

# ZEP

Nachlese: ZEP-Symposion

Themenschwerpunkt:

**Von Flaschenkindern, Dschungel-Bürgern  
und Nebel-Wanderern**  
in der entwicklungspolitischen  
Bildungsarbeit



## Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

der Versuch, den Druck und Versand von Tübingen nach Hamburg umzustellen, ist, wie das Ergebnis beweist, mißglückt. Unser letztes Heft (2/92) erreichte formal nicht das gewohnte Niveau. Offenbar ist es weitaus schwieriger als ursprünglich angenommen, in

Hamburg zu angemessenen Preisen und zufriedenstellender Qualität die ZEP zu produzieren. Wir werden sie deshalb wieder in der gewohnten schwäbischen Qualität herstellen lassen.

Mit diesem Heft bieten wir wieder eine bunte Mischung an. Neben Diskussionsbeiträgen über entwicklungspädagogische Filmarbeit (Datta) und das Grundbildungskonzept des BMZ (Datta, Toepfer) finden Sie einen Forschungsbericht über die globale Perspektive im schweizer Bildungssystem (Blumenthal/Herzka) und einen mehrperspektivischen Bericht über das 2. ZEP-Symposium auf Burg Rieneck im Mai d.J. (Hochschild, Engl, Brendel), sowie einer kritischen Replik auf einen Treml-Aufsatz aus Heft 1 (Bühler). Daneben gibt es natürlich wieder wie gewohnt eine Fülle von Informationen und Rezensionen. Ich hoffe, daß in dieser Mischung für jeden etwa Interessantes dabei ist.

In diesem Zusammenhang noch einen Hinweis in anderer Sache. Die ursprünglich als Supplement-Reihe der ZEP geplante Jahrbuchreihe ist jetzt, nach langen Vorplanungen, unter dem Reihentitel "edition differenz" im Verlag Schöppe und Schwarzenbart ins Leben gerufen worden. Der erste Titel (Alfred K. Treml: "Überlebensethik. Stichworte zur Praktischen Vernunft im Horizont der ökologischen Krise" ist erschienen und kann ab sofort bestellt werden (siehe Werbung auf Rückseite). Mit dem noch dieses Jahr erscheinende 2. Titel werden wir die Tagungsbeiträge unseres 2. ZEP-Symposiums auf Burg Rieneck und die daraus entstandene Diskussion veröffentlichen. Auch der dritte Titel steht schon fest: "Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven". Natürlich kann das ökonomische Risiko gemildert werden, wenn Vorbestellungen eingehen. Ich will Sie dazu animieren, zumal es Subskriptionsnachlaß gibt.

Auch unser (gemeinnütziger) Verein zur Förderung der Entwicklungspädagogik" ist jetzt notariell gegründet worden. Näheres dazu im nächsten Heft.

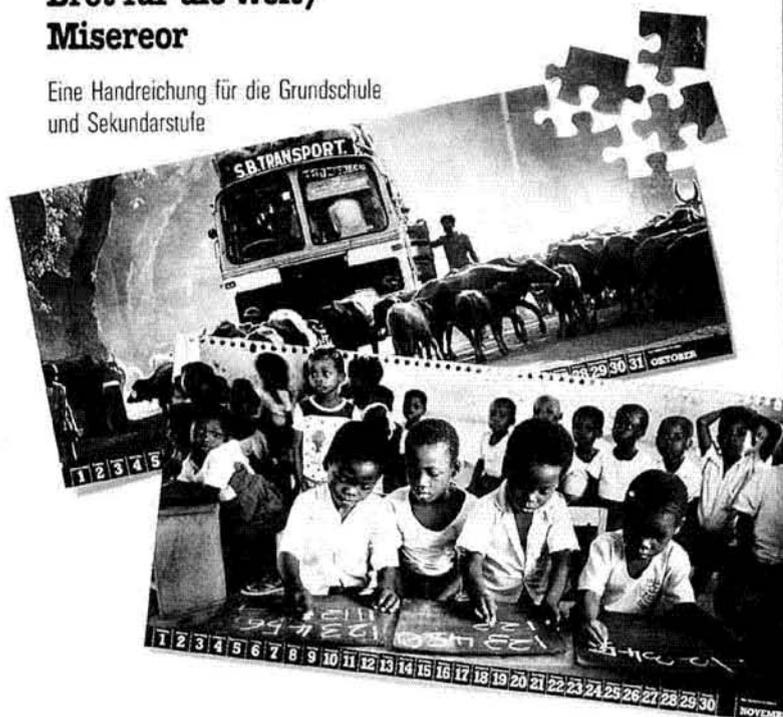
Alfred K. Treml  
Hamburg, 25.8.92

Schule und Eine Welt

**Brot  
für die Welt**  
LERNWEGE

### Bildkalender Brot für die Welt/ Misereor

Eine Handreichung für die Grundschule  
und Sekundarstufe



in Zusammenarbeit  
mit dem Arbeitskreis  
**Pädagogik**

# Zeitschrift für Entwicklungspädagogik

15.Jahrgang

Oktober

3

1992 ISSN 0175-0488D

## Inhalt:

- |                     |    |   |
|---------------------|----|---|
| Asit Datta          | 2  | <b>Von Flaschenkindern zu Dschungel-Bürgern</b><br>Veränderungen in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit im Spiegel entwicklungspolitischer Filme |
| Asit Datta          | 7  | <b>Grundbildung - ja, aber welche und wie?</b><br>Anmerkungen zu dem Sektorenkonzept des BMZ  |
| ZEPpelin            | 10 | <b>Embargo gegen europäische Bildungsexporte?</b>   |
| Blumenthal / Herzka | 11 | <b>Die globale Perspektive im Schweizer Bildungswesen</b>   |
| 2.ZEP-Symposion     | 19 | <b>Beobachtungen beim Umgang mit sicherer Unsicherheit</b>  |
| 2.ZEP-Symposion     | 21 | <b>Weißer Professoren und farbige Probleme</b><br>Unmaßgebliche Beobachtungen einer Teilnehmerin  |
| 2.ZEP-Symposion     | 24 | <b>Leserinbrief zum Symposion</b>   |
| Hans Bühler         | 26 | <b>"Seltsam im Nebel zu wandern..." (Replik)</b>  |
| Portrait            | 28 | <b>Council of Europe - North-South Centre</b><br>Bildung und Ausbildung in den Bereichen Umwelt und Entwicklung   |
|                     | 31 | <b>Neue Unterrichtsmaterialien</b>  |
|                     | 32 | <b>Rezensionen</b>  |
|                     | 36 | <b>Informationen</b>  |

**Impressum:** ZEP - Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 15.Jg 1992 Heft 3. Die Zeitschrift erscheint im Verlag Schöppe & Schwarzenbart Tübingen / Hamburg. **Herausgeber:** Gesellschaft zur Förderung der Entwicklungspädagogik GFE. **Schriftleitung:** Alfred K. Tremel **Redaktionsanschrift:** 2055 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. **Redaktions-Geschäftsführer:** Dr. Arno Schöppe, Tel. 040/6541-2921. **Ständige Mitarbeiter:** Prof.Dr. Asit Datta, Hannover; Dr. Hans Gängler, Dortmund; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dipl.Päd. Ulrich Klemm, Ulm; Prof.Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Annette Scheunflug M.A., Hamburg; Klaus Seitz M.A., Nellingenheim; Barbara Toepfer, Weimar/Marburg; Prof.Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg. **Kolumne:** Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Veronika Prasch (Österreich); Barbara Toepfer (ZEPpelin). **Technische Bearbeitung/EDV:** Heike Selinger, Britta Stade. **Anzeigenverwaltung:** Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 74 Tübingen, Tel.: 07071/22801. **Verantwortlich i.S.d.P.:** Der geschäftsführende Herausgeber. **Titelbild:** Pantomime. Szenenbild aus der Aufführung des Wuppertaler "Basta-Theaters": mit dem Dritt-Welt-Stoff "Über die Grenzen der Nacht". Kontaktadresse (auch für Engagements): "Basta-Theater", c/o Rudi Rhode, Friedrichstraße 1, 5600 Wuppertal 1, Tel.: 0202/441460; Mit herzlichem Dank für die kostenfreie Abdruck-Erlaubnis. **Abbildungen:** falls nicht bezeichnet: Privatfotos. **Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt;** Diese Publikation wurde vom Kirchlichen Entwicklungsdienst der EKD gefördert.

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 36,- Einzelheft DM 9,50; 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

Asit Datta

# Von Flaschenkindern zu Dschungel-Bürgern

## Veränderungen in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit im Spiegel entwicklungspolitischer Filme

### Vorbemerkungen:

Der Titel ist tückisch und bringt mich in Verlegenheit. Zum einen muß ich ohne Schuldzuweisung eingestehen, daß ich zwar den Titel nicht selbst gewählt, aber ihm doch zugestimmt habe. Zugestimmt habe ich im Bewußtsein, daß in dem Zeitalter der elektronischen Medien und der Werbung die Verpackung eine große, ja fast eine bestimmende, Rolle spielt. Produzieren die Verpackungen nicht Müll? Sind wir nicht inzwischen umweltbewußt geworden? Wir kaufen doch nur noch Waren, die mit einem grünen Punkt versehen sind. Daß die Waren mit dem besagten Punkt mehr Verpackungsmüll produzieren als bisher - ist ein Widerspruch. Den nehmen wir in Kauf. Damit muß man leben.<sup>1</sup>

Zum zweiten bin ich verlegen, weil ich das Versprechen des Titels mit dem Inhalt nicht füllen kann. Im Unterschied zu den Warenproduzenten und -händlern bin ich der altmodischen Meinung, was man verspricht, muß man halten. Also die Verpackung und der Inhalt müssen übereinstimmen. Diese Norm bringt Schwierigkeiten mit sich, weil die Überschrift impliziert, als ob es eine - wenn nicht einheitliche, so doch ähnlich gelagerte - entwicklungspolitische Bildungsarbeit in der Bundesrepublik gab und gibt, die sich allmählich verändert hat. Das gleiche gilt auch für entwicklungspolitische Filme. Warum ich mit diesen Annahmen Schwierigkeiten habe

und wenn Veränderungen, welcher Art sie waren, versuche ich im folgenden vorzustellen.

### Veränderungen:

Um Mißverständnissen vorzubeugen, sei erwähnt, daß es sowohl in einem als auch in dem anderen Bereich erhebliche Veränderungen in den letzten 20 Jahren gegeben hat. Trotz mancher Überschneidungen gab und gibt es innerhalb eines Zeitraums große Unterschiede jeweils in den einzelnen Bereichen. Es gab gewisse Zeiterscheinungen, bestimmte Themen waren zu einer Zeit vorherrschend. Dennoch kann man diese Veränderungen nicht als einen linearen, kontinuierlichen Entwicklungsprozeß verstehen wie es z.B. Heinemann/Petermann im Bereich der entwicklungspolitischen Filme gemacht haben. Heinemanns vier Phasen - 1. Christliche Missionsarbeit mit der Kamera, 2. Die Entdeckung der Dritten Welt als eine Hunger- und Elendsregion, 3. Die große Zeit der Entwicklungshilfe-Projekte, 4. Der Zusammenhang der Entwicklungshilfe mit der Außen- und Innenpolitik des Geberlandes - wird von Petermann mit einer 5. Phase - Einbeziehung von kritischen Entwicklungspolitikern als Berater - ergänzt.<sup>2</sup> In diesem Sinne könnte man noch einige andere Phasen - Kinder, Frauen, Umwelt - hinzufügen.

