

ZEP

EINEWELT
PÄDAGOGIE

Erziehung zur Einen Welt
Zur Vorgeschichte eines entwicklungspädagogischen Mythos

Lernen für die Eine Welt
Heimat- und Weltkunde heute

Entwicklungspolitik im eigenen Lande
Programm und Folgen dörflicher Modernisierung am
Beispiel der "Sozialen Aufrüstung des Dorfes" in Hessen

Unterricht:
Lernen für die Eine Welt - Interkulturelle Kommunikation
im Englischunterricht

Portrait
Die Arbeit des Centre for World Development Education

Kurzrezensionen
Neue Unterrichtsmaterialien und Zeitschriften

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik o 14. Jahrgang o Dezember 1991 o Heft 4 o ISSN 0175-0488 D o Preis: 7,- DM



Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

wie Sie unschwer erkennen werden, hat diese Ausgabe unserer ZEP auf jeder Seite ein neues Gesicht. Dieses ist mehr als eine ästhetische Veränderung, die das Lesen gleichzeitig beruhigen und reizen soll; es ist gleichzeitig auch Ausdruck einer konzeptionellen Entscheidung, die wir bei unserem ZEP-Jahrestreffen 1991 gemeinsam getroffen haben. Ich zitiere die entscheidenden Sätze aus dem Protokoll:

"Es wird entschieden, die entwicklungsdidaktische Diskussion besonders in der ZEP zu berücksichtigen. Angestrebt wird also eine Zeitschrift für die Didaktik des Lernbereichs Dritte Welt, wobei keine "Praxis-Rezepte", sondern reflektierte Praxis sowie theoretisches Nachdenken über diese speziellen Vermittlungsprobleme im Vordergrund stehen sollen. Der Untertitel der ZEP wird ersatzlos gestrichen. Die Veränderungen sollen nicht durch einen großangelegten Artikel in der ZEP ausführlich dargestellt werden, sondern die Veränderung sollte vielmehr durch die Inhalte transportiert werden, um die allgemeine Verwirrung nicht noch zu steigern."

Das heißt also, in anderen Worten, daß wir unsere ursprüngliche (mit der ersten Nummer der ZEP 1978 schon verfolgte) Intention wieder aufgreifen wollen und primär eine pädagogisch-didaktische Zeitschrift für den Lernbereich Dritte Welt machen wollen. Dabei soll die ZEP ein Forum sein, das sowohl die Theorie als auch die Praxis im Blickfeld hat, also sowohl die "Theoretiker" an den Universitäten und Hochschulen, als auch die "Praktiker" in den diversen Arbeitsfeldern bedient - sofern sie im Bereich der entwicklungsbezogenen Bildung bzw. der "Dritten-Welt-Pädagogik" arbeiten. Allerdings soll die ZEP keine Lehrerzeitschrift werden, die Unterrichtsmaterialien oder Unterrichtsrezepte veröffentlicht. Aber sie beobachtet natürlich auch dieses wichtige Lernfeld und berichtet darüber. Wir wollen deshalb vor allem die Servicefunktion für die Leser erhöhen. Um dies zu erreichen, sind parallel zu den konzeptionellen Entscheidungen auch redaktionell-organisatorische Entscheidungen gefallen, die sich im neugestalteten Impressum widerspiegeln (siehe dort!).

Das bedeutet also eine erhebliche Einengung, gemessen an der Bandbreite der Themenschwerpunkte, die in den letzten Jahren in der ZEP zu finden waren, aber auch eine deutlichere Profilierung und Zielgruppenorientierung. Immerhin schließt diese Verengung nicht aus, sondern ein, daß in jedem Heft auch ein Beitrag zu finden sein wird, der thematisch darüber hinausgeht und das mit abdeckt, was bisher Entwicklungspädagogik im weiteren Sinne bedeutet hat: "die pädagogische Reaktion auf die Entwicklungsatsache der Gesellschaft".

Mit dieser Nummer finden wir diese neue (alte) Konzeption beispielhaft verwirklicht. Mehr als viele Worte mag ein Durchblättern und Durchlesen zeigen, was gemeint ist. Der Themenschwerpunkt "Eine Welt", der hier in pädagogischer Sicht reflektiert wird, ist eine Facette der aktuellen Diskussion um das Lernfeld "Dritte Welt". Die Begrifflichkeit spiegelt vielleicht

auch eine allgemeine semantische Konfusion wider, die sich bis in die vielen Neubenenennungen der Dritte-/Erste-/Eine-Welt-Häuser und Arbeitskreise hineinzieht. Daneben finden wir in diesem Heft aber auch einen Beitrag, der sich nur einem sehr weiten Begriff von Entwicklungspädagogik zuordnen läßt (Fuchs). Und - last not least - gibt es einen relativ großen Serviceteil mit Informationen, Berichten und Rezensionen. Insgesamt gesehen eine beispielhafte Mischung, in der unsere neue Programmatik deutlich zum Ausdruck kommt.

Wir haben deshalb von diesem Heft einige Hundert Exemplare mehr drucken lassen, um damit Werbung zu machen. Wir beginnen nämlich mit einer großangelegten Werbeaktion, bei der wir auch auf Ihre Mithilfe hoffen. Beim Verlag abrufbar liegen diverse Werbeprospekte und Leseprobe-Broschüre. Bitte bestellen Sie eine Anzahl davon, sollten Sie dafür eine sinnvolle Verwendung haben und die Absicht verfolgen, die ZEP zu unterstützen.

Im übrigen möchte ich abschließend noch auf unser großes ZEP-Symposium im Mai nächsten Jahres aufmerksam machen (siehe Anzeige auf der Rückseite des Heftes). Wir hoffen natürlich gerade auf eine rege Teilnahme aus der Leserschaft. Die nächste ZEP-Nummer (1/92) wird als Themenheft auf dieses Symposium vorbereiten.

Alfred K. Tremel,
6.11.1991 ♦



südostasien informationen

Umweltzerstörung und Umwelt- bewußtsein

Heft Nr. 3/91

aus dem Inhalt:

- Staudämme am Mekong
- Umweltzerstörung durch Krieg und vietnamesischen Sozialismus
- Militärs bedrohen Umwelt in Birma
- Thailand: Buddhismus u. Ökologie
- Malaysia: Umwelt und Menschenrechte
- Umweltschutz auf den Philippinen

außerdem:

- Vietnam: Kommentar zum 7. Parteitag
- Kambodscha auf dem Weg zum Frieden
- Leben und Studium indonesischer Studenten in Westdeutschland
- Erste Europäische Konferenz zum Frauenhandel

Schwerpunkt des nächsten Heftes:
Vietnam

erscheinen vierteljährlich
Umfang 66-70 Seiten
Einzelpreis: DM 7,-

Jahresabonnement:
DM 28,- für Einzelpersonen
DM 56,- für Institutionen

erhältlich bei:
Südostasien-
Informationsstelle
Josephinenstr. 71
D-4630 Bochum 1
Tel.: 0234/50 27 48
Fax: 0234/50 27 60
E-Mailing:
Geonet GEOD:SEAINFO

Konten: Sparkasse Bochum (BLZ 430 500 01) Nr. 30302401
Post giro Dortmund (BLZ 440 100 46) Nr. 1746-460

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik

14.Jahrgang

Dezember

4

1991

ISSN 0175-0488D

Inhalt:

- | | | |
|------------------|-----------|---|
| Klaus Seitz | 2 | Erziehung zur Einen Welt
Zur Vorgeschichte eines entwicklungspädagogischen Mythos |
| Heinz Schernikau | 11 | Lernen für die Eine Welt
Heimat- und Weltkunde heute |
| Thomas Fuchs | 21 | Entwicklungspolitik im eigenen Lande
Programm und Folgen dörflicher Modernisierung am Beispiel der "Sozialen Aufrüstung des Dorfes" in Hessen |
| ZEPpelin | 28 | Queridissima Tante Hedwig, queridissimo Onkel Ludwig |
| Unterricht | 30 | Lernen für die Eine Welt
Interkulturelle Kommunikation im Englischunterricht |
| Portrait | 33 | Die Arbeit des Centre for World Development Education |
| | 34 | Rezensionen |
| | 39 | Kurzrezensionen neuer Unterrichtsmaterialien und Zeitschriften |
| | 40 | Informationen |

Impressum: ZEP - Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 14.Jg 1991 Heft 4. Die Zeitschrift erscheint im Verlag Schöppe & Schwarzenbart Tübingen / Hamburg. **Herausgeber:** Gesellschaft zur Förderung der Entwicklungspädagogik GFE **Geschäftsführender Herausgeber:** Alfred K. Treml **Redaktionsanschrift:** 2055 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. **Redaktions-Geschäftsführer:** Arno Schöppe, Tel. 040/6541-2921. **Mitarbeiter:** Prof.Dr. Asit Datta, Hannover; Dr. Hans Gängler, Dortmund; Irene Gocht (Lyrik, Kurzprosa), Tübingen; Achim Heinrichs (Fotos), Tübingen; Dipl.Päd. Brigitte Krönert, Tübingen; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dipl.Päd. Ulrich Klemm, Ulm; PD Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Annette Scheunpflug-Peetz M.A., Hamburg; Klaus Seitz M.A., Nellingsheim; Barbara Toepfer, Weimar/Marburg; Prof.Dr. Alfred K. Treml, Hamburg. **Kolumne:** Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Lothar Kubitz (Neue Bundesländer); Barbara Toepfer (ZEPpelin). **Technische Bearbeitung/EDV:** Heike Selinger, Britta Stade, Claudia Stern **Anzeigenverwaltung:** Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 74 Tübingen, Tel.: 07071/22801. **Verantwortlich i.S.d.P.:** Der geschäftsführende Herausgeber **Titelbild:** Dr. Hans Gocht Tübingen **Abbildungen:** Thomas Fuchs (Repros), sowie div. Privatfotos, Karikaturen: Brigitte Schneider u.a. **Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt**

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

Erziehung zur Einen Welt

Zur Vorgeschichte eines entwicklungspädagogischen Mythos

(Teil I)*

Die Rede von der "Einen Welt" ist in den letzten Jahren zum Credo des Entwicklungspädagogen geworden. Eine Auswertung von über 400 entwicklungspolitischen Bildungsprojekten des Jahres 1990 läßt erkennen, daß die "Eine Welt" heute, noch vor spezifischeren Umwelt- und Wirtschaftsfragen, zu den beliebtesten Themen in der entwicklungspolitischen Bildung zählt - während eine Bestandsaufnahme von 1975 mit vergleichbarem Untersuchungsbereich diesen Begriff nicht einmal erwähnt. Neue Dritte-Welt-Initiativen nennen sich heute vorzugsweise "Eine-Welt-Gruppen", ernstzunehmende Stimmen aus der Entwicklungspädagogen-Zunft plädieren gar dafür, auf das Wort "Dritte Welt" unter anderem angesichts seiner diskriminierenden Konnotationen ganz zu verzichten und lieber von der "Einen Welt" zu sprechen. Die unübersehbare Konjunktur des Begriffs ist insofern erstaunlich, als er im deutschsprachigen Raum schon einmal als Leitvorstellung einer international orientierten Pädagogik gebräuchlich war und, nachdem er etwa ab 1966 für gut ein Jahrzehnt fast vergessen wurde, nun wieder fröhliche Urständ feiert. Einige Blitzlichter auf die Vorgeschichte des Begriffs und seine pädagogische Rezeption können zeigen, daß mit seiner weitgehend unreflektierten Wiederentdeckung auch problematische theoretische Implikationen mitgeerbt wurden.¹

"Alle Menschen werden Brüder"

Wenige Tage bevor mit Beethovens Neunter, zwar klassisch-deutsch, aber mit weltzugewandtem Gestus, die Nacht der nationalen Wiedervereinigung eingestimmt wurde, hatte Außenminister Genscher in New York die Weltoffenheit des neuen Deutschland bekundet. In seiner Rede vor der 45. Generalversammlung der

Vereinten Nationen trat er der Furcht der Völkergemeinschaft vor deutsch-nationaler Borniertheit mit dem Entwurf einer globalen Verantwortungsgemeinschaft² entgegen: "Die eine Welt, in die wir hineingestellt sind, verlangt nach neuen gemeinsamen Anstrengungen von West und Ost, Nord und Süd... So soll eine neue Verantwortungsgemeinschaft als Grundlage einer neuen Weltordnung entstehen: eine globale Ordnung der Vielfalt der Nationen, der Kulturen, der Traditionen und der Religionen, in der alle in gegenseitiger Achtung ihre Identität bewahren - und in der sie versöhnt miteinander leben können".³

Folgt man dem Duktus eines jüngst erschienenen Sammelbandes über "Eine Welt für alle" (Giger 1990), in der das globale Bewußtsein als, laut Klappentext, "Vision großer Denker der Gegenwart" proklamiert wird, dann könnte man dergleichen Politikerreden zuversichtlich als Aufschein neuen Denkens bewerten. Das bislang nur von den Visionären beschworene "neue Paradigma der ganzheitlichen Weltanschauung" (so Capra in Giger 1990, S.32) scheint nun - endlich? - auch Eingang in die politische Rhetorik gefunden zu haben. Auch die Initiatoren der bislang größten Medien- und Öffentlichkeitskampagne zu Entwicklungsfragen, "Eine Welt für alle" (deren Breitenwirkung von der gleichnamigen Kampagne 1992 noch übertroffen werden soll), beabsichtigen, mit der "Eine-Welt"-Vokabel ein Signal für den Wandel unseres Weltbildes zu setzen.⁴ Indes ist Skepsis gegenüber dem innovativen Potential des modischen Jargons angebracht: Die "Eine Welt" hat schon vor mehr als 40 Jahren in politisches und pädagogisches Denken Eingang gefunden.⁵ Sollte sich erweisen, daß die Bedeutung dessen, was heute mit "Einer Welt" intendiert ist, unangesehen des Wandels der zeitgeschichtlichen Rahmenbedingungen dem Erbe jener Zeit verhaftet bleibt, dann wäre auch die Rede von der Einen Welt nicht so sehr als Vorgriff auf neues

Denkens zu bewerten, denn vielmehr als späte Reminiscenz an eine bereits schon wieder unzeitgemäße Weltvorstellung, die mehr verschleiert als erhellt.

Die Eine Welt: Pax americana

Die zeitgenössische Eine-Welt-Konjunktur entspringt zunächst den konkreten Herausforderungen, denen sich die us-amerikanische Außenpolitik gegen Ende des Zweiten Weltkrieges gegenüber sah. Das Verdienst, den Begriff der "Einen Welt" einem breiteren Publikum bekannt gemacht zu haben, gebührt wohl dem amerikanischen Politiker Wendell Willkie. Willkie war als Präsidentschaftskandidat der Republikaner 1940 dem Demokraten Roosevelt unterlegen, teilte jedoch dessen außenpolitische Vorstellungen. So unternahm er im Kriegsjahr 1942 im Auftrag Roosevelts in 49 Tagen eine Reise um die Welt, um im Gespräch mit Staatsmännern u.a. in Nordafrika, in Nahost, der Sowjetunion und China um Verbündete für die amerikanischen Kriegsziele zu werben. Sein Reisebericht, der von der erstaunten Erfahrung des Flugreisenden ausgeht "daß die Erde klein und zusammenhängend ist" (Willkie 1943, S.10) erschien 1943 unter dem Titel "One World". Das Buch, das dem Urteil des Historikers Gollwitzer zufolge zu den meistgelesenen Büchern des Zweiten Weltkrieges zählt, wurde noch im selben Jahr in deutscher Sprache in Stockholm als "Unenteilbare Welt" aufgelegt. Willkie kritisiert mit seinem Bericht die bisherige weltpolitische Enthaltsamkeit der Vereinigten Staaten und plädiert für die Führungsrolle der USA beim Aufbau einer neuen Welt-Nachkriegsordnung, die die Chance bietet, "eine neue Gesellschaft zu schaffen, in welcher die Männer und Frauen der gesamten Erde leben und gedeihen können, gestärkt und aufgerichtet durch Unabhängigkeit und Freiheit" (ebd. S.306). Trotz des unüberhörbaren us-amerikanischen Patriotismus, der gerade in der Erwartung zum Ausdruck kommt, daß die US-Amerikaner dazu berufen sind, "die Befreiung und Befriedung der Welt" zu gewährleisten, geht er auch mit dem Imperialismus seines Landes in der Karibik, vor allem aber mit dem Imperialismus im eigenen Land, als welchen er den Rassismus der Weißen identifiziert, scharf ins Gericht. "In Zukunft muß unser Denken die Welt umspannen" (ebd. S.11), und die Konsequenzen des neuen Denkens werden so umfassend verstanden, daß sich neben jeglicher Herrschaft von einer Nation über eine andere auch jede "Sorte Imperialismus, die sich innerhalb einer Nation entwickeln kann" (ebd. S.279) als mit dem "wahren Welthorizont" unverträglich erweisen muß. Der politischen Vision von einer Weltfriedensordnung souveräner und demokratischer Staaten ordnet Willkies den wirtschaftlichen Internationalismus hinzu, der gewissermaßen das notwendige Fundament für den politischen Internationalismus bieten müsse. Seine Welthandelsutopie lehnt sich dabei an die alten Versprechungen der englischen Wirtschaftsliberalisten an, nach denen " ...die Hebung des Standards eines Menschen irgendwo in der Welt zugleich die... Hebung des Standards aller anderen Menschen auf der Erde bedeutet" (ebd. S.305). Die liberale Weltwirtschaft wird als ein Positivsummenspiel entworfen, nach welchem die Erhöhung der inter-

nationalen ökonomischen Interdependenzen im Rahmen einer internationalen Arbeitsteilung den Wohlstand der Menschheit auf wundersame Weise insgesamt mehrt, ohne daß auch nur einer der Handelspartner dabei Verluste erleiden muß.⁶

Beide Elemente, die hier als konstitutiv für die Vorstellung der Neuordnung der "Einen Welt" nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges entfaltet werden - die *politische Weltordnung als internationale Friedensordnung freier Staaten* zum einen, die *ökonomische Weltordnung als globaler freier Weltmarkt* zum anderen - wurden dann auch mit der Gründung der Vereinten Nationen, den Bretton Woods Institutionen und der Unterzeichnung des Allgemeinen Zoll- und Handelsabkommens GATT völkerrechtlich verankert.

Die geteilte Welt

Als Präsident Truman die "one world" in seiner berühmten Regierungserklärung vom Januar 1949 wieder benannte und dabei zugleich die erste programmatische Erklärung zur Entwicklungspolitik formulierte, ist die ursprünglich weltumspannende Friedensvision schon zum Kampfbegriff im Kalten Krieg verkommen. Die Eine Welt wird als in eine freie und eine unfreie geteilte Welt beschrieben, deren umfassende Einheit qua demokratischer und wirtschaftlicher Entwicklung zu verwirklichen noch aussteht. In Abkehr von der noch von Roosevelt betriebenen (und von Willkie erhofften) Annäherung an den Kriegs-Verbündeten Sowjetunion wird nun die Einheit der westlichen kapitalistischen Staaten im Widerstand gegen die Ausbreitung des Kommunismus beschworen und mit der Entwicklungspolitik ein Instrument der "containment-policy" entworfen. Die anti-kommunistische und zugleich anticoloniale außenpolitische Strategie der USA zur globalen Durchsetzung nationaler Selbstbestimmung verbarg, daß im Gefolge politischer Souveränität und unter der Fahne einer "freien" Weltwirtschaftsordnung bereits eine neue, diesmal ökonomisch und nicht mehr politisch begründete Hegemonialordnung Fuß gefaßt hatte (vgl. Sachs 1989).

In Theorie und Praxis der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland wird der Gedanke der "Einen Welt" in den fünfziger Jahren aufgegriffen. Dabei fällt einerseits, im Anschluß an Truman, die fast penetrante Engführung der Weltanalyse auf die Konfrontation der militärisch-politischen Blöcke auf, andererseits aber im Unterschied zur us-amerikanischen Globalitätsvorstellung die Ausblendung aller ökonomischen Aspekte einer zusammenwachsenden Welt. Die Erziehung zur Völkerverständigung in der Einen Welt wird als pädagogischer Beitrag zur Friedenssicherung interpretiert. Bezeichnenderweise ist der Herausgeber einer der ersten deutschsprachigen Buchveröffentlichungen zur internationalen Pädagogik überhaupt die Deutsche Atlantische Gesellschaft. Das Handbuch aus dem Jahr 1959 über "Internationale Aufgaben in Erziehung und Unterricht" (Deutsche Atlantische Gesellschaft 1959) berichtet über zwei Studienkonferenzen der Kultusminister der NATO-Mitgliedsstaaten der

"Der Wohlstand der Menschheit mehrt sich auf wundersame Weise, ohne daß auch nur einer der Handelspartner dabei Verluste erleiden muß"

Jahre 1956 und 1958. Die Konferenz setzte sich angesichts der neuen Dimension des weltpolitischen Konfliktpotentials nachdrücklich für einen Ausbau des politischen Unterrichts ein. Der "Staatsbürgerkunde" sollte dabei die Aufgabe zukommen, zu einem aufgeklärten Patriotismus zu erziehen, der heute notwendigerweise die "Kenntnis der wirklichen Rechte und Pflichten des Vaterlandes innerhalb der internationalen Ordnung" (ebd. S.11) umfassen müsse. Gegenstand staatsbürgerlichen Unterrichts sollten vor allem die Formen und Institutionen der internationalen Zusammenarbeit (darunter eben auch die NATO) sein. Jedem "ernsten und realistischen Studium der internationalen Beziehungen" müsse allerdings notwendigerweise "die Tatsache der Teilung der Welt in einen kommunistischen Block und das westliche Verteidigungsbündnis" (S.35) vorangestellt werden. Dabei "dürfen nicht jene Länder vernachlässigt werden, die sich in Europa, Lateinamerika, Asien und Afrika weder für den einen noch für den anderen Block entschieden haben" (ebd.).

Der Themenkreis der internationalen Beziehungen bleibt, soweit er in der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre überhaupt Eingang in die pädagogische Literatur und in die Bildungspläne der Bundesländer findet, in der Regel dieser hier benannten doppelten Engführung verhaftet: Einerseits wird die Einbindung der Bundesrepublik in die "Eine Welt" nur institutionenkundlich vermittelt, andererseits werden weltpolitische Problemlagen im Lichte der Machtkonfrontation der Blöcke bemessen. Im Zerrspiegel des Kalten Krieges kommen die Entwicklungsländer im politischen Unterricht - unter weitgehender Ausblendung wirtschaftlicher oder sozialer Entwicklungsprobleme - allenfalls als politische Manövriermasse der Großmächte in den Blick.⁷

Der bedrohte Weltfriede

Auch die Pädagogen, die sich der Kalten-Kriegs-Propaganda entziehen, kommen angesichts einer angespannten Weltlage in der Regel nicht umhin, die "Eine Welt" primär als politisch-militärisches Sicherheitsproblem zu deuten. Die Frage der Einen Welt ist die Frage nach der Friedenssicherung im Ost-West-Konflikt durch Institutionen der überstaatlichen politischen Zusammenarbeit, die Erziehung zur Einen Welt steht im Kontext einer "education for international understanding under conditions of tension" (so z.B. der Titel eines Bandes des UNESCO-Institutes für Pädagogik, Serden 1962).

In diesem sicherheitspolitischen Sinne taucht dann auch "Die Eine Welt" als eines der sieben für den politischen Unterricht empfohlenen Rahmenthemen in den Rahmenrichtlinien der Kultusministerkonferenz für die Oberstufe der Höheren Schulen 1962 auf: "Die Eine Welt - Wege zur Sicherung des Friedens" (nach Mickel 1971, S.308). In den Bildungsplänen verschiedener Bundesländer findet diese Problemsicht für den Geschichts-, Erdkunde- und Politikunterricht der gymnasialen Oberstufen - in anderen Schulstufen ist von weltpolitischen Problemen seinerzeit kaum die Rede - Berücksichtigung. Die Entwicklungsländer werden dabei in die undankbare Rolle eines friedenspolitischen Krisenfak-

tors gesteckt: Im Saarland finden die Entwicklungsländer als Unterrichtsthema in der Lehrpläneinheit "Krisenherde der Weltpolitik" Erwähnung (Saarland 1964, Klasse 12), der Koordinierungsplan von Rheinland-Pfalz verortet "die Entwicklungsländer im Spannungsfeld der politischen Machtblöcke" (Rheinland-Pfalz 1966), ebenso sollen in Nordrhein-Westfalen "Die Entwicklungsländer im Spannungsfeld zwischen der östlichen und westlichen Welt" behandelt werden (Nordrhein-Westfalen 1963, Klasse 13). In den Lehrbüchern und Lehrplänen der fünfziger und sechziger Jahre ist zudem eine eigentümliche, heute unüblich gewordene, Themenformulierung verbreitet, die den Prozeß der wachsenden Interdependenz der Welt zum Ausdruck bringen soll. Als "Europäisierung der Erde" wird dabei entweder der Kolonialismus verklärt (und dementsprechend kommt der Entkolonisierungsprozeß als "Enteuropäisierung der Erde" zur Sprache), oder aber auch der noch fortdauernde Prozeß der Universalisierung abendländischer Fortschritts- und Demokratieideale beschrieben (vgl. Kultus-Minister-Konferenz-Rahmenrichtlinien 1962, aber auch schon Dreyhaus 1950). Die Welt, als "Objekt und Aufgabe Europas" begriffen, "verdankt Europa das Bewußtsein ihrer Einheit und die Tatsache ihrer unwiderruflichen Kommunikations- und Schicksalsgemeinschaft" (Schroedel-Lehrbuch Gymnasium "Der Mensch in seinen sozialen Ordnungen" 1968, zit. nach Fohrbeck/Wiesand/Zahar 1971, S.34).

Die globale Dimension spielt jedoch insgesamt gesehen in Schulunterricht und Unterrichtsmedien der fünfziger und sechziger Jahre eine stiefmütterliche Rolle. Die dominante zeitgeschichtliche Problemstellung ist die Deutschlandfrage. Eine detaillierte Lehrplananalyse von Mickel zum politischen Unterricht in den fünfziger und sechziger Jahren kommt zu dem Schluß, daß selbst in den Gymnasialbildungsplänen "die Einsicht in die globale Interdependenz politisch-gesellschaftlicher Ereignisse" (Mickel 1971, S.138) weitgehend fehlt. Im politischen Unterricht überwiegt ohnedies generell eine, von der "staatsbürgerlichen Erziehung" geprägte, institutionenkundliche Orientierung, in der Institutionen und System statisch-deskriptiv als "politische Ordnungen" verklärt werden. Interessant für unseren Zusammenhang ist eben die Tatsache, daß dann, wenn - selten genug - weltweite Problemfelder angesprochen und Lernziele wie "Weltoffenheit" und "Weltorientierung" zur Sprache kommen, diese vorzugweise in den Kontext der "Einen Welt" - oder, synonym, (und eher mit Willkies gegen Truman gedacht) der "unteilbaren Welt" - gestellt werden, mit den genannten Implikationen: die Eine Welt als europäisch-amerikanisches Projekt, die Eine Welt als von zwischenstaatlichen Institutionen verbürgte und gleichwohl gefährdete Friedensordnung, die Eine Welt als Arena des Ringens der Systeme, bei dem die Entwicklungsländer das Zünglein an der Waage spielen können.

Staatsbürgerliche oder weltbürgerliche Erziehung?

Die politische Bildung hatte in den fünfziger Jahren in der BRD allerdings einen erstaunlich marginalen

⁷Als 'Europäisierung der Erde' wird dabei der Kolonialismus verklärt

Stellenwert. Auch wenn, nach Maßgabe der Anweisung Nr. 54/1947 des Alliierten Kontrollrates ("Es sollen alle Schulen größtes Gewicht auf die Erziehung zu staatsbürgerlicher Verantwortung und demokratischer Lebensweise legen...", zit. nach Mickel 1966, S.18) der politische Unterricht in Verfassung und Schulgesetz aller Bundesländer an prominenter Stelle verankert wurde und darüberhinaus vereinzelt ausdrücklich auf die Pflicht der Erziehung zur Völkerverständigung bzw. Völkerversöhnung verwiesen wird, unterband die bildungspolitische Restauration der fünfziger Jahre letztlich jeden Neuanfang des politischen Lernens. Wieder angeknüpft wurde - in Wissenschaft und Bildungspolitik - an das Konzept der staatsbürgerlichen Erziehung, das schon vor 1933 von den nach 1945 wieder ungebrochen einflußreichen geisteswissenschaftlichen Pädagogen um Litt, Nohl, Spranger und Weniger geprägt worden war. Allein Friedrich Oetingers (= Theodor Wilhelm) Entwurf einer partnerschaftlichen Erziehung, der Anregungen aus der amerikanischen "education for citizenship" aufnahm, konnte einen einflußreichen Gegenpol zur geisteswissenschaftlichen Staatsmetaphysik setzen. In dieser Kontroverse⁸ erschöpfte sich allerdings auch schon der Beitrag, den die akademische Fachpädagogik zum Problem der politischen Bildung einzubringen vermochte (vgl. Giesecke S.35). Sowohl in Oetingers Rückführung des Politischen auf die Ebene des sozialen Umgangs, als auch in der auf die Einsicht in das Wesen des Staates zielende Bildungsidee der Staatsbürgererziehung hatte jede Erziehung im Welthorizont zunächst keinen Platz. Doch der hier formulierte didaktische Spannungspol findet durchaus noch heute Widerhall in der Eine-Welt-Pädagogik, je nachdem, ob nun die Einübung des partnerschaftlichen zwischenmenschlichen Umgangs oder die Einsicht in die Gestaltung der zwischenstaatlichen Ordnung im Mittelpunkt der Bildungsbemühungen steht.

Eine kontroverse Debatte über eine mögliche Neuorientierung des Unterrichts in den sozialwissenschaftlichen Fächern entzündete sich indes unter den betroffenen Fachdidaktikern an der Saarbrücker Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien von 1960. Empfohlen wurde darin die Einführung des Bildungsraumes "Gemeinschaftskunde", in dem Geschichts-, Erdkunde- und Politikunterricht kooperiert bzw. integriert werden sollten. Ab 1963 setzte sich (vorübergehend) hierfür der Terminus "Politische Weltkunde" durch.⁹ Einzelne Schulgeographen wie z.B. Newe verteidigten die politische Weltkunde als zeitgemäße Form der interdisziplinären Erschließung der neuen menschheitlichen Zusammenhänge gegen die Borniertheit derer, die die Eigenständigkeit ihrer Fachdisziplinen gefährdet sahen. Doch Newes Plädoyer, daß die politische Weltkunde dazu beitragen könnte "das Gefühl der Gemeinschaft und Gliedschaft im Hinblick auf die 'eine' Welt und Menschheit..." (Newe 1963, S.28) zu entfalten, fand letztlich kaum Wiederhall in den Lehrplänen, zumal die Integration des sozialwissenschaftlichen Bildungsraumes in den verschiedenen Bundesländern oft nur andeutungsweise vollzogen und

in späteren Jahren eher wieder rückgängig gemacht wurde.

Bemerkenswert ist, daß die österreichische Bildungspolitik im Unterschied zur Bundesrepublik unmittelbar nach dem Kriege die "Erziehung zum Weltbürger" offensiv formulierte und mit einem Erlaß von 1949 "die staatsbürgerliche Erziehung in weltbürgerlicher Sicht" für alle Schulen anordnete. Leitbild politischen Unterrichts, das didaktisch u.a. an Natorps Konzept der Gemeinschaftserziehung anschließt, wird hier die "Erziehung zum Weltbürger, der frei ist von jedem Vorurteil gegen Konfession, Nationalität und Rasse... und an der Völkerverständigung, Völkerversöhnung und echter Friedensarbeit mitzuwirken gewillt ist" (vgl. Fadrus, S.659). In Deutschland waren zwar bereits in der Weimarer Republik anlässlich einer Reichsschulkonferenz Entwürfe für die Umwandlung der bisherigen Staatsbürgerkunde zu einer Gemeinschaftskunde, die auf weltbürgerliche Gesinnung zielt, vorgetragen worden, doch verweigerte sich die deutsche Bildungspolitik in der Zwischen- wie in der Nachkriegszeit dem Konzept einer weltbürgerlichen Erziehung (vgl. Röhrs 1966, S.105). Demgegenüber war die erzieherische Vermittlung einer "global vision" und die "education for a world community" in den USA schon vor dem zweiten Weltkrieg zumindest zeitweise ausdrückliches Anliegen der Regierungspolitik gewesen, vor allem im Anschluß an den Weltfriedensplan von Th.W. Wilson und dessen Initiative zur Gründung des Völkerbundes.

