

ISSN 0172-2433

# ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

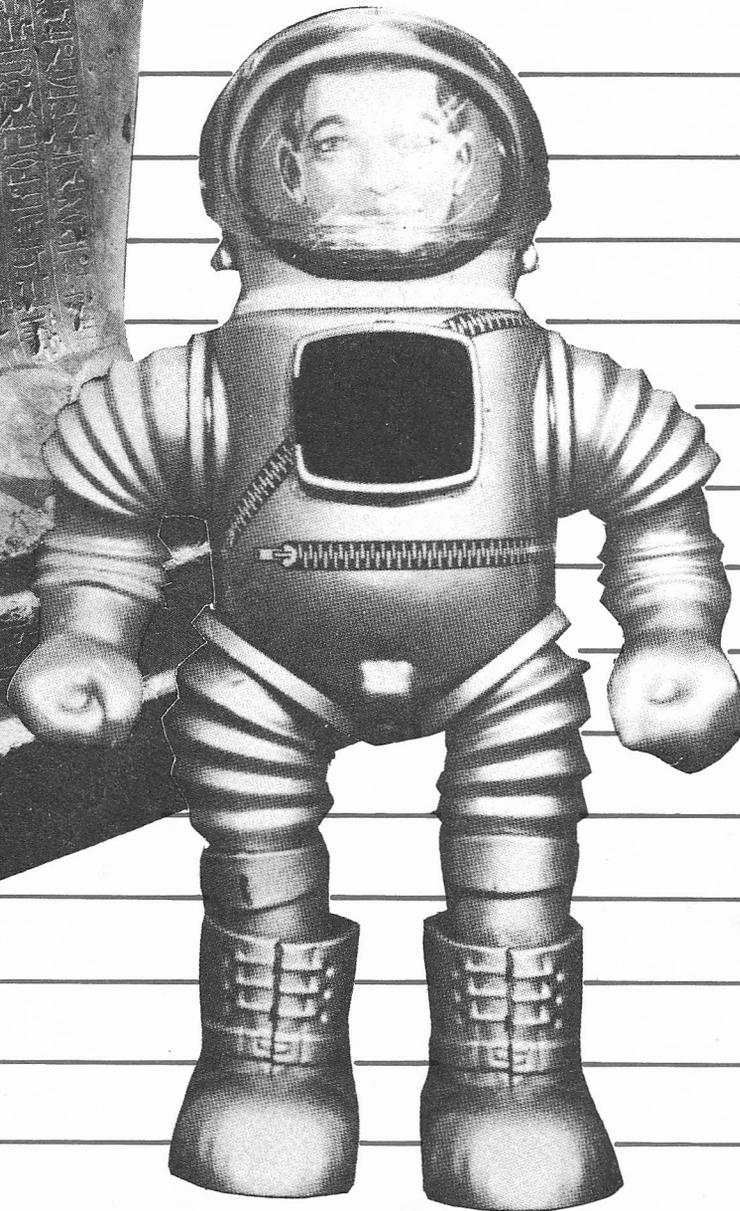
Nr. 4 Dez '84

7. Jahrgang

4,-DM



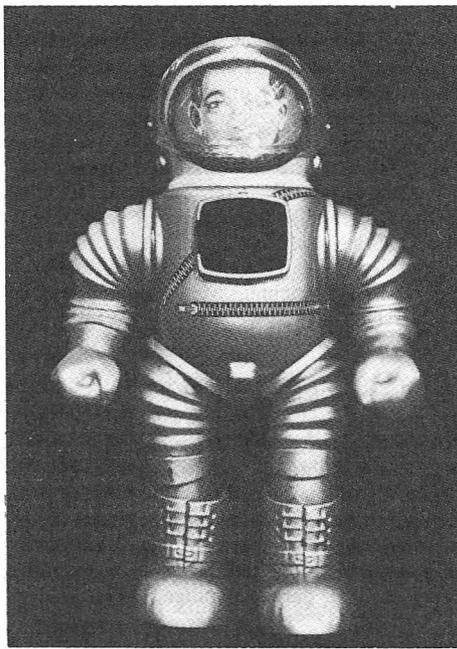
## Vom langsamen (Um-) Denken



Datta  
Wittig  
Beer  
Spengler  
u.a.

# INHALT

Editorial	2
Asit Datta	
Theorie und Praxis der EntwicklungsPädagogik	
Lernprozesse und Krisen	3
Hans-Georg Wittig	
Gandhis Weg zur Wahrheit	10
Wolfgang Beer	
EntwicklungsPädagogik im Kontext sozialer Bewegungen	15
Elisabeth Spengler	
Lernen beginnt in Situationen, nicht über Informationen	20
Das Portrait.	
Der ÖIE, Österreichischer Informationsdienst für Entwicklungspolitik	23
Unterrichtsvorschlag	
Fleisch macht hungrig – von Jürgen Mack	25
Tagebuch	28
Bücher	30
Film	32
Informationen	33



soll (etwa jede Mark Hilfe kommt mit DM 1,55 als Industrieauftrag zurück; 1,4 Mio Arbeitsplätze hängen von solchen Aufträgen ab). Auch die früheren zuständigen Minister hatten immer wieder auf diesen Zusammenhang hingewiesen<sup>1</sup>. Das Ergebnis von 1983 wird durch eine spätere Umfrage bestätigt, wonach sogar 56% das Problem in der 'Dritten Welt' als ein wichtiges und persönliches Problem anerkennen (weitere 36% als wichtig, aber nicht persönlich)<sup>2</sup>.

Das zweite Indiz für den Wandel ist die Flut von Zeitschriften und Veröffentlichungen, die aus der Anonymität des grauen Marktes herauskommend, auf den Regalen der Buchhandlungen - nicht nur der Buchläden - Platz eingenommen haben. Etablierte Verlage - Rowohlt, Fischer, dtv u.a. - publizieren regelmäßig Bücher zum Thema "Entwicklung". Auch einige Verlage, die vorwiegend bis ausschließlich Bücher zu diesem Thema veröffentlichen, haben sich mittlerweile etabliert (Hammer, Jugenddienst, Lamuv, Junius u.a.). Es gibt sogar ein Versandhaus, das ausschließlich Bücher und Medien zu diesem Thema vertreibt (CON, Bremen). Offenbar gibt es ein wachsendes Lesepublikum dafür.

Das dritte Merkmal ist die steigende Zahl der Dritte-Welt-Gruppen. Schon 1982 gab es annähernd 500 solcher Gruppen, auch in kleineren Orten und Gemeinden<sup>3</sup>. Bei dieser Zahl sind nicht einmal alle Bürger- und Friedensinitiativgruppen, die sich u.a. auch damit beschäftigen, berücksichtigt.

Das vierte Anzeichen ist die Systemkritik in der Öffentlichkeit. 1972, kurz nach der Veröffentlichung der "Grenzen des Wachstums"<sup>4</sup> wurden beim Verlangen von Konsequenz gestandene Politiker wie Sicco Mansholt und Willy Brandt belächelt. Die anderen, nicht so namhaften, wurden als "Kulturpessimist", "Kommunist" u.ä. beschimpft. Heute wird darüber nicht nur öffentlich selbstverständlich diskutiert, sondern es nehmen so gewichtige Leute wie der Arbeitgeber-Präsident Otto Esser daran teil und sprechen von Übergängen vom quantitativen zum qualitativen Wachstum<sup>5</sup>. Zugegebenermaßen ist das Problem ambivalent. Politiker wie Reagan, Thatcher und

Kohl haben mit gegenteiligen Behauptungen ihre Wahlen gewonnen. Andererseits hat längst ein Umdenkensprozeß in den Industrien und auch innerhalb einzelner Parteien begonnen. Da sich das Meinungsbild ändert<sup>6</sup>, bleibt es abzuwarten, wie lange die Politiker den Glauben an eine unendliche Expansion beibehalten und preisen können, ohne selbst Schaden zu erleiden.

## Gründe

Es wäre anmaßend, anzunehmen, daß all dies der Entwicklungspädagogik zu verdanken sei. Auch die Mahnungen der MIT-Studie wären folgenlos geblieben, wenn nicht zweimalige Ölkrisen und Umweltkatastrophen die Bevölkerung und Politiker gleichermaßen alarmiert hätten (Seveso, Dioxin, Waldsterben). Die Brüche des Systems sind auch in anderen Bereichen deutlich geworden: Z.B. in der Landwirtschaft oder genauer: in der Agro-industrie (immer weniger Bauern produzieren immer mehr, die zunehmend mehr subventioniert werden müssen), Aufrüstung, Krankheitskosten u.ä.

Theorie und Praxis der Entwicklungspädagogik haben fraglos davon profitiert. Während es früher einen erbitterten ideologischen Kampf gab, nach welchem Muster sich die Entwicklungsländer zu entwickeln hätten (als ob eine Demokratie nur nach westlichem und ein Sozialismus nur nach östlichem Muster denkbar wäre) kann man jetzt sowohl das eine als auch das andere Muster in Frage stellen, ohne gleich Gefahr zu laufen, beschimpft zu werden. "Eine Peripherie, die ihrem Modell möglichst nahe kommt, wird auch (nur) eine bessere Peripherie sein", weil 1. das Zentrum eine Arbeitsteilung einführen kann, und 2. das Modell bestätigt. Galtung lehnt beide Modelle ab, weil "sich die Marxisten ebenso wie die Liberalen wie Buchhalter" benehmen und weist daraufhin, "daß fast die gesamte marxistische Entwicklungstheorie und -praxis aus einer Kritik der kapitalistischen Gesellschaft ... besteht. Dagegen scheint es, als wäre die liberale Entwicklungstheorie vor allem mit einer Kritik der mittelalterlichen und frühkapitalisti-

schen Gesellschaft beschäftigt, anstatt mit der Bildung einer revolutionären post-industriellen Gesellschaft im Westen. Von unserem Standpunkt aus wäre die grundlegende Kritik an der marxistischen Entwicklungstheorie nicht die, daß sie einen radikalen Bruch mit der Weltstruktur bedeutet, sondern daß sie nicht radikal genug in ihrer Konzeption ist"<sup>7</sup>.

Selbst wenn immer noch beide Supermächte nicht nur mit Worten der Waschmittel-Propaganda um ihre jeweilige Einflußsphäre kämpften (vgl. DDR, Ungarn, CSSR, Afghanistan und Polen einerseits und Guatemala, Dominikanische Republik, Chile, Grenada und Nicaragua andererseits), zeigt eine Aufnahme solcher Begriffe wie "angepaßte Technologie", "Hilfe zur Selbsthilfe", "kulturelle Identität" in dem Sprachgebrauch der nationalen und internationalen Organisationen, daß sie zumindest sprachlich in der Defensive sind. Es erweckt den Anschein, als ob sie bereit wären, den Dritte-Welt-Ländern zuzugestehen, ihren eigenen Weg zu gehen.

## Wechselbeziehung

Das Ziel der öffentlichen Entwicklungspolitik war zwar immer mehrdeutig, wie Winfried Böll schreibt<sup>8</sup>; im Zweifelsfall wurde und wird aber immer im Eigeninteresse der Industriestaaten entschieden (vgl. Ergebnisse der UNCTAD 1983 oder IWF 1984). Während es früher leicht war, jedem, der es wagte, solche Entscheidungen in Frage zu stellen oder Brüche aufzuzeigen als "Umstürzler" zu diffamieren, wird dies zunehmend schwerer. Die Reaktion der Mächtigen ist verständlich. Denn "in jeder Gesellschaft haben die herrschenden Gruppen das größte Interesse daran, daß Art und Weise, wie die Gesellschaft funktioniert, im Verborgenen bleibt. Deshalb klingen Analysen ... sehr häufig wie eine Kritik, sie erscheinen als Bloßstellungen ... Für alle, die sich mit der Erforschung der menschlichen Gesellschaft befassen, sind Mitgefühl mit den Opfern historischer Prozesse und Skepsis gegenüber den Behauptungen der Sieger die wesentlichen Sicherungen dagegen, daß sie der herrschen-

den Mythologie erliegen".<sup>9</sup> Da aber, wie erwähnt, die Schäden eigener Entwicklung zunehmend sicht- und sinnlich erfahrbar werden, wächst die Bereitschaft der Bevölkerung, über bislang tabuisierte Normen wie Eigentum, Wachstum und Arbeit nachzudenken (vgl. Anm. 2) Durch die Schäden in den Industriestaaten wächst auch das Interesse der Bevölkerung an geschichtlicher Entwicklung anderer Länder, an Vorstellungen von einer anderen Entwicklung. Es ist kein Zufall, daß Gandhis Ideen gerade jetzt eine noch nie dagewesene Popularität erfahren (nicht nur durch den Film), oder Auflagen der Reden des Papalagi oder des Häuptlings Seattle steigen, oder das Buch "Briefe des Negers Lukanga Mukara" nach fast sechs Jahrzehnten neu aufgelegt wird.<sup>10</sup>

## Ziele, Praxis und Felder der Entwicklungspädagogik

Wenn es *einen* richtigen Weg der Entwicklung nicht gibt, welche normativen Bezugspunkte können dann für Entwicklungspädagogik gelten? Eine entwicklungspolitische Bildungsarbeit soll immer eine "Erziehung zur Befreiung sein" (Freire). Dies bedeutet, bestimmte festgefahrene Normen in Frage stellen, zu "entmythologisieren" (Freire). Entwicklungspädagogik zielt darauf hin, zu erkennen, daß Demokratie oder Sozialismus keine fertigen Produkte, sondern immer Prozesse sind. Deshalb ist es notwendig, besetzte Begriffe neu zu bestimmen und anzueignen. Das Ziel von Entwicklungspädagogik ist, ein systemüberwindendes Denken zu erreichen, geschichtliche, soziale, kulturelle Zusammenhänge ebenso zu erkennen wie die Zustände, Hindernisse, Abhängigkeitsverhältnisse des eigenen Volkes und fremder Völker. Das Ziel ist ferner, zu erkennen, daß ein fortdauerndes Wachstum und eine Anhäufung von materiellen Gütern keine Entwicklung ist, wenn man damit die Natur und sich selbst schadet und es auf Kosten anderer geschieht. Hingegen kann folgendes Entwicklung bedeuten: weniger materielle Güter, aber bessere Umverteilung, eine andere Mensch-Natur-

Beziehung, mehr Selbstentfaltungsmöglichkeiten des einzelnen, aber auch: mehr Rücksichtnahme auf andere, mehr Mitspracherecht über Entscheidungen, die einen selbst oder die Gemeinschaft betreffen.

Beispiel: Normen zum Privateigentum und zur Beziehung Natur-Mensch: Viele Völker dieser Erde kannten vor dem Eindringen fremder Herrscher kein Privateigentum an Grund und Boden, wohl aber ein Mitspracherecht des Einzelnen innerhalb einer Gemeinschaft (z.B. das Panchayatssystem in Indien, Ujamaa in Ostafrika). Gerade weil sie das nicht kannten, hatten sie eine andere Beziehung zur Natur und umgekehrt. Deshalb war dem Häuptling das Angebot des 14. US-Präsidenten Franklin Pierce, "ihr Land weißen Siedlern zu verkaufen", so fremd: "Wie kann man den Himmel kaufen oder verkaufen - oder die Wärme der Erde? Diese Vorstellung ist uns fremd. Wenn wir die Frische der Luft und das Glitzern des Wassers nicht besitzen - wie könnt Ihr sie von uns kaufen? ... Wir sind ein Teil der Erde, und sie ist ein Teil von uns".<sup>11</sup>



Die Folge des Privateigentums ist ein rücksichtsloser Umgang mit der Natur. Beispiel: Brasilien - Raubbau für die Tische der Reichen. "Fleischkonzerne", die für den Rindfleischexport große Ländereien besitzen und dort Vieh züchten, haben mehr als 80.000 qkm Wald in Brasilien bis 1980 vernichtet. "Auf diese Weise sind bis heute zehn Milliarden US-Dollar buchstäblich verbrannt worden. Durch die Zerstörung des Waldes für die

Rinderzucht gehen ... dreimal soviele Wald im Rauch auf, wie aus dem brasilianischen Amazonasgebiet an Holz verkauft wird".<sup>12</sup> An der Fleischproduktion für den Export sind ausländische Firmen wie Liquegas, Italien (Landbesitz: 695.000 ha), Bresan-Swift-Armour-King-Ranch, USA (100.000 ha) und VW do Brasil (140.000 ha) beteiligt. Weitere Firmen mit land- und viehwirtschaftlichen Projekten in Brasilien sind: Golf-Oil, Nestle, Caterpillar, General Motors u.v.a. Der Erfolg: Die Hungerländer Zentralamerikas und Brasilien haben zusammen den Rindfleischexport von 1961 bis 1978 um fast 350% gesteigert - von 91.000 t auf 320.400 t.<sup>13</sup>

Es geht hier nicht darum, die geschichtliche Entwicklung zurückzuschrauben, oder darum, nur die Auswüchse zu beschreiben, sondern darum, über Auswege nachzudenken. Gandhis Trusteeship (Treuhand-) Modell könnte *ein* Ausweg sein. Auch Indien kannte vor der Mogul-Dynastie kein Privateigentum an Grund und Boden. Da aber während der britischen Herrschaft durch das Privateigentum eine

parasitäre Schicht auswucherte, schlug Gandhi vor, nicht den Besitzer zu enteignen (da dies gewaltsam geschehen müsse), sondern ihn als Treuhänder zu erklären. Der Besitzer darf von dem Eigentum leben und es treuhänderisch verwalten. Er muß nur für gerechte Verteilung unter den produzierenden Bauern sorgen und darf sich nicht auf deren Kosten bereichern. Die Bauern haben über die Produktion - von wem, was, wieviel, wo produziert wird - und

Verteilung ein Mitspracherecht. Bei Verletzung seiner Pflichten haben die Bauern das Recht, den Besitzer durch gewaltlosen Widerstand abzusetzen.<sup>14</sup> Eine ähnliche Funktion wie der Treuhänder hatten die Priester im Maya-Reich, nur durften sie nicht abgesetzt werden.

Beispiel Hunger und Überfluß – Zusammenhänge lernen: Da dieses Problem von vielen Autoren von verschiedenen Aspekten einleuchtend behandelt wurde, wird hier nur darauf hingewiesen. Angesichts der heute produzierten Getreidemenge braucht bei einer besseren Umverteilung niemand in dieser Welt zu verhungern<sup>15</sup> (vgl. auch den Zusammenhang von Viehfutterimport aus den Entwicklungsländern und den Hunger in der Dritten Welt<sup>16</sup>). Den Zusammenhang bringt André Gorz in eine Kapitelüberschrift "Ihr Hunger, unser Teller", und führt aus: "Weil wir uns die Böden Senegals für die Produktion von Erdnüssen aneignen, muß dieses Land die Hälfte seines Bedarfs an Reis und die Gesamtheit seines Weizens importieren".<sup>17</sup> Aber davon profitieren weder die Bauern, noch die Verbraucher. Die Zahl der landwirtschaftlichen Betriebe und Bauern schrumpft, Betriebsgröße und Subventionen steigen. Die EG und die USA haben im letzten Jahr mehr als doppelt soviel Geld für Agrarsubventionen ausgegeben wie die Entwicklungshilfe aller Industriestaaten und OPEC-Länder zusammen. Den Kleinbauern geht es zunehmend schlechter. 25% aller landwirtschaftlichen Betriebe in den USA erzeugen 80% der Marktprodukte; der Rest ist von Aussterben bedroht. (Fast die Hälfte der landwirtschaftlichen Betriebe in Bayern z.B., die meist kleine Familienbetriebe sind, hat durchschnittlich ein Jahreseinkommen von weniger als 30.000 DM, wobei alle arbeitsfähigen Mitglieder häufig über 70 Wochenstunden arbeiten.<sup>18</sup> Die Folge: In den USA ging die Zahl der Farmer von 1940 bis 1980 von 7 auf 2,3 Mio zurück, in der Bundesrepublik nahm die Zahl von 1950 bis 1983 von 5 auf 1,4 Mio ab. Die Verbraucher werden zweimal zur Kasse gebeten (einmal durch die Subvention als Steuerzahler, zum zweiten wegen der Preis-



festsetzung, die weit höher als die Weltmarktpreise liegt). Die Land- und Viehwirtschaft verwandelt sich zur Industrie, die zunehmend von anderen Industrien abhängig wird (vor allem von der Chemie-Industrie). Abgesehen von den bekannten Folgen (Gift in der Nahrung, mehr Krankheiten) werden die Bauern immer mehr verschuldet. "Von 100 Francs, die er (der Viehzüchter) erhält, bezahlt er 77 an seine Industrieproduktlieferanten".<sup>19</sup> Die US-amerikanischen Farmer und Landwirte sind weit mehr verschuldet als Brasilien. Die Folgen: mehr Subventionen, höhere Produktion, die mehr Chemie erfordert, also mehr Schulden, mehr Subvention usw. Z.Z. zahlt die EG z.B. 2/3 des Haushalts nur für Agrarsubventionen aus. Statt aber eine Lösung für diese unheilvolle Entwicklung zu finden, verfiel die EG nur auf eine Milchkontingentierung, die wiederum die kleinen Viehhöfe an den Rand des Ruins bringt,<sup>20</sup> also den Prozeß beschleunigt. Ein Ausweg aus diesem Dilemma könnte schon der Versuch der "Aktionsgruppe Bauern und Verbraucher" sein,<sup>21</sup> die sich ohne Subvention auf Self-Reliance besinnen.

Weitere Beispiele von notwendigen Zusammenhängen betreffen etwa Entwicklung und Unterentwicklung, Ausrüstung und Unterentwicklung oder Wachstum und Arbeit.

Die Beispiele sollen dazu dienen, einerseits sich zu vergegenwärtigen, daß - fremde Kulturkreise unterschiedliche Vorstellungen von der Entwick-

lung hatten, möglicherweise auch noch haben,

- die globale Entwicklung, folglich auch Entwicklungspolitik, keine Einweg-Kommunikation ist, auch die Industriestaaten können von den sogenannten Entwicklungsländern lernen,
- Entwicklung an die Frage nach der condition humaine gebunden ist.

Andererseits sollen damit die Ziele der bisherigen Entwicklungspädagogik hinterfragt werden.

Wie lassen sich der Kontext der Entwicklungspädagogik und der punktuellen Verdeutlichung ihrer Ziele zu den Fragen der methodischen Umsetzung vorläufig klären? Um dieser Frage nachzugehen, sollen zwei Schritte getan werden:

1. soll in aller Kürze geprüft werden, was es an Ansätzen der Entwicklungspädagogik gibt,
2. sollen dann die Prinzipien daraus extrahiert und beispielhaft verdeutlicht werden.

## Praxis und Lernfelder

Von der abstrakten Sympathiekundgebung für die unterdrückten Völker über die "Aktion Bananen" von Schweizer Frauen bis zum Projekt "global denken, lokal handeln"<sup>22</sup> haben die Entwicklungspädagogik und deren Praxis schon einen langen Weg zurückgelegt.<sup>23</sup> Auch der Anspruch an Aufklärung (= Belehrung) hat sich offenbar geändert. Versucht wird jetzt, miteinander handeln zu lernen, über die Selbstbetreffendheit Zusammenhänge zu erkennen<sup>24</sup> und zu lernen, daß es eine Entwicklung der Dritten Welt ohne eine andere Entwicklung hier nicht geben kann (vgl. Anm. 23). Es gibt aber natürlich auch keine homogene Entwicklungspädagogik. Es gibt viele, sehr unterschiedliche Lernfelder mit völlig verschiedenen Beteiligten, in denen entwicklungspolitische Bildungsarbeit geleistet wird. Dazu gehören

- a) nichtinstitutionelle Organisationen,
- b) außerschulische Institutionen,
- c) Schulen.

Zu a): Gemeint sind Informations-, Aktions-, Initiativgruppen u.ä. sowie Dritte-Welt-Läden, deren Größe und

Zahl der Mitglieder völlig unterschiedlich sind. Auch andere wie z.B. Friedens- und Bürgerinitiativgruppen (z.B. "Aktionsgruppe Bauern und Verbraucher") leisten Bildungsarbeit in diesem Bereich. Trotz aller Unterschiede in der Zusammensetzung, Arbeitsweise und in den Zielen haben auch sie eine Wandlung erfahren. Nicht alle, aber viele Dritte-Welt-Gruppen wurden häufig von Engagement, Idealismus aber auch vom Praktizismus getragen. Besonders die "Handelsgruppen" stecken in einem Dilemma: Für ihre existenzielle Grundlage sind sie einerseits auf Umsatz und Gewinn, auf Großhandel, Lager und Transport angewiesen, die sie andererseits bekämpfen, um die Ungerechtigkeit im Welthandel zu beseitigen. Da es aber schon einige Arbeiten hierüber gibt und eine ausführliche Behandlung dieses Themas in Kürze erscheint<sup>25</sup>, wird hier nicht näher darauf eingegangen.

Zu b): Gemeint sind Volkshochschulen, kirchliche und politische Bildungsinstitutionen sowie Organisationen wie "terre des hommes", "Aktionsgemeinschaft Solidarische Welt" u.ä., die mittlerweile institutionalisiert sind, Projekte durchführen, Seminare veranstalten und schriftlich regelmäßig berichten. "Fortschritte" sind am ehesten hier zu vermerken. Da sie über ihre Arbeiten regelmäßig berichten und darüber in ihren Schriftenreihen selbstkritisch reflektieren, sei hier nur ein Hinweis gegeben<sup>26</sup> und auf das dritte Feld, an dem die entwicklungspädagogische Praxis fast vorbeizugehen droht, übergegangen.