Ähnlich könnte man die Entwicklung im Bereich der Bildungsarbeit so beschreiben: Pädagogik des schlechten Gewissens - Pädagogik des Mitleids - Analyse von Krisen: Hunger, Elend, Analphabetismus - auf der Suche nach einem Weg zur Verminderung der Ungleichheit - die Zeit der Entdeckung des subjektiven Faktors bei den TeilnehmerInnen - Verknüpfung des globalen Zusammenhangs mit dem lokalen Alltagsleben.

Die Entwicklung ist aber m. E. weder in einem noch in dem anderen Bereich so gelaufen, weil verschiedene, auch gegensätzliche Ansätze zeitgleich neben- und gegeneinander vorhanden waren.

### Ansätze zur entwicklungspolitischen Bildungsarbeit aus dem Blickwinkel der Veranstalter:

Die Ansätze waren und sind deshalb verschieden, weil die Veranstalter - je nach eigenem Interesse - unterschiedliche Absichten und Ziele verfolg(t)en. Diese spiegeln eher Interessen der jeweiligen Gruppen innerhalb unserer Gesellschaft als das der Bevölkerung der Entwicklungsländer wider. Die Skala reicht von der Bestätigung des staatlichen Interesses, sozusagen eine PR-Aktion für die staatliche Politik, über den moralischen Appell den Reichtum von hier mit den Armen in der Dritten Welt zu teilen, Anpreisung von Kleinprojekten mit dem Ziel Spenden zu sammeln bis zur 'subversiven Pädagogik', die es auch schon mit dem Ende der 80-er Jahre gegeben hat. Bei der letztgenannten wurden Ursachen, Zusammenhänge gesucht, Machtstrukturen, Abhängigkeiten analysiert und versucht, diese zu durchbrechen, oder wenigstens Wege aufzuzeigen, die diesen Durchbruch ermöglichen könnten.

Von der Aufzählung der Ansätze her kann man un schwer die dazugehörigen Institutionen in Verbindung bringen. Aber dies ist nicht so eindeutig und einheitlich. Wohl aber ließen sich von den Programmen, Zielen und Methoden her gewisse Rückschlüsse ziehen. Man kann z.B. von den staatlich verordneten schulischen Rahmenrichtlinien (RRL) ablesen, welches Bundesland von welcher Partei mehrheitlich regiert wird. Unabhängig von der Nähe zur staatlichen Entwicklungspolitik haben die RRL aller Bundesländer folgende Aspekte gemeinsam:

1. Ohne Begründung und Erklärung, ohne Quellenangaben geben sie Versatzstücke (z.B. Begriffe aus) einer Entwicklungstheorie wieder. Meistens bleibt die Kritik an dieser und unzählige andere Theorien unerwähnt.

2. Probleme und Lösungsansätze, wenn überhaupt, werden zerstückelt in Schubladen - eingeteilt in verschiedenen Schulfächern - eingereicht, wodurch SchülerInnen eher daran gehindert werden, Zusammenhänge zu erkennen.

Da ich mich mehrmals zu den Unzulänglichkeiten der RRL geäußert haben<sup>3</sup>, komme ich zu diesem Punkt zurück: Die Zuordnung der Ansätze zu den Institutionen

ist nicht so eindeutig, weil die LehrerInnen z.B. Querverbindungen zu anderen Institutionen haben. KollegInnen anderer Institutionen haben ebenso Verbindungen zu anderen Organisationen.

Da die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit über drei Jahrzehnte hier nicht in Kürze abgehandelt werden kann, verweise ich auf eine Veröffentlichung, in der Klaus Seitz auch die institutionellen Unterschiede gut ausgearbeitet hat.<sup>4</sup>

### Entwicklungspolitische Filme:

Die Frage, ob es in diesem Bereich eine Entwicklung im Sinne einer kontinuierlichen zielgerichteten Veränderung gegeben hat, ist - wie in dem Bildungsbereich - mit einem eindeutigen 'ja und nein' zu beantworten. Sicherlich hat es einen Wandel in der Themenauswahl gegeben: Von der Darstellung einzelner Krisenaspekte wie Hunger, Elend, Slums zu einem Versuch, globale Zusammenhänge zu zeigen - sozusagen von 'Flaschenkindern zu Dschungel-Bürgern'. Ob dieser Wandel bei allen Filmemachern gleichermaßen zu sehen ist, wenn ja, ob die neueren Filme für die entwicklungspolitische



Bildungsarbeit 'gebrauchsfreundlicher' - also didaktisch besser verwendbar - als bisher geworden sind, versuche ich an den Beispielen von drei Filmemachern zu verdeutlichen. Bevor ich auf die Wandlung und Verwendbarkeit der Filme in der Bildungsarbeit zu sprechen komme, möchte ich festhalten, daß wir diese Filme im Bereich der entwicklungspolitischen Bildung gewissermaßen zweckentfremden, also "mißbrauchen". Normalerweise werden die Filme im Auftrag des Fernsehens, oder zumindest in der Hoffnung, daß das Fernsehen die fertiggestellten Filme abnimmt, hergestellt. Vielleicht haben die Filmemacher darüberhinaus das zweite Ziel, die Filme für die Bildungsarbeit zu ver-

Peter Heller mit Kameramann bei Dreharbeiten.

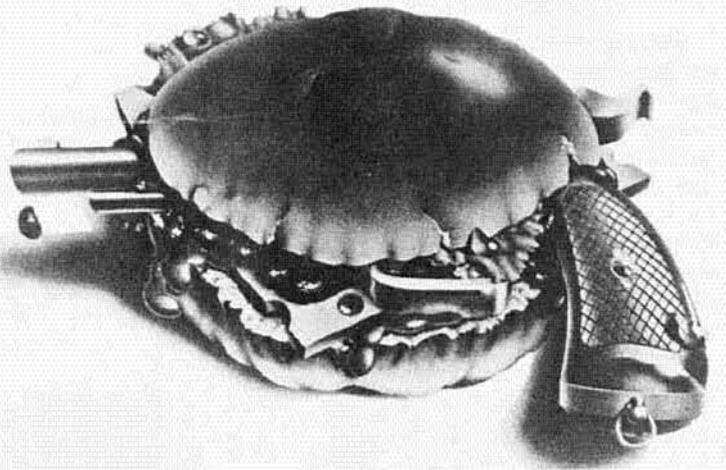
© Foto: Filmkraft, P.Heller

kaufen, auch im Kopf. Aber das Fernsehen spielt vermutlich eine größere Rolle. Meistens hat das Fernsehen das Erstverwendungsrecht. Also müssen die Filme 'fernsehgerecht' sein. Was 'fernsehgerecht' ist, das bestimmen die Sender. Die Zweitverwerter, die PädagogInnen im Bildungsbereich, haben dann Schwierigkeiten, diese Filme mit anderen Zielen für eine spezifische Lerngruppe einzusetzen. Insofern kann ich die

geht.<sup>6</sup> Man hat den Eindruck, daß er sein Filmmaterial dazu benutzt, seine Meinung zu verkünden, uns zu 'belehren'. In diesem Zusammenhang ist der Begriff 'Oberlehrerhaft' aber deshalb nicht richtig, weil heutzutage kein(e) LehrerIn wagen würde, in diesem Stil zu 'lehren'. Dann würden alle SchülerInnen weglauen oder 'Chaos' verursachen. Vielleicht liegt diese Machart auch an seiner Produktionsweise. Er schneidet erst 10 - 30 Tage und textet nachträglich etwa 10 Tage.<sup>7</sup> Diese Vorgehensweise ist von seiner Einstellung - man muß viel erklären - abhängig.

Aber nicht nur zuviel Text ist ein Hindernis, sondern wie die Filme kommentiert werden - immer mit einer 'Moralinspritze', mit einem moralischen Appell, der zugleich häufig eine Schuldzuweisung an die ZuschauerInnen hier mit einschließt. Gewiß, seine Filme sind informativ. Für seine mutigen Reportagen hat er zu Recht in diesem Jahr den Adolf-Grimmer-Preis erhalten. Aber 'Aufklärung ist nicht erzwingbar' (Lorey).<sup>8</sup> Seine Moralinspritze erzeugt eher Abwehrmechanismen und Lernwiderstände, die Elke Begander<sup>9</sup> so trefflich beschrieben hat, die man gerade abbauen will.

Um Troeller nicht unrecht zu tun, sei hier noch erwähnt, daß in den 70-er Jahren seine Filme für Medien-seminare gut geeignet waren, um Text-Bild-Schere zu erläutern. Im Laufe der Zeit ist diese Schere zwar kleiner, deshalb sind seine Filme für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit aber leider nicht brauchbarer geworden.



These von Petermann - 'Der entwicklungspolitische Film ist in seiner überwiegenden Mehrheit ein standardisiertes Produkt. Das macht ihn so fernsehgeeignet. Aber diese Standardisierung ist selbst schon ein Resultat des Einflusses des Fernsehens'<sup>5</sup> - einerseits bestätigen, andererseits so erweitern, gerade deshalb ist es schwierig, die Filme in Bildungsveranstaltungen für eine bestimmte Lerngruppe mit spezifischen Lernzielen einzusetzen. Die Filme sind dafür nicht gemacht. Man kann die Filme als 'Selbstläufer' einsetzen, vorher einleiten, nachher "pädagogisch" analysieren bzw. kommentieren. In diesem Fall bestimmt der Film den Inhalt und die Ziele, dies kann er aber allein nicht leisten. Das Problem wird komplizierter, wenn ein Filmemacher sich einen Namen gemacht hat und von Fernsehsendern deshalb sozusagen einen 'Freibrief' erhält.

### Beispiel 1: Gordian Troeller

Troeller dreht schon seit 1968 Filme in diesem Bereich. Zuerst mit Marie Claude Deffarge. Nach ihrem Tod allein. Thematisch hat er sicherlich eine große Wandlung vollzogen. Von der Reihe 'Im Namen des Fortschritts' bis zu den Reihen über Frauen und Kinder ist sicherlich eine Entwicklung zu sehen. Seine Filme sind im Bildungsbereich deshalb aber nicht geeigneter zu erkennen geworden. Dies liegt an seiner Annahme, daß man viel erklären müsse, wenn es um Dritte Welt

### Beispiel 2: Peter Krieg

Krieg hat eine ganz andere Entwicklung durchgemacht. Während seine ersten Filme - etwa 'Flaschenkinder' oder 'Sangham' - für die Bildungsarbeit gut geeignet waren, wurden seine späteren Filme - 'Septemberweizen', 'Die Seele des Geldes' - zunehmend überfrachter unverständlicher, ja verworrener. Vielleicht liegt es daran, daß er die ersten Filme für ganz bestimmte Benutzergruppen, im bestimmten Zusammenhang mit der Aktion gegen Nestle, Sangham im Zusammenhang mit der Evangelischen Kirche. Während 'Flaschenkinder' noch in der damaligen 'Protestbewegung' verankert war, zeigte 'Sanham' zum ersten Mal die Menschen der Dritten Welt als Subjekte, als handelnde Personen, die daran arbeiteten, ihre Situation selbst zu verändern und bei dieser Arbeit ihr Bewußtsein änderten. Selbst wenn diese Menschen keine Biographie hatten, gab der Film Anlässe für neue Hoffnung, offene Fragen, Anlässe für Reflexion über den eigenen Alltag hier. Kurz der Film war gut geeignet für unsere Arbeit.

