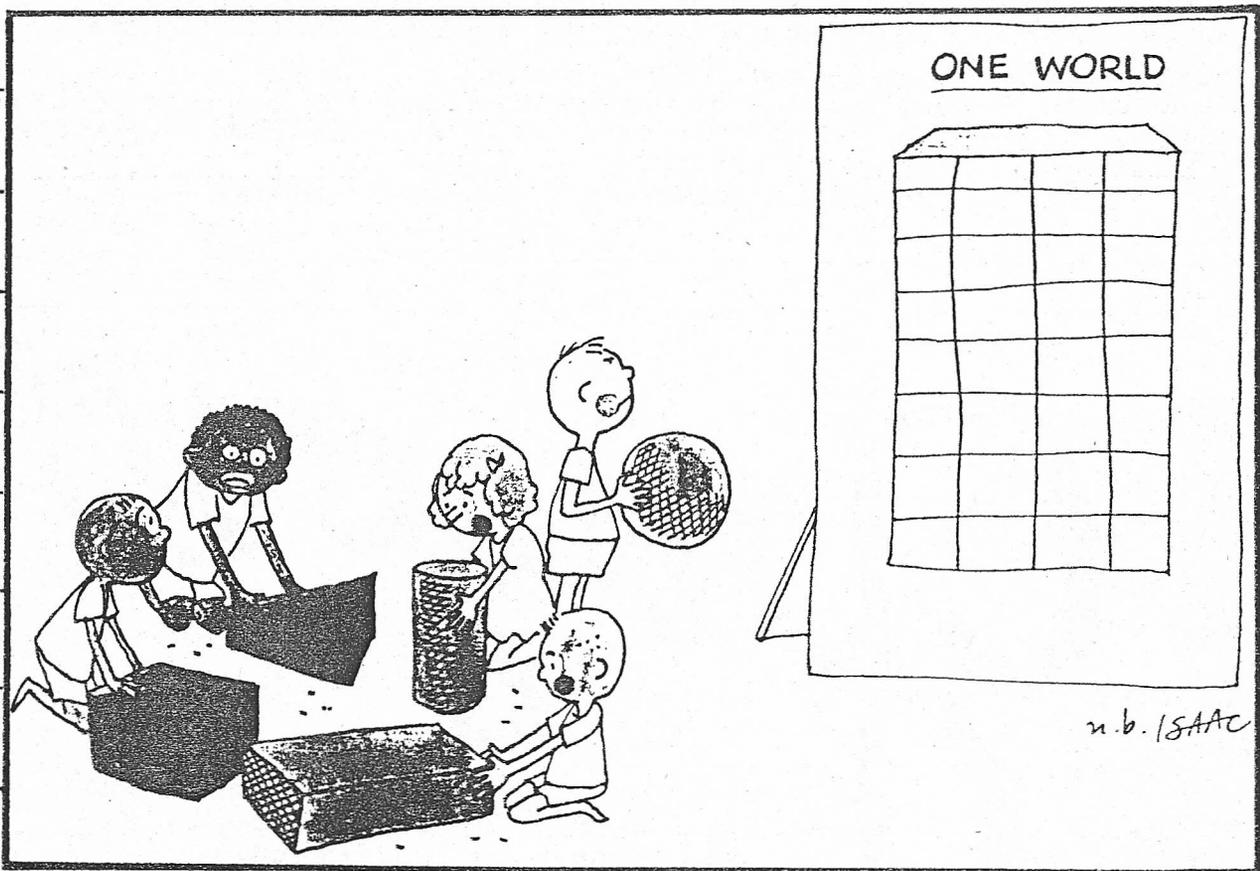


Nr. 2/1986
9. Jahrgang

ISSN: 0172-2433

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik



Die »Eine Welt« als Lernprozeß

Dritte-Welt-Pädagogik heute

Eberhard Stahn

Das Afrika der Vaterländer

Entwicklung und Bilanz nach 25 Jahren Unabhängigkeit

3., völlig überarb., ergänzte und aktualisierte Aufl. 1985, 208 Seiten, mit Karten und Registern, DM 28,-

Die Situation schwarzafrikanischer Staaten Anfang 1985, ihre politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Probleme und Möglichkeiten, die Beziehungen untereinander und zur Europäischen Gemeinschaft.

Gaspard Dünkelsbühler

Madegassische Schattenspiele

Ein Bilderbogen aus der Frühzeit der Entwicklungshilfe

1986, 360 Seiten, DM 28,-

Wie sehen, wie empfinden die Menschen eines Entwicklungslandes die Hilfe, wie verwandelt die Begegnung mit einer fremden, alten Kultur die Europäer, die sich dem Abenteuer Entwicklungshilfe verschrieben haben? Am Beispiel eines jungen Volkswirts, der vom Angebot eines Aufenthalts auf Madagaskar verlockt wird, zeigt der Autor das Leben innerhalb einer vom Zufall zusammengeführten Gruppe von Madegassen und europäischen Entwicklungshelfern und die hundert Gesichter der Entwicklungshilfe.

Ostafrika

Reisehandbuch Kenya-Tanzania

von Goswin Baumhögger, Jörn Dargel, Gisela Führung, Rolf Hofmeier und Manfred Schieß

3., völlig Neubearb. Aufl. 1981, 804 Seiten, 48 Karten, 4 Skizzen und 95 z. T. farbige Fotos, DM 42,-

Informationen für Gruppen- und Einzelreisende. Reiserouten und praktische Hinweise für Besucher. Pläne, Karten, Stadtpläne, Hotels, Reisebüros, Konsulate. Hintergrundinformation über Situation und Probleme Kenyas und Tanzanias als Beispiele der Entwicklungspolitik mit Tabellen und statistischen Angaben.

Verlag Otto Lembeck, Leerbachstraße 42, 6000 Frankfurt/Main 1

Ein Film
der Gruppe
"Chaski"

Peru 1984

90 Min., Farbe

ab 12 Jahren

empfohlen
von den
Obersten Landes-
jugendbehörden
und UNICEF

Original
mit deutschen
Untertiteln

Gregorio

Der 12-jährige Gregorio kommt mit seiner Familie vom Andendorf in die Großstadt. Nach dem Tod des Vaters muß Gregorio die Familie versorgen. Als Schuhputzer versucht er, das nötige Geld zu verdienen. Seine Freunde bringen sich als Straßenclowns durch - und mit gelegentlichen Diebstählen.

Außerdem zum Thema "Kinderarbeit": EIN TAG IM LEBEN EINES KINDES
Syrien 1979, 28 Min.; ab 10 Jahren

Verleih:

Matthias-Film gemeinnützige GmbH
Gänsheidestraße 67, 7000 Stuttgart 1
Tel.: 0711/24 05 12 und 24 04 10

mt

Inhalt

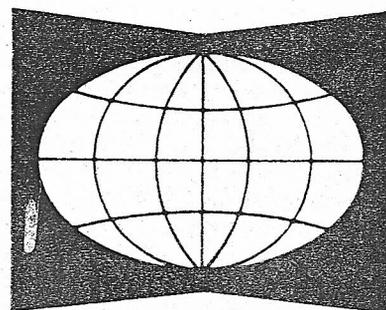
Editorial	2
Peter Meier Der Lernzielkatalog des Forums "Schule für eine Welt"	3
Herbert Asselmeyer Möglichkeiten interkultureller Erfahrungen durch Schulpartnerschaften	8
Asit Datta Pädagogische Vernetzung	11
Alfred K. Tremml / Klaus Seitz Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung	18
Alfred K. Tremml Dritte Welt in Südtirol	27
Das Portrait: Das Entwicklungspädagogische Zentrum Reutlingen(EPIZ)	29
Unterrichtsmaterialien	30
Informationen	32

Impressum

Herausgeber: Alfred K. Tremml, Altheimer Str. 2, 7410 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. Tremml, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66606; Erwin Wagner, Schwarzlocher Str. 86, 7400 Tübingen, Tel. 07071/42224.

Bestellungen: WOCHENSCHAU Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 105, D-6231 Schwalbach/Ts.

Erscheinungsweise: vier Hefte pro Jahr. **Bezugspreise:** Einzelheft DM 6,-; Jahresabonnement DM 20,-; alle Preise zuzüglich Versandkosten. **Vertrieb und Anzeigen:** WOCHENSCHAU Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 103-105, 6231 Schwalbach/Ts., Tel. 06196/84010. **Bankverbindung:** Postgirokonto Frankfurt/M. Nr. 1025 40 - 601 (BLZ 500 100 60); Dresdner Bank, Ffm-Höchst Nr. 7657717 (BLZ 500 800 00); Volksbank Weinheim/Bergstraße Nr. 1270907 (BLZ 670 923 00). **Kündigung** des Abonnements 8 Wochen vor Jahresschluß (31.10.). **Herstellung und Gestaltung:** Heinz-Dieter Winzen und Klaus Seitz. **Manuskripte** sind der Redaktion willkommen und werden sorgfältig geprüft.



Liebe ZEP-Leserinnen, liebe ZEP-Leser!

Die Auseinandersetzung mit der "Dritten Welt", besser: mit Lebensverhältnissen, Menschen, Armut und Reichtum in Asien, Afrika, Lateinamerika gehört zu den Wurzeln von Entwicklungspädagogik. Ort der lernenden (und lehrenden) Beschäftigung mit "Entwicklung" und "Untereentwicklung" war immer auch die Schule bzw. der Unterricht. Unsere eigene Aufmerksamkeit hat sich gleichwohl von Anfang an eher anderen Bereichen zugewandt: Aktionsgruppen, Initiativen, der Diskussion in den Hochschulen. Schule und Unterricht standen und stehen immer unter dem Verdacht, Entwicklungspädagogik im eigentlichen Sinne sei dort kaum möglich - die Verbindung von Fern- und Nahperspektive, subjekt- und handlungsorientiertem Lernen etwa.

Wir möchten mit diesem Heft die Zuschreibungen obiger Art mal wieder überprüfen und unsere Wahrnehmung darauf lenken, was heute unter Dritter-Welt-Pädagogik verstanden und praktiziert wird. Selbstverständlich geht es nicht nur um Überblick und Bestandsaufnahme, sondern in erster Linie um Beispiele und Perspektiven. Der Blick schweift dabei auch über Ländergrenzen hinweg. Peter Meier stellt dar, wie in der Schweiz die Perspektive "Eine Welt" bis hin zu Lehrplanaussagen bedacht und ausformuliert wurde - von Lehrerinnen und Lehrern selbst. Herbert Asselmeyer stellt Überlegungen und konkrete Aktivitäten zu Schulpartnerschaften vor. Alfred K. Tremel berichtet über eine Lehrerfortbildungstagung zum Thema "Dritte Welt im Unterricht" in Südtirol. "Dritte Welt in der Schule - neue Ansätze werden sichtbar und ähnliche Entwicklungen in verschiedenen Ländern.

Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung im deutschsprachigen Raum zeichnen Klaus Seitz und Alfred K. Tremel nach; Spuren, Trends und Schleifen werden dabei deutlich, in denen die Dritte-Welt-Pädagogik sich in den vergangenen zwanzig Jahren bewegte. Asit Datta schließlich befindet sich mit seinem Plädoyer für die auch pädagogische Verknüpfung von "Dritter-Welt", Umwelt/Ökologie und (Un)Frieden/Rüstung in der Mitte der aktuellen programmatischen Diskussion.

Liebe Leser/innen und Freunde/innen der ZEP, vielleicht fühlt sich der eine oder andere angeregt, mit Ungeduld auf das Ende des Schuljahres oder Semesters zu warten - um dann in diesem Heft mit Muse schmökern zu können.

Viele gute Gedanken beim Lesen und schöne, lebendige Ferientage!

Erwin Wagner

Tübingen, im Juni 1986

Die Karikaturen in diesem Heft (mit Ausnahme der "Vernetzungs"karikatur von Brigitte Schneider) sind dem von Birger Gesthußen und Tina Jerman herausgegebenen Katalog "Die eine Welt" entnommen (Bezug: Exile, Niederstraße 5, 4100 Isburg 1). Herzlichen Dank für die Abdruckgenehmigung.



ZEP-Jubiläum

Die ZEP wird nächstes Jahr 10 Jahre alt, der Arbeitskreis Dritte Welt in Reutlingen, aus dem die ZEP entstanden ist, wird 20. Grund genug für ein großes Fest mit Symposium. Näheres im nächsten Heft.

Geschenkabo ZEP

Die ZEP kann man im Abo auch verschenken, an gute Freunde oder an den Bundeskanzler. Die originelle Geschenkidee für Schulen, Arbeitsloseninitiativen und Wohngemeinschaften. Die ZEP braucht dringend mehr Abonnenten!

Heft 3/86 hat den Schwerpunkt "ETHNOPÄDAGOGIK". Es finden sich dort Beiträge von Klaus E. Müller, Erich Renner, Ulrich Klemm u.a. In Heft 4/86 geht es um das Thema "NATUR UND PÄDAGOGIK" mit Aufsätzen von Arnold Köpcke-Duttler, Reinhard Kleinknecht (angefr.), Hansjörg Seybold (angefr.) u.a. Im Jahr 1987 wird in Zusammenarbeit mit der Zeitschrift "Anarchismus und Bildung" voraussichtlich ein etwas dickeres Schwerpunktheft zum Thema "ANARCHISTISCHE PÄDAGOGIK / ANTI-PÄDAGOGIK" erscheinen. Weiterhin ist ein Heft geplant zur Waldorfschule und den theoretischen Grundlagen der Steinerschen Pädagogik. Eine weitere Mitarbeit von Lesern ist bei allen diesen Nummern noch möglich und wünschenswert - auch mit Arbeiten, die nicht dem jeweiligen Themenbereich zuzuordnen sind. Hiermit wird noch einmal zur Mitarbeit animiert!

Der Lernzielkatalog des Forums »Schule für e i n e Welt«

Im Herbst 1985 hat das Forum "Schule für eine Welt" nach zweieinhalb-jähriger Vorbereitungszeit einen Katalog mit dem Titel "Lernziele für e i n e Welt" herausgegeben. Es handelt sich dabei um eine Sammlung von Lernzielen und Lerninhalten für alle Schulstufen mit dem Ziel, den Gedanken der "globalen Weltsicht", des vernetzten Denkens vermehrt in die Schule zu tragen. Zahlreiche Lehrerinnen und Lehrer haben in ihrer Freizeit konkrete und erlebte Unterrichtsideen und Anregungen gesammelt, die dann von einer Arbeitsgruppe des Forums zu einem Lernzielkatalog zusammengestellt wurden. Diesen Katalog möchten wir Ihnen im folgenden kurz vorstellen, nicht ohne darauf hinzuweisen, was das Forum "Schule für e i n e Welt" überhaupt ist.

DAS PROJEKT "LERNZIELKATALOG" WIE KAM ES DAZU?

Nach der Gründung des Forums "Schule für e i n e Welt" standen bei der Konstituierung der Arbeitsgruppe "Lernziele, Lehrmittel, Lehrerbildung" eine Anzahl von Tätigkeiten zur Diskussion: Beteiligung an Lehrmittelentwicklung, Verbreitung und Einführung der Weltkarte nach der Peters-Projektion, Analyse der Organisationsstrukturen der Schule unter dem Gesichtspunkt "Schule für e i n e Welt", Analyse von Lehrmitteln, Einbringen der Forum-Anliegen in laufende Schulprojekte, Beteiligung an Lehrerfortbildungskommissionen oder an Lehrplanentwicklungen, Formulierung von stufenspezifischen Lernzielen, Austausch von Lehrern Nord-Süd. Aus den zahlreichen Ideen wurde das Anliegen, **systematisch Lernziele** zu entwickeln, aufgegriffen und zum ersten Hauptprojekt der erwähnten Arbeitsgruppe gemacht.

Warum eine solche Entwicklung von Lernzielen, die nicht direkt unterrichtswirksam zu sein scheint? Verschiedene Überlegungen waren für diese Entscheidung ausschlaggebend:

- * Die konkrete Arbeit an einer Unterrichtseinheit oder an einem Lehrmittel setzt voraus, daß die Zielsetzungen, die **inhaltliche Ausrichtung**, klar sind. Ein Lernzielkatalog kann eine Fülle von Anregungen vermitteln, die alle in einem übergeordneten Rahmen eingebettet sind, ohne einengend zu wirken.
- * Im deutschsprachigen Raum besteht keine systematische Sammlung von Lernzielen zum Thema "Schule für e i n e Welt", die alle Schulstufen umfasst. Gerade das **stufenübergreifende Arbeiten** ist ein

besonderes Anliegen der "Erziehung zur Entwicklung", denn sie kann nicht in Einzelveranstaltungen verwirklicht werden.

- * Gegenwärtig werden in mehreren Kantonen der Schweiz **Lehrplanrevisionen** durchgeführt, bei denen es möglich ist, die Ziele der "Schule für e i n e Welt" einzubringen (Das Schulwesen in der Schweiz ist Sache der Kantone). Bisherige Bestrebungen, eine "globale Weltsicht" in der Schule zu realisieren, werden durch den vorliegenden Lernzielkatalog unterstützt.
- * Der Lernzielkatalog strebt eine **Erweiterung der Perspektive** im Unterricht um die **globale Dimension** an. Es sollen keine neuen Fächer eingeführt werden, sondern eine neue Sichtweise.
- * Ein Lernzielkatalog kann auch dem Lehrer **Ideen vermitteln**, seinen Unterricht auf die globale Perspektive auszuweiten.

Die Motive, die zur Entwicklung des vorliegenden Lernzielkataloges geführt haben, machen deutlich, wer angesprochen werden soll; nämlich Mitglieder von Lehrplan- und Lehrmittelkommissionen, Autoren von Lehrplänen und Lehrmitteln, Mitglieder von Erziehungsbehörden, Schulinspektoren, Lehrerbildner, und nicht zuletzt auch Lehrerinnen und Lehrer.

Obwohl der Katalog nicht in erster Linie für die tägliche Unterrichtsvorbereitung entwickelt wurde, enthält er zahlreiche Ideen, die dafür nützlich sind. Zu einem späteren Zeitpunkt sollen die einzelnen Lernziele des Kataloges mit unterrichtsmethodischen Vorschlägen sowie mit Literatur- und Materialhinweisen ergänzt werden.

VORERFAHRUNGEN UND EINSICHTEN ZUM LERNZIELKATALOG

Mit dem Lernzielkatalog versucht das Forum, sich wie gesagt für eine "globale Weltsicht" in der Schule einzusetzen, d.h. solidarisches Handeln zu fördern, und ein Leben in Frieden und Gerechtigkeit möglich zu machen. Dieses Anliegen kann und soll auch als "Erziehung zur Entwicklung" und "Erziehung zu weltweiter Solidarität" verstanden werden.

Hier nun einige entscheidende Vorerfahrungen und Einsichten, die den Lernzielkatalog maßgeblich geprägt haben:

- * "Erziehung zur Entwicklung" geht von der besonderen Situation des Schülers aus; sie führt zu einem vertieften Verständnis seines eigenen Lebensraumes und damit der globalen Zusammenhänge. **Vom Kind ausgehen** heißt, am Anfang aller Überlegungen das Kind zu sehen, seine Bedürfnisse zu erkennen, seine Lebensumstände zu berücksichtigen und seine Zukunft ins Auge zu fassen. "Schule für eine Welt" will ihm Orientierungshilfe in einer ständig komplexer werdenden Welt bieten.
- * Das Kind braucht heute eine **globale Weltsicht**, um sich selber in seiner Zeit und in der Welt situieren zu können. Es lebt in einem Beziehungsnetz, das nicht nur familiär und örtlich, sondern letztlich weltumfassend verknüpft ist; (Beispiel: unsere Ernährung, unser Konsum...).
- * Viele Lehrer setzen sich heute für Erziehung der Kinder zu mündigen Bürgern ein. Das Forum "Schule für eine Welt" teilt die Ansicht, daß Kinder und Jugendliche für die Bildung ihrer eigenen Identität als Bewohner und Teilhabende unseres Planeten **Unterstützung** brauchen, um sich als Teilnehmer einer globalen Gesellschaft bewußt und verantwortungsvoll verhalten zu können.
- * Das globale Verständnis kann durch angemessene **Lernerfahrungen** in der Schule erlernt werden, die dem Alter und der Verständnisfähigkeit der Kinder angepaßt sind. Gemeinsame Suche, Zusammenarbeit, Gruppenlernen und Lernen durch praktisches Tun sind besonders wertvolle Lernerfahrungen. **Außerschulische** Bereiche sind miteinzubeziehen. Weil Lernerfahrungen solcher Art eine Erweiterung des "normal-bewußten" Aktionsfeldes einschließen und Entscheidungen des Kindes betreffen, erfordern sie **Verstärkungserfahrungen** über längere Zeitspannen. Punktuelle Aktionen beinhalten die Möglichkeit der persönlichen Verunsicherung des Kindes.
- * Gegenüber anderen Kulturen darf beim Schüler nicht ein Gefühl des "wir - sie" entstehen, welches die Andersartigkeit als minderwertig erscheinen läßt. Mit der **Wertschätzung für die Verschiedenheit** anderer Kulturen gewinnt auch die nationale und kulturelle Identität des Schülers an Klarheit.

Vor der Inangriffnahme des Lernzielkataloges wurden systematische Abklärungen getroffen, ob Ähnliches bereits vorliegt. Man konnte sich nur auf wenige Materialien stützen. Neben der wertvollen Lernzielsammlung von Langhorn (1), aus der zahlreiche Lernzielideen in den Katalog eingeflossen sind, gebührt der Veröffentlichung von Anderson (2) Beachtung; sie bildet die Grundlage zur Formulierung der Leitideen und Richtziele. Im deutschsprachigen Raum waren zahlreiche Anhaltspunkte zur Friedenserziehung, zur Entwicklungspädagogik, zur Sozialerziehung und zur Umwelterziehung auffindbar.

WERDEGANG DES LERNZIELPROJEKTS

An einer Arbeitstagung im April 1983 wurden die Mitglieder der Arbeitsgruppe "Lernziele, Lehrmittel, Lehrerbildung" durch Referate in die altersbezogene Lernzielformulierung eingeführt. Stufenbezogene Arbeitskreise formulierten erste Grobziele (= Lernziele einer Unterrichtseinheit), die zum ersten **Entwurf** eines Lernzielkataloges führten. Dem gleichen Zweck dienten die Formulierung weiterer Grobziele für alle Stufen und Fächer und die **stufenspezifische Befragung von rund 80 Lehrerinnen und Lehrern**.

Die aus der Befragung hervorgegangenen Grobziele wurden dann ausgewertet. Die Animatoren der Arbeitskreise und weitere Arbeitskreismitglieder unternahmen an einem

WAS IST DAS FORUM?

Das Forum "Schule für eine Welt" hat sich 1982 als gesamtschweizerische Organisation auf Initiative des Schweizerischen Komitees für UNICEF gebildet. Es umfaßt über 150 Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen, Vertreter von Lehrerorganisationen und pädagogischen Institutionen, Mitglieder von Erziehungsbehörden und Entwicklungsorganisationen. Das Forum setzt sich für eine "globale Weltsicht" in der Schule ein, die solidarisches Handeln fördert und ein Leben in Frieden und Gerechtigkeit möglich macht.

Die Teilnehmer des Forums treffen sich jährlich, um ihre Zielsetzungen festzulegen. Die wichtigste Arbeit wird gegenwärtig in vier Arbeitsgruppen geleistet:

- * Die Arbeitsgruppe "Evaluation von Unterrichtsmaterialien" bewertet und empfiehlt Unterrichtsmittel.
- * Die Arbeitsgruppe "Evaluation von AV-Medien" bewertet und empfiehlt audiovisuelle Medien im Unterricht. (Diese beiden Gruppen werden im Mai dieses Jahres Kataloge mit ausgewählten und empfohlenen Unterrichtsmaterialien herausgeben.)
- * Die Arbeitsgruppe "Lernziele, Lehrmittel, Lehrerbildung" setzt sich für die Durchsetzung einer "globalen Weltsicht" in den genannten Bereichen ein. Vor kurzem hat sie die Vernehmlassungsfassung des Kataloges "Lernziele für eine Welt" herausgegeben.
- * Koordiniert wird die ganze Arbeit von der **Planungsgruppe**, die aus aktiven Mitgliedern der verschiedenen Arbeitsgruppen und dem Sekretariat des Forums besteht.

Die einzelnen Gruppen treffen sich ca. 3-4mal im Jahr; deren Mitglieder leisten ihre Arbeit teils im Rahmen ihrer Bildungsarbeit, teils ehrenamtlich.

Kontaktadresse:

Forum "Schule für eine Welt"
Sekretariat c/o UNICEF
Werdstr. 36, CH - 8021 Zürich

zweitägigen Arbeitsseminar im Oktober 1983 eine Überprüfung des Lernzielkataloges. Eine **Überarbeitung und Systematisierung** erwies sich als notwendig und wurde nach einem zweiten Arbeitsseminar im März 1984 bis zum Sommer des gleichen Jahres fortgesetzt. Gleichzeitig wurde die Formulierung stufenübergreifender **Leitlinien und Richtziele** in Angriff genommen.

Die Ergebnisse einer internen Vernehmlassung bei den Teilnehmern des Forums "Schule für eine Welt" zeigten, daß der Lernzielkatalog gestrafft werden mußte. Aus der großen Fülle der vorhandenen Lernziele wurde eine Auswahl getroffen. Daß all die erwähnten Arbeiten, inklusive das Auswerten und Speichern der eingegangenen Informationen, sehr zeitintensiv waren und ohne die Infrastruktur des Unicef-Sekretariates sowie die freiwillige Mitarbeit von zahlreichen Leuten nicht realistisch gewesen wäre, sei hier nur am Rande bemerkt.

Heute liegt nun die erste komplette Fassung des Lernzielkataloges vor (167 Seiten A4), die bereits zur Vernehmlassung an zahlreiche Bildungsorganisationen- und -beauftragte zur Evaluation verschickt wurde. Ende 1986 wird dann die endgültige Fassung vorliegen, die zusätzlich in die anderen Landessprachen (Französisch, Italienisch und z.T. gar Rätoromanisch) übersetzt werden wird.

Zahlreiche Rückmeldungen sind bis jetzt eingetroffen und zeigen, daß der Lernzielkatalog von den verschiedensten Organisationen und Leuten sehr positiv aufgenommen worden ist. Für eine eigentliche Bilanz ist allerdings der Zeitpunkt noch nicht gekommen.

DER LERNZIELKATALOG: AUFBAU UND BEISPIELE

Um die praktische Anwendung des Lernzielkataloges besser gewährleisten zu können, versuchte man bewußt, **fächerbezogen** vorzugehen (und zwar wurden fast alle Schulfächer erfaßt, außer z.B. Stenografie und Maschinenschreiben).

Es wurde als zweckmäßig erachtet, die Lernziele in die bestehenden Stunden- und Lernpläne zu integrieren. Mit den **fächerübergreifenden** Lernzielen versuchte man gleichzeitig, der an und für sich unnatürlichen Fächeraufteilung entgegenzuwirken.

Da viele Lehrerinnen und Lehrer mit zum Teil sehr unterschiedlichen Erfahrungen an der Entstehung der Lernziele mitgewirkt hatten, ist der vorliegende Katalog mit vielen **Zufälligkeiten** behaftet. Vielleicht kann er gerade deshalb zahlreiche Impulse vermitteln und zu einem lebendigen Unterricht beitragen.

Die **große Vielfalt** von Lernzielen macht denn auch eine **Auswahl** nötig. Bei einer Lehrplan-Neuentwicklung oder Lehrplanrevision für ein Fach oder eine Schulstufe zum Beispiel, können Elemente des Lernzielkataloges in den Lehrplan einfließen, indem sie bestehende Aussagen ersetzen, abändern oder ergänzen. Es geht dabei nicht um eine Vermehrung der Unterrichtsinhalte, sondern um eine **Ausweitung der Perspektive** für bereits Vorhandenes.

