

Nr. 1/2

Juli 1985

8. Jahrgang

8,-- DM

ISSN: 0172-2433

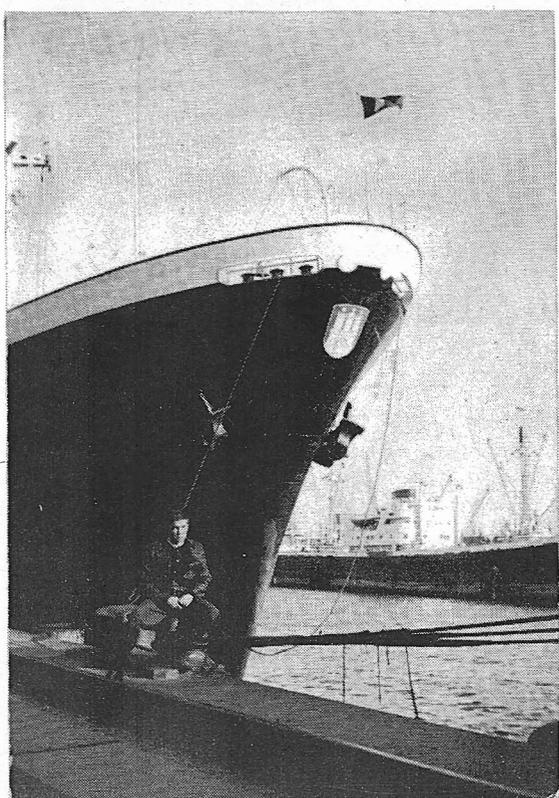
# ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik



**Biographisches Lernen**

**Projektunterricht**



### Inhalt

<b>Liebe Leser</b>	3
Karl A. Thumm: <b>Zu einer Theorie biographischen Lernens</b>	4
Fallbericht 1 - Rolf G. Dellen: <b>Der kleine Gregor</b>	8
Fallbericht 2 - M. Schulze-Sölde: <b>Ein antiautoritärer Erziehungsversuch</b>	14
Fallbericht 3 - E. A. Rauter: <b>Brief an meine Erzieher</b>	15
Fallbericht 4 - Jürgen Aldinger: <b>Lernen heißt Erfahren, Erwandern ...</b>	16
Alfred K. Tremel: <b>Projektunterricht und Entwicklungspädagogik</b>	20
Entwicklungspädagogischer Projektunterricht - Ein Traum	27
Hans-Jürgen Smula: <b>Projektunterricht im Lernbereich "Entwicklungsländer"</b>	29
ZEB: <b>Dritte Welt in der Grundschule - Geht das?</b>	32
Das Portrait: European Development Education Curriculum Network	39
<b>Rezensionen</b>	41
ZEP-Register ab Heft 1/1982	50
ZEP-Nachrichten	52
ZEP-Intern	53

### Impressum

Herausgeber: Alfred K. Tremel, Altheimer Str. 2, 740 Reutlingen 24, Tel. 07121/66606 •

Redaktion: Gottfried Orth, Wilhelmstr. 36, 7500 Karlsruhe, Tel. 0721/691377; Klaus Seitz, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66910; Alfred K. Tremel, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66606; Erwin Wagner, Schwärzlocher Str. 86, 7400 Tübingen, Tel. 07071/42224 •

**Erscheinungsweise:** 120 - 128 Seiten (+ Umschlag) im Jahr in 3 - 4 Hefte.

**Bezugspreise:** Einzelheft - zwischen 30 und (bei Doppelnummern) 64 Seiten zwischen 5,- DM und 10,00 DM; Abonnement 20,00;

ermäßigtes Abonnement (für Studenten, Arbeitslose ect.) 18,00 DM; Institutionenabonnement 22,00 DM; Förderabonnement 30,00

**Bankverbindung:** Konto Nr. 44521006 bei der Raiffeisenbank Rommelsbach-Sickenhausen (BLZ 60069944); bitte bei Überweisungen

Adresse und Abonummer deutlich lesbar angeben.

**Verlag:** ZEP-Verlag, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24; Tel. 07121/66606 und 66910.

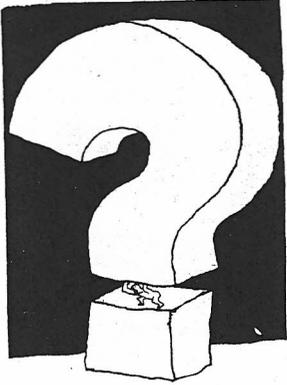
**Herstellung und Gestaltung:** Alfred K. Tremel unter Mitarbeit von Heinz-Dieter Winzen.

**Adressänderungen** bitte rechtzeitig mitteilen!

**Danksagung:** Heinz-Dieter Winzen für die spontane Mitarbeit; Dr. Rolf G. Dellen für die freundliche Erlaubnis zum Wiederabdruck seines ursprünglich in der Zeitschrift "Zwischenschritte" erschienenen Beitrages über den "kleinen Gregor"; dem Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung - ZEB für die freundliche Erlaubnis zum teilweisen Wiederabdruck aus der von ihm hg. Broschüre "Dritte Welt in der Grundschule - geht das?"; allen Abonnenten, die wieder einmal die Geduld aufbrachten, auf dieses Heft sehr lange zu warten.

---

# Leserbriefe





Albert Anker (1831-1910): Der Schulspaziergang

## Liebe Leser

lange genug mußten Sie auf dieses erste Heft im Jahre 1985 warten. Über die Gründe und Hintergründe dieser Unpünktlichkeit erfahren Sie mehr auf der vorletzten Umschlagseite ("Zur Lage der ZEP"). An dieser Stelle jedoch ein paar ein- und hinführende Bemerkungen zu den beiden Themenschwerpunkten dieses Heftes.

Mit dem Schwerpunkt "Biographisches Lernen" behandeln wir ein Desiderat von Entwicklungspädagogik. Seit einigen Jahren entwickelte sich Entwicklungspädagogik in der ZEP eher im Kontext der Phylogenese, also der menschlichen Stammesgeschichte. Zu kurz kam dabei notwendigerweise die Entwicklung des einzelnen Menschen von der Geburt bis zum Tode. Inwiefern kann diese Entwicklung (Ontogenese) ein Feld von Entwicklungspädagogik sein? Wie lernen Individuen in ihrer Biographie? Obwohl die ontogenetische Sichtweise in der Pädagogik mit einer fast imperialistischen Ausschließlichkeit dominiert, wissen wir eigentlich über ein Lernen in Biographien noch recht wenig. Die klassischen entwicklungspsychologisch orientierten Phasentheorien, insb. die Theorien der kognitiven und moralischen Entwicklung des Kindes, sind für Entwicklungspädagogik nicht so ohne weiteres akzeptabel, weil sie durch die Nähe zu jenem Fortschrittsbegriff des 18. und 19. Jahrhunderts, den wir gerade kritisieren, zu desavouiert sind, als

daß sie schlicht und einfach übernommen werden können. In Anbetracht dessen lag es nahe, biographisches Lernen kasuistisch aufzurollen, also von einzelnen Fällen auszugehen. Der Mangel an Theorie war aber trotzdem oder gerade deshalb so offenkundig, daß sich schließlich Karl A. Thumm entschloß, ein paar einleitende Bemerkungen zu einer Theorie biographischen Lernens zu schreiben. Mögen sie und die anschließenden Fallberichte so provozieren und zum Nachdenken anregen, daß die Leserbriefe wie in früheren Zeiten wieder gehäuft in unserem Postkasten landen.

Der zweite Schwerpunkt "Projektidee/Projektmethode" wird gegenwärtig nicht nur in der Schulpädagogik heftig diskutiert und steht im Mittelpunkt des Interesses. In den beiden Beiträgen finden sich trotzdem - wie ich glaube - einige neue und weiterführende Gesichtspunkte, die sich zu lesen lohnen. Weil hier ein existierendes Praxisfeld angesprochen wird, das gegenwärtig viele bunte Blumen treibt, hoffe ich, daß einige sich angeregt fühlen, ihre eigenen Erfahrungen einzubringen.

Im übrigen stehen die Schwerpunkte für die nächsten Hefte fest, und ich lade alle Leser ein, sich daran zu beteiligen: Heft 3/1985 "**Sport**", Heft 4/85 "**Ethik**".

Liebe Grüße  
Alfred K. Tremel, im Juni 1985

Karl A. Thumm

# Zu einer Theorie biographischen Lernens

Unter **"biographischem Lernen"** wollen wir hier alle nichtgenetischen Lernprozesse in der Entwicklung von einzelnen Menschen (Ontogenese) verstehen, die für die Biographie des Betreffenden von besonderer Bedeutung sind. Diese Definition ist - vor allem durch die Formulierung "von besonderer Bedeutung" - in bestimmten Zusammenhängen sicher nicht gerade eindeutig. Ich nehme den Nachteil dieser Offenheit aber in Kauf, weil damit gleichzeitig ein wichtiger Vorteil erkaufte wird, nämlich die Bestimmbarkeit der biographischen Relevanz durch Selbstbeobachtung und durch Fremdbeobachtung.

Ich schlage vor, biographisches Lernen (theoretisch) in vier Arten aufzuschlüsseln. Ich nenne diese Arten: **"Erfahrungslernen"**, **"strukturelles Lernen"**, **"traumatisches Lernen"** und **"pädagogisches Lernen"**. Alle vier Begriffe implizieren in diesem Zusammenhang Definitionen (also Gebrauchsregeln), die nicht wahr oder falsch, sondern (mehr oder weniger) brauchbar oder unbrauchbar sind.

Unter **"Erfahrungslernen"** verstehe ich ein Lernen durch Versuch und Irrtum/Erfolg. Die Versuche laufen in der Regel stochastisch, also zufällig, ab; Erfolge und Mißerfolge dagegen treten nichtstochastisch, also nichtzufällig, auf. Unter **"strukturellem Lernen"** verstehe ich alle Lernprozesse, die durch eine kontinuierliche Gewöhnung latent ablaufen. **"Traumatisches Lernen"** ereignet sich durch eine plötzliche und starke Unterbrechung struktureller Lernprozesse; intensive Veränderungen der normalen Umwelt können starke Veränderungen in der psychischen Struktur des Individuums hervorrufen, insb. Schädigungen körperlicher und/oder geistiger Art. Unter **"pädagogischem Lernen"** verstehe ich alle Lernprozesse, die aufgrund bewußt geplanter und verantworteter Lehrprozesse ablaufen. Dort wo Subjekt und Objekt in einem solchen Lehr- - Lernprozeß identisch sind, sprechen wir gewöhnlich von "Selbsterziehung".

Diese verschiedenen Arten des biographischen Lernens stehen in einem bestimmten Zusammen-

hang, der allerdings bislang nur teilweise erforscht und bekannt ist. Besonders wichtig und gleichzeitig besonders schwierig zu erforschen ist der Zusammenhang von stochastischen und nichtstochastischen Entwicklungsprozessen.

Ich plädiere dafür, diesen vielschichtigen und komplizierten Prozeß analog zur Evolution - und damit auch zur Phylogenese - zu interpretieren: Die Individualentwicklung (Ontogenese) ist damit ein Prozeß der stochastischen und nichtstochastischen Selbst- und Fremdsteuerung, der weder unilinear, noch notwendig, noch (mit Ausnahme des Todes) irreversibel abläuft und ständig die weiteren Bedingungen der eigenen Möglichkeit generiert. Strukturveränderungen werden in der Regel durch **Zufall** erzeugt. Selten wurde (auch in der Pädagogik) etwas als prozeßregulierender Faktor so unterschätzt wie gerade der Zufall. Um ein Beispiel zu geben: Zufällig ist die Variation möglicher Ehepartner, zufällig ist das Verliebtsein (durch die Hypophyse stimuliert kann man Verliebtsein deshalb nicht planen), am ehesten nichtzufällig und damit eine echte Kulturleistung ist die Stabilisierung einer Beziehung.

Diese evolutionäre Sichtweise der Individualentwicklung ist neu und, soweit mir bekannt, nicht explizit ausgearbeitet. Sie sollte die m.E. veraltete Sichtweise kumulativer Phasentheorien ablösen, die - auch in der Pädagogik - etwa in den Theorien der kognitiven und moralischen Entwicklung (Piaget, Kohlberg) auch heute noch dominiert. Solche Stufentheorien implizieren eine problematische und inzwischen sicher überholte Anthropologie und vermischen häufig analytische und wertende Elemente in ihrem heimlichen Fortschrittsbegriff. Vorantreiben der Entwicklung heißt bei ihnen "besser als früher".

Die nichtkumulative Sichtweise, die sowohl die Ontogenese wie auch die Phylogenese als ein ständiger Auf- und Abbau zufallsgesteuerter Möglichkeiten und Unmöglichkeiten interpretiert, mißt dagegen die Entwicklung an ein besseres Angepaßt-

sein an die neuen (Über-)Lebensbedingungen. Dabei kann es durchaus auch zu "Rückentwicklungen" kommen (wenn kompliziertere Strukturen durch einfachere ersetzt werden), die in dieser Hinsicht aber "Fortentwicklungen" überlegen sind. Statt Kumulation und Perfektion, geht es jetzt um Adaption und Optimierung der geglückten Überlebensfähigkeit.

Diese Sichtweise hat einmal den Vorzug, daß sie viel näher an der Selbstwahrnehmung biographischer Relevanz liegt, denn diese orientiert sich eher an der ersten Liebe, der Hochzeit, am Tod eines geliebten Menschen, an einer Beförderung oder an der Zeit eigener Arbeitslosigkeit als am Erreichen der konkret- oder formal-operationalen, der konventionellen- oder postkonventionellen Entwicklungsstufe.

Zum andern erlaubt dieser Ansatz das Verhältnis von individuellem Lernen und kollektivem Lernen, von biographischem Lernen und evolutionärem Lernen angemessen zu interpretieren: Individuelle Lernprozesse (auch Selbsterziehung über ihren Vorbildeffekt) erscheinen als Variationen, auf die unter bestimmten Umständen soziale Systeme lernend zurückgreifen können, wenn sie dazu genötigt werden (z.B. durch eine Überlebenskrise). Individuelle Verhaltensweisen können so Schrittmacher der Evolution sein.

Die Selektion und insb. die Stabilisierung wären so gesehen primär eine gesellschaftliche Angelegenheit, die Variation eine individuelle (oder eine von kleinen innovativen Gruppen). Staaten sind deshalb in der Regel konservativer als Individuen, und das nicht aus politischen, sondern aus (evolutionären) Gründen der autopoietischen Selbstreproduktion.

Diese evolutionäre Interpretation greift auf derzeit in vielen Wissenschaften diskutierte Theoriefragmente mit universellem Anspruch zurück und variiert sie (1). Sie geht von **Differenz**, nicht von Einheit aus, von der prinzipiellen Unsicherheit, von Brüchen, Krisen und der Gleichzeitigkeit ungleichzeitiger Erfahrungen in der Biographie einzelner Menschen - und damit auch von biographischem Lernen. "Eine Biographie", meint Luhmann, "ist eine Sammlung von Zufällen, das Kontinuierliche besteht in der Sensibilität für Zufälle."

**Identität** ist in diesem Kontext jene Einheit, die im Wandel sich ständig verändernder Umwelten als emergent wahrgenommen wird. Ihre Erhaltung ist ein komplizierter Prozeß der ständigen dynamischen Vermittlung von kognitiven und normativen Erwartungen. Sowohl zu starke Umweltveränderungen, wie auch zu starre normative Eigenstrukturen können sie gefährden, schädigen oder gar zerstören. Nur wer sich ändert, überlebt, bleibt identisch; aber in Maßen, wer sich zu schnell und zu stark ändert, verliert sich.

Auf der Grundlage genetischer Prädispositionen lernt das Kleinkind zuerst durch Erfahrung von Erfolg und Mißerfolg (Erfahrungslernen). Versuche können an der natürlichen oder kulturellen Umwelt scheitern. Ein Teil der kulturellen Umwelt sind Maßnahmen der Hilfe, Lenkung, Unterstützung, Beratung, Belehrung, Bestrafung durch andere Menschen, seien diese nun primär struktureller oder pädagogischer Art. Man könnte (in Anlehnung an Ernst Kriek) jene strukturellen Einflüsse, denen keine menschliche Zwecksetzung zugrunde liegt, auch "**funktionale Erziehung**" nennen, bei jenen, denen eine menschliche Zwecksetzung wohl zugrunde liegt, diese aber nichtpädagogischer Art ist, von "**extentionaler Erziehung**" sprechen (das ist ein von mir erfundenes Kunstwort), und jene Einflüsse, denen eine pädagogische Zwecksetzung zugrundeliegt, "**intentionale Erziehung**" nennen (vgl. dazu KRIECK 1922; TREML 1982).

Der Zugang zu diesen drei Ebenen von Erziehung im Kontext biographischen Lernens ist unterschiedlich schwer. Am leichtesten dürfte der Zugang zur intentionalen Erziehung sein, weil diese i.a. am Indikator des "bewußten Lehrens" gemessen wird. Schwieriger, aber nicht unmöglich, ist die Rekonstruktion extentionaler Einflüsse, wie z.B. Kunst, Musik, Literatur, Fernsehen, Werbung u.a. Am schwierigsten dürften jene strukturellen Lernprozesse zu erforschen sein, die funktionaler Art sind, denn diese sind nicht nur latent, sondern auch ihre Latenz ist i.a. latent.

Wie kann man sich den Übergang von Erfahrungslernen zu strukturellem Lernen vorstellen? Mehrmals geglückte Versuchshandlungen sinken in die Latenz und werden habitualisiert. Damit entlastet sich das Individuum vor Überforderung durch eine kumulative Apherzeption. Es ist lernökonomisch, wenn wir bei ähnlichen, wiederkehrenden Problemen, deren Lösungen "aus dem Rahmen der stochastischen Operation herausnehmen und ... auf einen tieferen und weniger flexibleren Mechanismus übertragen, den wir "Gewohnheit" nennen." (BATESON 1982, S. 337). Gewohnheitsbildungen sind also nichts Schlechtes, sondern etwas geradezu Unentbehrliches. Ich vermute, daß es deshalb vor allem in der frühkindlichen Erziehung darauf ankommt, verhaltenssichernde Gewohnheitsmuster auszubilden. Diese können biographisch dadurch gelernt werden, daß die Eltern ein Muster von immer-wiederkehrenden Regelmäßigkeiten organisieren. "Urvertrauen" bildet sich nicht nur durch den Aufbau **sozialer** Kontinuitäten (wie die Psychoanalyse meinte), sondern auch durch den Aufbau **räumlicher, zeitlicher** und **sachlicher** Muster.

Ich will dies an einer Sinndimension, der **Zeit**, veranschaulichen. Eltern können entweder dem Kind ihren linearen Tages-, Wochen- und Lebensrhythmus aufnötigen oder versuchen, sich an den zyklischen Rhythmus des Kindes anzupassen. Das einmahl ist das dominierende lineare Zeitverständnis der Eltern die Konstante und das Kind das Va-

riable; das anderemal ist das Kind das Konstante und die zeitliche Organisation des Alltags der Eltern variabel. Das Kind ist aufgrund seiner Nähe zum vorgeburtlichen Sein und der Ferne zum gesellschaftlichen Menschen näher an einem zyklischen Zeitbegriff und wehrt sich oft sehr heftig gegen diese gesellschaftliche Prägung. Die kindliche Zeitstruktur wird anfangs weitgehend endogen (durch Lust- und Unlustgefühle) geregelt sein, die exogene Zeitstrukturierung muß nach und nach gelernt werden. Zwischen dem **zyklischen** Zeitrhythmus des Kindes und der **linearen** Zeitstrukturierung der Eltern kann nun eine starke Differenz auftreten, die die Eltern als Situationsdefiniteure häufig rigide zu ihren Gunsten entscheiden.

Dabei sollte man sich gelegentlich vergegenwärtigen, daß das zyklische Zeitverständnis in der Tat etwas ganz anderes ist: es kennt noch einen Anfang, eine Mitte und ein Ende und ist konkret, nicht abstrakt; alles hat seine je eigene Zeit, unverwechselbar und nicht übertragbar: "Ein Jegliches hat seine Zeit" (Prediger 3/1). Wir finden diesen Zeitbegriff in frühen Phasen der Menschheitsgeschichte, also auch in der Phylogenese, noch deutlich ausgeprägt; die Griechen unterschieden "chronos" und "kairos", "futurum" und "adventus". Dagegen wirkt der Tages- und Wochenablauf heutiger Menschen chronologisch und zerstückelt. Das serielle Aufbauen und Abbrechen von sachlichen, räumlichen, sozialen und zeitlichen Beziehungen ist die Regel. Selbstverständlich müssen auch Kinder dieses moderne Zeitverständnis irgendwann inkorporieren. Aber bedenklich finde ich die Eindimensionalität und die Gewalt, mit der ein Weltverständnis schon in der frühen Kindheit vermittelt wird - und damit andere alternative Erfahrungen ausschließt. Andere strukturelle Lernprozesse ermöglichen, heißt in der Zeitdimension des biographischen Lernens also u.a. auch das zyklische Zeitverständnis (extentional und funktional) zu lernen, um der Verarmung evolutionärer Variationen entgegenzuwirken.

Ähnliches - um nur kurz noch ein Beispiel anzudeuten - können wir auch in der **Sachdimension** feststellen. Auch hier lernen Kinder und Jugendliche sehr schnell und sehr gewaltsam die beliebige Austauschbarkeit von Sachen, die Prärogative der Möglichkeit vor der Wirklichkeit und die naturwissenschaftliche Ontologie. Die Alternative wäre, schon in der frühen Kindheit Erfahrungsräume pädagogisch zu organisieren, in denen die Nichtaustauschbarkeit von Sachen (das können Blumen, Tiere, Pflanzen oder Spielzeug sein) und eine reichere Ontologie gelernt werden kann, eine Ontologie, in der es nicht nur Kausalität, sondern auch Teleologie gibt und vielleicht Feen, Nixen und Waldschrate.

Entwicklungspädagogisch am relevantesten ist sicherlich das - am schwierigst zugängliche - **strukturelle Lernen**. Seine Macht zu brechen und alternative strukturelle Lernerfahrungen zuzulassen, ist schon alleine deshalb so schwer, weil wir es in

der Regel gar nicht bemerken. Latenz schützt bekanntlich herrschende Strukturen wirkungsvoller vor Veränderungen als die Polizei. Der Einfluß des Erfahrungslernen geht im Verlauf der Ontogenese zunehmend zurück, seine gelegentliche Präsenz (z.B. im Projektunterricht, auf Spielplätzen, auf Jahrmärkten u.a.) hat zunehmend den Charakter des Artifizialen und Musealen.

Auch phylogenetisch dürfte das Erfahrungslernen zunehmend abnehmen, weil man den zeitlichen Umweg über das Fehler-Machen aus Zeitknappheit nicht mehr zuläßt. In der Schule wird das Fehler-Vermeiden gelernt, nicht das Fehler-Machen und das damit Umgehen. Weil der Kontext dieses Lernens nur eine Art von Problemlösung zuläßt, wird nicht gelernt, daß das Problem vielleicht auch in der Art der Problemlösung selbst liegen kann.

Das **pädagogische Lernen** dürfte zunehmend an Bedeutung gewinnen, aber nicht durch seine transportierten Inhalte, sondern durch den **Kontext, der erzieht** (Vgl. BATESON 1982). Hier hat Entwicklungspädagogik genau zwei Möglichkeiten: Alternative Kontexte pädagogisch zu arrangieren oder die Ausschließlichkeit der Inanspruchnahme nur eines Kontextlernens theoretisch zu entlarven. Das Erste ist die Begründung für Entwicklungspädagogik als alternative **Praxis**, das Zweite für Entwicklungspädagogik als **Theorie**. ■

#### LITERATUR:

- BATESON, G.: Ökologie des Geistes. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1982.
- HABERMAS, J.: Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1976.
- HAKEN, H.: Erfolgsgeheimnisse der Natur. Synergetik: Die Lehre vom Zusammenwirken. Stuttgart 1981(3).
- KRIECK, E.: Philosophie der Erziehung. Jena 1922.
- LEM, ST.: De Impossibilitate Vitae. De Impossibilitate Prognoscendi. In: Mehr phantastische Erzählungen. Frankfurt a.M (Insel) 1981, S. 1636.
- LUHMANN, N.: Gesellschaftstheorie. Manuskript Bielefeld 1976.
- LUHMANN, N.: Soziologische Aufklärung III. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1982.
- KRUEGER, FR. R.: Ziel und Zweck in der Entwicklung lebender Systeme - Synergetik und das Teleologieproblem. In: Universitas Jg. 38 (1983, S. 943 - 953.
- TREML, A. K.: Theorie struktureller Erziehung. Weinheim (Beltz) 1982.

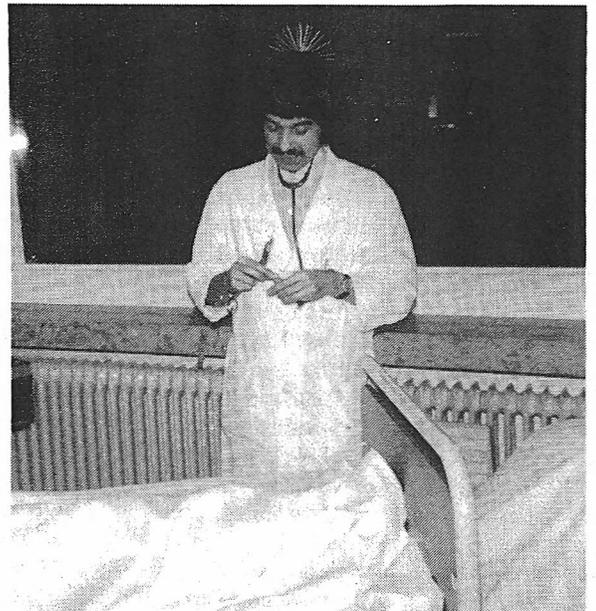
Die folgenden Fallberichte sind keine Veranschaulichungen dieser Theorie, sondern besitzen eine eigene Dignität. Sie drückt sich u.a. schon darin aus, daß sie zuerst da waren, daß sie also auch zeitlich vorgängig sind. Unsere Theorie ist nur der Versuch, die hohe Komplexität biographischen Lernens in eine allgemeine analytische Ordnung zu bringen.

Der Fallbericht 1 schildert in sehr eindrucksvollen Worten die Versuche, mit den Folgen eines **traumatischen Lernens** pädagogisch-psychologisch umzugehen, und es ist sehr interessant, daß dies erst dann gelingt, als an vertrauten Mustern wieder angeknüpft wird, die **strukturell** gelernt worden sind. Der Fall 2 macht deutlich, daß das bloße Auswechseln von Mustern, die erziehen ("strukturelles Lernen") - selbst wenn es in pädagogischer Absicht geschieht - dann nicht viel nützt, wenn es zu kurzfristig angelegt ist. Eine Pädagogik, die strukturelles Lernen beeinflussen will, muß sich zuerst über die unterschiedlichen Zeithorizonte im klaren sein, die pädagogisches Lernen und strukturelles Lernen trennen. Die Ökonomie des Lernens bedingt, daß strukturelles Lernen oberflächliche und reversible

Veränderungen durch tiefere und dauerhaftere ersetzt - und damit vor kurzfristigen Veränderungsversuchen schützt.

Der 3. Fallbericht macht zwei unterschiedliche Arten des strukturellen Lernens plastisch - ein seltener Fall biographischer Selbstreflexion, der auch nur deshalb gelingt, weil die beiden Erziehungsstrukturen einerseits so eng und andererseits so different innerhalb einer Biographie erlebt werden (mußten). Die bislang latente Differenz wird dadurch bewußt, daß eine andere Differenz die erste konterkariert.

Das letzte Beispiel (Fall 4) zeigt, daß **Erfahrungslernen** auch bei Erwachsenen noch eine Rolle spielen und pädagogisch initiiert werden kann. Dabei werden Zufälle nichtzufällig organisiert. Ausgangspunkt ist auch hier eine Differenz, eine verrückte Idee. Lernen heißt so gesehen nicht nur Erfahren, Erwandern, sondern vor allem, mit stochastisch erzeugten Differenzen so umzugehen, daß neue Differenzen entstehen.



Rolf G. Dellen

## Der kleine Gregor — ein Fall nur für den Mediziner?

Zu den Grenzen der Gegenstandsbildungen von Medizin und Psychologie an einer klinischen Behandlung

Der Chirurg einer ländlichen Klinik, die wegen ihres Einzugsbereichs sehr viel Unfallchirurgie macht, bittet mich, ich solle mir doch einmal einen dreijährigen Patienten ansehen. Dieser habe einen schweren Verkehrsunfall erlitten, sei in seiner Klinik operativ versorgt worden, dann aber zur Kinderintensivstation einer großen Universitätsklinik zur weiteren Behandlung verlegt worden. Jetzt habe er ihn wieder zurückerhalten und wisse nicht weiter.

Ich betrete gemeinsam mit dem Chirurgen das Krankenzimmer, in dem der kleine Gregor liegt. Ein hohes Bett mit Gittern, ein kleines Wesen darin, durch eine Reihe von Schläuchen mit diversen Apparaten verbunden. Der Kleine liegt auf dem Rücken, den Kopf seitwärts, die Augen auf. Aus der Nase kommt ein Schlauch, mit Heftpflaster an dieser befestigt (Magensonde). Bewegungslos. Regungslos. Die Augen wie auf einen fernen Punkt gerichtet.

Der Chirurg spricht ihn an. Nichts. Der Chirurg wackelt mit einem Stofftier vor den Augen herum. Nichts. Taschenlampe und ins Gesicht. Nichts.

Der Chirurg wendet sich zu mir. So sei es die ganze Zeit schon, seitdem man ihn wieder hier habe. Was soll er den Eltern sagen? Wir verlassen das Zimmer.

Anschließend ein gemeinsames Gespräch, dabei die Krankenakten. Mir wird halbschlecht. Der Chirurg merkt das und lebt auf. Er schildert die komplizierten Operationen, die er nach dem Autounfall des kleinen Gregor an ihm durchgeführt hat. Gregor war mit dem Rettungswagen bewußtlos eingeliefert worden, schwerste Verletzungen, kaum eine Überlebenschance. Diagnosen: Polytrauma mit Schädel-Hirn-Trauma, Thoraxkontusion rechtsseitig, Fraktur von Rippen rechts, Claviculafraktur rechts, Oberarmfraktur rechts, Oberschenkelfraktur rechts, Milzruptur, Leberruptur, Blutdrucklosigkeit, Puls von 140/min. Auf meine Frage, was das anschaulich bedeute: „Matsche“. Er habe Zweifel gehabt, ob er überhaupt operieren solle. Operationsverlauf: bogenförmige Rippenbogen-Randschnittführung, blutige Flüssigkeit tritt bei Eröffnung des Abdomen reichlich aus, zunächst im vorderen Drittel der Leber kein An-

zeichen eines Risses, weiterführende Schnittfolge bis zum linken Rippenbogen, Milzloge deutlich mit Blut gefüllt, Milzriß, Tamponade und Verzicht auf Milzexstirpation, weitere Revision der Bauchhöhle, zurück zur Leber, hinter dem hinteren Umschlagsrand der Leber eine erheblich blutende und breit klaffende Verletzung, Versorgung über zwei Matratzennähte; im Bereich des rechten Retroperitoneums zur Leberpforte ausgedehntes, fluktuierendes Hämatom; auf Freilegung der rechten Niere verzichtet, da palpatorisch ohne größere Verletzung; Pars fixa der Leber im Zwerchfellanteil vollständig zerrissen, im hinteren Anteil der Leber – soweit mit der Hand zu erreichen – zwei klaffende, mäßig blutende Einrisse, jeder mit Matratzennaht einzeln versorgt, zusätzliche Auflage von Tachotop; weiter mit der Milz, Blutung hat sich weitgehend beruhigt, Milzriß mit Tachotop versorgt und geklebt; bei weiterem Warten nur noch minimale Blutung aus Milz- und Leberbereich; Abschluß der Operation durch Einlage einer Drainage über die Leberkuppel, ebenfalls Drainage in das Foramen Winslowii und Drainage in das Milzbett, Ableitung der Drainagen durch Einzelstich nach außen; schichtweiser Bauchdeckenverschluß; bei Beendigung der Operation ist das Kind weitestgehend kreislaufstabil.

Mir ist jetzt ganz schlecht. Lasse es aber nicht merken. Ich stimme mit dem Chirurgen überein, es sei eine großartige chirurgische Leistung. Der Chirurg meint, das sei zwar richtig – aber er zweifle jetzt, ob man denn überhaupt Unfallchirurgie mit allen Mitteln machen dürfe: Man sehe ja jetzt an Gregor, was dabei herauskommen könne. Soviel Einsatz, soviel Arbeit, soviel Hoffnung, und dann nur etwas für den Müll. Ein ewiger Pflegefall. Was solle er den Eltern sagen?

Und was ich denn meine? Ich meine noch gar nichts. Mir ist viel zu schlecht. Ich lese mir den Bericht der Universitätsklinik durch, an die Gregor nach der Operation verlegt wurde. Warum? Der Chirurg bedauert, sie hätten hier leider keine Kinderintensivstation. Nach der erfolgreichen Operation müsse das Kind durch spezielle Maßnahmen versorgt werden. Dort wird ein CT (Computertomogramm des Gehirns) gemacht: mehrere kortikale kleinere Kontusionsblutungen. Nachdem sich eine

linksseitig weite Pupille entwickelt hat, wird Gregor in die neurochirurgische Abteilung verlegt.

Aufnahmebefund dort: bewußtloser, intubierter, beatmeter dreijähriger Junge, beidseits gerichtete Motorik auf Schmerzreize, durch Pflasterextension versorgte Oberschenkel- und Oberarmfraktur rechts, 3 Bauchdrainagen. Erneutes sofortiges CT: leichte Zunahme des perifokalen Ödems, im übrigen unauffällige intrakranielle Verhältnisse. In den nächsten Tagen deutliche Besserung des Allgemeinzustandes. Dann operative Versorgung der Oberschenkelfraktur. Übergang zur Spontanatmung, dann extubiert. Im Bericht der Neurochirurgie weiter:

„Seit der Extubation ist das Kind wach, öffnet die Augen, reagiert motorisch gezielt, jedoch ist kein eigentlicher Kontakt möglich. Größere neurologische Ausfälle lassen sich nicht feststellen, insbesondere keine Paresen oder Hirnnervenausfälle, wobei lediglich die ohne Kooperation möglichen Untersuchungen durchgeführt werden konnten. Ein zwischenzeitliches Kontroll-CT hatte eine gute Resorptionstendenz der intrakraniellen Kontusionsblutungen gezeigt.“ Der Bericht schließt mit der Feststellung: „Das Kind ist derzeit wach, reagiert nicht gezielt auf Ansprache, ist motorisch jedoch gerichtet und koordiniert. Es schläft noch relativ viel. Die Pupillen sind beidseits mittelweit und reagieren auf Licht.“

Mehrfach wird in dem Bericht von starken motorischen Unruhephasen gesprochen und auch, daß man dann eine „Sedierung“ vorgenommen habe. Ich erkundige mich danach bei dem Chirurgen. Das gehe ja auch nicht anders, sonst würde ja alles abgerissen. Nach der Rückverlegung in seine Station sei das aber nicht mehr bemerkt worden.