Technisch, in der Einteilung und Zusammensetzung, in der Erzählweise ist der Film 'Septemberweizen' gut, ja brillant. Nur sein pädagogischer Anspruch, man möge sich in den Bildungsveranstaltungen etwa eine Woche lang mit dem Film beschäftigen, zeigt eine gewisse Naivität und vielleicht auch Unkenntnis der Rahmenbedin-

Filmlogo "Essen & Politik". Zu diesem Thema produzierte Peter Heller ein Buch, eine Ausstellung und zwei Filme.  
© Foto: Filmkraft, P.Heller

gungen solcher Veranstaltungen. Auch eine Lehrperson muß mit Input-Output-Kosten-Nutzen-Analysen rechnen. Sicher die neuen Erkenntnisse über System-Zusammenhänge sind ein persönlicher Gewinn für Peter Krieg. Aber Systemzusammenhänge zwischen Überproduktion und Umweltschäden in der Landwirtschaft hier und Hunger in der Dritten Welt haben andere wie Susan George, Joseph Collins/Frances Morre-Lappé, James Wessel/Mort Hantman oder auch ich knapper, verständlicher und mit Belegen und Fakten dargelegt.<sup>10</sup> Der Vorteil bei diesen Büchern ist, daß man Auszüge gezielt einsetzen und das Thema möglicherweise in anderthalb Stunden abhandeln kann.

Wenn 'Septemberweizen' überfrachtet war, ist der Film 'Die Seele des Geldes' unverständlich. Es ist nicht klar, was das Ziel des Films ist. Will Krieg uns die Psychohisterie, den Symbolwert- und -charakter oder die Macht des Geldes, der harten Devisen klar machen? Die erste Aufgabe kann Lloyd de Mause, den er mehrmals zitiert und interviewt, die zweite Susan George<sup>11</sup> mit weniger Aufwand und verständlicher lösen. Vielleicht hat Krieg für das Thema ein falsches Medium gewählt. Die Vermutung Kriegs - der Film sei deshalb nicht angekommen, weil er in der Zeit der Anti-IWF-Kampagne nicht paßte - ist, glaube ich, nicht richtig. Peter Krieg ist ein guter Filmmacher. Es wäre für uns ein Gewinn, wenn er aus seinem Schmolliwinkel herauskommt und darüber nachdenkt, für wen mit welchem Ziel, Thema und zu welchem Zweck er den nächsten Film machen möchte.

### Beispiel 3: Peter Heller

Peter Hellers Filme zeigen sowohl thematisch, film-technisch als auch didaktisch auch einen für mich nachvollziehbaren und angenehmen Entwicklungsprozeß. Von seiner Auseinandersetzung mit der deutschen kolonialen Vergangenheit ('Die Liebe zum Imperium') über die Mechanismen des ungleichen Welthandels ('Mbogo's Ernte oder die Teilung der Welt') bis zu seinem Film über den Zusammenhang zwischen der Produktion / Konsumtion von Fast Food und der Zerstörung des Regenwaldes ist eine Entwicklung unübersehbar. Seine Filme sind im allgemeinen nicht 'belehrend', lassen Fragen zu, womit eine Lerngruppe sich auseinandersetzen kann. Auch seine früheren Filme sind immer noch einsetzbar. Wenn die TeilnehmerInnen einer Veranstaltung die weit verbreitete Meinung vertreten, daß Kolonien nur die anderen - Briten, Franzosen, Niederländer, Belgier, Spanier und Portugiesen - hatten, kann man mit dem Film 'Die Liebe zum Imperium' immer noch eine gute, fruchtbare Diskussion auslösen, die zur Reflexion und Weiterbeschäftigung mit der deutschen Kolonialvergangenheit veranlassen.

Im Bereich der entwicklungspolitischen Filme war 'Mbogo' m. E. ein Wendepunkt. Aus zwei Gründen:

1. weil zum erstenmal die Dritte-Welt Menschen nicht

als Masse, als Objekte, sondern als ein Subjekt, ein einfacher Mensch, ein Baumwoll-Bauer mit Fleisch und Blut, der die Fähigkeit hat, die Ungerechtigkeit des Welthandels zu erkennen, vorstellt.

2. weil die "Authentizität", die 'unumstößliche Objektivität' des Filmmachers in Frage stellt.

Er und sein Team sind in ihrer Arbeit in dem Film zu sehen. Das sich-in-Frage-stellen, eigene Position relativieren ist neu und für den Bildungsbereich hilfreich.

Aber auch Heller ist ein Kind seiner Zeit. Mbogo hat keine Familie, die zu sehen ist, und keine Biographie - wie alle Menschen der Dritten Welt, die wir zu sehen bekommen. Dies ist ein allgemeines Phänomen, daß wir mit Bezug auf den Film 'Der Mensch auf Europa' ebenso kritisiert haben.<sup>12</sup>



Da ich über den Film 'Dschungelbürger' mehrmals geschrieben habe<sup>13</sup>, gehe ich mit einer Bemerkung zum nächsten Punkt über. Gut und neu fand ich die Verwendung der indianischen Flöte, nicht als eine exotische Randerscheinung, sondern als Leit-motiv und das humoristische Element durch den Bänkel-Sänger. Humor, Emotion und Selbstreflexion scheinen die meisten Filmmacher den Dokumentarfilm abträglich zu halten. Dies sind die Kriterien, die einen Film nicht nur sehenswert, sondern auch für den Bildungsbereich verwendbar machen, weil sie Fragen provozieren, Anlaß zur Reflexion geben.

Daß Heller sich damit auseinandersetzt, draüber reflektiert, wie aus seinem Aufsatz zu entnehmen ist<sup>14</sup>, - macht mir Hoffnung.

Idyll in Südamerika.  
Szenenbild aus einem  
Heller-Film.  
© Foto: Filmkraft, P.Heller

### Schlußbemerkungen zu einer Perspektive der Zusammenarbeit zwischen Personen, die Filme machen und denen, die diese im Bildungsbereich einsetzen:

A. Von der Quantität zur Qualität: Es wird allenthalben beklagt, daß es im Fernsehen zu wenig entwicklungspolitische Reportagen und Dokumentarfilme gibt. Dies wird auch mit Untersuchungen belegt.<sup>15</sup> Dies bestimmt sicherlich. In einer Zeit, in der wir uns kaum vor Informationsflut retten können, um zu überleben, alles, was wir sehen, hören, lesen, möglichst schnell vergessen müssen, ist die mindere Zahl nicht maßgebend. Gefragt sind qualitativ andere Filme - die nicht nur Krisen, Katastrophen und Kriege zeigen, sondern Zusammenhänge, die dazu veranlassen, Fragen zu stellen, über die Ursachen nachzudenken - in denen Menschen, die Biographie und Familie haben, zu sehen sind.<sup>16</sup>

B. Authentizität: authentisch wird nicht ein Film oder Bericht, weil 'der Fernsehjournalist die Regie über die Wortbeiträge behält, die er meist selbst spricht, für alle die richtigen Gründe kennt und sich bestenfalls von ausgewählten Einheimischen durch einfachste Fragestellungen das bestätigen läßt, was er ohnehin schon weiß.<sup>17</sup>

Authentizität ist auch nicht eine Frage des Geburtsortes - wie Peter von Gunten am Beispiel seines brasilianischen Films dargestellt hat.<sup>18</sup> Eine Zusammenarbeit ist immer fruchtbar und anregend. Authentizität ist nicht eine Frage des Wissens (man kann viel wissen und dennoch politisch Analphabet sein - Paulo Freire). Wir bekommen ja andauernd Antworten auf Fragen, die wir nicht gestellt haben. Authentisch ist der Film dann, wenn er Offenheit zeigt, uns veranlaßt, die richtigen Fragen zu stellen, darauf Antworten zu suchen, über Ursachen zu reflektieren.

C. Wünschenswert scheinen mir solche entwicklungspolitischen Filme, deren Konzepte im Dialog zwischen Personen, die Filme machen und die im Bildungsbereich einsetzen, entstehen. Wenn man diese 'dual use', die doppelte Verwertbarkeit aus finanziellen Gründen nicht vermeiden kann, dann sollen die Filme für die Verwendung im Bildungsbereich verkürzt, verändert, mit Fragen neu zusammengesetzt werden, deren Konzepte im Dialog zwischen o.e. Personen und nicht von irgend einer einkaufenden Institution wie FWU willkürlich zerstückelt wird.

Die Filme sollen so sein, daß diese einen Dialog zwischen lehrenden und lernenden Personen ermöglichen, womit der Lehrenden Lernende und umgekehrt sein kann. Filme, mit denen sich, das Freirische Prinzip 'Lernen im Dialog' verwirklichen läßt. Davon träume ich.

#### Anmerkungen:

<sup>1</sup> Kautenburger, Margit: Mehr Müll durch den grünen Punkt. Das duale System entpuppt sich als Etikettenschwindel, in: Hannoversche Allgemeine Zeitung vom 21.03.92

<sup>2</sup> vgl. Petermann, Werner: Der entwicklungsbezogene Film oder die

Mär vom Frosch der kein Rinzen werden konnte, in: Heller/Petermann/Thoms (Hg.): Die Entwickler. Der Blick der Medien auf die Dritte Welt, München 1990, S. 20f.

<sup>3</sup> vgl. z.B. Datta, Asit: Vernetztes Denken. Plädoyer für ein verändertes Lernprinzip in der Schule, in: WUS (Hg.): Der Nord-Süd-Konflikt, Wiesbaden 1991, S. 130ff; Datta, Asit: Dritte Welt als fächerübergreifendes Thema, in: Bönsch/Schittko (Hg.): Schule ist mehr als die Summe der Unterrichtsfächer, Hannover 1991, S. 184ff.

<sup>4</sup> Seitz, Klaus: Entwicklungspolitische Bildungsarbeit. Bilanz und Perspektiven, Stuttgart 1990 (kostenlos erhältlich von Brot für die Welt, Staffenbergstr. 76, 7000 Stuttgart 1)

<sup>5</sup> Petermann, W.: Fundsachen & sechs Thesen, in Heller u.a., a.a.O., S. 116

<sup>6</sup> 'Wenn es um die Dritte Welt geht, muß man viel erklären'. Ein Gespräch mit Gordian Troeller, ebenda, S. 47ff.

<sup>7</sup> ebenda, S. 49

<sup>8</sup> Lorey, Elmar F.: Aufklärung ist nicht erzwingbar, in: Medium 1/91, S. 23ff.

<sup>9</sup> Begander, Elke: Dritte Welt? - Nein, Danke!, in: Dritte Welt Haus Bielefeld (Hg.): von Ampelspiel zu Zukunftswerkstatt, Wuppertal 1990, S. 25ff.

<sup>10</sup> vgl. z.B. George, S.: Wie die anderen sterben, Berlin 1980; Collins, J./Frances Moore-Lappé: Vom Mythos des Hungers, Frankfurt/M. 1980, Wessels, J./M. Hantman: Getreidefieber, München 1987; Datta, A.: Welthandel und Welthunger, München 1988

<sup>11</sup> George, S.: sie sterben an unserem Geld, Reinbek 1988

<sup>12</sup> Datta, A./Kl. Stempel: Eine Welt für alle, in: Medium 4/91, S. 31ff.

<sup>13</sup> Datta, A.: Dschungelbürger, in: Medien praktisch 2/86 und in: Blätter des iz3W Nov.

<sup>14</sup> Heller, Peter: Schlußverkauf der Welt-Bilder. Erfahrungen eines Verwickelten, in: Heller u.a., a.a.O., S. 52ff

<sup>15</sup> vgl. z.B. Reinstädter, Birgit/Walter Micheler: 'Dritte-Welt-Berichterstattung' in: Tagesschau und Tagesthemen, Schwalbach 1990

<sup>16</sup> siehe hierzu: Verhaltenskodex. Bilder und Botschaften, Hg. vom Verbindungskomitee europäischer NRO zur EG, Brüssel 1989 (kostenlos erhältlich von DWHH, Adenauerallee 134, 5300 Bonn 1); vgl. auch Datta, A.: Von der Quantität zur Qualität, in: Habicht-Erenler, Susanne: Bessere Bilder von der Dritten Welt, Loccumer Protokolle 9/90, S. 156ff.