Eine weitere Eigenschaft des Lernzielkataloges sind sicher die **Grundanliegen**, die über alle Stufen hinweg die gleichen sind. Dies trifft auch für die Leitideen und Richtziele (als Idealvorstellung) zu, die je nach Anforderungsniveau differenziert werden müssen.



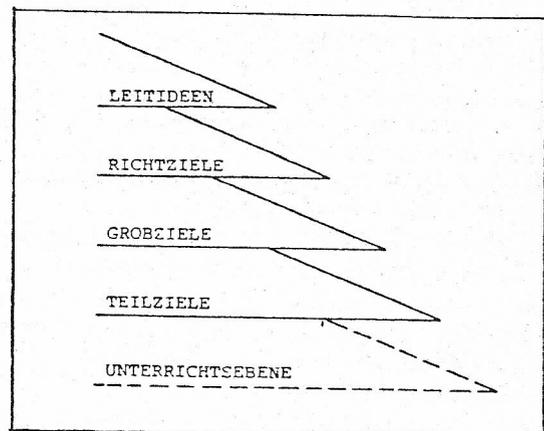
Der Lernzielkatalog richtet sich nach der Struktur des schweizerischen Schulwesens. Er berücksichtigt folgende **Schulstufen**:

- * Kindergarten
- * Primarschul-Unterstufe, 1. - 2./3. Schuljahr, je nach Kanton
- * Primarschul-Mittelstufe, 3./4. - 5./6. Schuljahr
- * Primarschul-Oberstufe, Real-, Sekundar-, Bezirksschul-, Progymnasialstufe (Sek.Stufe I), 5./6./7. - 8./9. Schuljahr
- * Gymnasial-, Berufsschulstufe, Lehrerbildungsanstalten (Sek.-Stufe II).

Die Einordnung der Lernziele nach Schulstufen war angesichts der uneinheitlichen Übergänge schwierig vorzunehmen. Ein Lehrer, der sich beispielsweise für die Mittelstufe interessiert, findet auch Lernzielvorschläge in der vorangehenden Stufe, eher weniger in der nachfolgenden.

Zielebenen des Lernzielkataloges

(Erläuterung der im vorangegangenen mehrmals erwähnten Begriffe.)



Grundlage für den ganzen Katalog bilden die **4 Leitideen**, die sich als Bezugs- und Begründungsrahmen durch das ganze hindurchziehen.

Leitidee 1:

Das Wahrnehmen der eigenen Teilhabe und Teilnahme an der **e i n e n** Welt.

Leitidee 2:

Das Bilden von Urteilen als Mitglied der **e i n e n** Welt.

Leitidee 3:

Das Treffen von Entscheidungen als Mitglied der **e i n e n** Welt.

Leitidee 4:

Das Ausüben von Einfluß als Mitglied der **e i n e n** Welt.

Den Leitideen untergeordnet folgen die konkreteren **Richtziele**, die für die Erziehung zu einer "globalen Welt-sicht" in vier Ausrichtungen wirksam werden: - Ausrichtung auf sich selbst, - Ausrichtung auf die Menschheit, - Ausrichtung auf ein globales, soziales System, - Ausrichtung auf den Planeten Erde.

Die **Grob- und Teilziele** schließlich beinhalten die konkreten Anregungen und Ideen einer Unterrichtseinheit, wie sie in den folgenden **zwei Beispielen** aus dem Lernzielkatalog zum Ausdruck kommen:

Beispiel 1

RECHNEN (Mathematik): Mittelstufe 4.-6. Schuljahr, Alter 9-12 Jahre.

1. Ich führe Grundoperationen mit anderen Rechen- und Zeitsystemen aus (**Schrift, Zeit**). (= **GROBZIEL**)

- Herausfinden, woher die arabischen und römischen Zahlen stammen, und wie sie zu uns gekommen sind. (= **TEILZIEL**)
- Andere Kalender und Zeitsysteme ausfindig machen und umrechnen.
- Mit Rechensystemen anderer Völker rechnen und sie mit unserem Rechensystem vergleichen.
- Ausländerkinder fragen, wie sie in ihrer Sprache zählen. Zahlen lernen, Mengen danach benennen und mit diesen Zahlen rechnen.
- Sich nach der Bedeutung der Knotenschnüre der Inkas ("Quipu") erkundigen und mit ihnen rechnen.

2. Ich berechne und vergleiche den Wasserverbrauch an verschiedenen Orten der Welt (**Wasser, Verteilung, Umwelt, Lebensstil**).

- Abschätzen, wieviele Liter Wasser die eigene Familie pro Tag verbraucht. Eine Woche lang jeden Abend auf der Wasseruhr zu Hause den Wasserverbrauch ablesen und aufschreiben. Den durchschnittlichen Wasserverbrauch pro Tag berechnen.
- Vergleichen, wieviel Wasser beim Zähneputzen bei laufendem Wasser und beim Zähneputzen mit dem Trinkbecher verbraucht wird.
- Die Zunahme des Wasserverbrauchs in der Schweiz seit 1900 pro Einwohner berechnen.
- Den Wasserverbrauch und die Kosten pro 1000 Liter an verschiedenen Orten der Welt vergleichen.
- Berechnen, wieviel Wasser auf der ganzen Welt verbraucht würde, wenn jeder Bewohner der Erde die gleiche Menge Wasser wie die Schweizer verbrauchen würde.
- Die Folgen des hohen Wasserverbrauchs in der Schweiz und in andern Ländern studieren und Auswirkungen für die Zukunft ableiten.
- Tips ausarbeiten, wie Wasser gespart werden könnte.

Beispiel 2

SOZIALKUNDE: Oberstufe 7.-9. Schuljahr, Alter 13-15 Jahre.

1. Ich nutze das soziale Umfeld der Schule als Übungsfeld für mein Hineinwachsen in die Gesellschaft (**lokale Gemeinschaft, Heimat**). (= **GROBZIEL**)

- Einen Elternabend mit Informationen über laufende Projekte organisieren. (= **TEILZIEL**)
- Ein "Palaver" über Konflikte veranstalten.
- Randfiguren in der Klasse feststellen, die Marginalisierung besprechen und sie im Rollenspiel thematisieren.
- Mitbestimmungsformen in Familie, Schule, Vereinen usw. vergleichen.

2. Ich erschließe die nähere, außerschulische Realität als soziales Übungsfeld (**lokale Gemeinschaft, Heimat**).

- Eine Wohnstraße mit Zeichnungen, Planspiel und Informationsabend planen.
- Bauvorhaben prüfen und wenn nötig Einsprachen formulieren.
- Reglemente der Wohngemeinde studieren.
- Aktionen zum Bereich "Abfall" und "Umweltbelastung" planen und durchführen.

- Sich das Leben im Zivilschutzraum und die kulturellen Dimensionen eines Krieges vorstellen.
- Reportagen über die Großelterngeneration (Altersvorsorge, soziale Sicherungen) durchführen und mit der Situation in Afrika und in früheren Jahrhunderten hier vergleichen.

3. Ich zeige gegenseitige Abhängigkeiten der Schweiz und der Entwicklungsländer auf (**Interdependenzen, Vernetzung**).

- Die Wirtschaftsbeziehungen der Schweiz - Entwicklungsländer studieren.
- Meinungsbildner (Politiker, Journalisten) über die Beziehungen der Schweiz zu den Entwicklungsländern befragen.
- Die Eltern über ihre Haltung zur Entwicklungszusammenarbeit befragen und zu dieser Frage auf der Straße Interviews durchführen.
- Nachrichten aus der Tagespresse zu Entwicklungsfragen im In- und Ausland sammeln.
- Spannungen in der schweizerischen Außenpolitik zwischen Grundsätzen der Neutralität, Universalität und Solidarität und den Außenwirtschaftsinteressen (z.B. Waffenausfuhr) feststellen und interpretieren.

Das Beispiel der Mittelstufe (Mathematik) zeigt, daß sich "globales Denken und Handeln" nicht auf die klassischen Fächer wie z.B. Geographie oder Geschichte beschränken muß.

Folgerungen für die Methodik im Unterricht

Wollte man die wichtigsten Folgerungen zusammenfassen, so könnte sich etwa folgendes Bild ergeben:

Weg von einer regionenzentrierten	hin zu einer globalen Weltansicht.
Weg von Methoden, die Wissen in Fächern und Teilbereichen vermitteln,	hin zu Methoden, die das Denken in Zusammenhängen und Systemen fördern.
Weg von Methoden, die den Schüler in passiven Rollen verfestigen,	hin zu Methoden, die den Schüler in aktive Rollen versetzen.
Weg von Methoden, die ungefähre Abstraktionen vermitteln,	hin zu Methoden, die den Schüler in konkretem Lernen engagieren.
Weg von Methoden, die die weite Welt als weit weg vom persönlichen Erfahrungsbereich des Schülers behandeln,	hin zu Methoden, die die weite Welt mit dem Lebensraum des Schülers verbinden.
Weg von Methoden, die nur Rationalität in den Vordergrund stellen,	hin zu Methoden, die Phantasie, Kreativität und Gefühle zulassen.
Weg von Methoden, die Konkurrenz und Wettstreit betonen,	hin zu Methoden, die Zusammenarbeit und Solidarität fördern.

Die Autoren des Lernzielkataloges sind sich natürlich bewußt, daß diese Forderungen keineswegs neu sind. Entscheidend ist aber, daß diese eigentlich schon längst selbstverständlichen Methoden in den Lehrplänen und

im Unterricht endlich den Platz einnehmen, der ihnen zukommt. In diesem Sinne möchte das Forum "Schule für eine Welt" mit seinem Lernzielkatalog auf die Schule einwirken und sie verändern.

ANMERKUNGEN

(1)

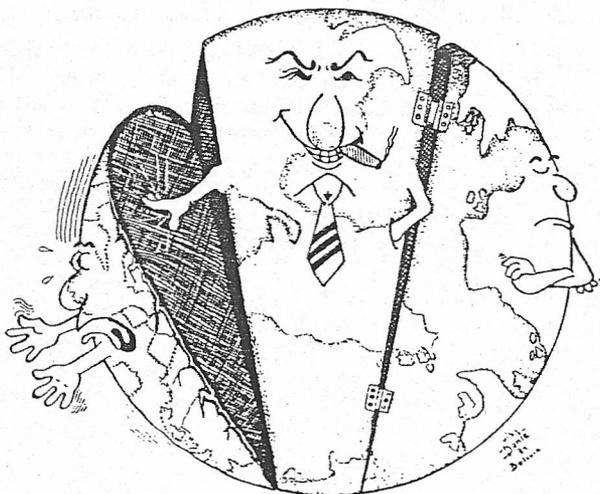
Kinghorn John Rye: **A Guide to four Essential Themes: Global Realities / School Improvement / Clinical Workshop / Implementation Guide.** 4 Bände. Dayton, Ohio USA 1982 (Charles F. Kettering Foundation).

(2)

Anderson Lee: **Schooling and Citizenship in a Global Age - An Exploration of the Meaning and Significance of Global Education.** Bloomington, Indiana USA 1979 (Indiana University). 486 Seiten.

Peter Meier ist Lehrer und Mitarbeiter in der Schulstelle Dritte Welt in Bern

SOMOS UN SOLO MUNDO?



Bolivien

Luis Dante Corena

Sind wir eine einzige Welt?

- Anzeige -

Literatur zur Erwachsenenbildung

SONDERAKTION

5 Bücher für DM 10,--

10 Informationspapiere
für DM 10,--

Bitte fordern Sie unseren Prospekt an:

Deutsche Evangelische Arbeitsgemein-
schaft für Erwachsenenbildung e.V.,
Schillerstraße 58, 7500 Karlsruhe 1

ES GIBT NUR EINE ERDE...

Zwei neue Unterrichtsmittel aus der Schweiz

"Es gibt nur eine Erde"

Unterrichtshilfe zum Thema Umwelt-Dritte Welt (inkl. Pandamagazin II/85) für das 7.-9. Schuljahr, Herausgeber Schulstelle Dritte Welt und WWF-Lehrerservice, 1985, 16 Einzelthemen auf 46 Seiten A4 (in Mappe).

Anhand ausgewählter kopierbarer Texte und Bilder wird der Bezug zwischen Entwicklungs- und Umweltproblemen in der Dritten Welt und bei uns hergestellt. Wiederaufforstung, standortgerechte Landwirtschaft, Monokulturen, Bewässerung und Versalzung, Früchteimport und Handelsbeziehungen ... sind nur ein paar der behandelten Themen. Zu jedem Thema gibt es Unterrichts- und Handlungsvorschläge - man kann schauen, vergleichen, lesen, überlegen, spielen, befragen, handeln. - Ausgangspunkt ist das Pandamagazin II/85 "Umwelt-Dritte-Welt" des WWF-Schweiz und der Arbeitsgemeinschaft Schweiz. Hilfswerke.

"Ein Weltmarkt zum Entdecken"

Farbiges Welthandelsposter mit einer Schülerzeitung auf der Rückseite, Format A2; ab 8. Schuljahr, Herausgeber Schulstelle Dritte Welt, 1986. (inkl. didaktisches Beiblatt und Infodossier "Für gerechten Handel mit der Dritten Welt".)

Das Poster (inkl. Schülerzeitung) wurde speziell für Schüler und Jugendliche geschaffen. Man kann es mit nach Hause nehmen, aufhängen, lesen etc. Die modellhafte Darstellung der Welthandelsbeziehungen (mit Kontinenten, Fabriken, Figuren etc.) soll die Möglichkeit geben, dieses schwierige Thema mal selber zu entdecken. Die Schülerzeitung (Rückseite) bringt zusätzliche Informationen und zahlreiche Anregungen, z.B. die Geschichte von den Rohstoffen in unseren Mopeds, ein Gedicht über Zuckerrohranbau, die Geschichte von den Fischern von Tunesien, eine chinesische Coca-Cola-Flasche, Aktionsideen ... - Hauptthemen der Unterrichtseinheit sind: Technologie gegen Rohstoffe, fallende Rohstoffpreise und Verschuldung, Rohstoffkonsum und Rohstoffverschleiß, Landflucht in die Welthandelszentren des Südens und Nordens, Produktionsverlagerung in den Süden ...

Beide Materialien sind zu beziehen bei:

Schulstelle Dritte Welt
Postfach 1686, CH - 3001 Bern

Verlag breitenbach Publishers

Saarbrücken - Fort Lauderdale

der Spezialverlag für Entwicklungsforschung und Dritte Welt

- Arbeitsmaterialien
- Studien
- Dokumentationen

(... weil Hilfe mehr sein muß als guter Wille)

Katalog kostenlos:

Verlag breitenbach · Memeler Straße 50 · D-6600 Saarbrücken

Beispiel 1

RECHNEN (Mathematik): Mittelstufe 4.-6. Schuljahr, Alter 9-12 Jahre.

1. Ich führe Grundoperationen mit anderen Rechen- und Zeitsystemen aus (**Schrift, Zeit**). (= **GROBZIEL**)
 - Herausfinden, woher die arabischen und römischen Zahlen stammen, und wie sie zu uns gekommen sind. (= **TEILZIEL**)
 - Andere Kalender und Zeitsysteme ausfindig machen und umrechnen.
 - Mit Rechensystemen anderer Völker rechnen und sie mit unserem Rechensystem vergleichen.
 - Ausländerkinder fragen, wie sie in ihrer Sprache zählen. Zahlen lernen, Mengen danach benennen und mit diesen Zahlen rechnen.
 - Sich nach der Bedeutung der Knotenschnüre der Inkas ("Quipu") erkundigen und mit ihnen rechnen.
2. Ich berechne und vergleiche den Wasserverbrauch an verschiedenen Orten der Welt (**Wasser, Verteilung, Umwelt, Lebensstil**).
 - Abschätzen, wieviele Liter Wasser die eigene Familie pro Tag verbraucht. Eine Woche lang jeden Abend auf der Wasseruhr zu Hause den Wasserverbrauch ablesen und aufschreiben. Den durchschnittlichen Wasserverbrauch pro Tag berechnen.
 - Vergleichen, wieviel Wasser beim Zähneputzen bei laufendem Wasser und beim Zähneputzen mit dem Trinkbecher verbraucht wird.
 - Die Zunahme des Wasserverbrauchs in der Schweiz seit 1900 pro Einwohner berechnen.
 - Den Wasserverbrauch und die Kosten pro 1000 Liter an verschiedenen Orten der Welt vergleichen.
 - Berechnen, wieviel Wasser auf der ganzen Welt verbraucht würde, wenn jeder Bewohner der Erde die gleiche Menge Wasser wie die Schweizer verbrauchen würde.
 - Die Folgen des hohen Wasserverbrauchs in der Schweiz und in andern Ländern studieren und Auswirkungen für die Zukunft ableiten.
 - Tips ausarbeiten, wie Wasser gespart werden könnte.

Beispiel 2

SOZIALSKUNDE: Oberstufe 7.-9. Schuljahr, Alter 13-15 Jahre.

1. Ich nutze das soziale Umfeld der Schule als Übungsfeld für mein Hineinwachsen in die Gesellschaft (**lokale Gemeinschaft, Heimat**). (= **GROBZIEL**)
 - Einen Elternabend mit Informationen über laufende Projekte organisieren. (= **TEILZIEL**)
 - Ein "Palaver" über Konflikte veranstalten.
 - Randfiguren in der Klasse feststellen, die Marginalisierung besprechen und sie im Rollenspiel thematisieren.
 - Mitbestimmungsformen in Familie, Schule, Vereinen usw. vergleichen.
2. Ich erschließe die nähere, außerschulische Realität als soziales Übungsfeld (**lokale Gemeinschaft, Heimat**).
 - Eine Wohnstraße mit Zeichnungen, Planspiel und Informationsabend planen.
 - Bauvorhaben prüfen und wenn nötig Einsprachen formulieren.
 - Reglemente der Wohngemeinde studieren.
 - Aktionen zum Bereich "Abfall" und "Umweltbelastung" planen und durchführen.

- Sich das Leben im Zivilschutzraum und die kulturellen Dimensionen eines Krieges vorstellen.
 - Reportagen über die Großelterngeneration (Altersvorsorge, soziale Sicherungen) durchführen und mit der Situation in Afrika und in früheren Jahrhunderten hier vergleichen.
3. Ich zeige gegenseitige Abhängigkeiten der Schweiz und der Entwicklungsländer auf (**Interdependenzen, Vernetzung**).
 - Die Wirtschaftsbeziehungen der Schweiz - Entwicklungsländer studieren.
 - Meinungsbildner (Politiker, Journalisten) über die Beziehungen der Schweiz zu den Entwicklungsländern befragen.
 - Die Eltern über ihre Haltung zur Entwicklungszusammenarbeit befragen und zu dieser Frage auf der Straße Interviews durchführen.
 - Nachrichten aus der Tagespresse zu Entwicklungsfragen im In- und Ausland sammeln.
 - Spannungen in der schweizerischen Außenpolitik zwischen Grundsätzen der Neutralität, Universalität und Solidarität und den Außenwirtschaftsinteressen (z.B. Waffenausfuhr) feststellen und interpretieren.

Das Beispiel der Mittelstufe (Mathematik) zeigt, daß sich "globales Denken und Handeln" nicht auf die klassischen Fächer wie z.B. Geographie oder Geschichte beschränken muß.

Folgerungen für die Methodik im Unterricht

Wollte man die wichtigsten Folgerungen zusammenfassen, so könnte sich etwa folgendes Bild ergeben:

Weg von einer regionenzentrierten	hin zu einer globalen Weltansicht.
Weg von Methoden, die Wissen in Fächern und Teilbereichen vermitteln,	hin zu Methoden, die das Denken in Zusammenhängen und Systemen fördern.
Weg von Methoden, die den Schüler in passiven Rollen verfestigen,	hin zu Methoden, die den Schüler in aktive Rollen versetzen.
Weg von Methoden, die ungefähre Abstraktionen vermitteln,	hin zu Methoden, die den Schüler in konkretem Lernen engagieren.
Weg von Methoden, die die weite Welt als weit weg vom persönlichen Erfahrungsbereich des Schülers behandeln,	hin zu Methoden, die die weite Welt mit dem Lebensraum des Schülers verbinden.
Weg von Methoden, die nur Rationalität in den Vordergrund stellen,	hin zu Methoden, die Phantasie, Kreativität und Gefühle zulassen.
Weg von Methoden, die Konkurrenz und Wettstreit betonen,	hin zu Methoden, die Zusammenarbeit und Solidarität fördern.

Die Autoren des Lernzielkataloges sind sich natürlich bewußt, daß diese Forderungen keineswegs neu sind. Entscheidend ist aber, daß diese eigentlich schon längst selbstverständlichen Methoden in den Lehrplänen und

im Unterricht endlich den Platz einnehmen, der ihnen zukommt. In diesem Sinne möchte das Forum "Schule für eine Welt" mit seinem Lernzielkatalog auf die Schule einwirken und sie verändern.

ANMERKUNGEN

(1)

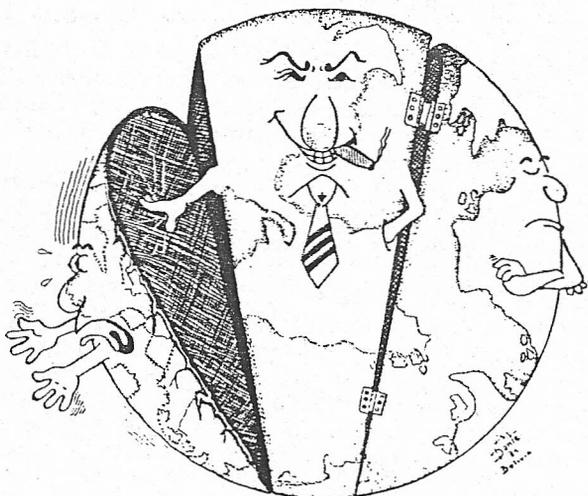
Kinghorn John Rye: **A Guide to four Essential Themes: Global Realities / School Improvement / Clinical Workshop / Implementation Guide.** 4 Bände. Dayton, Ohio USA 1982 (Charles F. Kettering Foundation).

(2)

Anderson Lee: **Schooling and Citizenship in a Global Age - An Exploration of the Meaning and Significance of Global Education.** Bloomington, Indiana USA 1979 (Indiana University). 486 Seiten.

Peter Meier ist Lehrer und Mitarbeiter in der Schulstelle Dritte Welt in Bern

SOMOS UN SOLO MUNDO?



Boliven

Luis Dante Gorena

Sind wir eine einzige Welt?

- Anzeige -

Literatur zur Erwachsenenbildung

SONDERAKTION

5 Bücher für DM 10,--

10 Informationspapiere
für DM 10,--

Bitte fordern Sie unseren Prospekt an:

Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V.,
Schillerstraße 58, 7500 Karlsruhe 1

ES GIBT NUR EINE ERDE...

Zwei neue Unterrichtsmittel aus der Schweiz

"Es gibt nur eine Erde"

Unterrichtshilfe zum Thema Umwelt-Dritte Welt (inkl. Pandamagazin II/85) für das 7.-9. Schuljahr, Herausgeber Schulstelle Dritte Welt und WWF-Lehrerservice, 1985, 16 Einzelthemen auf 46 Seiten A4 (in Mappe).

Anhand ausgewählter kopierbarer Texte und Bilder wird der Bezug zwischen Entwicklungs- und Umweltproblemen in der Dritten Welt und bei uns hergestellt. Wiederaufforstung, standortgerechte Landwirtschaft, Monokulturen, Bewässerung und Versalzung, Früchteimport und Handelsbeziehungen ... sind nur ein paar der behandelten Themen. Zu jedem Thema gibt es Unterrichts- und Handlungsvorschläge - man kann schauen, vergleichen, lesen, überlegen, spielen, befragen, handeln. - Ausgangspunkt ist das Pandamagazin II/85 "Umwelt-Dritte-Welt" des WWF-Schweiz und der Arbeitsgemeinschaft Schweiz. Hilfswerke.

"Ein Weltmarkt zum Entdecken"

Farbiges Welthandelsposter mit einer Schülerzeitung auf der Rückseite, Format A2; ab 8. Schuljahr, Herausgeber Schulstelle Dritte Welt, 1986. (inkl. didaktisches Beiblatt und Infodossier "Für gerechten Handel mit der Dritten Welt".)

Das Poster (inkl. Schülerzeitung) wurde speziell für Schüler und Jugendliche geschaffen. Man kann es mit nach Hause nehmen, aufhängen, lesen etc. Die modellhafte Darstellung der Welthandelsbeziehungen (mit Kontinenten, Fabriken, Figuren etc.) soll die Möglichkeit geben, dieses schwierige Thema mal selber zu entdecken. Die Schülerzeitung (Rückseite) bringt zusätzliche Informationen und zahlreiche Anregungen, z.B. die Geschichte von den Rohstoffen in unseren Mopeds, ein Gedicht über Zuckerrohranbau, die Geschichte von den Fischern von Tunesien, eine chinesische Coca-Cola-Flasche, Aktionsideen ... - Hauptthemen der Unterrichtseinheit sind: Technologie gegen Rohstoffe, fallende Rohstoffpreise und Verschuldung, Rohstoffkonsum und Rohstoffverschleiß, Landflucht in die Welthandelszentren des Südens und Nordens, Produktionsverlagerung in den Süden ...

Beide Materialien sind zu beziehen bei:

Schulstelle Dritte Welt
Postfach 1686, CH - 3001 Bern

Verlag breitenbach Publishers

Saarbrücken - Fort Lauderdale

der Spezialverlag für Entwicklungsforschung und Dritte Welt

- Arbeitsmaterialien
- Studien
- Dokumentationen

(... weil Hilfe mehr sein muß als guter Wille)

Katalog kostenlos:

Verlag breitenbach · Memeler Straße 50 · D-6600 Saarbrücken

Möglichkeiten interkultureller Erfahrungen durch Schulpartnerschaften

I

Meine Bemerkungen zu diesem Thema richten sich an Lehrer, die ebenso wie ich mit der Frage beschäftigt sind, welcher Weise und mit welchen Begründungen wir uns mit dem Thema "Dritte Welt und Schule / Unterricht" konkret auseinandersetzen können. Es geht mir dabei um drei Dinge:

1. Wir müssen uns fragen, was bei unserem Interesse an diesem Thema im Vordergrund steht? Also die Frage, ob wir insbesondere aus karitativen Motiven heraus handeln? Wenn nein oder nicht nur, welche anderen Begründungen lassen sich angeben?
2. Wir müssen eine Vorstellung davon entwickeln, mit welchen konkreten Handlungsprojekten interkulturelle Erfahrungen möglich werden soll.
3. Und drittens müssen wir lernen, Erfahrungen von Kollegen aus erfolgreichen und gescheiterten Projekten aufzunehmen. Hierzu habe ich mit anderen, die sehr viele Erfahrungen hierzu haben, eine erste Check-Liste entwickelt, die ich hier vorstellen möchte.

Zur ersten Frage

Unser Interesse am Thema "Dritte Welt" ist das eine. Ich gehe einmal davon aus, daß die Auffassung existiert, daß das Thema "Dritte Welt" und Schule einen bestimmten Stellenwert besitzen. Jedes Engagement von uns im Bereich von Schule, sei es in der Form einer Unterrichtseinheit oder eines Lernprojekts, stößt aber auf die Interessen von Schülern und deren Eltern, von Schulleitern und Kollegen.

Schwierigkeiten treten spätestens dann auf, wenn unsere hehren Absichten mit den Überzeugungen unserer Mitmenschen kollidieren. Hier setzt meine These an, daß es uns gelingen muß, im Kontext von Schule didaktisch argumentieren zu lernen. Gestützt durch die Annahme, daß wir alle für unser alltägliches Tun für uns plausible und überzeugende Handlungstheorien benötigen, ist es im Vorfeld von Aktionen in diesem Bereich wichtig, behutsam Überzeugungsarbeit zu leisten.

