

ZEITSCHRIFT FÜR POLITIK UND ÖKONOMIE IN DER DRITTEN WELT  
**PERIPHERIE**

Forum theoretisch orientierter Analyse und Diskussion zu Fragen der Dritten Welt.

**Peripherie soll**

- die überfällige Debatte um das Verhältnis der westdeutschen Linken zur Dritten Welt neu beleben
- Solidarität durch Vermittlung von Informationen, Materialien und Analysen über Alltagskämpfe und soziale Emanzipationsbewegungen festigen
- die Ergebnisse und Schwierigkeiten sickerreicher Befreiungsbewegungen untersuchen
- die Veränderungsprozesse des Kapitalismus in der Peripherie aufarbeiten
- die internationale entwicklungstheoretische Diskussion aufnehmen
- Texte von Teilnehmern der sozialen Emanzipationsbewegungen in der Dritten Welt zugänglich machen

Nr. 5/6: Entwicklungstheorien  
 Nr. 7: Entwicklungspolitik  
 Nr. 8: Kultur  
 Nr. 9: Afghanistan, Brasilien, Peru, u.a.  
 Nr. 10/11: Befreiungsbewegungen an der Macht  
 Nr. 12: Religion und religiöse Bewegungen  
 In Vorbereitung:  
 Nr. 13: Frauen  
 Internationalisierung und Weltwirtschaftskrise, Nation und Nationalismus, Landwirtschaft

In jedem Heft: Diskussionsartikel, Rezensionen, Neuerscheinungen, Resümées in Englisch

Vierteljahrszeitschrift  
 Einzelheft: DM 8.-  
 Abonnement: DM 28.- Förder-/Institutionen-  
 abo DM 50.-

Redaktion: c/o Institut für Soziologie, Bispingerhof 5 - 6, D 4400 Münster  
 Verlag und Vertrieb: PERIPHERIE, c/o FDCL, Im Mehringhof, Gneisenaustr. 2, D 1000 Berlin 61

**BRD und  
 „Dritte Welt“**

In ihren Beziehungen zur „Dritten Welt“ profitiert die BRD von Unterdrückung und Abhängigkeit, für deren Fortsetzung sie selbst auch verantwortlich ist. Das soll mit der vorliegenden Broschürenreihe aufgezeigt und belegt werden. Dabei legen wir besonderes Gewicht auf die Interessen und die Wirtschaftspolitik der deutschen Industrie und deren Fabrikationsicherung durch staatliche Politik.

Bisher erschienen:  
 Band 1: Rohstofficherung (48 Seiten, 3,- DM)  
 Band 2: Rüstungsexport (48 Seiten, 3,- DM)  
 Band 3: Südländische Afrika (48 Seiten, 3,- DM)  
 Band 4: Palästina (48 Seiten, 3,- DM)  
 Band 5: Neue Weltwirtschaftsordnung (48 Seiten, 2,- DM)  
 Band 6: Grundbedürfnisstrategie (116 Seiten, 1,- DM)  
 Band 7: Perestrojka, Entwicklungshilfe (32 Seiten, 2,- DM)  
 Band 8: IWF und Weltbank (48 Seiten, 3,- DM)  
 Band 9: Frauen (32 Seiten, 2,- DM)  
 Band 10: Tourismus (32 Seiten, 2,- DM)  
 Band 11: Perestrojka (48 Seiten, 3,- DM)  
 Band 12: Atomtransport (32 Seiten, 2,- DM)

Abonnenten lohnt sich! Im Abonnement sind die Hefen 30 % billiger und kommen sofort nach Erscheinen per postale in die Hand. Das Abonnement jederzeit gekündigt werden.

Weitere Hefen in Vorbereitung

Bestellung an:  
 Magazin - Verlag  
 Königsweg 7  
 2300 KIEL 1  
 Tel.: 0431/63 1 43

Stattwerk e.G. - Druck- und Verlagsgenossenschaft  
 Stoppenberger Str. 13-15, 4300 Essen 1

Abo-moment mall

- Ich abonniere die ZEP zum Preis von 18,- DM (= 4 Ausgaben) einschließlich Versandkosten und MWSt.
- Den Betrag von 18,- DM habe ich auf das Konto Nr. 210 583 (BZL 360 501 05) bei der Stadtparkasse Essen überwiesen.
- Bitte senden Sie mir eine Rechnung zu, die ich sofort nach Eingang begleichen werde.

Das Abonnement gilt zunächst für ein Jahr, es verlängert sich automatisch um jeweils ein weiteres Jahr, wenn nicht spätestens 2 Monate vor Ablauf des Bezugszeitraums schriftlich gekündigt wird.

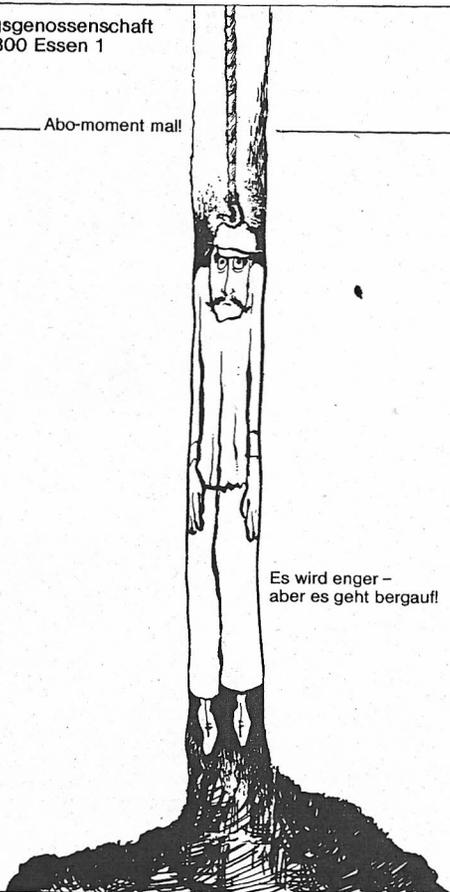
Mir ist bekannt, daß ich diese Bestellung innerhalb von 14 Tagen schriftlich widerrufen kann.

Name, Vorname \_\_\_\_\_

PLZ/Ort \_\_\_\_\_

Straße, Hausnummer \_\_\_\_\_

Datum \_\_\_\_\_ Unterschrift \_\_\_\_\_

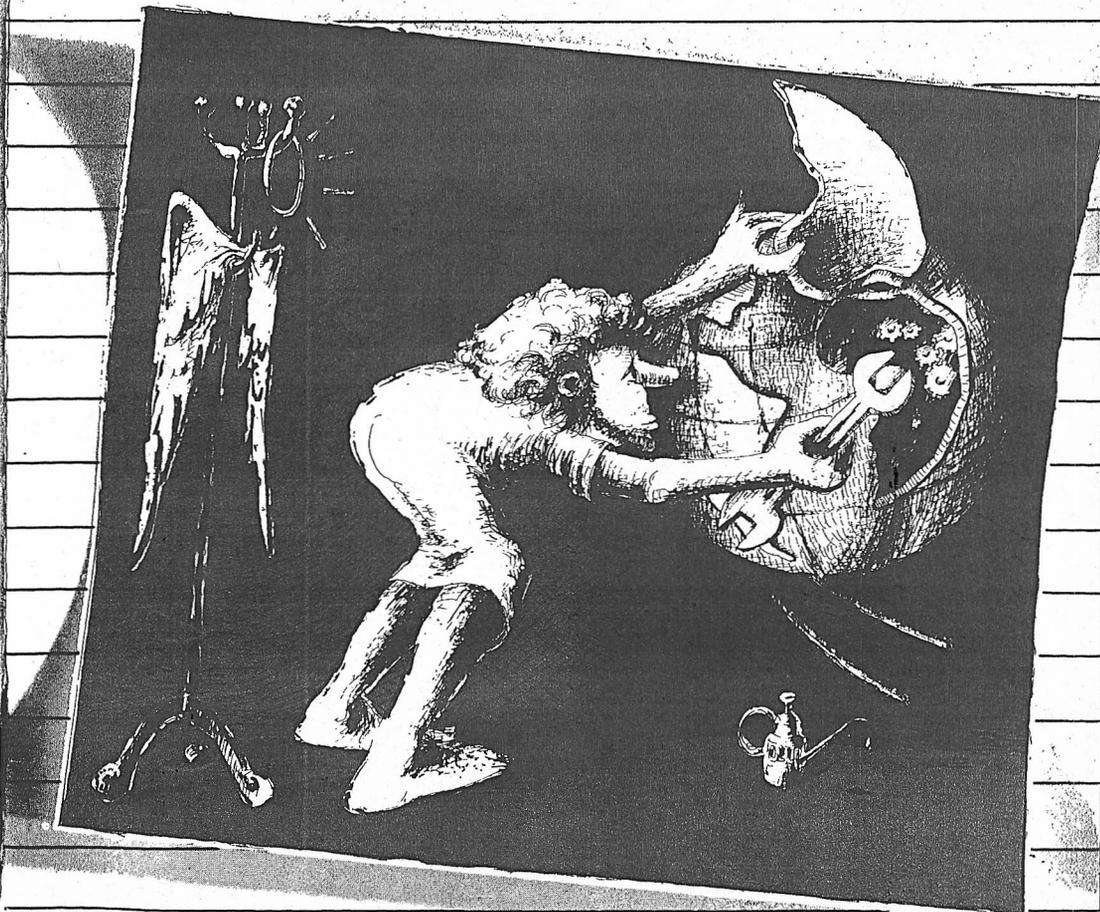


Es wird enger - aber es geht bergauf!

# ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

Nr. 1, Juli 83  
 6. Jahrgang  
 4,- DM



**Pädagogik für  
 einen anderen Fortschritt**

EntwicklungsPädagogik - Versuch einer Zwischenbilanz

# Edition Marandú



Kalender 1984

Edgar Ricardo von Buettner: Aufbrechen. An Nicaraguas Atlantikküste  
Begleittext von Robin Schneider  
13 schwarz-weiße Fotografien  
Format: 30 x 39 cm - Versandhülle - ca. 18,-- DM

Kalender 1984

Edgar Ricardo von Buettner: Esperanza. Jugend in Nicaragua  
13 schwarz-weiße Fotografien  
Format: 30 x 39 cm - Versandhülle - ca. 18,-- DM

Buch  
Peter Hadwiger, Jochen Hippler, Helmut Lotz: Kaffee - Gewohnheit und Konsequenz  
Herausgegeben von der Gesellschaft zur Förderung der Partnerschaft mit der Dritten Welt  
ca. 120 Seiten mit Fotos, Grafiken und Tabellen - ca. 9,80 DM

Buch  
Carlos Lira: Und Chile ist weit und nah. Drei Jahre Exil in der BRD  
Mit einem Essay von Antonio Skármeta  
152 Seiten mit Fotos und Dokumenten - 16,-- DM

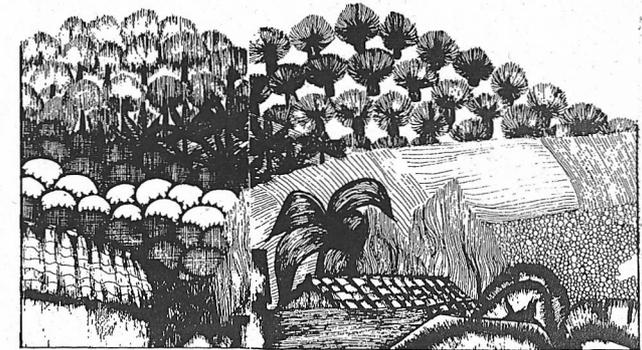
Bitte fordern Sie unser Verzeichnis "zum Thema Lateinamerika" an:  
Edition Marandú im Dritte Welt Laden Wuppertal, Friedrichstraße 10, 5600 Wuppertal 1

# Inhalt

## Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

# ZEP

Leserbriefe	2
Editorial	3
Zum Thema	
EntwicklungsPädagogik - Versuch einer Zwischenbilanz Aufbruch zu neuen Ufern?	5
Notizen zum letzten ZEP-Treffen	20
Diskussion	
Entwicklungspolitische Bildungsarbeit in der Krise Unter- und Fehlentwicklung als pädagogisches Thema	22
Praxis	
Der Kirchentag wurde violett Fotos vom Kirchentag	14 19
Magazin	
Entwicklungspolitisches Tagebuch Rezensionen: Bücher, Unterrichtsmaterialien, Zeitschriftenrundschau	26 28
Serviceteil	
Arbeitsmaterialien vorgestellt: Einkaufen, Kochen, Essen	15



## ZEP

# Impressum

**Herausgeber:** Alfred K. Tremi, Altheimer Str. 2, 740 Reutlingen 24, Tel. 07121/66606  
**Redaktion:** Gerhard Mersch, Stoppenberger Str. 13-15, 4300 Essen, Tel. 0201/322648; Gottfried Orth, Schaumburger Str. 2, 3000 Hannover 21, Tel. 0511/750570; Klaus Seitz, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66910; Alfred K. Tremi, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66606; Erwin Wagner, Schwarzlocher Str. 86, 7400 Tübingen, Tel. 07071/42224.

**Erscheinungstermine:** mindestens 4 Ausgaben pro Jahr  
**Bezugspreise:** Einzelheft 4,- DM; Abonnement 18,- DM; ermäßigte Abonnements 15,- DM auf Anfrage  
**Bankverbindung:** Konto 210 583 bei Stadtsparkasse Essen (BLZ 360 501 05)  
**Verlag:** Stattwerk e.G. - Druck- und Verlagsgenossenschaft, Produktivgenossenschaft im Dritte Welt Laden Essen e.V., Stoppenberger Str. 13-15, 4300 Essen 1  
**Gestaltung:** Georg Plange, Kristiane Kremmer

Bestellungen an den Verlag. Manuskripte an die Redaktion.

**Adressenänderungen** von Abonnementsbeziehern bitten wir dem Verlag rechtzeitig mitzuteilen.

Die Grafik auf Seite 4/5 zusammen mit dem Zitat Pablo Nerudas ist als DIN-A-2-Plakat für 5,- DM = Porto erhältlich bei: 3. Welt Laden Essen, Stoppenberger Str. 13/15, 4300 Essen 1.  
© Mario Soccolocco, Essen

# FORUM

entwicklungspolitischer  
Aktionsgruppen

Das FORUM ist der Rundbrief der entwicklungspolitischen Aktionsgruppen der BRD und Westberlin, die sich im Bundeskongreß (BUKO) versammeln.

Die Herausgebergruppe wird auf dem BUKO für jeweils ein Jahr gewählt. Jeder Beitrag, den Gruppen zum Erfahrungsaustausch, zur Absprache und zur Auswertung gemeinsamer Aktionen und zur Diskussion einsenden, wird ungekürzt gedruckt und stellt deswegen die Meinung der-einsendenden Gruppen dar.

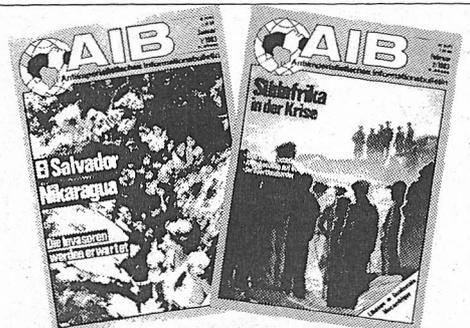
Das FORUM erscheint in 12 Ausgaben jährlich, ein Institutionen-, Solidaritäts- oder Luftpostabo kostet 50 DM, ein ermäßigtes Abo 36 DM.

-----ausschneiden  
 hiermit abonniere ich für (50 DM / 36 DM) und abschicken an:  
 ich möchte erst mal ein Probeexemplar  
**FEA-Verlag,**  
Broichstr. 12, 404 Neuß

Name

Strasse

PL Z. Wohnort



Monatszeitschrift zur Dritten Welt • Fakten • Dokumente • Hintergrundinformation zu aktuellen Brennpunkten

**Themen unserer letzten Ausgaben:**

Südafrikas Krieg gegen den ANC • Lesotho-Überfall und ANC-Anschlag auf Koeberg • Das Zerstörungswerk der Israelis im Libanon  
Nicaragua: Von der stillen zur offenen Intervention • Ist Kubas Wirtschaft bankrott? • US-Strategie: Dauerbelagerung des Persischen Golfs • Türkei: Die neue Verfassung der Junta  
• Indochina: Die Allianz China-USA • Nobelpreisträger Gabriel Garcia Marquez • Sonderheft 3/82 zu El Salvador

**Sonderhefte 1983:**

Dritte-Welt-Politik der CDU/CSU (April 1983) • Chemische US-Kriegsführung in Vietnam und die Folgen (Mai 1983)

Einzelheft 2,50 DM; Jahresabo 25,- DM; ab 10 Ex. 33% Ermäßigung

**AIB** Liebigstr. 46  
3550 Marburg

Bestellzettel: **Bitte einschicken!**  
 kein Nr.  ein kostenloses Probeexemplar.  
 ein Jahresabo ab Nr. \_\_\_\_\_  
Name: \_\_\_\_\_  
Adresse: \_\_\_\_\_  
Unterschrift: \_\_\_\_\_

Fragen interessiert ist. Ich glaube, daß die ZEP eine viel größere Resonanz unter Studenten finden würde, wäre sie nur etwas bekannter. Als Zeitschrift hat die ZEP nicht nur einen aktuellen Informationscharakter, sondern stellt gleichsam eine anregende Diskussionsplattform für seine Leser dar. Ich würde mich freuen, wenn sich für mich nach dem ZEP-Treffen eine Möglichkeit der Mitarbeit ergeben könnte."

Uli Klemm, Augsburg,

## Die Mühe lohnt sich

"Das letzte Heft war aber wieder eine Lesestrategie! Erstens viel zu viel Theoretisches, zweitens viel zu klein gedruckt. Verstanden habe ich etwa die Hälfte. Aber trotzdem: die Mühe hat sich gelohnt.

Thorsten Jung, Hamburg

## Gesucht – und gefunden

"Gerade habe ich im Editorial der Nr. 2/3-82 der ZEP die Klage über die "dürftige Resonanz, die die ZEP bisher gefunden hat" gelesen. Für mich ist das der Anlaß, "Flagge zu zeigen". Stumme Leser müssen der Alptraum von Zeitschriftenmachern sein.

Ich finde in der ZEP genau das, was ich gesucht habe: Reflexionen auf die Möglichkeiten einer (handlungsorientierten) Vermittlung der Probleme der Unter- und Fehlentwicklung, die diese nicht voneinander isoliert. Dafür schnell ein "Dankeschön". (Kritische Anmerkungen folgen vielleicht mal später).

Welche Resonanz fand Eure Einladung zum ZEP-Treffen? Mir fehlte jetzt die Zeit – beim nächsten Mal will ich aber dabei sein. Bis dahin bin ich auch sicher noch besser eingearbeitet: Ich bin Fundamentaltheologe an der Dortmunder Uni und kann deshalb nur einen Teil meiner Energie den Fragen der Dritten Welt und der Entwicklungspädagogik widmen, sehe aber schon, wie sehr das meiner theologischen Arbeit nützt.

Als kleines Zeichen des Engagements lege ich eine Skizze bei, die zu Vorüberlegungen für ein – von einem Verlag erbetenes – Konzeptpädagogischer Materialien gehört. Wenn der Inhalt für die Leser nicht schon selbstver-

ständig ist und Ihr es für sinnvoll haltet, könnte diese Skizze veröffentlicht werden. (Anmerkung der Red.: schon passiert! siehe in diesem Heft) Dies erst einmal als spontane Reaktion auf die Klage.

Solidarische Grüße von  
Werner Eichinger, Dortmund

## Woher entwicklungspolitisches Engagement?

"Für die Pionierarbeit auf dem doch recht wenig bearbeiteten Gebiet der 3.-Welt-Pädagogik danke ich Ihnen sehr, denn sie hilft mir bei meiner jetzigen Examensvorbereitung sehr! Besonders das 'Pädagogikhandbuch Dritte Welt' finde ich ganz hervorragend, die einleitende Übersicht über die Theorien hat mir ganz besonders deshalb gefallen, weil ich sie fast wie einen Handbuch-Artikel verwenden kann.

Allerdings möchte ich auch etwas Kritik an der Tendenz Ihrer Forschung anbringen. Besonders in dem Artikel von Klaus Seitz 'Entwicklungspädagogik in der Schule' (1980), aber auch in einer ganzen Reihe anderer Artikel in der ZEP hat mich die Tendenz gestört, daß man eigentlich die Arbeit an der Entwicklungspolitik einstellen sollte und sich stattdessen um die Reform der Strukturen unserer Gesellschaft bemühen soll. So richtig ich das Ergebnis Ihrer jahrelangen praktischen und theoretischen Arbeit finde und damit übereinstimme, beginnt diese Einsicht irgendwo, den Ausgangspunkt der Überlegungen aus dem Auge zu verlieren. Nach der Lektüre mehrerer dieser Artikel habe ich mich nämlich gefragt, was denn entwicklungspolitisches Engagement überhaupt noch bringen soll, zuerst muß ja die Gesellschaft verändert werden – aber dann komme ich nie wieder zu den Problemen der Dritten Welt zurück – unsere Gesellschaft hat zu viele Strukturen, die in mühseliger Arbeit verändert werden müßten, bei der Entwicklungspolitik komme ich dann nie wieder an.

Also: Einen Weg kleiner Schritte, ausgehend vom Nahbereich, finde ich schon sehr richtig, was mir fehlt ist, wo und wie ich welche kleinen Schritte gehen kann. Konkret: Was mache ich mit meiner Schulklasse, denn auf das Unterrichtsthema Dritte Welt will ich nicht verzichten?"

Christian Osterhaus, Münster

*Doch, Sie können Ihren Augen trauen: das ist die alte ZEP, allerdings in einem neuen und attraktiverem Gewande. Ein neuer Anfang ist gemacht, ob er – wie Erwin Wagner in seinem Bericht über das letzte ZEP-Treffen schreibt – ein "Aufbruch zu neuen Ufern" sein wird, – muß sich erst noch herausstellen. Dringend notwendig wäre es allerdings schon, daß wir jetzt neue "Ufer", sprich: neue Leser, erreichen, denn die äußerliche Aufwertung der ZEP schlägt sich natürlich auch finanziell nieder. Ein Verlust, der vom Herausgeber und vom Verlag gemeinsam getragen wird, ist für die erste Zeit einkalkuliert. Übrigens der erste, seit es die ZEP gibt. Auf die Dauer müssen wir aber natürlich aus den roten Zahlen herauskommen, und das geht nur über größere Abonnentenzahlen.*

DISKU  
REZEN  
MATER

# ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik  
**Intern**

*Größere Abonnentenzahlen, das ist mir klar, erreichen wir nicht durch bloße Appelle oder ständiges Klagen, sondern nur durch inhaltliche und formale Attraktivität und durch verbesserte Werbung. Was die formale Attraktivität betrifft, haben wir mit diesem Heft nun einen großen Schritt nach vorne getan. Künftig können wir die geringe Abonnentenzahl nicht mehr auf die äußerlichen Mängel schieben. Um eine verbesserte Werbung werden wir uns bemühen. Dabei hoffen wir auf die tatkräftige Hilfe unserer Leser. Ein schwierigeres Problem ist die Qualitätsverbesserung des Inhalts. Eine solche läßt sich nicht allein durch guten Willen planen. Sie ist abhängig vom Angebot an Manuskripten, von guten Kontakten zu guten Autoren, von Eigenengagement und nicht zuletzt von Zufällen.*

*Ich vermute allerdings, daß die Mitarbeit potentieller Autoren nicht unerheblich vom Profil einer Zeitschrift abhängt. Durch die relative Unklarheit des Begriffes "Entwicklungspädagogik" und der Heterogenität der abgedruckten Beiträge mag für viele Leser das Profil der ZEP nicht klar und eindeutig erkennbar sein. Um dem abzuwehren, ist es – glaube ich – sinnvoll, eine Art "Zwischenbilanz" aufzumachen: Was ist Entwicklungspädagogik sechs Jahre später? Was sind ihre Probleme, ihre typischen Fragestellungen und ihre charakteristischen Antworten?*

*Das ist das Schwerpunktthema dieses Heftes. Auch künftig wollen wir – auch um das formale Profil der ZEP zu prägen – die jeweiligen Hefte unter ein Schwerpunktthema stellen, ohne damit allerdings andere Beiträge thematisch auszuschließen. Um auch eine gewisse einheitliche Struktur in den Aufbau des ZEP-Inhalts zu bringen, werden wir versuchen, so wie zum ersten Mal in diesem Heft, folgende Rubriken regelmäßig abzudecken:*

- Leserbriefe
- Thema (Schwerpunktthema)
- Diskussion
- Arbeitsmaterial
- Praxis (Erfahrungsberichte)
- Überblick (Tagungen, Zeitschriftenrundschau u.ä.)
- Entwicklungspädagogisches Tagebuch
- Rezensionen

*Dieses Schema soll nicht starr in jedem Heft durchgezogen werden, sondern dient als Anhaltspunkt. Neu ist in diesem Heft der Bereich "Arbeitsmaterial" (vgl. dazu Seite 15). Es braucht eigentlich keiner extra Erinnerung mehr: Zu allen Rubriken sind Beiträge, Manuskripte und Hinweise erwünscht.*

*Das nächste Heft zum Schwerpunkt "interkulturelles Lernen" (das vorläufig letzte Doppelheft) wird von Gottfried Orth redigiert, Heft 4/83 zum Thema "Lernen auf dem Land – Lernen über das Land" von Klaus Seitz. Beiträge dazu jeweils direkt an den zuständigen Redakteur!*

Liebe Grüße

Alfred K. Tremi  
2.7.1983

## Mit großem Interesse

"Sporadisch fällt mir die Zeitschrift für Entwicklungspädagogik in die Hände. Zwar selbst keine Pädagogin, doch im entwicklungspolitischen Bereich sowie 'nebenamtlich' in der Öffentlichkeitsarbeit tätig, lese ich mit großem Interesse die ZEP-Beiträge."