<sup>17</sup> Horlemann, Jürgen: Ein Tag für Afrika, Berlin 1987, S. 156

<sup>18</sup> Gunter, Peter von: Neue Fragen zu alten Antworten, in: Heller u.a., a.a.O., S. 143



Asit Datta, geb. 1937 in Midnapore/Indien; Dr.phil.habil., Prof. an der Uni Hannover, FBE I; Vorsitzender der innerdisziplinären Projektgruppe 'Lernbereich Dritte Welt'; Gründungsmitglied der Nord-Süd-Politischen Initiative 'Germanwatch'; Veröffentlichungen u.a.: 'Ursachen der Unterentwicklung', München 1982; 'Welthandel und Welthunger', München 1988; Herausgeber von 'Zukunft nur gemeinsam', Bremen 1989; Hg.v. 'Projektwoche Dritte Welt', Weinheim 1991.

Asit Datta

# Grundbildung - ja, aber welche und wie?

## Anmerkungen zu dem Sektorenkonzept des BMZ<sup>1</sup>

### Vorbemerkungen:

Begrüßenswert ist das Vorhaben des Ministeriums, den Bildungssektor verstärkt zu fördern und sich an der Kampagne 'Bildung für alle' zu beteiligen. Das Ziel, bis zum Jahr 2.000 alle Kinder im schulpflichtigen Alter Zugang zur Primarschule zu verschaffen und die Analfabetenrate der Erwachsenen auf die Hälfte des Standes von 1990 zu reduzieren, haben sich alle Teilnehmer der Weltkonferenz vorgenommen. Die Konferenz fand in Jomiten/Thailand 1990 statt. Die Veranstalter waren die Weltbank, UNESCO, UNICEF und UNDP. Die offiziellen TeilnehmerInnen waren RegierungsvertreterInnen aus den Industriestaaten und Entwicklungsländern.

Ermutigend finde ich folgende Er- und Bekenntnisse des Ministeriums, daß der Bildungssektor

- im Zusammenhang mit der Armutsbekämpfung Ernährung und Gesundheit, Reduktion der Geburt- und Kindersterblichkeitsrate, eine große Rolle spielt (S. 4),
- für die kulturelle Identität des Einzelnen und der Gesellschaft bedeutsam ist (S. 3),
- bislang von den Geberländern beschämend vernachlässigt worden ist (Anteil 0,4% der Gesamthilfe - S. 11).

Während des Vorhabens gut, überfällig und deshalb erstrebenswert ist, gibt es einige Widersprüche, implizite Annahmen und Interpretationen, die klärungsbedürftig sind. Zudem bleibt es unklar, wie bestimmte Ziele umgesetzt werden können. Im folgenden soll an einigen Punkten diese Aussage exemplarisch verdeutlicht werden.

### Das staatliche und das nicht-staatliche Bildungswesen:

Das Ministerium möchte einerseits das staatliche Bildungswesen sichern, steigern und effizienter machen, andererseits die grundbedürfnisorientierte außerschulische Bildung einbinden (S. 14f). In den meisten Entwicklungsländern stehen die zwei Systeme oft diametral gegenüber.

Das bestehende Schulsystem in den meisten Entwicklungsländern ist das koloniale System und etwa 200 Jahre alt.<sup>2</sup> Das koloniale System war etwas anders als die Kolonialherren zu Hause praktizieren, da sie in den Kolonien für eine reibungslose Abwicklung ihrer Geschäfte relativ wenig Personal in der Verwaltung und Dienstleistung brauchten. Gefragt war von diesem Personal nicht ein selbständiges, problemlösendes Denken, sondern Gehorsam, Pflichterfüllung, Handlung nach der Anweisung. Folglich war die meistgefragte Fähigkeit die Reproduktion: das Gelernte soll möglichst unverfälscht und vollständig wiedergegeben werden. Eine Fähigkeit, die nach dem Deutschen Bildungsrat am untersten Ende der Lernhierarchie-Skala rangiert. Auch der Lerninhalt hatte mit dem einheimischen Leben wenig oder nichts zu tun.

Auch nach der Unabhängigkeit hat sich an dem System nichts geändert. Möglicherweise ist ein Argument für die Nicht-Veränderung das fehlende Geld und die nicht vorhandenen Ressourcen, die man braucht für Forschungen, Einstellungsveränderung, Konzeptentwicklungen und Erprobung. Wahrscheinlicher ist aber,

daß das bestehende System als ein Instrument für die Absicherung der Elitenprivilegien dient. Das System selektiert. Wer sich nicht anpaßt, wird rigoros ausgeschlossen. Jeder Versuch einer Abweichung ist verdächtig einer subversiven Handlung. Indizien dafür sind nicht nur die Verhaftung von Paulo Freire 1963 trotz oder wegen seines riesigen Erfolgs in der Alphabetisierungskampagne in Brasilien, sondern auch BRAC (Bangladesh Rural Advancement Committee - eine NGO) z.B. trotz des Erfolgs gar nicht versucht, offiziell anerkannt zu werden. Die Begründung der Organisation: Im Falle einer Anerkennung durch den Staat müßten alle abweichenden Elemente, die für den Erfolg maßgeblich sind, aufgegeben werden.<sup>3</sup>

### Quantitative und qualitative Verbesserung der Grundbildung:

So einleuchtend und lapidar das Vorhaben des Ministeriums (S. 20) auch anklingt, ist bei der Umsetzung eine umgekehrte Reihenfolge unabdingbar: Ohne ein qualitativ völlig verändertes Grundbildungssystem bringt eine quantitative Verbesserung nichts ein.

Das BMZ möchte klären, wie weit sich Vorhaben in einigen Ländern wie z.B. Indien, Bangladesh, Niger, Tansania oder Mali realisieren läßt (Pm, S. 2). Deshalb nehmen wir das Beispiel Indien an, um die Aussage, ohne eine qualitative Veränderung bringe eine quantitative Verbesserung nichts ein, zu verdeutlichen.

In Indien wird schon seit geraumer Zeit fast jedes schulpflichtige Kind eingeschult (nach offizieller Statistik liegt die Einschulungsquote für Jungen/Mädchen bei 113/89<sup>4</sup>). Die drop-outs-Quote ist aber seit 30 Jahren etwa konstant geblieben: Von 100 eingeschulerten Kindern vollenden 35 die 5. und nur 25 die 8. Klasse<sup>5</sup>.

Die Gründe für die Misere sind nicht unbekannt, da Indien, um seine liberal-demokratische Haltung vorzuweisen, periodisch unabhängige Kommissionen einsetzt. Diese leisten vorzügliche Arbeit. Man kann in den veröffentlichten Berichten regelmäßig lesen, daß die Stadt-Land, Mädchen-Jungen-Unterschiede sich vergrößert haben, Primärerziehung vernachlässigt wurde. Als Gründe werden genannt: unzureichende Lehrerausbildung, unmotivierte Lehrpersonen insbesondere in den ländlichen Gebieten. Da die Ausbildung in den Städten stattfindet, gewöhnen sich die StudentInnen - selbst wenn sie aus den ländlichen Gebieten kommen - schnell an das städtische Leben. Nach der Ausbildung sind sie selten gewillt, auch wegen der schlechten Bezahlung, auf das Land zu gehen. Wenn sie dennoch gehen, selten genug, verstehen sie diese als Straf- bzw. Übergangszeit, bis sie wieder in die Stadt versetzt werden. Deshalb versuchen sie gar nicht, das Landleben richtig kennenzulernen, geschweige denn, sich anzupassen. Folglich ist eine andere Variante häufiger zu treffen. Es werden nicht qualifizierte Personen mit Beziehung zu Lokalpolitikern eingesetzt. Diese nehmen zwar den Zusatzverdienst

gerne an, haben aber weder eine Ahnung, noch Lust zum Unterricht, noch sind sie gewillt, dies zu lernen.

Beispiel: Bangladesh: Die Einschulungsquote liegt für Jungen/Mädchen bei 76/64 %<sup>6</sup>, die drop-outs-Quote in den ersten zwei Klassen liegt bei 60 % in den Städten und zwischen 80-85 % auf dem Lande. BRAC nimmt als Hinderungsgründe an: Schuluniform-Zwang, Lehrmittefgeld, sonstige Zuwendung für Lehrpersonen und Schule, und vor allem die festgelegte, für die Stadt und das Land, einheitliche Schulzeit 10-13 bzw. 14 Uhr. Eine Zeit, in der die Landkinder für die Arbeit entweder im Haushalt oder auf dem Felde gebraucht werden.

Indizien für die Richtigkeit dieser Annahme liefern die Erfolge der NGOs (BRAC, FIVDB, Nijera Kori). Seit 1982 bemüht sich z.B. BRAC auch um die drop-outs-Kinder (8-11 jährige). BRAC rekrutiert Lehrpersonen, überwiegend Frauen, aus den Dörfern, wo sie unterrichten (Mindestqualifikation: Abschluß der 8., ausnahmsweise auch der 6. Klasse). Die Organisation bildet selbst die LehrerInnen aus (1/2 Jahr Vorbereitungskurs, danach alle 1/4 Jahr ein einwöchiger Fortbildungskurs). Die Kinder brauchen weder Schulgeld noch Lehrmittel zu bezahlen. Die Schulbücher werden kostenlos bereitgestellt. Es gibt keine Kleiderordnung. Die Schulzeit wird nach Wunsch der Eltern festgelegt - entweder 7-10 oder 17-20 Uhr. Nach dem letzten BRAC-Bericht ist die drop-outs-Quote weniger als 2 %.<sup>7</sup>

Die eigentlichen Hinderungsgründe sind aber

a) in den meisten Entwicklungsländern ist die Grundschulbildung selten eigenständig, in sich abgeschlossen. Ein Grundschulabschluß hat keine andere Bedeutung als die einer Berechtigungsbescheinigung für den Besuch einer weiterführenden Schule. Dies zementiert die Vorstellung Bildung = White Collar Jobs. Die große Masse der nicht privilegierten Bevölkerung, die entweder so eine Arbeit nicht anstreben bzw. wohl wissen, daß sie in Konkurrenz mit der privilegierten Klasse wegen fehlender Beziehung keine Chance haben, so eine Arbeit zu bekommen, sehen keinen Sinn darin, Kinder in die Schule zu schicken.

b) Der Lernstoff und -inhalt hat wenig oder überhaupt nichts mit dem Leben und Alltag der Betroffenen zu tun. Das Lernen hilft nicht die Grundbedürfnisse zu befriedigen, den Alltag zu bewältigen.

### Was ist Bildung, wozu ist sie notwendig?

Bildung ist weder ein Selbstzweck, noch ist sie per se gut. Man kann formal hochgebildet und dennoch ein politischer Analphabet sein (Paulo Freire), und umgekehrt kann man ein Analphabet und dennoch in der Lage sein, politische Zusammenhänge zu erkennen. Die Wahlbeteiligung in Indien (Analphabetenrate fast 60 %) ist höher als in den USA. In dem Wahlverhalten gibt es - nach einer Untersuchung der Zeitschrift India Today - zwar große regionale Unterschiede, aber innerhalb einer Region kaum zwischen Stadt-Land, Analphabeten

und 'Hochgebildeten'. Ein analphabetischer Rikscha-fahrer klärte mich über die Mechanismen des illegalen Geschäfts so gut auf, daß kaum ein habilitierter Soziologe es besser hätte machen können<sup>8</sup>. In der englischen Sprache gibt es einen Begriff wie 'Oral literacy' (mündliche Bildung). Das Analphabetentum soll hier weder verklärt, romantisiert noch verherrlicht werden, man soll nur nicht die Schulpflicht oder den Analphabetisierungsgrad für Bildung und die Analphabeten für dumm, unwissend und ungebildet halten. Bildung findet auch außerhalb der Schule statt.