Internationale Pädagogik und Erziehung zur internationalen Verständigung

Auch innerhalb der Erziehungswissenschaft in Deutschland gab es keine mit dem angelsächsischen Sprachraum vergleichbare Traditionslinie international orientierter Pädagogik, an die die Nachkriegspädagogik hätte anschließen können. Zumindest hatten diesbezügliche Ansätze, die der Nationalsozialismus dann vollends verschüttete, auch in den ersten Jahrzehnten des Jahrhunderts nur ein Schattendasein gefristet. Erinnerung wird in der pädagogischen Literatur der fünfziger und sechziger Jahre zumeist nur im schmalen Umfeld der international vergleichenden Erziehungswissenschaft oder der Friedenserziehung an das friedenspädagogische Engagement Friedrich Wilhelm Foerstlers, an die Förderung der internationalen Pädagogik durch Friedrich Schneider oder an Herbert Theodor Beckers programmatischen Begriff einer "Weltpädagogik".¹⁰

Die wenigen Erziehungswissenschaftler und Fachdidaktiker die sich in der Bundesrepublik in den fünfziger Jahre eingehender den Fragen der internationalen Erziehung zuwandten, - genannt seien hier vor allem Gottfried Hausmann, Hermann Röhrs, Saul B. Robinson und Wolfgang Hug, - standen überwiegend dem UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg besonders nahe. Zu den ursprünglichen Hauptaufgaben des 1951 gegründeten internationalen Instituts, dessen erster Direktor Prof. Walther Merck war, zählt die Förderung der internationalen Verständigung im Bereich der Erziehung und Erziehungswissenschaft und dabei

"Die bildungspolitische Restauration der fünfziger Jahre unterband letztlich jeden Neuanfang des politischen Lernens"

insbesondere auch die Förderung der international vergleichenden Erziehungswissenschaft. Die UNESCO war im übrigen die erste UN-Teilorganisation, die bereits 1951 der Bundesrepublik Deutschland die Mitgliedschaft gewährte. In einem programmatischen UNESCO-Dokument des Jahres 1952 ist davon die Rede "daß das Engagement, das die Mitgliedsstaaten internationaler Organisationen eingegangen sind, nur insoweit Kraft besitzt, wie diese dabei aktiv und wirkungsvoll durch die Völker unterstützt werden" (UNESCO Dokument 7 c/3, Paris 1952). Auch das von der UNESCO bereits Ende der vierziger Jahre international begründete Programm "education for international understanding"¹¹ ist somit konzeptionell auf die Förderung zwischenstaatlicher Zusammenarbeit in supranationalen Institutionen bezogen. Die Wiederaufnahme der internationalen Zusammenarbeit in den neu entstandenen übernationalen Institutionen war zunächst von *überschwenglichen Hoffnungen in die Möglichkeiten weltpolitischer Regierungskooperation* begleitet, so daß eine Aufgabe der internationalen Erziehung vor allem darin gesehen wurde, die Öffentlichkeit von der Notwendigkeit der internationalen Kontaktpflege ihrer jeweiligen Regierungen zu überzeugen und sie dazu zu qualifizieren, daran als mündige Bürger zu partizipieren.

Daran schließt auch Hermann Röhrs in einem 1963 erschienenen Aufsatz über "Die internationale Verständigung als pädagogisches Problem" an. Die internationale Verständigung findet ihren konkreten Ausdruck in der Praxis der überstaatlichen Integrationsbestrebungen. "Erst hier liegt die eigentliche Bewährungszone für die internationale Verständigung, die allerdings um so wirkungsvoller wird, wenn sie von humaner Gesinnung und Weitsicht mitgetragen, sowie in jenen einfachen Formen mitmenschlicher Kommunikation vorgeübt wird" (Röhrs 1963, S.132). Zur Analyse der weltpolitischen Problemlage, die die entsprechenden pädagogischen Bewährungsfelder erschließt, rekurriert Röhrs dabei nicht auf zeitgenössische politikwissenschaftliche Theorien der internationalen Beziehungen, sondern in erster Linie auf die Geschichtsphilosophie Kants. Mit Kant läßt sich die gegenwärtige Stufe der Menschheitsgeschichte als Übergangsperiode deuten, als Zwischenstadium von der antagonistischen Machtentfaltung souveräner Staaten über die Versuche einer zwischenstaatlichen Streitschlichtung in supranationalen Institutionen bis hin zur Entwicklung einer weltbürgerlichen Friedensordnung. "In diesem Übergangsstadium kommt den erzieherischen Bestrebungen eine erhöhte Bedeutung zu" (ebd. S.142).

Völkerbund und Weltrepublik: Schritte zum Ewigen Frieden

Die Vorstellung vom weltgeschichtlichen Endzustand eines weltweiten Friedensreiches, wie sie Kant in seinen Schriften "Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht" und "Zum ewigen Frieden" entwickelt, ist in der Bundesrepublik bis Mitte der sechziger Jahre in politischen und pädagogischen Abhandlungen, die sich mit weltpolitischen Fragen

beschäftigen, immer wiederkehrender Bezugspunkt.¹² Kant glaubte im Gang der Geschichte einen vernünftigen Plan erschließen zu können, welchen die Natur mit dem Menschen vorhat, "der auf die vollkommene bürgerliche Vereinigung der Menschengattung abziele".¹³ Der weltbürgerliche Zustand erscheint dabei als das durch die Natur des Menschen als Vernunftwesen aufgebene Ziel, insofern sich "diejenigen Naturanlagen, die auf den Gebrauch seiner Vernunft abgezielt sind, nur in der Gattung, nicht aber im Individuum vollständig entwickeln".¹⁴ So wie aus dem Antagonismus egoistischer Individuen in dem Zustand "ungeselliger Geselligkeit" notwendigerweise der Rechtsstaat hervorgehen mußte, so müsse aus dem Antagonismus der souveränen Staaten gleichermaßen, verbürgt über ein Weltbürgerrecht, eine Weltrepublik als "civitas maxima" entstehen. In der Projektion der Individualethik auf das sittliche Verhältnis von Kollektiven zueinander kann daher im Zustand globaler Sittlichkeit das höchste Interesse eines Staates mit dem höchsten Interesse der Weltgesellschaft als identisch gedacht werden, genau so wie auch das höchste Interesse des Individuums in dem der rechtsstaatlichen Gemeinschaft aufgehoben ist. Die Entfaltung dieses in der Natur des Menschen verbürgten Fortschritts wird zugleich, durch mögliche Rückfälle hindurch, als erzieherische Aufgabe, als Prozeß der Selbstläuterung des Menschen, begriffen. Der Fortschritt der Menschheit erscheint dabei in der Konsequenz der kant'schen Gesinnungsethik nicht als Steigerung des materiell bedingten Glücks sondern allein als Fortschritt der Sittlichkeit.

Im Anschluß an die Geschichtsphilosophie der Aufklärung hatte bereits die Weltfriedensbewegung des 19. Jahrhunderts (im deutschsprachigen Raum repräsentiert insbesondere durch die Friedensnobelpreisträgerin des Jahres 1905, Bertha von Suttner) die Förderung der Demokratie, der internationalen Verständigung und der Beilegung von Konflikten durch zwischenstaatliche schiedsrichterliche Rechtsinstanzen als erzieherischen und politischen Auftrag der Friedenssicherung interpretiert. Wenngleich der erste Weltkrieg "den illusionären Charakter... jenes an Moral und Vernunft appellierenden Ansatzes" (Meyers S.17) bewies, blieb für die idealistische Schule der Lehre von den internationalen Beziehungen die Herstellung der Weltgesellschaft das für die internationale Politik aufgebene Ziel. Allerdings wurde bereits in der Zwischenkriegszeit die weltweite Friedensordnung immer weniger als ein Rechtsproblem, denn vielmehr als ein Sicherheitsproblem definiert.

Weltinnenpolitik

In dieser, in den fünfziger Jahren hierzulande wieder aktivierten Tradition weltpolitischen Denkens wird der Staat als wesentlicher Akteur in internationalen Beziehungen gedeutet. Die Herausforderung durch den bedrohten Weltfrieden verlangt eine ethisch verantwortete Außenpolitik der souveränen Staaten, die letztlich über verbindliches Völkerrecht und den zwischenstaatlichen Staatenverbund die politische Integration der Weltgesellschaft vorbereitet. Carl Friedrich von

Weizsäcker hat in seiner Rede anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 1963 diese "Bedingungen des Friedens" in drei prägnanten Thesen zusammengefaßt, auf die sich friedens- und entwicklungspädagogische Bemühungen bis heute immer wieder berufen: "1. Der Weltfriede ist Lebensbedingung des technischen Zeitalters. 2. Sein Herannahen verwandelt die bisherige Weltpolitik in Welt-Innenpolitik. 3. Sein Erreichen verlangt von uns außerordentliche moralische Anstrengungen." (zit. n. Stapperferne 1970, S.112). Die internationale Friedensordnung wird nun angesichts des militärischen Overkill-Potentials nicht mehr nur als Idealzustand menschheitsgeschichtlicher Entwicklung im Sinne des "Ewigen Friedens" visionär entworfen, sondern als Überlebensaufgabe der Menschheit in aller Dringlichkeit beschworen. Die Welt selbst steht zur Disposition - "Eine Welt oder Keine?"¹⁵

Völkerverständigung - ein zwischenmenschliches Problem?

Daß die pädagogischen Überlegungen zur internationalen Verständigung in den fünfziger Jahren den idealistischen geschichtsphilosophischen Traditionsbestand aktivieren mußten, hängt nicht zuletzt damit zu-

sammen, daß seinerzeit in der Bundesrepublik Deutschland kaum alternative Theoriekonzepte der Internationalen Beziehungen rezipiert oder gar entwickelt wurden. Angesichts der zunächst noch ausstehenden außenpolitischen Souveränität der Bundesrepublik Deutschland verstand sich die ohnehin nur sporadisch entstehende Politikwissenschaft vor allem als "Demokratiewissenschaft" (Meyers 1981, S.119), die den weltpolitischen Zusammenhängen anfangs wenig Aufmerksamkeit schenkte. Trotzdem schien gerade die Vision des Friedensreiches die pädagogischen Anstrengungen für eine internationale Verständigung zu motivieren. Die weltbürgerliche Erziehung muß diesem den Boden bereiten, indem sie zur Einsicht in die der Weltpolitik objektiv unterliegende Interessensharmonie aller Völker führt. Insofern die Akteure auf der Weltbühne allerdings nur Staaten sein können, bleibt das Denken und Handeln der Staatsbürger allerdings weltpolitisch unwirksam, es verbürgt nur als "letztpersonlicher Untergrund" (Röhrs, S.132) die Legitimität und Moralität einer auf Frieden und Kooperation zielenden staatlichen Außenpolitik. Trotz der Analogie also, in der soziales Handeln von Individuen und politisches Agieren von staatlichen Kollektiven gedacht wird, bleibt eine Differenz der Handlungsebenen bestehen, die zwar, indem sie politische Loyalität garantiert, durch



weltbürgerliche Erziehung vermittelt, aber nicht überbrückt werden kann. Dies ist eine Konsequenz aus der Engführung von internationalem Handeln auf das Handeln von Regierungsorganisationen, die andere Subjekte internationaler Beziehungen, wie z.B. privatwirtschaftliche Unternehmen, international organisierte Verbände und Interessengruppen, zunächst völlig aus dem Blick verliert.

Allerdings wird die Partizipation des Einzelnen an der noch hervorzubringenden Weltgesellschaft und damit der unmittelbar weltpolitisch wirksame Beitrag weltbürgerlicher Erziehung an anderer Stelle auch direkter formuliert, vorzugsweise an jenen wenigen Tagungshäusern, in denen internationales Lernen in international zusammengesetzten Teilnehmergruppen praktiziert wurde.¹⁶ Schon Peter Manniche, Gründer und Leiter der 1921 gegründeten Internationalen Volkshochschule Helsingör sah im Lernen in der unmittelbaren internationalen Begegnung einen wesentlichen Beitrag, um die vielfältigen internationalen Beziehungen in Politik, Kultur und Wirtschaft zu qualifizieren: "The League of Nations and other international organizations provided the machinery for peace, and the war-weary populations had the earnest wish for peace, which might be transformed by education into intelligent international cooperation" (zit. n. Neumann 1968, S.32). Der Internationale Arbeitskreis Sonnenberg war einer der wenigen Orte in der Bundesrepublik Deutschland, an denen die z.B. in Dänemark und England weitaus reichere Tradition internationaler Bildungsarbeit aufgegriffen wurde. Auch hier wurde der in den eigenen Tagungen verwirklichte internationale Mikrokosmos gerne als Muster einer weltumfassenden Völkergemeinschaft gedeutet. So äußerte ein Redner bei der Eröffnung des Tagungshauses des Internationalen Arbeitskreises Sonnenberg im Jahr 1953 die Hoffnung, es solle "...dieses Haus so lange seinem Zweck erhalten bleiben, bis die ganze arme, geschundene Welt ein einziger Sonnenberg ist" (zit. n. Neumann 1968, S.184). Dieses Motiv ist in der aktuellen Literatur zum interkulturellen Lernen geradezu ein Leitgedanke geworden. Der gelingende interkulturelle Dialog in der zwischenmenschlichen Begegnung wird zur Antizipation der interkulturellen Kommunikation der Völker in der Einen Welt.

Die Rückführung der internationalen Konflikte auf Probleme zwischenmenschlicher Beziehungen kennzeichnet auch das Programm des New Education Fellowship, der 1921 von 140 Pädagogen aus 14 Ländern in Calais gegründet worden war. Dieser "Weltbund für die Erneuerung der Erziehung" geht zurück auf die von Beatrice Ensor im Jahr 1875 gegründete "Fraternity of Education" und stellt heute die älteste internationale pädagogische Vereinigung dar. Die deutschsprachige Sektion wurde 1951 wieder begründet und es war vor allem Hermann Röhrs, der sich hierzulande als Fürsprecher der Anliegen des Weltbundes profiliert hat.

Aber auch innerhalb der UNESCO-Initiativen werden immer wieder die globalen Konfliktkonstellationen auf Formen des zwischenmenschlichen Umgangs und auf individuelle seelische Dispositionen bezogen. Eingeleitet wurde die UNESCO-Verfassung mit den Worten

des britischen Ministerpräsidenten Clement Attlees "Da Kriege ihren Ursprung in der Seele des Menschen haben, muß auch die Schutzwehr des Friedens in der Seele der Menschen errichtet werden".¹⁷ Und auf diesem gedanklichen Hintergrund bestand beim zweiten internationalen Lehrerseminar, das vom UNESCO-Institut für Pädagogik zum Thema "Education for international understanding" veranstaltet wurde (1956 in Gaunting) Einigkeit darüber, "that those elements which can create harmony in the family are fundamentally the same as those which can create peaceful existence in the wider circles of community, country and nation" (Gillett 1957, S.234). Der heute wieder in zahlreichen Variationen verbreitete Slogan "International understanding begins at home", den Mallison 1955 vogetragen hat¹⁸, beinhaltet damit auch weitreichende didaktische Konsequenzen. Erziehung zur internationalen Verständigung geht nach diesem Theoriezusammenhang davon aus, daß die Problemlage internationaler Beziehungen in konzentrischen Kreisen mit größer werdender Reichweite, ausgehend von elementaren zwischenmenschlichen Erfahrungen, im Analogieverfahren erschlossen werden kann. Dieter Danckwortt konstruiert auf dieser Grundlage 1965 gleichsam als Umriß einer Didaktik der internationalen Verständigung ein ganzes Spektrum von solchen möglichen Transferschritten und stellt dabei fest "...wie natürlich der Weg ist, der aus den einfachen Formen menschlichen Zusammenlebens über das mehr komplexe Zusammenleben in einem modernen Staat zu Fragen der internationalen Zusammenarbeit führt" (Danckwortt 1965, S.133). Mit diesem Schritt ist mehr impliziert, als nur die Anwendung des alten induktiven didaktischen Prinzips "vom Nahen zum Fernen". Es wird erwartet, daß sich globale Verhältnisse verändern, wenn sich das Denken und Handeln von Individuen verändert.

Die Weltgesellschaft: Schicksal statt Vision

Schließlich muß in der Vorgeschichte der pädagogischen Rezeption der "Eine-Welt-Metapher" noch eine weitere Entwicklungslinie benannt werden, die quer zu den bislang angeführten Ansätzen einer Erziehung zur internationalen Verständigung liegt. Zu Beginn der sechziger Jahre gab es zahlreiche Stimmen, die die "Eine Welt" nicht mehr als ein erst hervorzubringendes und qua Erziehung zu beförderndes Friedens-Projekt begriffen, sondern vielmehr die Realität der bereits vollzogenen "Eine Welt" als pädagogische Herausforderung formulierten. Vorbereitet wird die Diagnose der Realität einer "Weltgesellschaft" durch die anglo-amerikanische funktionalistische Schule der Politikwissenschaft. Sie erlaubt eine Abkehr von der dominanten Vorstellung, daß sich die internationale Integration primär über politische Integrationsmechanismen auf zwischenstaatlicher Ebene vollziehen müsse; sichtbar wird vielmehr, daß in anderen Funktionsbereichen der Gesellschaft, insbesondere in der Wirtschaft, bereits eine globale Vernetzung vollzogen wurde und die ökonomische, wissenschaftliche, kulturelle etc. Interdependenz ungeachtet noch bestehender Territorialstaaten eine "Weltgesellschaft" konstituieren. Diesen Begriff stellt eine deutsch-skandinavische Tagung, die

"Es solle das internationale Tagungshaus 'Sonnenberg' so lange seinem Zweck erhalten bleiben, bis die ganze arme, geschundene Welt ein einziger Sonnenberg ist"

das UNESCO-Institut für Pädagogik anberaumte, bereits 1953 in den Mittelpunkt pädagogischer Überlegungen: "civic, political education and education for life in a world society" lautete das Tagungsthema. Ansonsten findet der Terminus "Weltgesellschaft" zunächst kaum Verwendung in deutschsprachigen Publikationen. Das Problem allerdings, daß wirtschaftlicher und technischer Fortschritt die Menschheit immer mehr verbindet und diese neue Epoche der Geschichte eine historisch neue "Weltverpflichtung des einzelnen Menschen" (so Pufendorf 1960) erfordert, wird des öfteren zur Sprache gebracht. Die globale Interdependenz wird zur pädagogischen Herausforderung, insofern sich die bereits vollzogene Einbindung in globale Zusammenhänge im Bewußtsein der Menschen noch nicht in adäquater Weise widerspiegelt.

Auch diese Perspektive findet sich vereinzelt in den Lehrplänen, so z.B. im hessischen Erdkunde-Lehrplan des Jahres 1964: "Unerläßlich ist die Einsicht, daß heute alle Staaten aufeinander angewiesen sind, zumal die Entwicklung der Technik die weltwirtschaftliche Abhängigkeit und die weltpolitische Verflochtenheit immer mehr verstärkt" (n. Mickel 1971, S.110). Im Zuge der wachsenden weltwirtschaftlichen Verflechtungen der deutschen Bundesrepublik zum einen, dem Eintritt der früheren Kolonialvölker in die Weltpolitik als souveräne Staaten zum anderen (der vor allem durch das "afrikanische Jahr" 1960 markiert wurde¹⁹ macht sich eine, wenn man so will "neue Unübersichtlichkeit" breit, die neue Anforderungen an den Horizont des Bildungsstoffes stellt. Europa, "das so lange Mittelpunkt der Welt gewesen war", muß nun plötzlich erfahren, "nur noch Teilaspekte der weltpolitischen Ereignisse" abzudecken (Ziock 1964, S.7) Die erste Buchveröffentlichung, die sich ausdrücklich mit der Thematisierung der Entwicklungsländer im Schulunterricht auseinandersetzt, formuliert die Herausforderung durch die Eine Welt bereits 1962 in einer prägnanten Eindringlichkeit, deren Echo bis in die jüngsten Veröffentlichungen zur Entwicklungspädagogik (nicht zuletzt in der ZEP selbst) zu vernehmen ist: "Bewußtsein der Einen Welt bedeutet ...ein Mehrfaches: Wissen um die Vielfalt der Welt, Kenntnis von ihren interdependenten Zusammenhängen, Einsicht in die alle Nationen einbeziehenden Macht- oder Interessengruppierungen in der Welt" (Hug 1962, S.14). Die Arbeitsgruppe am UNESCO-Institut für Pädagogik Hamburg um Hug und Hausmann benennt als eines der Grundziele schulischen Lernens "dem Menschen der Zukunft die 'eine Welt' wirklich begreiflich zu machen und sie ihm als Wirkungs- und Handlungsfeld vor Augen zu stellen" (ebd. S.14).

Die Eine Welt, die zunächst noch als großartiges Zukunftsprojekt der Menschheitsgeschichte vorgestellt wurde, wird nun als konfliktreiche Realität erfahren, die durch Politik und Erziehung nicht mehr hervorgebracht, sondern bewältigt werden muß. Fern aller idealistischer Utopien, die sich um sie rankten, ist die Weltgesellschaft unversehens als irreversibles Schicksal der Menschheitsentwicklung zutage getreten. Doch die Beschreibung dieses Sachverhaltes bleibt ambivalent, in der Rede von der "Einen Welt" bleibt die Feststellung

von der tragischen Globalität menschlicher Lebensverhältnisse in der Gegenwart überlagert von den Hoffnungen auf eine ganz andere "bessere" Einheit dieser Welt. An die Stelle der Vision des Friedensreiches treten im Verlaufe der sechziger Jahre neue Einheitsmythen, die gleichwohl das Erbe der verschütteten Vision bewahren. Der zweite Teil dieses Beitrages möchte diese bis heute wirksamen Implikationen der hier zunächst nur ideengeschichtlich erinnerten Eine-Welt-Metapher genauer betrachten.



Literatur

- Coulmas, Peter: Weltbürger. Geschichte einer Menschheitssehnsucht. Hamburg 1990
 Danckwortt, Dieter: Erziehung zur internationalen Verständigung. München 1965
 Deutsche Atlantische Gesellschaft; Wegmann, Bernhard/ Neumann, Gerhard (Hg.): Internationale Aufgaben in Erziehung und Unterricht. Ein Handbuch. Hamburg 1959
 Dreyhaus, Hermann: Die Weltkugel. Berlin/Hannover 1950
 Fadrus, Viktor: Von der staatsbürgerlichen zur weltbürgerlichen Erziehung. in: Bildung und Erziehung 10/1952, S.650-664
 Fohrbeck/Wiesand/Zahar: Heiße Welt und Dritte Welt. Medien und politischer Unterricht. Opladen 1971
 Giesecke, Hermann: Didaktik der politischen Bildung. München 1974
 Giger, Andreas (Hg.): Eine Welt für alle. Rosenheim 1990
 Gillett, C.R.E.: International understanding. in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2/1957, S.233-234
 Hug, Wolfgang (Hg.): Die Entwicklungsländer im Schulunterricht. Hamburg 1962
 Meyers, Reinhard: Die Lehre von den internationalen Beziehungen. Ein entwicklungsgeschichtlicher Überblick. Königstein/Düsseldorf 1981
 Mickel, Wolfgang: Lehrpläne und politische Bildung. Darmstadt 1971
 Mickel, Wolfgang: Politische Bildung an Gymnasien 1945-1965. Stuttgart 1967
 Neumann, Kurt: Internationale Bildungsarbeit. Grundlagen und Erfordernisse. Braunschweig 1967
 Neue, Heinrich: Politische Weltkunde als fachliche und pädagogi-

- sche Aufgabe, Politische Weltkunde in der Schule, Kiel 1963
- Pufendorf, Ulrich von:** Die Weltverpflichtung des einzelnen Menschen, in: Offene Welt Nr. 65/1960, S.65-70, Köln 1960
- Robinson, Saul B.:** Von den Voraussetzungen einer "Erziehung zu internationaler Verständigung", in: Pädagogische Rundschau 1966, S.936-943
- Röhrs, Hermann:** Die internationale Verständigung als pädagogisches Problem, in: Internationale pädagogische Kontakte (Hg. von Gottfried Hausmann), S.128-143, Heidelberg 1963
- Röhrs, Hermann:** Schule und Bildung im internationalen Gespräch, Frankfurt 1966
- Sachs, Wolfgang:** zur Archäologie der Entwicklungsidee, in: epd-Entwicklungspolitik 10/1989, S.a-i, Frankfurt/M 1989
- Seitz, Klaus:** Entwicklungsdienst im eigenen Land - ein Rückblick auf die Anfangsjahre der entwicklungspolitischen Bildung, in: Brot für die Welt (Hg.) Entwicklungspolitische Bildungsarbeit - Bilanz und Perspektiven, S.6-19, Stuttgart 1990
- Serden, Hugo (ed.):** Education for international understanding under conditions of tension, Hamburg 1962
- Stapperfenne, Hans (Hg.):** Alles in schönster Ordnung, Wuppertal 1970
- Willkie, Wendell:** Unteilbare Welt, Stockholm 1943
- Ziack, Hermann:** Die Welt des 20. Jahrhunderts erfordert neue pädagogische Aufgaben, in: Völker im Wartesaal (Hg. vom Auslands-kurier), S.5-10, Hofheim 1964

Anmerkungen:

* Teil 2 folgt im nächsten Heft

- (1) Grundlage für die erwähnte Themenanalyse von Projekten der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit 1990 ist eine Auswertung der in diesem Jahr vom Ausschuß für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik geförderten Bildungsmaßnahmen. Die Häufigkeit der Eine-Welt-Thematik steht dabei auch in Zusammenhang mit der Medienkampagne "Eine Welt für alle" vom Mai 1990. Für 1975 wurde eine (unveröffentlichte Erhebung) von Heidi Köhler-Dost "Auswertung der Befragung für den ad-hoc-Ausschuß "entwicklungspolitische Bildungsarbeit der EKD" zugrundegelegt. Beide Erhebungen betreffen in erster Linie Träger im Rahmen der evangelischen Kirche und der Dritte-Welt-Bewegung. Zur Auseinandersetzung um den Eine-Welt-Begriff vergleiche Argumente Dritte Welt - Eine Welt, in: Vehement Nr. 5/90, S.23-26.
- (2) Einige Monate später, bei Kohls USA-Besuch im Frühjahr 1992, sollte indes die proklamierte globale Verantwortungsgemeinschaft als pax euro-americana unter amerikanisch-deutscher "Führungspartner-schaft" reformuliert werden.
- (3) Genscher, zit. nach epd 22/90, S.1, m.
- (4) Vgl. WUS (Hg.): Der Nord-Süd-Konflikt - Bildungsauftrag für die Zukunft, Wiesbaden 1991, S.98ff.
- (5) Betrachtet man die deutschsprachigen Publikationen, dann kann zwar von einer "Dritte-Welt-Pädagogik", die sich (ansatzweise) theoriebildend mit den pädagogischen Konsequenzen der Nord-Süd-Problematik auseinandersetzt, erst ab Ende der sechziger Jahre gesprochen werden, jedoch sind die Entwicklungsländer als Teil der Völkergemeinschaft auch bereits zuvor Gegenstand und Thema einer erstaunlich hohen Zahl von pädagogischen Beiträgen. Bibliographisch lassen sich in dem hier thematisierten Zeitraum von 1945 bis 1965 mindestens 180 Einzelbeiträge belegen, die sich aus pädagogischer oder fachdidaktischer Sicht mit Fragen der weltweiten Völkerverständigung, der internationalen Zusammenarbeit im weltmaßstab und der Entwicklungspolitik beschäftigen. Bei der Mehrzahl der Beiträge handelt es sich allerdings um nur wenige Seiten umfassende Aufsätze in Zeitschriften. Demgemäß beschränken sie sich weitgehend, ohne ausgewiesenen theoretischen Hintergrund, auf appellative Plädoyers für eine "globale Weltsicht" und "internationale Verständigung" in der Erziehung. Die wenigen Buchveröffentlichungen zum Thema sind z.T. im Text belegt.
- (6) zur Ideologie und Entstehungsgeschichte der Nachkriegs-Welthandelsordnung vgl. Seitz, Klaus/Windfuhr, Michael: Landwirtschaft und Welthandelsordnung, Hamburg 1989, S.50-67 u. 110-115.
- (7) In den Lehrplänen für den Erdkundeunterricht finden Afrika, Asien und Lateinamerika in der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre allerdings auch unter länderkundlicher, geographisch-topographischer, gelegentlich auch wirtschaftsgeographischer Betrachtungsweise Erwähnung.
- (8) Vgl. Friedrich Oetinger: Wendepunkt der politischen Erziehung 1951 gegenüber Erich Weniger Zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung 1929, neu aufgelegt 1951, und Theodor Litt: Die politische

- Selbsterziehung des deutschen Volkes 1957.
- (9) "Politische Weltkunde" taucht als terminus technicus allerdings bereits in einem Sonderheft der Zeitschrift "Die Schule", Hannover 1947 auf.
- (10) Ein Begriff, der jüngst von Franz Pöggeler wieder aufgegriffen wurde, vgl. Franz Pöggeler, Erziehung für die eine Welt, Frankfurt-Bern 1990, S.46.
- (11) Das Programm wurde im Hinblick auf die Schule 1953 durch das ASPRO-Projekt - "associated schools project in education for international understanding, cooperation and peace" - konkretisiert und ein Jahr später in der BRD als "UNESCO-Modellschulprogramm" aufgenommen.
- (12) So erschienen beispielsweise allein im Jahr 1953 gleich zwei Sammelbände, die die Idee des "Ewigen Friedens" geistesgeschichtlich entfalten und für die Zeitgeschichte fruchtbar machen möchten: Hans J. Schlochauer: Die Idee des Ewigen Friedens. Ein Überblick über Entwicklung und Gestaltung des Friedenssicherungsgedankens auf der Grundlage einer Quellenauswahl, Bonn 1953; sowie Kurt von Raumer (Hg.): Ewiger Friede - Friedensrufe und Friedenspläne seit der Renaissance, Freiburg 1953. In die Philosophie der Aufklärung wurden Begriff und Idee des "Ewigen Friedens" nicht erst durch Kant, sondern bereits durch Abbé de Saint-Pierre's Schrift "Projet pour rendre la paix perpétuelle en Europe" aus dem Jahr 1712, die die Vorstellung eines europäischen Staatenbundes entwirft, eingeführt. Auf die bis zu den Stoikern zurückzuführende Geschichte der abendländischen Weltbürgeridee, die in den kosmopolitischen Visionen der aufklärerischen Geschichtsphilosophie reformuliert wird, kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden (vgl. hierzu z.B. Coulmas 1990).
- (13) Immanuel Kant, Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht (1784), zit. nach Kant, Ausgewählte kleine Schriften, Hamburg (Meiner) 1969, S.41.
- (14) ebd. S.29.
- (15) So bereits der Titel eines von Ossip K. Flechtheim 1964 herausgegebenen Bandes.
- (16) Einen Überblick über Erfahrungen in der internationalen Bildungsarbeit vor 1965 bieten, für die Erwachsenenbildung, Neumann 1967, und, insbesondere für die Jugendarbeit, Danckwortt 1965.
- (17) zitiert nach Robinson 1966, S.936.
- (18) Prof. Mallison/Reading nach einem Bericht von Fritz Bohnsack über die erste internationale Lehrertagung des UNESCO-Instituts für Pädagogik 1955 in Sèvres, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2/1956, S.235.
- (19) Mit aus diesem Grunde wird auch von dem Historiker Geoffrey Barraclough der Beginn der "Gegenwartsgeschichte" auf das Jahr 1960 datiert.



Klaus Seitz, Jg. 1959, lebt mit Frau und zwei Kindern in Nellingen/Kreis Tübingen. Langjährige in entwicklungspolitischen Initiativen, u.a. im Entwicklungspädagogischen Informationszentrum EPIZ Reutlingen und im Landesarbeitskreis Schule für Eine Welt. Nach Philosophie- und Pädagogikstudium Bildungsreferent in verschiedenen Einrichtungen des Kirchlichen Entwicklungsdienstes. Veröffentlichungen zur Entwicklungspädagogik und zu Welthandelsfragen. Zur Zeit Wissenschaftlicher Angestellter im DFG-Forschungsprojekt "Von der Dritten-Welt-Pädagogik zur Entwicklungspädagogik - Zur Geschichte eines Lernbereichs".

Heinz Schernikau

Lernen für die Eine Welt

Heimat- und Weltkunde heute*

Angesichts der Probleme der deutschen (Wieder-) Vereinigung leben wir gegenwärtig in einer Periode zunehmender Fixierung unseres Zeit- und Problembewußtseins auf die deutsch-deutsche Frage. Es ist an der Zeit, die Warnung vor einer Horizontverengung auf den "deutschen Kirchturm" ernstzunehmen - dies nicht nur im Hinblick auf die sensible Szene der internationalen Politik, sondern vor allem auch mit Blick auf eine Weltlage, deren Zukunftssignale eher auf Begrenzung des Wachstums, auf Sparsamkeit und Konsumverzicht einschließlich der sozialen und ökologischen Bändigung der ökonomischen Dynamik zeigen, denn auf den (grenznahen) Export von Überflußproduktion und Verschwendungskonsum.

Gegen den Souveränitätsanspruch des Nationalstaates und seiner Herrschaftseliten steht das in dem Umweltreporten der letzten Jahrzehnte¹ wiederkehrend vorgebrachte Plädoyer der Machteinschränkung zugunsten globaler Solidarität und Kooperation in der Auseinandersetzung mit den epochalen Herausforderungen unserer Zeit. Ervin Laszlo, Mitbegründer des Clubs of Rome, tritt in seinem jüngst erschienenem Buch "Global denken". Die Neugestaltung der vernetzten Welt" (1989)² erneut für die Überwindung des nationalstaatlichen Egoismus ein. Es gibt noch keine global dimensionierte "Weltinnenpolitik". Gibt es aber - so ist mit Blick auf die künftige Verantwortungsübernahme durch eine neue Generation zu fragen - Initiativen und Konzepte des Lernens für die Eine Welt?