## Entwicklungspädagogik und Schule

Zu c) Schulen: Es gibt beachtlich viele Lehrer und Schüler, die mit großem Engagement in diesem Bereich tätig sind. Sie arbeiten aber eher in verschiedenen Organisationen außerhalb der Schule. Eine zweite Gruppe von Lehrern ist im allgemeinen mit Schulbüchern und -materialien für den Unterricht über das Problem offenbar unzufrieden. Ein Indiz für diese Unzufriedenheit bei vielen Lehrern ist, daß sie auf dem grauen Markt zugängli-

chen Materialien zum Thema Entwicklung oft sehr schnell vergriffen sind<sup>27</sup>. Darüberhinaus gibt es Kreise von Lehrern (Überschneidungen sind selbstverständlich), die eigene Unterrichtsversuche und Erfahrungen schriftlich festhalten, Materialien sammeln und untereinander austauschen (etwa in den Lehrerzentren, Gewerkschaften u.ä.) Auf alle diese Gruppen trifft die folgende Kritik ausdrücklich nicht zu. Es geht hier auch nicht darum, den Lehrern die Schuld zuzuschreiben. Die Organisationsform der Schule ist eben so, daß sie die Lehrer eher zu Praktizismus verleitet, als Raum für eine wirkliche Praxis lassen (zur Erläuterung: Unter Praktizismus wird auf unmittelbaren Erfolg gerichtetes Handeln ohne Theoriebindung und Folgeprobleme nicht wahrnehmend verstanden, unter "Praxis" ein Handeln welches "das Verhältnis von Theorie und Praxis zu ihrem Gegenstand hat"<sup>28</sup>.) Obgleich es seit Mitte der siebziger Jahre eine Reihe von Mängelanalysen und Verbesserungsvorschlägen gibt, die teilweise auf von Bundes- und Landesministerien finanzierten Tagungen<sup>29</sup> und aus internationalen Organisationen wie UNESCO, UNICEF oder Club of Rome hervorgegangen sind, hat sich am schulischen Praktizismus kaum etwas geändert. Ich möchte kurz versuchen, an zwei Beispielen zu zeigen, welche Hindernisse dafür wesentlich sind, das sich am schulischen "Praktizismus" so wenig geändert hat:

1) Die Einteilung der Fächer und Unterrichtsstunden verhindert die notwendige interdisziplinäre Behandlung eines komplexen Themas und erschwert, wenn sie es nicht unmöglich macht, eine Erkenntnis der Zusammenhänge. Im Schulalltag ist es üblich, unterschiedliche Themen in verschiedenen Fächern zu behandeln. Zur Illustration die Themen an einem Tag in einer 7. Klasse: Deutsch: Übung von Konjunktiv- und Konditionalform; Mathematik: Prozentrechnung; Geographie: Landkarten-Lesen anhand der Karte Europas; Geschichte: Alt-Ägypten; Religion: Armut und Hunger in den Entwicklungsländern anhand des Teufelskreises. Bei einer thematischen

Absprache der Kollegen untereinander - die im Schulalltag selten vorkommt - könnte die Behandlung des komplexen Themas "Entwicklung" vielleicht so aussehen: Deutsch: Problematisierung des Begriffs "Entdeckung" mit Hilfe von Karikaturen; Geographie: Entstehung von Monokulturen am Beispiel eines Landes in Zentralamerika; Geschichte: Kolumbus' Reise nach Amerika usw. Selbst bei so einer Absprache ist es für die Schüler schwer, den Zusammenhang zu erkennen, wenn nicht das Thema "partizipatorisch" vorbereitet wird. Der Lernbericht des Club of Rome bezeichnet solches als "lokale Inflexibilität" und meint, das "Ziel der Schule, als Vorbereitung auf das Leben zu dienen, ändert sich und macht einer Trennung von Schule und Leben Platz"<sup>30</sup>.

Um das Ziel eines Lernens für die Zukunft wiederzugewinnen, schlägt die Studie vor, jedes Kind solle einen Tag pro Woche außerhalb der Schule arbeiten. Notwendig sei ein innovatives, interdisziplinäres, partizipatorisches und antizipatorisches Lernen, um die komplexen Probleme zu begreifen und Handlungsperspektiven für die Zukunft zu entwickeln. Es komme nicht so sehr darauf an, zusammenhanglose Zahlen, Fakten und Informationen anzuhäufen, sondern darauf, Zusammenhänge zu erkennen und Entwicklung zu antizipieren<sup>31</sup>.

Abgesehen von den Schwierigkeiten schon bei Absprachen unter Kollegen, gibt es bei der gegenwärtigen Fächerabgrenzung auch andere unerwünschte Nebenwirkungen: Die Schüler sind so sehr daran gewöhnt, daß sie häufig bei jeglicher Abweichung verstört reagieren. "Wenn ich in einer Religionsstunde eine Landkarte an die Wand hänge", so berichtet eine Hauptschullehrerin, "fragen sie mich, ob sie Religion oder Erdkunde haben". Ein Schüler weigerte sich sogar, in einer Geschichtsstunde Textvergleiche zwischen Quellen und Geschichtsbuch vorzunehmen, da diese Arbeit nach seiner Ansicht zum Fach Deutsch gehöre.

2) Schulbücher: Obgleich im allgemeinen Schulgesetze und Rahmenrichtli-

nien relativ große Freiheit gewähren, werden diese Freiheiten häufig durch die ausschließliche Benutzung der Schulbücher als Grundlage für den Unterricht freiwillig aufgegeben. Die Gründe dafür sind z.B. a) Bei 23-28 Unterrichtsstunden pro Woche ist es kaum möglich, jede Stunde selbst zu planen; b) Besonders in Hauptschulen unterrichten immer noch Lehrer in der Regel auch in "Fremdfächern"; c) Schulbücher sind von den Kultusministerien genehmigt, haben also einen amtlichen Charakter.

Es hat schon 1971 harte Kritik an Schulbüchern zum Thema Dritte Welt gegeben (z.B. "Heile Welt und Dritte Welt"<sup>32</sup>). Das Buch machte zwar Furore, blieb aber bislang auf die Schulbücher fast ohne Wirkung. Diese Aussage wird plausibel, wenn man einige heutige Schulbücher zur Hand nimmt. Ich habe sechs häufig in Schulen gebrauchte Bücher aus verschiedenen Fächern und von namhaften unterschiedlichen Verlagen zufällig ausgesucht. Das Ergebnis: In vier von fünf Büchern wird der Teufelskreis der Armut bzw. des Hungers dargestellt; nur das Geschichtsbuch des Diesterweg Verlags macht hier eine Ausnahme: es bezieht immerhin eine Abhängigkeit vom Ausland in den "Teufelskreis" mit ein<sup>33</sup>. Das sechste Buch ist für das Fach Geographie<sup>34</sup> und stellt mit bunter Graphik und Fotos die "Fortschritte" in der bundesrepublikanischen Landwirtschaft von 1950 bis heute dar - von Selbstversorgung und privatem Verkauf zum "hochmodernen" Großbetrieb. Kein Wort über die Kehrseite: über Subventionen, den Zustand der Kleinbetriebe, über die Arbeitslosen, über Gift in Nahrung. Wie sollen die Schüler so Zusammenhänge erkennen? "Globale Probleme zwingen zu tiefgreifenden und universalen Umwandlungen der Lernprozesse. Sowohl in den Industrie- als auch in den Entwicklungsländern mangelt es", stellt die Club-of-Rome-Studie fest, "an innovativem Lernverhalten"<sup>35</sup>. Offenbar hat die Kritik Seitz' - daß Schulbücher das Thema "Entwicklung" auf die Dritte Welt beschränken, Unterentwicklung endogen erklären und einem Modernisierungskonzept folgen, die er als "pädagogisch un-

fruchtbar, politisch irrelevant und sachlich verfälschend" bezeichnet<sup>36</sup> - immer noch seine Gültigkeit. Das Schlimme an solchen Darstellungen ist, daß sie andere Erklärungsmodelle einfach verschweigen. "Die großen Triumphe der Propaganda wurden nicht durch Handeln, sondern durch Unterlassung erreicht", schrieb Aldous Huxley 1949 in einem Vorwort zu der 2. Auflage seines 1932 erschienenen Buches "Schöne neue Welt". "Groß ist die Wahrheit; größer aber, vom praktischen Gesichtspunkt, ist das Verschweigen der Wahrheit"<sup>37</sup>.

## Mögliche Konsequenzen

Was tun? Es ist schwer, angesichts der geschilderten Hindernisse Auswege zu finden. Es gibt Spielräume in Schulgesetzen und Rahmenrichtlinien die man genau studieren sollte. Z.B. ließe sich durch Absprache unter Kollegen ein thematisch komplexes Problem wie 'Entwicklung' in einer Klasse über einen längeren Zeitraum - nicht nur in einer Projektwoche - behandeln. Für Unterrichtseinheiten kann man Anregungen aus dem außerschulischen Bildungsbereich holen. Auch für Schulen gibt es allerdings eine Reihe von gut ausgearbeiteten Modellen<sup>38</sup>. Dieses könnte der Anfang sein. Es wird nicht nur auf den schulinternen Lernprozess Wert gelegt, sondern auch auf das Produkt und auf die Öffentlichkeitsarbeit. Zu dem Lernprozess gehören sowohl eine partizipatorische Vorbereitung und Erarbeitung des Themas als auch Handlungen, die den Zusammenhang zur Lebenswelt der Schüler herstellen (Erkundungen außerhalb der Schule, Kontaktaufnahme mit Organisationen wie 'Brot für die Welt', 'Misereor', 'terre des hommes' oder Dritte-Welt-Gruppen, die Projekte durchführen). Zu den Lernprodukten gehören Wandzeitungen und von den Schülern gemalte Plakate, die die Ergebnisse der Arbeiten festhalten. Diese sind einmal eine Bestätigung, und zum anderen eine Hilfe zur späteren Vergegenwärtigung der geleisteten Arbeit. Ein Teil Öffentlichkeitsarbeit kann ein kleiner Bericht in der lokalen Presse sein, oder eine Darstellung des Gelernt-

ten an einem Elternabend. Ein Aktionstag und ein Basar haben die gleiche Funktion. Bei solchen Anlässen sammeln Schüler Geld für ein bestimmtes Projekt, über das sie sich gründlich informiert und mit der betreffenden Organisation abgestimmt haben. Dies ist zwar auch eine Hilfe für das Projekt, aber eine viel größere Hilfe für die Schüler selbst. Es vermittelt ein Erfolgserlebnis und verhilft dazu, sich das Problem anzueignen, zu identifizieren und für sich neu zu definieren. Die Unterrichtseinheit "Ausgerechnet Bananen" (vgl. Anm. 38) ist z.B. ein Versuch in dieser Richtung.

Im übrigen ist es notwendig, darauf einzuwirken, daß die Bedingungen anders werden. Was Schulbücher angeht, kann man auswählen, und wenn keine Auswahl möglich ist, könnte man teilweise auf andere Materialien ausweichen. Das ist zwar mühsam, aber vielleicht doch machbar. Schulbücher, die das "Bankierskonzept" (Freire) implizieren, den gesellschaftlichen Status quo zementieren, sollten vermieden werden. Dies wäre ein Versuch zur Rückgewinnung der didaktischen Freiheit.

Auch wenn hier Ziele und Methodenkriterien der Entwicklungspädagogik, Projekte und Unterrichtseinheiten als Beispiele aus der Praxis genannt werden, werden generative Themen, Lerngegenstände immer unter spezifischen Bedingungen im situativen Kontext neu zu wählen sein<sup>39</sup>. Diese Auswahl soll von den Vorerfahrungen, Erwartungen und dem anzunehmenden Identitätsgrad der Schüler/Lerngruppe abhängen. Die einzige Anforderung, die an so eine Konzeption zu stellen wäre, ist auch eine allgemeine Anforderung an die Wissenschaft: Form und Inhalt, die Didaktik und der Lerngegenstand sollen sich nicht widersprechen. Also handlungsbedeutsame Einsichten ließen sich ohne Handlungen und Reflexion darüber kaum gewinnen.

Auch der scheinbare Konflikt zwischen den erwähnten normativen Zielen und der Norm der Wissenschaft, ist scheinbar. Da die Normen als solche im gegenwärtigen gesellschaftlichen Kontext gezeichnet sind, sind sie zur Kritik offen und empirisch überprüfbar<sup>40</sup>.

## Anmerkungen

1. Datta, Asit: Ursachen der Unterentwicklung. Erklärungsmodelle und Entwicklungspläne. München 1982, S. 49
2. vgl. *Der Spiegel* 38/84, S. 28
3. vgl. *AFC-STM, agib, BUKO, ÖIE (Hg.): Aktionshandbuch Dritte Welt*, Wuppertal 1982<sup>6</sup>, S. 146 ff.
4. *Meadows, Dennis u.a.: Die Grenzen des Wachstums*, Stuttgart 1972
5. vgl. *Wörl, Volker*: In der Wachstumdiskussion hört man neue Töne. Der Glaube an eine unendliche Expansion wurde nicht nur auf dem Katholikentag in Frage gestellt, in: *Süddeutsche Zeitung* vom 10.7.84
6. vgl. Anm. 2
7. *Galtung, Johan*: Self-Reliance. Beiträge zu einer alternativen Entwicklungsstrategie, München 1983, S. 142 und 153 f.
8. *Böll, Winfried*: Dreißig Jahre Entwicklungspolitik. Eine Skizze. Eindrücke und Erfahrungen eines Beteiligten, Ms. S. 6 ff., erscheint in Bonn 1985
9. *Moore, Barrington*: Soziale Ursprünge von Diktatur und Demokratie, 1966, dt. Ausg. Frankfurt 1974, S. 600
10. Der Papalagi. Die Reden des Südsee-Häuptlings Tuivii aus Tiavea, Zürich 1983<sup>17</sup> (Auflagenhöhe zwischen 1977 und 1983: 620.000) Wir sind ein Teil der Erde. Die Rede des Häuptlings Seattle vor dem Präsidenten der Vereinigten Staaten im Jahre 1885, Freiburg 1984<sup>9</sup>  
*Pasche, Hans*: Die Forschungsreise des Afrikaners Mukara ins innerste Deutschlands. Geschildert in Briefen Lukanga Mukaras an den König Ruoma von Kitara, Bremen 1984<sup>8</sup> (bis 1927 7 x aufgelegt)
11. Die Rede des Häuptlings Seattle (Anm. 10), S. 8 ff
12. *Divivere, Beate von*: Das letzte Paradies. Die Zerstörung der tropischen Regenwälder und deren Ureinwohner, Reinbek 1984, S: 70
13. ebenda, S. 69
14. *Ghandi, Mohandas Karamchand*: My Theory of Trusteeship, Ahmedabad 1969 (vgl. auch Art. 14,2 des Grundgesetzes)
15. vgl. z.B. *Collins, J./F. Moore Lappé*: Vom Mythos des Hungers, Frankfurt 1980  
*Feder, Ernest*: Erdbeer-Imperialismus, Frankfurt 1980  
*George, Susan*: Wie die anderen sterben. Die wahren Ursachen des Welthungers, Berlin 1980<sup>2</sup>  
*Harrison, Paul*: Hunger und Armut, Reinbek 1982  
*Datta, Asit*: Welthandel und Welthunger, München 1984 (bes. S. 120 ff)
16. vgl. *Datta, A.* ebenda
17. *Gorz, André*: Wege ins Paradies, Berlin 1983<sup>2</sup>
18. vgl. *Seewald, Peter*: 'Weder christlich noch sozial - brutal', in: *DER SPIEGEL*, Nr. 40/84, S. 67
19. *Gorz, A., a.a.O., S. 139*; vgl. auch *Welzk, Stefan*: Der Butterberg kreißt, in: *Kursbuch* 76, Juni 1984, S. 175 ff
20. vgl. Anm. 18, S. 58 ff
21. vgl. *Frank, Michael*: Langsames Umdenken beim Ackern, in: *Süddeutsche Zeitung* vom 2.10.84
21. vgl. *Brunner, Ursula*: Zum Beispiel Bananen



..., Basel, 1979

- Osmers, Dieter*: Entwicklungspolitische Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik mit Hilfe kommunaler Konfliktfelder. Global denken, lokal handeln, Frankfurt 1983
23. *Huber, Joseph (Hg.)*: Anders arbeiten - anders wirtschaften, Frankfurt 1979, darin besonders die Aufsätze von *Robertson, Dyson, Illich, Ebert, Giarini*, S. 36 ff, S. 57 ff, S. 78 ff. S. 131 ff und S. 185 ff
  24. vgl. *Winkler, Manfred*: Helfen und Lernen: 100 Küken und 1 Tonne Futter, in: *Heger/Heinen-Tenrich/Schulz (Hg.)*: Wiedergewinnung von Wirklichkeit. Ökologie, Lernen und Erwachsenenbildung, Freiburg 1983, S. 111 ff
  25. *Schmied, Ernst*: Lernen durch Alternativen. Dritte-Welt-Handel. Ms., S. 18, erscheint in Bonn 1985, vgl. auch *Treml, Alfred K.*: Entwicklungspädagogik als Theorie und Praxis - Lernen in Bürgerinitiativen und Aktionsgruppen, in: *Treml, Alfred K.*: Entwicklungspädagogik, Frankfurt 1980, S. 75 ff
  26. vgl. z.B. Schriftenreihe des Dt. VHS-Verbandes, Rheinallee 1, 5300 Bonn 2 oder des Instituts für Internationale Begegnungen e.V., Walramstr. 9, 53 Bonn 2; eine ausführlichere Liste der Bücher, Zeitschriften und Organisationen ist zu finden in: *Treml, A.K. (Hg.)*: Pädagogikhandbuch Dritte Welt, Wuppertal 1982; vgl. auch *Aktionshandbuch*, a.a.O.
  27. Beispiele für solche Materialien die Reihe *Lo-seblattsammlung der GEB*, Sandstr. 15, 7800 Freiburg; *GEP-Dokumentation: Dritte-Welt-Problematik im Schulunterricht*, Saarbrücken 1977; *Tübinger Beiträge zur Friedensforschung und Friedenserziehung (Hg.)*: Dritte Welt im Unterricht, Tübingen 1976; *Bundeszentrale für pol. Bildung (Hg.)*: Zur Methodik des Lernbereichs Dritte Welt, Bonn 1977; *Nationale Kommission für das Internationale Jahr des Kindes: Die Dritte Welt in Schule und Jugendarbeit*, Frankfurt 1980; *GEW-Hannover: Materialien für den Unterricht zum Thema "Dritte Welt"*, Hannover 1983<sup>2</sup>

28. vgl. *Wulf, Christoph*: Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft, München 1977, S. 51 f
29. für eine zutreffende Mängel-Analyse vgl. *Seitz, Klaus*: Entwicklungspädagogik in der Schule, in: *Treml*: Entwicklungspädagogik, a.a.O., S. 53 ff; auch zwei Aufsätze von *Schreiber/Sutor und Sander*, in: *Zur Methodik des Lernbereichs Dritte Welt (Anm. 27)*, S. 129 ff und S. 134 ff
30. *Club of Rome (Hg.)*: Zukunftschance Lernen, München 1983<sup>3</sup>
31. vgl. ebenda, S. 151, 40 ff, 56, 59, 75, 87 und 118
32. *Fohrbeck, K./Wiesand/Zahar*: Heile Welt und Dritte Welt, Opladen 1971<sup>2</sup>
33. Die Schulbücher sind häufig ohne Angabe des Erscheinungsjahrs, sind aber alle nach 1979 erschienen und im Gebrauch (*Grosser*: Politik Wirtschaft Gesellschaft, Sek. I, Westermann, Braunschweig 1979, S. 176; *Heumann*: Geschichte für Morgen, Ausgabe für HS 3. Hirschgraben, Frankfurt o.J., S. 214; *Alter, Bergmann u.a.*: Erinnern und Urteilen, UE Geschichte, Klett, Stuttgart o.J., S. 204; *Kursbuch Religion 9./10. Schuljahr*, Calwer/Diesterweg, Stuttgart/Frankfurt, o.J., S. 212; *Hug u.a.*: *Geschichtliche Weltkunde*, Bd. 3, Diesterweg, Frankfurt o.J., S. 272
34. *Bünstorff u.a.*: *Terra - Geographie*, Klasse 7, Klett, Stuttgart 1983, S. 62 f
35. *Club of Rome (Hg.)*: *Zukunftschance Lernen*, a.a.O., S. 137
36. *Seitz*, a.a.O., S. 54 ff
37. *Huxley, Aldous*: *Schöne neue Welt*, Frankfurt 1984<sup>9</sup>, S. 15
38. vgl. z.B. *Dritte-Welt-Haus (Hg.)*: *UE Coca Cola*, Bielefeld 1983; *Renner, Erich*: *Wohnen*, Materialien zu einem kulturvergleichenden Lernfeld, Heinsberg 1983; *Datta, Asit*: *Ausgerechnet Bananen*, in: *b:e 2/83*, S. 31 ff, auch *GEB-Materialien*
39. vgl. *Mollenhauer, Klaus*: *Theorien zum Erziehungsprozess*, München 1974<sup>2</sup>, S. 105 ff
40. vgl. *Brezinka, Wolfgang*: *Metatheorie der Erziehung*. München 1978, S. 99 ff

# Hans-Georg Wittig

## Gandhis Weg zur Wahrheit

H.-G. Wittig hat in einem Brief an mich darauf hingewiesen, warum ein Beitrag über Gandhi von zentraler Bedeutung für entwicklungspädagogische Theorie und Praxis ist. Aus diesem Brief sei hier einiges zitiert: Die wichtigsten Anforderungen an entwicklungspädagogische Praxis sind nicht institutioneller, sondern humaner Art: es geht vor allem um die personale Qualität der Beteiligten, und da ist Ghandi vorbildlich. So dann muß sich Entwicklungspädagogik auf die entscheidenden Weltprobleme der Gegenwart beziehen – das haben Ghandis Bemühungen ge-

„Stellen wir uns vor, es werde in einigen Jahrtausenden noch Menschen geben, die sich für die dann lange vergangenen Phasen menschlicher Geschichte interessieren, ... so werden der Zukunft unsere radikalen Politiker zu inhuman, unsere humanen Politiker nicht radikal genug erscheinen; vielleicht wird von den Großen unseres Jahrhunderts nur Gandhi vor ihrem Urteil bestehen.“ So sieht es Carl Friedrich von Weizsäcker (WN 121), und wir haben Anlaß, ihm zuzustimmen. Wie ist es Gandhi gelungen, in seiner Humanität so radikal zu werden und in seiner Radikalität so human zu bleiben, wie es im Atomzeitalter notwendig geworden ist?

Gandhi selbst versteht sein Leben als ein Streben nach Wahrheit. „Die Geschichte meiner Experimente mit der Wahrheit“ – so lautet der Untertitel seiner Autobiographie. Der letzten und ganzen Wahrheit, die er mit Gott gleichsetzt und die kein Mensch im irdischen Leben völlig erreichen kann, versucht er näherzukommen. An der jeweils erreichten Wahrheit – an dem, was er als wahr und gerecht eingesehen hat – hält er unerschütterlich fest, es sei denn, er wird eines Besseren überzeugt, wodurch er der letzten Wahrheit wiederum näherkommt. Dieses Festhalten an der Wahrheit ist ebenso human wie radikal: Einerseits schließt es die mitmenschliche Offenheit, ja die demütige Bereitschaft ein, sich jederzeit überzeugen zu lassen, also auch von festverwurzelten Meinungen sich zu lösen aufgrund von Argumenten,



deren Geltung nicht davon abhängen kann, wer sie vorbringt, Freund oder Feind. Andererseits schließt Festhalten an der Wahrheit ebenso die radikale Zivilcourage ein, nötigenfalls eher zu sterben, als sich irgendeiner Macht der Welt zu beugen, die sich statt durch bessere Argumente bloß mittels Gewalt durchsetzen will. So unbeirrbar an der Wahrheit festzuhalten setzt voraus, sich aus der Ich-Befangenheit zu lösen, in der wir gewöhnlich leben, eine Gelöstheit also, die vom furchtsamen Besorgtsein um das eigene Ich ebenso entfernt ist wie vom eigenmächtigen Streben nach bedingungslosem Sich-Durchsetzen. So kann es für Gandhi auch nicht darum gehen, erlittenes Unrecht durch entsprechendes Unrecht zu vergelten, denn die von den Leidenschaften des Ich gelöste Wahrnehmung des Ganzen zeigt, daß sich durch derlei Vergeltung das Unrecht in der Welt nur fortsetzt und vermehrt. So bedeutet Festhalten an der Wahrheit schließlich, sich weder irgendwelchem Unrecht unterwürfig zu beugen noch es durch eigenes Unrecht eigenmächtig zu vergelten. Dies aber ist das Prinzip des gewaltfreien Widerstands, und Gandhi und seine Anhänger haben genau das Wesentliche getroffen, als sie ihn als „Satyagraha“ bezeichnet haben, denn das heißt: Festhalten an der Wahrheit (vgl. XIX 466). „Die Wahrheit“, sagt Gandhi, „ist hart wie ein Diamant und zart wie eine Blüte.“ (XXXIX 122)

tan. Schließlich darf es nicht mehr nur um individual-pädagogische Praxis gehen, sondern nötig ist die Anregung und Forderung gesellschaftlicher Lernbewegungen – auf beiden Ebenen hat Ghandi gearbeitet, ferner verknüpfen sich bei kaum einer anderen geschichtlichen Gestalt Theorie und Praxis so vollständig wie bei Ghandi (*my life is my message*): dies legt nahe Theorie und Praxis Ghandis für entwicklungspädagogisches Handeln fruchtbar zu machen, was – und dies ist der Vorteil der Untersuchung historischer Praxis – nicht auf ein utopisches Programm, sondern auf gelebtes Leben verweist ...

Diese vor allem ethische und religiöse Wahrheit nun, nach der er strebt und an der er, soweit er sie erreicht hat, festhält, ist nicht durch bloße Erkenntnis zu gewinnen, sondern nur durch Erprobung und Bewährung im eigenen Leben. Damit zeigt sich von neuem der notwendige Zusammenhang zwischen Humanität und Radikalität: Immer wieder betont Gandhi, daß die Wege dem Ziel, die Mittel dem Zweck angemessen sein müssen. Wir dagegen halten uns allzuoft für berechtigt, vermeintlich gute Zwecke auch mit Hilfe fragwürdiger Mittel anzustreben. Letztlich geschieht das aus Schwäche: Wir trauen uns nicht zu, humane Mittel so radikal einzusetzen, daß sie Schritt halten können mit den oft weniger humanen Mitteln unserer Konkurrenten und Gegner. Gandhi dagegen sieht: Nicht gute Zwecke heiligen böse Mittel, sondern böse Mittel entheiligen gute Zwecke. Die erstrebte Wahrheit also und der Weg zu ihr sind nicht voneinander trennbar: „My life is my message – mein Leben ist meine Botschaft.“

So gesehen ist Gandhis Weg zur Wahrheit das, was er in seiner Autobiographie höchst anschaulich und nicht ohne Humor beschreibt. Sie ist vor allem ein pädagogisches Buch. Da bei kaum einem anderen Menschen Praxis und Theorie, Lebenserfahrung und Reflexion so eng zusammenhängen wie bei Gandhi, sei versucht, zu Beginn seine Lebenswirklichkeit wenigstens kurz zu skizzieren.