Kurz zusammengefaßt bedeutet dies, von einem erweiterten Lern- und Erziehungsverständnis auszugehen. Was heißt das? Wir können unseren Unterricht, egal in welcher Schulstufe, nicht mehr nur am regionalen und nationalen Horizont ausrichten. Das Prinzip "Globales Lernen" als Stichwort unterstreicht das Interesse an einer komplexen, ganzheitlichen und wirklichkeitsnaheren Lerntätigkeit, die die vielgestaltigen Ursachen von Entwicklung und Unterentwicklung nicht leugnet.

Das erweiterte Erziehungsverständnis dokumentiert sich in der Überwindung einer nur auf intra-kulturelle Identitätsbildung ausgerichteten Erziehungsperspektive. Der Begriff der Staatsbürgererziehung ist damit nicht obsolet, aber neben ihm hat der Begriff Weltbürgererziehung eine Bedeutung erlangt, den mit Inhalt zu füllen die Aufgabe der Zukunft und Aufgabe der Lehrer sein wird.

Ich will nachfolgend einige aus meiner Sicht überzeugende didaktische Begründungen vorstellen, die im Zusammenhang mit Dritter-Welt-Arbeit in der Schule Geltung haben bzw. haben sollten.

* Die Behandlung vieler Unterrichtsgegenstände erfordert immer häufiger die Orientierung an interkulturellen Bezugsrahmen. Die Forderung **Globales Lernen** ist Ausdruck eines erweiterten Lernverständnisses. Diese Erweiterung bezieht sich auf eine nationenübergreifende Lern-Perspektive des Unterrichts. Eine Schulpartnerschaft zum Beispiel ist eine für Schüler konkrete, direkte und effektive Möglichkeit, diese globale Akzentuierung zu erfahren.

* **Soziales Lernen** bezieht sich im Verständnis vieler Schüler häufig nur auf einen eingeschränkten Problemhorizont (Nachbar, Lerngruppe). Soziales Lernen im interkulturellen Sinne hingegen macht sensibel für die Wechselwirkungen von Beziehungen, die mit Menschen in anderen Ländern bestehen. Insofern ist die Kommunikation mit konkreten Partnern in einem "Drittwelt"land ein wesentlicher Beitrag zur Sozialerziehung.

* **Wechselseitiges Lernen und Lehren** ist im Umgang mit Partnern in einem "Drittwelt"land authentisch: Für konkretes Handeln übernimmt eine Klasse, ein Schüler Verantwortung. Es werden Erwartungen und Ansprüche gebildet, die eingelöst werden müssen. Gleichzeitig wird durch diesen Kontakt ein Austausch darüber stattfinden, was für Kompetenzen angeboten oder benötigt werden: hier wie dort!

* **Sinnvolles, konkretes Handeln** ist nicht nur ein Grundbedürfnis jeder menschlichen Tätigkeit, sondern eine von Schülern und Lehrern in den Unterricht eingebrachte Wunschvorstellung. Schulpartnerschaften sind ein kleiner, aber eigener Beitrag der Schule. Zudem bieten sich hier wichtige Möglichkeiten praktischen Tuns an: von der Erstellung "echter" (weil für das Projekt wichtiger) Briefe über den Austausch von Lehr-/Lernmaterialien bis zum "Handel" (Ware gegen Ware etc.)

* **Lernen durch und in der Wirklichkeit** ist ein weiteres Prinzip dieses interkulturellen Lernens. Die Barrieren für Kommunikation, die Unfähigkeit fremdsprachlichen

Ausdrucks, Mißverständnisse aufgrund zentraler Kulturverschiedenheiten sind Lernanlässe, die der Wirklichkeit entspringen. Die Überwindung solcher Probleme wird insbesondere von Schülern als erfolgreiche Lebensbewältigung wahrgenommen. Solche Lernerfahrungen dürften auf die Persönlichkeitsentwicklung der Lerner positiven Einfluß haben.

* **Ganzheitliches Lernen** richtet sich in diesem Zusammenhang auf die folgenden besonderen Möglichkeiten durch eine Schulpartnerschaft: Durch ein konkretes Projekt bzw. durch die Beteiligung an den dabei anfallenden Aufgaben bietet sich Schülern eine nicht zu unterschätzende Identifikationsmöglichkeit ("IDENTIFIKATION MIT BEDEUTSAMEN AUFGABEN"). Die eigene Schule, die eigene Klasse **macht etwas Bedeutsames**. Die eventuelle Begegnung von Personen führt zu einer "IDENTIFIKATION MIT BEDEUTSAMEN PERSONEN", die Schüler in vielen anderen Bereichen ihres Lebens nicht finden.

* Schulpartnerschaften sind "konfliktarme Handlungsfelder". Dieses mag zunächst überraschen. Dennoch: Schulpartnerschaften sollten behutsam und gründlich vorbereitet werden. Die Kommunikation benötigt in der Regel Wochen, so daß einzelne Schritte bewußt und mehrfach geplant werden. Schulpartnerschaften finden in einem **Kontraktverhältnis** statt, d.h. durch Kontrakt sind viele Angelegenheiten (Erwartungen, Leistungen ect.) schriftlich festgehalten, so daß darauf explizit Bezug genommen werden kann. Die Partner sind "weit weg!". D.h. Genehmigungsbehörden, Förderer ect. können sich an einem Projekt beteiligen, ohne durch die lokalen oder regionalen Strukturen bei uns Konflikte befürchten zu müssen.

* Insgesamt zeigen Erfahrungen bei durchgeführten Projekten immer wieder eine Erhöhung der Zufriedenheit bei Schülern und Lehrern, eine **Bereicherung der Kinder** wie auch **persönliche Gewinne**.

* **Behutsamkeit im Vorgehen**, Koordination der Interessen und Projekterfordernisse, Entscheidungsfindung unter **Berücksichtigung von vorbedachten Wirkungen und Folgen** sind entscheidende Merkmale der Lerntätigkeit in einem Schulpartnerschaftsprojekt. Das sind zugleich Lernziele, die im Unterricht zu verwirklichen wünschenswert sind.

Meine zweite Frage bezieht sich darauf, wie die Ziele konkret in didaktisches Handeln oder auch in Projekte umgesetzt werden können.

Alle wissen, daß es sehr verschiedene und unterschiedlich sinnvolle Beziehungen zu Menschen in der "Dritten Welt" gibt: Von der umstrittenen Patenschaft für ein Kind haben wir alle schon gehört. Aber von den Möglichkeiten partnerschaftlicher Beziehungen hören wir weniger, wiederum mehr hören wir von nutzlosen Geldern und Projekten, auch vom Verschwinden ganzer Material-Sendungen berichten die Medien gern.

Bei einer Umfrage an Schulen im Lande Niedersachsen wurde deutlich, daß sehr viele Schulen (etwa 300) nicht nur Interesse an "Dritter-Welt-Arbeit" haben, sondern bereits teilweise längerfristige Kontakte und **Partnerschaften** bestehen. Der Begriff der Partnerschaft ist hierbei zentral, d.h. die Vorstellung, daß echte Partnerschaft der Nährboden für eine fruchtbare Zusammenarbeit ist. Veränderungen in "Entwicklungsländern" bewirken auch Veränderungen bei uns. Wer einmal eine längere Zeit eine Partnerschaft aufrechterhalten konnte, der hat nicht nur einen Schatz interkultureller Erfahrung erworben, sondern gleichzeitig eine vielleicht neue Vorstellung von sinnvollem Handeln bei sich, bei den Schülern und vielleicht bei den Eltern erzielt. **Mut zur (Schul-)Partnerschaft** ist daher die Botschaft.

Welche Fragen sollte man sich vor einem konkreten Engagement, z.B. einer Schulpartnerschaft, stellen? Der folgende Fragenkatalog soll helfen, Unsicherheiten abzubauen, die notwendigen Vorklärungen anzudeuten und konkrete Lernvoraussetzungen zu benennen.

II

CHECKLISTE FÜR EINE VORLAUFPHASE VON SCHULPARTNERSCHAFTEN

1. Eigenes Interesse an einer Schulpartnerschaft bewußt machen (Auslöser?).
2. Problemfelder von möglichen Partnern erkunden (Umwelt, soziale Probleme, kulturelle Besonderheiten, ...).
3. Kontaktperson erreichen: mögliche Partnerschaft durch diese Person konkretisieren lassen (Region konkretisieren, mögliche Projektfelder ansprechen).
4. Länder-/Völkerkunde: Studium der konkreten Region (möglichst viel wissen über die Region!). Kontaktadressen festhalten (vgl. Journalistenhandbuch. Erhältlich über BMZ).
5. Finden geeigneter Partner mit Hilfe der Kontaktperson (Kommunikationsschwierigkeiten kennenlernen/ verhindern/ überwinden lernen bzgl. Sprache, Technik, kulturelle Besonderheiten).
6. Explizite Erklärung des beiderseitigen Partnerschafts-Willen.
7. Abstimmung der Inhalte dieser Partnerschaft:
 - beidseitige Interessen-Erklärung und Konsensbildung
 - Nötigung vermeiden
 - "Schenkungs"-Eindruck vermeiden (z.B. "Weihnachtsmannrolle").
8. Kennenlernen (und Ausschließen soweit möglich) von Risiken.
9. Gruppenbildung (hier und beim Partner).

Hier

"3.Weit-Partner

10. Gruppenbildung
 - Transparenz der Idee und deren Notwendigkeit
 - Interesse zur Mitarbeit wecken
 - keinen "bewußten" Zwang, sondern unbewußten Zwang zur Mitarbeit erzeugen
 - hohe Einbindung durch realistische Aufgaben sicherstellen ("...ohne SIE geht es nicht" - Ansprache)
 - Bedeutsamkeit der Mitarbeit herausstellen
 - frühzeitig Nachfolger für die Leitung einarbeiten. Frühzeitig Nachfolger für die Projektleitung einarbeiten.
11. Gegenbesuch im Partnerland Gegenbesuch hier
 - Ortskenntnisse
 - projektbezogene Sachsituation erkunden
 - Dokumentation der Erkundung.

12. Ständige Rückkoppelung bei anderen Institutionen zu Fragen der Durchführbarkeit.
13. (Sofern möglich): Unterstützung von anderen Institutionen anstreben.
14. Projektierung:
 - Ziele festlegen
 - Projektnotwendigkeit erläutern
 - Festlegung der Projektgröße
 - Einzelfall-Hilfe?
 - Patenschaft eines Kindes?
 - Familienhilfe?
 - Schul-Hilfe?
 - Dorf-Hilfe?
15. Entscheidung für "Beteiligungsform":
 - Finanzielle, naturelle Hilfe?
 - Innovationen?
 - Beratung durch Experten?
 - Spezifische Hilfe (z.B. medizinischer Art)?
16. Zeit-Planung:
 - Zeitdauer?
 - Umfang?
 - Minimum-/ Maximumvorstellungen
 - Ausweichmöglichkeiten bereit halten
17. Festlegung der "Art der Trägerschaft"
 - Elterninitiative?
 - Lehrer- oder Schülerinitiative?
 - Projekt "der Schule"?
 - Förderverein gründen?
 - ° Kontinuität, Steuerbegünstigung
 - ° Mitglieder: Eltern, Schülermitverwaltung, Schulleitung sind erforderlich!
 - Erstellung einer (zweisprachigen) Satzung (Gründungsversammlung, Eintragung ins V.-Register)
 - "Verkaufen" der Idee.

5. Projektpartner
 - Bevorzugung von "kleinen", privaten Partnern mit hoher Zuverlässigkeit.
 - Rückkoppelungs-Garantien sichern.
 - Fremdsprachenkenntnisse.
6. Projektorganisation
 - Projektträger im eigenen Land: Politisch unabhängige Träger (von Schulfördervereinen, Schulen, Kirchen, Arbeitskreisen Dritte Welt).
 - Gründungshilfen ergründen; zweisprachige Vereinsatzung erstellen, Spendenbescheinigungs-Fähigkeit prüfen lassen; Post- und Zollbestimmungen aufklären; organisatorisch-juristische Hilfen einbeziehen (Kuratoren, Anbindung an Kirchen und Gremien etc.).
 - Projektträger im Partnerland: Schulen, Missionsstellen, Hospital, Kindergarten, Berufsbildungseinrichtungen, deutsche Betriebe.
7. Projektfinanzierung
 - Zweck: Finanzierung von Sach- und Personalkosten, Porto, Fracht usw.
 - Beschaffung von Mitteln: Projektbezogene Verkaufsaktionen (Maler, Musiker, "Fotografen arbeiten für ..."); Briefmarken, Sonderstempel, Dritte-Welt-Läden, Weihnachtsbasare, Aktionen "Kinder helfen Kindern". Diese auf ein Projekt bezogenen Verkaufsaktionen eröffnen zusätzliche Lernprozesse!
8. Projektdauer
 - **unbegrenzt:** Briefwechsel, Lehrer-, Schüleraustausch etc.
 - **begrenzt:** Leistung von Personal- und Sachmitteln nur bis zum Erreichen der Projekt-Lebensfähigkeit (Selbsthilfe erzielen); danach Einstellung der Fremdfinanzierung (Kontinuität des Projekts durch Finanzierung der Partnerland-Regierung).
9. Projekthilfen

Möglichst Einbeziehung erfahrener Personen (Kontaktadressen, Erfahrungsaustausch, Beratung, Starthilfen nutzen).
10. Öffentlichkeitsarbeit

Medien, Informationsschriften, Flugblätter, Ausstellungen, Lernposter, Vorträge, Empfang von Gästen aus dem Partnerland, "Dritte-Welt"-Gruppen, "Dritte-Welt"-Läden usw.

III PROJEKT - STRUKTUR

1. Projektziele
 - Globales Lernen (ethisches, religiöses, politisches Lernen).
 - Kulturelles Lernen (Wahrnehmung und Akzeptanz kult. Unterschiede).
 - Soziales Lernen (Erfahrungslernen, Haftungslernen).
 - Fachliches Lernen (Geographie, Politik, Ökonomie, Fremdsprachen).
2. Projektform

Partnerlernen heißt lernen auf Gegenseitigkeit, Einüben von Gastlichkeit, Gelegenheit der Selbstdarstellung von Gästen aus dem Partnerland (deutscher Partner schafft "Podium"). Partnerlernen ist ein dialektischer Prozeß, in dem jeder von jedem lernt. Jeder macht Erfahrungen mit sich und anderen, er gewinnt neue Erfahrungen über die eigene kulturelle Identität.
3. Projektebenen (Handlungsebenen)
 - Sachebene: Briefwechsel, Finanzierung von Lehr- und Sachmitteln im Partnerland.
 - Personalebene: Lehrer- und Schüleraustausch; Finanzierung von Lehrern und Experten im Partnerland; Entsendung von **Experten** (einschließlich Seniores).
4. Projektbedürfnisse der Partner

Bedürfnisermittlung im Partnerland bei Erläuterung der jeweils eigenen Möglichkeiten (Checkliste); Prüfung der Auswirkungen des Projekts im Partnerland (Folgewirkungen, Nebeneffekte).

Herbert Asselmeyer M.A. arbeitet als
Erziehungswissenschaftler an der
Zentralen Einrichtung für Fernstudium
und Weiterbildung der Hochschule
Hildesheim



Pädagogische Vernetzung

Zum Zusammenhang von Öko-, Dritte-Welt- und Friedenspädagogik

VORBEMERKUNGEN

Bis in die 70-er Jahre erschien die Gleichsetzung von technischer Entwicklung und Fortschritt unproblematisch. Wenn auch heute der **Glaube an technischen Fortschritt zum Teil umgeschlagen ist in diffuse Ablehnung der Technik**, findet doch zugleich eine differenzierte Diskussion über die **Ambivalenz der technischen Veränderungen** statt. Beispielhaft dafür scheinen mir die Ausführungen des Philosophen Karl Bruno Leder in seinem Essay "Die große Verheißung. Vom Fortschritt - und was er bedeutet" (vgl. LEDER 1985). Obgleich wir heute nicht mehr so leben wie unsere Ahnen, sind die **Menschen** nach seiner Meinung "im Laufe der überschaubaren Geschichte weder moralisch besser noch klüger geworden". Leder ist weder Kulturpessimist noch Technikfeind. Er erkennt die Verdienste der Technik, die die Welt verändert und verbessert hat, als einen Ausdruck menschlicher Kreativität an. Nur weigert er sich, diese Veränderungen vorbehaltlos mit "Fortschritt" gleichzusetzen. "Die Ambivalenz der Technik", schreibt Leder, "hat den Menschen einerseits Wohlstand und Befreiung von Mühsal gebracht, andererseits aber in Gestalt unheimlicher Waffen auch die Drohung der Weltvernichtung aufstehen lassen. Von Fortschritt kann somit ... nicht die Rede sein" (ebd.). Mit seiner Meinung steht Leder nicht allein. Er beruft sich auf Kant und Jaspers, könnte aber auch von Aristoteles (1984) über Gandhi (1962) bis Günter Anders (1984) eine ganze Reihe von Philosophen mit ähnlichen Auffassungen zitieren. Die genannten Denker verwenden für ihr Urteil zwar unterschiedliche Begriffe, denken aber in die gleiche Richtung. So heißt das entsprechende Kriterium bei Aristoteles "die Gerechtigkeit", bei Jaspers "das Ethos des Menschen" und bei Gandhi "soziale Einsichten, oder die Fähigkeit, der Gemeinschaft zu dienen". Insofern ist Leders Einsicht nicht gänzlich neu, wenn er meint: "Da alles soziale Fehlverhalten zurückzuführen ist auf **Versuche zur Anmaßung von Höherrangigkeit**, also Ungleichheit, bedeutet der Zustand erreichter Gleichheit auch den Zustand errungenen sozialen Friedens, sowohl in der Gesellschaft als auch zwischen Völkern" (LEDER 1985, S. 93). Dieser Maßstab ist auch für den Umgang mit der Natur anwendbar. Das Prinzip der Gleichheit beziehungsweise Ungleichheit kann man durch die Kategorie Johan Galtungs "strukturelle Gewalt" er-

gänzen. Zwar hat Galtung diese Kategorie für die Beziehung der Gruppen eines Landes und der Länder zueinander entwickelt. Gleichwohl ist sie für die Beziehung zwischen Mensch und Natur ebenso tauglich. "Gewalt wird ... definiert als die Ursache für den Unterschied zwischen dem Potentiellen und dem Aktuellen, zwischen dem, was hätte sein können, und dem, was ist." (GALTUNG 1975, S. 9).

Das Problem liegt darin, daß es angesichts rasanter Veränderungen durch die technischen und technologischen Entwicklungen zunehmend schwieriger wird sich vorzustellen, was hätte sein können. Schuld daran ist **nicht zuwenig Wissen, sondern zuviel zerstückeltes Wissen**, das ohne Beziehung zueinander täglich angehäuft wird. "Unsere Wissenschaften haben einen solchen Berg an Detailwissen angehäuft, daß kein Mensch mehr diese Masse zu überblicken vermag", schreibt Leder. "Die moderne Wissenschaft kann die Welt lediglich genauer beschreiben als unsere Vorfahren; doch was die Welt 'im Inneren zusammenhält', davon weiß sie weniger zu sagen als unsere Urväter" (LEDER 1985, S. 93). Die **Unfähigkeit, die Veränderungen der Welt richtig zu interpretieren**, die Folgeprobleme und Zusammenhänge erkennen zu können, verwandeln uns in Goethes Zauberlehrlinge. "Zauberlehrling-sein bedeutet", laut Günter Anders, "sich nicht vorstellen, oder nicht fürchten, oder nachträglich nicht bereuen können, was man durch das, was man herstellt, oder was das, was man hergestellt hat, anstellen könnte" (ANDERS 1984, S. 410).

Aus diesem Dilemma versuchen Umwelt-, Friedens- und Entwicklungspädagogik einen Ausweg zu finden. Wenn man die Ambivalenz der technischen Entwicklung und der durch sie bewirkten gesellschaftlichen Veränderungen eingesteht, dann können die Versuche dieser pädagogischen Strömungen nicht als Modeerscheinungen abgetan werden. Da Wissenschaften im allgemeinen und Erziehungswissenschaften im besonderen im Auftrag der Gesellschaft betrieben werden, sind sie herausgefordert, sich mit der Sicherung unserer Zukunft zu befassen." Damit sich die Welt nicht weiter ohne uns verändere. Und nicht schließlich in eine Welt ohne uns" (ANDERS 1984, S. 5).

ZUSAMMENHÄNGE

Bevor ich auf die einzelnen oben genannten pädagogischen Richtungen eingehe, skizziere ich im Folgenden einige Beispiele aus den Problemfeldern, auf die sie sich beziehen. Dies soll verdeutlichen, wie eng diese Bereiche auf der Ebene der Probleme miteinander verwoben sind.

Hier gehe ich nicht ausführlich darauf ein, wie etwa die Überproduktion der Agrarerzeugnisse in der EG, den USA und in manchen Entwicklungsländern Hunger in der Welt verursacht. Zweifellos gehört dieser Zusammenhang auch zu dem Fragenkomplex. Ich setze aber voraus, daß er mittlerweile hinlänglich bekannt ist (vgl. dazu DATTA 1985a, 1985b). Die folgenden Beispiele sollen nur zeigen, wie die **Industrialisierung der Land- und Viehwirtschaft, Umweltschäden, Rüstung und Unterentwicklung miteinander verbunden sind.**

Beispiele von Zusammenhängen

Landwirtschaft und Umwelt:

Die landwirtschaftliche Überproduktion in der EG und den USA ist eine Folge zunehmender Industrialisierung der Agrikultur. Diese führt zu mehr Maschineneinsatz, mehr Düngemitteln, Pflanzenschutzmitteln u.ä.. Abgesehen von bekannten Folgen wie Kostensteigerung, Aussterben bäuerlicher Familienbetriebe, chemischen Rückständen in der Nahrung, Vernichtung von Getreidesorten hat der Industrialisierungsprozess Monokulturen entstehen lassen (da nur die Großflächen industriell bearbeitet werden können). Weite Landstriche sind durch den Einsatz von Chemikalien dermaßen verseucht, daß es laut James Wessels Generationen dauern würde, um die Gifte wieder halbwegs loszuwerden - vorausgesetzt, man hörte mit den Chemikalien sofort auf (WESSELS 1983, S. 44; auch KLEINSCHMIDT/EIMLER 1984, S. 77ff.). Solche industriellen Monokulturen schaden der Umwelt viel mehr als die, die Schulbücher als ein Merkmal der Unterentwicklung in der "Dritten" Welt nennen. Das Grundwasser sinkt und wird zudem verunreinigt. Die Bodenerosionsrate nimmt zu - z.B. in den USA (z.Zt. 12,5 t der Bodenoberschicht pro Hektar / Jahr; vgl. WESSELS 1983, S. 147). Auch in den Entwicklungsländern sind längst Monokulturen nach dem gleichen Muster entstanden.

Rüstung - Landwirtschaft:

Da fast jeder zweite Wissenschaftler dieser Welt direkt oder indirekt mit der Forschung und Entwicklung im Rüstungssektor beschäftigt ist (PECCEI 1980, S. 94), fallen sozusagen als "Neben"produkte nicht nur Teflonpfannen für den zivilen Gebrauch ab, sondern auch allerlei nicht so nützliche Sachen. Zwei solche Nebenprodukte sind 2.4.5.-T (Trichlorphenoxyessigsäure) und TCDD (Tetrachlordibenzodioxin). Diese sind aus dem Entlaubungsmittel Agent Orange (Hersteller Dow Chemicals, USA), das im Vietnamkrieg eingesetzt wurde, hervorgegangen (BUTTE 1985, S. 49 ff.). Obwohl deren verheerende Wirkungen auf Menschen und Umwelt schon seit langem bekannt waren, fanden beide Substanzen rege Anwendung als **Pflanzenschutzmittel** in der Landwirtschaft. Skandale blieben nicht aus. 1981 wurden in der Bun-

desrepublik 25.600 Tonnen Pflanzenschutzmittel verbraucht; 60 % davon waren Herbizide und ein Großteil davon enthielt 2.4.5.-T (KRIEG 1981, S. 17). Für den **Artenrückgang** bei Pflanzen steht die industrialisierte und "chemische" Landwirtschaft als Verursacher an erster Stelle. Um die Wirkungen von Agent Orange zu verdeutlichen, sei ein Beispiel angeführt: Für die Errichtung eines Touristenzentrums in Venezuela wurde der Mangrovenstrand von einer Privatfirma mit den Restbeständen von Agent Orange "gesäubert". Die Folge war ein Meeresfriedhof mit mehr als 90 t toter Fische und etwa 500 arbeitslose Fischer (BUTTE 1985, S. 58).

Landwirtschaft - Entwicklung:

Obwohl es schon vor gut einem Jahrzehnt möglich war, bei einer gerechten Verteilung jedem Erdbewohner Getreide im Wert von 3.000 Kalorien täglich zur Verfügung zu stellen und seither die Getreideproduktion viel mehr gestiegen ist als die Weltbevölkerung, wurde die "**grüne Revolution**" noch immer als die Lösung für den Hunger in der Dritten Welt gepriesen. Länder, die für ihre eigene Bevölkerung mehr als genug produzieren, bleiben auf ihrer Überproduktion sitzen, während ein großer Bevölkerungsanteil nach wie vor hungert. Der Grund dafür ist, daß die grüne Revolution sich genau der Methoden bedient, die bereits zur Überproduktion durch die Industrialisierung der Landwirtschaft in den Industriestaaten geführt haben. Da die Produktionskosten enorm steigen, die Regierungen aber nach dem Muster der EG und den USA die Erzeugnisse nicht subventionieren können oder wollen, können die Armen den Preis für die so produzierten Nahrungsmittel nicht bezahlen. Es sei am Rande vermerkt, daß die EG und die USA zusammen doppelt soviel Geld für Agrarsubventionen ausgeben wie alle Geberländer insgesamt Entwicklungshilfe leisten. Das Beispiel der grünen Revolution in Indien: Während 1/3 der Bevölkerung nach wie vor hungert, sind die Lager z.Zt. mit 30 Mio t Getreide gefüllt (Statesmen Weekly vom 18.8.1985). Es wird versucht, einen Teil dieses "überschüssigen" Getreides auf dem Weltmarkt zu verkaufen, notfalls als Viehfutter. Andere Länder wie Brasilien, Thailand oder Senegal produzieren Futtermittel von Anfang an für den Export. So entsteht eine groteske Situation: **Während etwa 1/4 der Menschheit hungert, leidet der Weltgetreidemarkt unter "chronischen Überschüssen"** (Süddeutsche Zeitung vom 4.12.1985). Der so erzeugte Überschuß an Getreide wird in Fleisch umgewandelt - für die, die zahlen können, für die reichen Länder. 1971 betrug dieser Anteil der Getreide, der in Fleisch umgewandelt wird, 35% der Weltgetreideproduktion, 10 Jahre später ist er schon auf 47% angewachsen (STRAHM 1980, S. 74 f.) 1982 lieferten die Entwicklungsländer in die EG z.B. über 24 Mio. t Futtermittel (BUKO 1985, S. 2). "**Fleisch frißt Menschen**" meint Harrison folgerichtig, "die Fleischfresser der westlichen Welt sind auch Kannibalen, Menschenfresser" (HARRISON 1982, S. 220). Er könnte hinzufügen: "und verwandelt den Urwald in das Weideland". Beispiel: Costa Rica. Dieses Land bezeichnet Peter Heller als einen Selbstbedienungsladen der Großkonzerne. Einige große Viehranchs exportieren immer mehr Rindfleisch aus diesem Land. Die Bauern müssen wegen der Rinderzucht ihre Betriebe aufgeben und werden arbeitslos, da die Ranchs nur noch ein Siebtel der Arbeitskräfte aus der Landwirtschaft für ihren Zweck benötigen. Die Folgen

sind: Arbeitslosigkeit, Landflucht, Rückgang der Produktion von Mais und Bohnen. Während der Fleischkonsum im Land um 26% gefallen ist, steigt der Fleischexport immer höher (z. Zt. über 90.000 t pro Jahr). Der größte Teil des Exports ist für die Fast-Food-Restaurant-Ketten der USA bestimmt (HELLER 1985). Ungefähr 50.000 bis 70.000 ha Wald werden pro Jahr vernichtet - überwiegend für die Rinderzucht. Das Land war 1950 noch zu 72% bewaldet; 1978 betrug der Anteil nur noch 34%. Durch die Umwandlung von tropischen Urwäldern in Weideland verliert das Land jährlich 680 Mio. t fruchtbarer Erde. Laut Alexander Bonilla, Geologe und Umweltexperte, opfert das Land von der dünnen Humusschicht 2,5 t fruchtbarer Erde für jedes Kilo exportierten Fleisches (GREVE u.a. 1985, S. 186 ff.).