In der Perspektive dieser Fragestellung und ihres Problemkontextes gerät eine Allgemeinbildung mit Geltungsanspruch für prinzipiell alle Menschen in den Blick. Sie ist an den Grundwerten des Überlebens und des "guten Lebens" orientiert.³ Ihr entsprechen die didaktisch komplementären Ansätze der Dritte-Welt-Pädagogik, der Ökopädagogik und der Friedenspädagogik

sowie einer neuen ("aktiven", "aufgeklärten") Heimatkunde: Heimat- und Weltkunde heute.

Aus dem Bereich der ehemaligen Heimatkunde, die überwiegend im Dienste nationaler oder nationalistischer Interessen stand, werden zugleich die vom gegenwärtigen Globalisierungsprozeß aktualisierten Traditionsansätze einer "weltkundlichen" bzw. "weltbürgerlichen" Heimatkunde vorgestellt: Heimat- und Weltkunde bei Harnisch (Prinzip der konzentrischen Kreise), bei Reichwein, Ebinger und Wocke (Parallelprinzip).

1. Die Eine Welt als klimatisch-geographische Mannigfaltigkeit und Einheit des planetarischen Lebens

Das konzentrische Prinzip gliedert bis zum heutigen Tag den länderkundlichen Lehrgang, der vom Nahen zum Fernen über die Stufen: Heimatort, -kreis, -land bis zur Behandlung Europas und der außereuropäischen Kontinente fortschreitet. Es vermittelt Heimat und Welt in der natio- und eurozentrischen Perspektive. Dem Vorzug des Lernens in der unmittelbaren Anschauung auf der heimatkundlichen Anfangsstufe steht das latente Problem der Stofffülle, des länderkundlichen Enzyklopädismus gegenüber. Als dessen Lösung empfahl sich in der langen Tradition nationaler (imperialistischer, nationalistischer) Bildungspolitik die "vaterländische" Konzentration des Lehrstoffs.⁴

Die kritische Stellungnahme aus heutiger Sicht wird jedoch den aufgeklärten und weltbürgerlichen Intentionen nicht gerecht, die am Beginn des vorigen Jahrhunderts für die Einführung des Prinzips sprachen. Wilhelm Harnisch war von der Absicht geleitet, in der Zeit des Übergangs von der vorindustriellen Gesellschaft in das aufkommende Industriezeitalter eine nur

auf den eigenen Lebenskreis bezogene Berufs- und Standesbildung durch die über den Heimort in globaler Orientierung hinausgehende "Weltkunde" zu ersetzen:

"Jährlich werden Reisen gemacht, ihre Beschreibung sogleich gedruckt, übersetzt und für die Jugend bearbeitet. Die Leichtigkeit, mit der jetzt genaue Karten um ein billiges geliefert werden können, die Vermehrung von Bildern durch den Steindruck, die großen naturhistorischen Sammlungen in den bedeutendsten Städten, die vielen Gelegenheiten, allerlei herumziehende Tiere zu sehen, sich durch Kriege, die seit der Französischen Staatsumwandlung geführt wurden, veranlaßt sind, die Selbständigkeit von Amerika, der zwischen Deutschland und diesem Erdteil sich bildende unmittelbare Verkehr, dies und noch vieles andere, wohin auch besonders die Leichtigkeit zu reisen, durch gute Wege, Posten und Dampfschiffe möglich gemacht, zu rechnen ist, dies alles hebt den Menschen aus seiner Enge heraus, wirft ihn in eine weite Welt."⁵

Harnisch hebt die mit der "Erweiterung des Weltkreises" zunehmenden Informations- und Lernmöglichkeiten hervor, die sich bereits seinerzeit den Kindern und Jugendlichen boten. Er warnt - ohne die Reizüberflutung heutiger Fernsehgenerationen erahnen zu können - vor der "Überhandnahme des Stoffes". Die Frage nach dessen Auswahl und Beschränkung, das Anliegen des exemplarischen Lehrens und Lernens, wird thematisiert. Ihre Beantwortung ist aus der Sicht unserer Zeit, ihrer Herausforderungen, ihres Problem- und Krisenbewußtseins, ihres Lernens für die Eine Welt im Verantwortungshorizont des gesamten Seins, von besonderer Bedeutung: Die Beschränkung soll nicht unter dem Gesichtspunkt des "bürgerlichen Nutzens" durch Vermittlung von Qualifikationen für die "Erwerbs- und Betriebswelt" erfolgen, sondern unter der Frage nach dem Zusammenhang der (heute auf dem Spiel stehenden) Schöpfung. Gegenstand der Weltkunde war daher nicht der sich bereits abzeichnende technisch-wissenschaftliche und politische Globalisierungsprozeß, sondern die Eine Welt in der kosmologisch-geographischen Weltansicht J.G. Herders und A. v. Humboldts: die "...Erdoberfläche ihrer Gestalt und Beschaffenheit nach, die verschiedenen Stoffe und Kräfte der Schöpfung, das Tierleben, das Menschenleben, letzteres in Raum und Zeit."⁶ In der originalen Begegnung mit dem Natur- und Menschenleben des Heimatraumes sollte die prinzipielle Einsicht in den klimatisch-geographischen Zusammenhang der Lebensphänomene erschlossen werden:

"Durch die Weltkunde werden alle einzelnen Glieder miteinander in Wechselbeziehung gesetzt, z.B. die Pflanzen mit dem Boden, die Tiere mit den Pflanzen, die Menschen mit allem vorhergehenden usw."⁷

Im Mittelpunkt stand - ähnlich der ökosystemischen Betrachtung unserer Tage, jedoch noch ohne Bewußtsein der mit der "Erweiterung des Weltkreises" durch Industrialisierung wachsenden ökologischen Problemlasten - die Einsicht in die Naturabhängigkeit der Lebensphänomene, vor allem auch der Erscheinungen des menschlichen Lebens wie z.B. Hausbau, Siedlung, Verkehr, Wirtschaft.

Es lag in der Konsequenz des exemplarischen Prinzips, daß sich führende Didaktiker der Heimatkunde und der

Geographie während der letzten Jahrzehnte länder- und landschaftskundlicher Geographie vor der Curriculum-Revision der 60er Jahre in kritischer Auseinandersetzung mit der enzyklopädischen "Handbücherkunde" des länderkundlichen Lehrgangs für die Ausrichtung auf "kleine kulturlandschaftliche Komplexe", vor allem auf "exzessive Naturlandschaften mit extremen Lebensbedingungen", aussprachen. Die in der Erkundung des Heimatraums erarbeitete fundamentale Einsicht in die "Abhängigkeit des Menschen von den natürlichen Gegebenheiten" bildete die Grundlage für den punktuellen Vergleich mit anderen Landschaftsräumen in verschiedenen Kontinenten und Klimazonen der Erde. Das Parallelprinzip, das den unmittelbaren, von der Aufgabe umfassender länderkundlicher Orientierung entlasteten Brückenschlag vom Nahen zum Fernen ermöglichte, trat in den Mittelpunkt didaktisch-methodischen Denkens.

In souveräner Vorwegnahme der fachdidaktischen Diskussion der 50er und 60er Jahre und mit der kritischen Abgrenzung von der volkskundlich orientierten Heimatkunde seiner Zeit unternahm bereits Adolf Reichwein den noch aus heutiger Sicht eindrucksvollen (wenngleich von kolonialistischen Anklängen nicht ganz freien) Versuch, die ethnozentrische Heimatkunde zur Weltkunde gemäß dem Parallelprinzip zu erweitern. Das von ihm in Tiefensee entwickelte Vorhaben "Der fliegende Mensch" sprengte die Fesseln der konzentrischen Schrittfolge zugunsten eines beweglich geführten Vergleichs deutscher und afrikanischer Landschaften. Dem Weg der Zugvögel entsprachen die Routen des Flugverkehrs:

"Wir folgten in Gedanken den Störchen aus Rossitten bis nach Südafrika, griffen zum Vergleich nach der Karte der Luftverkehrslinien und fanden zu unserer Überraschung, daß die großen europäisch-afrikanischen Luftstraßen des Menschen und die der Zugvögel sich fast deckten. Kartenskizzen häuften sich, alpine Gebirge und Meer wurden als Hindernisse, Meerengen, Küsten und Inseln hingegen als Magneten für den nach Sicherheit strebenden Luftverkehr erkannt. So spannte sich vor unseren Augen ein fliegerischer Rahmen, von dem dann binnenwärts, bis ins Herz des schwarzen Erdteils, die transafrikanischen Linien der Air France strahlten, die Flugwege der Störche nach Senegal und Niger. Welche Wandlung, wenn man an Wißmann, Stanley und Livingstone dachte!"⁸

In der "Fliegerschau" wurden siedlungsgeographische Einsichten parallelisiert:

"Die menschliche Siedlung, klein oder groß, immer an landschaftliche und geschichtliche Kräfte gebunden, bekam ganz neue Züge, wenn wir sie aus der Fliegerschau betrachteten. Jetzt begriffen wir erst recht die Bedeutung der Siedlungsform und durch diese die Kraftströme der Geschichte. Da war Nördlingen zum Beispiel, heute noch in die Mauer seiner mittelalterlichen Blüte eingeschlossen, ein in sich und seiner Landschaft ruhendes, ausgeglichenes Gebilde - und dort war Chemnitz, ein brodelnder Kessel von Industrie. Hier eine einsame Wind- oder Wassermühle - dort eine moderne Mühlenanlage mit riesigen Vorratssilos für das lagernde Getreide inmitten eines rauchenden Industriebezirks. Und schließlich hier unser eigenes Straßendorf, und dort hessische Haufendörfer, sächsische Rundlinge, einsame Marschhöfe. Jede dieser Formen birgt ein geschichtliches Schicksal, und jede erzählt uns davon. Dann griffen wir einmal hinaus in die Welt. Mittelholzer bringt Bilder primitiver Negersiedlungen,

hier wahllos gewürfelte, ungekonnte Hütten, und daneben hoch entwickelte, streng geordnete "staatlich" gedachte Dorfanlagen. Wir fanden also auch "draußen" das Beieinander formloser Zufälle und bewußt geformten, planvollen Lebens."⁹

In den Jahren nach dem 2. Weltkrieg lebte die in der NS-Zeit diffamierte weltkundliche bzw. kosmopolitisch-weltbürgerliche Tradition, angeregt durch die Parallelmethode im Lehrplan angelsächsischer Schulen, in einigen Publikationen wieder auf.¹⁰ Breitere Anerkennung fand das dem vorherrschenden Heimat- und Volkskundetrend der Restaurationsphase entgegenstehende Parallelprinzip aber erst in den 50er Jahren durch die didaktischen Publikationen Ebingers und Wockes.

Ebinger systematisierte die von der "Heimaterdkunde" aus sich ergebenden Möglichkeiten der Parallelisierung: "1. Wir suchen ähnliche Landschaften (z.B. die Marsch, also Schwemmland) in anderen Erdräumen auf und betrachten die Lebens- und Arbeitsweise der dortigen Bewohner. 2. Wir verfolgen vor allem geographisch bestimmte Berufsgruppen, wie Bauern, Winzer oder Fischer, in anderen Ländern und vergleichen die Landschaften. 3. Wir versuchen einmal - unabhängig vom Gang des Unterrichts - die Lebensweise eines primitiven Naturvolkes zu erfassen und zu verstehen."¹¹

Wocke empfahl in seiner Didaktik "Heimatkunde und Erdkunde" als Vertreter des exemplarischen Prinzips und unter Hinweis auf die "Erweiterung des Weltkreises" (Harnisch) durch Fernseher, Radio und Bücher den Brückenschlag von der Heimat zur Welt für die Kinder der Grundschule unter der Frage: Wie leben Kinder anderer Länder und Völker? Dabei ließ er aber offensichtlich das auch von heutigen Sachbuch-Autoren oftmals vergessene (oder verdrängte) Bedenken außer acht, ob das exotische Bild eines von den Problemen der 3. Welt scheinbar unberührten Naturlebens nicht geeignet ist, in den Köpfen der jungen Leser ein "falsches Bewußtsein" zu erzeugen:

"Das Heimatdorf eines Negerjungen liegt im Urwald des Kongostromlandes, Bombo geht nie zur Schule, kennt weder Auto noch Eisenbahn. In seiner Heimat gibt es auch nicht Sommer und Winter, alle Bäume behalten das ganze Jahr ihr Laub, blühen und fruchten ununterbrochen. Die Tage sind meist sehr warm, und es regnet oft und viel. Bombo braucht keinen Mantel und kein Unterzeug. Nur die Nächte sind dort recht kalt, sie sind die "Winterstunden" im Jahresverlauf. - Ganz anders lebt Tooktoo, ein Eskimo-Junge in Baffin-Land. Er wohnt in einem Haus aus Schnee mit Fenstern aus Eis und trägt das ganze Jahr über einen dicken Pelz. Er kennt weder Kuh, noch Schaf, noch Hühner, nur Seehunde, Walroß und wilde Rentiere. Im Sommer bleibt die Sonne auch nachts lange Wochen am Himmel, im Winter kommt sie wochenlang nicht über den Horizont herauf. Tooktoo muß viel, viel schwerer arbeiten als Bombo. - Hirfa, das Beduinenmädchen, lebt mit seinen Eltern in der Wüste, in einem Land, wo immer die Sonne scheint, aber nur ganz selten einmal Regen vom Himmel fällt. Dort wächst kein Baum, kein Strauch, auch gibt es keine Häuser, die Schatten spenden könnten. Auf Kamelen ziehen die Beduinen im Lande umher; sie haben keinen festen Wohnsitz, sie leben in Zelten."¹²

Der Sprung von der Heimat in die Welt zielt auf den Vergleich mit einer kindlichen Identifikationsfigur, die unter leicht durchschaubaren naturräumlichen Bedin-

gungen lebt. Diese Art elementargeographischer Parallelisierung ist den Verstehensmöglichkeiten des Grundschulalters angemessen. In ihr ist zugleich ein generelles Symptom epochentypischer Weltdeutung nach dem geographischen Paradigma der Naturfundierung zu sehen: In der Begegnung mit dem Leben von Naturvölkern erfolgt die Einführung in jenes Weltbild, das Spranger später - unter Ausblendung der dem originären Ansatz bei Herder und A. v. Humboldt immanenten strukturellen Brüche oder Abgrenzungen - als das "Weltbild der harmonisch-gesetzlichen Relationen" bezeichnet. Seine Aktualisierung erfolgt gegenwärtig im Zeichen des Neuen Denkens (Capra), das die holistische Vision von vernetzten Zusammenhang der kosmischen und der historisch-kulturellen Lebenserscheinung gegen die Entzweiung von Menschen und Natur, gegen Entfremdung, Spezialisierung und Machtkonkurrenz setzt.¹³ Seine Grundlegung in der deutschen Geistesgeschichte und Lehrplantradition geht, wie unter Bezug auf Harnisch bereits angedeutet, vor allem auf J.G. Herder und A. v. Humboldt zurück.

Herder stellt in seinem Hauptwerk, den "Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit" (1774), das Ganze der Welt und dessen Teile im Bereich anorganischen, organischen und menschlichen Seins unter evolutionsgeschichtlichem, kosmologisch-geographischem und anthropologischem Aspekt dar. Sein Blick ist dabei auf ganzheitliche Phänomene des Naturlebens (Wachstumsprozesse, Metamorphosen, Kreisläufe, klimatisch-geographische Disposition der Naturkörper, Gleichgewichtszustände im Naturhaushalt) gerichtet. Er beschreibt die (vorkolonialen) Lebensformen außereuropäischer Völker, die unter extremen klimatischen Bedingungen leben (Eskimos, Lappen, Samojuden, Afrikaner u.a.) als klimatisch-geographische Mannigfaltigkeit und Einheit der Kulturen: "Wie sich die Kugel dreht, drehen sich auf ihr die Köpfe, wie die Klimaten; Sitten und Regionen, wie die Herzen und Kleider".¹⁴

"Fragen wir also: wo ist das Vaterland der Menschen? Wo ist der Mittelpunkt der Erde? So wird überall die Antwort gegeben: hier, wo du stehst! es sey nahe dem beseelten Pol oder gerade unter der brennenden Mittagssonne. Überall wo Menschen leben können leben Menschen, uns sie können fast überall leben. Da die große Mutter auf unsrer Erde kein ewiges Einerlei hervorbringen konnte noch mochte: so war kein Mittel, als daß sie das ungeheuerste Vielerley hervortrieb, und den Menschen aus einem Stoff webte, dies große Vielerley zu ertragen."¹⁵

Die Eine Welt erscheint in der evolutionsgeschichtlich-kosmologischen Sicht des Geschichtsphilosophen als "Wohnplatz" und "Erziehungshaus" der Menschheit, als "große Mutter".

Dem Verständnis der Erde und ihrer Bewohner als "klimatische Gemeinschaft" korrespondiert die von Herder in moderaten Tönen vorgetragene, den Wohlstandsbürgern des ausgehenden 20. Jahrhunderts angesichts der Vernichtung der tropischen Regenwälder und des zunehmenden Treibhauseffekts aber ins Stammbuch zu schreibende Warnung vor einer "Veränderung des Klimas durch menschliche Kunst". Denn - so der Protagonist systemökologischen Denkens - "die

"Der Sprung von der Heimat in die Welt zielt auf den Vergleich mit einer kindlichen Identifikationsfigur, die unter leicht durchschaubaren naturräumlichen Bedingungen lebt. Diese Art elementargeographischer Parallelisierung ist den Verstehensmöglichkeiten des Grundschulalters angemessen"

ganze lebendige Schöpfung ist im Zusammenhang, und dieser will nur mit Vorsicht geändert werden." Im übrigen aber konnte den Kulturphilosophen und Humanisten auch die Konstatierung eines allenfalls "labyrinthischen" Geschichtsganges nicht aus den Bahnen seines Aufklärungsdenkens nach der Idee des Kultur- und Vernunftfortschritts werfen. Die Städte Europas, die ökologischen Ballungs- und Problemzentren unserer Zeit, erschienen ihm noch uneingeschränkt als "stehende Heerlager der Cultur". Die Einsicht in die abgründige Dialektik des von neuzeitlicher Wissenschaft und Technik getragenen Zivilisationsprozesses blieb den Zeitgenossen von Auschwitz, Hiroshima und Tschernobyl vorbehalten.

Alexander von Humboldt brachte die ihn leitende Naturauffassung in der bekannten Formulierung aus dem ersten Band des "Kosmos" zur Sprache:

"Die Natur ist für die denkende Betrachtung Einheit in der Vielfalt, Verbindung des Mannigfaltigen in Form und Mischung. Inbegriff der Naturdinge und Naturkräfte, als ein lebendiges Ganze. Das wichtigste Resultat des sinnigen physischen Forschens ist daher dieses: in der Mannigfaltigkeit die Einheit zu erkennen, von dem Individuellen alles zu umfassen, was die Entdeckung der letzten Zeitalter uns darbieten, die Einzelheiten prüfend zu sondern und doch nicht ihrer Masse zu unterliegen, der erhabenen Bestimmung des Menschen eingedenk, den Geist der Natur zu ergreifen, welcher unter der Decke der Erscheinungen verhüllt liegt."¹⁶

Die Naturbetrachtung Humboldts war darauf ausgerichtet, die Erscheinungen der tellurischen und uranologischen Sphäre des Planeten in ihrer Mannigfaltigkeit anschaulich zu erfassen und zugleich auf die "Einheit" wiederkehrender Typen oder durchgehender kausaler Abhängigkeiten zurückzuführen. Sie intendierte unter kosmologischer Perspektive umfassende Vergegenwärtigung und empirisch fundiertes Verstehen des Gesamtzusammenhangs der Naturphänomene und -kräfte. Sie unterschied sich damit grundsätzlich vom Ansatz der auf Naturbeherrschung angelegten mathematischen Naturwissenschaften. Herder und Humboldt repräsentieren das von ethnozentrischen Tendenzen noch nicht verkürzte und verzeichnete Weltbild einer Epoche deutscher Wissenschafts- und Lehrplangeschichte, deren Geltung vom sozialwissenschaftlichen Paradigmawechsel der 60er Jahre in Frage gestellt und relativiert wurde.¹⁷

Es war die Zeit einer (von der gegenwärtigen Malaise der sozialistischen Staaten Ost-Europas eher bestätigten als widerlegten) Konkurrenz- und Legitimationskrise des industriell-kapitalistischen Systems und ihres z.T. widersprüchlichen curricularen Reflexes. Die vom Sputnikschock verschärfte Konkurrenzkrise im Ost-West-Konflikt war Anlaß und Motor der Reform im Bereich des naturwissenschaftlich-technischen Curriculums und damit von bildungsökonomisch-technokratischen Tendenzen, die nach der konservativen Wende der 70er Jahre im Zusammenhang mit affirmativer Wert- und Heimatziehung noch verstärkt wurden.

Für die Legitimationskrise war die Analyse der Konfliktformationen der internationalen Gesellschaft (Ost-West- und Nord-Süd-Konflikt) vom Standpunkt neo-

marxistischer Imperialismustheorie¹⁸ ebenso von Bedeutung wie die - den Modernisierungsschub des Sputnikschocks problematisierende - Wahrnehmung der "Grenzen des Wachstums".¹⁹ Der systemkritische Impuls löste mehrschichtige Modernisierungstendenzen in Richtung Demokratisierung der Gesellschaft aus. Als Reaktion auf die globale Konflikt- und Krisenlage entstanden die sich vernetzenden Aktivitäten der Dritte-Welt-Pädagogik (Entwicklungspädagogik), der Ökopaedagogik (Umwelterziehung) und der kritischen Friedenserziehung.²⁰

2. Die Eine Welt als Weltmarkt und als Mannigfaltigkeit der (vorkolonialen) Kulturen.

Als wohl nachhaltigste schulpädagogische Konsequenz der gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit der entwicklungspolitischen Problematik und der vielfältigen entwicklungspädagogischen Initiativen im Bereich universitärer, kirchlicher und gewerkschaftlicher Bildungsarbeit erfolgte am Ende der 70er Jahre die Gründung der Projektgruppe "Dritte Welt in der Grundschule". Im Rückblick auf zwei Jahrzehnte curriculärer Planung und Erprobung formulierte Rudolf Schmitt in seiner jüngst vorgelegten Zwischenbilanz als leitende Zielsetzung:

"Die Behandlung des Themas Dritte Welt soll dazu dienen, das Bewußtsein von der Einen Welt zu stärken und den Kindern zu verdeutlichen, daß alle Menschen, gleichgültig wo und wie sie leben, welche Hautfarbe, Religion usw. sie haben, zunächst einmal Menschen mit gleichen Rechten und Pflichten sind. Soziale Vorurteile sollen aufgebrochen und verändert, solidarische Einstellungen statt dessen hervorgerufen werden."²¹

Die Öffnung des Blicks für die Zusammenhänge und Probleme der Einen Welt erfolgt in der nicht mehr geographisch strukturierten, sondern vornehmlich historisch-dimensionierten Perspektive der Themenbereiche

- Solidarität mit Minderheiten (z.B. Indianer)
- Leben und arbeiten in fremden Ländern (z.B. Kinderarbeit)
- Überwindung von Hunger und Elend (z.B. genossenschaftliche Produktion in Kooperativen)
- Produkte aus fremden Ländern (z.B. ungleicher Tausch zwischen Entwicklungsländern und Industrienationen).²²

Themenübergreifender Lerngegenstand ist die durch die Kolonisierung und Weltmarktdominanz der kapitalistischen Industrienationen bedingte Unterentwicklung der armen Länder im Verständnis einer "abhängigen Entwicklung, die (weltweit und national) die Armen ärmer und die Reichen reicher und mächtiger macht."²³

Der auf das Parallelprinzip verweisende, den Brückenschlag zwischen Nähe und Ferne unter Bezug auf eine Identifikationsfigur vermittelnden Leitfrage: "Wie leben Kinder anderer Länder und Völker?" messen auch die Vertreter einer grundschulgemäßen Dritte-Welt-Pädagogik zentrale Bedeutung bei. Sie wird aber als Frage nach den - hier wie dort - vorliegenden Bedingungen für Armut und Reichtum und nach dem Zusammen-

"Die Einsicht in die abgründige Dialektik des von neuzeitlicher Wissenschaft und Technik getragenen Zivilisationsprozesses blieb den Zeitgenossen von Auschwitz, Hiroshima und Tschernobyl vorbehalten"

hang zwischen Über- und Unterentwicklung von der geographischen Perspektive in die neue "soziale" Dimension des Lerngegenstandes transformiert. Die Bearbeitung des klassischen deutschen Überseethemas "Afrika" erfolgt daher im mehrstufigen Leitprojekt der Arbeitsgruppe²⁴ gemäß dem Prinzip der "sozialen Nähe". Es werden zum einen anschauliche Informationen über die ungleichen Besitz-, Arbeits- und Wohnverhältnisse in Südamerika vermittelt, zum anderen erfolgt die Aufklärung über "unmittelbar am eigenen Leib erfahrene Defizite unseres Gesellschafts". Von zentraler Bedeutung ist das am Vorurteils- und Gerechtigkeitsproblem sich entzündende soziale Rollenspiel. Der Sprung in die unterentwickelten Länder der Dritten Welt erfolgt vor allen in der Perspektive der "Gleichheit bzw. Ähnlichkeit der sozialen Verhältnisse mit dem eigenen Erfahrungsraum."²⁵ Die konkreten Verhältnisse im eigenen und im fremden Lebensbereich sind zumeist aber nur bedingt vergleichbar. Daher wurden im Verlauf der weiteren Projektarbeit spielerisch-experimentelle Formen der Simulation von extremen sozialen Lebensbedingungen - z.B. von schwerer körperlicher Kinderarbeit²⁶ oder von Hunger²⁷ - als Versuch "psychischer Annäherung" erfunden.

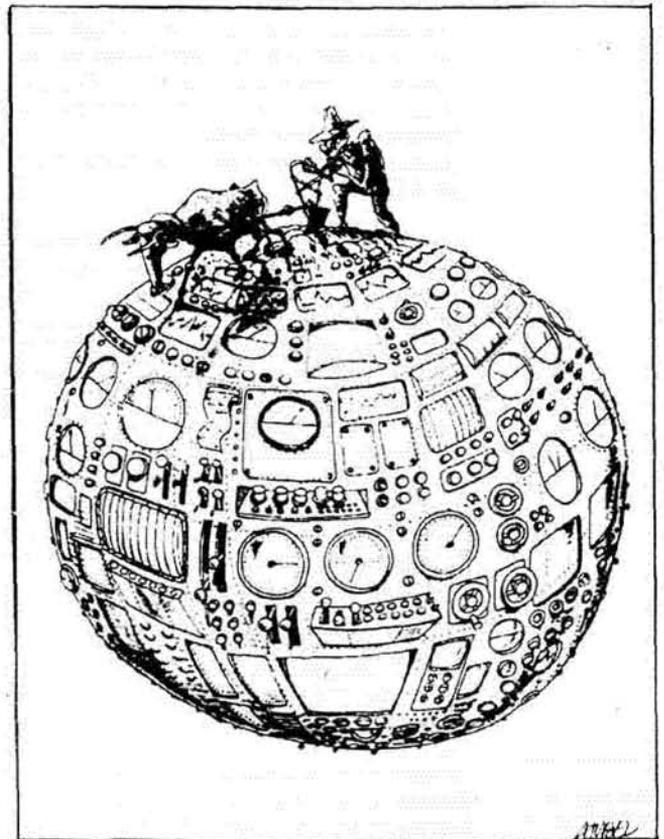
In die gleiche Richtung weisen die vielfältigen Möglichkeiten des handelnden Lernens im Rahmen von Dritte-Welt-Projekten: Kochen und Backen nach afrikanischen Rezepten, Sandalen schneiden und nähen wie ein Indiojunge, die Arbeit eines indischen Teppichknüpfers nachvollziehen. Heimatgeschichtliche Bezüge zu bäuerlichen und handwerklich-hauswirtschaftlichen Arbeiten aus vorindustrieller Zeit, die ohnehin im Trend alternativer Vorlieben für das Handgemachte liegen, bieten sich an.²⁸

Die Erarbeitung von Dritte-Welt-Themen mit Grundschülern ermöglicht aber nicht nur die verstehende und solidarische Annäherung an räumlich ferne Lebenswelten im Schnittpunkt vorkolonial-traditioneller und europäisch-modernisierter Lebensform, sondern auch das "Lernen von fremden Kulturen".²⁹ Auf dem Wege des interkulturellen Vergleichs sollen normative Orientierungen und Verhaltensmuster für den Abbau von Diskriminierung relativiert oder aufgebrochen und verändert werden. Beispielhaft für diese Form innovativen Lernens und Ausrichtung auf die ökologische Utopie eines ganzheitlichen und naturverbundenen Lebens ist das Indianerprojekt.³⁰ Der Kulturvergleich im Rahmen von Dritte-Welt-Projekten oder die Kulturbegegnung von Kindern unterschiedlicher ethnologischer nationaler Herkunft in multikulturellen Klassen mit hohem Anteil von Gastarbeiter- und Asylkindern³¹ kann aber auch auf "kulturelle Akzeptanz" im Sinne der Definition angelegt sein, "sich der eigenen Kultur zu vergewissern und die Kultur des anderen zu akzeptieren".³² Entsprechende Vorschläge und Beispiele unterbreitet Erich Renner im Rahmen seines Sachunterrichtskonzepts.³³ Sie provozieren aber die Frage, inwieweit das Konzept mit dem erklärten Ziel der Toleranz und Völkerverständigung für das gesellschaftliche Interesse in Dienst genommen werden kann, in einer sich immer stärker polarisierenden globalen Situation mit der makabren Reichtums- bzw. Armutsdifferen-

zierung der Ersten, Zweiten und Dritten Welt die Normativität des Faktischen zu stärken.

3. Die Eine Welt als "Raumschiff Erde"

Unter kosmologisch-geographischem Aspekt erscheint die Eine Welt als naturräumlich-kontinentale (für die kolonialen Interessen der Industrienationen verwertbare) Einheit in länder- und landschaftskundlicher Differenzierung. Sie stellt sich im Kontext entwicklungspädagogischer Zielsetzung als kapitalistischer Weltmarkt und globale Polarisierung in reiche und arme



Länder dar. Sie erhielt im Weltmodell ökologisch engagierter Wissenschaftler, das in den Jahren exponentiellen demographischen und ökonomischen Wachstums erstmals von den Vertretern des Club of Rome vorgelegt wurde,³⁴ die bedrohlichen Konturen einer in ihren Lebens- und Überlebenspotentialen (Ressourcen, Umwelt) "begrenzten Erde". Die Vorräte des "Raumschiffes Erde" sind, so wurde schlaglichtartig bewußt, erschöpfbar. Von existentieller Bedeutung und Umweltverschmutzung. Als wichtigste ökologische Problemaspekte werden in "Global 2000" genannt:

- das "rapide Wachstum der Weltbevölkerung",
- die Vertiefung "der schon bestehenden tiefen Kluft zwischen reichen und armen Nationen",
- die nur begrenzten Möglichkeiten zur Vergrößerung des anbaufähigen Landes: Probleme des Einsatzes von

- Düngemitteln, Pestiziden, landwirtschaftlichen Maschinen,
- ökonomische und ökologische Probleme durch nicht regenerierbare Brennstoffe (Kohle, Erdöl, Erdgas und dgl.) in den Industrienationen, Verknappung und Erschöpfung der Brennholzvorräte in den weniger entwickelten Ländern,
- ökonomische Probleme bei der weiteren Erschließung und Nutzung der Mineralressourcen,
- regionale Wasserknappheit bei gleichzeitiger Verdoppelung des globalen Wasserbedarfs,
- drastischer Rückgang der Waldfläche auf der Erde, vor allem der tropischen Regenwälder Afrikas, Asiens und Südamerikas; Ausbreitung wüstenähnlicher Bodenverhältnisse,
- Zunahme der "Konzentration von Kohlendioxid und von ozonabbauenden Chemikalien in der Atmosphäre" (Klimaveränderung, Saurer Regen). Gesundheits- und Sicherheitsprobleme "durch radioaktive und andere gefährliche Stoffe".
- dramatisch zunehmende "Ausrottung von Pflanzen- und Tierarten".³⁵

Zu dem letztgenannten ökologischen Problembereich unterbreitete Ursula Zoller ein eindrucksvolles Unterrichtsprojekt.³⁶ Es geht aus dem freien Interesse der Kinder in einer Klasse des Offenen Unterrichts an dem von vielen Kinderbüchern und Zeitschriften aufgegriffenen Thema "Wale" hervor. Vom Ausgangspunkt des themenbezogenen Unterrichtsgesprächs, in das auch die durch Fernsehen vermittelten Sekundär-Informationen der Kinder einfließen, über die mehr systematische Beschäftigung mit den faszinierenden Meeressäugtieren unter biologischem und kulturgeschichtlichem Aspekt wird das sich entwickelnde sympathische Interesse der Jungen und Mädchen eines 3. Schuljahres schließlich mit der schockierenden Tatsache der drohenden Ausrottung der Tierart durch den industrialisierten Walfang konfrontiert: Das Interesse schlägt nicht nur in Teilnahme und Mitgefühl, sondern in eine mit Greenpeace und seinen Schutzbefohlenen sich solidarische Aktion für die Rettung der Wale um.