Geboren 1869 als jüngstes Kind eines

Ministers in einem winzigen indischen Fürstentum am Arabischen Meer, wächst Mohandas Gandhi in einer Atmosphäre auf, die sich von unserer heutigen grundlegend unterscheidet: Die Religiosität des Lebens ist intensiv, aber tolerant. Angehörige verschiedener Religionen gehen im Elternhaus aus und ein. Mohandas, der selber Hindu ist, erlebt das äußerst lebensschützende Verhalten der Jain-Mönche. Daß der Genuß von Fleisch und Alkohol ausgeschlossen ist, versteht sich von selbst. Die Mutter erlegt sich lange Fastenzeiten auf, aber sie tut dies in heiterer Gelassenheit. Der Vater praktiziert Zivilcourage, indem er sich von einem britischen Beamten lieber einsperren läßt, als dessen Beleidigung seines Fürsten zu dulden. Der furchtsame und schüchterne Mohandas legt mehr Wert auf seine moralische als auf seine intellektuelle Entwicklung. Als Dreizehnjähriger wird er verheiratet mit Kasturbai, die an seiner Seite bis 1944 ein oft schweres Leben führt, aber, zunehmend als Partnerin ernstgenommen, ihn ihrerseits zunehmend in seinem Kampf unterstützt – der Enkel Arun Gandhi schildert sie liebevoll, aber auch mit Recht als eine der großen Frauen Indiens. Die Kinderheirat hat Ereignisse zur Folge, die Gandhis Einstellung zur Sexualität lange überschatten. Mut zeigt er, als er - achtzehnjährig - gegen den Widerstand seiner Kaste nach London reist, ins Herz der britischen Weltmacht, um dort Jura zu studieren. Nach einem mißglückten Versuch der Überanpassung an den Lebensstil des gentleman lernt er durch westliche Vermittlung den Wert der heimatlichen Tradition hinduistischer Religion erst wirklich schätzen. Ihre Wahrheit verbindet sich für ihn mit der Wahrheit des Christentums, die Bhagavadgita und die Bergpredigt werden ihm gleichermaßen bedeutsam. Zugleich hält er sich an das Gelübde, in England auf Fleisch, Alkohol und sexuelle Beziehungen zu verzichten. Immer neue und strengere Gelübde, die nie gebrochen werden, werden ein wesentliches Mittel seiner kontinuierlichen Selbsterziehung.

Als er nach seinem Studium zur Enttäuschung seiner Verwandten als Rechtsanwalt in Indien versagt, erhält

er die Möglichkeit, zur juristischen Unterstützung einer indischen Firma nach Südafrika zu gehen. Schließlich gelingt es ihm dort, zwischen seinen Auftraggebern und deren Gegnern einen Vergleich herbeizuführen, und bei dieser Gelegenheit lernt er die gerechte Lösung wechselseitigen Einvernehmens höherzuschätzen als das übliche Ende von Konflikten, welches darin besteht, daß die eine Seite ganz gewinnt und die andere ganz verliert, was fast immer ungerecht ist und darum neue Konflikte heraufbeschwört. Vor allem aber kommt es nun, 1893, zu einem Schlüsselerlebnis: Als Gandhi in einem Zugabteil I. Klasse reist, verlangt ein mitreisender Weißer, er als Farbiger solle das Abteil verlassen, obwohl er im Besitz einer Fahrkarte 1. Klasse ist. Als er sich weigert, wird er am nächsten Bahnhof zu nächtlicher Stunde gewaltsam aus dem Zug gesetzt. Zum erstenmal erfährt er die ungerechte, seine Menschenwürde tief verletzende Rassendiskriminierung am eigenen Leibe. Und jetzt wird aus dem schüchternen Rechtsanwalt, der erfolglos war, solange es um seine eigene Karriere ging, plötzlich der beredte und unbeirrbar Verfechter der berechtigten Interessen seiner Landsleute in Südafrika. Aus dem geplanten kurzen Aufenthalt wird fast ein Vierteljahrhundert, in dem die entscheidenden Methoden von "Satyagraha" entdeckt und mit Erfolg erprobt werden. Zugleich verändert Gandhi seinen Lebensstil radikal: Von der Lektüre von John Ruskins Buch "Unto This Last" ist er so begeistert, daß er - im Unterschied zum Autor selber - sofort beginnt, dessen Vorschläge in die Tat umzusetzen und eine Farm zu gründen. Diese Farm ist einerseits als Lebensgrundlage für die Inder erforderlich, die durch die gewaltfreien Kampagnen in Not geraten, andererseits wird sie als Muster einer freiwillig in Einfachheit lebenden Gemeinschaft zum Vorläufer von Gandhis späteren Ashrams. Der Jurist Gandhi macht nun vielerlei harte Erfahrungen in Gefängnissen, aber da sein Leben außerhalb der Gefängnisse inzwischen ebenso einfach und hart ist und zudem aufreibender, nutzt er die Haftzeiten als Besinnungs- und Lektürepausen, und wenn Mitstreiter ein-

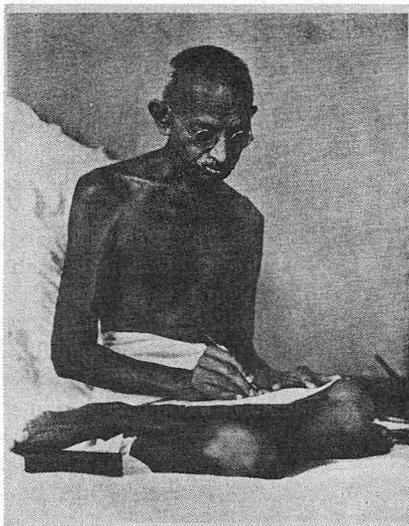
gesperrt werden, übermittelt er ihnen zuweilen telegraphisch seine Glückwünsche. Erst zu Beginn des Ersten Weltkriegs kehrt er, nach erfolgreichem Abschluß seiner Kampagnen in Südafrika, nach Indien zurück, dort als "Mahatma", als "Große Seele" gefeiert. Damit beginnen mehr als drei weitere Jahrzehnte eines politischen Kampfes in nunmehr wesentlich erweitertem Rahmen - bis Gandhi 1948, nachdem sein Leben bereits mehrfach in Gefahr war, von einem Hindu-Fanatikern erschossen wird, weil er dem abgespalteten Moslemstaat Pakistan finanzielle Gerechtigkeit widerfahren lassen will.

Was ergibt sich aus diesen wenigen Hinweisen auf Gandhis Leben für das Thema seines Weges zur Wahrheit? Am Ende seiner Autobiographie schreibt er: "Alle meine Erfahrungen haben mich überzeugt, daß es keinen anderen Gott gibt als die Wahrheit. Und wenn nicht jede Seite dieses Buches davon zeugt, daß das einzige Mittel, um die Wahrheit zu realisieren, Gewaltfreiheit ist, würde ich alle Mühe, die ich auf diese Darstellung verwendet habe, für verloren erachten. ...Wie aufrichtig auch immer mein Streben nach Gewaltfreiheit gewesen ist, es war doch unvollkommen und unzulänglich. Daher vermag das kleine, flüchtige Aufleuchten der Wahrheit, das ich hier und da schauen konnte, schwerlich eine Vorstellung von ihrem unbeschreiblichen Glanz zu vermitteln ... Um den allumfassenden und alles durchdringenden Geist der Wahrheit von Angesicht zu Angesicht zu schauen, muß man gelernt haben, auch das geringste Wesen der Schöpfung zu lieben wie sich selbst. Und ein Mensch, der danach strebt, kann es sich nicht leisten, sich gegen irgendein Lebensgebiet zu verschließen. Deshalb hat mich meine Hingabe an die Wahrheit auf das Feld der Politik geführt. Und ich kann ohne das geringste Zögern, wengleich in aller Demut, sagen, daß die, die behaupten, Religion habe nichts mit Politik zu tun, nicht wissen, was Religion heißt." (XXXIX 401)

So verlockend es wäre, diese Sätze sogleich auf unsere aktuelle Situation zu beziehen – zuvor müssen wir uns

darum bemühen, sie genauer zu verstehen. Nunmehr ist also vor allem aus philosophisch-anthropologischer Sicht nach Gandhis Bestimmung des menschlichen Lebens als eines Weges zur Wahrheit zu fragen, dann aus politisch-pädagogischer Sicht danach, wie Gandhi selbst seinen Weg zur Wahrheit geht und welche Bedeutung dieser Weg für uns im Atomzeitalter hat. Die meisten von denen, die sich mit Gandhi befassen, wenden sich entweder nur dem einen oder nur dem anderen dieser beiden Aspekte zu, beachten aber zu wenig die sachlich notwendige Verbindung zwischen ihnen. Den einen erscheint Gandhi dann nur als religiöser Mensch, an dessen Vorbild man sich erbauen kann, ohne radikale politische Konsequenzen ziehen zu müssen, den anderen erscheint er nur als Strategie, von dem man für die eigenen Aktionen lernen kann, ohne sich selbst zur Humanität hin wandeln zu müssen.

Zum philosophisch-anthropologischen Aspekt des Themas. Was versteht Gandhi unter Wahrheit? Über die einleitenden Bemerkungen hinaus läßt sich das, worum es geht, in erster Annäherung als "existenztragende Wahrheit" bezeichnen (LP 2.A., 146-149) - im Unterschied zur Wahrheit wissenschaftlicher Aussagen. Die Gewinnung wahrer wissenschaftlicher Aussagen und deren intersubjektive Überprüfung setzen nur bestimmte intellektuelle Fähigkeiten voraus, die Erlangung existenztragender Wahrheit erfordert zusätzlich bestimmte Wertenerfahrungen, also das experimentierende Suchen nach solchen Erfahrungen, also eine ihnen entsprechende Lebenspraxis. Für Gandhi geht es um die Doppelfrage, wie wir leben sollen und wie wir leben können, also um das Gute im Sinne der antiken Ethik: einerseits um das Gute als unbedingten Anspruch an unser Leben, andererseits um das Gute als ermöglichenden Grund für unser Leben. Der Hinweis auf die antike Ethik ist hier angemessen, denn Gandhi weist seine Anhänger wiederholt auf Sokrates hin. Sokrates ist für Gandhi ein Vorbild der Gewaltfreiheit, weil Sokrates bei seiner radikalen Wahrheitssuche das ihm



angetane Unrecht bis zum Tode gelassen erduldet, ohne es gutzuheißen, aber auch ohne sich dazu hinreißen zu lassen, es seinerseits mit Unrecht zu vergelten.

Über das Gute, das uns im Leben wie im Sterben unbedingt angeht, spricht Gandhi zugleich in religiöser Sprache. Die an den Hinduismus anknüpfende Gleichsetzung von Wahrheit, Sein und göttlichem Selbst kann hier nicht erläutert werden - ich verweise dafür z.B. auf Glyn Richards' Buch "The Philosophy of Gandhi". Aber Gandhi ist, wie schon erwähnt wurde, nicht nur Hindu - hier wie in vielen anderen Bereichen ist er Vermittler, Brückenbauer zwischen Ost und West. Er sagt: "Das Wesen der Religionen ist ein einziges; nur ihre Anwege sind verschieden." (SWMG VI 269) Von Gott heißt es demgemäß: "Er ist ein personaler Gott für die, die Seine personale Gegenwart brauchen. Er ist verkörpert für die, die Seine Berührung brauchen. ... Er ist in uns und doch über uns und jenseits von uns." (XXVI 224) Und weiter: "Die eine Religion ist jenseits aller Aussprechbarkeit." (SWMG IV Wer so glaubt, ist nicht in Gefahr, das Betroffensein durch das, was ihn unbedingt angeht, zu pervertieren in einen Ausschließlichkeitsanspruch der je einen Religion - eine Gefahr, der gerade auch Christen bis zum heutigen Tage immer wieder erlegen sind.

Dennoch: Kann der moderne Europäer, der durch die religionskritische

Skepsis der Aufklärung gegangen ist, Gandhis Rede von Religion und Gott wirklich folgen? An dieser Stelle sollten wir sehen, daß es gerade zwischen Kant und Gandhi erstaunliche Übereinstimmung gibt. Zwar wird Kant von Gandhi fast nirgends erwähnt, aber nicht nur die für beide kennzeichnende Grundhaltung intellektueller Redlichkeit und ethischer Religiosität ist es, die hier einen Vergleich nahelegt. Zum einen hat der Religionswissenschaftler Helmuth von Glasenapp gezeigt, welche überraschenden Parallelen zwischen der Philosophie Kants und den indischen Religionen ganz allgemein bestehen. Zum anderen ist einer der Menschen, die Gandhi tief geprägt haben, der russische Dichter Tolstoi, Tolstoi aber war seit seiner Originallektüre von Kants "Kritik der praktischen Vernunft" ein überzeugter Anhänger und Verehrer Kants. Auch in Gandhis Weg zur Wahrheit gilt nun - Kantisch gesprochen - der Vorrang der "praktischen Vernunft": Gott kann nicht theoretisch erkannt werden, vielmehr stellt sich allein für den, der mit dem Anspruch der Moralität bereits Ernst macht, überhaupt erst die Frage nach Gott in angemessener Weise, und nur er, der schon moralisch Handelnde, darf auf Gott hoffen. Gerade die an Salter anknüpfende Veröffentlichung von "Ethical Religion" atmet Kantischen Geist. Diese Veröffentlichung erfolgt 1907, also in der für Gandhi entscheidenden Zeit in Südafrika, in der er sein Leben asketisch vereinfacht und das Instrumentarium des gewaltfreien Kampfes entwickelt. Bei Moralität ohne Religion, so heißt es in "Ethical Religion", handle es sich nur um ein theoretisches Mißverständnis, bei Religion ohne Moralität hingegen zusätzlich um ein praktisches Versagen (SWMG IV 21). Immer wieder betont Gandhi: "Gott kann nur durch Liebe gefunden werden." (SWMG VI 153) "Ich lehne jede religiöse Lehre ab, die nicht an die Vernunft appelliert und mit der Moralität in Konflikt gerät." (SWMG VI 264) Und weiter: "Dem Menschen ist nicht gegeben, die ganze Wahrheit zu wissen. Seine Pflicht ist, der Wahrheit gemäß zu leben, wie er sie sieht, und dabei auf das reinste

Mittel zurückzugreifen, d.h. Gewaltfreiheit." (LVI 216) Vielleicht dürfen wir sagen, daß Gandhi im 20. Jahrhundert gegen militärische und wirtschaftliche Machtpolitik praktisch verwirklicht hat, was Kant im 18. Jahrhundert gegen den selbstsicheren Fortschrittsglauben neuzeitlicher Wissenschaft theoretisch vorgeklärt hat.

Damit nähern wir uns dem Punkt, an welchem sich der philosophisch-anthropologische Aspekt unseres Themas mit dem politisch-pädagogischen verbindet. Welche Prinzipien der Lebensgestaltung sind es denn konkret, die Gandhis Weg zur Wahrheit unterstützen? Es sind zwei: Brahmacharya und Ahimsa. "Brahmacharya" bedeutet eine asketische Einschränkung der Vielzahl unserer Wünsche auf unsere wahren Bedürfnisse hin und bezieht sich vor allem auf den Umgang des Einzelnen mit sich selbst. "Ahimsa" bedeutet Gewaltfreiheit und bezieht sich vor allem auf den Umgang mit unseren Mitmenschen, ja Mitgeschöpfen.

Zunächst zu Brahmacharya. Gandhi: "Es ist dasjenige Verhalten, das uns in Verbindung mit Gott bringt. Dieses Verhalten besteht in der völligen Kontrolle über alle unsere Sinne." (LXIII 56) "Nichts kann uns so mächtig wie Fasten und Beten die erforderliche Disziplin, den Geist des Selbstopfers, die Demut und die Entschlossenheit des Willens geben, ohne die kein wirklicher Fortschritt möglich ist." (XVII 299) Viererlei gilt es hier zu beachten: Erstens werden Verzichtes kaum lange durchgehalten, wenn sie äußerlich bleiben. Nicht nur auf die Erfüllung überflüssiger Wünsche gilt es zu verzichten, sondern auf diese Wünsche selber. Derlei Verzichtes sollten zweitens nicht unzufrieden machen. Gandhi: "Man gibt Dinge auf, die man als schädlich betrachtet, und sollte darum bei ihrem Verlust Freude empfinden." (XXXI 134, vgl. XXXIX 143) Drittens sieht Gandhi die Dienstfunktion von Übungen der Enthaltensamkeit, wenn er sagt: "Mancher Mensch, der Fleisch ißt, aber mit jedermann gottesfürchtig umgeht, ist seiner Freiheit näher als jener, der zwar aus religiösen Gründen Fleisch und viele andere Dinge ab-



lehnt, aber trotzdem Gott in allen seinen Taten lästert." (VI.10.21, Sarv. 24) Viertens kommt Brahmacharya auch dem Miteinanderleben zugute: "Die Goldene Regel", sagt Gandhi, "...bedeutet, entschlossen den Besitz dessen zurückzuweisen, was Millionen nicht haben können." (XXXI 45) Damit ist präzise formuliert, worauf der kategorische Imperativ im 20. Jahrhundert hinauslaufen müßte. Nun zu Ahimsa, Gewaltfreiheit. Grundlegend ist hier die Unterscheidung von Tat und Täter. Wieder Gandhi: "Der Mensch und sein Tun sind zweierlei. Während eine gute Tat Billigung und eine böse Tat Mißbilligung finden sollte, verdient der Täter der Tat, ob gut oder böse, immer Achtung oder Mitleid, je nach Lage des Falles. 'Hasse die Sünde und nicht den Sünder' ist ein Gebot, das, obgleich leicht genug zu verstehen, nur selten verwirklicht wird, und darum breitet sich das Gift des Hasses in der Welt aus." (XXXIX 220) Dies ist eines der entscheidenden Zitate aus der Autobiographie. Mit dem schlichten Gebot "Hasse die Sünde und nicht den Sünder" überbietet Gandhi nicht nur die pädagogische Regel, allein das Handeln Heranwachsender zu beurteilen, nicht aber sie als Personen, sondern er begründet damit zugleich die Haltung der Gewaltfreiheit: In der Tat, wenn ich mit der Ablehnung der Handlungen meines Gegners zugleich auch ihn als gesamte Person verteufeln würde, warum sollte ich ihn dann nicht gewaltlos beseitigen? Jedoch eben damit

würde ich zu weit gehen und mich selber eines Unrechts schuldig machen, denn damit würde ich nicht nur seine ungerechtfertigten Übergriffe zurückweisen, sondern zugleich auch seine berechtigten Lebensansprüche verletzen und vernichten - ich würde bloß meinen erregten Leidenschaften nachgeben, die eine unverzerrte Wahrnehmung der viel differenzierteren Wahrheit unmöglich machen.

Wenn nun Gandhi Moralität, Askese, politischen Kampf so sehr betont, bedeutet das freilich nicht, daß er der Illusion verfällt, durch sein Handeln den Erfolg erzwingen zu können. Zwar fordert er uns zum Handeln auf, aber er hebt zugleich hervor, daß wir in der Lage sein müssen, nötigenfalls auf die Früchte unseres Handelns zu verzichten. Wir sollen uns zwar nach besten Kräften anstrengen, das Notwendige zu tun, aber wir bedürfen zugleich der Gelöstheit, hinzunehmen, was wir nicht ändern können.

Versuchen wir, nach allem Bisherigen Gandhis Grundhaltung auf seinem Weg zur Wahrheit in einem einzigen Wort zusammenzufassen, so ist es wohl am treffendsten, sie als "Mitgeschöpflichkeit" zu bezeichnen: Im Mittelpunkt stehen für Gandhi Schöpfer und Schöpfung, der Menschen versteht sich darum angemessen nur als Geschöpf, und er lebt angemessen nur dann, wenn er sich dementsprechend geschöpflich verhält. Dies darf aber nicht als isolierte Zuwendung des einzelnen Geschöpfes zu seinem Schöpfer mißverstanden werden, sondern unsere

Aufgabe ist, uns zugleich brüderlich nicht nur unseren Mitmenschen, sondern allen unseren Mitgeschöpfen zuzuwenden, Gott also zu dienen durch den Dienst an seiner Schöpfung.

Was bedeutet das angesichts der radikalen Gefährdung alles uns bekannten Lebens im Atomzeitalter? Gerade durch seine unbeirrbar Konsequenz kann Gandhi uns auch in politischer und pädagogischer Hinsicht orientieren. Gandhis Antwort auf Abhängigkeit und Elend der armen Länder ist ihre nicht nur politische, sondern auch wirtschaftliche und kulturelle Befreiung von den Industrienationen – Gandhi ist der erste große Befreier der Dritten Welt, und seine bei uns noch kaum bekannte Kritik des "Industrialismus" gewinnt zunehmend an Aktualität. Gandhis Antwort auf den modernen Krieg, auch auf die Atombombe, von deren Existenz und Einsatz er in seinen letzten Jahren noch erfahren hat, ist konsequente gewaltfreie Konfliktaustragung – auf die fortwirkende Bedeutung dieser politischen Strategie weist heute z.B. in den USA Gene Sharp hin. Gandhis Antwort auf die Folgen unbegrenzter industrieller Wucherungsprozesse ist eine dezentral organisierte Gesellschaft möglichst kleiner Gemeinschaften, die durch wirtschaftliche Selbstversorgung und demokratische Selbstregierung bestimmt sind – in seinen Ashrams und in denen seiner Anhänger ist dieses Fernziel für Indien keimhaft verwirklicht. Gandhi strebt das alles an, weil er sieht, daß weder Kapitalismus noch Staatssozialismus Modelle für eine humane Zukunft sein können. Beide kritisiert er unter dem Gesichtspunkt von Machtkonkurrenz und Machtkonzentration. Nicht um eine Verteufelung von Macht geht es dabei, sondern um Einsicht in ihre Ambivalenz, also ihre Gefährlichkeit. So ist seine Antwort auf die Grundherausforderung der Machtsteigerung eine doppelte: Soweit Macht – z.B. gegen Unterdrückung – noch nötig ist, ist sie in den Dienst von Verständigung und Versöhnung zu stellen, langfristig aber ist Macht, soweit es möglich wird, abzubauen.

Da Gandhi sieht, daß diese Lösungen nicht allein durch politische Strukturveränderungen zu erreichen sind, son-

dern einen Wandel in der Grundhaltung der Einzelnen voraussetzen, hängen für ihn Politik und Pädagogik unlösbar zusammen, und so wird er selbst pädagogisch tätig sowohl in der Erziehung Einzelner als auch in der Anregung und Förderung gesellschaftlicher Lernbewegungen. Als Lehrer und Erzieher geht es ihm – wie vielen zeitgenössischen Reformpädagogen – in seinen Ashrams zwar auch um intellektuelle Bildung, mehr aber noch um die Bildung praktischer Fähigkeiten und vor allem um die der moralisch-religiösen Grundhaltung. Um die Bildung von Kopf und Hand und Herz geht es ihm also, und aus eigener Erfahrung findet er das methodische Grundgesetz ethischer Bildung, das in der klassischen Pädagogik besonders klar und eindringlich Pestalozzi formuliert hat: Bloße Wortbelehrung genügt hier nicht, vielmehr wirkt sich das Wissen des Guten nur dann in Lebensentscheidungen aus, wenn ihm das Können vorausgeht, das Können aber kann nur geübt werden, wenn ihm seinerseits das Wollen vorausgeht, das durch die vertrauende Liebe und die anspornende Autorität des Erziehers geweckt wird. Dieses Bestreben, zuerst das Wollen des Guten zu wecken, dann das Können des Guten zu üben und erst zum Schluß das Kennen des Guten zu klären, bestimmt auch die Art, in der Gandhi – weit über seine individualpädagogische Praxis hinaus – gesellschaftliche Lernbewegungen voranbringt. Nur durch Lernprozesse großer Gruppen und letztlich ganzer Gesellschaften kann es ja gelingen, den wirtschaftlichen, politischen, militärischen Herausforderungen der Gegenwart gerecht zu werden. Hier nimmt Gandhi auf wiederum humane und radikale Weise in der Praxis vorweg, was erst vor kurzem im "Lernbericht" des Club of Rome als Programm "innovativen Lernens" theoretisch entfaltet worden ist. Voraussetzung all dieser Pädagogik ist, daß der Erzieher selber das verwirklicht, was er vermitteln möchte, Voraussetzung ist also die Selbsterziehung des Erziehers. Damit schließt sich der Kreis, denn diese Selbsterziehung Gandhis ist sein Weg zur Wahrheit.

Genau diese Selbsterziehung ist das,

was wir heute brauchen. Gesellschaftliche Lernbewegungen, die in der von Gandhi gewiesenen Richtung voranzukommen suchen, gibt es heute ja: z.B. die Öko- und die Friedensbewegung. Aber unsere Gesellschaft erfährt zur Zeit eine Polarisierung zwischen Gegnern und Anhängern dieser Lernbewegungen. Gewiß haben jene, die noch auf die tradierten Denk- und Handlungsmuster setzen, viel von Gandhi zu lernen. Aber auch diejenigen, die bereits neue Wege zu gehen versuchen, tun gut daran, sich an Gandhis Weg zur Wahrheit zu orientieren: Nur so entgehen sie der sich verschärfenden Gefahr, die tradierten Feindbilder und die tradierten Machtkämpfe bloß mit neuen Vorzeichen zu wiederholen. Die Bedrohung unserer Lebenswelt hat sich zu sehr verschärft, als daß wir es uns noch lange leisten könnten, hoffnungsvoll begonnene Lernbewegungen immer wieder scheitern zu lassen. Müssen die einen überhaupt erst tief genug erschrecken, um die notwendige Radikalität des Bewußtseinswandels zu erreichen, so müssen die anderen der Versuchung widerstehen, aus ihrem Erschrecken über die Bedrohung allen Lebens in Inhumanität zurückzufallen.

In der weltgeschichtlich neuartigen Situation des Atomzeitalters, in die wir alle miteinander plötzlich und unvorbereitet geraten sind, gibt es eine billigere Lösung als diese letztlich nicht mehr. Um ein letztes Mal Gandhi zu zitieren: "Die Moral, die ... aus der äußersten Tragödie der (Atom-)Bombe abzuleiten ist, ist die, daß sie nicht durch Gegen-Bomben zerstört werden wird, wie eben auch Gewalt nicht durch Gegen-Gewalt vernichtet werden kann. Die Menschheit kann und muß allein durch Gewaltfreiheit aus der Gewalt herauskommen. Haß kann allein durch Liebe überwunden werden." (SWMG VI 254)

*(Wo nicht anders gekennzeichnet, wurde Gandhi nach CWMG zitiert. Eine erweiterte Fassung des hier veröffentlichten Textes erscheint demnächst im Rahmen einer umfassenderen Argumentation in Peter Kern/Hans-Georg Wittig: Notwendige Bildung. Studien zur pädagogischen Anthropologie. Frankfurt a.M. / Bern / New York.)*

## Entwicklungspädagogik im Kontext sozialer Bewegungen

Wolfgang Beer diskutiert den Zusammenhang und die Differenz zwischen Entwicklungs-, Friedens- und Ökopädagogik, fragt nach dem Spannungsfeld zwischen unmittelbarem Aktionslernen im Kontext sozialer Bewegungen und unterschiedlichen Formen institutionalisierten Lernens und schildert abschließend Praxisbeispiele institutionalisierter entwicklungspädagogischer Bildungsarbeit.