Ina Nagel, Bonn

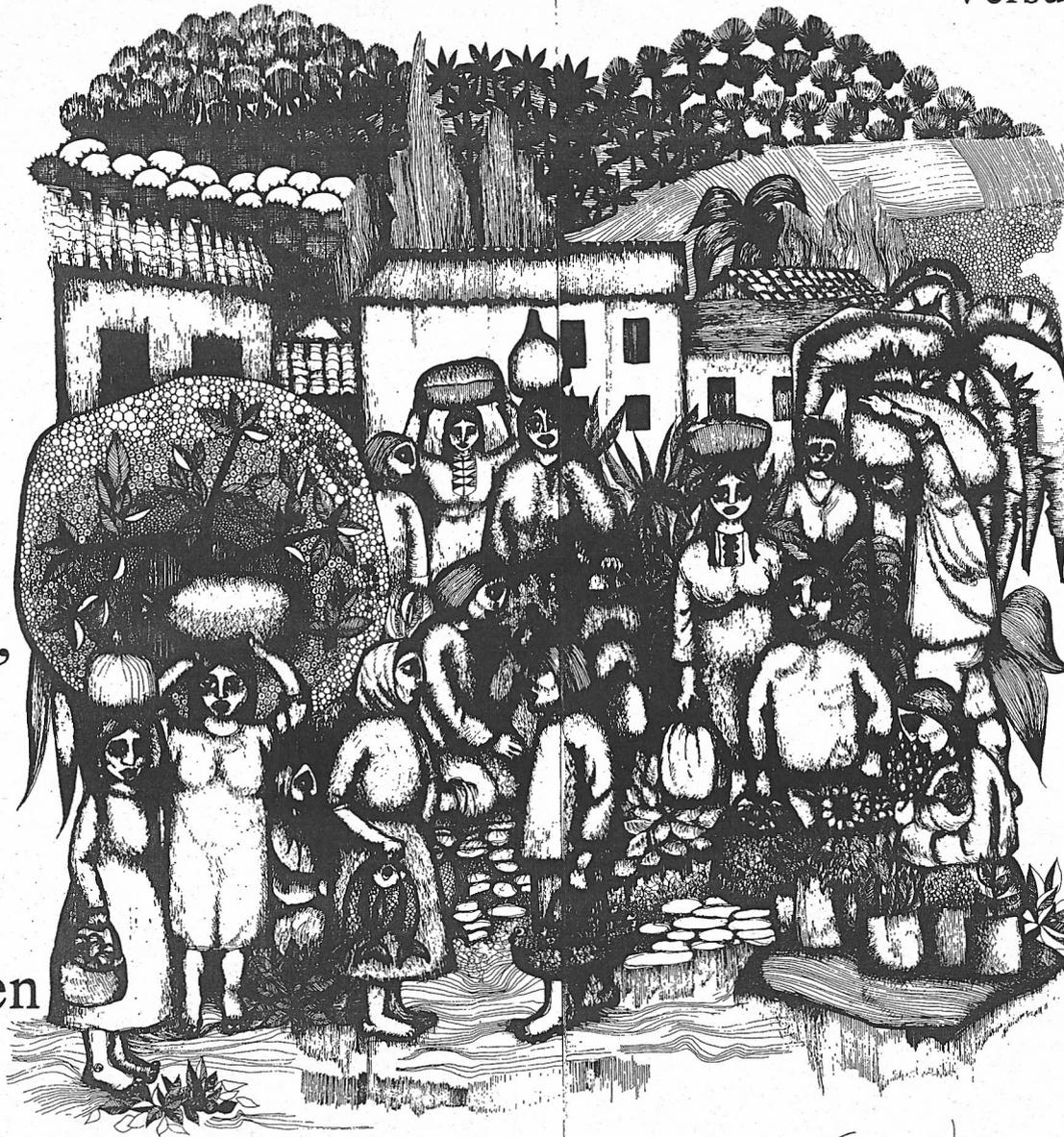
## "Lückenfüller"

"Ich halte Ihre Zeitschrift für eine echte 'Alternative' und 'Lücke' unter den pädagogischen Zeitschriften, in der man mit einer gesunden Mischung von Theorie und Praxis mit der 'Welt der Pädagogik' in der heutigen Zeit konfrontiert wird. Die ZEP ist eine Zeitschrift, in der man gerne liest, weil man an gegenwärtigen pädagogischen

## Entwicklungspädagogik – Versuch einer Zwischenbilanz

Es wird  
ein Tag kommen,  
an dem sich  
das Licht und  
das Wasser,  
die Erde  
und die Menschen  
befreien werden.

(P. Neruda)



*"Entwicklungspädagogik" ist auch im 6. Jahr des Erscheinens der ZEP kein Markenname. Immer noch erhält die Redaktion Rezensionsexemplare entwicklungspsychologischer Bücher. Auch wenn gelegentlich an Hochschulen und Universitäten sogar über Entwicklungspädagogik Prüfungen abgenommen und Klausuren geschrieben werden – was Entwicklungspädagogik eigentlich ist, was sie will, wo sie praktisch wird, ist – zumindest im deutschen Sprachraum alles andere als klar. Der Begriff "Entwicklungspädagogik" ist kein rhetorisches Glanzstück, sondern eine Verlegenheitsformel. Daß es ihn immer noch gibt, gründet in der Tatsache der Ermangelung eines besseren (und vielleicht in der Analogie zum englischen "development education"). Keiner der vielen (mehr oder weniger) synonymen Begriffe überzeugt: entwicklungsbezogene Bildungsarbeit, Zukunftspädagogik, entwicklungspolitische Pädagogik, Pädagogik, Pädagogik im Atomzeitalter, Pädagogik zur/der/für Entwicklung, Dritte-Welt-Pädagogik, Friedenspädagogik, ökologische Pädagogik, ökumenische D'daktik usw.*

*Ist am Anfang einer Innovation ein vager und offener Begriff vielleicht sogar von Vorteil, weil er eine Präzisierung durch einen gemeinsamen Verständigungsprozeß ermöglicht, so ist es aber nach 6 Jahren durchaus angebracht, auf diese Präzisierung zu drängen, um unnötige Mißverständnisse, Verwechslungen, Unklarheiten und Verständnislosigkeit so weit wie möglich zu vermeiden. Eine solche Präzisierung des Begriffs ist nur möglich durch die Berücksichtigung des theoretischen Rahmens, in dem er geprägt und entwickelt wurde. Deshalb hier der Versuch einer Zwischenbilanz. Selbst wenn er keine zufriedenstellenden Antworten, sondern nur ein wenig präzisere Fragen zuwebringen würde, wäre er sinnvoll, ja notwendig.*

EW

## Begriff und Interesse

Entwicklungspädagogik – so könnte man einmal in einer ersten und vorläufigen Definition umschreiben – ist die pädagogische Reaktion auf gesellschaftliche Entwicklungsprobleme. Gemäß einer Tradition, die sich vom ersten Heft an durch diese Zeitschrift fortzieht, wird unter "Entwicklung" sowohl "Unterentwicklung" als auch "Überentwicklung" verstanden, sowohl Entwicklung in der Dritten Welt, als auch in der Ersten, Zweiten und Vierten Welt, ja, sogar die Entwicklung einzelner Menschen" (ZEP 1/1978, 4). In Anlehnung an eine bekannte Definition von Siegfried Bernfeld – "Die Erziehung ist ... die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache" (Bernfeld 1973, 51) – könnte man sagen: Entwicklungspädagogik ist die Reaktion der Pädagogik auf die Entwicklungstatsache einer Gesellschaft. Ganz im Unterschied aber zur Entwicklungspsychologie interessiert sich Entwicklungspädagogik nicht – oder nur am Rande – für die invarianten, biologisch bedingten und über endogene Reifungsprozesse vermittelten individuellen Entwicklungsprobleme, sondern für die kontingenten, normativ und gesellschaftlich vermittelten (individuellen und kollektiven) Entwicklungsprobleme. Auch dieses normative Interesse wurde schon im ersten Heft deutlich ausgesprochen: "Unser Interesse ist es, daß alle Menschen an einer Entwicklung teilhaben können, deren Ziele und Werte sie selbst bestimmen dürfen. Voraussetzung dafür (ist)... die Befriedigung der menschlichen Grundbedürfnisse und Grundrechte, sowie die Gleichverteilung der Chancen, an der gemeinsamen Entwicklung teilzunehmen." (ZEP 1/1978, 4f.).

## Unterentwicklung

In dieser ersten Formulierung von Begriff und dahinterstehendem Interesse schimmert noch deutlich die historische Wurzel der Entwicklungspädagogik durch, wie sie in dieser Zeitschrift entfaltet wurde: Die Dritte-Welt-Problematik. Unterentwicklung als Thema und als Provokation für Pädagogik – das war in den 60er Jahren insb. im Rahmen der Studentenbewegung die erste universelle Blickrichtung einer sich dezidiert politisch verstehenden Pädagogik. Es brauchte seine Zeit, bevor wir einsehen lernten, daß Unterentwicklung historisch und systematisch sehr eng mit der Entwicklung unserer hochentwickelten Industriestaaten zusammenhängt. Jetzt fehlte nur noch ein kleiner Schritt bis zur Entdeckung der Problematik unserer

eigenen hochindustrialisierten Entwicklung: "Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung" – das mag ein problematischer Untertitel für eine Zeitschrift sein, weil er semantisch trennt, was sachlich zusammengehört, und weil er dabei zwei mißverständliche Begriffe benützt; gleichwohl signalisiert er einen globalen Problemhorizont, der nicht nur für die Pädagogik, bald als Überforderung problematisch werden sollte. Die räumlich und zeitliche Ausdehnung des Aufmerksamkeitsradius erhöht die Komplexität und den Zwang zur Abstraktion.

## Natur und Zukunft

Halten wir fest: Entwicklungspädagogik versucht auf Probleme pädagogisch zu reagieren, die einen globalen, die ganze Weltgesellschaft umfassende Dimension besitzen. Unterentwicklung, Verelendung, Hunger, Ausbeutung in der Dritten Welt erscheint auf der Sozialebene als das gesellschaft-

lich bedingte Leiden und Sterben Millionen, ja Milliarden von Menschen. Ein Weiteres sollte dann in den siebziger Jahren immer deutlicher werden: Dieses, die ganze Welt umspannende Gesellschaftsmodell – nennen wir es "Kapitalismus", "Moderne", "Industriegesellschaft" oder "funktional differenzierte Gesellschaft" – beutet nicht nur Menschen, sondern auch die Natur aus, und das in einem Maße, daß nicht nur das Überleben einzelner Menschen, sondern das der ganzen Menschheit, ja der ganzen belebten Natur zunehmend gefährdet wird.

Nach der Dritten-Welt-Problematik haben wir damit einen zweiten (historischen und systematischen) Zugang zu unserem gemeinsamen Problem angesprochen: die Umweltzerstörung, der drohende ökologische Kollaps, der Verlust unserer natürlichen Lebensgrundlagen. Das ist nun ein Krisensymptom gesellschaftlicher Entwicklung, das, um es zu entdecken, nicht in der fernen Dritten Welt gesucht wer-

den muß; ein Blick aus dem Fenster genügt inzwischen.

Ein dritter Zugang auf das Problem – historisch gesehen der Letzte – ist die Bedrohung allen Lebens durch die Rüstung, durch einen begrenzten oder globalen (atomaren) Krieg. Die in der Rüstung noch gebundene Gewalt hat inzwischen eine solche Größenordnung angenommen, daß damit jeder lebende Mensch gleich 45mal getötet werden kann. Das legitime Bedürfnis nach Sicherheit hat zu einem unvorstellbaren Rüstungswetlauf geführt, der die Zukunft immer unsicherer macht.

Idealtypisch können wir sagen: Unterentwicklung bedroht das Überleben von Millionen von Menschen, die Umweltzerstörung bedroht das Überleben der ganzen belebten Natur und die Rüstung bedroht das Überleben unserer Zukunft. Das Problem hat, wenn man so will, eine sachliche, eine soziale und eine zeitliche Dimension. Gesucht ist Friede mit Menschen, mit der Natur und mit der Zukunft.

## Überleben

Entwicklungspädagogik ist nicht einfach die pädagogische Reaktion auf irgendwelche beliebige Entwicklungsprobleme, sie reagiert auf überlebensbedrohende Entwicklungsprobleme unserer komplexen Weltgesellschaft. Damit gewinnt im Rahmen der normativen Zielperspektive von Entwicklungspädagogik ein triviales Grundbedürfnis an Bedeutung: Überleben ist die triviale und gleichzeitig unverzichtbare Grundvoraussetzung von gutem Leben und damit von Entwicklung. Traditionelle Bildungsziele, wie etwa die Emanzipation, die Mündigkeit des aufgeklärten Individuums (vgl. hier noch die "Entwicklungspädagogik" bei Heinrich Roth, ROTH 1976), werden auf diesem Hintergrund der Bedrohung des Überlebens stark relativiert. Werden Umwelt- und Zukunftsdruck so an Gewalt gewinnen, daß die Entfaltung einzelner Menschen völlig nebensächlich wird?

## Entfernungen

Die überlebensbedrohenden Entwicklungsprobleme, auf die Entwicklungspädagogik pädagogisch zu reagieren versucht, sind gegenwärtige Realität – etwa 12 Millionen Kinder sterben jährlich an Unterernährung – und wahrscheinliche Zukunft – die Szenarios der prognostizierten Zukunft reichen vom atomaren Holocaust bis zum ökologischen Holozid. Entwicklungspädagogik ist Gegenwartspädagogik und Zukunftspädagogik in einem. Auf beiden Ebenen kämpft sie mit der Schwierigkeit der großen Entfernungen:

– räumlich: die Überlebensprobleme sind oft exportiert und ausgelagert in ferne Länder;  
– sachlich: die Probleme sind häufig sinnlich nicht wahrnehmbar, sondern nur über komplizierte kognitive Denkprozesse ins Bewußtsein zu heben;  
– zeitlich: nur vermittels Antizipation und Prognose, und damit nur abstrakt, lassen sich die Gefahren der Zukunft bewußt machen.

## Problemwahrnehmung

Diese räumliche, sachliche und zeitliche Entfernung des zugrundeliegenden Problems ist eine Herausforderung, die evolutionstheoretisch gesehen nicht mehr mithilfe unserer "angeborenen auslösenden Mechanismen" der Gefahrenabwehr bewältigbar sind, sondern nur über eine relativ komplizierte kognitive Entwicklung, und damit über Lernprozesse (vgl. LIEDTKE 1976).

Ein erstes Problem ist die Problemwahrnehmung

Bevor wir das Problem in Richtung seiner Lösung angehen können, setzen wir seine Wahrnehmung als Problem voraus. Etwas wird zum Problem nur insofern es auch als Problem wahrgenommen wird. Voraussetzung dafür, daß etwas gegen die überlebensbedrohenden Krisenprobleme unserer Weltgesellschaft getan wird, ist die Wahrnehmung und Definition dieser Probleme als nicht mehr tolerierbar. Die Diagnose ist erst der zweite Schritt, die Therapie der dritte. Die Problemwahrnehmung aber ist abhängig von Wertvorstellungen und Informationen (Wissen), die wiederum über Lernprozesse vermittelt sind (vgl. WEINGART 1976, 171 f.).

Wir können häufig folgende Phasen der Problemwahrnehmung wahrnehmen (vgl. Markl 1980 I):

- Man ignoriert das Problem.
- Man leugnet das Problem.
- Man beschwört das Problem verbal, zerredet, zerschreibt, zerfleddert es
- Man bildet einen Ausschuß, eine Arbeitsgruppe, delegiert es.

Nur echte Probleme halten diesen Säuretest aus, jetzt beginnen wir uns echte Sorgen zu machen, wenn selbst dies nichts hilft. Jetzt bleibt nur noch eines:

– Das Problem muß gelöst werden. Ich habe den Eindruck, daß ein Großteil unserer Bevölkerung, was die Wahrnehmung der überlebensbedrohenden Entwicklungsprobleme unseres gesellschaftlichen Fortschritts betrifft, immer noch auf der ersten Stufe steht. Ein Teil des Industrie-Manage-

ments streitet immerhin schon auf der zweiten Stufe vehement gegen die Schwarzmalerei. Die Publizistik und ein Teil des Wissenschaftssystems ist schon auf der 3. Ebene angelangt. Teile der offiziellen Politik müssen zwangsläufig inzwischen schon auf der 4. und vorletzten Ebene operieren. Aber selbst die letzte, 5. Stufe ist erst der Anfang einer möglichen Problemlösung und nicht schon diese selbst. Eine wirkliche Problemlösung setzt das Wissen um die Problemverursachung, die Therapie die Diagnose voraus.

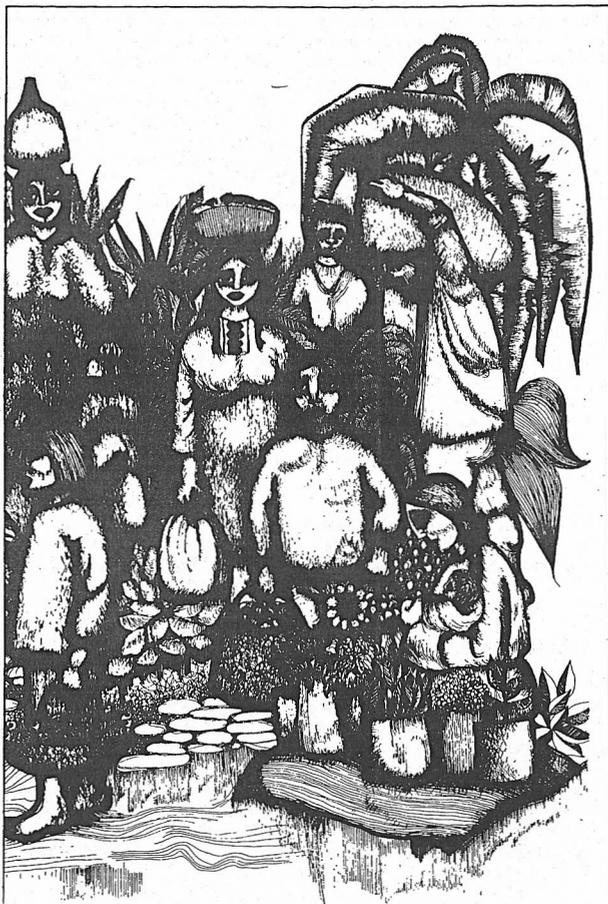
## Ursachen

Über die Verursachung des Problems globaler Überlebensprobleme wissen wir sehr wenig und sehr viel, was auf das gleiche hinausläuft, auf Verwirrung. Während über die Ursachen von Unterentwicklung inzwischen wichtige und einleuchtende Erkenntnisse vorliegen (vgl. TREML Hg. 1982), können wir über die Ursachen der industriellen Fehl- oder Überentwicklung nur eines sicher sagen: sie ist Folge bzw. Nebenfolge einer spezifischen Gesellschaftsform, der funktional-differenzierten Industriegesellschaft (und das relativ gleichgültig ob diese kapitalistisch oder staatssozialistisch ihre Eigentumsverhältnisse über Produktionsmittel aufteilt). Darüber hinaus gibt es eine Menge von Vermutungen, von gesicherten Forschungsergebnissen sind wir aber noch weit entfernt. Es gibt keine allgemeine Theorie der sozialen Evolution der modernen Gesellschaft, allenfalls Bruchstücke.

Ein 2. wichtiges Problemfeld ist die Erforschung der Ursachen unserer globalen Überlebensprobleme.

Dieser zweite Problemknoten ist deshalb von so großer Bedeutung, weil alle Vorschläge zur Lösung der Probleme implizit oder explizit eine Erklärung der Verursachungsbedingungen beinhalten. Werden diese Annahmen über die Verursachung nicht ständig gründlich und kritisch geprüft, laufen wir Gefahr, daß unsere Lösungsvorschläge auf falschen Voraussetzungen beruhen und wir deshalb das Problem noch verschärfen, ohne es zu wollen und ohne es zu bemerken.

Immerhin wissen wir so viel: Unterentwicklung, Rüstung und Naturzerstörung, als die drei wichtigsten Erscheinungsformen unserer evolutionären Krise, sind Folgen einer spezifischen Art gesellschaftlichen Fortschritts. Sie haben also letzten Endes eine gemeinsame Wurzel: die Systemlogik dieses Fortschritts.



Bei der Suche nach dieser Systemlogik bewegt man sich noch auf sehr schwankendem und unsicherem Boden. Mein Zwischenergebnis lautet – sehr verkürzt und komprimiert formuliert (vgl. TREML 1983): Vermutlich ist es eine historisch gesehen völlig neuartige und rigide Trennung von Subjekt und Objekt im menschlichen Denken und Handeln, die sich in der Dominanz einer bestimmten Problemlöseform und -organisation niederschlug. Bei KANT läßt sich diese Logik deutlich rekonstruieren; seine Erkenntnistheorie und Ethik dürften – trotz oder gerade wegen ihrer abstrakten Semantik – deshalb so überaus populär geworden sein, weil sie in der historischen Situation unserer gesellschaftlichen Entwicklung funktional, anschlussfähig waren. Die Erfindung von Raum und Zeit, von Kausalität und Freiheit als transzendente, allgemeine und allgemeingültige Kategorien der menschlichen Erfahrung war der entscheidende Beitrag zur legitimatorischen Selbstinterpretation einer Gesellschaftsentwicklung, die von Anfang an mit dem menschlichen Fortschritt identifiziert wurde.

Aber weder die chronometrische Zerstückelung der Zeit, noch die Parzellierung von Raum durch Eigentumsverhältnisse sind die einzig denkbaren und realisierbaren Möglichkeiten, sondern kontingente Interpretationen mit vielen funktionalen Äquivalenten. Und immer deutlicher wird auch, daß weder die Natur durch Kausalität, noch der Mensch durch Freiheit angemessen begriffen werden kann. Beide Kategorien erweisen sich in doppelter Weise als defizitär: durch ihre dysjunktive gegenseitige Ausschließung und durch die jeweilige kontingente Reduktion von Komplexität. Die Folgen dieser Verengung werden heute in Form von unerwünschten, dysfunktionalen, nicht vorhersehbaren Nebenfolgen zu nicht mehr tolerierbaren Problembergen hochgeschaukelt. Der Vorschlag, diese Problemberge wieder mit Hilfe der Methode abzutragen, durch die sie entstanden sind, erinnert an das Märchen vom Hasen und vom Igel: nur mit viel Geld läßt sich die Welt sauber halten! Nur mit verstärktem Wirtschaftswachstum können wir die Folgen des Wirtschaftswachstums bekämpfen! Kurzum: die Lösung des Problems des exponentiellen Wachstums ist das exponentielle Wachstum selbst!