In dem BMZ-Papier wird häufig auf den Zusammenhang von der Grundbildung/Alphabetisierung und der Armutsbekämpfung/Senkung der Geburtsrate, Steigerung der Produktivität, Entwicklung allgemein hingewiesen (S. 4, 9, 16, 20). Während die Korrelationen bestritten sind, bleiben die Fragen nach Interpretationen offen -z.B.

- höhere Bildung bedeutet weniger Kinder: Interpretation 1: die 'gebildeten' Frauen wissen mehr über die Verhütungsmöglichkeiten (Weltbank), Interpretation 2: die Frauen wußten darüber auch vorher Bescheid, nur durch die Bildung haben sie mehr Mitspracherecht auf allen Ebenen der Macht (von der Familie über die Kommune bis zur politischen Ebene: Moore Lappé/Schurmann<sup>9</sup>)

- das Analphabetentum ist die Ursache der Armut (Weltbank), das Analphabetentum ist eher ein Ergebnis als eine Ursache der Armut (Jennings<sup>10</sup>).

Der Stellenwert der Bildung ist von den Normen einer Gesellschaft abhängig. Jennings verwirft die Frage als zuimplizistisch, ob Bildung eine Vorbedingung der Entwicklung sei. Er verweist darauf hin, daß eine allgemeine Schulpflicht in dem großen Teil Europas erst nach der industriellen Revolution eingeführt wurde. Bildung ist weder ein Instrument noch ein Hindernis für die Entwicklung, vielmehr ist sie ein ambivalenter Aspekt eines integrierten Ansatzes zur Entwicklung<sup>11</sup>.

Der Erwerb der allgemeinen Fertigkeiten vom Lesen, Schreiben, Rechnen und einer Grundbildung ist dennoch notwendig, wenn sie

- Bezug zum Alltagsleben der Lernenden hat, und dazu verhilft
- Grundbedürfnisse zu befriedigen,
- den Alltag zu bewältigen,
- schriftliche Kommunikation zu betätigen,
- kulturelle Identität des Einzelnen und der Gesellschaft zu entwickeln (S. 3),
- politisches Bewußtsein zu bilden und das Mitspracherecht durchzusetzen usw.

So eine funktionale Bildung hat dann eine Aussicht auf Erfolg, wenn das Bildungsprogramm nicht entfremdet, sondern auf der Basis entwickelt wird, was der Lernende kann, weiß und braucht, kurz wenn das Programm versucht, das Leben und Lernen zu vereinen. Das war der Traum der Reformpädagogogen. Ähnliche, vielversprechende Ansätze gab es auch zuhauf in den Entwicklungsländern (Tagore, Gandhi, Nyre, Freire, Cabral

u.a.). Sie wurden systematisch zerstört oder vernachlässigt.

Die Ursache für die Misere des schulischen Lernens - nicht nur in den Entwicklungsländern -, stellte schon vor gut 10 Jahren die Club-of-Rome-Studie fest, liegt in dem Verlust des Sinnbezugs und in der Trennung von Leben und Lernen<sup>12</sup>.

So ist es kein Zufall, daß das faktische und funktionale Analphabetentum trotz 9-10 jähriger Schulpflicht in den Industriestaaten in Aufmarsch ist - z.B. in den USA und in England jeweils 10 %, in Frankreich 6 %, in der BRD 4-5 %<sup>13</sup>.

Bevor man mit guten Absichten aber mit vagen Zielen und Hoffnungen noch eine kostspielige Kampagne beginnt, sollen wir aus Fehlern lernen.

In den letzten 40 Jahren hat die UNESCO immer wieder mit viel Geld schnelle Programme gestartet. Alle diese Kampagnen sind kläglich gescheitert aus sattem bekannten Gründen

- zu mechanistisch, ohne Sinn- und Lebensweltbezug, für die Lernenden waren schwer einsehbar, warum sie was Lernen sollen.

Alphabetisierungs- und Bildungsprogramme können dann mit Erfolg verwirklicht werden, schreibt Jennings, wenn sie in der konkreten Wirklichkeit einer spezifischen Situation verwurzelt und Lernmaterialien auf die Bedürfnisse und Interessen der Lerngruppe zugeschnitten sind<sup>14</sup>.

Universelle und Großprojekte haben da keine Chance. Kleinarbeit und Lernen im Dialog ist gefragt.

#### Anmerkungen:

<sup>1</sup> BMZ (hg.): Sektorenkonzept: Förderungen der Grundbildung in Entwicklungsländern, Referat 310, Bonn, Feb. 92. Die Seitenzahlen in Klammern beziehen sich auf dieses Papier. Pm in Klammern bezieht sich auf die Pressemitteilung des BMZ 18/92 vom 20.2.92.

<sup>2</sup> vgl. hierzu Adick, Christel: Globales Modell und regionale Realisation. Schulentwicklung in der sogenannten Dritten Welt, in: ZEP 4/91, S. 643ff.

<sup>3</sup> vgl. Datta, Asit: Bildung am Beispiel Bangladesch, in: ZEP 4/89, S. 8ff.

<sup>4</sup> Nohlen, Dieter (hg.): Lexikon Dritte Welt, Reinbek 1992, S. 757. Datta, Asit/Doris Malkenaker: Das Koloniale Bildungswesen. Am Beispiel Indiens, in: ZEP 4/89, S. 12f.

<sup>5</sup> Banerjee, B. N.: Education cannot wait, New Delhi 1990, S. 108

<sup>6</sup> Nohlen, Dieter (hg.): a.a.O., S. 756.

<sup>7</sup> vgl. Anm. 3 und 4.

<sup>8</sup> Datta, Asit: Der Preis der Freiheit. Rikscha-fahrer in Kalkuta, in: dü 2/85, S. 55ff.

<sup>9</sup> Moore-Lappé, Frances/Rachel Schurman: Taking population seriously, London 1989, S. 29f, S. 55.

<sup>10</sup> Jennings, James: Adult literacy, Dhaka 1990, S. 67.

<sup>11</sup> ebenda, S. 90.

<sup>12</sup> Peccci, Aurelio (hg.): Zukunftschance Lernen. Bericht des Club-of-Rome, München 1980, S. 110.

<sup>13</sup> Gangloff, Tillmann P.: Die Analphabeten kommen, in: Hannoverische Allgemeine Zeitung v. 18./19.4.92.

<sup>14</sup> Jennings, James: a.a.O., S. 48.

## Embargo gegen europäische Bildungsexporte?

Lernen wir denn wirklich nichts dazu, liebes BMZ, lieber Herr Datta? Was zum Teufel hat das deutsche wirtschaftliche Kooperationsministerium mit dem Geschehen in einer I. Klasse in Amritsar, Accra oder Potosí zu tun? Und warum stützen bei uns lebende Angehörige entsprechender Ethnien solche Anliegen und machen sich zu Sprachrohren deutscher Politik, anstatt Anwälte ihrer eigenen Leute zu sein?

"Im Gefolge der Aufklärung", so konstatiert Wolfgang Karcher in einer bemerkenswert selbstkritischen Untersuchung und einfühlsamen Interpretation der Situation indonesischer Studierender in Deutschland, "wird in Europa grundsätzlich davon ausgegangen, daß die eurozentrische - nunmehr auf der allgemeinen Vernunft aufbauende - Sicht universelle Geltung zu beanspruchen hat." Er berichtet über die von den Studenten empfundenen deutschen Höherwertigkeitsvorstellungen, verfestigt durch die Naziideologie und offenbar nicht aus uns wegzukriegen. ("Wer war Maria Sommer? / Eine Tochter der menschlichen / selbsternannten königlichen Linie / dem Haus der Arier - / eine Erbin eines / Erbes, das dich / deinen Kopf / schamvoll / senken / und weinen ließe." Ama Aia Aidoo, "The Plums"). Karcher zitiert den Wissenschaftler und Literaten Kum'a Ndumbe II aus Kamerun, der sagt, wir seien von unserer Überlegenheit und vom Universalismus unserer Denksysteme und Gesellschaftsstrukturen so tief überzeugt, daß wir auch in unserem Versuch des Dialoges mit anderen Völkern davon ausgingen, daß wir auf sicherem Boden ständen und der Partner unserer Hilfe bedürfe. Zum Beispiel im Bildungsbereich? Als "ambivalentem Aspekt eines integrierten Ansatzes zur Entwicklung" (Datta)?

Na klar. Noch immer soll am deutschen (Bildungs-)Wesen die (unterentwickelte) Welt genesen. Auch, wenn bei uns die Analphabetenrate steigt, Bildungsnotstand ausgerufen ist und die "Ossis" zu Bildungsdeppen [na, na - d. Setzer] der Nation degradiert werden. Auch, wenn Bildungsabschlüsse nicht bundesweit als gleichwertig anerkannt werden. Auch wenn Lehrende und Lernende so ihre liebe Not mit Unterricht haben, der per Diktum problemlösend angelegt sein und Inhalte und Geschehen kritisch reflektieren soll. Auch wenn Bildungsbeauftragte und -beauftragende sich quälen, Konsens zu finden in der Definition dessen, was sie zu exportieren beabsichtigen: Bildung.

Aber für "die da unten" wird's schon gut genug sein. Und so werden sie weiter wie die Heuschrecken aus deutschen Landen ausschwärmen, die entwicklungshelfenden Bildungsmissionare, egal, wie sie sich vor Ort dann nennen. Auf den Buckel geschnürt tragen

sie einen Ranzen, in dem die Last "Sicherung und Effektivierung staatlicher Bildung" und der Auftrag, gundbedürfnisorientierte außerschulische Bildung zu zerstören (denn was anderes kann "Einbindung" in der Realität bedeuten?) schwer wiegen. Und staatliche Bildung kann doch nichts anderes sein als die Zusammenarbeit mit "Counterparts", die - wie Datta ja gerade bedauert - ihre eigene Macht zu stabilisieren wünschen und selbst eurozentrisch geprägt denken. ("Der Vater ist der Bildungsminister / zu Hause. Er weiß, wo man / Qualität bekommt, so / bestellt er für / Bildung und andere Lebensnotwendigkeiten / direkt in Europa..." A.A. Aidoo) Counterparts, die angeblich unserer Hilfe bedürfen, um ihre eigenen Leute bedarfsgerecht zu bilden ("Hervorragende Idee ... / Wie kann ein / Neger gut regieren / es sei denn / seine Eier und sein Geldbeutel / befinden sich / in weißen Spezialistenhänden? ..." A.A. Aidoo)