Ich stelle noch Fragen zur Ernährung. Diese geschehe zum einen intravenös über den Tropf, zum anderen über die Magensonde mit 60ml Beba 2 zweistündlich. Eine solche Ernährung könne man endlos fortsetzen. Seit Gregors Operation seien bis jetzt vier Wochen vergangen, der Allgemeinzustand habe sich sehr verbessert, auch die Folgen der Operationen seien gut überstanden, alles sei gut geheilt, aber seit dem Erwachen aus der Bewußtlosigkeit habe sich sonst bei Gregor nichts mehr geändert, dies sei ja jetzt dreieinhalb Wochen her. Er sei sehr beunruhigt, eigentlich verzweifelt, die neurologischen Kollegen hätten ihm auch nicht mehr sagen können als das, was im Bericht stehe. Es würde aber doch als wenig hoffnungsvoll bezeichnet. Sein Problem sei jetzt: Was solle er mit Gregor machen? Soll er ihn als Pflegefall weiterreichen? Nach Hause kann er so nicht.

Und jetzt kommt die Frage, die ich schon die ganze Zeit befürchtete: Was können Sie mir raten? Entwickelt sich da noch was?

Einerseits bin ich sehr beeindruckt, was die Medizin in einer solchen Situation von „Matsche“ alles vermag. Gut, das es das gibt. Andererseits: diese Zentrierung auf das Körperliche! Habe noch an der Nachwirkung eines Satzes zu schlucken, den ich so nebenbei gerade im Abschlußbericht der Neurochirurgischen Abteilung der Universitätsklinik gelesen hatte und der als Empfehlung an den Chirurgen gemeint ist, mit dem ich mich gerade unterhalte: „Als Nebenbefund bei der Untersuchung fiel uns ein Gleithoden links auf, der eventuell noch während der derzeitigen stationären Behandlung operiert werden sollte.“ – Das ist die Logik der auf das Körperliche zentrierten Gegenstandsbildung. Eine komplette Reparatur machen. Beim Auto denke ich das auch so. Wenn es schon in der Werkstatt ist, dann sollte man auch alles gründlich überholen. Wer weiß, wann man den nächsten Termin bekommt. Und beim Zahnarzt ist es auch so.

Auf die Frage des Chirurgen antworte ich, ich könne noch nichts abschätzen, ich müsse erst meine eigenen Untersuchungen machen. Aus den Berichten könne ich dafür wenig entnehmen. Der Chirurg sagt mir jede Unterstützung zu. Auch mit der Hilfe der Station könne ich rechnen. Er ist wieder hoffnungsvoll – dabei habe ich eher ein mulmiges Gefühl und neige eigentlich dazu zu sagen: Hier ist wohl nichts mehr. Aber ich sage es nicht. Das ist in dieser Situation ein gewisser methodischer Starrsinn bei mir (Morphologen-Schule). Denn wenn ich diesen Satz sagen würde, dann eben nur aus dem Eindruck, den die Berichte und die kurze Situation eben im Krankenzimmer hinterlassen haben. Von einem „autonomen“ psychischen Gegenstand (3) her weiß ich zu der Sache eigentlich gar nichts, bisher habe ich mich nur auf eine medizinische Gegenstandsbildung eingelassen, die auf körperliche Abläufe zentriert ist. Die entscheidende Frage ist: Zeigt der kleine Gregor ein „Verhalten“, kann ich das Nur-so-Liegen eine Formenbildung nennen?

Ich verabschiede mich von dem Chirurgen, erkundige mich aber noch danach, ob die Eltern Gregor besucht haben. Hier noch nicht, wohl einige Male in der Intensivstation der Universitätsklinik. Da könne man wohl auch wenig erwarten, es handle sich bei der Familie um einen kleinen bäuerlichen Betrieb, in der ja zur Zeit die Zuckerrübenerte im Gange sei, da würde wohl jeder gebraucht. Jetzt frage ich doch noch weiter: Wie war Gregor denn vor dem Unfall? Darüber ist nichts bekannt. Der Chirurg sagt, er habe ihn damals nach seiner Operation schnell zur Universitätsklinik verlegt. Ich könne ja Erkundigungen einziehen. Da sei auch ein Pfarrer, der ihn schon einmal sehr besorgt wegen Gregor angerufen habe und Gregor wohl gut kenne. Ich notiere mir seine Adresse. Verabrede für nachmittags einen Termin, dann wolle ich mir Gregor noch einmal anschauen. Der Chirurg ist wirklich voller Hoffnung, allein aus der Tatsache, daß ich mich noch weiterbemühen will. Psychologemagie?

Ich beschließe meinem mulmigen Gefühl zum Trotz, am Nachmittag der Formenbildungsfrage nachzugehen, mich eine Stunde allein zu Gregor zu setzen, dafür zu sorgen, daß keiner stört und zu beschreiben, was geschieht – falls etwas geschieht.

Inzwischen telefoniere ich mit dem Pfarrer, da ich die Eltern nicht erreichen kann. Der Pfarrer ist sehr hilfsbereit und gibt mir Auskunft. Für mich ist es wichtig zu wissen, wie Gregor vor dem Unfall war. Er wird als ein munteres kleines Kerlchen geschildert, der Pfarrer kennt ihn gut, weil ihm an den Eltern viel lag: Der Vater ist bereits weit über die 60, Gregor ist ein Nachzügler, etwas zum Gespött der Nachbarn, die Eltern können sich wenig um ihn kümmern. Der Unfall passiert, als Gregor mit seinem kleinen Dreirad durch das offene Hoftor auf die Straße fährt und von einem Auto erfaßt wird. Eigentlich sei das sonst immer geschlossen gewesen, da die Straße sehr befahren ist. Nach Auffassung des Pfarrers ist Gregor normal entwickelt, habe aber den stärksten Kontakt zur 21jährigen Schwester, die die Mutterrolle übernommen habe, auf dem Hof wohne, aber seit einiger Zeit eine Anstellung auf der Bank habe.

Nachmittags besuche ich wieder die Station. Der Chirurg stellt mir die Stationsschwester vor. Auch sie will mir jede Unterstützung geben. Ich sage, daß ich jetzt für eine Stunde allein bei Gregor sitzen möchte, ich würde gar nichts tun, sondern nur bei ihm sitzen. Das finden alle etwas verwunderlich. Ich bitte, nach Möglichkeit nicht zu stören. Das erscheint leicht.

Ich betrete Gregors Krankenzimmer, es ist wie morgens – alles unverändert. Stationsschwester und Chirurg begleiten mich. Wir stehen um das Bett herum. Reden auf Gregor ein. Nichts. Kopf wie immer flach seitwärts, Augen auf einen Punkt in der Ferne.

Ich setze mich seitwärts, so daß ich aus dem Gesichtsbereich von Gregor bin. Die anderen verlassen das Zimmer. Habe mein Schreibzeug auf dem Schoß. Ich sitze eine Zeit. Nichts. Da öffnet sich die Tür: Ich bekomme Kaffee gebracht. Sehr freundlich. Danke. Tür wieder zu. Ich sitze. Es ist Ruhe im Zimmer. Man hört ein Summen, eine Art leises Stationsschwirren. Gregor bewegt seinen Fuß. Auch nach einer Zeit eine Art Zuckbewegung am ganzen Körper. Ich warte. Nichts. Kann man den Satz überhaupt ins Protokoll schreiben: „Gregor bewegt einen Fuß“? Das ist doch falsch. Oder nicht? Ich streiche durch und schreibe darüber: Fußbewegung. Meine Formenbildungsfrage! Da Tür auf, zwei Schwestern rein, schließen einen neuen Tropf an, Gregor bekomme 'Happi Happi'. Zack, Schwestern wieder raus, dabei verwunderter Blick zu mir. Wieder Ruhe. Ich trinke leise meinen Kaffee – mache kein Geräusch. Fußbewegung. Armbewegung. Fußbewegung. Augenbewegung. Na? Ich bin ganz aufmerksam. Zack, Tür auf. Es soll gewischt werden.

Bin ärgerlich. Lasse es nicht zu. – „Gut, später!“ – Setze mich wieder hin. Ruhe. Zack, Tür auf: Frau mit Tablett. – „Entschuldigung. Gregor ißt ja sowieso nichts.“ Tür zu. Ruhe. Fußbewegung. Armbewegung. Fußbewegung. Kopfbewegung. Meine Stunde ist herum.

Ich verlasse die Station, verabrede einen Termin für den nächsten Vormittag. Für den Rest des Tages geht mir der Fall Gregor nicht aus dem Kopf. Bin entmutigt. Tröste mich aber: Du mußt von deinem Gegenstand her weitermachen. Gehe davon aus, daß es eine Formenbildung ist, die du zunächst nicht 'verstehst'! Vielleicht ist sie doch verstehbar. Ich denke an SALBERS Auffassung über die Phantastik seelischer Werke, denke an DILTHEYS beschreibende und zergliedernde Psychologie (1) und an seine Forderung, jedwede künstlerische Vergegenwärtigung sei notwendig, denke an die eigenen Beschreibungsseminare.

Abends lese ich von LEM „Der futurologische Kongreß“ (2). LEM beschreibt eine phantastische Welt – Menschen bestehen fast nur noch aus rostigen Ersatzteilen, notdürftig durch Drähte zusammengehalten in einer verlotterten äußeren Realität – kein Auto funktioniert mehr – aber die Leute fahren Auto, indem sie brummend mit Lenkbewegungen durch die Straßen laufen, nein: hinken und humpeln, und dabei durch Psychopharmaka gestützt einen schwelgenden Luxus erleben. Mir wird wieder fast schlecht. Wie sieht der Erlebenszusammenhang für Gregor aus, als er irgendwann nach dem Unfall wieder zu 'Bewußtsein' kommt?

In der Morphologie (4) heißt es zur Einübung: „Das Konzept einer umfassenden Einübung läuft der Subjekt-Objekt-Scheidung zuwider. Durch eine Verlagerung des Seelischen nach Innen und seiner 'Projektion' nach Außen kann man den Phänomenen nicht gerecht werden. Man muß das Seelische zunächst einmal anders sehen lernen, als es üblicherweise der Fall ist. Erst dann gelingt es, in die Eigenwelt des Seelischen einzudringen. Die Dinge, die Anderen, ihr Blick, die 'Welt', sie sind als Glieder unseres Seelenlebens tätig. Sie geben dem seelischen Geschehen einen eigentümlichen Charakter und lassen sich nur zusammen mit der Formenbildung im ganzen verstehen.“

Wie sieht die seelische Welt von Gregor aus, als er wieder zu 'Bewußtsein' kommt? Welche Bilder bestimmen dann die Logik seines Wirkungsraumes (5)?

Keiner weiß das – aber: Vorher lebte er in einer bäuerlichen Welt, da wurden gerade Knollen gefahren (= Zuckerrüben). Da sind Schweine, ein Innenhof, eine verlockende Straße, auf der es interessant ist. Vater fährt mit dem Trecker einen Anhänger Knollen in den Hof. Gregor soll aufpassen, nicht mit seinem Dreirad dazwischenkommen. Und jetzt, als er zu 'Bewußtsein' kommt? Nichts von

dem – phantastisch anders. Ich bin jetzt Gregor. Liege auf dem Rücken. Versuche den Arm zu heben. Nichts. Mich hält was fest. Angebunden. Schau nach oben – seltsames Summen. Weiße Gitterstäbe – alles so weiß, keine richtigen Konturen, bewege mich – das tut so weh. Nochmal. Das tut fürchterlich weh. Seltsame Schlangen kommen aus meinem Körper, sind mit was verbunden. Seltsame Apparate – dann: Wesen, groß und vermummt, Gespenster, gleiten lautlos da rum, da beugt sich sowas über mich und immer wieder beugen die sich über mich, tun mir was, ziehen an den Schlangen, die mich innen beißen. Dann stechen sie mich. Wenn sich schon so ein Gespenst über mich beugt, weiß ich schon, jetzt tut's gleich weh. Laßt das sein, wo sind die anderen, was soll ich hier . . .

Es ist eine schreckliche Welt. Gut, daß ich mir das nur ausdenke. Das hält keiner aus. Ich würde mich so weit verkriechen, ich käme unter den flachsten Schrank . . . wenn so was überhaupt da ist. Wenn Gregor eine solche oder ähnliche Welt erlebt hat – das ist eine totale Verwandlung zu seiner Knollenwelt. Eine phantastisch andere, schreckliche Welt, da ist LEM harmlos dagegen. Die von Gregor ist sinnlich und brutal. Da wird man von oben gestochen. Und immer wieder. Und dann auch mal so angenehmes Reden der Gespenster von oben, und dann stechen sie doch!

Wenn ich mir das so ausdenke, dann habe ich schon immer 'Anverwandlungszusammenhänge' – aber wie ist das für Gregor? Keiner weiß das. Für Erwachsene ist es schon ein Schock, so etwas zu erleben. Das weiß ich aus Beschreibungen. SANDFORT (6) arbeitet an einer Diplomarbeit: Seelische Verarbeitungsprobleme bei plötzlich einsetzenden erheblichen körperlichen Behinderungen. Da wacht man auch irgendwann auf – von einem Moment zum anderen ist man querschnittsgelähmt. Vom Unfall weiß man nichts, retrograde Amnesie. Die hat Gregor sicher auch – es existiert im Erleben kein Unfall. Deswegen ist es ein phantastischer Übergang – ein Ruck, ohne etwas dazwischen. Wie im Film, wenn plötzlich die Rollen vertauscht sind, aber wir wissen, daß wir im Film sind. Gregor kennt gar keinen Film.

Am nächsten Morgen in der Klinik bitte ich die Stationsschwester, sich dafür einzusetzen, daß ich bei Gregor nicht gestört werde. Ich will herausfinden, was sich tut, wenn es über lange Zeit hinweg ganz ruhig ist. Setze mich wie gestern, aber so, daß ich seitwärts die Augen von Gregor beobachten kann.

Ruhe. Gregor liegt wie sonst. Murrende Geschäftigkeit draußen. Bekomme keinen Kaffee. Gott sei Dank. Ruhe. Nichts. Fußbewegung. Armbewegung. Fußbewegung. Lange Zeit Ruhe. Fußbewegung. Sitze jetzt 15 Minuten. Da: die Augen. Sie sehen einmal im Kreis. Pause. Fußbewegung. Armbewegung. Die Augen: nochmal im Kreis. Und nochmal. Die Augen auf mich. Bleiben einen kurzen Mo-

ment auf mich gerichtet. Dann schnurstracks wieder in die alte Position zurück. Ich bin tief erschreckt – habe das Gefühl: Er hat dich angesehen und weiß, daß du da bist. Jetzt keine Bewegungen mehr. Die Augen weiter in der alten Richtung. Nichts mehr. Auch keine Fuß- und Armbewegungen. Immer noch nichts. Sche einen möglichen Zusammenhang: Auch gestern hörten die Bewegungen immer auf, wenn jemand reinkam. Ja, das kann sein. Wenn er eine Welt hat, dann eine schreckliche: Da muß man sich in ungeheure Fernen begeben, da muß man alles hinter sich lassen, da darf man keinen Körper haben. Denke jetzt wieder an das Von-oben-Stechen, wie ich mir es gestern ausgemalt habe. Zu dieser Welt gehört: Kommt jemand heran, dann Schmerz, – nur weg. Ein KZ (so schlimm dieser Vergleich auch ist) ist dagegen wenig. Da sind Haltepunkte, da ist ein gemeinsames Schicksal. Aber hier ist totales Ausgeliefertsein – dem kann nur durch totalen Rückzug begegnet werden. Durch Totstellen. Tür auf, Gregor wird 'versorgt'. Bin ja auch jetzt eine halbe Stunde bei ihm. Für die Abläufe auf einer chirurgischen Station bin ich sicher ein Hemmnis. Gregor wird von einer Schwester hochgenommen. Absolut apathisch. Schwester hält ihn im Arm, wie man Babys an die Schulter legt. Der Kopf von Gregor ist wie immer seitwärts gedreht, aber (und das sehe ich erst jetzt) fast überdreht, wie über den „Anschlag“ hinaus. Und zwar krampfhaft. Wie die Teufel auf den Bildern von Hieronymus BOSCH, – bevor sie vernichtet werden.

Jetzt bin ich entschlossen. Ich kann mich getäuscht haben, aber das Risiko muß ich eingehen. Sage zum Chirurgen, es seien Anzeichen für einen 'erlebnisreaktiven Schock' da. So drücke ich es aus. Eine fürchterliche Bezeichnung, aber was soll's. Das läßt sich gut in die Formulare eintragen, ist handlich und erweckt Hilfsbereitschaft. Sage dem Chirurgen, daß ich nicht ganz sicher sein kann, führe etwas zu der Erlebenswelt aus, die für ein so kleines Kind mit der Behandlung bisher entstanden sein kann.

Wie kann man Gregor helfen? Er muß aus seiner LEM-Welt raus, muß wieder Anschluß an seine Knollen-Welt bekommen. Vertraute Anverwandlungsmöglichkeiten aufgreifen.

Möglichst viel aus der Knollen-Welt hierher. Möglichst sinnlich, möglichst glaubhaft.

Hauptbezugsperson: die 21jährige Schwester. Weiß ich vom Pfarrer. Wo ist die?

Ist der Chirurg damit einverstanden, daß so einiges umgemodelt wird? Ist er. Gregors Schwester muß her. Muß hier einziehen. In das Bett von Gregor. Zwischen die Schläuche. Der Chirurg hängt sich ans Telefon. Ich fahre zu den Eltern. Eltern sind nicht abkömmlich, Knollenernte. Die Schwester, Karin, ist auf der Bank im Nachbarort beschäftigt. Erfahre einiges über Gregors Knollen-Welt. Größte Lust von Gregor war, hin und wieder bei sei-

ner Schwester im Bett zu schlafen. Sie hat ihm oft lange Märchen vorgelesen.

Zurück in der Klinik erfahre ich, daß der Chirurg den Pfarrer mobilisiert hat. Der will sich einsetzen. Ich telefoniere mit dem Pfarrer. Mache ihm klar, wieso das so wichtig ist, daß Karin kommt.

Der Pfarrer erreicht, daß Karin in der Bank bezahlten Urlaub bekommt. Ich unterhalte mich mit Karin: Es kommt darauf an, daß Gregor das Gefühl ständiger Nähe hat. Sie soll dauernd mit ihm reden, was ist egal. Ihn möglichst viel einfach festhalten. Er soll sie spüren. Karin ist motiviert. Sie zieht noch am gleichen Tag in das Zimmer von Gregor. Legt sich zu ihm.

Weiter: Keine Weißkittel mehr zu Gregor. Kittel vorher ausziehen. Karin muß bei allem dabei bleiben. Alles vermeiden, was ihm wehtun kann. Keine Hodenoperation!

Der Chirurg unterstützt es großartig. Rooming-in war bisher in der Klinik nicht möglich. Befremdliche Reaktion des Pflegepersonals.

Der Fall Gregor – ein Reifall für den Psychologen? Das sind meine Ängste. Ich kann mich verdammt lächerlich machen, wenn sich jetzt nichts tut. Aber der Fall Gregor ist auch ein Reifall für den Chirurgen – wenn sich nichts mehr tut. Dann sind wir eben beide reingefallen.

Auch am nächsten Tag bin ich in der Klinik, meine Hauptarbeit ist, Karin zu stützen, die über das Elend ihres Gregors in depressive Verstimmungen gerät. Sie sieht keine Veränderungen. Ich sage, man könne das auch nicht in wenigen Stunden erwarten. Sie hat den kleinen Gregor sehr gern.

Meine Wochentermine geraten durcheinander. Das kostet alles sehr viel Zeit. Meine Arbeitswelt ist für so etwas nicht ausgelegt. Aber es soll jetzt nicht an mir scheitern. Ich will es jetzt wissen.

Und da, nach zwei Tagen, ich sitze ruhig im Hintergrund des Zimmers. Karin spricht zu Gregor. Sitzt auf seinem Bett (das Kinderbett mit den Gittern wurde sofort gegen ein normales ausgetauscht, damit sich Karin neben Gregor legen kann). Gregor dreht den Kopf zu Karin, die links seitwärts neben ihm sitzt, und guckt Karin ruhig an. Er hört zu, was Karin ihm erzählt. Karin merkt nicht, was das bedeutet. Mir stehen Tränen in den Augen. Es ist *doch* eine Formenbildung! So ist es richtig. So müssen wir weitermachen. Ich spreche jetzt aus dem Hintergrund, Karin wendet sich mir zu, Gregor 'versackt' wieder (in seine LEM-Welt?). Das macht jetzt nichts. Mache Karin darauf aufmerksam, was sich gerade ereignet hat und auch, daß wir uns ruhig unterhalten können, wenn Gregor nur das Gefühl hat, sie sei bei ihm. Möglichst viel Stimme von

ihr und möglichst viel Berührung von ihr. Möglichst wenig fremde Berührung. Karin macht das großartig. Viel besser, als wenn ich hier eine Mutter hätte, die ein bedauerndes Gedudei anstimmen würde.

Einige Stunden später, ich bin wieder bei Gregor und Karin, dreht Gregor wieder den Kopf zu Karin. Karin greift das auf und berührt seine Nase mit ihrer Nase (trotz des Schlauches). Da verziehen sich Gregors Mundwinkel, es deutet sich ein Lachen an. Ganz verhalten, es wirkt vornehm. Wie ein Adliger, der weiten Abstand von solchen 'Regungen' hat. Auch etwas gönnerhaft. Und Gregor dreht den Kopf nicht weg, als sich Karin mit mir darüber unterhält.

Hans kommt zu Besuch, ein sechzehnjähriger Junge aus der Nachbarschaft, den Gregor gut kennt, hinter dem Gregor oft hergelaufen ist, weil der ihn immer so schön rumschwenken konnte. Und immer mit ihm von Mann zu Mann sprach. Das wußte ich von Karin, der Pfarrer hat den Besuch arrangiert. Hans hat sich frei genommen. Er ist im ersten Lehrjahr. Hat eine Rassel mitgebracht, und Karin sagt: „Guck doch eens, wör da is, de Hans. De Hans. De hät een Rassel für Dich.“ Hans steht vor dem Bett, hält die Rassel hoch. Gregor dreht den Kopf und guckt auf die Rassel. Hans sagt: „Mann, wat maahst du dann für Sache hee. Du bis aber fürnehm hee. Du seechst mer mit de Dag“ – Gregor dreht den Kopf zu Hans. Langsam, wie sichernd. „Eihhh, du, du bis doch minge Fuzzemann . . . Maahst du mich net mehr ligge . . . Fuzzemann?“

Bei „Fuzzemann“ bewegt Hans seinen Kopf betont auf Gregor zu und spricht die 'Z' Laute deutlich zischend aus. Fuzzemann ist Gregors Kosename, er wird nur von Hans verwendet. Da lacht Gregor ihn an, so etwas stoßartig, ganz kurz. Karin freudig und gedehnt: „Jo, du kannst jo laachen mit uss!“

Wir lachen alle. Ich finde es großartig, wie sich Hans auf die Situation eingelassen hat. Ich bitte ihn, dem Gregor einfach was zu erzählen, was sich auf dem Hof ereignet. Hans erzählt von der Knollenernte. Wir alle haben den Eindruck, daß Gregor interessiert zuhört. Die Anhänger sind wieder so voll, die Knollen fallen seitwärts herunter, gute Ernte. Der Vater ist stolz usw.

Und jetzt geht es vorwärts. Am nächsten Tag kann die künstliche Ernährung eingestellt werden. Die Schläuche kommen weg. Gregor läßt sich von Karin mit dem Teelöffel Brei geben. Am nächsten Tag nimmt Gregor Karin ein Plätzchen aus der Hand, das sie ihm hält. Er steckt es selbst in den Mund.

Und jetzt läuft es wie von selbst. Ich komme am nächsten Morgen ins Zimmer, da sitzt Gregor auf einem Kinderstuhl am Kindertisch, noch wackelig, Karin stützt ihn seitwärts, und Gregor isst. Nimmt sich kleinge-

schnittenes Brot vom Teller, schiebt es sich in den Mund und kaut. Läßt sich durch mein Eintreten nicht vom 'Speisen' abhalten. Wie er so isst, hat es wieder etwas Vornehmes, Distanzierendes an sich. Lacht mich auch an, als ich mir Mühe gebe und Quatsch mache. Karin nennt es „Quatsch-Machen“. „Macht der Rolf wieder Quatsch?“ – Gregor lacht nochmal. Nach dem Essen legt Karin ihn in Bauchlage auf das Bett, spielt mit ihm. Er lacht Karin jedesmal an, wenn sie sich ihm zuwendet.

Zwei Tage später spielen wir zu dritt auf einer Decke auf dem Fußboden. Habe einen Trecker mit Anhänger mitgebracht, spiele mit ihm 'Knollen-Wegfahren'. Zur Fabrik. Da müssen sie ausgeladen werden. Ich lade auf. Klötze. Gregor soll den Trecker mit dem Anhänger schieben. Er zögert. Karin sagt: „Jo die müssen doch hin zur Fabrik!“ – da schiebt er das Gefährt. Und so geht es hin und her, ich lade auf, er fährt zur Fabrik, und Karin läßt ab. Da sagt Karin: „Aber der Trecker sagt ja nichts, der macht doch *Brumm!*“ Gregor macht „Brumm“. Pause. Dann wieder „Brumm . . . brumm . . . brumm“. Gregor fährt brummend zur Fabrik. Karin und ich sehen uns an. Es sind die ersten Geräusche, die Gregor mit seiner Stimme macht.

Am nächsten Tag, als ich das Zimmer betrete: Da ist etwas passiert. Gregor liegt in seinem Bett in der Haltung wie immer. Kopf stramm nach rechts. Augen in die Ferne. Karin aufgelöst. Weint. Was ist geschehen? Es seien plötzlich zwei Schwestern reingekommen, die sie noch nicht gesehen habe. In Weiß. Die wollten Gregor waschen, was sie doch bis jetzt immer getan habe. Ihr Einspruch habe nichts genutzt. Gregor habe sich auch gewehrt und auch geschrien. Zwangswaschen. Die Schwestern wußten nichts vom Arrangement, kamen gerade aus dem Urlaub.

Ein Rückfall. Und: eine ungewollte Bestätigung über die Realität von Gregors LEM-Welt. Und: Dieses apathische Liegen ist eine sinnvolle, produktive seelische Formenbildung, ist eine *aktive* Antwort auf seine Situation.

Ich tröste Karin. Spreche ihr Mut zu. „Das ist auch schnell wieder weg.“ Und das stimmt auch. Nachmittags ist es schon wieder weg.

Solche Pannen lassen sich wohl nicht vermeiden, der Chirurg und ich sind uns aber einig, daß Gregor so bald wie möglich nach Hause entlassen werden muß. Zumal sich in den nächsten Tagen herausstellt, daß die Belastung für Karin recht hoch ist, da ihr Freund wenig Verständnis für die Situation aufbringen kann.

Ein weiterer Rückfall tritt ein, als Karin die Klinik für einige Stunden verläßt, um sich mit ihrem Freund zu treffen. Der Freund wollte nicht in die Klinik kommen. Gregor beginnt zum ersten Mal zu weinen, als Karin wieder zurückkommt. Er weint in seiner Seitenlage, Karin nimmt ihn hoch, tröstet ihn, schluchzend klammert er sich an Karin.

Nach sechs Tagen beginnt Gregor, die ersten Worte zu sprechen. Darauf haben alle gewartet. Vor allem ist es bis zu diesem Punkt unklar, ob sich nicht doch noch Defekte zeigen. Diese Angst ist ab jetzt unbegründet.

Nach weiteren sechs Tagen kann Gregor aus der Klinik entlassen werden. Karin wird weitere sechs Wochen Urlaub in der Bank bekommen und sich um Gregor kümmern. Die weitere medizinische Versorgung kann ambulant durchgeführt werden. Eine weitere psychotherapeutische Behandlung wird als notwendig angesehen, zumal auch die Fixierung auf Karin bearbeitet werden muß.

Sowohl dem Chirurgen als auch mir ist deutlich geworden, daß es ohne eine psychische Gegenstandsbildung bei der klinischen Behandlung solcher Fälle nicht geht. Aber sie kann wiederum nicht die medizinische Gegenstandsbildung ersetzen. Dann würde Gregor nicht mehr leben. Andererseits kann der Erfolg der medizinischen Leistung durch die Negierung der seelischen Zusammenhänge wieder zerstört werden. Wir sind uns einig, daß es sicher viele Gregors in den Kliniken gibt.

Aber in den Kliniken ist meist keine Organisation für eine psychologische Behandlung und Supervision vorhanden. Meine Zuarbeit ist nur der besonderen Aufgeschlossenheit des Chirurgen zu verdanken. Etats gibt es für solche psychologische Arbeit nicht, da die Krankenhäuser dies nicht mit den Kassen abrechnen können.

## Literatur

- 1) DILTHEY, W.: Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie. Ges. Schr. Bd. 5. Leipzig – Berlin 1924
- 2) LEM, S.: Der futurologische Kongreß. Frankfurt 1974
- 3) SALBER, W.: Der Psychische Gegenstand. 2. Aufl. Bonn 1965
- 4) SALBER, W.: Morphologie des seelischen Geschehens. Ratingen 1965
- 5) SALBER, W.: Psychologie in Bildern. Bonn 1983
- 6) SANDFORT, L.: Seelische Verarbeitungsprobleme bei plötzlich eingetretenen erheblichen körperlichen Behinderungen. Unveröff. Dipl.-Arb. Köln 1983

Dr. R.G. Dellen  
Psychologisches Institut II, Universität Köln  
Haedenkampstraße 2, D-5000 Köln 41

Arbeitsschwerpunkte: Klinische Psychologie, Wissenschaftstheorie

Veröffentlichungen zu Problemen des Studiums an der Universität, Klinischer Psychologie, Verkehrssicherheitsproblemen

M. Schulze-Sölde

## Ein antiautoritärer Erziehungsversuch

Gräfin Käthe wünschte, ihre erlernte Kinderpflege praktisch anzuwenden. So wurde beschlossen, aus dem Waisenhaus Itzehoe ein Kind auf den Hof zu holen und es in der damaligen Hungerzeit an der einfachen, aber guten Landernahrung teilhaben zu lassen.

Es war für Peter [der richtige Name des zwei- bis dreijährigen Jungen war Rudolf Lange] höchste Zeit, daß er aufs Land kam. In dem bunt ausgemalten Bauernhaus, zwischen Pferden, Kühen und Hühnern, auf den sonnigen Wiesen und Feldern erholte er sich bald.

Die Menschen der Siedlung ließen ihn zuerst fast wild aufwachsen. Erst später machte der eine oder andere Erziehungsversuch an ihm, die alle fehlschlügen. Die Männer betrachteten ihn wie ein wildes, kleines Tier oder glaubten sogar, schon den späteren Verbrecher in ihm zu erkennen.

Käthe hatte auf ihren eigenen Wunsch die Erziehung Peters übernommen, und dieser wühlte zu ihrem Kummer ständig in ihrem Zimmer herum. Sie brauchte nur einen Augenblick den Rücken zu drehen, dann hatte Peter ein wahres Chaos angerichtet unter der in malerische Falten gelegten Aussteuer, oder er kletterte auf dem Düngerhaufen herum und schleppte einen Teppich hinter sich her.

Er war ein richtiger Racker, dieser Junge, von ungebändigtem Trotz und wilder Lebendigkeit. Käthe hatte sich die Kindererziehung harmloser vorgestellt; diese Aufgabe ging über ihre Kräfte, und Peter, der das natürlich merkte, machte sich ein Vergnügen daraus, ihr das Leben sauer zu machen, sich heulend an ihre Rockschoße zu hängen und ihr mit stets neuen Wünschen auf die Nerven zu fallen.

Am liebsten hätte sie ihn wieder abgegeben, aber ihr Ehrgeiz duldete nicht, so schnell den Zusammenbruch ihrer pädagogischen Künste anzumelden, und so lebte sie in ständigem Kriegszustand mit dem Jungen.

Hertwig sah sich diesen Kampf eine Zeitlang belustigt an. Er hatte, wie wir anderen übrigens auch, seinen Spaß an dem Bengel und nahm immer seine Partei. »Er ist ein Wikinger, ein Rebell, er kann noch mal gut werden.«

Als die Geschichte aber gar zu bunt wurde, schlug er vor, man solle den Jungen anbinden. Käthe griff diesen Vorschlag

begierig auf, und so bekam denn Peter einen Gürtel umgeschnallt und wurde an einer langen Pferdeleine an eine der Linden gebunden, die vor dem Hause standen. Er bekam ein paar Spielsachen vorgelegt und sollte nun, von der Sonne beschienen, im Sande spielen. Diese Lösung war eigentlich gar nicht so dumm, aber Peter hatte keine Lust, den Kettenhund zu spielen. Er schrie Zeter und Mordio und strampelte mit den Beinen wie ein Besessener. Doch merkte er bald, daß diesmal nichts zu machen war, ergab sich in sein Schicksal und fing seelenvergnügt an, mit seinem Hammer Steine zu zerklopfen.

In den Frauen aber erwachte das Mütterliche. Es wurde nur oft durch alle möglichen sog. modernen Ideen, die damals wucherten, unterdrückt. So steckte einmal eine fast männliche Gärtnerin den kleinen Peter, um ihn abzuhärten, abends nackt in eine Kiste mit Heu. Auf sein jämmerliches Geschrei eilte Maria [Reps] herbei und schob ihm ein Kissen unter.

Von da an blieb Peter unter Marias Obhut. Maria war ein noch verträumtes, junges Mädchen [...] Sie war selbst noch ein halbes Kind. Das spürte sicher auch Peter, der sie oft plötzlich und unvermutet mit Zärtlichkeiten überfiel, die wie aus einem tiefen, mit Steinen verschütteten Garten aufblühten.

In dem Dreijährigen wuchsen eine Leidenschaft und ein innerer Stolz, der manchmal rasend zum Ausbruch kam, wenn er sich durch Reizen und Necken von Besuchern getroffen fühlte. Dann nahm das Kind einen Stein oder was ihm gerade in die kleinen Hände geriet, um es dem feindlichen Menschen an den Kopf zu werfen. Dieser Haßausbruch Peters erschreckte viele, aber Maria mußte sich immer daran freuen, weil sie das Recht des Kindes fühlte, mit dem die Erwachsenen spielten. Diese Erwachsenen, die es nicht verstanden, das kleine, sich nach Liebe sehrende Herz zu öffnen.

Nach einem Jahr ging das Idyll der ländlichen Siedlung zu Ende [...] Wo aber sollte Rudi Lange bleiben, das Proletarietkind, an dessen weiteren Schicksal sich alle schuldig fühlten?

Es zeigte sich, daß von den vielen Menschen der Siedlung keiner für ein kleines Kind zu sorgen vermochte. Dies war das jämmerliche, negative Endergebnis eines kommunistischen Siedlungsversuches bürgerlicher Künstler und Intellektueller.