Wer da lacht, dem wird es bald vergehen, denn dies sind die substantiellen Grundsätze unserer gegenwärtigen Politik, gewissermaßen ihr Grunddogma, ihr heiligster Kern, von dem kein Rechtgläubiger ohne Gefahr der Exkommunikation abweichen kann. Die-

se Grundsätze werden halstarrig selbst auch dann weiter beschworen, wenn die Wirklichkeit sich schon lange nicht mehr danach zu richten pflegt.

## Evolution

Wenn es richtig ist, was uns Evolutions- und Gesellschaftstheoretiker fast übereinstimmend sagen, nämlich daß unsere gesellschaftliche Entwicklung kein Ziel hat, keine Steuerungszentrale, nicht nach einem Plan, sondern nach den Grundsätzen der biologischen Evolution abläuft – "Die Menschheit hat kein Ziel, keine Idee, keinen Plan, so wenig, wie die Gattung der Schmetterlinge oder der Orchideen ein Ziel hat." (SPENGLER 1959, 16) –, wenn dies so ist, dann stellt sich die Frage, ob exponentielles Wachstum mit anschließenden überlebensbedrohlichen Begrenzungskrisen evolutionär normal oder abnormal sind. Die Antwort der Biologen ist eindeutig: Solche Begrenzungskrisen sind evolutionsgeschichtlich alltäglich, mit der Folge, daß mehr als das Tausendfache der gegenwärtig existierenden Lebewesen ausgestorben (worden) sind. Der Mensch ist auch nur ein Tier und wenn er das Land zubetoniert, den Tieren ihren Lebensraum nimmt oder sie nach Belieben tötet, wenn er die Luft verschmutzt, die Ozonschicht zerstört, das Wasser vergiftet und die Wälder ausrottet und das alles als Nebenfolge seiner Ressourcenausbeutung, dann verhält er sich dabei immer noch naturgeschichtlich, wenn man so will: natürlich; jede andere Spezies würde sich ebenso verhalten, wenn sie die Vermehrungsüberlegenheit gegenüber konkurrierenden Arten besäße. Der tragische Verlauf dieser mit Naturgesetzlichkeit ablaufenden Entwicklung ist immer der gleiche: die Population wächst exponentiell an, die Ressourcen gehen exponentiell zur Neige, noch mehr tolerierbare Nebenfolgen werden gadenlos ausgetrotet. Wenn über Mutationen keine qualitativ neue Anpassungsleistung erbracht werden kann, stirbt die Gattung aus, wenn die Ressourcen verbraucht sind (vgl. Markl 1980).

Nein, wenn Menschwerdung Kultivierung bedeutet, dann hat der Mensch die Menschwerdung noch vor sich: "Herausgehen aus der Natur findet nur statt, wo Natur als sie selbst erinnert wird. Die Grundbedeutung des Wortes Kultur ist Ackerbau, Pflege eben jener Natur aus welcher Kultur befreit. Jahrtausende lang bedeutete Kultur ein Verhältnis zur Symbiose von Mensch und Natur, in welcher Natur zugleich als Feind, als Spenderin und als Gegenstand pflegender Herrschaft des

Menschen auftrat, weil eine Natur, die man zu Freundlicherem zügeln und zähmen kann, das Schönste ist, das es auf Erden gibt." (Adalbert Stifter)" (SPAEMANN 1973, 967)

Wir haben lange genug Freiheit missverstanden als Emanzipation von der Natur, aber Freiheit ist nicht das was übrig bleibt, wenn alle Natur unterjocht ist:

"Der fundamentale Akt der Freiheit ist der des Verzichtes auf Unterjochung eines Unterjochbaren, der Akt des "Seinlassens". In ihrer gegenseitigen Anerkennung und Freilassung allein überschreiten natürliche Wesen die Natur." (SPAEMANN 1973, 968)

## Überlebensethik

Zumindest für unsere moderne Industriegesellschaft gilt, daß sie das biologische (Darwin'sche) Optimierungskriterium der Evolution anthropologisiert hat und andere soziale Kulturen, andere Lebewesen, Tiere und Pflanzen, die Erde, die Luft und das Wasser nicht viel anders behandelt als zu vernichtende oder zu assimilierende Mitkonkurrenten oder aber als ausbeutbare Ressourcen. Dieses Optimierungskriterium der biologischen Evolution von unserer Gesellschaft auch auf die soziale Evolution übertragen, gefährdet nun das höhere Ziel des Überlebens der Art. Was jetzt?

"Nun nähert sich die Menschheit jedoch unaufhaltsam einer singular neuen Lage. Sie hat nur die Aussicht zu überdauern, wenn sie sich im globalen Gesamtsystem der Biosphäre, das immer stärker durch das Gesamtwirtschaftssystem der Menschheit beeinflusst wird, als langfristig "fit" erweist. Dieses Gesamtsystem hat keinen Konkurrenten zu übertrumpfen. Damit wird eine Selektion von Handlungsalternativen nach dem Konkurrenzvorteil, den sie verleihen, unsinnig. Das heißt, daß das Bewertungskriterium der biologischen Evolution selbst – die Vermehrungsfähigkeit – obsolet geworden ist und durch eine Wertfunktion abgelöst werden muß, die Handlungsalternativen danach beurteilt, ob sie das Überleben des Überstroms Menschheit ... ermöglichen." (MARKL 1980, VIII).

Die Konsequenz, die der Autor zieht, ist bemerkenswert, weil sie – obwohl sie von einem Naturwissenschaftler, einem Biologen, kommt – keine naturwissenschaftliche Aussage, sondern eine ethische Forderung ist: "An die Stelle des Darwinischen Fitnessimperativ muß eine auf Einsicht begründete und verantwortete Überle-



bensethik treten..." (MARKL 1980, VIII)

Damit haben wir ein weiteres, drittes Problemfeld umrissen:

Das 3. wichtige Problemfeld ist die Entwicklung und Begründung einer Überlebensethik, einer Ethik der Zukunft.

Erste Gedanken dazu finden sich auch in der ZEP (vgl. Baumann 1981; Lenk 1982; Tremml 1978a; Wittig 1980). Weitere müssen folgen.

Bei der Suche nach den Grundsätzen einer Ethik für die Zukunft bin ich bislang auf folgende, recht allgemeine Axiome gestoßen (vgl. Tremml 1983, Kap. 2):

- Orientieren wir uns am Überleben und an der tendenziellen Angleichung der Möglichkeiten und Rechte aller, an der Bestimmung des guten Lebens teilzunehmen!
- Die gute Gesinnung alleine reicht nicht mehr aus, achten wir mehr auf die Folgen!
- Weniger ist besser als mehr, klein besser als groß!

- Was die Veränderungen unserer Welt betrifft: in dubio contra libertatem! Im Zweifelsfalle gegen die Freiheit, nach Gutdünken mit ihr umzugehen!
- Lokal handeln, global denken!
- Es ist wichtiger, von der Zukunft zu lernen als von der Vergangenheit!
- Nicht bloß den Menschen, sondern überhaupt nichts dürfen wir mehr als bloßes Mittel zum Zweck benutzen!
- Ökologisch denken und handeln lernen! Die Zeitlichen Kreisläufe der Natur beachten!

## Erziehung und Zukunft

Problemwahrnehmung, Ursachenerforschung und eine neue Ethik als Teil der Problemlösung sind die bisher in den Blick gekommenen Problemstellen. Jetzt fehlen uns noch die "Mittel", mit deren Hilfe wir unsere Wirklichkeit in Richtung dieser neuen ethischen Ziele so gestalten und verändern können, daß sie zumindest bewahrt werden kann als eine Wirklichkeit, in der ein lebenswertes, gutes Leben möglich bleibt. Wir sind gewohnt, diese gesuchten Mittel vor allem im Bereich des politischen und des ökonomischen

Systems zu suchen und die Verwirklichung von Zukunft als primäre Aufgabe der Politik und der Wirtschaft zu definieren. Niklas Luhmann ist anderer Meinung. In seiner noch unveröffentlichten Gesellschaftstheorie prognostiziert er, daß vor allem zwei Systeme, nämlich das Wissenschaftssystem (und hier insb. die Naturwissenschaften) und das Erziehungssystem zunehmend wichtiger werden:

"... dann deutet viel darauf hin, daß die evolutionären Engpässe der Weltgesellschaft künftig eher im Bereich von Wissenschaft und Erziehung zu suchen sein werden als im Bereich von Politik und Wirtschaft" (Luhmann 1976, 437) Und noch deutlicher:

"Die umweltbezogenen Funktionssysteme des Gesellschaftssystems, vor allem Naturwissenschaften und Erziehung werden an Bedeutung gewinnen." (dto. 504).

Luhmann benützt hier einen sehr weiten Erziehungsbegriff und versteht darunter "alle Einflußprozesse, die von der Gesellschaft auf die Formung personaler Strukturen hinwirken" (dto. 435)

Wenn diese These stimmt, und einiges spricht dafür, dann ist die bislang geübte Zurückhaltung der Wissenschaft von der Erziehung bemerkenswert. Pädagogik (als Wissenschaft und als Praxis) ist dort herausgefordert, wo Zukunft unmöglich zu werden droht, denn sie nimmt Zukunft immer in Anspruch. Schon Schleiermacher spricht von einer jedem pädagogischen Akt immanenten "Aufopferung eines bestimmten Momentes für einen künftigen" (Schleiermacher 1965, 40). Auch dort, wo pädagogische Beeinflussung im Namen der Zukunft des Zöglings diese ihm verbaut, nimmt sie diese in Anspruch. Pädagogik verhindert jetzt in einem zweifachen Sinne "vielleicht die Zukunft, die sie verspricht" (Bernfeld 1973, 11): einmal dadurch, daß sie unreflektierter Teil jenes Problemlösedenkens ist, das die Krise erzeugt hat, und zum anderen, daß sie das Problem als ein pädagogisches nicht wahrnimmt. Das Problem heißt: "Vernichtung der Möglichkeit von Zukunft zwecks kurzfristiger Bedürfnisbefriedigung eines kleinen Teils der Weltbevölkerung auf Kosten des größten Teils der Lebenden und aller zukünftigen Menschen." (De Haan 1982, 19). Bedroht ist damit eine triviale Voraussetzung von Pädagogik, die Bedingung ihrer eigenen Möglichkeit. Pädagogik "hat sich dieser Herausforderung so gut wie gar nicht gestellt" schreiben Kern und Wittig 1982 und fragen sarkastisch weiter: "Bleibt nicht vieles von dem, worum wir uns in Schule und Hochschule inhaltlich bemühen, ein

# Was heißt "globale" Weltsicht und was bedeutet "Erziehung zur Entwicklung"?

Das Forum setzt sich für eine globale Weltsicht in der Schule ein

Das Forum setzt sich für eine "globale" Weltsicht in der Schule ein, die solidarische Handeln fördert und ein Leben in Frieden und Gerechtigkeit möglich macht. Dieses Anliegen wird auch als "Erziehung zur Entwicklung" und "Erziehung zu weltweiter Solidarität" bezeichnet.

Das Forum versteht "Erziehung zur Entwicklung" (EzE) als die Förderung der persönlichen Entfaltung der Kinder und Jugendlichen in ihrer Gemeinschaft hier und weltweit. In dieser Entfaltung begreifen sich die Heranwachsenden immer mehr als Teil einer sich wandelnden Welt, in der alle aufeinander angewiesen sind.

"Erziehung zur Entwicklung" ermutigt uns, an der Gestaltung der Zukunft aktiv teilzunehmen und die Grundrente der Würde, der Gerechtigkeit und der Solidarität für eine weltweite Gemeinschaft zu verwirklichen.

Die wichtigsten Ziele der "Erziehung zur Entwicklung" sind:

- eine kritische Diskussion darüber anregen, was Entwicklung ist und was sie sein sollte, und über die Tatsache, daß sie jedes Land und jeden Einzelnen betrifft;
- das Bewußtsein und die Neugierde der Kinder und der Jugendlichen für andere Länder wecken; die Fähigkeit fördern, ihre eigene Situation und diejenige anderer zu erfassen, Probleme der Erde und ihrer Völker zu erkennen und einen Bezug zur eigenen Gesellschaft und zu alltäglichen Vorgängen herstellen;
- Kinder und Jugendliche befähigen, Verschiedenheiten innerhalb des eigenen Landes und unter den Völkern wahrzunehmen, zu verstehen und in ihrer Eigenart zu respektieren; sie dazu anregen, von anderen Kulturen durch Austausch und Erfahrung zu lernen;
- Ursachen und Folgen der Not einsehen, sowie für soziale und wirtschaftliche Gerechtigkeit und Toleranz einstehen;
- Ursachen und Folgen der Not einsehen, sowie für soziale und wirtschaftliche Gerechtigkeit und Toleranz einstehen;
- das Interesse an Veränderungsvorgängen im wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Bereich wecken und erhalten;
- das Interesse an Veränderungsvorgängen im wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Bereich wecken und erhalten;
- Zusammenarbeit und Solidarität zwischen den Völkern sowie die Achtung vor den Menschen stärken und für die Verwirklichung der Menschenrechte einstehen;
- Kinder und Jugendliche ermutigen, an der Entwicklung ihrer unmittelbaren Gemeinschaft teilzunehmen und aktive, verantwortungsbewußte Mitglieder der lokalen, nationalen und globalen Gesellschaft zu werden.

aus: Forum "Schule für eine Welt" – Für eine "globale" Weltsicht in der Schule. Erziehung zur Entwicklung und zur weltweiten Solidarität. (Vgl. Rezension)

Abstauben von Vitrinen in einem brennenden Haus?" (13 und 23).

## Pädagogik und Gegenwart

In der Tat, die Beiträge der Pädagogen zu diesem Problem sind – zumindest was den deutschen Sprachraum betrifft – überschaubar und auf ein paar wenige Namen beschränkt. Das wohl wichtigste, wenngleich im Detail und in den Konsequenzen nicht unproblematische, entwicklungspädagogische Buch, der Lemberich des CLUB OF ROME (Botkin et al. 1979) stammt nicht einmal aus der Feder von Pädagogen. Der von mir 1980 herausgegebene Reader zur Entwicklungspädagogik wurde von der Fachpublizistik und dem pädagogischen Establishment nicht zur Kenntnis genommen (Treml (Hg) 1980). Es ist zu hoffen, daß die von Peter Kern und Hans-Georg Wittig geschriebene "Pädagogik im Atomzeitalter" (Kern/Wittig 1982) einen größeren Leserkreis findet. Darüberhinaus gibt es noch einige verstreute, aber nicht unwichtige Aufsätze von Pädagogen, die entwicklungspädagogische Fragen ansprechen (z.B. Schulze 1977). Es ist zu befürchten, daß die Wissenschaft von der Pädagogik das Thema erst dann ernst nimmt, wenn sie es aus anderen Disziplinen (z.B. aus der Soziologie, der Biologie und Philosophie) rezipieren bzw. importieren darf.

Die Diskussion in den wenigen pädagogischen Beiträgen zu der entwicklungspädagogischen Problematik kreist um die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen von Pädagogik angesichts gesellschaftlicher Überlebensprobleme. Die Antworten darauf sind kontrovers. Man vergleiche etwa die unterschiedliche Rezeption und Bewertung des Lemberichs durch Kern/Wittig 1981 einerseits und Treml 1981a andererseits oder die kontroverse Einschätzung der Möglichkeiten von Pädagogik bei Dauber 1980, Schulze 1977 und Treml 1981b.

Das 4. Problemfeld läßt sich auf die einfache Frage bringen: Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden?

## Erziehung und Gesellschaft

Einer vorschnellen Antwort sollte eine definitorische Klärung und Abgrenzung der Begriffe "Lernen", "Erziehung" und "Pädagogik" vorweggehen, denn die Antwort hängt davon ab, was man darunter versteht. Wird beispielsweise unter "Erziehung" die Fähigkeit verstanden, "auf nicht-geneissem Wege Informationen und Ver-

haltensweisen zu tradieren" (Liedtke 1976, 65), dann wird die Antwort nur "ja" lauten können. Anders jedoch bei der Frage, ob Pädagogik – verstanden als Versuch, auf Erziehungsprozesse Einfluß zu nehmen – evolutionäres Lernen beeinflussen kann. Hier gehen die Meinungen von pädagogischen Optimisten und pädagogischen Pessimisten weit auseinander (vgl. Treml 1982b). Von besonderer Bedeutung scheinen hier die "latenten Lernprozesse zu sein, denn es spricht viel dafür, daß jene kollektiven Schemata, die unseren Fortschritt reproduzieren, nicht bewußt, sondern mehr oder weniger unbewußt, latent wirken. Nur durch Latenz ihrer wichtigsten Strukturen schützt eine Gesellschaft diese vor permanentem Infragestellen und Verändernwollen. Bei der Erforschung dieser latenten Lernprozesse stehen wir aber noch ziemlich am Anfang (vgl. Treml 1981d; Treml 1982a; Schulze 1980). Auch wissen wir noch sehr wenig über die Möglichkeiten, latente Denkstrukturen über manifeste pädagogische Arrangements verändern zu können. Wie entwickelt sich beispielsweise politisches Engagement trotz ungünstiger Sozialisationsbedingungen in der Kindheit (vgl. Baur 1982; Schulze 1980)?

Sicher ist nur, daß die Veränderung tiefsitzender Erkenntnis- und Verhaltensschemata über Lernprozesse sehr schwierig ist und nur im Ausnahmefalle über Einsicht abläuft. Der Mensch ist in der Regel ein konservatives System und veränderungssträglich. Externe Veränderungsimpulse werden oft nach einem dreiteiligen Abblockverfahren abgewehrt. 1. Dös haben wir noch nie so gemacht! 2. Dös haben wir immer schon so gemacht! 3. Dö könnt ja jeder kommt!

## Entwicklungspädagogische Praxis

Alle bisherigen Ausführungen können als ein (deduktiv vorgehendes) Plädoyer für eine entwicklungspädagogische Theoriearbeit aufgefaßt werden. Es wäre jedoch recht einseitig, weil abstrakt, würde Entwicklungspädagogik sich darin erschöpfen. Als ein zweites, gleichgewichtiges Bein, auf dem sie steht (steht sie überhaupt?), müssen wir jetzt ihre Praxis betrachten. Dabei ist es gleichgültig, wie diese sich selbst bezeichnet. Wichtig ist alleine der Anspruch einer praktischen Pädagogik, eine andere Erziehung für einen anderen gesellschaftlichen Fortschritt im Blick zu haben. Hier schneidet das größte pädagogische Unternehmen – die Schule – relativ schlecht ab. Schule ist zu lang und

zu eng gerade mit jener Gesellschaft verknüpft, die es zu verändern gilt, als daß wir übertriebene Hoffnungen in sie setzen dürften. Schule qualifiziert, reproduziert und legitimiert unsere Gesellschaft in erster Linie so wie sie ist; sie ist "Konvervierung im Sinne der Reproduktion des Erreichten" und "Konservierung im Sinne der Verhinderung eines Neuen." (Bernfeld 1973, 110). Alle Hoffnungen, durch Schule den entscheidenden Beitrag einer Entwicklungspädagogik für die grundsätzliche Problematisierung oder gar partiellen Veränderung grundlegender Gesellschaftsstrukturen oder Entwicklungsziele zu erreichen, dürften m.E. unrealistisch sein.

Entwicklungspädagogik, wie sie in der ZEP konzeptualisiert wurde, war deshalb von Anfang an sehr skeptisch gegenüber den traditionellen verschulenden Formen von Pädagogik (vgl. Seitz 1980 a). Mit unverhohlener Sympathie und Interesse wurden dagegen jene neuen Lern- und Lebensformen registriert und interpretiert, die aus einer ganz anderen, nichtinstitutionalisierten Richtung kommen:

aus der Alternativbewegung (vgl. Blum 1978; Treml 1980a; Treml 1981c);  
– aus dem politischen Kampf von Bürgerinitiativen und Aktionsgruppen (vgl. Holzbrecher 1978; Beer 1980; Orth 1980a; Blum 1980; Treml 1980e; Döring 1982);  
– aus den politischen Basisbewegungen, insb. der "Friedensbewegung" (vgl. Steinmetz 1981; Koppe/Treml 1981; Orth 1981), der "Öko-Bewegung" (vgl. Wittig 1980; allgemein dazu die Zeitschrift "öko-päd") und der Regionalismusbewegung (vgl. Hess 1980; Eichberg 1981; Treml 1981c);  
– aus sog. "Primitivkulturen" (vgl. Heinzmann 1978; Renner 1978; Treml 1978b);  
– aus Alternativen aus der Dritten Welt (vgl. Köpcke 1980; Schöfthaler 1982).

Der Blick über die räumlichen und zeitlichen Grenzen dieser Gesellschaft gründet in dem Interesse an alternativen Entwicklungskonzepten, die das herrschende Fortschrittstheorem unserer eigenen Gesellschaft transzendiert. Erst im Kontrast werden so unsere eigenen, dem Bewußtsein meist vorgängigen Denk- und Handlungskategorien als kontingent problematisierbar. Mit der sich politisch verstehenden Alternativbewegung, den Bürgerinitiativen und Aktionsgruppen, die häufig eingebettet sind in die großen Basisbewegungen, kommt nun eine konkrete Praxis in den Blick, die nicht künstlich erforscht und rekonstruiert werden muß – sie ist der Erfahrungs-

## Arme Erde

Die Menschheit geht einer düsteren Zukunft entgegen. Zu diesem – wahrhaftig nicht neuen Ergebnis kommt nach dreijähriger Arbeit der amerikanischen Rat für Umweltschutz. Erschreckend allerdings sind die Zahlen, die er präsentiert. Schon in zwanzig Jahren werden 6,35 Milliarden Menschen auf der Erde leben. Die Zahl der Hungerrunden wird, von gegenwärtig 600 Millionen, auf fast drei Milliarden steigen. Noch vor Ende des nächsten Jahrhunderts werden 30 Milliarden auf der Erde leben, 90 Prozent in tiefster Armut. Und diese Menschen werden in einer vom Menschen zerstörten Umwelt vegetieren, mit verseuchten Gewässern, kahlgerodeten Bergen, zerstörter Fauna und Flora, wachsenden Wüsten, wenn wir uns weiter so wenig um die Zukunft scheren wie bisher.

DIE ZEIT

## Literatur

- Barz, L./ Huhle, R.: Eine Energieausstellung in Nürnberg.  
In: ZEP 1/2 1981, 60-72  
Baumann, U.: Konzepte zur Werterziehung in der Pädagogik.  
In: ZEP 4/1981, 3-26.  
Baur, M.: Motivationsgenese in der Friedensbewegung. Über den Zusammenhang (vor)politischer Sozialisation und Friedenspolitischem Engagement.  
In: ZEP 4/1982, 29-40  
Beer, W.: Sozialisationsprozesse in Bürgerinitiativen.  
In: ZEP 1/2 1980, 44-63.  
Bernfeld, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung.  
Frankfurt a.M. 1973.  
Blum, H. u. G.: Kindererziehung im alternativen Projekt.  
In: ZEP 2/1978, 16-19.  
Blum, G. u.a.: 12 Jahre Öffentlichkeitsarbeit in einer entwicklungspolitischen Aktionsgruppe.  
In: ZEP 3/1980, 41-48.  
Botkin, J.W./ Elmandira, M./ Malitz, M.: Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen (Lemberich des Club of Rome).  
Wien u.a. 1979.  
Dauber, H.: Selbstorganisation und Teilnehmerorientierung als Herausforderung für die Erziehungsbildung.  
In: Breloer, G./ Dauber, H./ Tietsgens, H.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1980, 113-176.  
De Haan, G.: Pädagogik zwischen Prognose, Zukunft und Utopie.  
In: ZEP 4/1982, 49-62.  
Eichberg, H.: Lernprozesse in der deutschen Genkultur.  
In: ZEP 1/2 1981, 49-59.  
Fund, D.: Kritik der Umwelterziehung.  
In: ZEP 1/1982, 17-26.  
Freise, J.: Zur Begründung alternativen entwicklungspolitischen Lernens – Identitätsfindung und politische Aktivierung in interkulturellen Gruppenbegegnungen.  
In: ZEP 3/1979, 31-36.  
Habermas, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus.  
Frankfurt a.M. 1976.

Heinzmann, G.: Erziehung bei den Primitiven. In: ZEP 2/1978, 24-29.

Heß, G.: Danilo Dolci - Peter Schilkins: Überentwicklung - Unterentwicklung. In: ZEP 1/2 1980, 42ff

Holzbrecher, A.: Dritte Welt - Öffentlichkeitsarbeit als Lernprozess. Zur politischen und pädagogischen Praxis von Aktionsgruppen. In: ZEP 1/1978, 7-14.