Der Begriff 'Entwicklungspädagogik' suggeriert, daß mit Hilfe der 'Pädagogik' eine 'Entwicklung' vorangetrieben, gefördert, vielleicht gar erst ermöglicht oder in Gang gesetzt werden soll. Offen bleibt dabei die Frage, was sich von wo aus wohin entwickeln soll und welche Funktion dabei welche Formen pädagogischen Handelns haben sollen und können. Unter 'Entwicklungspädagogik' wird in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Diskussionszusammenhängen Unterschiedliches verstanden: Das Spektrum reicht vom pädagogischen Eingriff in den entwicklungspsychologischen Werdegang von Kindern bis zur Qualifizierung und Formung von Menschen zu produktiven Konsumenten mit dem Ziel einer Förderung wirtschaftlichen Wachstums in "unterentwickelten" Gebieten dieser Erde. Der Begriff bedarf also der Klärung. Im Diskussionszusammenhang politischer Bildungsarbeit - und in diesem bewegt sich mein Beitrag - wird Entwicklungspädagogik verstanden als eine entwicklungsbezogene Bildungsarbeit in der Ersten Welt, die nicht nur die Dritte Welt zum Thema hat, sondern auch deren Beziehung zur Ersten Welt und die notwendigen Veränderungen *hier* in den Industrienationen in gleicher Weise einbezieht.<sup>1</sup>

Grundlage ist die These, daß die Armut der Dritten Welt eine Folge des Reichtums und der Verschwendung der Ersten Welt ist. Anders ausgedrückt: Die 'Unterentwicklung' der Dritten Welt ist eine Folge der 'Überentwicklung' der Ersten Welt. Aber, was heißt in diesem Zusammenhang 'Entwicklung'? Ist es damit getan, etwas mehr von den Früchten des industriellen Wachstums an die Entwicklungsländer

zu verteilen, um den Preis unter Umständen etwas geringerer Steigerungsraten in den Industrienationen? Vor diesem Hintergrund des die nationale und internationale Politik - auch Entwicklungspolitik - letztlich immer noch beherrschenden Verständnisses von 'Entwicklung' stellt Iwan Illich den Begriff grundsätzlich in Frage:

"Wenn der Begriff 'Entwicklung' überleben soll, muß er eine neue Bedeutung erlangen. Bis jetzt bedeutete Entwicklung mehr Energie, intensive Warenproduktion und mehr Dienstleistungen. Beide Arten von Wachstum haben ihren Höhepunkt erreicht; nicht so sehr, weil die äußeren Bedingungen schlechter geworden sind, sondern weil das Wachstum sich in sein Gegenteil verkehrt hat. An diesem Punkt angelangt, kann Entwicklung nurmehr ein Wechsel von Wachstum zu einem stabilen Status bedeuten. Was jedoch dieser stabile Status bedeutet, hängt gänzlich von der Art und Weise ab, in der wir unsere Gegenwart interpretieren."<sup>2</sup>

Ein Verständnis von Entwicklung bzw. Entwicklungspädagogik, das ausschließlich auf das Verhältnis von Über- und Unterentwicklung gegründet ist, greift zwar die Problematik und verheerende Konsequenz des am ökonomischen Wachstum orientierten Entwicklungsbegriffes auf, vermag aber zunächst keine andere als die der Begriffswahl 'über' - 'unter' immanente Perspektive einer quantitativen Umverteilung zwischen arm und reich aufzuzeigen. So wichtig und notwendig auch eine quantitative Umverteilung unter dem ungeheuren Problemdruck vieler Länder in der Dritten Welt ist, so bleibt die Gefahr einer Dichotomie nicht nur des Denkens, sondern auch des Handelns zwischen den Industrie-

nationen einerseits und den Entwicklungsländern andererseits, vorhanden. Entwicklung als Wechsel vom Wachstum zu einem stabilen Status, wie es Iwan Illich fordert, meint selbstverständlich nicht die Festschreibung des Status quo. Entwicklung wird vielmehr zur Suchbewegung nach einem optimalen - und eben nicht maximalen - Grad der Entfaltung der ökonomischen Produktivkräfte, die gegenwärtig längst kontraproduktiv geworden sind einerseits, und nach Formen internationaler politischer und ökonomischer Beziehungen, die ein Mindestmaß an Gerechtigkeit herstellen, d.h. Menschen die Möglichkeit eröffnen, ohne den Mißbrauch von Macht und ohne sich demütigen zu müssen ihre essentiellen und qualitativen menschlichen Bedürfnisse zu befriedigen, andererseits.

Entwicklungspädagogik kommt dabei die Funktion zu, Menschen bei diesen Suchbewegungen zu unterstützen, partiell Lern- und Erfahrungsräume zu schaffen, Reflexionsmöglichkeiten und Informationen anzubieten. Entwicklungspädagogik umfaßt in diesem Prozeß eine subjektiv-individuelle und eine inhaltlich-politische Dimension, die es im konkreten Lernprozeß miteinander zu verschränken gilt.

Subjektiv zielt Entwicklungspädagogik auf einen Selbstfindungsprozeß durch die Auseinandersetzung mit dem Fremden. Bildlich und wörtlich gesehen ermöglicht das Überschreiten der eigenen Grenzen durch neu gewonnene Perspektiven - die Betrachtung des Vertrauens quasi von außen - eine Infragestellung und kritische Reflexion des vermeintlich Selbstverständlichen, des eigenen Lebenszusammenhanges, der eigenen Werte und Positionen. Auf diese Weise wird eine Relativierung

des eigenen Wertgefüges, der eigenen Interessen und Probleme möglich, die unter Umständen auch subjektiv in der individuellen Lebensführung und -gestaltung zu neuen Perspektiven und Veränderungen führen kann.

Inhaltlich-politisch zielt Entwicklungspädagogik auf eine globale Sichtweise von Problemen und Lösungsstrategien. Die 'eine-Welt-Perspektive' führt bei der Suche nach Problemlösungsstrategien in unterschiedlichen Bereichen - von der Technologieentwicklung über die Gestaltung von Handlungsstrukturen oder Formen des Tourismus bis hin zu ökologischen oder friedenspolitischen Initiativen und anderem mehr - zur Einbeziehung völlig neuer, bisher unter Umständen nicht mitgedachter Aspekte und Zusammenhänge. Das heißt nicht, daß Entwicklungspädagogik den Anspruch stellen sollte, Problemlösungen für die Dritte Welt anzubieten, oder entwickeln zu wollen, sondern es geht darum, daß bei der Bearbeitung der Probleme und Konflikte hier, vor Ort in der Ersten Welt die Probleme, Folgen und Perspektiven für die Dritte Welt miteinbezogen werden müssen.

Mit den beiden, oben genannten zentralen inhaltlichen Aspekten, der Überwindung eines in seinen Auswirkungen kontraproduktiv gewordenen quantitativen Wachstumsbegriffes und dem Anstreben einer Gerechtigkeit der internationalen politischen und ökonomischen Beziehungen als Basiselemente von 'Entwicklung' steht Entwicklungspädagogik in unmittelbarer Beziehung, partiell Überschneidung zur Friedenspädagogik und zur Ökopädagogik. Die nebenstehende Übersicht soll diese 'Annäherung' der verschiedenen 'Pädagogiken' verdeutlichen.

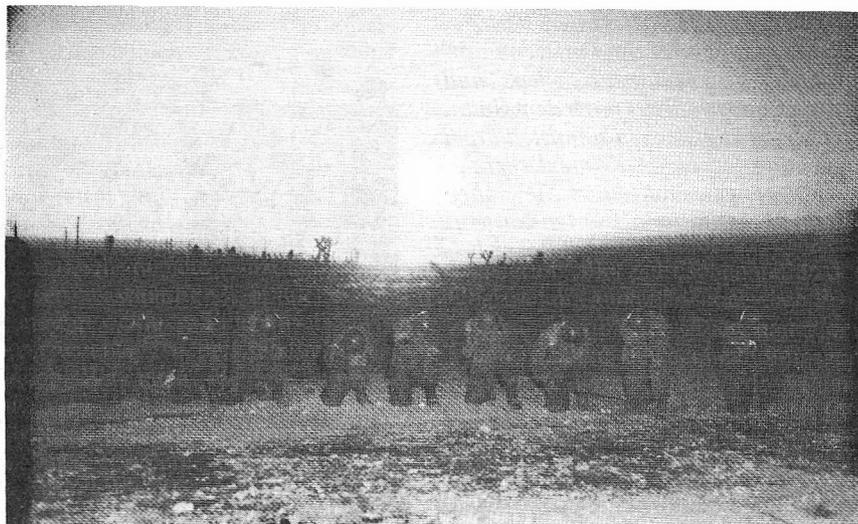
## Entwicklungspädagogik

### Ausgangspunkte

- Verelendung der Dritten Welt
- Nord-Süd-Verhältnis
- Verteilungsgerechtigkeit

### Perspektive

- 'Eine-Welt-Gedanke', bedingt unter anderem die Einbeziehung von:
- Gewaltfreiheit und internationaler Gerechtigkeit



Erhaltung bzw. Wiederherstellung eines ökologischen Gleichgewichtes

## Friedenspädagogik

### Ausgangspunkte

- Bedrohung durch ABC-Waffen
- Nationale und internationale Gewaltstrukturen und -anwendung
- Feindbilddenken

### Perspektiven

- Gewaltfreier Konfliktaustrag
- Soziale und internationale Gerechtigkeit bedingt unter anderem die Einbeziehung von:
- 'Krieg gegen die Natur'
- globale Sichtweise

## Ökopädagogik

### Ausgangspunkte

- Zunehmende Zerstörung der ökologischen Lebensgrundlagen
- Verschwendung und Ausbeutung natürlicher Ressourcen
- Verhältnis Mensch-Natur

### Perspektive

- Ökologische Orientierung gekennzeichnet u.a. durch folgende Schlüsselbegriffe:
- Erweiterter Partnerhorizont (d.h. Einbeziehung der Folgen für andere, z.B. für die Dritte Welt oder die Erhaltung der Natur in die eigenen politischen, ökonomischen oder technologischen Entscheidungen.

- Erweiterter Zukunftshorizont (Verantwortung auch für die nachfolgenden Generationen)
- Dezentralisierung
- Sparsame Nützung natürlicher Ressourcen
- Sanfttechnik statt 'harter Großtechnologie'
- Ökologische Verträglichkeit
- Partizipation
- Abbau von Macht
- Gewaltfreiheit
- Vielfalt

Diese Gegenüberstellung macht deutlich, daß Entwicklungspädagogik, Friedenspädagogik und Ökopädagogik zwar von unterschiedlichen Ausgangspunkten, Betroffenheits- und Problemzusammenhängen ausgehen, sich letztlich aber an zentralen Zielperspektiven und Inhalten treffen. Für diese inhaltliche Verschränkung nicht nur der einzelnen Problemfelder und den Versuchen ihrer pädagogischen Reflexion, sondern ebenso der jeweiligen politischen Bewegungen gibt es viele Beispiele: Die industrielle Nutzung der Atomenergien in Atomkraftwerken und militärische Anwendung der Atomenergie in Atomwaffen hängen nicht nur eng miteinander zusammen, sondern bedingen einander: technologisch, ökonomisch und politisch. So ist beispielsweise die zunehmende Verbreitung von Atomwaffen in der Dritten Welt ohne den Export von Atomkraftwerken gar nicht denkbar. Und

nicht nur an diesem Punkt treffen sich Ökologie-, Friedens- und Dritte-Welt-Problematik. Auch im Chemie-Bereich gibt es beispielsweise einen militärisch-industriellen Komplex mit in erster Linie im Landwirtschaftsbereich verheerenden Folgen für die Entwicklungsländer. Das Problem der Waffenexporte ist ein weiteres Beispiel. Es steht auch für die Unzulänglichkeit dessen, was häufig als offizielle staatliche Entwicklungshilfe betrieben wird. Festzustellen ist, daß letztlich die in vielen Bereichen in den Industrienationen stattfindende industrielle Überproduktion nicht nur massive ökologische Probleme hier schafft, sondern auch noch den Zwang zum Export von Industriegütern erzeugt, der dann in der Dritten Welt verhängnisvolle Entwicklungen in Gang setzt, wie z.B. der erwähnte Export von Atomtechnologien oder eine massive, unkontrollierte Industrialisierung einzelner Staaten, die massenhafte Landflucht bewirkt, welche dann wiederum zu erheblichen Ernährungsproblemen führt...

Wenn, so kann gefragt werden, die verschiedenen sozialen Bewegungen nicht nur inhaltlich an unterschiedlichen Punkten miteinander verschränkt sind, sondern zudem auf einer relativ allgemeinen Ebene eine letztlich gemeinsame Zielperspektive festgemacht werden kann - zu Umschreiben als über das reine Überleben hinausgehende menschenwürdige Lebensbedingungen für alle Menschen, die auch ein gleichgewichtiges Verhältnis zur äußeren Natur mit einschließen - wäre dann nicht eine Vereinigung und Zusammenfassung der einzelnen Bewegungen und jeweiligen pädagogischen Ansätze anzustreben, um eine größere Wirksamkeit zu erreichen? Die Entwicklung einer derartigen 'zentralisierten Gegenmacht' erscheint jedoch nur vermeintlich verlockend, denn gerade die Vielfalt bildet die Voraussetzung für die Entwicklung einer anderen politischen Kultur, in und mit der die oben beschriebenen unterschiedlichen Perspektiven weiter diskutiert, weiter entwickelt und transportiert werden können. Jeder Versuch aber, die einzelnen Bewegungen - oder

'Pädagogiken' zusammenfassen zu wollen, sie zu vereinheitlichen, wäre ein Zurückfallen in die herrschende politische und pädagogische Kultur, die geprägt ist durch eine Tendenz zu quantitativen Mehrheiten, welche qualitative Auseinandersetzungen und Entscheidungen be- bzw. verhindern, sowie durch eine Tendenz zur Zentralisierung aller politischen und in der Übertragung auch pädagogischen Prozesse und Strukturen. Die Chance der neuen sozialen Bewegungen hingegen liegt eben darin, daß jede Bewegung ihre eigene Identität und internen Beziehungsgeflechte entwickelt und erhält, daß Strukturen und Inhalte der einzelnen Bewegungen überschaubar bleiben, Kompetenz und Kompetenzbewußtsein der beteiligten Menschen nicht überfordert werden. Diese Überlegung gilt in gleicher Weise auch für die unterschiedlichen 'Pädagogiken' mit ihren verschiedenen Ausgangspunkten, Betroffenheitszusammenhängen, Beziehungs- und Lernstrukturen.

Die inhaltlichen und perspektivischen Verknüpfungen zwischen den einzelnen Bewegungen und 'Pädagogiken' dürfen also einerseits nicht als Vehikel für Zentralisierungsversuche mißbraucht werden; sie dürfen aber andererseits auch nicht im Zuge durchaus feststellbarer Tendenzen zu Isolationen oder Konkurrenz überlagert, geleugnet oder verdrängt werden. Die inhaltlichen Verschränkungen, die zumindest partielle gegenseitige politische und pädagogische Interessenskongruenz und die Notwendigkeit zur Solidarität, müssen erkannt und in die jeweils eigene Arbeit einbezogen werden.

Die Verknüpfung der pädagogischen Ansätze mit den jeweiligen politisch-sozialen Bewegungen, die immanente Verbindung von Lernen und politischer Aktion führt die Entwicklungspädagogik gleichermaßen wie die Ökopädagogik oder Friedenspädagogik in ein Spannungsfeld zwischen einem unmittelbaren Aktionslernen im Kontext sozialer Bewegung und unterschiedlichen Formen institutionalisierten Lernens. Dabei ist das Aktionslernen in sozialen Bewegungen gekennzeichnet durch die

folgenden Aspekte:

- Ausgangspunkt des Lernens sind politische Interessen und Zielsetzungen - keine Bildungsziele.
- Ein unmittelbarer Aktionsbezug im Sinne einer Funktionalität für die politische Widerstandsarbeit.
- Eine eindeutige inhaltliche, politische und soziale Parteilichkeit
- Anknüpfung an und Bezogenheit auf alltägliche konkrete Lebens- und Anwendungszusammenhänge der Teilnehmer.
- Eine sich aus dem Handlungs- und Aktionsvollzug ergebende Eigen-dynamik des Lernens weitgehend ohne didaktische Planung.
- Ein geringer Organisationsgrad und weitgehend fehlende Institutionalisierung.
- Kontrolle und Bewertung des Lernerfolges erfolgt durch die Bewährungsprobe der unmittelbaren Umsetzung in die konkrete Aktion.
- Lernen ist integrierter Bestandteil der Aktion.

Diese Formen des informellen Lernens im Kontext sozialer Bewegungen werden häufig dann, wenn eine kontinuierliche längerfristige politische Widerstandsarbeit verbunden mit immer komplexer werdenden inhaltlichen, politischen und organisatorischen Zusammenhängen sich herauszubilden beginnt, um Formen selbstorganisierter, zumindest teillinstitutionalisierter Lernprojekte ergänzt. Über die genannten Aspekte des Aktionslernens hinaus ist solchen Lernprojekten wie z.B. die Bildungs- und Begegnungsstätte für gewaltfreie Aktion in Wustrow, dem Antikriegshaus Sievershausen, der Volkshochschule Wyhler Wald oder der Reisenden Schule 3. Welt das Selbstverständnis gemeinsam, mit der eigenen Bildungspraxis dem herrschenden Bildungssystem eine politische und pädagogische Alternative gegenüberzustellen. Damit einher geht auch der Anspruch einer weitgehenden Mit- und Selbstbestimmung der Teilnehmer in der Organisation des Lernprozesses und ein daraus resultierendes tendenziell dialogisches Verhältnis von Lehrenden und Lernenden. Institutionelles Lernen im Kontext tra-

ditioneller Bildungsträger ist u.a. durch folgende Aspekte gekennzeichnet:

- Ausgangspunkt des Lernens sind vor dem Wertehorizont des jeweiligen Trägers definierte Bildungsziele, die auch den Grad und die Richtung möglicher oder nicht möglicher inhaltlicher, politischer und sozialer Parteilichkeit bestimmen.
- Das Lernen in Bildungsveranstaltungen stellt in der Regel für die Beteiligten eine Ausnahmesituation dar, die nicht in ihren politisch-sozialen Alltag eingebettet ist.
- Lernen ist eher reflexions- als aktionsorientiert.
- Die Bildungsarbeit wird weitgehend bestimmt durch die Zielsetzungen, didaktische Planung und Leitung des Pädagogen, Dozenten etc.
- Kontrolle und Bewertung der Bildungsarbeit erfolgt durch die Gremien des Trägers und gegebenenfalls durch Teile der politisch/publizistischen Öffentlichkeit.
- Die Aktion kann - muß nicht - Ziel, Inhalt, in Ausnahmefällen auch Lernort von Bildungsarbeit sein.

Die Gegenüberstellung von Aktionslernen und institutionalisierter Bildungsarbeit soll keine Hierarchiebildung zwischen beiden Lernebenen begründen, sie weist aber auf Grenzen und Möglichkeiten von Entwicklungspädagogik im Rahmen institutionalisierter Bildungsarbeit hin. Entwicklungspädagogik im institutionellen Kontext kann keine unmittelbare entwicklungspolitische Aktion sein, sondern ist Bildungsarbeit, die auf unterschiedliche Weise in enger Beziehung zur politischen Aktion und sozialen Bewegung stehen kann. Es ist nicht Aufgabe von institutionalisierter Pädagogik, das unmittelbar aktionsbezogene, oft spontane und autonome Lernen in sozialen Bewegungen zu 'pädagogisieren', in die eigene Arbeit zu integrieren und damit letztlich zu zerstören. Auf der anderen Seite kann Entwicklungspädagogik in Institutionen nicht ihren institutionellen Rahmen verlassen, quasi selbst zur 'Bewegung' werden, da sie damit ihren Charakter als Bildungsarbeit verlieren und ihre spezifischen Einwirkungsmöglichkeiten aufgeben würde.<sup>3</sup>

Abschließend soll auf drei unterschiedliche Praxisbeispiele, die das Spektrum institutionalisierter entwicklungspädagogischer Bildungsarbeit umreißen, verwiesen werden.

Die Reisende Schule Dritte Welt, die neun Monate dauernde Kurse mit einer dreimonatigen Vorbereitungszeit, einer vier Monate dauernden Reise in ein Entwicklungsland und einer dreimonatigen Nachbereitungszeit anbietet ist ein Modell eines ganzheitlichen Lernprozesses, das den Aspekt individueller Selbstfindung mit einer inhaltlich-entwicklungspolitischen Bildungsarbeit verbindet. Zentrales Moment ist auf der einen Seite das Gruppenexperiment, die Erlebnisse, die Erfahrungen, das Wissen das von den Kursteilnehmern gesammelt wird und entscheidend ist, daß die Reisende Schule mit ihrem Ansatz des 'anderen Lernens' es den Kursteilnehmern ermöglicht, inhaltlich fundiert vorbereitet im Verlauf für viele existentiell wichtige, Betroffenheit erzeugende und Verhalten beeinflussende Erfahrung in und mit der Dritten Welt zu machen, die weit über das hinausgehen, was jedwede denkbare Form von Bildungsarbeit zur Entwicklungsproblematik hier bei uns allein leisten kann. Die Kursteilnehmer der Reisenden Schule Dritte Welt werden nicht nur in der dreimonatigen Nachbereitungsphase, sondern sicher auch darüber hinaus als Multiplikatoren für eine entwicklungspolitische Vermittlungsarbeit, die nicht an einer eurozentrierten Helferideologie orientiert ist, sondern darauf ausgerichtet, durch politische Arbeit vor Ort in der Bundesrepublik Bedingungen zu schaffen, die den Menschen und Ländern in der Dritten Welt eine autonome, auf eigene Tradition und Kraft gegründete Entwicklung ermöglichen, statt sie in eine durch zunehmende ökonomische und politische Abhängigkeit von den Industrienationen bedingte fortschreitende Verelendung zu zwingen. Die jeweiligen Kursteilnehmer, die sie für rund 9 Monate auf das Experiment Reisende Schule einlassen, erfahren dabei sicherlich eine sehr effektive und wirkungsvolle 'Grundausbildung' für jedwede

Form politischer Arbeit nicht nur im 'Dritte-Welt-Bereich' sondern sicher auch im Ökologie- und Friedensbereich.

Die gemachten Erfahrungen, das erworbene Wissen und die im Kontext der Reise entstandene unmittelbare Betroffenheit stellt in vielen Fällen eine optimale Ausgangslage für unterschiedliche Formen entwicklungspädagogischer Vermittlungsarbeit dar, sei es in der Schule, im außerschulischen Bildungsbereich oder in den verschiedensten Aktionsgruppen. Die entwicklungspädagogischen Aspekte und Ergebnisse legitimieren nicht nur, trotz der unbestrittenen Touristik-Problematik, das Konzept der Reisenden Schule Dritte Welt, sondern sie weisen auf eine mögliche, mit zunehmender Dauer und Kontinuität des Projektes steigende Bedeutung für die Entwicklung entwicklungspolitischer Aktionsgruppen.<sup>4</sup>

Die von verschiedenen Trägerorganisationen durchgeführte entwicklungsbezogene Bildungsarbeit zum Dritte-Welt-Tourismus ist exemplarisch für den Versuch in einzelne konkrete Problemzusammenhänge und -strukturen mit gezielten Angeboten entwicklungspädagogischer Bildungsarbeit einzugreifen. Die Bildungsarbeit zum Fern-tourismus ist in drei Bereichen angesiedelt:

- Bildungsprogramme und Informationen für Touristen und zum Dritte-Welt-Tourismus
- Kooperation mit Partnern in der Dritten Welt zur Stärkung der 'Opfer des Tourismus'
- Alternativen in und zum Tourismus.<sup>5</sup>

Dabei angesprochene Zielgruppen sind Reiseveranstalter, Tourismusforscher, Reisejournalisten, Organisationen und Teilnehmer von Alternativreisen, Reiseleiter, Vertreter touristischer 'Empfängerländer' und Fern-touristen in Entwicklungsländer.