Quelle: U. Linse (Hg.): Zurück o Mensch zur Mutter Erde. Landkommunen in Deutschland 1890 - 1933. München 1983, S. 146 - 148. Kollapziert aus: M. Schulze-Sölde: Ein Mensch dieser Zeit. Flarchheim/Hiltzingen 1930, S. 91 f. und M. Hertwig: Peter vom Lindenhof. Mschr. (im Besitz des Hg.).

## Fallbericht 3

E. A. Rauter

### *Brief an meine Erzieher*

Ihr erinnert euch an den Bauern, den Pirker, bei dem ich einige Monate lebte, bevor ich zu euch kam. Der Pirker machte es sich leichter als ihr. Er hieß mich, im Stall ein Bündel Stroh hinzuwerfen, bei Ochs, Kuh, Schwein und Pferd. Die Bäuerin gab mir eine Decke zum Zudecken. Kein Mensch kümmerte sich um die weiteren Wege meines Abwassers. Das Leben war für die Bergbauernfamilie nicht leicht, sie sparten am Stroh. Ich mußte wochenlang auf demselben Bündel schlafen, das Stroh faulte. Ich schlief auf einem Misthaufen. Die Tiere hatten es in diesem Punkt besser, der Knecht ersetzte verschmutzte Streu durch frische. Die Tiere bekamen allerdings kein Stroh, sie lagen auf vorjährigem Laub und Sägespänen.

Der Dung griff meine Haut an, nach einigen Wochen war ich mit einem Ausschlag bedeckt. Ich erinnere mich nicht, daß ich mich damals irgendwann gewaschen hätte. Meine Heimatgemeinde gestattete, daß ich nach Klagenfurt ins Krankenhaus kam; sie hatte für den Aufenthalt aufzukommen, sie war mir Zahlvater, weil sonst niemand für mich zahlte. Das Krankenhaus war eine Verbesserung meiner Lebensqualität. Es war Winter geworden. Ich verließ um sechs Uhr morgens den Hof, damit ich um acht in der Schule war. Im Winter war es dunkel, wenn ich mich auf den Weg machte, der Weg führte eine längere steile Strecke bergab durch den Wald. Da fürchtete ich mich.

Ihr müßt nicht denken, daß ich mich in jenem acht- oder neunjährigen Jungen bedaure. Durch die Leute auf dem Berghof machte ich die Bekanntschaft mit einer wohltuenden Verwilderung. In gewisser Hinsicht lebte ich bei ihnen besser als bei euch. Es gab keine Liebe, aber auch keinen Liebesentzug oder die Drohung damit. Ich mußte nicht mutig sein, ich mußte nicht fleißig sein, ich mußte nicht sauber sein, ich mußte nicht grüßen, ich brauchte nicht zum Essen zu kommen. Sie strafte mich nicht einmal. Ich wußte, daß ich ihnen gleichgültig war, aber ich genoß, daß sie mich in Ruhe ließen. Wenn ich nicht in die Schule ging – und das geschah im Sommer recht oft – trieb ich die Kühe oder die Pferde auf die Wiese. Dort blieb ich Stunden allein. Nie werde ich einen bestimmten Rain vergessen, auf dem ich saß, nie eine bestimmte Esche in der Nähe und ihre schmalen Blätter vom Vorjahr im Gras; nie einen be-

stimmten Apfelbaum, der dunkelrote, kleine, süße, saftige Äpfel bekam mit weißem Fleisch, mit braunen, narbigen Rissen. Ich sang und führte laute Selbstgespräche. Ich lag auf dem Rücken und schaute in die Wolken, ziemlich genau wie der Hirtenjunge auf dem berühmten Bild von Hans Thoma. Es gibt wenige Erinnerungen, die mir so guttun.

Ich hatte Zeit. Das hatte ich bei euch nicht. Im Vergleich zu den Bauern auf dem Berg wart ihr feine Leute. Immer mußte ich irgend etwas tun. Holz sägen, Holz hacken, Hof kehren, ein Schwein festhalten, Laub zusammenrechen, Heu wenden, Kartoffeln setzen, Kartoffeln lesen, den Stall ausmisten, Feuer machen, Holz in die Küche und zu den Zimmern. Wasser in Eimern vom Brunnen in die Küche tragen, Heizspäne schneiden, Kühe füttern, Heu treten, Katzen füttern, LKW waschen, LKW-Ladefläche kehren, Garten umgraben, Unkraut jäten, Tomaten und Salat gießen, Hausflur kehren, Grünfutter mähen, Steine aus dem Acker sammeln, Zigaretten holen gehen im eine halbe Stunde entfernten Gasthaus, Butter rühren, Milch mit einer Zentrifuge entrahmen, helfen beim Kalklöschchen, beim Schlachten, beim Räuchern, beim Mörtel anrühren, beim Graben von Entwässerungsgräben, die Äste frisch gefällter Bäume abhacken, Äste zusammentragen, neben Schule und Hausaufgaben. Ich hatte manchmal eine solche Abneigung dagegen, dauernd verwendet zu werden, daß ich mich versteckte. Ich hoffte, wenn ihr mich nicht seht, würdet ihr mich vergessen. Mich herumstehen zu sehen, war euch unerträglich. Solche Viertelstunden des Alleinseins waren eine magere Mahlzeit. Ich fürchtete, meinen Namen zu hören. Ich hatte eure offizielle Liebe, aber den Nutzen hattet ihr. Später sagtest du, liebe Pflegemutter: „Ich habe nie verstanden, daß du so gerne von uns weggegangen bist, als wir dich ins Heim gaben.“

Das ist eine rechte Erwachsenenbegriffsstutzigkeit. Ich konnte es mir nicht leisten, von euch verstanden zu werden. Je besser ihr mich verstanden hättet, um so mehr Prügel hätte ich von euch bezogen.

*Jürgen Aldinger*

## Lernen heißt Erfahren, Erwandern ...

**"Lernen" geht etymologisch zurück auf das gotische "lais", das heißt: "erfahren", "erwandern". In diesem Sinne war die Realisierung einer verrückten Idee, nämlich zusammen mit zwei Schafen durch Schwaben zu wandern, sicherlich ein Lernprojekt besonderer Art. Jürgen Aldinger berichtet. Das Interview führte Klaus Seitz.**

Nachdem Rainer und ich nun seit einem Jahr Schafe halten, sind wir irgendwann auf die Idee gekommen, mit ihnen für einige Wochen auf die Schwäbische Alb und ins Oberschwäbische zu wandern. Es soll eine Wanderung werden, wie sie die Handwerksburschen früherer und die Schäfer heutiger Zeit unternahmen und unternehmen. Wir wollen Land und Leute kennenlernen, Erfahrungen mit den Schafen sammeln und einfach leben. Wir verzichteten auf Uhren, Fotoapparate und sonstige Technik, um diese Zeit bewußter erleben zu können.

+ Nachdem wir unseren Abmarsch wegen starkem Regen um einen Tag verschoben haben, sind wir heute losgezogen. Die Felder dampfen unter den Sonnenstrahlen, die immer wieder den Nebel durchdringen, um dann schließlich ganz die Oberhand zu gewinnen. Wir kommen schnell voran und können somit die Bundes- und Landstraßen des unteren Remstales bald hinter uns lassen. Immer wieder werden wir von Leuten nach unserem Ziel gefragt. Wir sind unterwegs ins Oberland, in Richtung Saulgau, bekommen sie zur Antwort. Manche beginnen dann selbst zu erzählen von ihrer Jugend, von Radtouren nach Österreich, und wir sehen eine versteckte Freude in ihren Augen, eine Freude, hervorgerufen durch die Erinnerung. Ein letzter Blick zurück ins Tal, über blühende Hänge wird benützt, um unserem Alltag Lebewohl zu sagen. Der frische Frühlingwald, der uns nun empfängt, spornt an. Leicht und fröhlich geht es ins Neckartal hinab, das durch seine starke Industrieanammlung nicht sehr einladend wirkt.

+ Am nächsten Hang machen wir in nachmittäglicher Sonne eine Pause, weit wollen wir sowieso nicht mehr gehen. Gegen Abend erblicken wir in der Ferne ein passendes Gelände am Waldrand und steuern darauf zu. Von Jugendlichen werden wir eingeladen

zu bleiben und da sogar eine Feuerstelle vorhanden ist, sagen wir nicht nein. Beinahe alle sind sofort von den Schafen und unserem Vorhaben begeistert, und als sie hören, daß wir noch Reis kochen wollen, können wir uns vor Brennholzsammlern kaum noch erwehren. Unser Reis mit Knoblauch und Zwiebeln wird vorzüglich. Als die Dämmerung hereinbricht, bereiten wir unser Nachtlager vor, binden die Schafe an und versuchen, unter einer rauschenden Birke einzuschlafen.

+ Die Nacht war warm, aber keiner konnte gut schlafen, alles ist einfach noch zu ungewohnt, der Schlafsack zu eng. Das taufrische Gras scheint den Schafen besser zu behagen als uns, doch mit dem frischen Wasser einer nahen Quelle, waschen auch wir uns den Schlaf aus den Augen und frühstücken dann gemütlich. Das Wetter sieht seltsam aus, hellt sich aber doch auf, so daß wir in Köngen bei wärmerer Morgensonne die erste Rast einlegen können. Die Schafe sind heute sehr müde und auch wir zeigen uns nicht in bester Verfassung. Deshalb machen wir viele Pausen und ruhen aus. Unter einem schönen Apfelbaum holen wir etwas Schlaf nach, bis wir dann von einem bevorstehenden Gewitter aufgeschreckt und zum Weitergehen ermahnt werden. Kurz darauf fallen die ersten Regentropfen.

+ Als wir gegen Mittag durch Pliezhausen kommen, werden wir von einigen Alternativen eines Naturkostladens zum Essen eingeladen. Wir binden die Schafe an einen Laternenpfahl und lassen uns das Vollwert-Mittagessen schmecken. Wir unterhalten uns über biologischen Landbau und ziehen dann dankend weiter.

+ Nachdem wir einige Schwierigkeiten hatten, die Straße zu finden, treffen wir Klaus zuhause an. Als wir ihn um einen Platz zum Schlafen fragen, bietet er uns sogar noch eine zweite Nacht an, was uns und besonders den Schafen sehr gut tun wird. Die Schafe können wir in einem kleinen Garten hinter dem Haus anbinden, selber bereiten wir unsere Schlafsäcke in einem großen Abstellraum aus. Zum ersten Mal haben wir hier fließendes Wasser und können uns somit ausgiebig waschen. Klaus lädt uns für den heutigen Abend zu einer Veranstaltung des Arbeitskreises 3. Welt nach Reutlingen ein. Nach einem ausge-

dehnten Abendessen trampen wir in die Stadt. Bei der Veranstaltung geht es um das Nahrungs- und Suchtmittel Zucker. Nach der Erläuterung des geschichtlichen Hintergrundes des Zuckermanufactures, geht es um machtpolitische Hintergründe. Zum Schluß sprechen Reutlinger Ärzte über den gesundheitlichen Aspekt des Zuckers. Anschließend ist Diskussion. Wir fahren mit dem Bus wieder nach Rommelsbach zurück und fallen dort in einen tiefen Schlaf.

+ Der heutige Morgen empfängt uns mit strahlendem Sonnenschein. Wir hüten die Schafe etwa eine Stunde am Ortsrand und bereiten dann mit Klaus das Mittagessen vor.

+ Auch diese Nacht ist schnell vorbei und wir ziehen an der Achalm vorbei Richtung Albrauf. Das Wetter hat noch keine Entscheidung getroffen, doch auf einmal geraten wir zwischen zwei Gewitter, bleiben jedoch seltsamerweise von beiden verschont. Obwohl ich in freier Natur Angst vor Gewittern habe, bin ich doch von diesem Naturereignis fasziniert. Wir "fahren" dann vom Glemser Stausee über die Eninger Weide auf die Albhochfläche. Von hier können wir unsere ganze bisherige Wanderung überblicken. Das ganze Neckartal von Tübingen bis Stuttgart, der Schurwald, alles liegt unter uns. Doch so faszinierend dieser Blick auch ist, wir müssen weiter. Hier oben hoffen wir nun endlich, die ersehnte Ruhe zu finden, weg von den Industrieanlagen, weg vom Verkehrslärm der letzten Tage. Ich bin gespannt darauf, die Schwäbische Alb zu erleben, die Landschaft, die Dörfer, die Menschen.

Als wir in St. Johann nach einem Quartier fragen, werden wir jedoch ersteinmal bitter enttäuscht. Wir sollen sehen, daß wir hier sofort weiterkommen, erhalten wir sehr unfreundlich zur Antwort. Ein Gespräch ist nicht möglich, ich frage mich warum? Wir gehen also weiter, bevor an diesem kühlen Frühsommerabend die Nacht hereinbricht. Einen Ort können wir heute nicht mehr erreichen, dann müssen wir eben im Wald schlafen. Doch bevor es dazu kommt, erreicht uns ein Bauer mit seinem Auto und setzt die Unfreundlichkeit fort. Er fordert uns auf, sofort das Tal zu verlassen. Doch wir denken nicht daran, denn wir sind inzwischen genauso müde, wie die Schafe. Als wir zufällig eine offene Grillstelle erreichen, bereiten wir dort unser Nachtlager vor.

+ Bald erreichen wir das Dorf Gomadingen. Überall riecht es nach Spätzle und Braten mit Soße und Salat. Ich frage einen Bauern nach Wasser, und er ist der erste auf der Alb, der uns hilft. Wir dürfen in seinem Stall Wasser holen. Auch für uns - Sonntag auf der Alb.

+ Als ich aufwache, trommelt der Regen noch immer auf die Dachplatten. Wir beschließen deshalb, uns noch einmal umzudrehen und abzuwarten. Nachdem es aber nicht besser wird, und wir Hunger bekommen, ziehen wir uns schließlich an. Anziehen, das ist der schecklichste Moment eines jeden Tages.

Alles ist kalt und feucht und läßt deshalb die Wärme des Schlafsackes schnell verfliegen. Das Wetter, das ich noch nie so bewußt und stark erlebt und verspürt habe wie während der Wanderung, ist heute sehr schlecht. Zu allem Unglück verfehlen wir auch noch den Ort, den wir zum Frühstück erreichen wollten.

+ Nach dem Frühstück gehen wir viele Kilometer durch das Oberstettener Tal, das Tiefental und das Glatal hinab Richtung Zwiefalten. An der alten Hayinger Brücke wollen wir rasten, doch immer wieder ziehen Regenschauer über uns hinweg, so daß wir sogar zum Essen eine Hütte suchen müssen. Doch vorerst ist keine zu finden. Auf dem Weg treffen wir Waldarbeiter, die kranke Bäume umsägen und sofort verbrennen. Sie sind an dem feuchtkalten Wetter sehr froh, da sie sonst der Borkenkäferplage nicht Herr werden würden. Der Wald ist auf unserer bisherigen Strecke überhaupt in einem katastrophalen Zustand. Man kann nirgendwo eine ältere Tanne entdecken, die völlig gesund ist. Alle zeigen einen starken Lamettaeffekt, das Herabhängen von Nadeln und Ästen, Angstriebe am Stamm und erheblichen Nadelverlust. Die Situation bei den Fichten ist nicht anders, sogar der Laubwald zeigt bereits Schädigungen. Der Wald stirbt. Ich kann mir die Auswirkungen noch gar nicht vorstellen. Ist das der Anfang eines allgemeinen Vegetationssterbens? Kurz vor Dunkelheit finden wir eine Waldarbeiterhütte mit einem wunderbaren Vordach. Damit ist auch für diese Nacht gesorgt. Als wir erwachen, scheint endlich wieder einmal die Sonne! Frühstücken in der Sonne - es gibt derzeit nichts Schöneres. Dann wandern wir durch einsame Wälder und wunderschöne Landschaften nach Süden. Die Sonnenstrahlen blitzen durch das Laubdach des Waldes.

+ In Heiligkreuztal sprechen wir einen etwa 25-Jährigen an und fragen ihn nach einer Waldhütte zum Übernachten. Er nennt uns eine, bietet uns aber auch an, bei ihm im Haus zu übernachten. Es ist Thomas, Mitglied des Bambhole-Webstühle, einer alternativen Kooperative. Dieser Weberei ist ein kleiner Laden angeschlossen, in dem es Wolle, Tee, Müsli und Umweltschutzpapier gibt. Ich bringe die Schafe in ein Nachbarkollektiv, wo sie über die Nacht bleiben können. Dieser Betrieb macht Landwirtschaft und Gärtnerei. Hier gibt es Ziegen, Schafe, Hühner, Hasen, Katzen und einen Hund zu sehen. Dann sind wir zum Essen eingeladen. Thomas hat auf unseren Wunsch einen sehr guten Grießbrei mit Pflaumenkompott gemacht! Als wir uns über den Betrieb unterhalten, erzählt uns Thomas, daß sie auf drei Webstühlen Teppiche gewoben haben und eigentlich finanziell gut über die Runden gekommen seien, doch das Zusammenleben, die Beziehungen untereinander würden nicht mehr klappen. Deshalb sind sie gerade dabei, alles aufzulösen...

+ Am nächsten Tag fragen wir eine Bäuerin in Kleintissen nach dem Weg und nach Wasser und bekommen von ihr noch Äpfel und Radieschen geschenkt. Vielen Dank! Wir steuern auf den Blinder-

see, einen kleinen Moorsee zu, verfehlen ihn jedoch unerklärlicherweise, so daß es einiger Kilometer Umweg bedarf, um die dortige Hütte zu erreichen. Der Umweg aber hat sich dann gelohnt, der See liegt sehr einsam und ruhig. Schwarz war der See - und kein Mensch in der Näh ... Die Sonne macht uns warm, ein unbeschreibliches Gefühl.

+ Wieder auf den Feldern kommen wir an einer Stelle vorbei, an der ein Holzkreuz aufgerichtet wird. Es ist überhaupt auffallend, wie viele Wegkreuze mit Aufschriften wie "Gott segne diese Fluren", oder "Unser tägliches Brot gib uns heute" an den kargen Feldern der Alb und des Oberlandes stehen. Direkt daneben sieht man die Bauern den Weizen mit Herbiziden spritzen. Vertrauen in Gott und die chemische Industrie. Die Felder hier oben sind mit Steinen übersät, der Boden gibt nicht viel her. Eine Frau kniet auf einem Acker und liest Steine weg, darüber hinweg donnert ein viel zu tief fliegender Düsenjäger. Ländliche Idylle?

+ In diesem Dorf fällt mir wieder etwas auf, was uns schon von zuhause begleitet: die vielen Eternitverkleidete Häuser, die vielen Aluminiumtüren aus dem Katalog. Es ist einfach schrecklich, eine Belei-

digung für die Augen: die Uniformierung der ehemals schönen schwäbischen Dörfer. Warum?

+ Der Morgen ist trocken und wir verabschieden uns von Familie F., um nach Süssen und von dort nach Geißlingen zur Hauptversammlung des Schwäbischen Albvereins zu ziehen. Dort planen wir gemeinsam mit Freunden aus der Albvereinsjugend eine Aktion vor der Versammlungshalle. Mit Sarg, vielen Transparenten und zwei toten Bäumen stellen wir uns vor den Eingang und bringen damit das Präsidium und viele Albvereinsmitglieder in Rage, aber ebensoviele stimmen uns zu und unterstützen uns. Und dann kommt Lothar Späth, der Ministerpräsident persönlich. Er spricht vor der Versammlung und wir dürfen sogar mit unseren Transparenten hinein, um unseren Forderungen Nachdruck zu verleihen. Nach der Versammlung gehen wir alle, ganz in schwarz, als Leichenzug mit Sarg in dem ein toter Baum liegt, im Festzug mit und sorgen für große Aufregung. In der Fußgängerzone inszenieren wir ein Begräbnis des deutschen Waldes mit Lied und Rede, müssen aber feststellen, daß alles im Trubel untergeht.

+ In Schwäbisch Gmünd gehen wir durch die Fuß-

## GESPRÄCH MIT JÜRGEN ALDINGER UND RAINER ILG

- Ihr seid nun seit drei Tagen mit Euren Schafen unterwegs. Habt Ihr dabei bereits etwas erlebt, was Eure eigentümliche Wanderung von anderen Formen, den Urlaub zu verbringen, unterscheidet?

**Jürgen:** Es hat uns vor allem gewundert, daß wir ständig in Kontakt mit älteren Menschen kommen. Normalerweise ergibt sich ja kaum einmal ein Gespräch zwischen Alten und uns Jungen, Bärten, Langhaarigen auf der Straße. Doch dadurch, daß wir die Schafe dabei haben, sprechen uns ganz besonders viele ältere Leute an. Man sieht ihre Erinnerungen in den Augen aufblitzen, wenn sie davon erzählen, daß auch sie in ihrer Jugend durch ihre Heimat gewandert sind.

**Rainer:** Damals hatten die Leute einfach einen anderen Bezug zum Reisen; das war kein Hindurchrauschen durch die Landschaft, um endlich irgendwo hinzukommen. Das war ein langsames Reisen. Auch für uns wird die Zeit, die wir benötigen, um irgendwo anzukommen, unwichtig. Wir müssen uns nach unseren Schafen richten, wenn sie fressen wollen oder müde werden, müssen wir eben warten und Rast machen.

- Wie kommt ihr überhaupt auf diese verrückte Idee, Euren vierwöchigen Jahresurlaub auf diese ungewöhnliche und mühsame Weise zu verbringen?

**Rainer:** Wir wollen vor allem einmal unsere Heimat kennenlernen, weil wir diese Heimat bewahren wollen. Und wir haben die Schafe dabei, weil wir die Menschen an etwas erinnern wollen, was gar nicht mehr für möglich gehalten wird. Die Jugendlichen lachen natürlich nur, wenn sie uns sehen.

**Jürgen:** Für uns ist es auch wichtig, bei dieser Gelegenheit die Schafe besser kennenzulernen, z.B. ihre Freßgewohnheiten. Wir haben schon viele Bücher

über Schafhaltung gelesen, aber das kann natürlich die Erfahrung, die man selbst macht, nicht ersetzen.

- Wie kommen ein Informationselektroniker und ein Schreiner dazu, sich Schafe zu halten?

**Rainer:** Wir planen für die Zukunft ein größeres ökologisches Projekt mit Tieren und haben auch vor, eine größere Schafherde zu halten. Um die dafür nötigen Erfahrungen zu sammeln, müssen wir eben einmal klein, mit diesen beiden Schafen, anfangen. Und dazu dient uns auch diese Wanderung. Das Wissen darüber, wie man mit diesen Tieren umgeht, geht ja immer mehr verloren. Wir denken, daß unsere Gesellschaft zu einer einfacheren Lebensform zurückfinden muß, um zu überleben. Und wir wollen uns und anderen beweisen, daß das auch geht. Gerade in meinem Beruf als Informationselektroniker bin ich mit den Gefahren des technologischen Fortschritts ganz besonders konfrontiert. Ich werde wohl auch in den nächsten Monaten meinen Beruf aufgeben, und mich mehr in Richtung Landwirtschaft orientieren.

**Jürgen:** Auch ich arbeite zur Zeit für den Computer und muß Datenzusammenstellungen dafür machen. In unserem Betrieb ist dadurch die Aufteilung von Denkern und Schaffern immer schlimmer geworden. Früher hatte man noch gemeinsam besprochen, welche Materialien man für welches Projekt benötigt; heute bekommt jeder seine Materialliste vom Computer ausgespuckt. Unsere Wanderschaft mit den Schafen ermöglicht uns gerade wieder eine vernetzte, ganzheitliche Erfahrung. Wir müssen für uns Verantwortung tragen und für die Schafe mitdenken. Die Kinder bekommen riesige Kulleraugen, wenn sie uns sehen. Es ist herrlich zu sehen, wie sich ein Kind freut, wenn wir kommen und es die Schafe anfassen darf. Ich weiß nicht, ob das Spielen am Computer solche Erfahrungen vermitteln kann.

gängerzone Richtung Mutlangen. Natürlich erregen wir auch hier Aufsehen, zwei Schäfer, zwei Schafe, verrückt! Am Ortsausgang treffen wir Wolfgang, der mit uns hochwandert und uns bereits vorab über die derzeitige Situation des Widerstandes informiert. Wir schauen zuerst in die Pressehütte rein und helfen dann beim Bühnenaufbau für die Pfingstkundgebung. Anschließend gehen wir noch zur Dauerpräsenz an das Tor am US-Airfield vor und unterhalten uns mit Richard über das Verhalten von Polizisten, GIs und Demonstranten. Die Polizisten, die hier in 12-Stunden-Schichten Dienst tun, gehen oftmals provozierend und manchmal sogar brutal zu Werke, wenn es darum geht, Demonstranten wegzuschaffen. Abends in einer türkischen Kneipe läuft gerade ein Kriegsfilm zum 40. Jahrestag der Invasion der Alliierten. Der Film berührt mich auf eigenartige Weise, denn er zeigt den Beginn des Einmarsches der US-Truppen, gegen deren neueste Atomraketen wir gerade demonstrieren, der Pershin II, eine der Wahnsinnswaffen. Ich habe Angst.

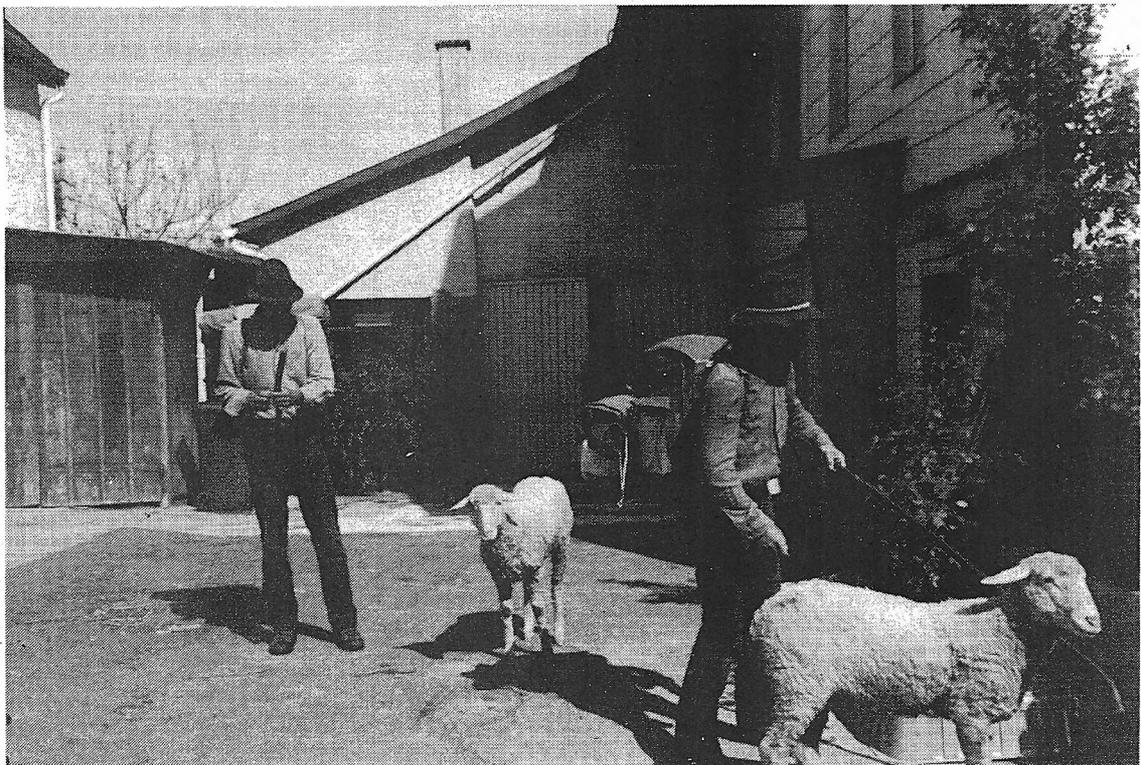
+ Als wir am nächsten Tag einige Stunden, bei starkem Regen mit unseren Schafen am sogenannten "Suicide Gate", dem Selbstmordtor, stehen, wird mir die hoffnungslose und psychisch stark belastende Situation erst so richtig bewußt. Susanne, die bereits seit November hier am Tor steht und nachts oft hier schläft, bestätigt mit ihren Erzählungen meine Beobachtungen. Sie geht hier wirklich kaputt, und kommt nicht mehr davon los. Soll ich sie bewundern oder bedauern? Blockierer, die zur Feststellung der Personalien festgenommen werden, bekommen vom Amtsgericht Gmünd Strafbefehle zugestellt und werden mit bereits vor den Verhandlungen festste-

henden Urteilen zu Geld- oder Gefängnisstrafen verurteilt. Was ist Recht?

Als ich am Tor stehe, verläßt ein US-Transporter das Gelände. Auf der Ladefläche sitzen Soldaten. Als sie an mir vorbei fahren, zielt einer auf mich, läßt sein Gewehr leer durch und drückt ab. Eine große Traurigkeit überkommt mich.

+ Als wir nach Steinreinach hinunter kommen, steht ein Kirschbaum am Weg, der bereits rote Kirschen trägt, und wir können es nicht lassen, es den Vögeln gleichzutun und einige unerlaubt zu essen. Und dann zurück in Beinstein. Zurück in der Heimat. Es tut gut, wieder nach wochenlanger Reise in der vertrauten Umgebung zu sein, und ich merke, wie sehr ich doch an diesem Ort hänge, obwohl er längst nicht mehr schön ist. Durch Ortskernsanierung und Straßenbau hat er schon lange sein Gesicht verloren. Aber hier bin ich aufgewachsen, hier habe ich als Kind gespielt, hier bin ich daheim. Doch nicht nur Beinstein hat sich geändert, überall wo wir waren, zeigen sich Veränderungen. Veränderungen sind oft auch gut, aber wenn sie zu schnell gehen, verkräftet das unsere Umwelt - und wir selbst - nicht mehr. Die Wälder sterben, in Flüssen und Bächen tanzen Schaumkronen zu Tal. Tiere werden durch Flurbereinigungen zum Tode verurteilt... Ausverkauf der Heimat.

Wir waren jetzt dreieinhalb Wochen unterwegs. Dreieinhalb Wochen meines Lebens. Mancher wird vielleicht jetzt sagen: Da hast du deine Zeit ja schön vergeudet! Aber Zeit kann man nicht vergeuden, Zeit kann man nur leben, jeden Tag aufs Neue. ■





## Projektunterricht und Entwicklungspädagogik

Die Projektidee scheint eine der wenigen pädagogischen Reformideen aus den sechziger und siebziger Jahren zu sein, die unsere Zeit der Gegenreform überlebt hat und – in Form von Projektwochen, Projekttagen, Projektunterricht, Gesamtunterricht – breiten Eingang auch in die Normalschulen gefunden hat. Wie ist dies zu bewerten? Und welche Chancen bietet diese Reforminsel inmitten des Schulalltags für die Entwicklungspädagogik?

Ich will diesen Fragen nachgehen, indem ich in einem ersten Schritt den **historischen** Kontext rekonstruiere, innerhalb dem der Projektgedanke entwickelt und entfaltet wurde. Dieser historische

Rückblick ist kein Selbstzweck, sondern dient der distanzierten Einordnung des Phänomens in einen größeren – zeitlichen und sachlichen – Sinnzusammenhang. Erst auf dem Hintergrund eines größeren Zusammenhangs gewinnen wir ja jene Vergleichskriterien, die einer Bewertung zugrundeliegen können. In einem zweiten Schritt sollen einige Probleme des Projektunterrichts systematisch dargestellt und interpretiert werden, Probleme, die inzwischen durch theoretisches Nach-Denken oder praktische Erfahrungen sichtbar geworden sind. Schließlich sollen in einem dritten und letzten Schritt einige aktuelle und weiterführende Gesichtspunkte angesprochen werden, die den Pro-

jektunterricht in den Kontext von Entwicklungs-  
pädagogik stellen.

## 1. DER HISTORISCHE ENTSTEHUNGSZUSAMMENHANG DER PROJEKTIDEE

Die Projektidee wurde nicht von einem einzelnen Menschen erfunden, sondern ist das Produkt einer Zeit, einer Aufbruchzeit, die dieses Jahrhundert in vieler Hinsicht prägte - gemeint ist die Zeit von 1890 bis etwa 1933. Uns interessiert an diesem Zeitraum weniger das, was wir darüber in den Geschichtsbüchern nachlesen können, als vielmehr die vielen sozialen und reformerischen Bewegungen, die damals ins Leben gerufen wurden (vgl. zur Geschichte dieser Bewegungen FREY 1982).

Sieht man von einigen theoretischen Vorläufern (wie Rousseau, Pestalozzi, Tolstoi) ab, die es natürlich - wie immer - auch hier gibt, dann sind Elemente der Projektmethode eindeutig in der Zeit der sog. "pädagogischen Bewegung" (ca. 1900 - 1933) entwickelt worden. Auf den deutschen Sprachraum bezogen, sprechen wir von der "**Deutschen Reformpädagogik**", dürfen dabei aber nicht vergessen, daß die damit bezeichnete Bewegung nur Teil einer umfassenderen, internationalen Reformbewegung war - mit wichtigen Impulsen u.a. aus den skandinavischen Ländern (Key), aus der Sowjetunion (Blonski, Makarenko) und aus den USA (Dewey, Kilpatrick).

Betrachtet man die Zeit von 1890 bis 1933 unter dem Gesichtspunkt sozialer Bewegungen und Reformbestrebungen, dann bietet sich dem späten Betrachter ein sehr heterogenes und buntes Bild. Es gibt hier nicht eine (dominierende) Bewegung, sondern ein Konglomerat von verschiedenen und verschiedenartigsten Bewegungen, deren einzige Gemeinsamkeit zunächst einmal nur ist, daß es Bewegungen von unten waren, die eine Veränderung des status quo ante anstrebten. Man kann dieses Moment der Unruhe sicher auf dem Hintergrund des Widerspruchs interpretieren, der sich damals für zunehmend mehr Menschen auftat zwischen den überkommenen politischen und sozialen Lebens- und Kulturformen (des Wilhelminischen Zeitalters) einerseits und dem Dynamischwerden der Produktivkräfte, der Entstehung der modernen Industriegesellschaft mit all ihren dysfunktionalen Nebenfolgen andererseits. Die überkommenen Formen wurden als hohl und erstarrt entlarvt (sinnbildlich in der Macht der Uniformen), hinter denen kein gemeinsamer konsensverbürgender Inhalt mehr steht. Die Dynamik ökonomischer und sozialer Umwälzungen nagte an den kulturellen und staatlichen Selbstverständlichkeiten. Auf diesem Hintergrund dürfen wir wohl das bunte, uneinheitliche Bild der vielen Bewegungen betrachten (vgl. den knappen, aber informativen Überblick bei BECKERS/RICHTER 1979):

+ Da war zunächst einmal die **Lebensreformbe-**

**wegung**, ein der Alternativbewegung unserer Tage ähnliches Phänomen. Die Reform des Lebens begann im **Alltag** und veränderte die Kleidung, die Ernährung, das Wohnen und das gesellige Beisammensein. Gesunde natürliche Lebensformen wurden erprobt, u.a. vegetarisch essen, Abstinenz von Alkohol und Nikotin, Wassertherapie, Licht-Luft-Baden, Freikörperkultur, Müsli, lockere Baumwollkleidung ... u.a. sind einige Schlagworte in diesem Zusammenhang. Die **Reformhäuser** sind vielleicht die bekannteste Errungenschaft dieser Bewegung, die es heute noch gibt. Die Lebensreformbewegung war der heroische Versuch, etwas zu verändern, was oft zäher und mächtiger ist als die Macht der Mächtigen: die Macht der Gewohnheiten.