Karcher beschreibt auf eindringliche Weise, wie ihm Ernest Jouhy erklärt, "warum jeder Mensch notwendig ethnozentrisch ist und bleibt ..." ("Hier / hier am Rande eines Pinienwaldes / im Herzen / Bayerns, zwischen den Ruinen einer der größten Burgen in ganz Deutschland / es kann nicht normal sein / für eine junge Hausfrau / zwei Inder / zu mögen / die / in Supermärkten arbeiten." A.A. Aidoo), "warum es also den 'kulturellen Überläufer' in Wirklichkeit nicht gibt." Weder in der Bildungstheorie noch in der -praxis. Natürlich sind wir Deutschen deutsch, und daran ist nichts Schlimmes, solange wir nicht heucheln, wir seien es nicht. Können wir nicht endlich annehmen, daß wir von klein auf Deutsch sozialisiert sind, mit etwas Glück mit ein paar Bröckchen Europäisch bereichert, und ehrliche Konsequenzen daraus ziehen? Stattdessen schwärmen wir, vermeintlich so vieles verstehend, aus und stecken unsere Finger in fremde (Bildungs-)töpfe, penetrant Gutes tuend. Unterentwickelt in unserer Dialogfähigkeit innerhalb der eigenen Ethnie, zwischen den eigenen Geschlechtern, mit Fremden. Bepackt mit umstrittenen Bildungsvorstellungen. Gescheitert im eigenen Bildungssystem. Sind unsere Zielgruppen eigentlich noch zu reiten? Wie wäre es zur Abwechslung mal mit einem Embargo europäischer Bildungsexporte durch den "Süden"? Es könnte nicht nur unsere ausländischen Bildungsoffer vor uns bewahren, sondern auch unsere Masken herunterreißen, hinter denen sich öfter als vermutet blanker Egoismus, Geld- und Machtkalkül oder der Versuch eigener Existenzsicherung verbergen - das Hickhack um (eine) Schulstelle(n) legt da vieles offen, was sonst im Verborgenen dümpelt. Barbara Toepfer

Noemi Blumenthal / Michael Herzka

# Die globale Perspektive im Schweizer Bildungswesen

## Einleitung

Der folgende Beitrag setzt sich zum Ziel, die Verankerung der Nord-Süd-Thematik in der Schweizerischen Grundschule an Beispiel der Mittelstufe (4.-6. Schuljahr) des Kantons Zürich zu beschreiben. Es handelt sich dabei um die zusammengefaßten Ergebnisse eines interdisziplinären Forschungsprojektes das am Soziologischen und am Pädagogischen Instituts der Universität Zürich durchgeführt und als Lizentiatsarbeit vorgelegt wurde. Die Studie konzentriert sich einerseits auf die Wahrnehmung der Problematik durch die Lehrkräfte selbst und andererseits auf die Vermittlung des Themas "Dritte Welt" oder "Nord-Süd-Beziehungen" in der Volksschule.

Durch diese Schwerpunktsetzung ergaben sich drei Themenblöcke innerhalb der Untersuchung: 1. Die persönliche Sichtweise der Nord-Süd-Beziehungen durch die LehrerInnen. 2. Formale Aspekte der Unterrichtsgestaltung. 3. Fragen didaktisch-inhaltlicher Natur. Von den umfangreichen Daten, welche mittels einer detaillierten schriftlichen Befragung bei allen betroffenen Lehrkräften erhoben wurde, können an dieser Stelle nur eine kleine Auswahl vorgestellt werden. Ein ausführlicher Bericht liegt in Form eines Beiheftes zur Zeitschrift *Bildung* (4/91) vor.<sup>1</sup>

Die Studie beschränkt sich aus entwicklungspsychologischen Gründen auf die Befragung der Mittelstufen-LehrerInnen (4.-6. Schuljahr). Die Erkenntnisse aus dem Forschungsbereich der sozialen Kognition zeigen, daß sich in diesem Altersabschnitt wesentliche Veränderungen abzeichnen. Kinder zwischen dem 9. und 15. Lebensjahr lernen erkennen, "daß beide Seiten die Perspektive des jeweils anderen gleichzeitig berücksichtigen können (jeder kann sich auf den Platz des anderen oder eines unabhängigen Dritten versetzen und sich selbst

von dort aus betrachten...)"<sup>2</sup> Die Perspektive des sozialen Systems und dessen Normen können von Kindern auf der Mittelstufe zwar noch kaum erfaßt werden, es kann aber auf der Beziehungsebene ein Grundstein gelegt werden.

## Entwicklungspädagogik in der Schweiz

Den Stellenwert der Entwicklungspädagogik in den Schulen gesamtschweizerisch zu erfassen, ist mit einigen Schwierigkeiten verbunden, obliegt doch das Bildungswesen den einzelnen Kantonen. Um die tatsächliche Verankerung der Entwicklungspädagogik in den Schweizer Schulen zu ermitteln, muß also auf kantonaler Ebene angesetzt werden. Von den vielfältigen Möglichkeiten einer solchen Überprüfung bietet sich insbesondere die Lehrplananalyse an. Die Lehrpläne enthalten Aussagen über die Bildungsziele und den Auftrag der Schule und bilden dadurch Richtlinien für die Schulbehörden.

Eine Untersuchung aus dem Jahre 1990/91 über globale Zusammenhänge in den Leitideen der Volksschullehrpläne in der Schweiz gibt Aufschluß über diese Frage. Die Studie sollte zeigen, "ob und in welcher Weise die in den Lehrplänen formulierten Bildungsziele der sich wandelnden Welt gerecht werden können. Aus diesem Grund wurden hauptsächlich die seit 1980 neu erarbeiteten Lehrpläne untersucht."<sup>3</sup> Die Studie kommt zum Schluß, daß die soziale und wirtschaftliche Wirklichkeit nicht umfassend genug analysiert wird und globale Zusammenhänge, wenn überhaupt, dann nur unzureichend Berücksichtigung finden. Das Thema "Nord-Süd-Beziehungen" findet praktisch keine Beachtung, ganz im Gegensatz zur Umwelterziehung, die in allen Lehrplänen zur Sprache kommt.

Wenn auch einzelne Anzeichen der Veränderung im

Schulwesen festzustellen sind, so kommen die wichtigsten Impulse immer noch von nicht-staatlichen Organisationen. Im Bereich der Entwicklungspädagogik ist hier das bereits erwähnte Forum "Schule für eine Welt" zu nennen. Zu dieser Dachorganisation zählen 17 Institutionen und rund 50 Einzelpersonen aus Schulen, Bildungsinstitutionen, Lehrer- und Entwicklungsorganisationen sowie aus Erziehungsbehörden. Zielsetzung des Forums ist die Förderung der Erziehung zu einer globalen Weltanschauung. Die Umsetzung dieses Ziels soll durch Grundlagenforschung, Koordination und Zusammenarbeit der Institutionen erreicht werden. Insgesamt sind im Forum drei Arbeitsgruppen tätig: Die Arbeitsgruppe "Evaluation von Unterrichtsmaterialien" bewertet und empfiehlt in einer jährlich erscheinenden Liste Unterrichtsmittel. Die Arbeitsgruppe "Lernziele, Lehrmittel, Lehrerbildung" setzt sich für die Verwirklichung einer globalen Sichtweise in den Lehrplänen, Lehrmitteln und Lehrerbildung ein. Die Planungsgruppe (Vorstand) koordiniert alle Tätigkeiten, vertritt die Ziele des Forums in der Öffentlichkeit und arbeitet an der Weiterentwicklung des Forums. Als Einzelorganisation, die ausschließlich im Schulbereich tätig ist, kann etwa der "Brennpunkt Welt" genannt werden, der versucht, im direkten Kontakt mit den SchülerInnen ein Bewußtsein für Probleme der Dritten Welt zu wecken. "Brennpunkt Welt" richtet sich vorwiegend an SchülerInnen der Oberstufe beziehungsweise der Mittelschulen.

Eine weitere wichtige Anlaufstelle ist die von der Arbeitsgemeinschaft der Hilfswerke Swissaid, Fastenopfer, Brot für Alle und Helvetas getragene "Schulstelle Dritte Welt". Die staatlich subventionierte Schulstelle wurde 1975 gegründet und verfügt heute über eine umfangreiche Ausleihbibliothek von Unterrichtseinheiten, Kinderbüchern und audiovisuellen Medien. Daneben führt die Schulstelle in Zusammenarbeit mit kantonalen Fachstellen Aus- und Fortbildungskurse für LehrerInnen durch.

Im weiteren leisten verschiedene Organisationen, bei denen die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit ein zentrales Tätigkeitsfeld von vielen darstellt, wichtige Arbeit. Zu nennen sind hier insbesondere der Schuldienst des Schweizerischen Komitees für UNICEF (Unterrichtsmaterialien, Kulturbegegnungen mit KünstlerInnen aus der Dritten Welt) oder die Abteilung Umwelterziehung des WWF.

### Befragung und Ergebnisse

Bei der Betrachtung der erhobenen Daten gilt es zu berücksichtigen, daß LehrerInnen bei der Durchführung eines entwicklungsbezogenen Unterrichts weitgehend auf sich selbst gestellt sind. Sie werden weder während ihrer Ausbildung mit der Nord-Süd-Thematik konfrontiert, noch erhalten sie Leitlinien durch die Lehrpläne. Auch angemessene öffentliche Lehrmittel sind in den

kantonalen Schulverlagen kaum erhältlich. Demzufolge erfordert die Integration der Thematik in die Schule viel Eigeninitiative und große Motivation. Beratung und Unterstützung erhalten LehrerInnen lediglich durch außerschulische Organisationen, die im Bereich der Entwicklungspädagogik tätig sind. Ist man sich dieser Tatsache bewußt, so zeigen die gewonnenen Resultate ein recht positives Bild.

Ein detaillierter Fragebogen wurde Ende Oktober 1990 an alle Mittelstufen-Lehrkräfte des Kantons Zürich geschickt (ohne Privatschulen). Die Grundgesamtheit betrug zum Zeitpunkt der Erhebung N=1871. Dies schließt auch die Lehrkräfte der Sonderklassen mit ein. 638 Fragebogen wurden ganz oder teilweise ausgefüllt und zurückgesandt, der Rücklauf beträgt somit 34,1%. Von den LehrerInnen, die an der Befragung teilgenommen haben, sind 71% (N=451) Männer und 28% Frauen (N=179). Die Altersverteilung sieht wie folgt aus:

bis 34 Jahre	35-44 Jahre	45-54 Jahre	55 J. u. älter
31 % (196)	30 % (192)	22 % (141)	15 % (95)

Wie die nachstehende Tabelle zeigt, sind in den vier Altersgruppen sehr ungleiche Geschlechterverhältnisse festzustellen. Dies ist einerseits damit zu erklären, daß der Lehrberuf auf der Mittelstufe traditionellerweise eher von Männern ausgeübt wird, andererseits kann auch vermutet werden, daß Lehrerinnen in traditionellen Familien- und Rollenstrukturen ganz oder vorübergehend aus dem Erwerbsleben ausscheiden.<sup>4</sup> Bei der Darstellung der Resultate nach Subgruppen ist somit auch mit einem wechselseitigen Alters- bzw. Geschlechtereffekt zu rechnen.

	bis 34 J.	35-44 J.	45-54 J.	55 J. u. älter
Männer	49% (97)	79% (150)	82% (116)	87% (83)
Frauen	51% (99)	21% (41)	18% (25)	13% (12)

Die Geschlechter- und Altersverteilung, die Verteilung auf die größeren und kleineren Gemeinden sowie die Verteilung der Dienstjahre stimmen im wesentlichen mit den entsprechenden Verteilungen in der Grundgesamtheit überein.<sup>5</sup>

### Zur Wahrnehmung der Nord-Süd-Problematik bei LehrerInnen

In einem ersten Teil der durchgeführten Erhebung wurde versucht, die (persönliche) Wahrnehmung der Nord-Süd-Problematik bzw. der Dritten Welt durch die befragten LehrerInnen zu erfassen. Dabei wurden auch die Ansichten zu möglichen entwicklungspolitischen Maßnahmen der Schweiz und zu persönlichen Erfahrungen hinsichtlich Reisen und Kontakten zu Menschen aus den Entwicklungsländern erfragt. Als Einstiegsfrage

erhielten die befragten LehrerInnen acht mögliche Beschreibungen von "Dritter Welt" vorgegeben<sup>6</sup>. Die Mehrfachantworten verteilen sich wie in Tabelle A angegeben.