Holzbrecher, A.: Erfahrungen, Fragen und Ansätze entwicklungspädagogischer Arbeit in der Schule. In: ZEP 1/2 1980, 85-90.

Heinrich, B./Fund, D./Rittmann, S./Engel, U.: Studentischer Alltag und Entwicklungspädagogik. In: ZEP 1/2 1981, 72-82.

Kern, P./Wittig, H.G.: Pädagogik im Atomzeitalter. Wege zu innovativem Lernen angesichts der Ökonomie. Freiburg 1982

Kern, P./Wittig, H.G.: In: ZEP 1/1981, 130-138.

Köpcke, A.: Gandhi als Entwicklungspädagoge. In: ZEP 3/1980, 4-26

Koppe, K./Tremel, A.K.: Thesen zu einer alternativen Sicherheitspolitik und Sicherheitspädagogik. In: ZEP 4/1981, 27-36.

Krämer, G.: "3. Welt! - Nein Danke!" oder Warum die Öffentlichkeitsarbeit entwicklungspolitischer Aktionsgruppen oft so erfolglos bleibt. In: ZEP 1/2 1981, 37-42.

Kreher, M./Wagner, E.: "Gefährdet der Nord-Süd-Konflikt unseren Wohlstand?" Ein entwicklungspädagogischer Versuch an der VHS. In: ZEP 2/3 1982, 34-48.

Kreis, K.M.: Wie fern ist uns die "Dritte Welt"? Entwicklungspolitische Bildungsarbeit und Sozialpädagogik. In: ZEP 2/3 1982, 5-21.

Lenk, H.: Zur Ethik der Technik. Können wir den technischen Fortschritt verantworten? In: ZEP 4/1982, 4-14.

Liedtke, M.: Evolution und Erziehung. Göttingen 1976 (2).

Luhmann, N.: Gesellschaftstheorie - Evolutionstheorie - Kommunikationstheorie. Unveröffentlichtes Manuskript. Bielefeld 1976.

Markl, H.: Ökologische Grenzen und Evolutionsstrategie. Forschung. In: Forschung-Mitteilungen der DFG 3/1980, I-VIII.

Müller, Th.: "Dritte Welt ist überall". Bedingungen und Möglichkeiten entwicklungspolitischer Sensibilisierung. In: ZEP 1/2 1980, 24-41.

Orth, G.: Befreiung lernen - Lernprozesse im Kontext von Abhängigkeit und Unterdrückung. In: Tremel, A.K. (Hg.) 1980a, 45 - 51.

Orth, G.: Afrikanische Kinder als Konstruktive. Ein Tagungsbericht. In: ZEP 1/2 1980b, 91-94

Orth, G.: Überlegungen zur Friedenspädagogik. In: ZEP 1/2 1981, 9-22.

Otterbein, K.: "Small is beautiful" oder Plädoyer für eine Beschränkung in der entwicklungspolitischen Öffentlichkeitsarbeit auf den überschaubaren Nahbereich. In: ZEP 1/2 1980, 43-48.

Remmer, E.: Ethnologie und Pädagogik. In: ZEP 3/1979, 5-18.

Roth, H.: Pädagogische Anthropologie Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover 1976.

Sachs, W.: 5 Thesen zu der Frage: Welche Erziehung brauchen wir für einen anderen Fortschritt? In: ZEP 4/1979, 42-44.

Seitz, K.: Entwicklungspädagogik in der Schule? Bedingungen und Möglichkeiten entwicklungspädagogischer Praxis. In: Tremel A.K. (Hg.) 1980a, 53-74.

Seitz, K.: Naturwissenschaftlicher Unterricht und Wachstumskrise.

hintergrund vieler Autoren der Zep. Entwicklungspädagogik ist historisch entstanden aus den konkreten Erfahrungen und Problemen, die in (entwicklungs-) politischen Basisgruppen gemacht wurden.

## Pädagogik von unten

Auf diesem Hintergrund läßt sich auch ein deutlicher Unterschied zu der entwicklungspädagogischen Konzeption des Lernberichts des Club of Rome erkennen. Im Gegensatz zu einer solchen Entwicklungspädagogik, die von "oben" ansetzt, bei Regierungen, überstaatliche Gremien usw. und die fortschrittlichste Kommunikationstechnik benutzen will, vertritt ich einen Ansatz von "unten": Vertrauen auf die eigene Kraft, statt auf jene der Mächtigen (auch wenn wir nur die Macht der Machtlosen haben), setze konkret im eigenen Alltag an, partiell abkoppeln von den Spielregeln unseres Gesellschaftsfortschritts, und das ohne zu warten, bis die Vorgesetzten, die Regierungen oder die Spezialisten dies uns erlauben oder vorschreiben; das euphorische Vertrauen in die moderne Technologie, insb. der harten Großtechnologie, können wir nicht teilen. Das Fehlen einer zentralen Koordinations- und Steuerungsstelle, das man diesem Ansatz vielleicht vorwerfen mag, erscheint evolutionsgeschichtlich geradezu als notwendig. Überlebenswichtige "Mutationen" entstehen durch Zufall, Schlampe und verschwendende Vielfalt, nicht durch Planung. Aus diesem Angebot an Variationen selektiert die Evolution die Überlebensbrauchbaren aus. Übertragen auf die heterogene Vielfalt alternativer Lebensformen in der Alternativenbewegung kann dies heißen: hier werden alternative, innovative Lernprozesse simuliert und ermöglicht, auf die im Notfall Mehrheiten zurückgreifen können, wenn die evolutionäre Krise sie dazu zwingt. In den Worten von Jürgen Habermas:

"Der Theorie liegt die Annahme zugrunde, daß ontogenetische Lernprozesse den gesellschaftlichen Evolutionsschüben gleichsam vorausleihen, so daß gesellschaftliche Systeme, sobald ihre strukturell beschränkte Steuerungs-kapazität durch unaußerbliche Probleme überfordert wird, unter Umständen auf überschießende individuelle, über die Weltbilder auch kollektiv zugängliche Lernkapazitäten zurückgreifen könne, um diese für die Institutionalisierung neuer Lernniveaus auszuschöpfen." (Habermas 1976, 136)

All das mahnt zur Bescheidenheit. Auch drängende Zeitknappheit darf

nicht dazu verführen, die eigene individuelle Perspektive intolerant zu universalisieren. Das Universalisieren von Moralien, das zeigt ein Blick in die Geschichte, ist häufig in die intolerante Vernichtung Andersdenkender ausgeschlagen, wenn die Macht erst dazu zur Verfügung stand.

## Alltag als Politik

Im eigenen Alltag ansetzen (vgl. Tremel 1980a; Heinrich et al. 1981), sich partiell abkoppeln (vgl. Tremel 1981c), im Nahbereich ansetzen (vgl. Otterbein 1981), partiell entdifferenzieren statt immer weiter ausdifferenzieren (vgl. Tremel 1981b), die subjektive Entwicklung mit berücksichtigen (vgl. Tremel 1980d), nichtinstitutionalisierte Lernformen erproben (vgl. Seitz 1980c) - dies alles darf nicht als unpolitisch mißverstanden werden, es ist eine Form von Politik, die hinter ausdifferenzierte Systembildungen zurückgeht. Die traditionelle Trennung von Lehren und Lernen, von Subjekt und Objekt im Erziehungsprozess wird spätestens dort relativiert, wo beides nicht mehr zu trennen ist und das Ziel von Politik und Pädagogik nicht dem politischen oder pädagogischen Prozess vorausgeht, sondern Ergebnis eines gegliederten Lernprozesses ist. "Global denken - Lokal handeln" heißt politisch und pädagogisch ansetzen an strukturellen Erfahrungen, die Nah- und Fernbereich, Gegenwart und Zukunft, gleichermaßen umfassen. An einzelnen generativen Themen wurde diese Didaktik reflektiert, etwa bei der Behandlung des Themas "Ferntourismus" (vgl. Wagner 1979; Thumm 1981; Freise 1979), Naturwissenschaft und Technik (vgl. Orth 1980b; Seitz 1980b), Energie (Barz/Huhle 1981). Auch künftig werden Erfahrungsberichte und die Reflexion über generative Themen einen wichtigen Stellenwert in der ZEP einnehmen. Eine bloße Beschreibung oder die Wiedergabe von unkommentierten Rezepten würde die Praxis, auf die man gerade empathisch Anspruch erhebt, zu wenig ernst nehmen, wenn sie nicht auch in eine theoretische Reflexion eingebunden wird.

Ein 5. Problemhorizont umfaßt die Dokumentation und theoriebegleitete Interpretation alternativer Lern- und Lebensformen.

Ein weitgehend ungelöstes Problem ist die Frage nach den Zielgruppen von Entwicklungspädagogik. Eine Beschränkung auf die schon Sensibilisierten, etwa in der o.g. Szene, ist nicht



unproblematisch. Entwicklungspädagogik steht hier vor dem Dilemma, daß sie dort am ehesten möglich ist, wo sie weitgehend unnötig ist, und dort weitgehend unmöglich ist, wo sie am nötigsten wäre. Wie ist entwicklungspädagogisches Handeln in der bedrohten Wohlstandsgesellschaft möglich (vgl. Seitz 1982)?

## Entwicklungspädagogische Didaktik

Spätestens dieser Gedanke bringt uns zurück zu der Frage, ob wir die potentielle Relevanz von Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung als traditionelle institutionalisierte Pädagogik nicht vorschnell problematisiert und verneint haben. Ich bin der Tat inzwischen der Meinung, daß wir Entwicklungspädagogik künftig stärker auf die Bedingungen von Schule und Erwachsenenbildung überdenken und diesbezügliche Erfahrungen machen und aufarbeiten sollten. Dabei können wir auf bisher gemachte Erfahrungen aus den Bereichen der Dritten-Welt-Pädagogik (vgl. Steinmetz 1980) und der Umwelterziehung (Holzbrecher 1980) zurückgreifen. So notwendig einerseits weiterhin die Kritik dieser oft zu kurz greifenden Versuche sind (vgl. zur Kritik der Umweltpädagogik (Fund 1982), so wichtig und sinnvoll finde ich die Entwicklung einer entwicklungspädagogischen Didaktik, die den heimlichen Lehrplan der Schule als Institution berücksichtigt und trotzdem - oder gerade deswegen - dem Lehrer konkrete

Hilfestellungen gibt. Auch wenn dies momentan noch Zukunftsmusik sein mag:

Der 6. Problembereich umfaßt die Konzeption einer entwicklungspädagogischen Didaktik und damit eine Entwicklungspädagogik in Schule und Erwachsenenbildung.

Dazu gehören Erfahrungsberichte und die Wiedergabe oder Eigenproduktion von entwicklungspädagogischen Unterrichtsmaterialien, aber auch die theoretische Reflexion über die engen Grenzen eines solchen Vorhabens und die Rezeption empirischer Forschungsergebnisse darüber. Wir finden in der ZEP immerhin einige Ansätze zu einem Prologomenon einer entwicklungspädagogischen Didaktik für die Schule (vgl. Krämer 1981; Schwenninger 1982; Müller 1980; Seitz 1980; Holzbrecher 1980), für die Erwachsenenbildung (vgl. Kreher/Wagner 1982) und für die Jugendarbeit (vgl. Terpine 1979; Kreis 1982).

## Ironie

Entwicklungspädagogik ist die pädagogische Reaktion auf die überlebensbedrohenden Folgeprobleme unserer modernen Weltgesellschaft. Das unbescheidene Problem des Entwicklungspädagogen läßt sich auf die einfache Frage bringen: wie können wir in möglichst kurzer Zeit möglichst 4 1/2 Milliarden Menschen erreichen und ihnen jene Kompetenzen vermitteln, die es ihnen ermöglicht, eine humane Zukunft in der Möglichkeit zu halten. Dieser Frage vorgängig ist eine andere, und auch diese können wir nicht klar und eindeutig beantworten: Welche Erziehung brauchen wir für einen anderen Fortschritt (vgl. Sachs 1979)?

Auf der Sachebene stellt sich das Problem, das Richtige zu lehren und zu lernen, also die notwendigen sachlichen Kompetenzen zu vermitteln. Auf der Sozialebene geht es eigentlich darum, alle Menschen zu erreichen (denn wir leben in einer Weltgesellschaft). Auf der Zeitebene kommt noch hinzu, daß möglichst in kurzer Zeit zu tun (Zeitknappheit). Die damit ange deutete hohe Komplexität kann nur noch ironisch reduziert werden: "Wer erfahren will, wie schwer es ist, die Welt zu verändern, braucht nur einmal bei sich selbst zu beginnen." (Tremel 1982b, 13 f.)

Es gibt eine kognitive Pflicht zum Pessimismus, und es gibt eine moralische Pflicht zum Optimismus. ■

Terpine, B.: Entwicklungspädagogik als Projektarbeit. In: ZEP 2/1979, 25-33.

Tremel, A.K. (Hg.) 1980b, 91-126

Seitz, K.: Der Januskopf der Krise. Entwicklungspolitisches Lernen in der bedrohten Wohlstandsgesellschaft. In: ZEP 2/3 1982, 22-33

Seitz, K.: Nichtinstitutionalisierte Lernformen in der Entwicklungspädagogik. In: ZEP 4/1980 c, 4-22.

Spaemann, R.: Natur. In: Handbuch der philosophischen Grundbegriffe, hg. von Krings, H. u.a. München 1973, 956-969.

Spengler, O.: Der Untergang des Abendlandes. München 1959.

Schleiermacher, F.: Gedanken zu einer Theorie der Erziehung. Heidelberg 1965.

Schäffeler, T.: Lernen von der Dritten Welt. In: ZEP 1/1982, 27-33.

Schulze, G.: Kritische Schlußbemerkungen zum Sozialisationssystem der Bundesrepublik. In: ZEP 1/2 1980, 64-84.

Schulze, T.: Kann Erziehung die Gesellschaft verändern? In: ZEP 13. Beiheft. Weinheim 1977, 57-86.

Schwenninger, W.: "Wenn man es in der Schule nicht lernt - wo soll man's denn sonst lernen?" In: ZEP 2/3 1982, 63-71

Steinmetz, B.: Friedenserziehung in der kirchlichen Praxis. In: ZEP 3/1981, 5-18.

Thumm, K.A.: Tourismus als Krankheit. In: ZEP 1/2 1981, 87-90.

Tremel, A.K.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie struktureller Erziehung. In: ZEP 1 und 2/1978 a s. 15-28 und 3-15.

Tremel, A.K.: Philosophie der Erziehung. unveröffentlicht. Vortragesmanuskript. Tübingen 1983

Tremel, A.K.: Nachwort zu "Erziehung bei den Primitiven". In: ZEP 2/1978b, 33-39.

Tremel, A.K.: Entwicklungspädagogik als Alltags-theorie. In: Tremel, A.K. (Hg.) 1980a, 33-44.

Tremel, A.K.: Entwicklungspädagogik als Theorie einer Praxis. Lernen in Bürgerinitiativen und Aktionsgruppen. In: Tremel, A.K. (Hg.) 1980b, 75-90

Tremel, A.K. (Hg.): Entwicklungspädagogik. Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung. Frankfurt a.M. 1980.

Tremel, A.K.: Lernen oder Untergehen? Kritische Anmerkungen zum "Lernbericht" des Club of Rome. In: ZEP 1/1981 a, 139-144.

Tremel, A.K.: Erziehung und Evolution. In: Bildung und Erziehung 4/1981 b, 434-445.

Tremel, A.K.: Sicherheit durch Abkoppelung? Friedens- und entwicklungspädagogische Aspekte einer neuen Entwicklungstheorie. In: ZEP 1/2 1981c, 5-8.

Tremel, A.K.: Zur pädagogischen und politischen Relevanz latenter Lernprozesse. In: ZEP 17. Beiheft 1981 d, 133-137.

Tremel, A.K.: Theorie struktureller Erziehung. Weinheim 1982a.

Tremel, A.K.: Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? In: ZEP 1/1982b, 4-16.

Tremel, A.K. (Hg.): Pädagogik-Handbuch Dritte Welt. Wuppertal 1982

Weingart, P.: Wissensproduktion und soziale Struktur. Frankfurt a.M. 1976.

Wagner, E.: Entwicklungspolitische Studienreisen in die 3. Welt - Chancen für Lernen über Entwicklung? In: ZEP 4/1979, 22-41.

Wittig, H.G.: Ökologische Verantwortung von Gesellschaft und Schule - Versuch eines pädagogischen Orientierungsrahmens. In: ZEP 1/2 1980, 4-23.

Gottfried Orth  
(Hannover)

## Der Kirchentag wurde violett

Vereinzel werden zunächst auf der Schlußveranstaltung des 20. Deutschen Evangelischen Kirchentages die violetten Tücher mit dem Aufdruck 'Umkehr zum Leben: Die Zeit ist da für ein Nein ohne jedes Ja zu Massenvernichtungswaffen' hochgehalten. Es werden immer mehr. Schließlich ist das Rund des Niedersachsenstadions in Hannover violett geworden. Zigtausende von Menschen erheben sich und zeigen ihre violetten Tücher. Das ist nur eine kleine Episode – eindrucksvoll für diejenigen, die dabei waren. Die Frage, die sich für mich mit dieser Szene verbindet: Lernen so Mehrheiten, angesteckt durch kleine Gruppen? Können Großveranstaltungen – wie es die Kirchentage geworden sind – überhaupt Menschen anregen, Neues zu lernen, auszuprobieren – oder wirken sie nur wie eine große rituelle Verstärkung dessen, was jeder mitbrachte?

Sicher ist beides der Fall; einige Erlebnisse mögen dies belegen.

100.000 Menschen demonstrierten am vorletzten Tag des Kirchentages gegen Massenvernichtungswaffen; Fazit von Protest, der Kirchentageszeitung der Evangelischen Studentengemeinden: "Demoreden – das Übliche", und weiter heißt es: "Und wie es bei solchen Demos üblich ist, die seelische Grundlage eines jeden wird gestärkt. ...Das Gefühl der Festigung ihres Glaubens an das Nein" soll auch den Protest-Lesern nicht vorenthalten werden, deshalb werden einige Redebeiträge abgedruckt – mit dem Zusatz freilich: "Viel Spaß beim Lesen und ein warmes Gefühl im Bauch. Aber denkt daran: damit kommt man nicht sehr weit."

Weiter kam man bei diesem Kirchentag anderswo:

- dort, wo Informationen auch erlebbar waren;
- dort, wo sinnliche Erfahrungen möglich wurden;
- dort, wo gelebt wurde, was man dachte.

Einige Beispiele dafür.

In der 'Halle für eine menschliche Entwicklung' wurde die Betroffenheit durch Hochrüstungspolitik, Eskalation der Gewalt, Ausbeutung der Menschen und der Natur erfahrbar: Theater zum Mitmachen, Spiele, das Einüben von Formen gewaltfreien Widerstandes, fleischlose Vollkostnahrung, viele Diskussionen in kleineren und größeren Gruppen, das Singen fremder Lieder – all' dies ließ Betroffenheit und daraus abgeleitete eigene Vorstellungen menschlicher Entwicklung erfahrbar werden. Die, die kamen, konnten sich hineinbegeben in den Prozeß der einzelnen beteiligten Gruppen, konn-

ten diesen mitgestalten und wurden so hineingenommen in menschliche Entwicklung; gelöste Heiterkeit, Freude an Alternativen bestimmten die verbindlichen Diskussionen mit Jedem. Ein anderes Beispiel.

Diejenigen, die sonst so sicher sind, die für alles ihre Klischees und Versatzstücke aus der Tasche ziehen können, die zugeben können (wollen), daß auch sie auf Fragen stoßen, die sie nicht zu beantworten wissen, die Politiker – sie konnten, wenn sie wollten, auf diesem Kirchentag die Möglichkeit ergreifen, sich in Frage zu stellen; es geschah selten genug. Willy Brandt hat diese Chance genutzt, als er über Macht sprach und deren Auswirkungen auf jeden Politiker, über ihre Dilemmata, über ihre Gefahren und über ihre Tragik. Was die Grünen mit aller Unzulänglichkeit konsequent versuchen, hier hat es einer der alten Etablierten getan – mich erinnerte seine Rede von Ferne an den Kniefall in Polen, der damals mit dazu beitrug, eine politische Wende einzuleiten.

Ein letztes Beispiel.

Ich sprach mit einer Frau, Mutter von zwei fast erwachsenen Kindern; sie erzählte: 'meine Kinder haben immer nur diskutiert und geschimpft, über Lateinamerika, wissen Sie: ich war sekeptisch, konnte kaum mithalten im Gespräch und ihr Stil gefiel mir gar nicht. Gestern habe ich 15 Stunden lang Lateinamerika auf dem Kirchentag erlebt: die Schreie der Gefolterten, die Hoffnungen der Armen und den Glauben der Menschen. Ich verstehe meine Kinder jetzt besser. Ich freu mich auf zuhause'.

Das alles sind Splitter, sehr subjektive Beobachtungen vom Kirchentag – und doch machen sie für mich die Doppelfunktion solcher offener und bewußt pluralistisch angelegter Großveranstaltungen deutlich:

– zum einen sind sie – man entschuldige den theologischen Ausdruck – Liturgie: Bestätigung dessen, was man weiß, Bestärkung im Engagement, Vermittlung des Wissens: du bist nicht allein, 99.999 Andere sprechen das Nein ohne jedes Ja zur "Nach" rüstung mit;

– zum anderen bieten sie Lernmöglichkeiten an, in die sich hineinzu-begeben, die alltagsentobene Sondersituation einer solchen Veranstaltung erleichtert: hier kann ich mich – auch sehr ungeschützt – auf Neues einlassen, Anderes und Bekanntes anders erfahren, Alternativen ausprobieren. Die Tragfähigkeit solcher Erfahrungen entscheidet sich freilich nicht auf den Großveranstaltungen selbst, sondern im alltäglichen Lebenszusammenhang. Die Republik muß violett werden.

### Solidarität im Widerstand

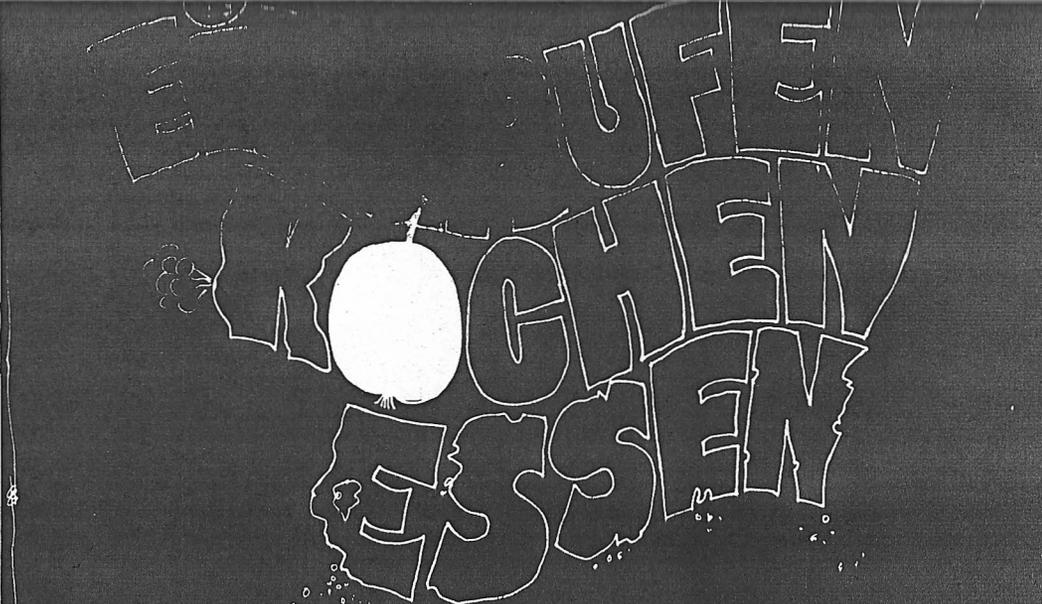
Podiumsdiskussion zwischen P. Kelly, V. Krishnamurti, P. v. Oertzen und G. Orth. Mit einem Nachwort von H. Gollwitzer

ca. 30 S., 'ca. 4,- DM,

ab 5 Stck. 3,50 DM,

ab 10 Stck. 3,- DM

Bestelladresse:  
eby-Rissen, c/o G. Orth,  
Schaumburgstr. 2, 3000 Hannover

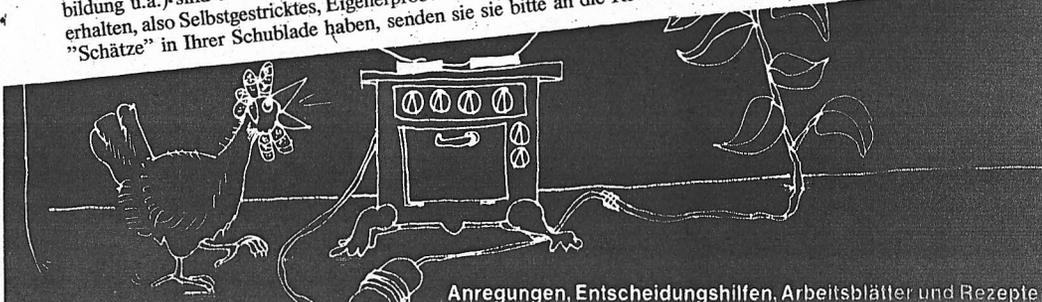


mit dem Ziel, rücksichtsvoller gegenüber  
der Natur  
andern Menschen und  
uns selbst  
zu leben

Arbeitsmaterial Arbeitsmaterial Arbeitsmaterial Arbeitsmaterial Arbeitsmaterial

Künftig wollen wir den Serviceteil für Praktiker ausbauen und in jedem Heft auf 4 Seiten ein bestimmtes Arbeitsmaterial so konkret und ausführlich wiedergeben, daß sich eine Rezension erübrigt, weil der Leser sich selbst ein Urteil bilden kann.