In vergleichender Weise dokumentiert der Bericht einer Essener Arbeitsgruppe zum Thema "Waldzerstörung hier und in der Dritten Welt" die Möglichkeit, Umwelterziehung in der Grundschule nach dem Prinzipien des Situationsbezuges, der Problem- und Handlungsorientierung zu gestalten³⁷ und zugleich von lokal-heimatlichen Ansatzpunkt des Lernens aus die globale Perspektive zu eröffnen. Der Erarbeitung des Themas auf verschiedenen Klassenstufen im Rahmen eines teilweise konzentrisch gegliederten und auf Parallelisierung angelegten Spiralcurriculums, das wiederholt projektartige Lernsequenzen mit produkt- und aktionsbezogenem Abschluß (Plakate, Flugblätter, Unterschriftensammlungen u. dgl.) umfaßt, lag das folgende - für die ökopädagogische Aufgabenstellung exemplarisch - Lernzielperspektive zugrunde:

"Die Schüler sollten

- lernen, welche Funktion der Wald hat (Lebensgemeinschaft von Tieren und Pflanzen. Sauerstoffspender, Klimaspender, Klimaregulator. Erholungsraum für Menschen, Holzlieferant),

- wissen, welche Auswirkungen Waldsterben/Waldzerstörung haben (Zerstörung von Lebensraum, Erosionsgefahr, Klimaveränderungen),
- wissen, daß es widerstreitende Interessen in Bezug auf den Wald gibt (Industrie und "Autoraser", Fast-Food-Konzerne contra Umweltschutzorganisationen, Waldbesitzer, indianische Bevölkerung),
- sich bewußt werden, daß wir in "einer Welt" leben. (Egal, wo es einschneidende Umweltveränderungen gibt, die Folgen betreffen uns alle.),
- beginnen, eigenes Konsumverhalten kritischer zu hinterfragen und auch bewußt zu verändern,
- lernen, sich aktiv für den Erhalt der Wälder einzusetzen und dazu Handlungsstrategien zu entwickeln."³⁸

Beide Beispiele sind geeignet, die für den Grundschulbereich übliche Begrenzung der Umwelterziehung auf den Nahbereich einerseits zu bestätigen, andererseits aber auch das Prinzip des unmittelbaren Erfahrungs- und Anschauungslernens bei der Erarbeitung von ökologisch bedeutsamen Basiswissen (z.B. Wasserkreislauf, Humusbildung, Nahrungsketten und -pyramiden) oder bei der Auseinandersetzung mit lokalen Problemen der Umweltgefährdung (z.B. Wasser- und Luftverschmutzung) zu problematisieren. Die Direktive der Ökologiebewegung: "Global denken - lokal handeln" ist - wenn wir nicht nur das Anschauungs- und Handlungsbedürfnis der Kinder ernst nehmen, sondern auch ihren von Kinderliteratur und Massenmedien beeinflussten Informationshorizont - schon für Grundschüler von Bedeutung.³⁹

4. Die Eine Welt als Endzeit-Welt

Die radikalste Form der Umweltzerstörung, der - vermutlich endgültigen - Vernichtung der terrestrischen und biosphärischen Grundlagen des Lebens auf der Erde stellt seit Hiroshima die atomare Bedrohung dar: "Hiroshima als Weltzustand". Die Eine Welt ist im Bewußtsein der Endzeit und des drohenden Zeiteneendes gegeben.

Die Erfahrung von Tschernobyl und die erst in jüngster Zeit wiederholte Warnung amerikanischer Wissenschaftler vor den Gefahren des atomaren Winters lehren das Ende der Entfernung in Raum und Zeit:

"Was jeden treffen kann, betrifft jeden. Radioaktive Wolken kümmern sich nicht um Meilensteine, Nationalgrenzen oder Vorhänge. Also gibt es in der Situation der Endzeit keine Entfernungen mehr. Jeder kann jeden treffen, jeder von jedem getroffen werden. Wenn wir hinter den Leistungen unserer Produkte moralisch nicht zurückbleiben wollen (was nicht nur tödliche Schande, sondern schändlichen Tod bedeuten würde), dann haben wir dafür zu sorgen, daß der Horizont dessen, was uns betrifft, also unser Verantwortungs-Horizont, so weit reiche wie der Horizont, innerhalb dessen wir treffen oder getroffen werden können; also daß er global werden. Es gibt nur noch "Nächste".⁴⁰

"Was erweitert werden muß, ist nicht nur der räumliche Horizont unserer nachbarlichen Verantwortung, sondern auch der zeitliche. Da unsere heutigen Taten z.B., die Testexplosionen, die kommenden Geschlechter mitaffizieren, gehören diese Kommenden in den Umkreis unserer Gegenwart. Alles "Kommende" ist immer schon "angekommen", nämlich bei uns, da es von uns abhängt. Es gibt heute eine

"Was jeden treffen kann, betrifft jeden. Radioaktive Wolken kümmern sich nicht um Meilensteine, Nationalgrenzen oder Vorhänge. Also gibt es in der Situation der Endzeit keine Entfernungen mehr"

"Internationale der Generation", der auch unsere Enkel schon angehören. Sie sind unsere Nachbarn in der Zeit."⁴¹

Lernen für die Eine Welt unter den Bedingungen eines räumlich und zeitlich entgrenzten Wirkungs- und Verantwortungshorizontes intendiert die kognitive oder meditative Antizipation von Fernwirkungen und Handlungsalternativen. Im Zentrum der Friedenspädagogik aber steht, wie Hans Nicklas mit Blick auf den sich abzeichnenden Wertewechsel in der Friedens- und Ökologiebewegung feststellt, ein "Neues Verhältnis zur Gewalt".

"Die Gewalt in den zwischenmenschlichen Beziehungen (etwa Mann/Frau-Verhältnis) wird ebenso thematisiert wie die Gewalt gegen die Natur (Ökologie) oder die Gewalt der Technik (sanfte Technologie). Aber es sind auch inhaltliche Veränderungen in der Einstellung zur Gewalt festzustellen: Die traditionellen Handlungsmuster im Verhältnis zur Gewalt (Gewalt/Gegengewalt, Sicherheit durch Stärke, Friedenssicherung durch Rüstung) überzeugen nicht mehr, neue Formen der Reaktion auf Gewalt kündigen sich an."⁴²

Im Neuen Denken (und Handeln) von Michael Gorbatschow, das gegenwärtig die erstarrten Fronten und verkrusteten Denkstrukturen der internationalen Politik aufzuweichen und (auch im Westen?) mit der These von der "Unmöglichkeit des Krieges", von der "Unteilbarkeit der Sicherheit" und vom Vorrang der "allgemein menschlichen Interessen vor den Klasseninteressen" zu revolutionieren versucht, kommt dieser Wertewechsel in seiner weltpolitischen Dimension zur Sprache.⁴³ Erste Schritte zur Entschärfung des Ost-West-Konflikts und des Wettrüstens sind erkennbar. Die Jahrzehnte des Kalten Krieges scheinen seit den Perestroika-Revolutionen in Osteuropa der Vergangenheit anzugehören. Ist damit auch das Ende der Friedenserziehung signalisiert zugunsten von Normalpensum, Leistungsdrill und Konkurrenzlernen? Sollte uns der Hoffnungsschimmer des Neuen Denkens nicht eher ermutigen, den Wert- und Bewußtseinswandel zur Gewaltfreiheit und widerständigen Nicht-Akzeptanz von Gewalt auf allen Klassenstufen nachdrücklich zu unterstützen? Von zentraler Bedeutung sind folgende Themen- oder Aufgabenbereiche:

1. Soziales Lernen nach dem Prinzip der Gewaltfreiheit
 - lernen, in Konfliktsituationen in nicht-aggressiver Weise zu reagieren,
 - Gerechtigkeitserziehung,
 - Training gewaltfreien Widerstands (M.L. King, M. Gandhi).
2. Aufklärung über die Ursachen und Bedingungen von "Krieg" und "Frieden"
 - einen Eindruck vermitteln vom Grundmuster eines Krieges (Anfang, Verlauf, Folgen) aus der Sicht der Betroffenen,
 - zum Nachdenken über die Ursachen eines Krieges anregen, um einer unpolitischen Auffassung des Geschehens als schicksalshafter Fügung oder Naturkatastrophe vorzubeugen,
 - Leitfragen zur Erschließung des gesellschaftlichen Aspekts bewußt machen. (Warum fangen Menschen Krieg miteinander an? Wem nützt ein Krieg? Was

kann man dagegen tun?).

- die These vom "gerechten Krieg" problematisieren (Darf ein Land das andere angreifen? Wann muß ein Land sich verteidigen? Verteidigung mit Atomwaffen? Verteidigung durch Abschreckung, d.h. Androhung von Krieg? Formen und Beispiele gewaltfreien Widerstandes, z.B. Gandhi),
- als ein Motiv für das Wettrüsten die wechselseitige Furcht vor der Aufrüstung des Gegners bewußt machen ("Furcht vor den Folgen fremder Furcht", C.F. v. Weizsäcker),
- die Teilung in Entscheidende bzw. Befehlende und Ausführende hinterfragen,
- für die Folgen der Trennung von "Tatort" und "Leidensort", das Töten durch "Auslösen" (G. Anders) sensibilisieren,
- über den Aufbau von Feindbildern und Vorurteilen aufklären.

3. Globale Orientierung im Rahmen eines weltkundlichen Gelegenheitsunterrichts

- über das aktuelle Zeitgeschehen angesichts von Globus und Weltkarte berichten,
- über die Ereignisse - ggf. unter Parallelisierung des globalen und lokalen Geschehens - nachdenken.⁴⁴

Für die Realisierbarkeit des friedenspädagogischen Konzepts ist zum einen die Feststellung der "Gleichwertigkeit der innen- und außenpolitischen Wahrnehmungen" von Grundschulern von Belang,⁴⁵ zum anderen die Bedeutung des schon in früher Kindheit durch eigene Konflikterfahrungen und Kampfspiele erworbenen "Konfliktschemas".⁴⁶ Es bedingt Verständnis und Akzeptanz (bzw. Nicht-Akzeptanz) von Konflikt und Gewalt nicht nur im personalen, sondern auch im gesellschaftlichen und internationalen Bereich. Die Fernsehbotschaften aus den Kriegs- und Konfliktregionen der Welt gehen, wie eine empirische Untersuchung ausweist, an den Augen und Ohren von Grundschulern nicht vorbei.⁴⁷ Im Spannungsfeld zwischen einem von Tagesschau und Weltspiegel vermittelten globalen Informationshorizont und dem genuinen Urteilsvermögen der Kinder können die exemplarischen Aufklärungsthemen erörtert werden. Die unmittelbare Anteilnahme am Schicksal von Asylantenkindern in der eigenen Klasse veranlaßte ein 3. Schuljahr, sich mit dem fernen (und doch greifbar nahen) Bürgerkrieg im Libanon zu beschäftigen.⁴⁸ Ein Kinder- und Jugendbuch mit aktuellem Bezugshintergrund, wie z.B. noch kürzlich "Lena und Paul" (Libanon, 2. Weltkrieg - Aufrüstung und Abschreckungspolitik heute) kann das Anliegen der Parallelisierung von Nähe und Ferne unterstützen.⁴⁹ Barbara Zahn initiierte ein eindrucksvolles Beispiel phantasievoll-spielerischen und zugleich reflektiert-engagierten Lernens im didaktisch einfallreich vermittelten Sprung vom nahen Identifikationsobjekt einer von den Kindern selbst gestalteten Trauminsel in die Inselwelt des Pazifik und zurück.⁵⁰ Dabei wird die Militarisierung des exotisch-fernen und des heimatlich-nahen Lebensraumes thematisiert: Atom- und Raketentests in der Südsee - Tiefflieger in Baden-Württemberg. Die eigene und die fremde Heimat erscheint unter dem gleichen Bedrohungsstigma der einen Endzeit-Welt.

"Es gibt heute eine 'Internationale der Generation', der auch unsere Enkel schon angehören. Sie sind unsere Nachbarn in der Zeit"

5. Die Eine Welt als "Heimatplanet"

Das Zeitalter der Raumfahrt hat in den letzten Jahrzehnten zu erstaunlichen technischen Erfolgen geführt und den Blick in das planetarische System, zu dem die Erde gehört, erweitert. Als die vielleicht folgenreichste Entdeckung aber ist die neue astronautische Wahrnehmung unseres Planeten, das Erleben seiner unvergleichlichen Schönheit, Zartheit, und Lebendigkeit in der Schwärze und Stille des Weltraums zu sehen. Die von den Raumfahrern verschiedener Nationen herausgegebene Bild-Dokumentation über unseren "Heimatplaneten"⁵¹ gehört mit ihren faszinierenden Fotografien und gedanklich verdichteten Berichten und Schilderungen von Astronauten, die als Ingenieure und Laborwissenschaftler die Startrampe betreten und mit verändertem Bewußtsein und Daseinsgefühl auf die Erde zurückkehrten, in jede Lehrer- und Schülerbibliothek:

"Das Wissen, mit dem ich zur Erde zurückkehrte, war praktisch das gleiche, mit dem ich in den Raum aufgebrochen war. Gewiß, ich hatte wissenschaftliche Experimente ausgeführt, die unsere Kenntnisse von der Welt und dem irdischen Weltraum, in dem sie sich dreht, vermehrt haben. Aber solche spezifischen neuen technischen Details wurden mir erst bekannt, nachdem die Daten, bei deren Beschaffung ich mitgewirkt hatte, ausgewertet und in Berichten zusammengefaßt waren. Keiner Analyse, besonderen mikroskopischen Prüfung und keiner mühsamen Verarbeitung bedurften aber die überwältigende Schönheit ..., der starke Kontrast zwischen der hellen, farbigen Heimat und der krassen, schwarzen Unendlichkeit ... die unausweichliche und ehrfurchterregende persönliche Beziehung, die mich, wie ich mit einem Schlag wahrnahm, mit allem Leben auf diesem unglaublichem Planeten verband, der Erde, unserer Heimat."⁵²

Im Erlebnis der Astronauten wird die planetarische Vision Herders und Humboldts mit der intuitiven Charakterisierung der Erde als "Haus", "Heimat", "Heimstatt" und in der Selbstwahrnehmung als "Erdmensch" reformuliert. Sein wissenschaftlich-spirituell Äquivalent liegt in dem ganzheitlich-ökologischen Weltbild der o.g. Evolutions- und Systemtheorie vor: In der holistischen Vision und Rekonstruktion des kosmischen, biologischen und geschichtlichen Evolutionsganges wird die Erde einschließlich ihrer gesellschaftlichen Manifestation als durch Selbstorganisation und Komplementarität von Differenzierung und Integration (Mannigfaltigkeit und Einheit, Vernetzung der lokalen, regionalen und universalen Ebene) bestimmtes "lebendiges System" aufgefaßt.

Die Faszination vom "Zauber des Lebens", die aus fast allen Statements der Raumfahrer spricht, verbindet sich durchgehend mit der Sorge um die Biosphäre des Planeten, der "zarten Schutzhülle des Lebens". In genuinen Formulierungen wird Albert Schweitzers "Ehrfurcht vor dem Leben" ebenso wieder zur Sprache gebracht wie die von Hans Jonas in ontologischer Reflexion begründete "Ethik der Erhaltung, der Bewahrung, der Verhütung" - das normative "Nein zum Nichtsein" und das "Ja zum Sein".⁵³

Aus der gleichen Betroffenheit und Grundhaltung heraus resultiert das aktive Heimatverständnis von Bürgerinitiativen, Umweltverbänden und ökologisch engagierten Kommunalpolitikern. Es ist gegen die

Umwelt- und Naturzerstörung z.B. durch Straßenbau, Industrieansiedlung, Flurbereinigung, Wasser- und Luftverschmutzung (Waldsterben), Tiefflugübungen und Kernkraftwerke im lokalen und regionalen Bereich gerichtet:

"Wenn unsere Städte und Dörfer durch den Bauboom vergangener Jahre in ihrer Einmaligkeit zerstört sind; wenn die Landschaft zersiedelt, durch immer neue Betonpisten, Asphaltbänder und üppige Forststraßen beeinträchtigt wird; wenn Bäche, Flüsse, Seen, selbst das Meer verschmutzt sind; wenn der Wald zu sterben droht - dann klammert sich der Mensch an das, was ihm noch geblieben ist, versucht es mit aller Kraft zu verteidigen. Wenn großflächige technokratische Planungen und ständig zunehmende Zentralisierungen auf nahezu allen Gebieten lokale Eigenheiten und Eigenständigkeiten niederwalzen und großräumige Abhängigkeiten begründen, dann sieht mancher die Zeit gekommen, sich zu wehren. Da Heimat also nicht mehr als wohlhabendes Paradies ungestört neben der rauhen Alltagswirklichkeit bestehen kann, als Kompensationsraum für das "Leben nach Feierabend"; weil dieser Rückzug heute selbst bis ins Mark gefährdet ist, hat Heimat heute eine ganz neue Qualität bekommen: ein aktives, manchmal gar militantes Verständnis von Heimat macht sich breit."⁵⁴

Heimat als "menschlich gestaltete Umwelt", als "Raum der Identität" wird, da in der Realität einer industrialisierten und militarisierten Lebenswelt oftmals nicht mehr gegeben, zur Aufgabe, "menschenswürdige Verhältnisse zu schaffen" (H. Bausinger).⁵⁵

Im didaktischen Bereich vertreten u.a. v.Bredow, J. Hasse und M. Herbert das vergleichbare Konzept einer "aktiven", "aufgeklärten" Heimatkunde.⁵⁶ Sie ist ausgerichtet auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, zu der auch die gesellschaftlichen Konflikte des lokalen und regionalen Bereiches sowie des globalen Interaktionsfeldes gehören. Das Programm dieser Heimatkunde in der Tradition der gesellschaftskritischen und ökologisch-systemtheoretischen Wende der 60er und 70er Jahre lautet: Aufklärung - z.B. über die Ursachen lokaler Vorgänge der Heimatzerstörung, Anbahnung von Handlungsdispositionen im Sinne eines reflektierten Engagements und Schaffung "menschenswürdiger Lebensverhältnisse" durch den Abbau von Entfremdung, Standardisierung und Naturferne. Von zentraler Bedeutung ist eine ästhetische Elementarerziehung, die auf Wiederentdeckung des Leibes und des Lebensvollzugs im Einklang mit der Natur zielt. Sie steht in der ökopädagogisch erneuerten Tradition reformpädagogischer Lebensführungslehre. Auf dem Fundament ästhetischer und gymnastischer Kultivierung des Leibes und der Sinne sollte zugleich die Begegnung ermöglicht werden mit dem "Zauber des Lebens".

Die Skala der denkbaren Angebote und Gelegenheiten ist unbegrenzt, da es mehr auf den Geist des Sehens als auf seinen Gegenstand ankommt. Die eingehende Betrachtung der planetarischen Fotos fällt mir ebenso ein wie die Entdeckung des mikroskopischen Lebens. Die Schule des Sehens, von der Adolf Reichwein im Hinblick auf die Natur- und Kunstformen des damaligen bäuerlichen Lebenskreises schreibt,⁵⁷ gilt es in der Wahrnehmungsperspektive unserer Zeit neu zu begründen. Die Sensibilisierung für das "Naturschöne"⁵⁸ kann

"Als die vielleicht folgenreichste Entdeckung aber ist die neue astronautische Wahrnehmung unseres Planeten, das Erleben seiner unvergleichlichen Schönheit, Zartheit, und Lebendigkeit in der Schwärze und Stille des Weltraums zu sehen"

an Pflanzen, Tieren, Mineralien des Heimatlandes oder exotischer Länder erfolgen. Mit dem "Baum des Lebens" sich zu beschäftigen, bietet vielfältige Möglichkeiten über die "Gastlichkeit der Erde" und das im Baum symbolisierte (bedrohte) Leben nachzusinnen.⁵⁹ Die Fragen der Kinder nach dem Anfang der Schöpfung⁶⁰ und ihr Interesse an vor- und urchichtlichen Phänomenen sind geeignet, ein Schlaglicht auf Ursprung und Evolution des Lebens zu werfen - das aufs Spiel zu setzen wir im Begriff sind.

Das Ganze der Schöpfung und der "Zauber des Lebens" scheint auf - vor allem für den bewußt Verantwortung Tragenden - "im Wetterleuchten der Gefahr" (H. Jonas).

Schule als Stätte des Lernens für die Eine Welt muß für die Kinder und Jugendlichen selbst, die die Zeichen der Zeit im Gespräch mit vertrauten Weggefährten einer früher geborenen Generation zu lesen beginnen, zur Heimat werden können: eine "menschlich gestaltete Umwelt", ein Raum der Identität" - zumindest in den Nischen, Spielräumen und solidarischen Umgangsformen, die wir dem harten System abzurufen versuchen.

Anmerkungen:

- 1 S. dazu: Meadows, D., Die Grenzen des Wachstums, Deutsche Verlagsanstalt: Stuttgart 1972, S.165ff. Mesarovic, M./Pestel, E., Menschheit am Wendepunkt, Deutsche Verlagsanstalt: Stuttgart 1974, S.133ff. Das Überleben sichern: Der Brandt-Report/Bericht der Nord-Süd-Kommission, Verlag Kiepenheuer u. Witsch: Köln 1980, S.27ff. Global 2000, Der Bericht an den Präsidenten, Zweitausendeins: 1980, S.19ff. (Deutsche Übersetzung, hrsg. v.Kaiser, R.).
- 2 Laszlo, E., Global denken. Die Neu-Gestaltung der vernetzten Welt, Horizonte-Verlag: Rosenheim 1989, Abschnitt: Die Macht der Nationalstaaten einschränken, S.59-62.
- 3 S. dazu: Peccei, A. (Hrsg.), Das menschliche Dilemma, Verlag Molden: Wien 1979, S.37f., S.65ff., S.182ff.
- 4 Vgl. Harms, H., Vaterländische Erdkunde, 3. Aufl., Braunschweig/Leipzig 1899.
- 5 Harnisch, W., Die Weltkunde, Weissenfels 1827, S.3.
- 6 Harnisch, W., Der Schulrat an der Oder, hrsg. v.Plath, J., Leipzig 1900, S.279.
- 7 Harnisch, W., Die Weltkunde, a.a.O., S.9.
- 8 Reichwein, A., Schaffendes Schulvolk, 2. Aufl. d. Neuausgabe, Braunschweig 1955, S.47.
- 9 Ebd., S.49.
- 10 S. dazu: Augenreich, E., Fremde Räume im Heimatkunde-Unterricht des letzten Grundschuljahres, Geogr. Rundschau, H. 1/1949, Wernecke, F., Heimatkunde oder Weltbürgerkunde? in: Geogr. Rundschau, H. 7/1949.
- 11 Ebinger, H., Erdkunde in der Volksschule, Lübeck/Hamburg 1966, S.40.
- 12 Wocke, M.F., Heimatkunde und Erdkunde, 5. Auflage, Hannover 1962, S.34.
- 13 S. dazu: Capra, F., Wendezeit, Scherz-Verlag: Bern/München 1984, insbesondere die Einführung: Das ganzheitlich-ökologische Denken in der deutschen Geistesgeschichte, S.1-11 u. das Kapitel: Das Systembild des Lebens, S.253-339. Jantsch, E., Die Selbstorganisation des Universums, C. Hansen-Verlag: München 1979.
- 14 Herder, J.G., Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit, 1. Band, 3. Aufl., Leipzig 1828, S.14.
- 15 Ebd., S.15.
- 16 Humboldt, A.v., Kosmos, Bd. 1, Stuttgart/Tübingen 1845, S.5f.
- 17 Die Herausarbeitung des wissenschaftlichen sowie des fach- und lernbereichsdidaktischen Paradigmenwechsels erfolgt in: Schernikau, H., Die Lehrplanepoche der Deutschen Bewegung und die Wende der Curriculum-Revision. Standortbestimmung der Heimatkunde und des

Sachunterrichts im Kontext der wissenschaftlichen und fachdidaktischen Entwicklung, Lang-Verlag: Frankfurt a.M./Bern 1981, S.44f., S.89ff., S.147ff., S.179, S.225ff., S.228ff.

18 S. dazu: Senghaas, D., Konfliktformationen in der gegenwärtigen internationalen Gesellschaft, in Wulf, Ch., (Hrsg.), Kritische Friedenserziehung, Suhrkamp Verlag: Frankfurt a.M. 1973, S.155-195. Krippendorf, E., Internationales System als Geschichte, Campus-Verlag: Frankfurt a.M. 1975.

19 Als Veröffentlichungen mit Signalwirkung seien genannt: Meadows, D., Die Grenzen des Wachstums, a.a.O. Mesarovic, M./Pestel, E., Menschheit am Wendepunkt, a.a.O.



- 20 Vgl.: Datta, Asit, Pädagogische Vernetzung. Zum Zusammenhang von Öko-, Dritte-Welt- und Friedenspädagogik, in: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, H. 2/1986, S.11-17. Tremel, A.K./Seitz, K., Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung, in: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, H. 2/1986, S.18-26. Huschke-Rhein, R., Die ökologische Wende in der Friedensforschung und Friedenspädagogik, in: Heitkämper, P. (Hrsg.), Neue Akzente der Friedenspädagogik, Lit-Verlag: Münster 1984, S.9-30.
- 21 Schmitt, R., (Hrsg.), Dritte Welt in der Grundschule, Arbeitskreise Grundschule e.V., Frankfurt a.M. 1989, S.13 (Sammelband der periodisch unter gleichem Titel erscheinenden Hefte).
- 22 Vgl.: Schmitt, R., a.a.O., S.11.
- 23 Zitiert nach Wassmund, H., Grundzüge der Weltpolitik, Verlag C.H. Beck: München 1982, S.63.

- 24 Das Projekt umfaßt die aufeinander aufbauenden Themenbereiche: Der Außenseiter in der Klasse, Gastarbeiter - "Dritte Welt" in der Nachbarschaft, Südafrika - Tansania, erste Begegnung mit der fernen Welt. Siehe dazu: Schmitt, R. u.a.: Soziale Erziehung in der Grundschule. Toleranz - Kooperation - Solidarität, Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt a.M. 1976.
- 25 Das Prinzip der "sozialen Nähe" wird gekennzeichnet in: Schmitt, R., Soziale Erziehung in der Grundschule, Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt a.M. 1976, S. 22f. u. Schmitt, R., Kinder und Ausländer, Georg Westermann-Verlag: Braunschweig 1979, S. 215-220.
- 26 S. dazu Schernikau, H., Kinderarbeit in der Dritten Welt, in: Dritte Welt in der Grundschule, H. 3/1985.
- 27 Den Versuch, Erfahrungen des Hungers zu vermitteln, beschreibt Szagan, A.-K., Kenntnisse und Einsichten - nicht nur über den Kopf, in: Sammelband "Dritte Welt in der Grundschule", a.a.O., S. 180-185.
- 28 Als Beispiel für historisch-genetisches Lernen im Bereich Arbeit und Produktion seien genannt: Pietzonka, G., Papier selbst herstellen, in: Die Grundschulzeitschrift; H. 5/1987 Schernikau, H., Brotbacken früher und heute, ebd.
- 29 Eine entsprechende Beispielsammlung umfaßt der Abschnitt "Lernen von Fremden Kulturen" im Sammelband "Dritte Welt in der Grundschule", a.a.O., S. 126-171.
- 30 S. dazu: Heinrich, B./Brandt, H.-J., Gesellschaftliche Wertvorstellungen, in: Ackermann, P., Politisches Lernen in der Grundschule, Kösel-Verlag: München 1973, Görlich-Kreittmann, R., Laborschule (Eingangsstufe): Das Indianerprojekt, in: Hänsel, D., Das Projektbuch Grundschule, Beltz-Verlag: Weinheim/Basel 1986, S. 87-113.
- 31 Möglichkeiten der "Kulturbegegnung in der Schule" werden aufgewiesen in: Pommerin, G., (Hrsg.) Interkulturelles Lernen in der Grundschule, Beiträge zur Reform der Grundschule 74, Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt a.M. 1988.
- 32 S. dazu: Renner, E., Pädagogik und Kultur, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie, H. 3/1986, S. 19-23.
- 33 Vgl.: Renner, E., Entwurf einer sozialisationsorientierten Konzeption von Sachunterricht - zugleich ein Beleg für die Notwendigkeit der Thematik "Dritte Welt", in: Renner, E., (Hrsg.), Akzente für den Unterricht in der Primarstufe, Agentur Dick: Heinsberg 1982 und die Ausführung des Autors zum Thema "Indianer" u. "Zusammenleben" in: Renner, E./Klein, H./Blumenstock, L., Sachunterricht konkret, Agentur Dick: Heinsberg 1983.
- 34 Meadows, D. Die Grenzen des Wachstums, a.a.O.
- 35 Auszug aus Global 2000. Der Bericht an den Präsidenten, a.a.O., S. 26-29.
- 36 Zoller, U., Rettet die sanften Dicken da draußen, in: Grundschulzeitschrift, H. 9/1990.
- 37 Diese drei Prinzipien stellt D. Bolscho als konstitutiv für das didaktisch etablierte Konzept der Umwelterziehung heraus. Vgl.: Bolscho, D., Umwelterziehung in der Grundschule, H. 2/1986, S. 16-19. S. auch: Eulefeld, E. u.a., Umweltunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Aulis-Verlag: Köln 1980, Abschnitt: Umwelterziehung im Sachunterricht der Grundschule, S. 20-31.
- 38 Dritte Welt in der Grundschule, H. 1/1988.
- 39 Entsprechende Hinweise zur Einbeziehung von Kinderliteratur, von Fachleuten, Vertretern der Öffentlichkeit, Lokalpresse, Film und Fernsehen sind auch zu entnehmen den "Empfehlungen zur Umwelterziehung in der Grundschule", S. 21 (Beiträge zur Reform der Grundschule 71, hrsg. v. H. Schwarz, Frankfurt a.M. 1987).
- 40 Anders, G., Die atomare Drohung, Verlag C.H. Beck: München 1983, S. 95.
- 41 Ebd., S. 95.
- 42 Nicklas, H., Friedenspädagogik und Paradigmawechsel, in: Heikämper, P., a.a.O., S. 59.
- 43 S. dazu: Gorbatschow, M., Perestroika, Verlag Droemer: München 1987, Kapitel: Wie wir die Welt heute sehen, S. 171-205.
- 44 Die ausführliche Darstellung dieses Konzepts einer grundschulgemäßen Abrüstungserziehung ist zu entnehmen: Schernikau, H., Soziales und politisches Lernen für den Frieden in der Grundschule, in: Calließ, J./Lob, R.E., (Hrsg.), Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung, Bd. 3: Friedenserziehung, Verlag Schwann: Düsseldorf 1988, S. 85-90.
- 45 S. dazu: Ackermann, P., Einführung in den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht, Verlag Kösel: München 1986, S. 22. Pawelka, P., Internationale Beziehung - ein vernachlässigter Lernbereich, Stuttgart 1976. Zu entsprechenden Ergebnissen gelangt aus dem Bereich der amerikanischen Sozialisationsforschung überdies: Siegel, R., Image of a President: Some Insights into the Political Views of School Children, in: The American Political Science Review, LXIII, No. 1, 1968, pp. 216-227. Zurick, E.T., The Child's Orientation to International Conflict and the United Nations: A Review of the Literature and an Analysis of a Canadian Sample, in: Proceedings of

the International Peace Research Association, Third General Conference 1969, Vol. III, S. 170-188.

46 S. dazu: Cooper, P., Die Entwicklung von Vorstellungen über den Krieg, in: Krippendorff, E. (Hrsg.), Friedensforschung, Köln/Berlin 1968, S. 157-180.

47 Müller, M./Schernikau, H., "Krieg" und "Frieden" im Urteil und Bewußtsein von Grundschulern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, in: Grundschulzeitschrift, H. 4/1990.

48 Zum Thema "Asylantenkinder/Libanon" wird im September dieses Jahres ein Beitrag im Beihft "Dritte Welt in der Grundschule" erscheinen (H. 3/1991).

49 Degler-Rummel, G., Lena und Paul, Verlag Otto Maier: Ravensburg o.J.

50 Zahn, B., Die Südsee ist überall, in: Grundschulzeitschrift, H. 9/1990.

51 Kelley, K.W., (Hrsg.), Der Heimatplanet, Verlag Zweitausendeins: Frankfurt a.M. 1989, (Deutsche Ausgabe).

52 Ebd. (aus dem Vorwort von Rüssel, L., Schweickart).

53 S. dazu: Jonas, H., Das Prinzip Verantwortung, Suhrkamp Taschenbuch: Frankfurt a.M. 1984, Abschnitt: Die Gefahr enthält das Nein zum Nichtsein als primäre Pflicht, S. 249f.

54 Aus dem Vorwort von H.-G. Wehling, In: Heimat heute, hrsg. v. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Verlag Kohlhammer: Stuttgart 1984.