+ Auch die **Jugendbewegung** verstand sich dezidiert als eine neue Lebensform der **Selbsterziehung**, ein pädagogisches Motiv war ihr explizit immanent. Die **Jugendherbergen** sind u.a. eine Errungenschaft dieser Zeit.

+ Eine **Frauenbewegung** begann sich gegen die patriarchalische Diskriminierung ihres Geschlechtes erfolgreich zu wehren, erkämpfte schließlich das allgemeine Wahlrecht und einen Zugang zu Hochschulen und Universitäten.

+ Eine **pazifistische Bewegung** - vergleichbar unserer heutigen Friedensbewegung - war (wenn man sich die beiden Weltkriege vor Augen hält) hier weit weniger erfolgreich.

+ In den Ballungsgebieten entdeckte man die Begrenztheit der Natur als Ressource, Anfänge einer **Umweltschutzbewegung** lassen sich entdecken.

+ Im Zuge einer Kritik der Urbanisierung finden wir ein Zurückgehen auf alles **Natürliche** (wie immer man diesen Begriff konkret dann auch füllte), ein **Zurück aufs Land** begann: Landkommunen, Schrebergärten, Gartensiedlungen, Landschulheime u.a. wurden initiiert und oft unter großen Entbehrungen erprobt. Politisch wurde diese Bewegung spätestens bei dem Ansinnen, ein neues Bodenrecht durchzusetzen.

+ Natürlich gab es auch verschiedene **religiöse Erweckungsbewegung**, sie war meist antiklerikal, esoterisch, mystisch, spirituell orientiert und besaß nicht selten antirationale, irrationale, okkultische und meditative Elemente (Theosophie, Anthroposophie) - ganz Ähnliches finden wir heute im "Psycho-Boom" wieder.

+ Eine **Strafrechtsreformbewegung** wandte sich gegen § 218 und § 175!

+ Eine **Kunsterziehungsbewegung** entdeckte das volkstümliche Kunstgut - nach dem Motto: Lieber selber falsch singen, als im etablierten Kulturbetrieb perfekte Kunst konsumieren!

+ Natürlich gab es auch eindeutig **politische Bewegungen**. Am bekanntesten wurden die beiden Extreme: eine sozialistische internationale Arbeiterbewegung (mit all ihren Variationen) und eine mehr deutschnationale bis nationalistische Bewegung. Während die erstere später in die KPD aufging, gewann die zweite ihren verhängnisvollen Weg zur NSDAP.

+ Und last but not least gab es eine **Pädagogische Bewegung**, die nicht nur für einen neuen "natürlicheren" Unterricht plädierte und gegen die trockene Buchschule polemisierte, sondern auch viele Reformschulprojekte entwickelte die bekanntesten sind sicher die Einheitsschule (aus der sich später die Gesamtschule entwickelte), die Landerziehungsheime und die Waldorfschule

Ich habe dieses bunte Bild deshalb so relativ ausführlich gemalt, weil erst auf diesem Hintergrund die Entwicklung der **Projektidee** und vor allem ihre Durchsetzung funktional begrifflich wird. Dazu kommt, daß die Parallelen zu heutigen sozialen Bewegungen offensichtlich sind. Allerdings würde man erst im Kontext einer noch zu schreibenden Theorie sozialer Evolution diese Parallelen auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede präzise herausarbeiten und fruchtbar machen können. Immerhin läßt sich die vorsichtige Vermutung jetzt schon äußern: Die Zeit, in der die Projektidee entwickelt wurde, besitzt gewisse Parallelen zur Gegenwart, in der wieder darauf zurückgegriffen wird. Um diese Parallelen wenigstens andeutungsweise in den Blick zu bekommen, ist es notwendig, die überschäumende Komplexität dieser Reformzeit anfangs dieses Jahrhunderts zu reduzieren, also das gemeinsame Allgemeine herauszuarbeiten, um es dann mit heute zu vergleichen.



Schülerinteressen

Wenn man es wagen will, etwas Allgemeines herauszukristallisieren, dann würde ich auf zwei Kennzeichen hinweisen:

(1) die Wendung zum **Menschen**, die **Anthropozentrik** aller kulturkritischen und reformerischen Bewegungen - heißen die Schlagworte nun "vom Menschen aus" oder "vom Kinde aus" oder "vom Schüler aus".

(2) ein **holistisches Denken**, das von einer **Anthropologie des ganzen Menschen** ausgeht, also von der **Einheit** von Kopf, Herz und Hand.

Vermutlich müssen beide Elemente als Ausdruck eines bestimmten krisenhaften Lebensgefühls vieler Menschen am Ausgang des 19. Jh. interpretiert werden, denn sie wenden sich einmal gegen die Sachlogik einer heraufdämmernden Industriegesellschaft mit ihren kalten Sachgesetzmäßigkeiten, jener unverbindlichen Rationalität und der für sie typischen funktionalen Austauschbarkeit der Menschen, und zum andern gegen die Zerstückelung menschlicher Fähigkeiten in einer funktional-differenzierten Industriegesellschaft, dem immer nur partiell Gebrauchtwerden als Arbeitskraft, gegen das Spezialistentum der modernen Welt, die so komplex ist, daß sie niemand mehr ganz versteht.

Beide Elemente spiegeln sich in der Projektidee wider: Ausgangspunkt eines Projektes ist das **subjektive** Interesse von einzelnen Schülern und nicht das **objektive** Interesse eines verordneten Curriculums; hier wird sicherlich zusätzlich noch zurückgegriffen auf das Motiv der **Selbsterziehung**, der **Selbsttätigkeit**, des **selbstverantwortlichen Handelns** als ein wichtiges Prinzip von Lernprozessen, die in ein demokratisches Verhalten einüben. Ziel und Ausgangspunkt der Projektidee zugleich aber in einem ist ein Menschenbild, das die **Ganzheitlichkeit** des Menschen betont. Ausgangspunkt deshalb, weil erst auf dem Hintergrund der normativen, kontrafaktischen Idee dieser Anthropologie das Gegebene als defizitär bewußt wird. Ziel, weil die gleichmäßige Förderung und Entwicklung der geistigen, körperlichen und seelisch-menschlichen Anlagen in der Gesellschaft Zerstückeltes wieder verbinden und gemeinsam entwickelt soll: Geist und Körper, Wissen und Fühlen, Denken und Handeln, Schule und Leben.

Konkret wirkten sich diese Theorieelemente damals so aus, daß in kompensatorischer Absicht vor allem jene Bereiche pädagogisch wichtig wurden, die unterentwickelt waren, also **Sport**, **Kunst** (im weitesten Sinne) und **praktisches Handeln** (Handarbeit).

Der Vergleich mit heute hat nicht nur heuristischen Wert. Er zeigt Parallelen in vieler Hinsicht: auch heute empfinden viele Menschen ein tiefes Krisenbewußtsein, das sich wieder speist aus der Kluft, die sich auftut zwischen überkommenen

Sicherheiten einerseits und dem Dynamischwerden von Produktivkräften: Wissenschaft und Technik - in der Form der modernen Informatonstechnologie und der Rüstung. Wieder gibt es eine Vielzahl von sozialen Bewegungen von unten, die sich kritisch gegen die Scheinsicherheiten von oben wehren und neue Lebensformen erproben. Und heute wie damals gibt es in den Schulen Projekte, die das Defizitäre unserer modernen Schule kompensieren (sollen). Aber auch die Unterschiede sind nicht zu übersehen: das heutige Krisenbewußtsein scheint tiefer zu gehen, der Kultur- und Fortschrittspessimismus radikaler, als dies am Anfang dieses Jahrhunderts der Fall war.

## 2. PROBLEMFELDER DER PROJEKTMETHODE

Betrachten wir aber nun einige Problemknoten etwas genauer: der Einfachheit halber will ich die Probleme wieder unseren beiden Grundelementen der Reformpädagogik zuordnen:

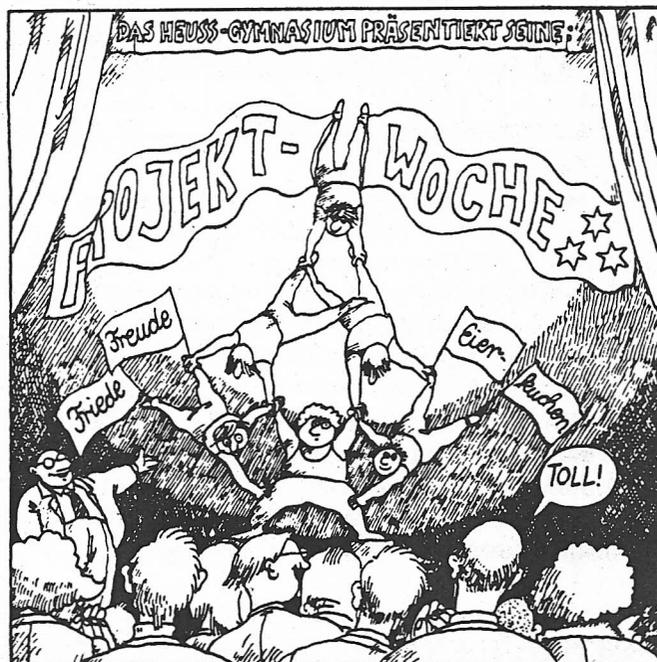
A. Das Prinzip des "vom Kinde/Schüler aus" als ein konstitutives Merkmal von Projektunterricht wird hier (mindestens) an zwei Stellen problematisch: bei der Bestimmung der Projektidee am **Anfang** eines Projektes und während der Planung im **weiteren** Projektverlauf. Man kann hier von einer **doppelten Offenheit** sprechen: einer am Anfang und einer im weiteren Verlauf. Die dahinterstehende Intention war und ist sicherlich: Einüben in demokratisches Verhalten durch ein zeitweises Aufheben traditioneller Ungleichheiten zwischen Lehrer und Schüler. Selbsterziehung, Selbstorganisation, soziales Lernen, sind hier die immer wiederkehrenden Schlagworte. Diese konzeptionelle doppelte Offenheit wendet sich gegen das deduktive Modell des Lehrplans und eines lehrerorientierten, systematisierten und systematisierenden, von der Sache des Bildungsgutes ausgehenden Unterrichts und plädiert stattdessen für ein induktives Vorgehen: ausgehend von einem die Schüler interessierenden Problemfall, vom Schülerinteresse aus, vom Einzelfall aus. Hier geht es - ganz analog zum Gesamtunterricht - um eine "radikale Entgegensetzung eines lehrplanlosen Lernens aus dem natürlichen Erkenntnistrieb des Kindes und eines methodisch geleiteten Lernens nach Maßgabe von verbindlichen Lehrplanforderungen." (VILSMEIER 1969, S. 19). Ich sehe hier drei Probleme:

1) Das Ausgehen vom Eigeninteresse der Schüler kommt früher oder später dann in eine Sackgasse, wenn "Interesse" statisch und nicht dynamisch interpretiert wird. Interesse, Motivation ist ja nicht nur etwas, was man hat oder nicht hat, sondern etwas, was sich in der Auseinandersetzung mit einer Sache auch erst entwickelt. Interesse ist deshalb in jedem Unterricht idealerweise nie nur Voraussetzung oder nur Folge von Unterricht,

sondern mehr oder weniger immer beides zugleich. Es ist die Kunst des Pädagogen, beides gleichermaßen zu berücksichtigen und nicht einseitig das jeweils Andere zu übersehen. Kindgemäß arbeiten, das wußte schon Hölderlin, heißt nicht kindisch werden.

Dahinter verbirgt sich ein grundsätzliches Problem jeder Pädagogik, nämlich subjektives und objektives Interesse an einer Sache pädagogisch verantwortlich miteinander zu verbinden. Wer nur beim subjektiven Interesse stehenbleibt, biedert sich an und läuft Gefahr, "kindisch" zu werden. Wer nur ein objektives Interesse vertritt, wird leicht zum Usurpator und ungeliebten Trichterpädagogen.

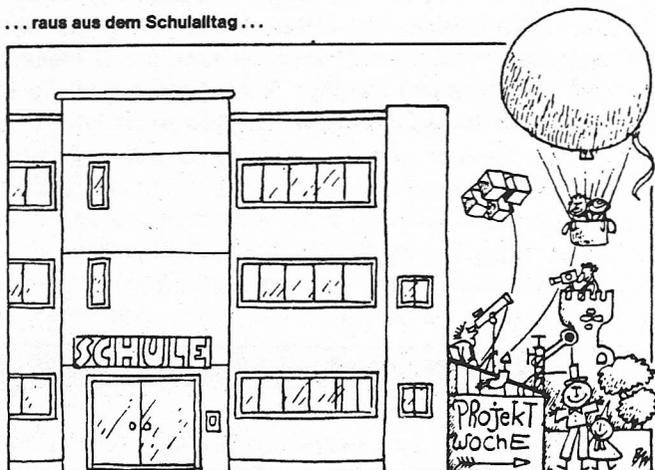
Gerade der Entwicklungspädagogik kann und darf es nicht darum gehen, nur Selbstentfaltung, gute Laune und ein Sich-Wohlfühlen im Jetzt-und-Hier zu verbreiten, wie es manche "emanzipatorischen" Pädagogikkonzeptionen suggerieren. Vielmehr werden wir nur glaubwürdig, wenn wir eine Differenz zwischen Schüler und Lehrer genauso akzeptieren wie die Differenz unterschiedlicher Interessen, Vorkenntnisse und zu lernenden Kenntnissen und Fähigkeiten. Umgekehrt kann es natürlich gerade der Entwicklungspädagogik nicht um die Vermittlung bloß objektiven Wissens gehen, dafür fehlen ihr jene Sicherheiten, die die Tradierung von Bildungsgütern legitimiert.



So nicht ...

2. Mit Offenheit schöpferisch umgehen zu können, setzt bestimmte (formale) Fähigkeiten voraus, die erst eingeübt und trainiert sein müssen, sonst reduziert sich die Inanspruchnahme von Offenheit auf den Zufall oder auf die Reproduktion von Gewohnheiten ("Diktatur des Zufalls", "Diktatur der Gewohnheit"). Ich denke hier vor allem an Problembewußtsein, Interesse, die Fähigkeiten, mit und in einer Gruppe zu arbeiten, Kooperationsfähigkeit, Rollensicherheit u.a.m. Das sind alles Dinge, die wir (leider) in der Regel im Normalunterricht kaum lernen. In meiner letzten 8. Klasse einer Hauptschule, die ich als Klassenlehrer unterrichtete, blieben meine Versuche, die Überprüfungsarbeiten zu variieren, recht erfolglos: mit der gemeinsam beschlossenen Regel, bei der Klassenarbeit alle Aufschriebe und Bücher benutzen zu dürfen, kamen die Schüler ebensowenig zurecht wie mit der Variante, die ich eine Woche später ausprobierte, wo anstelle der Aufschriebe die Zusammenarbeit in der Gruppe erlaubt war. Acht Jahre lang haben diese Schüler es nicht gelernt, kooperativ oder auf einen externen Zweck bezogen zu arbeiten.

... raus aus dem Schulalltag ...



3. Ein weiteres Problem, das kurz schon angesprochen wurde, ist die **Rollensicherheit** von Lehrern und Schülern im Projektunterricht. Die eingeschlossene asymmetrische Rollenverteilung wird nun eine kurze Zeit lang außer Kraft gesetzt. Damit wird zunächst einmal, weil auf eine Gewohnheit und damit auf eine Entlastung verzichtet wird - belastet, mit der häufigen Folge gegenseitiger Unsicherheit.

Mir scheint, daß vor allem Lehrer an dieser Rollenunsicherheit im Projektunterricht leiden. Sollen sie nun "Hintergrundslehrer" sein (was ist das?) oder "Berater" oder "einfacher Teilnehmer" oder "Lernverkürzer" oder "didaktischer Engführer" oder "Anstandswauwau" oder "primus inter pares"? Manche Lehrer fallen der Einfachheit halber in eines der beiden Extreme: sie verstehen sich als (normaler) Lehrer oder sie verstehen sich als

(normaler) Schüler.

Auf der Schülerseite gibt es viel Rollenunsicherheit in altersheterogenen Gruppen, weil die einzige wirkliche Gleichheit zunächst einmal nur das gemeinsame Interesse an diesem Projekt ist (dieses Interesse kann extrinsisch oder intrinsisch motiviert sein), während gleichzeitig eine Fülle von Disparitäten verunsichern. Wie lassen sich diese Probleme lösen?

Der doppelte Umgang mit Offenheit im Projektunterricht muß selbst erst gelernt werden, er ist nicht nur konstitutiver Ausgangspunkt, sondern gleichzeitig auch Lernziel. Das Risiko des Scheiterns kann niemand abgenommen werden, aber es gibt eine Möglichkeit, zumindest die formalen Fähigkeiten einzuüben, die wir bei der Problemlösung benötigen: durch eine **engere Anbindung bzw. Einbindung des Projektes in den Normalunterricht**. Das systematische Einüben und Trainieren der Selbstorganisationsfähigkeit schon im Pflichtbereich des normalen Unterrichts wäre zumindest die Richtung, die wir bei einer angestrebten Lösung einschlagen müssen.

B. Wir finden sicher auch im heutigen Projektunterricht das Motiv des "ganzheitlichen Menschen" wieder. Allein die Tatsache der Wiedereinführung des Projektunterrichts kann als Indikator dafür gewertet werden, daß der normale Schulunterricht auf dem Hintergrund eines ganzheitlichen Menschenbildes als defizitär empfunden wird. So gesehen ist die Projektmethode eine Art "Pädagogik des Und": Es geht dieser Pädagogik um eine Verbindung von zuvor Zerstückeltem, von Denken und Handeln, Leben und Lernen, Verstand und Sinnlichkeit, Theorie und Praxis, Hand und Kopf, Prozeß und Produkt, Spiel und Ernst, Versuch und Irrtum, subjektive und objektive Relevanz. Auf dem Hintergrund dieses nur vage bewußt gemachten Menschenbildes erscheint Schule in mehrfacher Weise als defizitär:

- **zeitlich**: die Zerstückelung von Zeit in jeweils 45 Minuten wird als gesellschaftliches Kunstprodukt durchschaut.

- **sachlich**: die Fächer und ihre Bezugsdisziplinen werden unverbunden und zerstückelt erlebt, interdisziplinäres Denken nicht eingeübt.

- **sozial**: auch die altershomogene Klassenbildung ist ebenso wie das Fachlehrerprinzip eine gesellschaftliche Erfindung.

- **räumlich**: das künstlich begrenzte Klassenzimmer erscheint als zwanghafte Aussonderung vom "eigentlichen" Leben.

In der Negation dieser Beschränkungen und Defizite definiert sich die Projektidee mit ihren Schlagworten: ganzheitliches Lernen, Interdiszi-

plinarität, umfassende Erfahrungen, Praxis, altersheterogene Lerngruppen, die Welt draußen vor der Schule als Lernraum u.a.m.

Drei Problemfelder will ich dazu ansprechen:  
1. Das holistische Menschenbild, das unserem heutigen Projektunterricht zugrundeliegt, scheint weit **diffuser** und **unklarer** zu sein als jenes der Reformpädagogik. Mehr als eine negative Definition wird zumindest auf den ersten Blick nicht ersichtlich. Was Projektunterricht eigentlich ist, das läßt sich häufig nur noch **negativ** beschreiben, frei nach Wilhelm Busch: "Projektunterricht ist, das steht fest, stets das Normale, das man läßt".

Die Folge davon ist ein diffuser, inflationärer Sprachgebrauch: Alles was nicht normaler Schulunterricht ist, aber in die Verantwortung von Schule noch fällt, wird zum Projektunterricht. In eigentümlicher Weise kritisiert und legitimiert eine solches Selbstverständnis von Projektunterricht das, von dem es sich absetzt: den normalen Schulunterricht. Damit tendiert der Projektunterricht schnell zu einer fragwürdigen Kompensation für einen als defizitär empfundenen Schulalltag (vgl. DUNCKER/GÖLZ 1985, S. 2).

Nun sei klargestellt, um kein Mißverständnis aufkommen zu lassen: Zweifelsohne ist die negative Abgrenzung für die Projektidee ein unverzichtbares Element, denn wie sonst sollen Alternativen in den Blick kommen als durch Ausschließung einer traditionellen Einschließung? Aber die Ausschließungen sind unendlich, ihre Selektion wird zufällig, wenn es nicht von einem normativen Menschenbild gesteuert wird. Qualität entsteht nur durch Weglassen.

2. Die Koinzidenz von subjektiver und objektiver Betroffenheit im zugrundeliegenden holistischen Menschenbild, impliziert auch eine spezifische Definition gesellschaftlicher Relevanz. Unterrichtsprojekte sollen, so lesen wir immer wieder, gesellschaftlich relevant sein; bloßes Stricken von Streichholzschachtelbezügen oder Fußballspielen kann von daher gesehen kein Projektunterricht sein. Was aber ist gesellschaftliche Relevanz? Auch hier scheinen wir weit weniger genau zu wissen, was relevant ist als die Reformpädagogen anfangs dieses Jahrhunderts. Die Utopie einer neuen Gesellschaft ist auch in der Alternativszene unserer Tage nicht konsensfähig, deshalb auch nicht projektfähig, Politisches eh ein garstig Ding, da weicht man lieber gleich auf Sportprojekte aus. Ein gemeinsames Menschenbild und eine sinnstiftende Utopie einer besseren Gesellschaft - beides kann nicht verordnet werden.

Die Tatsache, daß in den verschiedenen Projekten nur negativ auf diese kontrafaktische Idee einer besseren Gesellschaft und eines besseren Menschen bezug genommen wird, ist Ausdruck eines Verlustes und einer Unsicherheit, die nicht ex cathetra abgebaut werden können.



Zusammenarbeit

3. Der Mangel an einem überzeugenden Menschen- und Gesellschaftsbild macht den Rekurs auf die formalen Techniken und Ziele des Projektunterrichts in der Pädagogik verständlich und gleichzeitig problematisch. Das neueste Buch zur Projektidee von Karl Frey (FREY 1982) liest sich deshalb auch wie ein Kochbuch, ein Strategiebuch für die Technik der Projektmethode. Gesellschaftliche Relevanz erscheint selbst wieder nur als formaler und leerer Begriff eines historischen Erinnerungspostens. Demokratie-Einüben und Lernen des Lernens sind bloß formale Ziele, die Austauschbarkeit und funktionale Äquivalenz der Inhalte wird schon gar nicht mehr als fragwürdig problematisiert. Aber dort wo alles gleich gültig wird, wird alles gleichgültig.

Es bieten sich hier zwei Vorgehensweisen an, die Gleich-Gültigkeit der Inhalte zu unterlaufen bzw. zu transzendieren, die sich nur auf den ersten Blick zu widersprechen scheinen:

+ **Radikalisierung der Differenz von Projektidee und Schulcurriculum:** Wer Schonbezüge für Streichholzschachteln strickt, kopiert und variiert nur das Normale - Wer einen, zwei oder drei Tage lang ganz einfach schweigt, nichts ißt oder eine Woche vegetarisch lebt, radikalisiert die Normalerfahrung.

- Wer im Projektunterricht 4 Tage lang Volleyball-techniken lernt, akkumuliert nur das Normale - Wer 4 Tage lang in einem Rollstuhl lebt, wird dagegen wirklich qualitativ neue Erfahrungen machen können.

- Wer als Gruppe ein Bohnenexperiment in Biologie macht, nimmt bestimmte reformpädagogische Elemente in den normalen Biologieunterricht auf - Wer jedoch ein oder noch besser: zwei Jahre lang rund um den Kalender einen Schulgarten gemeinsam betreut, der weiß nachher mehr von biologischen und sozialen Rhythmen als vorher.

+ **Engere Einbindung der Projektthemen und der Projekte selbst in den Normalunterricht.** Die Idee und die Planung sollte im Idealfall aus dem Unterricht herauswachsen und nicht qua Verordnung in die letzte Woche vor den großen Ferien abgespult werden. Hier bieten sich folgende Stabilisierungen an:

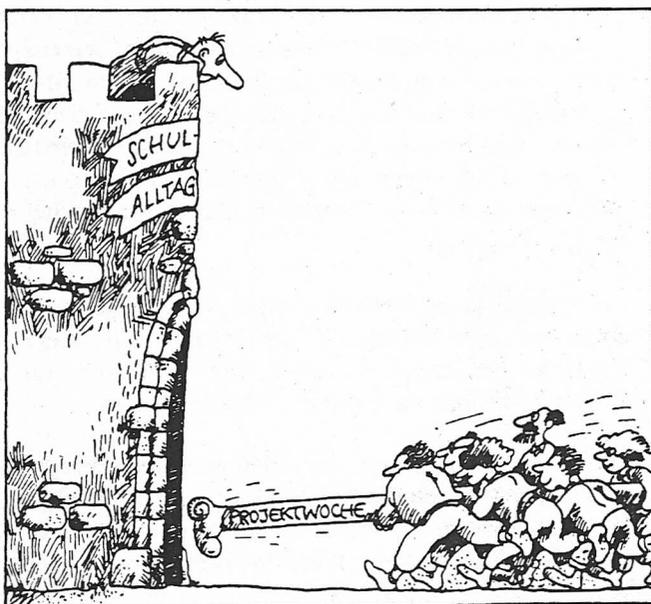
- **räumlich:** Verstärkung der Außenbeziehungen von Schulen.

- **zeitlich:** Die Projekte auf Dauer stellen, kontinuierlichere, längerfristige Zeiterfahrungen ermöglichen, biographische, biologische, soziale Rhythmen erfahren lassen, Kairos statt nur Chronos.

- **sachlich:** Ernsterfahrungen ermöglichen, die nicht didaktisiert sind und das Lernen aus Fehlern und aus Umwegen erlauben.

- **sozial:** Nicht nur symmetrische, sondern auch asymmetrische Erfahrungen ermöglichen (aufgrund der Erfahrung einer Differenz einer Differenz).

Projektwoche contra Schulalltag



### 3. PROJEKTUNTERRICHT UND ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK

Entwicklungspädagogik ist kein Unterrichtsfach, sie läßt sich nicht durch ein klares Ziel oder einen autonomen Inhaltsbereich von anderen Bindestrichpädagogiken abgrenzen. Entwicklungspädagogik läßt sich eher definieren durch das Problem, auf das pädagogisch reagiert

wird; die globalen Überlebensprobleme einer spezifischen gesellschaftlichen Entwicklung. Diese Überlebensprobleme zeigen sich inzwischen in vielen Details und ihre globaler Bezug hat nichts mehr mit weiten Entfernungen zu tun; er läßt sich auch in unserem Alltag, und nicht erst vor unserer Haustüre, an vielen Beispielen darstellen.

Entwicklungspädagogik hat damit eine allgemeine Perspektive, die sie vielen problematischen Inhalten anlegen kann; sie problematisiert das überkommene Menschen- und Naturbild ebenso wie das überkommene Fortschrittsmodell industrialisierter Gesellschaften. Insofern gibt sie einen möglichen Fokus ab, indem der Bezug zur gesellschaftlichen Relevanz plötzlich einen relativ klaren Inhalt bekommt.

Für eine entwicklungspädagogische Didaktik allgemein und einer Didaktik des Projektunterrichts im besonderen kann dies dreierlei heißen:

1. Eine zentrale Legitimation schulischer Versagungen ist brüchig geworden: die Möglichkeit weiterer und besserer Zukunft. Schüler klagen deshalb immer häufiger die Erfüllung ihrer Bedürfnisse im Jetzt und Hier ein und vermögen immer weniger, für eine diffuse und problematische, wenn nicht gar als grundsätzlich fraglich empfundene, Zukunft Versagungen auf sich zu nehmen. Die Attraktivität des Projektunterrichts beruht sicherlich auch ein Stück weit auf der Erfüllung dieser Sehnsucht, jetzt und hier im praktischen und freiwilligen Lernen Erfüllung zu finden. Entwicklungspädagogik thematisiert diesen Verlust einer bislang fraglos vorhandenen Ressource und übersetzt ihn damit in Lernprozesse.

In diesen Zusammenhang gehört sicherlich auch die Relativierung und Infragestellung der herrschenden Anthropozentrik (und das durchaus im Kontrast zur Reformpädagogik). Einem entwicklungspädagogischen Projektunterricht wird kein ganzheitliches Menschenbild, sondern ein ganzheitliches Weltbild zugrundeliegen müssen, das die Dichotomisierung von Mensch und Natur gerade überwindet.

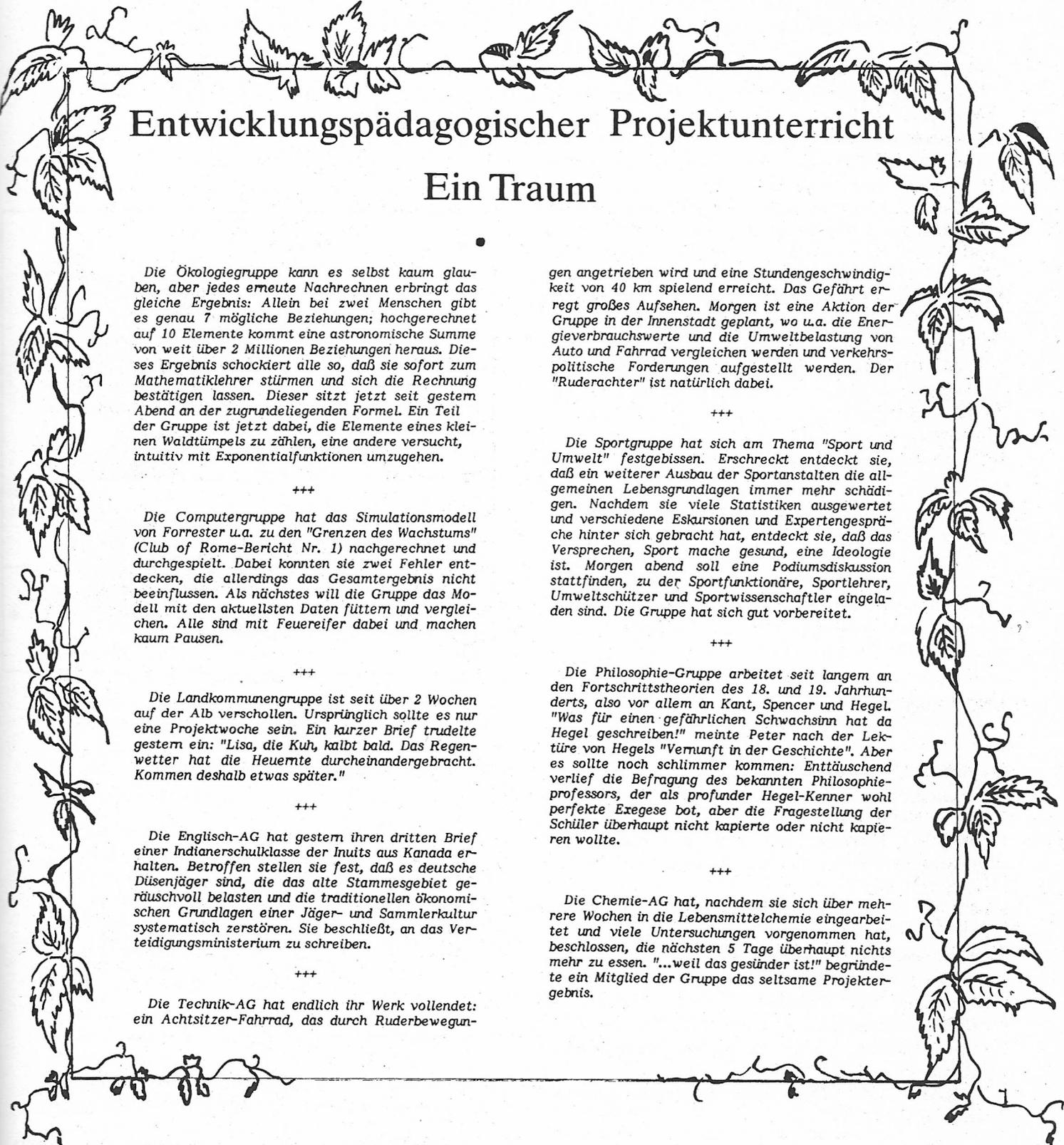
2. Die immer schnellere Geschwindigkeit unseres sozialen Wandels und die in immer kürzeren Abständen sich verdoppelnde Gesamtmenge an Informationen in Verbindung mit den neuen Informationstechnologien machen beliebig viel Informationen für den raum- und zeitunabhängig verfügbar. Die Zeit ist vorbei, wo Schule ihre Legitimation vor allem auf die Vermittlung von Wissen und Informationen gründete. Die unterschiedliche Kompetenz im Informationsbereich wird künftig kein Unterscheidungskriterium mehr sein, das Erwachsene und Jugendliche trennt.

Es wird deshalb künftig nicht mehr oder zumindest in viel geringerem Maße als bisher in den Schulen um Vermittlung von **Informationen** gehen,

sondern um das Einüben vernunftgesteuerter **Selektion**, also um den **Umgang** mit Informationsmengen, der Sinn verbürgt. Entwicklungspädagogik in der Schule wird deshalb nicht **inhaltsorientiert**, sondern **kontextorientiert** sein, also primär die Funktion, den Stellenwert oder das Muster thematisieren und problematisieren, in dem ein Inhalt, eine Information, wichtig wird. Entwicklungspädagogik geht deshalb nicht von der Einheit eines Inhalts, sondern von der Differenz eines Inhalts zu seinem Kontext aus und bezieht diesen Kontext

auf die Entstehung, Reproduktion und Vermeidung unserer globalen Überlebensprobleme und deren Folgen und Nebenfolgen.

C. All dies erhöht Komplexität und impliziert ein neues Lernen, das bislang in den Schulen nicht oder kaum eingeübt wird. Dazu kommt, daß das unaufhaltsame Eindringen der modernen Informationstechnologien in den Alltag und in die Schulen in Verbindung mit dem gleichzeitigen weiteren Verschwinden natürlicher Lernumwelten die Ern-



## Entwicklungspädagogischer Projektunterricht

### Ein Traum

Die Ökologiegruppe kann es selbst kaum glauben, aber jedes erneute Nachrechnen bringt das gleiche Ergebnis: Allein bei zwei Menschen gibt es genau 7 mögliche Beziehungen; hochgerechnet auf 10 Elemente kommt eine astronomische Summe von weit über 2 Millionen Beziehungen heraus. Dieses Ergebnis schockiert alle so, daß sie sofort zum Mathematiklehrer stürmen und sich die Rechnung bestätigen lassen. Dieser sitzt jetzt seit gestern Abend an der zugrundeliegenden Formel. Ein Teil der Gruppe ist jetzt dabei, die Elemente eines kleinen Waldtümpels zu zählen, eine andere versucht, intuitiv mit Exponentialfunktionen umzugehen.