Entwicklungspädagogische Materialien (Curricula, Unterrichtsmaterialien, Arbeitsmaterialien für Erwachsenenbildung u.ä.) sind dünn gesät. Wir sind deshalb daran interessiert, auch Materialien aus dem "grauen Markt" zu erhalten, also Selbstgestricktes, Eigenerprobtes oder versteckt oder intern Veröffentlichtes. Sollten Sie diesbezügliche "Schätze" in Ihrer Schublade haben, senden sie sie bitte an die Redaktion! Herzlichen Dank.



Die Redaktion.

Anregungen, Entscheidungshilfen, Arbeitsblätter und Rezepte für den täglichen Gebrauch im Haushalt oder im Unterricht.

## Die Autoren zum Anliegen des Arbeitsmaterials:

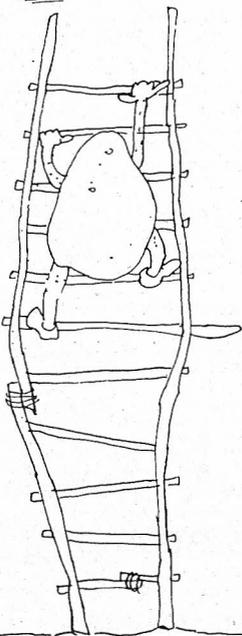
Diese Arbeitsmappe zum Thema 'Ernährung' entstand vor allem aufgrund von Anregungen und Erfahrungen mit Teilnehmern der Kochkurse 'Umweltgerechte Ernährung – praktisch' im Haus Neukirch und von andern ähnlichen Veranstaltungen, die wir, die Verfasser, leiteten. Ziel dieser Kurse ist es, persönlich-gesundheitlichen, ökologischen und entwicklungspolitischen Forderungen möglichst gleichermaßen gerecht zu werden, wenn wir einkaufen, kochen und essen. Wir möchten einen Ernährungsstil finden, der sich gegenüber der Natur, gegenüber andern Menschen und gegenüber uns selbst weniger ausbeuterisch verhält – um mit der nebenstehenden Erklärung von Cocoyoc zu sprechen. Diese drei Gesichtspunkte bilden denn auch das Gerüst dieser Ernährungsblätter, sowohl bei den Argumenten der "Fallbeispiele" als auch für die Begründung in "Spickzädel".

Wir essen täglich und stehen täglich vor der Aufgabe, Informationen und Einsichten mit der Praxis, eben dem Einkaufen, Kochen und Essen zu verbinden. Wir erfahren täglich unseren Spielraum, die Möglichkeiten der Selbstbestimmung und erfahren die Sachzwänge und die von außen gesetzten Grenzen, die auch täglich enger werden bei stetig wachsendem Angebot.

Mit unserer Mappe möchten wir dazu anregen, sich diesem täglichen "Orientierungslauf" durch Shopping-Centres, Gestelle, Marktstände, Kochbücher und Schlankheitsdiäten usw. zu stellen und sich als Konsument weder durch das riesige Angebot, noch durch irgendwelche einseitigen Heilslehren entmündigen zu lassen. Wir möchten keine neue Ernährungslehre proklamieren, sondern dazu ermutigen, unsere herkömmlichen Eßgewohnheiten immer wieder von vielen Seiten her anzuschauen und in Frage zu stellen. Daß diese Mappe nicht als Broschüre erscheint, hat seinen Grund: Wir möchten diese Blätter als solche verstehen. Es sind Stichworte, Notizen, die wir als Anstoß, Anfang und als Anregung zum Weiterdenken, Vervollständigen, Experimentieren, Weiterfragen und Kritisieren verstehen. Diese Mappe ist nie vollständig und hat Platz für neue Blätter. Sie ersetzt Grundlagen-Informationen nicht. Teils setzt sie voraus, daß der Benützer sich schon etwas mit Ernährungs-, umwelt- oder entwicklungspolitischen Fragen beschäftigt hat oder daran interessiert ist, sich auch anderweitig zu informieren (s. Literaturhinweise).

Wir haben dort angefangen, wo es uns wichtig erschien, und wir haben uns dabei leiten lassen von unseren täglichen kleinen und großen Entscheidungen betreffend Essen und Kochen. Der je persönlichen Situation entsprechend werden sich beim Gebrauch der Schwerpunkte verschieben und werden die Prioritäten und Entscheidungen auch verschieden sein. Daß eindeutige Aussagen und Entscheidungen nicht möglich sind, zeigte sich uns deutlich beim Verfassen dieser Mappe. Wir drei Frauen haben je verschiedene Möglichkeiten und Grenzen und damit auch Prioritäten, ob wir eine Familie haben und daneben intensiv berufstätig, alleinstehend und teilzeitlich berufstätig oder in einem kleinen Gästebetrieb beschäftigt sind.

Wir möchten Mut machen, von der eigenen Lebenssituation auszugehen und zu den eigenen, sicher oft vorläufigen Entscheidungen zu stehen, einmal irgendwo anzufangen, statt auf Rezepte und Endgültiges von Experten zu hoffen und zu vertrauen. Für weises und menschliches Handeln ist nicht allumfassendes und endgültiges Wissen Voraussetzung (nach E.F. Schumacher, Rat für die Ratlosen).



Wir sind dankbar für Anregungen, Kritik, aber auch für Anerkennung und für Hinweise, wo sich die Mappe bewährt hat (Haushalt, Unterricht) und wie sich mit ihr arbeiten läßt. Herzlich danken möchten wir allen – vor allem den Kurs teilnehmern –, die uns Anregungen und Hinweise gegeben haben für diese Mäppe. Danken möchten wir Graziella Christen für die sorgfältige Gestaltung und Hanspeter Bleisch für die Illustrationen, die, wie wir hoffen, unterstreichen, daß Essen vor allem ein leiblicher Genuss ist, aber auch nur einer neben vielen andern ...



"Die heutige Welt steht nicht nur der Anomalie der Unterentwicklung gegenüber. Wir müssen ebenso von den Formen der Fehlentwicklung sprechen, die dem Überkonsum entsprechen und die inneren Grenzen des Menschen wie die äußeren Grenzen der Natur verletzen. In dieser Definierung brauchen wir alle eine Neudefinierung unserer Ziele, neue Entwicklungsstrategien, neue Lebensstile, die beschiedeneren Konsumverhalten unter den Reichen einschließen. Obwohl die erste Priorität der Sicherung des Lebensminimums dient, müssen wir uns auch nach Entwicklungsstrategien umsehen, welche den reichen Ländern in ihrem aufgeklärten Eigeninteresse helfen, einen menschlicheren Lebensstil zu finden, der sich gegenüber der Natur, gegenüber den anderen Menschen und gegenüber sich selbst weniger ausbeuterisch verhält."

Erklärung von Cocoyoc, CERES 1974

## Der Inhalt:

### SPICKZÄDEL

In welchen Zusammenhängen stehe ich, wenn ich wähle zwischen: Kalbfleisch aus Intensiv-Haltung (meist weiß) – Kalbfleisch aus natürlicher Haltung (meist rosa) – Schweizer Schaffleisch  
Batterie-Eier – Hallen-Eier – Freiland-Eier  
Weißbrot – Vollkornbrot vom Bäcker – Biobrot aus Zentralbäckerei  
Chocoly – Vollkornbiscuits Sesam-Nuß – Nuß-Stengeli (selber backen)  
Apfel importiert (Granny Smith) – Apfel aus schweizerischer Plantage (Golden Delicious) – Apfel aus biologisch-dynamischem Anbau (Gravensteiner)  
Kabis – tiefgekühlte Erbsen – Bohnen aus Senegal

### WER DIE WAHL HAT, HAT DIE QUAL

### EINIGE TIPS

Die Umstellung ist gar nicht so riesig

### EINE MENU-IDEE

– und was draus wurde

### REZEPTE

Getreidegrundrezept, Knöpfli, Gefüllte Kalbsbrust, Irish Stew, Spinat soufflé, Rotkraut, Sauerkrautsalat, Gefüllter Kohl mit Marroni, Tomaten-Äpfel, Apfelspatzen, Quarkcreme, Brot-Grundteig, Weizen-Roggenbrot, Früchtebrot, Nuss-Stengeli, Roti-Güetzi

### REZEPTE FÜR EILIGE

Frischkornmüsli, Scones, Hafer-Nußplätzchen, Vogelfutter, Maiskäseschnitten, Haferrösti, Egglifilets nach Waadtlanderart, Kartoffelomelette, Tomaten-Eier, Kräuter-Sauce, Gorgonzola-Sauce, Vollkornnudeln, Ofenbuechli, Rüeblisalat, Käsesalat 'Sommernacht', Kräuter-Ei-Ei, Russischer Gurkensalat, Pfefferminzquark, Dörrfruchtsalat, Apfelschaumcreme, Süßmostcreme, Zimtguetzli, Dampfnudeln

### Außerdem:

Literaturangaben und weitere Informationsmöglichkeiten



**Und hier  
kann man bestellen:**

**IMPRESSUM**

**Verfasser:** Susanna Krebs, Hauswirtschaftslehrerin; Regula Rüst-Walcher, Biologin; in Zusammenarbeit mit Annemarie Holenstein, Publizistin.

**Lay-Out:** Graziella Christen

**Illustrationen:** Hanspeter Bleisch

**Herausgeber:** Erklärung von Bern für solidarische Entwicklung; Neukirch Haus für Tagungen, Kurse und Ferienwochen

**6. Auflage:** 13.-15. Tausend, August 1982, überarbeitet und ergänzt

**Zu beziehen bei:** Erklärung von Bern, Gartenhofstr. 27, 8004 Zürich; Neukirch Haus für Tagungen, Kurse und Ferienwochen, 8578 Neukirch an der Thur; Schulstelle 3. Welt, Monbijoustr. 31, 3001 Bern; Auslieferung für den Buchhandel über Buch 2000, 8910 Affoltern.

**Preis:** Fr. 7,50

Copyright bei den Verfasserinnen.



JE WENIGER VERARBEITET DESTO BESSER



JE WENIGER ZUCKER DESTO BESSER



JE WENIGER VERPACHT DESTO BESSER

JE KLEINER DESTO BESSER

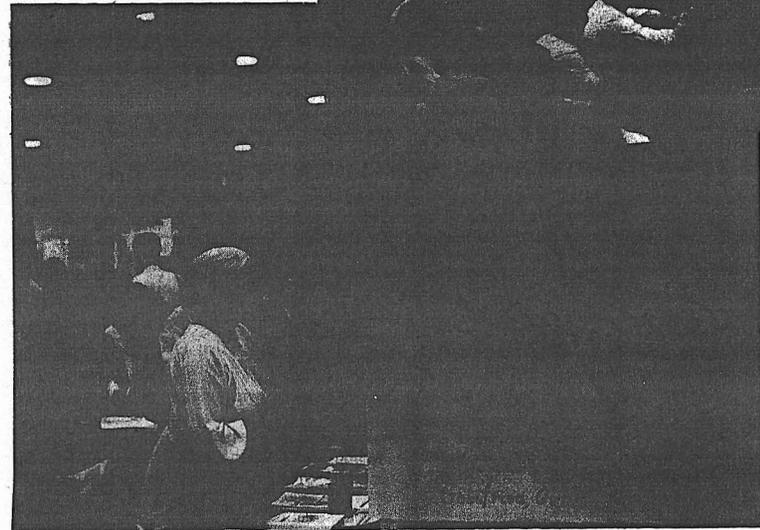


JE VEGETARIÄRER DESTO BESSER

JE WENIGER ENERGIE-INTENSIVE  
PRODUKTION

DESTO BESSER

Violetter Kirchentag



Diskussionsveranstaltung in  
"Halle für eine menschliche  
Entwicklung"



Erwin Wagner  
(Tübingen)

## Aufbruch zu neuen Ufern?

Notizen zum  
ZEP-Treffen am  
4. und 5.6.1983  
in Tübingen

Fern von irgendwelchen kolonialistischen oder touristischen Impulsen charakterisiert das obige Motto am besten das Vorhaben und die Stimmungslage derer, die beim letzten ZEP-Treffen versuchten, Zwischenbilanz zu ziehen (vgl. den in diesem Heft abgedruckten Aufsatz von Alfred Tremi) und eine hoffentlich tragfähige Zukunftsperspektive für die Entwicklungspädagogik und die ZEP zu "entwickeln". Es dachten, diskutierten, suchten mit: Uli Klemm (Augsburg), Gerhard Mersch (Essen), Hans Gängler (Tübingen), Doris P. Weinreich, Gottfried Orth (beide Hannover), Angelika Mengelkamp (Essen), Alfred K. Tremi, Klaus Seitz (beide Reutlingen/Tübingen) und ich (Tübingen).

Das Treffen begann mit dem Versuch einer Zwischenbilanz von Alfred. Im Anschluß daran entschieden wir, die angedeuteten Gedankenspurten weiterzudenken, Fragen und mögliche Aufgaben zu sammeln, die für die inhaltliche Entfaltung von Entwicklungspädagogik und der ZEP im derzeitigen Stadium wichtig erscheinen. Ich gebe diese Fragen, Problemstellungen und Anregungen in knapper und teilweise noch von mir zugespitzter Form hier wieder:

○ Worin sind die geeigneten *philosophischen Grundlagen* und *Bezugspunkte* für die Begründung von Entwicklungspädagogik zu finden? Brauchen wir dazu eine *neue Ethik*, und wie müßte diese beschaffen sein (vgl. dazu den im letzten Heft erschienenen Aufsatz über die Ethik der Technik von Hans Lenk)? Entwicklungspädagogik muß sich intensiv mit allgemeinen Grundkategorien unseres Daseins wie etwa "Zeit" (u.a. Kritik unserer linearen Zeitvorstellung), "Geschichte" und "Natur" auseinandersetzen. Die Aufgabenstellung von Entwicklungspädagogik betreffend: Ist es zentral für entwicklungspädagogisches Handeln, solche Grundkategorien zum Thema von Lern- und Erziehungsprozessen zu machen? Müssen nicht gerade diese Denkformen, eingeschliffen und in ihrer Besonderheit nicht bewußt, erst wieder in ihrer historischen Genese und in ihrer gesellschaftlichen Funktionalität durchschaubar und damit zumindest potentiell wieder verfügbar werden, um Entwicklung möglich zu machen?

○ Entwicklungspädagogik bezieht einen guten Teil ihrer Rechtfertigung daraus, daß sie alltägliches Handeln für politische und soziale Veränderungen – hin zu einer anderen, gerechteren und überlebenstauglichen Entwicklung – anregen und reflexiv begleiten möchte. Das wird besonders dort deutlich, wo sich Entwicklungspädagogik als eine notwendige Reaktion auf historisch-aktuelle Problemlagen (der ökologischen Katastrophe, des intensivierten Unfriedens, der globalen Fehlentwicklung) versteht. Dann muß aber in diesem Problemkontext der Zusammenhang von – möglicherweise entwicklungspolitisch bewirkter – Einsicht, gesellschaftlich-politischem Handeln und tatsächlich ablaufenden Veränderungen erneut diskutiert werden. An konkreten Erfahrungen muß geprüft und geklärt werden, welche Reichweite individuelles und kollektives Handeln in solchen Veränderungsprozessen gewinnen kann. Und wir müssen uns natürlich auch der Frage stellen, welche Bedeutung *Entwicklungspädago-*

Tübingen am  
Neckar, Ort des  
letzten  
ZEP-Treffens



gik in solchen Prozessen hat bzw. haben kann. Diese Frage läßt sich auch formulieren als Frage nach Ort und Stellenwert von Entwicklungspädagogik in einer Theorie sozialer Evolution, welche an den Überlebensfragen der Menschheit anknüpft.

○ Entwicklungspädagogik: pädagogische Theorie einer (auch!) pädagogischen Praxis? Das Problem ist benannt und begleitet die ZEP von Beginn an. Wie ist – von der Seite derer, die sich selbst als "Entwicklungspädagogen" definieren – mit dem seltsamen Phänomen umzugehen, daß die meisten derjenigen, die entwicklungspädagogisch tätig sind (also vor allem Aktionsgruppen, Bürgerinitiativen u.a.), sich selbst nicht primär als *pädagogisch* Handelnde verstehen? Es bestand Übereinstimmung, daß sich Entwicklungspädagogik stärker und direkter auf die Praxis und die daraus entstehenden Fragestellungen dieser Gruppen einlassen muß, will sie praktisch fruchtbar sein. Nur: Diese Gruppen selbst sehen in der Regel die *politische* Dimension ihres Tuns weit vor ihrer *pädagogischen*. Wie also kann eine Entwicklungspädagogik "von unten" zustandekommen? Wie sehr wird sie – etwa als Medium der Selbstreflexion und Handlungsorientierung – "unten" gebraucht? Damit hängt natürlich eng zusammen: Wie dringlich und von wem wird ein Forum wie die ZEP zur Diskussion und zur auch theoretischen Aufarbeitung von Erfahrungen benötigt? Wie sinnvoll ist es, die sachliche, die politische und die pädagogische Dimension in getrennten

Organen zu diskutieren – besonders, wenn man daran denkt, wieviel Mühe und Zeit es oft kostet, sich durch die Lektüre von Fachpublikationen wenigstens sachlich kompetent zu halten? Wie sehr krankt das Unternehmen ZEP bislang daran, daß es zwar von Leuten getragen und gemacht wird, die sowohl in Aktionsgruppen als auch im akademischen Betrieb heimisch sind, sich in der ZEP aber letztlich doch zu einseitiger der akademischen Vermittlungsformen bedienen?

○ In der Entwicklungspädagogik hat die sog. *"Nahbereichsthese"*, die – aus Lernprozessen in der entwicklungsbezogenen Öffentlichkeitsarbeit hervorgehend – das Lernen durch eigene praktisch-politische Erfahrungen im überschaubaren Nahbereich, im Bereich eigener Betroffenheit, und deren Erweiterung auf globalere Aspekte in den Vordergrund stellt, hohe Überzeugungskraft gefunden. Was aber geschieht konkret, wenn die Schwelle vom Bereich unmittelbarer Eigenerfahrungen überschritten werden muß hin zu allgemeineren und vermittelten Problemzusammenhängen? In welchen Fällen und unter welchen Umständen gelingt dies tatsächlich? Ist es nicht häufig (und außerhalb des Kreises bereits Überzeugter) eher so, daß – angeführt wurde hier das Beispiel "Startbahn West" – Lern- und Handlungsinteressen und -möglichkeiten sehr schnell diffus werden, wenn es um richtiges Handeln in der Sicht größerer Zusammenhänge geht? Es liegt nahe, dies als ein Problem übergroßer Komplexität zu sehen. Sind schon die Pro-

blemzusammenhänge kaum mehr zu durchschauen, wie sollen daraus dann noch überzeugende Handlungskonsequenzen gezogen werden. Stimmt die Vermutung – und wenn ja: was bedeutet dies – daß beim Überschreiten vom "Nah"bereich hin zum "Fern"bereich häufig das Handeln der Aktiven von Politik in Pädagogik umzuschlagen scheint: Wo zuvor auf ein greifbares Ziel hin politisch organisiert, mobilisiert und Druck erzeugt worden ist, wird nun eher die pädagogische Beeinflussung, die Überzeugung der "Massen" für eine fernere Umgestaltung in den Vordergrund gerückt. In Frage steht dabei weniger, ob diese Überzeugungs- und Aufklärungsarbeit notwendig und richtig ist. Fraglich ist, ob (Entwicklungs-)Pädagogik hier als Ersatz für Politik eingesetzt wird und damit scheitert.

Wir wissen noch zu wenig – manchmal vielleicht sogar weniger als unsere Kontrahenten –, welche emotionalen und kognitiven Hemmnisse zu Tragen kommen, wenn über den Widerstand gegen ein konkretes Projekt hinaus eine bessere Entwicklungsperspektive für unser aller Zukunft gewonnen und in entsprechendes Handeln umgesetzt werden soll. Und: Welche – nützliche oder verhängnisvolle – Rolle spielen Intellektuelle in solchen Prozessen, eventuell gar noch entwicklungspädagogisch motivierte Intellektuelle? Ist nicht "Entwicklungslernen" möglicherweise der wichtigere Begriff als "Entwicklungspädagogik"?

○ *Entwicklungspädagogik im Rahmen pädagogischer Institutionen* – vor

allem in Schule, Hochschule und den etablierten Einrichtungen der Erwachsenenbildung? Auch dies ist ein bekanntes und von der ZEP durch weitgehende Ausgrenzung nur scheinbar gelöstes Problem. Das ausschlaggebende Argument für dies Art von Ignoranz lautete bislang durchgehend: Die latenten Wirkungen der institutionellen Strukturen unterlaufen oder übertönen letztlich jegliche intentionale entwicklungspädagogische Sensibilisierung, die diesen Namen wirklich verdient, bzw. verkehren die Intentionen in ihre Gegenteil. Weiter: Entwicklungspädagogische Themen sind in den Lehrplänen oder sonstigen Vorgaben nicht oder nur implizit zu finden; entwicklungspädagogische Materialien für die Schule gibt es praktisch nicht. Diese Position muß – so war einhellig die Meinung – überdacht werden. Es geht dabei nicht allein darum, daß Entwicklungspädagogik schon von ihrem Anspruch her solch große pädagogische Felder nicht einfach aufgeben kann, sondern auch darum, daß im Konkreten die Lücken für entwicklungspädagogische Lernprozesse sowie die Möglichkeiten, traditionelle Themen entwicklungspädagogisch neu zu thematisieren bzw. zu akzentuieren, noch nicht genügend ausgelotet erscheinen.

Soweit also der Versuch, in einer offenen Gesprächsrunde die Probleme und Fragen anzudeuten, über die in nächster Zukunft weiter nachgedacht werden müßte. Ich möchte noch über einige organisatorische Vereinbarungen kurz berichten, die für die Leser (ihre Geduld soll künftig nicht mehr so strapaziert werden) und für die (hoffentlich zahlreichen) Mitarbeiter und Mitschreiber wichtig sind.

### Verlag und Versand:

Beides wird, wie schon angedeutet, künftig das "Stattwerk" übernehmen und dadurch besonders Alfred, aber auch die Mitarbeiter in der Redaktion, spürbar entlasten. Darüber hinaus werden Mitarbeiter des "Stattwerks" aber auch inhaltlich an der ZEP mitschaffen.

### Gestaltung:

Daß und wie sie sich ändern soll, wird bereits an diesem vorliegenden Heft sichtbar, braucht also nicht weiter erläutert zu werden. Wir versprochen uns davon mehr Attraktivität und – natürlich – mehr Leser und Abonnenten. Die ZEP wird künftig mehr als bisher eine gleichbleibende Grundstruktur, ein bestimmtes "Gesicht" haben.