Eine weitere Ebene entwicklungspädagogischer Praxis sind Bildungsangebote im Kontext der innergesellschaftlichen Auseinandersetzung um die Entwicklungspolitik. Ansatzpunkte können dabei konkrete entwicklungspolitische Kampagnen von Initiativen

und Aktionsgruppen sein, wie z.B. die von Pax Christi und zwölf weiteren christlichen Organisationen getragene 'Kampagne gegen Rüstungsexport'.<sup>6</sup> Sie ist der Versuch, mit Information und Aufklärung in differenzierten Formen und auf verschiedenen Ebenen eine Mobilisierung gegen die gegenwärtige Rüstungsexportpolitik zu erreichen. Dieses Ziel erfordert eine intensive Auseinandersetzung weit über die Kreise der Trägerorganisation hinaus. Die Kampagne eröffnet für unterschiedliche Bildungsinstitutionen eine Vielzahl von Ansätzen für Bildungsveranstaltungen mit unterschiedlichen Zielgruppen. Die Organisatoren und Träger der Kampagne können dabei als Kooperationspartner in mannigfacher Weise angesprochen werden. Im Kontext von Bildungsveranstaltung bietet es sich vor allem - häufig eher als bei konkreten Aktionen oder Informationsveranstaltungen von Initiativen - an, die in der Kampagne angelegte Komplexität des Problemzusammenhangs zu vertiefen, den Zusammenhang zwischen Rüstungsexport - Rüstungskonversion - Sicherheitspolitik - Entwicklungspolitik - aufzugreifen. Die Kampagne gegen Rüstungsexport verweist auch auf die Notwendigkeit eines innergesellschaftlichen Diskurses zur Frage der Waffenproduktion und des Waffenexportes vor allem in Länder der Dritten Welt. Die Kampagne will über einen zunächst innerkirchlichen, allerdings überkonfessionellen Diskurs als Vorstufe eine breite gesellschaftspolitische Auseinandersetzung um diese Frage erreichen. Organisationen und Träger der Kampagne sind dabei eindeutig politisch-inhaltliche Partei. Auf der anderen Seite des Spektrums stehen Vertreter der Rüstungsindustrie und den Rüstungsexport fördernde Politiker in erster Linie der gegenwärtigen Regierungskoalition. Differenzierte Positionen nehmen die Gewerkschaften, zumindest Teile der SPD und Wissenschaftler, die mit dem Problem befaßt sind, ein. Aufgabe institutionalisierter Bildungsarbeit kann bei einer solchen Ausgangslage die Durchführung von Diskurstagungen mit unterschiedlichen Zielgruppen zur Problematik des

Rüstungsexportes sein.<sup>7</sup> Der 'Diskurs' ist dabei "ein didaktisch-methodisches Konzept, das die Veranstaltungsformen politischer Bildung so organisiert, daß unterschiedliche polarisierte und unvereinbare Positionen gesprächsfähig werden und bleiben und ein Lernprozeß möglich wird, der auf Verständigung in der Sache tendiert. Verständigung setzt aber nicht das Aufgeben von Positionen und Interessen voraus, sondern den gemeinsamen Versuch der Annäherung an einen zerstörungs- und gewaltfreien Konflikt-ausbau".<sup>8</sup>

#### Anmerkungen

- 1.) Zum Verständnis des Begriffes Entwicklungspädagogik vgl.: *Georg-Friedrich Pfäfflin*: Entwicklungspädagogik: Fragen - Trends - Entwicklungen, in: *Alfred K. Tremel* (Hg.), *Entwicklungspädagogik*, Frankfurt/M. 1980  
*Alfred K. Tremel* (Hg.), *Pädagogik-Handbuch Dritte Welt*, Wuppertal 1982
- 2.) *Iwan Illich*: Die drohende Ökopatie, in: *Wolfgang Beer/Gerhard de Haan* (Hg.), *Ökopädagogik*, Weinheim und Basel 1984, S. 26
- 3.) Grundsätzliches zum Verhältnis von politischer Aktion und institutionalisierter Bildungsarbeit vgl. *Wolfgang Beer*: *Ökopädagogische Aktionen und ökologisches Lernen*, Opladen 1982, S. 136 - 221
- 4.) Eine ausführliche Darstellung der Reisenden Schule Dritte Welt ist enthalten in: *Wolfgang Beer*: *Frieden - Ökologie - Gerechtigkeit*, Opladen 1983, S. 87 ff.
- 5.) Vgl. *Georg-Friedrich Pfäfflin*: *Entwicklungsbezogene Bildung und Tourismus in der Bundesrepublik Deutschland und der Schweiz*. In: *Ron O'Grady*: *Zwischenlandung Dritte Welt*, Texte zum kirchlichen Entwicklungsdienst Nr. 27, Frankfurt/M. 1982 und *Martin Stäbler*: *Tagungsreihe Dritte-Welt-Tourismus*. In: *Entwicklungspolitik. Materialien Nr. 67*, Tourismus in Entwicklungsländer. Herausgeber: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit, Bonn 1981  
Generell zur Problematik Dritte Welt Tourismus vgl. auch *Georg-Friedrich Pfäfflin*: *Dritte Welt Tourismus als Gefahr und Chance interkulturellen Dialogs: Die eigene Erfahrungsgeschichte aufbrechen!* In: *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik*, 6. Jg. Nr. 2/3 Oktober 1983
- 6.) Eine ausführliche Darstellung der Kampagne gegen Rüstungsexporte ist zu finden in: *Pax-Christie-Bewegung, Deutsches Sekretariat*, *Probleme des Friedens*, Nr. 1 - 2, 1984: *Gegen Rüstungsexport! Aber wie. Anregungen für die Basisarbeit*, Frankfurt/M. 1984
- 7.) Generell zur Organisation von Diskurstagungen in der politischen Bildungsarbeit vgl. *Jörg Calließ/Fritz Erich Anhelm*: *Diskurs als Friedensarbeit*, in: *Materialien zur politischen Bildung* Nr. 2/1982, S. 5 ff.
- 8.) *Fritz Erich Anhelm*: *Diskurs als didaktisch-methodisches Prinzip politischer Bildung, unveröffentlichtes Manuskript*, S. 4

Elisabeth Spengler

## Lernen beginnt in Situationen, nicht über Informationen

Lernen geschieht in Situationen. Lernende fragen in solchem situationsbezogenem Lernen nicht nur nach dem Lerngegenstand, sondern ebenso ist der Lernprozeß selbst Erkenntnisgegenstand. Lernen zu Lernen, um handeln zu können ist das Ziel dieses reflexiven Lernens. Elisabeth Spengler, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der entwicklungsbezogenen Lehrerfortbildung am Comenius-Institut in Münster, geht diesen Fragestellungen nach, indem sie von ihrer Arbeit (und ein wenig von sich selbst) erzählt ...

"Man ist ständig dabei, etwas zu lernen, weil man etwas tun will und man tut ständig neue Dinge, weil man etwas gelernt hat"

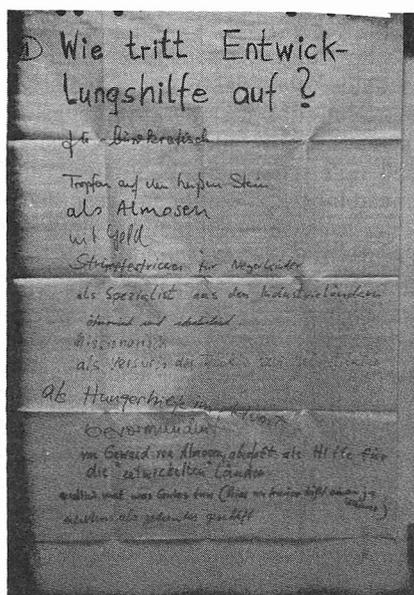
André Gorz

so schreibt mir eine Freundin, mit der ich Zusammenhänge von Lernen und Entwicklung diskutiere.

"Wie geht das vor sich, daß Theorie nicht nur vermittelt wird, sondern selber im Laufe einer Fortbildungsveranstaltung entsteht" – lautet die Anfrage zu diesem Artikel. Diese Anfrage betrifft ein Stück meiner eigenen Lerngeschichte - als wissenschaftliche Mitarbeiterin, immer die Gratwanderung gehend zwischen Theorie und Praxis. Diese Anfrage betrifft auch meine Ehrlichkeit: was bedeuten für mich die Menschen oder Situationen, über die ich nachdenke; welche Einsichten formuliere ich aus gemeinsamen Erfahrungen; in welche Richtung gehe ich mit meiner Arbeit?

Ganz ungeschützt und ohne wissenschaftstheoretische Debatten zur Unterstützung heranzuziehen, sage ich zunächst einmal: wissenschaftlich arbeiten heißt für mich lernen. Lernen heißt: Annahmen zu formulieren und ihnen in praktischen Bemühungen nachzugehen. Dabei Erfahrungen zu Einsichten werden lassen. Einsichten formulieren heißt: Stellung zu beziehen, Punkte auf dem Weg des Lernens zu markieren. Weitergehen.

Begleitet ist meine Arbeit durch eine ständige Spannung zwischen Bekanntem und Unbekanntem - in mir selbst und innerhalb der Lerngruppe, in der ich tätig bin. Ich würde eine Berufsbezeichnung wie etwa "Vermittler/in"



sympathischer finden, weil es das wesentliche Merkmal meiner Tätigkeit ist: zu vermitteln zwischen theoretischen Aussagen, praktischen Einsichten und inhaltlichen Perspektiven eines Problems.

Theoretische Aussagen und praktische Einsichten haben ihre Gemeinsamkeit in dem Bezug auf praktische Probleme, in dem Bemühen, Lösungen zu entwickeln. Die Differenz besteht in der Aussagekraft ihrer Erkenntnisse, die wiederum im wesentlichen bedingt ist durch die Art ihrer Entstehung: ein Spezifikum wissenschaftlicher Aussagen ist es, die wesentlichen, ursächlichen Merkmale und Begründungen herauszuarbeiten und solche Ergebnisse bereitzustellen, die über die jeweilige Situation hinausreichende Gültigkeit haben. Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Praxis sind anwendungsbezogen; ihr Ergebnis ist häufig Wissen in Form von Regeln, Strategien und Plänen zur Bewältigung eben dieser Praxis. Es kommt nun auf die Art der Arbeitsorganisation an, ob sich die Differenz zwischen theoretischen Aussagen und praktischen Erfahrungen zu demselben Problem produktiv, positiv bearbeiten läßt und zu dem gemeinsamen Bezug, dem gemeinsamen Bemühen wird.

Als Vermittlerin fühle ich mich der *Bewegung der Sache* - also der Entwicklung von Lernmöglichkeiten, der Unterstützung von Lerngelegenheiten-

ebenso verantwortlich wie *der Sache selbst* - also dem Thema oder Problem, um das es geht. Auch für mich beginnt das Lernen - meine Arbeit - *in Situationen*, in der das eigene (und gemeinsame) Lernen ebenso Erkenntnisgegenstand ist wie der Inhalt/das Problem, zu dessen Bearbeitung wir Wege suchen.

### Ein Beispiel:

In der Einladung zu einer Fortbildungstagung mit dem Titel "Hilfe zur Selbsthilfe - Lern- und Arbeitsschritte für eine entwicklungspolitische Bildungsarbeit" haben wir folgendes formuliert:

Das Konzept der "Hilfe zur Selbsthilfe" stellt die wichtigste Leitidee der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit dar. Dabei ist sowohl die Begrifflichkeit als auch die damit verbundene Praxis unterschiedlichen Verständnissen ausgesetzt: Die Diskussion reicht von Einstellungen wie "Hilf dir selbst" über "Small is beautiful" als weltweite Perspektive bis zur Forderung nach "Autonomie". Aber: welche Vorstellung von Entwicklung verfolgen wir dabei? Was bedeutet Hilfe? Wessen Hilfe ist gefragt?

Wir wollen in dieser Veranstaltung nicht (nur) das Thema Entwicklung/Entwicklungspolitik in den Blick nehmen, sondern unsere Beteiligung an dem Problem. Fragen von Entwicklung, von Hilfe und Helfen, von Identität und Autonomie wollen wir auch mit den Augen der "anderen" versuchen wahrzunehmen. Dieser Blickwechsel soll die Bewegung einleiten, die vom Thema Entwicklung zu Problemen unserer Entwicklung geht. Wir bieten diesen Weg als eine Methode für entwicklungspolitische Bildungsarbeit an, die die Probleme der Entwicklung in Ländern der Dritten Welt in den Zusammenhang von Tatsachen, Hoffnungen und Perspektiven unserer Entwicklung stellt.

Dieser Zielvorstellung lag die Überlegung zugrunde, daß die Art, wie wir über die Themen Entwicklungspolitik und Dritte Welt innerhalb der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit lernen, Einfluß darauf hat, wie wir die Probleme

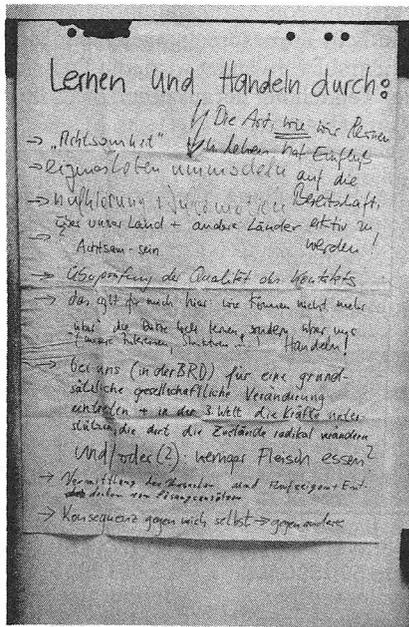
me anderer Menschen erfahren, wie wir Situationen in Ländern der Dritten Welt einschätzen und ob wir sie im Zusammenhang unserer Entwicklungsprobleme und -perspektiven sehen. In der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit den Weg zu gehen von Themen aus den Bereichen Dritte Welt und Entwicklungspolitik zu Problemen unserer Entwicklung sollte gleichzeitig Antworten zur Frage eröffnen "Wo sind unsere Möglichkeiten, unsere Erfahrungen mit diesem Problem, um es aus der Phase des Nachdenkens herauszuholen und in Handeln umzusetzen?"

Die Tagung selbst wollen wir als eine Methode verstanden wissen, als ein Weg, den wir gehen können, wenn wir ausgehen vom Thema Entwicklungspolitik. Diese Überlegungen haben wir nicht per Referat vorgestellt, sondern sind ihnen durch die Auswahl bestimmter methodischer Möglichkeiten nachgegangen und haben damit Methoden "erlebt", die die Teilnehmer in eigenen Veranstaltungen anwenden können. "Lernen lernen", die Inhalte sind von ihren Widerständen (moralische und wissensmäßige Überforderung, Vorurteile, Resignation etc.) nicht zu trennen – war für mich die Spur, auf der ich meine nächste Fortbildungsveranstaltung vorbereitet habe. Methoden sind nicht nur Transportmittel für bestimmte Inhalte, sondern in hohem Maße eigenständige Möglichkeiten, Erfahrungen mit einem Thema/Problem zu machen, Einsichten zu gewinnen – ist die Ausnahme, der wir auf einer Medienwerkstatt mit dem Titel "Rassismus als Thema und Problem schulischen Unterrichts" nachgehen. Hier wollen wir Bilder (Dias) produzieren: der Produktionsprozeß ist der Lernprozeß für das, was wir zum Thema Rassismus wissen und wissen möchten; für die Wirkung, die das Problem Rassismus für uns hat; für die Perspektive, die wir ausdrücken möchten. Der Bilderflut aus zweiter Hand sollen nicht neue hinzugefügt, sondern eigene entgegengesetzt werden. Die selbständige Medienarbeit ist ein Mittel, aktiv und eigenständig Nachrichten und Einsichten zu produzieren, eigene Erfahrungen einzubringen und zu verarbei-

ten. Gleichzeitig bieten wir wiederum eine Möglichkeit an, die die Teilnehmer im Unterricht nutzen können.

## Belehren oder Beleben?

In der Beantwortung dieser Frage steckt für mich eine wichtige Entscheidung hinsichtlich des Verhältnisses von Lernen und Entwicklung. Es löst bei uns keinen Schock aus, wenn wir Bildung mit einem "Fütterungsvorgang" vergleichen, in dessen Verlauf der Lernende nicht mit Selbsterfahrenem, sondern mit fremden Wörtern und Wertvorstellungen gefüllt wird. Diese Frage menschlichen Lernens hat für mich, seit (oder dadurch daß ...) ich in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit tätig bin, noch einmal eine besondere Brisanz dadurch erhalten, als Fragen



von Lernen und Entwicklung (bzw. Entwicklungsvorstellungen) eng zusammengehören. Nicht nur dadurch, daß unsere "Lernstoffe" einen bedeutenden Teil unserer "Kulturexporte" in Länder der Dritten Welt ausmachen, sondern auch dadurch, daß die Art, wie wir über Probleme von Entwicklung/Dritte Welt lernen, unsere Haltung bzw. Bewertung derselben beeinflussen.

Manfred Sandheigl<sup>1</sup>

Du müssen ers ma  
assimilieren,  
integrieren  
unsere Kultura,  
dann du Mensch,  
Mensch,  
du verstehen?

Du müssen ers ma  
essen  
Kartoffeln nix Kümmel  
Sauerkraut nix Knoblauch,  
Schweinefleisch nix Hammel,  
du verstehen?

Du verstehen?

Du müssen ers ma  
lieben  
Hunde, Katzen  
nix Kinder,  
du zuviel Blagen,  
du verstehn?

Du müssen ers ma  
feiern

Ostern, Pfingsten, Weihnachten,  
Karneval nix seker bayrami,  
dann du kultiviert,  
dann du Mensch nix Kanake,  
du verstehn?

<sup>1</sup> Seker Bayrami: "Zuckerfest", das sich an den Fastenmonat Ramadan anschließt.

Der Bericht des Club of Rome<sup>2</sup> fordert, daß wir, um dem "menschlichen Dilemma" zu begegnen, weltweit "leben lernen" müssen. Dieser Anspruch steht im Zusammenhang mit der Erkenntnis, daß der Glaube nicht an einen globalen Fortschritt durch Industrialisierung zu einem Mythos wird, ohne dessen Begrenzung oder Änderung weder die "Erste", noch die "Dritte" und auf gar keinen Fall die gewünschte "Eine Welt" wird (über) leben können. Lösungen dieser schwierigen weltweiten Probleme liegen sicher nicht allein in dem beschriebenen "antizipatorischen Lernen" – und doch ist es nicht beliebig, was und wie wir lernen.

Wissen ist nicht das Ziel, sondern das Mittel, um verstehen und handeln zu lernen – diese Erfahrung ist mir besonders wichtig, gerade auch im Hinblick auf meine Funktion als Lehrende. Sie heißt nichts anderes als: das Lernen ist nicht dem Lehren untergeordnet, es

gibt keine Hierarchie der Wissensstrukturen. Erst die vollständige Berücksichtigung und Bearbeitung der Möglichkeiten des Lernens – d.h. auch der Hindernisse, der Wahrnehmungsbarrieren, der Vorurteile etc. – läßt die Grundhaltung entstehen, auf der die Interessen nach Aufklärung, Information und Handeln wachsen. Die "Gegenstände" des Lernens werden weitestgehend durch dieses selbst hervorgebracht. Ein Lernen "über" Entwicklung(sprobleme) kann nur ein Lernen bedeuten, das Entwicklung zuläßt – als Belebung der Artikulations- und Organisationsfähigkeit eines jeden einzelnen Menschen und als Belebung der politischen, sozialen und kulturellen Kräfte einer Gruppe/eines Volkes.

Ich habe mir als "Maßstab" (besser: Korrektiv) für meine Arbeit eine Frage ausgewählt, bei der ich immer wieder neu die Balance halten/finden muß: Hilfe ich mit, einen von der Lern-/Arbeitsgruppe artikulierten Bedarf zu decken oder wecke ich mit meinen Ansprüchen/Ideen einen (neuen) Bedarf. Die Beantwortung dieser Frage macht häufig den Unterschied zwischen Beleben und Belehren aus.

Wirtschaftliches Wachstum und tech-

nischer Fortschritt bestimmen als Zielvorstellungen nicht nur die internationalen und nationalen Produktionsbedingungen, sondern auch unser Denken, die Art, wie wir miteinander umgehen und ob/wie wir unsere Probleme, Hoffnungen und Perspektiven artikulieren und vertreten. Wir verlieren dabei – und zwar ziemlich genau die Fähigkeiten, die im Sinne des Berichts des Club of Rome (lebens)notwendig sind: politische Kompetenz, Selbstbestimmung, Mündigkeit und Autonomie.

Eine Entwicklung in der Bildungsarbeit, bei der durch die "expertenmäßige" Verteilung von Wissen und Handlungsanweisungen die Entmündigung von "Laien" vorangetrieben wird, muß vermieden werden. Sie schafft – gewollt oder nicht gewollt – eine hierarchische Distanz zwischen denen, die lernen (wollen) und denen, die lehren (dürfen). Das fängt schon bei der Vorbereitung von Veranstaltungen an, wo häufig in Vorbesprechungen mehr Mühe darauf verwendet wird, die Defizite der Teilnehmer herauszufinden als ihre Kompetenzen.

Die Entwicklung theoretischer Einsichten, das Interesse an theoretischen

Erklärungen nimmt seinen Ausgangspunkt in der Praxis, d.h. in meinem Arbeitsbereich innerhalb kooperativer Arbeitsbeziehungen. Dabei ist es wichtig, daß

- die Interessen, Erfahrungen und Kompetenzen aller Beteiligten gleichberechtigt ernst genommen werden: die Beteiligten sind nicht Objekte von Planung, Entwicklung und Erprobung, sondern entwickeln diesen Prozeß selber;
- die Themen und Probleme gemeinsam gefunden und interpretiert werden: die Lerngegenstände werden aus der Analyse z.B. beruflicher Probleme und Handlungszusammenhänge gewonnen und nicht aus einer vorgeblichen Systematik der Fachwissenschaften;
- die Probleme in den Situationen, in denen sie entstehen und (möglichst) mit denen, die davon betroffen sind, bearbeitet werden: dadurch kommt eine Problemsituation ganzheitlich in den Blick.

#### Anmerkungen:

- 1) in: Chr. Schaffernicht (Hrsg.), Zu Hause in der Fremde. Ein bundesdeutsches Ausländer-Lesebuch, Verlag Atelier im Bauernhaus, Fischerhude 1981, S. 105.
- 2) A. Peccei (Hrsg.), Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen, (Bericht des Club of Rome), Wien 1979.

## Brich dem Hungrigen Dein Brot

»Brot für die Welt« und »Misereor«, die beiden Hilfswerke der evangelischen und der katholischen Kirche in Deutschland, rufen die Bürger unseres Landes gemeinsam zu Spenden für Entwicklungsprojekte in der Dritten Welt auf. Bei Sparkassen/Landesbanken, Volksbanken, Raiffeisenbanken, Spar- und Darlehnskassen sowie vielen Geschäfts- und Privatbanken liegen vorgedruckte Spendenzahlscheine aus.

**BROT FÜR DIE WELT-**  
Spendenkonto 500 500 500  
bei folgenden Instituten:  
Baden-Württembergische  
Bank Stuttgart  
(BLZ 600 200 30)  
Bank für Gemeinwirtschaft  
Stuttgart (BLZ 600 101 11)  
Bayerische Vereinsbank AG  
Stuttgart (BLZ 600 202 90)  
Commerzbank AG Stuttgart  
(BLZ 600 400 71)  
Deutsche Bank AG Stuttgart  
(BLZ 600 700 70)  
Dresdner Bank AG Stuttgart  
(BLZ 600 800 00)

Hypo-Bank Stuttgart  
(BLZ 601 200 50)  
Oldenburgische Landesbank  
Oldenburg (BLZ 280 200 50)  
  
MISEREOR-Spenden-  
konto 556 bei folgenden  
Instituten:  
Baden-Württembergische  
Bank Stuttgart  
(BLZ 600 200 30)  
Bank für Gemeinwirtschaft  
Aachen (BLZ 390 101 11)  
Bayerische Vereinsbank  
München (BLZ 700 202 70)

Commerzbank Aachen  
(BLZ 390 400 13)  
Deutsche Bank Aachen  
(BLZ 390 700 20)  
Dresdner Bank Aachen  
(BLZ 390 800 05)  
Hypo-Bank München  
(BLZ 700 200 01)  
Oldenburgische Landesbank  
Oldenburg (BLZ 280 200 50)  
Informationen:  
BROT FÜR DIE WELT,  
Postfach 476,  
7000 Stuttgart 1,  
MISEREOR,  
Postfach 1450, 5100 Aachen

# Das Portrait.

## Der ÖIE, Österreichischer Informationsdienst für Entwicklungspolitik

Von Guido Rütthemann,  
Vorstandsmitglied des ÖIE-Entwicklungspolitik  
und Mitarbeiter in Regionalstelle Oberösterreich

*Der ÖIE-Entwicklungspolitik wird manchen der ZEP-Leser nicht ganz unbekannt sein, denn die EPN, die Entwicklungspolitischen Nachrichten einerseits und einige*

*pädagogische Materialien andererseits, wie z.B. der Baukasten "Entwicklung statt Rüstung", finden auch in der BRD bei interessierten Kreisen Beachtung.*

Nebst der Informationsarbeit im engeren Sinn und der Produktion der erwähnten und ähnlicher Materialien liegt der Schwerpunkt der ÖIE-Entwicklungspolitik in der Bildungsarbeit: in der Durchführung von Seminaren und Workshops mit Schülern, Jugendlichen, Studenten und Erwachsenen, hier bisher hauptsächlich mit Lehrern, aber auch von öffentlichen Veranstaltungen, der Vermittlung von Referenten, der Organisation von Tourneen mit Kultur (-entwicklungs-) politischen Gruppen, der Initiierung oder zumindest Mitarbeit bei Aktionen wie "Hunger ist kein Schicksal" oder z.B. den Südafrika-Früchteboycott in Österreich. Im Büro in Wien arbeiten dafür rund 20 Teilzeit- bzw. Ganztags-Angestellte, zudem bestehen in 8 der 9 österreichischen Bundesländer sogenannte Regionalstellen des ÖIE-Entwicklungspolitik, z.T. schon seit seiner Gründung vor 5 Jahren und z.T. sind sie gerade erst im Aufbau begriffen. Rechtlich besteht der ÖIE-Entwicklungspolitik als Verein, dessen Mitgliederstruktur eine erstaunliche, in dieser Form auch international einmalige Breite besitzt: nämlich Einzelpersonen und Organisationen verschiedener Weltanschauungen und Parteien, aus Kirchen und Gewerkschaften, die bereit sind, sowohl die entwicklungspolitischen Grundpositionen, wie sie in der Grundsatzklärung des ÖIE-Entwicklungspolitik festgehalten sind, anzuerkennen als auch die Prinzipien, nach denen unsere

Arbeit gestaltet ist, nämlich: basisdemokratische Strukturen, gleiche Bezahlung für alle Mitarbeiter und weitestmögliche Aufhebung der Trennung zwischen Hand- und Kopfarbeit.

Die bei weitem wichtigste finanzielle Grundlage unserer Arbeit ist seit Bestehen des ÖIE-Entwicklungspolitik die Subvention durch die österreichische Bundesregierung.

Aus dieser Darstellung ist klar zu erkennen, daß der ÖIE-Entwicklungspolitik keine wissenschaftliche Einrichtung ist. Um die Beziehung des ÖIE-Entwicklungspolitik zur Wissenschaft und allgemein zu Theorie zu klären, möchte ich zuerst auf einen der Arbeitsbereiche des ÖIE-Entwicklungspolitik, nämlich den der Schule kurz eingehen. Methodisches Prinzip unserer Arbeit ist da sicherlich nicht, einfach positives Wissen pädagogisch möglichst geschickt so aufzuarbeiten, daß ein Lehrer/Erzieher sich dann sehr leicht tun würde, wenn er dieses nach dem "Bankiersprinzip" einfach in die Köpfe der Schüler pflanzen wollte, wie P. Freire ja bildhaft eine traditionelle, nur kognitiv orientierte Bildungsarbeit umschreibt. Ganz im Gegenteil achten wir bei Beratungsgesprächen, Vorschlägen, Anregungen, Materialienereinstellung und Bildungsveranstaltungen darauf, daß im Bildungsprozeß bei Schülern/Teilnehmern deren Fähigkeiten zu gemeinsamem, selbständigem Lernen im kognitiven und affektiv/emotionalen Bereich, aber auch im Bereich des

(solidarischen) Verhaltens gefördert werden. Die Lehrer/Erzieher sollen Schülern/Teilnehmern im Lernprozeß Eigenverantwortlichkeiten zugestehen, bzw. diese fördern, und sich als diejenigen sehen, die ihrerseits auch immer wieder – gemeinsam mit Schülern – zu lernen haben. (Vgl. dazu z.B. das Heft der EPN Nr. 9/84 zum Thema: "Spielend lernen". Die EPN bringen übrigens jedes Jahr im Herbst ein Heft zum Themenbereich 3. Welt im Unterricht heraus.)

Als einer von vielen, dessen theoretische Arbeiten diesem Bemühen zugrunde liegen, kann P. Freire und dessen "Pädagogik der Unterdrückten" gelten. Das, was er aus Erfahrungen z.B. in Brasilien, Guinea Bissau an Einsichten gewonnen und dann auch veröffentlicht hat, kann und soll hier nicht besprochen werden. Es sei lediglich festgehalten, daß wir ihm in unserem pädagogischen Bemühen große Relevanz beimessen.