55 Bausinger, H., Auf dem Weg zu einem neuen, aktiven Heimatverständnis, in: Heimat heute, a.a.O., S. 23.

56 S. dazu: v. Bredow, W., Heimat-Kunde, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B. 32/78, S. 19-30. Hasse, J., Heimat, Universität Oldenburg 1987, Herbert, M., Zielsetzung der Heimatkunde und ihre Einbindung in die Fächer der Grundschule, in: Heimatkunde in Lehrplan und Unterricht, Deutscher Heimatbund (Hrsg.), Bonn o.J., S. 13-27.

57 Reichwein, A., a.a.O., S. 88ff.

58 Schreier, H., Wege zum Naturschönen, in: Grundschule, H. 2/1986.

59 Die gesamtunterrichtliche Behandlung des Themas beschreibt Margarete Grundlach, in: Schernikau, H./Zahn, B., Frieden ist der Weg. Bausteine für das soziale und politische Lernen, Beltz-Verlag: Weinheim/Basel 1990, S. 33-46.

60 S. dazu das "Praxisbeispiel Schöpfung" von Marlene Obzan u. Gisela Rubbert in: ebd., S. 173-176.

* Der Artikel wurde in gekürzter Fassung unter gleichem Titel bereits abgedruckt in: Die Grundschulzeitschrift 4(1990)37, 8-10.



Dr. Heinz Schernikau, Jg. 1928, Professor der Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sachunterricht/Gesellschaft, Mitarbeiter im "Projekt 3. Welt in der Grundschule", Mitglied in der Arbeitsgruppe Friedenspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Thomas Fuchs

Entwicklungspolitik im eigenen Lande

Programm und Folgen dörflicher Modernisierung am Beispiel der "Sozialen Aufrüstung des Dorfes" in Hessen

In den letzten Jahren mehren sich in der räumlichen Entwicklung der Bundesrepublik Anzeichen, die auf einen Bruch in der Entwicklung zwischen Stadt und Land hinweisen. War das Stadt-Land-Verhältnis gemäß den herrschenden Entwicklungsvorstellungen der Nachkriegsjahrzehnte bis in die 70er Jahre hinein von einer starken Angleichung der wirtschaftlichen und kulturellen Lebensbedingungen des Landes an die der Stadt gekennzeichnet, so lassen sich heute vielerorts Entwicklungen beobachten, die die durch Modernisierungsprozesse verlorengangene Eigenständigkeit wieder in den Vordergrund stellen wollen. Konzepte einer eigenständigen Regionalentwicklung werden diskutiert; Überlegungen finden statt, wie die seit langem mit Problemen behaftete Landwirtschaft wieder in umweltverträglicher Weise und an regionalen Besonderheiten orientiert reformiert werden kann.

In Hessen etwa stellte die seit 1987 nach 37 Jahren Regierungsverantwortung in der Opposition stehende SPD für den Landtagswahlkampf 1991 ein neues Programm für den ländlichen Raum vor, das streckenweise wie ein Bruch zur sozialdemokratischen Modernisierungspolitik der 50er, 60er und 70er Jahre erscheint. Der Bauer heißt nun wieder "Bauer", nachdem man ihn jahrzehntelang als "modernen Landwirt" titulierte. Der früher in Hessen geförderten Agrarindustrie soll nun der Kampf angesagt werden, man will die "Selbstorganisation der Bauern fördern". Sogar die Dorfschule - einst als bildungspolitisches Handicap bewertet und behandelt - scheint offenbar wieder gefragt; "wohnortnahe Schulen sollen die

Wurzeln ländlicher Kultur vermitteln"¹. Das Konzept der fordistischen Modernisierung, das ländliche Regionen einer überregionalen wirtschaftlichen, administrativen und kulturellen Integration unterzog, ist offensichtlich in die Krise geraten. Gleichwohl sind die Ansätze einer neuen Entwicklung z.Zt. noch unausgegrenzt. Vielerorts werden weiter rigorose Modernisierungsstrategien verfolgt. Umorientierungen setzen sich nur langsam durch. Ein Beispiel dafür, wie sich ein Modernisierungskonzept in der räumlichen Entwicklung selbst überholt, bildet das Programm der "Sozialen Aufrüstung des Dorfes", von dem dieser Artikel handelt.

In den frühen 50er Jahren begann mit dem Programm der "Sozialen Aufrüstung des Dorfes", dessen Kernstück der Bau von Dorfgemeinschaftshäusern mit modernen Einrichtungen war, der Siegeszug einer der bemerkenswertesten Unternehmungen gesellschaftlicher Modernisierung in der Nachkriegsgeschichte der Bundesrepublik. Eingebettet war das Programm in eine umfassende Modernisierungskonzeption, die gleichzeitig Entwicklungen wie die Agrarstrukturverbesserung, die Industrialisierung des ländlichen Raumes, den Ausbau des Straßennetzes, später auch die Gebiets- und Gemeindereform vorantrieb. Die Dorfgemeinschaftshäuser förderten in den 50er und frühen 60er Jahren eine kulturelle Integration, die die Auflösung lokaler Kommunikationsformen zur Folge hatte und zugleich wesentliche Elemente eines modernen, warentzentrierten Lebensstils in die Dörfer trug². Im folgenden sollen Intention und Konzeption der hessischen Dorfgemeinschaftshäuser im Programm der "Sozialen Aufrüstung des Dorfes" dargestellt werden. Ein beson-

deres Augenmerk kommt dabei den Entwicklungsvorstellungen zu, die von Seiten der Politik und der Wirtschaft im ländlichen Raum die Modernisierung und Marktintegration in den Nachkriegsjahrzehnten gestalteten. Wie und warum wurde das Konzept der "Sozialen Aufrüstung" propagiert, welche Modernisierungswirkungen hatten die Einrichtungen und wie hat sich die Bedeutung der Häuser im Laufe der Jahre gewandelt?³

1. "Das Leben auf dem Dorfe muß lebenswert gemacht werden"

Mit dem Aufblühen des deutschen "Wirtschaftswunders" zunächst in den Städten verschärft sich in der ersten Hälfte der 50er Jahre das bereits vor dem Krieg bestehende wirtschaftliche Stadt-Land-Gefälle. Die zunehmende Landflucht - genauer gesagt, die Abwanderung von landwirtschaftlichen Arbeitskräften in besser bezahlte Lohnverhältnisse der städtischen Industrie - stellt nicht nur in Hessen ein intensiv debattiertes, politisches und soziales Problem dar. Auf dem Land



Abb. 1: Der Mittelpunkt eines jeden Dorfgemeinschaftshauses ist der Gemeinschaftsraum für kulturelle, gesellschaftliche oder gesellige Veranstaltungen

kündigt sich ein radikaler wirtschaftlicher und sozialer Wandel an, besonders in der Landwirtschaft. Die überlieferten bäuerlich-handwerklichen Produktions- und Lebensformen blockieren angesichts wachsender Märkte und steigender Ansprüche eine moderne Entwicklung. Die Arbeitsproduktivität in den traditionellen Bereichen, vor allem in der Landwirtschaft, gilt als gering. Bewertungsgrundlage ist dabei der europäische Vergleich. Mit modernen Agrarproduzenten wie Holland oder Dänemark kann sich die bundesdeutsche Landwirtschaft in jenen Jahren noch nicht messen. Der wirtschaftliche Ertrag für die Bauern ist bescheiden, so daß der Unterschied zwischen den Löhnen betriebsfremder Arbeitskräfte in der Landwirtschaft und Arbeitern in der städtischen Industrie zwangsläufig immer größer wird. Die expandierende Industrie entwickelt nach und nach einen starken Arbeitskräftebedarf. Die attraktiven

Angebote locken manchen Landarbeiter vom Hof in die Fabrik. In Hessen beträgt 1952 der Jahresdurchschnittslohn eines Industriearbeiters ca. 3400.- DM, der eines Landarbeiters (einschließlich Naturalleistungen) nur 1900.- DM⁴. Um das Niveau der Industrie zu erreichen, müßten die Landarbeiterlöhne um 68% steigen. Eine Leistung die die Landwirtschaft nur über die Erhöhung ihrer Produktpreise erbringen kann. Dies steht aber keinesfalls zu Debatte, da ein solcher Schritt die allgemeine Lohn- und Preisspirale nach oben zieht und damit das Wohlgedeih der Exportwirtschaft in Frage stünde. Ein anderer Weg wird gewählt: Traditionale Arbeits- und Lebensbedingungen, die vielerorts dem Fortschritt im Wege stehen, sollen durch eine Modernisierung des ländlichen Raumes abgeschwächt bzw. beseitigt werden.

Die sozialdemokratisch geführte Hessische Landesregierung unter Georg August Zinn, der als Ministerpräsident fast zwei Jahrzehnte lang die Gestaltung des Landes mitbestimmt, verfolgt von Beginn an einen fortschrittlichen Kurs in der Landentwicklung. Ziel ist ein auf sozialstaatlichem Fundament basierender Ausgleich zwischen ärmeren und reicheren Landesteilen. Besondere Beachtung findet dabei die Entwicklung des ländlichen Raumes, wo nicht zuletzt auch über 50% der Wähler leben. Zu dieser Klientel hat die aus städtischen Traditionen der Industriearbeiterschaft hervorgegangene SPD nur wenig Beziehungen. Nach den Entwicklungsvorstellungen dieser Jahre soll Hessen der moderne Sozialstaat werden, in dem niemand vernachlässigt wird, wo überall möglichst gleiche Verhältnisse herrschen. "Die ökonomische und soziale Struktur unseres Landes ist keineswegs ausgeglichen. Dies zu ändern wird sich die Regierung besonders angelegen sein lassen"⁵, so Zinn in seiner ersten Regierungserklärung 1951. Nach sozialdemokratischer Einschätzung resultiert die Landflucht aus defizitären Verhältnissen, die auf betriebstechnischen, sozialen und kulturellen Problemen in den Dörfern beruhen. Der Landbewohner, so die plausible Beobachtung, zieht in die Stadt, weil er dort etwas vorfindet, was es auf dem Dorf (noch) nicht gibt. Die einfache aber wirkungsvolle Lösung des Problems: man macht die städtischen Lebensverhältnisse und Arbeitsbedingungen, mit guten Lohn- und Konsumangeboten, geregelter Arbeitszeit, sozialen Aufstiegschancen, hygienisch einwandfreien Wohnverhältnissen, etc. zum Entwicklungsmodell für das Land. Die Auffassung setzt sich durch, daß das dörfliche und ländliche Leben überhaupt nur dann fortbestehen kann, wenn auf dem Land die gleichen Lebensbedingungen wie in der Stadt herrschen. Strukturpolitische Maßnahmen wie die Modernisierung der Landwirtschaft, die Ansiedlung von Industrie im ländlichen Raum, der Ausbau von Infrastruktur und Bildungswesen sind die wesentlichen Entwicklungsinstrumente, deren Ziel eine stärkere Integration ländlicher Räume in überregionale Märkte ist. Die durch Maßnahmen der Agrarstrukturverbesserung freigesetzten Landwirte kommen in der wachsenden Industrie unter. Allein von 1949 bis 1964 nimmt die Zahl der landwirtschaftlichen Betriebe in Hessen um fast ein Drittel ab. Das "Bauernsterben" findet auch in der Folgezeit kein Ende. 1982 wird im Vergleich zu 1949

z.B. im nordhessischen Landkreis Kassel ein Rückgang der Vollerwerbsbetriebe von über 75% registriert⁶. Nicht nur auf wirtschaftlicher, auch und gerade auf sozialer Ebene sollte der Anschluß des Landes an die Moderne vorbereitet und forciert werden. "Das Leben auf dem Dorfe muß lebenswert gemacht werden... Mit aller Sorgfalt wollen wir feststellen, welche sozialen Einrichtungen in unseren Dörfern noch eingebaut werden können, damit das einseitige Wanderungsgefälle zwischen Stadt und Land korrigiert werden kann"⁷, lautet das Versprechen der Landesregierung 1951. Und genau hier setzte die "Soziale Aufrüstung des Dorfes" mit dem Bau von Dorfgemeinschaftshäusern an.

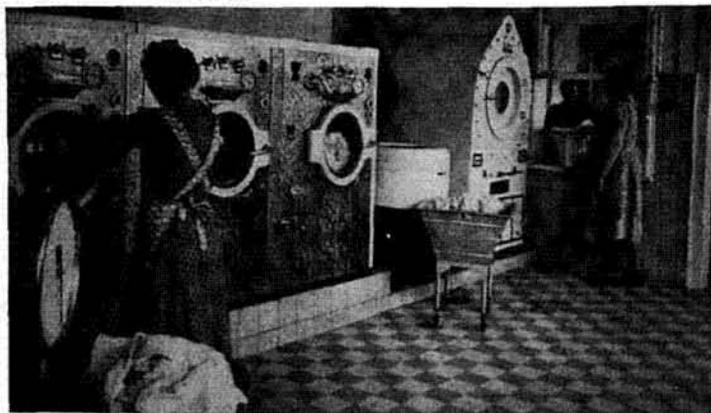
2. Das Konzept des Dorfgemeinschaftshauses

Am 3. April 1952, gut vier Wochen vor den Kommunalwahlen, verabschiedet der Hessische Landtag einstimmig (!) den Antrag der regierenden Sozialdemokraten auf die Förderung des Programms zur "Sozialen Aufrüstung des Dorfes"⁸. Bereits ein Jahr zuvor wird im nordhessischen Haldorf ein Modell-Dorfgemeinschaftshaus mit Gemeinschaftsraum, Waschmaschinen, einem modernen Gemeindebad usw. unter der Leitung des später als "Vater der Dorfgemeinschaftshäuser in Hessen" bezeichneten Sozialdemokraten August Franke errichtet. Weder das Dorfgemeinschaftshaus noch die Anlage von Gemeinschaftseinrichtungen sind hessische Erfindungen. Von Seiten der Genossenschaften entstehen in Württemberg bereits seit 1928 Häuser mit Gemeinschaftseinrichtungen. Auch nach 1945 sind die Genossenschaften aktiv, der Raiffeisen-Verband richtet z.B. für seine Mitglieder in vielen Dörfern Wasch- und Gefrieranlagen ein. Eine auffallende Kontinuität weist das Programm der "Sozialen Aufrüstung des Dorfes" mit Initiativen der nationalsozialistischen Planung auf. In den 30er Jahren entstehen zunächst Gemeinschafts- und Versammlungshäuser unter der Bezeichnung "Freizeitstätte Kraft durch Freude". Der Dorfplatz soll zum Zentrum der Gemeinschaft werden. In einer Veröffentlichung der "Arbeitsgemeinschaft Heimat und Haus" aus dem Jahre 1938 heißt es: "Der Mittelpunkt jedes Dorfes ist der Dorfplatz, auf dem sich, soweit es die Jahreszeit und Witterung erlauben, auch Fest und Feier des Dorfes abspielen. ... An diesem Platze soll auch in Zukunft als geistiger und kultureller Mittelpunkt des Dorfes das Dorfgemeinschaftshaus als Feiertätte in einer ihrer Bedeutung entsprechenden Gestalt errichtet werden"⁹. Das um 1940 von den im Reichsnährstand zusammengeschlossenen landwirtschaftlichen Genossenschaften entwickelte Konzept des Dorfgemeinschaftshauses mit Gemeinschaftswaschmaschinen, Duschen und Wannenbädern etc. ähnelt in seinem Entwurf in verblüffender Weise den später in Hessen gebauten Dorfgemeinschaftshäusern. Der Krieg und das Ende des Hitler-Regimes hatten zur Folge, daß nur wenige Dorfgemeinschaftshäuser errichtet wurden. Aber auch der Begriff der "Aufrüstung" und das damit verbundene politische Leitbild eines Ausgleichs zwischen Stadt und Land haben ihre Wurzeln in der NS-Zeit. In seiner 1941 gehaltenen "Rede zur zweiten Kriegserzeugungsschlacht" fordert der Reichsbauernführer eine "Aufrüstung der Dörfer" aus erzeugungs-

politischen, volksbiologischen und kulturellen Gründen. In dem Vortrag heißt es: "Um das Bauerntum in die Lage zu versetzen, die für das Deutsche Reich vordringliche bevölkerungspolitische Aufgabe zu meistern, wird nach dem Kriege eine "Aufrüstung des Dorfes" durchgeführt werden, ... Auf allen Gebieten der Lebensführung und Lebenshaltung wie auch der Technik und der Bauwirtschaft wird dem Dorfe das gegeben werden, was in den Städten in den letzten Jahrzehnten schon selbstverständlich geworden ist und was das Land braucht um seine nationale Aufgabe erfüllen zu können. ... Das Großdeutsche Reich wird nach dem Kriege nicht nur der vorbildlichste Sozialstaat der Welt werden, sondern auch stets ein Bauernreich im Sinne des Führers sein"¹⁰. Von Seiten der zumeist sozialdemokratischen Initiatoren des Programms der "Sozialen Aufrüstung des Dorfes" wird die konzeptionelle und in mancher Hinsicht auch entwicklungspolitische Kontinuität ihres Programms zu Vorläufern in der NS-Zeit nie erwähnt. Eine gründliche Aufarbeitung dieser Kontinuität steht noch an.

Unabhängig von diesen Vorläufern orientiert sich das hessische Programm der "Sozialen Aufrüstung des Dorfes" an vielen Beispielen: man holt sich Informationen aus Skandinavien, besucht die Bürgerhäuser in der Schweiz und die "centre social" in Frankreich. Nicht zuletzt greift man auch auf Erfahrungen aus Bayern zurück, wo im kleinen Rahmen seit 1950 einige Gemeinschaftshäuser unter der Bezeichnung "Haus der Bäuerin" entstanden. Was das hessische Dorfgemeinschaftshaus von allen Vorgängern und Parallelen unterscheidet, ist die Kombination aus differenziertem Einrichtungskonzept und konsequent flächendeckenden Ansatz des Programms. Die Grundausrüstung der ersten Generation von Dorfgemeinschaftshäusern besteht aus dem Gemeinschaftsraum mit kleiner Bücherei und (ab 1953) Fernseher, den Waschanlagen, den Gemeinschaftsgefrieranlagen, dem Gemeindebad mit Wannen und Duschen, der Lehrküche, der von einer Gemeindegewerkschaft geleiteten Gesundheitsstation und vielerorts einem Kindergarten mit Kinderspielplatz. Zusätzlich werden auf Wunsch des Dorfes auch oft noch eine Mosterei, ein Back- oder Schlachthaus, eine Sauna, eine Höhensonnenbestrahlungsanlage oder ein Jugendraum eingerichtet.

Abb. 2: Blick in die MIELE-Gemeinschaftswaschanlage: Wäschewäge, Waschmaschinen, Zentrifugen, Trockenapparat, im hinteren Raum die Mangel



Die arbeitserleichternden Einrichtungen, etwa Wasch- und Gefrieranlagen, sollen speziell der Entlastung der Landfrau dienen. Von politischer Seite wird stets der starke Gemeinschaftsgeist hervorgehoben. Sieben Jahre nach dem Start der "Sozialen Aufrüstung" erklärt ihr Protagonist August Franke, daß die Dorfgemeinschaftshäuser "zum Quell fröhlicher und glücklicher Menschen geworden" sind. "Neben die Kirche, die Bürgermeisterei und die Schule ist nun das Dorfgemeinschaftshaus getreten und wirkt sich zu einem segensreichen Vierklang aus"¹¹. Auch international macht das hessische Modell Furore. Der Arbeitsausschuß des "Europäischen Instituts für Interkommunale Beziehungen", bezeichnet auf einer internationalen Tagung über die Möglichkeiten des Ausgleiches zwischen Stadt und Land, die "Soziale Aufrüstung des Dorfes" als ein vorbildliches und in Europa allein dastehendes Programm. Man beschließt, das hessische Konzept dem Europarat mit der Empfehlung vorzulegen, es in anderen Ländern durchzuführen¹².



Abb. 3: Die Badewanne, in den meisten ländlichen Haushalten die Waschgelegenheit für die ganze Familie

Trotz aller Bekundungen um den Gemeinschaftsgeist steht für die hessischen Initiatoren von Beginn an fest, daß die Gemeinschaftsanlagen nur eine vorübergehende Einrichtung darstellen. "Schon damals war erkennbar, daß eines Tages die arbeitserleichternden Anlagen nahezu in jedes Haus und Hof Einzug halten würden..."¹³, stellt Franke 1984 rückblickend fest. Wirtschaft und Gebrauchsgüterindustrie stehen von der ersten Stunde an bei dieser Entwicklung Pate. Der größte Teil der Einrichtungen im ersten Dorfgemeinschaftshaus wird z.B. von der Elektrizitäts Aktiengesellschaft Mitteldeutschland (EAM) gespendet, die sich in diesen Jahren besonders um einen stärkeren Absatz von Strom bemüht.

3. Der Fortschritt kommt aufs Dorf - Spannungsverhältnis von Tradition und Moderne

Der Begriff Dorfgemeinschaftshaus impliziert etwas, das innerhalb der Dorfbewölkerung lediglich und bestenfalls als Form eines "guten Einvernehmens"

besteht: die Dorfgemeinschaft. In dieser Hinsicht formuliert sich auch Kritik an dem Programm. Bei der Vorstellung des Konzeptes in Dörfern sind von Seiten der Bauern mitunter Zurufe wie "Gesamtwerk ist Verdammntwerk" zu hören¹⁴. In den Dörfern besteht seit eh und je ein enges Reglement zwischen unterschiedlichen sozialen Schichten. Verwandtschaftsbeziehungen bestimmen als Not- und Produktionsgemeinschaften das Leben. Buntzel beschreibt das "soziale Dorf", das Außenstehenden oft undurchschaubar erscheint, weil es von schwer erkennbaren "Unterströmungen" geleitet wird, folgendermaßen: "Das Denken und Sozialverhalten wird wie von einem Code bestimmt, der von der Geschichte geschrieben wurde und den nur der eingeweihte entziffern kann, selbst wenn kaum etwas stärker im Bewußtsein der Dorfbewölkerung ausgeblendet ist, als eben diese ihre Geschichte. Die Dorfgemeinschaft existiert nur als situativ geregelte Solidargemeinschaft, vor allem gegenüber der Natur und der Abwehr des "Fremden"; alle sozialen Differenzen konnten in solchen Situationen ausgeklammert werden, brachen dann aber im Alltag wieder unvermindert auf"¹⁵. Beim Sozialraum Dorf handelt es sich also um ein feingliedriges und durch die jeweilige Geschichte geprägtes Interaktionssystem. Ein System, das trotz mancher Gegensätze funktioniert. Das Dorf als soziale Idylle, als Solidargemeinschaft, ist eine Legende.

Die "Soziale Aufrüstung des Dorfes", der Bau von Dorfgemeinschaftshäusern, ist eine Intention der durch städtische Traditionen der Industriearbeiterschaft geprägten Sozialdemokratie. Einiges deutet darauf hin, daß man über den genannten Ausgleich zwischen Stadt und Land hinaus mit diesen Einrichtungen zugleich pädagogisierend auf den Sozialraum Dorf einwirken wollte. In weiten Teilen der Sozialdemokratie gilt in den Nachkriegsjahren die traditionelle Kluft zwischen Stadt und Land geradezu als historisches Übel. Gelegentlich wird auch auf das präfaschistische Potential, das aus der Rückständigkeit und Benachteiligung bäuerlicher Lebensform erwächst hingewiesen. Das Dorf für die Sozialdemokratie gewinnen, wird in Hessen zum erklärten Ziel. Welche Bedeutung man dem Programm der "Sozialen Aufrüstung des Dorfes" bei der Eroberung des ländlichen Raumes beimißt, verdeutlicht ein Bericht des hessischen SPD-Bundestagsabgeordneten Jakob Altmaier zum Bundesparteitag der SPD im Jahre 1956: "Gewiß, das Eis ist für uns auf den Dörfern längst gebrochen, und prozentual gemessen sind die Wahlerfolge der Sozialdemokratischen Partei auf dem flachen Lande so groß, daß sie zu den besten Hoffnungen berechtigen. Das Dorf zu erobern, dazu genügen jedoch politische Waffen und politische Kleinarbeit noch lange nicht. Es gilt vor allem den tiefgewurzelten psychologischen Gegensatz zwischen Arbeitern und Bauern zu überwinden, der zum größten Teil auf dem sozialen und kulturellen Unterschied des städtischen und ländlichen Lebens beruht. ... Welche Zweifel, welche Widerstände gab es...hier in den Dörfern zu überwinden? Da war die ewige Tradition, die am Wunder der Kamillenumschläge nichts geändert haben wollte. Da...war vor allem die katholische Kirche, die in den Gemeinschaftshäusern den Kommunismus und Gottseibeins einziehen sah. Die Regierung hat sich nicht beirren lassen.

Heute stehen bereits in in rund 100 kleinen Dörfern... diese Gemeinschaftshäuser, und jene, die noch keins besitzen, stehen in Wiesbaden Schlange, um es zu erreichen."¹⁶

Erkennbar ist das ambivalente Verhältnis der fortschrittsorientierten Sozialdemokratie zur dörflichen Tradition. Das Dorfgemeinschaftshaus wird u.a. als "friedliches Kampfmittel gegen Primitivität" gelobt¹⁷. Im Detail erscheinen aber die Begründungen für die "Soziale Aufrüstung des Dorfes" heute durchaus widersprüchlich. Im Antrag zu dem Programm heißt es 1952: "Wenn man der Landflucht entgegenwirken will, muß man dafür sorgen, daß die alten Sitten und Gebräuche gepflegt werden und das die Vorteile und Verbesserungen der technischen Arbeitsmethoden auch dem Dorfe zugutekommen"¹⁸. Erhalt und Pflege von gefährdeten Traditionen sollen mit umfassenden Modernisierungen nicht nur einhergehen sondern sich sogar gegenseitig bedingen - ein Anspruch, der niemals eingelöst werden konnte. Genauer betrachtet stellt das Konzept des Dorfgemeinschaftshauses die aus damaliger Sicht fortschritts hemmende Tradition in den Dienst des Fortschritts. So werden die Häuser zumeist durch Eigenleistung der gesamten Dorfbewölkerung errichtet. Das Selbstbewußtsein der Landbewohner ist in diesen Jahren lädiert. Es wurde herabgesetzt, weil die traditionellen Werte, die dieses Bewußtsein Jahrhunderte lang stützten, nun im hohen Maße einer modernen, ökonomistischen Bewertung unterzogen werden, der sie im Zeitalter des Fortschritts kaum standhalten können. Eine kulturelle Integration der Landbevölkerung in moderne Verhältnisse kann nur gelingen, wenn man neue Wertmuster kultiviert, die Identifikationsmöglichkeiten vermitteln und Raum für die Herausbildung neuen Selbstbewußtseins bieten. Das Neue, Moderne, muß sich behutsam einfügen, es muß zumindest für einige Zeit eine direkte symbolische Verbindung zur Tradition aufrechterhalten. Die "Soziale Aufrüstung des Dorfes" oder auch der ab 1959 in Hessen und seit 1961 bundesweit veranstaltete Wettbewerb "Unser Dorf soll schöner werden" bilden hierfür klassische Beispiele. Beide Initiativen zielen auf die Überwindung bestehender Verhältnisse und benutzen dabei zugleich vorhandene Traditionselemente. Die Einrichtungen der Dorfgemeinschaftshäuser setzen Bedürfnisse frei. Dörfliche Traditionen treffen im Dorfgemeinschaftshaus mit der Moderne zusammen und erfahren zugleich eine Wandlung. Betrachten wir einige der Einrichtungen in den ersten Häusern genauer. Welche Veränderungen bewirken bzw. fördern sie auf den Dörfern?

Da sind zunächst die Waschanlagen. "Arbeitserleichterung für die Landfrau", heißt die Forderung in den 50er Jahren. Der Washtag der Landfrau und Bäuerin ist bislang mit schwerster körperlicher Arbeit verbunden. Die Gemeinschaftswaschanlagen sind mit modernsten Maschinen bestückt. Die Frauen lernen die Handhabung der Einrichtungen, zugleich werden sie über rationelle Hauswirtschaft aufgeklärt. Kein Handgriff zuviel, jeder Schritt des Arbeitsablaufes soll durchdacht geschehen. Die moderne Technik hilft, schafft Zeit. Doch die gewonnene Zeit geht vielen Landfrauen bald wieder verloren, da mehr und mehr Bauern Arbeit in

Industrie und Dienstleistung finden - Landwirtschaft und Haushalt lasten dann auf den Schulter der Frauen.



Eine besondere Attraktion stellen die Gefrieranlagen dar. Die Ernährungsgewohnheiten wandeln sich. Das ganze Jahr kann nun geschlachtet werden. Ein wichtiger arbeitswirtschaftlicher Vorteil besteht darin, daß durch die Möglichkeit Speisen einzufrieren, die Arbeiten für die Verpflegung an besonders anstrengenden Tagen, etwa bei der Ernte, vorverlegt werden können. Die Einrichtung von Gefrieranlagen führt aber auch dazu, daß viele alte Traditionen verloren gehen. Nicht nur das Schlachtfest im Winter wird seltener. Auch viele Backhäuser, in denen sich die Dorfbewohner zum wöchentlichen Backtag trafen, haben nur noch einmal im Monat geöffnet, da man das Brot nun auf Vorrat backen und einfrieren kann.

Die Lehr- und Wirtschaftsküchen der Dorfgemeinschaftshäuser sind ebenfalls mit modernsten Einrichtungen versehen. Mit den Küchen sollen auch moderne Ernährungsgewohnheiten und Vorbilder transportiert werden. "Die Lehrküche im Dorfgemeinschaftshaus dient der Verbesserung der hauswirtschaftlichen Verhältnisse auf dem Lande. Sie soll ein Beispiel für die Neueinrichtung von Küchen in den Haushaltungen geben und in enger Zusammenarbeit mit der örtlichen Landwirtschaftsschule die neuesten Erfahrungen auf dem Gebiete der gesunden Ernährung und einer neuzeitlichen Vorratshaltung vermitteln"¹⁹.

Der Gemeinschaftsraum des Dorfgemeinschaftshauses ist als "Raum der offenen Tür" für jedermann zu jeder Tageszeit zugänglich. Kulturelle Gruppenveranstaltungen sollen hier in den Abendstunden stattfinden. Größten Anklang finden dabei die Fernseher, die der Hessische Rundfunk stiftet und in den Häusern aufstellen läßt. 1954 meldet man hierzu: "Die Welt kommt ins Dorf. Mit tatkräftiger Unterstützung des Hessischen Rundfunks konnten immer mehr abseits der großen Straßen gelegene Gemeinden durch diese jüngste Errungenschaft der modernen Technik in unmittelbaren Kontakt mit dem Weltgeschehen gebracht, konnten immer größere Menschengruppen aus ihrer

Abb. 4: Wie bei allen Einrichtungen des Dorfgemeinschaftshauses gilt auch für das Gemeindebad: solide Ausstattung ohne Luxus, Sauberkeit!

Abb. 5: Der Intendant des Hessischen Rundfunks übergibt einem Bürgermeister ein Fernsehgerät für das Dorfgemeinschaftshaus. "Vergessen Sie niemals, daß das Fernsehen ein technisches Wunder ist!"

geistigen Vereinsamung gelöst werden"²⁰. Das Fernsehen im Gemeinschaftsraum wird zum Renner. Die Apparate sind meist die ersten im Ort. Bei der feierlichen Übergabe von Fernsehgeräten in Dorfgemeinschaftshäusern zerstreut HR-Intendant Eberhard Beckmann 1955 auch die letzten Zweifel von Kritikern: "Wenn man erst auch geglaubt hat, durch Einführung des Fernsehens würde das Zusammenleben der Familie gestört werden, so habe man sich hier entscheidend geirrt. In Familien, die inzwischen über einen Fernsehempfänger verfügen, sei übereinstimmend festgestellt worden, daß durch das gemeinsame Erleben am Fernsehschirm die Familienmitglieder enger zusammengeführt würden und auch die gemeinsame Unterhaltung gestärkt würde"²¹.



Der Hessische Rundfunk hat durch seine aufklärenden Hörfunk- und Fernsehberichte viel dazu beigetragen, daß das Programm bekannt wurde und einen derartigen Umfang angenommen hat. Er setzt sich aber auch dafür ein, daß den Menschen in abgelegenen Landschaften Veranstaltungen in Großstadtformat geboten werden. Intendant Eberhard Beckmann sagte u. a., daß es leider nicht möglich wäre, in vielen abgelegenen Dörfern Veranstaltungen für Sendungen durchzuführen. Doch mit dem Geschenk eines Fernsehempfängers für das Dorfgemeinschaftshaus möchte der Rundfunk gerade mit den abgelegenen Dörfern ständig in Verbindung bleiben.

Die Hebung des hygienischen Standards soll durch die Einrichtung der Gemeinschaftsbäder mit Wannen und Duschen bewirkt werden. Der Samstag wird in den Hessischen Dorfgemeinschaftshäusern zum Badetag, anschließend wird im Gemeinschaftsraum ferngesehen. In einem Bericht der Landesregierung heißt es 1954 vorausschauend zu den Gemeindebädern: "Es ist außerdem zu bedenken, daß in Zukunft auch auf dem Lande die Zahl der Wohnungen mit Bad ansteigen wird"²². Eine neue Hygienekultur bildet sich auf dem Land heraus.