### Erscheinungsweise:

Wir vereinbarten, daß die ZEP künftig regelmäßig vierteljährlich erscheinen

wird und zwar im Februar, Mai, August und November, jeweils etwa in der Monatsmitte. Als Leitthemen für die Hefte des Jahrgangs 1983 wurden festgelegt:

Heft 1/83 – Zwischenbilanz  
Heft 2/3/83 – Interkulturelles Lernen  
Heft 4/83 – Lernen auf dem Land, Lernen über das Land

#### Themen für 1984 und ff.:

Für die weiteren Jahrgänge wurden folgende Themenbereiche ins Auge gefaßt:

– Entwicklungspädagogik in der Schule, Didaktik und Unterrichtsmaterialien

– Freizeit und Entwicklung (beides pädagogisch gesehen)

– Zukunft der Arbeit

– Dritte-Welt-Öffentlichkeitsarbeit, Dritte-Welt-Pädagogik: eine Bilanz unter entwicklungspädagogischer Perspektive

– Ökologie und Lernen

– Friedensziehung

– Neue Ethik

Diese Themen stehen natürlich noch nicht für Themenhefte. Wir sahen sie als Ansatzpunkt (ähnlich den oben dargestellten Fragestellungen), um daran weiterzudenken, um notwendige Dimensionen von Entwicklungspädagogik aufzuspüren.

#### Servicefunktion:

Die ZEP soll künftig mehr als bisher für ihre Leser eine Servicefunktion im Hinblick auf die Darstellung und Wertung von Materialien wahrnehmen. Außerdem sollen entwicklungspädagogisch relevante Veranstaltungen und/oder Institutionen immer wieder kommentiert werden. Dazu brauchen wir die nötige Unterstützung aus allen Richtungen!

#### Kalkulation:

Wir gingen davon aus, mit der neu gestalteten ZEP eine Auflage von 1.000 Exemplaren mit je etwa 32 Seiten zu versuchen. An Preisen wurde festgelegt:

○ Einzelheft 4,- DM

○ Abonnement 18,- DM

○ verbilligte Abonnements (für Aktionsgruppen, Buchhandel, Studenten, Arbeitslose, ZDLs) 15,- DM

Diese Kalkulation schließt in der Anfangszeit ein Defizit mit ein, das abgebaut werden kann, sobald es gelingt, diese Auflage tatsächlich an die Leser zu bringen. Um die Durststrecke zu verkürzen und irgendwann mal etwas Luft für die redaktionelle Gestaltung oder für bescheidene Honorare zu haben, gibt es weiterhin die Möglichkeit, die ZEP durch ein Förderabonnement (30,- DM) zu unterstützen. Für Werbeanzeigen werden 200,- DM pro Seite berechnet. ■

Werner Eichinger  
(Dortmund)

## Unter- und Fehlentwicklung als Pädagogisches Thema

*Rezepte anzubieten, nach denen diverse Menüs mit Spezialitäten aus der Dritten Welt zubereitet werden können, ist hier nicht die Absicht; nicht einmal die möglichen und nötigen Zutaten werden aufgezählt. Es sollen eher in einer knappen "Ernährungslehre" Voraussetzungen der Bekömmlichkeit genannt werden. Diese allerdings sind zu beachten, wenn nicht bloß der Reiz exotischer Leckerbissen vorgeführt, sondern die übliche Fehlernährung korrigiert werden soll.*

### Was zu lernen ist

Was zu lernen ist, kann weder aus den Ergebnissen fachwissenschaftlicher Theoriebildung abgeleitet noch an den Interessen der Lernenden abgelesen werden. Geleertes bleibt nur im Gedächtnis, wenn es an Interessen gebunden ist; die Interessen müssen erst erweitert und/oder korrigiert sein, ehe sie Lernerfahrungen zum Thema "Dritte Welt" tragen können.

Lernen zum Thema "Dritte Welt" kann also nicht isoliert deren Probleme (Ursachen, Lösungsstrategien...) zum Gegenstand haben, wenn nicht bloß hochmotivierte Minderheiten erreicht werden sollen. Auch bloßes "Anknüpfen" an Alltagserfahrungen ("die Tasse Kaffee am Morgen") wird von Angesprochenen bald als Trick erkannt.

Lernen zum Thema "Dritte Welt" hat nur Erfolg, wo das objektiv jeden betreffende Problem weltweiter Unter- und Fehlentwicklung als eines erkennbar wird, dessen Lösung/Entschärfung im subjektiven Interesse liegt.

### Was das Lernen schwierig macht

Solches entwicklungspädagogisches Lernen wird durch eher individuelle und eher strukturelle Hindernisse erschwert.

#### Individuelle Lernhindernisse

– Ein kognitives Lernhindernis ist die Parzellierung des Bewußtseins. Der historische, aktuelle und zukünftige Zusammenhang der Probleme der Unterentwicklung (in der Dritten Welt, aber auch hier: Randgruppen, -regionen; Kolonisierung des Bewußtseins) und Fehlentwicklung (hier, aber auch in der Dritten Welt: Zerstörung von Umwelt und Kultur) wird nicht erkannt, wo die Inhalte des individuellen Bewußtseins voneinander getrennt gehalten werden.

Die Folge sind politischer und kultureller Provinzialisismus (in dem der Zusammenhang nicht gesehen wird) und latenter Rassismus (in dem der Zusammenhang als Bedrohung erfahren wird).

– Emotional verhindern die alltäglichen Erfahrungen eigener Ohnmacht das Lernen.

Das von Massenmedien übermittelte Wissen um die nationalen und internationalen Probleme trifft auf Empfänger, die in den Systemen der Arbeit und des Lernens, der Freizeitgestaltung und der Medizin alltäglich entmündigt werden. Die der Übermacht des Faktischen gegenüber die eigene Ohn-

macht erfahren, reagieren mit Resignation ("Ich kann doch nichts daran ändern.") und Apathie ("Was geht das mich an!").

– Wem kognitiv und emotional Lernen schwerfällt, dem fehlt es notwendig auch an tragfähiger Motivation ("Das interessiert mich nicht.")

#### Strukturelle Lernhindernisse

– Die ständig wirksame "strukturelle Erziehung" relativiert intendierte Lernmöglichkeiten.

Die Schule erzieht nicht nur direkt durch intendiertes Lernen, sondern auch direkt und u.U. gegen ihre Intention durch ihre Struktur (hierarchisch, fremdbestimmt, segmentiert). Ebenso wird gesellschaftlich nicht nur in den dafür vorgesehenen Systemen (Familie, Schule, Erwachsenenbildung) gelernt, zugleich erzieht auch die Gesellschaft durch ihre Struktur. Und wo sich bewußt Geleertes (Solidarität als Wert) und strukturell internalisiertes (Konkurrenzprinzip) widersprechen, wird das erste in der Regel als "Theorie", "Ideal" etc. relativiert, das zweite aber als "Realität" hingegenommen.

– Die vorgegebenen Plausibilitäten absorbieren individuelle Einsichten. Von Einzelnen in entwicklungspädagogischem Lernen gewonnene Einsichten werden von dem, was seiner Umwelt als plausibel gilt (common sense) wieder absorbiert ("Junge Menschen müssen Ideale haben; später werden sie sich schon noch die Hörner abstoßen.")

– Handlungsalternativen werden kanalisiert und damit entschärft. Wo individuelle Einsichten in alternativem Handeln kondensieren, wird dieses kriminalisiert (Punker), in als harmlos definierte Nischen abgedrängt (kirchliche Jugendgruppen) oder aber kommerziell unterlaufen (alternative Ernährung).

### Was Lernen möglich machen kann

Lernen ist möglich, wenn die Lernhindernisse im Lernprozeß überwunden werden.

#### Überwindung individueller Lernhindernisse

– Das kognitive Lernhindernis der Parzellierung des Bewußtseins ist kognitiv mit einer (elementarisierten) globalen Entwicklungstheorie zu konfrontieren, die die Zusammenhänge von Unter- und Fehlentwicklung faßbar und die objektive Betroffenheit eines jeden sichtbar macht. (Eine sich ökonomisch,

politisch und kulturell auslegende Dependenztheorie ist dazu notwendig, aber wohl nicht hinreichend.)

– Das emotionale Lernhindernis der Ohnmachtserfahrung kann wohl nur durch die Erfahrung realer Gegenmacht verringert werden.

Gegenmachtserfahrungen lassen sich (zunächst) nur im Nahbereich (Schule, Gemeinde) machen. Wo auf sie nicht zurückgegriffen werden kann und sie auch nicht organisierbar sind, können vielleicht Berichte über entsprechende Erfahrungen von glaubwürdigen Menschen aus einem ähnlichen Lebensbereich dieses Lernhindernis reduzieren.

– Das Lernhindernis fehlender Motivation ist durch einen erfahrungsnahen Ansatz bei "generativen Themen" auszuschießen.

Wenn an geeigneten Themen, die erfahrungsnah und interessebesetzt sind (Arbeitslosigkeit, Gastarbeiter, Fern-tourismus) deren globale Reichweite (Produktionsverlagerung) gezeigt werden kann, wenn weiter solche Themen derart vernetzt werden, daß der globale Zusammenhang nicht zufällig und sporadisch scheint, sondern als wesentlich erkennbar wird, dann kann es gelingen, die objektive auch zur subjektiven Betroffenheit zu machen.



#### Überwindung struktureller Lernhindernisse

– Das Lernhindernis "Strukturelle Erziehung", die intendierte Lernmöglichkeiten relativiert, ist durch eine Relativierung der diese tragenden Strukturen anzugehen.

Diese werden nur so lange als unbefragbare "Realität" hingenommen, als die ihnen immanenten Brüche und Widersprüche nicht bewußt sind. Sobald die "Realität" als gesellschaftliche Konstruktion erkannt ist, die verändert werden kann und wegen der irrationalen Folgen ihrer Widersprüche (Arbeitslosigkeit, Wettrüsten) auch verändert werden muß, ist ihr Zwangscharakter wenn auch nicht aufgelöst, so doch geschwächt.

– Das Lernhindernis der vorgegebenen Plausibilitäten, die individuelle Einsichten wieder absorbieren, ist ideologiekritisch anzugreifen.

Ihr immer auch ideologischer Charakter wird deutlich, wenn diese Plausibilitäten nicht mehr für bewußten Ausdruck unbefragbarer Realität gehalten werden können, sondern als interessebedingte Reflexe in sich widersprüchlicher Realität transparent geworden sind.

– Daß Handlungsalternativen kanalisiert und damit entschärft werden, ist im Lernprozeß bewußt zu machen, aber dadurch nicht zu verhindern. Die Bedingungen der Bildung solidarisch-"alternativer" Gruppen, die den gesellschaftlichen Versuchen einer Reintegration relativ erfolgreich wider-

stehen (wie in der Friedensbewegung und manchen Bürgerinitiativen) sind in pädagogischen Prozessen nicht herstellbar; deren Möglichkeiten sind erschöpft, wenn die Notwendigkeit, sie zu verlassen und zu alternativer Praxis überzugehen, eingesehen ist. ■

Alfred Holzbrecher  
(Bonn)

## Entwicklungs- politische Bildungsarbeit in der Krise

Zunächst ist festzuhalten, daß in Krisensituationen objektiv bestimmte Widersprüche eines Systems offener zutage treten, daß dessen Grundstrukturen und treibende Momente sich unverfälschter zeigen: Die militärische Präsenz der Großmächte in rohstoffreichen Regionen der 3. Welt wird mittlerweile klar begründet mit den Interessen einer Wirtschaft, die auf Wachstum und Konsum hin orientiert ist. Und eben diese Wirtschaftsstruktur produziert hier bei uns strukturelle Arbeitslosigkeit aufgrund der Rationalisierungszwänge und der Verlagerung der Produktion in Billiglohnländer. Es ließen sich noch viele Beispiele aufzählen.

Wichtiger scheint mir die für die Bildungsarbeit relevantere Frage zu sein, wie diese Krise subjektiv wahrgenommen wird, wie sie sich im Bewußtsein niederschlägt. Das ist unser Ansatzpunkt – auf der Basis politischer Zusammenhänge.

Wie reagieren wir, wenn wir Bedrohliches wahrnehmen? Die meisten Menschen in unserem Land greifen zu individuellen Abwehrmechanismen, um ihre Scheinsicherheit aufrechtzuerhalten. Sicher scheint auch zu sein, daß das öffentliche Krisenbewußtsein, transportiert durch die Massenmedien, eher versichert, krampfhaft Projektionen auf Führerfiguren hervorbringt und die Angst vor Neuem und Fremdem steigert.

Welche Chancen haben wir also noch in einem solchen Klima? Zunächst haben wir es in der Regel mit überschaubaren Gruppen zu tun, mit denen wir längerfristig arbeiten können. Anders formuliert: Die Zeit scheint vorbei zu sein, in der wir uns von unstrukturierten und unstrukturierbaren Situationen, z.B. bei Straßenaktionen, allzuviel erhoffen können. Pädagogische Erfolge sind wohl nur mit relativ kleinen Gruppen möglich, die längere Zeit zusammenarbeiten.

Ich möchte mich als Lehrer hier v.a. auf den Bereich Schule konzentrieren, weil ich in diesem Bereich seit etwa 6 Jahren arbeite und in allen drei Fächern – Deutsch, ev. Religion und Erziehungswissenschaft – bisher jede Gelegenheit zu einem entwicklungspolitischen Unterricht genutzt habe. Ich möchte also im folgenden einige grundsätzliche Bemerkungen zur Didaktik des entwicklungspolitischen Unterrichts zur Entwicklungspädagogik in der Schule machen und diese mit eigenen Erfahrungen garnieren. Ich könnte mir denken, daß sich vieles davon auch auf den außerschulischen Bereich übertragen läßt.

Zielperspektive und Schlüsselbegriff meiner Überlegungen ist die "autono-

me Entwicklung". Das beinhaltet z.B. auf der inhaltlichen Ebene: Wir müssen uns lösen von paternalistischen Entwicklungshilfe-Modellen und -Vorstellungen zugunsten der Einsicht, daß die Menschen in der 3. und der 1. Welt ihre Entwicklung selbst gestalten können und müssen.

Konkreter: Entwicklungsbezogene Bildungsarbeit soll den Menschen hier die Einsicht und die Handlung vermitteln, anderen Menschen einen eigenständigen Entwicklungsweg zuzugestehen und sie darin zu bestärken, und sie soll Formen der Selbstorganisation hier entwickeln.

Von dieser Zielperspektive ausgehen sich Konsequenzen

1. für die Art und Weise des Lernens, also die Lernform oder den Lernbegriff und

2. für die zu vermittelnden Inhalte. Bezugspunkt beider Komplexe ist das Motivationsproblem bzw. die Frage, wie z.B. Schüler sich selbst und ihre Umwelt wahrnehmen, also von welchen subjektiven Dispositionen ausgegangen werden muß.

Welche Motivation hätte ich, anderen Autonomie zuzugestehen, wenn ich nicht selbst in meinem Alltag selbstbestimmt handeln kann? Wer sich überwiegend abhängig fühlt, keine Selbstbestimmung erfahren kann, wird sich zwangsläufig ständig an Autoritäten orientieren müssen, deren zentralistische Ideologien akzeptieren und aus innerer Unsicherheit alles ablehnen, was die so gesetzte Norm verletzt. Die Autonomie anderer würde nur die eigene Scheinsicherheit in Frage stellen.

Es scheint gesichert zu sein, daß autoritätsfixierte Personen in Vorurteilen eine starke Orientierungsfunktion sehen. Es genügt also nicht, solche Blüten zu beschneiden, etwa durch sachliche Widerlegung, viel wichtiger ist der Boden, auf dem sie gedeihen. Der Boden – das ist einmal die weltweite Krise mit den bekannten Folgen, das ist ein System, das Feindbildfixierungen aus Überlebensinteresse braucht; der Boden-, das ist aber auch das System der Schule mit all seinen Zwängen, und – noch konkreter – die Form des Lernens im Unterricht. Jahrelang war man der Meinung, Information allein bewirke schon Abkehr von Vorurteilen und praktisches Engagement, wissenschaftliche Analysen führten zu Betroffenheit. Daß dies ein Irrtum war, mußten wir uns eingestehen.

Überlegen wir doch einmal, wie wir selbst politisch interessiert wurden: Nicht in erster Linie politische Fakten haben uns hinter dem Ofen behaglicher Sicherheit hervorgeholt, sondern

vielleicht das Bedürfnis, einer Gruppe zuzugehören, in der man akzeptiert wird, oder eine Freundin, eine Bekanntschaft oder einfach eine diffuse moralische Empörung. Ich will damit sagen, daß sich wohl die meisten Lernprozesse auf der Basis unmittelbarer Bedürfnisse und Emotionalität vollziehen. (Der Umkehrschluß ist auch möglich: Lernen wird durch emotionale Spannungen blockiert). Welche Schlußfolgerungen lassen sich daraus ziehen?

1) Den wärmenden Ofen behaglicher, individueller Sicherheit verlasse ich nur, wenn ich mindestens etwas subjektiv Gleichwertiges dafür eintausche, z.B. Wärme in der Gruppe erfahre. Dies trifft besonders auf Jugendliche zu, bei denen sich allerdings in der Phase der Identitätsfindung oft die verfestigten und überkommenen elterlichen Normen verflüssigen, verbunden mit einem starken Bedürfnis nach Anerkennung, nach Orientierungshilfen zur Interpretation der eigenen Stellung innerhalb der Gruppe und der Gesellschaft. Jugendliche aus der Reserve zu locken, könnte gelingen, wenn sie sich mit all diesen Bedürfnissen akzeptiert fühlen.

2) Ich krieche hinter meinem Ofen hervor und entwickle Lernbedürfnisse, wenn ich dadurch mein Selbstbewußtsein stärken kann, wenn ich erfahre, daß Lernen Spaß macht. Und hier sind wir bei einem zentralen Punkt: Die von uns vorbereitete Lernorganisation muß Kompetenzerfahrungen ermöglichen, muß ermöglichen, daß die Lernenden erfahren, daß sie etwas können.

Ich habe z.B. schon mehrfach Schüler aller Altersstufen einfache Tonbildschauen produzieren lassen, auf die sie selbst, nicht zuletzt durch die positive Reaktion der Mitschüler, sehr stolz waren. Kompetenzerfahrung wird auch erworben durch gemeinsam durchgeführte, öffentliche Aktionen, durch Erkundungen oder Befragungen von Experten. Meine Erfahrung in der Schule hat gezeigt: Wer sich an einer Stelle praktisch engagiert bzw. dort konkrete Handlungsmöglichkeiten erfahren hat, z.B. in Jugendgruppen, bei Aktionen usw., wird sich eher auch an anderen Stellen engagieren, zunehmend Eigeninteressen und Lernbedürfnisse entwickeln. D.h. Kompetenzerfahrungen wirken – relativ unabhängig vom Thema – wie ein Ferment für selbstbestimmtes Lernen.

Doch versuchen wir, noch etwas tiefer den komplizierten Prozeß des Lernens zu betrachten.

3) Lernen vollzieht sich auf einer sinnlichen Basis, hatte ich eben gesagt. Ein Beispiel: Seit Monaten lese ich Romane aus Lateinamerika und Ge-

schichten und Gedichte von Ausländern in der Bundesrepublik. Ich habe mich gefragt, warum ich sie so faszinierend finde, wo ich mich schon über 10 Jahre mit beiden Themenbereichen theoretisch beschäftige. Offensichtlich bietet sich hier die Möglichkeit zur Identifikation, zur Einfühlung, zum sinnlichen Nachvollzug der dargestellten menschlichen Schicksale und Zusammenhänge. Die Phantasie, die oft gestutze, kann Blüten treiben, sie ermöglicht, gewohnte Denkschemata zu überschreiten und inhaltliche Zusammenhänge zu erkennen. Der sinnlich nachvollziehbare Alltag, die Innensicht der Probleme und die Symbolik literarischer Werke greifen tiefer in mein Bewußtsein ein als analytisches Material. Ähnliches gilt für Filme: Auch hier wird außer der kognitiven Wahrnehmungsform auch die visuelle und akustische mobilisiert. Zusammengefaßt kann gesagt werden, daß Lernprozesse umso nachhaltiger wirken, je mehr Wahrnehmungsformen angesprochen werden.

4) Doch welche Motivation hat der Schüler X, sich mit Untereentwicklung und Abhängigkeit in der 3. Welt zu beschäftigen? Oft genug greifen wir in die Trickkiste und versuchen, ihn zum Lernen zu überlisten. Abgesehen davon, daß damit Abhängigkeit reproduziert wird, dürfte der Schüler gerade das nach kurzer Zeit wieder vergessen, weil es nichts mit ihm zu tun hat und weil er nicht weiß, was er damit anfangen soll.

Ich zitiere Bertholt Brecht aus dem Exil: "Als wir zum ersten Mal berichteten, daß unsere Freunde geschlachtet wurden, gab es einen Schrei des Entsetzens und viel Hilfe. Da waren hundert geschlachtet. Aber als tausend geschlachtet waren und dem Schlachten kein Ende war, bereitete sich Schweigen aus, und es gab nur mehr wenig Hilfe. (...) So also ist es. Wie ist dem zu steuern? Gibt es keine Mittel, den Menschen zu hindern, sich abzuwenden von Greueln? Warum wendet er sich ab? Er wendet sich ab, weil er keine Möglichkeit des Eingreifens sieht. Der Mensch verweilt nicht beim Schmerz eines andern, wenn er ihm nicht helfen kann."

Echte Handlungsperspektiven – ich klammere hier Spenden aus – können wir nur anbieten, wenn auf der inhaltlichen Ebene ein Transfer von Dritte Welt-Problemen zu denen der eigenen Umwelt und Gesellschaft möglich ist, wenn die Interessen oder z.B. Konsumgewohnheiten der Lerngruppe der Bezugspunkt der Diskussion sind. So eignen sich m.E. Alltagsprodukte wie Kaffee, Tee, Bananen, Weizen, Baumwolle oder der Themenbereich Touris-

mus sehr gut, um strukturelle Zusammenhänge der Weltwirtschaft aufzuzeigen und alternative Verhaltensweisen zu diskutieren.

5) Damit sich wir beim letzten Punkt angelangt, den Inhalten entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. Daß die Lernenden sich selbst in einem Thema wiederfinden können, ist kein didaktischer Trick: Zusammenhänge erkennendes, verknüpfendes Lernen ist ein Gebot der Stunde, um die gegenwärtige Krise verstehen zu können und das notwendige eingreifende Handeln zu ermöglichen.

Was viele von uns für sich selbst schon vollzogen haben, die Verknüpfung von Entwicklungs-, Ökologie- und Friedensproblematik, müssen wir pädagogisch umsetzen. Gerade die genannten Alltagsprodukte sind als "generative Themen" geeignet, d.h. von hier aus lassen sich viele Themen der Entwicklungs-, Ökologie- und Friedensproblematik exemplarisch erschließen: Die kapitalträchtigen Rinderherden von Mc Donalds auf dem Boden gerodeter Regenwälder in Guatemala, die staatliche Garantie für diese Herunterentwicklung einer Region und die Bedrohung der Bevölkerung durch Waffenlieferungen der USA sind z.B. unmittelbare Zusammenhänge. Das Beispiel Mc Donalds ermöglicht auch einen Transfer zu den Eßgewohnheiten der Jugendlichen, die Frage nach konkreten Alternativen in der Ernährung könnte Anstoß sein, weiterzudenken und über den Unterricht hinaus die vielfältigen Verästelungen des Problems aufzuspüren.

Dieses Beispiel sollte verdeutlichen, daß es nicht genügt, "objektive Betroffenheit" auf der Basis struktureller Analysen herzustellen. Weitergehend müssen wir die Ebene der "subjektiven Betroffenheit" einbeziehen, verbunden mit Handlungsperspektiven.