Zurück zur "grünen Revolution": Es wird behauptet, der Sieg der grünen Revolution helfe, viele Probleme zu lösen, wie z.B. Landflucht (Süddeutsche Zeitung v. 31.12.1985; auch SCHULTE 1986). Dieser Sieg ist - wie erwähnt - äußerst zweifelhaft. Viel wahrscheinlicher ist, daß die "grüne Revolution" neue Probleme schafft. Die Bhopal-Katastrophe ist nur ein Indiz dafür. Dort wurden von der Firma Union Carbide vornehmlich Pflanzenschutzmittel hergestellt. Diese werden von den Industriestaaten in die Entwicklungsländer exportiert oder dort in Lizenz hergestellt, und zwar auch solche Substanzen, deren Anwendung hierzulande entweder verboten oder nur eingeschränkt zugelassen ist wie DDT, Dieldrin, Endrin, Heptachlor, Chlordan u.ä.

Beispiel DDT und Gezira: Eines der größten Baumwollfelder der Welt, 850.000 ha groß, liegt in Gezira, Sudan. Diese Felder werden mit DDT gespritzt, hergestellt u.a. von Ciba-Geigy, Schweiz, und Bayer AG, Bundesrepublik. DDT ist deshalb tückisch, weil die DDT-Gehalte von Station zu Station der Nahrungskette zunehmen und sich im menschlichen Körper anreichern. In einer Untersuchung stellt die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit fest, daß im Fettgewebe von mit Baumwollsaatpreßkuchen gefütterten Hammeln 56-fach und im menschlichen Fettgewebe 134-fach mehr DDT als in dem Boden der Baumwollfelder zu finden war (HAGERFORS / MICHELSEN 1984, S. 83). DDT wird aber nicht nur auf die Baumwollfelder gespritzt, sondern auch auf Tee-, Kaffee- und Fruchtplantagen, deren Erzeugnisse in die Länder exportiert werden, aus denen die Chemikalien letztlich kommen, in denen aber die Anwendung selbst verboten ist - in die Industriestaaten.

Was Geziras Umwelt angeht, so stellt Kees Eveleens, der holländische Insektenforscher und Leiter des FAO-Projekts in Gezira, eine Prognose: "Gezira wird zu einer biologischen Wüste gespritzt. Hier sind keine nützlichen Insekten mehr übriggeblieben, die die Zahl der Schädlinge gering halten könnten ... Gezira droht eine schlimme Katastrophe" (ebd. S. 99). Die Welternährungsorganisation, FAO, schätzte schon 1972, daß **jährlich eine halbe Million Menschen an Pestizidvergiftung sterben**. Nach dem neuesten Bericht der FAO, Ende 1985, liegt die Vergiftungsrate mit Pestiziden in den Entwicklungsländern 13 mal höher als in den Industriestaaten (Süddeutsche Zeitung v. 29.11.1985). In der gleichen Sitzung hat die FAO einen Verhaltenskodex einstimmig verabschie-

det, nach dem die Anwendung von Pestiziden in den Entwicklungsländern eingeschränkt werden soll (ebd.). Die FAO hat aber selbst kürzlich festgestellt, daß es in 81 Ländern keinerlei Angaben über Kontrollen von Pestiziden gibt (HAGERFORS / MICHELSEN 1984, S. 143).

Rüstung und Entwicklung:

Nach den bisherigen Beispielen genügt es, ein paar Fakten in Erinnerung zu rufen (vgl. SIPRI 1981 und 1984; WULF 1983, S. 152 ff.; SZ vom 19.6.1985):

- Auf der Welt wird etwa 25 bis 30 mal mehr Geld für die Rüstung ausgegeben (1985: zweieinhalb Billionen Mark) als alle Geberländer zusammen Entwicklungshilfe leisten.
- Die Entwicklungsländer selbst geben insgesamt mehr Geld für Rüstung aus als sie Entwicklungshilfe empfangen.
- Abgesehen von einigen Entwicklungsländern (wie Brasilien, Argentinien, Indien und Indonesien, die ein Großteil ihrer Rüstung selbst oder in Lizenz herstellen) werden Waffen fast ausschließlich aus den Industriestaaten importiert. 3/4 dieses Waffenexports machen die zwei Großmächte, die USA und UdSSR, unter sich aus.
- Seit 1945 hat es über 150 Kriege gegeben, fast ausschließlich in den Entwicklungsländern - nicht ohne direkte oder indirekte Beteiligung der beiden großen Machtblöcke.
- Nicht nur ist, wie erwähnt, fast jeder 2. Wissenschaftler mit Forschung und Entwicklung im Rüstungssektor beschäftigt. Auch fast 50% des Rohstoffverbrauchs geht auf das Konto der Rüstung - wenn man direkte und indirekte Verwendung zusammenrechnet (vgl. WULF 1983, S. 190).

- Anzeige -

Anarchismus und Pädagogik in der Diskussion

Heft 1 der Reihe ›Anarchismus & Bildung‹
Hrsg. von Thomas Rosenthal mit Beiträgen von O. Asbach, H. Baumann, E. v. Braunmühl, St. Blankertz, J. Holt, G. Dennison, C. Ward, U. Klemm, R. Winkel, K. Blume u.a.

Die neue Heftreihe beschäftigt sich mit einem Thema, das sowohl in der Diskussion um Bildung und Erziehung als auch in der Auseinandersetzung mit dem Anarchismus in den letzten Jahren nur wenig Beachtung fand.

Der erste Band dokumentiert hierzu, anhand einer Textauswahl, die Diskussionen im deutschen Sprachraum. Angesprochen werden u.a. das Verhältnis von Anarchie und Anti-Pädagogik sowie die Frage nach Entschulung aus der Sicht von Anarchisten. Hinzu kommen Thesen zur deutschen Alternativschulbewegung und Buchbesprechungen.
ca. 100 Seiten, 9.-DM

Edition Flugschriften
Ulrich Klemm
Straßburgweg 19, 79 Ulm

- Das englische Wirtschaftsmagazin The Economist hat die Einsparungen der OECD-Staaten beim Einkauf ihrer Rohwaren aus den Entwicklungsländern 1984 auf 65 Mrd. Dollar zusammengerechnet (vgl. GERTOBERENS 1986). Im gleichen Jahr gaben dieselben Staaten (zum Vergleich) 28,5 Mrd. Dollar als Entwicklungshilfe aus, die allerdings zurückzuzahlen sind.
- Daß darüberhinaus Aufrüstung auch mehr Kriege verursacht und Kriege der Umwelt nicht nur schaden, sondern sie verwüsten, braucht nicht mehr betont zu werden.

Angesichts dieser Verflechtung ist es verständlich, warum Umwelt-, Friedens- und Entwicklungspädagogik sich nicht voneinander abgrenzen lassen.

ZUR UMWELT-, FRIEDENS- UND ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK

Es gibt sie, die pädagogische Reaktion auf diese Situation, auch in der Bundesrepublik. Je nach dem Interessenschwerpunkt nennt sie sich Umwelt- oder Öko-, Friedens- und Entwicklungspädagogik. Oft ist es schwierig, diese Schwerpunkte gegenseitig abzugrenzen. So schreibt Johannes Esser z.B.: "Vor diesem Hintergrund dürfte einsichtig sein, daß Friedensarbeit und ökologische Arbeit aufeinander angewiesen sind, weil sie inhaltlich nicht in einem Konkurrenzverhältnis stehen, sondern miteinander verschränkt sind (ESSER 1984, S. 110 ff.). Wolfgang Beer nennt unter den Schlüsselbegriffen der Ökopädagogik an erster Stelle "erweiterter Horizont" (d.h. in die politischen, ökonomischen, technologischen und anderen Entscheidungen müssen immer auch die Folgen etwa für die Dritte Welt oder die Erhaltung der Natur miteinbezogen werden; vgl. BEER 1984, S. 152). Ivan Illich spricht von einem "Pakt zwischen Umwelterziehung und Entwicklung" (ILLICH 1984, S. 27). Gerd Michelsen und Horst Siebert meinen zwar, "daß die 'Ökopädagogik' ein besonderer Teil der Erziehungswissenschaften ist," beziehen aber Friedens- und Entwicklungspädagogik wie selbstverständlich mit ein (MICHELSEN / SIEBERT 1985). Die Ökopädagogik oder Friedenspädagogik oder Entwicklungspädagogik ... stellt den Versuch dar", schreibt Heinrich Dauber, "die Rahmenbedingungen zu definieren, unter denen menschliches Leben im Hinblick auf Umwelt ..., Frieden ..., humane Entfaltung und Entwicklung für alle möglich ist" (DAUBER 1985, S. 36 ff.). Diese Übereinstimmung ist keine Überraschung, da alle der Genannten Lebenswelt, Alltagserfahrung, ganzheitliches, vernetztes Lernen und Wertewandel in der Pädagogik postulieren. Auch die Beschlüsse beziehungsweise Empfehlungen der Kultusministerkonferenz, die zur Umwelterziehung und Friedenspädagogik schon verabschiedet worden sind - und von denen Dauber meint, daß sie zur Entwicklungspädagogik in Kürze bevorstehen - beziehen in beiden Bereichen das Problem der Entwicklung und Entwicklungsländer mit ein (vgl. MALLEE u.a. 1982, S. 61 ff. und S. 84 ff.). Auf die Schwierigkeiten der Umsetzung in Rahmenrichtlinien und somit auch in der Praxis werde ich noch eingehen.

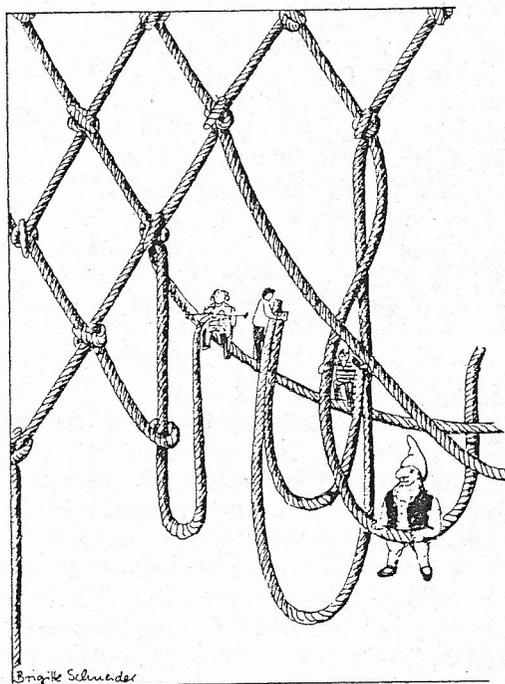
Die Aussage, es seien die drei pädagogischen Richtungen auch in der Bundesrepublik vorhanden, muß differenziert werden. Es gibt sie zwar, aber die Ver-

suche finden überwiegend im außerschulischen und außeruniversitären Raum statt. Innovative Versuche, Lernmodelle zu entwickeln, globale Zusammenhänge zu erkennen und die Erkenntnisse in eigenes Alltags-handeln umzusetzen, werden vorwiegend in Lernorten außerhalb der Schulen und Universitäten erprobt. Es gibt eine Vielzahl von Versuchen wie z.B. Dieter Osmers "global denken, lokal handeln", Manfred Winklers "Helfen und Lernen: 100 Küken und 1 Tonne Futter" (OSMERS 1983), an denen auch Lehrende der Universitäten beteiligt sind. Darüberhinaus gibt es einige Institute, Fachbereiche, Lehrgebiete der Universitäten, die sich schwerpunktmäßig mit einer der oben erwähnten Richtungen der Pädagogik beschäftigen. Möglicherweise leisten sie hervorragende Arbeit, aber wegen eines noch unzureichenden Kommunikations- und Koordinationsnetzes ist deren Einfluß auf institutionalisiertes Lernen in Schulen und Universitäten vermutlich geringer als in manchen Nachbarländern.

Beispiele aus den Ländern der EG:

Auf der EG-Ebene gibt es seit 1982 ein von der EG finanziertes Netzwerk: European Development Education Curriculum Network, abgekürzt EDECN. Zu den Aufgaben dieses Netzwerkes gehört u.a.:

- die Kommunikation über Entwicklungspädagogik im formalen Bildungsbereich innerhalb der EG zu unterstützen und anzuregen,
- einen ständigen Informationsaustausch zwischen den Institutionen ... zu fördern,
- zu internationalen Projekten zu ermutigen und für gemeinsame Erfahrung in diesem Bereich zu sorgen, dabei Überlappungen ... zu vermeiden (vgl. WAGNER 1985, S. 39).



Das Netzwerk kann seine Aufgabe auf über-nationaler Ebene nur erfüllen, wenn es auf nationaler Ebene ähnliche Netzwerke gibt. Besonders intensiv arbeiten verschiedene regionale Zentren in England, Schottland und Wales. Bevor ich an einem Beispiel auf die Arbeitsgebiete und Arbeitsweise dieser Zentren näher eingehe, sei noch angemerkt:

- Jetzt ist zwar nur noch von "Entwicklungs"-pädagogik die Rede. Dies bedeutet aber nicht, daß Öko- und Friedenspädagogik keine Beachtung mehr finden. Die Bezeichnungen der Pädagogik sind von Land zu Land, von Zentrum zu Zentrum unterschiedlich. In Luxemburg und Belgien wird sie "globale", in den Niederlanden teils "globale", teils "internationale" Erziehung, in Großbritannien "World Development Studies", "Center for international Studies", "Development Education", so auch in Dänemark, in Irland "Agency for World Development" genannt. Es gibt zwar unterschiedliche Schwerpunkte, je nach lokalen und regionalen Gegebenheiten. Friedens- und Umwelterziehung bilden aber einen integralen Bestandteil der Arbeit.
- Auch vor der Gründung des EDECN gab es ähnliche Versuche. Nach der Verabschiedung der UNESCO-Resolution am 19.11.1974 "Empfehlungen über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Weltfrieden sowie Erziehung im Hinblick auf die Menschenrechte und Grundfreiheiten" (MALLEE u.a. 1982, S. 15 ff.) sind in allen Kontinenten mehrere World Development - oder Friedensinstitute gegründet worden. Diese waren den Universitäten direkt angegliedert.

Ein Beispiel aus Schottland: Die Initiative ging vom Dundee College of Education aus. Das Zentrum wurde im Jahre 1982 gegründet. Programm-Koordinator ist ein Lehrender dieser Hochschule. An verschiedenen Projekten arbeiten Glasgow-University, Schulbehörde, Lehrer und Schulen dieser Region mit. Die Programme und Ergebnisse werden den Interessierten in andere Teile Großbritanniens und ins Ausland zugeschickt (DUNLOP 1985). Seit dem 1.10.1982 laufen dort drei voneinander abhängige Projekte: das internationale und multikulturelle Erziehungsprogramm (IMEP), Schulversuche und Entwicklung von Vorschlägen für ein neues Curriculum (zuständig: The Consultative Committee on the Curriculum: CCC).

Die Aufgaben des IMEPs sind u.a.:

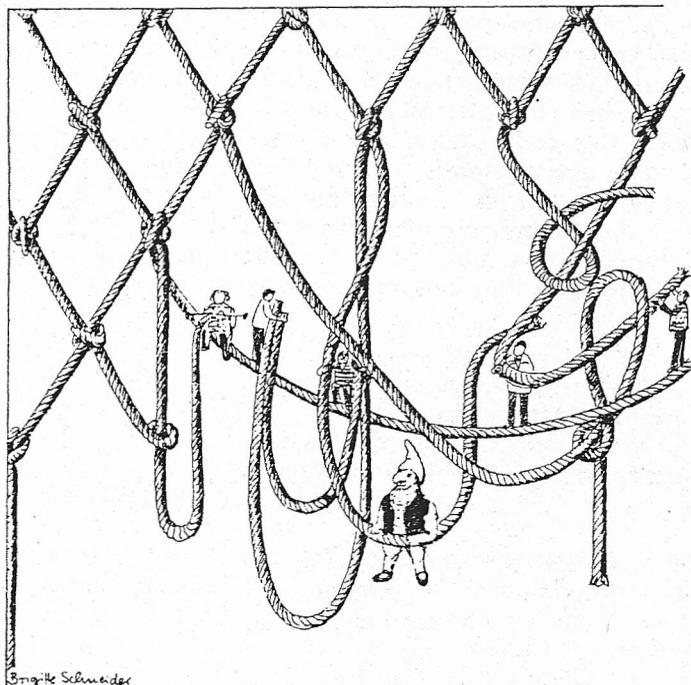
- Nach den Normen und Zielen des Programms Schulbücher aller Fächer für die Primarstufe und Sekundarstufe zu sichten, zu evaluieren und der Curriculum-Kommission neue Vorschläge zu unterbreiten;
- in Ko-operation mit Schulen, Schulbehörden, Universitäten und sonstigen Organisationen interdisziplinäre Lernprozesse zu entwickeln, Pilotprojekte zu initiieren, die Projekte zu koordinieren, die Versuche zu evaluieren und der CCC die Ergebnisse vorzulegen.

Bislang hat das IMEP Schulbücher der Fächer Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften, Theologie und Sozialkunde verschiedener Klassenstufen ausgewertet und neue Vorschläge gemacht (z.B. für Naturwissenschaften: mehr Ressourcen- und Umweltorientiertes, mehr aufeinander bezogenes Lernen).

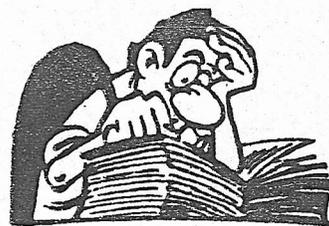
Das vom IMEP entwickelte interdisziplinäre Lernprogramm wird zur Zeit in 10 Schulen der Region erprobt (Altersstufe 9 - 14). Die einzelnen Themen werden schwerpunktmäßig in einer Klasse behandelt. Das Programm umfaßt eine Matrix mit einer variablen Reihenfolge der Themen und Klassenstufe. In je 2 Schulen wird die gleiche Reihenfolge erprobt. Themenschwerpunkte sind: Umwelt, Menschenrechte, multikulturelle Gesellschaft, Frieden und Entwicklung. Bei den Versuchen sind Lehrer aller Fächer beteiligt. Es gibt zwar spezielle Probleme, die einem Thema zugeordnet behandelt werden. Meistens versucht man jedoch, eine Verbindung zu den anderen Themen herzustellen (z.B. gehören Probleme wie Nahrung, Elend, Handel, Hilfe, Veränderung und Machtpolitik zum Thema Entwicklung; Rohstoffe, Ressourcen, Technologie, Wachstum und Folgen, Umweltschäden, Auswahl und Entscheidung zum Thema Umwelt; es werden gleichzeitig, wo immer möglich, Querverbindungen erarbeitet).

Die Schulversuche werden von der EG-Kommission finanziert. Die Forschungsaufgaben nimmt das IMEP wahr und liefert auch Zwischenergebnisse, die CCC entwickelt Curriculum- und Schulbuch-Empfehlungen.

Dies ist nur ein Beispiel. Da die Zentren innerhalb eines Landes und von Land zu Land verschieden organisiert sind, verschiedene Schwerpunkte haben, folglich auch unterschiedlich arbeiten, ist das Beispiel nicht repräsentativ. Dennoch hat es als Modell m.E. einen hohen Stellenwert. Dies zeigt, wie eine Forschungsgruppe, ein Netzwerk aussehen kann, um ganzheitliches, vernetztes Lernen zu erproben.



**ÜBER DIE NOTWENDIGKEIT,
ENTWICKLUNGS-, UMWELT- UND
FRIEDENSPÄDAGOGISCHE
ZUSAMMENHÄNGE IN LEHRE UND FORSCHUNG
ZU BEARBEITEN**



Die Struktur schulischen Lernens hat sich in letzter Zeit im Blick auf Entwicklungs-, Umwelt- und Friedenspädagogik wenig geändert. Ja es ist sogar zu befürchten, daß auch wenig Hoffnung auf eine derartige Veränderung für die Zukunft besteht.

In den neuesten Rahmenrichtlinien für die Hauptschule "Sozialkunde" z.B. schreibt der Kultusminister des Landes Niedersachsen verbindliche Themen sowie die darauf zu verwendenden Unterrichtsstunden vor. Die Themen lassen sich in der vorgesehenen Zeit kaum sinnvoll behandeln. Nur das Thema "Umwelt" kommt in diesem Katalog mit 5 Unterrichtsstunden in 2 Jahren (8. und 9. Klasse) vor. Die Themen "Frieden" und "Entwicklung" sind unter den Vorschlägen für "Themenbereiche, die in Arbeitsgemeinschaften behandelt werden können" (also nicht müssen), zu finden, in einem Katalog mit 17 Themen. Sowohl die verbindlich vorgeschriebenen als auch die vorgeschlagenen Themen legen das Schwergewicht auf Informationsvermittlung und Institutionenkunde. Offenbar gehen solche Vorschriften und Vorschläge in eine entgegengesetzte Richtung als die, die die zitierte UNESCO-Resolution empfiehlt oder die der Club-of-Rome für zukunftsorientiertes Lernen als notwendig erachtet (Stichworte: innovatives, problemlösendes, partizipatorisches, antizipatorisches, vernetztes Lernen (PECCEI 1980). Auch die erschienene Studie zur Zukunft der Schule meint, ob die Schule in Zukunft an Bedeutung gewinne oder verliere, hänge davon ab, ob sie sich als der zentrale Ort zusammenhängenden und gemeinsamen Lernens begreife oder nicht (vgl. KLEMM u.a. 1985, S. 155 f.).

Wir, die wir uns mit der Wissenschaft der Erziehung oder der Erziehung selbst beschäftigen, müssen die Herausforderung annehmen. Nicht nur, um die Verwandlung des Menschen in Zauberlehrlinge zu verhindern, sondern um Zusammenhänge zu erkennen, Kritik der Urteilskraft zu bilden, um zu erkennen, daß nicht jede Veränderung einen Fortschritt bedeutet, um global zu denken und lokal zu handeln. Wenn wir die Chance der Krise verstreichen lassen, bleibt uns möglicherweise nicht einmal, wie Bertolt Brecht der nachkommenden Generation den zynischen Rat zu geben:

"Mein junger Sohn fragt mich:
Soll ich Geschichte lernen?
Wozu möchte ich sagen.
Lerne du deinen Kopf in die Erde stecken.
Da wirst du vielleicht übrigbleiben."
(BRECHT 1967, S. 818)

Wenn wir vermeiden wollen, in solch eine Situation zu geraten, müssen wir lernen, in Zusammenhängen zu denken und zu handeln, wie ich sie oben beschrieben habe - je früher, desto besser.

LITERATUR

- ANDERS, G.: Die Antiquiertheit des Menschen. München 1984³.
- ARISTOTELES: Die Nikomachische Ethik, 5. Buch. 5. Aufl. München 1984.
- BEER, W. / DE HAAN, G. (Hg.): Ökopädagogik. Aufstehen gegen den Untergang der Natur. Weinheim und Basel 1984.
- BEER, W.: (K)lein Feld für Pädagogen? In: Beer, W. / de Haan, G. (Hg.), Ökopädagogik, a.a.O.
- BRECHT, B.: Gedichte. VI, Bd. 2, 1940. In: Gesammelte Werke, Bd. 9, Frankfurt a.M. 1967, S. 818.
- BUKO (Hg.): Der Futtermittel-Blues, Heft II. Hamburg 1985.
- BUTTE, W. (Hg.): Militarisierte Wissenschaft. Reinbek 1985.
- DATTA, A.: Welthandel und Welthunger. dtv 10317. München 1985³.
- DATTA, A.: Theorie und Praxis der Entwicklungspädagogik. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 4/84, S. 3 ff.
- DATTA, A.: Warum Hunger? In: Betrifft: Erziehung Heft 9/85.
- DATTA, A.: Die Selbständigkeit als zentrale Kategorie im Erziehungsmodell von Mahatma Gandhi. Unveröffentl. Ms. des Vortrages vom 16.12.85.
- DAUBER, H.: Neue Reichweiten einer ökologischen Lernbewegung? In: Öko-päd 2/85, S. 36 ff.
- DEVIVERE; B. v.: Das letzte Paradies. Die Zerstörung der tropischen Regenwälder und deren Ureinwohner. Frankfurt a. M. 1984.
- DUNLOP, O. J.: New Approach to Elephant Education. Unveröffentl. Ms. eines Vortrags, gehalten in EDE-CN-Kongress, Bellagio am 15.7.85.
- Empfehlungen der KMK zur Förderung der Menschenrechte in der Schule vom 4.12.1980, Entwurf einer Empfehlung der KMK - Friedenserziehung in der Schule, vorgelegt vom KMK der Bundesländer Hessen und NrW im Dez. 1981, beide abgedruckt in: Mallée, R. / Matußek, K. / Metto, M. / Reich, B., Lernziel Frieden, Berlin 1982, S. 61 ff. und 84 ff.
- ESSER, J.: Friedensarbeit und ökologische Lernaufgaben. In: Beer, W. / de Haan, G. (Hg.), Ökopädagogik, a.a.O.
- "Food for all" In: The Statesman Weekly vom 18.8.1985.
- GALTUNG, J.: Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbek 1975.
- GANDHI, M.K.: Basic Education. 4. Aufl. Ahmedabad 1962.
- GERTOBERENS, KL.: Rohstoffabkommen sind untaufliche Krücken. In: SZ vom 4./5.1.1986.
- GREFE, Chr. / HELLER, P. / HERBST, M. / PATER, S.: Das Brot des Siegers. Bornheim-Merten 1985.
- "Grüne Revolution besiegt Hungersnot in Indien." In: SZ vom 31.12.1985.
- HAGERFORS, A.-M.: Giftexport. Pharmaka und Pestizide für die Dritte Welt. Reinbeck 1984.

HARRISON, P.: Hunger und Armut. Reinbek 1982.
HELLER, P.: Dschungelburger (Film). München 1985.

ILLICH, L.: Die drohende Ökonomie. In: Beer, W. / de Haan, G. (Hg.), Ökopädagogik, a.a.O.

KLEMM, K. / ROLFF, H.G. / TILLMANN, KLJ.: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule, hg. von Max-Traeger-Stiftung, Reinbek 1985.

KRIEG, P.: Der Mensch stirbt nicht am Brot allein. Wuppertal 1981.

KLEINSCHMIDT, N. / EIMLER, W.-M.: Wer hat das Schwein zur Sau gemacht? München 1984.

LEDER, K.B.: Die große Verheißung. Vom Fortschritt - und was er bedeutet. In: SZ vom 24./25.8.1985.

MEADOWS, De. / MEADOWS, Do. / ZAHN, E. / MILLING, P.: Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit (Original: "The Limits to Growth", 1971). Reinbek 1973.

MICHELSSEN, G. / SIEBERT, H.: Ökologie lernen. Anleitungen zu einem veränderten Umgang mit Natur. Frankfurt a. M. 1985.

Der Niedersächsische Kultusminister (Hg.): Rahmenrichtlinien für die Hauptschule: Sozialkunde. Hannover Juli 1985.