Vielen Dorfgemeinschaftshäusern werden neuzeitliche Kindergärten und Spielplätze angeschlossen. Auch diese

Einrichtungen sollen der Landfrau oder besser Arbeiterfrau helfen, die zusätzlich noch Vieh und Land versorgen muß. Die Kindergärten dienen ebenso der Erziehung von modernen Lebensgewohnheiten. Allen voran die Hygiene. Regelmäßiges Waschen, für jedes Kind ein eigenes Handtuch, einen eigenen Kamm, eigenen Zahnputzbecher und Zahnbürste.

Auch die Außengestaltungen der Gemeinschaftshäuser, meist an der Gestaltung des städtischen Vorgartens orientiert, finden Anklang und Nachahmung. August Franke zieht 1966 hierzu Bilanz: "Durch die Schaffung von beispielgebenden Außenanlagen wurden die Bürger angeregt, ähnliche Vorgartengestaltungen an ihren Eigenheimen vorzunehmen. Das gute Beispiel wirkte überzeugend. Noch stehen wir am Anfang einer neuen Epoche..."²³.

4. Leben im modernen Dorf

Die "neue Epoche" ist längst angebrochen. Viele Dörfer verlieren ihren ländlichen Charakter. Im Einzugsbereich von Zentren wandeln sich nicht selten Bauerndörfer zu Arbeiterwohngemeinden. Der Strukturwandel im ländlichen Raum, der mit steigenden Einkommen verbunden ist, führt zu einer starken Individualisierung der ehemals gemeinschaftlichen Nutzung. Nachdem man die modernen Einrichtungen im Dorfgemeinschaftshaus nutzen und schätzen lernte, will man sie selbst besitzen. Die Kultur und Technik, die die Dorfbewohner zuvor im Gemeinschaftshaus zusammenführte, hält Einkehr in die Privathaushalte. Die Industrie ist gerüstet, Angebote fliegen ins Haus. Jeder will sein eigenes Bad, seinen eigenen Kühlschrank, seine eigene Waschmaschine, den eigenen Fernseher usw. Die Konjunktur wird belebt, die Kasse stimmt. Folgerichtig ändert sich Mitte der 60er Jahre auch das Konzept der Dorfgemeinschaftshäuser. Eine "Soziale Aufrüstung" scheint nicht mehr erforderlich. Das Dorfgemeinschaftshaus der zweiten Generation²⁴ wird zur ergänzenden Infrastruktureinrichtung in der Gemeinde bzw. zum Teil eines Investitionsprogramms für die Bauwirtschaft. Die neueren Häuser bestehen zumeist aus einem großen Gemeinschaftsraum mit Bewirtschaftungsmöglichkeit, oft werden zugleich Räume für Verwaltungsaußenstellen genutzt.

Ende der 60er Jahre werden die ersten Bäder aus den alten Dorfgemeinschaftshäusern ausgebaut. In den 70er Jahren folgen, von Einzelfällen abgesehen, die anderen Einrichtungen: Gemeinschaftswaschanlagen, Gefrieranlagen braucht kaum jemand mehr. Der alte Schwarz-Weiß-Fernseher hat ausgedient, er landet auf dem Sperrmüll. Nur wenige Dorfgemeinschaftshäuser finden neue, sinnvolle Nutzungen für die leerstehenden Räume. Eines der positiven Beispiele findet man in dem 1955 in Ehlen (bei Kassel) errichteten Haus. Aus dem ehemaligen Waschkraum wurde eine Bücherei, im Raum wo einst die Gefrieranlagen standen befindet sich heute ein Fotolabor. Im nordhessischen Ellenberg, und dies Beispiel dürfte repräsentativer sein, sieht es hingegen trist aus. Der Raum in dem sich einst die Bäder befanden wurde zur Abstellkammer, aus der alten Wäscherei

wurde ein provisorischer Jugendraum, der nur Ärger macht, weil angeblich keiner von den Jugendlichen aufräumen will. Aus den "Quellen fröhlicher und glücklicher Menschen" sind in vielen Fällen ungeliebte kommunale Anhängseln geworden, die in den meisten Orten keiner mehr wirklich braucht.

Die "Soziale Aufrüstung des Dorfes" war nicht das einzige, auch nicht das wesentliche Instrument einer gesellschaftlichen Modernisierung in Hessen. Die Moderne kehrte ja andernorts auch ohne Dorfgemeinschaftshäuser ein. Was jedoch in anderen Bundesländern die Aktivitäten des Marktes oder der Genossenschaften allein leisteten, wurde in Hessen mit dem Dorfgemeinschaftshaus zum Teil einer staatlichen Modernisierungsstrategie. Traditionelle Elemente des ländlichen Lebens wurden beseitigt oder geschwächt um eine Durchkapitalisierung der Gesellschaft zu fördern.

Heute sind die Dörfer modernisiert und auch die ökonomische Situation unterscheidet sich oft nicht mehr wesentlich von der in den Städten, wenn man von den Problemen in der Landwirtschaft einmal absieht. Im Gegenteil, die hohe Arbeitslosigkeit ist heute in vielen Regionen ein Problem der Stadt. Die Moderne hat jedoch ihre Spuren hinterlassen, in Hessen stärker als in einigen anderen Regionen der Bundesrepublik. Fast überall finden sich dort Beispiele für eine konsequente, ehemals Erfolg versprechende Modernisierungspolitik, in der die "Soziale Aufrüstung des Dorfes", wie Anfangs erwähnt, nur einen Aspekt unter vielen bildet. Die Eingriffe reichen weit in die Lebenswelt der Bewohner hinein. Für die Region Nordhessen, in der die "Verstädterung" der Dörfer vergleichsweise schnell und gründlich verlief, deutet heute vieles darauf hin, daß der Fortschritt von gestern die Entwicklung von Morgen blockiert²⁵. Die Produktion der neuen Erfolgstechnik, der Informations- und Kommunikationstechnologie, findet keinen Gefallen an den nordhessischen Standortbedingungen, die im wesentlichen für moderne, metallverarbeitende Großindustrien ausgebaut wurden. Die forcierte Modernisierung hat wichtige Spielräume für Flexibilität und Handlungsalternativen, die in der gegenwärtigen Regionalentwicklung auch und gerade im ökonomischen Sinne von großer Bedeutung sind, regelrecht verbaut. Die nun vielerorts einsetzende Rückbesinnung auf Eigenständigkeit, Tradition und Flexibilität deutet eine Wende an. Hier mag der richtige Ansatz für die zukünftige Entwicklung liegen. Die lehrreiche Auseinandersetzung mit den fordistischen Konzepten der Vergangenheit, etwa der "Sozialen Aufrüstung des Dorfes", sollte dabei nicht zu kurz kommen. ♦

Anmerkungen

1 vgl. "Neue Kraft fürs Land - Das starke Programm für das ländliche Hessen", Informationsblatt, Herausgeber: SPD-Landesverband Hessen, Wiesbaden 1989. Der Entwurf des "Hessenprogramms der SPD für den ländlichen Raum" wurde von der Arbeitsgruppe "Strukturpolitik für den ländlichen Raum" des SPD-Landesvorstandes und der Fachkommission "Ländlicher Raum, Agrarpolitik und Natur-

schutz" im SPD-Bezirk Hessen-Süd erarbeitet. Die Hessen-SPD beabsichtigt, diesen Entwurf ausführlich mit Bewohner des ländlichen Raumes diskutieren



2 vgl. D.Ipsen: Räumliche Vergesellschaftung; In: Prokla; Heft 68; 1987; S.115f.

3 Das Quellenmaterial dieser Arbeit beruht im wesentlichen auf der Auswertung von öffentlichen Verlautbarungen, Broschüren, Zeitschriften und Zeitungsaufsätzen. In einigen Fällen wurde auch Interviews mit politischen Akteuren dieser Phase geführt. Der Schwerpunkt der Aussagen bezieht sich somit auf die politischen Entwicklungsvorstellungen und Sichtweisen.

4 vgl. H.Claussen: Viele Hände bauen für Viele - Nicht nur Worte sondern Taten: Hessens Regierung hilft; In: Landwirtschaftliches Wochenblatt für Kurhessen und Waldeck; 1952; S. 1122

5 s. G.A.Zinn: Regierungserklärung des Ministerpräsidenten am 10. Januar 1951 vor dem Plenum des Hessischen Landtages; Sonderdruck aus der 3. Plenarsitzung des Hessischen Landtages; Wiesbaden 1951; S.8

6 vgl. Kreisbauernverband Hofgeismar e.V.: Brief an Bundeswirtschaftsminister Ignaz Kichle; Resolution vom 13.02.1984 zur wirtschaftlichen Situation der landwirtschaftlichen Betriebe in unserem Verbandsgebiet (Tabellenteil); unveröffentlicht Hofgeismar 1984; o.S.

7 s. Anm. 5...ebenda

8 Begründung und Aussprache zum Antrag s.: Hessischer Landtag; II. Wahlperiode; Stenographischer Bericht über die 27. Sitzung; Wiesbaden 1952; S.1039-1046

9 s. F.Gutsmiedel: "Kraft durch Freude" gestaltet das schöne Dorf; in W.Lindner u.a.: Das Dorf - seine Pflege und Gestaltung; Buchreihe der Arbeitsgemeinschaft Heimat und Haus, I.Band; München 1938; S. 114

10 zitiert in: A. Dobler: Dorfgemeinschaft und Dorfgemeinschaftshaus, Stuttgart/Berlin 1941, S.57f.

11 s. A.Franke: Das hessische Dorfgemeinschaftshaus - Das Leben auf dem Lande soll lebenswert sein; In: ders. (Hrsg.): Kurhessen-Waldeck Land und Siedlung; Kassel 1959; S. 255

12 vgl. K.Kuhnmüch: In Hessen 6 Jahre Programm "Soziale Aufrüstung des Dorfes"; in: Die demokratische Gemeinde, 10. Bonn 1958, S.954

13 s. A.Franke: Soziale, kulturelle und wirtschaftliche Aufrüstung des flachen Landes, eine Generationsaufgabe - dargestellt am Schwalm-Eder-Kreis; In: Hessische Städte- und Gemeinde-Zeitung, Nr. 9, September 1984; S. 291

14 vgl. A.Franke: Soziale Aufrüstung des Dorfes, eine große und bedeutsame Aufgabe; In: ders. (Hrsg.): Das hessische Dorf morgen; Kassel 1958; S.135

15 s. R.Buntzel: "Provinz" - Thesen zur kulturellen Unterentwicklung auf dem Lande; In: Peripherie; Nr.8 (Frühjahr 1982); S. 16f. Einen guten Einblick in die historischen und sozialpsychologischen Zusammenhänge des Dorfes vermittelt die Arbeit von A.Ilien und U.Jeggle: Leben auf dem Dorf - Zur Sozialgeschichte des Dorfes und Sozialpsychologie seiner Bewohner; Opladen 1978

16 s. J.Altmaier: Die Stille Revolution; In: A.Scholz/W.G.Oschilew-

Abb. 6: Dorfkindergarten im Dorfgemeinschaftshaus. "Neuerdings werden in den Waschräumen Rundwaschbecken eingebaut. Das Waschen ist noch hygienischer als am kleinen Waschbecken"

ski (Hrsg.): Aufgabe und Leistung der Deutschen Sozialdemokratie in Ländern und Gemeinden; Festschrift zum Bundesparteitag der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands im München vom 10.-14. Juli 1956; Berlin 1956; (Wille und Tat; Bücher der deutschen Sozialdemokratie; Band IV); S. 28.

17 s. Anm. 12...hier S.956.

18 s. Anm. 8...hier S.1040

19 s. H.Fischer, Hessischer Minister für Arbeit, Wirtschaft und Verkehr (Hrsg.): Das hessische Dorfgemeinschaftshaus - Ein Bericht über das Programm "Soziale Aufrüstung des Dorfes"; Wiesbaden 1954; S.58

20 s. Anm. 19...hier S.52

21 s. Adventsgaben für unsere Dorfgemeinschaftshäuser - Intendant Beckmann überreichte 17 Fernsehgeräte; Landwirtschaftliches Wochenblatt für Kurhessen und Waldeck; 1955; S.1933

22 s. Anm. 19...hier S.84

23 s. A. Franke: Die Entwicklung des ländlichen Raumes - dargestellt am Beispiel des hessischen Landkreises Fritzlar-Homberg; In: Arbeitsgemeinschaft zur Verbesserung der Agrarstruktur in Hessen e.V. (Hrsg.): Von der Bodenreform zur Landentwicklung in Hessen; Heft 21; Wiesbaden 1966; S. 94

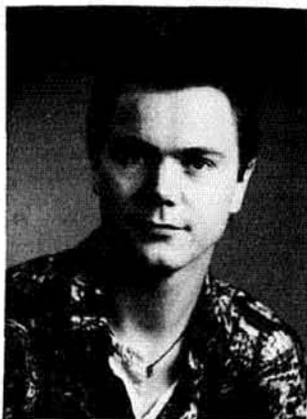
24 Bis heute wurden einschließlich der ab 1959 ebenfalls geförderten Bürgerhäuser und Mehrzweckhallen in Hessen rund 1500 Gemeinschaftseinrichtungen geschaffen. Dem Konzept der "Sozialen Aufrüstung des Dorfes" können davon ungefähr die ersten 400 Häuser zugerechnet werden.

25 vgl. D.Ipsen / Th.Fuchs: Nordhessen: Modern sein - und was dann?; In: Fördergemeinschaft für Entwicklungsplanung in Kassel und Region (Hrsg.): Kasseler Jahrbuch 1990; Kassel 1989; S.5-27

Abbildungs- und Quellenverzeichnis

Hessen Heute, hrsg.v. Hessendienst der Staatskanzlei, Wiesbaden 1964 (Abb.1, ohne Seitenangabe)

Fischer, Heinrich, Das hessische Dorfgemeinschaftshaus, Wiesbaden 1954, (Abb.2, S.78; Abb.3, S.16; Abb.4, S.85; Abb.5, S.107; Abb.6, S.75).



Thomas Fuchs, Dipl.-Ing. Jg.1959, Studium der Stadtplanung und Stadtentwicklungsplanung an der Gesamthochschule Kassel. Seit 1988 Forschungs- und Lehrtätigkeit am Fachbereich Stadt- und Landschaftsplanung der Gesamthochschule Kassel; Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der "Arbeitsgruppe Empirische Planungsforschung". Z.Zt. Arbeit an einer Dissertation über die Intention und Wirkung des "Programms der Sozialen Aufrüstung des Dorfes" in Hessen. Arbeitsschwerpunkte: Stadt- und Regionalentwicklung; regionale Modernisierungsgeschichte; regionale Kultur und Identität. Veröffentlichungen zur regionalen Modernisierungsgeschichte. Zuletzt (gemeinsam mit Detlev Ipsen): Die Modernisierung des Raumes. Blockierung und Öffnung - Raumbilder als historische Bedingungen regionaler Entwicklung in Nordhessen und Oberbayern; in: 1999 - Zeitschrift für Sozialgeschichte des 20. und 21. Jahrhunderts; Heft 1/1991.

Queridíssima Tante Hedwig,

hola, ¿qué tal? Fröhliche Weihnachten wünsche ich Euch und viel viel Schnee. Euer Geld für mich ist jeden Monat angekommen, Padre Antonio hat es verwaltet und für den Winter bekam ich einen wunderschönen Poncho. Muchas gracias.

Wir alle im Dorf sind ganz aufgeregt. Stellt Euch vor, wir sollen von Menschen aus Frankfurt ein Dorfgemeinschaftshaus bekommen. "Projekt" nennen sie das, und es gibt dann Waschmaschinen, eine Gemeinschaftsküche, Duschen und sogar einen Fernsehraum. So sagt es Senorita Hilde, die Entwicklungshelferin, die das Projekt bei uns einführen soll. Und wißt Ihr, was das tollste ist? Ein Spielzimmer soll es auch geben, mit vielen vielen Barbiepuppen, hat meine Freundin Mercedes gesagt. Alle deutschen Mädchen haben eine Barbie, hat sie gesagt, da schicken sie uns bestimmt auch welche.

Mein großer Bruder Rudi - Ihr wißt ja, daß er an der Deutschen Schule in La Paz ein Stipendium hat und nächstes Jahr sein Abitur macht - ist auch für das Projekt. Seine Lehrer sagen, daß sich die Entwicklung der Landbevölkerung der der Stadt anpassen muß, weil sonst noch mehr Campesinos und Mineros nach La Paz ziehen. Die meisten im Dorf finden das Projekt gut, nur Primo Carlos hält sich raus, die haben das alles schon zu Hause. Seine Tochter Camencita hat sogar ein Barbiepuppenauto und eine Küche. Ich darf aber nicht damit spielen, wenn ich sie besuche. Bald habe ich selbst eine!

Ein paar Leute sind dagegen. Natürlich auch meine Tia María. Nur weil sie vor dreißig Jahren in Deutschland Lehrerin studiert hat, meint sie immer, sie wüßte alles am besten, sagt Rudi. Diesmal hat sie aber recht, sagt Tia María, denn in Deutschland hat man damals auch Dorfgemeinschaftshäuser gebaut, damit sich die Landbevölkerung entwickelt. Und das alles, so steht es in einem Papier, war nur ein Trick, damit die Leute die Sozialdemokraten wählen und Konsumgüter kaufen.

Ich hab dann später Tia María nochmal gefragt, und sie hat es mir erklärt. Schau, hat sie gesagt, wenn jetzt hier Waschmaschinen sind, wäscht deine Mamita nicht mehr montags am Dorfbrunnen sondern dann, wenn sie einen Termin kriegt. Sie redet dann nicht mehr mit den Nachbarinnen, sondern stopft schnell die Kleider in die Trommel und geht auf das Gemüsefeld. Das hat dein Papa schon so gesagt. Und er will dann auf der Hazienda nach Arbeit fragen. Du kannst ja solange im Dorfgemeinschaftshaus spielen. In der Küche wird Senorita Hilde den Frauen abends bei

queridísimo Onkel Ludwig,

bringen, wie man richtig kocht. Dein Papa kann in der Zeit im Fernsehzimmer mit den anderen Männern Fußball oder amerikanische Filme anschauen. Und duschen kannst du, soviel du willst.

Aber das ist doch toll, habe ich gesagt. Da hat sich Tía María richtig aufgeregt. Die Mamá müßte dann noch mehr als bisher arbeiten, während der Papa statt in der Taberna abends vor dem Fernseher hockt, und sie hätte dann noch weniger Zeit für uns Kinder. Und ob ich überhaupt wüßte, daß die deutschen Kinder sich viel schlechter ernähren als die bolivianischen. Die würden nämlich vollgestopft mit Schokolade und Buletten zwischen pappigen Brötchen und mit fritierten Kartoffeln und viele von ihnen hätten kranke Haut und kaputte Zähne und könnten kaum noch stillsitzen vor Zappeligkeit. Und durch den Fernseher würden die Leute noch weniger miteinander reden als sonst und sich höchstens nur noch über die Programmwahl streiten. Und was die Hygiene betrifft, ha, ob ich denn nicht das chilenische Sprichwort kennen würde "Die Deutschen stinken"?

Tía María hat gar nicht mehr aufgehört. Unsere Traditionen würden wir verlieren, und mit der Zeit würden alle eine Waschmaschine, einen Fernseher und eine Dusche zu Hause haben wollen. Und alle Mädchen eine Barbie. Wer solle das bezahlen? Dann müßte sich Papa ganz als Landarbeiter auf der Hazienda dieses Halsabschneiders Don Sebastián verdingen und käme nur noch sonntags heim, und Mamita müßte unser Gemüse auf dem Wochenmarkt in Sucre verkaufen. Die Deutschen würden uns dann die ganzen Sachen schicken, die wir uns wünschen. Viel Arbeit gäbe es dann für die, und bei uns immer noch keine.

Ich habe das alles meinem Bruder Rudi erzählt. Der hat gelacht und gesagt, die Tía María wird auch immer verrückter, und außerdem ist sie Trotzkinin und seine Lehrer haben gesagt, der Kommunismus ist tot. Aber die Europäer sind doch Kolonialisten, habe ich zu ihm gesagt. Das haben wir in der Schule so gelernt.

Jetzt paß mal auf, hat Rudi gesagt. Die Deutschen sind heute ganz anders. Ich habe einen Aufsatz gelesen von einem Hamburger Professor, und der hat das genau erklärt. Früher, da wurden die Deutschen so erzogen, als wäre ihre Heimat das allerwichtigste auf dieser Welt. Aber schon im 19. Jahrhundert haben die so etwas wie "Weltsicht" gelernt. Die Kinder lernen schon von klein auf in der Schule durch Vergleiche. Zum Beispiel macht man Unterricht über den Tagesablauf des Quechua-Mädchens Aida in einem Dorf 70 km südlich von Sucre. Sie vergleichen dann dein Le-

ben mit ihrem eigenen. Sie lernen die Geschichte Boliviens und verändern ihre sozialen Vorurteile und entwickeln Solidarität.

Aber ob die wissen, daß ich oft abends noch Hunger habe, wenn ich ins Bett gehe, habe ich Rudi gefragt. Ja, die deutschen Kinder würden das auch mal ausprobieren, einen Tag lang, oder in ein Museum gehen und einen Tag lang Indio spielen und ein paar Worte Quechua lernen.

Und wenn diese Kinder groß sind, habe ich ihn gefragt, und wir groß sind, müssen wir dann keinen Hunger mehr haben und alle Mädchen hier haben auch eine Barbie?

Unsinn, hat Tía María geschmaubt, die gerade hereinkam. Die Deutschen lernen nur, weil ihnen das Wasser bis zum Hals steht. Endlich haben sie kapiert, daß man die Erde und die Menschen nicht endlos ausbeuten kann. Die Rohstoffe, die sie für ihre Konsumgüter und Exporte brauchen, werden knapp, und die Armen der Welt wandern in ihr Land und wollen Arbeit und Essen. Die Kinder lernen in der Schule, daß Endzeit ist, und daß sie Solidarität leben sollen, um ihre eigene Haut und ihren Wohlstand zu retten. Glaubst du wirklich, hat Tía María mich gefragt, daß die verstanden haben, was Schöpfung bedeutet, wenn sie erst in der Schule lernen, das "Naturschöne" zu entdecken? Glaubst du wirklich, auch nur ein einziges Mädchen würde dir eine ihrer Barbies geben, wenn das romantische Quechua-Mädchen vor der Tür steht und mitspielen möchte? Sie nennen sich "entwickelt" und haben als Botin eine Frau geschickt, die sich in ihrem eigenen Dorf unverstanden gefühlt hat. Warum bezahlen sie uns nicht einfach anständige Rohstoffpreise und lassen uns ansonsten in Ruhe? Erst beuten sie unsere Erde aus und zerstören unsere Traditionen und nennen das "Hilfe", und dann wollen sie auch noch weltweite Solidarität. Von uns?

Mamita hat mich dann ins Bett geschickt und mit Tía María und Rudi geschimpft, das sei nichts für Kinder. Ich habe noch lange an die Kinder bei Euch gedacht. Können die noch lachen, wenn sie solche Sachen lernen? Mich macht das traurig. Vielleicht hat Tía María doch recht. Und ich hätte doch so gerne eine Barbie gehabt, nur eine ...

Un abrazo muy fuerte

Eure Aida

(alias Barbara Toepfer)

Lernen für die Eine Welt

Interkulturelle Kommunikation im Englischunterricht

Lernen für die Eine Welt bedeutet, uns selbst zu entwickeln, indem wir lernen zu verstehen, wer wir selbst sind, wie die Systeme, in denen wir leben, funktionieren und wie sie miteinander verflochten sind. Zu unserer persönlichen Entwicklung gehören Selbstwahrnehmung, Wissen über die Entstehung unserer Sichtweisen und Einsichten darin, wie andere uns sehen (Pike/Selby, S.63). Dazu kann Schule beitragen, wenn sie die eingeschränkte Sichtweise aufgibt, ihre wesentliche Aufgabe sei die Vermittlung technischer Kenntnisse und Fertigkeiten. Warum, so fragt Theodore Roszak (Pike/Selby, S.62), regt sich jeder darüber auf, wenn Johnny miserabel liest und schreibt, aber keinen bekümmert es, wenn er nicht tanzen, nicht atmen, nicht sich entspannen kann, nicht mit Angst, Aggressionen und Neid fertig wird, keinem vertrauen und nicht zärtlich sein kann? Wessen Interessen dient dann Bildung? Jedenfalls nicht Johnnys.

Lernen für die Eine Welt bedeutet für mich auch, Kommunikationsfähigkeit zu fördern. Obwohl dies zunächst paradox klingen mag, ist Fremdsprachenunterricht für dieses Anliegen ein hervorragend geeignetes Lernfeld. Nehmen wir exemplarisch den Englischunterricht.

Skepsis ist zunächst angebracht. Wie soll ein Lernender sich in einer anderen als seiner Muttersprache adäquat ausdrücken können, wenn ihm doch weitestgehend Vokabular und grammatikalische Strukturen fehlen? Wie soll er in einer Fremdsprache Gefühle und Meinungen ausdrücken, die ihm auf Deutsch schon im Körper steckenbleiben? Die Antwort liegt bei den Lehrern. "Bereitschaft und Fähigkeit zu freier Äußerung sind wichtiger als Formalkennntnis, die schweigt." (Nissen) Wenn unsere Schüler (innen) sich in der Kneipe auf Englisch verständlich machen wollen, gelingt ihnen dies, mit Gestik, Mimik, Kauderwelsch und Satzbrocken. Weil sie engagiert sind und sich in der Umgebung wohlfühlen und ihnen niemand in die Parade fährt, sind sie zu einer Kommunikation fähig, die ihnen Schule häufig versagt. Große Lerngruppen sind dabei nur einer der vielen Stolpersteine. Inhaltliche Ferne zu den Schüler(innen) ein weiterer. Hier kann Abhilfe geschaffen werden, indem Lehrer(innen) Texte entspre-

chend der Lerngruppe umschreiben oder selbst erfinden. Beispielsweise übe ich das "Konditional" und gastronomische Redewendungen an einer lustigen Geschichte über den Bär Paddington ein, der in einem First Class Restaurant seinen Geburtstag feiert und schreckliche Sachen anstellt. Da ich diese Geschichte zu einem Theaterstück umgeschrieben habe, bietet sich der zusätzliche Reiz einer möglichen Aufführung für die Mitschüler.

Ein fundiertes und praxisnahes Gerüst zur kommunikationsfördernden Sprachvermittlung hat H. Starkey (vgl. Pike/Selby) entwickelt. Dieses Gerüst hat die Form eines Triptychons aus

- (a) Präsentation (Vermittlung der neuen sprachlichen Struktur im Kontext);
- (b) Anwendung (Benutzung der Sprache unter Kontrolle);
- (c) Produktion (Anwendung der Sprache mit offenem und kreativem Ziel).

Egal ob in der Berufsschule oder der gymnasialen Oberstufe, die thematischen Spielräume sind weit genug, um in Themenbereichen zu arbeiten, die die Schüler(innen) interessieren. Eine auf dieser Basis in einem 11er Leistungskurs an einer Bremer Schule von mir durchgeführte Unterrichtseinheit über Liebe und Sex, angelegt als ein interkultureller Lernansatz für türkische und deutsche Kursteilnehmer(innen), förderte eine erstaunliche Sprechbereitschaft und Artikulationsfähigkeit sowie Lernmotivation für Wortschatz- und Grammatikaufbau zutage.

Ausgangspunkte interkulturellen Lernens sind für J. Zimmer Situationen, in denen zwei Kulturen aufeinandertreffen. Der Erziehungsanspruch ist dann eingelöst, wenn verschiedene Kulturen so aufeinander bezogen werden, daß jeder einzelne zur Kommunikation mit jedem anderen befähigt wird und sich ideell daran bereichern kann (H. Essinger/K. Klemm). In jedem unserer Lebensbereiche treffen unterschiedliche Kulturen aufeinander, ob im Wohnbereich, in der Schule, in der Freizeit oder am Arbeitsplatz. Besonders in der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie der Mitarbeiter-

führung ist der interkulturelle Aspekt bisher völlig vernachlässigt. Internationale Konzerne führen multikulturelle Seminare für ihre Mitarbeiter durch, um sie zur Kommunikation mit Kollegen zu befähigen und letztendlich betriebliche Spannungen und Reibungsverluste abzubauen. Ganze Branchen unserer Wirtschaft würden existenzunfähig sein ohne ausländische Mitarbeiter, wie zum Beispiel die Hotellerie und Gastronomie. Aber interkulturelles Lernen ist für diese Arbeitgeber und viele Berufsschullehrer immer noch "Spinnkram".

Dabei liegt auch der betriebliche Nutzen auf der Hand. Abteilungen sollten idealerweise zu "Teams" werden (um dies zu steuern, schickt man ihre Leiter(innen) auf teure Fortbildungsseminare). Das Team sollte Quelle von Leistungskraft, Kompetenz und Kreativität sein. "Wir-Bewußtsein", ein Höchstmaß an kollektiver Identität (vgl. Hoffmann/Even) von Fremden und Deutschen wäre Voraussetzung hierfür. Deutsche Mitarbeiter(innen) und Vorgesetzte müßten dann aber ihr Gesellschaftsbild analysieren und ggf. revidieren.

Viel lieber hätten wir Deutschen es, wenn sich Fremde einfach an unser Bild anpaßten. Anstatt jedoch mit einem Satz in die "Identitätspassage" zu springen und sich dort nicht mehr zu mucksen, begeben sich Fremde, die zu uns kommen, zunächst in die "Statuspassage", in der sie auch häufig verharren. Dabei entsteht der Eindruck für Deutsche, sie verweigerten sich bewußt und unnötig einer von uns geforderten Anpassung. Fremdheit schürt Ängste. Ängste wecken latente Ausländerfeindlichkeit, die sich in tagtäglichen Diskriminierungen manifestiert und zu gewalttätigem Fremdenhaß kulminiert, der gegenwärtig in Anschlägen gegen Asylantenheime sein Ventil findet. Hilflos klingt angesichts dieser Gewalt das Ziel, Menschen dazu zu bewegen, "unkontrollierte und unausgewiesene Überlegenheitsansprüche" preiszugeben "mit der Konsequenz, sich gegenseitig Freiräume zuzugestehen oder auch neue gemeinsame Wege des Miteinanders zu finden." (J. Ruhloff) Die pädagogischen Möglichkeiten sollten nicht überbewertet werden in dem Bemühen um ein Selbstverständnis der Menschen als Bürger einer Welt. Es gibt sie jedoch.

In einer Unterrichtseinheit "Integration", durchgeführt in einem Englischkurs mittleren Leistungsniveaus an einer zweijährigen Hotelfachschule, setzte ich das Starkey-Tritychon in folgende Form um:

- Präsentation (von Denk-/Sprechanlässen; sprachliche Erschließung - Vokabeln, vorherrschende grammatikalische Strukturen);
- Anwendung (Interpretation von Bildern und Texten; Austausch von Meinungen und Erfahrungen; Erweiterung des Vokabulars um zur Kommunikation benötigte Wörter und Redewendungen);
- Produktion (i.d.R. als Interpretation oder Stellungnahme; meist Hausaufgabe).

Untersuchungen von A. Paivio haben ergeben, daß verbale Reaktionen leichter über Gegenstände oder ihre

Abbildungen hervorzurufen sind als über deren Namen. Bilder:

- befähigen zur Kommunikation;
- aktivieren Bewußtseininhalte;
- stellen authentisches Material dar;
- sind für Diskussionen ergiebig;
- münden in kreative Produkte;
- bergen Bekanntes in sich;
- stimulieren zum Sprechen;
- erfordern Konzentration bei der Betrachtung;
- ermöglichen Spracherwerb im Kontext;
- wecken Lust zum Entdecken und Kombinieren;
- bieten Symbole und regen zu Assoziationen an.

Tragende Elemente der von mir durchgeführten Unterrichtseinheit sind daher Karikaturen und Bilder.

Einstieg in die Thematik war die Karikatur "Integration" von Jules Stauber (Pink, Black, Brown and Yellow, Schroedel Verlag, S.38). Ein Fremder steht vor einem Kasten mit einer quadratischen Öffnung, begibt sich langsam in diese Öffnung hinein und verändert dabei zunehmend seine Form, so daß aus dem Menschen ein exakt passender zweiter Würfel wird. Bei der Beschreibung dieses Bildes übten wir die Continuous Form ein. Hausaufgabe war dann sich vorzustellen, die Schüler(innen) wollten nach Indien auswandern und der zuständige Beamte in der Botschaft zeigte ihnen dieses Bild, um ihnen zu verdeutlichen, was von ihnen erwartet würde. Alle Schüler(innen) waren sich, nach zum Teil differenzierten Äußerungen zu Religion, Kultur, Lebensbedingungen und Rolle der Frauen in Indien, einig, daß ein sich Anpassen für sie nicht infrage käme. Im weiteren Verlauf des Unterrichts definierten wir den Begriff "Integration" unter Einbeziehung der Erfahrungen der vier ausländischen Kursteilnehmer in Deutschland und derjenigen Studierenden, die bereits im Hotelfach im Ausland gearbeitet hatten.