"Armut" steht ganz deutlich an der Spitze der Nennungen. Eine klare Mehrheit der befragten LehrerInnen beziehen in ihren Beschreibungen der "Dritten Welt" aber auch die Ausbeutung durch die Industrienationen und das globale Wohlstandsgefälle mit ein. Das "Bild des Elends"<sup>7</sup> wird hier in einen strukturellen Kontext gesetzt: Die Identifikation der Dritten Welt im Kontext globaler Abhängigkeits- und Ausbeutungsstrukturen steht bei LehrerInnen deutlich im Vordergrund. Die kritische Beurteilung der weltweiten Interdependenzen ist bei jüngeren Befragten - insbesondere in der Gruppe der 35-44-jährigen - stärker sichtbar. Es kann angenommen werden, daß das Drittwelt-Bild dieser Altersgruppen stärker durch die Diskussion um die Dependencia-Theorie in den späten 60er und den 70er Jahren geprägt wurde, während die Modernisierungstheorien der 50er und 60er Jahre eher von den Älteren Befragten rezipiert wurden.

Trotz diesen altersbedingten Unterschieden wird aber die Dritte Welt von den befragten LehrerInnen gesamthaft klar in einem globalen Nord-Süd-Zusammenhang beschrieben. Diese Sichtweise spiegelt sich auch in der Beurteilung möglicher Gründe für die Lage der Entwicklungsländer wider. Die Antwortvorgaben wurden so gewählt, daß sich eine mehr oder weniger klare Aufteilung der Nennungen in exogene und endogene Erklärungsfaktoren vornehmen läßt (siehe Tabelle B).

Sowohl bei der Gesamtgruppe als auch bei den Subgruppen nach Alter und Geschlecht werden die drei Faktoren "Abhängigkeit von den Industrieländern", "Verschuldung" und "Überbevölkerung" von jeweils mindestens 70% der Befragten als "wichtig" bezeichnet. Betrachtet man den Grad der Zustimmung zu typisch exogenen und typisch endogenen Faktoren, so werden bei einzelnen Nennungen - analog zur Tabelle 1 - deutliche Altersunterschiede sichtbar: Jüngere Befragte stellen Abhängigkeitsstrukturen, Großmachtinteressen und das koloniale Erbe als exogene Faktoren sehr viel stärker in den Vordergrund. Auch bei dieser Frage wird ein "Generationen-Bruch" beim Alter von 45 Jahren sichtbar. Gesamthaft werden zwar die verschiedenen Nennungen in den vier Altersgruppen etwa gleich gewichtet, bei den älteren Befragten kommen jedoch die Faktoren "Stammesdenken" und "Arbeitsmoral" größere Bedeutung zu, was auf eine eher ethnozentrische Sichtweise hinweist.

Wie im folgenden noch gezeigt wird, sind die persönlichen Erfahrungen mit der Dritten Welt durch Reisen und Kontakte zu Menschen aus den Entwicklungsländern von zentraler Bedeutung für unsere Thematik. 44% aller Befragten geben an, bereits eine oder mehrere Reisen in Länder der Dritten Welt gemacht zu haben, 36% stehen im persönlichen Kontakt mit Menschen aus Ent-

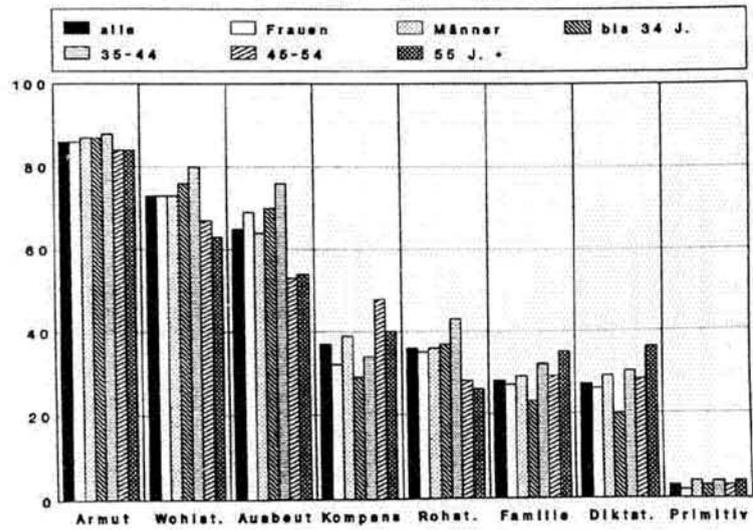
wicklungsländern. Es bestehen nur geringe Unterschiede nach Alter und Geschlecht.

Persönliche Erfahrungen durch Reisen und/oder Kontakte erklären zumindest punktuell auch unterschiedliche Wahrnehmungen der Nord-Süd-Problematik. So werden beispielsweise strukturelle Momente wie

Tabelle A: Die Dritte Welt ist ...

Wortlaut der erhaltenen Antworten: ① ...die Welt, wo Armut noch viel stärker verbreitet ist und wo die sozialen Gegensätze ausgeprägter sind als bei uns; ② ...der Teil der Welt, auf dem teilweise unser Wohlstand beruht; ③ ...der Teil der Welt, der von den Industrieländern ausgebeutet wird; ④ ...die Welt, die noch nicht so stark entwickelt ist und daher versucht, unseren Vorsprung einzuholen; ⑤ ...die Welt, die uns zur Hauptsache Rohstoffe liefert; ⑥ ...der Teil der Welt, wo die Gemeinschaft innerhalb der Familie stärker ausgeprägt ist als bei uns; ⑦ ...die Welt, wo die Bevölkerung unter Militärdiktaturen und unfähigen Regierungen leidet; ⑧ ...der Teil der Welt, in dem primitive Völker leben.

	alle	Frau	Mann	bis 34	35-44	45-54	ab 55
① Armut	86 %	86 %	87 %	87 %	88 %	84 %	84 %
② unser Wohlstand	73 %	73 %	73 %	76 %	80 %	67 %	63 %
③ Ausbeutung	65 %	69 %	64 %	70 %	76 %	53 %	54 %
④ Kompensation	37 %	32 %	39 %	29 %	34 %	48 %	40 %
⑤ Rohstofflieferant	36 %	35 %	36 %	37 %	43 %	28 %	26 %
⑥ Familiengemeinschaft	28 %	27 %	29 %	23 %	32 %	29 %	35 %
⑦ Militärdiktaturen	27 %	26 %	29 %	20 %	30 %	28 %	36 %
⑧ Primitive Völker	3 %	2 %	4 %	3 %	4 %	3 %	4 %
N=	638	179	451	196	192	141	95



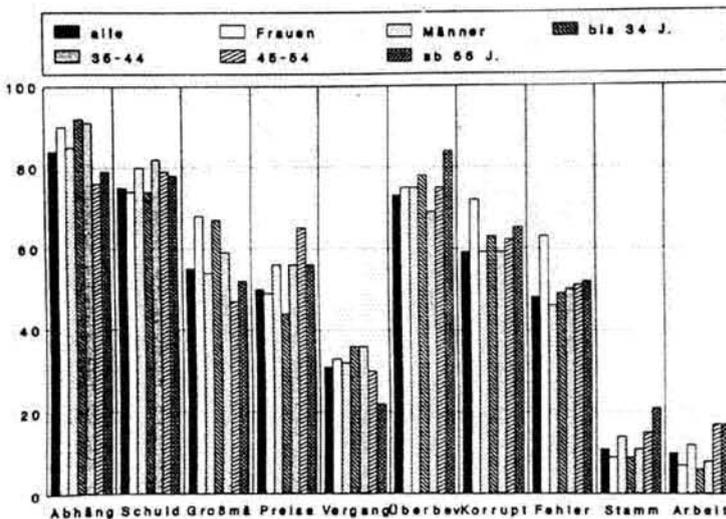
die Rohstoffe und deren Preiszerfall oder auch der Kolonialismus von LehrerInnen mit persönlichen Erfahrungen stärker gewichtet. Auch finden die entwicklungspolitischen Maßnahmen "Revision des Bankgeheimnisses" und "Schuldenstreichungen" bei dieser Gruppe deutlich stärkere Zustimmung als in der Gesamtheit der befragten Personen.

### Zustimmung zur "globalen Erziehung"

Eine große Mehrheit von 90% der befragten LehrerInnen ist der Meinung, daß ein Thema wie "Dritte Welt" in die Volksschule gehört. Davon sind rund 10% jedoch der Ansicht, solche Themenkreise sollten erst auf der Oberstufe (7.-9. Schuljahr) behandelt werden. Diese

Tabelle B: Gründe für die Lage der Entwicklungsländer

	alle	Frau	Mann	bis 34	35-44	45-54	ab 55
Abhängigkeit von den Industrieländern	84 %	90 %	85 %	92 %	91 %	76 %	79 %
die Verschuldungskrise	75 %	74 %	80 %	74 %	82 %	79 %	78 %
Interessen der Großmächte	55 %	68 %	54 %	67 %	59 %	47 %	52 %
Verfall der Rohstoffpreise	50 %	49 %	56 %	44 %	56 %	65 %	56 %
die koloniale Vergangenheit	31 %	33 %	32 %	36 %	36 %	30 %	22 %
Überbevölkerung	73 %	75 %	75 %	78 %	69 %	75 %	84 %
ineffiziente Verwaltung und Korruption	59 %	72 %	59 %	63 %	59 %	62 %	65 %
falsche Politik in den Drittwelt-Staaten	48 %	63 %	46 %	49 %	50 %	51 %	52 %
Stammesdenken	11 %	9 %	14 %	9 %	11 %	15 %	21 %
andere Arbeitsmoral	10 %	7 %	12 %	6 %	8 %	17 %	17 %
N=	638	179	451	196	192	141	95



überraschende Zustimmung zu einer Öffnung der Volksschulen für eine "globale Erziehung" zeigt sich auch in Bezug auf andere weltweite Problemkreise, insbesondere der Umweltthematik.

Ebenso deutlich, wie der vermehrte Einbezug globaler Themen in den Unterricht begrüßt wird, wird die

Festschreibung dieser Inhalte in den Lehrplänen abgelehnt: 68% der befragten LehrerInnen sprechen sich gegen ein Lehrplanelement "Dritte Welt" aus. Diese deutliche Stellungnahme muß wohl als Abwehrreaktion gegen die zunehmende Belastung und Überforderung der Lehrkräfte mit gesamtgesellschaftlichen Sozialisationsaufgaben gewertet werden. Es mag daher auch nicht überraschen, daß die befragten LehrerInnen den Beizug von Fachleuten zur Durchführung eines solchen Unterrichtes mit 55 % mehrheitlich befürworten (jüngste Altersgruppe: 72 %).

Wie der folgenden Tabelle zu entnehmen ist, haben 2 von 3 LehrerInnen, die an der Umfrage teilgenommen haben, bereits Erfahrung mit einem "Drittwelt-Unterricht" (N=402). Dabei zeigt sich deutlich, daß der Einbezug eines Themas wie "Dritte Welt" in den Unterricht eine gewisse Berufserfahrung voraussetzt. Komplexe Themen scheinen in den ersten Jahren einer LehrerInnen-Karriere deutlich weniger in den Unterricht einzufließen. Dieser markante Alterseffekt dürfte hier auch die Unterschiede zwischen Männern und Frauen erklären (siehe Tabelle C).<sup>9</sup>

Bei der Analyse der Zusammenhänge zwischen der Erfahrung mit einem Drittwelt-Unterricht und weiteren Variablen ergibt sich neben dem Einfluß des Alters (bzw. der Dienstjahre) auch eine deutliche Korrelation mit den Faktoren "Reiseerfahrung" und "persönliche Kontakte" und mit dem Besuch von Fortbildungskursen zum Thema "Dritte Welt". Es bestätigt sich hier also die Annahme, daß ein Lernbereich wie die Nord-Süd-Problematik hauptsächlich aufgrund von persönlichen Interessen der Lehrkräfte in den Mittelstufen-Unterricht integriert wird.