"OECD hilft Dritter Welt, sich selbst zu helfen." In: SZ vom 9.1.1986

OSMERS, D.: Entwicklungspolitische Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik mit Hilfe kommunaler Lernfelder. Global denken, lokal handeln. Frankfurt a. M. 1983.

PECCEI, A. (Hg.): Club of Rome-Bericht für die achtzigsten Jahre: Zukunftschance Lernen. München 1980.

SCHULTE, B.: Vom Hungerleider zum Selbstversorger. In: Hannoversche Allgemeine Zeitung vom 11./12.1.1986.

SIPRI (Hg.): Rüstungsjahrbuch 1981/82. Reinbek 1981.

SIPRI (Hg.): Waffenexport und Krieg. Rüstungsjahrbuch 4. Reinbek 1984.

STRAHM, R. H.: Überentwicklung, Unterentwicklung. 4. Aufl. Gelnhausen 1980.

STRAHM, R.H.: Warum sie so arm sind. Wuppertal 1985.

Umweltbrief Nr. 29 vom 28.10.1983, hg. vom Bundesminister des Inneren, Bonn.

WAGNER, E.: Das Portrait: European Development Education Curriculum Network, EDECN. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 1-2/1985, S. 39.

"Weltgetreidemarkt im Zeichen chronischer Überschüsse." In: SZ vom 4.12.1985.

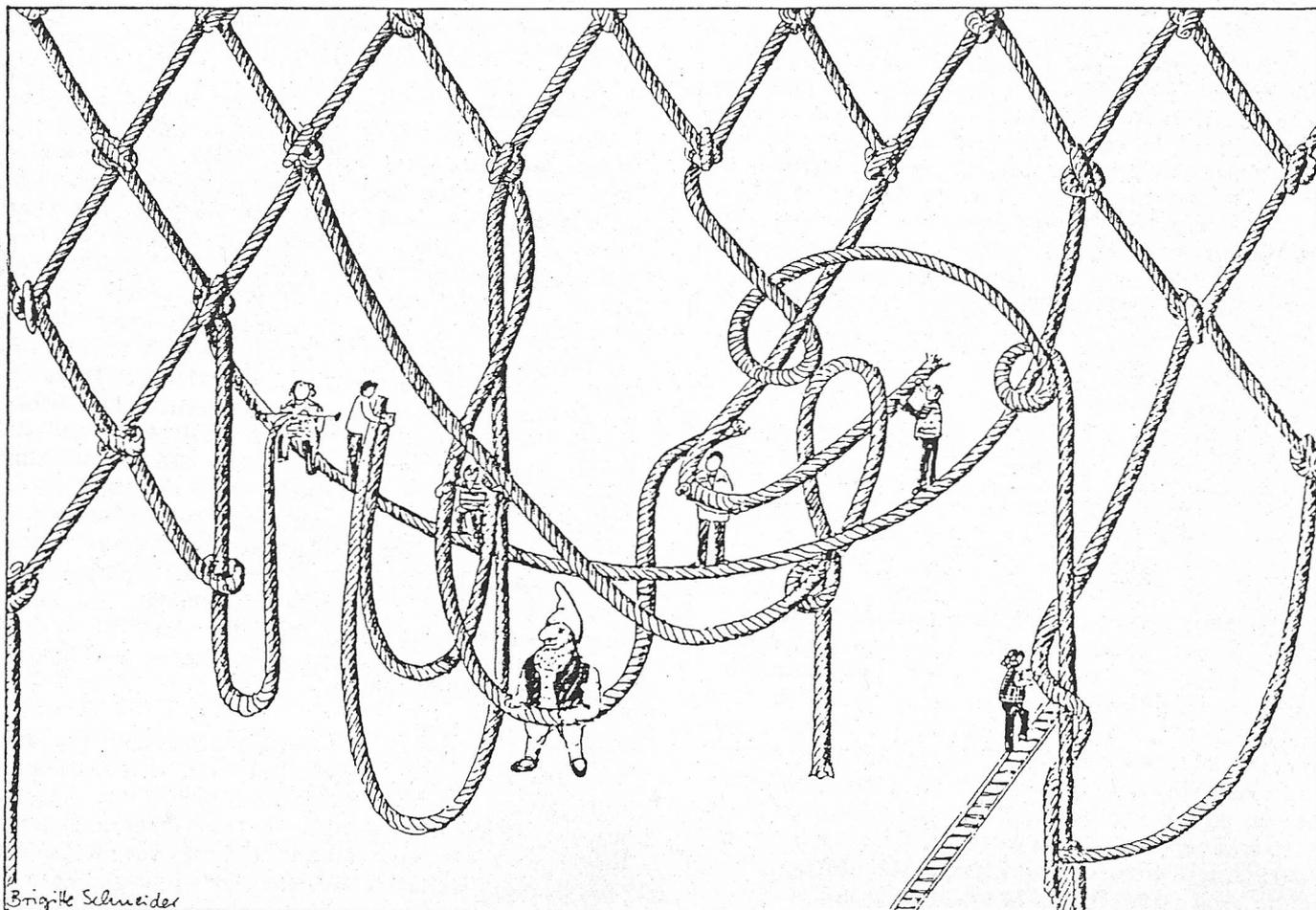
WINKLER, M.: Helfen und lernen: 100 Küken und 1 Tonne Futter. In: Heger, R.J. / Heinen-Tenrich, J. / Schulz, Th. (Hg.), Wiedergewinnung von Wirklichkeit. Ökologie, Lernen und Erwachsenenbildung, Freiburg 1983, S. 111 ff.

"Weniger Chemie für die Dritte Welt". In: SZ vom 29.11.1985

WESSELS, J.: Trading the Future. San Francisco 1983.

WULF, H. (Hg.): Aufrüstung und Unterentwicklung. Aus den Berichten der Vereinten Nationen. Reinbek 1983.

"Zweieinhalb Billionen Mark für Rüstung." In: SZ vom 19.6.1985.



Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung

20 Jahre Dritte-Welt-Pädagogik

1966 machte ich Examen in Berlin, um dann am Arndt-Gymnasium in Dahlem Religionsunterricht zu halten. Das war eine wilde Zeit. Zwischen Lehrer und Schüler wurden damals Holzbarrieren aufgestellt, damit es nicht zu Handgreiflichkeiten kommen sollte. Telefonleitungen wurden vom Lehrerpult zum Rektorat geschaltet, trotzdem verbrachte ich manche Stunde im Schrank des Klassenzimmers, in den mich die Schüler sperren. Das war damals überhaupt nicht frustrierend, denn weder wir Lehrer noch die Schüler hatten eine Möglichkeit für den Unterricht. Nachmittags trafen wir uns irgendwo im Grunewald und lasen die Tagebücher von Tulio Vinay aus Rieti. Die Dritte Welt, die war Gegenstand des Unterrichts. Die Internalisierung relevanter Problemstellungen öffnete plötzlich den Blick auf die Entwicklungsländer. Eine Didaktik dazu gab es nicht. Die Entdeckung war antikapitalistisch orientiert und sie wurde in den Kategorien der marxistischen Realismustheorie diskutiert. Für die Schule war sie ziemlich unmöglich, trotzdem war diese Diskussion folgenreich. Wir gründeten entwicklungspolitische Aktionsgruppen, um mit viel Engagement Dritte-Welt-Öffentlichkeitsarbeit zu machen. Die Texte der Konferenz "Politische und wirtschaftliche Probleme neu erwachter Völker" auf der Konferenz für Kirche und Gesellschaft in Genf 1966 spielten eine Rolle. Die Beirut-Konferenz 1968, die Weltkirchenkonferenz von Uppsala standen vor der Tür, Texte der Kirchenväter in Form von Rot-Büchern, das Tagebuch der Armut von Maria Jesu aus Brasilien, Texte des Amos und des Jesaja 4 wurden gelesen. Der Schrei nach Gerechtigkeit.

Georg Friedrich Pfäfflin 1985

Der zeitliche Beginn einer entwicklungspolitischen Bildung (oder "entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit", "Dritte-Welt-Pädagogik", "Entwicklungspädagogik", engl.: "Development Education") läßt sich relativ einfach datieren: Es gibt sie im deutschsprachigen Raum etwa seit dem Jahre 1967. Natürlich ist es in der Historik immer schwierig und problematisch, von einem zeitlichen Beginn zu reden, da jedes neue Phänomen an vorhergehende Entwicklungen anschließt. Auch entwicklungspolitische Bildungsarbeit findet im Jahre 1967 keine *tabula rasa* vor.

Die "Dritte Welt" war zumindest in der (deutschen) Politikdidaktik spätestens seit dem Ende der fünfziger Jahre ein durchaus bekanntes Thema (vgl. z.B. TIETGENS 1962). "Education for international understanding" war das Thema einer Tagung, die die UNESCO 1959 in Paris durchführte, und es war gerade die UNESCO, die in den dann folgenden sechziger Jahren zu den entscheidenden Schrittmachern gehörte, die diese Thematik in die bildungspolitische und schulpädagogische (insb. politikdidaktische) Debatte einbrachten (vgl. UNESCO 1959). Als Mitarbeiter der deutschen UNESCO-Kommission waren es wohl der Pädagoge Gottfried Hausmann, Hamburg, und der Geschichtsdidaktiker Wolfgang Hug, Freiburg, die als erste dieses Thema in seiner Bedeutung für die Didaktik der Politik, aber auch im erziehungswissenschaftlichen Interesse erkannten (vgl. HUG/UNESCO-INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK (Hg.) 1962).

Aber in diesen frühen sechziger Jahren kann man eigentlich noch nicht von "entwicklungspolitischer Bildungsarbeit" sprechen, zumindest dann, wenn wir den Begriff in seiner heute gebräuchlichen Weise definieren. Noch war die Dritte Welt primär Thema eines Faches, und die Perspektive unter der man sich ihm näherte, war: Frieden, Menschlichkeit, Partnerschaft (vgl. zum frühen Konzept der Partnerschaftserziehung bei Friedrich Oetinger/Theodor Wilhelm: OETINGER 1951). Beispielhaft für die noch nicht unter der Perspektive von "Unterentwicklung" wahrgenommene und politisch akzentuierte Problematik der Dritten Welt in der politischen Didaktik steht einer der ersten Beiträge (TIETGENS 1962), deren zentrale Fragestellung war: "... was ist das Exemplarische am Thema Entwicklungsländer für die politische Bildung?". Im Kontext einer Theorie der exemplarischen und kategorialen Bildung waren dementsprechend "Informationsgrundkurse länderkundlicher Art" die adäquate didaktische Form dieser "Vorlaufphase" entwicklungspolitischer Bildung im deutschen Sprachraum.

Daß die Dritte Welt zu Beginn der sechziger Jahre verstärkt in der Politik-Didaktik wahrgenommen wurde, hing natürlich damit zusammen, daß zur nämlichen Zeit die Dritte Welt im Zuge ihrer Entkolonialisierung als eigenständiger Faktor der Weltpolitik aufgewertet wurde. 1960 war ein wichtiges Jahr der

Entkolonialisierung, in dem allein 17 afrikanische Länder "unabhängig" wurden. 1961 wurde das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) gegründet, nachdem wenige Jahre zuvor die ersten Entwicklungshilfeorganisationen in staatlicher, freier oder kirchlicher Trägerschaft entstanden waren (Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung 1959, Dienste in Übersee 1960, Brot für die Welt 1959, Misereor 1958). Im Zuge dieser Vergrößerung der internationalen Staatengemeinschaft drängte die Dritte Welt als Thema auch in die Schulen, und es ist auf diesem Hintergrund verständlich, daß das zentrale Ziel "Erziehung zur internationalen Verständigung" (DANCKWORTT 1965; ROBINSOHN 1966) hieß und die "Entwicklungshilfe" als "pädagogisches Problem" entdeckt wurde (KOZDON 1966). Die "Psychologie der deutschen Entwicklungshilfe", deren Einschätzung in der deutschen Bevölkerung und damit das "Bild von den Entwicklungsländern" bei den Deutschen ist ein damals relativ gut erforschter und dokumentierter Bereich - natürlich im Kontext einer Legitimierung und Verständlichmachung deutscher Entwicklungshilfe (vgl. z.B. DANCKWORTT 1962; CAHNMANN 1965; KARSTEN 1966; MÜLLER 1967; WEGEMANN 1966; INFAS 1968/69).

Vermutlich waren es aber insbesondere zwei Ereignisse, die etwa um das Jahr 1966/67 das Thema Dritte Welt/Entwicklungsländer "politisierten" und zur entwicklungspolitischen Bildungsarbeit führten: 1966/67 wurden im Zuge der wirtschaftlichen Rezession erstmals die weltwirtschaftlichen Verflechtungen der bundesdeutschen Wirtschaft erfahrbar; schon zu Beginn der sechziger Jahre kamen bereits über 1/3 der Rohstoffimporte der BRD aus sog. "Entwicklungsländern". Ein zweites, vermutlich unmittelbar noch einflußreicheres Ereignis war die sog. "Kulturrevolution" oder auch "Studentenbewegung"/"Studentenunruhen" geworden, deren Beginn Rudi Dutschke wohl schon mit der Anti-Tschombé-Demonstration im Dezember 1964 ansetzte, die jedoch erst 1966/67 zur öffentlichkeitswirksamen Eruption führte und damit die sog. "Internationalismus-Debatte" anfachte (siehe ab 1965 die Internationalismus-Themen in den von Enzensberger hg. Kursbüchern!). Claus Leggewie datiert die Anfänge der Internationalismusbewegung in die Zeit der Algerien-Solidarität, die sich auf den 1954 beginnenden und 1962 beendeten algerischen Befreiungskampf bezog (LEGGEWIE 1964). Trotz recht schnellem Wiederabflachen des politischen Interesses an diesem Thema nach dem Sieg der algerischen Befreiungsfront wirkte ein wichtiges Buch nach: Frantz Fanons "Verdamnten dieser Erde" (FANON 1966). Es bedurfte aber noch des Vietnam-Krieges und des Schah-Besuchs in Berlin als äußeren Anlaß, daß in den Universitäten und Hochschulen, aber auch in den Kirchen, das Verhältnis der Bundesrepublik (und ihrer Verbündeten, wie z.B. der USA) zur Dritten Welt (und hier insb. zu den dortigen Befreiungsbewegungen) thematisiert wurde. Jetzt erscheint die Dritte Welt nicht nur als Thema der Presse oder als Unterrichtsstoff (der politischen Bildung), sondern im Mittelpunkt steht jetzt die (politische) **Beziehung** zwischen Industrieländern und sog. "Entwicklungsländern". Als zentrales Ziel erscheint jetzt in der pädagogischen Diskussion dementsprechend die durch Lehr- und Lernprozesse initiierte Änderung dieses Verhältnisses. Beispielhaft formulierte dies Wolfgang Hug 1969: "Die Entwicklungsländer haben eine so existentielle Bedeutung für unser tägliches Leben,

daß man sie nicht auf einen bloßen Unterrichtsstoff reduzieren kann. Es genügt nicht, einiges über sie zu lernen. Es genügt überhaupt nicht, sich nur verbal mit ihnen zu beschäftigen... Der Unterricht über Entwicklungsländer zielt auf Verhaltensänderung ab..." (HUG in: Wirtschaftspolitische Gesellschaft von 1947 (Hg.) 1969, S. 278).

Ein neues Verständnis der Entwicklungsproblematik läßt Unterentwicklung auch als Herausforderung für die Pädagogik begreifen und erzwingt zugleich eine Neuorientierung der politischen Didaktik. Entwicklungspolitik wird, wie es der damalige Minister Erhard Eppler einmal formulierte, ein "Bildungsinhalt besonderer Art" (BMZ, Schule und Dritte Welt Nr. 39, S. 2). Es geht darum, so formulierte es Epplers Ministerialrat Winfried Böll 1970, daß die "Dritte Welt nicht als "Beigabe", sondern als grundlegende Dimension heutiger Gesellschaft deutlich zu machen ist" (WIENER INSTITUT 1970, S. 36). Weil Unterentwicklung jetzt als historisch und systematisch "gemacht" erscheint, tritt die Forderung nach **Gerechtigkeit**, nach "gleichmäßiger und gerechter Verteilung der wirtschaftlichen und politischen Chancen in der Welt" (dito) in den Mittelpunkt der Entwicklungspolitik. Für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit bedeutete dies eine Politisierung, d.h. die Dritte Welt erscheint jetzt nicht mehr bloß als ein Thema (unter anderen), sondern als normative Herausforderung globaler Verantwortung.

Entwicklungspolitische Bildungsarbeit bekommt nun - etwa ab 1967 - eine andere **Qualität**: Sie wird politischer, normativer und gewinnt einen neuen Stellenwert als grundlegendes Bildungsprinzip jenseits von Schularten, Schulstufen, Schulfächern und sonstigen Bildungsorganisationen. Vor allem aber gewinnt sie auch eine neue **Quantität**: Jetzt verliert das Thema seinen Nischenplatz in der Politikdidaktik und wird zu einem allgemeinen Prinzip schulischer und außerschulischer Bildung - ein "Bildungsinhalt besonderer Art".

Vor allem aus vier Richtungen kamen dabei die entscheidenden Impulse:

1. Im Bereich der **Hochschulen und Universitäten** waren es politisierte **Studenten** (z.B. im SDS), die die sog. "Internationalismusdebatte" auf der Folie neomarxistischer Imperialismustheorie (und im Kontext der Antivietnamkriegsbewegung) öffentlich machten und auf die vielfältigen Bezüge der BRD und ihres Verbündeten USA zur Dritten Welt öffentlich machten (vgl. BERGMANN/DUTSCHKE 1968). Von einer eigenen Didaktik kann hier jedoch noch nicht gesprochen werden. Man wollte aufklären, informieren, aufrütteln. Nach der Auflösung des SDS versiegte sehr schnell die politische Kraft dieser Bewegung, aber nicht ohne erhebliche Veränderungen in der politischen Landschaft, insb. in der Hochschulpolitik und Hochschuldidaktik, bewirkt zu haben. Viele Aktiven engagierten sich nun, wenn sie nicht Mitglieder in den K-Gruppen wurden oder den "langen Marsch durch die Institutionen" antragen, in den anfangs der siebziger Jahren entstehenden großen sozialen Bewegungen, so auch in der Dritten-Welt-Bewegung.

2. Im Bereich der **Kirchen** wurde das Stichwort "Gerechtigkeit" im politischen Umgang mit der Dritten

Welt aufgegriffen und personell und institutionell eine kirchliche "Development Education" verankert (WORLD COUNCIL OF CHURCHES (Hg.) 1969). Auch lassen sich Entwicklungslinien zurückverfolgen etwa zur Gründung des kath. Hilfswerks Misereor 1958 mit dem Schwerpunkt auf Barmherzigkeit. Noch 1967 - etwas der Entwicklung zurück - formulierte die Enzyklika "Populorum Progression" Entwicklungshilfe als "Pflicht der internationalen Solidarität". Aber spätestens ab 1971 gewinnen auch in offiziellen Verlautbarungen der Kirchen die Stichworte "Gerechtigkeit" und "Befreiung" zunehmend an Einfluß. Entwicklung heißt nun "Befreiung und Gerechtigkeit" (ZWIEFELHOFER (Hg.) 1983). Entwicklungsbezogene Bildung bzw. entwicklungsbezogene Bildungsarbeit wird ein neues und wichtiges kirchliches Arbeitsfeld in beiden großen Konfessionen (vgl. KÄHLER/SEIZ (Hg.) 1978). Sie heißt im protestantischen Teil auch "Ökumenische Didaktik" (vgl. DAUBER/SIMPFEN-DÖRFER 1981).

Der Einfluß der Kirchen auf die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit zeigt sich auch darin, daß die wenigen bedeutenden erziehungswissenschaftlichen Beiträge und Studien überwiegend von Autoren stammen, die von Hause aus Theologen sind oder aus dem kirchlichen Raum kommen: Meueler, Schade, Bosse, Schmitt, Holzbrecher, Bahr, Gronemeyer. In den späten siebziger Jahren schließlich legte die EKD ein Rahmenprogramm "Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik" vor und institutionalisierte zwischen 1977 und 1979 insgesamt 13 Fachstellen für entwicklungsbezogene Bildung mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung.

Wenn man sonst ein Seminar zu planen hat, dann ist das weitgehend Sache der Studienleiter. Bei diesem Seminar war das nicht so, da war der Vorbereitungskreis zuständig, mal war er größer, mal war er kleiner. Aber er hat 10 Jahre lang gearbeitet. Die Medienbörse war wichtig, weil die Medien, die wir oft bis spät in die Nacht anschauten, von den Lehrern gebraucht wurden. Ich weiß, in jedem Protokoll dieser Tagungsreihe steht im feedback, die Medienchlacht oder die Medienkeule hätte wieder zugeschlagen. Doch war es sinnvoll, diese vielen Medien anzuschauen. Dann hat mir gefallen, daß das methodische Gegängelle, wie man es von anderen Seminaren her kennt, weggefallen ist. Oft werden ja in der Vorbereitung von Seminaren die Gruppenarbeit schon vorbereitet und manchmal auch schon die Antworten. Das ist hier weggefallen. Und irgendwie war dieses Seminar mit den Lehrern in meiner Empfindung die unpädagogischste Veranstaltung eines jeden Jahres. Und das tat gut. Zuweilen saßen wir zwei volle Tage im Plenum, weil da einer war, der etwas zu sagen hatte und weil die Fragen, die zum Thema von den Kollegen kamen, für alle wichtig waren. Hier hat keiner angehen müssen; keiner hat sich auf Kosten anderer profilieren müssen. Kleine interdisziplinäre Gruppen haben sich gebildet, die das Thema "Dritte Welt" miteinander vorbereiteten. Der Austausch fand über dieses Seminar statt. Ich möchte dabei erinnern an die "Zeitschrift für Entwicklungspädagogik" (ZEP), an das Symposium der Erziehung, an die Aktivitäten um Klaus Seitz und Alfred Tremml, an die Auswirkungen, die unsere Tagungsreihe hatte für den Grundschulbereich, die heute hineingehen bis in die Lehrlanggestaltung beim Kultusministerium.

Georg Friedrich Pfäfflin 1985

3. Spätestens ab dem Jahre 1968 wurde das **Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit** unter seinem damaligen Minister Erhard Eppler nicht nur für die entwicklungspolitische Diskussion in der BRD allgemein von großer Bedeutung, sondern auch als Initiator im Bereich der entwicklungspolitischen Bildung. Das Entwicklungsministerium in Bonn verstand sich damals "als ein Innovationsministerium und Entwicklungspolitik als eine Volksbildungsveranstaltung im doppelten Sinne des Wortes Volksbildung" (Winfried Böll), Ministerialrat in Epplers Ministerium, in: WIENER INSTITUT 1970, S. 34). In der Tat hat sich das BMZ unter Eppler in den Jahren 1968 bis 1974 darum bemüht, diesen hohen Anspruch einzulösen. Entscheidende Impulse für die entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit gingen in dieser Zeit auf die Initiativen des BMZ zurück, so z.B. die Herausgabe der Schriftenreihe "Schule und Dritte Welt", die Finanzierung verschiedener didaktischer Projekte, wie z.B. die "Pädagogische Arbeitsstelle Dritte Welt" an der Universität Hamburg, u.a.m.

4. Etwa ab 1967 bildete sich überall in der Bundesrepublik relativ spontan und ungeplant eine sog. "Dritte-Welt-Bewegung", die sich zunächst als außerparlamentarische Opposition verstand (vgl. AKTION DRITTE WELT 1970). Getragen wurde diese Bewegung vor allem von "**Entwicklungspolitischen Aktionsgruppen**", eine Vorform der dann in den siebziger Jahren bekannt gewordenen Bürgerinitiativen. Sie verstanden und verstehen sich als eine Art (außerparlamentarische und nichtinstitutionalisierte) "Lobby für die Dritte Welt". Nach einer Erhebung des Bundeskongress entwicklungspolitischer Aktionsgruppen (BUKO) soll es 1978 etwa 5000 Aktionsgruppen in der Bundesrepublik gegeben haben (Forum 10/78).

Die Aktionsgruppenbewegung in der BRD dürfte entscheidend von der niederländischen Aktionsgruppenbewegung befruchtet worden sein, die mit der Gründung der Shalom-Gruppen bereits ab 1963 einsetzte. Viele später dann in der BRD von den entwicklungspolitischen Aktionsgruppen aufgegriffenen Aktionsformen und Kampagnen wurden - mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung - aus den Niederlanden übernommen, so z.B. das Konzept der "Weltläden", die "Rohrzuckerkampagne", die "Aktion Selbstbesteuerung" (ASB), die "Alu-Schock-Kampagne" u.a.m. (vgl. SCHMIED 1978 1978, S. 26 f.).

Von Anfang an implizierte diese Bewegung ein didaktisches bzw. pädagogisches Moment, insofern sie das Thema "Dritte Welt" öffentlich machen wollte und dabei auf bekannte didaktische Formen zurückgriff und neue zu entwickeln versuchte. Man spricht deshalb in diesem Zusammenhang auch von "entwicklungspolitischer Öffentlichkeitsarbeit". Allerdings wurde dieses implizite didaktische Motiv nur von Wenigen auch explizit herausgearbeitet und problematisiert (wichtige Autoren aus der Aktionsgruppenbewegung, die hier zu nennen wären: HOLZBRECHER 1978; KRÄMER 1980; TREML 1980).

Die sog. "Dritte Welt-Bewegung" speiste sich aus diesen vier aufgeführten "Quellen", wobei personelle und institutionelle Überlappungen eher die Regel als die Ausnahme darstellen. Sicher richtig ist der Hinweis von Schnuer und Menck auf die in der Geschichte der Dritten-Welt-Bewegung grundsätzlich sich wie ein roter Faden durchziehenden "Spannungen

zwischen institutionalisierter Informationsvermittlung und den Informationsmaßnahmen der Aktionsgruppen" (SCHNUR/MENCK 1981, S. 23). Das gilt analog auch für die Entwicklungspolitische Bildungsarbeit und ihrer Didaktik; auch hier dürfte sich diese Spannung zwischen Rezeption und Anwendung etablierter (z.B. schulischer) Formen einerseits und der Entwicklung neuer oder neuartiger Methoden und Gestaltungsprinzipien durch ihre ganze (junge) Geschichte hindurch rekonstruieren lassen.

Ein von Pädagogik reflektiertes Konzept gab es nicht. Zumindest war es uns nicht klar. Wir unterstellten, daß es der Bevölkerung an Informationen mangelt und deshalb war unser didaktischer Leitsatz: Information vermitteln heißt eine Wirkung erzielen. Wir waren uns sicher, daß die Wirkungen, die durch Informationen erzielt werden, zu einem veränderten Handeln führen müssen. Atemlos besuchten wir alle Schulen in der Bundesrepublik, von Stadt zu Stadt, unterrichteten mehr als 60 Stunden pro Woche, jeden Abend machten wir Abendveranstaltungen zum Thema Dritte Welt und am Sonntag predigten wir mit unseren katholischen Kollegen bis zu achtmal in den verschiedenen Gemeinden.

Georg Friedrich Pfäfflin 1985

a) quantitativer Aspekt

Zunächst einmal fällt die ungeheure quantitative Ausdehnung der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit ab 1967/68 auf, wie sie sich an der sprunghaft ansteigenden Literatur dazu abmessen läßt: Das Thema "Dritte Welt" dringt zunehmend in schulische und außerschulische Lernfelder; zu Beginn der siebziger Jahre ist (sicher analog zur damals beginnenden Curriculumrevision) ein Boom an Lehr- und Lernmaterialien zu diesem Bereich zu verzeichnen, und bald darauf folgten auch, wenngleich nur sehr sporadisch, einzelne erziehungswissenschaftliche Reflexionen über die Vermittlungsproblematik. Derzeit dürfte es nach unserer Schätzung ca. 800 - 1000 veröffentlichte Unterrichtsmaterialien (im weitesten Sinne) und ca. 100 Theoriebeiträge zur Didaktik geben - die "graue Literatur" nicht mitgezählt (vgl. TREML 1982).