Um die Selbstwahrnehmung der Einheimischen ging es in einer weiteren Karikatur (Pink, Black, Brown ..., S.44). Ein indisches Ehepaar sitzt friedlich in seinem gepflegten Gärtchen vor wohlgeordneten Gardinen. Die benachbarte Dreigenerationen-Familie mit sieben Kindern und diversen Haustieren zetert und rauf auf verwildertem Terrain und Papa (Unterhemd, Bierhumpen und Transistor) seufzt: "Wenn ich ein Land finden könnte, das die Leute aus den Kolonien nicht hereinließe, würde ich mich verdammt glücklich schätzen." In der Lerngruppe war dieses Bild Anlaß zum Sammeln von Klischees über Ausländer in Deutschland.

Zunächst von der persönlichen Betroffenheit der Lerngruppe weg führte der Auszug einer Rede von Enoch Powell (konservativer englischer Politiker) und eine Karikatur, die ihn als Geier abbildet. Ströme von Blut, vergossen in einem unerbittlichen Bürgerkrieg, sah der Politiker im zukünftigen Großbritannien fließen, sollte es nicht gelingen, den Einwandererfluß zum Versiegen zu bringen. Dieser Artikel lieferte nicht nur Gesprächsstoff, sondern auch Vokabular, mit dessen Hilfe die

Gruppe in einer Klausur den Begriff "Integration" definierte (Wiederholung) und zu der Behauptung "Integration is the snobbery of the politicians" Stellung bezogen.

Schulisch bedingt entstand eine längere Pause, nach der ich über die Fabel "The Peaceful Mongoose" zum Thema des Andersseins zurückführte. Da mir geeignetes Fotomaterial (Schulstelle Dritte Welt) vorlag, verengte ich den interkulturellen Aspekt auf die Schnittstelle Schwarze - Weiße und legte der Gruppe zunächst die Aufnahme eines Solariumfensters vor, in dem sich eine mit einem knappen Bikini bekleidete langhaarige Blondine von einem als Butler ausstaffierten muskulösen Schwarzen exotische Drinks darbieten läßt. In zwei Gruppen erarbeiteten die Schüler(innen) mögliche Vorurteile des schwarzen Kellners gegenüber dem weißen Gast und der Weißen gegenüber dem Schwarzen. Die an einer Pinnwand plakatierten Ergebnisse wurden besprochen und um vom Bild unabhängige Vorurteile zwischen Weißen (Frauen) und Schwarzen (Männern) erweitert. Danach stellte ich ein zweites Bild aus dieser Fotosammlung vor. Auf einem Silbertablett paddeln hier Marzipanneger mit wulstigen Lippen und runden, hervorstechenden Augen in Bananenbooten. Als Hausaufgabe sollten sich die Schüler(innen) vorstellen, sie seien schwarze Patissiers und hätten den Auftrag, Weiße aus Marzipan zu modellieren. Grammatikalisch diente die Aufgabe der Reaktivierung der Regeln des Conditional.

Die Schüler(innen) kamen dieser Aufgabe teilweise nur ungern nach, und zwar mit dem Hinweis, sie würden sich im Ernstfall weigern, solche Figuren zu formen - ein Resultat der vorangegangenen Sensibilisierung. Die Ergebnisse waren konsequenterweise selbstkritisch und bissig - und Anlaß zum Lachen und Schmunzeln.

Abschluß dieser Einheit sollte die Entwicklung eines kleinen Leitfadens sein, wie Mitarbeiter(innen) und Abteilungsleiter(innen) sich in Konfliktsituationen zwischen deutschen und ausländischen Arbeitnehmer(innen) verhalten könnten. Dieses Ziel wurde durch den Beginn der Sommerferien verfehlt, das Thema wird jedoch - dann eben in deutscher Sprache - im Rahmen der "Mitarbeiterführung" wieder aufgenommen werden.

Sich in einer Fremdsprache - und in der Diskussion nur bei groben Fehlern, die das Verstehen verhindern, korrigiert - über einen Sachverhalt ausdrücken zu sollen, bei dem Emotionalität eine große Rolle spielt, ist von Vorteil. Die Durchführung dieser Unterrichtsreihe hat mich in dieser Erfahrung erneut bestätigt. Die von den Lernenden verwendeten Wörter und Redewendungen sind weder kulturell noch emotional für sie besetzt und es kann somit einfacher als in der Muttersprache sein, sie für eigene Zwecke zu instrumentalisieren und gleichzeitig Distanz zu sich selbst einzunehmen, folglich Dinge auszusprechen, die sonst vielleicht unausgesprochen blieben. Aus dieser Erfahrung heraus - ich greife noch einmal zurück - war es für bremische deutsche Schülerinnen nachvollziehbar (und damit Teil

eines interkulturellen Austausches und Verstehens), daß türkische Mitschüler deutsche Mädchen als "Huren" bezeichneten, ohne sich der Bedeutung dieses Begriffs mehr als nebulös im klaren zu sein. Diese Diskrepanzen obendrein in einer beiden Ethnien fremden, nämlich der englischen, Sprache zu bearbeiten, erwies sich als kommunikationsfördernd. Wichtig ist in diesen Lernphasen allerdings, daß Lehrer(innen) sprachliche Korrektheit nur bedingt und sehr behutsam einfordern, damit Schüler(innen) nicht wieder zu "schweigender Formalkenntnis" reduziert werden.

Literaturhinweise

Essinger, Helmut: Interkulturelle Erziehung. Fremde Werte lernen. In: *betrifft erziehung*, 17. Jg., April 1984, S.30-34.

Essinger, Helmut: Interkulturelle Pädagogik. Dimensionen und Prinzipien erzieherischen Handelns in einer multikulturellen und multiethischen Gesellschaft. In: *Borrelli, Michele (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik. Positionen - Kontroversen - Perspektiven*. Baltmannsweiler 1986, S.71-80.

Hoffmann, Lutz / Even, Herbert: Soziologie der Ausländerfeindlichkeit. Zwischen nationaler Identität und multikultureller Gesellschaft. Weinheim und Basel 1984.

Klemm, Klaus: Interkulturelle Erziehung - Versuch einer Eingrenzung. In: *Die Deutsche Schule*, 77. Jg., Heft 3/1985, S.176-187.

Paivio, A.: *Imagery and Verbal Process*. New York 1971.

Pike, Graham / Selby, David: *Global Teacher, Global Learner*. London 1988. ISBN 0 340 40261.

Ruhloff, Jörg: Ausländersozialisation oder kulturüberschreitende Bildung? In: *Borrelli, Michele, a.a.O.*, S.186-200.

Wöhl, Thomas: Überwindung von Fremdenfeindlichkeit als erzieherische Aufgabe. Theoretische Grundlagen und exemplarische Vorschläge für die Berufsschule. Frankfurt/Main 1987.

Zimmer, Jürgen: Interkulturelle Erziehung zur internationalen Verständigung. In: *Borrelli, Michele, a.a.O.*, S. 225-242.

Unterrichtsmaterialien

Jarmann, Francis / Whybra, David / Hase, Hans Dieter: *Pink, Black, Brown and Yellow: Multiracial Britain*. Schroedel Schulbuchverlag 1983.

Schulstelle Dritte Welt (Swissaid / Fastenopfer / Brot für alle/Helvetas) (Hrsg.): *Rassismus bei uns? Fotos für Gespräche*. Bern o.J. Zu bestellen Monbijoustr. 31, CH-3001 Bern. Bestellnummer WWF 1608, SFR 20.

Barbara Toepfer, Jg. 1954, Lehrerin in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Z. Zt. Staatliche Hotelfachschule Marburg.

Die Arbeit des Centre for World Development Education

Im Jahre 1966, als die Bildungsabteilung des Voluntary Committee on Overseas Aid and Development gegründet wurde, war ihr erklärtes Ziel, in Großbritannien das Bewußtsein für die Probleme der weltweiten Armut und die Notwendigkeit wirksamer Entwicklung zu wecken. Als 1977 die VCOAD - Bildungsabteilung zum Centre for World Development Education umstrukturiert wurde, hatte dieses Bewußtsein schon erheblich zugenommen. Es galt jedoch noch zu erreichen, daß das Verständnis für die Komplexität der Aspekte der Weltentwicklung vertieft wurde, wie auch das Verstehen der unterschwelligeren Interdependenz, die die Themen für britische Bürger genauso lebenswichtig macht wie für all jene, die in sogenannten Entwicklungsländern leben. Für dieses Ziel der Vertiefung des Verständnisses setzt CWDE seine Quellen ein.

Die Fortschritte der 80er Jahre stellen für die Planungen des letzten Jahrzehntes des 20. Jahrhunderts eine solide Basis dar. Im Jahre 1990 lancierte CWDE Vier Initiativen, die Antworten auf die neuen Herausforderungen und Möglichkeiten darstellen, mit denen sich die Organisation konfrontiert sieht.

Das Ziel der "Young People Initiative" ist sicherzustellen, daß jeder junge Mensch in Großbritannien die Schule mit Verständnis für folgende Lebensbereiche verläßt: die Probleme menschlicher Armut und der Mißachtung der Umwelt; die Abhängigkeiten zwischen Großbritannien und der Entwicklungswelt; den Bedarf an substantieller Entwicklung und Wege, wie sie dazu beitragen können. Mit der Einführung des Nationalen Curriculums für Geographie ist dieses Ziel endlich in der absehbaren Zukunft erreichbar geworden. Wir bereiten nun ein Spektrum an Veröffentlichungen und Handlungsvorschlägen vor, um den Lehrern dabei zu helfen, die entsprechenden Teile des neuen Curriculums so interessant und effektiv wie möglich zu vermitteln.

Unsere "Community Leadership Initiative" hat das Ziel sicherzustellen, daß Entscheidungsträger und Meinungsbildner in Industrie, Handel und anderen Institutionen in Großbritannien die Notwendigkeit substantieller Entwicklung in der ganzen Welt verstehen und darin unterstützt werden dazu beizutragen. Die World Development Awards for Business sind jährlich stattfindende Ereignisse und die Broschüre, in der die Leistungen der Gewinner beschrieben werden, haben einen großen Verteilerkreis.

Das Ziel unserer "Media Initiative" ist dabei zu helfen, daß die britischen Medien stets Angebote für diejenigen

bereithalten, die sich auf dem laufenden darüber halten wollen, was in dem Kampf für substantielle Entwicklung geschieht. Unser Nord-Süd-Verbindungsservice hilft regionalen Zeitungen und Radiosendern Nachrichten zu vermitteln, die die Abhängigkeit der örtlichen Gemeinschaften mit der Entwicklungswelt veranschaulichen. Und wir werden demnächst ein Expertenverzeichnis für Entwicklungsangelegenheiten veröffentlichen, das von Journalisten verwendet werden kann.

Zu guter letzt wird unsere "Links Initiative" auf Erfahrungen aufbauen, die in über 25 Jahren der Ermöglichung von Kontakten und ideellen gegenseitigen Befruchtung von verschiedenen Menschengruppen, die mit Entwicklung zu tun haben, gewonnen wurden. Britische Farmer beispielsweise haben erfolgreich mit den Mitarbeitern der Hilfsorganisation zusammengearbeitet, und Experten der Marktforschung mit Planern von Entwicklungsprojekten. Sehr viel mehr solcher Begegnungen sind vonnöten, wenn all der gute Wille, die Kreativität und die Erfahrungen nutzbar gemacht werden sollen für das Ziel, nachhaltige Lösungen für die weltweiten Probleme des Hungers, der Ignoranz, der Armut und der Mißachtung der Umwelt zu finden.

Anmerkungen d. Übers.: CWE verfügt über eine Bibliothek (geöffnet Mo-Fr 9.30-17.00), in der Bücher, Broschüren, Unterrichtsmaterialien, audiovisuelle Medien und Computerprogramme eingesehen und entliehen werden können. Wer nicht zur Catton Street kommen kann, bestellt per Katalog. Außerdem kann für Veranstaltungen ein komplett ausgestatteter Tagungsraum gemietet werden. Zu den CWE-Publikationen gehören das Lehrerhandbuch "The Development Puzzle", die Monatsschriften "Action for Development" und "Industrial News Service" (für Arbeitnehmer in der Industrie) sowie eine Fülle von Lehr-, Lern- und Aktionsmaterialien. Zum Angebot gehören auch die Seminare der CWE "Journalistengruppe Dritte Welt", die die Arbeit von Journalisten, Rundfunk- und Fernsehanstalten fachlich unterstützt. Seminare für Geschäftsleute über Trends der Weltentwicklung dienen dazu, Beziehungen Großbritanniens zu Entwicklungsländern zu reflektieren und Interessen "der Industrie" einzubinden in den Kontext eines angestrebten Selbstverständnisses als Teil Einer Welt.

Anschrift: CWDE, 1 Catton Street, London WC1R 4AB.

Barbara Toepfer

Gottfried Orth (Hrsg.)

Dem bewohnten Erdkreis Shalom.

Beiträge zu einer Zwischenbilanz ökumenischen Lernens. Münster 1991, 332 Seiten, DM 15.--. (Bezug: Comenius-Institut, Schreiberstraße 12, 4400 Münster)

Anfang der siebziger Jahre war im Umfeld des Ökumenischen Rates der Kirchen ein neuer didaktischer Terminus entstanden, der in den letzten Jahren geradezu zum Synonym für die entwicklungsbezogene Bildung der Kirchen geworden ist. Der frühere ÖRK-Abteilungsleiter Ernst Lange forderte 1972 eine "ökumenische Didaktik", die auf "das Erlernen des Welthorizontes" zielt. Das christliche Gewissen müsse sich einleben in den Haushalt der bewohnten Erde. Diese Überlegungen

zum Zusammenhang von Ökumene und Lernen wurden zunächst in der Religionspädagogik nur sporadisch rezipiert, sie stießen jedoch in der Praxis außerschulischer kirchlicher Bildungsarbeit auf Resonanz. Es war dann vor allem dem 1981 von Heinrich Dauber und Werner Simpfendörfer herausgegebenen Band "Eigener Haushalt und bewohnter Erdkreis - Ökologisches und ökumenisches Lernen in der 'Einen Welt'" vorbehalten, das Plädoyer Ernst Langes für ein ökumenisches Lernen im Welthorizont auf dem Hintergrund erster Erfahrungen in einer veränderten kirchlichen Bildungspraxis, aber auch in der Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit der neuen sozialen Bewegungen programmatisch als Lernkonzept zu umreißen. Die gegenwärtige Popu-

larität des "Eine Welt"-Gedankens ist ebenso wie die der griffigen Formel "Global denken - lokal handeln" eng mit der Konjunktur des "ökumenischen Lernens" verknüpft, der dieses Buch den entscheidenden Anstoß gegeben hatte. Gottfried Orth hat nun 24 Autorinnen und Autoren vor allem aus der kirchlichen Bildungsarbeit, der Theologie und der Erziehungswissenschaft dazu eingeladen, von ihren Erfahrungen mit dem "ökumenischen Lernen" zu berichten, die Entwicklungen und Verwicklungen des ökumenischen Lernens nachzuzeichnen und kritisch zu beleuchten, um zehn Jahre nach dem von Dauber/Simpfendörfer gesetzten Meilenstein eine weitere Zwischenbilanz des ökumenischen Lernens vorlegen zu können.

Zahlreiche Beiträge reflektieren zunächst praktische

Lernerfahrungen aus den unterschiedlichsten Arbeitsbereichen und spiegeln dabei die Spannweite der Lernfelder und Problemstellungen wider, in denen das Konzept ökumenischen Lernens wirksam wurde: in der persönlichen Begegnung von Menschen aus unterschiedlichen Kulturkreisen auf ökumenischen Trainingsseminaren oder Studienreisen in Übersee, in der Gemeindegearbeit vor Ort, in den ökumenischen Initiativen - sei es nun, daß sie schwerpunktmäßig in Fragen der Weltwirtschaft, der Apartheid im südlichen Afrika oder des Lebensstils engagiert sind -, in der Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit der Missions- und Hilfswerke, im schulischen Religionsunterricht wie auch in der theologischen Ausbildung. Ausdrücklich wird auch das Geschlechterverhältnis als allen Lernfeldern gleichermaßen immanentes Problem und Gegenstand ökumenischen Lernens diskutiert.

Die weiteren eher um theoretische Klärung bemühten Aufsätze widmen sich vor allem dem Wandel, der sich im Verständnis des ökumenischen Lernens vollzogen hat und bestimmen die Grenzen der Leistungsfähigkeit des didaktischen Konzeptes. Was ist mit "ökumenischem Lernen" gemeint? Im Hinblick auf die Gegenstände wie auf das didaktisch-methodische Profil werden recht unterschiedliche Bestimmungsmomente betont. Gegenüber der häufig zitierten Definition aus der EKD-Arbeitshilfe zum Ökumenischen Lernen aus dem Jahr 1985, die ökumenisches Lernen als einen eigenständigen Modus des Lernens zu umschreiben versucht, überwiegt bei den Autoren dieses Bandes allerdings eher die Skepsis. Ökumenisches Lernen, so hieß es dort, sei gleichermaßen grenzüberschreitendes, handlungsorientiertes, soziales, interkulturelles und ganzheitliches Lernen. Wolfram Weiße kritisiert die Konturlosigkeit und den hohen Anspruch dieser Begrifflichkeit und plädiert dafür, die generellen Zielvorstellungen ökumenischen Lernens zurückzuschrauben. Alfred K. Tremml warnt davor, die Ganzheit, auf die ökumenisches Lernen sowohl im Hinblick auf seinen Gegenstandsreich ("Eine Welt") als auch als Lernprozeß (der den "ganzen Menschen" umfassen soll) verweist, ontologisch mißzuverstehen. Konrad Raiser beobachtet die Tendenz, die Perspektive der 'Einen Welt' zu ideologisieren und ihre inneren Widersprüche zu übersehen; wird Ökumene nicht als abstrakte Totalität, sondern als "konziliare Bezogenheit der Unterschiedenen" wahrgenommen, so kann - unter den Bedingungen einer disparaten Welt - "die Weckung eines 'globalen Bewußtseins' ... nicht mehr die primäre Zielsetzung ökumenischen Lernens sein" (S. 174). Dementsprechend betont auch Heinrich Dauber die Anerkennung der Grenzerfahrungen im Dialog der Kulturen, weist schließlich Horst

Dem bewohnten Erdkreis Shalom

Beiträge zu einer Zwischenbilanz ökumenischen Lernens

Herausgegeben von
Gottfried Orth

Comenius Institut

Siebert eine idealistische Postulatspädagogik zurück, die das Problem der Grenzen des Fremdverstehens verharmlost.

Auch im Hinblick auf den Gegenstand und den Ort ökumenisches Lernens wird eher eine Beschränkung der Reichweite angemahnt. Das umfassendste Verständnis von ökumenischem Lernen als einer "Dimension, die alle Lerninhalte und -methoden, Lernorte und -institutionen in Relation setzt zur Zukunft der einen Natur auf der einen Erde" (S. 289) findet keine ungeteilte Zustimmung. Klaus A. Baier möchte das ökumenische Lernen auf einen sehr spezifischen Ort, nämlich den Lebenszusammenhang der ökumenischen Bewegung beschränkt wissen; ebenso plädiert Wolfram Weiße für den "konsequenteren Rückbezug auf die theologischen und sozialetischen Themen der organisierten Ökumene" (131). Während in zahlreichen Beiträgen die Konturen des "Ökumenischen" verschwimmen, ist der Beitrag von Karl Ernst Nipkow ganz besonders um die Klärung der Begrifflichkeit bemüht. Er belegt die Kontextweiterung, die das Ökumene-Verständnis erfahren hat und zeichnet die Linie vom bilateral-zwischenkirchlichen Ökumene-Begriff, über die "christliche Ökumene", die die Einheit der Vielfalt der christlichen Kirchen der Welt christozentrisch zu bestimmen sucht, schließlich die Perspektive der ungeteilten christlichen Verantwortung für die gesamte oikome als der "bewohnten Erde" bis hin zum jüngsten Ökumenebegriff der "ökumenischen Ökumene", der alle religiösen Traditionen umfaßt. Ökumenisches Lernen ist damit auf den interreligiösen Dialog in einer "multikonfessionellen ökumenischen Weltgemeinschaft" (Hans Küng) bezogen; der Begriff bewahrt in diesem spezifischen

Verständnis seine Trennschärfe gegenüber dem "interkulturellen Lernen" oder der "entwicklungsbezogenen Bildung", Begriffe, mit denen er oftmals identifiziert wurde und wird.

Besonders anzuerkennen ist, daß in diesem Sammelband auch einzelne Kritiker zu Wort kommen, die das Lern- und Ökumeneverständnis, das im "ökumenischen Lernen" zum Ausdruck kommt, auch im breiten Spektrum seiner hier präsentierten Modifikationen nicht teilen. So wird zum einen der Sinn einer Pädagogisierung des Glaubens grundsätzlich bezweifelt und stattdessen eine Zentrierung "auf die geistliche Aufgabe" beschworen (Gerhard Ringshausen), andererseits der aufdringliche Moralismus des ökumenischen Lernens als "Rückgriff auf voraufklärerische Verhältnisse" (Karl Dienst) zurückgewiesen. In anderer Hinsicht allerdings blieb das Spektrum der Autorinnen und Autoren doch auch viel zu homogen: es ist nicht einsichtig daß zur Zwischenbilanzierung eines Lernkonzeptes, in dem dem internationalen und interreligiösen Dialog ein zentraler Stellenwert zukommt, nur deutsche Autorinnen und Autoren eingeladen sind, die zudem überwiegend den evangelischen Kirchen nahestehen. Doch auch trotz dieser Beschränkung auf eine "Innenansicht" des ökumenischen Lernens markiert diese lesenswerte Zwischenbilanz eine wichtige Zäsur in der Entwicklung dieses Lernkonzeptes, das, nachdem es mit dem modischen und inflationären Gebrauch der Vokabel vom "ökumenischen Lernen" schon Gefahr lief, alles und nichts zu bezeichnen, nun mit der selbstkritischen Präzisierung und Begrenzung der Ansprüche wieder an Profil gewinnt.

Klaus Seitz

Georg Auernheimer

Einführung in die interkulturelle Erziehung

Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1990, 264 Seiten, DM 35.--

Der Begriff der "interkulturellen Erziehung" ist in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Literatur gerade erst zehn Jahre jung. Doch mittlerweile ist die Flut der Literatur, die sich mit Theorie und Praxis interkulturellen Lernens bzw. interkultureller Erziehung beschäftigt, nur noch mit Mühe zu übersehen. Der Terminus, der zunächst im Diskussionszusammenhang der Ausländerpädagogik, und dabei in erster Linie im Hinblick auf die Vorschulerziehung, gebräuchlich wurde, hat mittlerweile auch im Bereich der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung und der Dritte-Welt-Pädagogik Konjunktur; vereinzelt werden selbst Entwürfe mit allgemeinpädagogischem Anspruch

vorgetragen, die z.B. das Konzept der Allgemeinbildung im Kontext einer interkulturellen Pädagogik zu reformulieren gedenken. Erstaunlich schnell wurden an zahlreichen Hochschulen Lehrstühle zu Fragen interkultureller Erziehung eingerichtet und erziehungswissenschaftliche Arbeitsbereiche ausdifferenziert. Dabei ist jedoch nicht zu übersehen, "daß 'interkulturelle Pädagogik'... Eingang in das Establishment institutionalisierter Pädagogik gefunden hat, bevor eine Klärung des Begriffs möglich war", wie Michele Borrelli, selbst Inhaber eines entsprechenden Lehrstuhls, vor einigen Jahren monierte.

Das Vorhaben, eine Einführung in dieses junge und noch weitgehend konturlose Arbeitsgebiet zu verfassen, ist damit ein heikles Unterfangen. Dem Marburger

Erziehungswissenschaftler Georg Auernheimer jedoch ist dies in vorzüglicher Weise gelungen. Auernheimer, als Fachmann in Minderheitenfragen und in der Ausländerarbeit profiliert, ist dabei nicht in erster Linie um eine didaktisch orientierte Hinführung zu den Problemen interkultureller Erziehung bemüht: Seine "Einführung in die interkulturelle Erziehung" überzeugt vielmehr dadurch, daß sie den wissenschaftlichen Ertrag der bisherigen Diskussion in diesem Arbeitsgebiet zu sichern vermag und in einer problemorientierten Systematik entfaltet.

Der Band ist vor allem ein Literaturbericht; dem Autor ist nicht so sehr daran gelegen, eine eigenständige Grundlegung, Konzeption oder Didaktik interkultureller

Erziehung zu entwerfen. Doch indem die referierten Positionen im Hinblick auf Problemstellungen gebündelt, Differenzen und Kontroversen herausgearbeitet werden, ist der Text nicht nur überraschend spannend zu lesen, sondern gibt zugleich eine übersichtliche und umfassende Orientierung zum derzeitigen Stand der Forschung, die bislang in dieser Form auf dem deutschen Buchmarkt für diesen Arbeitsbereich einzigartig sein dürfte.

Auernheimer zieht nicht nur erziehungswissenschaftliche, sondern darüberhinaus auch psychologische, soziologische oder sprachwissenschaftliche Diskussionszusammenhänge zu Rate. Dabei werden auch die andernorts häufig vernachlässigten Entwicklungen im Aus-

land, vorzugsweise in Großbritannien, Frankreich und den USA, ausführlich berücksichtigt. Nach der Darlegung der Entwicklungsphasen von Ausländerpädagogik und interkultureller Pädagogik im In- und Ausland, werden die historischen Herausforderungen (u.a. Arbeitsmigration, Flüchtlinge, autochthone Minderheiten, europäische Einigung) für eine interkulturelle Pädagogik umrissen. Ausführlich wird die Auseinandersetzung um den Begriff der "kulturellen Identität" diskutiert, wobei der Autor zwischen den Theorieansätzen, die kulturelle Identität/Ethnizität nur als Ergebnis sozialer Zuschreibung deuten und kulturalistischen Modellen, die auf objektivierbare ethnische Differenzen rekurrieren, zu vermitteln versucht. Deutlich wird dabei, daß "die bildungspolitische Forderung nach 'Wahrung der kulturellen Identität' ... unsinnig" ist, "weil sie die Prozeßhaftigkeit von Identität wie von Kultur vernachlässigt" (S. 115). Zur Erklärung und Beschreibung interethnischer Konflikte und des Rassismus zieht Auernheimer Erklärungsansätze von unterschiedlicher Reichweite heran und konzentriert sich dabei insbesondere auf die Kritik an psychologisch orientierten pädagogischen Strategien gegen den Rassismus.

Nach einer eingehenden Differenzierung und kritischen Diskussion der vorliegenden pädagogischen Konzep-

tionen interkultureller Erziehung wird schließlich im letzten Kapitel von praktischen Beispielen interkulturellen Lernens in den verschiedensten Bildungsbereichen berichtet.

Angesichts der Breite der verarbeiteten Literatur und dem Geschick des Autors, die Schlüsselprobleme zu identifizieren, ist Auernheimers "Einführung" gewiss ein ergiebiges, lesbares Standardwerk für jede und jeden, die/der sich in Erziehungswissenschaft wie in der Bildungspraxis mit interkulturellem Lernen beschäftigt. Zu bedauern ist allenfalls, daß der Autor in seiner Darstellung zu sehr dem Problemzusammenhang der ausländerpädagogischen Diskussion verhaftet bleibt; im Mittelpunkt stehen Probleme und Chancen der Beziehungen zwischen "Mehrheits-" und "Minderheitskulturen" innerhalb unserer Gesellschaft. Die vielfältigen Aspekte interkulturellen Lernens in anderen Formen interkultureller Begegnung im internationalen Bereich und insbesondere im Nord-Süd-Verhältnis bleiben dabei leider unterbelichtet. Dabei wurde ja gerade auch innerhalb der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, der Bildungsforschung in der/mit der Dritten Welt und der Dritte-Welt-/Entwicklungspädagogik in den letzten Jahren die Diskussion um das interkulturelle Lernen ausführlich und je spezifisch rezipiert. Die eingangs ausdrücklich erklärte Absicht des Autors, die Überschneidungen gerade auch mit diesen pädagogischen Arbeitsbereichen zu berücksichtigen, wird in der Ausführung nur sehr unzulänglich eingelöst. So fallen auch in der historischen Darlegung zahlreiche ältere Diskussionsstränge unter den Tisch, die hätten deutlich machen können, daß zwar der Terminus, nicht jedoch die Programmatik einer interkulturellen Erziehung ein Produkt erst der achtziger Jahre ist. Zu erinnern wäre hier beispielsweise an die internationale Erwachsenenbildung im Umfeld der europäischen Friedensbewegung vor dem 2. Weltkrieg, an das UNESCO-Konzept der "Erziehung zur internationalen Verständigung", an die us-amerikanische "cross-cultural education"-Forschung, an die Tourismus- und Austauschforschung oder an die Diskussion um "World Studies" und "Global Education" im angelsächsischen Raum. Damit hätte auch deutlich werden können, daß die pädagogische Diskussion um das interkulturelle Lernen offensichtlich nicht nur auf die spezifische Problemlage von "Einwanderungsgesellschaften" reagiert, sondern vor einer umfassenderen Herausforderung steht, innerhalb derer die weltweiten Migrationsbewegungen nur ein Teilaspekt sind: das Zusammenleben der Menschen und Kulturen in einer Weltgesellschaft. Auernheimer greift diese Perspektive erst - dann aber prägnant - im Schlußwort auf: "Wie sähe die Utopie einer multikulturellen Gesellschaft der Zukunft aus? - Nicht wie ein Jahrmarkt der Kuriositäten, nicht ein Nebeneinander von kulturellen Reservaten, weder melting pot noch folkloristisches Potpourri, vielmehr eine Gesellschaft, die sich als Teil der Weltgesellschaft begreift und darangeht, die gemeinsamen globalen Aufgaben in Angriff zu nehmen: den Schutz der Biosphäre... und die Beseitigung der Armut" (S. 243).

Klaus Seitz

Georg Auernheimer

Einführung in die interkulturelle Erziehung

Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Horst Siebert / Asit Datta:

Die vergeudete Umwelt

Steht die Dritte Welt vor dem ökologischen Bankrott? Fischer TB, Frankfurt/Main 1990, 199 Seiten.

Der Titel ist eine Frage an jeden einzelnen von uns: "Steht die Dritte Welt vor dem ökologischen Bankrott?" Man mag versucht sein, (vor-) schnell zu antworten: "Was habe ich damit zu tun?" Die Autoren geben uns darauf eine umfassende Antwort. Horst Siebert war erschüttert vom Anblick der Stadt Bogota. Ebenso war ich es, als ich zum erstenmal hungernde Kinder in Mogadishu sich wegen ein paar Pfennige auf mich stürzend erlebte.

Das Buch ist zu bedeutsam für jeden von uns, als daß man es wie einen Kriminalroman so nebenbei lesen könnte. Es ist in vier Hauptkapitel gegliedert. Schon die erste Überschrift zwingt zur Selbstprüfung: Was weiß man, was sollte man wissen! Und schon wenige Zeilen weiter zwingt uns ein bekannter Buchtitel zum Nachdenken: Werden wirklich die Wälder ewig singen?, oder wird ihnen ihr leises Rauschen nur eine Erzählung aus ferner Vergangenheit sein? Er fragt nicht, wo die Arche Noah strandet, sondern stellt die erschütternde Tatsache des Verlustes ihres Inhaltes fest, und wieder tut es ihm ein weltweit bekannter Buchtitel an: Vom Winde verweht. Aber es handelt sich nicht um die kriegerischen Ereignisse in den USA im vorigen Jahrhundert, es geht um den weltweiten Vormarsch der Wüste, um Hunderttausende von Quadratkilometern fruchtbaren Landes, die -aus durchaus erklärbaren Ursachen- der menschlichen Ernährung verlorengehen.

Das 2.Kapitel enthält beeindruckende Beispiele des ökologischen Widerstandes. Wegen des Umfangs sind es verständlicherweise nur exemplarische Fallbeispiele aufgezeigt worden. Besonders eindrucksvoll ist der heutige Kampf in Indien, der vornehmlich von Frauen geführt wurde: Die Chipko -, ("Umarmeden-Baum") Bewegung. Datta, der offenbar diese Bewegung nicht nur aus der Literatur kennt, versteht es, den Kampf anschaulich darzustellen.

In einem 3.Kapitel wird die "Suche nach Erklärungen und Auswegen" fortgesetzt. Es werden u.a. vier traditionelle Erklärungsmodelle vorgestellt. Je nach Erfahrungen und Einsichten mag man sich der einen oder anderen These verpflichtet fühlen, man gewinnt aber sehr viel, wenn man über das komplexe Geflecht miteinander verbundener Faktoren nachdenkt.

In dem letzten Kapitel analysiert Datta die Entwick-

lungspolitik der westlichen Industriestaaten, insbesondere die der Bundesrepublik, wobei die öffentlichen Verlautbarungen und die Handlungen gegenübergestellt werden. Es werden "Widersprüche über Widersprüche" aufgeführt, aber es werden auch vielerlei Anregungen und Vorschläge unterbreitet.