+++

Die Computergruppe hat das Simulationsmodell von Forrester u.a. zu den "Grenzen des Wachstums" (Club of Rome-Bericht Nr. 1) nachgerechnet und durchgespielt. Dabei konnten sie zwei Fehler entdecken, die allerdings das Gesamtergebnis nicht beeinflussen. Als nächstes will die Gruppe das Modell mit den aktuellsten Daten füttern und vergleichen. Alle sind mit Feuereifer dabei und machen kaum Pausen.

+++

Die Landkommunengruppe ist seit über 2 Wochen auf der Alb verschollen. Ursprünglich sollte es nur eine Projektwoche sein. Ein kurzer Brief trudelte gestern ein: "Lisa, die Kuh, kalbt bald. Das Regenwetter hat die Heuermte durcheinandergebracht. Kommen deshalb etwas später."

+++

Die Englisch-AG hat gestern ihren dritten Brief einer Indianerschulklasse der Inuits aus Kanada erhalten. Betroffen stellen sie fest, daß es deutsche Düsenjäger sind, die das alte Stammesgebiet geräuschvoll belasten und die traditionellen ökonomischen Grundlagen einer Jäger- und Sammlerkultur systematisch zerstören. Sie beschließt, an das Verteidigungsministerium zu schreiben.

+++

Die Technik-AG hat endlich ihr Werk vollendet: ein Achtsitzer-Fahrrad, das durch Ruderbewegun-

gen angetrieben wird und eine Stundengeschwindigkeit von 40 km spielend erreicht. Das Gefährt erregt großes Aufsehen. Morgen ist eine Aktion der Gruppe in der Innenstadt geplant, wo u.a. die Energieverbrauchswerte und die Umweltbelastung von Auto und Fahrrad verglichen werden und verkehrspolitische Forderungen aufgestellt werden. Der "Ruderachter" ist natürlich dabei.

+++

Die Sportgruppe hat sich am Thema "Sport und Umwelt" festgebissen. Erschreckt entdeckt sie, daß ein weiterer Ausbau der Sportanstalten die allgemeinen Lebensgrundlagen immer mehr schädigen. Nachdem sie viele Statistiken ausgewertet und verschiedene Exkursionen und Expertengespräche hinter sich gebracht hat, entdeckt sie, daß das Versprechen, Sport mache gesund, eine Ideologie ist. Morgen abend soll eine Podiumsdiskussion stattfinden, zu der Sportfunktionäre, Sportlehrer, Umweltschützer und Sportwissenschaftler eingeladen sind. Die Gruppe hat sich gut vorbereitet.

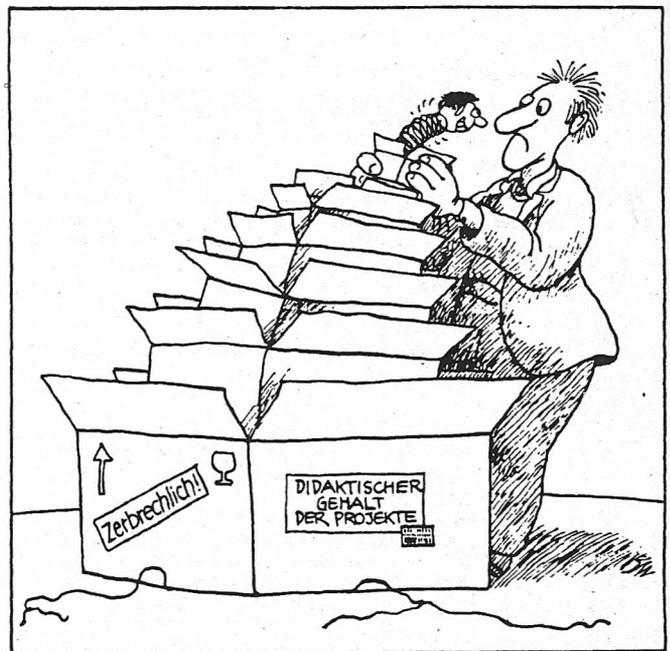
+++

Die Philosophie-Gruppe arbeitet seit langem an den Fortschrittstheorien des 18. und 19. Jahrhunderts, also vor allem an Kant, Spencer und Hegel. "Was für einen gefährlichen Schwachsinn hat da Hegel geschrieben!" meinte Peter nach der Lektüre von Hegels "Vernunft in der Geschichte". Aber es sollte noch schlimmer kommen: Enttäuschend verlief die Befragung des bekannten Philosophieprofessors, der als profunder Hegel-Kenner wohl perfekte Exegese bot, aber die Fragestellung der Schüler überhaupt nicht kapierte oder nicht kapiieren wollte.

+++

Die Chemie-AG hat, nachdem sie sich über mehrere Wochen in die Lebensmittelchemie eingearbeitet und viele Untersuchungen vorgenommen hat, beschlossen, die nächsten 5 Tage überhaupt nichts mehr zu essen. "...weil das gesünder ist!" begründete ein Mitglied der Gruppe das seltsame Projektergebnis.

sterfahrungen der Schüler zunehmend auf Surrogaterfahrungen zu stellen. Entwicklungspädagogik ist dort ganz altmodisch, wo sie die biologische Konstitution des lernenden Menschen ernst nimmt und daran erinnert, daß diese diejenige noch des Cro-Magnon-Menschen ist. Sie geht von Grenzen der Lernfähigkeit und der Umstellungsfähigkeit bei schnellen Umweltveränderungen aus und interpretiert den Menschen als ein relativ veränderungssträges System, das gewisse Prädispositionen genetisch mit auf die Welt bringt. Insofern gehe ich von bestimmten Grenzen der Erziehung und des (Um)Lernens aus und halte die gleichmäßige Förderung der Anlagen und Fähigkeiten der Schüler als eine alteuropäische Aufgabe, die auch die zukünftige Schule gerade dann nicht vergessen darf, wenn die zunehmende Computerisierung des Lernens auf ganzer Front gesiegt hat. Gerade die **Ausschließlichkeit** eines Lern- und eines Fortschrittsbegriffs ist für Entwicklungspädagogik problematisch, weil Evolution an einem einzigen Fall von Variation ohne jeden Spielraum für Zerstörung und Regeneration bisher zumindest nicht möglich war. Die Chance weiterer Evolution wird umso größer sein, je größer die Bandbreite von Variationen ist, auf die im Krisenfall zurückgegriffen werden kann. Deshalb wird es in der künftigen Schule mehr darum gehen, in Form und Inhalt Alternativen zum herrschenden Fortschrittsbegriff zuzulassen und zu erproben, denn Entwicklungspädagogik will Lernprozesse initiieren, die Abweichungen reproduzieren. Nur so können Selektionschancen immer wieder neu eröffnet werden. ■



Nanu?!?

#### LITERATUR:

**Beckers, J./Richter, K.:**

Bibliographie zur Deutschen Reformpädagogik. Richarz bei Köln 1979.

**Dunker, K./Gözl, K.:** Pro und Contra von Projektunterricht. In: Süddeutsche Lehrerzeitung 26(1985), Nr. 1.

**FREY, K.:** Die Projektmethode. Weinheim (Beltz) 1982.

**Westermanns Pädagogische Beiträge** - Schwerpunkthefte: - 3/80: Projektunterricht - ein Weg aus der Routine. - 4/81: Projekte zur Berufsorientierung. - 7/82: Projekte nach den Sommerferien. - 6/84: Projekte - Bildungsreform von unten.

**VILSMEIER, F. (Hg.):** Gesamtunterricht. Weinheim (Beltz) 1969.

Karikaturen: Sepp Buchegger aus: Dunker/Gözl: Pro und contra von Projektunterricht (Süddeutsche Lehrerzeitung 1/1985, a.a.O.)

## Projektunterricht im Lernbereich

### »Entwicklungspolitik/Entwicklungsländer«

Das Thema "Entwicklungsländer - Entwicklungspolitik" ist derartig kompliziert, vielschichtig und komplex, hat derartig viele Teilaspekte, die sich wiederum einer Vielzahl wissenschaftlicher Disziplinen zuordnen lassen, daß sich als optimaler unterrichtlicher Zugriff auf das Thema der **Projektunterricht** anbietet. Man sollte sich jedoch davor hüten, damit lediglich einem didaktischen Modetrend folgen zu wollen: Das Konzept der Verbindung von Projektunterricht mit dem didaktischen Prinzip der Schülerzentriertheit (1) ist zu Recht kritisiert worden. (2) Eine Auswahl der Unterrichtsinhalte allein nach den Schülerinteressen werde kaum der notwendigen Analyse komplexer Sozialstrukturen gerecht; auch seien die Erfahrungen der Schüler vielfach zu begrenzt, als daß sie zur Analyse komplexer politischer Strukturen taugten. (3) Es müsse bedacht werden, daß ein erfahrungszentrierter politischer Unterricht Gefahr läuft, daß gerade Themen wie "Entwicklungsländer - Entwicklungspolitik" vom Unterricht wegen ihrer Schülerferne ausgespart würden - wegen der enormen und immerzu noch steigenden Bedeutung des Themas sicherlich eine verhängnisvolle Sache! (4)

Darüber hinaus muß vor dem naiven Glauben gewarnt werden, der Politikunterricht könne die Schüler zur Selbst- und Mitbestimmung befähigen, sie alle Chancen zur Einflußnahme auf gesellschaftliche und politische Entscheidungsprozesse und Herrschaftsverhältnisse erkennen, nutzen und erweitern lassen: mithin das Ideal des demokratischen Aktivbürgers erzeugen. (5) Gerade dem Projektunterricht wird derartiges Vermögen jedoch zugeschrieben (6), er ist meines Erachtens damit aber überfordert. Darauf wiesen die Untersuchungen von Thomas Ellwein hin, der eine Schichtenabhängigkeit von politischer Partizipation diagnostizierte. (7) Vielmehr gilt für politischen Unterricht, allgemein zwar auf die Endziele Partizipation,

Emanzipation, Konfliktfähigkeit ect. nicht zu verzichten, zunächst aber ein realistischeres Nahziel anzustreben: den **zu rationaler Urteilsfindung fähigen Bürger**. (8) Gerade das aber kann ein fächerübergreifender Projektunterricht im Hinblick auf das o.g. Thema leisten: Ein so verstandener Projektunterricht orientiert sich an den Schülerwünschen, läßt aber auch die "Hebammendienste" (9) des Lehrers bei der Themen- und Zielfindung zu! Gerade hinsichtlich des o.g. Themas wird der Lehrer derartige Hebammendienste leisten müssen. Er greift insbesondere Problemsituationen und Fragestellungen auf, um sie von der Projektgruppe strukturieren, differenzieren und in Teilkomplexe zergliedern zu lassen. Hinsichtlich der Entwicklungsländerthematik sorgt dieses Spezifikum des Projektunterrichts dafür, die Schüler Einblick in die vielfachen Interdependenzen zwischen den unterschiedlichen Faktoren, die die Entwicklungsländerproblematik konstituieren, gewinnen und die Verknüpfungen und Unterschiede zwischen den Methoden, Arbeitsformen, Erkenntniszielen ect. der an der Aufarbeitung des Themas beteiligten Fächer durch fächerübergreifende Arbeit erkennen zu lassen. Der Projektunterricht erlaubt es, den Schüler als curriculare Instanz ernst zu nehmen und ihm Entscheidungskompetenz innerhalb der Zielfindung und Planung im Unterricht zuzuweisen. (10) Der Projektunterricht greift beispielsweise auch die arbeitsteilige Gruppenarbeit auf und läßt so ein Höchstmaß an innerer Differenzierung hinsichtlich der Ziele, Themen, Arbeitsweisen etc. und damit ein vertretbares relatives Maximum an Schülerorientiertheit des Unterrichts zu. Durch den Versuch der Dokumentation und Veröffentlichung der Unterrichtsergebnisse, mit dem Anknüpfen von außerschulischen Kontakten zu Politikern, Parteien, Kirchen etc. wird die Praxisrelevanz der Unterrichtsarbeit einsichtig und wird gleichzeitig unter schulischem Schutz und pädagogischer Anleitung der Versuch unternommen,

Funktionen und Tätigkeiten eines demokratischen Aktivbürgers handelnd zu erfahren und einzuüben.

So verstandener Projektunterricht hat zum Ziel, zu rationalem Problemlösungsverhalten zu erziehen sowie Ergebnisse und Methoden kritischen Denkens für die Bildung sozialen Bewußtseins fruchtbar zu machen. Diese Ziele zu erreichen ist hinsichtlich der vorliegenden Thematik von besonderer Wichtigkeit. Somit wird das o.g. Ziel der Rationalität mit diesem Projekt angestrebt, auf die Fernziele Emanzipation, Konfliktfähigkeit, Partizipation ect. wird nicht verzichtet, sondern sie werden lediglich angebahnt, ohne dabei den Eindruck erwecken zu wollen, sie seien ohne weiteres durch Unterricht erreichbar. Die Projektmethode gerade für diesen Themenkomplex zu wählen, erweist sich auch aus lernpsychologischen Gründen als sinnvoll: Wie notwendig es ist, ganz banale Aufklärungsarbeit in Europa über die Zustände in der Dritten Welt zu leisten, zeigen Publikationen über weitverbreitete Vorurteile (11) und Inhaltsanalysen vorurteilsfördernder Literatur. (12) Dabei besteht ein Vorurteil nach Ornstein darin, daß die Denkfunktion, die Folgerungen ziehen und Urteile fällen soll, vorzeitig aussetzt: Das Urteil reift nicht aus, es werden nicht alle, der Urteilsfähigkeit erreichbaren, Argumente gewürdigt. (13) Vorurteile können also Folgen von mangelnden Informationen bzw. mangelhafter Informationsverarbeitung sein. (14)

Hier berühren sich die obigen, mehr politikdidaktischen Erwägungen zur Erzeugung eines zu rationaler Urteilsfällung fähigen Bürgers und die eher motivations- und lernpsychologischen Überlegungen zur Beseitigung von Vorurteilen durch Informationsaufarbeitung. Nun kann zwar jeder Unterricht, gleich welcher Organisationsform er ist, Informationslücken schließen helfen, doch Unterricht wird insbesondere dann erfolgreich sein, wenn er einerseits ausreichende Lernmotivation erzeugt und andererseits optimale Rahmenbedingungen für Lernprozesse bietet. So zeigt sich die Gewinnung intrinsischer Motivation u.a. abhängig davon, ob der Schüler im Unterricht "Erlebnisse der Eigeninitiative, der persönlichen Verursachung von Zielsetzungen und Handlungen, kurz, der Selbstverantwortlichkeit" (15) realisieren kann. Gerade diesen Aspekt berücksichtigt Projektunterricht bzw. projektorientierter Unterricht ganz besonders, da er, wie bereits erwähnt, unter Mithilfe des Lehrers von den Bedürfnissen und Interessen der Schüler her organisiert ist. (16) Darüber hinaus muß bedacht werden, daß der Wissenserwerb kein Prozeß bloßer Entgegennahme von Fakten ist, sondern ein Prozeß aktiver Mitarbeit. Schulische Lernprozesse sind besonders bei selbständiger Auseinandersetzung mit den inhaltlichen Strukturen des jeweiligen Stoffs effektiv. (17) Auch diesem Aspekt wird projektorientierter Unterricht besonders gerecht, da sich in Projekten das Lernen an realen Handlungsabläufen mit realer Zielperspektive vollzieht. Projektlernen integriert das soziale Umfeld

der Schüler, ermöglicht reales, planvolles Handeln und intensive Erfahrung. Die folgende Übersicht stellt den Versuch dar, in einer Art Matrix einen Überblick zu geben über die an einem solchen Projekt zu beteiligenden Fächer und die Vielzahl möglicher Themen, Ziele, Inhalte; Fragestellungen etc. Sie ist lediglich ein Denkmodell, das eine mögliche Zuordnung von Themen zu Fächern vornimmt und einen denkbaren Projektverlauf skizziert. Modifizierte Zuteilungen und Überlappungen sind selbstverständlich möglich. Eine solche Skizze kann weder den Anspruch auf Vollständigkeit noch auf optimale didaktische Strukturierung erheben und will auch den Lehrer in keiner Weise auf ein Modell festlegen. Vielmehr ist von Lehrern und Schülern gemeinsam nach je spezifischen Voraussetzungen zu kürzen, zu erweitern, umzustrukturieren, zu modifizieren ect. Sie will und kann nur als Strukturierungs-, Planungs- und Denkhilfe verstanden werden. ■

#### Anmerkungen

- 1) Vgl. R. Schmiederer, Politische Bildung im Interesse der Schüler, Frankfurt a.M./Köln 1977, S. 108
- 2) Vgl. H. Kühr, Politische Didaktik, Königstein/Taunus 1980
- 3) Ebd. S. 148
- 4) Vgl. Hilfe in der Weltkrise - Ein Sofortprogramm. Der 2. Bericht der Nord-Süd-Kommission, Reimbek bei Hamburg 1983; R. Taylor, Die dritte Welt heute, Brüssel 1983
- 5) Vgl. H. Uppendahl, Politikdidaktik und "heimlicher Lehrplan", in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B. 43/81, 24.10.81, S. 45
- 6) Vgl. Kürs Kritik, Schmiederer betreibe "Selbstbestimmungshochstapelei", a.a.O. S. 148
- 7) Vgl. T. Ellwein, Soziales Engagement und politische Beteiligung, in: Politische Sozialisation in entwickelten Industriegesellschaften, hg. von G.C. Behrmann, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 132, Bonn 1979, S. 40 f.
- 8) Vgl. dazu Uppendahl, a.a.O., S. 45, M. Hättich, Rationalität als Ziel politischer Bildung, München 1978, D. Grosser, Politische Bildung, München 1977
- 9) R. Röseler, Die Planung des Nichtplanbaren, in: Projektorientierter Unterricht, hg. von der Redaktion b:e, Weinheim, Basel 1976, S. 46
- 10) Vgl. R. Graeff, Lernen in nächster Umgebung, in: Materialien zur politischen Bildung, Heft 2/1981, S. 108 und W. Anritter/O. Ghn, Lernprojekt Entwicklungspolitik in: L. Helbig (Hg.), Lernfeld Dritte Welt, Weinheim, Basel 1978, S. 179 f.
- 11) Vgl. W. Föste, Aufklärung aus dem Füllhorn, in: Entwicklung und Zusammenarbeit 5/1982, S. 4 f. und Afrika in Schülerköpfen, ebd. S. 5
- 12) Vgl. Die Menschen sind arm weil sie arm sind, Die Dritte Welt im Spiegel von Kinder- und Jugendbüchern, hg. von J. Becker und C. Oberfeld, Frankfurt a.M. 1977
- 13) Vgl. H. Ornstein, Was ist ein Vorurteil? in: P. Ackermann (Hg.), Frieden - Friedensstrategien, Stuttgart 1978, S. 22f.
- 14) Vgl. C. Bopndy, Einführung in die Psychologie, Frankfurt a.M. u.a. 1971, S. 69
- 15) H. Heckhausen, Bessere Lernmotivation und neue Lernziele, in: Pädagogische Psychologie, Bd. 1, hg. von F.E. Weinert u.a., Frankfurt a.M. 1974, S. 587
- 16) Vgl. K. Behr, Das Ende der Fachdidaktik Deutsch, in: Projektorientierter Unterricht, a.a.O., S. 65 ff.;
- 17) Vgl. M. Hofer, Instruktion als Optimierung von Lernprozessen. Teil II. Unterrichtsmedien, in: Pädagogische Psychologie, Bd. 2, hg. von F.E. Weinert u.a., Frankfurt a.M. 1974, S. 843.

Politik	Sozialwiss.	Geographie	Geschichte	Religion	Deutsch	Kunst/Technik	Musik
Gegenwärtige politische Strukturen und Probleme in ausgewählten Entwicklungsländern	Definition von Entwicklungsland: Sozialprodukt, Einkommensverteilung, politische Macht, Besitzverteilung, Sozialstruktur ect. - Gründe für Unterentwicklung	Raum- und klimabedingte Probleme ausgewählter Entwicklungsländer bei Modernisierung der Landwirtschaft und bei Industrialisierung: 1. Lehrgang Kartenstudium, Lage, Klima, Vegetation etc., 2. Er-	Zeitalter der Kolonisation - Ausbeutungsmechanismen	Religionen in ausgewählten Entwicklungsländern	Lektüre zeitgenössischer Literatur aus Entwicklungsländern (problembezogen)	Kunstabstrachtung: Analyse künstlerischer und kultureller Werke aus Entwicklungsländern	Analyse von Volksmusik aus Entwicklungsländern
Bildungsproblematik - Bildungsman- gel als Entwicklungs- hemmnis	Probleme bei Entwicklungsprojekten: Vorurteile gegen Modernisierung etc. - "Konservatismus" bestehender Strukturen - Beschäftigungsprobleme (Industrialisierung, Rationalisierung etc.)	kundungs- bzw. Forschungsprojekt: Auswirkungen o.g. Faktoren - Möglichkeiten zur Überwindung	Entkolonisation und Relikte der Kolonialzeit: Besitzstrukturen, Einkommensverteilung, Sozialstrukturen, Profile politischer Macht	Situation christlicher Kirchen in ausgewählten Entwicklungsländern	Techniken der Informationsbeschaffung, -auswertung und der Dokumentation	Fotokokumenten erstellen (aus Zeitungen ect.)	Analyse politischer Lieder aus Entwicklungsländern zu ausgewählten Problemkreisen
Kosten-Nutzen-Analyse bisheriger Entwicklungshilfe von Staaten, Staatenbünden und Organisationen: Welches ist die beste Entwicklungshilfestrategie?	Entwicklungsprobleme durch weltwirtschaftliche Zusammenhänge: Erdölverteilung, Rohstoffordnung, Schuldenproblematik, Wechselkursproblematik etc.	Problemorientierte Fallstudien in ausgewählten Regionen: Wohnen in Slums, Ernährungsproblematik - Bevölkerungsexplosion, Gesundheitslage etc.	Geschichte der bundesrepublikanischen Entwicklungspolitik	Darstellung kirchlicher Entwicklungsarbeit	Kritische Analyse von Reiseprospekten	Darstellung des Alltags in Entwicklungsländern (problembezogen) mit ausgewählten bildnerischen, graphischen und schriftgraphischen Gestaltungsmitteln	
Warum überhaupt Entwicklungspolitik (politische Motive)?	Eine neue Weltwirtschaftsordnung? Widerstände und Bemühungen	Reflexion von Tourismus und Folgen für Entwicklungsländer	Geschichte ausgewählter Entwicklungsländer	Christentum - Verpflichtung zur Entwicklungshilfe? Stellung der Kirche zu Fragen der Entwicklungshilfe, der sozialen Gerechtigkeit, des Rassismus (Apartheid)	Diskutieren - Debattieren - Argumentieren etc. über Entwicklungsländerfragen	Zeichnen von Karten, Diagrammen, Verlaufskurven etc. zur Dokumentation politischer, ökonomischer ect. Strukturen und Entwicklungen	
Ermittlung von Vorurteilen gegen Entwicklungspolitik und -länder durch Umfragen	Verbraucher- und Konsumverhalten in Industrieländern - Rückwirkungen auf Entwicklungsländer				Aufruf - Appell - Flugblatt - Referat - Rede zur Informations der Öffentlichkeit über Entwicklungsländer	Architektur und Städtebau in Entwicklungsländern	
Ausstellung Dokumentation	Ausstellung dokumentation	Ausstellung Dokumentation	Ausstellung Dokumentation	Ausstellung Dokumentation	Produktion von Rollen- spielen etc. zur aufführung bei elternabend	Produktion von Kulissen etc. für Aufführungen	Produktion und Eintübung problembezogener Lieder

# DRITTE WELT IN DER GRUNDSCHULE — GEHT DAS? —

Die folgenden Seiten sind mit freundlicher Erlaubnis des Herausgebers entnommen aus der im Juni d. J. erschienenen Broschüre "Dritte Welt in der Grundschule - geht das? Anregungen zum Lehrplan für die Grundschulen in Baden-Württemberg". Die Broschüre bezieht sich zwar auf die neuen Lehrpläne für Grundschulen in Baden-Württemberg, dürfte aber in ihrer Anschaulichkeit auch für Lehrerinnen und Lehrer in anderen Bundesländern interessant sein. Das Heft ist (auch in größeren Mengen) kostenlos erhältlich beim ZEB, Gerokstraße 17, 700 Stuttgart 1; Tel. 0711 - 21050 - 57.')

## Acht Gründe für den Lernbereich Dritte Welt

Bevor wir auf die Einzelheiten des Lehrplans und der Unterrichtsgestaltung eingehen, wollen wir die wesentlichen Begründungen für den Lernbereich Dritte Welt in der Grundschule in der Form von Thesen erläutern. Dabei ergeben sich gelegentlich Wiederholungen. Die einzelnen Teile der Broschüre sollen aber jeweils für sich genommen verständlich bleiben.

### **1. Kinder leben nicht in einer heilen Welt.**

■ Fernsehen und Zeitung bringen Verwirrendes, Widersprüchliches und Problematisches aus den fernsten Winkeln der Erde in jedes Wohnzimmer, und Erwachsene wie Kinder sollen sich mit diesen Darstellungen nun zurechtfinden.

Das Bewußtsein des Kindes ist keine „tabula rasa“, welche in der Schule in sinnvollen pädagogischen Schritten beschrieben werden kann. Auch das Kind der Unterstufe erhält in seiner Umwelt dauernd Informationen, die in der Schule im Hegelschen Sinne „aufzuheben wären“.

„Auf dem Boden, den die Schule durch das Nacheinander von Heimatkunde und Weltkunde lange Zeit brachliegen läßt, wuchert das Unkraut, und dieser Vergleich hinkt nur insofern, als die übernommenen Meinungen aus dem Unterbewußtsein der Kinder nicht so leicht zu tilgen sind.“ (H. Müller)

**2. Die Dritte Welt ist nicht „fern in der Türkei“.**  
■ Ausländische Mitschüler gibt es in jeder Klasse, und die Produkte aus Übersee — Tee, Kakao, Kaffee, Baumwolltisch Tuch oder Bast-Set, Teakholzbrett oder WMF-Besteck, in Singapur hergestellt, fehlen auf keinem Frühstückstisch.

Die Alltagserfahrungen der Kinder fordern multikulturelle Erziehung geradezu heraus. Ausschließlich heimatbezogener Unterricht würde unzulässig selektieren.

**3. Klischees und Vorurteile begegnen den Kindern in vielfältiger Art:** In Erwachsenengesprächen, in Kinder- und Schulbüchern, in den Medien, in Comics und Trivialdingen.

Bevor Kinder überhaupt verstehen, was ein Hottentotte ist, erst recht, bevor sie persönlich einen kennengelernt haben, spüren sie am Klang der Stimme die Einschätzung ihrer Umwelt und übernehmen sie.

Die vorrationalen, emotional grundierten Einstellungen bilden die Raster bzw. Filter für spätere Erfahrungen.

\*) Das Zentrum für entwicklungsbezogene Bildung ist eine Einrichtung der Evangelischen Kirche; gemeinsam mit der Evangelischen Akademie Bad Boll führt das ZEB regelmäßig Tagungen zum Thema „Dritte Welt im Grundschulunterricht“ durch.

#### 4. Unsere Kinder sind Kinder der einen Welt.

„Non scholae, sed vitae“ — nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir. Das Leben der Kinder heute wird mehr noch als unseres von globalen Problemen bestimmt werden.

Noch vor 80 Jahren konnte ein Dorfschulmeister unseren Großmüttern sagen „Vom übrigen Europa braucht ihr nichts zu lernen, da kommt ihr ja doch nicht hin“. Er hat sich getäuscht. Täuschen wir uns nicht:

Es geht um EINE WELT ODER KEINE, Weltbürgererziehung müßte eigentlich dieser Unterricht heißen.

#### 5. Fremdes muß keine Bedrohung sein.

Kann Anderartiges nicht vielmehr eine großartige Bereicherung für uns sein?

Heimatverbundenheit UND Weltoffenheit sind Zielsetzungen des neuen Lehrplans.

Sich an der Vielfalt zu freuen, Fremdes und Eigenes zu schätzen, einen weiten Horizont zu haben, das sind Lernziele, auch für die Grundschule.

Denken wir daran, daß unser Leben, unsere Heimat, durch fremde Einflüsse von Grund aus geprägt sind.

#### 6. Erziehung zu Völkerverständigung, Solidarität und sozialer Gerechtigkeit — nicht die zwar ehrenwerten, aber

letztlich unrealistischen Ideen einiger Idealisten! Es sind Lebensbedingungen gemeinsamer menschlicher Zukunft. Sie sind heute schon das Anliegen gewichtiger internationaler Vereinbarungen und verankert in Grundgesetz und Landesverfassung, der Basis unserer Lehrpläne.

#### 7. Praktische Unterrichtsversuche haben gezeigt, daß es sinnvoll und möglich ist, die Thematik Dritte Welt in der Grundschule aufzugreifen.

Niemand verläßt sich bei naturwissenschaftlichen Fragestellungen auf theoretische Erörterungen allein, das Experiment gehört dazu. Bei der Diskussion um den Lernbereich Dritte Welt steht dagegen oft Meinung gegen Meinung, selbst die nachweisbaren vielfältigen Erprobungen (z. B. Beiträge in den Beiheften „Dritte Welt in der Grundschule“, Westermann, seit vier Jahren) bleiben weitgehend unbeachtet.

#### 8. Kinder wissen und verstehen mehr, als wir denken.

Last not least — was sagen die Grundschüler selbst? Es gibt kaum theoretische Untersuchungen darüber, was Kinder von der Dritten Welt wissen, über sie denken und erfahren wollen oder was sie bei der Beschäftigung mit diesem Thema empfinden. Umso mehr sollten wir als Lehrer ihnen zuhören.



# Projektunterricht und Elternarbeit

Wenn man die inzwischen in relativ großer Zahl vorliegenden Artikel, Unterrichtseinheiten und Erfahrungsberichte zum Thema „Dritte Welt in der Grundschule“ durchsieht, so stellt man fest, daß häufig das Plädoyer für dieses Thema zugleich ein Plädoyer dafür ist, es in der Form des Projektunterrichts zu behandeln. Deshalb scheint es notwendig, sowohl zu den Vorteilen als auch zu den Problemen eines Projektunterrichts mit diesem Thema einige Anmerkungen zu machen.

Vorausgesetzt wird ein Verständnis von Projektunterricht, das sich mit den folgenden Stichworten kennzeichnen läßt: Um ein zentrales Thema herum werden in möglichst systematischer Weise eine Vielzahl von Aktivitäten geordnet, die es erlauben, das Thema nicht ausschließlich auf der Ebene kognitiv zu lernender Sachinformationen zu vermitteln, sondern es überwiegend durch darüber hinausgehende Tätigkeiten wie Basteln, Musizieren, Rollenspiele, Nahrungsmittel zubereiten und verzehren, Exkursionen und verschiedenes mehr mit den Schulkindern über einen etwas längeren Zeitraum hinweg zu erarbeiten.

Organisatorisch kann ein solcher Projektunterricht in drei prinzipiell voneinander unterscheidbaren Formen durchgeführt werden. Bei der ersten kann über eine längeren Zeitraum hinweg z. B. ein Schultag pro Woche dem Thema „Dritte Welt“ gewidmet werden, und zwar in der Klasse, die man als Klassenlehrer/in betreut. Aus der oben gegebenen Definition von Projektunterricht geht bereits hervor, daß für die Vermittlung des Themas nicht nur an ein Unterrichtsfach — etwa den Sachunterricht — gedacht ist, sondern daß verschiedene andere Fächer hierfür notwendigerweise ebenfalls einbezogen werden müssen, also z. B. Musik, Kunstunterricht, Textiles Werken, Deutsch u. a. Bei dieser Organisationsform kann es ferner sinnvoll und notwendig sein, den Unterricht zum Thema „Dritte Welt“ gemeinsam mit einem oder mehreren Kollegen durchzuführen, z. B. dem Fachlehrer für Religion.

Für die zweite Form ist ebenfalls das in der Grundschule ja noch stärker ausgeprägte Prinzip des Klassenlehrers sehr wichtig. Genutzt werden kann hierfür die Möglichkeit der auch in den Schulen in Baden-Württemberg üblich werdenden Projektwoche, die in der Regel einmal im Schuljahr stattfindet und für die das Verfahren des Projektunterrichts ja konstituierend ist. Innerhalb einer solchen Woche ist man als Klassenlehrer/in also frei, gemeinsam mit der Klasse, die einem vertraut ist, das Thema „Dritte Welt“ zu bearbeiten.

Die dritte Form beruht ebenfalls auf der Möglichkeit der Projektwoche, wobei jedoch der Klassenverband aufgegeben wird und damit auch das Klassenlehrerprinzip keine Rolle mehr spielt. Ein Lehrer/eine Lehrerin kann dabei das Thema an der Schule als Projekt anbieten und in der Projektwoche mit einer Gruppe von Kindern durchführen, die aus verschiedenen Klassen hierfür aufgrund ihrer Neigungen zusammengekommen sind.

Es gibt nun eine Reihe unterschiedlicher Gesichtspunkte, die für oder gegen die eine oder andere Organisationsform sprechen.

Für die erste Form läßt sich anführen, daß man als Klassenlehrer/in zunächst einmal unabhängig davon ist, ob überhaupt die Möglichkeit einer Projektwoche gegeben wird, und man ferner weitgehend selbst bestimmen kann, zu welcher Zeit im Schuljahr ein solches Projekt durchgeführt werden soll. Auch für eine eigenständige Mitarbeit der Kinder bietet diese Organisationsform größere Möglichkeiten, weil die an einem Tag der Woche gegebenen Anregungen über einen längeren Zeitraum hinweg wirken können, daß die Kinder sich weitere Informationen selbständig aneignen und in den Unterricht zurücktragen. Diese Informationen können sich z. B. aus Gesprächen mit den Eltern ergeben.

Andererseits könnte jedoch gerade für die außerordentlich wichtige Frage der Einbeziehung der Eltern in den Projektunterricht zum Thema „Dritte Welt“ die erste Form einiges an Problemen aufwerfen. Vermutlich wird die ausdrückliche und mehrheitliche Zustimmung der Eltern zur Durchführung dieses Themas in einem Projekt schwieriger zu erlangen sein, wenn in den Vorstellungen der Eltern die Zeit für dessen Durchführung über mehrere Wochen hinweg von der regulären Unterrichtszeit „abgezogen“ wird. Dagegen dürfte ihnen die bloß passive Zustimmung zur Behandlung des Themas leichter fallen, wenn dies während der „ja ohnehin stattfindenden Projektwoche“ geschieht.

Aber auch eine solche bloß „passive“ Einbeziehung der Eltern in den Unterricht zum Thema „Dritte Welt“ ist von elementarer Bedeutung, wenn etwa das Problem des sozialen Vorurteils gegenüber Angehörigen fremder Gesellschaften insbesondere aus der „Dritten Welt“ bedacht wird. Zumindest ein Ansprechen der Eltern an einem Elternabend, an dem mit Hilfe von Dia-Serien oder Filmen auszugsweise über den geplanten Unterricht informiert werden kann, ist notwendig, um die Eltern wenigstens auf diese Problematik aufmerksam zu machen und dabei eventuell ein angemesseneres Reagieren auf diesbezügliche Äußerungen der Kinder zu erreichen. Die Durchführung eines solchen Elternabends ist zwar prinzipiell bei allen drei Organisationsformen des Projektunterrichts denkbar, am leichtesten — weil am selbstverständlichsten — ist die erfolgreiche Realisierung aber im Rahmen der Projektwoche mit der eigenen Klasse.