Berücksichtigt man das jeweilige Erscheinungsjahr, sind große Schwankungen in diesen 20 Jahren zu entdecken. Eine Studie über Unterrichtsmodelle über den Zeitraum von 1969 - 1977 (WERNER 1977) kommt zu dem Ergebnis, daß die Produktion zwischen den Jahren 1969 und 1971 deutlich zu und ab 1975 wieder rapide abnimmt. Die Flut an Unterrichtsmaterialien Anfangs der siebziger Jahre muß sicherlich im Zusammenhang mit der damaligen bildungspolitischen Landschaft gesehen und insb. mit der Hochphase der Curriculumforschung in Verbindung gebracht werden. Viele Materialien sind curricular aufbereitet (d.h. lernzielorientiert) - bis hin zu geschlossenen Curricula und programmiertem Unterricht. Parallel zur Kritik an dem Konzept der "teacher-proof-curricula" in der Erziehungswissenschaft und dem Aufkommen der "offenen Curricula" werden auch in der Dritten-Welt-Pädagogik zunehmend offene didaktische Materialien angeboten, die bausteinartig aufgebaut und benützt werden können.

Aber nicht nur, das die Medienproduktion betrifft, weitet sich die entwicklungspolitische Bildungsarbeit aus, parallel dazu wird mit der Verankerung in den einschlägigen **Lehrplänen** das Unterrichtsthema Dritte Welt auch juristisch abgesichert (vgl. INSTITUT FÜR SOZIALFORSCHUNG 1970; PROKOP 1970). Auch in die **Schulbücher** dringt langsam eine veränderte und erweiterte Sicht der Dritten Welt, wenn gleich - wie zahlreiche Schulbuchanalysen übereinstimmend feststellen - in diesem Bereich die größten Defizite festzustellen sind (vgl. MEUELER/SCHADE (Hg.) 1977; INSTITUT FÜR SOZIALFORSCHUNG 1970; FOHRBECK/WIESAND/ZAHAR 1971).

Aber die entwicklungspolitische Bildung war von Anfang an auch ein außerschulisches Phänomen, sie drängte in die **Erwachsenenbildung** und in die **Jugendbildung** (vgl. DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHULVERBAND (Hg.) 1977; BIELENSTEIN (Hg.) 1981; GRO-NEMEYER/BAHR (Hg.) 1977), in die **nichtinstitutionalisierten Lernbereiche der Aktionsgruppen** (vgl. DÖRING 1981; TREML 1982) und formierte sich schließlich in eigentümliche, für die Dritte-Welt-Bewegung charakteristische Lernorte: Dritte-Welt-Häuser, Dritte-Welt-Läden (vgl. MÜLLER 1976; RODENBECK 1980), ökumenische Werkstätten (vgl. STEICK 1980), entwicklungspolitische Informationszentren und sonstige "Arbeitsstellen für entwicklungspolitische Öffentlichkeitsarbeit".

Mit etwas zeitlicher Verzögerung wurde dann bald die schulische und die außerschulische entwicklungspolitische Bildung erziehungswissenschaftlich (oder i.w.S.: theoretisch) in Teilbereichen aufzuarbeiten versucht. Im Bereich der Schulpädagogik liegen einige wissenschaftliche Begleitstudien zur Curriculum-Entwicklung in diesem Bereich vor (MEUELER (Hg.) 1972; MEUELER 1978; SCHMITT 1979). Eine Dokumentation von Curriculumprojekten ist aus dem Jahre 1973 (PÄD. ARBEITSSTELLE/STOCK 1973). Daneben stehen wichtige programmatische Reader und Monographien zur Theorie entwicklungspolitischer Bildungsarbeit (WIRTSCHAFTSPOLITISCHE GESELLSCHAFT VON 1947 (Hg.) 1969; WIENER INSTITUT FÜR ENTWICKLUNGSFRAGEN (Hg.) 1970; BMZ (Hg.) 1971; EPPLER 1972; NATIONALE KOMMISSION FÜR DAS INTERNATIONALE JAHR DES KINDES (Hg.) 1980; MENNE 1976; GESELLSCHAFT FÜR ENTWICKLUNGSPOLITISCHE BILDUNG (Hg.) 1977; TREML 1982; HOLZBRECHER 1978; KRÄMER 1980). Eine zusammenfassende empirische Bilanzierung des Themas "Dritte Welt im Schulunterricht" liegt aus dem Jahre 1984 vor (BÜLOW/DECKER-HORZ 1984).

Bald wurden die vielen didaktischen Materialien zum Themenbereich "Dritte Welt" so unübersichtlich, daß in Form von **Handbüchern** die vorliegenden Materialien gesammelt, annotiert und bewertet wurden (AG FRIEDENSFORSCHUNG 1976; TREML 1982; AKAFRIK/DEAE (Hg.) 1982; GEIGER 1980).

Die "Dritte Welt" als Thema drängte daneben auch in den **Schulfunk** (vgl. BÜLOW/FRICKE/SUPPLITT/SCHNEIDER-HUST 1972) und in die **Lehrerfortbildung** (vgl. HUG 1971; DANKWORTT/NEIDHARDT in GEP 1977; GEPPERT in MENDER/SCHADE 1977). Es entstanden spezielle Archive und Ausleihstellen, die das vorhandene Material sammelten, archivierten und verleih(t)en (Liste in TREML 1982, S. 172 ff.).

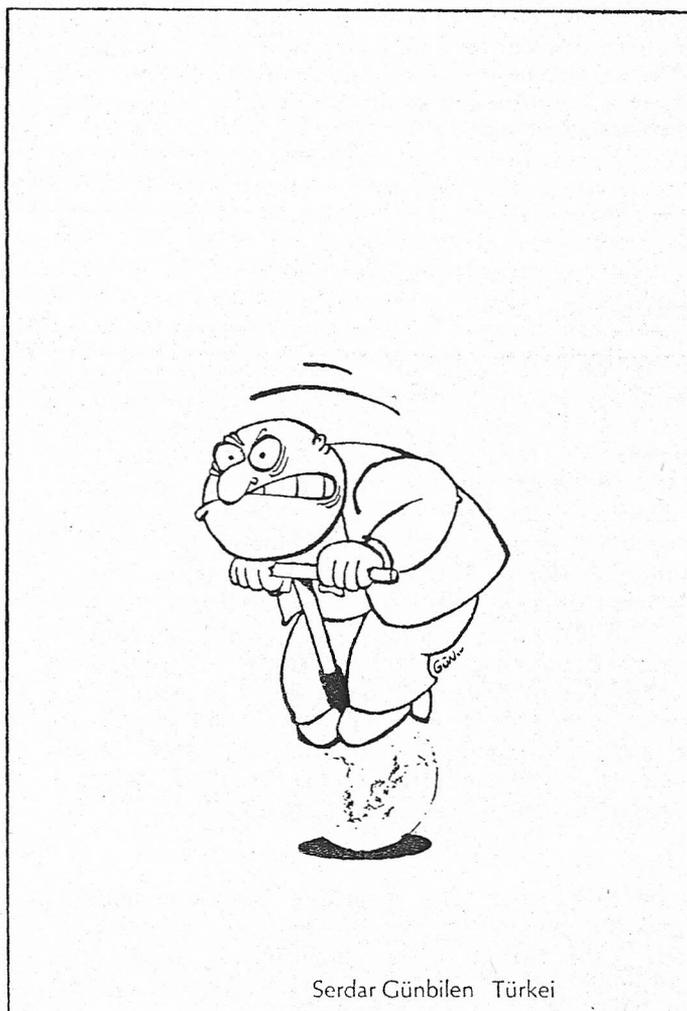
Schließlich entstanden spezielle **Periodika zur Dritten-Welt-Pädagogik** und **Entwicklungspädagogik**. Das Verzeichnis in TREML 1982, S. 185 f. führt mit Stand von 1982 insgesamt 16 Titel auf. Weiter entstanden **entwicklungspolitische Spiele**, **entwicklungspolitische Comic-Bücher** und **Karikaturenbücher**, sowie **entwicklungspolitische (Vor-)Lesebücher**, also Material, das im weiteren Sinne ebenfalls in didaktischer Absicht konzipiert und eingesetzt wurde. Schließlich, last but not least, wurde eine fast unübersehbare Menge an **AV-Medien** zum Themenbereich "Dritte Welt" produziert. Das einschlägige "Medienhandbuch Dritte Welt: Filme und Tonbildreihen" (GEMEINSCHAFTSWERK DER EV. PUBLIZISTIK (Hg.) 1981) verzeichnet über 1200 Filme und Tonbildreihen.

b) qualitativer Aspekt

Was nun den qualitativen Aspekt einer (noch zu schreibenden) Geschichte der Dritten-Welt-Pädagogik betrifft, ist es weit schwieriger, die unterschiedlichen **Konzeptionen** adäquat zu rekonstruieren. Ohne idealtypische Vereinfachungen und Weglassungen wird es - beim Stand der wissenschaftlichen Forschung - nicht abgehen. Rein phänomenologisch lassen sich wohl einigermaßen korrekt das Auftreten (und Wiederverschwinden) von konzeptionellen Schlagwörtern feststellen, nicht aber die Gründe, Hintergründe, Funktionen und Folgen. Verwirrend bei einem ersten, oberflächlichen Blick ist vor allem das eigentümliche Phänomen, daß ursprünglich alte konzeptionelle Akzente Jahre später - nicht immer unter anderer begrifflicher Flagge - als Innovationen wiedererscheinen, ohne daß die Tradition deutlich gemacht würde. Offenbar konnte die Tradition der immerhin über 20 Jahre alten Dritten-Welt-Pädagogik nicht so etwas wie einen kumulativen Lernprozess generieren.

Zunächst einmal dürfte **entwicklungspolitische Öffentlichkeitsarbeit** kein explizit reflexives Moment impliziert haben: **Ziel** und **Zweck** war die Mobilisierung und Sensibilisierung einer (nur diffus begriffenen) "Öffentlichkeit". Das **Mittel** war primär: **Informationsvermittlung**. Die zugrundeliegende **Motivation** war in der Regel eine **moralische** und wurde auch beim Adressaten apriori vorausgesetzt (was sich dann bald als Irrtum herausstellen sollte). **Entwicklungspolitische Öffentlichkeitsarbeit** wird erst zur **entwicklungspolitischen Bildungsarbeit**, als sie **reflexiv** wird, also in dem Augenblick, wo sie nicht nur ein Thema öffentlich macht, sondern die **Vermittlungsbedingungen** dieser Öffentlichkeitsarbeit als ein **pädagogisch/didaktisches Moment** begreift und **problematisiert**. In einem ersten Schritt geht man also von einer **Defizithypothese** bei den Adressaten aus, die man durch **Informationsarbeit** angeht. In einem zweiten (reflexiven) Schritt wird die **Defizithypothese** auf die **Vermittlung** (und damit auch auf die **Vermittler**) selbst angewendet und nach einer **Optimierung** der **Vermittlung** qua **pädagogischen Aufgabe** gesucht. Diese **Verlaufslogik** ist nicht nur zeitlich als aufeinander folgende Schritte in der Geschichte der Dritten-Welt-Pädagogik feststellbar, sie dürfte sich als **allgemeines Prinzip** in jeder Beschäftigung mit **entwicklungspolitischer Öffentlichkeitsarbeit** in jeder Gruppe/Institution wiederholen.

Eine erste konzeptionelle Richtung könnte man also als **"informationstheoretisch"** bezeichnen und auf die vielen diesbezüglichen didaktischen Materialien verweisen, die primär **kognitives Wissen** vermitteln wollen (vgl. TREML 1982 passim). Eine diesbezügliche **entwicklungspolitische Didaktik** versucht diese **Informationsarbeit** zu optimieren. Auch die für die **entwicklungspolitische Öffentlichkeitsarbeit** besonders wichtig gewordene **ideologiekritische Variante** bleibt dem **informationstheoretischen Ansatz** und damit dem **Credo** von der **politisierenden Wirkung** aufklärender Information treu, wenngleich sie die **Bedingungen** der **Konstitution** und die **Selektivität** des öffentlichen Bewußtseins selbst hinterfragt und **"Gegenöffentlichkeit"** nicht nur über eine bloße **Akkumulation** von Wissen herzustellen bestrebt ist.



Eine zweite davon deutlich unterscheidbare Konzeption geht im Gegensatz dazu davon aus, daß nicht ein **Mangel an Information** das **Entscheidende** ist, sondern die **Resignation**, die **Lethargie**, das **Gefühl**, nichts machen und bewegen zu können (vgl. KRÄMER 1980). Das **vorrangige Ziel** dieses Ansatzes ist es deshalb, **Inseln** sog. **"Gegenmachtserfahrungen"** zu erproben und zu entwickeln. Weil dies in erster Linie im **Alltag** geschieht, nennt man diesen Ansatz auch den **"alltagsorientierten Ansatz"** oder mit seinen Hauptvertretern Gronemeyer und Bahr auch **"Nahbereichsansatz"** (vgl. GRONEMEYER/BAHR (Hg.) 1977).

Die in den beiden Forschungsprojekten "Gesellschaftliche Bedingungen des Friedens" und "Entwicklungspolitische Sensibilisierung in außerschulischen Lernfeldern" entwickelte "**Bochumer Nahbereichsthese**" bestimmte die entwicklungspädagogische Diskussion seit Mitte der siebziger Jahre. Die nun auch in der Entwicklungspädagogik geforderte Lebensweltorientierung findet ihre Entsprechung in der Alltagswende in den Sozialwissenschaften wie auch in der Erziehungswissenschaft. Die mit einer lebensweltorientierten Didaktik der entwicklungsbezogenen Bildung verknüpfte "Politisierung des Alltags" (Vgl. BÄHR (Hg.) 1972), die Neudefinition des Politikverständnisses und einer neuen, darauf aufbauenden Politikdidaktik (vgl. SCHULZE 1977), sowie die Neubewertung der Wirkungsmöglichkeiten individuellen Handelns wurde zur selben Zeit in einer neuen sozialen Bewegung unmittelbar praktisch, der Alternativbewegung, der Bewegung des "Alternativen Lebensstils", die entscheidend aus entwicklungspolitischen und entwicklungspädagogischen Diskussionszusammenhängen heraus angestoßen wurde.

Die wichtigsten Impulse für die um 1975 einsetzende Frage nach Möglichkeiten einer alternativen Entwicklung bei uns sind allerdings im Kontext der entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit weniger auf den angeführten pädagogischen Neuansatz, als vielmehr auf die Rezeption neuer sozialwissenschaftlicher Entwicklungstheorien aus der Dritten Welt zurückzuführen sein: Mitte der siebziger Jahre wurden bei uns die lateinamerikanischen "Dependencia-Theorien" bekannt, die dem durch die erste Studie des Club of Rome bereits gedämpften Modernisierungsoptimismus nun auch aus der Perspektive der peripheren Länder jegliche Legitimität absprachen.

Ein dritter Ansatz einer entwicklungspolitischen Didaktik schließlich legt(e) den Akzent auf die **Betroffenheit** und die **Motivation** des Adressaten. Ganz entgegengesetzt dem informationstheoretischen Ansatz ist dieser nun **teilnehmerorientiert**. Es versteht sich fast von selbst, daß diese Didaktik vor allem in der Erwachsenenbildung eine gewisse Verbreitung gefunden hat. Nicht immer klar ist dabei, ob "Betroffenheit" resp. "Motivation" nun **Ziel** oder **Voraussetzung** des Lernprozesses (oder beides gleichzeitig) sein soll.

Neben diesen fast holzschnittartig voneinander abgesetzten großen didaktischen Konzeptionen gibt es noch eine Fülle von weiteren didaktischen Akzenten. Um nur einige schlagworthaft anzudeuten: Schon recht früh wird weniger in der Informiertheit der Adressaten das zentrale Ziel der Dritten-Welt-Pädagogik gesehen, sondern in der "Verhaltensänderung" (so schon HUG 1965) oder gar in der antikapitalistischen Strukturveränderung (so die teilweise auch zur Dritten-Welt-Bewegung gehörenden K-Gruppen der siebziger Jahre). Neben unterschiedlichen Zielsetzungen wurde auch bald adressatenspezifische Didaktiken entwickelt. Natürlich gibt es auch nicht gerade selten (bei einem so moralisch inspirierten und besetzten Thema) Ansätze einer **appellativen Didaktik**. Vorsichtiger gehen jene Konzepte mit dem Adressaten und mit den eigenen Möglichkeiten um, die primär auf Einsicht und Sensibilisierung setzen, methodisch bei "**generativen Themen**" (Freire) oder "**strukturellen Isomorphien**" zwischen Dritte-Welt-

Problematik und Nahbereichserfahrungen ansetzen und die Umsetzung in Verhalten den Adressaten selbst überlassen (TREML 1980).

Interessanterweise wurde recht bald der "heimliche Lehrplan" der Schule als einer Dritten-Welt-Pädagogik prohibitiv entgegenstehend erkannt, was sicherlich ein wichtiger Grund dafür geworden ist, daß wichtige (wenn nicht gar: die wichtigsten) Impulse einer Dritten-Welt-Pädagogik nicht aus der Schulpädagogik kamen, sondern aus Aktionsgruppen, aus der Erwachsenenbildung und der außerschulischen Jugendarbeit. Die Einschätzung ob und wie entwicklungspolitische Bildungsarbeit, die den Anspruch "politisch" zu sein und ein wie auch immer dann inhaltlich geprägtes "emanzipatorisches" Interesse erhob, überhaupt im Rahmen des staatlichen Schulsystems möglich ist, wurde lange Zeit - insb. in der Entwicklungspädagogik der siebziger Jahre - kontrovers diskutiert und meist recht skeptisch beurteilt (vgl. z.B. SEITZ in TREML 1980). Das änderte sich im Verlaufe der siebziger Jahre nicht nur durch die breite Rezeption der Curriculumentwicklung in den Raum der Dritten-Welt-Pädagogik hinein, sondern auch in dem Maße, wie die Hoffnungen auf eine außerschulische, nichtinstitutionalisierte Lernbewegung von unten enttäuscht wurden. Zumindest das Projekt "Dritte Welt in der Grundschule" ließ sich bis heute im Rahmen der Schulpädagogik erfolgreich institutionalisieren (vgl. ARBEITSKREIS GRUNDSCHULE E.V.). Daneben aber gibt es heute gerade in der Schulpädagogik eine Vielzahl von Initiativen - sei es im Bereich des Projektunterrichts, des Schüleraustausches, der interkulturellen Erziehung oder der verschiedenen Fachdidaktiken -, die bis heute entwicklungspolitische Bildungsarbeit in der Schule betreiben.

Betrachtet man diese schulischen Konzepte einer entwicklungspädagogischen Didaktik genauer, dann fällt auf, daß sie verschiedene Formen außerschulischer Dritte-Welt-Pädagogik mehr oder weniger erfolgreich in den Bereich der Schule disseminiert haben. Es wäre konkret zu prüfen, in welcher Weise diese außerschulischen Impulse aus einer sozialen Bewegung Eingang in die Institution Schule gefunden haben, welche Widerstände dabei überwunden und welche Erfahrungen damit gemacht wurden.

Es ist nicht einfach, dieses bunte, oft heterogene Bild didaktischer Strömungen in eine (idealtypische) Ordnung zu bringen. Klaus Seitz hat dies 1980 versucht, er unterscheidet je nach dem was im Mittelpunkt des entwicklungsbezogenen Lernens (besser gesagt wohl: Lehrens) steht, sechs verschiedene didaktische Ansätze (SEITZ 1980):

1. Die **Sache** steht im Mittelpunkt (das würde sich mit dem "informationstheoretischen Ansatz" decken).
2. Die **Person** steht im Mittelpunkt (das würde den "teilnehmerorientierten Ansatz" meinen).
3. Die **Arbeit** steht im Mittelpunkt (das sind Ansätze des "learning by doing" (Dewey), die im Bereich der Dritten-Welt-Pädagogik spezifische, meist außerschulische Lernorte bedürfen; schulpädagogisch wurde dies wohl inzwischen mit dem Projektunterricht realisiert).
4. Die **Aktion** steht im Mittelpunkt (das wäre die den entwicklungspolitischen Aktionsgruppen spezifische didaktische Artikulationsform).

5. Die **Entscheidung** steht im Mittelpunkt (gemeint ist die Übertragung der Kommunikationstheoretischen Didaktik in den Bereich der Dritten-Welt-Pädagogik).

6. Die **Handlung** steht im Mittelpunkt (gemeint ist hier die individuelle oder gemeinsame Handlung im - nun politisierten - Alltag von Betroffenen in ihrer didaktischen Qualität).

Der idealtypische Charakter dieser Unterscheidung wurde vom Autor selbst betont. In der Realität finden wir selten eines dieser Konzepte in Reinform. Die Regel sind Mischformen, Seitz plädiert für ein Konzept der Integration aller dieser Ansätze zu einer umfassenden Didaktik der Entwicklungspädagogik.

Eine noch zu schreibende Geschichte der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit wird diese hier bislang nur systematisch und idealtypisch abgegrenzten didaktischen Konzepte in ihrer diachronischen, historischen Verlaufsform konkret rekonstruieren müssen.

Nach über 20 Jahren ist es angebracht, die (Zeit-)Geschichte der Dritten-Welt-Pädagogik im deutschsprachigen Raum zu schreiben. Noch sind die Archive der Aktionsgruppen zugänglich, was in Anbetracht der hohen Fluktuation der Aktiven nicht mehr lange gewährleistet ist. Noch leben die wichtigsten Repräsentanten, so daß ihre Mitarbeit an diesem Projekt möglich ist. Gleichzeitig ist inzwischen eine gewisse - auch zeitliche - Distanz zum Gegenstand dieses Aufsatzes gegeben. Es lassen sich eindeutige Indikatoren für den Niedergang dieser Lernbewegung erkennen: Inzwischen mündet sie zum großen Teil wieder dort, wo sie angefangen hat, bei der Erziehung zur internationalen/interkulturellen Verständigung (vgl. etwa das Projekt "Dritte Welt in der Erwachsenen- und Jugendbildung" beim Institut für Internationale Begegnungen, vgl. auch die anderen Beiträge in diesem Heft); die Produktion didaktischer Materialien hat stark nachgelassen; die ihr zugrundeliegende Didaktik erschöpft sich größtenteils inzwischen in unverbindlichen Angeboten - nach einem von Meueler schon 1978 (in Preisgabe des eigenen ursprünglich vertretenen curriculumtheoretischen Ansatzes) formulierten Mottos: "Was aus diesem Heft gelernt werden soll, kann von Lehrern und Schülern selbst bestimmt werden" (MEUELER 1978, S. 115); explizite didaktische Veröffentlichungen, die neue Impulse oder Forschungsergebnisse vermitteln, sind so gut wie versiegt. Und last but not least: Die entwicklungspolitische Bildungsarbeit und die Dritte-Welt-Bewegung entdecken ihre eigene Geschichte: In Tagungen und Seminaren wird "Kritische Rückschau und Ausblick" gehalten (so die Ev. Akademie Bad Boll zusammen mit dem Zentrum für entwicklungsbezogene Bildung bei einer Tagung im Dezember 1984) oder nach dem eigenen Lernprozess gefragt: "Vom Lernbereich "Dritte Welt" zur Entwicklungspädagogik: Perspektive oder Sackgasse?" (so eine vom Comenius-Institut und der ZEP veranstalteten Tagung im März 1986). Der Dachverband entwicklungspolitischer Aktionsgruppen in Baden-Württemberg (DEAB) eröffnete seine 10-Jahres-Jubiläums-Konferenz mit einem kritischen Rückblick auf seine eigene Geschichte, und der 10. Bundeskongreß entwicklungspolitischer Aktionsgruppen auf Bundesebene (BUKO) stand unter dem Thema "Geschichte, Gegenwart und Perspektive von Solidaritäts- und Dritte-Welt-Arbeit in der Bundesrepublik". Eine erste "Geschichte der Dritte-Welt-Bewegungen in der Bundesrepublik"

wird vorgelegt (BALSEN/RÖSSEL 1986). All dies sind Versuche der (historischen) Bilanzierung wie man sie im allgemeinen am Ausgang einer Epoche (selbstkritisch) versucht.

Die wissenschaftliche Aufarbeitung der Geschichte dieser Lernbewegung in deutschsprachigen Ländern ist ein Desiderat. Während die **synchronische** Betrachtungsweise in Form von Ländervergleichsstudien durchaus häufig wissenschaftlich angewendet wurde (vgl. PADRUN 1974; UNESCO 1974; GABLER 1977; SCHADE/STOCK/WINDISCH 1976), gibt es keine Studie, die **diachronisch**, also entlang des historischen, zeitgeschichtlichen Verlaufs der Dritten-Welt-Bewegung vorgeht. Die einzig bislang vorliegende "Geschichte der Dritte-Welt-Bewegung in der Bundesrepublik" (BALSEN/RÖSSEL 1986) erhebt nicht den Anspruch, eine wissenschaftliche Arbeit zu sein. Sie setzt überdies den Schwerpunkt auf die insgesamt gesehen (zeitlich und personell) eher peripheren und "konjunkturanfälligen" Ländersolidaritäts-Gruppen und berücksichtigt nur am Rande die Vermittlungspraxis und die pädagogischen Konzepte und Formen in der Öffentlichkeitsarbeit der sogenannten "Dritten-Welt-Bewegung".

Überhaupt ist die erziehungswissenschaftliche Aufmerksamkeit bezüglich der Dritten-Welt-Pädagogik und Entwicklungspädagogik marginal; nicht nur die wissenschaftlichen Beiträge, auch die wenigen Erziehungswissenschaftler, die sich damit beschäftigen, lassen sich schnell aufzählen. Es ist der Dritten-Welt-Pädagogik und der Entwicklungspädagogik bisher nicht - oder nur sehr peripher - gelungen, sich zu etablieren und zu institutionalisieren - ganz im Gegensatz zur "Pädagogik in der Dritten Welt" und der "Pädagogik für die Dritte Welt": Es existiert eine Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) "Bildungsforschung mit der Dritten Welt" (vgl. das 16. Beiheft der ZfPäd 1981, Schwerpunktthema: "Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung"); in Frankfurt a.M. wurde an der dortigen Universität ein eigener Studiengang mit einer eigenen Professur "Pädagogik: Dritte Welt" eingerichtet (Patrik Dias), die inzwischen ein Jahrbuch "Pädagogik: Dritte Welt" herausgibt. Der Doppelpunkt verbirgt verschämt das für diesen Studiengang eigentümliche Verhältnis von Pädagogik in der Ersten Welt einerseits und der Dritten Welt andererseits.

So gesehen existiert eine bemerkenswerte Ungleichgewichtigkeit bei der Etablierung der Dritten-Welt-Pädagogik und Entwicklungspädagogik im Vergleich zur "Pädagogik in der ..." und "... für die Dritte Welt". Es gibt wohl seit 1976 die ZEP, die "höchste Stufe des Institutionalierungsprozesses dieser Art von Wissen" (Weingart), "die Professionalisierung", konnte jedoch die Dritte-Welt-Pädagogik und die Entwicklungspädagogik im deutschen Sprachraum - vielleicht von ein paar ABM-Stellen und ein paar zeitlich befristeten Stellen in der (kirchlichen) Erwachsenenbildung einmal abgesehen - nicht erreichen. Das gilt vor allem für den Hochschulbereich (vgl. zur Konzeptualisierung sozialer Strukturen in der Wissenschaft WEINGART 1976, insb. S. 51 ff.). Dieses Phänomen ist selbst erklärungsbedürftig. Die Aufarbeitung der Geschichte dieser Lernbewegung vermag vielleicht hier einigen Aufschluß geben, sofern sie nicht nur phänomenologisch vorgeht, sondern mit systemati-

schen Fragestellungen herangeht.

