

Die Moderne –
ein pädagogisches Projekt?

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

Aktionsorientiertes
Lernen !



Nr. 3/1987

November 1987

ZEP Themenübersicht noch lieferbarer Hefte

Pädagogik für einen anderen Fortschritt

Alfred K. Tremel: Entwicklungs pädagogik Versuch einer Zwischenbilanz. Gottfried Orth: Der Kirchentag wurde violett. Erwin Wagner: Aufbruch zu neuen Ufern? Werner Eichinger: Unter und Fehlentwicklung als pädagogisches Thema. Alfred Holzbrecher: Entwicklungs politische Bildungsarbeit in der Krise.

ZEP 1/1983

Erziehung und Zukunft

Alfred K. Tremel: Erziehung und Zukunft. Al Imfeld: Agrikultur Annäherung an einen neuen Kulturbegriff. Ivan Illich: Erziehung zur Unterentwicklung. Bericht und Anmerkung zum Symposium „Erziehung und Zukunft“.

ZEP 1/1984

Entwicklungspädagogik von oben Zurichtung für die dritte industrielle Revolution

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

ZEP 2/1984

Ethik und Ethikunterricht

Alfred K. Tremel: Überlebensethik – Plädoyer für eine Steinzeitmoral. Winter: Ethik-

sches Nachdenken im Horizont der ökologischen Krise. Ethikunterricht in der Bundesrepublik – Eine Lehrplansynopse mit kritischen Nachbemerken. Pädagogische Aktion München: Fünfzehn Jahre praktische Jugendarbeit.

ZEP 4/1985

Autopoiesis – Die neue Weltanschauung

Uwe Schimank: Autopoieten unter sich. Personen als Autopoieten eine Herausforderung für die Pädagogik. Günter Schulte: Selbstorganisation als Spielball der Übergangsgesellschaft? Harald Schneider: Der neue Universal-Autismus. Joachim Winter: Paläste für den kleinen Mann oder wie die Postmoderne den Sieg über Bewohner und Natur errang. Werner Simpfendorfer; Heinrich Dauber: In und über Beziehungen lernen. Die Konzeption der Arbeitsstelle Entwicklungspädagogik in Dortmund.

ZEP 1/1986

Dritte Welt Pädagogik heute

Peter Meier: Der Lernzielkatalog des Forums „Schule für eine Welt“, Herbert Asselmeyer: Interkulturelle Erfahrungen durch Schulpartnerschaften. Asit Datta: Pädagogische Vernetzung. Alfred K. Tremel; Klaus Seitz: Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Dokumentationszentrum zur Dritten Welt: Entwicklungspädagogisches Informationszentrum Reutlingen

ZEP 2/1986

Lernen von fremden Kulturen Ethnopedagogik

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

ZEP 3/1984

Vom langsamen „Um“ denken

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

ZEP 4/1984

Projektunterricht: Biographisches Lernen

Karl A. Thum: Zu einer Theorie biographischen Lernens – Fallberichte. Alfred K. Tremel: Projektunterricht und Entwicklungspädagogik. Hans-Jürgen Smula: Projektunterricht im Lernbereich „Entwicklungsländer“. Dritte Welt in der Grundschule?

ZEP 12/1985

Ethnopedagogik – Lernen in und von fremden Kulturen

Klaus E. Müller: Ethnopedagogik – Ein propädeutischer Grundriß. Alfred K. Tremel: Ethnologie und Pädagogik. Erich Renner: Pädagogik und Kultur. Arnold Kern: Modell „Indianerprojekt“. Kulturbüro „Dritte Welt“ in Hamburg.

ZEP 3/1986

Natur und Pädagogik – Umwelterziehung – Ökopädagogik

Brigitta M. Schulte: Ökologische Pädagogik. Versuch der Vermittlung einer Sichtweise am Beispiel des Stadt-Natur-Bezugs. Joachim Winter: Zwischenziel: Beziehungsfähigkeit. Kritische Anmerkungen zu Voraussetzung und Zielen der Umwelterziehung nebst Anregungen zur Abhilfe. Gabi Strobel-Eisele: Natur, Zivilisation und Erziehung. Hansjörg Seybold: Schulische Umwelterziehung

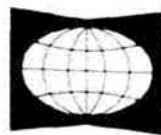
ZEP 4/1986

Rudolf Steiners Pädagogik in der Diskussion

Klaus Prange: Absolute Pädagogik. Zur Kritik des Erziehungskonzepts von Rudolf Steiner. Heiner Ullrich: Die Illusion von Ganzheit und Ordnung. Alfred K. Tremel: Träume eines Geisteshebers oder Geisteswissenschaft? Die Erkenntnistheorie Rudolf Steiners. Peter Fauser: Über Lernen, Politik und Schule.

ZEP 1/1987

Verlagsanschrift:
6231 Schwalbach-Limes
bei Frankfurt/Main
Adolf-Damaschke-Straße 105



ZEP - Zeitschrift für
Entwicklungs-Pädagogik

Jahresabonnement
DM 24,- + Versandkosten
Einzelheft DM 7,-

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

INHALT

In diesem Heft

Jürgen Oelkers

Die Moderne – Ein pädagogisches Projekt? Seite 2

Karl A. Thumm

Die Praxis – Ein pädagogischer Mythos? Seite 9

Wolfgang Gasser

Aktionsorientiertes Lernen in Österreich Seite 13

Wolfgang Pfaffenberger

Entwicklungspädagogisches Lernen in Schule und Unterricht Seite 16

Klaus Seitz

Die Dritte Welt – ein Mauerblümchen im Unterricht an Schulen Baden-Württembergs? Seite 20

Ausleihstellen für entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien Seite 24

Satire: Geringfügige gedankliche Anbindungen, ausgehend von einer Intensi tätszerstreuungsperipherie ... Seite 26

Rezensionen Seite 27

Informationen Seite 31

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

„Aktionsorientiertes Lernen“ sollte ursprünglich das Schwerpunktthema für dieses Heft lauten, und unsere Gastredaktion sollte das Schulreferat beim Österreichischen Informationsdienst für Entwicklungspolitik (ÖIE) in Wien sein. Aus verschiedenen Gründen, die hier nicht ausgebreitet werden sollen, konnte dieses Vorhaben nicht realisiert werden. Das ist der Grund, warum Sie in diesem Heft den Schwerpunkt „Aktionsorientiertes Lernen in der Entwicklungspädagogik“ nur am Rande behandelt finden, keinesfalls aber in der ursprünglich geplanten Breite. Vielleicht spiegelt dieses mißglückte Vorhaben auch ein wenig die bezeichnende Erfahrung wider, daß Aktionsorientiertes Lernen eben ein Lernen in und durch die Aktion ist und nicht ein reflektiertes, theoretisches Nachdenken benötigt. Wer lernen will, was Aktionsorientiertes Lernen ist, so könnte man zuspitzend behaupten, muß eben aktionsorientiert lernen – und nicht einen Aufsatz dazu lesen.

Ich glaube, daß es trotzdem sinnvoll sein kann, gelegentlich innezuhalten und darüber nachzudenken. Sonst läuft man Gefahr, in Aktionismus abgleitet, also in Aktivität, um ihrer selbst willen. Vor allem der Beitrag von Karl A. Thumm „Die Praxis – ein pädagogischer Mythos?“ dürfte diesen Anspruch implizieren, und seine Provokation ist gewollt. Seine These, wonach die entscheidenden Schlachten der Entwicklungspädagogik in der „Theorie“ und nicht in der „Praxis“ geschlagen werden, dürfte auf Kritik stoßen. Sie ist erwünscht.

Neben diesem Theoriebeitrag finden wir aber auch mehrere reflektierte Erfahrungsberichte aus pädagogischen Praxisfeldern. Wolfgang Gasser berichtet von den Erfahrungen mit dem Aktionsorientierten Lernen in Österreich. Wolfgang Pfaffenberger legt sich Rechenschaft ab über die didaktischen und methodischen Grundsätze seiner schulischen Entwicklungspädagogik. Klaus Seitz Bestandsaufnahme aus Baden-Württemberg ist deprimierend. Man kann nur hoffen, daß es in anderen Bundesländern anders aussieht. Wer von unseren Lesern würde davon berichten?

Das Heft beginnt aber mit einem grundsätzlichen Beitrag von Jürgen Oelkers, der einer für Entwicklungspädagogik zentralen Frage nachgeht: „Die Moderne – ein pädagogisches Projekt?“. Lesen Sie selbst!

Alfred K. Tremel

Denkingen, den 23. 10. 1987

Jürgen Oelkers

Die Moderne – ein pädagogisches Projekt?

Guillaume Apollinaire veröffentlichte 1910 eine Sammlung von merkwürdigen Erzählungen, die den Titel „L'Hérésiarque et Cie.“ trug. Das Wortspiel aus *hérésie* und *patriarche* wird in der Titelerzählung auf abgründige Weise Literatur. Apollinaire beschreibt hier den letzten großen Ketzer, einen barocken Patriarchen, der seine Häresien bei süßen Leckereien, einem guten Wein und in scheinbar entspannter Behaglichkeit vorzutragen weiß. Die neue Lehre ist allerdings hartes Brot für die Kirche, denn es soll das Dreifaltigkeitsdogma säkularisiert und dann der Papst davon überzeugt werden, daß Gott, Sohn und Heiliger Geist im Menschen selbst inkarniert seien. Der Preis für diese Ketzerei ist hoch, denn der Häretiker muß sich, insgeheim, selbst kasteien, um der Radikalität seiner eigenen Lehre standzuhalten. Apollinaire entlarvt ihn über diesen „krassen Gegensatz“ von innerer Geißelung und äußerem Wohllieben oder von Angst und Sinnlichkeit. Am Schluß erkennt er dann: „Die Wahrheit ist, daß der Erzketzer wie alle Menschen war, denn sie sind alle gleichzeitig Sünder und Heilige, wenn sie nicht Verbrecher und Märtyrer sind“ (Apollinaire 1986, 72, 75).

Nur wer glaubt, heißt das, kann sich vom Ketzer provoziert fühlen, aber diese delikate Spezies stirbt aus, weil die Dogmen der Kirche längst ihre Herrschaft über den Glauben eingebüßt haben. Das geschieht aber nicht straflos, denn ein dogmatischer Kosmos kennt Antwort auf alle Fragen, während die säkulare Welt gerade die Fragen des Glaubens unbeantwortet stehen läßt. Noch der Ketzer benötigt die geschlossene Welt der Dogmen, die er nicht öffnen, sondern nur anders ordnen will. Aber eine säkularisierte Dreifaltigkeit verliert jeden Schein der Transzendenz und übrig bleibt nur die nackte Anthropologie. So ist der letzte Ketzer der paradigmatische Mensch, antinomisch wie alle, „ganzheitlich“ nur als paradoxe Einheit, und eben weder gut noch böse, sondern immer beides zugleich oder nichts wirklich.

Was so am *fin de siècle* als lakonische Einsicht in die Natur erscheinen konnte, war für die Pädagogik gänzlich unakzeptabel. Sie ging – seit Rousseau und der Negation der Erbsünde – von

der guten Menschennatur aus, die sich im Kinde würde entfalten können, gelänge es nur, die schädlichen Wirkungen der Gesellschaft von ihm fortzuhalten und den Ort zu finden, an dem Natur und Sittlichkeit würden harmonisieren können. Diese Haltung ist ein ambivalentes Kind der Moderne, weil sie einerseits alle Aspirationen des bürgerlichen Subjekts übernimmt, andererseits dessen Zerfall nicht wahrhaben will. Daß der Mensch zum Menschen erzogen werden soll, ist noch die zentrale Konsensformel der Pädagogik, als die Kunst, Literatur und Musik längst andere Modelle von Subjektivität ausprobierten, deren Gemeinsamkeit darin gesehen werden kann, daß sie die pädagogische Konstitution des Menschen in Frage stellen.

Nun ist das ein weitreichender Schritt, nicht nur für die arme Pädagogik, sondern für das Projekt der Moderne selbst, das in einem elementaren Sinne an die Kraft der progressiven Erziehung gebunden ist, weil jede politische Erneuerung der Gesellschaft nur dann

an ihr Ziel kommt, wenn es gelingt, den „neuen Menschen“ zu erziehen. Mich interessiert an dieser Situation dreierlei: Zunächst gehe ich der Frage nach, wieso es überhaupt zu einem engen Konnex von Fortschrittstheorie und pädagogischer Aspiration hat kommen können (1); danach stelle ich die Moderne als in sich ambivalentes Projekt dar, das keineswegs so zu verstehen ist, daß es nur aufgrund der richtigen Erziehung fortgesetzt werden kann (2); und drittens stelle ich mich der nunmehr naheliegenden Frage, unter welchen Bedingungen dann noch von einer pädagogischen Formel für die Zukunft der Gesellschaft gesprochen werden kann (3).

Fortschritt und pädagogische Aspiration

Daß Apollinaires Geschichte in eine pädagogische Frage einführt, verdeutlicht folgende Überlegung: Das entscheidende Datum für die neuzeitliche Pädagogik ist die Säkularisation, also die Ordnung des menschlichen Denkens und seiner Praxis rein nach der Vernunft und ohne irgendeine Art von Transzendenz. Es ist nun charakteristisch, daß sich die Pädagogik nie ohne Transzendenz begründen konnte und wo sie dies versuchte, stets zu Ersatzreligionen Zuflucht nehmen mußte. Das neunzehnte Jahrhundert kann auch als Experiment mit dieser Art Pädagogik gelesen werden, die sich mit der Geschichte, der Gesellschaft, der Natur (und ihrer Evolution) oder dann auch von Natur, Volk und Rasse aus begründete, ohne darin wirklich Ersatz für die verlorene Metaphysik zu finden. Der Metaphysikbedarf aber zeigte sich vor allem im zähen Glauben an das Gute im Menschen, ohne den offenbar keine

Erziehung mehr zu rechtfertigen war. „Sünder und Heilige“, „Verbrecher und Märtyrer“ – das war weder als Anthropologie noch als Lernziel akzeptabel. Dieser notorische Vorrang des Guten ist natürlich christlichen Ursprungs, wobei aber die Geschichtsphilosophie des **Fortschritts** seit Voltaire für drei charakteristische Veränderungen dieses Gedankens sorgte: (a) Das „Gute“ ist keine substantielle Eigenschaft mehr, die sich letztlich aus der Seinsordnung selbst ableitet; vielmehr verändert sich die scholastische Wesensontologie in eine profane Entwicklungslehre, die in der Welt selbst und abhängig von der menschlichen Praxis, kontingent also, das Gute wachsen sehen will.

(b) In der christlichen Metaphysik wird das Gute dem Menschen nicht erst beigebracht, sondern gehört zu seinem „Wesen“, ebenso aber wie das „Böse“, welches von der Erziehung unterdrückt werden muß, damit der Mensch zum Guten finde, das immer schon in ihm angelegt ist, ohne daß er profaner Weise darüber verfügen könnte. Im 18. Jahrhundert entstehen dazu zwei mächtige Alternativen, die sensualistische, die das Gute von Außen nach Innen filtrieren will, und die naturalistische, die die Menschennatur als ursprünglich **gut** ansieht und nun nur noch das Böse fernhalten muß, um zur optimalen Erziehung zu gelangen. In beiden Fällen wird der Fortschritt der Geschichte von der Entwicklung des Individuums abhängig gemacht und also die effektvolle These begründet, daß die Gesellschaft nur mit der Erziehung des „neuen Menschen“ noch eine legitime Zukunft habe.

(c) Der Fortschritt war nicht bloß Idee, sondern als Erleichterung des Lebens materiell spürbar. Das erklärt die Gleichsetzung von „Fortschritt“ mit „gut“, hat aber die Konsequenz, daß das Gute als steigerbar gedacht werden muß. Es gerät dann in Abhängigkeit von der jeweils nächsten Zukunft, was nur solange ein beruhigendes Programm darstellt, wie das **bequeme** Leben nicht mit dem **guten** Leben streitet. Genau das aber ist der Fall, wie schon die frühe Kritik an der Aufklärung zeigt. Die neue Wissenschaft „will seyn wie Gott“, schreibt Friedrich Heinrich Jacobi gegen Kant (WW IV/1, S. XXIX), aber das gerade stelle die Anmaßung dar, weil diese Wissenschaft nur an sich selbst, nicht aber am Leben und den Menschen, interessiert sei (ebd.). Sie könne zudem das nicht schaffen, was für die Lebensführung von entscheidender Bedeutung sei, nämlich „unmittelbare Gewißheit“ (ebd., 210). Nur ein Leben in Gewißheit aber kann ein gutes Leben sein.

Damit ist das entscheidende Folgeproblem jeder Erziehungstheorie markiert, die sich auf den wissenschaftlichen Fortschritt einläßt und hofft, damit endlich sichere Handlungsgarantien zu erlangen. Die Geschichte der **Methode** in der Pädagogik zeigt, daß darin tatsächlich ein zentrales Motiv für die Beschäftigung mit der Erfahrungswissenschaft vom Menschen gewesen ist, die Erzieher und Lehrer immer wieder aufgenommen haben, um so endlich hinter das Geheimnis der richtigen Regeln und Maximen der Erziehung zu gelangen. **Gewißheit** freilich schafften die widerstreitenden Ansätze gerade nicht, so daß die Erwartung der Praxis immer wieder enttäuscht wurde und enttäuscht werden mußte.

Ein Fortschritt auf dieser Ebene war faktisch nicht erreichbar, was sich leicht daran demonstrieren läßt, daß die Methodenbücher des 19. Jahrhunderts nicht in eine neue Theorielage übersetzt werden müssen, würde man sie heute erneut verwenden. Vielleicht erklärt das den Hang zum projektierten Großen, das in alltägliche Kleinarbeit nicht übersetzbar war, eben darum aber zur Sicherung der Motive benötigt wurde. Die Leitannahme der „guten“ Menschennatur wurde jedenfalls nicht empirisch bestätigt oder widerlegt, sondern blieb ein notwendiger Glaubenssatz, der in enger Verbindung stand zum Geschichtsbild der fortlaufenden Verbesserung. Dieses Bild nahm allerdings verschiedene Konturen an: Bei Pestalozzi, Fröbel und selbst bei Rousseau noch durch und durch christlich gestimmt, wird es in der Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts empirisch gefärbt, ohne den idealistischen Hintergrund einzubüßen, um dann schließlich in Entwicklungspsychologie und Gesellschaftstheorie auseinanderzufallen.

Die Leitannahme der „guten“ Menschennatur wurde jedenfalls nicht empirisch bestätigt oder widerlegt, sondern blieb ein notwendiger Glaubenssatz, der in enger Verbindung stand zum Geschichtsbild der fortlaufenden Verbesserung.

Will man diese eigentümliche Entwicklung erklären, so bietet sich folgender Vergleich an: Die Schulphilosophie des 18. Jahrhunderts vor Kant hat unter „Erziehung“ ein pragmatisches, auf Haus und Schule eingeschränktes Problem verstanden. Christian Wolff etwa definierte im vierten Band seiner „Deutschen Politik“ von 1721 Erziehung als **Vorsorge** und **Regierung** der Kinder, mit denen ihr natürliches Streben nach Vollkommenheit soll unterstützt werden können (S.W. I/5, S. 57f.). „Vollkommenheit“ ist ein **individuelles** Motiv, dem die Erziehung, so gut es geht, nachkommen soll. Wolff macht sich Gedanken, wie man die „Kinder-Zucht“ (ebd., 61) verbessern kann, welches also die „nützlichen Regeln“ (ebd.) sind, mit denen das Streben nach Vollkommenheit wirkungsvolle Unterstützung findet. Das kann allerdings auch mißlingen, weil die Anwendungen der Regeln nur individuell erfolgen kann. „Da es bey den meisten Menschen auf das Glück ankommt, wie sie auferzogen werden; so ist kein Wunder, daß auch viele und öfters die meisten **nicht** gerathen“ (ebd., 72; Hervorhebung J.O.).

Von diesem Pragmatismus ist die Aufklärung vor allem dort weit entfernt, wo sie sich pädagogische Aspiration gab. Kant postuliert geradezu den **Plan** der wissenschaftlichen Pädagogik als Garanten des sittlichen Fortschritts, weil nur eine „judiziöse“ Pädagogik in der Lage sein würde, den bloß mechanischen Gang der Erziehung aufzulösen und den Prozeß der Versittlichung über die Generationenschwelle hinweg zu kontrollieren (Werke Bd. XII, S. 703f.). Mit dieser These ist eine weitreichende Veränderung des pädagogischen Grundthemas verbunden, nämlich die Kollektivierung des Bildungsziels unter der Voraussetzung einer **innerweltlichen** Utopie. Nicht um die Perfektionierung des Individuums gehe es, schreibt Kant in seiner Pädagogik-Vorlesung, sondern um die Vervollkommnung der Gattung: „Soviel ist aber gewiß, daß nicht einzelne Menschen, bei aller Bildung ihrer Zöglinge, es dahin bringen können, daß dieselben ihre Bestimmung erreichen. Nicht einzelne Menschen, sondern die Menschengattung soll dahin gelangen“ (ebd., 702). **Vervollkommnung** wird nun nicht mehr als die pragmatische Bearbeitung der „natürlichen Neigungen“ der Kinder verstanden (Wolff S.W. I, 73f.), sondern auf die Menschengattung insgesamt projiziert, deren Natur, wie es in Kants „Kritik der Urteilskraft“ heißt, darin besteht, für die Vervollkommnung der **Kultur** zu sorgen. Das ist nicht so dissonant gedacht, wie es

EPK

ENTWICKLUNGSPOLITISCHE
KORRESPONDENZ
Zeitschrift zur Theorie und Praxis
der Entwicklungspolitik

- Seit nunmehr 15 Jahren
eine engagierte
Dritte-Welt-Zeitschrift

- Berichte und Analysen über
Armut und Alltag, Hilfe und
Ausbeutung, Unterdrückung
und Widerstand

- Fünf **Themenhefte** im Jahr
- z.B.:

5/85 **Katastrophenhilfe
Heute tun wir mal
was Gutes**

(4,- DM)

1/86 **Zerstobene Träume
— Mexiko die
bürokratisierte
Revolution**

(5,- DM)

2/86 **Gezogen und
Geschoben
Weltweit auf der
Suche nach Arbeit**

(5,- DM)

Ein **Jahresabonnement**
kostet DM 22,-
(Institutionen DM 35,-)

- 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, M. Tsele**

(9,- DM)

Bd.4: **Gift und Geld
Pestizide und
Dritte Welt**

(12,- DM)

EPK - die Zeitschrift mit dem Rhino
Postfach 2846 - 2000 Hamburg 20



klings, weil Kant ja zwischen dem „Mechanismus der Natur“ (Kr.d.U., 390, 386) und dem Reich der Freiheit in der Kultur scharf unterscheidet. Für die Kultivierung der Gattung kommt es dann entscheidend darauf an, daß und wie die Erziehung oder, wie es an dieser Stelle heißt, die „Befreiung des Willens von dem Depotismus der Begierden“ (ebd., 390), gelingt. Aber dieses Problem stellt sich für jede Generation neu und kann nicht **fortschreitend besser** gelöst werden. Um daher die Erziehung auf eine kollektive Zukunft verpflichten zu können, muß mehr ins Spiel gebracht werden, nämlich die in sich paradoxe Geschichtsphilosophie der **ungeselligen Geselligkeit**, über die es 1784 heißt: „Alle Kultur und Kunst, welche die Menschheit zieret, die schönste gesellschaftliche Ordnung, sind Früchte der Ungeselligkeit, die durch sich selbst genötigt wird, sich zu disziplinieren, und so, durch abgedrungene Kunst, die Keime der Natur vollständig zu entwickeln“ (Werke Bd. XI, 40).