Über diese passive Einbeziehung der Eltern hinaus ist erst recht die aktive Mitarbeit einiger Elternteile wünschenswert, weil die Kinder dadurch noch mehr inhaltliche Rückendeckung bekommen und weil bei Aktivitäten wie Kochen oder auch Basteln einige erwachsene Helfer die Durchführung sehr erleichtern. Auch dies ist bei den ersten beiden Organisationsformen leichter realisierbar.

In jedem Fall sollen die Eltern über den Verlauf und Erfolg des Projektes informiert bleiben. Je größer ihre Vorbehalte waren, desto wichtiger ist es, sie in die Auswertungsphase einzubeziehen.

Für den Zweck einer Mithilfe, eventuell aber auch einer weitergehenden eigenständigen Ergänzung des Unterrichtsangebotes im Verlauf des Projektes ist daran zu denken, interessierte Studenten einzuladen, seien es solche, die sich in einem Lehrerstudium befinden, oder auch solche, die durch ihr Studienfach, z. B. Völkerkunde, an derartigen Informationen über die Dritte Welt betreffenden Aktivitäten interessiert sind.

„Unter diesem Aspekt, aber auch unter dem der Erziehung zur Kreativität, wird dem Projektunterricht, d. h. der selbständigen Bearbeitung einer (häufig selbst gestellten) Aufgabe durch den einzelnen Schüler oder eine kleine Gruppe zunehmende Bedeutung zukommen. Sicher wird nur ein Teil des Unterrichts in Projektform ablaufen können, da diese systematische Grundkenntnisse voraussetzt; aber sie wird sicher wichtiger werden, als sie das in der Regel heute an deutschen Schulen (im Unterschied zu den angelsächsischen) ist.“

(Aus: Bericht der Kommission „Zukunftsperspektiven gesellschaftlicher Entwicklung“, erstellt im Auftrage der Landesregierung von Baden-Württemberg. Stuttgart 1983)



Dies leitet über zu der Möglichkeit, „Experten“ als Gäste in den Unterricht einzubeziehen. Dies können einerseits vor allem Student(inn)en aus einem Land der Dritten Welt sein, die ausreichend gut Deutsch sprechen, andererseits gibt es in vielen Orten die Möglichkeit, zurückgekehrte Entwicklungshelfer auf einen solchen Besuch anzusprechen. Für beide Adressaten gilt gleichermaßen, daß dies nicht ohne ausreichende Vorbereitung des Besuches geschehen darf. „Touristenreports“ sind übrigens nicht zu empfehlen.

Realisierbar ist das Einbeziehen von Helfern wie von Experten bei allen drei Organisationsmöglichkeiten des Projektunterrichts. Schwierigkeiten organisatorischer Art dürften wohl dann am größten sein, wenn der Projektunterricht sich über mehrere Wochen erstrecken soll und wenn auch der das Projekt durchführende Lehrer nicht alle Kinder aus der täglichen Zusammenarbeit kennt, weil sich die Gruppe nur zu dem Projektthema aus verschiedenen Schulklassen zusammengefunden hat. Auch in pädagogischer Hinsicht sind die beiden ersten Organisationsformen der dritten vorzuziehen.

Am geringsten sind die pädagogischen Probleme in der Klasse und mit der Elternarbeit, wenn es vor allem in kleineren Orten, gelingt, die Kirchengemeinde für das Unterrichtsthema „Dritte Welt“ zu interessieren. Unter dem Begriff „Community Learning“ wurde dieser Ansatz wieder neu entdeckt und z. B. in England erfolgreich praktiziert. Kinder, Eltern und Lehrer haben hier die Chance, sich gemeinsam der Problematik zu nähern, sich Informationen anzueignen und auch zu gemeinsamem Handeln zu kommen. Ob bei solchen außerschulischen (unverschulden) Gelegenheiten die Erwachsenen oder die Kinder mehr lernen, ist nicht ausgemacht.

Es gibt Wechselwirkungen zwischen Öffentlichkeit und Schule, die man nutzen sollte. Der Dritte Welt-Stand, eine Ausstellung, ein Vortrag wirken auf den Unterricht zurück. Andererseits zieht ein Paket aus Übersee, das einige Tage in der Schule ausgestellt ist, die Blicke von Lehrern, Schülern, Eltern, Besuchern, vom Hausmeister u. a. auf sich. Man kann auch — große Chance kleiner Orte — Dinge aus diesem Lernbereich ausstellen, in einer Buchhandlung, einem Blumengeschäft (zum Erntedank), in der Stadtbücherei, vor und in der Kirche usw. Ist das Thema erst zum echten Anliegen geworden, kommen bei allen Beteiligten viele Ideen auf, ihm die nötige Öffentlichkeit zu verschaffen. Fragen kostet nichts.

#### Literaturhinweise:

- Heller, Alber und Semmerling, Rüdiger (Hrsg.): Das ProWo-Buch. Leben, Lernen, Arbeiten in Projekten und Projektwochen, Frankfurt (Scrip-tor) 1983
- Laubis, Johannes: Vorhaben und Projekte im Unterricht Ravensburg (Otto Maier Verlag) 1978
- Projektorientierter Unterricht: Lernen gegen die Schule? Hrsg. von der Redaktion „betrifft: erziehung“ Weinheim, Basel (Beltz) 1976
- Schernikau, Heinz: Elternarbeit im gesellschaftlichen Konfliktfeld „Dritte Welt“ in „Dritte Welt in der Grundschule“ 6 (1984)

# Pädagogische Grundprinzipien

**Unterricht über die Dritte Welt in der Grundschule darf nicht Abklatsch oder eine Art „Kleinausgabe“ des Stoffes der Sekundarstufe sein. Auch Propädeutik wäre zu wenig. Es ist nötig, in der Grundschule eigene Akzente zu setzen, Eigenständigkeit und Eigenwert der Primarstufe zu betonen, ohne die Orientierung an gemeinsamen schulischen Zielvorstellungen außer Acht zu lassen.**

Sinnvoll scheint uns, von Kinderfragen auszugehen.

- *Wie leben Leute anderswo?*
- *Warum sind sie anders? Warum sind so viele arm?*
- *Was können sie und wir dagegen tun?*
- *Was sollen wir tun?*
- *Wie erfahren wir mehr von ihnen?— Was haben wir mit ihrem Leben zu tun?*

**Grundeinsichten können in ganz verschiedenen inhaltlichen Bereichen auf unterschiedlichen Komplexitätsebenen sachgerecht vermittelt werden.**

**Wir können und wollen hier keine erschöpfende Grundsatzdiskussion führen. Wir wollen aber am Beispiel der Behandlung wirtschaftlicher Themen im Unterricht einige grundsätzliche Überlegungen anstellen, gerade auch deshalb, weil dieser Teilbereich häufig als besonders schwierig angesehen wird.**

**Prof. A. Treml, Reutlingen, stellte während einer Tagung des ZEB zum Thema „Dritte Welt im Grundschulunterricht“ im Mai 1983 in Bad Boll folgende Thesen auf:**

Die Ausgangsfrage lautet: Können Grundschul Kinder entwicklungspsychologisch gesehen — überhaupt ein so komplexes Thema lernen, wie es das Thema „Dritte Welt“ ist, und wenn ja, wie bzw. auf was muß man dabei achten? Oder anders gefragt: Dürfen bzw. können wir als Grundschullehrer schon in der Grundschule mit wirtschaftlichen Themen, ja mit weltwirtschaftlichen Themen, kommen oder ist das nicht verfrüht?

Zwei sprachliche Schwierigkeiten stellen sich zu Beginn, nämlich was ist „kognitive Entwicklung“ und was sind „wirtschaftliche Fragen“.

## **Zu I. — Kognitive Entwicklung**

Unter kognitiver Entwicklung versteht man in der Regel geistige Fähigkeiten, wie Abstrahieren lernen, Problemlösen, Behalten, Erinnern, Denken, Wissen, also im weitesten Sinne Informationen aufnehmen, verarbeiten und nutzen können. Zumindest auf den zweiten Blick wird diese Begriffsbestimmung problematisch, denn die Beschränkung auf kognitive Entwicklung ist relativ künstlich. Der Mensch besteht bekanntlich nicht nur aus Kognition, sondern auch aus Emotion, aus Gefühlen; er hat nicht nur eine kognitive sondern auch eine moralische Entwicklung. Natürlich ist diese Aufzählung nicht vollständig, man könnte auch noch von einer psychomotorischen Entwicklung, von Sozialverhalten, von Arbeitsverhalten usw. sprechen. Ich werde im folgenden den Schwerpunkt auf kogni-

tive Entwicklung setzen, ohne jedoch die moralische Entwicklung völlig aus dem Auge zu verlieren.

Eine weitere Vorbemerkung: Die Ausgangsfrage suggeriert ein Stufen- oder Phasenmodell der kindlichen Entwicklung (sowohl kognitiver wie auch moralischer Art). Der traditionelle Kern der Phasentheorien war ja bekanntlich:

- die Entwicklung im Kindes- und Jugendalter verläuft nicht kontinuierlich, sondern über Schübe;
- die Phasen unterscheiden sich qualitativ voneinander und sind abgrenzbar;
- Erziehung und Unterricht können sinnvoll erst einsetzen, wenn eine bestimmte Stufe erreicht wurde;
- ein vorzeitiges Einsetzen pädagogischer Maßnahmen ist gefährlich und muß erfolglos bleiben.

Einem undifferenzierten Klassenunterricht kam diese Phasenlehre natürlich entgegen (Altershomogenität).

Inzwischen wurde diese Phasentheorie einer kritischen Revision unterzogen. Die Kritik der Phasentheorien lautet, vereinfacht gesagt:

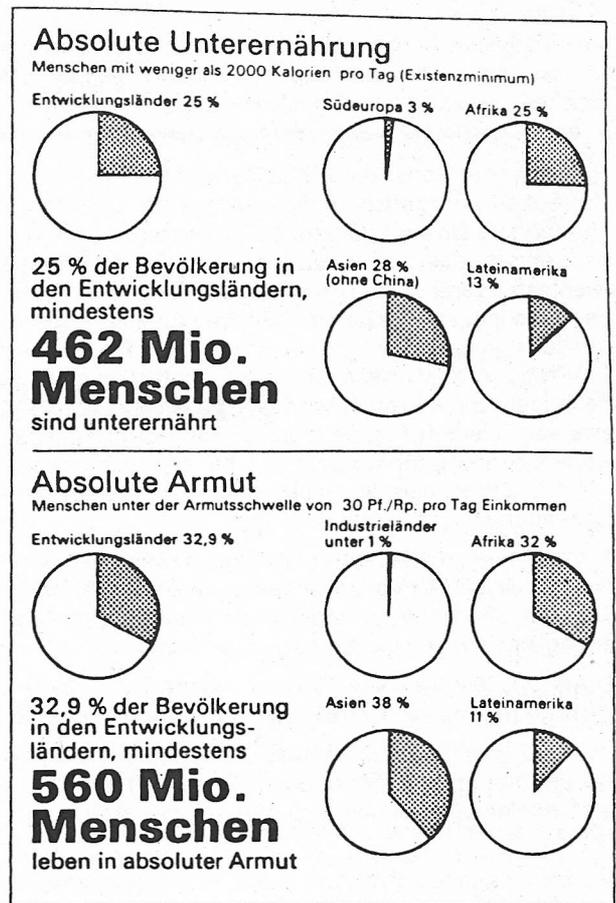
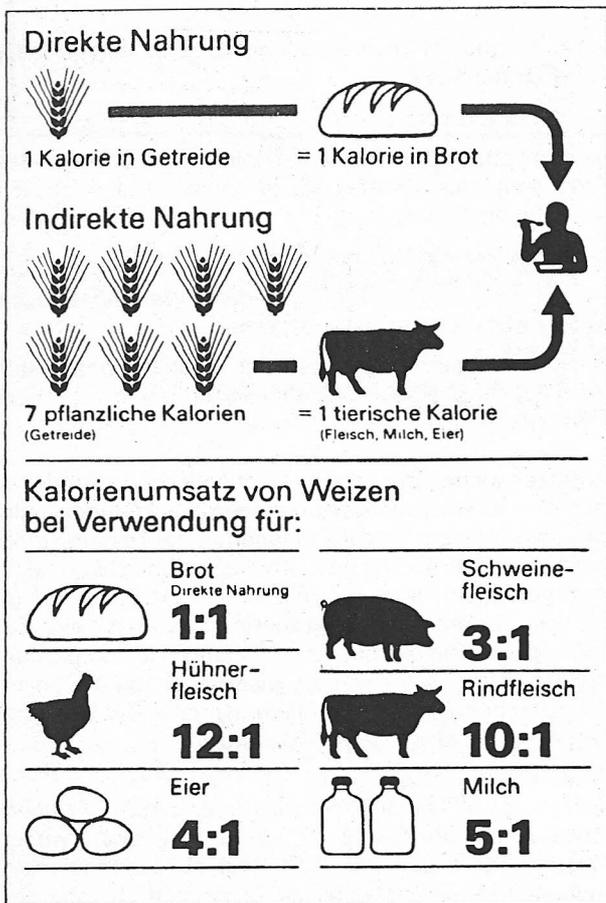
- Wir finden eine viel größere Kontinuität des Entwicklungsverlaufes bei Kindern als angenommen.
- Entscheidend ist vor allem die Erfahrungsbildung und Erfahrungsübung auf die Entwicklung des Kindes. Dies ist ein vielfach bestätigtes Phänomen. (Man kann quasi die Leistungsfähigkeit durch Training vorverlegen.)
- Die Zuordnung zu Alterswerten von Leistungsstufen wird immer problematischer. Es ist fraglich, ob Lebensalter überhaupt noch eine sinnvolle Bezugsgröße ist.

Das Interesse der psychologischen und pädagogischen Forschung wendet sich in jüngster Zeit immer stärker den exogenen, insbesondere den ökologischen Bedingungen der Lernumwelt zu.

Man kann vereinfacht sagen: Die unterschiedlichen ökologischen Sozialisationsbedingungen von Kindern sind weitaus wichtiger als das gleiche Lebensalter.

Eine wichtige und interessante Nebenfolge dieser Erkenntnis ist: Der Lehrer ist in einer Hinsicht viel kompetenter als der Buchwissenschaftler, weil er (näher) am individuellen Schüler und dessen ökologischer Lernumwelt ist! Der Wissenschaftler kann nur Orientierungspunkte geben, an denen man Änderungen festmachen kann. Gewissermaßen kann er so etwas wie einen Hintergrund ausmalen, auf dem Sie, auf dem Hintergrund Ihrer konkreten Erfahrungen, mit den Schülern anknüpfen können und Entscheidungen fällen können. Diese Einsicht ist ja nun sowohl eine Entlastung und Belastung für den Lehrer, denn es entlastet von der Pflicht oder von dem Zwang, ständig die neuesten wissenschaftlichen Theorieergebnisse zu rezipieren, gleichzeitig aber belastet es den Lehrer, insofern er nun verantwortlicher wird für das, was er tut. Er sollte also aufmerksamer auf die Entwicklungsstufe, auf die Entwicklungsfähigkeit, auf die Lernumwelt des Schülers achten, um zur richtigen Zeit das Richtige zu tun, und vor allem zu unterlassen. Ich fasse das Bisherige kurz zusammen:

1. Es gibt keine natürlichen, festen endogenen Voraussetzungen, bezogen auf eine Lebensjahreszahl, die der Lehrer abzuwarten hat, bevor er mit Lernimpulsen kommen kann. Der jeweils erreichte Entwicklungsstand ist stets entscheidend auch das Ergebnis von Lernprozessen.
2. Von großer Wichtigkeit ist der Übungseffekt von Anfang an. In diesem Zusammenhang spielt so etwas wie eine



vorsichtige Propädeutik und eine Elementarisierung in komplexe Zusammenhänge eine wichtige Rolle.

- Da wir in der Schule Jahrgangsklassen haben, also von einer relativ künstlichen Altershomogenität ausgehen, müssen wir differenzieren und individualisieren. Dabei ist als Ziel eine Verminderung der durch unterschiedliche Lernprozesse bedingten Entwicklungsdifferenzen durchaus problematisch. Vielleicht sollte man die Förderung von Kompetenzen auf das Individuum und nicht auf einen ominösen Klassendurchschnitt beziehen.
- Wir sollten möglichst optimale Anregungswirkungen schaffen. In dem Zusammenhang sind vor allem die optimalen Lernvoraussetzungen und die Lernzeit von Bedeutung. Dabei kann eine mäßige Verfrühung nicht nur nicht schaden, sondern sogar optimal sein, wenn sie sich in einem mittleren Diskrepanzbereich bewegt.

## Zu II. — Was sind wirtschaftliche Zusammenhänge, was ist Dritte Welt?

Ich kann das Folgende natürlich nur andeuten. Die allgemeinen weltwirtschaftlichen und entwicklungspolitischen Theorien der Volkswirtschaftslehre werden wir natürlich nicht in der Grundschule behandeln können. Sie sind in dieser Form offensichtlich nicht für diese Entwicklungsstufe geeignet, weil sie viele Fremdwörter voraussetzen, zu abstrakt sind, zu komplexe Gedankengänge erforderlich machen. Das angeschnittene Problemfeld ist selbst für uns Erwachsene durchaus sehr komplex, und es gibt kaum jemanden von uns, der es wohl völlig durchschaut. Wer von uns weiß, wie die „Terms of Trade“ verursacht werden? Wer von uns weiß genau, woher die Arbeitslosigkeit

kommt und wie sie abgeschafft werden kann? Wer von uns weiß, warum nicht nur ehemalige kolonisierte Länder heute Entwicklungsländer sind, sondern auch Kolonialmächte wie Portugal etwa oder Länder wie die Türkei usw.?

Wir haben bisher eigentlich nur Vermutungen über Thesen über die wichtigsten Ursachen von Unterentwicklung, und eine dieser wichtigsten Hypothesen ist sicher, daß die Armut in der Dritten Welt eine der hauptsächlich Ursachen in den ungerechten Wirtschaftsbeziehungen im Weltmarkt hat, die wiederum ein Produkt einer bestimmten Geschichte, einer Kolonialgeschichte sind. Man müßte von einer multifunktionalen Erklärung ausgehen, von historischen, biographischen, regionalen, personalen, strukturellen Gründen sprechen.

Die Frage wird umso schwieriger:

- was sollen, können wir in der Grundschule vermitteln
- mit welchem Ziel?

Wir sehen, nicht nur auf der Seite der subjektiven Strukturen in den Grundschulkindern, sondern auch auf der Seite der objektiven Strukturen des Problemfeldes haben wir eine sehr komplexe Situation, eine Vielzahl von Daten und widerstreitenden Ansätzen. Wir können sie ohne Theorie gar nicht gebrauchen. Theorie ist also notwendig, um diese Komplexität in eine gewisse Ordnung zu bringen, wobei wir sagen müssen, daß es nicht die einzig wahre Theorie geben kann.

Lassen Sie mich nur ein paar wenige Aspekte dazu bemerken: Historisch ist die Armut in der Dritten Welt sicher ein Ergebnis der Kolonialzeit, die eine ursprünglich relativ autarke und kulturell hochstehende Subsistenzwirtschaft zerstörte und nach den Bedürfnissen der Kolonialländer ummodelte. Strukturell gesehen, müssen wir hier vor al-

lem die ungleiche Verteilung an Produktionsmitteln, insbesondere an Land und an Kapital, berücksichtigen, den ungleichen Besitz von Rohstoffen, von Know-how, von Diversifizierung, von Macht und von Kompetenzen.

Noch ein paar Gedanken zur Zielperspektive:

Neue Weltwirtschaftsordnung? Integration, Desintegration (höhere Diversifizierung, Selbstversorgung, Grundbedürfnisorientierung)? Qualitativ und quantitativ anderer (weniger) Warenaustausch zwischen Entwicklungsländern und Industriestaaten (mit Rückwirkungen auf unser Konsumverhalten)?

Die Frage, was davon können wir im Grundschulunterricht behandeln und was sollen wir davon behandeln (es sind ja zwei verschiedene Fragestellungen) kann ich hier nur aufwerfen, beantworten werde ich sie nur andeutungsweise können. Ich will dies versuchen in Form von zusammenfassenden Thesen:

1. Verstehen gründet auf Vorstellungen (Begriffen), deshalb entwickeln wir Vorstellungen, die spätere Einsichten über wirtschaftliche Abhängigkeiten (Ungerechtigkeiten) ermöglichen oder mindestens nicht behindern.

2. Als Anhaltspunkte können uns folgende Daten dienen, die jedoch (s. o.!) sehr vorsichtig benützt werden sollten.

— Piaget spricht von einer Phase der konkreten Operationen und ordnet sie ein in die Lebensjahre 2—11. Die Phase der formalen Operationen beginnt beim Kind erst ab 11 Jahren.

— Also vorsichtig bei Abstraktionen, Statistiken und Karikaturen, die auf formalen Operationen beruhen. Ein begriffliches Denken entwickelt sich erst langsam: mit sechs Jahren sind etwa erst die Hälfte der Oberbegriffe vorhanden, mit neun Jahren durchschnittlich etwa Dreiviertel, und erst mit 19 Jahren sind 100 % der Oberbegriffe vorhanden.

— Kausale Beziehungen zwischen Ursache und Wirkung in einfachen Situationen entwickeln sich normal erst ab dem 8./9. Lebensjahr.

— Historisches Denken entwickelt sich erst so ab dem 9. Lebensjahr für längere Zeiträume.

— Distanz ist die Voraussetzung für Empathie. Beides entwickelt sich während der Grundschulzeit.

— Der Begriff des Geldes (wichtig für unser Thema) entwickelt sich in der Regel erst zwischen dem 8. und 10. Lebensjahr.

3. Keine Vorstellungen ohne Einstellungen, anders gesagt, keine Kognition ohne Emotion, deshalb die kognitive Entwicklung nicht isoliert sehen und überbetonen. Die gefühlsmäßige Tönung spielt eine große Rolle. Ohne emotionale Veränderung keine wirksame dauerhafte Veränderung von Vorstellungen. Da Einstellungen so schwer zu verändern sind, sollte man darauf achten, daß unvoreteilhafte Einstellungen nicht zur Gewohnheit werden.

— Aufbau positiv besetzter Identifikationsmuster (Kinder in der Dritten Welt)

— Abbau von Vorurteilen

— Angstabbau bei höherer Komplexität (z. B. durch das Arbeiten mit funktionalen Äquivalenten: sozial — zeitlich — sachliche Ressourcen)

— Akzeptanz von Gefühlen auch bei sich selbst

— Toleranz, Achtung vor begründeten Wertungen, auch wenn sie den eigenen widersprechen

— beim Aufbau negativ besetzter Identifikationsmuster (etwa bei Ungerechtigkeit) sehr vorsichtig sein, nicht personalisieren.

4. Setzen wir bei konkreten rollenorientierten Erfahrungsmustern von Wirtschaftsbeziehungen in der Grundschule an, achten dabei aber, daß Personen immer Teil von Strukturen sind. Der Ansatz beim Konkreten und Personalen (bezogen auf die kognitive und moralische Entwicklung) sollte also erweiterungsfähig sein in Richtung auf eine Erziehung zur Komplexität. Der Umgang mit Komplexität muß langsam gelernt werden. Nicht überfordern! Beginn mit einfachen Diskriminierungen: Negationen, Differenzierungen, Relativierungen, Toleranzen.

5. Lernen braucht Zeit

Nicht alles auf einmal. Nicht alles gleichzeitig. Beginnen wir mit elementaren Anfängen, die aufbau- und erweiterungsfähig sind. Schreiten wir fort von einer anfänglichen Elementarisierung zu einer zunehmenden Generalisierung. Elementarisieren können wir in allen drei Sinn-dimensionen

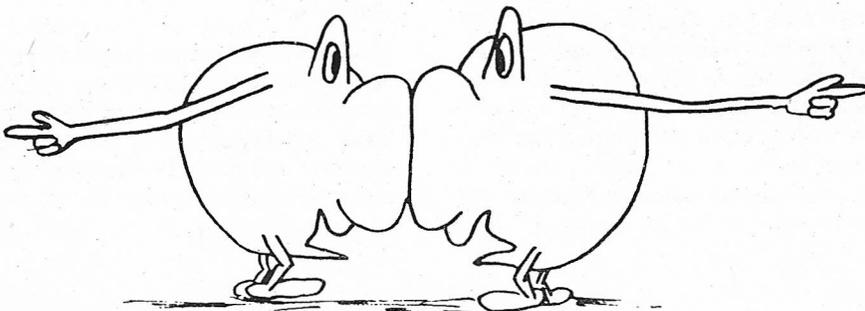
— sachlich: elementare Gegenstandsstrukturen (z. B. ungleiche Befriedigung von Grundbedürfnissen)

— sozial: elementare Erfahrungen (z. B. Ungerechtigkeit)

— zeitlich: elementare Anfänge (etwa Kindheit und Jugend)

Generalisierung: Orientierung, Ordnung, partikuläre Eindrücke, Komplexität.

6. Es gibt keinen allgemeingültigen Königsweg für eine erfolgreiche Dritte-Welt-Pädagogik in der Grundschule, vor allem gibt es keine Technologie der Erziehung, die, Zweck-Mittel-orientiert, bestimmte Lernziele durch eine Erziehung qua Technik zu erreichen ermöglichte. Deshalb seien wir bescheiden, methodisch vielfältig, und erwarten wir keine fertigen Lösungen! Es gibt eine Vielzahl von Materialien, Schulbüchern, Spielen, handwerkliche Arbeiten, Geschichten und die Möglichkeit des Selbermachens, eigene Erfahrungen machen lassen und nicht zuletzt auch die Glaubwürdigkeit des Lehrers als Person. Erziehen ist nach meinem Verständnis weniger ein Hinführen auf ein Ziel, als vielmehr ein Einführen in einen wichtigen Sinnzusammenhang. Es gibt die Gefahr der Überforderung, aber es gibt auch die Gefahr der Unterforderung.



## European Development Education Curriculum Network

April 1985, Gardone am Gardasee: In der schön gelegenen alten Villa Alba treffen sich um die 50 Personen aus allen zehn Mitgliedsländern der Europäischen Gemeinschaft, um über den Stand der "Entwicklungspädagogik" (Development Education) in den einzelnen Ländern zu sprechen und über Möglichkeiten der weiteren Förderung dieser Thematik im Bereich der Schule nachzudenken. Was die inhaltliche Seite anbelangt, stehen im Mittelpunkt der Konferenz ein Beitrag zur Situation und Geschichte der Entwicklungspädagogik in den USA sowie Beispiele aus Italien. Einige Zeit wird auch darauf verwendet, über die Verfassung des Netzwerks selbst zu diskutieren. Schließlich versuchen die Teilnehmer/innen, Empfehlungen zur Weiterarbeit in den nächsten Jahren zu formulieren - und dies alles im Anblick einer von der Frühjahrs Sonne beschienenen Gartenlandschaft mit Büschen, Zypressen und Blumen.

### Zur Geschichte des Netzwerks

Dies ist nicht die erste Konferenz auf europäischer Ebene, die das Netzwerk zur Förderung entwicklungspädagogischer Curricula organisiert hat. Bereits im Herbst 1982 fand in Gent (Belgien) aufgrund der Initiative von Roger Morgan (Großbritannien) und Kees Zwaga (Niederlande) eine erste derartige Konferenz statt. Damals wurde versucht, ein solches Netzwerk auf europäischer Ebene ins Leben zu rufen und Möglichkeiten seiner Arbeit zu diskutieren. Schwerpunkt sollte dabei von vornherein der Bereich der Schule und - mit etwas geringerer Betonung - der Hochschule sein. Der informelle Bildungsbereich, d.h. Aktionsgruppen, Kirchen und sonstige Institutionen blieben damit weitgehend außerhalb der Aufmerksamkeit. Das Netzwerk formuliert seine Ziele im Zwischenbericht 1982 bis 1985 folgendermaßen: "Das Netzwerk versucht, Menschen zusammenzubringen, die beruflich im Bereich der Entwicklungspädagogik arbeiten und auf eine effektive und realistische Weise zu weiteren Entfaltung dieses Unterrichtsbereiches beitragen können. Das Netzwerk versucht auf europäischer Ebene zu arbeiten und orientiert sich an den Zielen:

1. die Kommunikation über Entwicklungspädagogik (Development Education) im formalen Bildungsbereich innerhalb der Europäischen Gemeinschaft zu unterstützen und anzuregen,
2. einen ständigen Informationsaustausch zwischen den Institutionen, die in diesem Bereich arbeiten, zu fördern,
3. zu internationalen Projekten zu ermutigen und für gemeinsame Erfahrung in diesem Bereich zu sorgen, dabei Überlappungen und Doppelungen zu vermeiden,
4. die Verbindungen zwischen Entwicklungspädagogen (Development Education) in Afrika, Asien und Lateinamerika zu stärken.

Entwicklungspädagogik wird hier vor allem verstanden, als Dritte-Welt-Pädagogik. Die Grenzen hin zur Friedenserziehung, interkulturelle Erziehung, antirassistischen Erziehung und Entwicklungspädagogik in unserem Sinne sind dabei allerdings sehr fließend. Entsprechend der unterschiedlichen gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen, der Schulsysteme und damit verbunden der pädagogischen Konzepte in den einzelnen Mitgliedsstaaten war eines der wichtigsten Arbeitsgebiete des Netzwerks bislang der Versuch, auf der Ebene von Begriffen und Konzepten größere Klarheit und Durchsichtigkeit zu gewinnen. Die Bemühungen in diesem Bereich dauern noch an.

### Zur Struktur des Netzwerks

Das eigentliche Fundament des europäischen Netzwerks bilden sog. "Nationale Netzwerke". In diesen sollten sich insbesondere Menschen aus folgenden vier Bereichen organisieren, um die Idee und Realisierung von Dritte-Welt- bzw. Entwicklungspädagogik in der Schule voranzubringen: Lehrer/innen, Angehörige der Bildungsverwaltung, Vertreter/innen der Forschung und Curriculumentwicklung in diesem Bereich und Vertreter/innen aus kirchlichen u.a. nicht-staatlichen Hilfswerken. Die Verbindung zwischen der nationalen und der

europäischen Ebene sollen "nationale Koordinatoren" herstellen. Diese bilden zugleich eine Art Koordinationsbeirat (Seering Committee), der die Aufgabe hat, die Aktivitäten des Netzwerks zwischen den internationalen Konferenzen zu organisieren. Bisherige Praxis und Planung für die Zukunft ist, solche internationale Treffen im Abstand von etwa 3 Jahren durchzuführen. Bei den internationalen Konferenzen sollten aus jedem Land mindestens ein Vertreter bzw. eine Vertreterin aus den vier beschriebenen Bereichen teilnehmen. Aufgabe der Konferenzen ist vor allem, die Aktivitäten des Netzwerks im einzelnen zu diskutieren und über die Richtung der Arbeit zu entscheiden. Neben dem Koordinationsbeirat existiert seit diesem Jahr eine Art geschäftsführender Ausschuss (Executive Committee), der sich aus vier Personen zusammensetzt und durch zwei "Sekretäre" unterstützt wird. Was durch das Netzwerk unternommen bzw. angeregt wird, liegt insb. in den Händen dieses Ausschusses und der beiden "Sekretäre".

### Die Aktivitäten des Netzwerks

Neben der Organisation der bereits beschriebenen internationalen Konferenzen unterstützt und organisiert das Netzwerk Treffen zu wichtigen Einzelthemen im Bereich der Entwicklungspädagogik in den verschiedenen Ländern. Dazu ein Beispiel: Vom 8. bis 10. 2. 85 wurde in Bonn ein Treffen organisiert zur Untersuchung von Schul- bzw. Textbüchern für die Behandlung von Themen der Dritten Welt bzw. der Unterentwicklung im Bereich der Schule. Weitere ähnliche Treffen sind für die nächsten Jahre geplant. Auf diese Weise versucht das Netzwerk, den Erfahrungsaustausch und die Weiterentwicklung über die nationalen Grenzen hinweg anzuregen und insg. der Entwicklungspädagogik in den Schulen ein stärkeres Gewicht zu verschaffen. Dazu gehören nicht zuletzt auch Empfehlungen bzw. Einflußnahmen auf die jeweiligen nationalen bildungspolitischen Instanzen. Für Mitglieder und Interessierte wird dreimal jährlich eine kleine eigene Zeitschrift veröffentlicht ("Newsletter"), in der Projekte, Publikationen und Tagungen angekündigt bzw. besprochen werden - in der aber bislang leider noch viel zu wenig über konzeptionelle und bildungspolitische Fragen diskutiert wird. Letzteres soll sich nach der Konferenz im April 1985 ändern. Außerdem haben sich in Gardone eine Reihe von Lehrern/innen zusammengefunden, die Vorhaben, Unterrichtsentwürfe bzw. -modelle untereinander auszutauschen. Eine attraktive Möglichkeit des Netzwerks scheint, Forschungen in Gang zu bringen, die von Lehrern und Pädagogen gemeinsam und länderübergreifend durchgeführt werden sollen. Organisations- und Finanzierungsmöglichkeiten müssen allerdings noch geklärt werden.

### Ist das europäische Netzwerk eine Chance, die Entwicklungspädagogik in Praxis und Theorie voranzubringen?

Ein wesentlicher Aspekt der Bedeutung, die dieses Netzwerk haben kann, liegt in der (Selbst-)Beschränkung auf die Bereiche von Schule und Hochschule. Damit zusammenhängend liegt der inhaltliche Schwerpunkt deutlich bei den Fragen und Themen, die mit dem Stichwort "Dritte Welt und Un-

terentwicklung" beschrieben werden. Die Einsicht, daß im pädagogischen Zusammenhang Fragen der Friedenserziehung, der Erziehung für eine lebenswerte Zukunft und der interkulturellen Erziehung notwendig mit einbezogen werden müssen, scheint in einigen anderen Ländern der europäischen Gemeinschaft bereits weiter gediehen zu sein und auch in anregender Weise Früchte für die praktische Arbeit getragen zu haben als in der Bundesrepublik Deutschland.

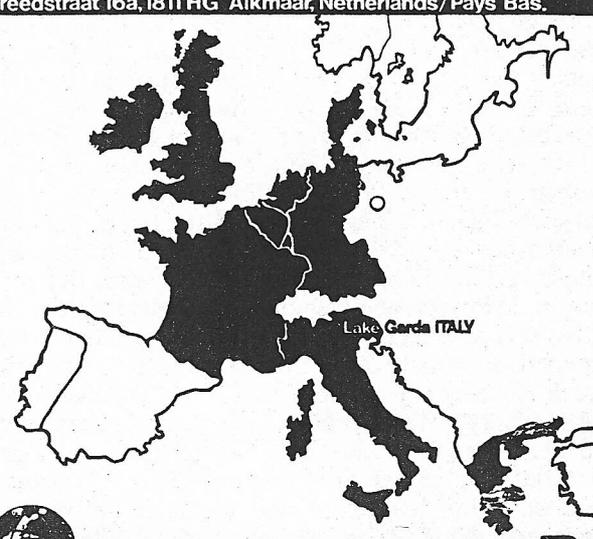
Die Initiative zu dieser europäischen Netzwerkstruktur ging von Menschen aus, die in Ländern leben und arbeiten, in denen die "Vernetzung" bereits reaktiv weit gediehen ist. Dadurch ergeben sich innerhalb der Mitgliedsländer ziemliche Ungleichzeitigkeiten in der Entwicklung der Netzwerkstruktur. Dies gilt u.a. auch für die Bundesrepublik Deutschland, in der ein nationales Netzwerk noch kaum existiert. Um abklären zu können, inwieweit Interesse an einer solchen Zusammenarbeit auf nationaler Ebene besteht und Möglichkeiten dafür gesehen werden, wird gegen Ende diesen Jahres bzw. Anfang des kommenden Jahres ein erstes Treffen dazu organisiert werden. Die in seiner Struktur angelegten Möglichkeiten, Entwicklungspädagogik auch auf politischer Ebene unterstützen und voranzubringen, wird das E.D.E.C.N. erst dann entfalten können, wenn Anregungen und Forderungen von entsprechendem Organisationsstrukturen auf nationaler Ebene ausgehen. ■

Erwin Wagner (Nationaler Koordinator)

# E.D.E.C.N.

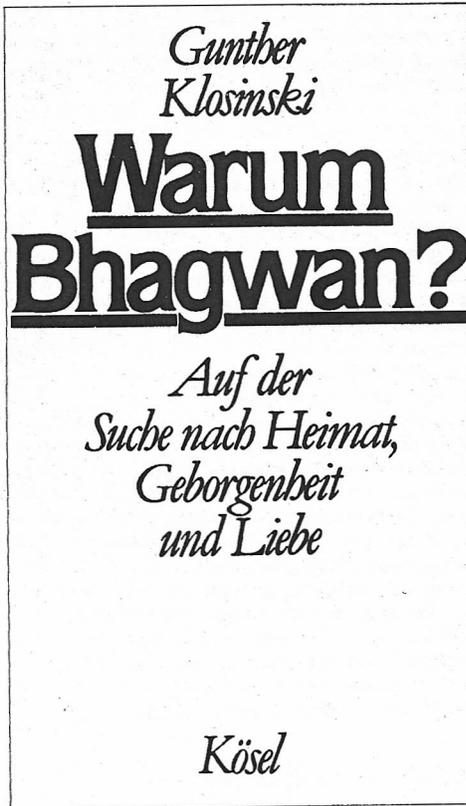
## European Development Education Curriculum Network

Breedstraat 16a, 1811 HG Alkmaar, Netherlands/Pays Bas.





A Network for the Promotion of Development  
Education in Schools and Colleges in Europe



**Gunther Klosinski: WARUM BHAGWAN? AUF DER SUCHE NACH HEIMAT; GEBORGENHEIT UND LIEBE. München (Kösel) 1984, 222 S., DM 24,80.**

Der Autor interviewt 25 Anhänger und 5 ehemalige Bhagwan-Anhänger und im Vergleich dazu eine gleiche Anzahl von Anhängern und Ehemaligen der Gesellschaft für Transzendente Meditation (TM). Ziel der Untersuchung war es, den individuellen Weg und Prozeß der religiösen Bekehrung (Konversion) auf dem Hintergrund biografischer Daten erklärbar zu machen. Auch wenn die Stichprobe viel zu klein war, um statistisch signifikante Ergebnisse heraus zu bekommen, so sind doch interessante Tendenzen ersichtlich geworden: Das Durchschnittsalter des Sannyasin betrug 31,6 Jahre, er gehört in der Regel zur sozialen Mittelschicht, kommt auffallend häufig aus dem psychologisch-pädagogischen Berufsfeld, und 4/5 von ihnen haben Therapieerfahrungen und folglich psychische Probleme (gehabt).

Der Vf. kommt zu dem Ergebnis, daß der Konversionsprozeß zum Bhagwan-Jünger als ein Psychotherapieäquivalent interpretiert werden kann, weil die Biografie der Untersuchten kein Bruch mit der Vergangenheit impliziert - auch wenn dies eine entscheidende Forderung Bhagwans ist, sondern eine konsequente Fortsetzung der Suche nach Selbsterfahrung und Selbstverwirklichung ist. Dabei wird jedoch die Übertragung auf den "Therapeuten" (Bhagwan) vom Patienten (Sannyasin) nicht zurückgenommen, sondern in eine "unendliche Analyse" überführt, bei der die Übertragungsneurose aufrechterhalten wird. Bhagwan erfüllt bei seinen Jüngern das Urbedürfnis nach Sicherheit, Geborgenheit und Aufgehobensein.

Auf dem Hintergrund dieses Ergebnisses wird mir jedoch die Schlußfolgerung des Autors nicht recht plausibel, wonach "sich die von einigen Autoren hervorgehobene Pathogenität neureligiöser Bewegungen, im Hinblick auf die psychische Gesundheit ihrer Anhänger, für beide der hier untersuchten Gruppen insgesamt nicht bestätigen ließ." (138) Die Mitglieder beider religiösen Psychobewegungen werden vom

Autor als "noch normalneurotische" Persönlichkeiten angesehen (137). Diese Einschätzung überrascht vor allem deshalb, weil der Autor als Vergleichsgruppe ja gar nicht den normalen, nichtneurotischen oder nichtreligiösen Menschen untersucht hat, sondern eine in vieler Hinsicht vergleichbare Sektenbewegung. Es wird deshalb nicht recht klar, was in dieser Untersuchung eigentlich die gebundene und was die freie Variable ist.

Nur gelegentlich wird verwiesen auf die großen Religionsgemeinschaften und auf deren "kollektive Zwangsneurose" (Freud). Vergleicht man aber einen Lahmen mit einem Blinden, dann sind beide behindert ("normalbehindert"?). Psychotherapie und Religion erscheinen auf diesem Hintergrund als Krankheit, für deren Heilung sie sich gerade ausgeben. Aber auf diesen Schluß kommt der Autor nicht. Wenn alle normalneurotisch sind - so sein überraschender Syllogismus -, dann sind auch die Sannyasin normalneurotisch, also normal, sprich: gesund!

Trotz dieser merkwürdigen Logik ist das Buch sehr lesenswert. Es ist eine der wenigen Habilitationsschriften, die spannend zu lesen und lehrreich zugleich sind.

Tr.

## Informations- und Kommunikationsstrukturen der Zukunft

Bericht anläßlich eines Workshop mit  
Stanislaw Lem

herausgegeben von  
Ralf-Dirk Hennings  
Wolfgang Müller  
Gerhard Vowe  
Gernot Wersig

Mit Beiträgen von  
Stanislaw Lem,  
J. Aufermann, D. Dörner, H.H. Fabris, W. Franke,  
W. Giloi, W. Göpfert,  
H. Krauch, S. Päch, T.v. Randow,  
P. Raulefs, F. Rottensteiner, P. Schnupp,  
M. Schulze-Vorberg, T. Seeger, T. Trautner

Wilhelm Fink Verlag

INFORMATIONS- UND KOMMUNIKATIONSSTRUKTUREN DER ZUKUNFT. Bericht anlässlich eines Workshop mit Stanislaw Lem. Hg. von Ralf-Dirk Hennings, Wolfgang Müller, Gerhard Vowe, Gernot Wersig. München (Wilhelm Fink-Verlag) 1983, 208 S.

Manch einer mag der Idee einer verkabelten und durchinformatisierten Gesellschaft skeptisch gegenüberstehen. Mit dieser Idee allerdings befaßten sich die Teilnehmer (Science-Fiction-Autoren, Naturwissenschaftler, Kommunikationswissenschaftler und Journalisten) eines Workshops, dessen Verlauf und Ergebnisse das vorliegende Buch zusammenfaßt. "Wird es die Technik noch einmal schaffen?"

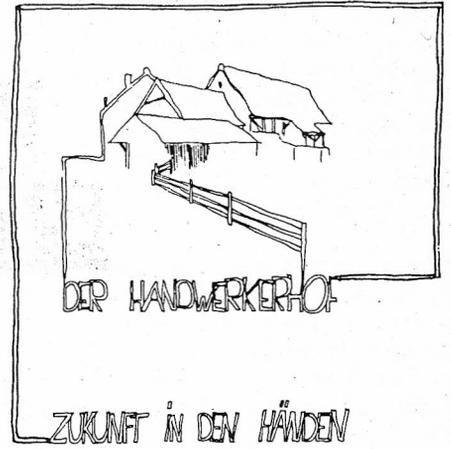
Daß diese Frage selbst von manchen Naturwissenschaftlern nicht mehr mit einem schneidigen Ja beantwortet wird, ist nichts Neues. In dieser Hinsicht ging es auf dem erwähnten Workshop um das Potential, das Informations- und Kommunikationssysteme für individuelle und gesellschaftliche Problembewältigung bieten. Um der eigenen Kreativität und Phantasie dabei auf die Sprünge zu helfen, war ein prominenter "Berufsphantast" geladen worden: der Science-Fiction-Autor Stanislaw Lem. Vorträge und Diskussionen kreisten hauptsächlich um die Frage, für welche Aufgaben, welche Bedürfnisse und Probleme Information und Kommunikation in welchem Organisations- und Technisierungsgrad wie sich einsetzen lassen und mit welchen Folgen dabei zu rechnen ist.

Die Ergebnisse sind um vier Themenkomplexe gruppiert: Verhältnis von Mensch und Computer, Steuerung der Bioevolution, die gesellschaftliche Rolle von Informations- und Kommunikationssystemen sowie die Struktur und Rolle unterschiedlicher Wissensformen. Das Buch ist übersichtlich strukturiert, die Ergebnisse des Workshops sind prägnant und auch für Nicht-Spezialisten verständlich zusammengefaßt. In seiner Mischung aus Fiktion und Realität, Literatur und wissenschaftlichen Befunden ist es spannend zu lesen. Es wartet nicht mit vorgefertigten Problemlösungen auf, macht aber in vieler Hinsicht Probleme deutlich, die durch eine Informatisierung der Gesellschaft entstehen können. Angereichert durch die spekulative, aber immer an naturwissenschaftliche Erkenntnisse rückgekoppelte Phantasie Lems ergeben sich in interdisziplinären Gesprächen interessante Integrationsversuche von Wissenschaft und Belletristik, Natur- und Sozialwissenschaft.

Hans Gängler

**Norbert Frank: DER HANDWERKERHOF. ZUKUNFT IN DEN HÄNDEN.** Heidenheim (Südmark-Verlag) 1983, 132 S.

Die bündische Jugend hatte ihre große Zeit in der zweiten (Nachkriegsphase) der Jugendbewegung im ersten Drittel dieses Jh. Aber auch in den sechziger und siebziger Jahren entstanden Bünde, d.h. freie Jugendgruppen, die auch heute noch wesentliche Elemente der alten Jugendbewegung leben, so z.B. das Konzept der jugendlichen Selbsterziehung, die Kritik professionalisierter Jugendarbeit, die Wertschätzung von Fahrt und Lager, das Leben im Heimabend und in der freien Natur. Eine Gruppe von solchen Hordenführern erwarb 1982 für DM 50.000 einen alten Bauernhof in einem kleinen Weiler in Nordwürttemberg. Der Vf. dieser Schrift war dabei und berichtet - für eine wissenschaftliche Zulassungsarbeit auf eine recht unkonventionelle Weise - über die theoretischen Reflexionen, die diesem Projekt zugrundeliegen und die praktischen Erfahrungen.



•beo• norbert frank

Von besonderem Interesse finde ich die Tatsache, daß die Projektidee offenbar nicht nur schulpädagogisch, sondern auch in der bündischen Jugend lebt. Nicht nur Schulen suchen und kaufen sich einen alten Bauernhof, den sie mühe- und lernreich wieder renovieren, sondern auch freie Jugendgruppen. Dieses hier geschilderte Projekt, der sog. "Handwerkerhof", gründet, wenn ich es recht verstanden habe, in zwei unterschiedlichen Motiven: einmal in der m.e. richtig charakterisierten Spannung von nachwachsenden Jugendlichen und den alternenden Jugendführern. Diese Spannung ließ bislang für den Jugendführer nur die Alternative offen, entweder auszuscheiden oder als überall belächelter "Berufsjugendlicher" weiterzumachen. Das aber widerspricht dem jugendbewegten Grundprinzip der Selbsterziehung und Selbststeuerung. Der Handwerkerhof gibt nun den alternenden Hordenführern eine neue und wichtige Funktion, die von den nachwachsenden Jugendlichen nicht erfüllt werden kann, nämlich im Kontext eines ganzheitlichen Menschenbildes handwerkliche Fähigkeiten zu vermitteln.

Zum zweiten finden wir natürlich auch all jene Ziele anvisiert, die wir von der Projektidee aus der Schulpädagogik schon kennen: Stärkung der Eigeninitiative und Verantwortungsbereitschaft, der Gruppen- und Gemeinschaft und der eigenständigen und kritischen Persönlichkeit, die Entwicklung und Förderung der verschiedenen Begabungen und Interessen durch die Möglichkeit handwerklicher Tätigkeiten. Im Handwerkerhof gibt es einen Holz- und einen Metallbereich, man kann Töpfern, Weben, Spinnen, Nähen, es gibt eine Bäckerei, eine Druckerei und einen Arbeitsbereich Leder, Batik und einen für Steinmetzen. Das manuelle (nicht musische) Arbeiten und Tun steht hier im Mittelpunkt von Lernprozessen. Ein liebenswertes Büchlein, das theoretische Reflexionen durchsichtig mit einer konkreten Praxis verbindet und so beschreibt, daß die Subjektivität des Autors dabei durchschimmert.

Tr.

# REZENSION

Institut für internationale Begegnungen (Hg.): MIT DER EIGENEN STIMME ... WIE KANN IN DER ENTWICKLUNGSPOLITISCHEN BILDUNGSARBEIT DIE DRITTE WELT STÄRKER ZU WORT KOMMEN? Handreichungen und Anschriftenlisten für die Praxis der Erwachsenenbildung. Bonn 1984(2), 33 S., kartoniert, gratis zu beziehen über das IIB, Walramstr. 9, 53 Bonn 2.

Die kleine Schrift besteht aus 2 Teilen, im ersten, 10-seitigen Theorieteil findet sich ein Beitrag von Manfred Fenner mit dem Titel "Mit eigener Stimme sprechen - Über die Möglichkeiten, Mitarbeiter aus der Dritten Welt in der Erwachsenenbildung einzusetzen". Der 2. Teil stellt eine Handreichung mit Hinweisen und Anschriften für die entwicklungspolitische Erwachsenenbildung dar - mit dem durch den Titel gesetzten Akzent. Fenner gibt eine gute und verständliche Begründung, warum es für Volkshochschulen und anderen Weiterbildungsinstitutionen sinnvoll sein kann, Menschen aus der Dritten Welt zu Wort kommen zu lassen. Der Anschriftenteil ermöglicht einen (begrenzten) Zugriff auf diese - weitgehend ungenutzte - Ressource. Dieser wichtige Teil scheint mir jedoch stark lückenhaft und ergänzungsbedürftig zu sein. Aber ein guter und hilfreicher Anfang ist ohne Zweifel gemacht.

Tr.

AUSSTEIGEN + ANDERS + ALTERNATIV. Nr. 6/1984, Ausgabe Sek. II: ÖKONOMIE + ÖKOLOGIE. Wochenschau Verlag, Schwalbach bei Frankfurt a.M., Adolf-Damaschke-Str. 103-105.

Nach bewährter Wochenschau-Didaktik werden die beiden Themen schüler- und lehrergerecht dargeboten, d.h. die Hintergründe, Erscheinungsweisen und Meinungen zum Themenbereich werden anhand von Originalquellentexten, Bildern, Skizzen und Karikaturen in Heftform vermittelt. Die Meinungsbildung wird dem Schüler überlassen. Als Einstieg in beide Bereiche sind die Hefte zu empfehlen, vor allem zu einer Zeit, wo das zugrundeliegende Konzept einer pluralistischen und liberalen Didaktik von manchem Kultusminister per Erlass außer Kraft gesetzt wird.

Inhalt Nr. 2/81: Suche nach Alternativen: Anpassen? Widerstand leisten? Verhaltensweisen junger Menschen. Wir wollen anders. Versuche, das Zusammenleben zu ändern (Rückzug aufs Land, Die Firma ohne Chef). Inhalt Nr. 6/84: Waldsterben, Risiko "Chemie" - Selbstgefährdung des Menschen? Auswege aus dem Dilemma.

Tr.

Institut für Internationale Begegnungen e.V.

Institute for International Relations

Institut des Rencontres Internationales

## MIT DER EIGENEN STIMME ...

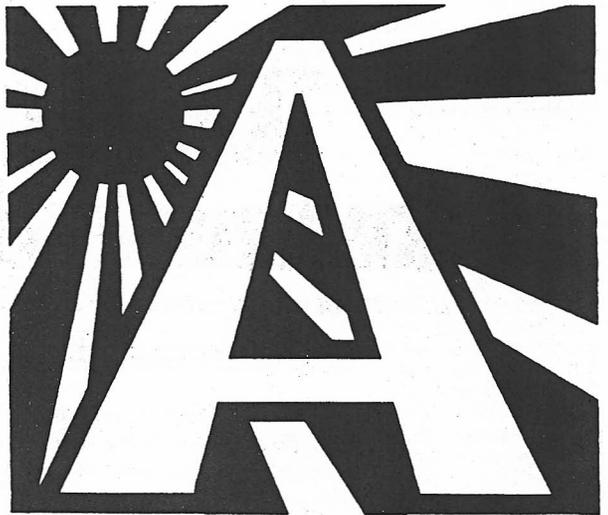
Wie kann in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit

die Dritte Welt selbst stärker zu Wort kommen ?

- HANDREICHUNGEN UND ANSCHRIFTENLISTEN  
FÜR DIE PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG -



Nord-Süd Dialog unter Partnern ...



AUSSTEIGEN · ANDERS · ALTERNATIV

AKPINAR, U./ZIMMER, J: (HG.): VON WO KOMMST DU? Interkulturelle Erziehung im Kindergarten. 4 Bände. München (Kösel) 1984, DM 68,-

Auf dem Tisch liegen 665 Seiten, prall gefüllt mit anregenden, z.T. fesselnden Berichten, Interviews, Erzählungen, Vorschlägen für Theater- und Rollenspiele, vorbereitenden oder zusammenfassenden theoretischen Reflexionen - und Bilder, Fotos über Fotos aus einem farbigen Kindergartenalltag.

Aufgeteilt in vier Bände, wobei die ersten drei Bände jeweils wieder in eine Reihe von didaktischen Einheiten untergliedert sind und der vierte Band Bildergeschichten enthält, liegen hier die Ergebnisse eines vier Jahre dauernden Modellversuchs aus Berlin vor. Von 1979 - 1983 wurden im Rahmen des Modellversuchs "Sozialisationshilfen für ausländische Kinder im Kindergarten" in Berlin in 36 Kindergärten, unter Mitarbeit von 150 Erziehern/innen, mit insg. 130 Kindergartengruppen, unterstützt und angeregt durch insg. 14 wissenschaftliche Moderatoren von der Freien Universität Berlin Materialien für eine interkulturell orientierte Erziehung im Vorschulbereich entwickelt.

Im ersten Band skizzieren die beiden Herausgeber die allgemeinen theoretischen Grundlagen des Modellversuchs. Grundlagen sind zum einen die Entwicklung pädagogischer Konzepte und Standards, wie sie unter dem Begriff der Situationsorientierung in den letzten Jahren für den Vorschulbereich entwickelt worden sind, und zum anderen die Konzepte des Dialogischen und der "Schlüsselsituationen" aus der Pädagogik von Paulo Freire. Allgemein gesehen wären dies für Kinder ausländischer Eltern Situationen, in denen "Brüche in der Lebensgeschichte ... zum Ausdruck kommen, in denen Kinder verunsichert oder diskriminiert werden; es sind Situationen, in denen Kinder Wertekonflikte erleben." Pädagogisch gewendet unter dem Anspruch interkultureller Erziehung wären daraus Situationen zu gestalten, "in denen ausländische und deutsche Kinder lernen, gemeinsam aufzuwachsen und freundschaftlich miteinander umzugehen" (Band

1, S. 5). Dieses pädagogische Konzept will die soziale und kulturelle Eigenständigkeit der Kinder stützen und sie in die Arbeit im Kindergarten einbeziehen.

Bereits vorweg wird zurecht eingewandt, daß die Verwirklichung solcher pädagogischer Ideen auf gesellschaftlich schwierige Rahmenbedingungen stößt. Ganz im Sinne der einschlägigen Diskussion um interkulturelles Lernen und interkulturelle Erziehung der letzten Jahre wird betont, daß es darum geht, Fähigkeiten der Selbstbehauptung zu stützen, daß sich die Identität im Rahmen einer interkulturellen oder multikulturell geprägten Lebenssituation entfalten muß und nicht - gar noch in einer statischen Weise verstanden - auf einen "türkischen" oder "deutschen" kulturellen Kontext zurückziehen kann. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch der Hinweis, daß kulturelle Eigenständigkeiten auf der anderen Seite nicht verabsolutiert werden dürfen, sondern immer wieder ihre Grenze etwa an den allgemeinen Menschenrechten finden.

Als konkretisierte pädagogische Leitideen wurden auf dieser allgemeinen Grundlage folgende Orientierungen formuliert:

- Orientierung an der Lebenssituation der Kinder;
- Verbindung von sozialem und sachbezogenem Lernen;
- Bevorzugung altersheterogener gegenüber altershomogener Gruppen;
- Beteiligung und Mitwirkung der Eltern in der pädagogischen Arbeit;
- Beteiligung der Kinder an der Planung des Geschehens;
- Öffnung der Institutionen hin zu wirklichen Handlungsfeldern außerhalb des Kindergartens, insb. im Stadtteil (Gemeinwesenorientierung);
- offene Arbeitsplanung und anregungsreiche Ausstattung der Kindergärten bzw. Kindertagesstätten.

Die didaktische Einheiten in den verschiedenen Bänden enthalten immer wieder die gleichen Elemente: Situationsbeschreibungen, Klärung pädagogischer Ziele, praktische Anregungen, Hinweise auf die Mitwirkung der Eltern. Das Interesse der Autoren/innen an der Leserfreundlichkeit dieser Bände hat dazu geführt, daß die Darstellung nicht schematisch diesen Elementen folgt.

Es ist ausgeschlossen, in dem hier zur Verfügung stehenden Raum alle didaktischen Einheiten im einzelnen und mit ihren Stärken und Problemen vorzustellen. Daher zunächst eine knappe Übersicht über die angesprochenen Schlüsselsituationen und Probleme:

+ **Die tägliche Reise zwischen zwei Welten:** Was bedeutet es für die ausländischen Kinder, täglich einen Teil ihrer Zeit in ihren Familien und einen anderen im deutschen Kindergarten mit ihren jeweils unterschiedlichen Wertvorstellungen und Regeln für den Lebensablauf zu sein? Wie gehen die Kinder damit um, welche Fähigkeiten entwickeln sie in dieser Situation? Besonders wichtig erscheint mir hier die Konzentration auf die Perspektive der **Kinder**. Die vielfältigen Beiträge in dieser Einheit regen dazu an, sich selbst den Blick offenzuhalten für die alltägliche Bedeutung des Kulturellen, was auch heißt: für die Veränderungen in den Haltungen der Familien und der Kinder. Im Vordergrund steht das Bestreben, aufzunehmen, was die Kinder an Erfahrungen und Vorstellungen mitbringen, um sodann den Raum zu öffnen für Verhaltensorientierungen, die zwischen den pädagogischen Zielen des Kindergartens und denjenigen der Familie zu vermitteln erlaubt.

+ **"Gib mir mal'n ekmek!"** Sehr ausführlich wird darauf eingegangen, was die Situation der Zweisprachigkeit für die ausländischen Kinder bedeutet. Der allgemeinen Orientierung einer interkulturellen Erziehung entsprechend wird die Bedeutung des Deutschen und der Muttersprache betont. Ebenso klar fällt die Entscheidung gegen Sprachtrainingsprogramme und für eine pädagogische Gestaltung des Alltags, der sprachliche Ausdrucksfähigkeiten verlangt und fördert. Dazu werden viele attraktive Hilfsmittel und Möglichkeiten angeboten. In aller Regel folgt die Arbeit dem Prinzip "erst tun, dann sprechen". Sei es ein Besuch in einer Tischlerei oder beim türkischen Bäcker - zunächst wird beob-

## Von wo kommst'n du?

Interkulturelle Erziehung im Kindergarten

**Bildergeschichten**

Fotos: Elisabeth Niggemeyer

Text: Eberhard Trautsch und Jasenka Villbrandt

Unter Mitarbeit von Christoph Albrecht und Monika Graef-Rudolf

Kösel-Verlag München

achtet, mitgeholfen, geplant, werden eigene Projekte in Gang gesetzt. Die Sprachförderung geschieht nebenbei und dann, wenn noch einmal darüber gesprochen wird oder die Erlebnisse in Fotobüchern festgehalten werden. Um wirklich erste Schritte hin zu einem interkulturellen Lernen zu tun, wird auch für die deutschen Kinder türkische Lebenswelt erfahrbar gemacht, lernen auch deutsche Kinder türkische oder serbo-kroatische Bezeichnungen für Feiertage, Zahlen, Namen usw. Dies alles ist letztlich nicht möglich ohne ein enges Zusammenarbeiten mit ausländischen Kollegen/innen und ausländischen Eltern.

**+"Noch ein Kuß und ab in den Bus!"** Wenn Kindergruppen verreisen, bedarf dies immer sorgfältiger Vorbereitung, insb. auch der jeweiligen Eltern. Sind in der Gruppe auch Kinder ausländischer Eltern, so ändert sich dies nicht grundlegend, sondern eher graduell. Beinahe wie ein Klischee mutet es schon an, daß es meist die türkischen Mädchen sind, die durch Einspruch ihrer Väter nicht mitreisen dürfen. Auch hier steht dieses Problem im Mittelpunkt, wird jedoch erfreulicherweise einfühlsam und mit Detailgenauigkeit behandelt. Durchweg wird hier deutlich, daß die Überlegungen und Vorschläge auf praktischen Erfahrungen beruhen, und daß es viele Möglichkeiten zur Verständigung gibt, wenn man nur versucht, Ideen zu entwickeln, Geduld zu haben, für die Bedenken der ausländischen Eltern offen zu sein, die eigenen Positionen jedoch auch klar zu benennen, um sich am Ende - in vielen Fällen - doch noch zu einigen.

**+ Feste** erscheinen heute manchmal beinahe wie die Verkörperung interkultureller Erziehung schlechthin. Hier ist der Ort, fremde Speisen zu essen, fremde Tänze zu tanzen und Musik zu hören, unvertraute Spiele zu spielen - und seine Mitfreude zu haben an der besonderen Fähigkeit südeuropäischer Menschen, Feste zu feiern. Dieses Bild wird nicht klischeehaft verstärkt. Statt dessen wird anschaulich beschrieben, wie Feste trotz sehr guter Vorbereitung **mißlingen** und auch ohne aufwendige Vorplanungen und Regelungen **gelingen** können. Die Leser erhalten einen Eindruck davon, wie Feiern mehr sein kann als wechselseitiger Folklorismus und wie wichtig es ist, ausländische Eltern zunächst auch als Individuen und nicht allein als Vertreter einer Kultur zu sehen.

**+ "Hier bin ich zu Hause, hier kenn ich mich aus."** In diesen zwei Einheiten tritt die Gemeinwesenorientierung des pädagogischen Konzepts in den Vordergrund. Erkundungen, Besuche, viele Gespräche, bildliche Dokumentationen fördern die Ausei-

nersetzung der Kinder mit den Lebensbedingungen ihrer unmittelbaren Umgebung. "Interkulturelles Lernen ist für uns die Auseinandersetzung der pädagogischen Arbeit mit den Familien der Kinder und mit dem Stadtteil, mit dem was praktisch vor der Haustüre liegt" (Band 2, S. 171). Ausländische Handwerker, Läden und die Wohnungen ausländischer und deutscher Familien sind hier schlicht Elemente der wirklichen Lebensumwelt der Kinder und nicht aus pädagogischer Absicht eingeführt "Multikulturalität".

**+ "Warum sollen wir wieder auseinandergelassen werden?"** Im dritten Band wenden sich zwei didaktische Einheiten wichtigen Stationen bzw. Wendepunkten im Leben der Kinder zu: Zunächst geht es um das Eintreten in den Kindergarten, um Fragen also, wie Kinder im allgemeinen und ausländische Kinder im besonderen in die Gruppe eingeführt werden können. Als vorteilhaft wirkt sich hier sicher aus, daß in der Regel altersgemischte Gruppen bevorzugt werden. Handpuppen, Schattenspiele, Fotoalben, die Verwendung der Muttersprache durch ausländische Erzieher/innen und vieles mehr tragen dazu bei, daß sich die Kinder schneller heimisch fühlen können. Das Ende der Kindergartenzeit markiert die Einschulung. Hier geht es vor allem darum, wie mit Ängsten deutscher Eltern vor gemischten Klassen umgegangen werden kann, wie deutschen und ausländischen Kindern durch Kontinuität und Vorbereitung die Umstellungsprobleme erleichtert werden können, wie "kulturelle Brücken" zwischen Kindergärten und Schule gebaut werden können.

**+ "Von der Nahrung, die Liebe ist: Sexualität und Zärtlichkeit"** Die letzten beiden Einheiten widmen sich den - gerade auch in interkultureller Perspektive - besonders schwierigen Problemen der unterschiedlichen Wertvorstellungen und Haltungen in bezug auf geschlechtsspezifische Erziehung und Sexualität im Kindergarten. Sehr anschaulich wird geschildert, wie vielfältig und subtil die Einflüsse hier sind und wie vorsichtig mit den Möglichkeiten der Erzieher/innen wie der Eltern umgegangen werden sollte. Man findet viele Vorschläge und Anregungen, wie die Bandbreite des für Kinder möglichen Verhaltens schrittweise verbreitet werden kann, wie geschlechtstypisches Verhalten auf spielerische Weise erkannt und langsam verändert werden kann. Die Vorbildrolle der Erzieher/innen wird besonders schön dort deutlich, wo männliche Erzieher darstellen, warum sie diese ("weibliche") Arbeit gewählt haben und mit welchen Vorbehalten sie sich in ihrem jeweiligen kulturellen Kontext auseinandersetzen müssen. An konkreten Beispielen wird gezeigt, daß die Trennlinien in den Werten nicht zwischen deutschen und ausländischen Eltern liegen, sondern quer durch diese Gruppen gehen.

Diese vier Bände eignen sich sicher in erster Linie zur Aus- und Fortbildung von Erziehern/innen, aber auch von Lehrern (zumindest im Grundschulbereich). Darüber hinaus leisten sie zweifellos einen sehr wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der Idee interkultureller Erziehung bzw. interkulturellen Lernens insgesamt. Die konkrete und alltagsnahe Darstellung hat den Vorzug, daß die Verwicklung von kulturellen, sozialen, biografischen und regionalen Aspekten in konkreten Lebenskonstellationen erhalten bleibt. Dies wirkt kulturbezogener Stereotypisierung entgegen, fördert dagegen den pädagogischen Blick auf einzelne Menschen und ihre Umstände. An einigen Stellen könnte ich mir gleichwohl vorstellen, daß stärker theoretisierende Reflexionen des Dargestellten diese (notwendige) Orientierung verdeutlichen könnten. Die am Modellversuch Beteiligten kommen immer wieder auch selbst als (interkulturell) Lernende vor. Auch wenn an der einen oder anderen Stelle fehlgeschlagene Versuche oder enttäuschte Hoffnungen miteinfließen, sind es im großen und ganzen dennoch Berichte des Erfolgs. Reflexionen über Bedingungen und Schwierigkeiten würden hier vermutlich die Übertragbarkeit auf andere Verhältnisse erleichtern.

Alles in allem handelt es sich bei den hier vorgelegten Materialien indes ohne Zweifel um einen der wichtigsten Beiträge zum Bereich interkulturelle Erziehung in den letzten Jahren.

Erwin Wagner

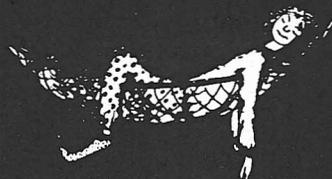


## Unterrichtsmaterialien Dritte Welt

### Fernleihbibliothek

- Wir verleihen an Lehrer, Pfarrer, Jugendarbeiter über 500 **Unterrichtsmaterialien** zum Themenfeld **Dritte Welt**, darunter fertige Unterrichtseinheiten, Kopiervorlagen, Schülerarbeitsblätter.
- Bei Bestellung möglichst präzise thematischen oder Länderschwerpunkt sowie Fach und Klassenstufe angeben.
- Zur eigenen Orientierung: „**Pädagogik-Handbuch Dritte Welt**“ (400 Titelbesprechungen), DM 5,- + Porto (Bezug über uns).
- **Bestelladresse: Arbeitskreis Dritte Welt, Entwicklungspädagogisches Informationszentrum, Lederstr. 34, 7410 Reutlingen, Tel. 07121/17376**

## Alternativer Urlaubsführer 1985



Angebote für  
Kreativität, bewußtes Leben  
und Selbsterfahrung

Kösel

Ulbert Hübler (Hg.): **ALS PÄDAGOGE ARBEITSLOS - WAS TUN?** München (Kösel) 1984.

Wolfgang Heiniger/Horst Linder: **DAS UMSTEIGER- BUCH.** Königstein/Taunus (Athenäum) 1983.

Ein zwiespältiges und ein empfehlenswertes Buch versuchen, Antwort auf eine wichtige Frage zu geben. Der Titel des Buches von Hübler u.a. ist dabei wörtlich zu nehmen: seine Autoren wollen konkrete Handlungsanleitungen geben. In den Einzelbeiträgen wiederholt sich vieles; als Kern schälen sich folgende Gedanken heraus: arbeitslose Pädagogen sollten sich in außerschulischer Pädagogik und in der Wirtschaft umsehen. Ihr wichtigstes Rüstzeug sollte die Flexibilität sein, ihr Ausgangspunkt das Erfassen der eigenen Stärken, mithilfe derer man Problemlösungen auf dem Arbeitsmarkt anbieten könnte. Ist man sich darüber im Klaren, so ist schnelles und systematisches Handeln gefragt.

Die Stärke dieses Buches liegt darin, daß es die Suche nach den persönlichen Stärken des arbeitslosen Pädagogen in den Vordergrund rückt und insbesondere für die Perspektive des freiberuflichen Wirkens gute Hinweise bietet. Substantiell aber bringt das Buch nichts Neues. Zudem vermögen die heterogenen Beiträge insgesamt nicht den optimistischen Schwung zu vermitteln, den das stilistisch weitaus bessere und von den Berufsperspektiven her breiter angelegte "Umsteiger-Buch" vermittelt. Dort findet man auch genauere Hinweise und Adressen zur ersten Information sowie wichtiges Handwerkszeug für Bewerbungen. Das "Umsteiger-Buch" ist systematischer, homogener und deshalb sehr viel brauchbarer. Seine Anschaffung kann empfohlen werden!