Ganz ähnlich, wie Freire ja ein bestimmtes vom Lehrer dominiertes Lehrer-Schüler-Verhältnis aufweicht und dieses neu als dialogisch bestimmt, bestimmt er auch das Verhältnis Theorie-Praxis dialogisch: "Ich habe schon früher festgestellt, daß in der Bildungsarbeit der Versuch des Lehrer-Schülers, ein Erkenntnisobjekt zu verstehen, nicht in diesem Objekt aufgeht, weil sich sein Erkenntnisakt auf andere Schüler-Lehrer so ausweitet, daß das Erkenntnisobjekt ihre Fähigkeit zum Verstehen vermittelt. Das gleiche gilt für die

revolutionäre Aktion. Das heißt, die Unterdrückten und die Führer sind gleichermaßen Subjekte der revolutionären Aktion, und die Wirklichkeit dient als Medium der transformierenden Aktion beider Gruppen. In dieser *Aktions-theorie* kann man nicht von einem Akteur und auch nicht von Akteuren reden, sondern vielmehr von Akteuren in Interkommunikation." (Päd. d. Unterdrückten, zit. n. rororo 6838 von 1970, S. 108).

Obwohl im ÖIE-Entwicklungspolitik grundsätzlich Praktiker (Journalisten, Lehrer, Erwachsenenbildner, Aktionisten usw.) arbeiten, leisten wir doch auch theoretische Arbeit, wir als Individuen genauso wie auch als Institution: von gewissen "Zulieferdiensten" für "Fach-"Theoretiker – was z.B. dokumentarische bzw. archivarische Aufgaben betrifft – hin bis zur Reflexion über geleistete Arbeit.

Im vergangenen Jahr z.B. war der ÖIE-Entwicklungspolitik "Forschungsgegenstand" eines Forschungsprojektes. Natürlich ist es nicht akzeptabel, "blosses Objekt" einer theoretischen Arbeit zu sein, wenn man das Verhältnis Theorie-Praxis als dialogisch versteht. Das heißt, es wurde versucht, Konzeption und Durchführung dieser Untersuchung kommunikativ zwischen Theoretikern und Praktikern zu gestalten. Ziel dieser Untersuchung war es, die bisherige Arbeit des ÖIE-Entwicklungspolitik mittels einer Befragung bei Multiplikatoren der diversen Zielgruppen, die bisher angesprochen wurden, zu evaluieren.

Beide, Wissenschaftler und Praktiker müssen natürlich der je eigenen Arbeit selbstkritisch gegenüberstehen, wenn sie z.B. gemeinsam die zu befragenden Personen auswählen oder auch den Fragekatalog, der für die Gespräche mit diesen zusammengestellt wurde, gemeinsam erstellen. Denn sonst besteht die Gefahr, daß sie nur das erfahren, was sie auch gerne hören. In dieser Studie wurden aber auch die Befragten mehr einbezogen, als dies üblicherweise der Fall ist: Eine erste Analyse aller Interviews wurde den interviewten Personen zugesandt mit der gleichzeitigen Einladung zu einem Treffen, bei dem diese Zwischenergebnisse mit ihnen diskutiert wurden, bzw. mit der Bitte um Stellungnahme, sollte ihnen der Besuch dieses Treffens nicht möglich sein. Die Ergebnisse dieser Untersuchung können hier ebenfalls nicht berichtet werden. Als besonders bemerkenswert möchte ich jedoch hervorheben, daß durch die Art, wie diese Studie angelegt war, nicht einfach nur Mängel in der Arbeit des ÖIE-Entwicklungspolitik herausgearbeitet wurden. Wo diese festgestellt wurden, ergaben sich hauptsächlich durch die gemeinsamen Überlegungen von Wissenschaftlern, Angestellten und Befragten gleichzeitig eine Fülle von Ideen, wie diese behoben werden könnten. All diese Arbeit ist nun eine wichtige Grundlage für die augenblickliche Vorbereitung eines neuen Schwerpunktthemas, das unsere Arbeit in den nächsten Jahren bestimmen soll.

Über die Ziele, die wir dabei anstreben, gibt es inzwischen schon einen breiten Konsens in unserem Verein: inhaltlich wollen wir ein Gegengewicht zu dem üblichen Negativ-Image der sogenannten 3. Welt setzen und aufzeigen, daß sich in diesen Ländern viel "bewegt". D.h. gegenüber den Berichten über verhungernde Menschen, über Kriege, Katastrophen und Skandale wollen wir Beispiele schildern, die zeigen, wo sich Menschen (erfolgreich) wehren, von Nicaragua angefangen bis zu streikenden Arbeitern in Afrika.

Zweitens ist es uns ein Anliegen, Verknüpfungen, Vernetzungen aufzubauen bzw. zu vertiefen zwischen Bewegungen hier und dort und damit auf Bruchstellen hinweisen, die es ebenfalls hier und dort gibt. Hinter all dem steht die Suche nach vielen sinnvollen Antworten auf die uns leitende Arbeitsfrage: Wie kann ich, wie können wir mit der "3. Welt" solidarisch sein?

Methodisch wollen wir die Durchführung dieses Schwerpunktthemas so gestalten, daß wir endlich über einen engeren Insiderkreis hinauskommen und möglichst viele jener Menschen erreichen, die sich potentiell von solchen Fragen ansprechen lassen. Wir möchten deshalb auf 3 Ebenen so vorgehen, daß auf einer ersten vielen Menschen eine lose Beteiligung ermöglicht wird: sei es durch genaueres Sich-Informieren, indem jemand aufgrund einer Sendung oder auch eines Spots im Rundfunk bzw. durch ein Plakat oder Ähnliches Informationsmaterialien anfordert, sich an einer Unterschriftenaktion beteiligt usw. All denen, die angesprochen werden, sollen auf einer zweiten Stufe der Beteiligung Möglichkeiten vorgeschlagen werden, z.B. für Informations- bzw. Kulturveranstaltungen oder zu Begegnungen mit Vertretern von Bewegungen in Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas. Gemeinsam möchten wir dadurch unsere Konfliktfähigkeit, unsere Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit all den lebensfeindlichen Kräften und Tendenzen stärken und dadurch Veränderungsmöglichkeiten entdecken. Im konkreten Engagement für solche Veränderungen sehen wir schließlich eine 3. Stufe der Beteiligung: hier insbesondere sind unsere verschiedenen Arbeitsbereiche (Jugend, Schule, Hochschule, Aktionsgruppen), aber auch die verschiedenen Regionalstellen mit ihren lokal bedingten Unterschieden herausgefordert.

Bei einer kürzlich durchgeführten Planungswoche, an der alle Mitarbeiter des Vereins teilnahmen, und bei der all die verschiedenen Vorschläge,

Vorstellungen und Wünsche zu einem überzeugenden Konzept ausgearbeitet werden sollten, erwies sich gerade dies vorerst als nicht ganz leicht. Allerdings führte nach mehrtägiger gemeinsamer Arbeit in Klausur der Prozeß des Erfahrungsaustauschs, des mühsamen Diskutierens, des Vorschläge-Einbringen und -Kritisieren, des Klärens von Schwierigkeiten untereinander doch zu einem Vorschlag, der auf der demnächst stattfindenden Generalversammlung des Gesamtvereins hoffentlich breiten Konsens finden und nicht zu einer umstrittenen Kampfabstimmung führen wird<sup>2</sup>. Gerade eine solche Arbeit während und vor einer Planungswoche, in der nicht einfach ein fertiges Modell vorgegeben, Inhalte vorgetragen und Methoden von Experten vorgeschlagen werden, sondern in der Menschen, sogenannte Theoretiker und Praktiker, in Auseinandersetzung miteinander gemachte Erfahrungen verarbeiten und neue Ziele erarbeiten, erachte ich als eine wichtige praktische Reflexion, als eine theoretische Arbeit, die uns hoffentlich zu gemeinsamer reflektierter Praxis führen wird.

Ein solcherart, in Anlehnung an P. Freire definiertes Theorie-Praxis-Verhältnis beinhaltet selbstverständlich gewisse Implikationen, was die Entwicklungstheorien betrifft. Keinesfalls sind da z.B. widerspruchsfrei jene Theorien zu akzeptieren, die all das, was in der sogenannten 3. Welt geschieht nur aus der Sicht "unserer 1. Welt" analysieren und unter Entwicklung lediglich einen Nachhol- bzw. Anpassungsprozeß verstehen. Alle Theorien, die von solcherart einseitigen Voraussetzungen ausgehen, leugnen nicht nur die Eigenständigkeit von Kulturen und Lebensformen, von politischer, religiöser und wirtschaftlicher Organisation der Gesellschaften in Afrika, Asien und Lateinamerika. Sie können aus genau diesem Grund auch nicht als dialogisch angelegte Theorien bezeichnet werden.

Soweit ich sehe, besteht -

was die Einschätzung solcher Entwicklungstheorien betrifft - kaum ein Unterschied zwischen der diesbzgl. grundlegenden Linie bei uns im ÖIE-Entwicklungspolitik und dem, was die Linie der ZEP prägt. Trotzdem sehe ich einen Unterschied in der Akzentsetzung zwischen dem Entwicklungsverständnis des ÖIE-Entwicklungspolitik und dem der ZEP, den ich abschließend zur Diskussion stellen möchte. Er ist mir auf dem Symposium des vergangenen Dezembers in Tübingen zum Thema "Erziehung und Zukunft" deutlich geworden. Es gibt bei wichtigen Mitarbeitern der ZEP doch eine verstärkt zu beobachtende Tendenz, Entwicklungspädagogik als Pädagogik bzgl. Fragen von Entwicklung/Krise unserer eigenen Gesellschaft zu verstehen. Die 3. Welt, bzw. die Beziehungen der Industrieländer zu jenen der sogenannten 3. Weltländer sind dabei einer der Inhalte, nebst Ökologie, Sicherheitsfragen, nebst Fragen, die eine neue Beziehung der Geschlechter betreffen usw. Wir im ÖIE-Entwicklungspolitik wären die letzten, die nicht bereit wären, uns auch mit diesen Themen zu beschäftigen, doch sehen wir als "Entwicklungspolitiker in der praktischen Bildungs- und Informationsarbeit" es als unsere genuine Aufgabe an, die Probleme, Unterdrückung und (Gegen-) Bewegungen, die Ängste und Hoffnungen der Menschen in der südlichen Hemisphäre hier bei uns bekannt zu machen, und davon ausgehend die Zusammenhänge, die dabei auch ein Licht auf die Probleme, Strukturen unserer Gesellschaft werfen, aufzuzeigen mit dem Ziel: vom globalen Denken zum lokalen Handeln zu kommen.

#### Anmerkungen:

1. E. Kolland-Hutterer, St. Mikinovic, Entwicklungspolitische Öffentlichkeitsarbeit in Österreich - am Beispiel der ÖIE. Wien 1984, (Masch.)

2. Weil dies noch nicht geschehen ist, möchte ich ihn hier auch nicht vorstellen, im Rahmen dieses Artikels ist das auch nicht unbedingt notwendig.

# Unterrichtsvorschlag

## Fleisch macht hungrig von Jürgen Mack

Schon seit längerem gibt es bei uns in der Redaktion die Überlegung, den praktischen Nutzwert der ZEP für Lehrer durch den Abdruck exemplarischer Unterrichtsvorschläge zu erhöhen. In der Regel muß es dabei bei knappen Andeutungen mit Angabe der Materialien bleiben. In diesem Sinn versteht sich der hier abgedruckte Vorschlag eines Biologen als Anregung zur ei-

genen didaktischen Planung. (Eine ausführlichere Darstellung findet sich in der Zeitschrift *Naturwissenschaft im Unterricht - Biologie* 32. Jg. (1984), Heft 8, S. 278 - 284). Vielleicht fühlen sich dadurch auch andere angespornt, eigene didaktische Entwürfe vorzustellen oder über vorgestellte Entwürfe zu diskutieren, Erfahrungen zu berichten usw.

### Vorbemerkung

Auf unserer Erde existieren im wesentlichen zwei grundsätzlich verschiedene Formen der Fehlernährung: Die Überernährung in den westlichen Industrienationen und die Unterernährung in den Ländern der 3. Welt.

Es gibt viele Hinweise, daß die Überernährung in den Industrienationen die Unterernährung in der 3. Welt entscheidend mitbedingt. Eigentlich sollten wir also wissen, daß für die Völlerei, die sich tagtäglich an vielen unserer Eßtische abspielt, in der 3. Welt gehungert und gestorben wird.

Es ist darüber hinaus sattem bekannt, daß wir auch uns selbst durch zu üppige und schlecht ausgewogene Nahrung auf die Dauer ernste Schäden zufügen.

Deshalb soll mit dieser Unterrichtseinheit der Versuch unternommen werden, exemplarisch am Fleischkonsum aufzuzeigen, warum und wen Fleisch hungrig macht, und wie Unterricht dazu gestaltet werden kann.

### Unterrichtsverlauf

#### Fleischkonsum in der westlichen Welt

Im ersten Unterrichtsschritt sollen die Schüler Einblicke in die Zusammenhänge von hohem Fleischkonsum und ernährungsbedingten Krankheiten erhalten. Es werden Beispiele aus ihrer Lebenswelt herangezogen. Als Einstieg hierzu

kann das „Auftischen“ einer Currywurst dienen. Der Lehrer bittet die Schüler, alles, was ihnen beim Anblick der Wurst einfällt, frei zu äußern. Diese Äußerungen werden nach Gruppen geordnet an der Tafel festgehalten; so entsteht zunächst ein Meinungsbild der Schüler.

Es schließt sich ein Unterrichtsgespräch über die Inhaltsstoffe der Wurst an, wobei die Schüler ihre Vermutungen über den Anteil an Fleisch, Fett etc. vorbringen können. Diese Vermutungen werden dann anhand eines (bisher verdeckt gehaltenen) Tafelbildes (siehe Abb. 1) mit der tatsächlichen Zusammensetzung verglichen. Das Unterrichtsgespräch schließt mit der Überlegung, ob die Currywurst ein Nahrungsmittel ausreichender Qualität hinsichtlich Zusammensetzung und Nährwert ist.

Um ein Bild von den Ernährungsgewohnheiten der Schüler zu erhalten, bekommen sie den Arbeitsauftrag, ihren Speiseplan des letzten Sonn- und Werktages wiederzugeben (Arbeitsblatt 1). Mit Sicherheit zeigt sich hier, daß Fleisch- und Wurstwaren eine hohe Bedeutung beigemessen wird und sie bei keiner Mahlzeit fehlen dürfen. Daß diese Ergebnisse durchaus repräsentativ für unsere Gesellschaft sind, kann der Lehrer dadurch dokumentieren, indem er verschiedene, willkürlich ausgewählte Speisekarten von Restaurants vorstellt und auf ihren Anteil an Fleischgerichten untersuchen läßt.

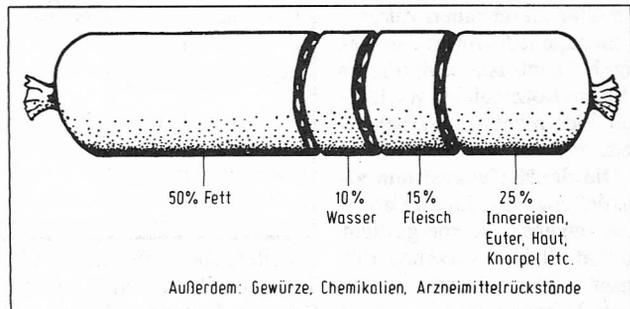


Abb. 1: Prozentuale Zusammensetzung von Wurstwaren. Da die Zusammensetzung bei jedem Hersteller und bei jeder Wurst anders ist, können nur ungefähre Werte angegeben werden.

So beläuft sich der durchschnittliche Jahresverbrauch an Lebensmitteln eines Bundesbürgers auf über 800 kg. Hierin sind unter anderem 99,8 kg Fleisch, 300 Eier, 100 kg Kartoffeln und annähernd 100 kg Obst enthalten (1) und (10). Wollte man diese Menge auf einmal herbeischaffen, so bräuchte man schon einen Transporter. In anderen europäischen Ländern liegt der Fleischanteil ähnlich hoch (der EG-Durchschnitt liegt bei 90,5 kg). Interessant ist eine Hochrechnung. Sie ergibt, daß jeder Bundesbürger bis zu seinem 20. Lebensjahr etwa eine Tonne Fleisch verzehrt hat. Der Lehrer kann hier auf die mit dem Fleischkonsum verbundenen Risiken überleiten.

Mageres Schweinefleisch weist einen fettbedingten Energiegehalt von 50 % auf; bei fettem Schweinefleisch schlägt der Anteil sogar mit 80 % zu Buche (1, S. 50). Fleisch enthält neben seinen wichtigen Proteinen und dem Fett jedoch einen besonders hohen Prozentsatz an organischen chemischen Rückständen und Schwermetallen. Dies ist zum einen erklärbar mit der Stellung der Tiere, insbesondere unserer Fleischlieferanten in der Nahrungskette: schwer abbaubare und fettlösliche Pestizide und Stoffe aus Industrie und Verkehr führen zu einer hohen Anreicherung bei den "Endverbrauchern", den höheren Tieren und damit dem Menschen.

Zum anderen kommt ein

nicht unbeträchtlicher chemischer Verunreinigungsgrad aus den Haltungsbedingungen unserer Zuchttiere selbst. Es können Arzneimittel (häufig Antibiotika), Beruhigungsmittel, Hormone u.a. enthalten sein. Ein Beispiel aus der Praxis: "1970 zeigten im Schlachthof Hannover von 1508 Schlachtkälbern 67,3 % deutliche Antibiotikarückstände (Tetracycline), von 1949 Schweinen 23 % und von 1004 Rindern 5,5 % einen positiven Nachweis" (8).

Hier erhebt sich im Unterricht von ganz allein die Frage, ob angesichts dieser Nahrungsmittelqualität nicht Auswirkungen auf unsere Gesundheit zu befürchten sind. Ein Amerikaner nimmt z.B. jährlich ca. 5 Pfund Zusatzstoffe über seine Ernährung auf.

Tatsächlich finden wir eine ganze Reihe von Auswirkungen. Die auffälligste und für unser Thema wichtigste ist die Überernährung.

Die ideale Nahrungsmenge pro Tag (9200 kJ für Frauen, 10200 kJ für Männer) wird im Durchschnitt um 20 % überschritten. Entsprechend bringt ein Fünftel der bundesdeutschen Bevölkerung 30 % Übergewicht auf die Waage (1) und (2). Anhand von Tabelle 1 erarbeiten die Schüler hier die mit dem Übergewicht zusammenhängenden Krankheiten wie Herz-Kreislauf-Erkrankungen, Erkrankungen der Verdauungsorgane, Gicht u.a. mit den jeweiligen genauen Ursachen. Daß auch die Rückstän-

de von Chemikalien und Arzneimitteln negative Folgen zeigen, ist nicht zu bestreiten. Spektakuläre Fälle gehen immer wieder durch die Presse (Putenfleisch, Kalbfleisch u.a.). Da über die genauen Zusammenhänge jedoch noch zu wenig bekannt ist, wird dieser Aspekt trotz seiner Wichtigkeit hier nicht weiter behandelt.

Die Schüler wissen nun also, daß man pro Jahr mehr als sein eigenes Körpergewicht nur an Fleisch verzehrt. Für unser Unterrichtsziel reicht diese Information allein noch nicht aus. Wichtig ist hier der Vergleich zwischen unseren Eßgewohnheiten und etwa denen unserer Urgroßeltern. Die Schüler erhalten die Tabellen 2 und 3, aus denen hervorgeht, daß der Fleischkonsum seit 1850 nahezu auf das 4-fache gestiegen ist, und daß parallel dazu die ernährungsbedingten Krankheiten in drastischem Maße zugenommen haben.

**Bedingungen der Fleischproduktion**

Fleisch kommt nicht aus der Gefriertruhe. Um die ungeheure Nachfrage der Verbraucher befriedigen zu können, müssen Tiere gezüchtet und gehalten werden. Die Schüler werden zu Überlegungen angeregt, wie es möglich ist, bei immer kleiner werdender Nutzfläche – in der BR Deutschland werden pro Tag ca. 110ha Land überbaut (9, S. 93), in der Schweiz verschwindet in jeder Minute 1 m<sup>2</sup> unter Beton (5, S. 56) – immer mehr Tiere zu halten.

Für die Schweiz liegen beeindruckende Zahlen für die im Laufe der letzten Jahrzehnte stattgefundenen Veränderungen bei der Nutztierhaltung vor: Die Zahl der Tiere pro Betrieb nimmt kontinuierlich zu – gekoppelt mit einer drastischen Abnahme der Zahl der Tierhalter. So gab es 1954 noch etwa 245000 Hühnerhalter, 1973 nur noch 85800. Der Anteil der Betriebe mit über 500 Legehühnern stieg dabei von 8 % im Jahr 1956 auf 61 % im Jahr 1973. Bei Mastgeflügel ist die Entwicklung noch weiter fortgeschritten. Hier weisen mittlerweile 94 %

Speiseplan für einen Werktag und einen Sonntag					
Stelle bitte zusammen, was Du am letzten Werktag und Sonntag alles gegessen hast. Denke bei der Gliederung an folgende Punkte: Vorspeise, Kartoffeln/Reis/Teigwaren, Fleisch/Fisch, Gemüse, Eier, Nachtisch.					
	Frühstück	Zwischenmahlzeit (Pausenbrot)	Mittagessen	Zwischenmahlzeit	Abendessen
Werktag					
Sonntag					

der Betriebe mehr als 1000 Tiere auf. Der Trend ist bei der Schweinehaltung und, in etwas geringerem Maße bei der Rinderhaltung, der gleiche (5).

Dies sind auf den ersten Blick furchtbar "trockene" Zahlen. Dahinter verbirgt sich aber eine dramatische Beeinträchtigung verhaltensbiologisch erstrebenswerter Tierhaltungsbedingungen und eine zunehmende, von diesen Betrieben ausgehende Verschmutzung der Umwelt. Der Lehrer sollte unbedingt versuchen, eine Besichtigung bei einem nahegelegenen Betrieb mit Massentierhaltung zu organisieren. Nur so werden die Bedingungen erlebbar, die unsere hohe Fleischnachfrage Tieren wie Züchtern letztlich auflädt. Je nachdem, ob es sich um einen Betrieb mit Schweinen oder Hühnern handelt, kann zur Vorbereitung der Film "Das Hausschwein" (FWU 32 2540) oder "Auf einem Hühnerhof" (FWU 32 0662) vorgeführt werden. In diesen Filmen werden eine tiergerechte Haltung und "natürliche" Verhaltensweisen (sofern man diesen Begriff überhaupt auf Nutztiere anwenden kann) gezeigt. Die Schüler erhalten die Aufgabe, sowohl im Film als auch beim Besuch des Tierhaltungsbetriebs besonders die Bereiche Futtermittel, Verhaltensweisen, Sozialkontakte und Umweltbelastung zu beachten.

Nach dem Besuch des Betriebs schließt sich ein Unterrichtsgespräch über die hier am Beispiel der Schweinehaltung exemplarisch entwickelten Unterschiede zwischen den beiden Haltungsformen an.

Bei der Besichtigung eines Stalles haben die Schüler selbst erfahren können, daß die Tiere

den Stall ihr Leben lang nicht verlassen, daß sie der Wirtschaftlichkeit wegen nicht mehr mit Gras oder sonstigem bunt zusammengewürfeltem Futter, sondern mit standardisiertem Kraftfutter ernährt werden. Dadurch wird die Arbeitersparnis und schnelleres Wachstum ermöglicht. Das Wissen um die Zusammensetzung des Futters (50 % Getreide, 30 % Ölschrot und Ölkuchen aus Soja, Maiskeim, Sonnenblumenkernen, Leinsaat, Raps, Erdnüssen, Sesam etc.; 20 % Fischmehl u.a.) (2, S. 51) zusammen mit der Information, daß die industrielle Tierhaltung in der Regel landlos ist, d.h. ohne eigene Anbaufläche betrieben wird, führt die Schüler zu dem Schluß: Der Betrieb muß sich das benötigte Futter auf dem freien Markt kaufen. Dieser Markt wird zu einem Teil von inländischen Erzeugern abgedeckt, die die Tierhaltungsbetriebe mit Futtergetreide beliefern. Ein großer Teil des Futters besteht allerdings aus Produkten, die in unseren Breiten nicht angebaut werden können.

Die BR Deutschland hat 1974 knapp 4 Mio. t Futtermittel importiert, wobei etwa die Hälfte aus Entwicklungsländern stammte (2, S. 53). Bei den Ölkuchen und -schroten werden gar 80 % aus diesen Ländern bezogen. Zieht man die Menge der zwischen der BR Deutschland und den Entwicklungsländern ausgetauschten landwirtschaftlichen Produkte zu einem Vergleich heran, so findet man ein Import-/Export-Verhältnis von 3 : 1. Wählt man statt der absoluten Mengen den Eiweißgehalt als Parameter, vergrößert sich das (Miß-)Verhältnis

auf 5 : 1, da wir Nahrungsmittel mit einem größeren Eiweißanteil importieren als exportieren (Soja und Hülsenfrüchte gegen Weizen) (2, S. 60).

Die Schüler erkennen also, daß wir besonders bei Aufrechterhaltung unserer Eßgewohnheiten weit davon entfernt sind, ausreichende Nahrungsmengen für uns selbst produzieren zu können, m.a.W. wir sind auf eine Nahrungs (Futter-) mittelzufuhr aus den Entwicklungsländern angewiesen.

**Bedeutung für die Menschen der 3. Welt**

An dieser Stelle sollte die Herkunft der Futtermittel etwas näher beleuchtet werden. So erfahren die Schüler, daß die BR Deutschland im Jahre 1977 Futtermittelimporte (ohne Getreide) aus Indien für 53 Mio. DM, aus dem Sudan für 20 Mio. DM, aus Sierra Leone und Mosambique für je 3 Mio. DM und kleinere Mengen aus Senegal, Obervolta und Togo bezogen hat, um nur einige Beispiele zu nennen (2, S. 54). Alle diese Staaten gehören zu den "klassischen Hungerländern".