Eine solche List der Vernunft ist freilich nur eine Maxime für die Interpretation der Geschichte, denn es spricht nichts dafür, daß es ausgerechnet die „Übel“ sind, welche uns **in actu** „eine Tauglichkeit zu höheren Zwecken, die in uns verborgen liegt, fühlen lassen“ (Kr.d.U., 392 f.). Übertragen auf ihr eigenes Feld hat Jacobi der pädagogischen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht entgegengehalten, daß sie sich zur Erfüllung ihres Plans auf ihr Jahrhundert einlassen müsse, ohne darin gesichert zu sein. „Unsere Kinder in Anspruch zu nehmen, um aus diesen ein neues besseres Geschlecht zu bilden“, kann nur heißen, daß sie „practisch, oder für das Bedürfnis des Zeitalters erzogen werden sollten“. Aber wenn nun „Sinn und Geschmack des Jahrhunderts“ gar nicht auf moralischen Fortschritt, sondern nur „auf Wohlleben und auf die Mittel dazu, Reichtum, Vorrang und Gewalt gehen“, „so liefe diese practische Erziehung, wenn sie wahrhaft vernünftig eingerichtet würde, darauf hinaus, daß unsere Nachkommen recht geschickt und fertig würden, **immer schlechter** zu werden“ (Jacobi W.W. IV/1, S. 238f.; Hervorhebung J.O.).

So holt schon die frühe und radikale Kritik die Frage nach dem pädagogischen Fortschritt zum Guten wieder ein, der offenbar nur den überzeugt, der drei Prämissen aufgegeben hat, (a) die christliche Anthropologie der Sünde und die damit verbundenen pädagogischen Regeln der Zucht (ebd., 241), (b) die pragmatische Sicht der Erziehung als bemühtes, aber begrenztes Hand-

lungsgeschehen, das seine Kontingenz nicht überwinden kann, und (b) die Anknüpfung der Pädagogik an Erfahrung und Common Sense. Rousseau und Kant wirken zusammen, damit diese Annahmen fallen gelassen werden, freilich ohne die Kritik überzeugen zu können, daß und ob die Erziehung tatsächlich als die entscheidende Kraft des Guten im Fortschritt der Gesellschaft gedacht werden kann.

Diese Konstruktion hat bei Kant die Voraussetzung, daß es Fortschritt in der Selbstversittlichung der Menschengattung geben werde, obwohl einzelne Handlungen und Ereignisse dem entgegenstehen können. Aber die Zukunft baut sich, woran etwa Theodor Litt immer wieder erinnert hat (vgl. Oelkers 1984), aus den Folgewirkungen von Handlungen und Ereignissen auf, ohne daß eine höhere oder transzendente Kraft **hinter** dem Geschehen angenommen werden kann, die gleichsam die Rolle des Weltenlenkers übernimmt. Dann aber wird die gesamte Annahme fraglich, mit Hilfe eines hochgradig kontingenten Geschehens nach Plan die Menschheit so zu befördern, daß eine Annäherung an das Ideal der gerechten Ordnung möglich erscheint (KANT, Werke Bd. XI, 39ff.). Kant hat dies mit dem einzig „richtigen Begriff von der Erziehungsart“ begründet, nämlich die Steigerung des Guten in der Generationenfolge. Dazu darf Erziehung nie schlecht sein, denn nur so gilt: „Gute Erziehung gerade ist das, woraus alles Gute in der Welt entspringt“ (Werke Bd. XII, 702ff.). Mit Jacobi kann man das anmaßend, mit Wolff unpraktisch finden, auf jeden Fall hat diese These bis heute ihre intellektuelle Anziehungskraft nicht verloren, obwohl oder weil sie nie mehr war als eine eitle oder berechtigte Hoffnung.

Die Geschichtsphilosophie des Fortschritts ist bei Kant schon nicht mehr so ungebrochen linear wie etwa bei Voltaire oder den französischen Materialisten. Immerhin ist es nicht einfach mehr die Natur und auch nicht bloß die Wissenschaft, sondern die ungesellige Konstruktion, die für die eigentliche Dynamik der Geschichte sorgt. Man muß an dieser Konstruktion, was dem Aufklärer Kant i. d. R. i. g., nur die Wirkungsannahme streichen, nämlich daß aus den Übeln das Gute entstehen wird, um jene Umkehrung zum Pessimismus zu antizipieren, die hundert Jahre später, am **fin de siècle** die Aufklärung mit einer zweiten, der ästhetischen Moderne, zu Grabe tragen wollte.

Die doppelte Aufklärung

Wenn von der **Dialektik** der Aufklärung die Rede ist, dann liegt darin ein Anklang an die Kantische Geschichtsphilosophie, vermittelt durch Hegel, also die Vorstellung, daß es die Negation sei, die den welthistorischen Prozeß vorantreibe. Hoffnung bleibt so noch möglich, wie immer sie in die Enge getrieben sein mag durch das katastrophale 20. Jahrhundert. Anders dagegen der radikale Pessimismus, der über Schopenhauer und Eduard von Hartmann auch die Wiener Moderne beeinflusst hat. Hier ist die Negation aus der Dialektik herausgenommen und wird gleichbedeutend mit **Untergang**. Eduard von Hartmann hat diese Tendenz als negative Kausalität im welthistorischen Prozeß interpretiert, um das Ende der Welt plausibel zu machen (Hartmann o.J. Bd. II, 215ff.). Aber anders als Kant benutzt er dafür keine Philosophie der Geschichte, sondern bezieht sich an entscheidender Stelle auf die Physik, nämlich den gerade formulierten zweiten Hauptsatz der Thermodynamik (ebd., 224; vgl. Clausius 1864, 297ff.), den Hartmann als Beweis anführt, daß dem Weltgebäude ein Wärmetod bevorstehe, der unvermeidbar sein werde.

Auch die klassische Geschichtsphilosophie rechnete mit einer Unvermeidbarkeit, aber der des Fortschritts, der an **kein** Ende gelangen kann, für den es aber auch keinen physikalischen Beweis gibt, sondern der auf die kontingente Lebenserfahrung angewiesen bleibt. Der Fortschritt kann nicht physikalisch plausibel gemacht werden, weswegen Kant ja strikt zwischen Natur und Kultur auf der Linie von Determination und Freiheit unterschieden hatte. Über das physikalische Ende der Welt spekulierten am *fin de siècle* auch **seriöse Physiker** (etwa: Boltzmann 1898 Bd. II, 256ff; Meyer 1902, 251f, 367 f), was, obwohl Äonen fern, doch zu der Zeitstimmung paßte, die auf diesem, gleichsam objektiven Wege die Vorstellung relativierte, Welt und Universum könnten als unbegrenzter Progress gedacht und erlebt werden. Die Katastrophen des 20. Jahrhunderts bestätigen nur diesen Verdacht früher als erwartet.

Wenn nun von der Moderne als einem „unvollendeten Projekt“ gesprochen wurde, dann ist der Bezugspunkt immer die bürgerliche Philosophie, insbesondere der deutsche Idealismus, und was die Entzauberung der Welt durch den Rationalismus davon übriggelassen hat. Habermas' Antwort auf diese Frage ist bekanntlich die Unterscheidung

von Wertsphären und Weltbildern im Anschluß an Max Weber (Habermas 1981 Bd. I, 262ff, 320ff), ohne allerdings dessen Begriff zweckrationalen Handelns zu übernehmen. Aber auch Habermas konstatiert den Zerfall der religiös-metaphysischen Weltbilder, die durch rationale Verfahren ersetzt werden (ebd., 321ff). Er unterscheidet die „**kognitiv-instrumentelle**“, die „**ästhetisch-praktische**“ und die „**moralisch-praktische**“ Rationalität, die sich in den, wie es heißt, „Betrieben“ der Wissenschaft, der Kunst und des Rechts ausgebildet und institutionalisiert haben (ebd., 327ff). Diese Ausdifferenzierungen müssen nicht konfliktär verstanden werden (ebd., 340f) und erst recht nicht so, daß sie alle ein- und derselben Logik des Zweckrationalen folgten. Die Kritik dieser Logik setzt dort ein, wo **kommunikative** „Geltungsansprüche“ relevant werden, die Habermas als „Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit“ bezeichnet (ebd., 376). Sein Problem ist ja, wie handlungstheoretisch erklärt werden kann, daß Sprecher und Hörer eine „**rational motivierte Bindung**“ eingehen“ (ebd.).

Die zweite, die ästhetische Moderne, liegt quer zu diesem Versuch einer Reformulierung der Kantischen Ethik mit kommunikationstheoretischen Mitteln. Nicht darum sollte es mehr gehen, wie nach **Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit** begründbar und also rationale Handlungsbindungen möglich sind, sondern wie die subjektive Erfahrung an die moderne Gesellschaft so angeschlossen werden kann, daß die seelische Friktion der Säkularisierung überwunden wird. Die von Paris ausgehende Avantgarde der Literatur und Kunst orientierte sich zu diesem Zweck an der Revolution der ästhetischen **Form**. Das Ziel war, alle formalen Traditionen zu überwinden, um so „vollständig neue, zuvor unter Verbot gestellte Horizonte der Kreativität“ zu entdecken (Calinescu 1977, 112). Nur so schien die pessimistische Determination der Welt überwindbar, weil mit diesem Rückzug auf die kreative Erfahrung die Vergangenheit entwertet, die Zukunft aber unter eine artistische Erwartung gestellt werden konnte, die sich vom denkbaren, jedoch fern Ende der Welt nicht mehr würde schrecken lassen.

Der Zerfall der objektiven ästhetischen Form stärkt zunächst das Subjekt, aber es ist dies ein Subjekt außerhalb des Kosmos der praktischen Vernunft. Wahrheit wird gleichbedeutend mit **innerer Schönheit**, die auf der anderen Seite alle „gewohnte Schönheit“, wie Kandinsky schrieb (Kandinsky o.J., 70ff), in Frage stellt und auch stellen

a
b
c

demokratische erziehung

pädagogische und politische
Monatszeitschrift

Themen der letzten Hefte:

Dritte Welt und Erziehung

Nicaragua: Schulpartnerschaften
statt Patenschaft, Unterrichtsmaterial

Südafrika: Die Lage der Kinder

Chile: Interview mit Beatriz
Brinkmann über Jugend
und Bildung in Chile

Friedenserziehung

Mißbraucht die Friedensbewegung
Kinder? Kriegsangst und Friedens-
aktivitäten von Kindern.
Vorantreiben mit der Natur –
Pädagogik und die Lösung
globaler Probleme

Allgemeinbildung

Oberstufenreform: Die Inhaltsfrage
wird zur Hauptfrage
Allgemeine Bildung und gesell-
schaftliche Leitung

Pädagogik

Peter Petersen: Erziehung zum
Gehorsam?

Ästhetische Bildung als revolutionäres
Prinzip

Leontjew für Pädagogen

Unser Probieangebot:

für 10 DM (Voraussetzung: Verrechnungsscheck oder Briefmarken)
erhalten Sie die drei nächsten Hefte
von d. e. zum Probieren.
Nur wenn Sie dann abonnieren
wollen, wird die Lieferung fortgesetzt.

Schicken Sie mir

- ☐ eine ältere Ausgabe von d. e.
kostenlos zur Ansicht
- ☐ 3 Monate lang d. e. zum Probieren.
10 DM anbei.

Name:

Straße:

PLZ/Ort:

Unterschrift:

Mir ist bekannt, daß ich diese Bestellung
innerhalb von 10 Tagen schriftlich beim
Verlag widerrufen kann. Zur Wahrung
der Frist reicht das rechtzeitige Absenden
des Widerrufs.

Unterschrift:

Einsenden an: Pahl-Rugenstein
Verlag, Leserservice,
Gottesweg 54, 5000 Köln 51

soll. Auf diesem Wege wird die Moderne als Form radikalen Protestes und innerer Befreiung denkbar, die sich zu einem Subjektmodell verallgemeinern kann. Das Kantische Subjekt war gebunden an Arbeit, Plagen und Not, „denn seine Natur ist nicht von der Art, irgendwo im Besitze und Genuße aufzuwachen und befriedigt zu sein“ (Kr.d.U., 388). Das war von der unaufhebbaren Einschränkung der menschlichen Triebnatur her gedacht, die sich entäußern muß und sich nicht auf sich selbst zurückziehen kann. Genau das aber versucht die Avantgarde des **fin de siècle**. „Mein Ich“, notierte Paul Klee 1905 in seinem Tagebuch, ist „ein ganzes dramatisches Ensemble“ (Klee 1979, 187), ausreichend für die Beschäftigung in einem Künstlerleben und überhaupt für die ästhetische Form der Zukunft.

Was veranlaßt diesen Wechsel nicht bloß der Szenerie, sondern des Grundthemas der bürgerlichen Moderne, das nicht schlecht bezeichnet war als die Befreiung des Subjekts durch die Bindung an eine überlegene Sittlichkeit und das genau auf diesem Wege zum Thema der Pädagogik wurde (vgl. etwa Niemeyer 1970, 75f)? Ich denke, es lassen sich drei harte Faktoren namhaft machen (vgl. Oelkers 1986a), die für einen Bruch mit den Prämissen des Idealismus sorgten:

(a) Die Physik verlor ihren Status als Leitdisziplin der theoretischen Vernunft (vgl. Kleinert 1980), und zwar auf doppeltem Wege: Einerseits zerfiel das Paradigma der mechanischen Kausalität als Grundlage der materiellen Weltklärung in der Physik selbst und andererseits entwickelten sich andere Muster der Erklärung von Mensch und Welt, vor allem in der Biologie, aber auch in den neuen Geisteswissenschaften, die den Imperialismus der Physik und ihrer Methode begrenzten. Nur so konnten anti-deterministische Konzepte des Subjekts überhaupt Beachtung finden, wie sie vor allem in der Entwicklungspsychologie und Ästhetik des 19. Jahrhunderts konzipiert worden sind.

(b) Mit Schopenhauer und Nietzsche wird eine radikale Kritik an der christlichen Moral möglich und auch populär, die vor allem bestreitet, das allgemeine Gute ausschließlich und dogmatisch von der Religion her zu definieren. Das Gute wird auf diese Weise endgültig entsubstantialisiert und kann dann aber auch nicht mehr als Zentrum der Moral gebraucht werden. Die Erziehung gerät so nicht zufällig am Jahrhundertende in die Krise, weil ganz fraglich wird, welches ihre Legitimität ist, die sich nicht mehr auf die fraglose Geltung des (ei-

nen) „Guten“ beziehen kann. Erst diese Form der Säkularisierung jedoch ermöglicht die Vorstellung eines kreativen, aber moralisch ungebundenen Subjekts.

(c) Es gibt für die religiöse Bindung der Moral an das Heilige kein Substitut, weil alle Ersatzreligionen des 19. Jahrhunderts **nicht** die Funktion der Transzendenz der Erfahrung übernehmen und also der innerweltlichen Enttäuschung ihrer Utopien nicht entkommen konnten. Das aber befreit erst das Subjekt von den politischen und weltanschaulichen Bindungen, über die nun – wie Hugo Balls „Manifest zum 1. Dada-Abend in Zürich 1916“ zeigt (Ball 1982; vgl. Richter 1978, 66ff) – gelacht werden kann. Hugo Ball wollte sich ästhetisch auf die ungeheuren Zumutungen des modernen Lebens einlassen, aber das konnte nur heißen: „Gegen die ästhetisch-ethische Einstellung! Gegen die blutleere Abstraktion des Expressionismus! Gegen die weltverbessernden Theorien literarischer Hohlköpfe“ (Ball 1982, 240).

Nun ist diese Erfahrung der akasalen, dadaistischen Wirklichkeit ein entscheidender Schritt über die klassische Moderne hinaus, versteht man darunter eine Kunst der ironischen Distanzierung und dialektischen Entlarvung derjenigen gesellschaftlichen Tendenzen, die sich **gegen** die bürgerlichen Ideale gestellt haben (Berman 1983, 23ff). Die doppelte Moderne darf also nicht mißverstanden werden, denn das neue Spiel mit der Form, die kreative Überwindung der Tradition, geschah zunächst keineswegs in moralisch-destruktiver Absicht. Im Gegenteil, in gewisser Weise sollte die moderne Kunst gerade an die bürgerlichen Ideale angeschlossen werden. Aber „Wahrheit“, „Richtigkeit“ und „Wahrhaftigkeit“ konnten am Jahrhundertende gerade aufgrund der ästhetischen Revolution gar nicht mehr idealistisch eingeholt werden. Das Resultat der Entwicklung im 19. Jahrhundert ist daher paradox: Einerseits wird die bürgerliche Vision des Subjekts zerstört, das über die richtige Erziehung seine innere Natur entwickelt und somit souverän wird für die gesellschaftliche Praxis, insofern und soweit sie sich zu einem gesellschaftlichen Modell von Subjektivität generalisiert hat.

Aber was wird dann aus der Erziehung? Und ist das nicht, die sich selbst befreiende Subjektivität, der Endpunkt des pädagogischen Projekts der Moderne?

Pädagogik und Moderne

Wenn von „der“ Pädagogik gesprochen wird, so ist das natürlich eine unzulässige Verallgemeinerung, denn gerade in ihrer neuzeitlichen Geschichte hat sich keine vereinheitlichte und allgemeingültige Erziehungstheorie ausgebildet; vielmehr entstand umgekehrt das Bewußtsein, daß aufgrund der Historizität der menschlichen Erkenntnis eine solche Erwartung ganz in die Irre gehe. Dennoch kann man sicherlich von einem dominanten Grundtypus der „modernen“ Pädagogik sprechen, der die Anthropologie (und nicht länger die Theologie) in den Mittelpunkt stellt und diese Mitte ethisch und psychologisch absichert. Auch dann sind noch viele Varianten – sozusagen von Rousseau bis Pestalozzi und von Herbart bis Schleiermacher – möglich. Aber man kann vielleicht mit Herwig Blankertz (1982) von einer identischen Zielsetzung sprechen, nämlich der Emanzipation des Menschen zur **Mündigkeit**, die sich nicht einfach von der bürgerlichen Brauchbarkeit her bestimmte, sondern ihren Rechtsgrund in der Vernunft selbst fand.

Diese Kantische Version des Problems mag immer noch zu grob sein, aber sie beschreibt zumindest den Trend richtig, nämlich die antifaktische, „unwahrscheinliche“ Konstruktion des pädagogischen Denkens in seiner dominanten Strömung seit Mitte des 18. Jahrhunderts (vgl. Oelkers 1983). Utopie und Kritik, gepaart mit gesellschaftlichem Engagement, paßten zum Grundzug der Moderne in jener Variante, die Aufklärung und Idealismus ihr gegeben hatten. Wer so denkt, kann dreierlei **nicht** sein, pessimistisch, unpolitisch und antipädagogisch. Daran zeigt sich zugleich, wie sehr dieser Entwurf von der Wirksamkeit der neuen Erziehung lebte, die Rousseau, Pestalozzi oder Fröbel gleichermaßen versprochen, so daß man in diesem Sinne wohl sagen könnte, die Moderne sei ein **pädagogisches Projekt**.

Es ist nun aber nur ein wenig übertrieben, wenn man sagt, daß gerade die **ausgeschlossenen** Konfigurationen im 19. und 20. Jahrhundert dominant wurden, zumindest in der Resignation von Aufklärung und Idealismus:

(a) Die katastrophalen Tatsachen der letzten Jahrhunderte belehrten darüber, daß im Blick auf die moralische Verbesserung der Welt nur **Pessimismus** angebracht sei. Die Rechtfertigung dieser Sichtweise erwuchs zu einer negativen Projektion für die pädagogische Utopie, denn alle Verschulung der Gesellschaft – bei Kant noch das entschei-

Alle Verschulung der Gesellschaft hat offenbar nicht dazu geführt, die Welt besser oder die Menschen vernünftiger zu machen.

dende Experiment für die Zukunft (WW XII, 708f) – hat offenbar nicht dazu geführt, die Welt besser oder die Menschen vernünftiger zu machen. Genau aber sollte bewiesen werden, indem und soweit die Schulen die Hoffnungsträger der bürgerlichen Utopie wurden. Es sollte die **öffentliche** und nicht länger die private Erziehung sein, schrieb Helvetius 1772, mit der die Bürger lernen, „die Idee des persönlichen Glücks an das der Nation“ zu binden (Helvetius 1972, 449ff) und also der Emanzipation ihre entscheidende, die gesellschaftliche Dimension zu geben.

(b) Dieser **politische** Zugriff auf die Erziehung wurde in dem Augenblick fragwürdig, als die Legitimität der bürgerlichen Gesellschaft selbst auf dem Spiel stand. In diesem Sinne beerbte die Reformpädagogik der Jahrhundertwende sehr wohl die radikalen Entfremdungstheorien des 19. Jahrhunderts, um allerdings einen ganz anderen Schluß nahezulegen, indem sie – jedenfalls im Rahmen einer „Pädagogik vom Kinde aus“ – eine Erziehung **ohne** Konnex an politische Zwecksetzungen denken kann. Das ist in der deutschen Reformpädagogik nur in höchst widersprüchlicher Weise realisiert worden, weil nämlich meistens individualpädagogische Ideen und nationalpolitische Zwecksetzungen unverbunden nebeneinander standen (vgl. Oelkers 1986, 1986a und 1987). Aber im Prinzip war es möglich geworden, pädagogisches und politisches Engagement voneinander zu trennen, was dann in der Autonomiedebatte der Weimarer Pädagogik eine Art wissenschaftstheoretischer Weihe bekam. Möglich war diese Trennung vor allem deswegen, weil der spätestens seit Christian Wolff stabile Nexus von Psychologie und Ethik oder Mitteln und Zwecken der Erziehung zerbrach.

(c) Hier liegt aber zugleich die eigentliche Einlaßstelle dessen, was heute „Antipädagogik“ genannt wird. Dieser Titel ist **nicht** euphemistisch, weil er die richtige Adresse hat, nicht die Erziehung ist fraglich geworden, sondern ihre Theorie. Schon die radikale Re-

formpädagogik hatte diesen Zuschnitt, weil sie nicht länger die Entwicklung des Kindes unter das Kuratel einer allgemeinen oder auch höheren Zwecksetzung stellen wollte. Nur so aber kann die pädagogische Einwirkung gerechtfertigt werden, wenn damit mehr gemeint ist als nur der sorgende Umgang für die Entwicklung des Kindes. Die Moderne aber konnte nur deswegen als pädagogisches Projekt erscheinen, weil es den Konnex von Entwicklungspsychologie und Ethik der von Methode und allgemeinem Zweck gab. Reduziert auf die Entwicklung der kindlichen Individualität reduziert sich der pädagogische Grundanspruch auf das Vermeiden von Störungen und damit eigentlich auf nichts.

Nicht die Erziehung ist fraglich geworden, sondern ihre Theorie.

So wird die Situation für die Pädagogik zunehmend dilemmatisch: Die große Zielsetzung ist nach den Erfahrungen mit der neuen Gesellschaft des 19. und 20. Jahrhunderts unglaublich geworden oder hält jedenfalls den Abnutzungstrends nicht stand, die die Erfahrung jeder neuen Lehrer- und Elterngeneration mit sich bringt. Aber was wäre die Pädagogik andererseits, wenn sie nicht überzeugend große Entwürfe präsentieren kann? Ihre Funktion, im Unterschied zu der der Erziehungswissenschaft, ist immer gewesen, eine Semantik zu präsentieren, in der das gute Leben und also die Besserung der Welt denkbar blieb. Allerdings hatte das mißliche Voraussetzungen, die in der ehrlichen Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts auch immer offen thematisiert wurden, nämlich **Methode** und **Disziplin** in Schule und Unterricht, weil sich nur so Kants Problem einer Kontinuität der Reform zum Besseren hin über die Generationenschwelle würde lösen lassen können.

Die ästhetische Subjektivität der zweiten Moderne hat, wie sich gerade auch an der Reformpädagogik ablesen läßt, Bedingungen, die genau diesen Erfolgskriterien **widerstreiten**. Als methodische und die Wirkungen disziplinierende Schule geriet die organisierte Bildung gerade in die Kritik, aber wie kann pädagogisch auf die bessere Zu-

kunft vorbereitet werden, wenn Erziehung und Bildung nicht in irgendeiner Weise **organisiert** werden soll? Freilich ist das Gegenargument wiederum mißlich, nämlich daß die Verschulung **nicht** die bürgerlichen Bildungsideale hat verwirklichen können (Illich 1984).

Und es gibt noch eine dritte Komplikation: Die bürgerliche Aufklärung von Voltaire bis Kant und Fichte hat die Ideen der Pädagogen wohl instrumentieren können, ohne aber deren eigene Begründungen und Zielsetzungen aufzunehmen. So erscheint auch der ursprünglich sehr klare Bezug der bürgerlichen Moderne auf die Pädagogik in einem anderen Licht, denn nimmt man die Begründungen der bemühten Pädagogen selbst, so gewinnt man ein anderes Bild. Die Moderne wird dort in aller Regel nur unter Vorbehalt akzeptiert oder sogar entschieden bekämpft. Rousseau lieferte die erste entschlossene Kritik der Fortschrittstheorie; Pestalozzi Unterstützung der Französischen Revolution war nicht ungebrochen und verdeckte nur das christlich-ständische Gesellschaftsideal, vor dem die neue Erziehungsmethode zu sehen ist; und Fröbel formulierte die Methode der frühkindlichen Erziehung vor dem Hintergrund einer romantischen Seelenlehre, die gerade nicht auf eine mechanische Sicht der Erziehung eingestellt war, wie sie – vermittelt über den Herbartianismus – der Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts zugrundelag.

Nach dieser dreifachen Verknotung des Problems – Unglaubwürdigkeit der großen Ziele gerade angesichts der Erfahrungen mit der neuen Gesellschaft, widerstrebende Subjektmodelle und Ambivalenzen in der Konnexion von Pädagogik und bürgerlicher Moderne selbst – kann ich meine Argumentationen zusammenfassen:

Es gibt, bei den französischen Aufklärern und bei Kant, ein Bild der Moderne, welches ein pädagogisches Projekt entwirft. „Projekt“ meint hier das universalhistorische Experiment, über die richtige Erziehung für die moralische Verbesserung der Welt zu sorgen. Solange die moralische Kompetenz in Abhängigkeit von der Erziehung gesehen wird und diese als beherrschbare „Kraft“ erscheint, ist dieses Bild auch ganz stimmig und wird voraussichtlich auch weiterhin die Utopie bestimmen. Neuere Entwürfe wie „Friedenspädagogik“ oder „Ökopädagogik“ gehören in genau diese Kategorie.

Projekte aber auch Experimente haben die erfreuliche Eigenschaft, **unvorhergesehene** Wirkungen zu zeitigen und, um den Preis ihres Anspruchs, auch zeitigen zu müssen. So verstand etwa De-

wey das pädagogische Projekt, als Arrangierung der Erfahrung, die sich dann aber lernend selbst aufbaut, ohne daß eine dritte Person oder gar eine allgemeine Methode darüber in einem technischen Sinne verfügen könnte. Nur unter der Voraussetzung einer pädagogischen Philosophie des Fortschritts, heißt das aber, kann die Moderne überhaupt als steigerbares und gar letztlich abschließbares Projekt erscheinen. In Wahrheit ist ihr Charakter **das Projekt selbst**, ohne daß eine Kraft wie die Erziehung sie auf den richtigen Weg bringen oder halten könnte.

Dieses ist das Neue an der Moderne, der Zerfall der geschlossenen Welt und der notorische Charakter des Experiments, den dann letztlich auch die Erziehung nur noch haben kann.

Dieses ist das Neue an der Moderne, der Zerfall der geschlossenen Welt und der notorische Charakter des Experiments, den dann letztlich auch die Erziehung nur noch haben kann. Die großen Entwürfe haben keine Kontinuität, sondern dienen nur der Reflexion einer Zeit, die aber nicht abschließend richtig auf ihren Ausdruck gebracht und darin beruhigt werden kann. Das Projekt der Moderne besteht darin, daß sie unabschließbar **bleibt**. Das mag erklä-

ren, warum Pessimismus, politische Resignation und Antipädagogik im 20. Jahrhundert so nahe auf der Hand liegen. Aber das gehört eben zum Projekt dazu, ebenso wie die ästhetische Subjektivität und die Dilemmata der Erziehungstheorie. Worauf es ankommt, ist sich auf diese Lage einzustellen und nicht vorschnell Absurdität dort zu vermuten, wo Zynismus nicht weiterhilft. Apollinaire hätte daran wohl seine Freude gehabt, macht er doch in „L'Enchanteur pourrissant“ die „irrationalité raisonnée“ geltend, die ausspricht, was das schönste ist in diesem Jahrhundert, nämlich der „Kadaver des Zauberers“ (Apollinaire 1972, 68).

*) Vortrag an der Universität Tübingen am 9.12.1986.

LITERATUR

- Apollinaire, G.: L'Enchanteur pourrissant. Ed. par J. Burgos. Paris 1972.
- Apollinaire, G.: Erzähler & Co. Übers. u. hg. von H. Thill. Heidelberg 1986. (frz. Orig. „L'Hérisseur et Cie.“, 1910).
- Ball, H.: Manifest zum 1. Dada-Abend in Zürich 1916. In: O.F. Best (Hg.), Texte des Expressionismus. Stuttgart 1982, 235-240.
- Berman, M.: All That is Solid Melts into Air. The Experience of Modernity. London 1983.
- Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- Boltzmann, L.: Vorlesungen zur Gastheorie. II. Teil. Leipzig 1898.
- Calinescu, M.: Faces of Modernity: Avantgarde, Decadence, Kitsch. Bloomington u. London 1977.
- Clausius, R.: Abhandlungen über die mechanische Wärmetheorie. Erste Abtheilung. Braunschweig 1864.
- Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd.1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Ffm. 1981.
- Hartmann, E.v.: Philosophie des Unbewußten. Nach d. elften erweit. Aufl. bearb. von W.v. Schlegel. Mit e. Geleitwort von J. Volkert. Zweiter Teil: Metaphysik des Unbewußten. Leipzig o.J. (Orig. 1869).
- Helvétius, C.a.: Vom Menschen, seinen geistigen Fähigkeiten und seiner Erziehung. Übers. u. hg.

- von G. Mensching. Ffm. 1972. (frz. Orig. 1772).
- Illich, I.: Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems. Übers. von H. Lindemann. Reinbek 1984 (amerik. Orig. 1970).
- Jacobi, F.H.: Werke, hg. von F. Roth/F. Köppen, Band IV/Erste Abtheilung: Vorbericht. Ueber die Lehre des Spinoza, in Briefen an Herrn Moses Mendelssohn. Leipzig 1819. (Repr. Nachdr. Darmstadt 1980).
- Kandinsky, W.: Über das Geistige in der Kunst. Einf. von M. Bill. 10. Aufl. Bern o.J.
- Kant, I.: Kritik der Urteilskraft. (Kr.d.U.) hg. von W. Weischedel. Ffm 1974. (Orig. 1790).
- Kant, I.: Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In: ders. Werke, hg. von W. Weischedel, Bd. XI. Ffm. 1964, 31-50. (Orig. 1784).
- Kant, I.: Über Pädagogik. In: ders., Werke, hg. von W. Weischedel, Bd. XII. Ffm. 1964, 691-761.
- Klee, P.: Tagebücher von 1898-1918. Hg. von F. Klee. Neuauf. Köln 1979.
- Kleinert, A. (Hg.): Physik im 19. Jahrhundert. Darmstadt 1980.
- Meyer M.W.: Der Untergang der Erde und die kosmischen Katastrophen. Betrachtungen über die zukünftigen Schicksale unserer Erdenwelt. 2. Aufl. Berlin 1902.
- Niemeyer, A.H.: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher. Unveränd. Nachdr. d. ersten Aufl. Halle 1796. Hg. von H.-H. Groothoff/U. Herrmann. Paderborn 1970.
- Oelkers, J.: Rousseau und die Entwicklung des Unwahrscheinlichen im pädagogischen Denken. In: Z.f.Päd. 29 (1983), 801-816.
- Oelkers, J.: Erziehung, Handlung und Zeit. Überlegungen im Anschluß an Theodor Litt. In: ders./W.K. Schulz (Hg.), Pädagogisches Handeln und Kultur. Aktuelle Aspekte der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. 1984, 45-81.
- Oelkers, J.: Die Reformpädagogik. Entwürfe und Konkretionen. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 38 (1986), H. 6, 34-38.
- Oelkers, J.: Die deutsche Reformpädagogik in ihrem historischen Kontext. Ms. Lüneburg 1986a.
- Oelkers, J.: Reformpädagogik. In: R. Winkel (Hg.), Pädagogische Epochen von der Antike bis zur Gegenwart. Düsseldorf 1987 (im Druck).
- Richter, H.: DADA - Kunst und Antikunst. Der Beitrag Dadas zur Kunst des 20. Jahrhunderts. Mit e. Nachwort von W. Haftmann. 4. Aufl. Köln 1978.
- Wolff, Chr.: Gesammelte Werke, hg. von J. Ecole et al., I. Abteilung Deutsche Schriften, Bd. 5: Vernünftige Gedanken von dem menschlichen Leben der Menschen und insonderheit dem gemeinen Wesen... Hildesheim u. New York 1975.



Ein Buch, das sich an alle wendet, die reisen. Es versucht die Ansprüche der Individual-Reisenden mit der Realität zu vergleichen und diskutiert neue Ansätze im und zum Alternativ-tourismus...

2. vollständig überarbeitete Auflage
210 Seiten,
12.80 DM

ISBN:
3-922263-08-9



In diesem Buch sind zahlreiche zum Teil schwer zugängliche Texte zusammengestellt, die den Prozeß der Militarisierung und den Widerstand dagegen in deutscher Sprache erstmals systematisch analysieren.

220 Seiten, 12.80 DM ISBN:
3-922263-07-0



190 Seiten,
12.80 DM
ISBN:
3-922263
-06-2

Es gibt eine praktikable Alternative zur expansiven Energiestrategie: die Energiequelle Energiesparen. Lösen wir die Probleme hier, um die wirtschaftliche Entwicklung der Dritten Welt zu fördern.

Bücher des Iz3w Freiburg
zu bestellen bei: Iz3w, pl. 5328
7800 Freiburg i. Brsg.
Für den Buchhandel
Profit Vertrieb
Gießen

Karl A. Thumm

Die Praxis

– ein pädagogischer Mythos?

Anmerkungen zum Aktionsorientierten Lernen

und anderen Begriffskonjunkturen

Es gibt Wörter, da wird es uns warm ums Herz, wenn wir sie hören. „Freiheit“, „Gerechtigkeit“, „Frieden“ oder „Liebe“ gehören dazu. „Wärmemetaphern“ nannte sie Niklas Luhmann einmal treffend, aber abwertend. Natürlich gibt es auch „Kältemetaphern“, Wörter, bei deren Klang es uns friert: „Systemrationalität“ oder „Funktionalität“ zum Beispiel. Was je nachdem als Wärmemetapher oder aber als Kältemetapher empfunden wird, das steht nicht ein für allemal fest, sondern ändert sich mit den Zeiten. Es gibt nicht nur Theoriekonjunkturen, sondern auch Begriffskonjunkturen. Die Begriff

„Praxis“, „Erfahrung“, „Aktion“, „Erfahrungsorientiertes Lernen“, „Handlungsorientiertes Lernen“, „Aktionsorientiertes Lernen“ oder „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ haben derzeit Konjunktur, ohne Zweifel. Nicht zuletzt in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit sind sie en vogue – spätestens seit Paulo Freire jede Theorie vor den Richterstuhl der Praxis zerrte und – seine natürlich ausgenommen – als defizitär enttarnte. Das Todesurteil lautet: „Unnützes Blablabla!“.

Der Bedarf nach konkreten, sinnlich wahrnehmbaren, „ganzheitlichen“ Lernerfahrungen spiegelt eine allgemeine Erfahrung wider: Wir erfahren die Welt zunehmend indirekt, über artifizielle – verbale oder schriftliche – Darstellungen und damit als Erfahrungen Anderer. Unsere eigenen unmittelbaren Erfahrungen von Welt nehmen ab und werden zunehmend durch Erfahrungen von Erfahrungen Anderer ersetzt. Wir lernen durch Worte und Zeichen und nicht mehr – oder kaum mehr – durch unmittelbare Erfahrung einer Wirklichkeit, die noch weh tut, wenn man sich an ihr ritzt und die duftet, wenn man an ihr riecht. Die moderne Erfahrung heißt nun: „Die Rose ist eine

Rose ist eine Rose ...“ oder: „Stat rosa pristina nomine, nomina nuda tenemus“ – „Die Rose von einst steht nur noch als Name, uns bleiben nur nackte Namen“. Deshalb schrieb Umberto Eco, von dem dieses Zitat stammt, ein Buch über das Mittelalter und nicht über die Gegenwart; diese nämlich kennt er, wie er sagt, nur aus dem Fernsehen, das Mittelalter jedoch aus erster Hand.

Auf diesem Hintergrund erscheint die Konjunktur des Aktionsorientierten Lernens als Kompensation eines Verlustes von Wirklichkeit. Warum stört uns das? Warum empfinden wir dabei ein Gefühl des Mangels, des Verlustes? Warum tauschen wir nicht einfach die alte Wirklichkeit gegen die neue ein? Nun ich vermute, weil wir als Lebewesen evolutionär auf eine Umwelt präformiert sind, die konkret ist. Unsere biologische Ausstattung, und dazu gehören alle unsere Sinnesorgane, ist noch diejenige des Cro-Magnon-Menschen. Dieser lebte bekanntlich vor ca. 25.000 Jahren in Höhlen. Seine Sinnesorgane wurden auf eine Umwelt selektiert, die im Mittelbereich der Erfahrungen konstant und überschaubar war. Jeden Morgen ging die Sonne auf, und jeden

Es gibt nicht nur Theoriekonjunkturen, sondern auch Begriffskonjunkturen.

Auf diesem Hintergrund erscheint die Konjunktur des Aktionsorientierten Lernens als Kompensation eines Verlustes von Wirklichkeit.

Abend wieder unter. Von der Decke tropfte es, wenn es regnete, und im Winter trieb der Wind die Schneeflocken in das Feuer. Die erfahrene Welt war kalt, heiß, warm, schmerzvoll, hell oder dunkel, oder wie auch immer, aber auf jeden Fall konkret. Die Denkstruktur unserer Vorfahren – der heilige St. Piaget behüte uns – war konkret-operational, die Stufe der formal-operatorischen Phase wurde nie erreicht. Waren die Cro-Magnon-Menschen zu dumm dazu?

Nur wer die Gegenwart als das Ziel der Vergangenheit mißversteht – während er in Wirklichkeit nur den Gipfel der eigenen Selbstüberschätzung erreicht –, wird diese Frage bejahen. Die Abwertung der Vergangenheit ist eine Form der Abwertung des Anderen, des Fremden, und kompensiert die Angst des modernen Menschen vor der Erkenntnis, daß er vielleicht nur ein völlig unwichtiges, zufälliges und vorübergehendes Epiphänomen ist inmitten eines unendlichen und leeren Weltraums. Die Cro-Magnon-Menschen, und damit wir, sind reich ausgestattet an Sinnesorganen auf die Welt gekommen. Und immer noch haben wir nicht nur Ohren zu hören und Augen zu sehen, sondern auch ein Geruchsorgan, das Bratwürste und den unsäglichsten Geruch alter Schulhäuser wahrnehmen kann, ein Tast- und Empfindungsgefühl, das uns deutlich signalisiert, ob wir gestreichelt oder geschlagen werden. Und dann kommen wir alle in die Schule und lernen dort sehr schnell, daß alle unsere Sinnesorgane letzten Endes bloße Hilfsorgane für ein anderes Organ sind: unser **Gehirn**.

Der moderne Mensch ist ein Gehirnwesen und kein Sinneswesen mehr. Seine evolutionär unvergleichliche Leistungsfähigkeit gewann er nicht dadurch, daß er besser riechen, schmecken, hören, fühlen kann als seine Mitkonkurrenten um die Ressourcen, sondern daß sich seine interne mentale Leistungsfähigkeit ständig verbesserte. Sie ist um das 100000fache leistungsfähiger als die externe Verarbeitungskapazität seiner

Sinne. Während der Evolution wurde die Kapazität der sensorischen Eingänge nur unwesentlich vergrößert, dagegen haben sich die sekundären und tertiären Verarbeitungsregionen, die die sensorischen Impulse zu mentalen Prozessen verarbeiten, ständig verbessert. Was die primären visuellen Eingänge beispielsweise betrifft, etwa den optischen Nerv, unterscheidet sich der Mensch vom Frosch nicht sehr. Der Frosch hat etwa halb so viele Fasern wie der Mensch. Aber das Froschgehirn besitzt nur wenige Millionen Gehirnzellen während das menschliche Gehirn zwischen hundert Milliarden und einer Billion aufweist! Das Gehirn also ist des Menschen wichtigstes Sinnesorgan, denn auf jedes Neuron, das primäre Sinneseindrücke verarbeitet, kommen über 100000 Neurone, die diese Impulse zu mentalen Denkprozessen weiterverarbeiten.



Dabei darf man nicht vergessen: Das Gehirn ist eine geschlossene Anstalt. Es kommuniziert nur mit sich selbst und hat keine Möglichkeit andere als neuronale „Botschaften“ des Zentralnervensystems wahrzunehmen. Es arbeitet also nicht als eine Art Empfangsschalter, das die Pakete aufnimmt, die von den Sinnesorganen abgeschickt wurden. Ganz im Gegenteil, das menschliche Gehirn erhält seine ungeheure Leistungsfähigkeit gerade dadurch, daß es auf Distanz zu den Sinneseindrücken geht, daß es selbständig und konstruktiv ein Bild von Wirklichkeit malt und bei Bedarf damit experimentiert, es verändert, vergißt oder neu akzentuiert. Auf keinen Fall wird die Wirklichkeit quasi durch die Sinnesorgane in das Gehirn transportiert, wie das mancher sich vielleicht schlicht vorstellen mag. Unser Gehirn konstruiert selbst, was es als Wirklichkeit wahrnimmt. Wer sagt uns denn, daß die Wirklichkeit konkret ist? Unser Gehirn natürlich, nicht die Wirklichkeit. Also ist die Wirklichkeit abstrakt und nicht konkret. Nicht die Praxis ist deshalb vor der Theorie, sondern umgekehrt. Die Theorie ist vor der Pra-

xis, weil unser Gehirn recht abstrakt erst das konstituiert, was es als Praxis wahrnimmt.

Wir Menschen sind fürs Konkrete geschaffen. Unsere Sinne wollen gereizt werden von konkreten Erfahrungen, denn dafür sind sie geschaffen.

Sinneseindrücke sind dabei nicht unbedingt notwendig. Bekanntlich können wir uns Wirklichkeiten beliebig konstruieren. Aber Sinneswahrnehmungen werden uns dann recht schnell signalisieren, wenn eine solche Konstruktion völlig daneben liegt. Individuelle und kollektive Weltbildkonstruktion können bekannterweise an der Wirklichkeit scheitern. Die Umwelt legt also für das menschliche Gehirn gewissermaßen ex negativum eine Grenze fest, innerhalb deren es Wirklichkeit selbst organisieren kann. Sie wird uns allerdings nie sagen, wie sie wirklich ist. Was wirklich ist, das ist immer das Produkt unserer abstrakten mentalen Vorstellungen über das was wirklich ist.

Wer sagt uns denn, daß die Wirklichkeit konkret ist? Unser Gehirn natürlich, nicht die Wirklichkeit. Also ist die Wirklichkeit abstrakt und nicht konkret.

Es ist sicher kein Zufall, daß der Mensch der Moderne seine Sinnesorgane sehr selektiv benützt. Die Aufnahmekapazität im optischen Kanal umfaßt beim Menschen etwa 3000000 bit/sec; dagegen fallen die Leistungsfähigkeit des akustischen Kanals, vor allem aber des taktilen und des olfaktorischen Kanals stark ab. Der gustative Kanal (Geschmackssinn) erreicht gerade noch 10/ bit/sec. Deshalb haben wir eine Buch-

Unsere Sehnsucht nach konkreten Erfahrungen gründet im phylogenetischen Erbe unserer Gene.

nentialkurven auf dieser endlichen Welt langfristig prinzipiell Todeskurven sind, Anzeichen höchster Überlebensgefahr, das müssen wir uns wieder durch eine recht abstrakte kognitive Rechnung vor Augen holen.

– Auch bei der Lösung des Welthungerproblems, um ein letztes Beispiel zu geben, versagen unsere Sinnesorgane. Nicht mehr Weizen nach Afrika und nicht eine zweite Mutter Theresa werden es, wenn überhaupt, lösen können, sondern nur ein Set komplexer Strukturänderungen, wie ein anderes Natur- und Menschenbild, eine andere Definition von Fortschritt und Rückschritt, von gut und böse, von Sein und Sollen, ein anderes kollektives Vermehrungsverhalten, eine prinzipiell andere Form von (entdifferenzierten) Problemlösungsformen, ein anderer Umgang mit Ressourcen, eine andere Medizin, Wissenschaft und Erziehung, ein anderes Weltwirtschaftssystem, andere Kinderträume und vieles andere mehr – kurzum die Lösung ist abstrakt und nicht konkret.

Nicht die Praxis, sondern die Theorie ist zuerst da.



Sollen wir uns also von den Füßen auf den Kopf stellen? Das ist nicht nur ungewohnt und sehr unpraktisch, sondern auch sehr gefährlich. Unser Kopf ist evolutionär gesehen ein Extremorgan mit einer recht kurzen Erprobungszeit, ganz im Gegensatz zu unseren Füßen. Vielleicht leben wir deshalb alle gerne (evolutionär-)frühkindliche Regressionen aus und sehnen uns nach überschaubaren, konkreten Erfahrungen, die wir zu Fuß erwandern und mit den Händen greifen können. Und immer hoffen wir in unserer Einfalt, daß die konkrete Tat des Einzelnen die so abstrakten und komplexen Probleme wie einen gordischen Knoten zu durchhauen vermag, während unser alter ego jedoch resignativ schon lange weiß: Alles könnte anders sein, und nichts mehr kann ich ändern.

Der Mythos der Praxis ist selbst eine Theorie.

So entpuppt sich der Mythos der Praxis selbst als eine Theorie. Als eine Theorie unserer Kindheit. Wir müssen erwachsen werden, auch auf die Gefahr hin, daß es entsetzlich sein wird. Wer nur kontrafaktisch erwartet, wird ständig beleidigt sein, wenn die Welt ist wie sie ist.



Sergio de Magalhães Jaguaribe

PS. „Kalt ist's im Skriptorium, der Daumen schmerzt mich. Ich gehe und hinterlasse dies Schreiben, ich weiß nicht, für wen, ich weiß auch nicht mehr, worüber: *Stat rosa pristina nomine, nomina nuda tenemus.*“ (U. Eco: Der Name der Rose. S. 635)

(...)Das andere Unterrichtsprinzip, die Handlungsorientierung reagiert auf die Tatsache, daß es um die Welt nicht zum besten bestellt ist. Aus der Misere, so die Überzeugung, kann man sich nur handelnd befreien – möglichst bevor es zu spät ist, und es ist immer „fünf vor zwölf“. Nun sind aber die heutigen realen Schwierigkeiten genau dadurch entstanden, daß gehandelt wurde (und in der Regel immer „kurz vor zwölf“, um nämlich anstehende Schwierigkeiten zu bewältigen).

Das Ethos des Handelns ist ein bürgerliches; der Zwang zum Handeln, zum Machen, zum Verändern (und nicht zum Gestalten) zeichnet den Bürger aus. Gleichzeitig, und dies erklärt den Erfolg der Handlungsforderung, kompensiert das Handeln die Beliebigkeit der Spätmoderne, denn Handeln setzt Zwecke voraus und bindet den Handelnden in sein Handeln ein. Zur Kompensation der Beliebigkeit bedarf es deshalb immer neuen Handelns. Der Handlungszwang ist geboren, wobei Geschäftigkeit in der Regel mit Effektivität verwechselt wird. Handeln als Engagement gewährt Sinn nicht als Ergebnis, sondern als Vollzug. Das Handeln wird zur Betriebsamkeit, sofern und weil außerhalb des Vollzugs Sinn nicht mehr ausmachbar ist.

Die Besinnung, die Kontemplation könnte vielleicht das praktische Verhalten sein, das die Schwierigkeiten meistern kann, die sich heute für uns ergeben. Die Kontemplation birgt ein ästhetisches Moment in sich, das die Objektivität nicht beherrschen möchte, sondern die Dinge im Sinne des späteren Heidegger sein-läßt. Damit wäre in der Kontemplation das instrumentelle Denken, das auch noch das Engagement beherrscht, überwunden. Der Einzelne wird nicht einem Allgemeinen unterworfen und nicht auf einen Zweck hin funktionalisiert.

(...)Handeln gilt grundsätzlich als moralisch wertvoller als Nichtstun: „Wir haben wenigstens etwas dagegen unternommen!“. Heutige Pädagogen machen das Handeln zum Interpretationsmuster der möglichen Weltbezüge überhaupt. Der Neid der Geschäftigen auf den Müßigen verwandelt auch den Philosophieunterricht in „Arbeitsunterricht“. Dächte man statt von der Pädagogik von der Philosophie her, fiel auf, daß in der Philosophie auch die Praxis als Denken geschieht, nicht als Handeln. Praxis wird vom Philosophen gedacht, und dieses Denken ist Handlung. Die Theorie ist die Praxis des Philosophen. Handlungen außerhalb des Denkens sind keine philosophischen.

(...)An die Stelle von Handlungsorientierung setze ich Denkorientierung, an die Stelle von Kommunikation setze ich Kontemplation. Philosophie ist Theorie. Theorie ist eine Form von Praxis. Theorie ist die höchste Form menschlicher Praxis. Theorie ist vom Leben nicht getrennt, Theorie ist mit dem Leben verwoben. Theorie ohne Leben ist blind und stumm, Leben ohne Theorie verroht. Nur das Denken macht das Leben schön und Leben das Denken.

(Wulff D. Rehfus: Denkorientierung und Kontemplation. Philosophie lernen nach dem Ende der Philosophie in der Postmoderne. In: Information Philosophie 4/1987 S. 14 u. 16)



222 / 5333 755 /

15

Herr Wende

Wolfgang Gasser

Aktionsorientiertes Lernen in Österreich

Anders als in der Bundesrepublik Deutschland wird in Österreich die Entwicklungsbezogene Bildung von der Regierung finanziell unterstützt. Der Österreichische Informationsdienst für Entwicklungspolitik (ÖIE) wird vom Außenministerium finanziert. Seine Zentrale (Bundesstelle) befindet sich in Wien; daneben gibt es noch zehn regionale Büros in den einzelnen Bundesländern. Das ÖIE ist in den letzten Jahren nicht nur in Österreich, sondern auch in anderen deutschsprachigen Ländern durch die Produktion ausgezeichnete Unterrichtsmaterialien und diverser erfolgreicher Aktionen im Bereich der Entwicklungspädagogik bekannt geworden, die sich alle dem Konzept des Aktionsorientierten Lernens zuordnen lassen. Wolfgang Gasser, Mitarbeiter beim ÖIE im Jugendbereich, geht im folgenden Beitrag auf die Konzeption und die Erfahrungen des ÖIE mit dem entwicklungsbezogenen aktionsorientierten Lernen ein (die Red.).

Erstes Beispiel ist ein Bürogespräch mit einem Lehrer, der über mangelndes entwicklungspolitisches Verständnis und „reaktionäres Gehabe“ seiner Schüler klagte. Der Lehrer hatte einen engagierten Vortrag über die Diktatur in Chile gehalten und war auf die Ablehnung der Schüler gestoßen. Wie sich im Laufe des Gesprächs herausstellte, hatte er versäumt, den Alltag seiner Klasse zu berücksichtigen: diese hatte in der nächsten Stunde eine Schularbeit. Es entstand auch der Eindruck, daß seine sehr persönliche Schilderung – Ärger und Betroffenheit über die „reaktionären Schüler“ – einen schon länger dauernden Konflikt mit der Klasse ausdrückte. Ein Konflikt, der über verschiedene Inhalte ausgetragen werden kann, nicht notwendig aber Desinteresse an entwicklungspolitischen Fragen und am Thema Chile beweist.

Zweites Beispiel ist eine Flugblattaktion zu Nicaragua, an der ich mich selbst beteiligte. Kurz vor Ladenschluß versuchte unsere Gruppe an einem Einkaufssamstag Flugblätter zu verteilen und mit Konsumenten ins Gespräch zu kommen. Die ohnehin gestreßten Passanten, meist Hausfrauen, die noch nicht alle Einkäufe erledigt hatten, reagierten ablehnend. „Keine Zeit!“, „Kennst du schon!“, „Arbeitest mal was...!“ – waren die nicht sehr befriedigenden Reaktionen, die in uns Ärger und Frustrationen auslösten. Eine weitere Flugblattaktion zu einem anderen Termin brachte dann wesentlich bessere Ergebnisse. Viele Passanten zeigten plötzlich Interesse und Diskussionsbereitschaft.

Wir sehen an diesen Beispielen: Entwicklungsbezogene Bildungsarbeit hat es mit konkreten Menschen in konkre-

ten Situationen zu tun. Wollen wir diese Menschen erreichen und Lernprozesse bei Ihnen anstoßen, müssen wir uns vorher Gedanken über diese Situationen (und Kontexte) machen und versuchen, uns in sie einzufühlen. Theoretische Kenntnisse um die Ungerechtigkeit in der Welt alleine genügen ebensowenig wie stures Festhalten an einer bestimmten Vermittlungsmethode. Die optimale Vermittlungsform von Inhalten muß erst in einem mühsamen und selbstkritischen Lernprozeß erarbeitet werden. Aktion und Lernen sind deshalb für die Multiplikatoren untrennbar verbunden. Lehren und Lernen ist hier ein und dasselbe: Aktionsorientiertes Lernen.

Die Rahmenbedingungen für Aktionsorientiertes Lernen sind in der Schule alles andere als optimal. Trotzdem gibt es in der je konkreten Schul- und Klassensituation Freiräume, die genutzt werden können. Der Österreichische Informationsdienst für Entwicklungspolitik (ÖIE) entwickelte hierfür eine Ausstellung und ein dazugehöriges Animationskonzept für Kinder im Alter von 6-14 Jahren. Die Ausstellung „Kinder in Afrika – Afrika für Kinder“ wurde von Klassen im Rahmen von Exkursionen besucht. Die Kinder durften afrikanische Musik machen, ein afrikanisches Essen zubereiten oder Kinderspielzeug und Musikinstrumente bauen. Eine Reihe von Arbeitsunterlagen und Vorschläge sollten Lehrern und Schülern ersten Anstoß für eine weitere Beschäftigung mit dem Thema und konkretes Handeln geben. Allein in Wien wurde die Ausstellung bisher von über dreitausend Kindern besucht.

Eine weitere Möglichkeit bieten bekanntlich Projekttag/Projektwochen und fächerübergreifender Unterricht, wie sie in Österreichs Schulen am Ende

Ein unsichtbares Netz

verbindet Dich mit Menschen in der ganzen Welt. Gäbe es sie nicht, sähe Dein Leben ganz anders aus - aber wie sieht eigentlich ihr Leben aus?

- Forscht nach, was Euch mit Menschen in der ganzen Welt verbindet:
- Kennt jemand Menschen mit anderer Hautfarbe?
- Wer trinkt zum Frühstück Kakao, Kaffee, Tee?
- Wer trägt Jeans?
- Träumt Ihr von abenteuerlichen Reisen in die Ferne? Wohin?
- Habt Ihr Platten mit Reggae-, Rock-, Rap- oder Calypso-Musik zu Hause?
- usw. usw.
- Seht Euch einen der Erdteile oder ein Land in Afrika, Asien, Lateinamerika (in der sogenannten "Dritten Welt") genauer an:
Wie geht es den Menschen dort?
Wie leben dort Kinder und Jugendliche in Eurem Alter?
Wie sieht ihr Alltag aus - im Unterschied zu Eurem?

des Schuljahres seit einigen Jahren durchgeführt werden. Auch hierfür bietet der ÖIE eine Vielzahl von Materialien an und animiert die Schüler, Kontakte aufzunehmen.

Der Zusammenhang von Dritter Welt und unserem Alltag in der Ersten Welt ist in der Regel nicht unmittelbar einsichtig. Ein Gruppenwettbewerb des ÖIE „Total vernetzt“ versuchte dieses Frühjahr, Kinder und Jugendliche zu animieren, in unserem Alltag Beziehungen zur Dritten Welt zu suchen. Auf einem Plakat zum Wettbewerb, der einen Teil der laufenden Aktion „Solidarisches Handeln“ darstellt, wurden Beispiele für Vernetzungen aufgezeigt: der Lederfußball aus Pakistan, Tee und Kaffee aus Afrika, die heißen Rhythmen aus Lateinamerika ...

Die Kinder wurden aufgefordert, Gruppen zu bilden und zu forschen, wie die Menschen in den Ländern, aus denen solche Produkte kommen, leben und die vielfältigen Formen der Beziehungen zwischen diesen und ihrem eigenen Leben zu untersuchen. Sie sollten ihre Ergebnisse dann zusammenfassen und an uns einsenden. Genauere Themenwahl und Art der Einsendung waren freigestellt und damit der Kreativität der Vermittlung keine Grenze gesetzt. Tatsächlich beteiligten sich dann an dem Wettbewerb einige hundert Kinder und Jugendliche aus allen Bundesländern. Die Einsendungen reichten vom selbstkomponierten Dritte Welt-Song, dem Videofilm zu Nicaragua und Nicaraguakaffee bis zur Schülerzeitung. Auch in der Erwachsenenbildung ist

Franz Nuscheler Lern- und Arbeitsbuch Entwicklungspolitik

„Der Autor liebt deutliche Worte. Wo auch immer er in Washington oder Bonn Neokonservatismus vermutet, spart er nicht mit Kritik. Das hindert ihn aber nicht daran, ein sehr differenziertes Bild vom Nord-Süd-Konflikt zu zeichnen. Das als ‚Lern- und Arbeitsbuch‘ konzipierte Werk zeichnet sich durch eine einfache, verständliche Sprache aus.“

Süddeutsche Zeitung

16. bis 30. Tsd. 360 Seiten
mit zahlr. Abb. und Tab.
DM 19,80

Verlag
Neue Gesellschaft
Bonn

**Völlig überarbeitete
und aktualisierte
Auflage**

der Anstoß zu Aktionsorientiertem Lernen als forschendes Lernen im Alltag möglich – etwa beim reflektierten Kaufverhalten („kritischer Konsum“): „Augen auf beim Dosenkauf!“

Aktionsorientierte Dritte-Welt-Bildungsarbeit setzt Mut voraus und Neugierde.

Die Erfahrungen zeigen, daß sie Kreativität in ungeahntem Maße freisetzt und von eingeschliffenen Lehr- und Lernformen befreit. Dort wo die Büchertische langweilig werden und die Demo-Inflation herrscht, sollte nach neuen Methoden, Lern- und Aktionsformen gesucht werden. Wer andere befreien will, kann bei sich beginnen und mit neuen Lernformen experimentieren.



Tolle Preise, eine Reise und ein Fest!

Die Einsendungen werden von einer Jury bewertet und prämiert. Die besten Arbeiten werden im Rahmen der Aktion "SOLIDARISCH HANDELN" veröffentlicht. Außerdem gibt es tolle Preise zu gewinnen!

- Unter den zehn besten Einsendungen werden vier Flugreisen nach Brasilien verlost, die von der Lauda Air zur Verfügung gestellt werden.
- Zahlreiche Buchpreise warten auf Euch.
- Im Herbst 87 gibt es in Wien das große "EINE WELT-FEST - TOTAL VERNETZT". Geplant sind: Vorstellung der besten Arbeiten, Musikfestival, Film und Videocorner, Ideenbasar und Vorstellung von entwicklungspolitischen Gruppen und Initiativen... und die Verlosung der Flugtickets!

Also Mitmachen!

Detektive!

Versucht, Euch soviel Material, soviel Informationen wie möglich zu beschaffen, seht in Büchern und Zeitungen nach, fragt Eltern, Bekannte, Lehrer, Jugendleiter, Büchereien, Entwicklungshilfeorganisationen, Dritte-Welt-Gruppen, ausländische Schüler oder Studenten, Journalisten, ehemalige Entwicklungshelfer, Weltgereiste usw. usw.

Der ÖIE mit seinen Regionalstellen steht Euch bei Eurer Arbeit selbstverständlich mit Tips zur Seite.

Faßt Eure Nachforschungen zusammen:

- auf Plakaten oder in Zeichnungen
- in einem Heft oder einer Klassenzeitung
- in einer Geschichte oder Reportage
- in einem Hörspiel oder als Videofilm
- in einer Overhead-"Zeichentrick"-Folge
- usw... Eurer Fantasie sind dabei keine Grenzen gesetzt!



Neu

J. Singhartinger
AIDS ALS ANLASS
KONTROLLE ALS KONZEPT
Entwicklungen
am Beispiel Strafvollzug
ISBN 3-923 126-48-4
ersch. Oktober 1987
204 Seiten
M 82 — DM 20,-

Über Aids werden repressive Maßnahmen vor allem in Bevölkerungsgruppen legitimiert, die ohnehin schon massivem gesellschaftlichem Druck oder juristischen Sanktionen ausgesetzt sind. Der Umgang mit der Krankheit ist symptomatisch für den Umgang dieser Gesellschaft mit ihren sozialen Problemen.

Große-Bettringhaus
JEDER EIN LEHRER —
JEDER EIN SCHÜLER
Emanzipatorisches
Lernen in Afrika
ISBN 3-923 126-17-4
287 Seiten
M 57 — DM 24,-

Es gibt Ansätze, in denen Afrikaner versuchen, Bildung als Motor für gesellschaftliche Emanzipation anzusehen. Sie versuchen das alte von den Metropolen übergestülpte Bildungssystem abzuschütteln und ein 'emanzipatorisches Lernen' dagegenzusetzen, das sich an ihren eigenen Erfahrungen und Bedürfnissen orientiert.

Beer / Rimmek
FRIEDENSHORIZONTE
Zu Friedensbewegung und
Friedenserziehung
in fünf Kontinenten
ISBN 3-923 126-31-X
192 Seiten
M 66 — DM 20,-

Die zentrale Erkenntnis dieses Buches liegt darin, daß diese Welt wirklich als eine Welt erkannt werden muß, und daß der Frieden auch im Hinblick auf die Dritte Welt unteilbar ist. Nur so ist ein Überleben und lebenswertes Leben für künftige Generationen möglich.

Hejo Heussen
WELTMARKT
UND SOZIALE NOT
Über die Unsicherheit
sozialer Sicherheit
in der Dritten Welt
408 Seiten
M 44 — DM 18,-

Am Beispiel Argentiniens erhält der Leser einen Einblick in die Schaltstellen und Eingriffsmöglichkeiten ins System sozialer Sicherheit.

AG SPAK - Publikationen, Kistlerstr.1,
8000 München 90, T.: (089) 69 17 822

Wolfgang Pfaffenberger

Entwicklungspädagogische Überlegungen für Schule und Unterricht

Der Autor des folgenden Beitrages ist für entwicklungspädagogische Insider kein Unbekannter mehr. Sein von ihm initiiertes „Arbeitskreis Dritte Welt“ am Gymnasium in Wertingen, vor allem aber das „Archiv Dritte Welt“, sind zu einem Begriff geworden. Presse, Rundfunk und Fernsehen berichteten, die ASB (Aktion Selbstbestimmung) brachte eine informative Broschüre dazu heraus. Bemerkenswert sind die Aktivitäten – wie z.B. Ausstellungen, Informationsabende, Dritte-Welt-Reisen – in der Tat, besonders aber das „Archiv“. Es umfaßt inzwischen über 300 Ordner, eine Vielzahl von Zeitschriften und fast tausend Bücher. Der Lehrer Wolfgang Pfaffenberger, der auf viele Jahre Erfahrungen im entwicklungspolitischen Unterricht zurückblicken kann, reflektiert im folgenden die didaktischen und methodischen Grundlagen seiner schulischen Entwicklungspädagogik (die Red.).

Wenn man ernst nimmt, was man immer bedrängender über die Lage der Dritten Welt erfährt, dann stellt sich zwangsläufig Betroffenheit ein – und vielleicht auch das Gefühl, daß diese Misere anderer Menschen mit unserem eigenen Lebensstil zu tun hat. Man

wird, sofern man sensibel geblieben ist, schwankend in ehemals festgefügt Klischees, wie beispielsweise: die Lösungen kämen von uns, die „zivilisierten“ Länder „entwickelten“ schon die „Nachhut“ nach oben. Wir wissen, daß dies, so oft es auch wiederholt wird,

rundweg Unfug ist. Al Imfeld zitiert einen afrikanischen Professor, der sich angesichts der bankrotten Landwirtschaft der EG – jede weiteren agrarpolitischen Belehrungen für Afrika verbieten hat: man solle gefälligst zuerst das eigene Haus in Ordnung bringen. Je mehr man über die Dritte Welt weiß oder zu wissen glaubt, desto mehr wird man zum Lernenden, der sich seiner Sache gar nicht mehr so sicher ist. Auch hört man in bislang unbekannte Zusammenhänge hinein, sieht verwobene Faktoren, was das naiv-analytische Bewußtsein vorher allenfalls getrennt wahrgenommen hat: tropischer Regenwald hängt mit Umwelt und Flüchtlingen zusammen, Wasser mit Wüsten, Landflucht, Grenzkonflikten und Slumbildung, Futtermittel bei uns mit Nahrungsmitteln der Dritten Welt, Hunger und Elend dort. Man beginnt auch, einer gewissen Entwicklungshilfe-Semantik zu mißtrauen, wo doch viel eher unser technologischer Eigennutz im Spiel ist. Man fragt sich unvermittelt, was denn das bitterarme Bangladesch mit bundesdeutscher Kommunikationstechnologie anfangen wird. Fragen über Fragen – und jede gebiert eine weitere. Mißtrauisch geworden gegenüber einer caritativen Rechtfertigungssprache, die freilich immer nur lautere Motive vorgibt: wie sollte man ein ohnehin labiles öffentliches Interesse für Entwicklungspolitik anders auch dauerhaft aufrecht-

Lektüre für Querdenker

85% der deutschen Manager wollen ökologisch wirtschaften – dieses Buch zeigt, wie es praktisch geht

Georg Winter
Das umweltbewußte Unternehmen
Ein Handbuch der Betriebsökologie mit 22 Checklisten für die Praxis
216 S. Broschiert DM 24,-



Kurskorrektur für das -Raumschiff Erde-

Peter Cornelius Mayer-Tasch
Die verseuchte Landkarte
Das grenzenlose Versagen der Internationalen Umweltpolitik
Von P.C. Mayer-Tasch in Verbindung mit Franz Kohut, Bernd M. Malunat und Peter Merk.
142 Seiten. Paperback DM 12,80 (BsR 329)

Wie wir die Ehrfurcht vor der Natur verloren haben – die Wende vom organischen zum mechanistischen Weltbild im 16. und 17. Jahrhundert

Carolyn Merchant
Der Tod der Natur
Ökologie, Frauen und neuzeitliche Naturwissenschaft
232 S. Broschiert DM 34,-



Dieter Seifried
Gute Argumente: Energie
157 S. mit 59 Graphiken
von B. Natsch. Paperback
DM 14,80 (BsR 318)

Reinhold Wildegger
Praktisches Wetterlexikon
119 S. Paperback DM 12,80 (BsR 324)

C.H. Beck

erhalten? Oft wird nur plakativ das Gute benannt, um dahinter die schlechte Praxis zu verschleiern. Wir kennen diese Debatten über eine „Entwicklungshilfe“, von der man nie so recht weiß, ob diese nun in Wirklichkeit von Nord nach Süd oder in umgekehrter Richtung fließt.

Weiterempfehlen darf? Viele Nachdenkliche bei uns werden inzwischen diese Fragen verneinen. Aber nicht nur für die nationalen Eliten in der Dritten Welt ist der westliche Fortschritt immer noch das angestrebte Ziel. Die wahren Eurozentristen, so meinte Hans-Magnus Enzensberger einmal, sind die An-

Wasser in der Dritten Welt. Zu viel Wasser bei uns? Zu wenig Wasser dort? Gutes und schlechtes Wasser hier und dort? Ein weiterer Themenkreis wäre „Getreide – Nahrung – Hunger“. Gerade die einfachsten Fragen: Wie ernährt man sich? Warum haben nicht alle Menschen zu essen? Was ist Brot, wo kommt es her? ließen sich aus dem Blickwinkel in Sachkunde, Deutsch und Religion gleichermaßen behandeln in kind- und altersspezifisch angemessener Sicht auf die Dritte Welt.

die meisten Menschen sterben nicht am Tod, sondern an ihrem Leben!

Unsere Dritte Welt-Arbeit vermittelt nicht nur Inhalte, sondern auch Haltungen, z.B. die, fortan nicht mehr vom „Rest der Welt“ zu reden. Dies muß ganz deutlich, wenngleich nicht immer explizit und nie pedantisch, in den Unterricht mit eingehen. Mohrenkopf-Aroganz und missionarisches Sendungsbewußtsein der Besserwisser – ertappt man sich nicht selbst häufig dabei? Hinhören können, sagte mir Soloman Mbroh in Tutzing, ist eine Kunst, die es in westlichen Ländern nur mehr in Spurenelementen gebe. Alle wollen reden, Experten sein, sich reden hören, gehört werden. Selbst in einschlägigen Dritte-Welt-Tagungen monologisiert man oft stundenlang über die Entwicklungsländer. Was dabei häufig fehlt ist: Sensibilität, Bescheidenheit, Zurücknahme einer dominanten Anspruchs-Mentalität; gefordert ist: eine neue Befähigung zum schöpferischen Hinhören, zur gemeinsamen Diskussion des Gebens und Nehmens. In unserer Alltagspraxis auf der Ebene interkommunikativer Verständigung mit Menschen aus anderen Kontinenten; doch auch auf der der kalkulierenden Exporteure und Geldgeber, die ihre Zwänge zu reflektieren hätten, die ihnen auch humane Entscheidungen nicht leicht machen. Selbstreflexion ist immerhin ein Probierschritt späterer Praxis – und wer nichts versucht, beweist seine bornierte Lernunfähigkeit. Stellen wir uns gerade als Lehrende und Multiplikatoren wirklich ernsthaft manchmal in Frage? Auch nach vieljähriger unterrichtlicher Erfahrung, auf die man mit Recht auch stolz ist? Bestimmt Opportunismus unserer demokratischen Grundverständnis oder kritische Solidarität, die einen bisweilen schutzlos macht? Halten wir das „Modell Deutschland“ wirklich noch für einen glanzvollen Exportartikel? Sind westlicher Konsum und Verwertungs- und Vergeudungsmentalität eine legitime Perspektive für die Zukunft, die man anderen ruhigen Gewissens

dem. Die vielen Verschränkungen in der Sache auf dieser einen Welt müssen m.E. auch eine *Neuorientierung in unseren Lehr- und Lernmethoden* nach sich ziehen. Nicht weitere Segmentierung, Parzellierung und Spezialisierung im Zeitalter fortgeschrittenen Schubladendenkens ist gefragt, sondern der integrierte Lernansatz in nicht entfremdeten Projekten. Wer heute noch so unterrichtet, als sei die Welt ein übersichtlicher Kaufladen mit feinsäuberlich getrennten Fächern, hat die Integration einer Weltgesellschaft verschlafen. Betrachtet man Kultusbürokratien und ihre internen Verlautbarungen, so bestätigt sich oftmals dieser Eindruck. Grenzüberschreitungen in geistige Nachbargebiete sind inhaltlich so wichtig wie das erneute Zusammengehen von Kopf und Herz, von geistiger Durchdringung und Do-it-yourself. Nur ein ganzheitlicher Ansatz führt uns heute weiter und ist in der Lage, grassierende Entfremdung auf vielen Feldern aufzuheben. Wir verkennen dabei nicht die diffizilen Schwierigkeiten, die sich aus der Komplexität der Materie selbst ergeben.

Auch in Schule und Unterricht muß dieses neue Lernen, das der Club of Rome weithin ungehört schon seit Jahren propagiert („Innovatives Lernen“), das auch die Aktion Humane Schule in immer neuen Varianten auf die Mauern der Kultusministerien pinselt, endlich tiefgreifende Folgen haben. Studientage, Epochenunterricht, ein schulisches Leitmotiv des Monats oder Jahres schaffen gemeinsame Leitlinien, an denen Schüler und Lehrer demokratische Kooperation praktisch erproben können. Und insbesondere, wenn mit der Dritten Welt Neuland in die Schulen kommt, das auch den Namen methodisch-didaktischer Neuanfang verdient.

Ohne weiteres könnte beispielsweise einmal eine Grundschule in Heimat- und Sachkunde das Thema „Wasser“ aufgreifen, um daraus eine vergleichende Unterrichtseinheit zu gestalten: Wasser bei uns,

Dies setzt den didaktisch klugen Lehrer voraus, der seine Stoffe sorgsam auswählt, weder die Schüler überfordert noch die Sache totreitet. Auch wird er keine vorfabrizierten Inhalte in die Köpfe anderer Leute zu hämmern versuchen – er verspürt mit Sicherheit nur die gegenteiligen Effekte. Alle allzu schematischen Unterrichtsvorhaben haben den Nachteil, kreative Neuimpulse zu absorbieren: oft ist es besser, Anregungen zu geben und Schüler selber suchen zu lassen. Man bemerkt oft schnell, ob man tiefer in die Materie eindringen soll oder es dabei bewenden lassen mußte.

Man kann sehr wohl auch mit geringfügigen Mitteln entwicklungspädagogisch arbeiten, doch sollte man in jedem Fall Kontakte knüpfen und pflegen, sich aktuelle Materialien besorgen. So macht es wenig Sinn, mit Erdkundebüchern von 1972 im Unterricht den Problemen von 1987 auf den Leib rücken zu wollen. Jede Schule mußte deshalb ein oder zwei entwicklungspolitische Zeitschriften abonnieren, sich einige Standardwerke anschaffen und etliche sortierte Themenbereiche zur Dritten Welt exemplarisch bereitstellen. Dann wäre ein Anfang gemacht.

Unsere Dritte-Welt-Arbeit vermittelt nicht nur Inhalte, sondern auch Haltungen.

• Ließe sich in einer Hauptschule, auch Berufsschule, nicht einmal eine Einheit über Kinder- und Jugendarbeit in der Dritten Welt anregen? Wie arbeiten denn Kinder in Thailand? Wie sind sie gezwungen zu arbeiten, wenn sie in lateinamerikanischen Städten Lumpensammler, Schuhputzer und Händler sein müssen? Wie leben Kinder auf dem

armen Land, wie ist ihre Funktion in der Großfamilie, welche Rolle spielen sie im Sozialgefüge eines Slums oder in hochgezüchteten Touristikzentren? Was ist ihr Lebensinhalt, wo liegen ihre Bildungschancen, ihre elementaren Zukunftsperspektiven? Es gibt hierzu erschütterndes Dokumentationsmaterial diverser Organisationen, auch Bücher, die für sich sprechen, auch Dia-Serien und Filme.

• Wirft man einen Blick auf das Fach *Englisch*, dann tun sich viele Alternativen auf, die organisch mit dem Lehrplan verzahnt werden können: ein Blick auf ein Land mit anglophoner Kolonialgeschichte, z.B. Indien oder Kenia. Referate durch Schüler würden den Stoff flankieren und bereichern; die Arbeit im Archiv könnte mit der Klasse, mit Arbeitsteams oder durch einzelne Schüler erfolgen – und dies während des Unterrichts wie auch am (unterrichtsfreien) Nachmittag. Minderheiten in Großbritannien bzw. den USA: diese Thematik verbinde die Erste mit der Dritten Welt auf sehr brisante und aktuelle Weise; hinsichtlich der Landnahme und Siedlungsgeschichte, des Schicksals der Indianer im 19. Jh. sowie ihres Außenseiter-Status heute. Verkitschung des Indianerbildes bei gleichzeitiger Ausgrenzung der Menschen. Umsiedlungsmaßnahmen heute aufgrund energiepolitischer Interessen.

Dies setzt den didaktisch klugen Lehrer voraus, der seine Stoffe sorgsam auswählt, weder die Schüler überfordert noch die Sache totreitet.

• Auch der Lehrplan *Geschichte* gewährt viele Blickbahnen auf die Dritte Welt, selbst wenn dies nicht immer auf Anhieb vielleicht erkennbar ist. Die Industrialisierung und Arbeiterbewegung des 19. Jh. bei uns ist in gewisser Weise die Dritte-Welt-Phase der westlichen Zivilisation. Machtpolitik, Kanonenboote und Berliner Kongo-Konferenz stehen für das Zeitalter des Imperialismus; die damals rigide Aufteilung Afrikas ging einher mit nationalistischem Sendungsphosphos, dessen Spuren wir auch im Deutsch- und Englischunterricht fächerübergreifend verfolgen könnten. Dann nach dem 2. Weltkrieg die Gegenbewegung der Entkolonialisierung, der Aufstieg Chinas zur Weltmacht, die globale Verschränkung von Nord-Süd- mit Ost-West-Konflikten, die schließlich im Schlepptau erforderlich gewordene Herausbildung einer spezifischen „Entwicklungspolitik“ als Korrekturversuch jener historischen Misere.

• Könnte nicht auch die *Biologie* recht anschaulich Kulturpflanzen der Dritten Welt in eigener Zucht vorführen, in Kooperation z.B. mit einer AG Schulgarten, wie dies an unserer Schule der Fall ist. Wir haben im Archiv Baumwolle und Paprika gezüchtet und werden sicher noch weitere didaktisch motivierte Begrünungen unseres betonierten Schul-Monolithen bewirken. Genußmittel auf deutschen Tischen: Kaffee, Tee, die Ananas, die Erdnuß. Kinder lernen nicht einzig über Bücher, sondern durch die Anschauung, das Anfassen können, die eigenen manuellen Gestaltungsversuche. Auch eine gemütliche Ecke mit Kaffeemaschine und Recorder haben wir im Archiv eingerichtet; warum dort nicht diskutieren über unsere Essensgewohnheiten, über Fast-Food-Ketten und argentinische Rinderfarmen, Fettsucht bei uns und chronischen Hunger anderswo? Gewürze – wer wüßte nicht, daß sie uns ganz tief in die düsterste Kolonialgeschichte führen, von Marco Polo bis zu den Welsern aus Augsburg. Oder denken wir an die tropischen Regenwälder, deren Abholzung einen fa-

tal-kollektiven Sündenfall der Menschheit darstellt – mit unabsehbaren Folgen für die nicht nur klimatische Zukunft. Die Saatgutproblematik führt uns schließlich wieder zurück auf unsere Ernährung, vermittelt durch ein Wirtschaftssystem, das das tägliche Brot zur Ware herabgewürdigt hat.

• Auch wenn dem Lehrer wenig Stunden zur Verfügung stehen: das Fach *Wirtschaft* ist ein Gebiet, das die Eine Welt geradezu klassisch überwölbt. Weltwirtschaftliche Verflechtungen, Warenströme, Exportwirtschaft, gegenseitige Abhängigkeit, gern zur „Partnerschaft“ verniedlicht. Wie ist dies alles historisch geworden? Wie gerieten die Dritte Welt, die reichsten Schwellenländer sogar, ins gegenwärtig abgrundtiefe Schuldendilemma? Zu welchen Konditionen wird eigentlich gehandelt – und wer ist Roß und wer ist Reiter? Wem gehört eigentlich der Boden, und wer bewirtschaftet ihn tatsächlich im Schweiß des Angesichts? Und vieles anderes mehr.

Wenn man in diesem verschränkten Sinn einer gewissen Betriebsblindheit entrinnen will, dann tun sich viele Türen und Fenster auf. Dies bedeutet nicht unbedingt immer Mehrarbeit, ganz bestimmt aber mehr pädagogische Schubkraft und den Spaß, den neue Ideen mit sich bringen. Gerade auch in den sprachlichen Fächern läßt sich Erlebtes wort- und bildstark vermitteln.

Ein Jugendlicher erzählt über eine Tourismus-Reise nach Sri Lanka, den Arbeitsaufenthalt des Vaters in Kairo; sicher wird sich die Klasse dann dafür interessieren, vielleicht eine kleine Unterrichtsreihe gestalten, sich ins Archiv vertiefen, eine Collage gestalten. Dies alles sollen nur impulsartige Anregungen sein: man kann alles auch ganz anders

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 Fühling, 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

machen. Medieninteressierte könnten eine Weltbild-Sendung via Video in den Unterricht einbringen, darüber diskutieren, das Wesentliche zusammenfassen, evtl. sogar inhaltliche Passagen nachspielen. Märchen aus aller Welt bereichern in der Unterstufe die uns vertraute Gattung; auch dieses Genre läßt sich nicht nur vortragen, sondern auch weitererzählen, umerzählen, das Fragment vollenden, zeichnen, auch nachspielen und pantomimisch begleiten. Die Formen von Streitgespräch, Podiumsdiskussion, Interview oder Reportage stellen formale Hohlformen dar, in die sich das Thema „Dritte Welt“ in beliebigen Varianten eingießen läßt: dies ermöglicht den Jugendlichen Erfahrungen mit der Erwachsenenwelt und deren Rollenspielen. Sprachkritik in höheren Klassen: die differenzierte Konfrontation mit dem Klischee, den ewig gestrigen Vorurteilen von Oben und Unten, Fleißig und Faul.

Während einer Projektphase, was auch immer ihr Inhalt sei, hat sich eine vierteilige Vorgehensweise schon oftmals bewährt. In Phase I bringen die Teilnehmer Vorkenntnisse ein, sammeln Ideen im Brainstorming, lesen diverse Materialien an, stellen Kontakte her, machen sich ein Bild von dem, was sie ernsthaft überhaupt als Lernziele anpeilen und wissen wollen. In Phase II dann werden die Fakten dargeboten, referiert, das Gehörte intensiviert. Dieser Teil ist die eigentliche Mitte, die Lehrer und Schüler zu einer Lerngemeinschaft zusammenschmiedet. Unterrichtsgespräche vertiefen den Stoff, Filme machen ihn anschaulich, externe Referenten erläutern konkret erlebte Projekterfahrungen. Phase III weitet die Thematik kreativ aus: eigene Gestaltungs- und Schreibversuche erweitern die Randbereiche des Stoffs, loten denkbare Lösungen aus, erkunden inhaltliches Grenzland. Hier erkennt man zumeist schnell die eigene Beschränktheit: in kräftemäßiger, zeitlicher und rein wissenschaftlicher Hinsicht. Doch auch diese Erfahrung ist wertvoll, weil man dann auf dem Boden der Tatsachen bleibt, auch eigene Maßlosigkeiten im Anspruch an die Dritte Welt bescheiden zurückzunehmen bereit ist. Und

Verändern läßt sich nichts auf einen Ruck: viele Frustrationen von Aktivisten hätte man sich ersparen können, wenn man das eigene Tun nicht mit überdrehten Erwartungen belastet hätte.

Je mehr man über die Dritte Welt weiß oder zu wissen glaubt, desto mehr wird man zum Lernenden, der sich seiner Sache gar nicht mehr so sicher ist.

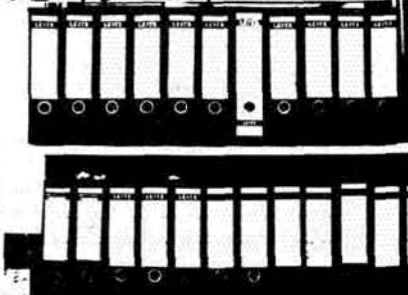
Phase IV schließlich konzentriert sich auf den kritischen Rückblick, die Bündelung der Ergebnisse, die Exposés, die Kleinausstellung auch für andere Klassen, den Artikel für die Presse oder die Schülerzeitung. Man bedenkt die eigenen Wirkungen in die nächste Zukunft und reflektiert die Fehler, auch die möglichen Anschlußaktionen. Vielleicht auch die ernüchternde Erkenntnis, daß man nicht allzu tief in diese unendliche Geschichte eingedrungen ist.

Oft ist es besser, Anregungen zu geben und Schüler selbst suchen zu lassen.

Robert Jungk meinte in einem seiner Vorträge jüngst, wir könnten uns in der heutigen kritischen Lage den „Luxus der Verzweiflung“ nicht leisten, sondern müßten mit geballter Energie versuchen, gegen eine immer wieder verständlich aufsteigende Resignation anzukämpfen, ihr den gemeinsamen Lebens- und Überlebenswillen entgegenzusetzen. Zitate dieser Art sind freilich wenig schmeichelhaft; können kaum als Schalmetöne einer neuen Ära globalen Friedens gedeutet werden. Auch haben wir es uns vielfach schon angewöhnt, die täglichen Portionen von Katastrophenmeldungen kommentarlos zu schlucken, wenn nicht sogar zu goutieren. Es darf dabei die Gefahr nicht verkannt werden, daß dies in letzter Konsequenz zu psychischer Abstumpfung bis totaler Gleichgültigkeit führen kann; ein heute schon erkennbares Phänomen ist der weitverbreitete „Rückzug ins Private“ fernab jeder politischen Teilnahme, in eine Welt scheinbar heiler Idyllen in Familie oder Hobby. Man

darf diese Haltung nicht einfach verdammen, sondern müßte sie viel eher im Kontext ihrer Entstehung begreifen. Nichts ist heute aber mehr gefordert angesichts der vor uns liegenden ökologischen, wirtschaftlichen und humanitären Überlebensprobleme als kritisch reflektierte Perspektiven in die Zukunft – ohne Hysterie, Endzeitstimmung oder Schwarzweiß-Malerei. Diese Strategie setzt angestrenktes Denken und solidarisches Handeln gleichermaßen voraus; den oft apostrophierten „mündigen Bürger“, der dies in Zukunft innen- wie weltpolitisch sein und mit Zivilcourage und ohne Selbstzensur verwirklichen müßte.

Zeitschriftenarchiv



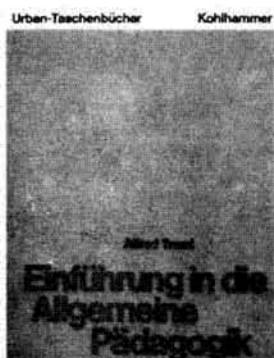
berichtet regelmäßig über
– den Befreiungskampf der F. POLISARIO
– die diplomatischen Auseinandersetzungen um die WESTSAHARA
– das Leben in den Flüchtlingslagern der Sahrauis
– die Demokratische Arabische Republik Sahara

Das
SAHARA INFO
erscheint alle 2 Monate

Jahresabonnement nur 15,- DM!
Probeheft und Abobestellung bei
GESELLSCHAFT DER FREUNDE DES
SAHARAISCHEN VOLKES e.V.
U. Hilpert, Am Wall 46
2800 Bremen 1

Kohlhammer

In Kürze erscheint:



Alfred K. Tremel

Einführung in die Allgemeine Pädagogik

Ca. 190 Seiten. Kart. ca. DM 24,-
ISBN 3-17-009818-7
Urban-Taschenbücher, Bd. 389

Dieses Buch gibt eine systematische Einführung in die Allgemeine Pädagogik. Der Verfasser stellt der gegenwärtigen Rat- und Orientierungslosigkeit in Erziehungsfragen ein fundiertes Grundwissen auf der Basis einer Theorie der Allgemeinen Pädagogik gegenüber.

Im ersten Kapitel geht es um die Entwicklung der menschlichen Erziehungsfähigkeit im Kontext einer Theorie der organischen Evolution. Im zweiten Kapitel steht die Erziehung in der soziokulturellen Evolution der Menschheit im Mittelpunkt: in archaischen Kulturen, in Hochkulturen und in der Moderne. Im dritten Kapitel schließlich geht der Verfasser auf die Rolle von Erziehung im individuellen Lebenslauf ein. Ein Blick auf die aktuellen pädagogischen Herausforderungen unserer Zeit beschließt das Buch.

Bitte Prospekt anfordern!

592-1187-463/11

Verlag W. Kohlhammer
Pf. 80 04 30 - 7000 Stuttgart 80



Klaus Seitz

Die Dritte Welt – Ein Mauerblümchen im Unterricht an Schulen Baden-Württembergs?

Anmerkungen zum Stellenwert des Themenbereichs „Dritte Welt/Entwicklungspolitik“ in den Lehrplänen, Unterrichtsmedien, Lehrerbildung und Lehrerfortbildung

Wenngleich der Themenbereich „Dritte Welt/Entwicklungspolitik“ in den Lehrplänen aller Schulstufen und Schularten mittlerweile fest verankert ist, spielt die unterrichtliche Behandlung entwicklungsbezogener Fragen und Probleme im Gesamt-rahmen des schulischen Unterrichts eine nach wie vor nur marginale Rolle. Daß dies vor allem für das Land Baden-Württemberg gilt, beweist die nachfolgende knappe Bestandsaufnahme. Sie gibt Anlaß zu Zweifeln, inwieweit die Schule den allgemeinen Erziehungsauftrag der politischen Bildung, den Schüler zu befähigen, „sich zu grundsätzlichen und aktuellen Fragen der Politik ein sachgerechtes Urteil aus demokratischer Verantwortung zu bilden“ (1) in einer international mehr denn je vernetzten Welt erfüllt.

1. Lehrpläne

Zwar ist der Zeitrahmen, der den im weitesten Sinne die Dritte Welt betreffenden Lehrplaninhalten in den revidierten Lehrplänen Baden-Württembergs (inkraft seit dem Schuljahr 1984/85) zugeordnet ist, durchaus mit den Bildungsplänen der anderen Bundesländer vergleichbar, insgesamt gesehen jedoch sind entsprechende Themen im schulischen Unterricht völlig unterrepräsentiert, gemessen an der Allgegenwärtigkeit weltpolitischer Zusammenhänge. In den in Frage kommenden Unterrichtsfächern Gemeinschaftskunde,

Geschichte, Erdkunde und Religionslehre ist nur zwischen einem Zwanzigstel und einem Fünftel der insgesamt zur Verfügung stehenden Richtstunden für Themen mit Entwicklungsbezug vorgesehen. So kommen beispielsweise im Geschichtsunterricht der Hauptschule nur in ungefähr 11 Stunden von 170 Unterrichtsstunden außereuropäische Bezüge vor; im Erdkundeunterricht der Realschulen mit einem Umfang von 265 Stunden wird die Dritte Welt mit nur 45 Stunden berücksichtigt, im Erdkundeunterricht der Gymnasien bis Klasse 11 sind es immerhin 69 bzw.

81 Richtstunden von insgesamt 300 bzw. 330 Stunden (je nach sprachlichem oder mathematisch-naturwissenschaftlichem Zug). Problematischer noch als das Mauerblümchendasein, das die entwicklungspolitische Bildung schon von dem ihr zugeordneten Zeitvolumen her spielt, ist allerdings die offensichtliche Konzentration Dritte Welt-bezogener Themen auf bestimmte Fächer und Jahrgangsstufen (eine von mir erstellte Lehrplansynopse ist erhältlich über: Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung – ZEB, Gerokstr. 17, 7000 Stuttgart 1). Dritte Welt bezogene Lehrplaninhalte konzentrieren sich in der Regel auf die Mittelstufe, Klassen 8 bzw. 9 des Faches Erdkunde (wenn man absieht von dem relativ breiten Raum, den der Themenbereich „Dritte Welt/Entwicklungspolitik“ in den Grund- und Leistungskursen der gymnasialen Oberstufe in den Fächern Gemeinschaftskunde bzw. Erdkunde einnimmt, die allerdings nur von einem Teil der Schüler der SEK II belegt werden). In der Diskussion über eine Didaktik der entwicklungsbezogenen Bildung in den siebziger Jahren wurde die Forderung nach einem fächerübergreifenden und kontinuierlichen Unterricht zu Fragen der internationalen Politik einhellig betont.

Auf einer für die weitere entwicklungspädagogische Theoriebildung wegweisenden Tagung in Wien 1970 hob der damalige Ministerialrat im Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit, Winfried Böll, hervor: „Versuchen wir, die Dritte Welt nicht als Beigabe, sondern als grundlegende Dimension heutiger Gesellschaft deutlicher zu machen“ (2). Dies sollte für den schulischen Unterricht bedeuten, die Entwicklungsproblematik als durchgängiges Unterrichtsprinzip zu verstehen, als „Bildungsinhalt besonderer Art“ (Eppeler, 3). Davon ist in den baden-württembergischen Lehrplänen nichts zu spüren. Die umgreifende Thematik wird in geographische, ethisch-religiöse oder historische Aspekte aufgesplittet und auf die jeweiligen fachspezifischen Zugänge reduziert. Durch die Schwerpunktbildung im Fach Erdkunde dominieren damit letztlich unpolitische und ahistorische Interpretationsmuster: „Durch den vorrangigen Zugang über das Fach Erdkunde schieben sich nahezu zwangsläufig für den Schüler topographische, geologische und klimatische Aspekte in den Vordergrund“, bemerkte die Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen in Baden-Württemberg (ACK) kritisch in ihrer Stellungnahme zu den Anhörungsentwürfen der revidierten Lehrpläne (4). Diese seinerzeit in das Anhörungsverfahren zur Lehr-

planrevision eingebrachte Stellungnahme der ACK fand im übrigen trotz ihrer detaillierten konstruktiven Vorschläge bei der Erstellung der Lehrplanendfassung keinerlei Berücksichtigung.

Allen Ergebnissen einer kritischen Vorurteilsforschung und Entwicklungspsychologie zum Trotz, die die entscheidende Bedeutung des ersten Lebensjahrzehnts für die Herausbildung irrationaler Feindbilder, Ängste vor fremden Menschen und Kulturen und eurozentristischer Interpretationsmuster belegen, kommen Leistungen und Probleme fremder Kulturen in den baden-württembergischen Lehrplänen dezidiert erst ab der 8. Klasse zur Sprache. Insbesondere die Forschungen und praktischen Erfahrungswerte des nun schon seit über 10 Jahren arbeitenden Projektes „Dritte Welt in der Grundschule“ (5) haben deutlich machen können, wie notwendig und wie fruchtbar es ist, bereits bei Kindern im Grundschulalter Sensibilität und Offenheit für Menschen in und aus der Dritten Welt zu wecken. Die Möglichkeit des interkulturellen Vergleiches verschiedener Formen der Lebensführung ist in den entsprechenden Unterrichtseinheiten im Sachunterricht der Grundschule zwar durchgehend gegeben, im Lehrplan allerdings, von wenigen Ausnahmen abgesehen (und dort wird fragwürdigerweise unter den Stichworten „hungernde Kinder“ und „wasserarme Länder“ gar noch das Negativimage der Dritten Welt bestärkt) nicht vorgesehen.

Neben diesen schwerwiegenden formalen Mängeln sind bei einer weiteren inhaltlichen Analyse der Lehrpläne insbesondere folgende Desiderate zu beklagen:

- * Stärker noch als der Erdkundeunterricht sind die Lehrplaninhalte des Faches Geschichte von einem eurozentristischen Weltbild verengt. Abgesehen von einer Erwähnung ägyptischer, islamischer und chinesischer Hochkulturen kommt die Geschichte der asiatischen, afrikanischen, süd- und mittelamerikanischen Völker erst mit der europäischen Kolonisierung (und diese eben auch in sehr europäischer Perspektive geschildert) in den Blick.

- * In dem Maße, in dem das Verwoben-sein unseres gesellschaftlichen Lebens und unseres privaten Alltags in die Entwicklungsprobleme der Dritten Welt mehr und mehr deutlich wird (z.B. Verschuldungskrise, Umweltzerstörung in der Einen Welt, Auswirkungen der europäischen Agrarpolitik auf die ländliche Entwicklung in der Dritten Welt), muß die Ausblendung dieser Bezüge und damit der Mitverantwortlichkeit

der Industrienationen ganz besonders beklagt werden. Noch einmal Winfried Böll im Jahre 1970: „Entwicklungspolitik ist heute mehr und mehr darauf angewiesen, ein Echo bei einer breiten Schicht verantwortungsbereiter und kritischer Menschen in der eigenen Gesellschaft zu finden, zumal das, was entwicklungspolitisch in den nächsten Jahrzehnten von Seiten der Industriegesellschaften zu leisten sein wird, Veränderungen ihrer Werte und ihrer ökonomischen und politischen Praktiken“ (6). Durchaus gäbe es positive Vorbilder in den Lehrplänen anderer Bundesländer, die eher darauf hinarbeiten, ein Bewußtsein weltinnenpolitischer Verantwortlichkeit zu schaffen. So formulieren die „Richtlinien für Politik“ aus Nordrhein-Westfalen folgendes Qualifikationsziel: „Fähigkeit und Bereitschaft, Vorurteile gegenüber anderen Gesellschaften abzubauen, die Bedingungen ihrer Andersartigkeit zu erkennen, gegebenenfalls für die Interessen der Unterprivilegierten zu optieren sowie Strukturveränderungen in der eigenen Gesellschaft um einer gerechten Friedensordnung willen zu akzeptieren“. Entsprechende Qualifikationsangaben, die auf die Wahrnehmung unserer Mitverantwortung zielen, finden sich in Baden-Württemberg leider nur in den Lehrplänen für den evangelischen Religionsunterricht.

Die Lehrplaninhalte des Faches Geschichte sind von einem eurozentristischen Weltbild verengt.

Für einen engagierten entwicklungsbezogenen Unterricht an baden-württembergischen Schulen wird es notwendig sein, die wenigen Anknüpfungspunkte nach Möglichkeit zu nutzen, die durch die lehrplanmäßige Verankerung des Themenbereichs „Dritte Welt/Entwicklungspolitik“ gegeben sind. Für die notwendige Herstellung fächerübergreifender Bezüge über die Lehrplanintention hinaus, stellt sich für das Lehrerkollegium allerdings zudem das Hindernis in den Weg, daß die Verteilung der Unterrichtsstoffe auf die Jahrgangsklassen und Fächer jegliche Abstimmung vermissen läßt.

COMMUNICATION-POOR



II. Schulbücher und Unterrichtsmaterialien

Mit der Vorlage der Schulbuchzulassungen 1987, die über 3000 zugelassene Schulbücher verzeichnen, ist die Anpassung der Schulbücher an die revidierten Lehrpläne in Baden-Württemberg offenbar abgeschlossen. Das Kultusministerium lobt als Kennzeichen der „neuen Schulbuchgeneration“ unter anderem „ein vermehrtes Übungsangebot, das der Flut der Kopien entgegenwirkt“ und die Wiederentdeckung des Prinzips „vom Nahen zum Fernen“ zum Beispiel im Fach Erdkunde (7). Schon formal kann diese Schulbuchkonzeption den Anforderungen an einen entwicklungsbezogenen Unterricht nicht entgegenkommen: Die erklärte Absicht, Materialien, Arbeitsblätter und Medien außerhalb der zugelassenen Schulbücher vollends aus dem Unterricht hinauszudrängen, liegt quer zu den Möglichkeiten, die eine unterrichtliche Anknüpfung an aktuelle weltpolitische Ereignisse bietet; und das insbesondere in den Erdkundebüchern zu beobachtende Fortschreiten vom Nahen zum Fernen im länderkundlichen Kontext erschwert es, das Ferne im Nahen transparent zu machen.

Mit der stärkeren Regionalisierung der baden-württembergischen Lehrplaninhalte hat sich Baden-Württemberg auch vom bundesdeutschen Schulbuchmarkt abgekoppelt: „Seit 1984 werden nur noch Unterrichtswerke eingereicht, die speziell für Baden-Württemberg entstehen und bei denen sich die Verlage redlich Mühe geben, mit den neuen Lehrplänen übereinzustimmen“ (8).

Eine Inhaltsanalyse der neuen Schulbuchgeneration kann hier noch nicht geleistet werden, jedoch muß der sich abzeichnende Trend, Schulbücher mehr denn je ausschließlicher zur Gestaltung des Unterrichts einzusetzen, grundsätzlich problematisch bewertet werden. Neueren Entwicklungen in der Weltpolitik ebenso wie Fortschritte in der Entwicklungsländerforschung hinken Schulbücher im allgemeinen, dies zeigen Schulbuchanalysen früherer Jahre sehr deutlich, über viele Jahre hinter-

her. Die Gelegenheit, aktuelle entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien außerhalb des Schulbuchmarktes für die Unterrichtsgestaltung heranzuziehen, wird von den Lehrern immer weniger wahrgenommen. Dabei werden nach wie vor noch eine Fülle vielfach hervorragender entwicklungspolitischer Curricula vorgelegt. Das Bestandsverzeichnis 1987 des Entwicklungspädagogischen Informationszentrums (EPIZ) Reutlingen beispielsweise verzeichnet seit 1982 rund 500 für den entwicklungspolitischen Unterricht geeignete Neuerscheinungen. Doch leider zeigt die Erfahrung in Reutlingen ebenso wie die anderer Ausleihstellen für entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien (siehe das in diesem Heft abgedruckte Verzeichnis!), daß die Lehrer die Arbeit mit entwicklungspolitischen Unterrichtsmaterialien außerhalb der üblichen Schulbuchlisten zunehmend scheuen. Die stärkere Regionalisierung der baden-württembergischen Lehrpläne erschwert zudem den Rückgriff auf entwicklungspolitische Curricula, die nicht auf diese Lehrpläne abgestimmt sind. Die bislang letzte umfassende Bestandsaufnahme der „Darstellung der Dritten Welt im Schulunterricht“, vorgelegt vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit im Jahre 1984, beklagte schon damals die Diskrepanz zwischen der Unzufriedenheit der Lehrer mit den Schulbüchern auf der einen und dem doch reichlichen Angebot engagierter entwicklungspolitischer Unterrichtshilfen auf der anderen Seite. Die Autorinnen stellten fest, daß nur ein kleiner Teil des zur Verfügung stehenden Materials seinen Weg an die Schulen findet und de-

ren Auswahl zumeist vom bloßen Zufall abhängig sei (9).

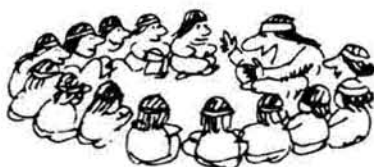
Die Chancen, daß die Anknüpfungspunkte für einen entwicklungspolitischen Unterricht, die die Lehrpläne Baden-Württembergs nach wie vor bieten, auch genutzt und die reduzierten Lehrplaninhalte mit Leben gefüllt werden können, ließen sich über eine verbesserte Implementation curricularer Neuentwicklungen entscheidend verbessern. Es wäre nicht zuletzt eine Aufgabe von Lehrerfortbildungseinrichtungen, Lehrerinnen und Lehrer zur Nutzung entsprechender Angebote zu motivieren, die Werbung für diese zu intensivieren; bei der Entwicklung entwicklungspolitischer Unterrichtshilfen wäre zudem verstärkt darauf zu achten, diese notgedrungen stärker als bisher an die bindenden Lehrplaninhalte anzukoppeln. Letztlich werden allerdings vorwiegend bildungspolitische Entwicklungen und das schulpolitische Klima dafür entscheidend sein, inwieweit Materialangebote vom „Grauen Markt“ und selbsterstellte Curricula überhaupt im schulischen Unterricht umgesetzt werden können.

Die Gelegenheit, aktuelle entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien außerhalb des Schulbuchmarktes für die Unterrichtsgestaltung heranzuziehen, wird von den Lehrern immer weniger wahrgenommen.

III. Lehrerbildung und Lehrerfortbildung

Je restriktiver die Lehrplaninhalte ausfallen, desto wichtiger werden Kompetenz, Engagement und Motivation der Lehrerinnen und Lehrer für die Sache der Entwicklungspolitik, um die ver-

COMMUNICATION-RICH



bleibenden Spielräume zu nutzen. Leider werden die Lehrerausbildung und die Lehrerfortbildung dieser Herausforderung in keinsten Weise gerecht. Eine Bestandsaufnahme der derzeitigen Angebote in der Lehrerausbildung der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg und der Lehrerfortbildung der wichtigsten Träger in Baden-Württemberg führt ein ernüchterndes Ergebnis vor Augen:

* An den Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs wurden mit Ausnahme zweier länderkundlicher Seminare im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung „Geographie“ an der PH Schwäbisch Gmünd in den vergangenen beiden Semestern nahezu keine Veranstaltungen mit Entwicklungsländerbezug angeboten. Ein ermutigendes Signal setzt alleine die Pädagogische Hochschule Weingarten, an der ab dem kommenden Semester Prof. Hans Bühler einen Arbeitsschwerpunkt „Entwicklungspädagogik“ aufbauen wird.

* Von den über 500 Veranstaltungen der staatlichen Akademien für Lehrerfortbildung in Calw, Comburg und Donau-eschingen, die für das Jahr 1987 zur Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg ausgeschrieben sind, greift nicht eine einzige Veranstaltung den Themenbereich „Dritte Welt im Unterricht“ auf. Das Kultusministerium meinte auf eine entsprechende Nachfrage, die staatliche Lehrerfortbildung wäre derzeit ohnehin vollauf damit ausgelastet, den Lehrerinnen und Lehrern EDV und Informatik beizubringen.

* Auch unter den Lehrerfortbildungsangeboten der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Baden-Württemberg wurden in diesem Jahr keine entwicklungsbezogenen Veranstaltungen durchgeführt; Fehlanzeige auch bei den Programmen des Referats Lehrerfortbildung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, sowie des Religionspädagogischen Instituts der Evangelischen Landeskirche Baden. Das Pädagogisch-Theologische Zentrum (PTZ) bietet im Mai nächsten Jahres ein Seminar für Religionslehrer zum Thema „Mission und Ökumene im Religionsunterricht“ an. Die vom Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung gemeinsam mit der Evangelischen Akademie Bad Boll seit nunmehr 13 beziehungsweise 10 Jahren betreuten Tagungsreihen „Dritte Welt im Unterricht der Sekundarstufe II“ beziehungsweise „Dritte Welt im Unterricht der Grundschule“ sind somit die einzigen regelmäßigen, institutionalisierten Angebote in der entwicklungsbezogenen Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg. Alleine das Studienhaus Wiesneck, Institut für

politische Bildung Baden-Württemberg e.V., hatte in diesem Jahr noch ein Seminar für Lehrer der Fächer Gemeinschaftskunde, Geschichte, Erdkunde aller Schularten „Krisenherde der Weltpolitik“ angeboten, das allerdings auch nur am Rande die Entwicklungsprobleme der Dritten Welt und Didaktik ihrer unterrichtlichen Vermittlung zum Thema machte.

Von den über 500 Veranstaltungen der staatlichen Akademien ..., greift nicht eine einzige den Themenbereich „Dritte Welt im Unterricht“ auf.

Dieses Ergebnis muß um so mehr entmutigen, als kürzlich auch bekanntgeworden ist, daß eine Initiative eines Lehrerkollegiums, einen Lehrerfortbildungstag zum Thema Asyl in die Programme des Oberschulamtes einzubringen, vom Oberschulamt abgeblockt wurde. Für das Jahr 1982 konnte die zuvor erwähnte BMZ-Studie immerhin noch 3 Veranstaltungen der staatlichen Lehrerfortbildung und 3 Seminare anderer Träger mit Entwicklungsländerbezug in Baden-Württemberg auszeichnen.

Die bildungspolitischen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für den Unterricht an den Schulen Baden-Württembergs, die neuen Lehrpläne, die Ausgrenzung entwicklungspolitischer Unterrichtsmaterialien und die Angebote in der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung sind der Herausforderung, die die Entwicklungsprobleme der Dritten Welt gerade auch dann an das öffentliche Bewußtsein in der Bundesrepublik Deutschland stellen, in keinsten Weise gewachsen. Auf die Formen der institutionellen Verfaßtheit schulischen Lernens, die der Entstehung eines der weltweiten Entwicklungskrise angemessenen Einstellungspotentials eher abträglich sind (angefangen von der wieder rigider gewordenen Schulartendifferenzierung über die fachspezifische Partikularisation des

Bildungsstoffes bis hin zum alltäglichen Leistungsdruck) wird in absehbarer Zeit im Sinne einer Entwicklungspädagogik ebensowenig wirksam Einfluß genommen werden können, wie auf die Lehrplangestaltung. Im Interesse einer Förderung der entwicklungsbezogenen Bildung an den Schulen Baden-Württembergs wird es daher umso notwendiger sein, die variablen Faktoren ausfindig zu machen und die verbliebenen Spielräume auszuloten, in der Lehrerfortbildung, beim Angebot entwicklungsbezogener Unterrichtsmedien und im Hinblick auf Initiativen, Arbeitskreise und Projekte, die den engen unterrichtlichen Rahmen übergreifen. (Stuttgart im September 1987)

Anmerkungen

- (1) Allgemeiner Bildungs- und Erziehungsauftrag des Faches „Gemeinschaftskunde“, zitiert nach Lehrplanrevision in Baden-Württemberg, Gymnasium, Gemeinschaftskunde, Stuttgart/Villingen 1983, S. 7.
- (2) Wiener Institut für Entwicklungsfragen (Hg.): Schule und Dritte Welt. Wien 1970, S. 36.
- (3) BMZ (Hg.): Schule und Dritte Welt, Heft 39, Bonn 1972.
- (4) Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen in Baden-Württemberg: Dritte Welt in der Grund-, Haupt- und Realschule und im Gymnasium: Stellungnahme zu den Anhörungsentwürfen der revidierten Lehrpläne. Stuttgart 1983, S. 4.
- (5) Vgl.: Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung: Dritte Welt in der Grundschule – geht das? Stuttgart 1984.
- (6) Wiener Institut, a.a.O.
- (7) Vgl. „Schulintern“, März 1987, S. 12 f.
- (8) Lehrerzeitung Baden-Württemberg 9/10 1987, S. 203.
- (9) Vgl. D. Bülow/S. Decker-Horx: Die Darstellung der Dritten Welt im Schulunterricht. München, Köln, London 1984.



- * Projekt Dritte Welt in der Grundschule. Zentrale Dokumentation. Christina Ehlers, Am. Dobben 102, 2800 Bremen 1 (Fernausleihe/Zentrale Dokumentation).
- * Informationszentrum Dritte Welt Hannover, Postfach 224, 3152 Ilsede 1, Tel. 05172/3666.

Ausleihstellen für entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien

- * Dialog Dritte Welt e.V., Weißenburgerstr. 23, 4600 Dortmund 1, Tel. 0231/574057.
- * Dritte Welt-Haus Bielefeld, August-Bebel-Straße 62, 4800 Bielefeld, Tel. 0521/62802 (Fernausleihe möglich).

- * Initiative Eine Welt, Adamstr. 40, 5000 Köln 80, Tel. 0221/629557.
- * Aktionsgemeinschaft Dienst für den Frieden e.V., Blücherstr. 14, 5300 Bonn, Tel. 0228/229192 (Fernausleihe möglich/Archivkatalog).

- * Pädagogisches Institut Haus Villigst, Iserlohner Str. 25, 5840 Schwerte, Tel. 02304/755-0.
- * Ökumenische Werkstatt Rhein-Main, Praunheimer Landstr. 206, 600 Frankfurt 90, Tel. 069/763037.

- * Dritte Welt Haus, Friesengasse 13, 6000 Frankfurt 90.
- * Treffpunkt Dritte Welt, Elisabethenstr. 51, 6100 Darmstadt, Tel. 06151/21911.

- * Informationszentrum Dritte Welt Mannheim, C 3, 19, 6800 Mannheim, Tel. 0621/22453 (Archivliste).
- * Verein für Friedenspädagogik, Bachgasse 22, 7400 Tübingen 1, Tel. 07071/21312.

- * Entwicklungspädagogisches Informationszentrum Reutlingen, Lederstr. 34, 7410 Reutlingen, Tel. 07121/46750 (Fernausleihe/Archivliste).
- * Informationszentrum Dritte Welt Freiburg, Kronenstr. 16, 7800 Freiburg i.Br., Tel. 0761/74003 (Archivliste).

- * Archiv Dritte Welt, Dr. W. Pfaffenberger, Wertener Str. 23, 8857 Geratshofen, Tel. 08272/3580.

Schweiz

- * Schulstelle Dritte Welt, Monbijoustr. 31, CH 3001 Bern, Tel. 031/261234 (Fernausleihe/Archivliste).

Österreich

- * Österreichischer Informationsdienst für Entwicklungspolitik (ÖIE) - Medienservice, Kleeblattgasse 4, A-1010 Wien, Tel. 0222/633755-27.

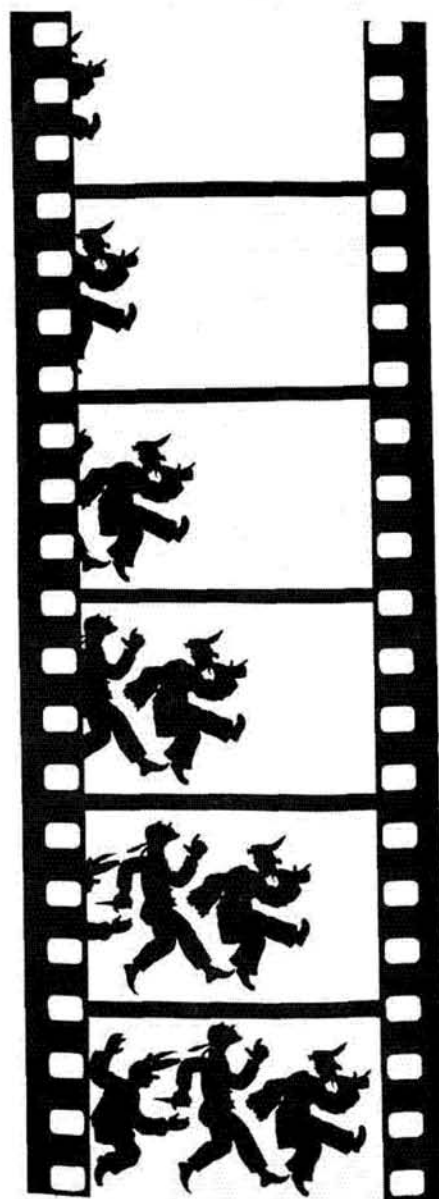
Entwicklungspolitische Informationsdienste

- * Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung - Zentrale Dokumentation, Hans-Böckler-Str. 5, 5300 Bonn 3, Tel. 0228/4001-0.
- * Comenius-Institut, Schreiberstr. 12, 4400 Münster, Arbeitsbereich Information-Dokumentation-Bibliothek, Tel. 0251/82051.

- * epd-Entwicklungspolitik Dritte Welt, Friedrichstr. 2-6, 6000 Frankfurt/M. 17, Tel. 069/71570.

Satire

... geringfügige gedankliche
Anbindungen, ausgehend von einer
Intensitätszerstreuungsperipherie



oder Das Neueste aus der Forschung

Wir freuen uns, auch in diesem Heft unseren Lesern wieder eine Satire vorstellen zu können. Es handelt sich diesmal um eine sog. „Realsatire“. Eine Realsatire beweist wieder einmal die alte Wahrheit, wonach nichts so komisch ist wie die Wirklichkeit selbst. Die besten Satiren schreibt nicht der Satiriker, sondern das Leben selbst. Um sie zu finden, brauchen wir nicht unbedingt die Reden unserer Politiker zu studieren, nein, es genügt schon, Diplomarbeiten zu lesen. Da werden uns die Augen aufgehen – wenn sie uns nicht schon vorher zufallen. Der folgende Text ist ein Originalzitat aus dem Schlußwort einer Diplomarbeit im Fach Psychologie einer deutschen Universität. So gesehen handelt es sich hierbei sogar um eine „wissenschaftliche Realsatire“, gewissermaßen: das Neueste aus der Forschung. (Die Red.)

Größtenteils-bewußtseinsunfähige Zielvorstellungen, deren psychisches Bestehen in der öko-systemischen seelischen phylo-und ontogentisch bedingten Schwachheitsursache, inhaltlich durch eine gewisse Triebpolarität, der menschlich-zweizeitigen unterschiedlichen Objektwahlphasen mit zwischen-geschalteter, kultur-triebbbeeinflussender, triebzurückhaltungs- und steuerungsbildenden Entwicklungsperiode, aber ebenso teilweise schwieriger abzuschätzen psycho-konstitutionellen hereditären Größen, solide begründet ist, finden vorerst geringfügige gedankliche Anbindungen, ausgehend von einer weit oder weiter in affektiven unbewußten Phantasie(wunsch)zentren gelege-

nen Intensitätszerstreuungsperipherie, die im Verhältnis zu gesamtenergetisch-primären Verfaßtheitszuständen vorverdrängungsweise wegen ihres Anbindungsabstands und dadurch relativer Besetzungsunmöglichkeit, besonders große energetische Zulieferungen innerhalb der bewußtseinsfremden Arbeitsweisen anzunehmenderweise übernehmen, zwar nie vollständig bekannt werden können, aber der Weg durch das Regressionsstudium vorgezeichnet (andeutungsweise, inhaltsbezüglich, s.o.) ist und als nächstes zur Paranoia führt.

Die Wirklichkeit eines psychisch grundgültigen zum Erregungsabfluß drängenden Zusammenfassungs-Gesamtgestal-

tungsprinzips, welche in den primären-verdichtungsbestimmten Arbeitsweisen der affektiven Intensitätsübertragungen, Kompromißbildungen, Widersprüchlichkeitsvereinbarungen und den assoziativen Lockerheitsanbindungen, sowie in (symptombestimmenden) Instanzenkompromissen, ebenso durch die Sekundärvorgangseinrichtung, der bewußtsein-systemischen Arbeitsaufgaben und Organisationen der Triebentwicklung, deutlich wird, läßt die bewußtseinsunfähige und verdrängungsverursachte Phantasiekomplexität anerkennen, wobei keinem psychoanalytischen Forschungsergebnis widersprechend, die sexuelle Komponentenintensität zwar nicht die einzigste (s.o.), aber sicher die höchste darstellt.

Zugleich drängt eine lebensfunktionsumfassende Gegenströmung zur Rückbildung onto-phylogenetisch archaischen psycho-energetisch-anatomischen und funktional-dynamischen weiterlebenden Organisationsformen, welche höher entwickeltere und verbundener Vitalgestaltungen zersetzt und spaltet, dabei triebanteilsformenbezogene Intensitätsübersteigerungen – wegen der psycho-energetischen Gesamtspannungszunahme, funktionsbedingt, die objektbezogene Grausamkeit gewissermaßen bevorzugt, bei durchgreifenderem seelischen Organisationsverfall die selbstbezogene Grausamkeit wählt, welche Passivität einschließt und Bewegungsstillstand erzwingen kann – erzeugt, ist überwiegend selbst bedingt, von der allgütigen frühzeitigen Befriedigungshaftbarkeit bezüglich der Gesamtheit aller anatomischen Lustquellen, vom psycho-dynamischen Systembau bezüglich aller psycho-energetischen Bahnungs- und Widerstandsschwächen, insbesondere der grundlegenden psychischen Schwachheitsursa-



che, und vorbezüglich durch die zweizeitige Objektwahl verbunden mit der psychobildenden Zwischenperiode – insbesondere des Inzestverbots.

Vom Verständnis des psychischen „Wiederholungszwangs“, welches – meiner etwas abweichenden Annahme gemäß – hauptsächlich „die Rückkehr des affektverwandten bewußtseinsunfähigen Verdrängten“ umfassen soll, sondern ich einer eigenen Gewichtung wegen die Funktionsweise des „jenseits des Lustprinzips“ bezüglich einer vermuteten theoretischen Zwischenbedeutung ab, indem dieses nicht auf die erzwungene Wiederbelebung von ursprünglich Unlustvollem und aller Folgerungen gedeutet wird, aber ebenso bezüglich seiner Gewalttätigkeit, solche Eindrücke festzuhalten, ursprünglicher

und elementarer als das Lust-Unlustsystem, welches sich mit geringem Energieaufwand von den unlustartigen Wahrnehmungen abwendet, bezogen auf die Entstehungsnotwendigkeit des Sekundärsystems und der Funktionsabänderung des Lust-Unlustprinzips und des Systems Bewußtsein ein dazu drängender und indirekt-gestalterischer Anteil zuerkannt werden soll.

Obwohl mir S. Freuds in die Öffentlichkeit gebrachte Auffassungsweise des Zusammenspiels des Eros und Thanatos – und der Inhalt anderer wichtiger Begriffe – bekannt ist, gestattete ich mir diese theoretische Abänderung und gebe als rationalisierten Grund vor, wenigstens eine von den vielen, nicht zur Ausarbeitung gekommenen Phantasien und Gedankenskizzen in diese Schrift aufzunehmen.“



**Luhmann, N.: Ökologische Kommunikation
Kann die moderne Gesellschaft sich auf
ökologische Gefährdungen einstellen?
Opladen 1986. 275 S.**

Mit dem Untertitel des Buches ist die entscheidende Frage vorgegeben: „Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen?“

Eine erste Antwort: Nicht angemessen, indem man nach neuen Moralen oder Ethiken sucht: „Die Lösung des Problems kann nicht in einer neuen Moral oder in der akademischen Ausarbeitung einer Umweltethik liegen. So wieso wird nach Ansicht des Autors in der ökologischen Diskussion viel zu sehr das vorhandene „Theoriedefizit mit moralischem Eifer kompensiert“ (19) und „aufs Geratewohl über eine neue Umweltethik“ spekuliert, „ohne die Systemstrukturen zu analysieren, um die es geht“ (19). Für Luhmann läßt sich das Thema Ökologie soziologisch angemessen nur erfassen, wenn man es als ein Problem der Informationsverarbeitung begreift. Damit ist gemeint, daß Fische in Seen und Flüssen sterben, daß Baden darin Krankheiten erzeugt und der Himmel über uns sich immer mehr verdunkeln wird, dies alles die Gesellschaft jedoch kalt läßt, solange nicht darüber kommuniziert wird (vgl. 63). Erst wenn Bürger aktiv werden, Medien darüber berichten, Bürgerinitiativen gegründet werden, entsteht auf den physikalischen, chemischen oder biologischen Tatbestand hin gesellschaftliche Resonanz. Und erst auf Informationen reagiert die Gesellschaft, nicht schon auf physikalische Tatbestände.

Aber wie reagiert sie? Die Gesellschaft reagiert nicht insgesamt, sondern dies tun funktionale spezialisierte Teilsysteme (Recht, Wirtschaft, Politik, Religion, Erziehungssystem), die autonom und für

einander nicht austauschbar sind. Und die tun dies so, als gäbe es jeweils nur sie auf der Welt!

Auf dem Hintergrund dieser Theorie gesellschaftlicher Differenzierung stellt sich für Luhmann die Ausgangsfrage neu: „Wie können Umweltprobleme in der gesellschaftlichen Kommunikation Resonanz finden, wenn das Gesellschaftssystem in Funktionssysteme gegliedert ist und nur durch Funktionssysteme auf Umweltveränderungen reagieren kann?“ (75).

Entlang dieser, nunmehr präzisierten Leitfrage untersucht Luhmann sodann Teilsystem für Teilsystem, über Wirtschaft, Recht, Wissenschaft, Politik, Religion bis hin zur

Niklas Luhmann

ÖKOLOGISCHE KOMMUNIKATION



Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen?

REZEN
SION
BUECHER

Anzeige

Sonderhefte der Graswurzelrevolution

Der Wehrpflicht ein Ende!

Dieses Sonderheft gibt Anregungen und will Mut und Lust machen, sich in vielfältiger Weise gegen die Wehrpflicht zu wehren:

- 0 Warum wir für die Auflösung der Bundeswehr kämpfen
- 0 Geschichte der Wehrpflicht
- 0 Zivildienstkritik
- 0 Linke Soldatenarbeit
- 0 Erfassungs-, Musterungs-, Totalverweigerung
- 0 Knast und Solidarität
- 0 Transnationale Zusammenarbeit und vieles mehr.

68 S., 6,- DM + 1 DM Versand

Alternative Ökonomie

Dieses Heft ist Ergebnis zweijähriger Diskussion ökonomischer Fragen innerhalb der Föderation Gewaltfreier Aktionsgruppen:

- 0 Geschichte des Kapitalismus
- 0 Ökologische Grenzen - ökonomische Krisen
- 0 Ausstieg aus dem Industriesystem?
- 0 Joseph Huber contra Rudolf Bahro
- 0 Ansätze feministischer Ökonomie
- 0 Kommunistischer Anarchismus
- 0 Maschinenstürmer
- 0 Betriebskämpfe
- 0 Modelle und Utopien

104 S., 6,- DM + 1 DM Versand

Revolutionärer Antimilitarismus

Das Sonderheft "Keine Frau, keinen Mann, keinen Pfennig für Staat und Krieg!" führt gut aufbereitet in die wenig bekannte Geschichte des anarchistischen Antimilitarismus der 20er und 30er Jahre ein. Die dokumentierten Texte von Arthur Lehning, Walter Borgius, Domela Nieuwenhuis, Clara Wichmann, Max Nettlau, Rudolf Rocker, Bart de Ligt, Pierre Ramus und Albert de Jong bestechen in erstaunlicher Weise immer wieder durch ihre Aktualität.

76 S., 6,- DM + 1,- DM Versand.

Alle drei Sonderhefte im Paket zum Sparpreis: Nur 15 DM, Versand frei!

Bestellungen mit Scheck, Briefmarken oder gegen Rechnung an:
Verlag Graswurzelrevolution,
Nernstweg 32, 2000 Hamburg 50.

Erziehung, um festzustellen, daß jedes Teilsystem seine Kommunikation durch einen binären Code strukturiert: Haben/Nichthaben (Wirtschaft), Recht/Unrecht (Rechtssystem), wahr/unwahr (Wissenschaft) und Macht/Ohnmacht (Politik). Ergebnis seiner Untersuchung ist: Gesellschaftliche Teilsysteme behandeln die Umweltthematik je nach ihrem eigenen Code. Die Wirtschaft reduziert ökologische Probleme auf Kosten. Was sich nicht in Form von Preisen fassen läßt, existiert für die Wirtschaft nicht. Oder anders formuliert: Ökologische Probleme müssen in die Sprache des Systems – und das sind in der Wirtschaft: Preise – übersetzt werden: „Auf Störungen, die sich nicht in dieser Sprache ausdrücken lassen, kann die Wirtschaft nicht reagieren ...“ (122). Gelingt es jedoch, ökologische Probleme in diesen Code zu transferieren, ist dadurch zugleich garantiert, daß das Problem „im System bearbeitet werden muß“ (122f.).

Was für die Wirtschaft gilt, gilt für die anderen Systeme auch, auch für die Politik. Keinesfalls ist das politische System das zentrale Steuerungsorgan, das in der Lage ist, für die Gesellschaft insgesamt zu denken. Auch „die Operationen des politischen Systems (folgen) dem allgemeinen Duktus ausdifferenzierter Funktionssysteme ... Auch das politische System kann nicht außerhalb der eigenen Autopoiesis, außerhalb des eigenen Codes oder ohne eigene Programme handeln“ (174f.).

Zumindest hier scheint Luhmann (angesichts der „Leistungen“ des politischen Systems bei der Lösung gesellschaftlicher Probleme) recht zu haben, ja mehr noch: Mit der Theorie funktionaler Differenzierung hat Luhmann ein Instrumentarium zur präzisen Beschreibung gesellschaftlicher Entwicklung vorgelegt. Gesellschaftliche Probleme – auch die ökologischen – erscheinen im Lichte dieser Theorie als Folgen *selbsterzeugter* Komplexität. Was fängt man aber an mit dem Wissen, daß ökologische

Probleme Folgen der Hypostasierung der funktionalen Primat der gesellschaftlichen Teilsysteme sind (die Wirtschaft in Preisen, das Recht in Paragraphen, die Politik in Kategorien der Macht denkt), wenn zugleich eine Auflösung der funktionalen Differenzierung nicht in Frage kommt, man also alles weiß, aber nichts ändern kann?

Es gilt, so Luhmann, innerhalb der Teilsysteme eine neue Form der Systemrationalität zu entwickeln, die auf Wahrnehmung der Nebenfolgen funktionspezifischen Prozedierens zielt. Ein System erlangt in dem Sinne ökologische Rationalität, als es „die Rückwirkungen (seiner) Auswirkungen auf die Umwelt auf sich selbst in Rechnung stellen könnte“ (247).

Auch wenn von Luhmann hier keine Hinweise zur Umsetzung dieses abstrakten Programmes gegeben werden, so ist doch eine Richtung angedeutet, in der es lohnend sein dürfte, weiter zu denken, vor allem deshalb, weil sich die Notwendigkeit eines Umdenkens in den Systemen funktional (und nicht nur normativ) begründen läßt. Also: Nicht abschrecken lassen und nicht voreingenommen ablehnen, sondern: lesen!

Klaus Cachay

Hermann Röhrs (Hg.):

Die Schulen der Reformpädagogik heute

Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulkirchlichkeit

Hermann Röhrs, ausgewiesener und langjähriger Kenner der Reformpädagogischen Bewegung, legt mit seinem neuen Sammelband einen Reader vor, der nicht nur dem derzeitigen Interesse an dieser Bewegung entgegenkommt, sondern auch mit seinem Schwerpunkt eine bislang vorhandene Lücke in der umfassenden Publizistik zur Reformpädagogik schließt.

Der erste Teil beschreibt und analysiert in 13 Beiträgen, teilweise aus der Sicht dort tätiger Pädagogen, die derzeit unmittelbaren Nachfolger der Reformpädagogischen Bewegung in der Bundesrepublik, – wie etwa die Montessori-Schulen, Lietz-Schulen, Jenaplan-Schulen, Rudolf-Steiner-Schulen oder die Odenwaldschule und Salem. Auch weniger bekannte Experimente kommen zu Wort: z.B. 'Schulen im Exil' Werkschule Merz, Spiekerroog.

Im zweiten Teil – und dies macht den Band in besonderem Maße aktuell – werden Bezüge zur momentanen deutschen Alternativschullandschaft hergestellt. Es wird versucht, sowohl Parallelen und Beziehungen als auch Unterschiede zwischen der reformpädagogischen Praxis und den verschiedenen Alternativschulansätzen (Laborschule Bielefeld, Glocksee-Schule, Freie Schule Bochum) und derzeitigen Reformbestrebungen (Community School, Oberstufen-Kolleg, Gesamtschule, 'Humane Schule') darzustellen.

Man bekommt dabei den Eindruck, als ob über allen Schulalternativen und -Reformen in Deutschland der Geist der Reformpädagogik aus dem ersten Drittel unseres Jahrhunderts schwebt. Also ein Lobgesang auf die ewig aktuelle Reformpädagogik? Dies nicht, jedoch vermißt der Leser eine mitunter distanzierte Einschätzung und Hinweise auf weniger bekannte bzw. liquidierte Formen der nicht-bürgerlichen Reformpädagogik (wenn schon der Charakter eines Handbuches angestrebt wird), wie sie im Kontext dieser Bewegung entstanden und Perspektiven einer radikalen Lösung des Problems Schule-Staat-Gesellschaft aufzeigten. Inwieweit hier eine Fortsetzung in Teilen der derzeitigen Alternativschulbewegung zu finden ist, bleibt unbenannt. Sicher ist, daß mit dieser radikalen Variante eine explizit gesellschaftspolitische und staatskritische Tradition der Reformpädagogik vorliegt, die damals wie heute wenig Chancen bekam und in Röhrs Sammelband keine Beachtung findet. Abgesehen davon informiert der Band umfangreich, zeigt Quellen und Bezüge auf und versucht eine 80jährige Kontinuität herzustellen. Darüber hinaus zeigt er auch die vielfältige Bandbreite einer alternativ verstandenen Schulpädagogik in Deutschland und macht deutlich, mit welcher Phantasielosigkeit, Ignoranz und mit welchem pädagogischen Unverstand bei uns heute Staatsschulpädagogik von Seiten der zuständigen Kultusbehörden betrieben wird.

Absicht des Herausgebers ist es, „in den Ideenreichtum der reformpädagogischen Bewegung“ einzuführen und die Heterogenität beispielhaft vorzuführen. Röhrs und den 27 Autoren ist in diesem Sinne ein materialreicher Band gelungen, der die bürgerliche Reformpädagogik als eine permanente und aktuell gebliebene Bewegung erscheinen läßt. U.K.



Wandervogel

Rudolf Kneip: Wandervogel Ohne Legende. Die Geschichte eines pädagogischen Phänomens. Heidenheim 1984. 228 Seiten.

Der Verfasser kündigt im Vorwort einen enormen Anspruch an sein Buch an: Die 228 Seiten will er als eine kurzgefaßte Zusammenstellung, als „Geschichtswerk“ (7) der deutschen Wandervogelbewegung verstanden wissen, und dies mit der Absicht, einmal einen fundierten Überblick zu liefern, aber auch, um eine „Richtigstellung“ an einer immer noch falsch verstandenen Wandervogeljugend vorzunehmen. Von sich selbst schreibt der Autor (geb. 1899), daß sein „ganzes Leben im Zeichen des Greifens bzw. der Freischarlie“ (228) stand, er bis ins hohe Alter der Wandervogelidee treu blieb und seit 1919 mit dem Aufbau des Archivs des sächsischen Wandervogels heute zu den Chronisten dieser Jugendbewegung zählt. In diesem Sinne verspricht der Band viel und macht neugierig.

Auf den ersten Blick erscheint Kneips Werk als eine populärwissenschaftliche Studie – in weiten Teilen für den Autor auch ein persönlicher Rückblick – bei der der wissenschaftliche Apparat zugunsten der flüssigen Lesbarkeit aufs Notwendigste begrenzt blieb. Kneip definiert im folgenden den Wandervogel – und damit steht er abseits vieler Interpretationen – als eine Empörung gegen die eigene Generation, gegen ihre Dekadenz und Verrohung. Bei seiner Geschichte des Wandervogels verliert er sich oftmals bei den insgesamt vierzig Kapiteln, die sein Buch ausmachen, in Kleinigkeiten, die den Zugang zum Ganzen versperren und stellt biographische Details bekannter Wandervogelführer exemplarisch hervor. Kneip geht mehr oder weniger chronologisch vor, beginnt mit Hoffmans Stenographenverein in Ste-

glitz und seinen ersten Wanderungen 1896 und schließt mit der Zerschlagung bzw. Gleichschaltung der Wandervogelgruppierungen durch die Nationalsozialisten in den 30er Jahren.

Der Anspruch des Autors an sein Buch als ein „Geschichtswerk“ ist jedoch bei näherer Betrachtung – wenn man den Maßstab der Geschichtswissenschaft anlegt – zweifelhaft. Einen wissenschaftlichen Charakter hat Kneips Buch nicht. Es ist eher ein Erzählwerk, ein populäres Geschichtsbuch, in dem einzelne Daten, Fakten und Ereignisse aneinandergereiht werden und die subjektive Interpretation des Autors als Beteiligter zum Ausdruck kommt. Kneip versucht ein Gesamtbild einer Bewegung zu entwerfen, der er selbst sehr verbunden ist. Eine distanzierte Position, im Sinne einer kritischen Betrachtung „von außen“, fehlt. Das Buch wird damit einseitig und in seinen Aussagen stellenweise fragwürdig. Es ist eher eine Art „Erinnerungsbuch für Dabeigewesene“, in dem nochmals aus eigener Wahrnehmung heraus erzählt und beschrieben wird. Dieser Anspruch wäre ehrlicher, würde der Studie besser stehen, sie aufwerten und zu einem interessanten Dokument machen.

Ulrich Klemm

Wander vogel ohne Legende

Arbeitsmaterial Religion, Sekundarstufe II. Armut - Eine missionarische Herausforderung. G. Orth. Frankfurt, Berlin u. München 1986.

Arbeitsmaterial Religion, Sekundarstufe II. Lernprozess Frieden. Hans Ulrich Nübel. Frankfurt, Berlin u. München 1985.

Konzepte 3. Materialien für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe II. Moral und Gewissen. Klaus Heintz, Gebhard Neumüller. Frankfurt u. München 1981.

Konzepte 4. Materialien für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe II. Zukunft des Menschen. H. Bucher, V. Klingel, G. Neumüller. (Dietrich, Kösel) Frankfurt u. München 1978. (Zu allen 4 Materialien auch Lehrerkommentare)

Den vorliegenden Materialien für den Religionsunterricht der Sekundarstufe II mangelt es wahrlich nicht an Texten zur jeweiligen Unterrichtseinheit! Hervorzuheben sind die Materialien „Armut“ und „Lernprozess Frieden“ hinsichtlich ihrer Einführungen, in denen besonders eindrucksvolle und authentische Berichte über Armut bzw. bedrückende Fakten über die gegenwärtige Atomwaffenbedrohung und über die Auswirkungen eines Atomschlages (Hiroshima, Nagasaki) zu finden sind. Für den Schüler könnte das Heft „Lernprozess Frieden“ aufgrund der Illustrationen, tabellarischen Übersichten, Graphiken und Karikaturen zusätzlich motivierend sein.

Alle vier Hefte gehen in der Auswahl der Texte über biblische und theologische Quellen hinaus – wenngleich diese selbstverständlich dominieren – und ziehen z.B. die für die Friedensproblematik grundlegenden Erkenntnisse der Psychologie, Anthropologie hinzu, ebenso wie aktuelle politische und/oder militärische Dokumente. Mängel hinsichtlich der Repräsentativität der Texte bezogen auf die Thematik finden sich im Heft „Zukunft des Menschen“: Es fehlen Texte, die deutlich machen, welche aktuellen Entwicklungen unsere Zukunft bedrohen, d.h. Texte über technologische und ökologische Krisenerfahrungen. (Spaemann, Jonas z.B.) insbesondere Hinweise auf die Gefahren der Gentechnologie, die mit der potentiellen Herstellung des „Homunculus“ ein „eigenes Gemächte“ (Goethe) zu komponieren sich anschickt, von dem die Zukunft am Ende doch abhängen könnte. Auch ist es nicht sinnvoll, die sozialphilosophischen Ideen z.B. von Heisenberg, Habermas und Luhmann in einem halben Satz zu zitieren, um sie gleich wieder zu kritisieren (vgl. 37), nur um vielleicht der Repräsentativität des Themas Genüge zu tun.

Die Schwierigkeiten des Heftes „Moral und Gewissen“ liegen im hohen Abstraktionsniveau der Texte. Sie repräsentieren ein breites Spektrum der Ethik- und Moraldiskussion, obgleich diskursive (Habermas) und systemtheoretische Ansätze (Luhmann) nicht erwähnt werden. Der Lehrer muß nicht nur anspruchsvolle theologische Texte entschlüsseln können, sondern auch mit sozialwissenschaftlichen Theorien wie dem Strukturfunctionalismus und der Konflikttheorie vertraut sein. Das beiliegende Lehrerheft hilft ihm hier nicht sehr.

Angesichts der Vielfalt, aber auch der fast ausschließlichen Bezogenheit auf schriftliches Material mag sich mancher Lehrer fragen, ob nicht etwas weniger hier „mehr“ gewesen wäre und vielleicht in Anlehnung an Nietzsches darüber nachdenken, „welches Mittel der Natur denn übrigbleibt, um das überreichlich sich Aufdrängende zu bewältigen?“ Fragen wir zuerst, welche didaktisch-methodischen Mittel die jeweiligen Lehrerhefte vorschlagen. In „Frieden“ und „Armut“ beschränken sich die Autoren auf sachanalytische Bemerkungen, Textanalysekriterien, auf Hinweise zu den üblichen Sozialformen, arbeitsteiligen Verfahren, teilweise geben sie sogar zeitliche Begrenzungen an. Die Autoren der „Zukunft des Menschen“ und „Moral und Gewissen“ beschränken sich auf die Zuordnung von Inhalten zu Lernzielen. Die methodischen Hilfen sind dürftig: Die 5 Themenblöcke der „Zukunft des Menschen“ können je nach dem, ob die Schüler eher technisch-wissenschaftlich oder zivilisationskritisch oder resignativ gelagert sind, ausgetauscht werden. Dagegen mögen die vielen anregenden Fragen und Erläuterungen in „Moral und Gewissen“ den meisten Lehrern hilfreich sein.

Die grundsätzliche Kritik an den Unterrichtshilfen bezieht sich auf die mangelhafte Reflexion des Aneignungs bzw. Vermittlungsprozesses. Der in der Sekundarstufe II bereits in langen Schuljahren an die übliche lerntheoretische Unterrichtsplanung und -wirklichkeit gewöhnte Schüler hat erfahren, daß er alle Inhalte, sei es das Morsealphabet, der Sinussatz oder ethische Theorien, in einer für alle Inhalte gleich gültigen Form vermittelt bekommt. Schon längst sind die meisten Schüler daher den Stoffen gegenüber auch „gleichgültig“ geworden! Diese angesammelte Gleichgültigkeit zu durchbrechen und Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten im Rahmen der Unterrichtsthematik zu ersinnen und zu eröffnen, muß m.E. eine methodische Reflexion auch und zuvorderst leisten. Kreative Einfälle in dieser Hinsicht fehlen fast ganz. In „Armut“ wird ganz am Rande die Möglichkeit einer Bildreportage angedeutet, aber als außerunterrichtliche Angelegenheit. Somit „hat“ der Lehrer doch nicht viel, wenn er die Materialien hat und es ist zu befürchten, um Nietzsches Worte fortzuführen, daß der Schüler-Natur doch nur das Mittel bleibt, „das Wissenswerte so leicht wie möglich anzunehmen, um es schnell wieder zu beiseiten und auszustoßen“.

Gabi Strobel-Eisele



politische Bildung
- Zeitschrift für
Erwachsenenbildung -

Analyse Dokumentation Diskussion

in der
Erwachsenenbildung

DRITTE WELT

1/1987

INHALT

Otto Winkler
ENTWICKLUNGSHILFE — MODERNISIERUNG ODER BEFREIUNG?

Gerhard Kunze
IST UNS NOCH ZU HELFEN? — EINE GEGENFRAGE

Kunibert Raffer
WELTHANDEL UND VERSCHULDUNG — DIE PERIPHERIELÄNDER IN DER WELTWIRTSCHAFT

Otmar Höll
DIE ENTWICKLUNGSHILFE-LEISTUNGEN DER USA, DER EG UND DES COMECON — VERSUCH EINER GEGENÜBERSTELLUNG

Franz Prost
TRAUM UND WIRKLICHKEIT — DER UNTERSCHIED LEHRT ENTWICKLUNGSPOLITIK UND PARTEIEN

Helmut Ornauer
ENTWICKLUNGSHILFE AUS ÖSTERREICH: WER MACHT WAS, WO UND WIE?

Toni Mair
SCHULE ALS DENKANSTOSS! EINE EPIKURISCHE AUS PAPUA NEUGUINEA

Heinz Gärtner
ZEHN THESEN ZUR FREMDBETEILIGUNG IN DEN KRIEGEN NACH 1945

Otto Krinzing
DAS GROSSE LERNEN — NUR KLEINGRUPPEN AUF DEM WEG ZUR BEFREIUNG

Brita Neuhold
FRAUEN IN DER DRITTEN WELT — SIE ENTDECKEN IHRE STÄRKE

Martin Jäggle
VOM ÖFFENTLICHEN INTERESSE ZUR ALLGEMEINEN BILDUNG

F. Andrae / R. Gretzmacher
LANDNUTZUNG IN DER 3. WELT ALS ÖKOLOGISCHE HERAUSFORDERUNG

REZENSIONEN

Josef Pampalk
LITERATUR ZUM HEFTTHEMA / IM ÖIPB ...

Die „pb“ gibt neue Impulse und analysiert andere Denk- und Lösungswege zu den politischen Schlüsselthemen. Hinzukommen Berichte über Erfahrungen, Methoden und Konzepte in der Erwachsenenbildung der politischen Bildung. Beilage sollte in jeder Fachbibliothek geortet.

Frieden — eine Utopie?
Aus dem Inhalt: Erziehung zum Frieden und einige Grundgedanken der politischen Bildung. Didaktische Modelle der Friedensbildung.
Nr. 2, 1982, 64 S., DM 8,-

Vademecum zur politischen Bildung in Österreich
Nr. 3-4, 1983, 288 S., DM 20,-
Kulturpolitik zwischen Anspruch und Wirklichkeit
Nr. 1, 1984, 48 S., DM 8,-
Die außenpolitische Stellung Österreichs
Nr. 4, 1982, 64 S., DM 8,-
Parteienprofile im Wandel
Nr. 3-4, 1984, 96 S., DM 16,-

Ökologie und Umweltbewusstsein
Aus dem Inhalt: Ökologie als Bildungselement, historische Notizen zur Ökologie, über Wissenschaft, Natur und Gesellschaft, die „Ökonomie“ als Ort der Handlung.
Nr. 3, 1982, 64 S., DM 8,-

Arbeiterbildung und politische Bildung
Aus dem Inhalt: Über die Weiterbildung von Arbeitern, andersorientierte Modelle zur Arbeiterbildung, der Arbeiter-Bibliothek, Arbeiterbildung aus der Sicht der Erwachsenenbildungssituation.
Nr. 1, 1982, 80 S., DM 8,-

Die Botschaft der Medien
Aus dem Inhalt: Radikalisiert das Pro und Kontra der Medien, kommunikative Leistungen des Trivialfilms, Entwurf eines Seminarsmodells.
Nr. 4, 1981, 64 S., DM 8,-
Mikroelektronik
Nr. 1, 1983, 64 S., DM 8,-

Anders arbeiten — anders lernen
Nr. 2, 1984, 48 S., DM 8,-
Grün-alternative Bewegung in Österreich
Aus dem Inhalt: Gewerkschaft und Alternativbewegung, Empörung als Lernziel, Beispiele für alternative Neuansätze.
Nr. 2, 1983, 96 S., DM 8,-

Organ des
Österreichischen Instituts
für politische Bildung



Bezugsbedingungen
Einzelheft DM 8,-
Jahresabonnement DM 24,-

WOCHENSCHAU Verlag
Adolf-Damaschke-Str. 103-105
6231 Schwalbach/Ts.

zep - informationen

Große Freude im Lehrerzimmer



Unser Jüngster wird 50!

Über 80000 arbeitslose Lehrerinnen und Lehrer gratulieren.



Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB

Dieses Plakat im Format DIN A2 (Best.-Nr. 80041) kann zum Preis von DM 11,49 plus 3,40 Service-Gebühr (incl. Verpackungs-Rolle und Porto) bezogen werden bei der Union-Druckerei - GEW-Laden - Theodor-Heuss-Allee 90-98, 6000 Frankfurt. Für Rückfragen: Union-Druckerei, Silvia Hein, Tel.: 069/795 21 71. Vorauskasse: Konto-Nr. 1000 725 der Union-Druckerei, Bank für Gemeinwirtschaft Frankfurt, BLZ 500 10111.

Medienmarkt Dritte Welt

Am 6. 11. 1987 wird zum zweiten Mal in Stuttgart ein Medienmarkt Dritte Welt stattfinden. Bei dieser Veranstaltung, die im CFJM-Haus stattfindet, werden Filme und Tonbildreihen zu folgenden Themen gezeigt werden: Gerechtigkeit und Frieden, Theologie der Befreiung, Umgang mit der Schöpfung/Ökologie, Welthandel und Hunger und Geschichten aus der Dritten Welt. Eingeladen sind haupt-, neben- und ehrenamtliche Mitarbeiter aus dem Bereich von Jugend- und Erwachsenenbildung. Außerdem all diejenigen, die Medien zu entwicklungspolitischen Fragestellungen einsetzen wollen. Ein Programm kann angefordert werden bei: Ev. Zentrum für entwicklungsbezogene Filmarbeit, Gänsheidstr. 67, 7000 Stuttgart 1, Tel. 0711/240561.

Rudolf-Steiner-Pädagogik

Unser ZEP-Heft Nr. 2/87 über „Rudolf Steiners Pädagogik in der Diskussion“ stieß auf ein überaus großes Interesse. Immer noch werden Einzelhefte nachbestellt, und viele Manuskriptangebote für das geplante Praxis-Heft zur Waldorfpädagogik gingen ein. Was uns leider immer noch nicht gelungen ist, das ist eine inhaltliche Replik auf die drei recht kritischen Aufsätze von Prange, Ullrich und Tremml aus anthroposophischer Sicht zu erhalten. Wünschenswert wäre auch ein Beitrag, der die Möglichkeiten und Chancen entwicklungspädagogischer Arbeit in den verschiedenen Praxisfeldern der Waldorfpädagogik untersucht. Manuskriptangebote zu diesem Heft sind willkommen bis zum 30. April 1988. Herzliche Einladung zur Mitarbeit.

Dritte-Welt-Lehrertagung

„Verarmung und kein Ende – Die Dritte Welt in der Weltwirtschaft. Dritte Welt im Unterricht des Gymnasiums“ heißt eine Tagung für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe II, die vom 6. bis 8. November 1987 in Bad Boll stattfinden wird. Programm und Anmeldung: Ev. Akademie Bad Boll, z.Hd. von Frau Marianne Gaissert, Tel. 07164/79-242.

Werkstattgespräch über Agrikultur und entwicklungsbezogene Bildung

Das Zentrum für entwicklungsbezogene Bildung Stuttgart und die Volkshochschule Ulm laden am Freitag, 11. Dezember 1987, 10.00 bis 18.00 Uhr in die Volkshochschule Ulm, Kornhausplatz 5, ein zu einem Werkstattgespräch über das Thema „Agrikultur am Ende? Die weltweite Krise des Landes als Herausforderung an entwicklungsbezogene Bildung und Provinzarbeit. Impulse auf dem Weg zu einer eigenständigen Regionalentwicklung in Baden-Württemberg“. Statements werden abgegeben: Rudolf Buntzel (Fachstelle für entwicklungspolitische Bildungsarbeit auf dem Lande), Wolfgang Reimer (Arbeitsgemeinschaft bäuerliche Landwirtschaft), Albert Herrenknecht (Jahrbuch Provinzarbeit) und Bernhard Heindl (Veren zur eigenständigen Regionalentwicklung).

Die Teilnahme ist kostenfrei. Anmeldung und Information: Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung (ZEB), Gerokstr. 17, 7000 Stuttgart 1, Tel. 0711-2105056 oder 57.

„Einführung in die Allgemeine Pädagogik“

Alfred K. Tremmls „Hauptwerk“, seine „Einführung in die Allgemeine Pädagogik“ ist jetzt im Kohlhammer-Verlag Stuttgart (in der Urban-Taschenbuch-Reihe) erschienen. Wenn man so will entwickelt das Buch eine Theorie der Entwicklungspädagogik auf dem Hintergrund evolutionstheoretischer Prämissen. Insb. die biologischen, soziologischen und psychologischen Voraussetzungen von Erziehungsprozessen werden systematisch aufgezeigt und auf aktuelle (Überlebens-)Probleme (der Menschheit) bezogen. Das Werk ist in jeder Buchhandlung erhältlich.

ZEP-Satz

Sie haben es sicher schon bemerkt: Die ZEP hat seit zwei Heften einen schönen Fotosatz. Dahinter steckt eine technische Umstellung beim Satz. Diese Umstellung hatte u.a. eine Verzögerung bei der Herstellung zur Folge. Zum andern aber finden Sie auch eine überdurchschnittlich große Anzahl fehlgesetzter Wörter. Wir bitten, diese Druckfehler zu entschuldigen. Wir versprechen: Künftig wird alles besser.

Schulpartnerschaft

Sehr geehrte Damen und Herren,
ich bin Lehrer an der Anne-Frank-Schule in Lennestadt (Sauerland). In einer Anzeige in Publik-Forum habe ich gelesen, daß Sie sich in der Zeitschrift für Entwicklungspädagogik mit Grundproblemen des Friedens, der Umwelt und der sog. „Dritten Welt“ beschäftigen.

Wie Sie aus den beigegeführten Unterlagen ansehen können, haben Schüler, Eltern und Lehrer der Anne-Frank-Schule seit 12 Jahren eine Schulpartnerschaft mit M'kondedzi und Laulane in Mosambik aufgebaut. Inzwischen gibt es 13 weitere Schulen in der Bundesrepublik, die ähnliche Partnerschaften entwickelt haben. Bei diesen Basispartnerschaften von Schule zu Schule geht es uns nicht nur um finanzielle und materielle Unterstützung der Schulen in Mosambik, sondern vor allem um Abbau von Vorurteilen und um den Aufbau von gegenseitigem Vertrauen und Verständnis durch konkrete persönliche Begegnungen. Nachdem wir bereits im Sommer 1982 mit einer Gruppe von Schülern, Eltern und Lehrern in M'kondedzi, im Norden Mosambiks waren, um bei gemeinsamer Arbeit uns näher kennenzulernen, sind wir jetzt gerade von einer weiteren Begegnungsreise nach Laulane zurückgekehrt. Diese Besuche sind jedoch keine Einbahnstraße, denn mosambikanische Schüler und Lehrer haben uns in Lennestadt wiederholt besucht, wie Sie im Heft „Partnerschaft Konkret“ sehen können. Durch unsere langjährigen persönlichen Erfahrungen ist uns klar geworden, daß solche Partnerschaften gerade unter pädagogischen Aspekten sehr wichtig sind. Wenn ich Ihnen anbiete, über diese doch nicht ganz selbstverständlich Partnerschaft in Ihrer Zeitschrift zu berichten, dann geht es mir keineswegs darum, irgendein Schulterklopfen zu provozieren, sondern andere Schulen zu motivieren, ähnliche Partnerschaften zu beginnen. Das ist nämlich grundsätzlich möglich, wenn man dazu bereit ist und wichtige Voraussetzungen beachtet. In Mosambik gibt es nämlich viele Schulen wie M'kondedzi oder Laulane, die einerseits dringend Hilfe benötigen und andererseits sehr gerne bereit sind, persönliche Beziehungen einzugehen. Es geht hierbei nicht um paternalistische caritative Hilfe, sondern um gegenseitiges Lernen und Verstehen.

Mit freundlichen Grüßen
Joachim Pfeiffer

Nachwort der Red.: Joachim Pfeiffer wird in einem der nächsten Hefte ausführlicher über die (pädagogischen) Erfahrungen dieser Schulpartnerschaft berichten. Wer vorher schon nähere Informationen haben möchte, sollte sich direkt an den Autor wenden: Joachim Pfeiffer, Winterstr. 4, 5940 Lennestadt 17. In diesem Zusammenhang verweisen wir auch auf den Beitrag von Herbert Asselmeyer über „Möglichkeiten interkultureller Erfahrungen durch Schulpartnerschaften“, der in der ZEP 2/1986, auf den S. 8 – 10 erschienen ist.

ZEP-Abonnentenwerbung

Die ZEP braucht, wenn sie überleben will, neue Abonnenten. Damit sie bekannter wird und mehr Abonnenten bekommt, ist sie auf die Mithilfe ihrer Leser angewiesen. Wie können Sie uns helfen?

1. Überlegen Sie, ob Sie potentielle Interessenten kennen. Machen Sie diese auf die ZEP aufmerksam. Werbematerialien erhalten Sie auf Anforderung kostenlos vom Verlag.
2. Überlegen Sie, ob Sie nicht ein Geschenkabonnement ordern möchten. Sie können diese Abos auf 1 Jahr begrenzen, wenn Sie wollen.
3. Kennen Sie eine Buchhandlung, die evtl. die ZEP auslegen würde? Fragen Sie diese!
4. Kennen Sie eine Organisation, die die ZEP auf ihren Etat abonnieren würde? Fragen Sie sie.
5. Sie haben sich über die ZEP geärgert und wollen Sie abbestellen. Haben Sie Mitleid – und Geduld, vielleicht werden die nächsten Hefte besser. Überlegen Sie es sich deshalb bitte noch einmal. Pädagogische Zeitschriften haben es derzeit schwer. Die Pädagogik ist out, Studenten kommen kaum nach. Der wissenschaftliche Nachwuchs ist abgeschafft. Junglehrer gibt es nicht mehr. Die Altlehrer vergeisen. Wer also liest da noch eine junge Zeitschrift?

Vorschau auf die kommenden Hefte

Heft 4/87 – Themenschwerpunkt: „Ökumenisches Lernen“. Mit Beiträgen von Gottfried Orth, Tim Kuschnerus, Gert Rüppell, Edda Stelck, Fritz-Erich Anhelm, Eckart Liebau. Redaktion: Gottfried Orth.

Heft 1/88 – Themenschwerpunkt: „Entwicklungspädagogik in der Jugend- und Erwachsenenbildung“. Redaktion: Klaus Seitz.

Heft 2/88 – Themenschwerpunkt: „Waldorfpädagogik konkret“. Redaktion: Alfred K. Tremel.

Impressum

ZEP - Zeitschrift für Entwicklungs-Pädagogik

Die Zeitschrift für Entwicklungs-Pädagogik erscheint im
WOCHENSCHAU Verlag.
Herausgeber: Alfred K. Tremel

Redaktionsanschrift:

Falkenstr. 5, 7798 Denkingen,
Tel. 07552/7450

Redaktion:

Dr. Gottfried Orth/Karlsruhe,
Dr. Erwin Wagner/Hildesheim,
Prof. Dr. Alfred K. Tremel/
Tübingen, Dr. Joachim Winter/
Tübingen, Klaus Seitz, Altheimer
Str. 2, 7410 Reutlingen 24,

Anzeigenverwaltung: Wochenschau Verlag, Anzeigenabteilung,
Barbara Wetzels, Tel. 06196/84010

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: Erscheint vierteljährlich. Jahresabonnement DM 24,- Einzelheft DM 7,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten. Zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Verlagsanschrift:

Wochenschau Verlag,
Adolf-Damaschke-Str. 103,
6231 Schwalbach/Ts.

Verantwortlich i.S.d.P.:
Alfred K. Tremel

ISSN 0175-0488

Hilfestellung zur Veranschaulichung im Unterricht

„Die sozialen Tatsachen reduzieren sich nicht auf verstreute Fragmente; sie werden von Menschen gelebt, und dieses subjektive Bewußtsein ist, ebenso wie ihre objektiven Merkmale, eine Form ihrer Realität.“ (Claude Lévi-Strauss, *Strukturelle Anthropologie*, 1975)

Bei der Behandlung des Themenbereichs Entwicklungsländer/Entwicklungspolitik im Unterricht stellt sich für viele Fachlehrer die Frage, wie die Vermittlung einer sehr komplexen (fremden) Realität geschehen kann, die sich in den meisten Fällen ja dem eigenen Erfahrungshorizont entzieht, trotzdem aber auf Schüler motivativ und veranschaulichend wirken soll. Auch der weitestgehende Lehrer wird – will er die Anforderungen der Rahmenpläne erfüllen – bei einzelnen Länderbeispielen doch mit der eigenen Unsicherheit eines ausschließlich „papierenen Wissens“ (Zahlen, Daten, Fakten) konfrontiert, und das Bedürfnis nach mehr Anschaulichkeit und Authentizität meldet sich.

Hier bietet das Entwicklungspolitische Informationszentrum (EPIZ*) der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung (DSE) Berlin als eine Einrichtung außer-

Die Rahmenthemen orientieren sich an vier Aspekten:

- Berlin und die Dritte Welt
- Nord-Süd-Beziehungen - Abhängigkeit oder Partnerschaft?
- Entwicklungshilfe - wie funktioniert das?
- So sieht die Praxis aus - Ein Entwicklungshelfer berichtet.

Darüber hinaus werden auch spezielle Themenwünsche oder regionale Schwerpunktsetzungen berücksichtigt, um dem Vorwissen und Erfahrungshintergrund der Teilnehmer Rechnung zu tragen. EPIZ berät bei der Themenauswahl und vereinbart in Vorgesprächen, ob es sich um eine Einführung in das Thema oder die Vertiefung einer schon be-

Eine Erfahrung an sich, die sich ja auf ein subjektives Erleben des Vermittelnden begründet, ist nicht direkt übertragbar, wohl aber mag der Funke eines neuen Aspektes überspringen, oder ein „Aha, daran habe ich ja noch nie gedacht“ läßt die Komplexität und den Facettenreichtum einer anderen Lebensrealität erahnen. Rückschlüsse auf den eigenen Alltag werden zwangsläufig



handelten Problematik handeln soll. Mit dieser individuellen Programmplanung möchte EPIZ gewährleisten, daß die Veranstaltungen sich in sinnvoller Weise in die jeweilige Unterrichtsreihe einpassen. Dem Lehrer können Anregungen für seine eigene Unterrichtsgestaltung gegeben werden, ebenso wird weiterführendes Material zur Verfügung gestellt.

fig: Beispielsweise zu erleben, wie in Sambia mit einfachsten Mitteln aus lokalen oder wiederverwendeten Materialien arbeitserleichternde Gebrauchsgegenstände für die Landbevölkerung hergestellt werden, setzt einen Kontrapunkt zu unserer hochtechnisierten Wegwerfgesellschaft. Im geistigen Verarbeitungsprozeß tauchen neue Fragestellungen auf, die motivationsfördernd für den weiteren Unterrichtsverlauf sind. Es kann nur ermuntert werden, dieses jedem Lehrer zur Verfügung stehende Leistungsangebot einer Fachorganisation entsprechend auszunutzen, das auch im Rahmen einer Berlin-Studienreise/Klassenfahrt als eine fakultative Programmbe- reicherung in Anspruch genommen werden kann.

schulischer Bildungsarbeit eine konkrete Hilfestellung an:

Für Schulklassen aus dem gesamten Bundesgebiet einschließlich Berlin, Jugendgruppen oder Lehrerfortbildungsmaßnahmen führt das EPIZ kostenlose Informationsveranstaltungen durch, in denen Fachleute mit Auslandserfahrung oder auch authentische Vertreter der Entwicklungsländer sehr plastisch und praxisbezogen über die Probleme der Entwicklungsländer und die Maßnahmen der Entwicklungszusammenarbeit berichten und den Besuchern Rede und Antwort stehen.

Die bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, daß Schüler sich dem Thema mehr öffnen, wenn es ihnen über den persönlichen Bezug eines Landeskenners visualisiert und dadurch nähergebracht wird, sie Einblick in eine fremde Lebensweise gewinnen, die sich durch andere kulturelle Gegebenheiten, Traditionen und Techniken bestimmt und weder beschönigend noch mitleiderregend nachgezeichnet wird.

Indem Schüler Anschauungsgegenstände begreifen können oder Teilprobleme der Unterentwicklung in Planspielen nachsimulieren, werden auch sinnliche Bereiche angesprochen, eine Betroffenheit bzw. soziale Nähe zum Problem hergestellt. Die Summe des Erfahrenen in die Diskussion vorgestellter Projektansätze einfließen zu lassen stellt den eigenen Lernprozeß dar.

* Das EPIZ wird aus Bundesmitteln gefördert, arbeitet eng mit anderen entwicklungspolitischen Institutionen und freien Trägerorganisationen zusammen, die gerade in Berlin, als einem Zentrum der Entwicklungszusammenarbeit, in einer ausgesprochenen Vielfalt vorhanden sind.

Information Beratung

Anmeldung:

EPIZ/DSE
Rauchstr. 22
1000 Berlin 30
Tel.: 030/2606-226/332

Brücken zum
Menschen –
Bücher vom
Kreuz Verlag

Weisheit im Märchen

„Märchen spiegeln typische, allgemein menschliche Situationen und Schicksale wider. Jeder Leser kann sich in ihnen auf die eine oder andere Weise wiederfinden. Das Studium der Märchen und ihre Deutung, wie sie in der Buchreihe „Weisheit im Märchen“ gegeben wird, vermittelt diesen so wichtigen Zugang zum Menschlichen.“

Der Herausgeber Theodor Seifert

Insgesamt 18 Bände sind bisher erschienen, weitere in Vorbereitung.
Jeder Band: 105–175 Seiten, gebunden DM 17,80



Farbigen Gesamtprospekt
anfordern bei
Kreuz Verlag
Postfach 80 06 69 · D-7000 Stuttgart 80