Dietmar Fund

Dagmar Olzog (Hg.): **Alternativer Urlaubsführer 1985**, 118 S., München (Kösel) 1985, DM 12,80.

Über 70 Angebote für "Kreativität, bewußtes Leben und Selbsterfahrung" enthält dieser "Alternative Urlaubsführer", wobei sich schnell die Frage stellt, was alternativer Urlaub ist - alternativ wozu?

Die Angebote, Selbstdarstellungen der Anbieter, heben sich ab von denen der etablierten Reiseunternehmen - sie reichen von "Kreativität" (14 Beschreibungen, wobei "Mysterienspiel - Psychodrama" unter Kreativität fällt!) über Sprachkurse (nur 5) bis zu Angeboten, die dem Psycho-Boom zuzuschreiben sind (der Rest, ca. 50 Stück!). Aber ist es schon alternativ zu nennen, sich statt bei Neckermann braten zu lassen, in die Toscana zu fahren, um "Selbsterfahrung" zu betreiben? Wohl kaum.

Die unkritische Aneinanderreihung aus dem Supermarkt der Möglichkeiten wird dem Anspruch, ein **Urlaubsführer** zu sein, nicht gerecht. Zu vielfältig und z.T. dubios sind die Angebote (Schamanismus, Prana-Energetic, Sensory-Awareness, um nur einige zu nennen), zu kurz und viel zu oberflächlich die Kurzbeschreibungen im Anhang. Auch der Hinweis in einem Satz, daß es im Bereich der Selbsterfahrung besonders wichtig sei, "die Angebote zu prüfen", hilft nicht weiter, dazu ist der "Psycho-Laie" nicht kompetent.

Obwohl die Ausstattung recht ansprechend ist, das Buch enthält viele, z.T. animierende Fotos und Grafiken, hilft es denjenigen, die nicht wissen, was sie wollen, kaum weiter - außer, sie wollen das Risiko eingehen, daß sie ordentlich reinfallen. Die Anderen, die genaue Vorstellungen von ihrem (Selbsterfahrungs-)Urlaub haben, könnten aus dem Führer eventuell neue Adressen bekommen, aber wahrscheinlich informieren sich diese gezielter oder, (alternativer?) planen und organisieren den Urlaub selbst.

Der Kösel-Verlag hat vor, diesen Urlaubsführer jährlich neu herauszubringen - ein Unterfangen, das er besser läßt. Es sei denn, das Buch wird kritischer, vielfältiger (weniger Psycho, mehr Kreativität, mehr selbstverantwortliche Möglichkeiten) und ausführlicher in der Beschreibung der Techniken und Therapieformen sowie in der Einschränkung der Zielgruppe.

Reinhard Winter

Uli Klemm

## Die libertäre Reformpädagogik Tolstois

und ihre Rezeption in der deutschen Pädagogik

**Ulrich Klemm: DIE LIBERTÄRE REFORMPÄDAGOGIK TOLSTOIS UND IHRE REZEPTION IN DER DEUTSCHEN PÄDAGOGIK. Reutlingen (Trotzdem-Verlag) 1984, 135 S., DM 20,00. Ulrich Klemm: ANARCHISTISCHE PÄDAGOGIK. ÜBER DEN ZUSAMMENHANG VON LERNEN UND FREIHEIT IN DER BILDUNGSKONZEPTION LEO N. TOLSTOIS. Siegen (Winddruck-Verlag) 1984**

Ulrich Klemm legt hier im gleichen Jahr zwei Bücher zur Pädagogik Tolstois vor, die sich teilweise überschneiden. Beidesmal wird eine überaus fleißige Gesamtschau der Grundsätze und der Entwicklungsphasen der Pädagogik Tolstois und ihrer Rezeption vermittelt, die in der Kürze und Systematik im deutschsprachigen Raum wohl ihresgleichen suchen muß. Insbesondere in dem im Reutlinger Trotzdem-Verlag erschienene Buch wird eine umfassende und gründliche Übersicht vermittelt, an der künftige Erziehungswissenschaftler, die sich mit Tolstoi beschäftigen wollen, nicht vorbeigehen können. Im zweiten Buch wird der Schwerpunkt weniger auf die

Rezeptionsgeschichte gelegt, sondern ein grober Überblick vermittelt, angereichert mit Bild- und Textdokumenten. Es ist deshalb leichter lesbar und für den interessierteren Laien eher zu empfehlen, als das andere Buch, das mehr auf wissenschaftliche Spezialisten zielt.

Tolstoi war in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts u.a. bekanntgeworden durch seine radikale Schulkritik und der von ihm initiierten Bauernschule, die er auf seinem Gut "Jasnaja Poljana" 3 Jahre lang leitete, ein libertäres Reformprojekt mit anarchistischen Grundsätzen und getragen vom Charisma Tolstois. Der Autor arbeitet 3 Phasen in der konzeptionellen Entwicklung Tolstois heraus und bringt das gemeinsame Allgemeine dieser Pädagogik auf die beiden Grundsätze "Erfahrung und Freiheit".

Ulrich Klemm

### ANARCHISTISCHE PÄDAGOGIK

Über den Zusammenhang von Lernen und Freiheit  
in der Bildungskonzeption Leo N. Tolstois

Verbesserungsfähig halte ich beide Bücher durch eine Berücksichtigung der historischen Zusammenhänge und einer systematischen und kritischen Diskussion der Tolstoischen Pädagogik. Klemm bleibt aber mehr oder weniger hermeneutisch seinem Gegenstand verhaftet. So werden die ökonomischen und politischen Kontexte des 19. Jh. ebenso im Dunkeln belassen wie die vielfältigen Bezüge zur (internationalen) Reformpädagogik um die Jahrhundertwende. Vorläufer, wie beispielsweise die ziemlich genau hundert Jahre früher gegründete "Bauernschule" des Karl Eberhard Freiherr von Rocho in Preußen werden nicht erwähnt und damit auch nicht im Vergleich diskutiert. Tolstois Pädagogik bleibt damit ein Werk seiner Person und wird nicht auf ihre Funktion in ihrer Zeit hinterfragt und verstehbar. Dazu kommt, daß ich gerne einige der libertären Grundsätze dieser frühen "Antipädagogik" gerne kritisch diskutieren bzw. deren Vor- und Nachteile abwägen würde. Trotzdem ein gute, wenngleich eben nur hermeneutische Einführung in die Pädagogik Tolstois, die man Interessenten gerne empfehlen kann.

winddruck verlag

Tr.

SÜDAFRIKA IN DER SCHULE. edition südliches afrika 14. Hg.: Informationsstelle Südliches Afrika e.V., 80 S., DIN A 4, DM 8,50. Erhältlich bei: issa, Blücherstr. 14, 53 Bonn 1.

Die Verleihung des Friedensnobelpreises an Bischof Tutu, Protestaktionen us-amerikanischer Apartheid-Gegner und die umfangreiche propagandistische Gegenoffensive des weißen Minderheitsregimes, seine jüngsten Terrorakte gegen die eigene Bevölkerung und gegen Nachbarstaaten, nicht zuletzt der Widerstand der unterdrückten Bevölkerungsmehrheit gegen Verfassungsreform und Zwangsumsiedlung haben Südafrika zu einem derzeit relativ gewichtigen Thema der bundesdeutschen Presse gemacht. Engagierten Lehrern, die die Auseinandersetzung mit dem Rassismus Südafrikas zum Unterrichtsgegenstand machen wollen, mangelt es dagegen häufig an geeigneten Materialien. Mit der kürzlich erschienenen Broschüre "Südafrika in der Schule" liegt eine umfassende und dennoch überschaubare Materialsammlung zum System der Apartheid vor. Sie richtet sich vornehmlich an Schüler und Lehrer der Sekundarstufe II, ist aber auch in den letzten Jahrgängen der Sek. I und der Erwachsenenbildung verwendbar. Dokumente und analytische Texte sind in ihr mit didaktischen Hinweisen verknüpft; auf die detaillierte Ausformulierung von Unterrichtsmethoden und Lernschritten wurde bewußt verzichtet.

In acht thematische Abschnitte gegliedert, wird neben sozial-statistischen Daten und einem historischen Abriss ein anschaulicher Einblick in die Lebensverhältnisse (und deren Hintergründe) der unterdrückten Mehrheit und die Ziele ihres Widerstandes vermittelt. Der Einstieg in die Materie wird durch die Präsentation unterschiedlicher Einschätzungen zu Südafrika erleichtert. Hier werden Aussagen von vom Apartheid-System unterschiedlich betroffenen Jugendlichen, Regierungsamtliche Stellungnahmen, Umfrageergebnisse und die Position Nelson Mandelas

- eines trotz schon 20-jähriger Haft unumstrittenen Führers der unterdrückten Mehrheit - miteinander konfrontiert. Allein diese Texte dürften soviel Diskussionsstoff bieten, daß die Einrichtung thematischer Arbeitsgruppen oder die Formulierung von Themenschwerpunkten für den weiteren Unterricht sich quasi naturwüchsig ergeben sollten. Die letzten Abschnitte behandeln die Militarisierung der südafrikanischen Gesellschaft und die aggressive Außenpolitik des Burenstaates, sowie die internationale Position Südafrikas. Bei dem letzten Punkt werden v.a. die vielfältigen Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Südafrika thematisiert.

Etwas umfassender hätte das Thema "Widerstand" ausfallen können. Unter dem Titel "Zielsetzungen des Widerstandes" werden zentrale Dokumente verschiedener Organisationen wiedergegeben - einen Vollständigkeitsanspruch kann dieser Abschnitt keinesfalls erheben, aber die derzeit wohl wichtigsten Organisationen kommen zu Wort. Auch wird dem Widerstand angemessen Raum im historischen Abriss gegeben, aber was Widerstand alltäglich heißt, was beispielsweise Streik oder Busboykott in Südafrika konkret bedeutet, hätte Anspruch in dieser Broschüre berücksichtigt zu werden. Abgeschlossen wird sie mit einer Liste vertiefter Liteatur, die sicher um den ein oder anderen Titel erweitert werden könnte; aber auch hier gilt, weniger ist oft mehr.

Insgesamt also eine ausgezeichnete Zusammenstellung mit den aktuellsten derzeit verfügbaren Daten, die auch "Südafrika-Spezialisten" wohl kaum in einem Zugriff verfügbar haben dürften. Es fehlt eigentlich nur der Hinweis, daß beispielsweise vom Bonner Büro der Anti-Apartheid-Bewegung (Abb) auch Adressen von AAB-Lokalgruppen oder kompetenten Einzelmitgliedern, die bereit sind, Lehrer zu unterstützen oder mit Schülern zu diskutieren, erfragt werden können.

Ludger Helm



**J. Bernhauser ~ R. Stach (Hrsg.)**

## **Afrika in der Schule**

**Didaktische Beiträge und Dokumente**

J. Bernhauser/R. Stach (Hg.): **AFRIKA IN DER SCHULE. Didaktische Beiträge und Dokumente.** Annweiler (Edition Simultan) 1984, 175 S.

Den 10 Einzelbeiträgen ist nur gemeinsam, daß sie Afrika thematisieren. Nur die ersten 6 sind didaktische Beiträge, wie der Titel des Buches verspricht. Die restlichen 4 - als "dokumentarische Beiträge" bezeichnet - behandeln dagegen (mir völlig unverständlich) die Rolle der katholischen Kirche in Afrika. Diesen Anhang finde ich ärgerlich, weil sein Stellenwert weder aus dem Titel, noch aus der Konzeption des Buches deutlich wird. Dagegen sind die didaktischen Beiträge lesenswert und teilweise interessant bis provokativ.

Besonders gefallen hat mir ein Forschungsbericht über die Tradition des Vorurteils von R. Stach und J. Bernhauser. Erwin Mock versucht dann aus der "Afrikanischen Pädagogik" Anregungen für den Pädagogikunterricht zu gewinnen. Dieser Beitrag dürfte eine Kurzfassung seines gleichnamigen Buches sein, wobei mir auch nach der Lektüre dieses Textes nach wie vor unklar ist, inwieweit es berechtigt ist, angesichts der Heterogenität der afrikanischen Kulturen von "der" afrikanischen Pädagogik" zu sprechen. Im übrigen ist ein dummer Fehler in diesem Aufsatz auf S. 52 mit der Überschrift zu finden: "Die Anthropozentrik des afrikanischen Weltbildes" - denn in den nachfolgenden Zeilen lesen wir gerade das Gegenteil, nämlich daß das afrikanische Weltbild nicht (in unserem Sinne) anthropozentrisch ist.

Karlheinz Sockheim provoziert in seinem Beitrag mit einem Plädoyer für die Benützung der schwarzafrikanischen Literatur im developmentpolitischen Unterricht. In der Freude der Entdeckung scheint mir der Autor aber hier - was seine Schlüsse und Verallgemeinerungen betrifft - etwas über das Ziel hinausgeschossen zu sein. Er vertritt eine Didaktik der authentischen Betroffenheit und hält diese recht rigide und unversöhnlich allen mehr deduktiv und theorieorientiert vorgehenden Didaktikkonzepten entgegen.

Insgesamt gesehen ein Buch, das eigentlich zwei verschiedene Bücher umfaßt. Das erste umfaßt lesenswerte und diskussionswürdige Beiträge zu einer developmentpolitischen Didaktik am Beispiel Afrika.

Tr.

### **ZEP - LESER - UND AUTORENTREFFEN**

**Auch in diesem Herbst findet ein Leser- und Autorentreffen der ZEP statt. Wie immer geht es dabei um die konzeptionelle Planung für das kommende Jahr. Eingeladen ist jeder interessierte Leser und/oder Autor.**

**Termin: 5. 10. (ganztags), ab 9 Uhr**

**Ort: Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft I, Münzgasse 26.**

# ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

Nr. 2  
September '84  
7. Jahrgang  
4,- DM  
ISSN 0172-2433



Heft 1/1982:

Alfred K. Tremel: Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? Dietmar Fund: Kritik der Umwelterziehung. Traugott Schöfthaler: Lernen von der Dritten Welt - Zur Kritik des universalistischen Fortschrittsbegriffs in den modernen Theorien der Evolution westlicher Industriegesellschaften.

Heft 2/3 1982:

Karl Markus Kreis: Wie fern ist uns die Dritte Welt? Entwicklungspolitische Bildungsarbeit und Sozialpädagogik. Klaus Seitz: Der Januskopf der Krise - Plädoyer für die Dritte-WeltÖffentlichkeitsarbeit. Entwicklungspolitisches Lernen in der bedrohten Wohlstandsgesellschaft. Margit Kreher und Erwin Wagner: Gefährdet der Nord-Süd-Konflikt unseren Wohlstand? Ein entwicklungspädagogischer Versuch an der Volkshochschule. Gerd Döring: Aktionsgruppen zwischen Selbstverwirklichung und Überforderung. Mathias Wesseler: Die Wissenschaft der schnellen Antworten - Über den Umgang mit der Ambivalenz wissenschaftlicher Arbeit angesichts weltweiter Entwicklungsprobleme. Gottfried Orth: Eine Lebensbewegung werden. Unvollständige Bemerkungen zum Forum für Frieden, Ökologie und Entwicklung. ders.: Dritte-WeltArbeit - Friedensbewegung - Ökologiebewegung, Stichworte zu ihrem Zusammenhang. Hans Gängler: Leben und Lernen.

Heft 4/1982:

Hans Lenk: Zur Ethik der Technik - Können wir den technischen Fortschritt verantworten? Gerhard de Haan: Pädagogik zwischen Prognose, Zukunft und Utopie. Martina Baur: Motivationsgenese in der Friedensbewegung. Über den Zusammenhang (vor)politischer Sozialisation und friedenspolitischem Engagement. Elisabeth Spengler: Über den Zusammenhang von Lernen und Entwicklung.

Heft 2/1983: Schwerpunktthema: "Fremdes wahrnehmen - Eigenes entdecken" Interkulturelles Lernen.

Gerd Ruppel: Die Dreiländer-ReversProgramme. Interkulturelles Lernen im Kontext von Unterdrückung und Befreiung. Gisa und Luu Hong Khanh: Gisa sitzt auf einem Gebetbuch...Chancen und Schwierigkeiten einer Partnerschaft zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen. Georg Friedrich Pfäfflin: Die eigene Erfahrungsgeschichte aufbrechen!? Dritte-Welt-Tourismus als Gefahr und Chance interkulturellen Dialogs. Erhard Meueler: "Ich kam von Dir geachtet zu werden..." Unplanbare Möglichkeiten - Darmstädter Musikfest der Zigeuner. Bernhard Loh: Verlernen, was uns stumm macht. Versuch über afrikanische Literatur und Gesellschaft.

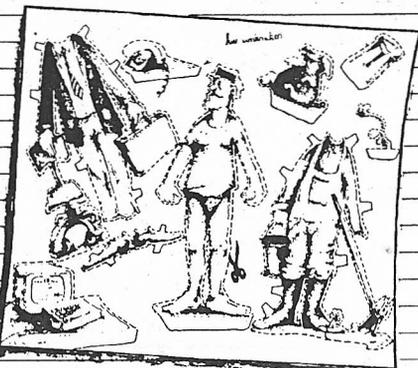
Heft 4/1983: Schwerpunktthema "Lernen auf dem Land - Lernen über das Land"

Klaus Seitz: Die Kolonialisierung des Landes - Kritik der Urbanität. Al Imfeld: Agrikultur - Annäherung an einen Kulturbegriff. Rudolf Buntzel: EntwicklungsPädagogik auf dem Lande. Hartwig Hummel: Alternative Projekte im ländlichen Raum. Heidi und Gerhard Blum: Alternative im Dorf - Erfahrungen aus drei Jahren Leben im Dorf. Karl A. Thumm: Aufruf zur Gründung von Landheimschulen.

# ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

Nr. 4  
Dezember '84  
6. Jahrgang  
4,- DM  
ISSN: 0172-2433



Lernen auf dem Land -  
Lernen über das Land

# ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

Nr. 3  
Nov. '84  
7. Jahrgang  
4,- DM  
ISSN: 0172-2433



Ethnopädagogik

← vergrieffen!

← vergrieffen!  
(Neuauflese  
separant)

Heft 1/1984: Schwerpunktthema: "Erziehung und Zukunft"

Alfred K. Tremel: Erziehung und Zukunft. Al Imfeld: Agrikultur - Annäherungen an einen neuen Kulturbegriff. Ivan Illich: Erziehung zur Unterentwicklung. Erwin Wagner u.a. Berichte, Anmerkungen, Eindrücke zum Symposium "Erziehung und Zukunft".

Heft 2/1984: Schwerpunktthema "Entwicklungspädagogik von oben - Zurichtung für die dritte industrielle Revolution?"

M. Böll/J. Wedekind: Lernen mit dem Computer. Optimistische Anmerkungen zu einer unaufhaltsamen Technologie. K. Seitz/A.K. Tremel: Zurichtung für die dritte industrielle Revolution? Pessimistische Anmerkungen zu einer unaufhaltsamen Technologie. H. Gängler: Sisyphos hofft. Über Bedachtsamkeit, Realismus und pädagogische Zuversicht. D. Bauer: Spiele ohne Sieger.

Heft 3/1984: Schwerpunktthema: "Lernen von fremden Kulturen - Ethnopedagogik"

Traugott Schöfthaler: Menschenbilder, Weltkulturen. Was wir aus der Diskussion um die Ziele interkultureller Erziehung lernen können. Modibo Keita: Afrikanische Erziehungsphilosophie. Alfred K. Tremel: Lernen im Oikos der einen Welt. Heinz-Peter Gerhardt: Lehren und Lernen in der Fremde. Bemerkungen zum intellektuellen Produzieren und Kommunizieren bei uns und anderswo. Dieter Osmer: Ökologie bei Naturvölkern oder: Lernen den Zeremonienbaum zu pflanzen.

Heft 4/1984: Schwerpunktthema: "Vom langsamen (Um)Denken."

Asit Datta: Theorie und Praxis der Entwicklungspädagogik. Hans-Georg Wittig: Gandhis Weg zur Wahrheit. Wolfgang Beer: Entwicklungspädagogik im Kontext sozialer Bewegungen. Elisabeth Spengler: Lernen beginnt in Situationen, nicht über Informationen.

Alle aufgeführten Hefte - mit Ausnahme von Nr. 2/3 1983 und 4/1983, sind noch erhältlich (DM 4,- + Porto). Bestellungen an den ZEP-Verlag.

**ZEP**  
Zeitschrift für Entwicklungspädagogik

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



**Pädagogik für  
einen anderen Fortschritt**

Entwicklungspädagogik - Versuch einer Zwischenbilanz

**ZEP**  
Zeitschrift für Entwicklungspädagogik

Nr. 2/3  
Oktober 83  
6. Jahrgang  
4,- DM  
ISSN: 0172-2432



**Fremdes  
wahrnehmen  
- Eigenes  
entdecken**

Interkulturelles Lernen

## Überblick

Stadterfahrung und Stadtgestaltung dienen als Leitbegriffe für ein humanökologisches orientiertes Projekt, das derzeit am Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen vorbereitet wird. In interdisziplinärer Zusammenarbeit sollen nicht einfach bereits vorliegende Materialien zusammengestellt werden, die in humanökologischer Hinsicht relevant sind für die Stadt als Lebenswelt. Der Anspruch geht vor allem dahin, neue Zugänge zum Thema Stadt als Lebenswelt zu finden - und dies für (weibliche und männliche) Stadtplaner, Lehrer, Architekten, Kommunalpolitiker, Bürger ..., für alle diejenigen, die zur Verbesserung der Stadt als Lebenswelt für Menschen, Pflanzen, Tiere beitragen wollen. Ergebnis des Projektes sollen Fortbildungsmaterialien sein, mit denen auch im Fern- bzw. Selbststudium gelernt werden kann. Mit fertigen Materialien ist in etwa einem Jahr zu rechnen. Wer sich für dieses Projekt interessiert (Fragen oder Vorschläge, Erfahrungen oder ähnliche Vorhaben ect.), möge sich bitte wenden an: Deutsches Institut für Fernstudien, Herrn Dr. J. Winter, Albrechtstraße 9, 74 Tübingen (Tel. 07071/72918



PROJEKT:  
STADTERFAHRUNG-  
STADTGESTALTUNG  
BAUSTEINE ZUR  
HUMANÖKOLOGIE

## NEUERSCHEINUNGEN

### UNTERRICHTSMATERIALIEN

- + Dritte Welt in der Grundschule Heft 1/1985; Illustrationspreis "Kinder und die Dritte Welt", Dritte-Welt-Ausstellung einer Hochschule, "Dritte Welt" aus wirtschafts- und sozialgeographischer Sicht (Arbeitskreis Grundschule, Mommsenstr. 16, 28 Bremen)
- + W. Schramke: **Weltbevölkerung**. Studienreihe Geographie/Gemeinschaftskunde für den Kursunterricht in der Sek. II. Stuttgart 1985 (Metzlersche Verlagsbuchhandlung).
- + Paco Yunque. Bildergeschichte nach der Erzählung von Cesar Vallejo. Von Juan Acevedo. über AG SPAK, Kistlerstr. 1, 8000 München 90.
- + Wochenschau für politische Erziehung, Sozial- und Gemeinschaftskunde; März/April 1985: **Isreal** (Sek. I); Mai/Juni 1985: **Umweltkrise in Entwicklungsländern** (Sek. I) - **Frauen in Europa** (Sek. II)

### DIDAKTIK

- + Uwe Kirchbach: **Öffentlichkeitsarbeit als pädagogischer Prozess**. Anspruch und Wirklichkeit entwicklungspolitischer Öffentlichkeitsarbeit des Kinderhilfswerkes "terre des hommes" Deutschland. U. Kirchbach, Gartenstr. 45, 6 FFM 70.
- + B. Reich, N. H. Weber (Hg.): **Unterricht im Dienste des Friedens**. Bedingungen und Möglichkeiten einzelner Unterrichtsfächer zur Friedenserziehung in der Sekundarstufe I. Düsseldorf (Schwann) 1984, 344 S.
- + G. Gugel, K. Lange-Feldhahn (Hg.): **Mit brennender Geduld**. Gedanken, Einblicke, Arbeitshilfen für die Praxis der Friedenserziehung. 2 Bände. Tübingen (Verein für Friedenspädagogik, Bachgasse 22, 74 Tübingen, DM 10,- und DM 12,-, zus. DM 20,-).
- + Verein für Friedenspädagogik Tübingen (Hg.): **Kinder und Jugendbücher zum Nachdenken und Träumen** - Krieg und Gewalt, Phantasie und Frieden. Liteatur-Übersicht 7.

### BÜCHER

- + A. Köpcke-Duttler: Pädagogik, Medizin und Rechtswissenschaft im Atomzeitalter. Frankfurt a.M. (Haag + Herchen) 1984.
- + A. Köpcke-Duttler: **Menschheits-Kultur**. Wegzeichen einer transkulturellen Bildung. Frankfurt a.M. (Haag + Herchen) 1983.
- + Forum Wissenschaftler für Frieden und Abrüstung (Hg.): **Verantwortung für den Frieden**. Vorlesungsreihe mit Hochschullehrern an der RWTH Aachen. Aachen (Selbstverlag) 1984 (M. Düren, Pontstr. 19, 51 Aachen).
- + Pädagogik: Dritte Welt Jahrbuch 1984: "Fortschrittstechnologien" und ihre Auswirkungen auf Erziehung und Identitätsbildung. Verlag für interkulturelle Kommunikation).
- + R.-J. Heger, J. Heinen-Tenrich, Th. Schulz (Hg.): **Wiedergewinnung von Wirklichkeit**. Ökologie, Lernen und Erwachsenenbildung. Freiburg i.Br. (Dreisam-Verlag) 1983.
- + Karl-Heinz Hillmann: **Umweltkrise und Wertewandel**. Die Umwertung der Werte als Strategie des Überlebens. Frankfurt a.M., Bern (Peter D. Lang) 1981.
- + Chr. Schachtner: Zur Konstitution von individueller und gesellschaftlicher Subjektivität durch Ausgrenzung und Vernichtung: Das Feinbild Hexe. Hochschule der Bundeswehr München 1982.
- + W. Meyer: Wollt ihr die totale Schule? Überlegungen für arbeitslose Lehrer, arbeitende Schüler und mithelfende Familienangehörige. Baden-Baden (Schwarz), 1984.
- + Gregor von Nazianz: **Reden - Über den Frieden. Über die Liebe zu den Armen**. Schriften der Kirchenväter. Kösel - München 1983.

## Selbstverwaltete Tagungshäuser in Schleswig-Holstein.

Eine einschlägige Liste der Tagungshäuser hat die Arbeitsgemeinschaft selbstverwalteter Tagungshäuser herausgegeben. Sie kann angefordert werden über den Stienkens-Hof, 2251 Bohmstedt.

EINEN EINWÖCHIGEN URLAUB ZU GEWINNEN  
gibt es hier! Jeder Förderabonnent nimmt an der  
Verlosung teil. (vgl. S. 53)



hier:

Die Zafarn-Maisß-Hütte liegt am Ende des Großen Walsertales auf ca. 1600 m. Höhe. Sie hat eine große Stube, zwei Schlafzimmer (mit 4-5 Betten), einen Küchenraum und einen Vorräum, sowie eine Dachkammer mit Heulager.

Liebe Leser,

wie Sie aus der Aufmachung ersehen können, gibt es in der ZEP-Biographie wieder einmal einen heftigen Bruch, der nur schwer zu bewältigen sein wird. Nach einer fruchtbaren zweijährigen Zusammenarbeit mit dem StattwerkVerlag in Essen, einem alternativen Betriebskollektiv ohne Chef, haben wir uns entschlossen, die ZEP künftig wieder alleine zu machen, d.h. alle verlegerischen und technischen Arbeiten (mit Ausnahme des Druckens) selbst zu übernehmen. Obwohl dies eine weitere, kaum zu verkraftende Arbeitsbelastung für die Redakteure zur Folge hat, war die Trennung vom Stattwerk-Verlag nicht mehr zu vermeiden, wollten wir nicht Gefahr laufen, daß die ZEP einen langsamen, aber sicheren Tod stirbt.

Die Gründe dürften Ihnen zumindest teilweise bekannt sein, weil u.a. auch Sie zu den Leidtragenden gehören. Ich will diese Gründe auf zwei Punkte zusammenfassen:

1) Die Abonnentenbetreuung des Verlages war indiskutabel schlecht; manche Abonnenten haben trotz 4-maliger schriftlicher Bitte immer noch kein Heft erhalten.

2) Die Zeiten, die zwischen Vorlage des satzfertigen Manuskriptes einerseits und dem Satz, Lay-Out, Druck und Versand der fertigen Hefte andererseits vergingen, wurden immer länger und erreichten bei der Nummer 4/84 die Rekordzeit von fast 6 Monaten. Das war nicht mehr tolerierbar. Es gibt, glaube ich, zum Versprechen-Halten auch in der Alternativszene keine Alternative.

Dazu kam, daß trotz perfekter Aufmachung die Abonnentenzahl kaum stieg, so daß damit die erhöhten Herstellungskosten nicht aufgefangen werden konnten. Die ZEP machte in den letzten 2 Jahren zum ersten Mal einen erheblichen finanziellen Verlust, den der Verlag und der Herausgeber tragen mußten. Früher oder später mußten wir also wieder in der Qualität der Aufmachung auf ein einfacheres Maß zurückgehen, das finanzierbar ist. Allen Zeitschriften - vielleicht von Computer-Zeitschriften und Pornozeitschriften einmal abgesehen - geht es derzeit schlecht. Die ZEP, die nur eine durchschnittliche verkaufte Auflage pro Heft von 500-800 Exemplaren hat, ist künftig auf Freunde und Förderer verstärkt angewiesen, um zu überleben. Das gilt in erster Linie ideell, aber auch ganz praktisch in dem Sinne, daß wir wieder mehr Beiträge, Manuskripte, Leserbriefe und sonstige Interessebekundungen an unserer Zeitschrift brauchen, um nicht auszutrocknen. Das heißt aber auch finanzielle Unterstützung, um die nun einmal notwendige ökonomische Basis zu sichern.

Zur Konsolidierung der Finanzen halte ich eine leichte Erhöhung der Verkaufspreise pro Heft auf DM 5,00 für unumgänglich, ein Preis, der im Vergleich zu anderen vergleichbaren Zeitschriften immer noch recht günstig sein dürfte. Vor allem aber möchte ich die Leser für ein **Förderabonnement** von DM 30,00 pro Jahr animieren. Durch ein solches Förderabonnement sind Sie automatisch in den Kreis der ZEP-Förderer aufgenommen und werden künftig zur jährlichen ZEP-Tagung im Herbst eingeladen. Dort geht es immer um die konzeptionelle und gestalterische Weichenstellung für den neuen Jahrgang.

Als kleinen (extrinsischen) Anreiz für ein Förderabonnement, verlosen wir unter allen Förderabonnenten des Jahres 1985 einen **einwöchigen kostenlosen Aufenthalt in einer einsamen, 1600 Meter hoch liegenden Berghütte im Großen Walsertal (Österreich/Vorarlberg) für beliebig viele Personen zwischen 1 und 6! (Selbstversorger)**

Die Tatsache, daß unsere Leser trotz der unhöflichen Behandlung durch den Verlag uns die Treue gehalten haben und die Abonnentenzahl sogar leicht angestiegen ist, gab uns die Kraft, noch einmal einen Anfang zu machen. Künftig werden die Hefte sicherlich auch wieder mehr Praxisrelevanz und Aktualität aufweisen können - und vor allem: pünktlicher und regelmäßiger erscheinen. Helfen Sie mit, daß es gelingt!

Liebe Grüße  
Ihr Alfred K. Tremel



## Unterrichtsmaterialien Dritte Welt — Fernleihbibliothek

- Die Themenbereiche „Unterentwicklung und Dritte Welt“ finden in den üblichen Schulbüchern keine angemessene Berücksichtigung.
- Der Arbeitskreis Dritte Welt Reutlingen verleiht deshalb gegen Versandkostenersatzung an interessierte Lehrer, Pfarrer, Jugendarbeiter über 500 **Unterrichtsmaterialien** zum Themenfeld **Dritte Welt** (Vorschule bis Erwachsenenbildung), darunter ausgearbeitete Unterrichtseinheiten, Kopiervorlagen, Schülerarbeitsblätter.
- Einige Themenbeispiele: • Kolonialismus • Welthandel • Multis • Rüstungsexport • Hunger • Entwicklungshilfe • Menschenrechte • Kinder in der Dritten Welt • Dritte-Welt-Tourismus
- Bei Bestellung bitte möglichst präzise thematischen oder Länderschwerpunkt sowie Fach und Klassenstufe angeben.
- Zur eigenen Orientierung empfehlen wir unser „**Pädagogik-Handbuch Dritte Welt**“, hg. von A.K. Tremel, DM 5,— + Porto (Bezug über uns). Ein Großteil der darin vorgestellten 400 Titel ist bei uns ausleihbar.
- **Bestelladresse: Arbeitskreis Dritte Welt, Entwicklungspädagogisches Informationszentrum, Lederstr. 34, 7410 Reutlingen, Telefon 0 71 21 / 1 73 76.**

### Sonderaktion!

## Alfred K. Tremel (Hg.) Pädagogik-Handbuch Dritte Welt

448 Materialien für Schule, Aktion und Erwachsenenbildung werden mit knappen Inhaltsangaben und methodisch-didaktischen Hinweisen vorgestellt und kritisch bewertet.

Beiträge zur Didaktik, Methodik und Theorie: A. Tremel, Dritte-Welt-Pädagogik — Zur Didaktik und Methodik eines Lernbereiches. G.F. Pfäfflin, Theorien, Strategien und didaktische Ansätze zur Unterentwicklung. G. Krämer, Schule und Dritte Welt — Ein unbefriedigendes Verhältnis. A. Gregory, Entwicklungsbezogene Bildungsarbeit mit Erwachsenen.

Register der Archive und Ausleihstellen, Dritte-Welt-Läden und sonstigen Bezugs-Quellen für Informationsmaterial, Periodika etc. (Für die BRD, Luxembourg, Österreich und die Schweiz).

Die erste derart umfangreiche Sammlung der lieferbaren Unterrichts- und Arbeitsmaterialien sowie der theoretischen Literatur.

Jugenddienst-Verlag, Wuppertal 1982, 208 S. reich illustriert, DM 5,00 ! Bezug: Arbeitskreis Dritte Welt, Lederstr. 34, 7410 Reutlingen.



**SOGAR ER LIEST DIE ZEP!**

**Probeheft anfordern (DM 2 in Briefmarken) oder gleich abonnieren:**

Normalabo:	DM 20
Studentenabo:	DM 18
Institutionenabo:	DM 22
Förderabo:	DM 30

**ZEP-VERLAG, Alheimer Str. 2,  
7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66606**