Die Schüler fragen hier mit Recht, wie ein solcher Zustand überhaupt möglich ist. Sie vermuten richtig, daß ein verhungerner Mensch niemals die dringend benötigten Nahrungsmittel gegen Geld veräußern würde. Tatsächlich stammen unsere Agrarimporte nicht von den kleinen Bauern der Entwicklungsländer. Großgrundbesitzer und internationale Konzerne verfügen über riesige Ländereien, oft mit den besten Böden des Landes. Diese Ländereien werden den einheimischen Bauern für vergleichsweise wenig Geld abgekauft, nicht selten werden sie sogar mit Gewalt vertrieben, da sie über keinerlei Besitzkunden über das Land verfügen. Die Bebauung des Landes erfolgt nun nach rein marktwirtschaftlichen Gesichtspunkten, d.h. die neuen Besitzer pflanzen nicht diejenigen Produkte an, die im Land am dringendsten benötigt werden, sondern die, die den größten Gewinn abwerfen. Dementsprechend erhält derjenige den Zuschlag, der den höchsten Preis

EFLD-Entwicklungs-  
 multiple-Materialien  
 Erziehungskongress  
 für Frieden  
 Lateinamerika  
 "Lateinamerika - ein Konti-

bietet, in der Regel also die reichen Industriestaaten.

Wir finden also eine Situation vor, in der die einheimische Bevölkerung meist zu arm ist, um sich die relativ "teuren" einheimischen Produkte in ausreichendem Maße leisten zu können und infolgedessen hungert. Genau an dieser Stelle findet nun ein weiterer verhängnisvoller Eingriff seitens der Industrieländer in die einheimische Landwirtschaft in Form der Nahrungsmittelhilfe statt. Die Nahrungsmittelhilfe, kostenlos oder zu besonders günstigen Preisen zur Verfügung gestellt, mag in einer akuten Katastrophensituation durchaus ihre Berechtigung haben. Sie führt jedoch längerfristig meist dazu, daß die einheimischen Bauern der kostenlosen Konkurrenz nicht standhalten können und so die landwirtschaftliche Struktur des Entwicklungslandes langsam aber sicher vernichtet wird – was zu einer neuerlichen Verschärfung des Hungerproblems in diesem Land führt.

Es stellt sich ganz von selbst die Frage, warum die Entwicklungsländer bei dieser ungleichen Verteilung überhaupt mitmachen. Hierfür gibt es aktuelle und historische Gründe. Ein aktueller Grund ist, daß die Entwicklungsländer durch niedrige Erlöse beim Export ihrer Produkte und durch hohe Preise beim Import von Industriegütern, also durch ein ständiges Mißverhältnis der Handelsbeziehungen immer tiefer in Schulden versinken und aber gerade deshalb gezwungen sind, wieder zu exportieren, um Devisen einzunehmen.

Ein weiterer Grund liegt in der Existenz – wie bereits oben erwähnt – einer kleinen, aber mächtigen Oberschicht in den Entwicklungsländern, die durchaus am Export verdient und diese Pfründe natürlich nicht freiwillig aufgibt.

Der wichtigste historische Grund ist der Kolonialismus, der die ursprünglich ausgewogene landwirtschaftliche Produktion und die Gesellschaftskulturen so nachhaltig aus dem Gleichgewicht gebracht hat, daß die Auswirkung trotz der Aufhebung der Kolonialherrschaft bis heute zu spüren sind.

Tab. 1: Ernährungsabhängige Gesundheitsstörungen (nach Lit. 1, S. 28)

Gesundheitsstörung	Ernährungsfaktor	Häufigkeit	Vorbeugung
Herz-Kreislauf-Risikofaktoren: Übergewicht	Überernährung	30–50 %	Reduktionskost und Bewegung
Hyperlipidämie	Cholesterin und Fett	12–20 %	fettreduzierte und modifizierte Kost
Bluthochdruck	Überernährung und Kochsalz	10–20 %	kochsalzbeschränkte Reduktionskost
Diabetes	Überernährung	3–5 %	energiekontrollierte, zuckerarme Kost
Hyperurikämie	Überernährung, Purine, Alkohol	5–9 %	energiekontrollierte, purinearme Kost
Gallensteine	Überernährung, Cholesterin	10 %	fettreduzierte und energiekontrollierte Kost
Gicht	Fleisch	3 %	energiekontrollierte Kost
Obstipation (Verdauungsprobleme)	ballastarme Stoffe	30 %	ballastreiche Ernährung
arterielle Durchblutungsstörungen	Überernährung, Fett, Cholesterin	6 %	Ausschalten der Risikofaktoren

Tab. 2: Verzehr von Nahrungsmitteln in Deutschland pro Kopf und Jahr in Kilogramm (aus Lit. 1, S. 17)

Nahrungsmittel	1850	1900	1975
Roggenmehl, -brot	56,2	66,0	14,1
Weizenmehl, -brot	25,8	52,4	47,1
Reis	0,2	1,3	1,6
Kartoffeln	137,6	227,6	92,0
Hülsenfrüchte	20,7	6,7	0,9
Gemüse	37,1	58,4	66,7
Obst	15,0	23,3	80,7
Süßfrüchte	0,2	1,0	22,0
Zucker	2,0	7,7	35,6
Rindfleisch	6,8	12,5	21,0
Schweinefleisch	8,2	17,3	44,6
Fleisch, insgesamt	22,0	37,6	82,5
Milch, -produkte	267,8	313,9	344,6
Eier (50-g-Ei)	2,2	3,4	14,4
Pflanzliche Produkte	308,7	454,5	379,0
Tierische Produkte	297,0	369,3	458,8
Insgesamt	606,6	823,8	838,8

Tab. 3: Anstieg der durch falsche Ernährung mitbedingten Todesursachen in der BRD (nach Lit. 12, S. 143)

Jahr	1952	1960	1970
Gesamtzahl der Verstorbenen	505053	606853	734843
Krankheiten des Herzens und Kreislaufsystems	36,03 %	39,53 %	44,10 %
davon an Herzgefäßerkrankungen (Ischämien)	4,65 %	8,59 %	14,35 %
— überwiegend Herzinfarkt			8,94 %
davon an Gehirngefäßerkrankungen (z. B. Schlaganfall)	12,92 %	12,98 %	10,86 %
davon an Gehirnarterienverkalkungen (Zerebralklerose)	1,20 %	2,31 %	3,66 %

Das Ergebnis dieses Unterrichtsschrittes ist, daß unsere ständig wachsende Nachfrage nach Fleisch – für uns und unsere Haustiere – ein wesentlicher Faktor für das Nahrungsdefizit der Entwicklungsländer ist. Unser Fleischverzehr macht Menschen in den Entwicklungsländern hungrig.

**Lösungsmöglichkeiten**

Das Welternährungsproblem ist, wie wir gesehen haben, keine Frage von zu wenig Nahrungsmitteln, sondern in erster Linie ein politisches Problem. Politische Lösungsmöglichkeiten sollen hier nur stichwortartig erwähnt werden:

Ansatzpunkte sind eine Neu-

organisierung der Welthandelsbedingungen (gerechte Preise für Produkte der Dritten Welt), eine Neuorientierung der Entwicklungspolitik (mehr Hilfe zur Selbsthilfe statt Nahrungsmittelhilfe), und natürlich in manchen Fällen auch eine Veränderung der sozialen Verhältnisse in den jeweiligen Entwicklungsländern, um nur 3 Beispiele zu nennen.

In der Sekundarstufe I erscheint es jedoch notwendig, einen konkreten und möglichst rasch und problemlos in die Tat umzusetzenden Handlungsvorschlag zu machen.

Wie wir gesehen haben, sind unsere ständig steigenden Ansprüche bezüglich des Fleisch-

konsums eine von mehreren Ursachen für den Hunger in der Dritten Welt und für die Verschlechterung unserer eigenen Gesundheit.

Es ist daher sinnvoll, trotz des Wissens um die Notwendigkeit von politischen Lösungen den Versuch zu unternehmen, den individuellen Fleischkonsum einzuschränken. Hierzu erhalten die Schüler zum Abschluß der Unterrichtseinheit die Aufgabe, eventuell zusammen mit ihren Familien jeweils mindestens ein Rezept ihrer Wahl für ein fleischloses Gericht zusammenzustellen. Diese Rezepte werden gesammelt und als "Vegetarisches Klassenkochbuch" an die ganze Klasse verteilt. Über die möglichst häufige Verwendung dieser Rezepte ist den Schülern und ihren Familien eine Möglichkeit gegeben, in ihrem privaten Bereich einen für sie leistbaren, kleinen Einfluß auf eine Verbesserung der gesamten Situation zu nehmen.

**Literatur**

- (1) Billen, G./Schmitz, O.: Alternative Ernährung. Fischer, Frankfurt (1983)
- (2) Bogner, A./Franke, M.: Die Hungerproduzenten. Edition Terre des hommes im Verlag Jungbrunnen, Wien-München (1981)
- (3) Brot für die Welt, Arbeitsheft 1982/83 zum Jahresthema "Hunger durch Überfluß?" Diakonisches Werk der EKD, Stuttgart (1982)
- (4) Harrison, P.: Hunger und Armut. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg (1982)
- (5) Holenstein, A.: Zerstörung durch Überfluß. Z-Verlag, Basel (1982)
- (6) Koch, H.K./Husmann, G.: Molekularbiologie. 1. Die Krebserkrankung in epidemiologischer Sicht. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, Tübingen, 1982
- (7) Krauth, W./Lünzer, J.: Ökolandbau und Welthunger. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg (1982)
- (8) Moll, W.L.H.: Taschenbuch für Umweltschutz, II: Biologische Informationen Steinkopff, Darmstadt (1979)
- (9) Osche, G.: Ökologie, Herder, Freiburg (1974)
- (10) Seitz, K.: Europäische Agrarpolitik in der Krise, in: Der Überblick, Heft 1/1983, Hunger durch Überfluß, Verlag Dienste in Übersee, Stuttgart (1983)
- (11) Teutsch, G.M./Loeper, E. von/Martin, G./Müller, J.: Intensivtierhaltung von Nutztieren aus ethischer, rechtlicher und ethnologischer Sicht. Birkhäuser, Basel, Boston, Stuttgart (1979)
- (12) Vester, F./Henschel, G.: Krebs ist anders. Kindler, München (1973)

# Tagebuch

## Skizzen aus dem entwicklungspädagogischen Tagebuch

Erwin Wagner

22. Juni

Der Raum ist voller Gesprächsfetzen und Gemurmel. Lachen dazwischen und Wünsche nach Wein oder Bier, "Hallos" und "Was machst du?" und "lange nicht gesehen". Der Raum ist voll mit längsgestellten Tisch- und Stuhlreihen. Man kommt kaum hindurch. Vorne in der Ecke steht ein Tisch, überladen von den Schüsseln mit Salaten und anderen selbstgemachten Köstlichkeiten. Auf der kleinen Bühne singen Reinhard, Vera und Stefan den Song über die "Dritte-Welt-Öffentlichkeitsarbeiter". Später spielen einige Theater, ein Stückchen, mit dem sie schon vor drei Jahren bei einem Weihnachtsfest Furore gemacht hatten. Das war die Zeit, in der Theaterspielen als "Bildungsarbeit" grade sehr im Gespräch war. Es ist eine große Gaudi. Walter hält (wie er das meistens macht) eine kurze improvisierte Rede. Er ist ja schließlich immer noch der formelle Vorsitzende dieses Vereins. Er blickt zurück, erinnert an herausragende Aktionen, an Erfolge und Enttäuschungen. Wer ist noch hier, der oder die bei der Paraguay-Aktion dabei war? Und die Tanzania-Reise mit dem Gegenbesuch von 12 tanzanischen Freunden in der Bundesrepublik, Südafrika, Fußball in Argentinien ... Das Aktionszentrum Arme Welt Tübingen e.V. feiert die Tatsache, daß es nun schon zehn Jahre die entwicklungspolitische und entwicklungspädagogische "Szene" in Tübingen mitträgt, daß Erfolge, gute Erfahrungen und immer wieder neue Leute dafür gesorgt haben, daß im Aktionszentrum weiter geredet, geplant, gearbeitet und gefeiert wird und daß im Weltladen immer noch - wenn auch oft mit großer Unregelmäßigkeit - entwicklungspädagogisch sinnvolle Waren verkauft werden. Keiner weiß mehr das

genaue Geburtsdatum; die Jüngeren wundern sich, daß es diesen Laden schon so lange gibt.

Ich stehe hinter der Theke im Club Voltaire und denke an Szenen und Aktionen, an denen ich während der letzten fünf Jahre beteiligt gewesen bin. Der Platz hinter der Theke, den ich vorübergehend inne habe, ist günstig: Ich kann leicht sehen, wer alles da ist, kann leicht mit vielen derer reden, die mal dabei waren und heute andere Wege gehen. Und der Platz gefällt mir (als ich halb so alt war wie heute, fand ich Bars immer ungeheuer anziehend). Deutlich mischen sich bereits verschiedene "Generationen" von Mitarbeiter/innen im AAW. In unsren relativ regelmäßig wiederkehrenden "Grundsatzdiskussionen" hatten wir manchmal das AAW als einen entwicklungspolitischen "Durchlauferhitzer" charakterisiert. In einer Universitätsstadt läuft der Wechsel natürlich besonders schnell ab. Das war uns auch ständig ein Problem. Fast zehn Jahre lang begleitete die Arbeit des AAW, wie zu verhindern sei, daß die neu Hinzukommenden sich nicht mehr zurechtfinden, weil die "Alten" sich weitgehend untereinander und dann noch in Kurzformeln orientieren. Einführungsabende wurden ausprobiert, "Verkäufer-schulungen" diskutiert. Das Problem scheint mir bis heute nicht befriedigend gelöst. Viele arbeiten nicht mehr aktiv mit, halten aber den Kontakt, auch wenn sie nur noch zu Jubiläen (wie heute) oder zu den Jahresversammlungen des Trägervereins kommen. Ob sie beim "Durchlauf" durch den Weltladen "erhitzt" wurden oder nicht - jedenfalls sind heute viele hier und freuen sich, einander wiederzusehen.

23. Juni

Das Wetter ist kühl und trübe, teilweise regnerisch. Dabei wollten wir heute abend nach getanem Werk im Freien nochmals feiern. Als ich ins Gemeindezentrum komme, sind einige aus unserem Arbeitskreis "Entwicklungspolitik" und auch einige Gäste bereits da. Im Zusammenhang mit dem AAW-Jubelfeste haben wir ein Seminar über "Alternative Entwicklungspolitik" organisiert. Über ein Jahr haben wir im AK an einem programmatischen Entwurf gearbeitet, haben Papiere verfaßt, abendlang darüber diskutiert, haben Entwürfe oder Formulierungen verworfen oder geändert, sind abgedriftet in grundsätzliche und sehr weitreichende Fragen ("gehört doch gar nicht in ein solches Papier!"). Wir haben Themen aufgeteilt, nachgelesen, Kompromisse gemacht, dann wieder um einzelne Wörter gestritten - und am Ende das Ganze auf etwas über 60 Seiten zusammengeschrieben. Und wozu dies alles? Der Einzugs der Grünen in den Bundestag und in die Länderparlamente war uns Anlaß genug, mal etwas genauer darüber nachzudenken, wie eine "alternative" Entwicklungspolitik aussehen müßte, die unsere Basisgruppen- bzw. Aktionsgruppenerfahrungen und positionen aufnimmt und (auch!) parlamentarisch umsetzen versucht. Wir wollten auf diese Weise Lernprozesse weitergeben, die entwicklungspolitische Aktionsgruppen immer mehr an die Veränderung unserer eigenen Realität, unseres eigenen Alltags herangeführt haben. Wir wollten mit Nachdruck formulieren, wie sehr auch eine andere Lebensweise hier Entwicklungspolitik für die Welt ist, die wir uns angewöhnt haben, die "Dritte" zu nennen.

Zum Seminar kommen ungefähr 25 Leute, einige aus dem AAW, die meisten aus Arbeits-

kreisen der Grünen in Baden-Württemberg. Ich soll die Gesprächsleitung übernehmen, habe mir noch ein paar Sätze zur Einleitung überlegt, fürchte, daß das Ganze abgleiten könnte in ein eifersüchtelndes Gezänke um parteiinterne Machtpositionen (auch die Grünen Vertreter der anderen politischen Kultur sind gegen solche Anfechtungen ja nicht gefeit). Das macht mich ein wenig nervös, läßt mich überlegen, wie dem vorzubeugen sei. Aber dann zeigt sich, daß diese Sorge voreilig war. Die Stimmung ist gut, und einige launige Bemerkungen unterstützen die offene Atmosphäre. Alle sagen zunächst etwas dazu, was sie sich von dem Seminar erwarten. Die meisten wollen das Papier diskutieren, neue Gedanken kennenlernen, Verknüpfungen zwischen Positionen und Personen erreichen, einige Schritte in der politisch-programmatischen Arbeit weiterkommen. Und einige wollen auch "zusammentragen, was in den verschiedenen Köpfen so rumspukt", wollen "eine nette Atmosphäre haben und was dazu beitragen, das etwas herauskommt", wollen "Kontroversen offen austragen" und ein bißchen deutlicher sehen, "woher eigentlich der Gegenwind gegen sinnvolle entwicklungspolitische Vorstellungen und Aktivitäten kommt".

Dann reden wir einen ganzen Tag lang über schwierige, zu knapp formulierte oder fragwürdige Abschnitte unseres Papiers. Soll die Situation der Frauen in der Dritten Welt gesondert angesprochen werden? Nein, es ist gerade gut, daß hier nicht Frauen als ein Aspekt unter anderen behandelt werden. Wie ist das mit den "Grundbedürfnissen", an denen sich mittlerweile alle entwicklungspolitischen Positionen festhalten? Auch wir reden immer nur von den Grundbedürfnissen der anderen, derer in der Dritten Welt, wo Armut herrscht. Wie steht es mit un-

seren Grundbedürfnissen? Sind wir damit zufrieden, uns nur an den Grund-Bedürfnissen zu orientieren? Können wir diese überhaupt benennen? Die Kategorie der Grundbedürfnisse könnte eigentlich ein Leitbegriff für alle Grüne Politik sein. Aber es ist schwierig. Also finden wir die "Lösung": Wir können nicht die Befriedigung der Grundbedürfnisse fordern, wenn wir nicht die offene und kritische Auseinandersetzung, welches diese sind, miteinbeziehen in unsere Forderung. Und außerdem: Ist nicht am Ende "Kultur" genauso wichtig wie das Essen? Aber was für eine Kultur? Natürlich eine selbstbestimmte! Die Selbstbestimmung ist doch für unsere ganze Entwicklungspolitik leitend. Und wie sieht es dann aus mit entfremdeten, bereits historisch deformierten kulturellen Bedürfnissen (Stichwort: Farbfernseher in den Slums)?

Wir setzen uns auf eine spannende, engagierte und zugleich zielgerichtete Weise mit unseren Ideen, Vorbehalten und Wünschen auseinander. Das ist zunächst im Plenum so, dann auch in den Arbeitsgruppen und am Schluß wieder im Plenum. Schon von Beginn an habe ich ein gutes Gefühl, bin gelöst, kann bei der Moderation auf die Strukturierung des Inhalts ebenso achten wie darauf, was sich sozusagen auf der zweiten Ebene an Gruppenleben abspielt. Als wir uns auflösen, um vor dem abendlichen Gelage an einer Feuerstelle (mit weitem Blick ins schwäbische Land) noch einige Sachen zu besorgen, spüre ich eine fast euphorische Stimmung. Sie hat auch mich gepackt. Trotzdem bin ich total erschöpft, als ich nach Hause komme.

### 24. Juni

Es dauert einige Zeit, bis alle wieder eintrudeln. Das Fest am Abend war lang. Wir einigen uns darauf, die Kritik und weitere Ergänzungen der Teilnehmenden in das Papier aufzunehmen und so zu einem Entwurf zu kommen, hinter dem alle in Baden-Württemberg an dem Thema arbeitenden Gruppen im Zwischenbe-

reich zwischen Aktionsgruppen und Grünen stehen könnten. D.h., das Papier wird noch fülliger werden. Es bedeutet noch mehrere Male sich auffaffen, Texte redigieren, zusammentreffen, um Formulierungen streiten, schneiden und kleben ...

### 3. Juli

Paris. Seit zwei Tagen bin ich hier, gekommen, um am 5. Weltkongreß der Vergleichenden Erziehungswissenschaftler teilzunehmen. Zwar ist auch das Thema interessant: "Abhängigkeit und Unabhängigkeit - die Rolle der Erziehung". Aber eigentlich bin ich eher gekommen, um bei dieser Gelegenheit einige Menschen - Freunde und Bekannte von früheren ähnlichen Gelegenheiten - wiederzutreffen. Das Programm des Kongresses ist unüberschaubar, verwirrend, wird immer wieder auch geändert. An die 700 Teilnehmer/innen sollen hier sein.

Heute vormittag ist die Eröffnung. Wir sind mitten im Quartier Latin, in einem der großen Hörsäle der Sorbonne. Der Raum und seine Umgebung verbreiten eine merkwürdige Stimmung. Hinter einer schönen alten Fassade trägt das Innere eher fabrikähnliche Züge, sieht schon sehr gealtert und manchmal fast etwas verkommen aus. Im Amphi II, dem großen Versammlungssaal mit engen Bankreihen, gibt es nur milchiges Licht, keine Ausblicke in die Umgebung. Am Eingang bekommen wir Kopfhörer und Empfänger für die Simultanübersetzung. Der Aufwand ist enorm.

Nach den einleitenden Beiträgen der Verantwortlichen, nach dem obligaten (und so rituell klingenden) Dank an Rektor und Minister hält Bogdan Suchodolski den Hauptvortrag. Er ist ein bekannter polnischer Pädagoge, nun schon an die 80 Jahre alt und wirkt sehr lebendig. Die Honneurs ließen mich deutlich spüren, daß die Bänke hart sind und das Licht ermüdet. Doch plötzlich werde ich wieder munter. Suchodolski spricht über die "Situation der Jugend in der

Krise: Abhängigkeit und Unabhängigkeit". Seine Frage ist: Wie kann bzw. wie soll Jugend in dieser modernen Welt der Krisen noch leben (können)? Und: Was kann Erziehung bzw. Erziehungswissenschaft dazu tun? Er beschreibt, wie Perspektiven von Hoffnungslosigkeit für die Jugendlichen in der ganzen Welt zunehmen, wie Abhängigkeit von Arbeitsmärkten, technischen Systemen wächst, die soziale und kulturelle Entfremdung und die Bedrohung der Unabhängigkeit durch den weltweiten Unfrieden und Militarismus. Was ist von der Erziehung in dieser Lage zu hoffen? Familie? Sie erscheint eher selbst entfremdet, den Krisen zugehörig und eher selbst Ziel von Kritik und Anlaß, sich abzuwenden. Schule? Meistens trägt sie eher zur Anpassung an bestehende (schlechte) Verhältnisse bei, als für die Veränderung zu bilden, oder sie ist - wie in den vielen Ländern der Dritten Welt - für die Jugend fast ohne Bedeutung. Das kulturelle Umfeld? Dieses erscheint mehr und mehr weltweit durchdrungen von einer perspektivlosen Ideologie des Konsumierens. Dem Niedergang der einzelnen Kulturen und der Kraftlosigkeit einer solchen (Konsum-) "Kosmopoliten-Kultur" entspricht eine grundlegende geistige Krise.

Pädagogen? Suchodolski knüpft an die vielfältige Kraft der Jugend, auch in solchen Krisen Ansätze zur Veränderung zu entwickeln, Lebensentwürfe gegen die Hoffnungslosigkeit zu behaupten. Er mahnt die Kollegen/innen, ihre (Schein)Neutralität aufzugeben und Partei für die "Jugend" zu ergreifen. Dabei ist "Jugend" für ihn nicht notwendig an die Zahl der Lebensjahre gebunden. Er versteht darunter mehr noch eine Haltung, in diese Welt einzugreifen, sich gegen den Druck zur Abhängigkeit und Entfremdung zu behaupten, eine lebenswerte Zukunft für alle nicht aufzugeben. Statt sich Statistiken und Bildungssysteme allein zum Forschungsgegenstand zu machen, solle die Vergleichende Erziehungswissenschaft sich der Refle-

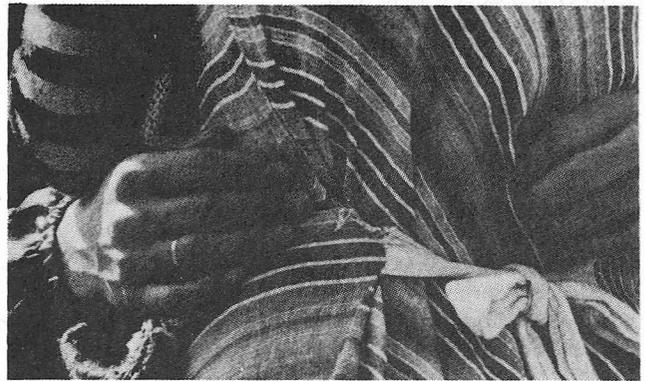
xion der Lebensbedingungen der Jugend widmen, Entfaltungsmöglichkeiten erforschen und unterstützen, Jugend in ihren Versuchen begleiten. Ich freue mich über diesen "entwicklungspädagogischen" Eröffnungsvortrag und bin ermutigt. Natürlich ist nicht der ganze Kongreß von dieser Art. Vieles ist "Kongreß-business-as-usual", ist hektisch, Referat auf Referat, meist ohne Zeit zum Gespräch, ist Präsentation, Dabeisein, Einflußnehmen, sich Herumreichen.

### 5. Juli

Die ganze Widersprüchlichkeit dieser Veranstaltung und ihrer Rituale - ihr Moment des Gesellschaftsspiels auf höherer Ebene - erfaßt mich noch einmal am Abend des dritten Tags. Als ein Höhepunkt findet im Keller des UNESCO-Gebäudes eine Podiumsdiskussion mit anschließendem Empfang statt. So ungefähr stelle ich mir die Versammlungszentralen der Krisenstäbe in ihren Bunkern vor: alles gediegen, hinter langen unterirdischen Gängen, nur mit viel Technik funktionsfähig. Das Podium ist hochrangig besetzt. Die Erziehungsministerin von Venezuela leitet die Diskussion. Die Worte sind teilweise radikal. Die Umgebung und die Garderoben sind herrschaftlich. Später - bevor sich die Ungeduld im teppichgedämpften Saal noch recht bemerkbar machen kann - findet der Empfang mit französischen Spezialitäten aus den Provinzen im obersten Stockwerk statt. Man sieht den Eiffelturm im Abendlicht und einen Sonnenuntergang über den Dächern von Paris. Doch was nun abläuft - dafür gibt es wohl kaum einen treffenderen Begriff als den von der "Schlacht am kalten Büffett". Binnen kurzem sind die Tische geplündert. Alle balancieren dicke Brotscheiben mit Käse oder Schinken in der einen und ein Glas mit Wein oder Saft in der anderen Hand. Tische gibt es viel zu wenig. Dementsprechend sieht der Fußboden aus. Richtig miteinander reden kann man bei dem Lärm und der ständigen Bewegung im

Saale sowieso nicht. Ich bin auf der einen Seite fasziniert von der Wucht dieses kulinarischen Ansturms und dem Wirbel schmausender Wissenschaftler. Es hat etwas unvornehm Menschliches. Auf der anderen Seite fühle ich mich ausgesprochen unwohl. Beim Hinausgehen begegne ich der Frankfurter Kollegin, die unermüdlich um Unterstützung für ihre Friedensinitiative wirbt. Bei ihr ist eine afrikanische

Kollegin, die – wohlgenährt und sonst während des Kongresses überwiegend unauffällig assistierend – sich plötzlich als eine sehr radikale und aktive Friedens"Kämpferin" erweist. Ich helfe noch ein wenig mit Übersetzen, merke, daß es mich sehr anstrengt, schnappe mir den nächsten Aufzug und fahre hinunter, in die unter einem weichen sommerlichen Nachthimmel liegende quirlige Stadt Paris ...