In einem geplanten Forschungsprojekt an der Universität Tübingen (Projektleiter: Prof. Dr. Alfred K. Trembl) sollen insb. folgenden Fragen nachgegangen werden:

1. Welche Ereignisse vor 1967 erwiesen sich anschlussfähig für die "take-off-Phase" der entwicklungspolitischen Bildung?

2. Wann und in welcher Weise wurde eine soziale Bewegung (wie hier die sog. Dritte-Welt-Bewegung) in dem Sinne "kritisch", daß sie nicht nur ein Thema (hier: "Dritte Welt") öffentlich machen will, sondern reflexiv die Vermittlungsform problematisiert und damit explizit pädagogische/didaktische Fragen an sich selbst stellt?

3. Wie verlief die Geschichte der Dritten-Welt-Pädagogik in konzeptioneller Hinsicht in diesen 20 Jahren? Welche Gemeinsamkeiten/Unterschiede gibt es in verschiedenen Ländern?

4. Wie wurden diese didaktischen Konzeptionen disseminiert, wie wurden sie praktisch wirksam? Welche wurden aufgegriffen, erprobt, institutionalisiert, welche verworfen, übersehen oder vergessen?

5. Lassen sich Zusammenhänge, Korrelationen, feststellen zwischen diesen (theoretisch konzipierten und/oder praktisch disseminierten) didaktischen Konzepten entwicklungspolitischer Bildung einerseits und der des jeweiligen politischen, ökonomischen Entwicklungskontextes andererseits?

6. Lassen sich Zusammenhänge, Korrelationen, feststellen zwischen den verschiedenen Phasen, Konzeptionen, der Dritte-Welt-Pädagogik einerseits und solchen der jeweiligen wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen, insb. Politikwissenschaft und Erziehungswissenschaft?

7. Wie und wo gelang die Institutionalisierung der Dritten-Welt-Pädagogik (Studiengänge, Zeitschriften, Institutionen)? Wo sind solche Versuche gescheitert und warum?

8. Welche Sozialisationsbedingungen liegen bei den aktiven Trägern der Dritte-Welt-Bewegung vor, lassen sich einheitliche Muster erkennen?

9. Läßt sich eine Art Verlaufslogik der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in der Zeit von 1967 und 1987 feststellen?

Diese Fragestellungen sind ggf. durch weitere zu ergänzen; so könnte es sich beispielsweise im Verlauf der Untersuchungen als interessant erweisen, die Bedeutung einzelner Zielgruppen oder einzelner Institutionen (etwa der Kirchen) genauer zu erfassen. Erste Forschungsergebnisse sind nicht vor 1989 zu erwarten.

LITERATUR

AKAFRIK / DEAE (Hg.): Südafrika-Handbuch: Südafrika, Namibia, Zimbabwe. Wuppertal 1982.

AKTION DRITTE WELT: Wie hilflos sind wir eigentlich? Chancen und Methoden einer außerparlamentarisch arbeitenden entwicklungspolitischen Opposition in der BRD (heft. Ma.) Freiburg 1970.

ARBEITSGRUPPE FRIEDENSFORSCHUNG am Institut für Politikwissenschaft an der Universität Tübingen (Hg.): Dritte Welt im Unterricht. Unterrichtsmodelle auf dem Prüfstand. Waldkirch 1976.

BAD BOLL: Protokolldienst 37/85: Dritte Welt im Unterricht. Entwicklungsbezogene Bildungsarbeit in der Schule. Kritische Rückschau und Ausblick. Tagungsbericht 7.-9. 12. 1984.

BAHR, H.-E. (Hg.): Politisierung des Alltags. Gesellschaftliche Bedingungen des Friedens. Neuwied 1972.

BALSEN, W. / RÖSSEL, K.: Hoch die internationale Solidarität. Zur Geschichte der Dritte-Welt-Bewegungen in der Bundesrepublik. Köln 1986.

BECKER, J. / OBERFELD, Ch. (Hg.): Die Menschen sind arm weil sie arm sind. Die Dritte Welt im Spiegel von Kinder- und Jugendbüchern. Frankfurt a.M. 1977.

BECKER, J. / LISSMANN, H.-J.: Inhaltsanalyse. In: Arbeitspapiere zur politischen Soziologie 1973, S. 39 - 79.

BERGMANN, U. / DUTSCHKE, R. u.a. (Hg.): Rebellion der Studenten oder die neue Opposition. Reinbeck 1968.

BÜLOW, D. / DECKER-HORZ, S.: Dritte Welt im Schulunterricht. München und Köln 1984.

BÜLOW, M. / FRICKE, H.P. / SUPPLIT, G. / SCHNEIDER-HUST, M. (Hg.): Untersuchung von Materialien und Methoden über Fragen der Entwicklungspolitik. (Ms.) Universität Hamburg 1972.

BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT BMZ (Hg.): Reihe "Schule und Dritte Welt". Bonn 1970 ff.

BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hg.): Zur Methodik des Lernbereichs Dritte Welt. Bonn 1977.

CAHNMANN, W.: Völker und Rassen im Urteil der Jugend. München 1965.

DANCKWORTT, D.: Zur Psychologie der deutschen Entwicklungshilfe. Baden-Baden und Bonn 1962.

DANCKWORTT, D.: Erziehung zur internationalen Verständigung. Bonn 1965.

DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHULVERBAND DVV (Hg.): VHS und der Themenbereich Afrika, Asien und Lateinamerika. Bonn 1977 ff.

DÖRING, G.: Handeln in Aktionsgruppen. Zwischen Abglanz und Vorschein einer neuen Bewegung. (Unv. Dipl.-Arbeit) Tübingen 1981.

EPPLER, E.: Entwicklungspolitik als Bildungsaufgabe. In: BMZ (Hg.), Schule und Dritte Welt, Heft 39, Bonn 1972.

FANON, F.: Die Verdammten dieser Erde. Reinbek 1966.

FOHRBECK, K. / WIESAND, A.J. / ZAHAR, R.: Heile Welt und Dritte Welt. Medien und politischer Unterricht. Opladen 1971.

FORUM 10 / 1978, Forum entwicklungspolitischer Aktionsgruppen, Kiel 1978.

GABLER, H.: Öffentlichkeitsarbeit Dritte Welt in Schweden, den Niederlanden und Österreich. IBE-Forschungsdokumentation 10. Wien 1977.

GEIGER, W.: Themenbereich "Dritte Welt". In: Lehrmittel aktuell 3 und 4 / 1980. Braunschweig 1980.

GEMEINSCHAFTSWERK DER EVANGELISCHEN PUBLIZISTIK (Hg.): Medienhandbuch Dritte Welt. Filme und Tonbildreihen. Wuppertal 1981.

GESELLSCHAFT FÜR ENTWICKLUNGSPOLITIK GEP (Hg.): Dritte-Welt-Problematik im Schulunterricht. Dokumentation einer Fachexpertentagung zur Erfahrungsauswertung und Bestandsaufnahme der entwicklungspolitischen Information im Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Österreich und der Schweiz. Saarbrücken 1977.

GLASS, D.: Die Dritte Welt in der Presse der Bundesrepublik Deutschland. Eine ideologiekritische Fallstudie. Frankfurt a.M. 1979.

GRONEMEYER, M. / BAHR, H.E. (Hg.): Erwachsenenbildung. Testfall Dritte Welt. Opladen 1977.

HAKEN, H.: Synergetik. Eine Einführung. Berlin/Heidelberg/New York 1983.

- HERMANN, U.: Historisch-systematische Dimension der Erziehungswissenschaft. In: Wulf, Chr., Wörterbuch der Erziehung, München, Zürich 1974, S. 283 - 289.
- HOLZBRECHER, A.: Dritte-Welt-Öffentlichkeitsarbeit als Lernprozeß. Zur politischen und pädagogischen Praxis von Aktionsgruppen. Frankfurt a.M. 1978.
- HUG, W. / UNESCO-INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK (Hg.): Die Entwicklungsländer im Schulunterricht. Hamburg 1962.
- HUG, W.: Die Entwicklungsländer in der Arbeit der Pädagogischen Hochschulen. Reihe "Schule und Dritte Welt", Heft 19, Bonn o.J. (1971).
- INSTITUT FÜR ANGEWANDTE SOZIALWISSENSCHAFT INFAS: Jugendliche und Entwicklungshilfe. Repräsentativerhebung 1968. Bonn 1969.
- INSTITUT FÜR SOZIALFORSCHUNG an der Goethe-Universität Frankfurt: Kritische Analyse von Schulbüchern. Zur Darstellung der Probleme der Entwicklungsländer und ihrer Positionen in internationalen Beziehungen. 2 Bände (heft. Ms.). Frankfurt a. M. 1970.
- INSTITUT FÜR INTERNATIONALE BEGEGNUNGEN / BIELENSTEIN, D. (Hg.): Dritte Welt in der Erwachsenen- und Jugendbildung.
+ Vorschläge für die Ausarbeitung von Lehr- und Lernmaterialien. Bonn 1979.
+ Ergebnisse eines Erfahrungsaustausches von Mitarbeitern der Erwachsenen- und Jugendbildung. Bonn 1981.
- JÄGGLE, M. / SIBITZ, B.: 'Öffentlichkeitsarbeit Dritte Welt' in Österreich. IBE-Forschungsdokumentation, 2 Bände. Wien 1975.
- KÄHLER, B.J.P. / SEIZ, P.G. (Hg.): Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik. Erste Erfahrungen in einem neuen kirchlichen Arbeitsfeld. Frankfurt a. M. 1978.
- KARSTEN, A.: Vorstellungen von jungen Deutschen über andere Völker. Ein Bericht über die bisherige Forschung. Schriftenreihe der Stiftung für internationale Länderkenntnis der Jugend 1, 1966.
- KOZDON, B.: Entwicklungshilfe als pädagogisches Problem. (Diss.) München 1966.
- KRÄMER, G.: Pädagogische Aspekte entwicklungspolitischer Öffentlichkeitsarbeit. Frankfurt a. M. 1980.
- KÜBEL-STIFTUNG (Hg.): Dritte Welt im Unterricht. Ein Seminarbericht. Bensheim 1974.
- LEGGEWIE, C.: 'Kofferträger'. Das Algerien-Projekt in den 50iger und 60iger Jahren und die Ursprünge des Internationalismus in der Bundesrepublik. In: Politische Vierteljahresschrift 2/1984, S. 169 - 187.
- LUHMANN, N.: Evolution und Geschichte. In: ders., Soziologische Aufklärung, Band 2, Opladen 1975, S. 150 - 169.
- LUHMANN, N.: Geschichte als Prozeß und die Theorie sozio-kultureller Evolution. In: ders., Soziologische Aufklärung, Band 3, Opladen 1981, S. 178 - 197.
- MENNE, F.W.: Dritte Welt in der ersten Welt - Bedingungen entwicklungspolitischer Sensibilisierung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 37/1976.
- MEUELER, E. (Hg.): Lernbereich Dritte Welt. Evaluation der curricularen Arbeitshilfe "Soziale Gerechtigkeit". Düsseldorf 1972.
- MEUELER, E. (Hg.): Lernbereich 'Dritte Welt'. Eine Curriculum-Entwicklung. Frankfurt a. M. 1978.
- MEUELER, E. / SCHADE, K.F. (Hg.): Dritte Welt in den Medien der Schule. Stuttgart/Berlin 1977.
- MÜLLER, H.: Rassen und Völker im Denken der Jugend. Vorurteile und Methoden zu ihrem Abbau. Stuttgart 1967.
- MÜLLER, W.: 'Aktion Dritte Welt Handel' als Beispiel entwicklungbezogener Bildungsarbeit. (Unv. Dilp. Arbeit) Tübingen 1976
- NATIONALE KOMMISSION FÜR DAS INTERNATIONALE JAHR DES KINDES (Hg.): Die Dritte Welt in Schule und Jugendarbeit. Frankfurt a. M. 1980.
- OETINGER, F.: Wendepunkt der politischen Bildung. Partnerschaft als pädagogische Aufgabe. Stuttgart 1951.
- PADRUN, R.: Development Education in School. Preliminary Report of a comparative Study in six European Countries for UNESCO, FAO/AD and CESI. Paris 1974.
- PÄDAGOGISCHE ARBEITSSTELLE DRITTE WELT/ STOCK, U.: Informationen. Hamburg 1973.
- PFÄFFLIN, G. Fr.: 20 Jahre entwicklungsbegleitende Bildungsarbeit, 10 Jahre entwicklungspolitische Tagungen. In: Bad Boll 1985, S. 13 - 24.
- PROKOP, E.: Dokumentation der Inhalte der Lehr- und Bildungspläne der einzelnen deutschen Bundesländer im Zusammenhang mit Problemen und Fragen der Entwicklungshilfe bzw. Bewegungen in der Dritten Welt. Reihe "Schule und Dritte Welt", Heft 7, Bonn 1970.
- PROKOP, E.: Untersuchungen der Lehrpläne der Volksschule, der Hauptschule und des polytechnischen Lehrgangs in Österreich. Wiener Institut für Entwicklungsfragen, Studien zum Themenbereich "Entwicklungsproblematik - Entwicklungsländer - Entwicklungshilfe" im Unterrichtswesen, Nr. 1. Wien 1971.
- ROBINSOHN, S.B.: Von den Voraussetzungen einer Erziehung zur internationalen Verständigung. In: Pädagogische Rundschau 1966, S. 936 ff.
- ROTH, G.: Autopoiese und Kognition. In: Schiepek, G. (Hg.), Systematische Diagnostik. Pro und Contra. Weinheim und Basel 1986.
- SCHADE, K.F. / STOCK, U. / WINDISCH, A.: Entwicklungspädagogik in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Erhebung für die UNESCO. Frankfurt a. M. 1976.
- SCHNUR, G. / MENCK, K.W. (Hg.): Öffentlichkeitsarbeit von nichtstaatlichen Organisationen zur Vertiefung des Verständnisses für die Entwicklungsländer und Entwicklungspolitik. Saarbrücken 1981.
- SCHMIED, E.: Wandel durch Handel. Die Aktion-Dritte-Welt-Handel - ein entwicklungspolitisches Lernmodell. Stuttgart 1978.
- SCHMITT, R.: Kinder und Ausländer. Einstellungsänderung durch Rollenspiel - eine empirische Untersuchung. Braunschweig 1979.
- SCHULZE, G.: Politisches Lernen in der Alltagserfahrung. München 1977.
- SEITZ, K.: Nichtinstitutionalisierte Lernformen in der Entwicklungspädagogik. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 4/1980, S. 4-22.
- SIMPFENDÖRFER, W. / DAUBER, H.: Eigener Haushalt und bewohnter Erdkreis. Ökologisches und ökumenisches Lernen in der 'Einen Welt'. Wuppertal 1981.
- STELCK, E.: Werkstätten / Dritte Welt Häuser - Neue Orte einer entwicklungspolitischen Erziehung? In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 4/1980, S. 23 - 29.
- TIETGENS, H.: Entwicklungsländer als Thema der politischen Bildung. In: Wirtschaftspolitische Gesellschaft von 1947, a.a.O., S. 256 - 271. (Erstveröffentlichung in: Berliner Arbeitsblätter für die politische Bildung, Heft 18, 1962).
- TREML, A.K.: Logik der Lernzielbegründung. Umriss einer Theorie der Legitimation pädagogischer Normen. (Diss.) Tübingen 1976.
- TREML, A.K. (Hg.): Entwicklungspädagogik. Überentwicklung und Unterentwicklung als Herausforderung für die Erziehung. Frankfurt a. M. 1980.
- TREML, A.K. (Hg.): Pädagogik-Handbuch Dritte Welt. Wuppertal 1982.
- TREML, A.K.: Über den Zusammenhang von Historik und Systematik in der Allgemeinen Pädagogik. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 3/1983.
- UNESCO (ed.): Education for international understanding. Paris 1959.
- UNESCO / ACTION FOR DEVELOPMENT (FAO) / IRFED (ed.): School Development Education in the Industrialized Countries. Report on a comparative study carried out in France, the FRG, Hungary, Sweden, Switzerland and the United Kingdom 1973 /74 and a follow-up workshop held in Paris, May 1974. Paris 1974.
- WEGEMANN, W.: Das Bild von den Entwicklungsländern bei Volksschülern. Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung DOK 306/66. Bonn 1966.
- WEHLER, H.-U.: Modernisierungstheorie und Geschichte. Göttingen 1975.
- WEINGART, P.: Wissensproduktion und soziale Struktur. Frankfurt a. M. 1976.
- WERNER, H.: Unterrichtsmodelle. Tendenzen der Jahre 1969 - 77. In: GEP (Hg.) 1977, a.a.O., S. 93 - 116.
- WIENER INSTITUT FÜR ENTWICKLUNGSFRAGEN (Hg.): Schule und Dritte Welt. Die Behandlung der Entwicklungsländer und der Entwicklungsproblematik in Schulunterricht und Lehrerbildung. Wien 1970.
- WIRTSCHAFTSPOLITISCHE GESELLSCHAFT VON 1947 (Hg.): Die Dritte Welt als Bildungsaufgabe. Offene Welt Nr. 99/100. Köln und Opladen 1969.
- WORLD COUNCIL OF CHURCHES (ed.): Development Education. Genf 1969.
- ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, 16. Beiheft: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Weinheim/Basel 1981.
- ZWIEFELHOFER, H. (Hg.): Entwicklung heißt Befreiung und Gerechtigkeit. Stellungnahmen aus der Katholischen Kirche in der Bundesrepublik Deutschland zur Dritten Welt und zur Entwicklungspolitik 1970 - 1983. München und Mainz 1983.

Alfred K. Tremel

Dritte Welt in Südtirol

Ein subjektiver Tagungsbericht

Vom 7.-9. März 1988 veranstaltete das "Dritte Welt Zentrum - Centro Terzo Mondo" in Bozen/Südtirol in Zusammenarbeit mit "Terra Nuova/Roma" eine recht originelle "Tagung für Lehrer aller Schulstufen, Oberschüler und Erzieher" (wie es in der Einladung hieß). Bemerkenswert an dieser Tagung war sicher nicht ihre (recht traditionelle) Form; im politischen und kulturellen Kontext Südtirols war jedoch die im besten Sinne "interkulturelle" Konzeption und Durchführung dieses Seminars ein Zeichen besonderer Art, das im übrigen schon in der zweisprachigen Einladung zum Ausdruck kam. Referenten aus Deutschland, Italien und Österreich waren eingeladen, die Tagungssprachen waren Deutsch und Italienisch mit gleichzeitiger Simultanübersetzung. Alfred K. Tremel hat an dieser Tagung teilgenommen und schildert dazu verschiedene Eindrücke.

Intercity München - Mailand. Nach eineinhalb Stunden wurde das kleine Mädchen, das mit seiner Mutter auf der anderen Fensterseite seit München Hbf Platz genommen hatte, ungeduldig. Immer lauter und heftiger protestierte das etwa 3-jährige Kind auf seine Art gegen die langweilige Zugfahrt. Die Mutter, anfangs alle pädagogischen Register der Ablenkung ziehend, begann zu resignieren. Nichts mehr konnte das Kind zufriedenstellen; jetzt fängt es auch noch an zu weinen und zu schreien. Mir tut die Mutter leid, die sich jetzt aus purer Verzweiflung, das trotzige Kind alleine lassend, in eine andere Bankreihe setzt. Als sie nach kurzer Zeit zurückkommt und das Kind immer noch nicht ruhiger wird, spreche ich sie schließlich an. Dabei erfahre ich, daß Mutter und Kind in München nur umgestiegen waren und letztlich aus Hamburg kommen; man ist schon den ganzen Tag unterwegs. Die Mutter will ein paar Tage in die Skiferien, in die Nähe von Bozen. "An seiner Stelle", sage ich zur Mutter, "würde ich noch viel lauter schreien".

Es ist Nacht und kalt, als wir in Bozen ankommen, und kalt und regnerisch bleibt es die ganzen Tage. Die Berge sind in Regenwolken gehüllt. Ich werde privat untergebracht und, müde von der Bahnfahrt, verbringe ich den Abend alleine in der fremden Wohnung. Im Kühlschrank finde ich ein einsames, fremdartig riechendes Stück Käse.

Samstag, 10-13 Uhr. "Runder Tisch mit den Referenten über ihre didaktischen Erfahrungen und pädagogischen Konzeptionen". Am runden Tisch sitzen sieben "Spezialisten", im Saal verlieren sich vielleicht 50 Interessierte. Nach meinen didaktischen Erfahrungen ist diese Form ein pädagogisches Totschlaginstrument für die Zuhörer: sieben Statements in knapp drei Stunden. Was kann der jeweilige Referent in der gebotenen Kürze da schon Gescheites sagen? Und wie muß das geballte "Expertenwissen" ex cathedra auf die (passiven) Zuhörer wirken? Aber ich bin hier nicht als Entwicklungshelfer gekommen, um Gottes Willen. Außerdem habe ich das Glück, beginnen zu dürfen.

Ein paar Meter hinter mir sitzt, nur durch eine angelehnte Türe getrennt, der Simultandolmetscher. Um ihm sein Geschäft zu erleichtern, spreche ich ungewöhnlich langsam und - verkrampt, denn ich stehe, während ich rede, ständig selber neben mir und höre mir zu. Mehr mühsam als spannend versuche ich meine Erfahrungen bei der Weiterentwicklung einer Dritten-Welt-Pädagogik zur Entwicklungspädagogik zu schildern. Wie erwartet hält sich fast niemand an die Zeitvorgaben, so daß die Zeit herum ist, als der Referent aus Bielefeld als letzter an die Reihe kommt. Er, der die weiteste Anfahrt hatte, verzichtet in Anbetracht dessen auf sein Statement - und erhält dafür den meisten Beifall von allen Referenten.

Während dem Plenum wurde ich vor die Tür gerufen. Das deutschsprachige Regionalfernsehen will über die Tagung am Abend berichten. Vermutlich weil ich die meisten Titel habe, darf/soll ich vor die Kamera. Es ist das erste Mal, daß ich im Fernsehen interviewt werde. In Anbetracht der Fremdartigkeit der Situation bin ich natürlich etwas aufgeregt, aber es geht, glaube ich, ganz gut.

Am Samstagnachmittag und Sonntagvormittag finden bienenfleißige Arbeitsgruppen statt. Ich stelle in einer davon verschiedene Unterrichtsmaterialien zum Themenbereich "Theorien der Unterentwicklung" vor.

Was macht man am Samstagabend in einer fremden Stadt? Ich sage mir: entweder eine richtige italienische Pizza essen oder ins Theater gehen. Ich erkundige mich und erfahre, daß eine interessante Gauklergruppe im Theater auftritt, um 20 Uhr. Um die gleiche Zeit komme ich im Fernsehen, aber ich sage mir, daß ich mich im Spiegel jeden Tag sehen kann und ziehe das Theater vor. Ich schlendere also im Nieselregen durch die fremden Straßen und finde tatsächlich das empfohlene Haus. An der Kasse erfahre ich, daß das Theater erst um 21 Uhr beginnt und außerdem schon seit langem ausverkauft ist. Vielleicht sollte ich mich doch noch im Fernsehen anschauen? Ich suche also eilig in allen umliegenden Lokalen ein Fernsehgerät, gebe es aber nach dem fünften oder sechsten Versuch auf, zumal es inzwischen schon bald halb neun war. Ich bin ziemlich durchnäßt und hungrig. Jetzt wäre eine italienische Pizza das richtige. Eine mir empfohlene Pizzeria, aber auch verschiedene andere, die ich anschließend besuchte, erwiesen sich als ebenso überfüllt wie das Theater. Später erklärte man mir, daß am Samstagabend jeder Italiener eine Pizza essen geht. Völlig durchnäßt und mit leerem Magen komme ich schließlich spät "nach Hause". Im Kühlschrank liegt immer noch das Stückchen Käse. Es ist inzwischen einen Tag älter geworden. Ich rieche daran. Nein, so groß ist mein Hunger nun doch wieder nicht!

Trotz Simultanübersetzung verstehe ich die italienischen

Referenten/Referentinnen nicht. Es wird mir nicht klar, worüber sie reden. Sie reden überaus überzeugend, aber ich bekomme nicht heraus, über was. Schließlich spreche ich sie in den Pausen an. Aber da ist der Simultanübersetzer nicht dabei. Sie können kein Deutsch, ich kein Italienisch. Schon ist es wieder aus mit der interkulturellen Kommunikation. Nur in einem Café gelingt es mir, mit Hilfe südtiroler Übersetzer, aber auch durch die Deutschsprachkenntnisse des Gesprächspartners, mit einem echten Römer ins Gespräch zu kommen. Er läßt sich nicht davon abhalten - obwohl selbst arbeitslos - mich zum Cappuccino einzuladen. Vielen Dank!

An mehreren Stellen Bozens entdeckte ich faschistische Denkmäler. Sie sind teilweise sprengstoffgeschädigt und alle gegen weitere Anschläge gesichert. Die Probleme deutsch-italienischer Kultur und Politik in Südtirol waren ständige Gesprächsthemen. Die komplizierte Lage südlich des Brenners wurde mir stündlich mehr bewußt. Italien - ein Land der Ersten und Dritten Welt gleichermaßen, denn zwischen den Industriezentren im Norden und Mezzogiorno im Süden spiegelt sich die Kluft von Nord und Süd, von arm und reich, von industrialisiert und unterentwickelt wider. Brennpunktartig wird diese Spannung in Südtirol verstärkt: die italienische Einwanderungspolitik pumpt(e) gerade viele Familien aus dem Süden Italiens nach Südtirol, in dem bis zum Südtirol-Vertrag ("Paket") Italiener die Verwaltung beherrschten und in den Fabriken dominierten, während die ganze Landbevölkerung und praktisch das ganze Land den Deutschen gehört. Durch die Proporzregelung fühlen sich nun die Italiener benachteiligt, während die Deutschen beklagen, daß das "Paket" bislang weitgehend nur auf dem Papier bestehe und in wesentlichen Teilen noch gar nicht eingelöst ist. Es brodelt wieder in Südtirol. Alle Gespräche, die ich mit

Südtirolern führte, landeten nach kurzem bei diesem Problem. Dritte-Welt-Problematik hautnah?

In der Gaststätte im Zentrum des alten Bozen sitzt mir ein Fremder gegenüber. Über meinen schwarz gebrannten Kaiserschmarrn kommen wir ins Gespräch und sind nach wenigen Sätzen beim Thema. Er ist deutscher Südtiroler und beklagt sich in bitteren Worten über die politische Situation. Unser Gespräch mündet irgendwann bei der Strategie und Taktik des Guerillakampfes in den (Südtiroler) Bergen. Offenbar werden schon wieder Waffen gesammelt - und viele Fäuste in Hosentaschen geballt. Als ich "nach Hause" schlendere, komme ich an der Haupteinfallstraße von Süden, der Via Druso, an verschiedenen Polizei-, Carabinieri- und Militärkasernen vorbei. Mir fällt auf, daß sie mit hohen, stacheldrahtbewehrten Mauern umgeben, die Fenster vergittert und schwer bewacht sind. Wie in einem besetzten Land.

Es sind ehemalige Entwicklungshelfer, jetzt Lehrer und Lehrerinnen, die nach ihrer Rückkehr in Bozen das Dritte-Welt-Zentrum aufgebaut und diese Tagung mit viel Engagement organisiert haben. Die Gruppe besteht aus Deutschen und aus Italienern; ihre Arbeit ist so gesehen ein Stück weit ein Modell, das interkulturelles Lernen nicht nur theoretisch ermöglicht, sondern auch praktisch erprobt. Diese Tagung war ein Anfang. Daß sie nicht perfekt war, tut ihr keinen Abbruch. Es gibt in der Entwicklungspädagogik keine perfekte Tagung. Ich erzählte meinen Gastgebern von eigenen mißglückten Tagungen. Zum Beispiel von damals, als uns die Frauen im Plenum die Männerherrlichkeit auf dem Podium (argumentativ) um die Ohren schlugen, und ein Referent eifertig erklärte, daß er jederzeit gerne seinen Stuhl gegen eine Frau tausche.