Ich habe mich gefragt, ob es nur der Gegenstand ist, der so fesselt, daß man das Buch kaum aus der Hand legen kann. Ich sehe die Ursache im Folgenden:

- in dem Informationsgehalt, dem Umfang wichtiger Erkenntnisse,
- in dem hohen Grad von Veranschaulichung und den einprägsamen Bildern,
- in der allgemein verständlichen Sprache,
- in der komplexen Sicht unserer Welt, diesem blauen Planeten, den es uns und unseren Nachkommen zu erhalten gilt,
- in dem Bemühen, uns anzuhalten zum Nachdenken über unser tägliches Tun und (Unter-) Lassen - ohne den pädagogischen Zeigefinger zu erheben.

Zum Schluß je eine Bitte an die Autoren und an den Verlag: Die Autoren möchten bei einer 2.Aufl. die ökologischen Probleme der 2. Welt [sozialistischen Länder] behandeln. Der Verlag möchte Unstimmigkeiten in Abbildungen und Unterschriften beseitigen: Die Abb.1 soll lt. S.23 Holzbündel tragende Frauen zeigen, die Abb.1 zeigt aber S.15 die ursprüngliche Verbreitung des tropischen Regenwaldes; in der Abb.5 soll man die "wachsenden Wüsten der Welt" erkennen, leider sind die schwachen Differenzierungen in den vier Farbtönungen nur schwer zu erkennen.

Bleibt noch der Wunsch, das Buch zu einem akzeptablen Preis den hiesigen ökologisch Interessierten zugänglich zu machen.

Horst Siebert / Asit Datta

Die vergeudete Umwelt

Steht die Dritte Welt vor dem ökologischen Bankrott

Fischer Taschenbuch

Prof. Dr. Erdmann Harke
Humboldt-Universität Ostberlin

Aktionsgemeinschaft Solidarische Welt e.V.

Zeitschrift "Samsolidam"

Kinder für 3. Weltthemen zu begeistern, ohne auf pädagogische Instrumentarien wie den berüchtigten erhobenen Zeigefinger oder Mitleidsappelle zurückgreifen zu müssen, ist für Menschen, die in der Kinder- und Jugendarbeit tätig sind, ein viel diskutiertes, alltägliches Problem.

Zwar gibt es eine Fülle didaktischer Materialien für die Arbeit mit Jugendlichen, doch für die Information von Kindern im weltentdeckenden Fragealter von ca. 8 bis 13 Jahren sind die Pädagogen oft auf ihre eigene Kreativität in der Aufarbeitung entwicklungspolitischer Problemstellungen angewiesen. Auch Eltern mit Kindern dieser Altersstufe sind vielfach auf der Suche nach ansprechenden Alternativen zu Actioncomix und Computerspielen.

All diesen Betroffenen sei ebenso wie allen großen und kleinen Kindern die Zeitschrift "Samsolidam" empfohlen. Samsolidam wird von der unabhängigen Entwicklungshilfeorganisation "Aktionsgemeinschaft Solidarische Welt" e.V. in Berlin herausgegeben und erscheint viermal jährlich. Die inhaltliche Konzeption jeder Ausgabe erarbeiten Kinder und Erwachsene gemeinsam. Mit sehr ansprechenden und einfallreichen Illustrationen widmet sich jedes Heft einem Schwerpunktthema wie z.B. Wasser, Wohnen, Kinderarbeit, Spiel und Spielzeug. Dabei berichten Kinder aus der "3. Welt" von ihrem Alltag und bieten unseren Kindern Vergleichsmöglichkeiten mit eigenen Erfahrungen; wobei die Kinderwünsche und -sorgen in Verbindung mit eindrücklich aufgearbeiteten Sachinformationen zu den jeweiligen Themen stehen: In Heft 5 beispielsweise berichten Nepurk, ein Inuitjunge, und Selin, ein Berbermädchen, was Wasser für sie bedeutet. Durch dieses Identifikationsangebot wird jedes Kind, anknüpfend an eigene Erfahrungen, zu Kulturvergleichen eingeladen.

Meinungsbildung und Stellungnahme der Kinder zu Themen wie Rassismus und Ausländerfeindlichkeit werden schwerpunktmäßig in den Heften Nr. 10 "meine Meinung hab ich schon", Nr. 18 "dieses Haus gehört uns allen" und Nr. 16 "Südafrika" gefragt. Im letztgenannten Heft schildert Nombulelo unter welchen Bedingungen sie als schwarzes Mädchen in Südafrika zur Schule gehen muß. Die Interviews der Kinderredaktion mit

jugendlichen Asylantragstellern, Flüchtlingskindern und osteuropäischen Aussiedlerkindern sind in Heft Nr. 18 abgedruckt und bieten Kindern und Eltern Anstöße zu Gesprächen über die Hintergründe der Berichte.

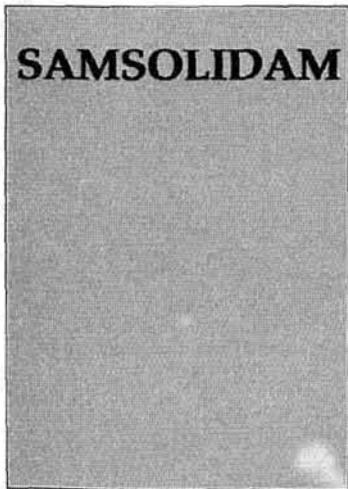
Obwohl es sich bei den angesprochenen Themen oft um sehr ernste Fragestellungen handelt, gelingt es dem Samsolidam-Team, Handlungsmöglichkeiten für Kinder aufzuzeigen z.B. durch Anregung von Brieffreundschaften mit Kindern in Südafrika, durch Hinweise auf Schulpartnerschaften oder durch ganz praktische Tipps wie zur Gestaltung von Projekttagen mit deutschen und ausländischen Kindern z.B. mit gemeinsamen Backen von türkischem Fladenbrot.

Andersartige Lebensweisen aus dem jeweiligen kulturellen Kontext verstehen zu lernen und kulturverbindende Gemeinsamkeiten zu entdecken, sind auch Leitlinien bei den Spiel- und Basteltips in der Samsolidam. Wie im Titel angedeutet, sollen Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie "Solidarität gemeinsam" Spaß machen kann. ("dam" steht als Kürzel für afrikanische Trommelsprache). Zur sinnlichen Erfahrung und gemeinsamen Lernen laden lustige Experimente mit Wasser (Heft 5) oder Sonnenstrahlen (Heft 11) ein, dabei werden ökologische Zusammenhänge veranschaulicht. Die vielfältigen Spieltips, welche oft an Spiele aus den "3. Weltländern" anknüpfen und fantasievolle Ideen oder Aktionsvorschläge beinhalten, sind für Eltern und Kinder in gleicher Weise anregend: genannt seien hier beispielsweise das Erdnußspiel (Heft 8), das Spiel "Zugvögel" (Heft 17), "Rettet den Regenwald" (Heft 13) und "das Kinderhaus" (Heft 18).

Ähnlich veranschaulichen die Basteltips für Spielzeug aus Altmaterialien den Erfindungsreichtum von Kindern in anderen Ländern und geben unseren Kindern im Nachbarn die Möglichkeit zur Annäherung an andere, kreative Spielwelten.

Damit sogar verregnete Ferientage für Eltern und Kinder ein gemeinsames Erlebnis werden können, dazu gibt es im Samsolidam-Heft 15 eine außergewöhnliche Idee: Diese Ausgabe widmet sich afrikanischen Geschichten und Märchen, die zum gegenseitigen Vorlesen einladen: wieso nicht einmal an einem Vorlesenachmittag in der Badewanne - mit Taucherflossen oder Schwimmkerzen - je nachdem wie es den Kindern am besten gefällt.

Samsolidam kann bei der Aktionsgemeinschaft Solidarische Welt e.V., Hedemannstraße 14, 1000 Berlin 61 bestellt werden, ein Heft kostet 4,50 DM, das Jahresabonnement mit vier Heften 16 DM. Rita Schäfer



SAMSOLIDAM

Kurzrezensionen neuer Unterrichtsmaterialien und Zeitschriften

CON-Film, CulturCooperation, EZEZ, Vamos, in Zusammenarbeit mit Deutscher Volkshochschul-Verband/Fachstelle Internationale Zusammenarbeit (Hrsg.): 500 Jahre Eroberung und Widerstand in Lateinamerika 1492-1992. Filmliste.

Zur offiziellen 500-Jahrfeier der "Entdeckung Lateinamerikas" haben die Herausgeber dieser Broschüre über hundert Filme (16 mm) zu diesem Thema ausgewählt und kommentiert. Ihr Anliegen ist, den zu erwartenden Jubelfeiern Kontrapunkte zu setzen und zu einem (selbst)kritischen Umgang mit der Geschichte und der Lebensrealität der Bevölkerungsmehrheit Lateinamerikas beizutragen. CON Medien- und Vertriebsgesellschaft, Benquestr. 29, Postfach 106545, W-2800 Bremen. Tel. 0421/342414.

ila (Informationsstelle Lateinamerika)(Hrsg.): 1492-1992. 500 Jahre Kontinuitäten kolonialistischer Politik. Heft 148, Sept. 91. ila, Heerstr. 205, 5300 Bonn 1, DM 5,00.

"500 Jahre Vergewaltigung zweier Welten" wäre nach Ansicht der Redakteure dieser Zeitschrift ein angemessener Titel des Spektakulums, das im kommenden Jahr anlässlich des Jubiläums zu erwarten sein wird. Daher wollen sie mit ihren Beiträgen alte und neue Weltordnungen demaskieren, Rassismus und Sexismus bloßlegen und stattgefundenen aktiven und passiven Widerstand dokumentieren. Von der ersten bis zu letzten Seite ist dieses Heft vollgepackt mit Informationen, beispielsweise über die "Bananenrepublik" Honduras, Gold und Geld (Deutsche Bank), US-Militärpolitik in Lateinamerika, Europäische Bevölkerungspolitik in der "Dritten" Welt, Ethnozentrismus, Eurozentrismus, Rassismus, Rucksackreisende und die katholische Kirche. Wer (sich) nicht nur informieren, sondern auch provozieren (lassen) will, für den ist dieses Heft genau das Richtige.

Ballot, Frank: Islam. eXplizit. Materialien für Unterricht und Bildungsarbeit, Heft 35. Standardausgabe DM 12,-, Klassensätze (20 Hefte) DM 7,50. Horlemann Verlag, Lohfelder Str. 14, 5340 Bad Honnef.

"Intellekt verpflichtet, Muslim zu sein", so die selbstbewußte Aussage eines Österreicherers. Ich schließe mich in modifizierter Form an: Intellekt und Interesse am Islam verpflichten dazu, dieses eXplizit-Heft zu lesen, in dem es dem Autor auf leicht verständliche und auch betroffenen machende Art und Weise gelingt, Texte und Erlebnisberichte so auszuwählen, daß an christlichen Überlegenheitsgefühlen schon nach wenigen Zeilen ein Mäuschen nagt. Allein der Beitrag über Wissenschaftsbereiche wie Optik, Chemie, Medizin und Mathematik belegt deren weltweit führende Rolle in der Zeit vom 8.-14. Jahrhundert. Und daß die Weigerung einer jungen Frau, bei ihrer Arbeit ihr Kopftuch abzulegen, nicht zwangsläufig Ausdruck von Unterdrückung, sondern Protest gegen eine solche, gerade stattfindende sein könnte, könnte auch für deutsche Frauen von Interesse sein.

Engelhardt, Eva; Spiller, Ingrid: Bevölkerungspolitik. eXplizit Heft 36.

Coca Cola als Exportschlager ist "out", Verhütungsmittel sind "in". Hierzu werden bestehende Vermarktungskanäle reaktiviert. Doch auch beliebte Versuchskaninchen sind Frauen der Dritten Welt, sofern es ihnen in ihren Gesellschaften überhaupt gestattet wird, Schwangerschaft zu verhindern. Die Mythen "Überbevölkerung" und "Hunger" werden erneut

infrage gestellt und ein Beitrag über den "maßlosen Alltag" eines Durchschnittsdeutschen belegt, wo die eigentlichen Ressourcenfresser sitzen. Kinder und Familie in verschiedenen Kulturen sind weitere Themenbereiche. Auffällig an diesem Heft sind die variierenden Aufgabenstellungen für Schüler(innen), bei deren Erfüllung es gut gelingt, Vergleiche zu ziehen, Klischees zu entlarven und - handlungsbezogen - Empathie zu empfinden. Folglich ist diese Unterrichtseinheit nicht nur inhaltlich, sondern auch methodisch interessant.

Tydecks, Reinhard: Der Mahgreb. Traditionelle Noma-kultur, Geschichte des Kolonialismus, Krieg um die Westsahara. eXplizit Heft 37.

Textbearbeitung ist die beherrschende Unterrichtsmethode, die in dieser Reihe über Lebensbedingungen, Traditionen, europäischen Kolonialismus und den Westsaharakrieg informiert. An ihm soll verdeutlicht werden, daß die Ursachen für regionale Kriege in der Dritten Welt nicht nur in Konflikten zwischen den unmittelbar Beteiligten zu suchen sind. Die Kultur der Nomaden steht hier für viele andere, die durch das Vordringen der europäischen Kultur weitgehend zerstört worden sind.

ILZ - Institut für Internationale Zusammenarbeit (Hrsg.): Wohin mit der Gentechnologie ...? Heft 90/4. Wipplingerstr. 32, 1010 Wien.

Multinationale Konzerne und ihre Technologien umspannen die Erde wie ein Spinnennetz. Die Botanik der industriellen Welt ist arm geworden, und auch die der restlichen Welt wird von Tag zu Tag ärmer. Kaffee und Nestlé sind zwei Beispiele dafür, wie in die Artenvielfalt biotechnisch eingegriffen wird. Und RAFI - Rural Advancement Fund International - ist eine der Organisationen, die versuchen, Arten zu schützen: durch Genbanken, Information, politische Arbeit. Pat Mooney beschreibt in einem Vortrag, der auszugsweise abgedruckt ist, den heutigen Stand der Gentechnologie. Sein Plädoyer: aktiv mitbestimmen, bevor wir uns gezwungen sehen, unser Gebet um das tägliche Brot an multinationale Konzerne zu richten.

ILZ (Hrsg.): Von der Wasserversorgung zur Wasservorsorge. Heft 1991/1.

Auch dieses Heft dient ausschließlich der Informationsvermittlung. Mit Hilfe vieler Tabellen und Graphiken wird veranschaulicht, über welche Wasserressourcen die Erde verfügt, wie der Wasserkreislauf funktioniert und welche Faktoren Wasserspeicherung und deren Nutzung beeinflussen. Jedoch nicht nur technische, sondern auch sozio-ökonomische Bedingungen hemmen die Versorgung vieler Menschen, Tiere und Pflanzen mit diesem lebensnotwendigen Rohstoff. Der Autor des Heftes, Diplomingenieur Helmut Jung, empfiehlt daher Wasservorsorge anstatt, wie bisher in vielen Projekten, die planerische und praktische Beschränkung auf eine ausreichende Wasserversorgung.

Arbeitskreis Grundschule e.V. (Hrsg.): Schule hier und anderswo - so lernen Kinder in Tansania. Heft 2/Juni 1991. Erhard Friedrich Verlag GmbH & Co.KG, Im Brande 15A, W-3016 Seelze.

Basis dieser Unterrichtseinheit sind die "altbewährten" Diareihen "Flugreise nach Afrika" und "Wie lebt Twaha in Tansania?" sowie der Film "Grüße von Twaha aus Tansania". Renate Jonen hat die Einheit in einer 4. Klasse durchgeführt.

Anknüpfungspunkt war deren eigene Lernsituation. Immer wieder bezog Frau Jonen die Schüler(innen) aktiv in die in den Medien dargestellten Situationen ein und stützte so erfolgreich einen handlungsbezogenen Sachkundeunterricht, dessen Ergebnisse in eine Fotoausstellung für die ganze Schule mündeten. Nach ähnlichem Muster und mit viel Spaß verlief die Realisierung dieser Einheit in einer 2. Klasse, durchgeführt von Ilse Möller.

Arbeitskreis Grundschule e.V. (Hrsg.): Ein Peru Projekt im Kindergarten. Klassenpartnerschaft zwischen einer deutschen und einer kenyanischen Grundschulklasse. Heft 3/September 1991.

Die deutschen Kindergartenkinder lernten Rosita und Pedro, zwei Bauernkinder aus Peru, kennen: wie sie wohnen, essen, tanzen, singen und wie ihre Mutter Schafwolle verarbeitet. Zwei Ausstellungen über Indios ergänzten die Unterrichtsdurchführung. Anliegen in diesem Konzept ist es, den Kindern deutlich zu machen, daß Anderssein nicht "Schlechtersein" bedeutet. Auf Mitleidshascherei wird verzichtet. Wie eine Klassenpartnerschaft zwischen Ländern zweier verschiedener Kontinente gelebt werden könnte, beschreibt Andrea Peter. Auch wenn dieses Projekt nicht mehr besteht, so bieten die Ausführungen viele Anregungen für Schüler(innen), die auch eine Partnerklasse haben möchten.

Hessischer Volkshochschulverband (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Themenheft aus Anlaß der Kulturtagung hessischer Volkshochschulen in Kassel. KreaTour in Hessen Nr. 21. HVV, Winterbachstr. 38, 6000 Frankfurt/Main 1. DM 5,-.

Über Mitarbeiterfortbildung in indianischem Weben, afrikanischem Töpfen, Pueblo-Keramik und Seidenmalerei berichten Teilnehmer in diesem Heft. "Kultur der Dritten Welt" ist ein weiteres Seminar, zu dem der HVV geladen hatte. Rolf Niemann erläutert in einem Beitrag, welches Potential an interkulturellem Lernen musisch-manuelle Kurse für Leiter(innen) und Teilnehmer(innen) enthält. Wie der didaktisch-methodische Ansatz des DVV konkret umgesetzt wird, kann exemplarisch am Beispiel der Heimvolkshochschule Burg Fürsteneck nachvollzogen werden.

Erklärung von Bern (Hrsg.): Das Leben neu erfinden. Literatur aus der Karibik. Dokumentation E.v.B., Postfach 177, 8031 Zürich (gratis).

"Wir haben keine Eltern, aber die Erde der Insel ist unsere Mutter. Man muß sie lieben, bepflanzen". Simone Schwarz-Bart (zitiert) und Xavier Orville leben in Martinique, Maryse Condé in Guadeloupe und René Depestre in Haiti. Alle vier Autoren werden in der Dokumentation, deren Lektüre neugierig macht und für sich schon einen Genuß bedeutet, vorgestellt. Weitere Literaturhinweise zur Karibik werden außerdem gegeben.

Erklärung von Bern (Hrsg.): Solidarische Entwicklung. Rundbrief 1991/2.

Kennen Sie schon die gute alte Bintje-Kartoffel in gentechnisch veränderter Version? Und wissen Sie, ob das Lab, mit dem Ihr Frühstückskäse fermentiert wurde, aus einem Labor stammt? Erklärung von Bern hat über Lebensmittel aus dem Genlabor ein Jahr lang informiert (Dokumentation bei E.v.B. erhältlich). Umweltorganisationen kaufen Schuldtitel auf und erlassen sie verschuldeten Regierungen, wenn diese sich dafür verpflichten, Umwelt-Programme zu finanzieren. Welche Möglichkeiten und Risiken birgt diese Form der "Entwicklungshilfe"? Über diese und mehr Themen können Sie im o.g. Rundbrief lesen.

DEH/EDA (Hrsg.): ED Entwicklung Développement Nr. 33/1991. Informationsdienst, 3003 Bern.

Freizeit einmal nicht à la Opaschowski (vgl. ZEP 2/91), sondern im fernen Indien, in der Schweiz und "überhaupt" (beschrieben von Al Imfeld); Feiern im Niger; die verschiedenen Funktionen von Koka; Alkoholismus in Sambia; Haarmode an der Elfenbeinküste; das Volkslied in Bolivien; Theater auf afrikanisch; ländlich integrierter Tourismus im Senegal... Dies sind wesentliche Beiträge dieser kostenlos zu beziehenden Schweizer Publikation. Und wer obendrein an Unterrichtsmaterial der Direktion für Entwicklungszusammenarbeit und humanitäre Hilfe interessiert ist, findet eine komplette Liste in Heft 33.

AGEH Arbeitsgemeinschaft für Entwicklungshilfe (Hrsg.): Contacts. Heft Nr.2/Juni 1991. Postfach 210128, W-5000 Köln 21.

Dieses Heft, in dem beteiligte Ordensgemeinschaften und Fachkräfte zu Wort kommen, ist den "Missionaren auf Zeit" gewidmet. Eingebunden ist außerdem der Jahresbericht 1990 der AGEH.

AGEH (Hrsg.): Contacts. Heft Nr.3/August 1991.

Schwerpunktthema ist der Kolonialismus in Mittelamerika, Neuguinea und Gabun. Der Beitrag "Ich bin doch nicht dein Neger" belegt die negative Besetzung von Begriffen, die mit "schwarz" oder "Neger" zusammengesetzt sind. Abgedruckt sind außerdem Auszüge der Erklärung der Stockholmer Initiative zu globaler Sicherheit und Weltordnung vom Frühjahr dieses Jahres.

Vehement (Vereinigung ehemaliger Entwicklungshelferinnen und Entwicklungshelfer e.V.) (Hrsg.): LiteratLiteratur.

"Es gibt verschiedene Wege, die Welt besser kennenzulernen und Antworten auf die eigenen Fragen zu finden. Ein Weg ist, selbst in die Städte und Dörfer zu gehen, um die Menschen, die dort leben, besser zu verstehen. Ein anderer ist, Bücher zu lesen." (Samad Behranghi, Iran) Wer Rezensionen "satt" über Publikationen der Themenbereiche Zweidrittelwelt, Weltwirtschaft, Krieg, Militär und Waffengeschäfte, Verschuldung, Landwirtschaft, Interkulturelle Kommunikation, Frauen, Ökologie, Gesundheit, Wohnen, Ausländer, Bildungsarbeit und Unterricht sowie nach Kontinenten geordnete Literatur sucht, für den ist dieses Heft ein "gefundenes Fressen".

Vehement Nr. 7 / September 1991.

Sollte deutsche Entwicklungshilfe auf deutsche Entwicklungshelfer verzichten? Was ist interkulturelles Lernen? Vor allem das erste dieser beiden Schwerpunktthemen bedarf dringend kritischer Betrachtung, wozu die Beiträge Diskussionsgrundlagen sein könnten.

Nachrichten Informationen Nachrichten

Betrifft: ZEP 4/1990

"Während wir für den Bereich der Grundschule schon vor Jahren eine Kooperation eingegangen sind, die Früchte trägt... fördern wir zur Zeit keine nennenswerte Maßnahme, die speziell auf das Vorschulalter gerichtet ist. Das gleiche Defizit besteht für die große Zahl der Auszubildenden im dualen System von Betrieb und Schule. (...) Bei den Azubis stehen wir noch ganz am Anfang. Und welche Möglichkeiten und Anlässe gäbe es hier - sowohl im Betrieb als auch in der Schule - auf etwas Phantasie für eine gezielte, auch berufsspezifische entwicklungspolitische Bildungsarbeit. Um ein Beispiel zu nennen: Ich muß gestehen, wie sehr es mich selbst beeindruckt hat, was durch eine Unterrichtseinheit 'Schwarzer Tee aus Sri Lanka' für eine Hotelkaufleute-Azubi-Klasse - Ende

letzten Jahres in einer entwicklungspädagogischen Fachzeitschrift "ZEP" veröffentlicht - an Information und Anregung zum Nachdenken und Handeln transportiert werden konnte. Das BMZ würde sich - im Rahmen seiner Mittel - einer finanziellen Unterstützung bei der Produktion von Materialien für diese Zielgruppe sicher nicht verschließen."

Aus dem Vortrag "Entwicklungspolitische Bildungsarbeit in der Schule aus der Sicht des BMZ" von Staatssekretär Hans-Peter Reppik am 19.9.91 in der Landesvertretung Schleswig-Holstein in Bonn. (ks)

Dritte Welt im Unterricht: Ermutigung in Schleswig-Holstein

Kultusministerielle Erlasse und Richtlinien für die Behandlung des Themenbereichs "Dritte Welt" im schulischen Unterricht lagen bislang nur in Nordrhein-Westfalen vor. In Anlehnung an den Runderlaß des nordrhein-westfälischen Kultusministeriums vom 20.1.87 formulierte nun auch die Kultusministerin Tidick am 22.10.90 für Schleswig-Holstein einen Runderlaß "Dritte Welt im Unterricht". Der Erlaß soll vor allem denjenigen, "die sich schon länger mit der genannten Thematik beschäftigen, Mut machen, auch in Zukunft engagiert weiterzuarbeiten." Die Kultusministerin weist darauf hin, daß die "Schulen diesen internationalen Problemen mehr Bedeutung beimessen (müssen), damit junge Menschen Problembewußtsein entwickeln und Verantwortung übernehmen, sowie die Chancen der Zusammenarbeit stärker nutzen können, sei es auf weltweiter oder regionaler Ebene, in der Nachbarschaft oder im eigenen Alltagshandeln". Das Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule ist beauftragt, eine Handreichung zur Behandlung des Themas "Dritte Welt" im Unterricht zu erarbeiten. (ks)

Fonds ökumenisch Lernen

Die Ökumenische Vereinigung der Akademien und Zentren in Europa e.V. hat einen internationalen "Fonds ökumenisch Lernen" ins Leben gerufen. Gemeinden und ökumenische Initiativen sind dazu aufgerufen, für diesen Fonds zu sammeln. Ausgangspunkt der Initiatoren ist die Einsicht, daß "wichtigste Voraussetzung ökumenischen Lernens die Begegnung mit Menschen in ungewohnter Umgebung" sei. "Wer sich dem Fremden aussetzt, lernt, sich selbst zu verändern." Daher soll mit den Mitteln dieses Fonds die interkulturelle Begegnung und dabei insbesondere der Süd-Süd-Dialog gefördert werden. Informationen: Ökumenische Vereinigung der Akademien und Zentren in Europa e.V., Dr. F.-E. Anhelm, 7325 Bad Boll. (ks)

Schulstellen Dritte Welt

Im November wurde beim Deutschen Komitee des World University Service WUS (Goebenstraße 35, 6200 Wiesbaden) eine bundesweite "Schulestelle Nord-Süd" eingerichtet. Dieser Stelle, die von einzelnen Bundesländern unterstützt wird, ist vor allem die Aufgabe zugeordnet, die regionale wie überregionale Umsetzung der Forderungen aus der Abschluß-Erklärung des Kölner Nord-Süd-Bildungskongresses (vgl. ZEP 4/90) zu begleiten, zu beraten und ggf. zu koordinieren. Anfang des Jahres 1992 wird weiterhin eine vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik ABP geförderte "Fachstelle Schule und Unterricht" beim neugegründeten Comenius-Institut/Ost in Berlin/Ost seine Arbeit aufnehmen. Die Schwerpunkte dieser ABP-Fachstelle liegen in der Beratung bei Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung zu entwicklungsbezogenen und ökumenischen

Fragen vor allem im religionspädagogischen Bereich. Regional soll sich die Arbeit dieser Fachstelle zunächst auf die fünf neuen Bundesländer konzentrieren. Schließlich hat auch das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit BMZ angekündigt, analog zum erfolgreichen Projekt des AK Grundschule "Dritte Welt in der Grundschule" bereits im kommenden Jahr ein bundesweites Projekt "Dritte Welt in der Sekundarstufe I" fördern zu wollen. Der Ruf nach einer bundesweiten Koordinierungsstelle zur Förderung des entwicklungspolitischen Unterrichts war erstmals 1970 bei der Wiener Tagung "Schule und Dritte Welt" anläßlich des Internationalen Erziehungsjahres laut geworden. Die öffentliche Förderung einer daraufhin an der Universität Hamburg eingerichteten "Curriculum-Clearingstelle Dritte Welt" wurde allerdings (vom BMZ) nach einem Jahr wieder eingestellt. Abgesehen vom ebenfalls kurzen Zwischenspiel einer befristeten ABP-Fachstelle "Schule und Unterricht" beim Pädagogischen Institut Villigst verlief seitdem die Diskussion in Sachen "Schulestelle" äußerst zäh und fruchtlos. Umso erstaunlicher ist nun die hektische Betriebsamkeit des Jahres 1991. Die Freude darüber ist gleichwohl nicht ungeteilt. Einzelne Nichtregierungsorganisationen beklagen die fehlende konzeptionelle Transparenz der nunmehr geschaffenen Schulstellen und mahnen an, die Erfahrungen der zahlreichen regionalen entwicklungspädagogischen Informationszentren und LehrerInneninitiativen in den Diskussionsprozesse mit einzubeziehen. (ks)

Bildungsarbeit des BMZ unter Druck

Der Bundesrechnungshof hat das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit dazu aufgefordert, sein Programm zur Förderung der entwicklungspolitischen Bildung in den kommenden Jahren einzustellen. In den letzten Jahren hatte das BMZ jährlich rund 5 Millionen DM zur Förderung und Bezuschussung von Projekten in der schulischen wie außerschulischen entwicklungspolitischen Bildungsarbeit bereitgestellt. Der Bundesrechnungshof begründet seine Forderung damit, daß es mittlerweile - wie vielleicht noch in den sechziger Jahren - nicht mehr vorzögen sei, der Öffentlichkeit die Notwendigkeit von Entwicklungshilfemaßnahmen plausibel zu machen. Könnte es sein, daß die Vorstellungen des Bundesrechnungshofes von den Aufgaben und Zielen entwicklungspolitischer Bildung an der entwicklungspädagogischen Praxis der 90er Jahre völlig vorbeizielten? (ks)

Projektstelle Ökologie und Entwicklung

Im Hinblick auf die UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung UNCED in Brasilien 1992 haben die bundesdeutschen Umweltverbände und -initiativen eine gemeinsame Projekt- und Informationsstelle eingerichtet: BUND, Barbara Unmüßig, Im Rheingarten 7, 5300 Bonn 3, Tel. 0228/400970 (ks)

Last not least

Wer denkt, schlechte Slapstick-Filme könnten nicht Wirklichkeit werden, hat sich getäuscht. Gemeint ist die Herstellung des letzten ZEP-Heftes (3/1991). Die Auslieferung verzögerte sich, wie Sie sicher bemerkt haben, um einige Zeit. Ersparen Sie es uns die Pein, die Odyssee des Heftes zu erzählen, und nehmen Sie statt dessen unsere herzlich gemeinte Bitte um Entschuldigung entgegen. Unserer Druckerei wünschen wir auf weiteres "gute Gesundheit". Vielen Dank für Ihr Verständnis. (as)

Selbstorganisation und Chaos

- Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht -

2. Symposium vom 15.-17. Mai 1992 Burg Rieneck/Gemünden

Traditionelle Vorstellungen von Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik haben angesichts des Desasters dreier Entwicklungsdekaden ihre allgemeine Geltungskraft eingebüßt.

Angesichts der offensichtlichen Krise von entwicklungspolitischer und -pädagogischer Theorie und Praxis soll in dieser Tagung der Frage nachgegangen werden, ob neue Theorieangebote für das entwicklungsbezogene Denken in Politik und Pädagogik fruchtbar gemacht werden können. "Selbstorganisation" - dieser Begriff im Titel steht stellvertretend für neuere interdisziplinäre Theorieofferten, wie: Theorie der autopoietischen Systeme, Synergetik, Chaostheorie, Systemtheorie und Allgemeine Evolutionstheorie.

Ziel der Veranstaltung soll es sein, diese Theorien auf unsere bisherigen Erfahrungen in Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik zu beziehen.

Programmübersicht:

PD Dr. M. Wöhlcke: Forschungsinstitut für Internationale Politik und Sicherheit der Stiftung Wissenschaft und Politik, Ebenhausen	Bilanz der Entwicklungspolitik der letzten 30 Jahre
A. Scheunpflug-Peetz, K. Seitz: DFG-Forschungsprojekt	Bilanz der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit der letzten 30 Jahre
Prof. Dr. mult. H. Haken Institut für Theoretische Physik und Synergetik an der Universität Stuttgart	Synergetik als Beitrag für das Verständnis gesellschaftlicher Änderungsprozesse in Politik und Pädagogik
Prof. Dr. A.K. Tremel UdB Hamburg	Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in evolutionstheoretischer Sicht

Als Moderatoren in den Arbeitsgruppen werden u.a. PD Dr. G. Orth, Prof. Dr. A. Datta mitarbeiten.

Ort der Veranstaltung: Burg Rieneck im Spessart

Kosten für Tagung und Unterbringung:

70 DM im Doppelzimmer, 50 DM im Mehrbettzimmer.
Fahrtkosten 2. Klasse DB werden erstattet, vorbehaltlich der Gewährung eines Zuschusses durch das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit.

Weitere Auskünfte und Anmeldung bei:

Prof. Dr. Tremel, Pappelallee 19, 2055 Dassendorf, Telefon: 040/65412803 oder 040/65413364

Veranstalter:

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik (ZEP)
in Verbindung mit dem DFG-Forschungsprojekt
"Von der Dritten Welt-Pädagogik zur Entwicklungspädagogik - zur Geschichte eines Lernbereiches".

Anmeldeschluß:

3. Februar 1992