## Bücher

### Welthandel und Welthunger

München, dtv-Sachbuch 1984.  
(171 S.; DM 8.80;  
ISBN 3-423-10317-5)

Es geht um die Frage, was hinter den entsetzlichen Zahlen zum Hunger in der Welt steht; es geht darum, Strukturen und Wirkungen der Ausbeutung zu erklären. Wo Datta die wichtigste Ursache ausmacht, verrät bereits der Titel: in den Strukturen des Welthandels, in der Ausbeutung, die dadurch möglich wird, begonnen in den Zeiten der Kolonisation, fortgesetzt bis heute durch gewachsene und nicht kurzfristig aufgebare Abhängigkeitsstrukturen sowie durch das Wirken internationaler Organisationen (wie Währungsfond und Weltbank).

Das Buch will nicht in erster Linie ein analytisches Fachbuch für Experten sein, sondern ein didaktisches Buch, eine Hilfe für alle diejenigen, die besser verstehen möchten, weshalb es in unserer Welt fortgesetzt ein enges Nebeneinander von Hunger und Überfluß gibt.

Der Anspruch ist nicht gering angesichts einer Materie, der es an Komplexität nicht mangelt. Doch Datta gelingt es, hat

man sich erst an seinen assoziierenden und verknüpfenden Stil etwas gewöhnt, Zusammenhänge sichtbar zu machen, Querverbindungen und geschichtliche Abläufe so darzustellen, daß ich dies oft mit Spannung gelesen habe. Der Text eignet sich nicht nur zur eigenen Vorbereitung für den Unterricht oder Seminare in der Erwachsenenbildung. Er scheint mir auch in weiten Teilen geeignet, ihn als Arbeitsunterlage in Veranstaltungen selbst zu benutzen. Dies gilt insbesondere für die vielen Abbildungen, Grafiken und Tabellen. Dies gilt auch für den ansprechenden Versuch, in Form eines Märchens darzustellen, wie sich die Beziehungen zwischen einem wirtschaftlich stärkeren (ausbeutenden) und einem schwächeren Land (dem ausgebeuteten) hin zur Abhängigkeit "entwickeln" (vgl. S. 91 ff.) Auf sehr eingängige, wenngleich natürlich vereinfachte Weise wird deutlich, wie Verschuldung entsteht.

Einige Länderbeispiele ergänzen und veranschaulichen diese allgemein dargestellten Zusammenhänge.

Sieht Datta auch Lösungsperspektiven? Er konzentriert sich sehr auf das Problem des

Hungers, definiert dieses als eines, das von der Weltgemeinschaft gelöst werden müsse, unterstützt die Zielrichtung "Hilfe zur Selbsthilfe" und – natürlich – "Self-Reliance", die Notwendigkeit, Abhängigkeiten aufzulösen und eine eigenständige Entwicklung auf der Grundlage der eigenen Kräfte zu versuchen.

ewa

Heinz Schulze

### Sozialarbeit in Lateinamerika

München 1983 (2. überarbeitete Auflage), 268 Seiten, AG Spak, Kistlerstraße 1, 8000 München 90, DM 18.-

Heinz Schulze, der selbst einige Jahre in Peru als Sozialarbeiter tätig war, dokumentiert in dieser verblüffend detaillierten Studie die Bemühungen um eine lateinamerikanische Theorie der Sozialarbeit sowie – anhand einer Fülle von Projektbeschreibungen – die Entwicklungen in der Praxis und stellt diese in den entsprechenden gesellschaftlichen Kontext.

Der umfangreichste Teil des Buches widmet sich den ausländischen Einflüssen auf die Entwicklung der Sozialarbeit. Darin erweisen sich die aus

den USA und aus Europa importierten Konzepte, die von uns heute häufig noch als emanzipatorisch und basisorientiert gedeutet werden wie z.B. die Gemeinwesenarbeit und das damit verbundene Programm der "Hilfe zur Selbsthilfe", im allgemeinen als soziale Befriedigungsinstrumente im Dienst der Modernisierung. Eine befreiende Praxis der Sozialarbeit wie sie im letzten Kapitel ausführlich beschrieben ist, bestimmt sich daher zuallererst in ihrem Verhältnis zur gesellschaftlichen Entwicklung; sie versteht sich als integrierter Teil des Kampfes um gerechte gesellschaftliche Verhältnisse. Wenngleich diese theoretische Positionsbestimmung, die es als "historische Aufgabe der Sozialarbeit" formuliert, "zur Befreiung und Selbstbestimmung beizutragen" (S. 245) nicht immer erkennen läßt, wie nun eine dieser entsprechende Praxis der Sozialarbeit auszu-sehen hat, kann Schulze doch einige vierlerorts bereits realisierte Elemente einer solidarischen Sozialarbeit beschreiben, die sich dem Integrationskonzept widersetzen.

Hartmut Böhme/Gernot Böhme

**Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants.**

Frankfurt/Main, Suhrkamp (1983)  
ISBN 3-518-57630-5

Henry Makowski/Bernhard Buderath

**Die Natur dem Menschen untertan. Ökologie im Spiegel der Landschaftsmalerei.**

München, Kindler (1983)  
ISBN 3-463-00869-6

Die beiden Autoren wollen die Spuren des Umgangs des Menschen mit der Natur anhand von Landschaftsbildern zeigen und die Ursachen und Motive der Naturbeherrschung dabei näher beleuchten. Das Buch dokumentiert, gliedert nach Lebensräumen und Nutzungsformen wie Garten, Landwirtschaft, Moor etc., den sich verändernden Umgang mit der Natur vom Mittelalter bis heute. Jedes Bild wird begleitet von einem Kommentar aus der Sicht des Ökologen, der sich wie ein roter Faden durch jedes Kapitel zieht. Zusätzlich wird jedes Bild für sich aus der Perspektive der Kunstgeschichte interpretiert. Die kunsthistorischen Kommentare bleiben nicht bei der Betrachtung individueller Darstellungstechniken stehen, sondern verweisen auf der Lebensweise und die Weltbilder der Zeiten, in der die Bilder entstanden sind. Der ökologische Kommentar stellt den geschichtlichen Hintergrund bereit, der deutlich macht, daß Naturbeherrschung und gesellschaftliche Unterdrückung Hand in Hand gingen. Die an den Bildern verschiedener Epochen ablesbare, sich verändernde Aufteilung der Landschaft beispielsweise verweist in erster Linie auf veränderte Besitz- und Nutzungsrechte an Grund und Boden. Geradezu spannend ist es, diesen mit viel Sachverstand und klarem Darstellungsvermögen geschriebenen Teil unserer Geschichte zu lesen. Der Verdienst des Buches ist ein doppelter: zum einen ist es erhellend, in einem

bekanntem Bild Dürers etwa nun nicht mehr eine Idylle zu sehen, sondern auch eine fehlende Grasnarbe, einen lichten Bewuchs und als Folge davon eine starke Bodenerosion wahrzunehmen. Zum anderen kann man dabei lernen, die eigene Umgebung mit anderen Augen zu sehen. Man wird dabei feststellen können, daß auch heutige ausgeräumte Landschaften eine lange Tradition haben.

Auch die Gebrüder Böhme wollen mit ihrem Buch den neuzeitlichen Umgang des Menschen mit der Natur kritisch unter die Lupe nehmen. Sie beschreiben anhand von Dokumenten aus Bereichen wie dem Gartenbau, den barocken Jagdgewohnheiten, den höfischen Zeremonien die eher befremdlichen Nebenaspekte des 18. Jahrhunderts, an die man bei den damals hochgehaltenen Begriffen "Aufklärung" und "Vernunft" nicht sofort denkt. Doch diese Dokumente ordnen die Autoren in einen Rahmen ein, der sie mit dem Begriff der Vernunft in eine enge Beziehung setzt – er wird gebildet durch die Kernthese, die sich wie ein roter Faden durch das ganze Buch zieht. Man könnte sie etwa so umschreiben: Spätestens seit dem 18. Jahrhundert hat ein spezifischer Vernunftbegriff einen beispiellosen Siegeszug angetreten und gleichzeitig Unvernunft produziert, dies als das "Andere" aber sofort wieder verdrängt. Dieses "Andere" entziffern Böhmes als die Natur – die Durchsetzung der Vernunft brachte eine Entfremdung von Natur, Leib, Erfahrung, Phantasie und anderem mit sich. Doch wie kam es zu dieser Entwicklung? – Böhmes sehen hier die mit dem Aufkommen der Naturwissenschaften verbundene Erfahrung der Menschen als zentral an, daß die Natur durch die Eingriffe des Menschen verändert werden konnte und damit zu einer Orientierung in der Welt nicht mehr taugte. An ihre Stelle trat nun die moderne Vernunft, in der man ein festes Wesensmerkmal des Menschen sah. Sie half, in den durch Wissenschaft und Entdeckungen neu erfahrenen

Räumen eine Ordnung zu schaffen und ihnen damit den Schrecken zu nehmen.

Konkret bedeutet dies, daß man zunehmend nicht mehr nur das Weltall und die Natur über Naturgesetze gedanklich erschloß, sondern auch ganz praktisch neue Kontinente nutzbar machte und das Innere des Menschen medizinisch und psychologisch durchleuchtete. Sowohl die äußere als auch die innere Natur wurden so einer rigiden Kontrolle unterworfen, die erstere durch Technik, die zweite durch Erziehung.

Stellvertretend für seine Epoche demonstrieren Böhmes diese Entwicklung am Beispiel Kants, denn er hat sie in seinem Werk präzise auf den Begriff gebracht. In seiner Erkenntnistheorie ist der Gedanke zentral, daß sich der Mensch die Natur zunutze machen könne, während er in seiner Ethik auf die Selbstkontrolle jedes einzelnen Menschen setzt. Kants Lehre, so meinen Böhmes, sei in seiner Zeit sehr brauchbar gewesen, denn der kategorische Imperativ beispielsweise habe sich sehr gut mit der Ausbeutung der Arbeitskraft in den damals aufkommenden Manufakturen vertragen. Neben diesen ideengeschichtlichen Aspekten wird aber auch ein Kant sichtbar, der zeit seines Lebens eine rigorose Selbstkontrolle selbst praktiziert hatte und erst im hohen Alter die Schutzhülle seiner eisernen Disziplin verlieren konnte. An diesen Stellen macht das Buch schon fast betroffen, während es an Stellen, die sich mit Kants Werk beschäftigen, zuweilen sehr schwer verständlich wird. Wer aber die Geduld aufbringt, manches mehrmals zu lesen, wird feststellen können, daß die Autoren immer wieder einen Bogen zurück zu ihrer Kernthese schlagen. Ihre Perspektive entpuppt sich erst gegen Ende als eine psychoanalytische, die von Kant selbst ausgehend auf seine Epoche übertragen wird. Daß sie so dezent im Hintergrund bleibt, macht gerade ihre Fruchtbarkeit aus.

Dietmar Fund

Henning Melber (Hg.):

**It is no more a cry. Namibian Poetry in Exile.**

Basel 1982, 60 S.;  
ISSN 0171-1660 (Basler Afrika Bibliographien, Postfach 2037,  
CH - 4001 Basel)

Viele junge Namibier im Exil, die meisten mit jahrelanger Erfahrung im Guerillakampf gegen die südafrikanischen Kolonialherren, werden im UNO-Institut in Namibia ausgebildet und für den Tag nach der Unabhängigkeit vorbereitet. Ihre Erfahrungen und Hoffnungen spiegeln sich in den von Henning Melber, selbst Namibier im Exil, gesammelten Gedichten. Sie sind Literatur des Befreiungskampfes, aber auch an die europäische Solidaritätsbewegung adressiert.

Die meisten Formen Erfahrungen von kolonialer Repression, Kampf und Exil zur Perspektive einer Einheit der Unterdrückten und Ausgebeuteten überall auf der Welt (S. 41). Die neokoloniale Realität ist präsent: auch nach der Ermordung Lumumbas geht der Kampf im formal unabhängigen Zaire weiter, "a luta continua" ist nicht auf Namibia beschränkt (S. 52, 57). Frans Tshirunga schreibt: Wir hören jetzt auf zu klagen – "it's no more a cry, but a fight this time, not for black dignity, but a struggle for liberation, a battle against exploitation it is" (S. 38).

Melber hat in knappen Fußnoten die wichtigsten Begriffe aus Geschichte und Politik Namibias erläutert und dem Heft eine Karte Namibias beigegeben. Dies und der erschwingliche Preis (6.– SFR) erleichtern die Verwendung in Schule und Erwachsenenbildung. Wo englische Literatur eingesetzt werden kann, empfiehlt sich das Heft als Alternative und Ergänzung zu üblichen Materialien über "Dritte und Erste Welt" allgemein und die deutsche Betroffenheit speziell.

Traugott Schöfthaler

# Film

## Wir machen Filme, wo andere mit der Wahrheit lügen

Der Film "No pasaran – sie werden nicht durchkommen", ein Film über Nicaragua fünf Jahre nach der Revolution, hat in deutschen und österreichischen Programmkinos und darüberhinaus – im westlichen und östlichen Ausland – großen Erfolg. Der Film wurde gemacht von Margareta Heinrich und Rolf Oerter. Mit Rolf Oerter sprach Gottfried Orth. *Oerter:* Mit unserem Film wollten wir die Situation in Nicaragua, insbesondere die äußere Bedrohung des Landes dokumentieren. Wir wollten den vielen Teilwahrheiten über Nicaragua, mit denen sich in der bundesrepublikanischen Berichterstattung immer mehr 'Lügendespinnste' ausbreiten, unsere Sicht der Lage gegenüberstellen.

*Orth:* Sie wollten aber doch sicher nicht nur dokumentieren, sondern Sie haben mit Ihrem Film politische Absichten in Bezug auf die Situation in Mitteleuropa. Welchen politischen Sinn hat ein solcher Film über Nicaragua für die politische Auseinandersetzung in Mitteleuropa?

*Oerter:* Wir sehen zumindest für die USA einen sehr klaren Zusammenhang zwischen einer sogenannten Nachrüstung, also der Betonung der Stärke der eigenen Macht gegenüber potentiellen Gegnern des eigenen politischen Systems, also der Sowjetunion, und dem verstärkten Kampf gegen oppositionelle Bewegungen in der Dritten Welt, wie in Nicaragua. Die Raketen aufstellung in Mitteleuropa läßt sich nicht trennen von dem verschärften Vorgehen der Reagan-Administration in den letzten Jahren gegenüber Befreiungsbewegungen besonders in den Ländern des – historisch gesehen – amerikanischen, politischen und ökonomischen Machtinteresses in Zentralamerika.

*Orth:* Verstehen Sie Ihren Film also auch als Beitrag zu der bundesrepublikanischen Diskussion der vergangenen Jah-



re: einerseits "Frieden schaffen ohne Waffen", andererseits "Waffen für El Salvador, Guatemala, Honduras oder Nicaragua?"

*Oerter:* Ja, das würde ich so sehen. Der scheinbare Widerspruch zwischen beiden Haltungen ist zunächst nur einer auf der formalen Ebene, der Ebene der Mittel. Er ist auch durch die gegebenen historisch und politisch unterschiedlichen Bedingungen in Mitteleuropa und in den Ländern Zentralamerikas gegeben. Selbst die minimalsten bürgerlichen Freiheitsrechte, die minimalste Existenzgrundlage, die für uns selbstverständlich und auch hier erkämpft worden sind, sind dort nicht gegeben. Die Situation in diesen Ländern stellt sich so dar, daß das, was wir hier als Freiheit oder Sicherung der Existenzgrundlage ja haben, in Zentralamerika gezwungenermaßen nur mit massivem Widerstand, mit militärischen Mitteln durchzusetzen ist. So deckt sich der Kampf für Frieden hier mit dem Kampf für Freiheit und Leben auch mit Waffengewalt in Zentralamerika.

*Orth:* Kehren wir zurück zu Ihrem Film. Diese politischen Absichten werden in diesem Film didaktisch so gut vermittelt – wie es mir scheint –, weil der Film sich dadurch auszeichnet, daß er trotz oder wegen seines politischen Inhaltes filmische Ästhetik nicht zu kurz kommen läßt. Wie beurteilen Sie selber den Zusammenhang von politisch-didaktischen Interessen und filmischer Ästhetik?

*Oerter:* Unser Ansatzpunkt war, keinen Film zu machen, der nur für den Kreis schon informierter und motivierter

Aktivisten bestimmt ist, sondern einen Film zu machen, der aus der aktuellen Situation heraus sich auch an andere Interessentenkreise richten muß. Und der Erfolg des Films gibt uns hier ja recht. Wir wollten einen Dokumentarfilm machen, der sich nicht nach dem üblichen Muster einer fernsejournalistischen Reportage richtet, sondern der auch auf einer sinnlichen Ebene anspricht. Wir wollten auch unsere Erfahrungen, unsere Erlebnisse in diesem schönen Land Nicaragua weitergeben. Dabei fanden wir auch im politischen Sinne eine Ebene, in der das, was der Film politisch formuliert, auch durch seine Sinnlichkeit erfahrbar machen soll.

*Orth:* Also einen politischen Film als Kinofilm zu drehen, war Ihre Absicht, mit der Erwartung, daß ein durchschnittliches Kinopublikum die politischen Inhalte des Filmes als diskussionswert zumindest annimmt.

*Oerter:* Ja, wir wollten die filmischen Mittel auch so professionell einsetzen, daß man sich diesem Thema einfacher und lieber nähern kann und bereit ist, sich mit der Bedrohung Nicaraguas auseinanderzusetzen.

*Orth:* Ein besonderes Problem in diesem Film ist für mich die Darstellung der katholischen Kirche Nicaraguas nach der Revolution. Die katholische Kirche wird in diesem Film dargestellt als eine Kirche der Herrschenden. Die Volkskirche, die Theologie der Befreiung, die kirchlichen Gruppen, die schon während der Somoza-Diktatur gegen diese kämpften, kommen in diesem Film nicht vor. Warum?

*Oerter:* Das lag einmal an der Themenstellung des Films. Wir haben uns in diesem Film hauptsächlich mit der Bedrohung Nicaraguas fünf Jahre nach der Befreiung beschäftigt, einerseits mit der militärischen und ökonomischen Lage, also dem Druck, der von außen auf das Land ausgeübt wird, und auf der anderen Seite mit den innenpolitischen Kräften, die praktisch eine Verlängerung des Druckes von außen in Nicaragua darstellen. Und hier spielt die Amtskirche, die Oberen der Amtskirche, nicht die Volkskirche Nicaraguas, die zentrale Rolle. Um sie schart sich die politische Opposition, also die Unternehmerverbände, die privaten Großgrundbesitzer, die Industriellen. Deshalb haben wir uns mit den Oberen des Klerus und nicht mit der Volkskirche auseinandergesetzt.

Film

**No Pasaran – Sie werden nicht durchkommen. Nicaragua fünf Jahre nach der Revolution.**

*Ein Film von Margareta Heinrich und Rolf Oerter*

Kamera: B. Neuburger, Schnitt: K. Rés, Ton: R. Oerter, Dolmetsch: G. Kovatsch, 87 min., 16 mm, Farbe, Lichtton. Verleih: Con-Filmverleih, Westerdeich 38, 2800 Bremen, (Tel. 0421 / 540012).

Schon wieder ein Film über Nicaragua – war meine erste Reaktion. Endlich ein ausgezeichnete, nicht nur eh' schon in der Solidaritätsbewegung Engagierte ansprechender Film über Nicaragua war mein zweiter und bleibender Eindruck.

No pasaran – sie werden nicht durchkommen – lautet die Parole im ganzen Land, mit der sich das Volk Nicaraguas gegen die militärische und ökonomische Bedrohung seitens der USA und ihrer Handlanger im In- und Ausland Nicaraguas ökonomisch, militärisch und ideologisch zur Wehr setzt. Den Befreiungskampf nach der

Revolution dokumentiert dieser Film, wobei nicht nur die Sandinisten, sondern auch deren innenpolitische Gegner zu Wort kommen. So wird – auch wenn die Autoren des Films aus ihrer Parteilichkeit für die Sandinistas keinen Hehl machen – der Zuschauer als einer, der sein eigenes Urteil sich bilden möchte, ernstgenommen! Besondere Aufmerksamkeit widmet der Film den Indianern der Atlantikküste, der Evakuierung eines Teils der Miskitos und den damit verbundenen Problemen und innenpolitischen Auseinandersetzungen. Auch hier ein ehrlich

cher und glaubwürdiger Film: indianische Befürworter und Gegner der Evakuierung kommen zu Wort, die historische Problematik spanisch und englisch kolonisierter Bevölkerungsteile wird deutlich, die Maßnahmen der Revolutionsregierung und die Selbstkritik der Sandinisten werden dargestellt. Wo andere in der bundesrepublikanischen Öffentlichkeit mit Teilwahrheiten lügen, kommen hier die Betroffenen selbst zu Wort.

Was den Film jedoch neben seinem hohen Informationswert im Besonderen auszeichnet ist seine gekonnte Machart.

Kein Zeitungsjournalismus in Bildern wird hier vorgeführt, sondern neben vielen historischen und politischen Daten wird die Sinnlichkeit des Zuschauers angesprochen: ausruhende Passagen – hier, wenn die Schönheit des Landes gezeigt wird, besticht die gekonnte Kameraführung – wechseln mit solchen dichter Bildinformationen. Ein 'leichter Film' ist so trotz der Bedrückung der dargestellten Situation entstanden. Aber nicht nur von der Seite seiner filmischen Ästhetik, sondern auch filmdidaktisch erscheint mir der Film gelungen: es werden Bedin-

gungen der Entwicklung aufgezeigt, unterschiedliche Situationen der Bevölkerung werden gezeigt; doch dabei wird weniger festgestellt und 'geantwortet', es wird vielmehr gefragt: warum ist das so, welche Gründe führten zu diesem oder jenem Handeln, wurden hier oder da eventuell Fehler gemacht; kritische Solidarität bestimmt diesen Film.

Nicaragua will aufhören, der Vorgarten der USA zu sein, aus dem die Früchte gestohlen werden, und der Hinterhof, dem der Abfall bleibt – dies macht der Film auf besondere Weise deutlich.

G. Orth

## Informationen

### Mitarbeit erwünscht

Asit Datta plant für das kommende Frühjahr die Herausgabe eines Buches mit entwicklungspolitischen bzw. entwicklungspädagogischen Unterrichtseinheiten. Die Einheiten sollten bereits erprobt sein, so daß auch über Erfahrungen damit berichtet werden kann. Es besteht aber außerdem die Möglichkeit, Unterrichtsentwürfe, die noch nicht erprobt worden sind, an Herrn Datta zu senden. Sie können dann im Rahmen eines Praktikums im Februar 1985 noch erprobt werden. Dazu müssen sie allerdings rechtzeitig eintreffen. Wer Interesse hat, sich daran zu beteiligen, sollte sich möglichst umgehend wenden an Dr. Asit Datta, Wedekindstr. 28, 3000 Hannover 1 (Tel. 0511 / 628594).

### Ausstellung: "Die Eine Welt"

Eine Ausstellung mit Karikaturen zum Thema "Die Eine Welt" wurde zusammengestellt durch die EXILE-Kulturkoordination, Niederstraße 5,

4100 Duisburg 1 (Tel. 0203 / 22155). Die Ausstellung, an der Karikaturisten aus verschiedenen "Entwicklungs"-ländern mitgearbeitet haben, ist zunächst vom 1.12.1984 bis 13.1.1985 zu sehen im Internationalen Zentrum der Stadt Duisburg. Zu der Ausstellung wurde ein Katalog mit den wichtigsten Karikaturen zusammengestellt (Preis: 19.80 DM). Wer sich für die Ausstellung oder den Katalog interessiert, wende sich am besten an die angegebene Adresse.

### Entwurf: "Alternative Entwicklungspolitik"

Ein Arbeitskreis aus Mitarbeitern im Aktionszentrum Arme Welt e.V. Tübingen und aus Mitgliedern der Grünen Baden-Württemberg hat einen Entwurf für eine "Alternative Entwicklungspolitik" formuliert. Im Vordergrund steht die Formulierung von Grundprinzipien einer Entwicklungspolitik, die davon ausgeht, daß Ent-

wicklung zunächst auch eine Änderung in unseren eigenen Lebensverhältnissen voraussetzt. Wer sich für diesen Entwurf interessiert, wende sich an Erwin Wagner, Schwarzlöcher Str. 86, 7400 Tübingen, (Tel. 07071 / 42224 o. 42606)

### "Friedens-Plattform"

Alfred Mechtersheimer hat in Mediatas Nr. 11 vom 20. November 1984 (Bezugsadresse: Forschungsinstitut für Friedenspolitik e.V., Postfach 1529, 8130 Starnberg) eine friedens- und sicherheitspolitische Plattform 1987 veröffentlicht. Dabei geht es um die Konkretisierung von Hoffnungen "auf eine tatsächliche Wende in der Friedens- und Sicherheitspolitik" die sich, folgt man A. Mechtersheimer, nur in einer rot-grünen Zusammenarbeit verwirklichen läßt. Perspektiven einer solchen Zusammenarbeit zeigt Mechtersheimer in der genannten Plattform auf und fordert damit Sozialdemokraten, die Grünen und die Friedens-

bewegung auf, in gemeinsame friedens- und sicherheitspolitische Überlegungen einzutreten.

### Veranstaltungen

Im April 1985 findet das Seminar "Sozial und ökologisch sinnvolle Produkte als Forderung von Erzeugern und Verbrauchern" statt, das vom Dialog-Bildungswerk in 4901 Hildenhausen 6, Kreuzberger Str. 14, veranstaltet wird.

Vom 29. - 31.3.1985 findet die Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft Österreichische Lateinamerika-Forschung (Österreichisches Lateinamerika Institut, Schmerlingplatz 8 in 1010 Wien) statt, die unter dem Titel steht: "Lateinamerika - Europa / Gegenseitiges Lernen".