Zu meiner echt italienischen Pizza bin ich übrigens am letzten Abend doch noch gekommen.

- Anzeige -

Am Rande der Stadt

Autor: Bruno Fäh, Bettina Goebel, Heide E. Karsten (Hrsg.)

Julia ist ein Mädchen aus dem Entwicklungsland Peru. Sie wohnt am Stadtrand von Lima. Diese Millionenstadt wächst jährlich weiter in die Wüste hinaus. Julia berichtet auf spontane Art über ihr Leben, ihre Schwierigkeiten und Zukunftsvorstellungen. Sie sieht ihre Umwelt mit den Augen eines zwölfjährigen Mädchens. So wird Kindern eine erste Begegnung mit „Entwicklungshilfe“ möglich: Die Bilder, erschlossen durch didaktisch erprobte Arbeitsschritte, führen in Grundfragen der Entwicklungsarbeit ein.

Grund-/Sonderschule

50 Farbdias, Tonbandk., Buch 52 S. mit 67 Abb.



Bestell-Nr. 11301

DM 85.-

Fünf Themenhefte im Jahr -

z.B.:

1/85 **Algerien: Zwischen Tradition und Moderne**

(4,- DM)

2/85 **Kultur**

(4,- DM)

3/85 **Gegenmacht? Soziale Bewegungen in Asien und im Pazifik**

(4,- DM)

4/85 **Schuhkönig Bata: Die ganze Welt zu Füßen**

(4,- DM)

ENTWICKLUNGSPOLITISCHE KORRESPONDENZ

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Entwicklungspolitik

5/85 **Katastrophenhilfe**

Heute tun wir mal was Gutes

(4,- DM)

1/86 **Zerstobene Träume -**

Mexiko die bürokratisierte Revolution

(5,- DM)

Ein Jahresabonnement

kostet DM 22,-

(Institutionen DM 35,-)

EPK

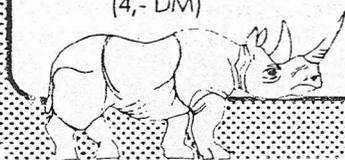
● Die EPK-Drucksachen:

Bd. 1: **Deutscher Kolonialismus**
(12,- DM)

Bd. 2: **Siemens - Vom Dritten Reich zur Dritten Welt**
(9,- DM)

Bd. 3: **Kirchen in Südafrika mit Interviews: A. Boesak und M. Tsele**
(9,- DM)

Postfach 2846 - 2000 Hamburg 20



Das Portrait.

Entwicklungspädagogisches Informationszentrum Reutlingen (EPIZ)

Lange nachdem im Zuge der Entkolonialisierung die "Dritte Welt" als eigenständiger Faktor der Weltpolitik bereits unübersehbar geworden war, fand der Themenbereich Dritte Welt/Entwicklungspolitik erst gegen Ende der sechziger Jahre zögernd Eingang in den Unterricht an bundesdeutschen Schulen. Mittlerweile ist die Entwicklungsproblematik in den Lehrplänen aller Schulstufen und aller Bundesländer als Unterrichtsstoff fest verankert, wenngleich, gemessen an der Dimension der Entwicklungsprobleme, deren unterrichtliche Behandlung nach wie vor unzureichend bleibt. Die derzeit umfassendste Bestandsaufnahme des Themas Dritte Welt im Schulunterricht (Dorothea Bülow / Sabine Decker-Horz: Dritte Welt im Schulunterricht, Weltforum-Verlag München und Köln 1984), die vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit in Auftrag gegeben worden war, bescheinigt den Lehrern in den sozialkundlichen Fächern und in Religionslehre immerhin die Bereitschaft, dem Themenbereich Dritte Welt eine angemessene Berücksichtigung im Unterricht zukommen zu lassen. Dies scheitert allerdings, so das Resümee der Studie, allzu häufig am unbefriedigenden Zugang zu geeigneten Unterrichtsmaterialien. Rund vier Fünftel der befragten Lehrer bemängelten diesbezüglich die Qualität der vorliegenden Schulbücher.

Angesichts der quantitativ wie qualitativ mangelhaften Repräsentation der Lage von zwei Dritteln der Menschheit im schulischen Unterricht begann der Arbeitskreis Dritte Welt Reutlingen vor nunmehr zehn Jahren damit, eine Lehrerbibliothek für entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien einzurichten. Der Arbeitskreis Dritte Welt Reutlingen wurde 1967 als eine der ersten unabhängigen entwicklungspolitischen Bürgerinitiativen in der Bundesrepublik von Lehrern, rückgekehrten Entwicklungshelfern und Studenten gegründet.

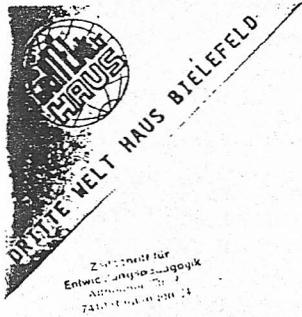
Mittlerweile umfaßt die Lehrerbibliothek in Reutlingen, die im historischen "Gerbertorhäusle" untergebracht ist, über fünfhundert Titel: didaktisch aufbereitete Materialsammlungen, komplette Unterrichtseinheiten mit Verlaufsplanung, Arbeitsblätter und Overhead-Folien, wie auch Spielanregungen und pädagogische Theorieliteratur. Im vergangenen Jahr nun konnte mit finanzieller Unterstützung des Ausschusses für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik ABP der Evangelischen Kirche die Bibliothek zum "Entwicklungspädagogischen Informationszentrum EPIZ" ausgebaut werden, das seine Dienste nun den interessierten Lehrern im gesamten Bundesgebiet zur Verfügung stellt.

Das EPIZ verleiht auf dem Postwege gegen Erstattung der Versandkosten sowohl länderbezogene Unterrichtsmaterialien als auch Materialien zu systematischen Fragestellungen, wie z.B. Welternährung, Verschuldungskrise, Menschenrechte oder Kolonialismus für alle Schularten und Klassenstufen sowie für die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Die Mitarbeiter des EPIZ sind weiterhin gerne bereit, Lehrer und Pädagogen in Fragen der Unterrichtsgestaltung und der Materialbeschaffung beratend zu unterstützen.

Anfragen und Bestellungen können unter Angabe des gewünschten Themenbereichs und der Klassenstufe an das EPIZ Reutlingen, Lederstr. 34, 7400 Reutlingen, Telefon 07121/66910 oder 46750 gerichtet werden.

Aus der bisherigen Arbeit des AK Dritte Welt Reutlingen gingen sowohl die "Zeitschrift für Entwicklungspädagogik ZEP" (Wochenschau-Verlag Schwalbach), als auch die vorläufig ausführlichste kommentierte Bibliographie entwicklungspolitischer Unterrichtsmaterialien (das von A.K. Treml herausgegebene "Pädagogik Handbuch Dritte Welt", Wuppertal 1982) hervor. Die dort aufgeführten Titel sind beim EPIZ ausleihbar. Ein aktuelles EPIZ-Archivverzeichnis ist in Planung. Wenngleich ein Rückblick auf die inzwischen 20jährige Geschichte entwicklungspolitischer Unterrichtsmaterialien zeigt, daß nach einer Hochphase der curricularen Innovationen in den frühen siebziger Jahren die Materialienproduktion deutlich abgeflaut ist, stehen dem engagierten Lehrer doch nach wie vor eine Reihe sachkundiger und didaktisch ansprechend aufbereiteter Unterrichtseinheiten zum Thema Dritte Welt gerade auch außerhalb des eigentlichen Schulbuchmarktes zur Verfügung. Leider finden diese, wie auch die eingangs erwähnte Bestandsaufnahme beklagt, nur sehr selten und meist nur nach dem Zufallsprinzip ihren Weg an die Schulen - ganz abgesehen davon, daß in einigen Bundesländern kultusministerielle Erlasse die unterrichtliche Umsetzung der Curricula vom "grauen" Markt erheblich erschweren. Das EPIZ hofft, über die Verbreitung pädagogischer Arbeitshilfen notwendige Impulse für eine angemessenere Behandlung eines Problemkreises im Schulunterricht geben zu können, für dessen Bewältigung als eine der zentralen Herausforderungen der Zukunft eine entwicklungspolitisch aufgeklärte Öffentlichkeit unverzichtbar ist.

gez. Klaus Seitz
EPIZ Reutlingen



MIT
FORTSCHRITT
INS ELENDE



Unterrichtsreihe über Brasilien
für Sek. I (ab Klasse 8) und Sek. II

Dritte-Welt-Haus Bielefeld: Mit Fortschritt ins Elend. Unterrichtsreihe über Brasilien für Sekundarstufe I (ab Klasse 8) und Sekundarstufe II

Die Lehrergruppe des Dritte-Welt-Hauses Bielefeld hat mit diesem Titel eine neue Mappe der "Materialien zum entwicklungspolitischen Unterricht" entwickelt. Diese Materialien sind konzipiert auf einem Grundverständnis, das Entwicklung als weltweite Aufgabe begreift und demzufolge versucht, wo immer dies möglich ist, Zusammenhänge zwischen der "Ersten" und der "Dritten" Welt deutlich zu machen.

Warum gerade Brasilien? Brasilien ist ein in entwicklungspolitischer Hinsicht ausgesprochen interessantes Land, das in seiner Entwicklung große Widersprüche zeigt, an dem sehr viele Probleme und Aspekte von Entwicklung deutlich zu machen sind und das als sog. "Schwellenland" auch ein Prüfstein für manche liebgewordene theoretische Überzeugung sein kann. Die Autoren/innen verstehen

das "Modell Brasilien" daher auch als ein exemplarisches Beispiel. Im Mittelpunkt steht - selbstverständlich - nicht die Exotik Brasiliens. Vielmehr wird in dreizehn Einzelthemen, damit auch relativ flexibel und planungsfreundlich für Lehrer/innen, zusammengestellt, womit Unter- und Überentwicklung in Brasilien zu tun haben: soziale Ungleichheit, Hunger, Armut, Exportproduktion statt Nahrungsmittelanbau, Landflucht und Konflikte um den Besitz von Land, das Nebeneinander von Elend und Reichtum, die fatalen Auswirkungen des Zuckeranbaus, die Geschichte der Unterentwicklung im Kolonialismus, das Waldsterben im Amazonasbecken und (zum Vergleich das Waldsterben in Deutschland), die hohe internationale Verschuldung Brasiliens, Investitionen von VW in eine Rinderfarm in der Spannung zwischen Hilfe und Ausbeutung, die Rolle der "Theologie der Befreiung" in Brasilien.

Diese Unterrichtsmaterialien gehören zu den wenigen, die ausgesprochen "entwicklungspädagogisch" ansetzen, d.h. zum einen versuchen, die komplexen Wechselbeziehungen zwischen "Erster" und "Dritter" Welt aufzuzeigen und zudem "Entwicklung" ökonomisch, sozial, kulturell, ökologisch und unter dem Gesichtspunkt des inneren Unfriedens buchstabieren. Daß dieses im Konkreten relativ schwierig ist, verwundert nicht, so auch nicht, daß die Verknüpfung des Waldsterbens mit der unmittelbar gewinnorientierten Vernichtung des Regenwaldes im Amazonasbecken nur in eine relativ oberflächliche Analogie gebracht werden kann. Gleichwohl gehört die entwicklungspädagogische Zuspitzung dieser Materialien mit zum besten, was es im Bereich von Unterrichtsmaterialien gibt.

Die Mappe enthält ein Arbeitsheft mit relativ detaillierten Entwürfen für die einzelnen Unterrichtsabschnitte bzw. -themen, ein Heft mit Vorlagen für Schülerarbeitsblätter sowie Vorlagen zum Kopieren und eine Reihe von fünfzehn Dias. Die Stundenentwürfe sind relativ ausführlich, bleiben aber immer noch offen genug, um sich auch bei einer eigenen, abweichenden Gestaltung des Unterrichts noch gut unterstützt zu fühlen. Zur Entlastung dürfte außerdem eine Vielzahl kleinerer Hinweise beitragen, die in der Mappe enthalten sind.

Die Materialien sind fachübergreifend konzipiert und daher für Lehrer im Bereich politische Bildung genau so interessant wie für Religionslehrer, Geographielehrer oder Geschichtslehrer. Der relativ hohe Preis von DM 36,- ist durch den hier getriebenen Aufwand durchaus gerechtfertigt. Eine Anschaffung - zumindest für die Lehrerbibliothek - wird sehr empfohlen.

Erwin Wagner

Informationen

Entwicklungsbezogene Bildungsarbeit - Kritische Rückschau und Ausblick

Im Protokolldienst 37/85 legt die Pressestelle der Ev. Akademie Bad Boll (leider ziemlich verspätet) ein interessantes Tagungsprotokoll (Vortragstexte mit Diskussionen) vor. Bei einer Tagung vom 7.-9.12.1984 versuchte die Akademie zusammen mit dem Zentrum für entwicklungsbezogene Bildungsarbeit Stuttgart eine selbstkritische Bilanzierung einer 10-jährigen Tagungsreihe zur Dritten-Welt-Pädagogik für Sekundarstufe-II-Lehrer. Wir finden in dieser sehr lesenswerten Broschüre eine Einführung von Christoph Th. Scheilke, ein (längeres) Grußwort des MdB Walter Schwenninger (Grüne), ein Hauptbeitrag von Georg Friedrich Pfäfflin, ein anderer von Wolfgang Sachs. Daneben Diskussionsprotokolle und der Text einer themenbezogenen Predigt von Paul-Gerhard Seitz. Das Heft ist über die Pressestelle zu beziehen. 7325 Bad Boll, Tel. 07164-791 oder 0170-5970.

DACHVERBANDS-Jubiläum

Der "Dachverband entwicklungspolitischer Aktionsgruppen in Baden-Württemberg" (DEAB), wohl der letzte funktionsfähige Landesverband entwicklungspolitischer Aktionsgruppen, feierte sein 10-jähriges Jubiläum im November 1985. Aus diesem Anlaß erschien ein lesenswerter "Sonderrundbrief 10 Jahre DEAB 1975-1985". Wer sich für die Geschichte entwicklungspolitischer Aktionsgruppen interessiert, wird hier viel Interessantes finden. Die Broschüre kann für DM 3,- zuzügl. Porto beim Zentrum für entwicklungsbezogene Bildungsarbeit (ZEB), Gerokstr. 17, 7000 Stuttgart, bestellt werden.

Jugend und Zukunft

Als Loccum Protokoll 3/85 ist, hg. von Manfred Pluskwa, inzwischen eine 311-seitige Broschüre erschienen, die eine Tagung der Ev. Akademie im Februar 1985 dokumentiert. Thema dieser Veranstaltung war "Für Utopie ist's nie zu früh. Jugend und ihre Mitwirkung an ihrer Zukunft". Verschiedene Vorträge, u.a. von Wolfgang Zapf und Walter Hollstein, sowie Arbeitsgruppenbeiträge und viele Materialien zum Thema finden sich in diesem lesenswerten Protokoll. Es ist erhältlich für DM 10,- zuzügl. Versand über die Ev. Akademie Loccum, 3056 Rehburg-Loccum.

Entwicklungsbezogene Bildungsarbeit in Nordelbien

Eine jeweils halbjährliche Übersicht über Seminare, Materialien und Adressen kann angefordert und regelmäßig bezogen werden über den Kirchl. Entwicklungsdienst in der Nordelbischen Kirche, c/o Klaus-Dieter Harte, Haus am Schüberg, Wulfsdorfer Weg 33, 2071 Ammersbek 1.

Völkerbilder in Ost und West

Eine umfassende Bibliographie zum Themenbereich "STEREOTYPEN, VURURTEILE, VÖLKERBILDER IN OST UND WEST - IN WISSENSCHAFT UND UNTERRICHT" hat Johannes Hoffmann herausgegeben (Studien der Forschungsstelle Ostmitteleuropa an der Universität Dortmund, Band 1, Verlag Otto Harrassowitz Wiesbaden, 318 S., DM 68,-). Unter anderem werden auch die Völkerbilder betreffend Afrika, Amerika, Asien, Australien/Ozeanien erfaßt und insb. Schulbuchanalysen und didaktische Literatur verarbeitet.

DER FREIRE-RUNDBRIEF

Manch(e) Leser(in) wird ihn vermissen, den Freire-Brief. Wir haben ihn ohne Preiserhöhung den letzten ZEP-Nummern beigelegt. Nun machte die Bundespost nicht mehr mit. Die bislang so problemlose und erfolgreiche Kooperation zwischen ZEP und Freire-Brief ist deshalb schon wieder zu Ende. Aber: Wer den Freire-Brief weiterhin erhalten will, sollte ihn einfach abonnieren:

Der FREIRE-BRIEF ist eine Publikation des Arbeitskreises "Alternative Pädagogik" in der AG SPAK. Den theoretischen Hintergrund dieses Arbeitskreises bilden hauptsächlich die Ansätze einer "befreienden Pädagogik", deren bekanntester Vertreter der Brasilianer Paulo Freire ist. Wir möchten seine Erfahrungen mit der Bewußtseinsbildung bei uns bekannt machen, darüber diskutieren und vor allem versuchen, sie auf unsere gesellschaftliche Situation zu übertragen.

Der FREIRE-BRIEF soll das öffentliche Diskussions- und Informationsforum für unsere Arbeit sein. Unsere Themen sind:

- bewußtseinsbildende Pädagogik und laufende Veröffentlichungen hierzu
- die Arbeit an "der 3. Welt in der 1. Welt"
- Basisarbeit
- Theorie und Praxis
- die Übertragbarkeit der Theorie Freires.

Außerdem viele Hinweise, Seminarankündigungen, Buchrezensionen...

Bestellungen an: AG SPAK / AK FREIRE, Kistlerstr. 1, 8000 München 90.

- * ein Probeexemplar d. Freire-Briefs (1,- DM in Briefmarken)
- * die nächsten 5 Rundbriefe (5,- DM in Briefmarken)
- * die nächsten 10 Rundbriefe (10,- in Briefmarken)

Anarchismus und Pädagogik

Eine neue Zeitschrift - besser wohl eine Jahrbuchreihe - mit dem Titel "Anarchismus und Bildung" wird hg. von Thomas Rosenthal in Zusammenarbeit mit dem Arbeitskreis Forum Anarchismus und Bildung. Das erste Heft hat 100 Seiten und erscheint im Juni 1986. Es dokumentiert anhand einer Textauswahl die Diskussion im deutschen Sprachraum zum Themenbereich "Anarchie und Erziehung", "libertäre Reformpädagogik", "Antipädagogik", "Entschulung und Entinstitutionalisierung von Bildung aus der Sicht von Anarchisten". Die Beiträge stammen u.a. von Asbach, Baumann, von Braunmühl, Blume, Blankertz, Klemm (siehe auch die Anzeige in diesem Heft).

Dritte Welt-Kinderbücher

Einige organisatorische Änderungen gibt die "Aktion 3. Welt-Kinderbücher" bekannt: Ab 1.5.1986 arbeitet sie als selbständiger Verein weiter und ist unter folgender Adresse zu erreichen: Aktion "Dritte Welt-Kinderbücher", c/o Trix Dörig, Talstr. 18, CH-8125 Zollikon/Schweiz. Der Vertrieb der Materialien wird weiterhin vom schweizerischen Komitee für Unicef gewährleistet. Bestellungen für Materialien sind also an folgende Adresse zu richten: Schweizerisches Komitee für Unicef, Werdstr. 36, CH-8021 Zürich/Schweiz.

NATUR UND PÄDAGOGIK

3.-5. Oktober 1986

in einer kleinen, schön gelegenen Pension
auf der Schwäbischen Alb

Die schöne, ruhige Lage der Tagungsstätte und der (erfahrungsgemäß) kleine Teilnehmerkreis gewährleisten einen persönlichen und intensiven Erfahrungsaustausch, aber auch Muße und Erholung. Leser der ZEP, die Interesse an der Teilnahme haben, können in schriftlich ausgearbeiteter Form Beiträge (max. 15 Schreibmaschinenseiten) bis zum 15. September einreichen. Es dürfen auch unausgereifte oder absonderliche Ideen vorgetragen werden. Natürlich muß nicht jeder Teilnehmer ein Referat halten. Gute Referate werden in der ZEP veröffentlicht. Teilnahmegebühren werden nicht erhoben, die Teilnehmer müssen aber die Unterkunftskosten selbst übernehmen und für die Kopierkosten der zuvor versandten Beiträge aufkommen.

Mögliche Problemkreise, zu denen Beiträge vorgetragen werden können: Das Naturbild in der neuzeitlichen Pädagogik; die Dynamisierung der äußeren und inneren Natur und die Entstehung der modernen Pädagogik; Entwicklungspädagogik als Versuch, anders von und mit der Natur zu lernen; Alternative Naturbegriffe und alternative Pädagogik; "Umwelt" und "Umweltpädagogik" oder "Ökopädagogik"? Zur Ideologie des naturwissenschaftlichen Unterrichts; Begrenzte oder unbegrenzte Natur - Konsequenzen für die Pädagogik; Das neue Naturbild / die neue Natur-ethik als Herausforderung für die (Entwicklungs-)Pädagogik; Natur als Heimat: alternative Heimatkunde oder konservative Wertepädagogik? Das Natur- und Menschenbild in der modernen Pädagogik; Evolutionstheorie und Pädagogik; Autopoiesis oder Selbstvernichtung der Natur? - Welches Naturbild sollte einer Entwicklungspädagogik zugrundeliegen? u.a.m.

Auskünfte, Anmeldungen sowie Referate an:

Alfred K. Treml, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24,
Tel. 07121/66606

- Anzeige -



(Deutsche Übersetzung von Dr. H.-J. Brandt)
Preis: DM 26,50 · ISBN 3-923002-23-8

...eine interessante Einführung in die verschiedenen befreiungstheologischen Ansätze in Afrika, Asien und Lateinamerika, die auch für 'Nichttheologen' gut lesbar ist ... eine spannende Einlassung mit der Herausforderung der Befreiungstheologie."

(Dorothee Bülow in: NACHRICHTENDIENST der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung)

Über Buchhandel oder direkt beim:

E.B.-Verlag Rissen
Iserberg 1
2000 Hamburg 56

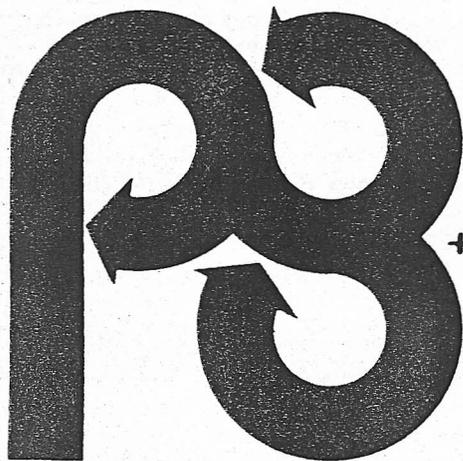
Telefon: 040 / 8 19 02 23

**Eine Einführung in die
THEOLOGIE
DER BEFREIUNG**

für Pfarrer, Pädagogen,
Studenten und Interessierte

Inhalt:

1. Der Historische Kontext
 - a) Die Geschichte armer Länder
 - b) Die Geschichte der Weltmission
 - c) Die andere Geschichte
2. Der epistemologische Bruch
 - a) Eine neue Art Theologie zu treiben
 - b) Bruch und Kontinuität
 - c) Westeuropäische Reaktionen
3. Schwarze Theologie
 - a) Rassismus und Sklaverei
 - b) Schwarze Theologie in den Vereinigten Staaten
 - c) Schwarze Theologie im südafrikanischen Apartheidssystem
4. Afrikanische Theologie und die Befreiung von kultureller und religiöser Herrschaft
5. Theologie in der Karibik und die Rastafari-Bewegung
6. Lateinamerikanische Befreiungstheologie
 - a) Die Entdeckung der Abhängigkeit
 - b) Christologie im Exil
 - c) Basisgemeinden und Volksreligiosität
 - d) Die Abseitsstehenden
7. Asiatische Theologie im Kontext anderer Religionen
 - a) Der kosmische Christus, die Schöpfung und die menschliche Geschichte
 - b) Minjung-Theologie
 - c) Auf dem Weg zu einer ökumenischen Theologie



**+politische bildung+
+ zeitschrift für
erwachsenenbildung+**

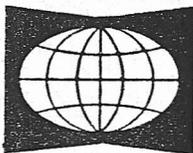
ORGAN DES ÖSTERREICHISCHEN INSTITUTS
FÜR POLITISCHE BILDUNG

**Für Lehrer und
Erwachsenenbildner**

Die ‚politische bildung‘ bietet theoretische und didaktische Beiträge zu aktuellen Themen politischer Bildung. Jedes Heft ist einem Thema gewidmet. In offener Aussprache kommen die unterschiedlichsten Ansätze zur Geltung. Damit wird ein nicht zu übersehender Diskussionsbeitrag zu den wichtigsten politischen Problemen im deutschsprachigen Raum geleistet.

Mitarbeiter und Autoren

unter anderen: Dr. Fred Sinowatz, österreichischer Bundeskanzler; Prof. Dr. Walter Göhring, Direktor des Österreichischen Instituts für politische Bildung; Prof. Dr. Werner Pfeifenberger; BM Dr. Helmut Zilk; Dr. Georg Hahn; Paul Blau, Präsident des Österreichischen Naturschutzbundes; Georg Knoll, Leiter der Arbeitsgemeinschaft Umweltschutz der Arbeitgeberverbände; Werner Katzmann, Österreichisches Bundesinstitut für Gesundheitswesen; Walter Buchacher, Institut für Erziehungswissenschaften; Walter Blumenberger, Geschäftsführer des Instituts für berufsbezogene Erwachsenenbildung; Dr. Alfred Duschanek, Mitglied des Datenschutrates an der Wirtschaftsuniversität; Dr. Peter Jankowitsch, 1. stellvertretender Generalsekretär des Bundesministeriums für Auswärtige Angelegenheiten



Lieferbare Themenhefte:

- Die Botschaft der Medien**
Nr. 4, 1981 DM 8,-
- Arbeiterbildung und politische Bildung**
Nr. 1, 1982 DM 8,-
- Frieden – eine Utopie?**
Nr. 2, 1982 DM 8,-
- Ökologie und Umweltbewußtsein**
Nr. 3, 1982 DM 8,-
- Die außenpolitische Stellung Österreichs**
Nr. 4, 1982 DM 8,-
- Mikroelektronik**
Nr. 1, 1983 DM 8,-
- Grün-alternative Bewegung in Österreich**
Nr. 2, 1983 DM 8,-
- Vademekum zur politischen Bildung in Österreich**
Nr. 3-4, 1983, 288 S. DM 20,-
- Kulturpolitik zwischen Anspruch und Wirklichkeit**
Nr. 1, 1984 DM 8,-
- Anders arbeiten – anders lernen**
Nr. 2, 1984 DM 8,-
- Parteienprofile im Wandel**
Nr. 3-4, 1984 DM 16,-
- Österreich 1945 - 1955 - 1985**
Nr. 1-2, 1985 DM 16,-
- Standortbestimmung der politischen Bildung in Österreich**
Nr. 3, 1985 DM 8,-
- Wertewandel**
Nr. 4, 1985 DM 8,-
- Sport und Politik**
Nr. 1, 1986 DM 8,-



Bezugsbedingungen
Einzelheft DM 8,-
Vademekum DM 20,-
Jahresabonnement DM 24,-
Das Abonnement wird ab Heft Nr. 1/1984 ausgeliefert. Neuen Abonnenten liefern wir die zurückliegenden Jahrgänge auf Bestellung **komplett** zum günstigen Abonnementpreis (entspricht einer Preisersparnis von 25%). Auslieferung Bundesrepublik Deutschland durch Wochenschau Verlag.
Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten.