

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik. Sozialer Wandel als Herausforderung für Philosophie und Pädagogik. 13. Jahrgang, Dezember 1990. Heft 4. ISSN 0175-0488 D. Preis: 7,- DM.

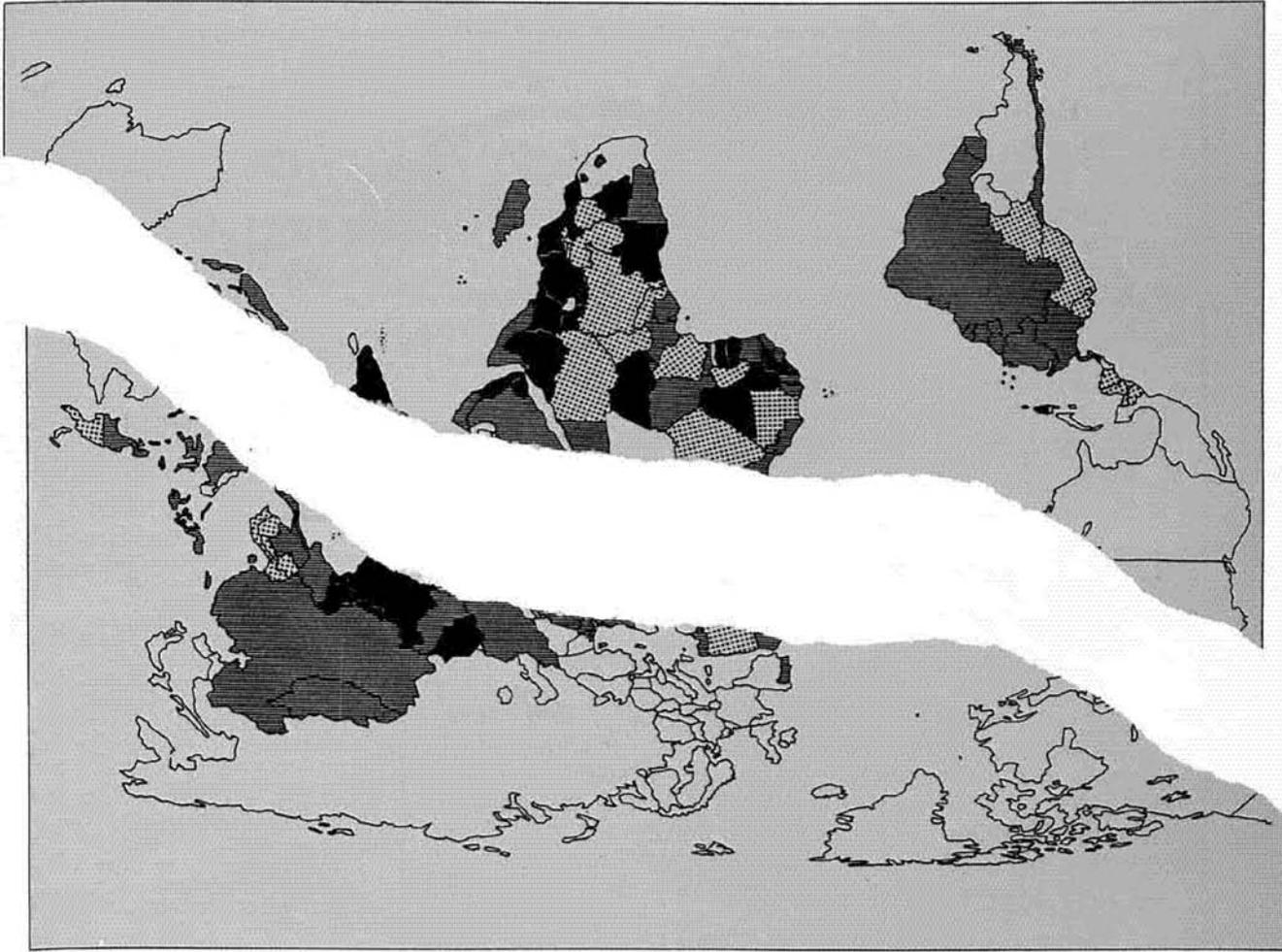
# ZEP

UNIVERSITÄT HANNOVER  
LEHRSTUHL FÜR ERWACHSENENBILDUNG  
Nr.: 27. DEZ. 1990  
Suarb. 2103 D VI 11

*Herausgeber Dr. Dalfgo*

## Der NORD-SÜD - KONFLIKT

als Herausforderung  
für die Bildungsarbeit



**Nord-Süd-Konferenz  
und andere Abschluß-  
erklärungen**

**Massenmedien und  
Alphabetisierung in  
Lateinamerika**

**Entwicklungserziehung  
in der Berufsschule**

**Nietzsche-Kolloquium**

**Landpädagogik**

## Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

die vollmundig angekündigte gute Zusammenarbeit mit der EU, der Zeitschrift für Ethiklehrer, konnte dieses Mal nicht realisiert werden. Das geplante gemeinsame Heft zur Bioethik kam, aufgrund einer Reihe von Mißverständnissen und Koordinationsproblemen, nicht zustande. So ist es halt bei notorisch überlasteten Redakteuren, die allesamt nebenamtlich arbeiten. Verzeihen wir es ihnen und uns, und sehen

wir lieber die positiven Seiten einer solchen Unprofessionalität: Wir können/müssen kurzfristig ein neues Schwerpunktthema aus dem Hute zaubern und brauchen uns nicht ständig von langfristigen Plänen determinieren zu lassen!

Kurzum, hier liegt ein Heft vor Ihnen, das unverhofft (und ungeplant) einen ganz aktuellen und gleichzeitig (fast) zeitlosen Schwerpunkt hat. Nach dem - ebenfalls ungeplanten - Zusammenbruch des real

existierenden Sozialismus wird auch die bislang dominierende Ost-West-Spannung zunehmend abgebaut werden. Das kann eine Chance sein, nun endlich die viel wichtigere Süd-Nord-Problematik in den Mittelpunkt des Interesses zu rücken. Was das für Pädagogik, für die Bildungsarbeit, heißen kann, wollen wir ansatzweise in diesem Heft diskutieren. Sicher werden wir dieses wichtige Thema damit nicht abhaken können. Es wird uns - auch in der ZEP - sicher noch lange und noch öfters verfolgen.

Ich wünsche Ihnen ein schönes und besinnliches Weihnachtsfest und mir, ganz bescheiden, ein paar Leserbriefe und, ganz unbescheiden, vielleicht ein paar Abonnenten mehr.

Alfred K. Tremel  
13.11.1990

## Fressen oder gefressen werden. Der Binnenmarkt geht auch Sie an!

Ihnen ist selbstverständlich bekannt, daß der Binnenmarkt 1992 die Wirtschaft und Unternehmenslandschaft nachhaltig verändern wird. Wissen Sie aber auch, welche Auswirkungen der umfangreiche Maßnahmenkatalog auf Ihr Unternehmen hat, oder welche neuen Geschäftschancen Ihnen der Binnenmarkt eröffnet?

Ergreifen Sie jetzt die Initiative: Machen Sie sich mit den Herausforderungen des Binnenmarktes vertraut. Ihr unerläßlicher Helfer dabei ist ein neues Handbuch:

### Euro-Guide Der Binnenmarkt von A-Z

Loseblattzeitschrift mit 8 Ergänzungen jährlich, fachliche Beratung und Konzeption: Dr. Gunter Kayser, Dr. Hubert W. Krantz und Dr. Wilfried Naujoks, Grundwerk ca. 600 Seiten in 1 Ordner, ISBN 3-87156-101-0, ISSN 0937-6070, DM 148,-

Der Euro-Guide liefert Ihnen leicht verständliches Wissen, das Sie als Chef oder Verantwortlicher eines Unternehmens für Europa '92 benötigen. Das Grundwerk berücksichtigt jeweils den aktuellen Stand auf dem Weg zum Binnenmarkt. Umsetzbare praktische Tips, Checklisten, Musterverträge und aktuelle Nachrichten stehen im Vordergrund.

Fordern Sie noch heute weitere Informationen unter der Kennziffer 5077/9 kostenlos an.

Verlagsgruppe

Deutscher Wirtschaftsdienst

Marienburg Straße 22 · D-5000 Köln 51 (Marienburg)  
Telefon (0221) 37695-0 · Fax (0221) 37695 17



## Straßenkinder in Lateinamerika

Millionen von Kindern und Jugendlichen in Lateinamerika müssen täglich durch harte Arbeit zum Überleben ihrer Familien beitragen. Andere fliehen vor der Armut und Gewalt in ihren Familien auf die Straße und sind dort sich selbst überlassen. Doch die Gewalt prägt weiter ihr Leben: Inhaftierung und andere Repressalien bis hin zur gezielten Ermordung durch Polizei und paramilitärische Banden sind an der Tagesordnung. Ein sechzehnteiliges Infoblatt von terre des hommes beschreibt die Hintergründe und Probleme und gibt mit Projektbeispielen Anregungen für Handlungsmöglichkeiten. Dieses Infoblatt kann kostenlos bezogen werden bei: terre des hommes, Referat Logistik (Bestell-Nr. 300.1246.00)



terre des hommes  
Hilfe für Kinder in Not

Postfach 4126, 4500 Osnabrück  
Spendenkonto 700  
BfG: Osnabrück  
Spenden steuerlich absetzbar

terre des hommes

# Zeitschrift für Entwicklungspädagogik

## Sozialer Wandel als Herausforderung für Philosophie und Pädagogik

13.Jahrgang

Dezember

4

1990

ISSN 0175-0488D

### Inhalt:

Klaus Seitz	2	Der Nord-Süd-Konflikt als Herausforderung für die Bildungsarbeit
Klaus Seitz	12	Monologe über den Dialog Kommentar zum Nord-Süd-Bildungskongreß in Köln
	14	Abschlußerklärung der Nord-Süd-Konferenz
Johannes Niermann	16	Massenmedien und Alphabetisierung in Lateinamerika
Barbara Toepfer	20	Entwicklungserziehung in der Berufsschule am Beispiel der Unterrichtseinheit 'Schwarzer Tee aus Sri Lanka'
ZEPpelin	26	Entwicklungspädagogik - 'kalter Kaffee' mit einem 'Häubchen Schnee von gestern'?
Gabriele I. Stumpff	28	Ist die Beschäftigung mit Nietzsche eine Krankheit? Resümierende Gedanken zum Nietzsche-Kolloquium in Sils Maria
Arno Schöppe	30	Der Versuch gilt nichts, es zählt nur der Erfolg Bericht über die Herbsttagung 1990 der ZEP
	32	Informationen
Hans Gängler	33	Verschwiegene Traditionen Replik zu Willi Heidtmann: Landpädagogik zwischen Tradition und Moderne - ZEP 1990/2
	35	Rezensionen
	40	Informationen

**Impressum:** ZEP - Zeitschrift für Entwicklungspädagogik. Sozialer Wandel als Herausforderung für Philosophie und Pädagogik. 13.Jg 1990 Heft 3. Die Zeitschrift erscheint im Verlag Schöppe & Schwarzenbart Tübingen / Hamburg. **Herausgeber:** Alfred K. Tremel. **Redaktionsanschrift:** 2055 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. **Schriftleitung:** Arno Schöppe, Tel. 040/6541-2921. **Redaktion:** Prof.Dr. Asit Datta, Hannover; Dr. Hans Gängler, Dortmund; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dipl.Päd. Ulrich Klemm, Ulm; PD Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Klaus Seitz M.A., Nellingenheim; Prof.Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg. **Anzeigenverwaltung:** Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 74 Tübingen, Tel.: 07071/22801. **Verantwortlich i.S.d.P.:** Alfred K. Tremel. **Titelbild und Fotos:** Achim Heinrichs, Tübingen (sowie div. Privatfotos);

Anmerkung: Generische Maskulina werden im Text, falls von den Autoren nicht anders vermerkt, dem Sprachgebrauch im Deutschen entsprechend, geschlechtsneutral verwendet.

**Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:**

erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 28,- 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:** Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 74 Tübingen, Tel.: 07071/22801. ISSN 0175-0488 D

Klaus Seitz

# Der Nord-Süd-Konflikt als Herausforderung für die Bildungsarbeit<sup>(\*)</sup>

Auf den ersten Blick scheint es heute nicht mehr vonnöten, wortreiche Begründungen für einen "Lernbereich Dritte Welt" ins Feld zu führen. Während vor fünfundzwanzig Jahren noch sehr grundsätzlich um die Wahrnehmung der Dritten Welt gerungen werden mußte, hat der Nord-Süd-Konflikt mittlerweile einen festen Platz in der bundesdeutschen Bildungs- und Medienlandschaft eingenommen. So hat auch die Ständige Konferenz der Kultusminister in ihrer jüngsten Bestandsaufnahme zur Situation des Unterrichts über die Dritte Welt mit Genugtuung festgestellt, daß der Lernbereich "Dritte Welt" in den Lehrplänen aller Bundesländer und aller Schulstufen ausreichend verankert sei (1). Auch Evaluierungsberichte von Einrichtungen der Erwachsenenbildung belegen, daß die weltpolitische Perspektive aus ihrem Bildungsangebot nicht mehr wegzudenken ist (2). Weiterhin widmen die Nachrichtensendungen in Hörfunk und Fernsehen auch außerhalb spektakulärer "Eine-Welt-Medienwochen" den Ländern des Südens inzwischen rund ein Viertel ihrer Sendedauer; und das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit vermag auf der Grundlage seiner regelmäßigen Meinungsumfragen stolz zu vermelden, daß der Prozentsatz der Bundesbürger, die der Entwicklungshilfe gegenüber ablehnend eingestellt sind, noch nie so gering war wie heute. War also die Dritte-Welt-Pädagogik rundum ein Erfolg?

Die gewachsene Aufmerksamkeit, die den Ländern des Südens gezollt wird, darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Darstellungsweise der Nord-Süd-Problematik sowohl in den Medien, als auch in den Lehrplänen und in den Schulbüchern von Anfang an keinesfalls unproblematisch war und sich in dieser Hinsicht auch in den letzten Jahren nichts entscheidendes gewandelt hat. In der Dritte-Welt-Berichterstattung des Fernsehens und der Presse dominieren nach wie vor entweder Exotik-Beiträge oder aber "Negativanlässe" wie Kriege und Naturkatastrophen (3). Und die Lehrpläne begnügen sich in der Regel damit, die umgreifende Thematik der Entwicklungsprobleme auf die jeweiligen fachspezifischen Zugänge zu reduzieren und damit in der Zersplitterung auf beziehungslose Einzelaspekte zu entpolitisieren. Hier wie dort wiegt der verzerrte Blick, mit dem die Dritte Welt wahrgenommen wird, weitaus schwerer als die möglicherweise nach wie vor beklagenswerten quantitativen Defizite.

Das Wissen um die internationale Vernetztheit unseres gesellschaftlichen Lebens ist zwar längst keine Geheimwissenschaft mehr - gleichwohl sind provinzielle Denk- und Handlungsmuster aus Politik und Alltag nicht verschwunden. Die Ziele, mit der die

entwicklungspolitische Bildung angetreten war, weltinnenpolitische Sensibilität und Handlungskompetenz im Horizont internationaler Solidarität zu fördern, konnten trotz einer beachtlichen Ausweitung entwicklungspolitischer Bildungsbemühungen nicht eingelöst werden.

Und deshalb muß man wohl doch feststellen, daß das Bildungswesen die Herausforderung durch den Nord-Süd-Konflikt bislang noch nicht angemessen angenommen hat. Die bloß additive Ergänzung weltpolitischer Themen im Bildungsangebot der Schulen oder im Angebotsspektrum der Medien ist allein noch keine ausreichende Antwort auf diese Herausforderung. Ich möchte, um diese These verständlich zu machen, zunächst noch einmal grundsätzlich nach dem Begründungszusammenhang fragen, in dem der Nord-Süd-Konflikt als pädagogische Herausforderung erscheint, ehe ich - daran anschließend - auf neue Ansätze in der Bildungs- und Medienarbeit eingehe.

Weshalb stellt der Nord-Süd-Konflikt eine Herausforderung für die Bildungsarbeit dar? Ich möchte hierzu zwei elementare Gedanken erläutern, die wir voraussetzen müssen, wenn wir den

Nord-Süd-Konflikt als Bildungsauftrag der Zukunft bestimmen. Sie mögen zunächst als trivial erscheinen und sind doch, wie wir sehen werden, nicht unumstritten:

1. Die Entwicklung der Industriestaaten steht mit der Entwicklung der Dritten Welt in einem engen politischen, ökonomischen und ökologischen Zusammenhang.
2. Der gesellschaftliche Wandel, der zur Bewältigung der globalen Entwicklungsprobleme erforderlich ist, kann über Bildungs- und Erziehungsprozesse beeinflusst werden, entweder motiviert und beschleunigt, aber auch verlangsamt, umgeleitet und behindert.

### Über den Zusammenhang von Nord und Süd

Unsere Alltagsentscheidungen als Bürgerinnen und Bürger einer reichen Industriegesellschaft beeinflussen, ebenso wie der Entwicklungsprozess in unserer Gesellschaft im ganzen, die Lebenschancen und Handlungsspielräume für Menschen in der Dritten Welt. Für die Zielbestimmung wie für die Themenwahl entwicklungspolitischer Bildung ist es von entscheidender Bedeutung, wie wir diese behauptete Interdependenz zwischen der Entwicklung des Nordens und der Entwicklung des Südens interpretieren. Für die entwicklungspolitische Didaktik war die lateinamerikanische Dependenztheorie anfangs der siebziger Jahre als entwicklungstheoretischer Orientierungsrahmen besonders einflussreich geworden. Sie begriff Unterentwicklung nicht wie die bis dato vorherrschenden Modernisierungstheorien als eine untere Stufe auf der Stufenleiter gesellschaftlicher Entwicklungsniveaus, sondern als abhängige Entwicklung, als Kehrseite der ("Über")-Entwicklung des Nordens. Damit verweist, verkürzt gesagt, die Überwindung von Unterentwicklung auf die fundamentale Veränderung des Nord-Süd-Verhältnisses und einen unabdingbaren sozialen und ökonomischen Wandel der Industriestaaten selbst.

Bereits Bertholt Brecht hatte diesen Bedingungs Zusammenhang in einem einfachen Bild ausgedrückt:

"Reicher Mann und armer Mann  
standen da und sahn sich an  
Und der Arme sagte gleich  
wär ich nicht arm, wärst du nicht reich!"

Jenseits der historischen Genese von Unterentwicklung in der kolonialen Ausbeutung läßt sich aus diesem einfachen manichäischen Weltbild, nach dem der Reichtum der Reichen auf der Armut der Armen gründet, für die Vielfältigkeit der Nord-Süd-Verhältnisse in der Gegenwart sicherlich kein ausreichendes entwicklungstheoretisches Paradigma mehr gewinnen. Beispielsweise kann die fortschreitende Verelendung Afrikas angesichts der weltwirtschaftlichen Marginalisierung des afrikanischen Kontinents heute nicht mehr angemessen als Ausdruck einer fortgesetzten wirtschaftlichen Ausbeutung Afrikas durch den Norden interpretiert werden. Und gleichwohl bleibt trotz erzwungener "Abkoppelung" vom Weltmarkt das Schicksal Schwarzafrikas von den externen Bedingungen ungerechter Weltmarkt-Verhältnisse abhängig. Und so sind selbst unsere gewandelten bundesdeutschen Kaffee-Geschmacksvorlieben zum Beispiel, indem wir neuerdings die feineren arabica-Sorten bevorzugen, nicht ohne Konsequenzen für Ugandas Volkswirtschaft, die fast vollständig vom Export der robusta-Kaffee-Sorten abhängig ist.

Erstaunlicherweise hat selbst die Weltbank, der gewiß keine Affinität zu dependenztheoretischen Ansätzen unterstellt werden kann, in ihrem jüngsten Weltentwicklungsbericht zum Thema

"Armut" auf einen subtilen Bedingungs Zusammenhang zwischen Wohlstand im Norden und Armut im Süden hingewiesen. Je mehr die Reichen, so die Weltbank, ihren privaten Konsum über Kredite finanzieren, desto enger werden die Entwicklungschancen für den Süden, da das weltweite Zinsniveau steigt.

Auch wenn die Aussagekraft entwicklungstheoretischer Ansätze, die kausale Beziehungen zwischen Unterentwicklung im Süden und der Entwicklung im Norden behauptet haben, heute im Einzelfall bezweifelt werden muß, ist selbst bei internationalen Organisationen wie der Weltbank unbestritten, daß die Entwicklungsprobleme der Dritten Welt ohne eine Umgestaltung der Nord-Süd-Beziehungen nicht bewältigt werden können. Und dies wird, ob es nun um eine Lösung des Verschuldungsproblems, um den Abbau des Agrarprotektionismus oder um bessere Preise für die Rohstoffe des Südens geht, in der einen oder anderen Weise auch den Alltag in den Industriestaaten nicht unberührt lassen.

Doch die Bereitschaft, unseren eigenen gesellschaftlichen Reformbedarf im Kontext weltwirtschaftlichen Wandels anzuerkennen, ist in der bundesdeutschen Öffentlichkeit ganz offensichtlich geschwunden: Das gesellschaftliche Umfeld der siebziger Jahre, als die Diskussion um die entwicklungspolitische Bildung ihren bisherigen Höhepunkt erreicht hatte, war von einer tiefen Skepsis gegenüber der Fortsetzbarkeit jenes Entwicklungsweges geprägt, den die Industriestaaten eingeschlagen hatten. Von der "Krise der Entwicklung" ist heute kaum mehr die Rede, die entwicklungspolitische Bildung steht vor der Herausforderung einer neuen Fortschrittseuphorie. Auf die jüngsten Öl-Preis-Bewegungen reagieren zwar noch die Börsen, aber im Alltagshandeln der Deutschen schlagen sie sich, anders als 1973, so gut wie nicht nieder.

Erinnern wir uns: 1972 deckte der Club of Rome die "Grenzen des Wachstums" auf, ein Jahr später ließ die sogenannte "Ölkrise", die eine Wirtschaftskrise in den meisten Industriestaaten nach sich zog, das dünne Eis, auf dem der bundesdeutsche Wohlstand errichtet war, vielen erstmals erfahrbar werden. Der Dag-Hammerskjöld-Bericht "was tun?" diagnostizierte erstmals eine globale Krise der Entwicklung. Man hatte den Eindruck, vor einer Wende in der Weltwirtschaft zu stehen. Auf diesem Hintergrund hatte die Cocoyoc-Erklärung 1974 die Überflußgesellschaften dazu aufgerufen, "in ihrem eigenen wohlverstandenen Interesse humanere Lebensmuster zu finden, die weniger ausbeuterisch sind - gegenüber der Natur, gegenüber anderen Menschen und gegenüber sich selbst". Und auf der Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen 1975 in Nairobi hielt Charles Birch eine in der Folge vielzitierte Rede, in der er appellierte: "Die Reichen müssen einfacher leben, damit die anderen überhaupt leben können". Der Impuls von Nairobi wurde dann vor allem in der Öffentlichkeitsarbeit der kirchlichen Hilfswerke wirksam: Misereor stellte sein Jahresthema 1976 erstmals unter das Motto "Anders leben" und 1977 startete die "aktion e" (einfacher leben) von Brot für die Welt.

Und heute? Mit der Zauberformel des EG-Binnenmarktes werden derzeit alle Befürchtungen von der Endlichkeit des wirtschaftlichen Wachstums, von den Grenzen der ökologischen Belastbarkeit, von den sozialen Verwerfungen der industriellen Leistungsgesellschaft, von der Unmoral unseres Wohlstandes angesichts wachsender Armut in der Dritten Welt von einer glitzernden Wachstumseuphorie übertüncht. Und auch der dramatische Umbruch in Osteuropa bestärkt nur einmal mehr die Selbstgefälligkeit unserer industrie-kapitalistischen Gesellschaft, die angesichts des kläglichen Scheiterns "alternativer" Entwicklungswege jegliche Reformbedürftigkeit von sich weisen kann. Allem Anschein nach ist es, was vor fünfzehn Jahren noch kaum möglich

schien, gelungen, Krisen, sei es nun angesichts der Begrenztheit energetischer Ressourcen, der Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen oder der Verschuldung der Dritten Welt in Wachstumsimpulse zu übersetzen.

In diesem veränderten öffentlichen Klima vermag auch die Krise der Dritten Welt keine fundamentalen Anfragen mehr an die Legitimität unseres Wohlstandes zu stellen. So hat das BMZ schon in seinem Jahresbericht 1985 der Politik des schlechten Gewissens eine klare Absage erteilt: "Wir leisten Entwicklungshilfe aus moralischer und wirtschaftlicher Weitsicht, nicht aus Tributpflicht. Entwicklungspolitik ist keine Politik des schlechten Gewissens". Und in dem vor zwei Jahren vom BMZ in Massenaufgabe vorgelegten bunten "zeitbild-magazin" kommt der als Gastkommentator geladene Capital-Herausgeber Johannes Gross zu dem bemerkenswerten Schluß: "Erst wenn wir 'reichen' Länder nicht über den Wohlstand erröten, zu dem wir den anderen verhelfen wollen, werden wir die entscheidende Voraussetzung für eine selbstbewußte und fruchtbare Partnerschaft zwischen Erster und Dritte Welt geschaffen haben".

---

**"Zunächst einmal ist festzuhalten, daß die apokalyptischen Visionen, die Katastrophendidaktiken, den Blick auf die akute Problemlage und den notwendigen Handlungsbedarf wohl ebenso verstellt haben, wie dies heute der blinde Zukunftsoptimismus tut."**

---

Halten wir inne: was bedeutet dieses veränderte öffentliche Klima für unsere pädagogische Konzeption? Zunächst einmal ist festzuhalten, daß die apokalyptischen Visionen, die Katastrophendidaktiken, die in dem verunsicherten gesellschaftlichen Umfeld der siebziger Jahre so beliebt waren, den Blick auf die akute Problemlage und den notwendigen Handlungsbedarf wohl ebenso verstellt haben, wie dies heute der blinde Zukunftsoptimismus tut. Bedrohungssituationen, gesellschaftliche Krisen, Ängste, das hat z.B. die sogenannte Arnoldshainer Ölkrisen-Studie seinerzeit belegt (4), setzen gerade nicht innovative Lernprozesse frei. Unter dem Eindruck der globalen Entwicklungskrise allerdings und zusätzlich motiviert durch die "Alltagswende" in den Sozialwissenschaften wurden in den siebziger Jahren neue Konzepte entwicklungsbezogenen Lernens entwickelt, (die unter den Etiketten "Nahbereichstheorie", "Nahtstellenansatz", "ökumenische Didaktik" oder "Entwicklungspädagogik" bekannt geworden sind), die auch heute, im Kontext einer scheinbar gerade gegensätzlichen gesellschaftlichen Selbsteinschätzung, nach wie vor ihre Bedeutung nicht verloren haben. Gemeinsam ist diesen didaktischen Ansätzen das Bemühen, die Dritte-Welt-Pädagogik aus der engen Fixierung auf den Gegenstandsbereich der "fernen" Entwicklungsländer herauszuführen und in den umfassenderen Kontext der Entwicklungsprobleme der Einen Welt zu stellen. In den Worten von Werner Simpfendorfer: "Ökumene lernen wir, wenn wir einen Zusammenhang herstellen zwischen unseren unmittelbaren örtlichen Erfahrungen und den globalen Fragestellungen".

Der eigene Alltag, der Nahbereich, wird damit zum Anknüpfungspunkt und Thema entwicklungsbezogenen Lernens. Zur methodischen Schlüsselfrage gerät nun das Problem, wie es gelingen kann, die Thematisierung der eigenen Lebenswelt mit den weltweiten Entwicklungsfragen zu vermitteln, das Ferne im Nahen transparent zu machen, den Lernprozeß über den Teller- rand des eigenen Erfahrungsbereiches hinauszuführen.

### Erziehung und globale Verantwortung

Derzeit allerdings herrscht in der Entwicklungstheorie ganz offensichtlich Ratlosigkeit über einen angemessenen Orientierungsrahmen für die Deutung der Nord-Süd-Beziehungen (5). Und diese Ratlosigkeit muß sich auch in der entwicklungspolitischen Bildung niederschlagen, für die die Politikwissenschaft eine wichtige Bezugsdisziplin darstellt. Doch auch wenn wir eingestehen müssen, daß Begriffe wie Schuld, Abhängigkeit, Ausbeutung im Sinne von Kausalzusammenhängen zwischen Wohlstand und Elend nur noch begrenzte Aussagekraft haben, besteht wohl, ganz unangesehen des entwicklungstheoretischen Fragments, dem wir gerade anhängen, Konsens darüber, daß die Interdependenz zwischen Nord und Süd gewachsen ist. Mit der Globalisierung der Ökonomie, die z.B. dadurch zum Ausdruck kommt, daß mittlerweile rund 1/6 aller weltweit produzierten Güter Gegenstand internationalen Warenausches sind und der gesellschaftlichen Vernetzung der Welt mittels neuer Informations- und Kommunikationsmedien, Verkehrsverbindungen und weltpolitischer Institutionen, wächst die Komplexität der "Einen Welt"-Gesellschaft.

Die Konsequenzen einer fortschreitenden Einbindung in Weltmarkt und Weltgesellschaft zeigen sich auch auf der Ebene unseres Alltags. Selbst unsere Ernährung beziehen wir mittlerweile aus einem "globalen Supermarkt". Als größter Nahrungsmittelimporteur der Welt und zugleich viertgrößter Agrarexporteur ist gerade die Bundesrepublik besonders eng in die internationale Arbeitsteilung der Weltagrarwirtschaft eingebunden. Damit einher geht eine zunehmende Internationalisierung der Landwirtschaft, die ursprünglich noch als eine "an die Scholle gebundene Produktionsform" angesehen wurde (6). Und so wundert es schon niemanden mehr, daß unser Fleischkonsum in Mitteleuropa rund 30 Millionen Hektar landwirtschaftlicher Nutzfläche in den Ländern des Südens zur Produktion von Futtermitteln für die europäischen Viehtröge beansprucht usw.

Jedenfalls wird es immer schwieriger, all die Nebenfolgen unserer alltäglichen, geschweige denn der makropolitischen Entscheidungen in Raum und Zeit zu übersehen. Die Nebenfolgen unserer Handlungen sind uns nicht mehr vor Augen, sie werden in die Zukunft oder in andere Weltregionen abgeschoben, betreffen zukünftige Generationen oder Menschen außerhalb unseres Blickfeldes. Und dabei können kleine Ursachen schon fatale, ganz und gar unbeabsichtigte Wirkungen zeitigen, ob es sich nun um den berichtigten Druck auf die Deo-Dose oder den Einbau eines Meranti-Fensterrahmens fürs Badezimmer handelt.

Voraussetzung dafür, um globale Verantwortung überhaupt wahrnehmen zu können, wäre also die kognitive Kompetenz, alle möglichen Nebenfolgen unserer Handlungen, die außerhalb unserer unmittelbaren Lebenswelt zutage treten, bewußtseinsmäßig einholen zu können. Ein eigentlich vermessener Anspruch! Denn die Globalisierung wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Prozesse hat nicht nur längst die Reichweite aller politische Regulationskompetenzen überschritten, sondern auch die menschliche Wahrnehmungs- und Verarbeitungsfähigkeit schlechthin.

Genau diesen Konflikt thematisiert der sogenannte "Lernbericht" des Club of Rome aus dem Jahr 1979 unter dem Titel "Das menschliche Dilemma" (7). Als "das menschliche Dilemma" wird darin die "Diskrepanz zwischen der zunehmenden Komplexität aller Verhältnisse und unserer Fähigkeit, ihr wirksam zu begegnen" identifiziert. Und die Konsequenz des Club of Rome aus dieser Analyse ist auf den ersten Blick einleuchtend: im Zuge einer mehr und mehr zusammenwachsenden Welt und angesichts des zunehmenden ökologischen und militärischen Bedrohungspotentials über das wir verfügen, kann nur Lernen die Diskrepanz zwischen wachsender Komplexität und menschlicher Regulatorkompetenz auflösen.

Der Erziehung wird damit die Schlüsselrolle zur Bewältigung der Überlebensprobleme der Menschheit zugedacht. Dabei weist der Club of Rome allerdings ausdrücklich darauf hin, daß nicht nur die Bildungsinhalte, sondern auch Ziele und Methoden der Bildung und Erziehung einer grundlegenden Umorientierung bedürfen, um tatsächlich zur Bewältigung der Zukunft zu qualifizieren.

Die Unzulänglichkeit der traditionellen Bildung ist offensichtlich. Sie ist insoweit provinziell, als sie nicht die globale Dimension im Blick hat. Die übliche gesellschaftliche Sozialisation und die durchschnittliche Bildungskarriere mögen zwar zur rationalen Bewältigung der unmittelbar erfahrenden, gegenwärtigen Lebenswelt beitragen, sie qualifizieren jedoch nicht für die Wahrnehmung globaler Verantwortung und zur Handlungskompetenz unter den möglicherweise völlig veränderten Rahmenbedingungen der Zukunft. Unter diesem Gesichtspunkt ist auch die pädagogische Orientierung an einer personalen Nahbereichs-Ethik in Frage zu stellen; denn was im Nahbereich vernünftig sein mag, kann sich hinsichtlich der globalen und ökologischen Handlungsfolgen gerade als unvernünftig erweisen. Auch ein anderes traditionelles Grundmuster menschlichen Lernens versagt vor den Herausforderungen der Zukunft: das Lernen nach Versuch und Irrtum. In immer mehr Problembereichen können wir uns einen Irrtum nicht mehr leisten. Nach der Katastrophe gibt es vielleicht gar niemanden mehr, der aus den Fehlern lernen könnte...

So bedarf es eines antizipatorischen, innovatorischen Lernens, das sich mit den zukünftigen Folgen unseres Handelns auseinandersetzt und sich nicht in der Tradierung überlieferter Wissensbestände erschöpft.

Bedeutsamer als in diesem "Lernbericht" kann die Rolle des Bildungswesens bei der Bewältigung der anstehenden Entwicklungskrisen in Nord und Süd kaum eingeschätzt werden. Wird sie nicht vielleicht sogar überschätzt? Zu der These, daß wir die wachsende Komplexität der Welt nur durch antizipatorisches Lernen einholen können, möchte ich an dieser Stelle nur eine kurze kritische Anmerkung einbringen (8). Denn die Forderung, daß qua Erziehung der Mensch dazu befähigt werden müßte, sich der wachsenden Komplexität der Welt anzupassen, akzeptiert unhinterfragt das nach wie vor herrschende Fortschrittsparadigma, das den Grad der Komplexität menschlicher Gesellschaften - ganz analog zur Evolutionsbiologie - zum Maßstab für Entwicklung stilisiert. Mehr Wachstum, mehr Interdependenz, mehr Handel, mehr Verflechtung, mehr Differenzierung und Flexibilisierung, mehr Weltmarkt. Festgezurr wurde dieses Ideal zum Beispiel in wirtschaftlicher Hinsicht im GATT, dem Rahmenvertrag der herrschenden Welthandelsordnung. Handel, und damit die Integration aller Volkswirtschaften in die internationale Arbeitsteilung der Weltwirtschaft, wird als Motor gesellschaftlichen Fortschritts definiert. Doch auch wenn unter dem Dach des GATT der Welthandel sein Volumen mittlerweile vervierzigfachen konnte, ist angesichts wachsender Disparität zwischen reichen und armen Nationen der Liberalismus den Beweis für die

Formel schuldig geblieben, daß wachsende Weltmärkte mit dem Wachstum des Wohlstandes aller beteiligten Handelspartner einhergehen. Ganz abgesehen davon, daß eine wildgewordene Weltökonomie durch eine demokratische Öffentlichkeit ohnehin nicht mehr kontrollierbar zu sein scheint. Die unüberhörbar gewordenen Forderungen nach einer Regionalisierung der Weltwirtschaft, die z.B. neben den zahlreichen Initiativen der europaweiten GATT-Kampagne auch von Ingomar Hauchler aus den Reihen der Stiftung Entwicklung und Frieden vorgetragen werden (9), reagieren auf dieses Mißverhältnis: wirtschaftliche Prozesse müssen in ihrer Reichweite wieder auf ein Maß zurückgeschraubt

---

**"Wirtschaftliche Prozesse müssen in ihrer Reichweite wieder auf ein Maß zurückgeschraubt werden, das politisch kontrollierbar ist. Nur so läßt sich auch der Primat der Politik vor der Ökonomie behaupten."**

---

werden, das politisch kontrollierbar ist. Nur so läßt sich auch der Primat der Politik vor der Ökonomie behaupten. Bezogen auf die allgemeinere Feststellung vom "menschlichen Dilemma": die Diskrepanz von ökonomisch-technologischer Komplexität und individueller wie gesellschaftlicher Regulationskompetenz kann auch durch die Entflechtung dieser politisch nicht mehr einholbaren Komplexität verringert werden. So gesehen sind die Probleme der Zukunftsbewältigung gewiß nicht nur als Anfragen an eine Pädagogik zu deuten, die die Anpassung des Menschen an den wirtschaftlich-technologischen "Fortschritt" zum Ziel hat.

Daß dem Bildungswesen ohnehin keine innovative Rolle bei der Beeinflussung des gesellschaftlichen Wandels zuzutrauen sei, diese Ansicht vertrat Siegfried Bernfeld bereits 1925: "Die Erziehung ist konservativ. Ihre Organisation ist es insbesondere. Niemals ist sie die Vorbereitung für eine Strukturveränderung der Gesellschaft gewesen. Immer - ganz ausnahmslos - war sie erst die Folge der vollzogenen" (10). Die pädagogischen Optimisten, wie die Autoren des Club-of-Rome-Berichtes, können sich hingegen auf noch ältere Stimmen berufen, wie zum Beispiel auf die des Johann Balthasar Schupp, der schon im 17. Jahrhundert die Erziehung zum Motor des sozialen Fortschritts erklärte: "Wenn wir aller Orten wohlbestallte Schulen hätten, darin die Jugend recht unterwiesen würde, hätten wir innerhalb 20 Jahren eine neue Welt und bedürften keiner Büttel oder Scharfrichter".

Entwicklungspädagogik wird sich zwischen diesen Extremen des pädagogischen Optimismus und des pädagogischen Pessimismus verorten müssen (11). Deutlich scheint mir zu sein, daß pädagogisches Handeln nicht politisches Handeln ersetzen kann. Und umgekehrt setzen fundamentale politische Strukturveränderungen, unter der Voraussetzung einer demokratischen Öffentlichkeit, auch eine breite Partizipation und damit innovative politische Lernprozesse voraus.

## Die Informationsgesellschaft und die Krise der politischen Aufklärung

Was in der Welt passiert, das kann man heute wissen. Die jüngste Fernsehkonsumstudie der GfK Nürnberg belegt, daß der durchschnittliche Bundesbürger über 14 Jahre in verkabelten Haushalten täglich 191 Minuten fernsieht. Tendenz steigend.

Die "Dritte Welt" ist dabei zwar zu einem nach wie vor marginalen, aber doch selbstverständlichen Bestandteil der medial vermittelten "Einen Welt" geworden. Ein Mehr an Information vermag angesichts der "über-informierten" Öffentlichkeit nicht länger zur Qualifizierung entwicklungspolitischer Handlungskompetenz beizutragen. Das klassische Konzept politischer Aufklärung, das davon ausgegangen war, alleine schon durch die Vermittlung von Wissen zu politischem Handeln befähigen und motivieren zu können, ist angesichts der Herausforderung der modernen Informationsgesellschaft gescheitert. Der in unseren Kreisen eher ungeliebte Pascal Bruckner wirft das "entwicklungspädagogische" Potential der Medien radikal: "Die Medientechnologie hat Unruhe in unser friedliches Leben gebracht, aber sie vertreibt diese Unruhe auch wieder. ... Die ungeheuerlichste Realität wird in diesem Alltag mit dem Stempel des déjà-vu versehen... das Fernsehen ist das beste Gegengift zur Mobilisierungskraft seiner eigenen Bilder" (12). So gesehen blieb auch das Medienereignis der "Einen-Welt-Woche" in den Grenzen des Mediums, das die Botschaft unangesehen ihres Inhalts besetzt, gefangen.

Doch das Problem, das die Vermehrung des Informationsmülls Orientierung eher verbirgt denn fördert, betrifft nicht nur die mediale Informationsvermittlung, sondern ebenso die Bildungsarbeit im schulischen wie im außerschulischen Bereich. Die entwicklungspolitische Bildung steht sich mit ihrer Aufklärungsattitüde selbst im Wege. Denn die aufklärerische Protestformel "Wissen ist Macht" scheint umzuschlagen in "Wissen ist Ohnmacht", dies in einem doppelten Sinne: Eine auf Inhalte, Stoffe, Themen fixierte Bildungsarbeit verkennt, daß Handlungsmotivation nicht durch Wissensakkumulation ausgelöst werden kann, sondern eher verschüttet wird. Darüberhinaus aber wird zudem immer deutlicher, daß das Wissen über die hochkomplexen Zusammenhänge der Weltgesellschaft, in die unser Handeln eingebunden ist, auch bei denen, die "motiviert" sind, individuelles rationales Handeln kaum mehr anzuleiten vermag. Je mehr wir der schuldhaft-unschuldigen Verstrickung in die Ursachen von Armut, Ausbeutung, Gewalt, Klimakatastrophen und Umweltzerstörung bewußt werden, desto schneller zerrinnen einst für gewiß erachtete Handlungsorientierungen. "Globale Mitverantwortlichkeit" kann nicht auf handelnde Subjekte rückbezogen, "Globale Verantwortung" nicht von Individuen wahrgenommen werden. Aus der erstgenannten Sackgasse der politische Aufklärung, dem Mythos von der motivierenden Wirkung aufklärerischer Information, hatte schon vor 15 Jahren die "Bochumer Didaktik" einen Ausweg gewiesen. Die politische Apathie müsse zunächst über die Erfahrung politischer Gegenmacht im Nahbereich, in den Konfliktfeldern des kommunalen Alltags überwunden werden (13). Für die zweite Frage, welche Qualifikation Bildung heute vermitteln muß, die zum sozialen Handeln in globaler Verantwortung befähigt, stehen m.E. befriedigende Antworten noch aus. Der referierte Ansatz des Club of Rome ist immerhin ein Versuch, mit den Kompetenzen des permanenten Lernens, des Lernens des Lernens, des antizipatorischen Lernens Schlüsselqualifikationen angesichts der Herausforderungen der Zukunft jenseits der etablierten Bildungsgehalte zu formulieren. Bemerkenswert ist in dieser Hinsicht auch die grundsätzliche Umorientierung, die derzeit in der bundesdeutschen Berufsausbildung zu beobachten ist. Nicht mehr ganz konkrete Fertigkeiten und Kenntnisse sollen

vermittelt werden, sondern "Schlüsselqualifikationen", "Strukturqualifikationen", "selbsttätiges Lernen". Was die Bildungsreform der siebziger Jahre nicht vermochte, das erzwingt jetzt der technische Fortschritt. Die Orientierung an Fertigkeiten und Kenntnissen ist passé, da der technologische Wandel den Ausbildungs-Stoff in immer kürzeren Zeiträumen veralten läßt. Sowohl das Konzept des "antizipatorischen Lernens" als auch der berufsbezogenen "Schlüsselqualifikationen" dienen allerdings nur der Perfektionierung eines fragwürdig gewordenen Fortschrittsmodells und sind so gesehen für eine pädagogische Theorie und Praxis, die Alternativen der gesellschaftlichen Entwicklung im Blick hat, in der bisher diskutierten Form mit Vorsicht zu genießen. Doch die erneute Erschütterung des Bildungskanons, die sich für die 90er Jahre abzeichnet, verweist auf eine "Didaktik des entwicklungsbezogenen Lernens" auf die bislang uneingelöste Aufgabe, entwicklungspolitische Schlüsselqualifikationen zu erkunden, jenseits des konkreten Wissens von fernen Ländern und Sitten, von terms of trade und Welthandelsstrukturen, jenseits von Länder- und Institutionenkunde.

Ich möchte an dieser Stelle nur drei Prinzipien bzw. didaktische Ansätze erläutern, die sich im Kontext entwicklungspädagogischer Theorie und Praxis als Reaktion auf die Krise der politischen Aufklärung qua Information herausgeschält haben und dem Mißverständnis entgegenzuhalten sind, entwicklungspolitische Bildung habe es in erster Linie mit der Vermittlung von Kenntnissen über die Dritte Welt zu tun:

- die Notwendigkeit, die Struktur unseres Wissens von der Dritten Welt reflexiv und ideologiekritisch zu hinterfragen;
- die Notwendigkeit, den Alltag zu politisieren, die Relevanz der Inhalte entwicklungspolitischen Lernens damit an der Lebenswelt jeweiliger Zielgruppen auszuweisen und hier und jetzt solidarisches Handeln zu erproben;
- die Notwendigkeit, entwicklungspolitisches Lernen als Bildungsprinzip, das alle Bildungsinhalte umgreift und gerade kein eigenes Lernfeld Dritte Welt konstituiert, zu verankern.

---

**"'Globale Mitverantwortlichkeit' kann nicht auf handelnde Subjekte rückbezogen, 'globale Verantwortung' nicht von Individuen wahrgenommen werden."**

---

### Weltbilder, Projektionen und Ideologiekritik

Im Zeitalter der Informationsgesellschaft ist eine ideologiekritische Didaktik, wie sie z.B. Anfang der siebziger Jahre mit dem Anti-Schulbuch "Heile Welt und Dritte Welt" in aufsehenerregender Weise umgesetzt wurde, wichtiger denn je. Wenn die Welt allabendlich und tagesaktuell in die Wohnzimmer flimmert, besteht die Herausforderung für die entwicklungspolitische Aufklärung nicht mehr wie vor 20 Jahren in einem grundsätzlichen Wissensdefizit über die Dritte Welt. Problematisch ist vielmehr

# Kinderspielplätze (?)



Dieses Bild steht am Anfang einer neuen Reihe, mit der wir die Eindrücke, die unser Fotograf Achim Heinrichs zu dem Thema Kinderspielplätze sammelte, an Sie weitergeben wollen. Seine Aufnahmen, so denken wir, bedürfen keiner weiteren Kommentierungen. Alle Aufnahmen dieses Heftes sind in Berlin entstanden. (ds)

die Perspektive, unter der uns in Medien und Unterricht die Welt-politik nahegebracht wird. Die Bilder im Kopf lassen sich nicht einfach durch neue ersetzen, indem man andere, bessere, zusätzliche Informationen anbietet - die Bilder selbst müssen vielmehr thematisiert werden, ihre Beschränktheit entlarvt, ihre Herkunft aufgeklärt und die Interessen bestimmt werden, die in der Vermittlung verzerrender Welt-Bilder zum Ausdruck kommen. Anhand schlechter Schulbücher, ärgerlichen Zeitungsberichten, Werbefilmen der Industrie etc. läßt sich so gesehen vielleicht mehr über unsere Beziehungen zur Dritten Welt erfahren als am eindrucksvollsten "guten" Medium, das am nächsten Tag unter dem Mantel schiefer Rezeptionsfilter schon wieder begraben ist.

Die Wahrnehmungsmuster, unter denen uns die "Dritte Welt" zum Problem wird, haben sich gewandelt. Mit der Überwindung z.B. der Kalten-Kriegs-Schablone oder der Katastrophensicht, in der uns die Menschen immer nur als Bedürftige erfahrbar werden, sind damit auch authentischere Zugänge in der interkulturellen Begegnung möglich. Doch auch die neuen Paradigmen der "Einen Welt" und der "interkulturellen Kommunikation" sind nicht frei von Projektionen.

---

### **"Die neuen Paradigmen der 'Einen Welt' und der 'Interkulturellen Kommunikation' sind nicht frei von Projektionen."**

---

Die Entwicklungshilfe war ebenso wie die entwicklungspolitische Bildung in der Bundesrepublik in ihren Anfangsjahren vom Zerrspiegel des Kalten Krieges geprägt. Aber auch nach dem Ende des Kalten Krieges sind wir weit davon entfernt, der Dritten Welt unvoreingenommen begegnen zu können. Die Weltbilder haben sich gewandelt: die Brille des Anti-Kommunismus war schon in den sechziger Jahren durch das Mißverständnis der Politikdidaktik gebrochen, die Aufgabe entwicklungspolitischer Bildungsarbeit müsse es sein, die Entwicklungshilfepolitik der Bundesregierung zu plausibilisieren. Und für die internationalistische Studentenbewegung waren die revolutionären Bewegungen in der Dritten Welt oftmals nur Objekte der eigenen politischen Sehnsüchte und Wunschvorstellungen von einer anderen Gesellschaftsordnung, deren Verwirklichung angesichts der eigenen Ohnmacht oder Trägheit anderen aufgebürdet wurde.

Projektionen haben ein empathisches Verstehen der Menschen in "Entwicklungsländern" auch im Kontext der kirchlichen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit immer wieder überlagert. Zwar haben sich die kirchlichen Hilfswerke in ihrer Öffentlichkeitsarbeit in der Regel dem anti-kommunistischen Zerrbild widersetzt, doch an die Stelle der Ost-West-Schablone trat das Bild des Bedürftigen, Leidenden, das z.B. in der "Hungerhand" der ersten Brot-für-die-Welt-Plakate seinen bis heute wirksamen Ausdruck fand. Mitleid tritt an die Stelle einer positiven Identifikation mit den Bedürfnissen und Wünschen, Nöten und Kompetenzen unserer Mitmenschen.

Ich fürchte, auch die aktuelle ökumenische Vision der interkulturellen Weltgesellschaft, die im von mir selbst gerne bemühten Begriff der "Einen Welt" ihren Niederschlag findet, verrät mehr über uns, als daß sie zur empathischen interkulturellen Kommunikation verhilft. Der Leitbegriff der "Einen Welt" wird heute von Konrad Raiser, der selbst in den siebziger Jahren dazu beigetragen hatte, diesen Begriff in der ökumenischen Bewegung populär zu machen, als "Herrschaftsideologie" kritisiert: "Die Vision der 'Einen Welt' postuliert Gleichheit aller Menschen und suggeriert Harmonie. Sie entspricht einem Bedürfnis nach einer harmonischen Welt und verstellt uns den Blick dafür, daß an manchen Stellen gerade die Austragung von Konflikten die notwendige Strategie ist, nicht der Ausgleich. Und schließlich ist die Vorstellung der 'Einen Welt' nicht geschützt dagegen, schlicht vereinnahmt zu werden (...) als Ideologie transnationaler Wirtschaftsinteressen" (14).

Die "Eine Welt" wurde bislang allein als globaler Weltmarkt und weltumspannender Coca-Colonialismus oder aber als Schicksalsgemeinschaft grenzüberschreitender Umweltkatastrophen erfahren, nicht jedoch als die "Eine Welt" der Völker, die sich in ihrer kulturellen Vielfalt und politischen wie ökonomischen Eigenständigkeit gleichberechtigt begegnen können. Trotz ihres ideologischen Gehaltes kommen wir jedoch nicht umhin, die Vision der einen Menschheitsfamilie als regulatives Prinzip für politisches und pädagogisches Handeln anzuerkennen. Die neueren Ansätze interkulturellen Lernens, die der entwicklungspolitischen Bildung eine unverzichtbare Hinwendung zum "Lernen von der Dritten Welt" aufgeben, sind darum bemüht, die politischen Bedingungen kultureller Begegnung zu thematisieren und nicht im harmonischen Weltbild des "Wir sitzen alle im selben Boot" zu verkleistern. Darin unterscheidet sich interkulturelle Pädagogik heute von dem unpolitischen Programm der "Erziehung zur internationalen Verständigung" der sechziger Jahre, das bereits 1974 auf einer UNESCO-Expertentagung scharfer Kritik ausgesetzt war: "Wir halten es für unangemessen, ja sogar für gefährlich, wenn Entwicklungsprobleme nur in Kategorien der internationalen Verständigung und des Friedens diskutiert werden, ohne dabei die Mechanismen und die politischen Interessen bewußt zu machen, die für die Tatsache verantwortlich sind, daß dieser Friede und diese Verständigung nicht existieren" (15).

#### **Politisierung des Alltags**

Entwicklungsbezogenes Lernen muß als Teil aktiven politischen Handelns verstanden werden, es läßt sich nicht reduzieren auf Bildungsmaßnahmen in Schulstuben und Vortragssälen, die sich ausdrücklich jeder Praxis und Parteilichkeit enthalten. Die Neugestaltung der eigenen Lebenswelt und der Aufbau alternativer gesellschaftlicher Strukturen "von unten" wird zum Gegenstand und Medium eines pädagogischen Handelns, das sich über die notwendige Anbindung an soziale Bewegungen und an einen konstruktiven politischen Widerstand definiert und den Rahmen klassischer Bildungs-Arbeit sprengt.

Wenngleich sowohl die sogenannte Bochumer Didaktik als auch die Entwürfe ökumenischen Lernens die Frage "Wie können Mehrheiten lernen?" als Ausgangspunkt ihres Nachdenkens formuliert hatten, muß die konsequente Orientierung an den Lebenswelten der Lernenden letztlich zu einer Praxis führen, die gerade nicht mehr auf eine allgemeine Öffentlichkeit zielen kann. Denn die Lebenszusammenhänge der Menschen, mit denen die Bildungsarbeit ins Gespräch zu kommen sucht, setzen zugleich die Grenze für das, was jeweils entwicklungspolitisch relevant ist. Die Aufarbeitung weltpolitischer Bezüge im Hinblick auf be-

stimmte, umgrenzbare Zielgruppen, die in jeweils spezifischen Hinsichten (sei es als Bauern oder als Journalisten, als Rüstungsarbeiter oder Reiseleiter) in die Entwicklungsproblematik verstrickt sind, nimmt Abschied von dem unfruchtbaren Ansinnen, eine diffuse breite Öffentlichkeit mit mehr oder weniger beliebigen Themen zu konfrontieren. Wir brauchen keine entwicklungspolitisch aufgeklärte Öffentlichkeit in dem Sinne, das jeder über alles Bescheid weiß, sondern wir benötigen politische Handlungskompetenz in spezifischen gesellschaftlichen Problemfeldern.

---

**"Entwicklungsbezogenes Lernen muß als Teil aktiven politischen Handelns verstanden werden, es läßt sich nicht reduzieren auf Bildungsmaßnahmen in Schulstuben und Vortragssälen, die sich ausdrücklich jeder Praxis und Parteilichkeit enthalten."**

---

"Zielgruppenorientierung" darf dabei nicht als didaktischer Trick mißverstanden werden (Werbefilmer und PR-Strategen können das viel besser als wir), es impliziert vielmehr ein partizipatorisches Lernen, bei dem wir als Initiatoren von Lerngelegenheiten nicht umhin kommen, auch die Problemdefinition aus der Hand zu geben.

Wenn wir den didaktischen Ansatz einer "Politisierung des Alltags" ernst nehmen wollen, dann müssen an die konzeptionelle und institutionelle Verfaßtheit unserer entwicklungsbezogenen Bildung damit auch zwei Fragen gestellt werden:

- Inwieweit erlauben unsere Bildungseinrichtungen das Überschreiten jener "kritischen Schwelle", nämlich das "Umschlagen" von politischem Lernen in praktisch-politisches Handeln?
- Inwieweit wird der obligate "Dritte-Welt-Bezug", der die "klassische" entwicklungspolitische Bildung kennzeichnet, nicht zur Fessel, die uns davon abhält, uns den entwicklungs-relevanten Problemfeldern zuzuwenden? Nicht alles, was mit der Dritten Welt zu tun hat, ist für die entwicklungsbezogene Bildung bei uns von Bedeutung, umgekehrt muß längst nicht jeder Lernprozeß, der auf entwicklungspolitische Handlungskompetenz zielt, bei der Dritten Welt ankommen. Die Differenz Nord/Süd kann nicht mehr als Leitdifferenz zur Interpretation der entwicklungspolitischen Problemlage der Gegenwart dienen. Die wechselnden Koalitionen in einer interdependenten Weltwirtschaft, die Grenzenlosigkeit der Umweltprobleme, die wachsenden Disparitäten zwischen den Regionen innerhalb der "reichen" wie der "armen" Staaten etc. lassen vermuten, daß der am Nord-Süd-Gegensatz orientierte Dritte-Welt-Bezug als Mandatskriterium entwicklungbezogener Bildungsarbeit nicht mehr trennscharf genug ist. Die Frage nach dem Gegenstand "Entwicklungsbezogener" Bildung ist m.E. neu zu stellen.

### Entwicklungsbezogenes Lernen als Bildungsprinzip

"Wer die politische und soziale Emanzipation der außereuropäischen Völker und Staaten mit wachem Auge verfolgt, spürt unwiderruflich, daß diese Tatsache das Bildungsziel unserer Schulen beeinflußt" - diese so aktuell anmutenden Sätze finden sich bereits in der ersten deutschsprachigen Veröffentlichung, die um die Verankerung des Lernbereichs Dritte Welt im schulischen Unterricht bemüht ist (16). Geschrieben wurden diese Sätze 1962, als die Probleme der Dritten Welt im öffentlichen Bewußtsein einer Nation, die im Rausch des "Wirtschaftswunders" schwelgte, noch kaum gegenwärtig waren. Die von Wolfgang Hug formulierte Herausforderung, vor der die Schule angesichts der Bedeutung der Dritten Welt schon zu Beginn der sechziger Jahre stand, mußte eigentlich inzwischen, da die weltwirtschaftlichen Interdependenzen allgegenwärtig sind, eine tiefgreifende Umorientierung der schulischen Bildungsziele mit sich gebracht haben.

Der Blick in die aktuellen Lehrpläne der Bundesländer allerdings muß ermühen (17). Eine vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit in Auftrag gegebene Forschungsarbeit über die "Darstellung der Dritten Welt im Schulunterricht" bemängelt dabei insbesondere die Zersplitterung des Themenbereichs im Fächerkanon: "Wie aus der Lehrplananalyse zu ersehen ist, ist die Behandlung entwicklungspolitischer Themen in den einzelnen Fächern und Klassenstufen nicht aufeinander abgestimmt. (...) Es ist davon auszugehen, daß sich das Thema 'Entwicklungsländer/ Entwicklungspolitik' am Ende der Schullaufbahn als diffus, verwirrend, wenig klar und unzusammenhängend im Bewußtsein des Schülers darstellt" (18). Die Reduzierung des Themenbereichs auf jeweils fachspezifische Zugänge, ihre Aufsplitterung in geographische, religiöse oder historische Aspekte, kann der Komplexität der weltweiten Entwicklungsprobleme nicht gerecht werden. Da das Lernfeld "Dritte Welt" zudem schwerpunktmäßig dem Erdkunde-Unterricht zugeordnet ist, bringt dies die Gefahr mit sich, daß ahistorische und naturkundliche Interpretationsmuster dominieren. In den Fachwissenschaften selbst hat man längst gelernt, interdisziplinär zu denken, an unseren Schulen jedoch ist davon leider noch wenig zu spüren.

Die entwicklungspolitische Debatte der letzten Jahre hat deutlich gemacht, daß kulturelle und ökologische, soziale und ökonomische Gesichtspunkte der Entwicklung nicht auseinanderdividiert werden können. Dementsprechend sollten auch bei der didaktischen Umsetzung der Entwicklungsfrage integrative Herangehensweisen, die den Fächerkanon übergreifen, die Möglichkeit eröffnen, das Lernfeld Dritte Welt, das in keine der Fächerschubladen paßt, problem- und projektorientiert zu erschließen. Die Förderung der entwicklungsbezogenen Bildung an unseren Schulen hängt nicht vom stundenplanmäßigen Umfang der Lehrpläneinheiten ab, die ausdrücklich das Thema "Dritte Welt" abhaken; es geht nicht darum, den weltpolitischen Fragen der Gegenwart einen bestimmten Platz im Bildungskanon zuzuweisen und den Lehrplänen neuen "entwicklungspolitischen Stoff" hinzuzufügen. In Anbetracht der wachsenden Internationalisierung von Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft sollte die Schule vielmehr darauf hinwirken, provinzielle Denkmuster aufzubrechen, indem eine weltoffene, interkulturelle Perspektive zum festen und selbstverständlichen Bestandteil des gesamten Unterrichts wird. Der Bildungskanon der Schule benötigt eine Horizonterweiterung, die die schulischen Bildungsinhalte in jenen Kontext der "Einen Welt" einzuordnen vermag, in den sich Wirtschaft und Gesellschaft längst hineinentwickelt haben. Der sozialkundliche Unterricht muß seine Gegenstände heute, da die Tragweite politischer und wirtschaftlicher Entscheidungen vielfach eine neue globale Dimension angenommen hat, mit den Kategorien einer "Weltinnenpolitik" begreifen (19); Geschichte kann nicht länger nur aus

der Perspektive europäischer Eroberer geschrieben werden, ein angemessenes Verständnis anderer Kulturen und Völker setzt auch das Wissen um die vorkoloniale Geschichte Afrikas, Asiens und Südamerikas voraus; Musik, Kunst und Literatur blicken längst über den Tellerrand eurozentristischer Verengung hinaus - doch trägt dem auch die Unterrichtspraxis in den musischen Fächern Rechnung? Unsere Antworten auf religiöse Fragen müssen im Licht der Ökumene und der Vielfalt der Weltreligionen neu befragt werden und so fort.

Die Reflexion auf die weltweiten Bezüge der verschiedensten Elemente der Lebenswirklichkeit der Schüler und ihres gesellschaftlichen Umfeldes hätte tatsächlich eine Umorientierung der schulischen Bildungsziele und des Bildungskanons zur Voraussetzung. Die Erziehung zur Entwicklungsverantwortung sollte als erzieherisches Prinzip des schulischen Lernens verankert werden, das in den Fächerkanon übergreift. Die weltweiten Entwicklungsprobleme können nicht nur ein Unterrichtsstoff neben anderen sein, das Lernfeld "Dritte Welt" ist vielmehr ein "Bildungsinhalt besonderer Art" (20), nicht bloße Ergänzung der Allgemeinbildung, sondern deren integraler Bestandteil.

Gemessen an diesem Anspruch, die Entwicklungsprobleme der Welt als Dimension allen Handelns mitzubedenken, bewegen sich Politik wie staatliche Bildung trotz kosmopolitischer Vokabeln in nach wie vor provinziellen Bahnen. Nach der schleichenden Restauration und der Funkstille, in die sich die Bildungspolitik in der Bundesrepublik nach der Reformkonjunktur wieder zurückgeflüchtet hat, wäre es an der Zeit, die Bildungspolitik wieder zu einem zentralen Thema der öffentlichen Auseinandersetzung zu machen. Denn die hier angedeuteten Anforderungen an ein entwicklungsbezogenes Lernen lassen sich gerade nicht über die Begrenzung auf neue Lehrplaninhalte, auf Curriculumentwicklung, Schulbuchaktualisierung oder Veranstaltungen der Lehrerfortbildung kanalisieren, sie stellen vielmehr die institutionelle Verfaßtheit der Schule selbst in Frage. Die innovativen Impulse, die im außerschulischen Bereich, seitens der Kirchen, der Nichtregierungsorganisationen oder der Dritte-Welt-Bewegung, für eine Neubestimmung politischer Bildung im Horizont des Nord-Süd-Konflikts und globaler Sicherheitsprobleme längst fruchtbar gemacht wurden, wurden von der Bildungspolitik bislang zurückgewiesen. Während viele engagierte Menschen in den sozialen Bewegungen seit langem daran arbeiten, die Herausforderung anzunehmen, die der Nord-Süd-Konflikt an Bildung und Erziehung stellt, ist die Bildungspolitik leider noch weit davon entfernt, den "Bildungsauftrag für die Zukunft" einzulösen.

---

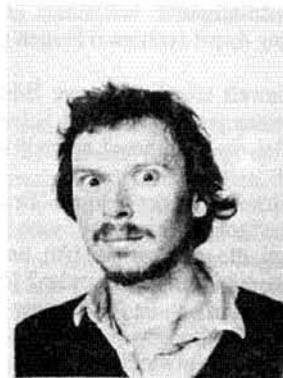
## "Die aufklärerische Protestformel "Wissen ist Macht" scheint umzuschlagen in "Wissen ist Ohnmacht"."

---

### Anmerkungen

- (\*) Ausgearbeitete Fassung eines Vortrages, den der Autor im Rahmen einer Tagung der Stiftung Entwicklung und Frieden zum Thema "Globale Verantwortung für Frieden und Sicherheit" am 9. August 90 in Bonn gehalten hatte.

- (1) Vgl. KMK: Zur Situation des Unterrichts über die Dritte Welt, Bonn 1988.
- (2) Vgl. z.B. Deutscher Volkshochschul-Verband (Hg.): Evaluierung der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit im Volkshochschulbereich, Bonn 1987.
- (3) Vgl. Jürgen Horlemann: Der verstellte Blick. Wie man uns die Dritte Welt sehen läßt, in ZEP 1/1988, S.8-11.
- (4) Vgl. Hummel, K.u.a.: Fördert oder blockiert die Darstellung der sogenannten Ökrisen in der Presse entwicklungspolitisches Bewußtsein?, Arnoldshain 1974.
- (5) Vgl. ZEP 3/1988, Entwicklungstheorien und Entwicklungspädagogik.
- (6) Vgl. Klaus Seitz/Michael Windfuhr: Landwirtschaft und Welthandelsordnung, Hamburg 1989.
- (7) Aurelio Peccei (Hg.): Das menschliche Dilemma - Zukunft und Lernen, München 1979.
- (8) Vgl. Alfred K. Tremml: Lernen oder Untergehen - Kritische Anmerkungen zum Lembericht des Club of Rome, in: ZfPäd 1/1981, S.139-144.
- (9) Vgl. Ingemar Hauchler: Internationalisierung und nationaler Handlungsspielraum der Ökonomie, in: Stiftung Entwicklung und Frieden (Hg.), Gemeinsam überleben, Bonn 1988, S.35-52.
- (10) Siegfried Bernfeld: Sisyphus oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt 1976, S.119.
- (11) Vgl. Alfred K. Tremml: Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden?, in Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 1/1982, S.4-16.
- (12) Pascal Bruckner: Das Schluchzen des weißen Mannes, Berlin 1984.
- (13) Vgl. Gronemeyer/Bahr (Hg): Erwachsenenbildung - Testfall Dritte Welt, Opladen 1977.
- (14) Konrad Raiser in: Wirtschaften im Jahr 2000 - mit welche Konzepten?, Bochum 1989, S.49.
- (15) Vgl. IRFED: In-School Development Education in the Industrialized Countries, Paris 1974.
- (16) Wolfgang Hug (Hg.): Die Entwicklungsländer im Schulunterricht, Hamburg 1962, S.9.
- (17) Eine Lehrplansynopse findet sich z.B. in Bundeszentrale für politische Bildung: Dritte Welt und Entwicklungspolitik, Bonn 1986.
- (18) Dorothee Bülow, Sabine Decker-Horz: Die Darstellung der Dritten Welt im Schulunterricht, München 1984 S.20f.
- (19) Ein Begriff übrigens, den Carl Friedrich von Weizsäcker schon vor über 25 Jahren geprägt hat.
- (20) So der ehemalige BMZ-Minister Erhard Eppler 1972, in: BMZ Schule und Dritte Welt Nr. 39, Bonn 1972.



Klaus Seitz, Jg. 1959, lebt in Nellingsheim / Kreis Tübingen. Langjährige Mitarbeit in entwicklungspolitischen Initiativen, u.a. im Entwicklungspädagogischen Informationszentrum EPIZ Reutlingen. Nach Philosophie- und Pädagogikstudium Bildungsreferent in verschiedenen Einrichtungen des Kirchlichen Entwicklungsdienstes. Veröffentlichungen zur Entwicklungspädagogik und zu Problemen des Welthandels. Zur Zeit wissenschaftlicher Angestellter am DFG-Forschungsprojekt "Von der Dritte-Welt-Pädagogik zur Entwicklungspädagogik - zur Geschichte eines Lernbereichs".

## VEHEMENT

### Erfahrungen - Kommentare - Informationen

Diese neue Zeitschrift - sie erscheint halbjährlich - wird von ehemaligen Entwicklungshelfer/innen herausgegeben.

Themenschwerpunkte sind: Personelle Entwicklungshilfe bzw. -zusammenarbeit, Methoden entwicklungspolitischer Öffentlichkeitsarbeit, Ökologische Probleme in der Dritten Welt, Entwicklungspolitische Kommentare, Vorstellung von Initiativen, Informationshinweise.

Herausgeber ist die Vereinigung ehemaliger EntwicklungshelferInnen - VEHEMENT e.V., 6200 Wiesbaden 1, Goebenstr. 35, Tel.: 06121/47390. Einzelheft: 5 DM + Porto (erhältlich bei Zusendung von 7 DM in Briefmarken). Jahresabo (incl. Porto): 12 DM. Probeheft anfordern!

## "VEHEMENT LITERATUR"

### Eine neue Zeitschrift mit Literatur zur Dritten Welt

"VEHEMENT Literatur" stellt Sachliteratur wie Belletristik über entwicklungspolitische Themen sowie zu bzw. aus Afrika, Asien und Lateinamerika vor.

Jede/r, die/der in der entwicklungspolitischen Informations- und Bildungsarbeit tätig ist, bedarf der fortlaufenden Information, Auffrischung und Erweiterung des persönlichen Kenntnisstandes. Dazu trägt auch Literatur bei.

Diese Zeitschrift - sie erscheint halbjährlich - will eine Orientierungshilfe sein, zum Selberlesen und zur Diskussion anregen. Sie beugt sich nicht dem Aktualitätszwang, sondern es werden auch Bücher aufgenommen, deren Erscheinungsjahr schon etwas zurück liegt.

Zu Wort melden sich Personen, die entsprechend ihrer Tätigkeit in der Dritten Welt bzw. aufgrund ihrer Beschäftigung mit der betreffenden Thematik mit dem jeweiligen Buchthema vertraut sind.

Herausgeber ist die Vereinigung ehemaliger EntwicklungshelferInnen-VEHEMENT e.V., 6200 Wiesbaden 1, Goebenstr.35, Tel.: 06121 / 47390. Einzelheft (bei 48 Seiten) DM 5.- + Porto (erhältlich bei Zusendung von DM 7.- in Briefmarken). Jahresabo (incl. Porto) DM 12.-. Probeheft anfordern!



## Persischer Golf

Wir berichten kontinuierlich über den Verlauf der Golfkrise. Wir bieten Hintergrund zu Krisenstrategien, zu regionalen Verwicklungen, zu Waffengeschäften, zu Innenansichten der Konfliktparteien.

Nr.10/Oktober 1990  
Für Bush in den Golfkrieg? ■ Kein Ausweg aus der Kuwaitkrise? ■ Irak-BRD: Illegale Giftgasgeschäfte ■ Aufruf zu einer gewaltfreien Lösung der Golfkrise

Nr.11-12/Nov.-Dez. 1990  
Golfkrise vor dem Siedepunkt ■ Innenansichten aus dem Irak ■ Irakische Opposition zum Golfkrieg

Nr.1/Januar 1991  
Golfkonflikt - ein Verteilungskrieg? ■ Innenansicht Kuwaits ■ Chancen für einen Kompromiß? (erscheint Ende Dez.)

40 Seiten, 4,50 DM  
Probeabo: 3 Hefte für 10 DM;  
keine automatische Verlängerung  
Jahresabo: 42,50 DM; Ausland: 48,50 DM;

Coupon bitte einsenden an: Interabo,  
Postfach 103245, 2000 Hamburg 1

### Ich möchte

- ein DRITTE WELT Probeabo (gegen Vorkasse: 10-DM-Schein oder Scheck)  
 ein DRITTE WELT Jahresabo

Vorname, Name

Straße

PLZ, Ort

Datum, Unterschrift

**Vertrauensgarantie:** Ich weiß, daß ich die Bestellung innerhalb einer Woche bei Interabo, Wendenstraße 25, 2000 Hamburg 1 widerrufen kann und bestätige dies durch meine 2. Unterschrift. Zur Fristwahrung genügt die rechtzeitige Absendung des Widerrufs.

Datum, Unterschrift

## DRITTE WELT

Monatsmagazin für internationale Politik, Wirtschaft und Kultur

---



---

 Kongreß Kongreß Kongreß Kongreß Kongreß
 

---



---

Klaus Seitz

# Monologe über den Dialog

## Kommentar zum Nord-Süd-Bildungskongreß

Zu einem bundesweiten Bildungskongreß unter dem Titel "Der Nord-Süd-Konflikt - Bildungsauftrag für die Zukunft" hatte der World University Service WUS Ende September Lehrerinnen und Lehrer nach Köln eingeladen. Zunächst war das Kongreßvorhaben als pädagogisches Anhängsel zum Medienrummel der "Eine Welt-Woche" angekündigt gewesen. Doch angesichts der für entwicklungs-pädagogische Veranstaltungen bislang beispiellosen Planungsdimensionen, gewann das Vorhaben bald ein eigenes Profil. In einem organisatorischen Kraftakt war es den Veranstaltern gelungen, über 600 Lehrerinnen und Lehrer aus BRD und DDR für ein Kongreßprogramm zu gewinnen, das in kürzester Zeit auf die Beine gestellt worden war. Als Plenarredner oder Referenten in den Arbeitsgruppen wirkten Paulo Freire, Rudolf Schmitt, David Simo, Dieter Danckwortt, Elisabeth Spengler, Asit Datta, Christel Adick mit, wie auch unzählige weitere Fachfrauen und -männer, die sich in der eher kleinen entwicklungspädagogischen Szene einen Namen gemacht hatten. Ein bildungspolitischer Paukenschlag war dieser Kongreß allemal. Das Vorhaben war so gesehen ein Erfolg. Für Begegnung und Dialog, den Entwurf konstruktiver Perspektiven, Erfahrungsaustausch und Ermutigung allerdings blieb wenig Raum.

Begeistert hatte man ihn empfangen, und, bevor er auch nur ein Wort zu sagen vermochte, mit stürmischem Applaus bedacht: nachdem die 600 Zuhörerinnen und Zuhörer im großen Hörsaal der Kölner Universität schon zwei Stunden lang zahlreiche ermüdende Politikerreden ausgesessen hatten, richteten sich alle Erwartungen auf den kleinen, grauhaarigen Mann aus Brasilien. Paulo Freire, der Prediger des Dialogs, von dem man doch wußte, wie sehr er Massenkundgebungen scheut, hatte sich allen vorausgegangen Unkenrufen zum Trotz von den Veranstaltern dieses gigantischen Bildungskongresses in die Pflicht nehmen lassen. Und aus der Rede des heutigen Erziehungsministers von Sao

Paulo war nach wie vor unverkennbar das Engagement des Befreiungspädagogen herauszuhören, der Appell für eine Erneuerung der Schule, die Verpflichtung des Bildungswesens auf das imperative Mandat, permanent für die Freiheit einzutreten, die Zurückweisung aller Bildungsverplanung, die dem Unverwalteten keine Chance läßt. Die Erziehung zur Neugier müsse die Schule fördern, sich auf das Risiko der intellektuellen Überraschung einlassen, forderte Freire. "Kinder dürfen nicht traurig zur Schule gehen" rief er den Lehrerinnen und Lehrern zu. Und doch sprang der Funke nicht über. Auch der Hauptredner des Kongresses, der sonst in kleinen Gesprächsgruppen jeden in den

Bann der Selbstaufklärung zu ziehen vermag, blieb in der monologischen Struktur, die der riesige Hörsaal aufnötigt, blaß. Und der unvermeidliche Widerspruch zwischen Form und Inhalt kam am Ende des über einstündigen Vortrages in aller Schärfe zum Ausdruck: Freire klagte zuletzt den Dialog als Bildungsprinzip ein, doch dem Moderator blieb nichts anderes übrig, als angesichts des Kongreßprogrammes, dessen Zeitplanung man schon weit hinterherhinkte, den nächsten Referenten ans Mikrofön zu bitten.

Dergleichen Widersprüche prägten denn auch das gesamte anspruchsvolle Vorhaben, die pädagogische Herausforderung durch die globale Entwicklungsproblematik zum Thema einer Massenveranstaltung zu machen. Untergebracht im überschwenglichen Luxus des Holiday-Inn-Hotels, eingezwängt in die fensterlosen Bunker einer bedrückenden Campus-Universität, getrieben von einer straffen Kongreßplanung, Vorträge zwischen Schnitzel mit Pommes und üppigem Bankett - wie sollte man hier die Forderung nach einem solidarischen, befreienden Lernen glaubwürdig vertreten können? Beim Abschlußplenum brachten zahlreiche Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieses Unbehagen zur Sprache, bemängelten das Mißverhältnis von Rahmenbedingungen und Inhalten und verlangten von den Kolleginnen und Kollegen, sie sollten hier und jetzt in ihrem

# Kongreß Kongreß Kongreß Kongreß Kongreß

Lebens- und Arbeitsstil die Vision einer solidarischen und ökologischen Gesellschaft zum Ausdruck bringen. Doch vielleicht sind dies alles Ansprüche, die ein Vorhaben dieser Art grundsätzlich nicht einzulösen vermag. Inwieweit kann sich das Theoretisieren und Reden über ein innovatives, selbstbestimmtes Lernen selbst im Modus des offenen Dialogs ereignen? Auch die Zeitschrift für Entwicklungspädagogik tut sich schwer daran, in ihrer Präsentation, ihrer Sprache, ihren Redaktionskonferenzen und Symposien den hehren Zielen gerecht zu werden. Und auch der Berichterstatter ließ sich in einer Kölner Arbeitsgruppe zu einem einstündigen Vortrag hinreißen, was alle Plädoyers für ein dialogisches, befreiendes Lernen Lügen strafte. So blieb die Frage, wie das Lernen über das Lernen so organisiert werden könne, daß Mittel und Zweck, Struktur und Zielsetzung in Einklang zu bringen sind, zuletzt unbeantwortet. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren sich jedoch einig darin, daß eine solche, zwar in sich widerspruchsvolle, Demonstration des politischen Willens nötig und an der Zeit war - jedoch nunmehr in dieser Form keiner Wiederholung bedarf. Nachfolgetagungen sollen im kleinen, regionalen Rahmen durchgeführt werden, die den Bildungsauftrag der Schule angesichts des Nord-Süd-Konfliktes konkretisieren und in ihrer Tagungsform, in ihrer dialogischen Struktur, in offenen Lerngelegenheiten, in Unterbringung und Verpflegung bewußter der pädagogischen Herausforderung durch den Nord-Süd-Konflikt Rechnung tragen.

Der Bildungskongreß vermochte seine wesentliche Zielsetzung zweifellos einzulösen: niemals zuvor wurde die Bildungspolitik so machtvoll darauf verpflichtet, den Nord-Süd-Konflikt als Bildungsauftrag der Schule anzunehmen. Als "Novum in der Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung" hatten die Veranstalter diesen Kongreß eröffnet. Ein Novum war allein schon die Resonanz auf die Kongreßeinladung. Rund 1200 Anmeldungen von Lehrerinnen und Lehrern aller Schulstufen waren aus West- und Ostdeutschland eingegangen. Erstmals war es auch gelungen, für eine entwicklungspädagogische Veranstaltung, die vom World University Service in Zusammenarbeit mit der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung und zahlreichen Nichtregierungsorganisationen initiiert und organisiert wurde, die Unterstützung

nicht nur des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit, sondern auch der Kultusministerkonferenz zu gewinnen. Von den westdeutschen Bundesländern hatte allein das Land Hessen, zweitreichstes Bundesland, eine finanzielle Unterstützung des Kongresses verweigert. Angesichts des mühevollen Unterfangens, die Kultusminister der Länder für dieses Vorhaben zu erwärmen, ist allein die breite Trägerschaft dieses Kongresses schon ein ermutigendes Zeichen, wengleich die Reden des BMZ-Staatssekretärs Repnik oder der KMK-Vorsitzenden Tidick und die Reaktionen des Publikums darauf demonstrierten, daß in Fragen der Entwicklungspolitik ebensowenig wie in der Aufgabenstellung für die entwicklungspolitische Bildung von einem gesellschaftlichen Grundkonsens ausgegangen werden kann.

So sehr der Nord-Süd-Bildungskongreß angesichts der Breite der Veranstalter und der Teilnehmerzahl zwar einen Meilenstein in der Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung zu setzen vermochte, läßt die nachfolgende Abschlusserklärung des Kongresses allerdings wegweisende neue Perspektiven vermissen. Doch die Tatsache, daß die hier erhobenen Forderungen nicht über die Thesen hinausweisen, die bereits vor zwanzig Jahren auf zahlreichen kleineren Lehrertagungen zum Thema "Schule und Dritte Welt" formuliert worden waren, ist nicht so sehr ein Indiz für den fehlenden Erkenntnisfortschritt in der Entwicklungspädagogik oder für die Phantasielosigkeit heutiger Pädagogen. Vielmehr wird deutlich, daß die Bildungspolitik die z.B. schon auf der Wiener Tagung "Schule und Dritte Welt" 1970 aufgestellten Prinzipien bis heute nicht einzulösen vermochte. Die Bildungsreform ist im Sande verlaufen, die Bildungspolitik zeigt seit Mitte der siebziger Jahre wieder restaurative Tendenz, zumal sie im Schatten der öffentlichen politischen Auseinandersetzung keinerlei Legitimationsdruck mehr ausgesetzt ist. Der Kölner Bildungskongreß könnte mit seinem Urteil, daß die Schule heute angesichts der Herausforderungen der Zukunft versagt, vielleicht wieder Bewegung in die bildungspolitische Diskussion bringen. Doch eine neue Reformphase der Bildungspolitik ist mit Anfragen an die traditionellen Lehrstoffe, Lernziele und Lernmethoden wohl kaum zu initiieren. Anzulegen wäre vielmehr, ob es nicht die Organisation schulischen Lernens, seine

bürokratische Verwaltung und institutionelle Verfaßtheit sind, die einem entwicklungsbezogenen und zukunftsorientierten Lernen im Wege stehen. Denn der strukturell verankerte "heimliche Lehrplan" des Bildungswesens ist für das entwicklungspolitische Lernen der Schüler nicht weniger äußerlich als das Kongreß-Ambiente für das Lernen der Entwicklungspädagogen.

#### Anmerkung:

Die Kongreßdokumentation kann voraussichtlich ab Dezember beim WUS-Kongreßbüro, Horlemann Publizistik, Lohfelder Straße 14, 5340 Bad Honnef bezogen werden.

Kurzbiographie über Klaus Seitz am Schluß des Leitartikels: "Der Nord-Süd-Konflikt als Herausforderung für die Bildungsarbeit"



## südostasien informationen

Leben und  
Überleben in  
den Metropolen

Heft Nr. 3/90

- Das Phänomen "Metropolisierung"
- Urbanisierung und Deurbanisierung in Kambodscha
- Slumbewohner schließen sich zusammen
- Malaysia: Dicke Luft im Klang Valley
- Jakarta: Traum und Alptraum für Millionen
- Großstadtleben im zeitgenössischen philippinischen Film

außerdem

- Kommentar: Frieden für Kambodscha
- Kein Machtwechsel in Birma
- ferner Buchbesprechungen, Tagungsberichte, Berichte über Aktivitäten sowie Nachrichten zu Vietnam, Kambodscha, Laos, Thailand, Indonesien, Philippinen.

Schwerpunkt des nächsten Hefts:

Schwelmländer Südasiens

## südostasien informationen

erscheint vierteljährlich  
Umfang: 70 S.  
Einzelpreis: DM 6,00

erhältlich bei:  
Südostasien  
Informationsstelle

Josephinenstraße 71

D-4630 Bochum 1

Tel.: 0234 / 50 27 48

Jahresabonnement:

DM 24,- für Einzelpersonen

DM 48,- für Institutionen

E-Mailing:

Geonet GEO3:SEAINFO

Konten: Sparkasse Bochum (BLZ 430 500 01) Nr. 30302491,  
Postprogramm Dortmund (BLZ 440 100 46) Nr. 1748-460

# Kongreß Kongreß Kongreß Kongreß Kongreß

## Abschlußerklärung

des Bildungskongresses für Lehrerinnen und Lehrer  
29.9.-1.10.1990 an der Universität zu Köln

zum Thema: "Der Nord-Süd-Konflikt  
Bildungsauftrag für die Zukunft"

600 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus der Bundesrepublik Deutschland, der DDR und Ländern des Südens haben am 1.10.1990 nach dreitägiger Konferenzarbeit auf Einladung des World University Service (WUS), der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung mit dem NRO-Projekt "Eine Welt für alle" und der Förderung durch das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit, 10 Bundesländern und "terre des hommes" folgende Erklärung verabschiedet:

### Forderungen an die im Bildungswesen Tätigen

Der sich verschärfende Nord-Süd-Konflikt findet im Alltag des deutschen Bildungswesens nur unzureichende Berücksichtigung. Obwohl Querschnittsaufgabe für zahlreiche Fächer, sind die meisten Bereiche davon weitgehend unberührt geblieben. Die unproportionale Betonung des Entwicklungshilfegedankens verdrängt zudem die Ursachenfrage und Notwendigkeit der Steigerung des Bewußtseins für Strukturveränderungen im eigenen Land. Eine globale, umweltverträgliche und gerechte Weltwirtschafts- und Sozialordnung ist Grundbedingung für Überleben und Entwicklung im Süden. Mit der Überwindung des Ost-West-Konfliktes sind zusätzliche Herausforderungen an das deutsche Bildungssystem entstanden. Die Übertragung des Industrie- und Konsummodells nach westlichem Vorbild auf alle Staaten der Erde ist weder ökologisch möglich noch entspricht dies den historischen und kulturellen Bedingungen der Vielfalt der Völkergemeinschaft. Mit dem Abbau des Blockdenkens zwischen Ost und West und des Rüstungswettlaufes eröffnen sich neue Chancen für das Bildungssystem. Die Förderung der Kreativität durch multikulturelle Vielfalt, neue Formen des Zusammenlebens, Produzierens und Wirtschaftens sowie der Mitbe-

stimmung des einzelnen sind die Voraussetzung zur Überwindung von Perspektivlosigkeit und Resignation.

Die Einbeziehung der Ursachen und Lösungsmöglichkeiten des Nord-Süd-Konfliktes kann nur fächerübergreifend entwickelt und muß kontinuierlich umgesetzt werden. Dafür sind folgende Forderungen unverzichtbar:

- Den notwendigen Paradigmenwechsel von einem eurozentrischen, auf ökonomische Wahrnehmungen reduzierten Weltbild hin zu einer Offenheit für andere Leitbilder und Kulturen deutlich zu machen;
- den entscheidenden Stellenwert des Themas Nord-Süd/Entwicklungspolitik für unsere gemeinsame Zukunft auf der
- einen Welt zu erkennen, und sich um entsprechende Lernprozesse in allen Bereichen und Altersstufen zu bemühen;
- die eigene Position und die eigenen Interessen im Zusammenhang zu diesem Thema zu reflektieren und auch Verdrängung und Abwehr zum Gegenstand einer Auseinandersetzung zu machen;
- die Rolle und Wechselbeziehung zwischen Politik und Wirtschaft analysierend

zu behandeln. Dabei verdient der wachsende Einfluß von Banken und Konzernen in einem sich weiter zentralisierenden Europa besondere Aufmerksamkeit;

- den persönlichen Einsatz, den eigenen Lebensstil und damit die eigene Glaubwürdigkeit als entscheidende Voraussetzung für dauerhafte Einstellungsveränderungen in Richtung auf eine solidarische Weltordnung zu erkennen;
- die bestehenden Freiräume in Unterricht und Bildungsarbeit mutig und kreativ zu nutzen, um fächerübergreifende Lernprozesse anzustoßen, die eine Handlungsorientierung miteinschließen;
- die Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit Menschen aus anderen Ländern, mit entwicklungspolitisch Engagierten oder mit ehemaligen EntwicklungshelferInnen zu nutzen und diese in den Unterricht miteinzubeziehen.

### Forderungen an Bund, Länder und Gemeinden

Zielrichtung aller Bildungsarbeit muß sein:

- Erziehung zu Solidarität und Anerkennung anderer Lebensgestaltungen und Kulturen
- Aufhellungen von Weltwirtschaftsverpflichtungen sowie der Verflechtung der bundesdeutschen Politik und Wirtschaft. Curricula, Lehrpläne, Rahmenrichtlinien und Kursstrukturpläne müssen daraufhin ausgerichtet werden. Sie müssen multikulturell sein.
- Interdisziplinäre Ausbildung an den Hochschulen und an Lehrerbildungsseminaren der 2.Phase, fächerübergreifender Unterricht und Projektarbeit müssen institutionell verankert sein. Dies gilt auch für die Arbeit im Vorschulbereich.
- Handlungsorientierung und Erfahrungslernen müssen Prinzipien aller Bildungs- und Unterrichtsarbeit sein.
- Der "Nord-Süd-Konflikt" muß verbindliches Thema aller relevanten Fächer in Lehrerbildung, -fort und -weiterbildung für alle Schulformen und Schulstufen sein. Diese Arbeit muß personell und finanziell abgesichert werden.
- Die Erfahrungen außerschulischer Organisationen und Institutionen, auch von

# Kongreß Kongreß Kongreß Kongreß Kongreß

Ausländerinitiativen, sollen und müssen genutzt werden. Die Inanspruchnahme ihrer Arbeit darf nicht zum Nulltarif geschehen, sondern muß finanziell abgedeckt werden.

- In allen Bereichen der Bildungsarbeit sollen Menschen anderer Kulturen miteinbezogen werden.

- Lehrer und Schüleraustausch in enger Zusammenarbeit mit NRO's des Südens und Nordens muß gefördert werden.

Eine weiterhin ausschließlich auf quantitatives Wachstum ausgerichtete Wirtschaftspolitik konterkariert neue Ansätze im Bildungswesen und erschwert das Verständnis für globale, ökologische und soziale Verantwortung. Das gilt ebenso für bundesdeutsche Rüstungs-, Gift- und Mülllexporte in Entwicklungsländer, eine verfehlte EG-Agrarpolitik, die weiter zunehmende Individualisierung des Verkehrs und zahlreiche zusätzliche Beispiele. Mangelnde Kontrolle und Steuerung von Banken und Konzernen durch staatliche Stellen fördern Ohnmächte und Resignation. Gesellschaftliche Entscheidungen über die Ziele der nationalen und globalen Entwicklung sind unverzichtbar.

Die heutige ungerechte Arbeitsverteilung in der Weltwirtschaft behindert das Verständnis für die Notwendigkeit des Aufbaus von Regional- und Binnenmärkten im Süden. Eine offizielle Entwicklungspolitik, die in der Bildungsarbeit die Ursachen von Fehl- und Unterentwicklung weitgehend ausblendet und die Helferrolle des Nordens überbetont, verstärkt Ablenkung und Fehlorientierung in der Bevölkerung. Notwendige globale Strukturanpassungen werden dadurch erschwert. 1992 wird der EG-Binnenmarkt verwirklicht und gleichzeitig daran erinnert, daß 500 Jahre zuvor der Kolonialismus Europas begann. Historisch wurde Europa als jahrhundertlanges Zentrum mit Gewalt, Unterdrückung und Kriegen identifiziert. Die Deutschen sollten aus ihrer besonderen geschichtlichen Verantwortung heraus und aus ihrer Verantwortung gegenüber den AusländerInnen aus den unterschiedlichsten Ländern und Kulturen in ihrem Land die Epoche des Kolonialismus angemessen aufarbeiten, um damit den Weg für ein gewaltfreies Europa mitzuebauen.

Aus der guten Zusammenarbeit zwischen NRO's, Bund und Ländern bei der Vorbereitung und Durchführung dieses ersten gemeinsamen Nord-Süd-Bildungskongres-

ses erwarten die Teilnehmer und Teilnehmerinnen Kontinuität bei der Umsetzung der angestrebten Ziele. Diese Zusammenarbeit soll durch Verbesserung der Kooperation der KMK mit dem BMZ und den in den Ländern für Entwicklungszusammenarbeit zuständigen Ministern und Senatoren ausgebaut werden. Zur Begleitung und Koordinierung der geplanten 16 Länderkonferenzen als Folge des Kölner Kongresses ist eine Koordinierungsstelle zu schaffen oder sind vorhandene Einrichtungen (z.B. Epiz Berlin) damit zu beauftragen. Bund und Länder werden aufgefordert, ein solches Zentrum gemeinsam mit

interessierten NRO's zu unterstützen und seine finanzielle und inhaltliche Unabhängigkeit sicherzustellen. Diese Forderung wird durch die auf Jahre notwendig gesteigerte Nord-Süd-politische Bildungsarbeit in den fünf neuen Ländern zusätzlich unterstrichen.

Bund, Länder und Gemeinden werden aufgefordert, ihre Mittel für entwicklungs-politische Bildungsarbeit deutlich und kontinuierlich zu steigern. Nur so wird den wachsenden Bildungsanforderungen auch materiell entsprochen werden können.

## PÄDAGOGIK BEI PETER LANG

Hermann Röhrs

### Nationalsozialismus, Krieg, Neubeginn

Eine autobiographische Vergegenwärtigung aus pädagogischer Sicht

Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, 1989. 275 S., 39 Abb.

Studien zur Erziehungswissenschaft. Bd. 30

Herausgegeben von Prof. Dr. Volker Lenhart und Prof. Dr. Hermann Röhrs

ISBN 3-631-42096-X

br. sFr. 54.--

Die vorliegende Autobiographie wurde von einem Zeitzeugen geschrieben, der alle drei Phasen als Mitbetroffener in kritischer Distanz erfahren hat. Der Autor, Hermann Röhrs, emeritierter Professor der Pädagogik an der Universität Heidelberg, war während des Nationalsozialismus Student und Lehrer in Hamburg, während des Krieges Soldat an vorderster Front und am Wiederaufbau der Bundesrepublik seit dem ersten Tag als Lehrer und später als Dozent beteiligt. Somit werden diese bedeutungsschweren Perioden der jüngeren deutschen Geschichte aus dem unmittelbaren Erleben in ihren inneren Zusammenhängen und tiefen Gegensätzen übergreifend dargestellt.

*Aus dem Inhalt:* Vorgeschichte und Geschichte des Nationalsozialismus, des Zweiten Weltkriegs und des Neubeginns 1945 aus autobiographischer Sicht.



Verlag Peter Lang Frankfurt a.M. · Bern · New York · Paris  
Auslieferung: Verlag Peter Lang AG, Jupiterstr. 15, CH-3000 Bern 15  
Telefon (004131) 321122, Telex pela ch 912 651, Telefax (004131) 321131

- Preisänderungen vorbehalten -

Johannes Niermann

# Massenmedien und Alphabetisierung

## in Lateinamerika

**Massenmedien, wie Rundfunk und Fernsehen, werden in Ländern der Dritten Welt häufig als gemein pädagogische Medien eingesetzt. Erfahrungen bei der Alphabetisierung von Erwachsenen im Lateinamerika lassen darauf schließen, daß eine schlichte Übernahme von Konzepten aus Industrieländern nicht erfolgversprechend ist. (Red.)**

### 1. Vorbemerkungen

Rundfunk und Fernsehen werden vielfach für Zwecke der Erziehung und der Bildung eingesetzt. Wenn dieses Absicht der Gestalter ist, geschieht es zumeist in der kognitiven Art, dem Unterricht zu einem Teil vergleichbar, den Schüler in Schulen erfahren, allerdings hier in der Weise, daß vornehmlich gesendet, also der Impuls fast immer nur vom Massenmedium zum Empfänger führt. Zwar sind Rückmeldungen nicht ausgeschlossen und z.T. bemühen sich die Programmgestalter in recht unterschiedlicher Weise um Kontakte zu den Rezipienten, teilweise finden bei den Rezipienten auch Lernkontrollen statt. Verschiedentlich werden Arbeitsgruppen über das Sendegebiet verstreut eingerichtet. Das Grundprinzip allen bisherigen Lernens nach Rundfunk und Fernsehen besteht jedoch darin, daß der lernende Rezipient primär an der Sendung orientiert lernt. Der Aufbau eines im üblichen stationären Unterrichtsreichten Lehrer-Schüler-Verhältnisses ist nicht die Absicht beim Lernen durch Massenmedien.

In der Alphabetisierung wenden sich die Massenmedien an erwachsene Personen. Ihnen sollen Lesen und Schreiben und z.T. auch das Rechnen beigebracht werden. Erwachsene haben andere Motive und Interessen als Kinder und Jugendliche, sie haben mehr Erfahrungen gesammelt und vor allem haben sie ihre sozialen, emotionalen und konativen Erlebnisse sowie ihr kognitives Verständnis geprägt und stabilisiert. Auf Inhalte und Aufgaben reagieren sie anders als jugendliche Schüler. In Ent-

wicklungsländern haben Erwachsene als Analphabeten mit kognitiven Inhalten wenig zu tun. Das Leben der erwachsenen Bevölkerung spielt sich in der Masse in der Sorge um das tägliche Brot ab. Das Lernen von Lesen, Schreiben und Rechnen im Erwachsenenalter ist eine gänzlich neue Dimension für sie, selbst dann, wenn sie als Kinder in der Schule Berührung mit dem Lesen und Schreiben gehabt hatten.

### 2. Anspruch und Aufgaben von Radio und Fernsehen

Im Jahre 1947 gründete der Priester José Joaquín Salcedo in den kolumbianischen Anden eine kleine amateurmäßig betriebene Radiostation, Radio Sutatenza, die er 1948 erweiterte, um damit die weit verstreut wohnende Landbevölkerung alphabetisieren zu können.

Die Sendungen mit erzieherischem Charakter, anfangs jeweils nur 1 Stunde je Tag und mit sehr begrenztem Empfangsreich, nahmen in der Folgezeit sprunghaft zu. 1954 sendete Radio Sutatenza, das inzwischen zu einem wichtigen Unternehmen geworden war und als Vorbild für entsprechende Initiativen galt, schon 6 Stunden pro Tag und erreichte 200 000 Menschen bis über die Grenzen Kolumbiens hinaus nach Venezuela und Ecuador (1).

Die Idee der Radioschulen wurde in Lateinamerika mit viel Hoffnung und Enthusiasmus aufgenommen. Als vom 13. - 19. September 1963 unter der Schirmherr-

schaft der "Acción Cultural Popular - APCO", eine Initiative der katholischen Kirche, deren Direktor Salcedo geworden war, den ersten "Latin America Congress of Radiophonic Schools" in Bogotá eröffnete, waren 115 Teilnehmer aus 15 Ländern vertreten.

Zwar wurden die euphorischen Vorstellungen der sechziger Jahre, daß erziehungs- und bildungsorientierter Rundfunk die Schule ersetzen könne, bald verworfen, es herrschte aber "unter den Experten ... Einigkeit darüber, daß eine wirkliche Beseitigung des Analphabetentums nur durch eine Steigerung des Schulbesuchs der schulpflichtigen Kinder zu erreichen war" (2) und eben den Massenmedien in diesem Sinne eine wichtige Funktion zukommen müsse, denn es erlaubte den "effizienteren Einsatz der augenblicklich zur Verfügung stehenden Finanzmasse" (3).

Hiermit zusammenhängend wurde häufig auf die Effizienz der Radio- und Fernsehschulen für das Lehrertraining verwiesen: "Sowohl Radio, wie Fernsehen werden dazu benutzt, Lehrer und anderes Personal für die Alphabetisierung in verschiedenen Ländern anzuleiten. Diese Medien können zu verschiedenen Zwecken verwandt werden: allgemeine Ausbildung, Anleitung und Lenkung während der Arbeit ... Einübung neuer Methoden und Hilfestellung in der oft von Alphabetisatoren empfundenen Isolation in ländlichen Gegenden" (4).

Bei genauer Betrachtung zeigt sich in der Tat für Lateinamerika eine erstaunliche hohe Hörerfrequenz. Eine Untersuchung in 5 zentralamerikanischen Ländern ergab, daß auf dem Lande die in geringem Maße zur Verfügung stehende Freizeit "vorwiegend im Haus verbracht (wird), mit Radiohören, Zusammensein mit der Familie, Ausruhen und Lesen" (5). Die gleiche

Studie zeigt, daß bei 1074 Haushalten jeder zweite über ein eigenes Transistorgerät verfügt.

Dennoch scheint sich die Kritik über den Einsatz dieser Instrumente für die Alphabetisierung großer Bevölkerungsteile in letzter Zeit zu mehren und an der Art und Weise des Einsatzes erhitzten sich die Gemüter.

### 3. Kritik an der Alphabetisierung durch Massenmedien

Neben mangelnder technischer Ausrüstung, die zur Instandhaltung der Einrichtung unumgänglich ist (6,7), sind folgende Negativfaktoren zu berücksichtigen:

1. die mangelnde Kontrolle über das Geschehen. Es erfolgt weder eine Rückmeldung über die Details der Rezeption, z.B. Sender-Rezipient-Verhältnis, über einzelne Lernschritte und Lernschwierigkeiten des Rezipienten, über Wissenszuwachs, über die Anwendungswirklichkeit und die -möglichkeiten beim Rezipienten: es fehlt zudem eine detaillierte Information und Rückmeldung über das Gesamt des Lerngeschehens, seine wirtschaftliche, soziale, politische, insgesamt seine kulturelle Bedeutung,

2. nicht berücksichtigt werden in dieser Art des Alphabetisierens die eigentlichen Bedürfnisse der Menschen, ihre aktuelle Ernährung, ihre Wohnung, ihre Tätigkeit, ihre Hygiene, ihr verwandtschaftliches Beziehungsgeflecht, ihr Schutzbedürfnis (8).

3. die mangelnde Kontinuität. Ceballos berichtet aus Kolumbien (9), daß die für Hörer zwanghafte Unterbrechung der Programme mehrere Male im Jahr, und zwar zur Saat- und Erntezeit, zu mangelnder Kontinuität und zu Lustlosigkeit im Lernen mit dem Hörfunkprogramm führt. Vor allem wird sich mangelnde Kontinuität kaum einstellen, wenn auf die Bedürfnisse der Teilnehmer eingegangen wird,

4. die fehlende Redundanz an pädagogischen Maximen, statt dessen eine beschränkte Auswahl in einigen wenigen pädagogischen Kriterien, beispielsweise ein außergewöhnlich dürftiger Austausch an Informationen zwischen Lehrer und Schüler, bzw. zwischen Sender und Empfänger. Die Auswahl der pädagogischen Kriterien beschränkt sich auf wenige Ziel- und Inhaltsaspekte. Pädagogische Kriterien der Methode sind kaum aufzufinden. Der Mangel an pädagogischen Kriterien wirkt sich auf alle Teilbereiche des Lernens in der Alphabetisierung aus (10),

5. die Verwendung moderner technischer Medien verschafft die Illusion, mit den modernsten Mitteln nach dem modernsten Stand zu arbeiten, so daß Gründe für ein Fehlschlagen solcher Alphabetisierungen nicht beim Organisator, Sender und dem Betreiber der Alphabetisierung gesucht werden können. Dazu schreibt Ceballos über Kolumbien: "der Einsatz des Schulfunks in Kolumbien verschafft die Illusion einer nationalen Ausnutzung modernster technischer Mittel" (11),

6. der orale Charakter der Sprache beim Lesen- und Schreibenlernen im ruralen Analphabetenmilieu findet kaum Berücksichtigung. Gerade aber für Analphabeten hat die orale Sprache nicht nur Dominanz, sondern sie bedeutet zudem alles das, was die Schriftsprache umfaßt. Sie ist beispielsweise Vermittlerin der Geschichte und des geschichtlichen Hintergrunds, sie ist Literatur in den Schwänken, Erzählungen, Weisheiten usw., vor allem ist sie der Raum der persönlichen Erfüllung. Weil alles dieses nicht berücksichtigt wird, schreibt Furter: "seit einigen Jahren haben Radio und Fernseher sich unwahrscheinlich entwickelt, aber diese Tatsache erleichtert noch nicht notwendigerweise die Massenalphabetisierung, sondern im Gegenteil, könnte zu einem 'Kurzschluß' führen" (12).

Die Entwicklung der Erziehungs- und Bildungsprogramme in den Massenmedien hat nicht immer zur Entwicklung eines effizienten, an die Situation des Landes oder des Volkes angepaßten Angebots geführt, sondern im Gegenteil, zu einer Wert- und Interessenvermittlung, die der nationalen Aufgabe bzw. dem kulturspezifischen Interessen zuwiderlief (13). Gerade die Forderung des Besinnens auf die eigenen Werte und die eigene Kultur, die eigene Situation, ist für Lateinamerika von besonderer Bedeutung. Wie aber erscheint dieses realisierbar, wenn, wie in Brasilien zwar 2000 Radiosender landesweit vorhanden sind und auch von 76% aller brasilianischen Familien, allerdings vorzugsweise in den städtischen Ballungsgebieten, empfangen werden können, die Sender jedoch in der Hand weniger Mediengiganten sind. So wird das Fernsehen allein von folgenden Mediengiganten beherrscht: Globo, Manchete, TV-Bandeirantes, TV-Silvio Santos. Nach Erzbischof Serafim von Belo Horizonte wird "unser Volk ... regelrecht fremdbestimmt durch ausländische Machtinteressen, die ihre kapitalistischen Ziele in unseren Medien verfolgen" (14).

Während "fast jeden Abend rund 80 Prozent der 140 Millionen Brasilianer landesweit die US-amerikanisch beeinflusste

Nachrichtensendung im Fernsehen Globo (sehen), weil dessen Programmgestalter raffiniert zwei beliebte 'novelas' - rührselige Familiengeschichten - vor und nach der Nachrichtensendung plazierte haben" (15), erreicht eine informativere Nachrichtenauswahl von TV-Machern nur etwa 4 Prozent. "Aber auch die großen politischen

---

**"Während fast jeden Abend rund 80% der 140 Millionen Brasilianer landesweit die us-amerikanisch beeinflusste Nachrichtensendung im Fernsehen Globo sehen, erreicht eine informativere Nachrichtenauswahl von TV-Machern nur etwa 4 Prozent."**

---

Gruppen versuchen, auf dem gleichen Weg das brasilianische Volk zu manipulieren und sogar zu kontrollieren" (16). Hiergegen etwas wirksames zu tun, fällt schwer. Die Alphabetisierung, in diesem Licht betrachtet, ist dabei ein kaum auffallendes Randphänomen, das deutlich durchsetzbar, erkennbar in den Machtzentralen von Politik, Wirtschaft und Mediengiganten kaum jemand ernsthaft will. Es wird daher erklärlich, wenn Mattelart feststellt: "Wenn wir den kalten Krieg einem Kampf zwischen Ideologien gleichsetzen ... wird einsichtig, daß der kalte Krieg weiter existiert als Kampf nämlich um die Denkwelt des Menschen" (17).

So versuchen amerikanische multinationale Firmen immer mehr und massiver mittels der Kontrolle der Medien auf die innere Strukturen der lateinamerikanischen Länder Einfluß zu nehmen (18). 60 bis 70% der edukativen Programme in Lateinamerika stammen aus den Vereinigten Staaten und seit den 70er Jahren wird versucht, durch Kooperation mit den großen multinationalen Unternehmen des Sektors 'Elektronik und Weltraum' den Einfluß auf die Gesellschaft und das Erziehungswesen zu vergrößern. Die Gefahr der Manipulation und das Risiko der schon angesprochenen 'kulturellen Invasion' liegen auf der Hand.

#### 4. Lösungsansätze zur veränderten Mediennutzung

Die Mitarbeit bei der Herstellung und Aufbereitung der Sendungen ist bislang für die Rezipienten ausgeschlossen. Die Herstellung und Aufbereitung geschieht ausnahmslos durch Fachleute, die sich vor diesen Tätigkeiten bereits als Medienfachleute ausgewiesen haben. Ihre Arbeit umfaßt die Bedienung des technischen Instrumentariums, die Auswahl und Vorbereitung der zu sehenden Inhalte, die Festsetzung und Bearbeitung der Ziele, unter denen die Inhalte ausgewählt und gesendet werden und die Art und Weise, in denen die Inhalte ausgestrahlt werden. Hier hat sich mit der Zeit ein fachgebundener Kenntnisstand entwickelt, den nur Fachleute besitzen, die bereits über langjährige Erfahrung in der Arbeit mit den Massenmedien verfügen. Es ist daher auch einsichtig, daß nur Fachleute in den Sendezentralen arbeiten, denn beispielsweise ist die Bedienung der technischen Instrumente nicht einfach, sie fordert auf die verschiedenen Instrumente und ihre Verwendung abgestimmte Kenntnisse, außerdem sind die Geräte teuer, was bei ihrem Ausfall einen hohen Einsatz finanzieller Mittel nötig macht. Allein schon der hohe Finanzbedarf für Technik und Bedienung erfordert ein genaueres Überdenken und Festlegen der zu sendenden Inhalte. Überdies müssen die Inhalte so ausgewählt werden, daß sie auch dem Ziel dienen, die Bevölkerung oder bestimmte Teile dieser, alphabetisieren zu wollen. Bei der Festsetzung und Bearbeitung der Ziele spielen häufig neben pädagogischen, soziologischen auch politische Kriterien eine Rolle. Auch hier haben die Medienfachleute jenes Verständnis für die jeweilig sich durchsetzende Politik und sie sind in der Lage, alle Ziele und Inhalte auszuwählen und zu bestimmen, die den jeweiligen geltenden politischen Bedingungen entsprechen. Da die Fachleute in den Medien häufig ihre Arbeitsleistung vom Staat vergütet erhalten, haben sie so Gelegenheit, dem Willen der Staatsführung zu entsprechen. Schließlich sind für die Art und Weise der Darstellung und damit für die Methode Sachkenntnisse notwendig, die nur Fachleute besitzen. Inhalte der Alphabetisierung sind überwiegend kognitiv und damit intellektuell orientiert. Ihr Erfassen wird deshalb von intellektuellen Erfahrungsmustern her erleichtert.

Dieses ist eine scheinbar unaufhörlich sich abzeichnende Entwicklung. Sie ist aus den Erfahrungen der Industrieländer geboren und mit deren Technik und den Gedanken des Fortschritts in die Entwicklungsländer gewandert. Dagegen sind keine wesentlichen Bedenken oder keine Bedenken von

wesentlichen Personen oder Institutionen erhoben.

Für wirtschaftliche Interessengruppen sind die Sender nicht allein aufgrund der Werbung von Interesse, sondern im Hinblick auf die Bestätigung oder Veränderung des Status quo in der Politik. Je nachdem, wie diese wirtschaftliche Interessen fördern, haben Wirtschaftsgruppen am Erhalt oder an der Veränderung von Sendern mit ihren Programmen Interesse.

All das läßt die Alphabetisierung über die Massenmedien nicht unberührt. Denn wenn die Programme der Unterhaltung, Nachrichten, der Sendungen für Kinder und Jugendliche und verschiedenen anderen Bevölkerungsgruppen nach den Sendemustern der Industrieländer gemacht oder gänzlich von diesen übernommen werden, warum sollte dann nicht auch die Alphabetisierung nach den Mustern der Schul- und Bildungsprogramme durchgesetzt werden? Schließlich haben die Industrieländer eine jahrzehntelange Erfahrung mit Schul- und Bildungsprogrammen in Funk und Fernsehen. Wer sich jedoch einmal die Wirkung dieser Programme in den Industrieländern anschaut, wird überrascht sein vom geringen Umfang der Wirkung.

Einsichtig erscheint es da eher, daß sich die Massenmedien in der Alphabetisierung gänzlich an den Bedingungen der breiten Bevölkerungsschichten orientieren und das heißt in erster Linie, die Bevölkerung die Programme mitgestalten und gestalten zu lassen. Die Bevölkerung ist weder interes-

---

**"Die Bevölkerung ist weder interessen- noch motivationslos. Interesse und Motive werden vor allem dann angesprochen und weiter geweckt, wenn ihre eigenen Bedürfnisse und Wünsche angesprochen werden."**

---

sen- noch motivationslos. Interesse und Motive werden vor allem dann angesprochen und weiter geweckt, wenn ihre eigenen Bedürfnisse und Wünsche ange-

sprochen werden. Das sind Interessen des Alltags, wie die tägliche Arbeit, die Ernährung, Kleidung, Wohnung, das Wasser, die Hygiene, die Krankheit und das Gesundwerden, der Glaube an Gott oder andere Mächte des Jenseits, und es sind dieses die besonderen Themen im Leben der Menschen, wie eine Hochzeit, die Geburt und andere Feiern. Wie sollen Menschen, die

---

**"Wie sollen Menschen, die täglich um ihr Brot und ihre Existenz kämpfen, sich für eine Alphabetisierung interessieren, die ihnen nichts zum Erhalt oder der Verbesserung ihrer Existenz bringt?"**

---

täglich um ihr Brot und ihre Existenz kämpfen, sich für eine Alphabetisierung interessieren, die ihnen nichts zum Erhalt oder der Verbesserung ihrer Existenz bringt?

Wenn sie schon lesen und schreiben lernen sollen, muß dieses schon im Lebenszusammenhang eingebettet sein - in die tägliche Arbeit, die Ernährung usw. Es muß gelernt und gelehrt werden, daß z.B. Gemüse, wie Bohnen, Tomaten und anderes selbst angebaut wird, daß es verschiedene Arbeitsverfahren dafür gibt, daß verschiedene Planungen laufen müssen, so auf die Ernte, den Vorrat und die Einsaat bezogen. Dazu kann geschrieben, gelesen und gerechnet werden, soweit die Bevölkerung das selbst als wichtig ansieht.

Wenn die Bevölkerung über die Massenmedien alphabetisiert werden soll, muß sie selbst sehen und erkennen, daß dieses sinnvoll ist. Dazu müssen Rundfunk und Fernsehen vom Volk nicht nur getragen werden. Das Volk selbst muß die Massenmedien mit Inhalten füllen. Kompetente Fachleute können in der Eigenschaft als Berater und Koordinatoren auftreten und der Bevölkerung helfen, das eigene Programm zu gestalten. Derartige Berater müssen vor allem über elementare Kennt-

nisse über die Vergangenheit des Volkes verfügen, sich in der Geschichte der Kultur auskennen und über alte, vor allem aber selbstversorgende Wirtschaftsweisen informiert sein, über die das Volk in früheren Jahrhunderten verfügte. Es müßten ausreichende Kenntnisse über frühere Aufgaben und ihre Erfüllung in Gesundheit, Krankheit, Hygiene und in anderen Bereichen vorhanden sein. Umfangreiches geschichtliches Kulturgut würde in der Gegenwart lebendig werden können. Dazu bedarf es z.T. des Lesens und Schreibens. Von Generation zu Generation würde das Interesse am Lesen und Schreiben steigen und damit könnte sich mit dem Interesse an einem kognitiven Teil der Bildung auch der Bildungsstand verbessern.

### 5. Schlußbemerkungen

Massenmedien als Vorbereitungsinstanzen der Alphabetisierung in den Entwicklungsländern sind folgenlos, wenn nach Erfahrungen und Konzepten der Industrieländer verfahren wird. Den Rezipienten auf die Konsumentenrolle zu beschränken, führt zu seiner Abkehr von dieser Art des Lesen- und Schreibenlernens. Wenn die

---

**"Wenn die Massenmedien wirksam werden sollen, werden sie aus der Sicht der Bevölkerung Alltagsleben und Alphabetisierung erkennen und in einen Zusammenhang bringen müssen."**

---

Massenmedien wirksam werden sollen, werden sie aus der Sicht der Bevölkerung Alltagsleben und Alphabetisierung erkennen und in einen Zusammenhang bringen müssen. Gerade wenn bedacht wird, wie wirkungsvoll Massenmedien sein können, muß ihre Verwendung in der Alphabetisierung in völlig neuer Weise betrachtet werden und zwar gänzlich von der Bevölkerung her.

### Anmerkungen:

- (1) Burnet, M.: La bataille de l'alphabet, Paris 1965, S. 48 f.
- (2) Heidermann, H.: Aufgaben, Umfang und Methoden der Erwachsenenbildung in den Entwicklungsländern, in: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.): Der Beitrag der Massenmedien zur Erziehungsarbeit in den Entwicklungsländern, Hannover 1960, S. 15.
- (3) Baumhauer, O. A.: Erziehungsfernsehen in der Dritten Welt, in: Entwicklung und Zusammenarbeit, 1973, Nr. 5, S. 6.
- (4) UNESCO: Literacy 1969-1971. Progress achieved in literacy throughout the world, Paris 1972, S. 65: "Both radio and television are being used to train literacy teachers and other literacy personnel in several countries: These media can serve several purposes: provide general teaching, provide supplementary in-service training ..., re-orient personnel to new methods, and help ease the sense of isolation felt by teachers and even supervisors in rural areas".
- (5) Rausch, R., F. Lühr, U. Fanger: Probleme der Erwachsenenbildung in Zentralamerika, in: Wissenschaftliche Schriftenreihe des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit, Bd. 19, 1968, S. 24.
- (6) Ceballos, I.: Der gegenwärtige Stand der Volkserziehung in Kolumbien, Diss. Hamburg 1966, S. 20.
- (7) Schindele, H.: Alphabetisierungsbestrebungen in der Dritten Welt: Erfolgsvoraussetzungen und Wirkungen in entwicklungssoziologischer Sicht, Diss. Erlangen 1973, S. 172.
- (8) Vgl. Malinowski, B.: Eine wissenschaftliche Theorie der Kultur, Zürich 1949, S. 122.
- (9) Ceballos, I.: a. a. O., S. 20.
- (10) Schindele, H.: a. a. O., S. 172.
- (11) Ceballos, I.: a. a. O., S. 20.
- (12) Furter, P.: Contribution à l'étude de l'analphabétisme, in: International Review of Education, Vol. 11, 1965, S. 275-276: "Or depuis quelques années, la radio et la télévision se sont extraordinairement développés, mais ce développement des communications de masse ne facilitera pas forcément l'alphabetisation de masse, mais pourrait bien la 'court-circuiter'".
- (13) Lawler, J. L.: Educational Television and its Role in Developing Countries, in: Internat. Review of Education, 11, 1965, S. 326 ff.
- (14) Serafim de Arújo, in: Henschel, J.: Kirche und Kommunikation in Brasilien, in: die Katholischen Missionen, 2, 1989, S. 50-53, 51.
- (15) Henschel, J.: a. a. O., S. 51.
- (16) Ebd.
- (17) Mattellart, A.: Une stratégie globale pour l'Amérique Latine, in: Le Monde Diplomatique, Décembre 1974, S. 8: "Si nous définissons la guerre froide comme une lutte entre idéologies ... il est alors évident que la guerre froide existe toujours, en termes de lutte pour conquérir l'esprit des hommes".
- (18) Hervorragend dazu das Werk von: Mattellart, A.: Mass Media et Mouvement Revolutionnaire, Chili 1970-1973, Paris 1974.



Prof. Dr. Dr. J. Niermann lehrt an der Universität zu Köln, Pädagogisches Seminar. Arbeitsgebiete und Veröffentlichungen in den Bereichen Allgemeine Pädagogik, Vergleichende Pädagogik, Historische Pädagogik, Medienpädagogik, Sozialpädagogik, Schulpädagogik. Wichtige Arbeiten zur DDR, Pädagogik der Entwicklungsländer, Kultur und Pädagogik.

Barbara Toepfer

# Entwicklungserziehung in der Berufsschule

## am Beispiel der Unterrichtseinheit "Schwarzer Tee aus Sri Lanka"

Müssen eigentlich veröffentlichte Unterrichtsbeispiele immer vorbildhaft, immer perfekt sein? Ich meine nein! Perfektionsvorstellungen können sich auch lähmend auf die eigene Unterrichtsgestaltung auswirken. Daß andere auch nur mit Wasser kochen, kann eine durchaus hilfreiche Erkenntnis sein, und gerade aus Fehlern - eigene Fehler oder Fehler anderer - kann man durchaus lernen. Das folgende Beispiel ist m.E. vor allem deshalb lehrreich, weil es sehr selbstkritisch über die eigenen Ansprüche und die eigenen Erfahrungen reflektiert. (akt)

*"Unsre einzigen Grenzen sind unser Glaube an die Existenz dieser Grenzen. Die einzigen Hindernisse für eine sozial engagierte Entwicklungserziehung bestehen in unseren Köpfen, nicht 'dort draußen' in Schulbehörden, Erziehungskontrolleuren, offiziellen Curricula etc."*(1)

Grenzen sollten ihren Standort dort haben, wo sie erfahrbar werden und nicht dort, wo LehrerInnen sie vermuten. Unabdingbar für den Erfolg ist zudem, daß LehrerInnen nicht "erziehen wollen", sondern "erziehend leben". Von diesen und anderen Erkenntnissen gestützt, beschloß ich während meines Referendariates an einem bremschen Schulzentrum, "meine" Theorien dem Praxistest zu unterziehen.

### 1. Situative Voraussetzungen

Die Unterrichtseinheit (UE) "Schwarzer Tee aus Sri Lanka", die hier vorgestellt wird, wurde in einer in Teilzeitunterrichtsform (2x in der Woche) beschulten Hotelkaufleute-Auszubildendenklasse im 1. Ausbildungsjahr durchgeführt. Die vier Schülerinnen und drei Schüler waren AbiturientInnen, ihr Arbeitsstil war geprägt von einer Fixiertheit auf Faktenvermittlung

und Ergebnissicherung (immer mit Blick auf die Gehilfenprüfung). Sie waren ungewöhnlich diszipliniert und leistungsbereit und bevorzugten Einzelarbeit und Frontalunterricht. Sie waren dazu in der Lage, erhebliche Faktenmengen zu reproduzieren, Wissenstransfer hingegen fiel ihnen nach meinen Beobachtungen schwer. Wir gingen miteinander entspannt, freundlich und wiederholt humorvoll um.

### 2. Methodische Überlegungen

Bewußt führte ich die UE im Fachkundeunterricht (2 WoStd.) durch, mit der Absicht, den üblicherweise gedachten Rahmen von Lebensmitteltechnologie, die als Warenkunde mit gelegentlicher Problemorientierung verstanden wurde, zu sprengen. Vorrangige erkenntnisleitende Interessen waren mein Anspruch eines emanzipatorischen Unterrichts und das moralische und inhaltliche Verpflichtetsein einer Berufsbezogenheit von Unterricht. Der Versuch der Verknüpfung dieser beiden Pole glich allerdings inhaltlich wie auch methodisch eher einem gewagten Spagat denn einer stilvollen Brücke und beinhaltet obendrein eine spannungsreiche Prüfungsstunde.

Emanzipatorischer Unterricht wurde von mir als eine Förderung der Kommunikationsfähigkeit (2) und der Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (3) der SchülerInnen verstanden. Sie sollten sich an der Planung der UE beteiligen und in jeder ihrer Phasen inhaltliche, methodische, lehrerinnen- und selbstkritische Reflexion betreiben können (4). Sehr wichtig war mir dabei, daß die mit den Inhalten verbundenen Lehr- und Lernziele den SchülerInnen transparent (5) sein würden und daß ihnen methodische Alternativen zu ihrem Erreichen zur Verfügung ständen. Ich stellte folglich zu Beginn der UE diese Aspekte in einer Übersicht zur Verfügung. Zu den methodischen Alternativen gehörten Dialogerstellung und Rollenspiel, Simulationen, Erstellen von Schaubildern, Diagrammen, Spinnennetzen etc., Interpretation von Photos, Schreiben von Gedichten und Texten von Liedern. Sie sollten sich vorrangig in PartnerInnenarbeit vollziehen (6).

Weitere Planungsbasis war für mich der Ansatz aus der Menschenrechtserziehung von Robin Richardson (7). Er ist in vier Phasen unterteilt (Klima - Aufbau von Selbstvertrauen und Sicherheit; Informationen - Einholung und Bearbeitung; Prinzipien - Ableitung genereller Prinzipien; Handlung - authentisch oder simuliert, anschließende Reflexion) und wurde von mir in modifizierter Form übernommen.

### 3. Übersicht über den tatsächlichen Verlauf der Unterrichtseinheit

Datum	Stunde	Inhalt/Thema	Methodik	Medium	Anlag
10.10.88	Vorbereitungsstunde	"Welche Begriffe fallen euch zum Thema 'Tee' und 'Sri Lanka' ein?"	Brainstorming	Tafel	B
		"Welche dieser Aspekte sind für Euch wichtig?"	Ranking	Tafel	B
		"Ich sage meine Meinung zum Nord-Süd-Konflikt" (Hausaufgabe)	schriftliche Befragung	Fragebogen	C
14.11.88	1. DoStd.	"Ein Staussee bedroht unser Dorf"	Solidaritätsspiel	Spielvorlage	D
		Teeverköstigung: Ceylon Orange Pekoe (3/5 Min. Ziehzeit)	sensorische Beurteilung, L-S-G	Teeproben (Aufgüsse); Beurteilungsbogen	E
		"Was Sie sicherlich bereits über Tee wissen" (Hausaufgabe)	schriftliche Befragung und Aufgabenstellungen	Arbeitsblätter	F
21.11.88	2. DoStd.	Vergleich der Ergebnisse der Hausaufgaben	L-S-G	Arbeitsblätter	G
		"Wie kommt das Teeblatt aus Sri Lanka zu uns in die Tassen?" Besprechung der einzelnen Produktionsabschnitte	L-S-G	Arbeitsblatt	
		Videofilm der Firma Schrader über Schwarzen Tee aus Darjeeling	Filmvorführung	Film, Videoanlage	E
Teeverköstigung: Ceylon Broken Orange Pekoe (3 Min. Ziehzeit)	sensorische Beurteilung, L-S-G	Teeprobe (Aufguß); Beurteilungsbogen			
	3. DoStd.	"Hat der Film eure Erwartungen erfüllt? Was ist euch in ihm aufgefallen?"	L-S-G	Zeitungartikel	H
		Zahnpasta-Gigant auch im weltweiten Teehandel führend. Lesen und Besprechen des Textes.	Einzelarbeit, L-S-G		
		Vergabe und Wahl der Themen	Einzelarbeit/ Paararbeit		
		- "Ein Tag im Leben einer Teeplückerin" - "Wo und wie wird Tee abgepackt?" - "Wie wird Tee versteigert?" - "Wer verdient wieviel am Tee und wer bestimmt die Preise?" - "Wem gehört was im Tee-geschäft?"	bez. der einzelnen Themen s. Anlage	Übersicht über die Themen, Inhalte und Zielsetzung sowie Umsetzungsmöglichkeiten (Methoden); Unterlagen für die Bearbeitung der Themen	I J K L M N
		"Was soll mit den Ergebnissen der SchülerInnenarbeit geschehen?"	L-S-G		
		Teeverköstigung: Ceylon Pekoe (3 Min. Ziehzeit)	sensorische Beurteilung, L-S-G	Teeprobe (Aufguß); Beurteilungsbogen	E
28.11.88	4. + 5. DoStd.	Bearbeitung der Themen	Einzelarbeit/ Paararbeit		J-N
		Teeverköstigung: Ceylon Flowery Orange Pekoe und Ceylon Fannings	sensorische Beurteilung, L-S-G	Teeproben (Aufgüsse) Beurteilungsbogen	E
05.12.88	6. DoStd.	Ursprungsländer, Aufbereitung und Blattgrade von Tee	L-S-G	Informationsblätter	O
		"Regeln für die Teezubereitung"	Situationsbeschreibung, L-S-G	Arbeitsblatt, Tafel	P
		"Aufgabeigenschaften unserer Sri Lanka Tees"	Situationsbeschreibung, Paararbeit/ Gruppenarbeit	Arbeitsblatt; Beurteilungsbogen; Katalog Teefirma; Proben versch. Tee-grade / Folien, OHP	
12.12.88	7. DoStd.	Darstellung und Auswertung der Arbeitsergebnisse	S-Vorträge, S-S-G; L-S-G	Informationsblätter	Q

völlig desinteressiert waren und auf den ihnen vertrauten Unterrichtsmethoden beharrten.

#### 4.2 Skizzierung des Verlaufs der Unterrichtseinheit

Folgen waren Irritationen, Aggressionen, Verweigerung und Mißtrauen. Hatten die SchülerInnen das Brainstorming zunächst noch interessiert vollzogen, so reagierten sie auf den Fragebogen mit Skepsis, da sie sich ausgefragt fühlten, und reichten ihn erheblich später, in einem Fall überhaupt nicht ein.

Bis auf eine Schülerin, die angab, grundsätzlich nicht zu spielen und mir Manipulationsversuche unterstellte, wurde das Misespiel in seiner Eigenschaft als Solidaritätsspiel als positiv bewertet, die persönliche Betroffenheit jedoch als gering bezeichnet.

Bei der Bearbeitung des Blattes "Wie kommt das Teeblatt zu uns in die Tasse?" entstanden inhaltlich Widersprüche, die zunächst offenbleiben mußten und im weiteren Verlauf der UE von den SchülerInnen selbst geklärt werden sollten. Sie reagierten zunächst verständnislos, dann hilflos und schließlich aggressiv. Auf Wunsch der SchülerInnen bedienten wir uns daraufhin eines Videofilms einer Tee-firma als Informationsquelle, dessen Potential mangels Interesse von Ihnen jedoch nur geringfügig genutzt wurde. Vielmehr verwarfen sie ihn wegen seiner "Touristenperspektive" und den "spärlichen Hintergrundinformationen".

Der Artikel "Zahnpasta-Gigant auch im weltweiten Teehandel führend" fand genauso wenig ihre Anerkennung: er sei subjektiv, Überschrift und Vokabular seien negativ wertend, die Karikatur mißverständlich (ernst oder spaßig?) und die Informationen aufgrund ihrer Subjektivität nicht akzeptabel. Eine hitzige Diskussion über die Subjektivität bzw. Objektivität von schriftlichen Informationen im allgemeinen und Schulbüchern im speziellen schloß sich an.

Die Auswahl der in der 3. Doppelstunde angebotenen Themen verlief reibungslos, ihre Bearbeitung nach anfänglichem Eifer schleppend bis lustlos und mit weitgehendem Desinteresse am eigenen Produkt präsentiert, lediglich eine Einzelarbeit wurde von ihrem Verfasser mit Engagement vorgestellt und verteidigt. Die Weiterverwendung der erarbeiteten Materialien wurde aufgrund vermeintlicher "mangelnder Qualität und Objektivität" strikt abgelehnt.

#### 4. Durchführung und Auswertung

Parallel zur Unterrichtsdurchführung notierte ich mir Verhaltensweisen und Aussagen der SchülerInnen und meine eigenen Reaktionen, so daß ich bei der aus zeitlicher Distanz vollzogenen Gesamreflexion Details und Emotionen zurückrufen konnte, die die Heilungskraft der Zeit längst nivelliert hatte.

#### 4.1 Einschätzung der situativen Voraussetzung

Gegen Ende der UE wurde deutlich, daß die SchülerInnen Berufsschule und den in ihr vermittelten Inhalten ablehnend gegenüberstanden. Zu diesem von mir nicht erkannten "Stolperstein" kam hinzu, daß sie an wirtschaftlichen Fragen trotz ihrer kaufmännischen Berufsausbildung nahezu

Mit Schwung und Freude reagierten zwi- schendurch die SchülerInnen bei der stark inhalts- und lehrerinnenbezogenen Prü- fungsstunde über Teezubereitung. Vor- übergehend hatten sie zu vertrauten Ar- beits- und Umgangsformen zurückfinden dürfen, was sie mit dem Lob einer "guten Stunde, wie sonst auch" anerkannten.

#### 4.3.1 Der Ansatz der Unterrichtseinheit

Meine Orientierung an dem Konzept Ri- chardsons erwies sich bei der Erstellung der Einheit als hilfreich. Bei der Durchfüh- rung behinderte sie allerdings mein flexi- bles Reagieren auf SchülerInneninteressen und meine Überprüfung der von mir ge- setzten Lernziele. Die von Meueler gefor- derten Gegenmachtserfahrungen der Schü- lerInnen (8) vollzogen sich nicht, wie im Richardson-Ansatz in Phase IV (Hand- lung) geplant, themenbezogen, sondern in unserer Gruppe selbst. Ich halte die vierte Phase daher zu Beginn eines Entwick- lungserziehungsprozesses von sekundärer Bedeutung. Phase III (Prinzipien) scheint mir ebenfalls vernachlässigbar und als integraler Bestandteil des gesamten Lern- prozesses für sinnvoller denn als eigenstän- dige Bereich, da generelle Prinzipien bereits in den ersten beiden Lernphasen erkannt und in Frage gestellt werden kön- nen.

Für nach wie vor sinnvoll erachte ich die ersten beiden Phasen der Einstimmung und Informationsinholung/-bearbeitung. Ob- wohl ich die erste Phase bereits verkürzt vollzog, blieb sie im Verhältnis zum ei- gentlichen Thema noch zu lang und ver- selbständigte sich, anstatt zum Thema hinzulenken. Diese Phase bedarf folglich der Rekonstruktion und Kürzung. Eine andere, mir noch sinnvoller erscheinende Möglichkeit ist die mittelfristige Einstim- mung der SchülerInnen auf entwick- lungsbezogene Themen und damit verbun- dene Unterrichtsmethoden. Inhaltlich könnte dies geschehen, indem entwick- lungspolitische Aspekte Bestandteil jeg- lichen Fachkundeunterrichts und somit selbstverständlich werden, methodisch, indem im Fachkundeunterricht auf Frontal- unterricht und Zentrierung des Unter- richtsgeschehens auf den/die Lehrende/n verzichtet wird.

Herzstück des Richardson-Ansatzes ist und bleibt nach den genannten Einschränkungen der Informationsteil. In Anerkennung der Notwendigkeit von Berufsbezogenheit des Fachkundeunterrichts und der be- stehenden Rahmenlehrpläne und Prüfungs-

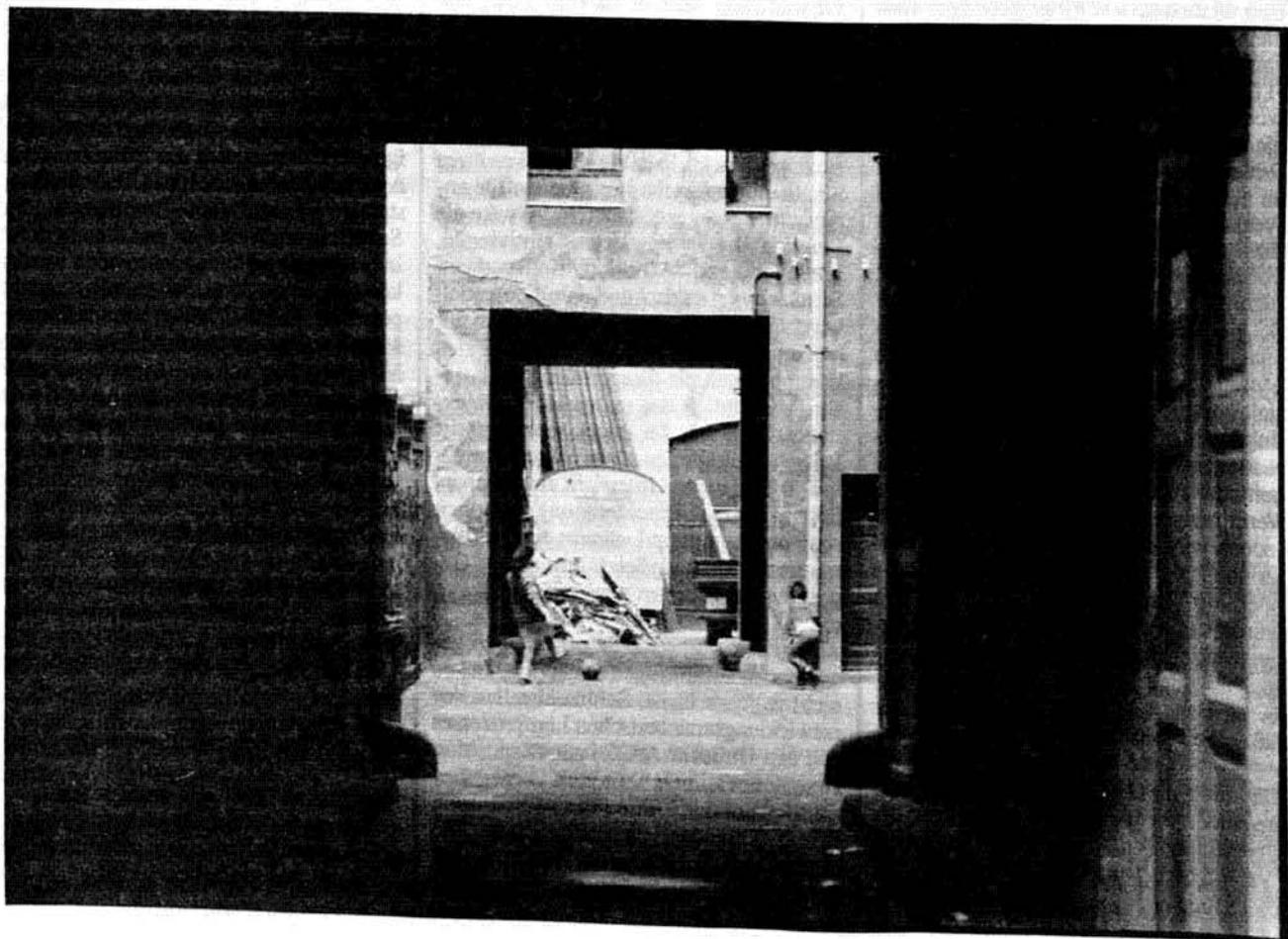
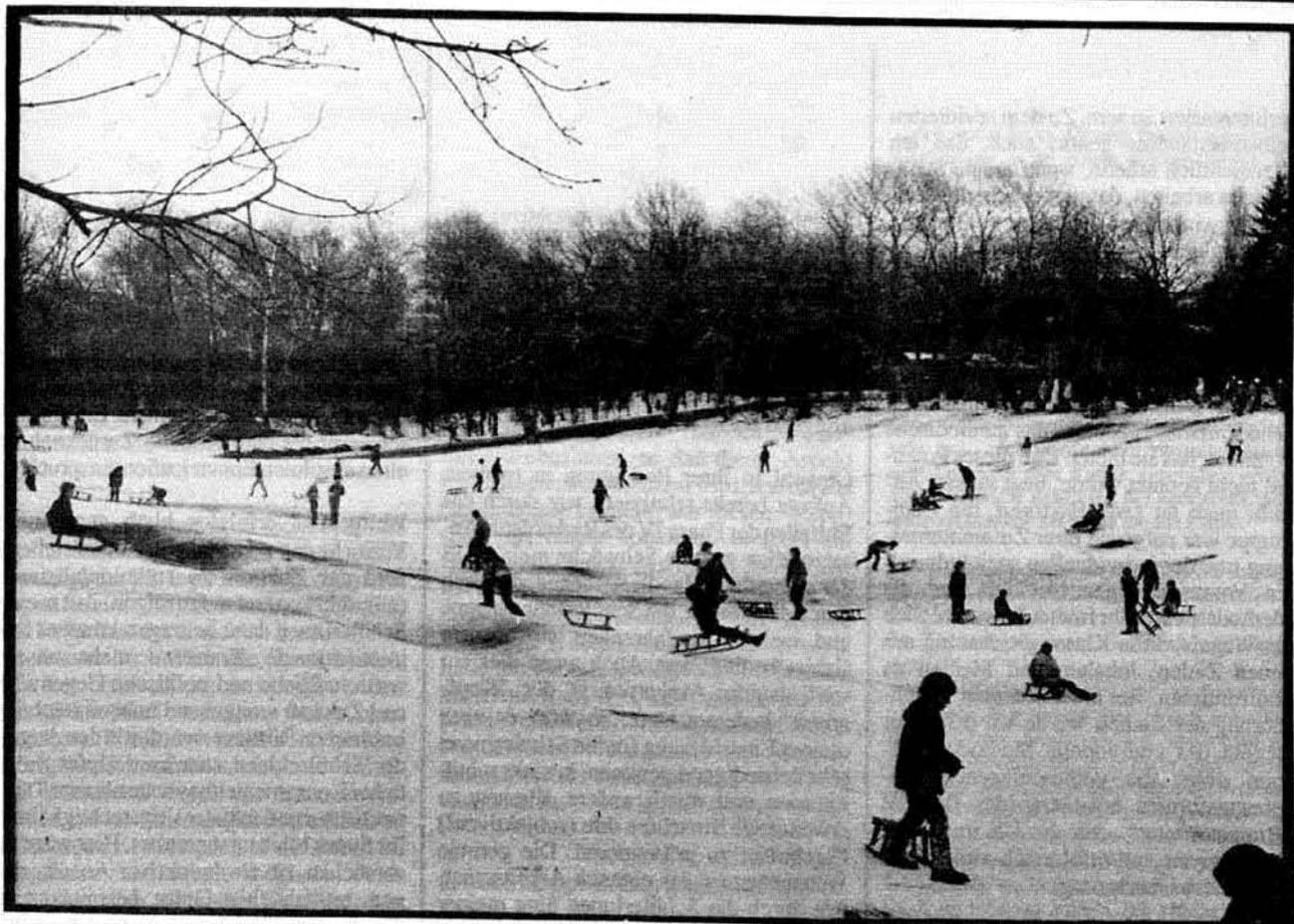
inhalte ist diese Betonung des Faktors "Information" gerechtfertigt und im Fach- kundeunterricht schwer umgänglich. Im wesentlichen reduziert sich der Ansatz somit leider zu einem (ideologiekritisch-) informationstheoretischen, der von Trembl und Seitz als wenig erfolgreich charak- terisiert wird (9).

Soll Entwicklungserziehung im Fachkun- deunterricht dennoch sinnvoll sein, so sind dem informationstheoretischen Ansatz weitere Komponenten hinzuzufügen. Eine von ihnen ist die Betroffenheit der Schüle- rInnen. Wenn diese sich, wie in meinem Unterricht deutlich wurde, im wesentlichen auf das eigene Portemonnaie beschränkt, sich die These von Josef Freise, der Ver- kauf von Waren aus der "Dritten Welt" an sich stelle einen gewissen emotionalen Zugang her (10), also nicht bestätigt, so steht die Lerngruppe zum gegebenen Zeit- punkt dem von mir angestrebten Lernpro- zess verschlossen gegenüber und sollte in ihrer Haltung respektiert werden. Ein "Hin- eintricksen" in Betroffenheit ist für mich im Rahmen eines emanzipatorischen Un- terrichts indiskutabel. Zu erproben wäre, ob ein besserer Zugang zu entwicklungs- erzieherischen Lernprozessen geschaffen werden könnte, wenn der Behandlung des Themas "Tee" ein Vergleich der Arbeits- und Lebensbedingungen der SchülerInnen mit denen von Trainees oder jungen Hotel- angestellten vorangestellt würde oder ein Gespräch mit einer Betroffenen, beispie- lweise einer ehemaligen tamilischen Tee- pflückerin, arrangiert werden könnte, was mir nicht gelungen war. Denkbar wäre auch - sollte sich die gute Qualität meiner UE, von der ich noch immer überzeugt bin, bestätigen - die Problematik spielerisch zu verarbeiten und auf das ohnehin wenig themenrelevante Staudamm-Spiel zu ver- zichten.

Eine weitere wichtige Komponente ist die des emanzipatorischen Unterrichts. Schä- fer/Schaller und Klafki nennen als dessen Ziele unter anderen die Förderung von Selbstbestimmungsfähigkeit und Unter- richtskritik und die Beteiligung an der Planung. Diese Ziele waren in meinem Unterricht schnell erreicht, was in erster Linie auf die soziokulturellen Vorausset- zungen der SchülerInnen zurückzuführen ist. Auch Solidaritätsfähigkeit in Abgren- zung zu mir äußerte sich deutlich, im ge- genseitigen Helfen untereinander schien sie mir jedoch weniger stark ausgeprägt. Die sich schon bald herauskristallisierende Ablehnung meines Unterrichtsvorhabens, die wie ein kullernder Schneeball an Um- fang zunahm und mich überrollte, machte mir erheblich zu schaffen. Aus der Distanz betrachtet kann ich erkennen, daß wir uns

schnell in einem Prozeß der Emanzipation und damit auch der Entwicklungserziehung befanden, in dem sich die SchülerInnen im Gegensatz zu mir sehr souverän verhielten. Sie emanzipierten sich von ihrer vorher eingenommenen Rolle als Weisungs- empfänger und -vollzieher, stellten Inhalte, Methoden, Medien (mich eingenommen, wobei mich vor allem der wiederholte Vorwurf der versuchten bzw. beabsichtig- ten Manipulation sehr verletzte - aber ist nicht jegliche Erziehung auch immer eine Manipulation auf ein bestimmtes Erzie- hungsideal hin? -, weil ich ihn als Mangel an Vertrauen mir gegenüber empfand und davor das Verhältnis zwischen den Schüle- rInnen und mir als vertrauensvoll ange- priesen hatte) und Ziele in Frage, erhoben den Anspruch der Mitbestimmung und erwarteten die Respektierung ihrer Ent- scheidungen. Weil ich sehr auf inhaltliche Ergebnisse fixiert war, fiel es mir schwer, diese Früchte der gemeinsamen Arbeit zu ernten.

Emanzipatorischer Unterricht, so ist meine Folgerung, soll daher in Zukunft konse- quenter und stärker im Vordergrund mei- ner didaktischen und methodischen Über- legungen stehen. Konsequenter bedeutet, SchülerInnen keine Fragebögen mehr vorzulegen, bei denen sie sich ausgehorcht und analysiert fühlen wie bei "Ich sage meine Meinung zum Nord-Süd-Konflikt". Konsequenter bedeutet auch, daß mein Leh- rerinnenverhalten durchgängig und für die SchülerInnen transparent und kalkulierbar sein muß. So hatte ich mir zwar grundsätz- lich vorgenommen, möglichst selten als Wissensquelle zur Verfügung zu stehen und mich in einer Phase der UE, dem ge- genseitigen Vorstellen der Arbeitsergeb- nisse, völlig in eine Zuhörerinnenposition zurückzuziehen. Als Folge der Auffor- derung der SchülerInnen und in Situati- onen, in denen ich den völligen Zusam- menbruch der UE befürchtete (schließlich hatte ich sie zum Zwecke der Dokumenta- tion konzipiert!), rutschte ich doch wieder- holt in meine ihnen vertraute Position der Dominanz zurück. Meine SchülerInnen können sich aber nur entwickeln, wenn auch ich mich entwickle und beispiels- weise lerne, mich im Unterrichtsgeschehen konsequent aus dieser Position zurückzu- ziehen und der Forderung nach Macht- ausübung (Anweisungen, Kontrolle, Ver- weise, Notendruck) seitens der SchülerIn- nen soweit wie möglich zu widerstehen, ohne ihnen das Gefühl zu geben, sie im Stich zu lassen, führungsschwach oder



desinteressiert zu sein. Zu dem revidierten Selbstverständnis gehört auch, daß ich offensichtlich arbeite, wenn meine SchülerInnen arbeiten, damit sie nicht den Eindruck gewinnen, ich faulenzte, während sie ackern müßten.

#### 4.3.2 Die angebotenen und umgesetzten Methoden

Zu den Stärken der Unterrichtseinheit gehört meines Erachtens das methodische Potential, das sie bietet. Daß dieses Potential nicht genutzt wurde, liegt meiner Ansicht nach an zwei Faktoren: die Lerngruppe war aufgrund ihrer Zusammensetzung und der individuellen soziokulturellen Voraussetzungen blockiert und die Methoden waren ihr fremd. Es war folglich ein Wagnis, diese Klasse gleichzeitig mit neuen Zielen, Inhalten und Medien zu konfrontieren. Bei einer erneuten Durchführung der Einheit würde ich daher vor Beginn das traditionelle Methodenspektrum durch die vorgeschlagenen Umsetzungsformen erweitern (das Beispiel "Brainstorming" - vor der UE im Unterricht erprobt und erfolgreich verlaufen - stützt diese Überlegung).

Eine methodische Schwierigkeit birgt nach meinen Erfahrungen der Anspruch Praderbands, Fragen mit Fragen zu beantworten (11) und Lernprozesse fragend statt antwortend zu vollziehen, folglich zu lernen, nicht nur, wie häufig gefordert, in und mit Widersprüchen, sondern auch mit Fragen zu leben. Vor allem für stark kognitiv (ver)arbeitenden SchülerInnen bedeutet dies eine für sie zunächst nicht nachvollziehbare Provokation, die echtes und nicht nur erhofftes Vertrauen gegenüber der/m LehrerIn voraussetzt. Unvollständige und in sich widersprüchliche Materialien bergen zwar in sich das Potential, anstelle der üblichen glatten Reproduktionen Fragen aufzuwerfen, Informationen durch selbst beschaffte zu ergänzen oder zu korrigieren oder zu Defiziten Vermutungen zu äußern. Schlimmstenfalls jedoch wird die Präsentation solcher Materialien als eine Zumutung empfunden oder mit Frustration quittiert, und dies würde das schnelle Ende eines Entwicklungserziehungsprozesses bedeuten.

#### 4.3.3 Weitere Schlußfolgerungen

Für mich nicht geklärt ist die von Elke Begander thematisierte Problematik der Überwindung der Barrieren "Abwehr", "Verleugnung" und "Verharmlosung" (12). Diese Barrieren waren bei meinen Schüle-

rInnen vorhanden, sie verbargen sich jedoch meistens hinter einer Mauer des "Desinteresses" und waren somit zu wenig greifbar, um sie, wie Begander vorschlägt, selbst zum Thema entwicklungspolitischen Lernens zu machen. Konkrete Hilfestellungen seitens der Psychologen sind hier dringend erforderlich.

Obwohl in ihrer Bedeutung in meinem Aufsatz bereits relativiert, war durch das Entfallen der Phase IV des Richardson-Ansatzes eine weitere Schwäche meiner UE der mangelnde Handlungsbezug, der auch durch das Thema, die SchülerInnengruppe und meine Unerfahrenheit auf diesem Gebiet bedingt war. Auch wenn dies ein weitgehendes Verharren in der "Kopfarbeit" bedeutet hätte, so wäre es nach meiner Einschätzung für die SchülerInnen sehr befriedigend gewesen, in einer schulinternen und durch andere Klassen zu erweiternde Broschüre ihre (subjektiven!) Ergebnisse zu präsentieren. Die geringe Wertschätzung der eigenen Arbeitsergebnisse durch die SchülerInnen hing meiner Einschätzung nach in starkem Maße von gruppendynamischen Prozessen ab. Es war mir unmöglich, sie im Verlauf der UE in ihrer Gesamtheit und Dimension zu erfassen - geschweige denn, im Sinne von Entwicklungserziehung positiv in sie einzugreifen. Ich halte sie jedoch von ihren Erscheinungsformen her gesehen für untypisch, in einer größeren Gruppe wäre die Fraktion der interessierten, motivierten, kreativen und experimentierfreudigen SchülerInnen stärker und damit potentiell wirkungsvoller gewesen und ich hätte mit meinen Anliegen Unterstützung finden können. Auch die Skepsis der SchülerInnen hinsichtlich der mangelnden Objektivität halte ich für nicht repräsentativ. Dasselbe gilt für den ausgeprägten Unwillen, über unseren Unterricht zu sprechen. Er war meines Erachtens ungewöhnlich stark ausgeprägt und wäre in einer größeren Lerngruppe vielleicht mit einem Gegengewicht versehen gewesen.

Als weitere Konsequenz aus meinen gewonnenen Erfahrungen denke ich, daß es nicht angebracht ist, Schlüsselstellen des entwicklungserzieherischen Lernprozesses wie den Unilever-Artikel zur Disposition zu stellen. Vielmehr sollten sie vorgegeben werden, um durch ihre Präsentation ihren Erfolg zumindest zu ermöglichen. Die Gefahr, daß SchülerInnen den Sinn von entwicklungserzieherischem Unterricht

nicht erkennen können und eine Antipathie gegenüber entsprechenden Ansätzen entwickeln, wiegt nach meinem Empfinden schwerer als eine partielle Zurücknahme eines absoluten Emanzipationsanspruches.

Weitgehend erfolglos blieb auch mein Versuch, das von Slaughter beschriebene Bild der Zukunft zu entkolonialisieren (13), d.h. konkret aufzuzeigen, daß meine SchülerInnen dazu beitragen können, daß multinationale Konzerne nicht unsere wirtschaftliche und politische Gegenwart und Zukunft weitgehend unbeeinträchtigt bestimmen. Unilever wurden in den Augen der SchülerInnen eher zum Opfer möglicher Konsumentenboykotte als zum Täter politischer und sozialer Ungerechtigkeiten. Ihr Status blieb unangetastet. Hier wäre zu versuchen, ob ein induktiver Ansatz, der vom tatsächlichen Opfer, beispielsweise dem heimatvertriebenen Kurden ausgeht, zu einem anderen Resultat führen könnte.

Weitere typische Hürden, die mir von vornherein bewußt gewesen waren, die ich aber im Planungs- und Unterrichtsverlauf ignoriert hatte, waren die Irritationen und Aggressionen, die bei der Überschreitung starrer Fächer-Inhalte-Zuteilungen bei SchülerInnen entstehen und die nur durch langsame Gewöhnung vermieden werden können. Außerdem fehlten mir Kontaktpersonen, die mich hätten beraten können. Meine universitäre Ausbildung war zum Verstehen der sich im Unterrichtsverlauf vollziehenden Prozesse, die bisher in der Sekundärliteratur fast nur theoretisch dokumentiert zu sein scheinen, wenig hilfreich.

#### 4.4 Die SchülerInnen kommen zu Wort

In der geplanten Auswertungsstunde vermieden die SchülerInnen das Thema "Untereentwicklung". Es kristallisierten sich lediglich die folgenden Äußerungen heraus:

- sie wollten lieber prüfungsbezogen lernen;
- das Thema "Tee" sein uninteressant;
- sie seien in der Schule nicht ausgelastet;
- die Lehrer "laberten" sie ohnehin immer voll, sie wollten lieber etwas tun;

- sie hätten das alles schon in der Schule gehabt und hätten ihr fertiges politisches Bild;
- was hätten sie mit der Dritten Welt zu tun?

Doch ich war immer noch nicht bereit zu kapitulieren. Ungefähr sechs Wochen nach Abschluß der UE legte ich ihnen das vierte Kapitel meiner Hausarbeit (Durchführung und Reflexion der einzelnen Stunden) vor. Sie freuten sich über die ihnen hiermit offerierte Transparenz und begannen unverzüglich, den Text zu lesen und zu kommentieren. Wiederholt zeigten sie sich über ihr eigenes von mir beschriebenes Verhalten überrascht. Durch ihr Interesse ermutigt, bot ich ihnen an, ihre schriftlich zu fixierenden Kommentare in die Arbeit zu integrieren und somit mögliche Fehleinschätzungen mit einem Gegengewicht zu versehen. Ich erhielt jedoch keine Rückmeldungen. Lediglich einer der Schüler führte mit mir ein intensives Gespräch, in dem er meine "guten Absichten" würdigte, sie jedoch in der Berufsschule für fehl am Platze hielt und mir Enttäuschungen und Resignation für den Fall prophezeite, daß ich mich nicht in der Zukunft dem rigiden Stil anderer KollegInnen anpaße.

### 5. Gesamtbeurteilung und Ausblick

Entwicklungserziehung als eine Facette eines Gesamtkonzeptes von Bildung hat zwei Ebenen, eine inhaltliche und eine erzieherische. Als Folge der von mir gewonnenen Erfahrungen im Verlauf der beschriebenen Unterrichtseinheit halte ich es für sinnvoll, die erzieherische Ebene der inhaltlichen voranzustellen. Emanzipatorischer Unterricht als Instrumentarium für einen inhaltlichen Lernprozeß, der parallelgeschaltet verläuft, überfordert SchülerInnen und LehrerInnen und sollte ihnen, als ersten Schritt, zunächst selbstverständliche Handlungsform in der Schule werden. Entwicklungserziehung ist folglich zunächst eine Frage der Haltung der/des Lehrenden.

Einen Einstieg in die inhaltliche Ebene von Entwicklungserziehung in der Form einer kompletten Unterrichtseinheit halte ich für

sehr problematisch und obendrein in der Regel thematisch vorgegeben und aufoktroiert (die Wahrscheinlichkeit, daß sich SchülerInnen von sich aus für eine Thema interessieren, über das die Beteiligten schnell und leicht Informationen beschaffen können, ist ziemlich gering). Zunächst empfehle ich daher, in (jeglichen) Unterricht die "Dritte Welt" "häppchenweise" mit einzubeziehen, so daß dieser Aspekt zur Selbstverständlichkeit wird, und daraus das Interesse entsteht, aus diesen "Häppchen" an einem konkreten Beispiel ein Ganzes zu formen. (An dieser Stelle kann ich den Einsatz meiner UE empfehlen ...) Entwicklungserziehung, die in diesem Sinne und in dieser Form praktiziert wird, halte ich für erfolgversprechend, und ich kann mir vorstellen, daß dann dieser Aspekt schulischer Erziehung genauso selbstverständlicher Bestandteil von Berufsschulunterricht werden könnte wie dies in vielen Fällen Umwelterziehung bereits ist.

### 6. Nachklapp: Erfahrungen in einer Klasse

Dieselbe Unterrichtseinheit wurde von mir im September dieses Jahres in einer Klasse zukünftiger staatlich geprüfter Betriebswirt(innen) des Hotel- und Gaststättengewerbes durchgeführt. Ich kannte die Klasse seit wenigen Wochen, das Verhältnis war distanziert und sehr kritisch seitens der Studierenden. Die Skepsis gegenüber meinem Vorhaben war durchgängig und immer wieder Inhalt unterrichtlicher Gespräche. Letztendlich verweigerte sich die Lerngruppe jedoch nicht, sondern gab mir ausdrücklich Vertrauensvorschuß ob der Sinnhaftigkeit meines Vorhabens. Ein Resultat ist der Abbau von Distanz zwischen den Studierenden und mir, den die Metakommunikation und das "Springen über den eigenen Schatten" in der Präsentation mit sich brachten. Hier als Kontrastierung zu den Reaktionen der Hotelkaufleuteklasse einige Auszüge aus den Beurteilungen seitens der Studierenden:

*"... Grundsätzlich halte ich die methodischen Vorschläge für nicht schlecht, aber das Fach sollte dann nicht 'Technologie' heißen ...*

*... Ich bedaure, daß das technische Herstellungsverfahren zwischen den sozialen Aspekten untergegangen ist. Trotzdem ist der Unterrichts'alltag' dadurch positiv aufgelockert worden. Durch das spielerische Vortragen wurden bei mir einige Hemmschwellen abgebaut ...*

*... Ich hatte keine Ahnung, welch eine große Ausbeutung in so einem kleinen Beutel Tee steckt ...*

*... Bedenkt man, daß es zum Lernbereich Technologie gehört, scheiden sich die Geister bezüglich der Zugehörigkeit ... Bei einer Einmaligkeit wäre dieses Thema / Material in der Stunde / Fach Technologie nicht verfehlt. Der methodische Vorschlag wäre gut gewesen, wenn er nicht einen infantilen Touch gehabt hätte. Wir sind teilweise zu alt, etwas vorzuspielen. Verstehe die Problematik der Anbauländer jedoch sehr gut ... Ich werde mein Verhalten weder dem Tee noch dem Kaffee gegenüber verändern. Vielleicht denke ich bei dem einen oder anderen Schluck doch mal an das Elend.*

*Das Material war zu oberflächlich. Wir mußten alles selbst durchdiskutieren und erarbeiten ... Es war sicherlich interessant, jedoch sehe ich die Zeit zu kostbar und die Stunden zu unproduktiv ...*

*... Als wir dann die anderen Blätter erhielten, wo draufstand 'Dichte ein Lied' kam ich mir vor wie im Kindergarten, aber nicht, daß wir uns auf einer Hotelfachschule befinden würden. Jetzt, im nachhinein muß ich sagen, daß das Material gut war. Denn durch die Vorträge der anderen Gruppen habe ich Dinge erfahren, die ich garnicht wußte und anders wahrscheinlich auch nie erfahren hätte ... Ich glaube, am Anfang dieses Themas hat sich jeder an den Kopf gefaßt und gefragt, was das mit dem Thema Technologie zu tun hat. Aber nach den ganzen Vorträgen der Gruppen hat sich jeder seine eigenen Gedanken über das Thema gemacht ...*

*... Das Material über Tee war mal ganz was anderes. Die Hintergrundinformationen werden sonst überhaupt nicht vermittelt und da die Herstellung selbst nichts neues mehr ist, finde ich, daß es eine gute Idee war. Der methodische Vorschlag wurde erst von unserer Gruppe ironisiert, jedoch nach einigen heißen Diskussionen in der Klasse von wegen 'positiv Denken' sind wir mit Ernst und viel Spaß an die Sache gegangen ... Der sonst sorglose Griff ins Regal wird jetzt von Nachdenklichkeit überschattet. Auch die Angst, ein Thema vor einer Gruppe darzustellen, wurde etwas genommen. Jedoch ohne Diskussion in der Klasse glaube ich, wären die Vorträge nicht so positiv verlaufen ...*

*... Das Material lieferte in begrenzter Blickweise ein ausreichendes Maß an Informationen ... die Aufgabe, eine Rolle zu spielen, nämlich die Gesprächspartner auf einer Teeauktion, stellte eine neue, ungewohnte Aufgabe dar. Da der Themenbereich nicht auf volle Zustimmung traf, kostete die Aufführung ein klein wenig Überwindung. Auch wenn die spielerische Verarbeitung des Themas eine Übung für spätere Situationen des Berufslebens darstellen sollte, ist sie jedoch nicht mit der Realität vergleichbar. Die Beleuchtung des Themas Tee hat bei mir keine Veränderung bezüglich der Gesamtumstände bei Herstellung und Verkauf des Tees hervorgerufen. Die Um-*

## ZEPpelin

stände waren mir bereits bekannt und somit auch die Lebensumstände in den Anbauländern. Wenn man nicht mit geschlossenen Augen durch's Leben geht, begegnen einem diese Dinge recht früh ...

... Es war schwierig, sich in die Situation der einzelnen Personen hineinzudenken. Vor allem mit deren Problematik fertigzuwerden ... Ich habe durch diese Sache gelernt, wie ich auch durch andere Darbietungsmöglichkeiten eine Sache an die Leute bringen kann ...

... Nach Ablauf der ersten Stunden, in denen kurz der Weg des Teeblatts, jedoch länger die Beteiligung Unilevers am Teehandel besprochen wurde, war ich von der Art des Unterrichts begeistert. Ich empfand es als positiv, daß uns die Möglichkeit gegeben wurde, Situationen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten ... Die Gedanken, die mir durch den Kopf gingen, als die Blätter mit den verschiedensten Arbeitsmethoden verteilt wurden, waren zwiespältig. Einerseits war da die Befriedigung, daß es auch Lehrer gibt, die den Mut haben, den Unterricht anders anzugehen als es im Normalfall üblich ist, zum anderen empfand ich verschiedenen Bearbeitungsmethoden wie beispielsweise das Singen fehl am Platze. Ich dachte, daß wir unfähig sind, emotionale Dinge - wie Lieder, Gedichte und Schauspiele - zu verfassen, da keine gefühlsmäßige Bindung zu Sri Lanka bei uns vorhanden ist. Meine Meinung war, daß bei zwangswiseher Herstellung auch schlechte Resultate erbracht werden. Hinzu kam dann noch der Wunsch, doch etwas tiefer in die Fachtheorie einzudringen. Diese Stimmung, die allgemein in der Klasse bestand, wurde dann auch höchst sensibel von Ihnen aufgenommen. Durchentsprechenden Unterricht wurde dieses Bedürfnis spontan befriedigt. Der nächste Schritt war dann die Gruppenarbeit. Absichtlich hatten wir uns ein - unserer Meinung nach - sachliches Thema herausgesucht. Da Sie, nicht nur bei uns, sehr hartnäckig eine öffentliche Präsentation bevorzugten, gingen wir darauf ein. Jetzt betrachte ich diese 'Hartnäckigkeit' positiv. Abgesehen davon, daß ich es lernen möchte selbstsicher aufzutreten, hat es mir auch durch eine anschließende (persönliche) Diskussion mit meiner Partnerin geholfen, meine Fehler zu erkennen. Es ist sicherlich ein Ansatz, solche Fehler in Zukunft zu vermeiden. Ich hoffe, daß Sie weiterhin 'Experimente' in unserer Klasse durchführen ..."

## Anmerkungen

- (1) Pradervand, Pierre: Development Education. The 20th Century Survival and Fulfillment Skill. Januar 1982, S.53.
- (2) Vgl. Schäfer, Karl-Hermann/Schaller, Klaus: Kritische Erziehungswissenschaft und Kommunikative Didaktik. Heidelberg 1976, S.28f
- (3) Vgl. Klafki, Wolfgang: Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Oder: Zur Neufassung der Didaktischen Analyse. In: Gudjons/Teske/Winkel (Hrsg.): Didaktische Theorien. Aufsätze aus der Zeitschrift: Westermanns Pädagogische Beiträge, 2. Aufl., Braunschweig 1983, S.18
- (4) Vgl. auch a.a.O., S.13.

(5) Vgl. Meueler, Erhard: Lernbereich Dritte Welt. Eine Curriculum-Entwicklung. Frankfurt 1978, S.104.

(6) Vgl. Mausolf, Wolfgang/Pätzold, Günter: Planung und Durchführung beruflichen Unterrichts. Eine praxisorientierte Handreichung. Essen 1982, S.104ff.

(7) Vgl. Richardson, Robin: Justice and Equality in the Classroom - the Design of Lessons and Courses. Centre for Global Education (ed.), University of York, Heslington o.J. (eine englischsprachige Kopie ist bei mir erhältlich).

(8) Vgl. Treml, Alfred K.: Dritte-Welt-Pädagogik - Zur Didaktik und Methode eines Lernbereichs. In: Treml, A. K. (Hrsg.): Pädagogikhandbuch Dritte Welt. Wuppertal 1982, S.25ff.

(9) Vgl. Treml, Alfred K./Seitz, Klaus: Geschichte der entwicklungsbezogenen Bildung. 20 Jahre Dritte-Welt-Pädagogik. in: ZEP 2/1986, S.18-26.

(10) Vgl. Freise, Josef: Interkulturelles Lernen in Begegnung - eine neue Möglichkeit entwicklungspolitischer Bildung? Schriften des Instituts für internationale Begegnungen e.V. Nr.9, Saarbrücken/Fort Lauderdale 1982, S.158ff.

(11) Vgl. Pradervand, Pierre, a.a.O., S.32ff.

(12) Begander, Elke: 'Was kann ich denn dafür?' Über den Umgang mit Abwehrmechanismen und Widerständen in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit. In: ZEP 3/1988, S.2-7.

(13) Vgl. Slaughter, Dr. Richard A.: Futures Education: Why we need to teach for tomorrow. Occasional Paper No. 5, Centre for Peace Studies, St. Martin's College, Lancaster, o.J.



Barbara Toepfer, Jg. 1954, "ein"fache Mutter, Lehrerin der Sekundarstufe II, Kolumnistin (ZEPpelin) der ZEP; s.a. die biographischen Ergänzungen in dem Artikel: "Ein Versuch gilt nichts, es zählt nur der Erfolg", S.30 in diesem Heft.

## Entwicklungs-

*Der Artikel "Der Nord-Süd-Konflikt..." belegt es Wort für Wort - die Entwicklungspädagogen befinden sich am Ende einer Sackgasse. Keiner hat den Mut zuzugeben, daß er nicht mehr weiter weiß, keiner hat den Mut, Fragen zu stellen. Stattdessen wird in wortreichen Beiträgen Vergangenes erneut wiederholt, "Schnee von gestern" als neue Erkenntnis angepriesen und die/die hoffnungsvolle Leser/In erneut enttäuscht. Der Vorwurf schmerzt, ich weiß. Er macht ärgerlich - umso besser. Vielleicht hilft uns Ehrlichkeit miteinander weiter in unserer Suche nach Wegen aus dem entwicklungspolitischen Dunkel.*

Was haben Theoretiker(innen) zu bieten? Klaus Seitz zählt u.a. auf:

- die Erkenntnis, daß apokalyptische Visionen und Katastrophendiskussionen als Orientierungsfelder pädagogischer Konzeptionen genauso wenig geeignet sind wie blinder Zukunftsoptimismus (der uns nicht paßt und dessen es andererseits bedurfte, um uns den erstgenannten Irrtum einzugestehen)
- die Erfahrung, daß Handlungsmotivation nicht durch Wissensakkumulation ausgelöst werden kann (daß der kognitive Ansatz in der Entwicklungspädagogik versagt hat, pfeifen die Spatzen schon lange von den Dächern, und trotzdem werden immer wieder kopflastige, handlungslose und methodenkarge Materialien erstellt);
- das Aufpolieren des Problems des Transparentmachens des Fernen im Nahen zur "methodischen Schlüsselfrage" (auf die beispielsweise Oxfam-Unterrichtsmaterialien und Publikationen anderer britischer Organisationen

# ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin

## pädagogik - "kalter Kaffee"

### mit einem Häubchen aus "Schnee von gestern"?

*schon in den frühen 80er Jahren unter den Stichwörtern "development education" und "multiracial education" konkrete Antworten gaben);*

*- den Hinweis, daß unsere übliche gesellschaftliche Sozialisation und die durchschnittliche Bildungskarriere ... jedoch nicht für die Wahrnehmung globaler Verantwortung und Handlungskompetenz unter möglicherweise veränderten Rahmenbedingungen der Zukunft qualifizieren*

*(auch diese pädagogische Erkenntnis hat schon vor Jahren in GB dazu geführt, daß "global education" an verschiedenen Universitäten institutionalisiert wurde und Lehrer(innen) Konzepte, Handbücher und Unterrichtseinheiten zur Verfügung stehen, u.a. das hervorragende "Global Teacher, Global Learner" von Graham Pike und David Selby, das seinesgleichen im deutschsprachigen Raum entbehrt).*

*Der Beispiele gäbe es noch mehr. Die Hinweise führen zurück auf der bereits begangenen Gasse, nicht weiter nach vorne. Da hilft auch die Frage nach entwicklungspädagogischen Schlüsselqualifikationen nicht weiter. Die Ökonomie hat der Berufspädagogik schließlich zur Durchsetzung ihrer Anliegen verholfen, weil Schule jahrelang Jugendliche für den Arbeitsmarkt fehlqualifizierte. Bedarf es folglich erneut einer "Macht von außen", entwicklungspolitischen Zielsetzungen zum Durchbruch zu verhelfen? Eine aufmüpfige, uns bedrohende hungernde Dritte-Welt-Bevölkerung, die uns eines Tages unseren Wohlstand entreißt und erlittenes Unrecht rächt, reicht offensichtlich nicht als Schreckgespenst. Wir halten nur noch umso fester.*

*Die entwicklungspädagogischen Schlüs-*

*selqualifikationen, um noch einmal darauf zurückzukommen, sind nach meiner Einschätzung bereits in der Vergangenheit deutlich benannt worden. Zu ihnen gehören Empathie, Verzicht, Ausübung von Gegenmacht. Das "Lernen von der Dritten Welt" ist bereits Teil interkultureller Erziehung. Neu klänge lediglich die Forderung nach zielgruppenorientierter Bearbeitung entwicklungspolitischer Problemstellungen, wenn nicht beispielsweise die holländische regierungsunabhängige Entwicklungshilfeorganisation IKVOS (Interchurch Education Work on Development Countries) schon in den 70er Jahren gezielt zwischen Arbeitern und Bauern in "Erster" und "Dritter Welt" vermittelt hätte.*

*Um wessen Tellerrand geht es hier eigentlich? "Eine Botschaft vermitteln bedeutet, kommunizieren zu können", mahnt Pierre Pradervand. Können oder wollen wir nicht kommunizieren? Liegt es an Sprachbarrieren, oder sind es in Wirklichkeit andere Schranken, die wir nicht öffnen? Warum beziehen wir uns meistens auf deutschsprachige Sekundärliteratur, wenn wir doch interkulturell lernen wollen, und fragen nicht, was dazu in Australien, Kenia, Hongkong und Bolivien gedacht wird? Wollen wir ernsthaft "von der Dritten Welt lernen", wenn wir noch nicht einmal innerhalb der "Ersten Welt, und vielleicht noch nicht einmal innerhalb der Universitäten unseres Landes oder, noch näher, einer einzigen Stadt fragen? Und fragen wir innerhalb der Schule?*

*In der Abschlusserklärung des Kölner Bildungskongresses im November (vgl. den Abdruck in diesem Heft) wird persönlicher Einsatz von Lehrer(innen) gefordert, um glaubwürdig zu erscheinen. Von Schüler(innen) erwarten wir Gegen-*

*machterfahrungen. An uns selbst aber ist der Anspruch weniger großartig: "... die bestehenden Freiräume in Unterricht und Bildungsarbeit mutig und kreativ zu nutzen." Wir erwarten von Schüler(innen), daß sie lernen, Verhaltensmuster zu durchbrechen, und beugen uns selbst traditionsgemäß Richtlinien, Lehrplänen, Behördenvertretern und Schulleiter(innen). Wir ermutigen zu fragendem Lernen und wagen es selbst nicht, im Unterricht Fragen zu stellen, auf die wir nicht schon vorher eine Antwort wissen. Wir animieren zu Rollenspielen, Simulationen, Kreativität und Offenheit und verschämen uns hinter Lehrer(innen)-tischen.*

*Die Dritte Welt, so Seitz, war oftmals nur Objekt der eigenen politischen Sehnsüchte und Wunschvorstellungen von einer anderen Gesellschaftsordnung, deren Verwirklichung angesichts der eigenen Ohnmacht oder Trägheit anderen aufgebürdet wurde. Mutig waren wir in unseren Vorschlägen für allgemeine und berufliche Bildung in Ländern der "Dritten Welt"? Waren und sind wir auch mutig bei uns? Oder erwarten wir von unseren Schüler(innen), daß sie unsere unerfüllten Sehnsüchte einlösen, und sind dabei auch noch so vermessen, ihnen Ratschläge geben zu wollen? Erstreiten wir Gegenmachterfahrung? Oder fragen wir nicht vielmehr an, "... ob es nicht die Organisation schulischen Lernens, seine bürokratische Verwaltung und institutionelle Verfaßtheit sind, die einem entwicklungsbezogenen und zukunftsorientierten Lernen im Wege steht. "Schon wieder die anderen..."*

Barbara Toepfer

Gabriele I. Stumpp

# Ist die Beschäftigung mit Nietzsche eine Krankheit?

## Resümierende Gedanken zum Nietzsche Kolloquium in Sils Maria.

Alljährlich wiederkehrend findet im Engadin das Nietzsche-Kolloquium statt, Zusammenkunft einer heterogen bis bizarr anmutenden Pilgerschar aus qualifizierten Wissenschaftlern, Journalisten, Nietzscheanhängern aus Überzeugung, philosophischen Nachwuchskoryphäen und Prototypen eines obsolet geglaubten Bildungsbürgertums. (Das letzte Ereignis dieser Art fand vom 27.-30. September 1990 im Hotel Waldhaus in Sils Maria in der Schweiz statt. Bekanntlicherweise war Sils Maria der von Nietzsche bevorzugte, klimatisch günstige und seinen kruden Gedanken angemessene Ort, um seinen hypochondrisch anmutenden Leibeszustand wieder in ein Gleichgewicht mit der Welt zu versetzen. Seit Jahren schon schließt sich Frau Stumpp der Geistes-Karawane an. Folgendes konnte sie für die ZEP in Erfahrung bringen - Anm.d.Red.)

Die Auseinandersetzung mit dem Werk des sich selbst als Perspektivist verstehenden Philosophen gestaltet sich hier denn auch auf vielfältigste Weise. Innerhalb des diesjährigen thematischen Rahmens, Nietzsches Moralkritik, manifestierten sich die von ihm postulierten individuellen, unaufgebbaren Perspektiven am Unterschied des interpretativen und systematischen Zugangs zum Werk des Philosophen, dessen Vorstellung von einem redlichen Denken die eines in sich konsequenten Denkens ist.

Da wurde einmal Nietzsches Utopie einer nichtchristlichen Weltmoral als ein kollektiv-therapeutisches Unternehmen interpretiert, bildlich gesprochen als das "gemeinsame Boot", welches unter global-pazifistischer Segelsetzung mit ökumenisch orientierter Zielrichtung auf das Meer des nach-moralischen Zeitalters entlassen wird. Nicht an Handlungsgleichheit der moralisch umgewerteten Besatzung ist dabei zu denken, sondern an eine Verknüpfung der Vielfalt solchermaßen umgewerteter Individual-Ethiken. Darauf konnte der Einwand gegen solche "Heiligsprechung" durch harmonisierende Interpretationstendenzen nicht ausbleiben; bekanntlich fühlte Nietzsche ein "Ärgernis" noch in jeder Moral. Gleichwohl ist die Frage, was denn Nietzsche mit dem Bild des vollendeten Mensch-Seins in letzter Konsequenz gemeint haben kann, hier ebenso berechtigt wie der Interpretationsversuch auf ein umfassendes Endziel hin, das unerreicht bleibt, solange noch ein Einziger unter (moralischen) Repressionen zu leben hat.

Auch aktuelle Bezüge zwischen Nietzsches "tiefenpsychologischen" Einsichten und gegenwärtigen weltpolitischen Krisenherden drängten sich in der anschließenden Diskussion auf. Eine Moral nämlich, die auf Selbsttäuschungstendenzen über die wahren Handlungsmotive gegründet ist, wird folglich auch noch

die Projektion der eigenen Aggressionslust auf vermeintliche Angriffstendenzen des Gegners als ethisch legitimes Mittel zu verbrämen wissen.

Weniger versöhnlich wurde in einem weiteren Vortrag zunächst der Vorwurf laut, daß der Mensch weder weiß wer er ist, noch was er tut (obgleich sich der Verkünder eines solchen Pessimismus in rhetorisch brilliantem Gegensatz zu seiner These bewegte). Zudem ist dieser Mensch auch noch mit der Hypothek des Nachdenkens belastet und meint zu wissen, daß eine Ethik unverzichtbar sei, was Nietzsche - *ecce homo* - ein für allemal gründlich in Frage gestellt hat.

Systematisch als schärfste Geschütze gebündelt, trafen hier zunächst Nietzsches Moralinvektiven (1) auf die (noch) dem moralischen Zeitalter verpflichteten Zuhörer: Moral als Verurteilung des Lebens, als Racheakt, als der Untergang eines altruistisch gewordenen Individuums, kurz, als Illusion und die selbstbetrügerische Anmaßung, Ursache zu sein. So getroffen blieb eigentlich nur die Konsequenz, sich ins Immoralische hinüberzuretten oder sich lemmingsgleich vom sinkenden Schiff der Moral ins Vakuum einer unethischen Zukunft zu stürzen. Aber die contra-moralischen Geschütze erwiesen sich als transformierbar. In einer Umwertung der Einwände konnte nämlich gezeigt werden, daß deren Potential zum Kriterium der Formulierung einer zukünftigen Ethik benutzt werden kann.

Wie alle Versuche in der Moralfrage nach Nietzsche mußte sich auch dieser an den zuvor hinausgeschleuderten Einwänden messen lassen, was hier mittels eines rhetorischen Sprungbretts erfolgte, das den Invektiven (Beleidigungen - d.Red.) den Stachel nahm und die ihnen zugrundeliegenden Prinzipien zur Konstituierung einer neuen Chance der Ethik benutzte. Der so neu zu gewinnende Boden erwuchs auf dem Gerüst solcher definitiver Umwertungen wie: Anerkennung der Bedingtheit aller Lebensäußerungen, auch der moralischen sowie Einsicht in den unmoralischen Ursprung aller Moral, um schließlich wieder in Nietzsches Erkenntnis zu gipfeln, daß es keine moralischen Phänomene gibt, sondern nur moralische Interpretationen derselben. Insgesamt ein rhetorisch zu beglückwünschender Rettungsversuch der nach Nietzsche schwer gebewelten Ethik.

Ob der Begründer eines neuen und anderen asketischen Ideals in der Gestalt des Zarathustra eine Krankheit war, beschäftigte von medizinisch-biographischer Forschungsperspektive her die Gemüter. Daß sich nach eingehenden Recherchen der Urheber des abseits von den Fliegen des Marktes einsam und in gesunder Höhenluft wandelnden Suchers doch als Opfer einer ihn schlei-

chende einholenden Syphilis erweist, scheint wenigstens heute kein Anlaß mehr, ins Moralische abzugleiten. Weniger vernünftig noch als ein potentiell destruktiver Lebenswandel des Philosophen erschienen hier bestimmte Fragen aus der Zuhörerrunde: ob der Philosoph sportlichen Aktivitäten nachging, sich gesund ernährte oder Medikamentenabusus betrieb. Man kam nicht ganz umhin, hier bestimmte Hintergedanken zu unterstellen: nämlich ob gewisse persönliche Unsitten und ein bestimmtes Maß an Dekadenz und Leiden u.U. jedem zu Genialität verhelfen können.



Jenseits von Gutem oder Bösem in Nietzsches Lebenswandel und Werk ging es dieses Mal auch um sein Erbe, das aus aktuellen Bezügen heraus Anlaß gab, einige Konflikte zukünftiger innerdeutscher Beziehungen in philosophischem Diskussionskreis vorwegzunehmen. Da erhoben sich vehemente Anschuldigungen betreffs des angemessenen Umganges mit dem Nachlaß in der bisherigen DDR bis hin zu militant vorgebrachten Forderungen nach sofortiger Einklagung der Latifundien. Hier taten sich insbesondere Vertreter eines Reliquienkultes hervor, denen wohl die museale Aufbereitung des Röckener Pfarrerssohns samt Nachlaß in einem zur Pilgerstätte ernannten Mausoleum vorschwebte. Dies ungeachtet der Tatsache, daß damit Nietzsche in seiner abgrundtiefen Abneigung gegen den Grabesgeruch von Bildungsbürgerinstitutionen postmortal gegen seinen Willen aus einem religiös anmutenden Kultbedürfnis mumifiziert würde. Von der neutralen Schweizer Kolloquiumleitung konnten solche ins Irrational-Unerfreuliche abgleitende Tendenzen glücklicherweise besonnen abgewendet werden.

Ethisch fragwürdig waren hier auch die emotional geladenen Angriffe gegen die stellvertretend Anwesende der archivarischen Erbverwaltung aus der ehemaligen DDR, unter dem Motto, der Nachlaß sei unter einem sozialistischen Dach nicht adäquat verwaltet worden und nur gegen harte Devisen zugänglich gewesen. Verständlich, daß die für das Archiv Zuständige diesen Vorwurf mit den Hinweisen abschmetterte, daß u.a. Mazzino Montinari bei seinen Recherchen - kostenlos und unbeschränkt - im Archiv fast schon einen zweiten Wohnsitz gehabt habe und sich Nietzsche dort neben Schiller und Goethe wohl keineswegs in unzumutbarer Gesellschaft befinde.

Der Zugang zum Werk Nietzsches war hingegen für DDR-Bürger - wie beim "Table Ronde" zu hören war - durch die staatlich angeordnete Verbannung des philosophischen Werkes in die "Giftschränke" der Bibliotheken sehr erschwert und nur zugäng-

lich für nachgewiesenermaßen "wissenschaftliche" Zwecke, nicht aber aus persönlichem Interesse.

War auch die Beschäftigung mit Nietzsches Werk im besten Fall unerwünscht und durch ebenso absurd begründete wie inhumane Schikanen erschwert, so zeigten die Ausführungen der Teilnehmer aus der DDR am "Table Ronde" zur Genüge, daß weder dies noch die "Schere der Zensur im Kopf" verhindern konnte, sich - z.T. in inoffiziellen Seminaren - mit dem Nietzscheschen "Evangelium des Selbst" und seiner Konsequenzen des Selbstentwurfes der Welt durch das Individuum zu befassen.

Dies bezeugte glaubwürdig ein druckreif gehaltener Vortrag über "Die Freiheit des Selbst gegen Kants intelligible Freiheit". Hier erwies sich in anerkennungswürdiger Weise, daß auch in der DDR, wo Philosophie offiziell als Marxismus-Leninismus betrieben werden mußte, eine differenzierte philosophische Auseinandersetzung jenseits ideologisch verordneter Scheuklappen erfolgt ist.

Weniger tief als die Farben des umgebenden Engadiner Herbstes gestalteten sich manches Mal die den Vorträgen folgenden Diskussionen. Zu bedauern ist hier vor allem ein auffallender Disziplinmangel, sich auf die Ausführungen des Vorredners zu beziehen, was einer unangenehmen Beliebigkeit der Ausführungen Vorschub leistet. Die aphoristische "Unsystematik" von Nietzsches Werk kann hierfür nicht entschuldigend ins Feld geführt werden. Auch unter Berufung auf Nietzsches Mißtrauen gegen allen Willen zur Systematik, der ihm ein Mangel an Rechtschaffenheit ist, verkommt eine dialogische Auseinandersetzung sonst leicht zum narzißtisch untermalten, verbalen Schlagabtausch, für den Werkfragmente beliebig als Kanonerfutter verheizt werden.

Bezogen auf eine der rhetorischen Ausgangsfragen des Kolloquiums, nämlich ob die Beschäftigung mit Nietzsche eine Krankheit ist, läßt sich resümierend konstatieren, daß das alljährliche Engadiner Treffen keineswegs eine dekadente Wiederholung des ewig Gleichen darstellt, sondern vielmehr auf erfrischende Weise den leibhaften und geistigen Nährboden zur weiteren Ausschöpfung des Werkes von Nietzsche umpflügen hilft.

(1) Anm.d.Red.: Gemeint sind Nietzsches Beschimpfungen sowie Verdammungen der Moral, bzw seine radikale Kritik allen Moralisierens.



Gabriele I. Stumpp, geb. 1957, studierte Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen. Nach Übersiedlung in die USA 1982, mehrere Jahre Feldforscherin beim Vera Institute of Justice in New York an sozialwissenschaftlichen Projekten über Jugendkriminalität, nichtsehraktive Alkoholiker und Therapiealternativen von Straffälligen in den Gefängnissen des Staates New York sowie beim Board of Education in New York City. Seit ihrer Rückkehr nach Deutschland 1988 Arbeit an einer Promotion am Institut für Erziehungswissenschaft in Tübingen.

In eigener Sache In eigener Sache In eigener Sache

Arno Schöppe

# Ein Versuch gilt nichts, es zählt nur der Erfolg

Dieser Satz scheint universal gültig. Unter den Pechvögeln in Managerkreisen erfreut er sich immer wieder einiger Beliebtheit. Von jenem Jüngling wird er mißbraucht, der beim Nasenbohren ertappt wurde. Nur die ZEP ist immun gegen solcherlei Plattitüden. Tatsächlich? Wer beim diesjährigen ZEP-Redaktionstreffen auf der Schwäbischen Alb anwesend war, könnte leicht auf diesen Gedanken kommen. Wiederum, wie schon im vergangenen Jahr war nur ein Teil der Redakteure, die sich regelmäßig im Impressum abgedruckt finden, anwesend. Dabei war der Termin auch dieses Mal schon ein Jahr im voraus bekannt. Also ein neuerlicher Versuch, der zum Erfolg führen sollte und es nicht tat? Kriegt der normale Mensch da nicht eine ZEP-Mitarbeiter-Migräne? Völlig falsch, deswegen bestimmt nicht.

Es hat sich einiges getan bei der ZEP. Seien wir einmal richtig unbescheiden und optimistisch. Das waren keine schlechten Hefte im vergangenen Jahr. Nicht nur wegen des Inhalts, der sei im Niveau gestiegen, so wurde uns gesagt, dank einiger namhafter Autoren und Mitwirkenden, auch die Konzeption und die Form der ZEP habe langsam ein neues Profil gewonnen. Für diesen qualitativen Aufwärtstrend in der Vergangenheit und mehr noch in der Zukunft bürgen auch fünf neue freie Mitarbeiter, die sich spontan zu diesem Ehrenamt entschlossen.

Da ist einmal zu nennen Achim Heinrichs, seit Anfang des Jahres tätig, Philosoph und Pädagoge, Menschenfreund, Tübinger, Musik- und Weinkenner mit einer innigen Passion zum Ästhetischen und einem Hang zur perfekten Fotografie. Nach einer Themenvorgabe aus Hamburg begibt er sich auf die Jagd nach lohnenden fotografischen Motiven für die einzelnen ZEP-Hefte. Leider können wir ihm man-

gels Abonnentenzahl keinen Flug in die Dritt-Welt-Gebiete unserer Berichterstattung finanzieren, sein Hang zu Authentizität und Aussagekraft seiner Bilder hat ihm aus diesem Grunde schon manchen Seufzer entlockt.

Zum anderen ist zu erwähnen, in der Chronologie ihres Auftretens in der ZEP, Barbara Toepfer - "Lehrerin, das genügt". Sie verschaffte sich einen furiosen Beginn ihrer Mitarbeit, indem sie, nachdem vielfache briefliche Kontakte nicht zum gewünschten Erfolg führten, plötzlich auf der Hamburger Matte stand. Dabei war sie aus dem Hessischen immerhin ein ganzes Stück angereist. Bestechend ihre forsche, fordernde und zielgerichtete Direktheit, Verfechterin eines kritischen, leserfreundlichen und praxisberücksichtigenden Zugewinns. Sie übernahm ohne Aufhebens die arbeitsintensive Kolumne ZEP-Pelin. Hierin bespricht sie die vorliegenden Artikel des Themenschwerpunktes jeden Hefes an Ort und Stelle und sorgt für die Rezension interessanter Fachliteratur. Kommentar eines Lesers: "Gute Idee, die Frau ist fetzig".

Der dritte ZEP-Komet: Hans Gängler. Langjähriger ZEP-Lesern längst bekannt durch den einen oder anderen Artikel. Assistent an der Uni Dortmund, Hobbyfußballer (nicht übel), Wissenschaftskenner und Mähdrescherfahrer, pardon: gnadenloser Kritiker philosophischer und pädagogischer Irrlehren. Er wurde gebeten, dem Redakteurskreis beizutreten. "Was soll ein unsystematischer Sozialpädagoge im Kreise der Entwicklungspädagogen", soll seine erste Reaktion gewesen sein. Leider ließ er sich kein Adjektiv zum Berufsstand der Entwicklungspädagogen ablocken, interessant wärs gewesen. Ein kleiner Blick in die Historie: Hans Gängler gehörte zu jener legendären Vierer-

bande von Philosophen (dazu zählten Klaus Seitz, Achim Heinrichs und der Autor dieses Berichtes) die in den frühen Achzigern die landläufige Nein-Haltung in den Köpfen in ihr Gegenteil zu verkehren suchten. So schließt sich ein fruchtbarer Kreis auf dem Boden der ZEP. Seinen Einstand gibt er zusammen mit Annette Scheunpflug-Peetz als Gastherausgeber des Hefes 1/1991 zum Thema Jugend.

Damit ist auch der vierte Mensch schon genannt, Annette Scheunpflug-Peetz, Lehrerin und derzeit hauptamtliche Mitarbeiterin an einem universitären Forschungsprojekt zur Dritten-Welt-Thematik. "Moment mal, die kenne ich ja noch gar nicht", wird jetzt so mancher Insider sagen. "Das kommt davon, wenn man nicht zu den ZEP-Treffen erscheint", antworten wir ihm. Dort nämlich machte sie bereits durch ihren unermüdbaren Arbeitseifer und ihren fröhlichen und hilfsbereiten Einsatz auf sich aufmerksam. Seither wischt sie mit leichter Hand alles beiseite, was an Problemen im Hinblick auf verschiedene ZEP-Projekte der Zukunft (u.a. ZEP-Tagung und Verein für Entwicklungspädagogik) auftaucht. Und schon manche Erleichterung ging durch die Geschäftsstelle in Hamburg, wenn ihre regelmäßigen Anrufe von der Anwerbung eines neuen Autors oder einer erfolgreichen Werbekampagne anlässlich eines Kongresses kündeten.

Apropos Werbung. Eine heiße Anwärterin auf den "Goldenen Zeppel" für die Abonnentenwerbung sagte uns vor wenigen Tagen ihre Mitarbeit auf dem Gebiet Lyrik, Kurzprosa, Belletristik und Karrikaturistik (gibts das?) zu. Irene Gocht, Studentin, Tübingerin und Leserin der ZEP (gibts das?) - "Natürlich! Von vorne bis hinten" - wird dafür sorgen, daß ZEP-Leser in Zukunft mit Künstlerischem, Vergnüglichem,

## In eigener Sache In eigener Sache In eigener Sache

Tiefsinnigem, Bedenkenswertem, Heiterem und Unterhaltsamem, quasi zwischen den Zeilen, versorgt werden. Angebote von Künstlern nimmt sie gerne ab sofort entgegen. Ansonsten hat sie sich ein wenig Anlaufzeit erbeten, vielleicht gehts also nicht gerade schon im nächsten Heft los. Wir sind auf alle Fälle sehr gespannt.

Zurück zum ZEP-Treffen in Anhausen. Neben so viel Bemerkenswertem über die personelle Seite der ZEP muß ich aber auch wagen, Herr Heinrichs möge es verzeihen, ein wenig Essig in den Wein zu schütten. Denn Jahr für Jahr, mir erscheint es ähnlich einem Ritual, werden jene Tagesordnungspunkte abgehakt, die seit dem letzten Treffen immer noch nicht erledigt wurden, obwohl sie Jahr für Jahr aufs neue beschworen werden (vielleicht lassen sie sich niemals ändern?). Da wäre beispielsweise die gegenseitige Information. Die Séance will einfach nicht gelingen. Wie auf ein geheimes Zeichen lassen

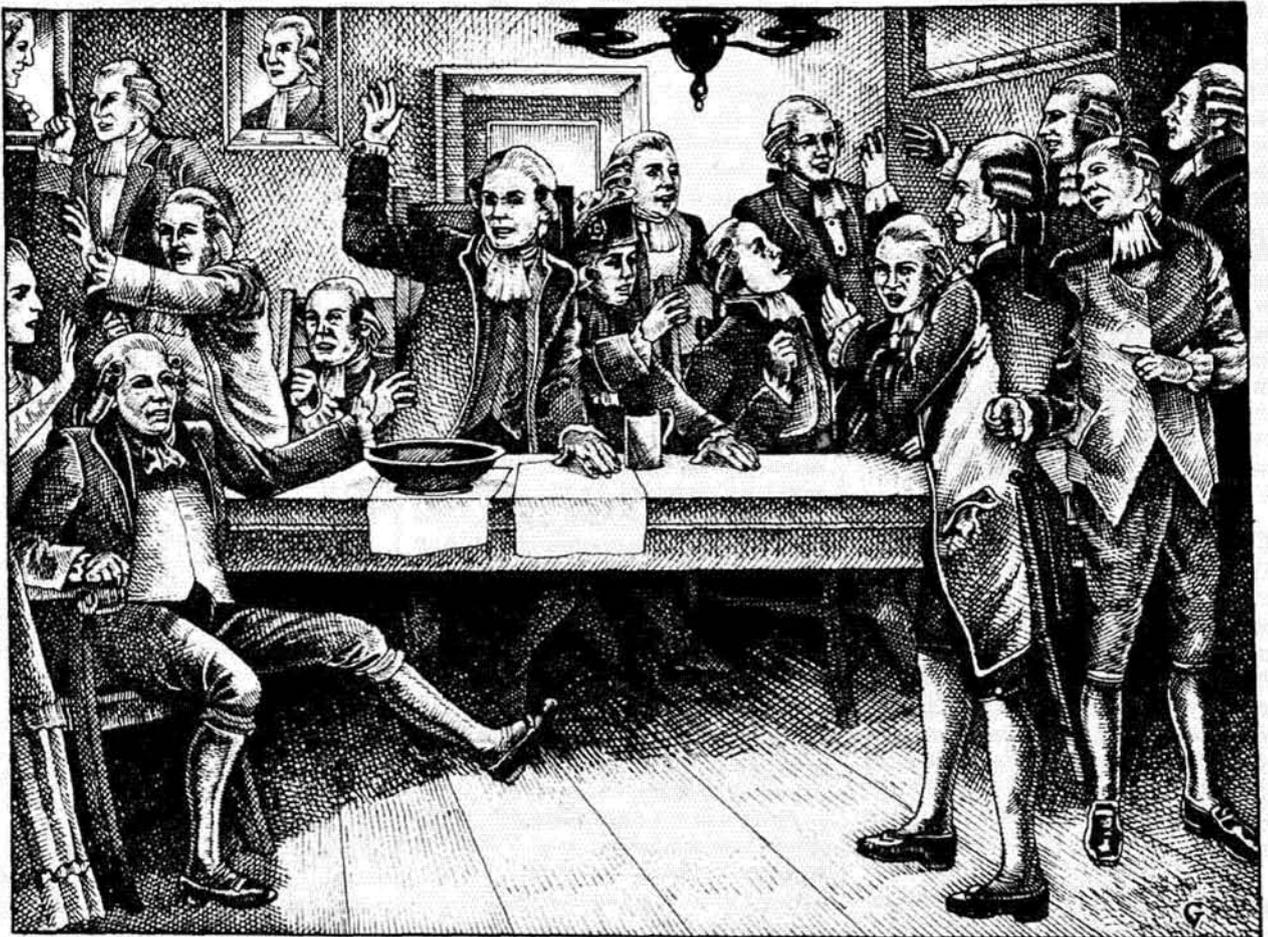
einige Redakteure nach einer gewissen Zeit die Arme sinken und unterbrechen die magische Einheit. Da wäre ein weiteres, die regelmäßige Mitarbeit der Redakteure betreffend. Das metaphorische Sinken der Arme scheint auch ein Sinken des Mutes zur Folge zu haben. Oftmals versprochene Handreichungen, sei es die Zusendung von Nachrichten, Kongreßterminen, Kongreßberichten, Bitten um Abdruckgenehmigungen von guten Kongreßvorträgen, Verbreitung von Themenheften aus ZEP-Beständen auf Tagungen oder die ZEP-Werbung bei Kollegen und Bekannten, verflüchtigen sich schnell nach Bermuda-Dreiecks-Mannier. Ebenso scheinen sich die "Zielgruppe" und der "Inhalt" der ZEP einer allgemeinen, dauerhaften und arbeitsfähigen Definition zu entziehen, wie ein Flaschengeist bei versehentlich geöffnetem Korken.

Vielleicht verstehe ich nichts von Magie. Ich hege auch nicht den Wunsch. Aus diesem Grunde will ich auch keinen neuer-

lichen Versuch unternehmen, aufzurütteln, sich gegen diese Mächte der Trägheit und Unaufmerksamkeit aufzulehnen. Hier irrt der Hanseat, wenn er behauptet: "Wat mut, dat mut".

So ergeht denn von hier aus die Einladung für die nächste ZEP-Tagung, die im letzten Wochenende im September 1991 stattfinden wird, auch ausdrücklich an Menschen, die sich informieren wollen und an solche, die vielleicht nach obigem Vorbild mitarbeiten möchten.

Ein vorzeigbares Ergebnis der Tagung, neben einigen internen Impulsen, kann sofort präsentiert werden, die Themen und die verantwortlichen Redakteure der neuen Hefte für das nächste Jahr 1991 (wobei die Hauptthemen redaktionell abgesichert, die Nebenthemen durch den Herausgeber ergänzt wurden):



Tagende ZEP-Redakteure, Mitarbeiter und Interessierte auf dem diesjährigen Herbsttreffen im Nebenzimmer des Gasthofes "Adler" in Anhausen (Schw. Alb) - ganz links (halb verdeckt) Annette Sch.-P., fünfter von links Asit D., rechts davon Arno Sch., 4 (in Worten: vier) Bier bestellend. Spendensammeltopf (Tischmitte) ist, wie deutlich sichtbar, immer noch leer (!). Nicht auf dem Bild: Alfred K.T. (wg. Migräneanfall! - vgl. auch Stichwort "Migräne" im Text).

# In eigener Sache    In eigener Sache    In eigener Sache

## 1/91 Hauptschwerpunkt:

**Jugend und sozialer Wandel**  
(Red. Annette Scheunpflug-Peetz,  
Hans Gängler)

vorauss. Nebenthemen:

- Die Rolle der Eltern in Waldorfschulen
- Entwicklungspolitische Bildung in Jugendverbänden

## 2/91 Hauptschwerpunkt:

**Erwachsenenbildung in der Freizeitgesellschaft**  
(Red. Uli Klemm)

vorauss. Nebenthemen:

- Dorfleben und Modernisierung
- Die Dritte Welt in Schulbüchern und Lehrplänen

## 3/91 Hauptschwerpunkt:

**Deutschland ein Entwicklungsland? Chaos und Ordnung oder...aufgestanden aus Ruinen**  
(Red. Arno Schöppe)

vorauss. Nebenthemen:

- Ethische Implikationen der Entwicklungs- und Bildungshilfe
- Studiengänge zur Entwicklungspädagogik, Dritte-Welt-Pädagogik und Interkultureller Erziehung an deutschen Hochschulen

## 4/91 Hauptschwerpunkt:

**Zufall oder Planung? Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht**  
(Red. Alfred K. Tremel)

vorauss. Nebenthemen:

- Die Bildungsarbeit der Kirchen in Lernbereich Dritte Welt
- Moralerziehung in der Berufsschule

Ein anderes Ergebnis sei erwähnt, hier im Vorgriff und mit Vorbehalt auf die Resultate der weiteren Planung: Vor Jahren fand ein vielbeachtetes ZEP-Symposium statt. Der damalige Zuspruch animierte ein Planungskomitee, solches noch einmal anzubieten. Im Hintergrund steht der Wille, wieder mit interessierten Leuten über einige Brennpunkte des Zeitgeschehens ins Gespräch zu kommen. Solches wird einmal die ZEP-Arbeit befruchten. Ein paar Informationen schon zu diesem Zeitpunkt:

- ◆ Das ZEP-Symposium ist geplant für den März 1992 (nicht an Ostern!) auf der Burg Rieneck in Gmünden am Main zwischen Würzburg und Frankfurt.

◆ Voraussichtliches Thema: "Gesellschaftlicher Wandel als Herausforderung für pädagogisches Handeln".

◆ Alternative Vorschläge haben zum jetzigen Zeitpunkt noch eine Chance der Realisation. Wir rechnen auf Ihre Mitarbeit.

Desweiteren sind, falls es sich noch nicht herumgesprochen haben sollte, zwei Publikationsvorhaben zu vermelden. Das in zwei Teilen abgedruckte Luhmann-Interview wird als Büchlein noch einmal veröffentlicht. Wir werden uns bemühen eine Menge von Hintergrundinformationen beizufügen. Luhmann verdient es, wie wir meinen, nicht an seinem etwas komplizierten Stil gemessen zu werden, sondern an seinen spannenden Gedankengängen. Vielleicht verschafft ein solcher Kontrast ein bißchen Leselust und den besseren Einstieg in die derzeitige heiße Diskussion über Moral in unserer ernüchternden, aber auch möglichen geladenen und anschlussreichen Zeit. Sie wissen ja: "No future" ist out. Das zweite Veröffentlichungsvorhaben liegt schon lange in der Ideenschublade. Die ZEP wird von nun ab einmal jährlich ein thematisch konzentriertes Jahrbuch herausgeben. Das erste Thema ist mit Bedacht gewählt, da es einigen Zuspruch hinsichtlich der bereits erschienenen ZEP-Themen-Hefte erhielt. Kurzum das Jahrbuch wird den Titel "Anthroposophie" tragen. Wir werden uns bemühen, auf keinen Fall in die Gebetsmühle zu treten, sondern einigen Zündstoff in die Diskussion um "nachtalantische Zeitalter" und "phasengerechte Patenterziehung" zu tragen. Im darauffolgenden Jahr wird das Jahrbuch dann voraussichtlich den Themenschwerpunkt "Entwicklungstheorien - Entwicklungspädagogik" haben.

Postscriptum eins: Die Übernahmeprobleme der ZEP aus den Händen des Vorgängerverlages haben sich nun aufgearbeitet. Vieldeutige und lückenhafte Abonnentenlisten müssen übertragen und neu organisiert werden. Dabei kam es sicher zu Fehlern in den Anschriften oder in der Abwicklung der Zahlungsmodalitäten. Wir bitten um Nachsicht und um ein Entgegenkommen Ihrerseits: Bitte teilen Sie uns diese Irrtümer umgehend mit.

Postscriptum zwei: Vermutlich haben Sie es bemerkt: noch experimentieren wir mit

den Papiersorten. Heft 1 ist noch auf dem aufwendigen aber billigen (!) weißen chlorebleichten Normalpapier abgedruckt. Welch eine Schande für eine Zeitschrift wie die ZEP (das waren eben alte Hypotheken). Heft 2 verwendet das teure (!) graue Recycling-Papier. Man munkelte (leider viel zu spät), das würde unter scheußlichen Arbeitsbedingungen hergestellt. Also entschlossen wir uns ein ebenso teures, umweltverträgliches aber "humaneres" Papier zu verwenden. Dieses wird ohne Chlor-Bleiche hergestellt und ist trotzdem erstaunlich hell. Aber... wie gesagt: "der Versuch gilt nichts, es zählt nur der Erfolg".

---

## Informationen

---

## Neue Bücher von ZEP-Reakteuren

- ◆ Asit Datta (Hg.): Zukunft nur gemeinsam. Beiträge zum Nord-Süd-Verhältnis. Bremen 1989 (edition CON).
- ◆ Hans Gängler: Soziale Arbeit auf dem Lande. Vergessene Lebensräume im Modernisierungsprozeß. Weinheim/München 1990 (Dt. Studienverlag).
- ◆ Gottfried Orth: Erwachsenenbildung zwischen Parteilichkeit und Verständigung. Göttingen 1990 (Vandenhoeck und Ruprecht).
- ◆ Ulrich Klemm (Hg.): Anarchismus und Bildung. Schriften zur libertären Pädagogik Heft 4: Schule in der libertären Diskussion. Ulm 1990 (edition flugschriften).
- ◆ Christiane Deiting/Hayo Hayunga/Klaus Seitz (Hg.): Handlungsfreiheit statt Freihandel. BUKO-Agrarstudien Nr. 2, Hamburg 1990 (BUKO).
- ◆ Alfred K. Tremel: Introducción al la pedagogía general. Madrid 1990 (Herder).

## Zep-Intern

◆ Unser Redakteur, Dr. Asit Datta, Akademischer Oberrat an der Universität Hannover, hat den Titel eines "außerplanmäßigen Professors" (Prof. apl.) erhalten. Herzlichen Glückwunsch!

◆ Dr. Erwin Wagner, Universität Hildesheim, scheidet aus eigenem Wunsch aus der Redaktion aus. Seine private und berufliche Interessenentwicklung hat eine andere Richtung genommen. Er wird uns als Abonnent erhalten bleiben. Danke Erwin!

◆ Der Verlag vermeldet: Fast ein Drittel der Abonnenten haben ihr Jahresabo 1990 noch nicht bezahlt. Höchste Zeit! (akt)

## Sonderaktion: Geschenkabo ZEP!

Warum nicht einmal ein Jahresabo der ZEP verschenken? Ein solches Geschenkabo kann man bei unserem Verlag ordern. Der oder die Beschenkte erhält den ganzen Jahrgang 1991 inclusive eines Begleitschreibens, das den Spender bzw. die Spenderin verrät. Der Spender erhält von uns das Mitte des Jahres erscheinende erste ZEP-Jahrbuch mit dem Thema "Waldorfpädagogik" gratis. Bestellkarten sind auf der letzten Umschlagseite zu finden. (akt)

## Provinzliteratur

In der diesjährigen Land-Nummer der ZEP (2/90) hatten wir einige bislang unveröffentlichte Gedichte und Prosatexte von Walle Sayer abgedruckt. Von Walle Sayer sind in diesem Herbst zwei neue Bücher erschienen, einmal der Prosaband "Glockenschläge" im Verlag Klaus Gasseleder Bremen (127 S., DM 19,-), zum anderen die gemeinsam mit M. Kohtes und V. Merz herausgegebene Lyrik-Sammlung "Zeitständer Nr. 5" (128 S., Züricher Orte-Verlag, DM 24,-). (ks)

## Hans Gängler

# Verschwiegene Traditionen

### Anmerkungen zu

## Willi Heidtmann: Landpädagogik zwischen Tradition und Moderne

(ZEP 2/1990, S.2-6)

*Willi Heidtmann plädiert in seinem Beitrag dafür, das Land als neue pädagogische Herausforderung zu betrachten. Dies mag im Kontext des sozialen Wandels, der regionalen Hegemonien und der urbanen Orientierung der Pädagogik eine durchaus sinnvolle Aufgabe sein. Wie er dabei das traditionelle landpädagogische Konzept, dessen Entstehung und Scheitern beschreibt, verdient allerdings eine genauere Betrachtung und Ergänzung.*

### 1. Die Auseinandersetzung um die Landschule und die konfessionelle Frage

*Heidtmann verknüpft den Ursprung der Landpädagogik mit dem Streit um die Landschule zu Beginn der 20er Jahre. Damals wurden die preußischen Richtlinien für das Volksschulwesen erlassen (1920-1924). Diese Richtlinien hatten ganz im Gegensatz zu den an der einklassigen Landschule orientierten "Stiehlischen Regulativen" von 1854 und den "allgemeinen Bestimmungen" von 1872 die städtischen, mehrklassigen Schulsysteme zum Vorbild. In diesem Kontext ist auch die landpädagogische Debatte der 20er Jahre zu sehen, soweit sie sich auf die Landschule bezieht. Daneben allerdings gab es eine ebenso breite gesellschaftliche Diskussion um Fragen der ländlichen Fortbildungsschulen, der ländlichen Volkshochschulen, aber auch - im Kontext der Institutionalisierung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes - der ländlichen Jugendpflege und der ländlichen Jugendämter (vgl. Gängler 1990).*

*Die Debatte um die Landschule allerdings war bereits in den 20er Jahren in vielerlei Hinsicht ideologisch überfrachtet. Nicht erst in den Nachkriegsjahren entstand ein Streit um die Konfessionsschulen. Im kirchlichen Verständnis galt die Schule seit Jahrhunderten als "ancilla ecclesiae", als eine "Magd der Kirche". Durch die Stiehlischen Regulative von 1854 wurden die pädagogischen Errungenschaften von 1848/49 wieder zurückgenommen und der Bildungsarbeit enge inhaltliche Grenzen gesetzt (die religiösen Lehrstoffe traten ins Zentrum des Unterrichts). Diese Dominanz der Kirche in bezug auf die Schulen, nicht nur die Landschulen, wurde seit der Mitte des 19. Jahrhunderts bis in die 20er Jahre immer wieder diskutiert und war Gegenstand pädagogischer Auseinandersetzungen ebenso wie der öffentlichen Satire. Im "Wahren Jacob" heißt es z.B. 1910:*

#### "Geistliche Schulaufsicht

*Frohlocket, deutsche Kinderseelen  
verderbt und sündhaft ist die Zeit,  
doch ihr, Hosianna, seid geborgen:  
euch hegt und schützt die Geistlichkeit!*

*Die Kirche nimmt euch in die Arme,  
sie wacht und sorget früh und spät,  
daß aus der Freiheit lichten Welten  
kein Hauch durch eure Herzen weht.*

*Sie sorget und wacht, indem sie schützend  
um euch die schwarzen Flügel schlingt,  
daß von der Wahrheit Himmelslichte  
kein Strahl in eure Seelen dringt.*

# Leserbriefe    Leserbrief    Leserbrief    Leserbrief

*Nur euer Bestes will die Kirche, sie sinnt darauf und müht sich brav, daß aus dem Lämmlein, das sie hütet, in Zukunft wird ein frommes Schaf.*

*Das liebt und ehret seine Hirten, die Kirche und die Obrigkeit, das stets zufrieden ist und freudig sich scheren läßt zu jeder Zeit."*

Und der Schulreformer Tews formuliert: "Die Konfessionsschule ist die Kleinstatei auf pädagogischem Gebiete. Sie ist die Schule des Kleinbetriebs im üblichen Sinne des Wortes. Die Konfessionsschule ist die historische Maske, die die Schule noch trägt, der Stempel, den die kirchliche Herrschaft ihr aufgedrückt hat ... Die Volksschule soll eine Volksschule sein, keine Kirchenschule" (Tews 1911, 143).

Daß im Kontext der landpädagogischen Diskussion der Streit um die Konfessionsschulen erst in den 50er Jahren in voller Schärfe entbrannte, wie Heidtmann schreibt, dürfte daher auch als Indiz dafür zu werten sein, daß die Landpädagogik der 20er Jahre in überwiegendem Maße eine auf konservative Werte und Ideologien ausgerichtete Pädagogik war.

## 2. Landpädagogik und Nationalsozialismus

Die Anfälligkeit der Landpädagogik für Ideologien und konservatives Gedankengut zeigt sich auch daran, daß viele bereits in der Weimarer Zeit diskutierten Elemente des Landverständnisses (Natur, Bauerntum, Dorfgemeinschaft) im Nationalsozialismus ideologisch verfestigt wurden und viele Landpädagogen gerade in der nationalsozialistischen Ideologie eine Chance für die Landpädagogik sahen.

Ein Beispiel dafür ist der von Heidtmann an prominenter Stelle erwähnte Wilhelm Seedorf. In einer von ihm angeregten und Hermann Schröder durchgeführten Fragebogenuntersuchung zur Landschule im Raum Hannover, an der 6000 Landlehrer teilnahmen, wird die neue Entwicklung augenfällig. In der Einleitung wird nicht nur Kultusminister Rust beifällig zitiert; ebenso beifällig werden in dem Zusammenhang auch antisemitische Schriften aufgenommen. Weder die Forderungen in bezug auf die Ausbildung der Landlehrer noch auf die Ausgestaltung der Landschule, weder in bezug auf Bildungsinhalte noch auf die Rolle des Lehrers im Dorf unterscheiden sich in Sachfragen jedoch eindeutig von den Forderungen, die während der Weimarer Zeit formuliert wurden.

Entscheidend sind die veränderten politischen Rahmenbedingungen, die emphatisch begrüßt werden: "Eine gewaltige Bewegung hat unser Volk ergriffen, die das Ziel verfolgt, aus ihm ein einheitliches Volk zu machen, die Gegensätze zwischen Nord und Süd, zwischen Ständen und Klassen, Stadt und Land auszugleichen. Wir alle wollen aus heißem Herzen dabei helfen" (Seedorf 1934, 5).

Und auf welche Art geholfen werden muß, das ist keine Frage: "Kein Zweifel, daß das fast ausschließlich eine Erziehungsfrage ist" (ebd.). So sieht Seedorf jetzt die große Chance der Landpädagogik endlich gekommen, denn das "hohe Lied vom Bauern klingt wieder durch Deutschland. Dank allen denen, die das ermöglicht haben, dem ehrwürdigen Reichspräsidenten, dem Bauernkanzler und all seinen Helfern! Helfer wollen wir alle sein" (ebd., 8). Dieses Beispiel zeigt eindrücklich die hohe Anschlußfähigkeit der Landdiskussion an die nationalsozialistische Landideologie. Gerade dadurch, daß Land häufig als Projektionsfläche für die unterschiedlichsten ideologischen Konstrukte gedient hatte, ließen sich so viele Argumente der landpädagogischen Diskussion widerstandslos in nationalsozialistisches Gedankengut integrieren.

Etwas irritiert ist man dann allerdings, wenn man Heidtmanns Bericht über die landpädagogischen Kongresse der ersten Nachkriegsjahre liest. Hier nimmt er lediglich Bezug auf die Auseinandersetzung um die Konfessionsschulen und vernachlässigt eine "andere Tradition" der Landpädagogik. Schließlich wurde im Jahr 1950 auf Initiative Wilhelm Seedorfs der erste landpädagogische Kongreß veranstaltet. In der Folgezeit wurden solche landpädagogischen Kongresse im etwa zweijährigen Turnus abgehalten. Dort fanden viele bereits in der Weimarer Zeit (und teilweise im Nationalsozialismus) für die Landschulreform und Landpädagogik argumentierende Pädagogen ein Forum. Seedorf vertrat etwa in seinem 1955 erschienenen Buch "Landvolkerziehung. Zielsetzung der gesamten Bildungsfragen des Landvolkes" die folgende landpädagogische Position: "Die Fehlentwicklung unseres Volkes, wie sie sich in seiner Verstädterung, ja Vergroßstädterung und in der Landvertreibung zeigt, muß aufgehalten und in ihr Gegenteil umgekehrt werden. Landmenschen von besserer Art, von bester Erbanlage brauchen wir, die fruchtbar sind und den Bestand unseres Volkes nach Menge und Güte gewährleisten können" (Seedorf 1955, 239).

## 3. Landpädagogik als Ideologieproduktion?

Georg Rückriem hatte in seiner umfangreichen Arbeit "Die Situation der Volksschule auf dem Lande" bereits 1965 die landpädagogische Diskussion als in weiten Teilen ideologiegeprägt und wenig sachlich entlarvt. Letztendlich ist die traditionelle Landpädagogik nicht nur deswegen gescheitert, weil sie - wie Heidtmann Kötter zitiert - "bis auf unsere Tage Realität und Wunschbild in unzulässiger Weise vermischt" hat, sondern wohl auch deswegen, weil durch die Differenzierung der Gesellschaft Land immer stärker zu einer Hegemonialregion in bezug auf urbane Zentren geworden ist. Insofern ist Heidtmann zuzustimmen, daß es heute vor allem darum geht, "über die Funktionen und das Selbstverständnis ländlicher Räume im gesellschaftlichen Prozeß neu nachzudenken". Dieses Nachdenken sollte sich allerdings stets dessen bewußt sein, daß die Diskussion um das Land in der Pädagogik seit Rousseau zwischen kulturopessimistischen und kulturoptimistischen Vertretern geführt wurde, daß Land entweder als Hort des Urtümlichen, Echten und Guten gesehen wurde oder als "Entwicklungs-Land", das es an die Segnungen der städtischen Kultur anzupassen gilt. Beide Positionen sind sicherlich überholt. Um sie jedoch nicht stillschweigend zu perpetuieren, ist es notwendig, sich ihrer bewußt zu werden.

### Literatur:

- Gängler, H.: Soziale Arbeit auf dem Lande. Vergessene Lebensräume im Modernisierungsprozeß. Weinheim/München 1990.  
 Seedorf, W.: Einleitung. In: Seedorf, W./Schröder, H. (Hrsg.): Dem Landvolk die Landschule, Langensalza/Berlin/Leipzig 1934, S.5-8.  
 Seedorf, W.: Landvolkerziehung. Zielsetzung der gesamten Bildungsfragen des Landvolkes. Münster/Hiltrup 1955.  
 Tews, J.: Schulkämpfe der Gegenwart. Leipzig 1911.



Hans Gängler, Jg. 1957, Diplom-Pädagoge, Dr.rer.soc. ist wissenschaftlicher Assistent am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit der Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Soziale Arbeit auf dem Lande, Jugendarbeit, Jugendverbände, Heimerziehung, Theorie- und Wissenschaftsgeschichte der Sozialpädagogik

# Rezension    Rezension    Rezension    Rezension    Rezension

Franz Pöggeler:

## Erziehung für die eine Welt.

Plädoyer für eine pragmatische Friedenspädagogik. Peter Lang Verlag, Frankfurt a.M. u.a. 1990.

Der schmale Band vereinigt acht Aufsätze, die alle mehr oder weniger entwicklungs- pädagogisch relevante Themen behandeln. Schon im Vorwort wird von der "einen Welt" als "einer neuen Dimension pädagogischen Denkens und Handelns" gesprochen und eine "Pädagogik des Überlebens" gefordert. Diese für Entwicklungs- pädagogen vertraute Sprache darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß der Autor nicht die bekannten Netze entwicklungs- pädagogischer Argumentationen weiterspinnt (er scheint diese, wie die spärlichen Literaturverweise zeigen, überhaupt nicht zu kennen). Als ehemaliger Vorsitzender des Deutschen Jugendherbergwerkes und Mitglied internationaler Gremien der "International Youth Hostel Association" kommt er aus der internationalen Jugendaustauschbewegung. Sein Anliegen ist es deshalb, in einer Welt zunehmender politischer, religiöser, kultureller und ökonomischer Verflechtungen für Frieden und Toleranz zu werben. In Anbetracht der vielen überlebensbedrohenden Problemen dieser einen Welt wird ein solches Werben nicht nur Friedenserziehung, sondern sogar Überlebens- pädagogik genannt - "keine andere Art von Pädagogik (macht) mehr Sinn als eine Pädagogik des Überlebens" (45).

Im ersten Beitrag des ersten Buchteiles rekonstruiert der Verfasser als "Fundamentalprinzip jeder zukünftigen Pädagogik" zunächst eine "Erziehung nach Auschwitz" (Adorno). Schon hier wird deutlich gegen jede nationalistisch verengte Pädagogik und - in Anlehnung an Adorno - für eine Pädagogik der polyglotten Weltläufigkeit plädiert. Diese sieht er, wie die folgenden Beiträge zeigen, im internationalen Jugendaustausch und in einer spezifischen Moralerziehung gewährleistet, die vor allem zur Liebe, zu einer neuen Menschlichkeit, zu einer Ethik des Überlebens, zur Empathie, und zur aktiven Toleranz gegenüber anderen erziehen soll. "Auf dem Wege zu einer Pädagogik des Überlebens" (Kap. B) sieht sich der Verfasser noch von der Theorie alleine gelassen, weshalb er seine Zielperspektive auch nur als "Vision" versteht. Im internatio-

nen Jugendaustausch sieht er bisher am ehesten diese Vision verwirklicht. Die Vergleichende Erziehungswissenschaft, so sein Plädoyer im Kap. C., müsse deshalb endlich alle nationalen Begrenzungen abwerfen und weltläufiger werden.

Im zweiten Teil, der mit "Lernen, wie man Frieden macht" überschrieben ist, geht es um Friedenserziehung im engeren Sinne. Bemerkenswert ist hier die Rehabilitierung des Wehrwillens (etwa durch die Bundeswehr) und das Plädoyer für Toleranz zwischen Wehrdienstverweigerern und Soldaten einer demokratisch legitimierten Armee. Die letzten Beiträge kreisen um teilweise sehr persönliche Erfahrungen im internationalen und nationalen Jugendaustausch, wobei der Text zum Jugendaustausch "zwischen beider deutschen Staaten" inzwischen von der politischen Entwicklung schon überholt ist. Im dritten und letzten Teil folgt noch ein längerer Beitrag, der auf den weitgehend vergessenen "Friedenspädagogen" Friedrich Wilhelm Foerster aufmerksam macht. Eine bislang noch unveröffentlichte Denkschrift von Foerster beschließt das Buch.

Die Broschüre ist lesenswert, nicht zuletzt deshalb, weil hier ein überaus wichtiges Thema angesprochen wird. Wohl alle Leser werden sich mit den Zielen identifizieren können, die hier wieder einmal einer Friedenspädagogik aufgebürdet werden. Aber gleichzeitig läßt die Lektüre beim Rezensenten Unbehagen zurück. Es ist weniger das Kokettieren mit den vielen internationalen Erfahrungen ("... über 40 Länder besucht", "... mein Freund der Minister", usw.), die nicht universalisierbar sind und (aus ökologischen Gründen) auch nicht sein können (bekanntlich entsteht alles Böse auf dieser Welt daraus, daß die Menschen nicht auf ihrem Stuhl sitzen bleiben können), sondern es ist die durchweg normative Grundhaltung, die bei der Lektüre ein Gefühl des Mangels hinterläßt. Es resultiert aus einer gewissen Theoriearmut, die nicht nur schon daran erkenntlich ist, daß der Autor sich nicht in den aktuellen und verzweigten Diskussionsstand einklinkt (sondern stattdessen Friedrich

### STUDIEN ZUR PÄDAGOGIK, ANDRAGOGIK UND GERONTAGOGIK

Franz Pöggeler

Erziehung  
für die eine Welt

3

  
PETER LANG  
Frankfurt am Main · Bern · New York · Paris

Wilhelm Foerster reaktiviert), sondern vor allem schon in der normativistischen Attitüde selbst impliziert ist. Wer nur normativ erwartet, kann kognitiv das Defizit nicht mehr erklären, und eine Moraltheorie, die selbst moralisch sein will, läuft Gefahr tautologisch zu werden: das Gute gut und das Böse böse zu finden.

Ein Beispiel: Eine für dieses Buch zentrale Hypothese lautet: "Je mehr junge Leute einander menschlich kennenlernen und unvoreingenommen miteinander sprechen, umso schneller werden die Barrieren der Ideologien übersprungen zugunsten jener höheren Ebene des Verstehens, auf der man einsieht: Wir sitzen alle im gleichen Boot" (63). Nun kennen wir nicht nur individuelle Gegenerfahrungen, sondern wissen auch, daß empirische Untersuchungen darüber zu einem etwas anderen Ergebnis führen, nämlich, daß Kulturkontakte sowohl zur Aufweichung wie auch zur Verfestigung von kulturellen, ja rassistischen, Vorurteilen führen können (vgl. Thomas in ZEP 2/3 1983, S.44f.). Hier nutzt es dann wenig, moralisch aufzurüsten, gewissermaßen mit erhöhter Oktanzahl das Gute zu fordern und das Schlechte zu verurteilen ("Die beste Friedenserziehung und Friedenssicherung wird durch eine Aufrüstung der moralischen Kräfte des Menschen zu erlangen sein" (155)). Hier hilft vermutlich nur eine bessere Theorie. Das hat Friedrich Wilhelm Foerster durchaus auch schon gesehen, wenn er "eine gewaltige Literatur voll edler Gesinnungen und eine noch größere Fülle von Phrasen und Deklamationen" (175) beklagt. Selbst "rastlose Energie und ehrliche Begeisterung" (174) reicht nicht aus. Aber selbst wenn die Lektüre nur diese Einsicht vermitteln sollte, hat sie sich schon gelohnt. (akt)

## Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

Erwin Aschenbrenner:

**Kultur - Kolonialismus -  
Kreative Verweigerung.****Elemente einer anticolonialistischen Kulturtheorie.** Breitenbach Verlag, Saarbrücken, Fort Lauderdale 1990.

Selbst für eine Dissertation hat das Buch mit über 620 Seiten einen bemerkenswerten Umfang. Das mag abschrecken, und in der Tat hätte eine Straffung bzw. eine Kürzung wohl dem Anliegen des Verfassers gut getan, denn wer hat heute noch die Zeit, solche Folianten zu lesen. Aber man sollte sich nicht davon abschrecken lassen, denn anregend und lesenswert ist der Band allemal. Fachleute und alle, die sich für Kulturanthropologie in einer multikulturellen Welt interessieren, finden hier eine breit angelegte und gründliche Analyse einschlägiger Theorien aus der Sicht einer "parteiischen anticolonialistischen Kulturtheorie". Dieser Blickwinkel ist für eine Dissertation mutig und originell, weil es der dominanten Werturteilsfreiheit sozialwissenschaftlicher Arbeit recht deutlich widerspricht. Von daher gesehen ist dieser Band gleichzeitig ein Paradebeispiel für ein normatives, parteiisches Wissenschaftsverständnis. Fragen wir, ob der Versuch gelungen ist, eine "anticolonialistische Kulturtheorie" wissenschaftlich zu fundieren.

Das Buch hat vier Teile. Im ersten Teil werden anthropologische, soziologische und ethnopsychanalytische Theorien hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit für eine "anticolonialistische Kulturtheorie" kritisch untersucht. Dabei fällt en passant eine gute und lesenswerte Einführung in die betreffenden Ansätze ab. Schon hier fällt auf, daß die eigene - explizit normative - Position, von der aus argumentiert wird, selbst gar nicht oder kaum begründet wird. Nur in der kurzen Hinführung wird die irreversible Zerstörung von Natur der Gefahr einer reversiblen Zerstörung von Kulturen analog gesetzt und die Erhaltung "kultureller Alternativen" als wertvoll ausgezeichnet. Das ist ein interessanter Ansatz, der aber leider - weil nicht näher begründet - nur als axiomatische Prämisse erscheint. Von ihr wird dann u.a. abgeleitet, daß Kulturwissenschaftler "sich als Verfechter der Bewahrung des Gleichgewichts der Kulturen verstehen (können = sollen), d.h. als Vertreter traditionaler

Kulturen und deren Widerstandspotentiale gegen die systemischen Fremdbestimmungen durch die hegemonialen modernistischen Kulturen" (17). Auf solche Widerstandspotentiale hin werden nun die betreffenden Theorien abgeklopft und "Schwachpunkte" herausgearbeitet. Nicht immer überzeugt mich das Ergebnis der Analyse. So wird der Funktionalismus z.B. leider nicht in seiner Weiterentwicklung bei Parson, Dahrendorf oder Luhmann entfaltet und schlicht auf den "Grundgedanken von einer reibungslos funktionierenden normalen Gesellschaft" (36) verkürzt. Mit Abstrichen am fruchtbarsten erscheint dem Verfasser die "Ethno-Hermeneutik" (sensu Bosse), weil sie insbesondere auch die latenten Strukturen der "inneren Kolonialisierung" in den Blick bekommt.

Der zweite Teil ist mit "Natur - Kultur - Gesellschaft" überschrieben. Hier geht es um die Entfaltung eines "anticolonialistischen Kulturbegriffes". Herausgekommen ist eine interessanter Überblick über die diversen Kulturbegriffe. Aber mehr als die prinzipielle Ambivalenz jeder Kultur - einerseits zwanghafte Einbettung in Tradition, andererseits Ermöglichung emanzipatorischer Befreiung - kommt wohl nicht dabei heraus. Auf diesen zweiten Aspekt im Kulturbegriff kommt es dem Verfasser ja an, und deshalb untersucht er im 3. Teil ("Kommunikative Rationalität - Kolonialisierte Lebenswelt - Ermöglichungsraum Kultur") das "anticolonialistische Potential von Kultur und Vernunft". Dabei wird vor allem die Habermassche Dichotomie von "Lebenswelt" versus "System" fruchtbar zu machen versucht, wobei Habermas allerdings Abstraktheit vorgeworfen wird; der Verfasser plädiert demgegenüber für eine "praktische Option". Jetzt wird die ethische Perspektive nicht nur als "anticolonialistisch", sondern auch als "antisystemisch" definiert und als mehr oder weniger gelungenes Beispiel die Befreiungstheologie genannt.

Im letzten, vierten Teil schließlich ("Kul-



turbewahrung - Entfremdung - Verweigerung") werden "leise" und "latente" Widerstandspotentiale im Alltag, in der Symbolwelt, in der Religion gesucht und gefunden und an einem Beispiel beschrieben (die Aymaras-Indianer in Bolivien). Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist das Kapitel über das "antisystemische Potential von Religion" selbst in der säkularisierten Welt.

Spätestens hier wird man sich fragen, ob die normative Prämisse nicht unbewußt zu einer selektiven Wahrnehmung führt, die nur noch das am beobachteten Objekt wahrnimmt, was paßt und anderes ausblendet (also hier: lateinamerikanische Befreiungstheologie, nicht aber moslemischer Fundamentalismus etc.). Wohl relativiert der Verfasser häufig seine Konsequenzen und eine undifferenzierte Schwarz-Weiß-Malerei ist das Letzte was man ihm vorwerfen kann, aber das Grundproblem einer normativen Theorie hat er m.E. nicht gelöst, nämlich das Begründungsproblem des in Anspruch genommenen Vernunftkriteriums. Was oder wer, so muß man fragen, bestimmt, ob etwas "anticolonialistisch" oder "antisystemisch" ist oder nicht und also unsere Achtung oder Mißachtung verdient? Das Volk? Wer vom Volk, dieser oder jener? Ich oder Du? Die Wissenschaft? Welche? Die "empirische" oder die "ethische" Betrachtung? Der Autor windet sich häufig ob dieser Frage und kommt letztlich über ein blasses "einerseits - andererseits" nicht hinaus. Einerseits soll das die Theorie, andererseits die Praxis, am besten aber beides in einem dialektischen Pendelschlag leisten. Einerseits müssen wir kulturrelativistisch, andererseits uni-

# Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

versalistisch die Dinge betrachten. Einerseits sind modernistische Entwicklungen systemisch und deshalb böse, andererseits aber haben sie auch gute Seiten und sind nicht aufzuhalten. Einerseits ist die Lebenswelt des "Volkes" schon lange systemisch korruptiert ("innerer Kolonialismus"), andererseits finden wir, bei genauem Hinschauen, leise und latente Spuren emanzipatorischen, anticolonialistischen Widerstandes, usw.

Parteilichkeit darf nicht Denkfaulheit legitimieren oder gar zur Lernblockade führen. Deshalb muß die Überlegenheit der eigenen normativen Position begründet werden. Gerade dies aber vermag der Autor von Anfang an nicht zu leisten. Gleichgesinnte stört das nicht, sie finden ihre mitgebrachten Werte ja nur bestätigt, aber ein selbstkritisches wissenschaftliches Nach-Denken muß die Leistungsfähigkeit guter Gesinnung in Frage stellen und auch kognitiv erwarten können. Wer ist schon

heute noch für Kolonialismus? Hier rennt man (normativ) offene Türen ein. Trotzdem ist die Welt nicht wie sie sein sollte. Das entsetzliche Leiden von Menschen an Menschen hat nicht abgenommen, unübersehbar viele Parteien streiten sich um den richtigen Weg, um die Wahrheit, um die richtige Norm. Ob eine normative und parteiische Theorie hier weiterhelfen kann, scheint mir auch nach der Lektüre dieses anregenden Textes fraglich zu bleiben. (akt)

Thierry Verhelst

## Wurzeln zum Leben.

Süd - Nord: Kulturelle Identität und Entwicklung. Verlag Dienste in Übersee. Hamburg 1990.

Alle Hoffnungen auf eine Besserung der desolaten Situation in den Dritte-Welt-Länder haben sich gründlich als illusionär erwiesen. Nach zwei aufwendigen Entwicklungsdekaden herrscht größeres Elend als zuvor. Mit dieser deprimierenden, aber realistischen Bilanz beginnt das Buch. Theoretisch kann es jetzt eigentlich nur die Alternative geben: entweder den ganzen Bettel hinschmeißen (d.h. auf jegliche Entwicklungshilfe künftig zu verzichten) oder aber eine andere, eine verbesserte Entwicklungshilfe zu konzipieren. Der niederländische Autor, selbst aktiv in einer NGO (Nicht-Regierungs-Organisation), vertritt hier die gemäßigtere (zweite) Möglichkeit.

Zunächst einmal beginnt der Autor mit einer Kritik der bisherigen Maximen der etablierten Entwicklungspolitik und Entwicklungshilfe. Diese, so der Autor, krankte daran, daß ein wesentlicher Faktor weitgehend ignoriert wird: die autochthone Kultur der Adressaten. Den bisherigen Projekten liegt unausgesprochen oder ausgesprochen die eurozentristische Modernisierungstheorie zugrunde. Die autochthonen Kulturen der Adressaten dagegen werden in der Regel vollständig außer acht gelassen. Das ist der Grund, warum Entwicklungshilfeprojekte scheitern. Aus dieser Sicht erscheinen alle entwicklungshemmenden Faktoren in den Ländern der Dritte Welt als leise Formen des Widerstandes gegen eine eurozentristische Vereinnahmung, gegen die globale Verwestlichung. Dabei bräuchte gerade die europäische, westliche Kultur angesichts

ihrer Über-Entwicklung und kulturellen Verarmung selbst eine tiefgreifende kulturelle Verwandlung. Spirituelle Impulse zur Entdeckung der eigenen kulturellen Wurzeln könnten gerade aus der Dritten Welt kommen.

Das Buch ist wichtig und anregend, weil es die Herausforderung annimmt und viele Denkpulse vermittelt. Vieles leuchtet ein, etwa die selbstkritische Reflexion über Sinn und Unsinn von Entwicklungshilfe und das Plädoyer für eine Recht der Völker auf kulturellen Unterschied. Anderes jedoch finde ich problematisch. So ist die wichtigste These bei Lichte besehen keinesfalls trivial: Das Plädoyer für eine Berücksichtigung der autochthonen Kultur - sei es der eigenen, sei es der fremden - setzt a) deren Erkennbarkeit und b) deren Prärogative gegenüber der modernen westlichen Kultur voraus. Beides sind nicht unproblematische Annahmen. Schon die Erkennbarkeit - das "emische Verstehen" - einer inneren Kultur von Außen (von einer externen Beobachterposition) ist erkenntnistheoretisch alles andere als trivial, wie nicht nur die einschlägige ethnologische Fachdiskussionen, sondern auch die Beispiele des Autors selbst beweisen: In den Augen des (sympathisierenden) Beobachters, d.h. in den Augen des Autors, gerinnt beispielsweise der afrikanische Nepotismus zu einer kulturell wertvollen Form von Solidarität, Faulheit und Lethargie zu Zeichen des politischen Widerstandes, Resignation, Gleichgültigkeit und Fatalismus zu Ausdrucksformen des aktiven Kampfes gegen Verfremdung, Religion

Thierry Verhelst

## Wurzeln zum Leben Süd - Nord: Kulturelle Identität und Entwicklung

texte  
zum Kirchlichen Entwicklungsdienst

47

zum Motor der Befreiung, Mystik zum Protest und - natürlich - die Armut zu einer Form von Reichtum (und vice versa). Selbst das haitianische Voodoo enthält "Keime von Freiheit bzw. vitaler Energien". Es gibt hier keine Position mehr, die es erlaubte, Faulheit schlicht als Faulheit, Nepotismus als Nepotismus oder Gleichgültigkeit einfach als Gleichgültigkeit zu bezeichnen oder gar zu kritisieren. An diesen Beispielen wird auch gleichzeitig deutlich, wie die unterstellte Vorziehungswürdigkeit autochthoner Kulturen ohne jegliches inhaltliches Bewertungskriterium problematisch bleibt, weil sie praktisch alles und jedes gegen Kritik immunisiert. Die hier durchschimmernde Problematik "Universalismus versus Relativismus" kultureller Werte und Normen wird leider nicht diskutiert oder gar gelöst.

Entlarvend ist deshalb ein Interview mit einem hinduistischen Guru. Dieser wird gefragt, warum sich Hindus "nicht in so-

# Rezension    Rezension    Rezension    Rezension    Rezension

zialpolitische Fragen engagieren, um die Probleme der Welt zu lösen?". Antwort: "Wir können das nicht, weil wir sonst von der Welt angesteckt würden! ..." Frage: "Ihrer Philosophie zufolge können Sie also

den Armen weder Lösungen noch Hilfe anbieten?" - Antwort: "Sehen Sie, was wirklich zählt, ist ein reines Herz zu haben. Das materielle Wohlergehen ist nebensächlich ..." Das ist vielleicht Hinduismus, das

ist vielleicht New Age, auf jeden Fall aber Ausdruck einer autochthonen Kultur. Sri Balaram ließ den Interviewer "einigermaßen ratlos zurück".

(akt)

Kopietz, Gerit:

## Weltkinderland.

Eine politische Weltreise, Kemnat: Gesellschaft für Jugend- und Sozialforschung e. V., o.J. ISBN 3-927460-02-8.

Die 55-seitige Loseblattsammlung "Weltkinderland" ist eine Mappe zur außerschulischen politischen Bildungsarbeit mit Kindern im Alter von 8-11 Jahren. Die Mappe, die eine Dokumentation und auch Seminaranleitung bietet, richtet sich vor allem an Erzieherinnen und Kinder- und Jugendgruppenleiterinnen in haupt- und ehrenamtlichen Tätigkeiten.

Gerit Kopietz beschreibt eine, von Jo Althöfer angeregte, Reise nach "Timuria", die ein Beitrag zur Erziehung zu Völkerverständigung, Solidarität und sozialer Gerechtigkeit, als elementare Lebensbedingungen gemeinsamer menschlicher Zukunft, sein soll. Bevor die Kinder das Reich König Timotus des Fünften auf dem Dach der Welt, das eine Kinderwunsch- und Traumsammlung ist und mit etwas Phanta-

sie die ganze Welt einschließen soll, erreichen, reisen sie nach Kuba, Kolumbien, in die Antarktis, nach Australien, Japan, Indien und (Süd-)Afrika. Dort erhalten sie einen ausschnitthaften Einblick in das, vor allem von Kindern zu ertragende, Unrecht wie: Ausbeutung, Unterdrückung, Armut, Hunger, ... Krieg und Flucht. Es wird von Kopietz aufgezeigt, wie einzelne Aspekte des Unrechts spielerisch nachempfunden werden.

Die Phantasie-Reise ins Weltkinderland ist für eine Wochenendfreizeit konzipiert worden, aber sie ist auch darüberhinaus vielfältig einsetzbar. Die vorgeschlagenen Spiele und Medien können die selbstgesetzten Ziele erreichen helfen und die gebotenen umfassenden Tips und Hilfen zur Organisation einer solchen Reise er-



leichtern den Gruppenleitern die Vorbereitung. Allerdings wird inhaltlich wenig Reflexion geboten. Somit ist die "Seminaranleitung" - und das ist kein Manko - "nur" eine Anregung, die nicht unbeachtet verwendet werden sollte. Die Mappe gibt einen Anstoß und es ist zu wünschen, daß sie den bei vielen geben kann, die verantwortlich mit Kindern und Jugendlichen umgehen wollen.

B. Toepfer

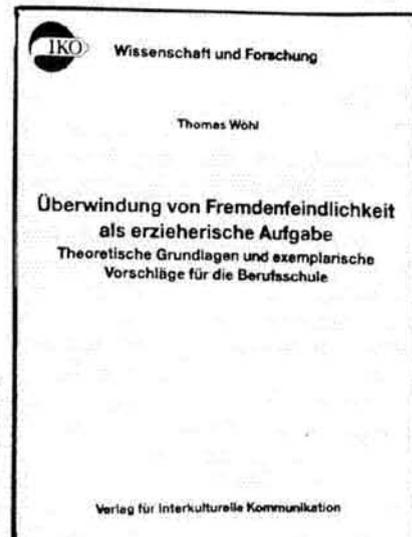
Wöhl, Thomas:

## Überwindung von Fremdenfeindlichkeiten als erzieherische Aufgabe.

Theoretische Grundlagen und exemplarische Vorschläge für die Berufsschule. Verlag für Interkulturelle Kommunikation. Frankfurt 1987.

Fremdenfeindlichkeit in der (früheren) Bundesrepublik Deutschland wird unterschiedlich begründet und ihr wird mit einer Reihe von Maßnahmen begegnet. Thomas Wöhl stellt Fremdenfeindlichkeit aus biologischer, soziologischer pädagogischer Sicht dar. Die noch immer in den Köpfen von Pädagog(innen) verbreitete "Defizithypothese", nach der Migrantenkinder als Träger(innen) von Defiziten gesehen wer-

den, die es mit dem Ziel einer weitgehenden Angleichung an die Werte und Normen der "Mehrheit" zu kompensieren gilt, verkommt, so Thomas Wöhl, zum "Diktat integrativer Sozialisation". Seine u.a. von Hoffmann und Even theoretisch untermauerte Alternative dazu ist eine interkulturelle Erziehung, in der verschiedene Kulturen so aufeinander bezogen werden, "daß jeder einzelne zur Kommunikation



mit jedem anderen befähigt wird und sich daran ideell bereichern kann." Empathie ist hierzu ein Schlüsselwort.

# Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

Thomas Wöhls Arbeit zum 1. Staatsexamen als Lehrer leistet einen griffigen, fundierten Überblick über die theoretischen Aspekte von Fremdenfeindlichkeit. Sein Ansatz aus der Menschenrechtser-

ziehung (Moralerziehung) ist eine bedenkenswerte Möglichkeit der Strukturierung eines Prozesses der interkulturellen Erziehung. Seine Empfehlungen für den Unterricht im allgemeinen und Berufsschul-

unterricht im besonderen sind allerdings wenig hilfreich - dieser Transfer ist von Lehrer(innen) selbst zu leisten.

B. Toepfer

Dritte Welt Haus Bielefeld (Hrsg.):

## "Klimakatastrophe".

Thema Dritte Welt 1/89 (Arbeitshilfe für Unterricht und Bildungsarbeit). Redaktion: Georg Krämer. Dritte Welt Haus Bielefeld, August Bebel Str. 62, 4800 Bielefeld 1, Tel. 0521/62802. Einzelpreis: DM 2,-.

Unterrichtshilfen zu Klimakatastrophe und globalen ökologische Gefährdungen bietet das Heft "Klimakatastrophe" des Dritte Welt Hauses Bielefeld. Zwar sind die Inhalte der Sachanalyse zu den Problemen "Treibhauseffekt", "Ozonabbau" und "Regenwälder" auf neuere Erkenntnisse hin zu überprüfen, in ihrer Komprimiertheit bieten sie jedoch für (zu) Unterrichtende eine wertvolle Informationsquelle und Einstiegsmöglichkeit in den Themenbereich.

10 Thesen zur Ökokatastrophe skizzieren, warum und wie gehandelt werden könnte/müßte. Desweiteren angeboten werden Graphiken zu den Themen "Treibhauseffekt", "Tropischer Regenwald" und "Energieverbrauch", ein Schüler(innen)arbeitsblatt mit Rechenaufgaben zum Straßenverkehr, Informationen zum Autoverkehr, ein Interview mit der Aufforderung "Ihr

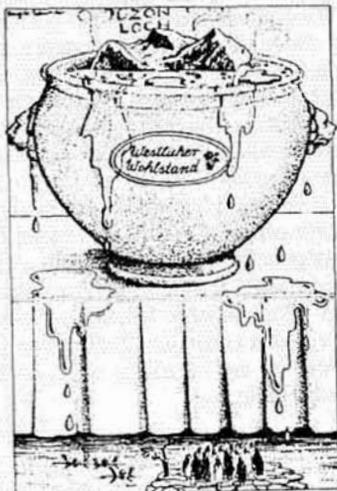
müßt euren verschwenderischen Lebensstil aufgeben" mit vorformulierten Fragen zur Bearbeitung, ein Schüler(innen)arbeitsblatt mit Zitaten (un)bekannter Mitmenschen, die kontrovers diskutiert werden können, sowie ein Verzeichnis relevanter Unterrichtsmaterialien, die in Bielefeld gekauft oder innerhalb der Region entliehen werden können.

Die genaue Zielgruppe des Heftes ist leider nicht benannt, die methodischen Vorgaben sind konventionell und der Lernansatz kognitiv. Der Preis steht in einem für Nutzer(innen) vorteilhaften Verhältnis zum Inhalt, so daß sich der Erwerb mit Sicherheit lohnt.

Hinweis: Die Ausstellung "Sein oder Nichtsein - Die industrielle Zerstörung der Natur" von Wolfgang Zängl, Sylvia Ham-

## thema dritte welt 1/89

# KLIMA-KATASTROPHE



berger, Peter M. Bode und Ossi Baumeister ist bis zum 10.02.1991 im Münchener Stadtmuseum zu sehen und geht danach auf Wanderschaft.

B. Toepfer

Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung (Hrsg.):

## Global Denken - lokal Handeln.

Vorschläge für fächerübergreifende Unterrichtsprojekte zum Lernfeld "Dritte Welt/Entwicklungspolitik". Heft 22/90. Zu bestellen bei: Horlemann Verlag, Lohfelderstraße 14, 5340 Bad Honnef, DM 18,-.

"In Zukunft wird es Eine Welt oder Keine Welt geben." Diese Überzeugung motivierte den Landesarbeitskreis Schule für Eine Welt, die baden-württembergischen Lehrpläne auf mögliche Anknüpfungspunkte zum Thema "Zwei-Drittel-Welt" zu untersuchen und Anregungen zu fächerübergreifenden Kooperation zu erarbeiten. Die "Dritte Welt" wird zum Subjekt und als solches projektorientiert in den Bildungskanon der Klassen 5-10 (HS, RS u. Gym) integriert, und zwar in die Fächer

Religion, Erdkunde, Geschichte, Biologie, Musik, Hauswirtschaft, Natur und Technik, Ethik, Gemeinschaftskunde, Bildende Kunst, Deutsch, Englisch und Französisch.

Angeboten werden Materialien zu den Themen "Reisen in fremde Länder", "Der (Regen-)Wald", "Indien", "Asyl" und "Hier Bauernnot - dort Hungertot". Zu jedem Projekt werden Anknüpfungspunkte für entwicklungsbezogenen Unterricht in den Lehrplänen der ausgewählten Zielgruppen

# eXplizit

Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung (Hrsg.)

## Global denken — lokal handeln

Vorschläge für fächerübergreifende Unterrichtsprojekte zum Lernfeld Dritte Welt / Entwicklungspolitik



**HORLEMANN** **22**

# Rezension      Nachrichten      Informationen      Nachrichten

genannt. Methodischen Vorschlägen folgen Literatur- und Medienempfehlungen und Arbeitsblätter.

In jedem Projekt wird versucht, das in ihm zentrale Thema aus verschiedenen Blickwinkeln zu beschreiben. Der Sachanalyse "Reisen in fremde Länder" beispielsweise folgen ein Interview mit einer Kenianerin, die Ergebnisse einer Umfrage unter deutschen Afrika-Urlaubern und Kenianern, Aspekte des "Sanften Tourismus", ein Liedtext ("Get up stand up", Bob Marley) und "Zwölf Tugenden für Dritte-Welt-Reisen." Die unterrichtsfachbezogenen methodischen Hinweise sind vielfältig, teilweise handlungsorientiert und verknüpfen mit zusätzlichen, im Heft nicht enthaltenen Unterrichtshilfen. Die Materialhinweise zu jedem einzelnen Projekt sind auch für "Dritte-Welt-Pädagogik" -erfahrenere Lehrer(innen) ein Juwel. Kurz und gut, das hier vorgestellte Heft sollte auch in keinem Lehrer(innen) - Schulbuchregal außerhalb Baden Württembergs fehlen und eignet sich, von den genannten Zielgruppen abgesehen, für die berufliche wie auch die Erwachsenenbildung.

B. Toepfer

## Nachrichten

### Neues Schulfach "Lebensgestaltung/ Ethik" in den neuen Bundesländern

In den neuen östlichen Bundesländern ist geplant, künftig ein neues Schulfach einzuführen, das ab der Klasse 5 für alle Schüler obligatorisch sein wird: "Lebensgestaltung/Ethik". Das neue Schulfach soll den Schülern helfen, "ihr Leben in einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft sinnvoll, weitgehend selbstbestimmt und solidarisch zu gestalten". Die Vermittlung einer lebenskundlich-ethischen Grundbildung schließt ein Basiswissen über Religionen und Weltanschauungen ein. Kontaktadresse: Karin Bartkowski, Grumsiner Str. 18, Berlin 0-1142. (akt)

### Bildung 2000

Die vor drei Jahren vom Deutschen Bundestag eingesetzte Enquete-Kommission "Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000" hat nun ihren Schlußbericht vorgelegt (Bundestagsdrucksache 11/7820). Der rund 1000 Seiten starke, unter Leitung von Eckhart Kuhlwein/SPD erstellte, Bericht umreißt Perspektiven für die Bildungspolitik angesichts der bevorstehenden Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, der Technologieentwicklung, des EG-Binnenmarktes und der Umweltproblematik. Empfehlungen werden jedoch nicht für die Schulen, sondern nur für die Bereiche der Bildungspolitik, die in der Kompetenz des Bundes stehen, formuliert, so für die Berufsausbildung und die Hochschulen. Kritische Kommentare zum Bericht finden sich im Sammelband "In der deutschen Bildungsspirale - Kritisches und Alternatives zur Enquete-Kommission 'Bildung 2000'", hg. von W. Rügemer und D. Sinhart-Pallin, Verlag Demokratie, Dialektik u. Ästhetik Köln (erscheint im Dezember 90). Unter Leitung von H. Becker wurde kürzlich weiterhin ein Gutachten über die bildungspolitischen Konsequenzen aus dem Schlußbericht der Enquete-Kommission "Schutz der Erdatmosphäre" vorgestellt, über das wir in einer der nächsten Nummern der ZEP berichten werden. (ks)

### Ausstellung "Frauen aus aller Herren Länder"

"Frauen aus aller Herren Länder" heißt eine Ausstellung, die Frauen im Kontext des Studienganges "Pädagogik: Dritte Welt" an der Universität Frankfurt entwickelt haben. Inzwischen ist ein gleichnamiges Lese- und Bilderbuch - in aufwendigem Hochglanzpapier - erschienen (128 S., DM 34,80; Schmetterling-Verlag, Stuttgart). Die Ausstellung (24 Stellwände) ist ausleihbar. Anfragen an: FaaHL, Bettinastr. 64, 6 Frankfurt a.M. 1. (akt)

### Neue Ethik-Zeitschrift

"Ethik und Sozialwissenschaften" nennt sich eine neue wissenschaftliche Fachzeitschrift mit einem bemerkenswerten Konzept. Das "Streitforum für Erwägungskultur" - so der Untertitel - gruppiert neben einem (oder mehreren) Hauptartikel(n), diverse kritische Repliken, ja sogar jeweils eine Metakritik (eine Kritik der Kritik). Die Themen sind interessant und aktuell, die Autoren in der Regel bekannte Sozialwissenschaftler und/oder Philosophen, die Form aber hebt die Zeitschrift aus dem wissenschaftlichen Markt heraus. Hauptartikel des ersten Heftes sind: "Theorie-Disziplin der Moderne", "Verantwortung und soziale Fallen", "Die Gödeltheoreme und das Problem der Künstlichen Intelligenz", "Moral - Eine biologische oder biologistische Kategorie?". Ein Probeheft gibt es beim Westdeutschen Verlag, Postf. 5829, 62 Wiesbaden 1. (akt)

### Lehrer und interkulturelle Erziehung

Eine Pilotstudie über die Einstellungen von Lehrern zu Fragen interkultureller Erziehung führte das "Deutsche Institut für internationale pädagogische Forschung (DIPF)" in Frankfurt am Main durch. Die Darstellung der Pilotstudie und die Ergebnisse der Befragung, die sich hauptsächlich auf die Region Hessen beziehen, können zum Preis von 9.-DM erworben werden bei:

DIPF, z.Hdn. Frau Dosek, Postfach 90 02 80, W-6000 Frankfurt a.M. 90. (as)

**Informiert sein**

**- ZEP lesen!**

Bine  
frankieren

**Antwort**

**Verlag Schöppe & Schwarzenbart**  
Nonnengasse 1

D - 7400 Tübingen

Bine  
frankieren

**Antwort**

**Verlag Schöppe & Schwarzenbart**  
Nonnengasse 1

D - 7400 Tübingen

Bine  
frankieren

**Antwort**

**Verlag Schöppe & Schwarzenbart**  
Nonnengasse 1

D - 7400 Tübingen

# Bestellkarte

# ZEP

## Geschenk - Aktion

(vgl.: "Sonderaktion Geschenkabonnet ZEP" in diesem Heft, S.33)

Bitte senden Sie folgender Person ein Jahres-Abonnement der Zeitschrift für Entwicklungspädagogik beginnend mit H.1/1991 (und gratis das ZEP-Jahrbuch Nr.1) zum Preis von 28.-DM (zzgl. Versand). Bitte in Druckbuchstaben ausfüllen

Name: \_\_\_\_\_ Vorname: \_\_\_\_\_ Institution: \_\_\_\_\_

Straße: \_\_\_\_\_ Postleitzahl: \_\_\_\_\_ Ort: \_\_\_\_\_

Ich übernehme die Kosten für dieses Geschenkabonnement. Bitte senden Sie mir die Rechnung an folgende Adresse:

Name: \_\_\_\_\_ Vorname: \_\_\_\_\_ Institution: \_\_\_\_\_

Straße: \_\_\_\_\_ Postleitzahl: \_\_\_\_\_ Ort: \_\_\_\_\_

Unterschrift: \_\_\_\_\_

Das Abonnement endet am Ende des von Ihnen bestimmten Zeitraumes. Falls nichts anderes vereinbart wurde: 1 Jahr. Sie werden dann von uns angefragt, ob Sie das Geschenk-Abonnement beibehalten wollen.

# Bestellkarte

# ZEP

## Zeitschrift für Entwicklungspädagogik Sozialer Wandel als Herausforderung für Pädagogik und Philosophie Abonnement

Bitte senden Sie mir ein Jahres-Abonnement der Zeitschrift für Entwicklungspädagogik beginnend mit Heft 1/1991 zum Preis von 28.- DM (zuzüglich Versandkosten) an folgende Adresse:

Bitte in Druckbuchstaben ausfüllen  
Name: \_\_\_\_\_

Vorname: \_\_\_\_\_

Institution: \_\_\_\_\_

Straße: \_\_\_\_\_ Postleitzahl: \_\_\_\_\_ Ort: \_\_\_\_\_

Unterschrift: \_\_\_\_\_

Mir ist bekannt, daß ich das Abonnement spätestens 8 Wochen vor Ablauf des Kalenderjahres (1.Nov.) kündigen kann. Andernfalles verlängert sich das Abonnement automatisch um ein weiteres Jahr.

# Bestellkarte

# ZEP

## Nachbestellung

Ich möchte gerne folgende Hefte nachbestellen zum Preis von 7.- DM pro Heft (zuzügl. Versandkosten)

Heft.Nr:	Stückzahl:

Bitte in Druckbuchstaben ausfüllen  
Name: \_\_\_\_\_

Vorname: \_\_\_\_\_

Institution: \_\_\_\_\_

Straße: \_\_\_\_\_ Postleitzahl: \_\_\_\_\_ Ort: \_\_\_\_\_

Unterschrift: \_\_\_\_\_

### Noch lieferbare ZEP-Hefte:

Raritäten aus einst gehüteten Beständen (solange Vorrat reicht):

- (R1) 2/78: Strukturelle Erziehung im Alltag
- (R2) 2-3/82: Entwicklungspolitisches Lernen und Dritte Welt

### Reguläre Auflagen:

- (1) 1/82: Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? (vergriffen)
- (2) 4/82: Ethik der Technik (vergriffen)
- (3) 1/83: Pädagogik für einen anderen Fortschritt
- (4) 1/84: Erziehung und Zukunft
- (5) 2/84: Zurichtung für die dritte industrielle Revolution?
- (6) 3/84: Lernen von Fremden Kulturen - Ethnopedagogik
- (7) 4/84: Theorie und Praxis der Entwicklungspädagogik
- (8) 1,2/85: Biographisches Lernen
- (9) 3/85: Sport
- (10) 4/85: Ethik/Ethikunterricht
- (11) 1/86: Die neue Weltanschauung: Autopoiesis (vergriffen)
- (12) 2/86: Dritte-Welt-Pädagogik
- (13) 3/86: Ethnopedagogik
- (14) 4/86: Natur und Pädagogik (vergriffen)
- (15) 1/87: Rudolf Steiner-Pädagogik in der Diskussion (vergriffen)
- (16) 2/87: Libertäre Pädagogik
- (17) 3/87: Aktionsorientiertes Lernen
- (18) 4/87: Ökumenisches Lernen
- (19) 1/88: Lernbereich Dritte Welt: Widerstände und Chancen
- (20) 2/88: Waldorfpädagogik
- (21) 3/88: Entwicklungstheorien und Entwicklungspädagogik
- (22) 4/88: Entwicklungspädagogik international
- (23) 1/89: Entwicklungsbezogene Bildung (vergriffen)
- (24) 2/89: Schule der Zukunft - Zukunft der Schule
- (25) 3/89: Interkulturelles Lernen
- (26) 4/89: Entwicklungstheorie - Entwicklungspädagogik II (vergriffen)
- (27) 1/90: Erkenntnis
- (28) 2/90: Kultur auf dem Lande
- (29) 3/90: Männer - Frauen

Die vergriffenen Hefte sind auf Wunsch (zum selben Preis) als Xerox-Kopien erhältlich