Wie gehe ich mit mir selbst um? Wie mit anderen Menschen? Wie mit der Umwelt? Wir ahnen komplexe Zusammenhänge, doch oft sehe ich mich überfordert, sie mit Schülern zu erarbeiten. Andererseits, warum sollten wir uns nicht auch mal vom "Pädagogischen Pronzip Hoffnung" leiten lassen: Im Vertrauen auf die Lernfähigkeit der Schüler könnte möglicherweise der eine oder andere Gedanke erst später aufkeimen und in verschiedene Richtungen Wurzeln schlagen. Trotz Ermüchtung und Krise sollten wir uns nicht entmutigen lassen, neue Wege der Vermittlung zu suchen. Auch wenn die Wege steinig sind, sollte uns das nicht am Gehen hindern. ■

*Das Thema ist doppeldeutig: Objektiv befinden wir uns in der schwersten Krise unsere Systems seit vielen Jahren, – die Folgen: Arbeitslosigkeit, Zukunftsangst, drohende weltweite Umweltkatastrophen; kriegerische Auseinandersetzungen und die Gefahr der Vernichtung der gesamten Menschheit – diese Krisenfolgen treten immer klarer in Bewußtsein, je mehr man sich damit beschäftigt und je weniger man sich einlullen läßt von öffentlichen Verleugnungs- und Verdrängungsstrategien.*

*Das genannte Thema läßt sich aber auch so verstehen, daß sich die entwicklungspolitische Bildungsarbeit in einer Krise befindet, daß sie bisher nicht in der Lage war, breite Bevölkerungsschichten zu mobilisieren. Aber vielleicht hängen beide Sichtweisen des Themas miteinander zusammen?*

Mein  
entwicklungspädagogisches  
Tagebuch (11)

ben ist dieser tag ist heute. verschiedene fahrad-, friedens- und öko-gruppen haben diese initiative ergriffen. das motto unserer aktion steht auf einem plakat, das ich um den hals hängen habe: "pedal power statt military power!"

kurz vor dem abaufstieg sammeln wir uns auf einem rastplatz neben der straße. ich gebe durch das megaphon noch einmal verhaltensregeln durch: sich nicht von autofahrern provozieren lassen, die häufig mit wildem geheue an uns vorbeifahren! sich nicht von der straße abdrängen lassen! zu zweit nebeneinanderfahren! fahrradfahrgruppen mit mehr als 8 teilnehmer dürfen zu zweit nebeneinanderfahren! lücken lassen, damit die autofahrer überholen können!

dann setzt sich unser zug wieder in bewegung. immer öfter müssen wir absteigen und schieben, weil der abaufstieg beginnt, ich bemerke jetzt immer häufiger aggressive autofahrer, die mit der hupe und zeigefinger an der stirn an uns vorbeidrängen. in der tat sind wir für die vielen ausflügler eine arge herausforderung. die autoschlange ist kilometerlang und ich kann kein ende sehen. vor allem scheinen die meisten autofahrer nicht zu wissen, daß größere gruppen von radfahrern das ausdrücklich in der straßenverkehrsordnung festgelegte recht haben, zu zweit nebeneinander zu fahren und so – wie die autofahrer auch – die hälfte der straße in anspruch zu nehmen. ich bin froh, daß seit einiger zeit ein polizeiauto uns langsam vorausfährt, denn die beschimpfungen nehmen immer mehr zu. teilweise preschen autos so eng an uns vorbei, daß es gefährlich wird. und da passiert es. ich sehe es klar und deutlich, weil sich das ganze keine 20 meter vor mir abspielt: ein mittelklasseauto fährt mit überhöhter geschwindigkeit an mir vorbei, eine frau streckt den kopf heraus und brüllt uns irgendwas nach, der fahrer hupt die ganze zeit. dann fährt er eine radfahlerin an, offensichtlich bewußt, so daß diese ins schwanken gerät und absteigen muß. glücklicherweise stürzte sie nicht!

sobald ist sein auto von fahrrädern umzingelt. die aggressoren spitzen sich schlagartig gegenseitig zu. der autofahrer, ein älterer mann und seine neben ihm sitzende frau, brüllen – hochrot im gesicht – die radfahrer an, diese zurück. ich dränge mich vor, rufe schnell nach drei augenzeugen und bitte die betroffene radfahlerin, der, außer dem schreck, offenbar nichts passiert ist, zu bleiben. dann bin ich bei dem auto. ich spüre, wie ich sehr erregt bin. ich finde es unglaublich, was ich da gesehen habe und brülle in gleicher lautstärke in das auto hinein wie es herauskommt. die beiden insassen leugnen alles und werfen uns vor, die halbe straße zu blockieren. ich versuche ihn darüber aufzuklären, daß dies unser gutes recht sei und kann es nicht lassen, darauf hinzuweisen, daß die autofahrer endlich einmal lernen sollten, daß ihnen die straßen nicht alleine gehören. der mann schimpft, leugnet und wird immer aggressiver. ich schlage vor, die polizei zu holen. so geschieht es.

die beiden polizisten warten in einer ausfahrt, das auto rollt daneben und hält. ich erkläre den beamten den vorfall, der fahrer

leugnet immer noch. drei augenzeugen stehen hinter mir. es ist eindeutig. trotzdem versucht das ältere Ehepaar, immer noch hochrot im gesicht, uns die schuld zu geben. ich bemerke, wie ich immer ärgerlicher werde und unterbreche: wir hätten uns ja nun heute allerhand von den autofahrern gefallen lassen müssen, obwohl wir nicht die ganze gegend verstinken und vergiften, aber wenn man uns noch ganz gezielt anfährt, dann geht es zu weit! der mann nestelt erregt an der tür herum und steigt nun aus, humpelnd kommt er uns auto herum auf uns zu und da sehen wir es: er hat nur noch ein Bein. eine kriegsverletzung, wie er es erklärt; er ist jetzt völlig auf 180, seine hände zittern; ein Bein auf einer krücke steht er da und verteidigt sein auto und da wird mir alles klar ...

die polizisten schlagen einen gültigen vergleich vor. ich willige ein. als sie fort sind, unterhalten wir uns noch eine weile. er sieht nun ein, daß das anfahren von schutzlosen fahrradfahrern nicht tolerierbar ist. ich sehe ein, daß auch privatautos manchmal eine ganz gute sache sein können.

dann sind wir auf der rauhen alb, nach ein paar kilometern taucht vor uns das auf, was vor einigen jahren noch ein alldorf war: gruorn. jetzt steht nur noch die kirche und das rathaus, daneben nur zerschossene mauern, aus denen gräser und bäume wachsen. französische offiziere sondieren uns aufmerksam mit feldgläsern und fotoapparaten. ich gehe auf den nächstbesten zu und frage ihn, ob er deutsch verstehe. er bejaht und lächelt. wie kommt es, frage ich ihn, daß französische soldaten in friedenszeiten hier mitten auf der alb sind und einen großen teil davon der eigenen bevölkerung aussperren, und das obwohl frankreich nicht mehr in der nato ist. er lächelt immer noch und antwortet: "wir sind gäste von bundeskanzler schmidt!" "haben die gäste", frage ich nach, "auch die betroffene bevölkerung vorher gefragt?" "wir sind gäste", wiederholt er und sein lächeln wirkt ein wenig geforen, "wir sind gäste von bundeskanzler schmidt!"

am straßenrand steht ein alter mann und eine alte frau. als sie unser schild sieht mit der aufschrift: "nie wieder krieg!" ruft sie uns zu: "jo, des isch wöhr, do send mir dafür, mir handn schau erleabt...nia wieder griag!"

27.5.

hauptseminar an der universität. thema: schule und schulforschung im dritten reich. 8. sitzung. wir sind heute etwa zu zwanzig. eine mehrköpfige arbeitsgruppe berichtet: ihr schwerpunkt: schullalltag im dritten reich. ein schwieriges thema, denke ich, während die gruppe erzählt. denn was sie berichtet, sind vor allem die bemerkenswerten, und damit in der regel den alltag gerade überschreitenden, spezifika der nationalsozialistischen schule, also etwa der rasseunterricht, die nationalsozialistische mathematik u.a.

auf nachfrage wird aber schließlich dieser eindruck relativiert und ein interessantes ergebnis deutlich: der alltag in der schule im dritten reich dürfte sich nur wenig unterschieden haben vom alltag in der schule heute oder früher während der weimarer

zeit trotz dieses eindeutigen und vielleicht für manche überraschenden ergebnisses, fragen wir uns schließlich: hat der rest, jene 10% spezifischer nazideologie gerade in seiner faschistischen dummheit und seinem menschenverachtenden rassismus nicht ausgereicht, widerstand bei schülern und lehrern hervorzurufen. immerhin wurden politisch mißliebige lehrer entlassen und die jüdischen schüler verschwanden einer nach dem anderen aus den klassen, warum konnte all dies die behähigkeit des schullalltags nicht aufbrechen, ihm seine unschuld nehmen und unsere umwelt schänlich von uns kaputtgemacht worden ist, warum habt ihr denn damals nichts getan ... warum tun wir denn heute nichts?

energisch meldet sich jetzt ein student zu wort, der mir seit einigen sitzungen aufgefallen ist. er kommt regelmäßig mit einer studentin, mit der er häufig flüstert und die, das zeigen ihre wortbeiträge, eine völlig identische meinung hat. ansonsten scheinen beide relativ isoliert. sie reden, wenn sie sich zu wort melden, sehr viel, sehr allgemein, mit zitatlen lebender politikler gewürzt, sehr politisch, sehr links. ich vermutete, er ist organisiert in einer marxistischen gruppe, die seit einiger zeit dozenten und studenten an unserer uni nerven und manche seminare an den rand der sprengung bringt. alle paar tage liegen ihre gut gemachten pamphlete auf den mensentischen; eine position konnte ich jedoch trotz eifrigen lesens noch nicht erkennen, außer der, daß sie dagegen sind. immerhin im verlaufe dieses seminars schält sich das weltbild dieser beiden teilnehmer deutlicher heraus: es läßt sich auf unser thema bezogen etwa so formulieren: auch die bundesrepublik, auch unsere heutige schule, ist genauso faschistisch und rassistisch wie jene im dritten reich...

dieser aufgeweckte student meldet sich also nun energisch zu wort und widerspricht seiner vorrednerin. er sei völlig anderer meinung, man könne doch nicht bloß einfach verstehen in anbracht dessen was damals vorgefallen ist, schließlich sei der damalige faschismus nicht bloß ein kindermärchen gewesen. und überhaupt sei sie dies typisch für unsere heutige wissenschaft, die nur verstehen, nicht stellung nehmen...

ich melde mich zu wort: lassen sie mich einmal versuchen, die argumente meiner nebenisitzer in andere worte zu fassen, vielleicht wird dann manches deutlicher, es ist nichts leichter als jemanden zu verurteilen oder eine eigene gesinnung zum ausdruck zu bringen, gesinnungen sind billig zu haben; vielleicht ist es wichtiger zuerst zu verstehen – im sinne von erklären – wie es dazu kommen konnte, damit wir nicht gezwungen sind, geschichte nur zu wiederholen. und in der tat, was werden wir denn sagen, wenn unsere eigenen kinder einmal uns fragen werden, warum habt ihr damals nichts getan als die ganze natur vor die katz ging, warum habt ihr mitgemacht, bis es schließlich zu spät war. vielleicht könnten wir den alten nazi besser verstehen, wenn wir uns selbst besser verstehen würden...

sobald meldet mein diskussionspartner sich wieder und widerspricht nein, meint er, das sei ja das letzte, daß wir uns selbst heute die verantwortung für die umweltkrise geben verantwortung, was heißt denn das? habe ich fragen: Warum habt ihr damals nichts getan ... Ich finde diese gedanken wichtig, wenn gleich er nicht ganz nahtlos in die jetzige diskussion eingeführt werden kann. offenbar hat sie sich gedanken gemacht. Ich flüsterte zurück: Sagen sie das laut, das sollten alle hören! Sie meldet sich zu Wort und sagt: Also ich verurteile diesen Mann überhaupt nicht, nein das kann ich nicht. Ich will ihn nur verstehen, und nichts anderes. Wer weiß denn, was unsere Kinder in 20 Jahren einmal über uns sagen werden, wenn unsere Umwelt schließlich von uns kaputtgemacht worden ist, warum habt ihr denn damals nichts getan ... warum tun wir denn heute nichts? energisch meldet sich jetzt ein student zu wort, der mir seit einigen sitzungen aufgefallen ist. er kommt regelmäßig mit einer studentin, mit der er häufig flüstert und die, das zeigen ihre Wortbeiträge, eine völlig identische Meinung hat. ansonsten scheinen beide relativ isoliert. sie reden, wenn sie sich zu wort melden, sehr viel, sehr allgemein, mit zitatlen lebender politikler gewürzt, sehr politisch, sehr links. ich vermutete, er ist organisiert in einer marxistischen gruppe, die seit einiger zeit dozenten und studenten an unserer uni nerven und manche seminare an den rand der sprengung bringt. alle paar tage liegen ihre gut gemachten pamphlete auf den mensentischen; eine position konnte ich jedoch trotz eifrigen lesens noch nicht erkennen, außer der, daß sie dagegen sind. immerhin im verlaufe dieses seminars schält sich das weltbild dieser beiden teilnehmer deutlicher heraus: es läßt sich auf unser thema bezogen etwa so formulieren: auch die bundesrepublik, auch unsere heutige schule, ist genauso faschistisch und rassistisch wie jene im dritten reich...

fragen: Warum habt ihr damals nichts getan ... Ich finde diese gedanken wichtig, wenn gleich er nicht ganz nahtlos in die jetzige diskussion eingeführt werden kann. offenbar hat sie sich gedanken gemacht. Ich flüsterte zurück: Sagen sie das laut, das sollten alle hören! Sie meldet sich zu Wort und sagt: Also ich verurteile diesen Mann überhaupt nicht, nein das kann ich nicht. Ich will ihn nur verstehen, und nichts anderes. Wer weiß denn, was unsere Kinder in 20 Jahren einmal über uns sagen werden, wenn unsere Umwelt schließlich von uns kaputtgemacht worden ist, warum habt ihr denn damals nichts getan ... warum tun wir denn heute nichts?

energisch meldet sich jetzt ein student zu wort, der mir seit einigen sitzungen aufgefallen ist. er kommt regelmäßig mit einer studentin, mit der er häufig flüstert und die, das zeigen ihre Wortbeiträge, eine völlig identische Meinung hat. ansonsten scheinen beide relativ isoliert. sie reden, wenn sie sich zu wort melden, sehr viel, sehr allgemein, mit zitatlen lebender politikler gewürzt, sehr politisch, sehr links. ich vermutete, er ist organisiert in einer marxistischen gruppe, die seit einiger zeit dozenten und studenten an unserer uni nerven und manche seminare an den rand der sprengung bringt. alle paar tage liegen ihre gut gemachten pamphlete auf den mensentischen; eine position konnte ich jedoch trotz eifrigen lesens noch nicht erkennen, außer der, daß sie dagegen sind. immerhin im verlaufe dieses seminars schält sich das weltbild dieser beiden teilnehmer deutlicher heraus: es läßt sich auf unser thema bezogen etwa so formulieren: auch die bundesrepublik, auch unsere heutige schule, ist genauso faschistisch und rassistisch wie jene im dritten reich...

dieser aufgeweckte student meldet sich also nun energisch zu wort und widerspricht seiner vorrednerin. er sei völlig anderer meinung, man könne doch nicht bloß einfach verstehen in anbracht dessen was damals vorgefallen ist, schließlich sei der damalige faschismus nicht bloß ein kindermärchen gewesen. und überhaupt sei sie dies typisch für unsere heutige wissenschaft, die nur verstehen, nicht stellung nehmen...

ich melde mich zu wort: lassen sie mich einmal versuchen, die argumente meiner nebenisitzer in andere worte zu fassen, vielleicht wird dann manches deutlicher, es ist nichts leichter als jemanden zu verurteilen oder eine eigene gesinnung zum ausdruck zu bringen, gesinnungen sind billig zu haben; vielleicht ist es wichtiger zuerst zu verstehen – im sinne von erklären – wie es dazu kommen konnte, damit wir nicht gezwungen sind, geschichte nur zu wiederholen. und in der tat, was werden wir denn sagen, wenn unsere eigenen kinder einmal uns fragen werden, warum habt ihr damals nichts getan als die ganze natur vor die katz ging, warum habt ihr mitgemacht, bis es schließlich zu spät war. vielleicht könnten wir den alten nazi besser verstehen, wenn wir uns selbst besser verstehen würden...

sobald meldet mein diskussionspartner sich wieder und widerspricht nein, meint er, das sei ja das letzte, daß wir uns selbst heute die verantwortung für die umweltkrise geben verantwortung, was heißt denn das? habe ich fragen: Warum habt ihr damals nichts getan ... Ich finde diese gedanken wichtig, wenn gleich er nicht ganz nahtlos in die jetzige diskussion eingeführt werden kann. offenbar hat sie sich gedanken gemacht. Ich flüsterte zurück: Sagen sie das laut, das sollten alle hören! Sie meldet sich zu Wort und sagt: Also ich verurteile diesen Mann überhaupt nicht, nein das kann ich nicht. Ich will ihn nur verstehen, und nichts anderes. Wer weiß denn, was unsere Kinder in 20 Jahren einmal über uns sagen werden, wenn unsere Umwelt schließlich von uns kaputtgemacht worden ist, warum habt ihr denn damals nichts getan ... warum tun wir denn heute nichts?

die verantwortung, wenn bei basf die schornsteine rauchen und die wälder sterben? nein, ich doch nicht, schließlich machen dies die konzern und das ausschließlich aus gewinninteresse... aber was die produzieren, kaufen wir doch... wirft einer ein. nein, soll ich denn darauf verzichten zu kaufen? ich muß doch leben! wenn ich nicht mehr konsumiere, dann ... nein, das kann man doch von mir nicht erwarten, daß ich hier in meinem alltag anfange, auf etwas zu verzichten wo die dicken gewinne die konzern machen. und außerdem bin ich nur ein kleines rädchen, das als einzelner dagegen überhaupt nichts tun kann. die entscheidungen werden von den großen bossen, von den politikern gefällt, ich bin nur ein teil des systems das einzige, was ich tun kann, ist nicht alles kritiklos zu schlucken ... aber etwas als einzelne person dagegen tun? nein, das ist blödsinn, ich allein kann da nichts machen...

er hat sich in erregung gesprochen, seine sätze sind grammatikalisch nicht mehr ganz korrekt. kaum nachdem sein redewall verstummt, setzen fünf oder sechs stimmen gleichzeitig ein...keiner versteht jetzt den anderen mehr. in das darauffolgende plötzliche schweigen hinein sagt jemand: ich vermutete, wir haben gerade die antwort auf unsere frage gehört. ich blicke mich um und sehe an den gesichtern, daß viele so denken.

8. Juni

in der pause meiner vorlesung (thema: "philosophie der erziehung") kommen einige studentinnen und studenten zu mir vor in den pult. eine frau, die ich aus einem anderen seminar schon kenne – sie ist chilenin und sagt auf ihre teilweise vielleicht auch sprachbelegte, direkte art: "herr t., ich verstehe kein wort!". ein deutscher student steht neben ihr und will das eben gesagte relativieren: mit einem tröstenden unterton sagt er zu der frau gewandt: ach, weiß du, anderen gehts noch viel schlimmer! mich tröstet er damit nicht. ich spreche das problem in der nächsten stunde an und teile ein thesenpapier aus. die 8. these lautet: "das kontingenzproblem ist folge einer spezifischen form unserer weltverfügung und damit – epistemologisch gesehen – von sinn. "sinn" bringt ordnung in wissen und nicht-wissen, in einschließungen und ausschließungen und macht das schicksal, immer nur selektiv zu erkennen, erträglich. sinn erbringt seine leistung nur dadurch, daß nicht alles sinnvoll, nicht alles verstanden, nicht alles möglich ist."

ich erkläre die these wortreich. am knackpunkt angelangt blicke ich auf und sage: "ich will sie einmal auf schwäbisch sagen!" ich überlege und setze an und komm nicht so recht auf die begriffe und gebe es schnell wieder auf. "ich werde es mir bis zur nächsten sitzung noch einmal überlegen...es ist doch gar nicht so leicht, diese einfache wahrheit auf schwäbisch zu sagen...". aus dem zahlreichen publikum tönt eine weibliche stimme: "was man auf schwäbisch nicht sagen kann, ist nicht wahr!"

alles lacht. ich auch.

pfingsten

ich blicke zurück und schätze, daß wir etwa an die hundert fahrradfahrer sein müssen. ein beeindruckendes bild! zu zweit nebeneinander ergibt das immerhin eine mehrere kilometer lange schlange, hinter der sich eine noch längere schlange von autos anschließt. sicher, die teilnehmerzahl bei unserer letzten fahrraddemo war viel höher und lag bei fast 1000. aber es ist nun mal einfacher für mehr rechte von fahrradfahrern im stadtverkehr zu demonstrieren, als mit fahrrädern stundenlang auf die alb zu fahren, um inmitten eines truppenübungsplatzes gegen die militärische rüstung zu demonstrieren. nur einmal im jahr öffnet der unter französicher oberhoheit stehende truppenübungsplatz seine pforten der öffentlichkeit; an pfingsten dürfen vor allem die ehemaligen bewohner des schon 1938 von den nazis evakuierten dorfes gruorn in das besuchsweise zurückkehren, was davon übriggeblie-

**Bolcho, Eulefeld, Seybold**

**Umwelterziehung –  
Neue Aufgabe für die Schule**

Die 139 Seiten des Bandes bieten in kurzer und prägnanter Form ein geschlossenes Orientierungskonzept für einen handlungsorientierten Umwelt-Unterricht ab der Sekundarstufe I. Dieser Vorteil des gut lesbaren Buches wurde jedoch mit einem Mangel an Differenzierung und Begründungszusammenhängen erkauft. Die von den drei Autoren als zentrale Merkmale ihres Konzeptes dargestellten Ziele:

Auseinandersetzung mit der Umwelt, Fähigkeit zu Problemlösungen und Befähigung zu politischen Partizipation werden in den Ausführungen auf allgemeine methodische und didaktische Fragen und Antworten reduziert. Obwohl sie zu Beginn richtig bemerkten, daß eine Umwelterziehung in der Schule faktisch keinen konkreten Wandel bewirken kann und der Wandel vielmehr von wirtschaftlichen und politischen Interessen abhängig ist, beschränken sich die Autoren auf die Darstellung von schulinternen und institutionellen Grenzen einer Umwelterziehung. Über die funktionale und strukturelle Eingebundenheit der Institution Schule und damit auch über ihre politische und ökonomische Abhängigkeit vom Sozialen System als Ganzes verlieren die Autoren kein Wort.

Die Grenzen einer schulischen Vermittlung von "ökologischer Handlungskompetenz" liegen jedoch nicht nur in schulimmanenten Widersprüchen, sondern ebenso in der gesellschaftlichen Funktion der Schule, vor allem in der Integrations- und sozialen Plazierungsfunktion.

**Brigitte Rauschenbach**

**Erkenntnis und Erfahrung**

Brigitte Rauschenbach: Erkenntnis und Erfahrung. Versuch einer Annäherung. focus verlag (kritische Wissenschaft) Giessen 1983, 176 S., DM 24,-

Die interessante Studie einer subjektiven Entwicklung. In 6 Zugängen versucht sich die Verfasserin reflexiv über die Entwicklung ihres Erkenntnis- und Handlungsvermögens klar zu werden. Ausgangspunkt Ende der sechziger Jahre ist die Marxsche Revolutionstheorie; über die Suche nach einem wissenschaftlichem Zugang zum Alltag und zum Alltagsbewußtsein über den Versuch, Totalität als Erfahrungskategorie zu begreifen, verschieben sich die gesellschaftlichen Erfahrungszentren von den "Zentren" auf die "Peripherie" von der "objektiven Erkenntnis" zur "subjektiven Betroffenheit" und führen schließlich zu einer neuen "Annäherung zwischen Erkenntnis und Erfahrung": "Die Annäherung

zwischen Erkenntnis und Erfahrung fordert einen neuen Erkenntnismaterialismus", der die Spuren und die Signale der Erfahrungsproduktion ernstnimmt, die aus Betroffenheit entstehen." (147). Immer wieder werden Lernprovokationen entdeckt und reflektiert. Es können auch Lernprovokationen für den Leser werden.

**Wolfgang Schramke/  
Jürgen Strassel**

**Wohnen und  
Stadtentwicklung**

Geographische Hochschulmanuskripte (GHM) Heft 7/2

**Wohnen  
und  
Stadtentwicklung**

Ein Reader für Lehrer und Planer

Herausgegeben von Wolfgang Schramke u. Jürgen Strassel

Schramke/Strassel: Wohnen und Stadtentwicklung. Ein Reader für Lehrer und Planer. Geographische Hochschulmanuskripte, Heft 7/2, 325 S., DM 9,-; Bezug: Gesellschaft zur Förderung regionalwissenschaftlicher Erkenntnisse e.V., PF 1940, 29 Oldenburg.

Dieser 2. Teilband enthält 7 Beiträge zur Stadt- und Wohnentwicklung. Gleich zu Beginn wird die Frage gestellt "ob die Menschen in ihrer Mehrzahl selbst diese Entwicklung gewollt und bestimmt haben, oder ob andere Einflußfaktoren den Prozeß gesteuert haben". Die zur Beantwortung der Frage notwendigen Kompetenzen vermag der Reader in aller Deutlichkeit zu vermitteln: Stadtentwicklung als Prozeß zunehmender Funktionstrennung, als Ausdifferenzierung, als Verplanung von Lebensqualitäten und Grundbedürfnissen, als Zerstörung von Umwelt. Die einzelnen Beiträge lassen sich ausgezeichnet entwicklungspädagogisch verwenden, zumal sie z.T. methodisch und didaktisch für den Unterricht aufbereitet und mit vielen Karikaturen und Skizzen angereichert sind.

Tr.

**Thomas Demele**

**Leben & Lernen  
in Landkommunen**



Thomas Demele: Leben & Lernen in Landkommunen. Die Landkommune als alternatives Erziehungsmodell. zündhölzchen verlag, PF 49, Herford 1, 113S., DM 6,50

Leider hält der Titel nicht, was er verspricht. Der überwiegende Teil dieses Buches besteht aus einem Überblick über die Geschichte der Landkommunen, insb. aus den 20er Jahren und den Versuch einer "Analyse und Kritik" dieser historisch sicher nicht uninteressanten Versuche. Auch im zweiten Hauptteil geht es zuerst um die "zweite Jugendbewegung" (mit Beispielen), um die Entwicklung der Landkommunen der 70er Jahre und deren "geistige Einstellung". Erst gegen Ende finden wir einige Bemerkungen zur Erziehung, die jedoch alle aus anderen Büchern abgeschrieben sind. Es ist jammerschade, daß der Autor seine eigenen Erfahrungen in Landkommunen nicht unter der im Titel und Untertitel genannten Perspektive schildert und aufarbeitet, und stattdessen eine ganz normale Diplomarbeit schreibt.

Tr.

**Ulrike Kullas**

**Lernen von der  
Dritten Welt?**

Ulrike Kullas: Lernen von der Dritten Welt? Chancen und Probleme am Beispiel eines Work-Camps in Tanzania. Verlag Breiten-

bach Saarbrücken 1982 (Schriften des Instituts für Internationale Begegnungen e.V. 8); 174 S., DM 19,50

Eine sehr spannende und lehrreiche Arbeit über die Lernchancen entwicklungspolitischer Studienreisen in die Dritte Welt. Möglichkeiten und Grenzen interkulturellen Lernens in den internationalen Begegnungen werden am Beispiel eines Workcamps in Tanzania im Detail herausgearbeitet. Das Ergebnis ist bemerkenswert: "Entwicklungspolitische Studienreisen stellen unter bestimmten Voraussetzungen ein geeignetes Feld für entwicklungspolitische und psychosoziale Lernprozesse dar. Sie können und müssen dazu führen, die eigene Situation zu reflektieren, individuelle und soziokulturelle Einstellungen und Verhaltensweisen zu hinterfragen und die Bedeutung von Industrie- und Entwicklungsländern in einem weltweiten Zusammenhang zu erkennen." (158)

Tr.

**Gottfried Orth**

**Protest gegen den Tod**

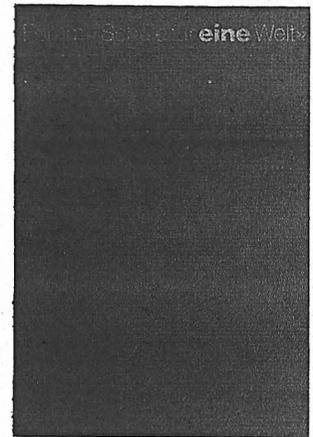


Gottfried Orth: Protest gegen den Tod. Auf dem Weg zu ökumenischem Lernen (Mit zehn Karikaturen von Dirk Streitenfeld). Hamburg, Rissen-Verlag 1983, 173 S.

Gottfried Orth legt hier seine Erfahrungen und seine Konzeption einer entwicklungspädagogik im kirchlichen Raume, die hier "ökumenisches Lernen" heißt, in 14 verschiedenen Beiträgen dar, die jeder auch für sich gelesen werden können. Interessant finde ich, wie hier aus den konkreten Erfahrungen – beispielsweise im Widerstand gegen die Startbahn West – die Lernprovokationen entstehen und wie diese in der kirchlichen Gemeindearbeit verarbeitet werden. Für Pfarrer und kirchliche Mitarbeiter finden sich hier eine Fülle von Tips und Beispielen, wie man theologische Reflexion und pädagogische Arbeit im Kontext von Überentwicklung und Unterentwicklung miteinander theoretisch und praktisch verbinden kann.

**Forum "Schule für eine Welt"**

**Für eine "globale" Weltsicht  
in der Schule**



Forum "Schule für eine Welt": Für eine "globale" Weltsicht in der Schule. Erziehung zur Entwicklung und zur weltweiten Solidarität. Hg. vom Forum "Schule für eine Welt", c/o Schweizerisches Komitee für UNICEF, Werdrst. 36, 8021 Zürich, 52 S.

In der Schweiz und in Österreich gibt es seit einigen Jahren bemerkenswerte Versuche, entwicklungspädagogische Unterrichtsmaterialien zu erstellen und unter die Lehrer und Erzieher zu bringen. Die vorliegende Broschüre informiert den Leser über eine neue Initiative schweizerischer Gruppen und Institutionen für eine "Erziehung zur Entwicklung und zur weltweiten Solidarität". Neben einigen interessanten Theoriebeiträgen findet man vor allem einen graphisch sehr ansprechend gemachte Übersicht über Unterrichtsmittel (material educatif). Aber hier zeigt sich, daß fast alle Materialien eigentlich zur Dritten-Welt-Pädagogik zu rechnen sind und nur sehr wenige dezidiert die Problematisierung unserer eigenen Entwicklung zum Thema haben. Dies ist kein Manko der Herausgeber und Autoren, sondern spiegelt ein reales Manko wieder. Eine sehr brauchbare Hilferreichung insbesondere für Lehrer!

Tr.

L. Callinicos

Gold in Südafrika

L. Callinicos: Gold in Südafrika. Schwarze Arbeit – Weißer Reichtum. edition südliches afrika 10. Die Geschichte des süd-afrikanischen Volkes Band 1. Bonn 1982, 120 S., DM 19,80. Bezug: Über den Buchhandel oder über: con, PF 106545, 28 Bremen.

Dies ist ein außergewöhnliches Geschichtsbuch in einem doppelten Sinne: inhaltlich und formal. Ein guter Druck auf teurerem Papier mit vielem, teilweise (zumindest mir) unbekanntem historischen Bildmaterial muß hervorgehoben werden, damit der Preis nicht überhöht erscheint. Aber auch inhaltlich bietet die Broschüre ein eindrucksvolles Bild der Ausbeutung des schwarzen Arbeiters zum Wohle der weißen Industrie. Im 1. Teil geht es um "das Aufkommen von Gold", im 2. um "die Arbeiterschaft, ihre historische Entstehung und Kontrolle (am Beispiel der Goldbergwerke), im letzten Teil wird schließlich der Widerstand der Arbeiter geschildert. Das Buch endet mit dem Jahre 1924. Ich habe teilweise den Eindruck, daß weniger die Rassenschiede, als vielmehr die Klassenunterschiede die bestimmende Analyse-kategorie der Autorin darstellt. Die am Ende angekündete Fortsetzung sieht auch den weiteren Geschichtsverlauf unter dieser Perspektive: "Die Arbeiter begannen, ihre eigene Geschichte zu machen".

Tr.

J. Rosenow/  
P. Wittmann

Indianer in Nordamerika

J. Rosenow/ P. Wittmann: Indianer in Nordamerika, Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe I, Kl. 6-7; 24 S., DM 6,50 zzgl. DM 1,- Porto; Bezug: durch Vorauszahlung auf PskK Kln Nr. 264503507.

Zum Thema "Indianer" gibt es inzwischen einige recht gute Unterrichtsmaterialien. Dieses hier hat im Vergleich dazu den Nachteil, daß die Informationen zu knapp, den Vorzug aber, daß es für den sofortigen Gebrauch und methodisch geschickt gemacht ist. Die wenigen Texte und das Comic vermögen Betroffenheit und Sympathie mit einer anderen Kultur zu wecken und die eigene zu relativieren. Behandelt werden: die frühere indianische Kultur, die Vertreibung und die Ausrottung der Indianer und die Indianer heute.

Tr.

W. Hohlefeld u.a.

Entwicklung und Umwelt – zwei Seiten einer Medaille

W. Hohlefeld u.a.: Entwicklung und Umwelt – zwei Seiten einer Medaille. Eine Materialsammlung. 2. ergänzte Auflage. Diakonisches Werk Schleswig Holstein, Kanalufer 48, 237 Rendsburg, 84 S.

In einem ersten Teil werden eklektizistische "Aspekte" der Entwicklungskrise – meist in Form von Zeitungsausschnitten – nebeneinander gestellt. (Umweltverschmutzung, Grenzen des Wachstums, Bevölkerungsexplosion u.a.). Ein zweiter Teil will drei Schneisen durch dieses Dickicht schlagen: Erhard Eppers Rede über die Qualität des Lebens. Samuel S. Parmars Vortrag über wirtschaftliches Wachstum und der daraus folgenden Suche nach einem neuen Ethos, sowie eine theologische Reflexion darüber vom Autor. Im letzten, dritten Teil finden sich didaktisch-methodische Hilfen für den Konfirmandenunterricht und für Gemeindeveranstaltungen. Für die kirchliche Entwicklungspädagogik eine sehr ansprechende und empfehlenswerte Materialsammlung.

Tr.

W. Nell u.a.

Entwicklungspolitik zum Anfassen

W. Nell u.a.: Entwicklungspolitik zum Anfassen – Kleine Schritte in die Zukunft. 24. Arbeitsmappe für Erwachsenenbildung. Hg. Erwachsenenbildungswerke Nordrhein und Rheinland Süd e.V. u. Amt für Jugendarbeit der ev. Kirche im Rheinland 1983, 111 S., DM 11,-; Bezug: Ev. Erwachsenenbildungswerk, Herzog-Reichardt-Str. 30, 6540 Simmern/Hunrück.

Diese Arbeitsmappe ist für viele Gelegenheiten in der Erwachsenenbildung brauchbar. In 6 verschiedenen Zugängen wird versucht, in die Entwicklungsproblematik einzuführen: historische Ursachen, Folter und Unterdrückung, Neokolonialismus und wirtschaftliche Abhängigkeit, Kulturrassistisimus, Aktionen und - am Schluß - ein wenig Entwicklungstheorie. Bemerkenswert an dieser Arbeitsmappe ist die außergewöhnliche methodische und didaktische Vielfalt, die das Material auch für die Schule brauchbar macht: Spiele, Texte, Karikaturen, Thesen, Statistiken und hilfreiche Angaben über weiterführende Bücher, Filme, Dia-Serien und Spiele werden in einem übersichtlichen Lay-Out repräsentiert. Es wäre sehr wünschenswert, wenn die Benutzer dieser Mappe auch diesen Materialdienst in Anspruch nehmen würden. Bei einer Neuauflage würde die Annotation der aufgeführten Materialien den Gebrauchswert der Mappe noch erhöhen.

Tr.

J. Rosenow/  
P. Wittmann

Atomare Aufrüstung und Elend in der Dritten Welt

J. Rosenow/ P. Wittmann: Friedenserziehung. Atomare Aufrüstung und Elend in der Dritten Welt. Unterrichtseinheit Sekundarst. 1, Kl. 7-9, 18 S., DM 6,- zzgl. DM 1,- Versandkosten; erhältlich durch Vorauszahlung auf das Postcheckkonto Kln 264503507.

Die Einheit besteht aus kopierfähigen Text- und Arbeitsblättern für den Unterricht (zum überwiegenden Teil Quellen) sowie aus 4 S. didaktischen (besser: methodischen) Lehrerinformationen: 1. Phase "Die Wirkungen von Atomwaffen", 2. Phase "Trends und Kosten der Aufrüstung", 3. Phase "Rüstung tötet täglich" (Unterentwicklung). Das Material ist viel zu knapp und vermag wohl mehr als Betroffenheit nicht auszulösen. Dafür – und als Einstieg in die Problematik – aber durchaus brauchbar.

Tr.

Zeitschriftenrundschau

Materialien zur Politischen Bildung, Heft 1/1983: Thema "Ökologie". U.a.: Ökologie in der Erwachsenenbildung, Ökospiele, Ernährung, ein ökologisches Lernfeld, ökologisches Lernen, Grundkurs Politik, Praxisberichte u.a.

Öko-Päd, Heft 2/1983: Arbeitsmaterial zum Thema "Naturerkundung", Beiträge über "Entwicklung-Ökologie-Frieden" von Gottfried Orth und "Wenn Schüler draußen lernen" (Medienerkundung mit Hauptschülern) u.a.

Pädagogische Welt, April 1983: Schwerpunktthema ist Umwelterziehung.

Praxis Geographie, März 1983, ebenfalls Schwerpunktthema: Umwelterziehung, mit Unterrichtsbeispielen, einer kommentierten Literaturliste und einer Folie mit zwei Karikaturen zur Umweltproblematik.

Unsere Welt im Blick, Heft 9/Mai 1983 enthält ein Arbeitsheft zum Thema "Militarisierung" in der 3. Welt: "Marcos, Militär & Menschenrechte".

Die Frankfurter Blätter zur Erziehung und Entwicklung werden künftig als Jahrbuch "Pädagogik: Dritte Welt" erscheinen. Behandelt werden wissenschaftstheoretische, methodische und pädagogisch-praktische Fragen einer Pädagogik für die Dritte Welt.

Lernspuren und Materialien zum interkulturellen Lernen und Arbeiten heißen zwei neue Reihen im IOK-Verlag Frankfurt, die sich mit interkulturellem Lernen beschäftigen.

Eine internationale Konferenz zur Friedenserziehung in der Erwachsenenbildung und Universität findet vom 5.-9. September in Berlin statt. Die Veranstalter sind: International Peace Research Association (IPRA) – Peace Education Commission (PEC), Freie Universität Berlin – Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Evangelische Akademie Berlin (West), Université de Paix, Namur.

Im Programmwurf heißt es u.a.: "The aim of the meeting is, against the background of a reflection of worldwide threats, i.e., atomic war, North-South conflict, ecological destructions, and international exchange about research and practical experiences in the field of adult education and the university."

Die Konferenz findet in der Ev. Akademie statt und kostet für die Dauerteilnehmer DM 150,-. Interessenten wenden sich an: Freie Universität Berlin, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, z.H. Wolfgang Beer, Armimallee 12, 1 Berlin 33.

"Wald verstehen – Wald vergessen. Ökologisches Lernen für die Zukunft" unter diesem Titel findet vom 18.-20. November im Bildungszentrum Jagdschloß Görde, Landkreis Lüchow-Dannenberg die Tagung des Vereins zur Förderung der Ökologie im Bildungsbereich e.V. statt. Näheres findet sich in der nächsten Ausgabe der Zeitschrift öko-päd. Anmeldungen und Anfragen an: Thomas Schulz, Bödekerstr. 42, 3000 Hannover 1.

In der Bildungs- und Begegnungsstätte für gewaltfreie Aktion e.V. im 3131 Wustrow, Landkreis Lüchow-Dannenberg, Kirchstr. 14, findet vom 12.-14. August 1983 ein Seminar statt zum Thema "Sokratisches Gespräch" (in der Friedensarbeit). Kosten DM 45,- plus Selbstverpflegung.

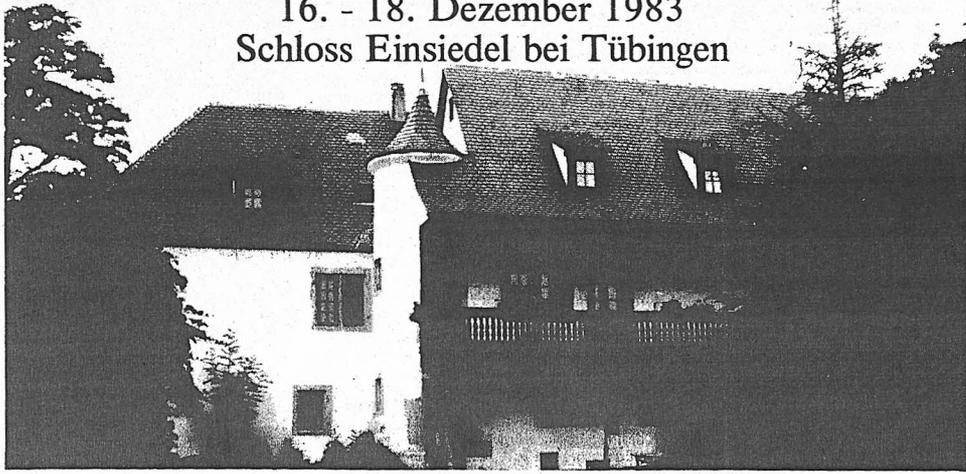
Am gleichen Ort ist für den 26.-28.8.1983 ein Seminar angeboten zum Thema "Die Suche nach der Wahrheit. Philosophie und Handeln von Mohandas K. Gandhi". U.a. referiert auch Dr. Arnold Köpcke-Duttler. Kosten: DM 45,-.

Im weiteren Programm findet sich ein "Theater der Unterdrückten" (nach der Methode von Augusto Boal) vom 16.-18.9.83, ein Seminar zum "Widerstand bei uns und in der Dritten Welt" (am Beispiel der Philippinen), vom 23.-25.9.83, ein anderes zum Thema "Zärtlichkeit und Politik" (14.-16.10.83), "Spiele für Lehrer" (25.-27.11.83) und "Ökologiebewegung und gewaltfreie Aktion am Beispiel Gorbelen-Dragehn" (28.11.-8.12.83).

Innerhalb des 9. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 25.3.-28.3.1984 in Kiel werden u.a. ein Kolloquium zur "Friedenspädagogik" und ein anderes zum Thema "Pädagogik und praktische Philosophie" stattfinden. Kontakte zur Arbeitsgruppe Friedenspädagogik: Dr. Anne Frommann, Münzgasse, IFE 1, 74 Tübingen, und zur "praktischen Philosophie": Prof. Dr. J.-E. Pleines, Universität Karlsruhe, PF 638, Kaiserstr. 12, 75 Karlsruhe.

Erziehung und Zukunft

Entwicklungspädagogisches Symposium  
16. - 18. Dezember 1983  
Schloss Einsiedel bei Tübingen



Das Überleben ist bedroht. Angesichts der Zunahme von Hunger und Armut in der Welt, der wachsenden Gefahr eines atomaren Krieges und der Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen wird immer mehr Menschen deutlich, daß dies Folge bzw. Nebenfolge einer gesellschaftlichen Entwicklung ist, die in eine evolutionäre Sackgasse führt.

Doch der Bedrohung menschlichen Überlebens auf diesem Planeten wäre nur halbherzig begegnet, würde sie nur als eine Herausforderung an die Politik begriffen. Diese Entwicklung unserer Industriegesellschaft ist Ursache und Folge kollektiver Lernprozesse. Entwicklung und Lernen hängen untrennbar miteinander zusammen. Durch die Bedrohung der Zukunft werden Lernen und Erziehung zunehmend wichtiger werden.

Doch ebenso wie die Politik hat auch die Pädagogik diese herausforderung bislang nicht angenommen. Allenfalls in politischen Alternativbewegungen der Gegenwart entstanden aus der Kritik an der industriell-kapitalistischen Wachstumsgesellschaft Ansätze zu einer radikalen Neuorientierung, zu einem zukunftsorientierten Lernen und Leben. Wohl haben auch Erziehungswissenschaft und institutionalisierte Bildungsarbeit im Rahmen von Umwelt-, friedens- oder Dritte-Welt-Pädagogik die Probleme unserer gesellschaftlichen Entwicklung aufgegriffen, tendieren jedoch eher dazu, diese innerhalb wissenschaftlicher Teildisziplinen in den traditionellen Theoriekanon bzw. als Lernstoff in den Bildungskanon einzuordnen. Die gesellschaftlichen und ökologischen Herausforderungen der Zukunft relativieren jedoch alle überkommenen, traditionellen und institutionellen Formen des pädagogischen Handelns. Wie können wir angesichts der Überkommenheit alter Formen, der Dringlichkeit des Problems und der Zeitknappheit möglicher Lösungen pädagogisch reagieren?

Voraussichtlich werden wir zu folgenden Problembereichen Gesprächsrunden bilden:

Aus der Suche nach einer Ethik der Zukunft

"Neuer Wein in alten Schläuchen?" Zum Dilemma einer entwicklungspädagogischen Didaktik

Evolution, Gesellschaft, Erziehung: Welchen Anteil haben Lernprozesse an der gesellschaftlichen Entwicklung? Kann durch Erziehung Gesellschaft verändert werden?

Friedenspädagogik - Umweltpädagogik - Dritte-Welt-Pädagogik: Gibt es einen gemeinsamen Nenner?

Wieviel pädagogische Theorie braucht die Alternativbewegung?

Ist eine Pädagogik der individuellen Emanzipation angesichts der Bedrohung kollektiven Überlebens überholt?

Gesprächspartner:

Hans-Eckehard Bahr, Bochum (angefr.); Wolfgang Beer, Berlin; Heinrich Dauber, Kassel (angefr.); Wilhelm K. Essler, Frankfurt a.M.; Erhard Eppler, Domstetten (angefr.); Anne Fromann, Tübingen; Marianne Gronemeyer, Bochum (angefr.); Georg Krämer, Bielefeld (angefr.); Erwin Wagner, Tübingen; Gottfried Orth, Hannover; Alfred Holzbrecher, Bonn; Hans Lenk, Karlsruhe (angefr.); Robert Jungk, Salzburg; Erhard Meuler, Mainz; Ludwig Liegle, Tübingen (angefr.); Ivan Illich, Guernavaca (angefr.); Alfred K. Tremel, Reutlingen; Klaus Seitz, Reutlingen; Hansjörg Seybold, Ludwigsburg (angefr.); Hans Thiersch, Tübingen; Hans-Georg Wittig, Lörrach; Karl Ernst Nipkow, Tübingen.

Die Teilnehmerzahl ist aufgrund der uns zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten beschränkt. Eine rechtzeitige Anmeldung ist deshalb angebracht. Die Kosten für Dauerteilnehmer (mit Unterkunft und Vollverpflegung) betragen 50,- DM. Fahrtkostensatz wird voraussichtlich möglich sein. Anmeldung an: Klaus Seitz, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24.

Zeitschrift für gegenseitige Annäherung Nr. 5 April 83 DM 2,- fremdworte Wahl ohne Ausländer



Wahl ohne Ausländer „Gastarbeiter“ sind schon längst keine „Gäste“ mehr. Yasar Kemal Die Legende vom Berg Ararat Türkische Jugenderichte schreiben Das erinnert mich an die Türkei Unser Recht, Sozialhilfe für Ausländer Fremdworte-Magazin Medienbasar Filme, Bücher, Ausstellungen, Zeitschriften Essay Die heutige Situation des Schriftstellers Presseschau Hans-Lieng gegen Ausländer Statistik: Ausländerpolitik in der BRD

„fremdworte“ erscheint viermal im Jahr Hrg.: Michael Albers, Suleman Taufiq 32 Seiten überregionaler, kulturpolitischer Mantelteil. 8 Seiten Nachrichten im Lokaltitel Aachen (ab August aus Essen, Berlin, Köln) Einzelheft 2,-DM; Abonnement (4 Hefte) 12,-DM Eltingstraße 2; 43Essen 1; 315826



ebv Rissen Gottfried Orth Protest gegen den Tod Auf dem Weg zu ökumenischem Lernen mit zehn Karikaturen von Dirk Streltenfeld Zur Verknüpfung der Lernbewegungen für Frieden, Ökologie und Entwicklung. Pädagogische und theologische Perspektiven zur Befreiung und Gerechtigkeit. Natur und Geschichte, Friede auf Erden. Praxisbeispiele ökumenischen Lernens für unterschiedliche Altersgruppen. 176 Seiten 19,80 DM ISBN 3-923002-10-6 Bestellungen an Ihre Buchhandlung oder direkt über: ebv-Rissen Isarberg 1 2000 Hamburg 56