Die persönlichen Interessen sind auch ein wichtiger Faktor, wenn die Thematik nicht in den Unterricht einbezogen wird: Aus dieser Gruppe (N=236) nennen 47% "andere Prioritäten", 40% halten diesen Lernbereich nicht für ein stufengerechtes Thema, 37% sind durch den gedrängten Stoffplan schon genug belastet, und 33% meinen, sie verfügten nicht über die nötige Kompetenz um die komplexe Nord-Süd-Problematik in der Schule zu thematisieren.

Frauen (42%) gewichten die mangelnden eigenen Kompetenzen deutlich stärker als Männer (29%). Demgegenüber stellen entwicklungspsychologische Gründe ("nicht stufengerecht") für Frauen (25%) ein deutlich geringeres Hindernis dar als für Männer (47%). Hier zeigt sich auch ein Unterschied zwischen den Altersgruppen: Für ältere (erfahrenere) LehrerInnen stellt der Entwicklungsstand der SchülerInnen deutlich weniger ein Gegenargument dar als für jüngere Befragte.

Von den TeilnehmerInnen der Befragung, die selbst keine Erfahrung mit der Thematik haben, geben 65% an, sie würden die Behandlung des Themas in Betracht ziehen. Diese Aussage wurde wesentlich häufiger von Frauen gemacht (75%) als von Männern (64%). Daneben zeigt sich auch, daß mit zunehmendem Alter die

Bereitschaft deutlich abnimmt, den neuen Themenbereich in den Unterricht einzubauen.

**Die Dritte Welt als Unterrichtsgegenstand**

Die Umsetzung der komplexen Thematik bietet inhaltlich und methodisch viele Möglichkeiten. Entsprechend den persönlichen Prioritäten, den impliziten Lernzielen und den verwendeten Lehrmitteln gestaltet sich der Drittwelt-Unterricht sehr unterschiedlich. Wie sich zeigt, werden die SchülerInnen meist nur sporadisch mit dem Thema konfrontiert. Der Stoff wird nicht als integriertes Element im Stundenplan eingebaut. Rund die Hälfte der LehrerInnen führen bei Gelegenheit einen Unterricht zur Thematik durch oder tun dies über mehrere Wochen hinweg während einer bis zwei Lektionen.

Prädestiniert für solche Lektionen scheint der Lebenskundeunterricht zu sein. Dieses Fach wird wöchentlich während einer Stunde abgehalten und läßt den Lehrkräften inhaltlich großen Spielraum. Bei der Frage nach der Fächerwahl steht "Lebenskunde" mit 82% Nennungen vor "Sprache" (52%), "Realien" (47%) und "Biblische Geschichte" (40%) deutlich an der Spitze (Mehrfachnennungen). Diesem Ergebnis entspricht, daß im offiziellen Lehrplan zum Fach Lebenskunde keine detaillierteren Lehrziele formuliert werden. Es werden auch keine Lehrmittel empfohlen oder Auflagen bezüglich des Stoffplanes gemacht. Somit steht den Lehrkräften die Wahl des Unterrichtsgegenstandes offen. Einziges Kriterium: Die Thematik soll zur Förderung der sozialen Kompetenz und der moralischen Entwicklung der SchülerInnen beitragen.

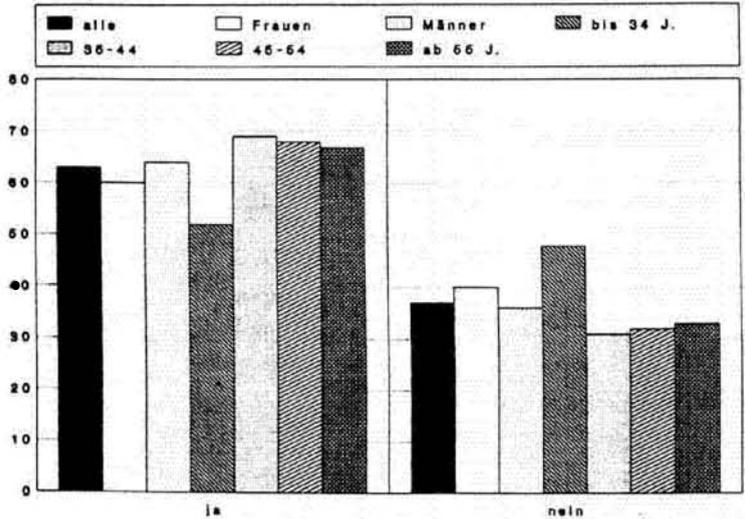
Neben den rein formalen Gesichtspunkten wurden auch nach inhaltlichen und methodischen Kriterien gefragt. Hier sind die gewählten Themen und didaktischen Mittel sowie die Motivationen der LehrerInnen von Interesse. Die Antworten zu diesem Fragekomplex waren jeweils vorgegeben (Mehrfachantworten möglich - siehe Tabelle D).

Die Themenkreise "Ernährung", "Umwelt" und "Wohnen" werden klar am häufigsten genannt. Diese sind den Lehrkräften schon vom obligatorischen Realienunterricht her bekannt und daher leichter auf fremde Lebenszusammenhänge übertragbar. Im Sinne einer Erweiterung dieser Themen und eines Vergleichs mit anderen Kulturkreisen kann hier an bereits Bekanntes angeknüpft werden. Die drei Teilbereiche "Politik", "Wirtschaft" sowie "Kriege und Katastrophen" werden am wenigsten beigezogen, um den SchülerInnen die Dimension "Nord-Süd" näher zu bringen. Sie erfordern durch ihre Komplexität ein höheres Abstraktionsvermögen, das auf der Mittelstufe nicht unbedingt erwartet werden kann.

Die Antwort auf die Frage nach den verwendeten Mitteln zur Unterrichtsgestaltung fällt sehr deutlich aus (Mehrfachantworten). An erster Stelle steht mit großem

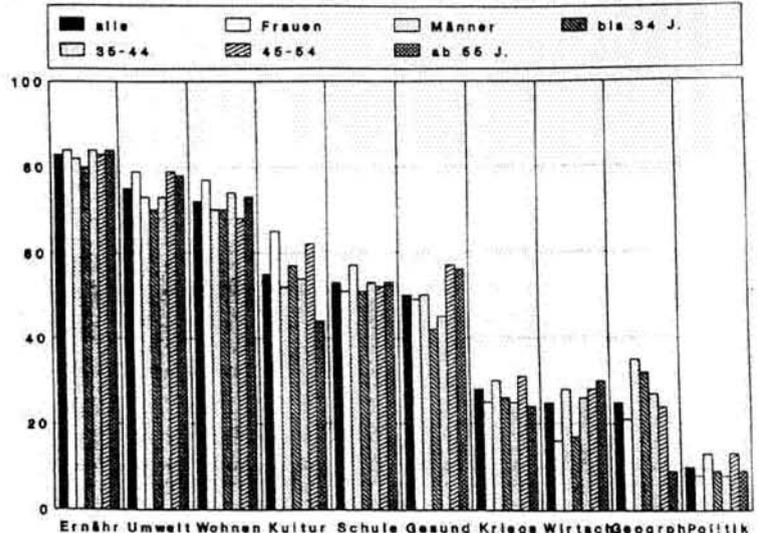
**Tabelle C: Unterrichtserfahrungen mit dem Themenkreis "Dritte Welt / Nord-Süd-Problematik / Entwicklungsländer"**

	alle	Frauen	Männer	bis 34	35-44	45-54	ab 55 J.
ja	63 %	60 %	64 %	52 %	69 %	68 %	67 %
nein	37 %	40 %	36 %	48 %	31 %	32 %	33 %
N=	638	179	451	196	192	141	95



**Tabelle D: Im Unterricht besprochene Themenkreise**

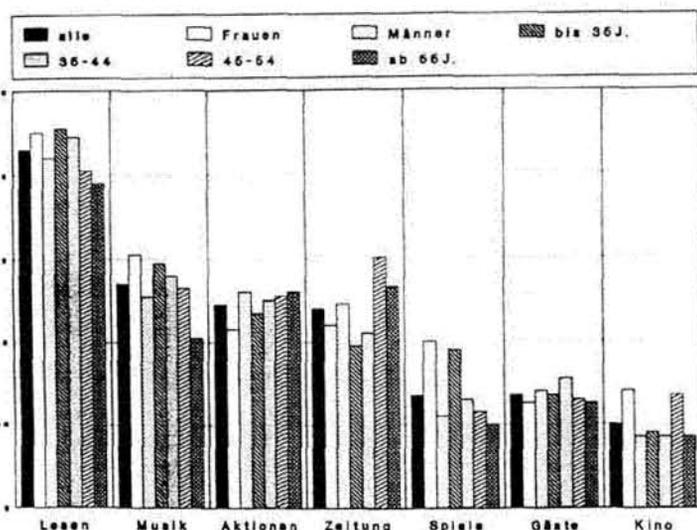
	alle	Frau	Mann	bis 34	35-44	45-54	ab 55
Ernährung	83 %	84 %	82 %	80 %	84 %	83 %	84 %
Umwelt	75 %	79 %	73 %	70 %	73 %	79 %	78 %
Wohnen	72 %	77 %	70 %	70 %	74 %	68 %	73 %
Kulturelles	55 %	65 %	52 %	57 %	54 %	62 %	44 %
Schule / Erziehung	53 %	51 %	57 %	51 %	53 %	52 %	53 %
Gesundheit / Medizin	50 %	49 %	50 %	42 %	45 %	57 %	56 %
Kriege, Katastrophen	28 %	25 %	30 %	26 %	25 %	31 %	24 %
wirtschaftliche Themen	25 %	16 %	28 %	17 %	26 %	28 %	30 %
Geographie	25 %	21 %	35 %	32 %	27 %	24 %	9 %
Politik	10 %	8 %	13 %	9 %	8 %	13 %	9 %
N=	402	107	290	101	133	96	64



Abstand das Geschichtenlesen. Als zweites werden die verschiedenen audiovisuellen Medien genannt. Etwa gleich häufig beteiligen sich die LehrerInnen mit ihren Klassen an Hilfswerkaktionen und konfrontieren ihre SchülerInnen mit aktueller Berichterstattung aus der Zeitung (siehe Tabelle E).

Tabelle E: Unterrichtsmittel

	alle	Frau	Mann	bis 34	35-44	45-54	ab 55
Geschichten lesen/vorlesen	86 %	90 %	84 %	91 %	89 %	81 %	78 %
Film, Dias, Platten, Kassetten etc.	54 %	61 %	51 %	59 %	56 %	53 %	41 %
Beteiligung bei Aktionen von Hilfswerken	49 %	43 %	52 %	47 %	50 %	51 %	52 %
aktuelle Zeitungen und Zeitschriften	48 %	44 %	49 %	39 %	42 %	60 %	53 %
Spiele	27 %	40 %	22 %	38 %	26 %	23 %	20 %
Einladen von Gästen	27 %	25 %	28 %	27 %	31 %	26 %	25 %
Museen, Ausstellungen, Theater, Kino etc.	20 %	28 %	17 %	18 %	17 %	27 %	17 %
N=	402	107	290	101	133	96	64



Welche übergeordneten Lernziele von den befragten LehrerInnen verfolgt werden, welche Kenntnisse, Werte oder Fähigkeiten sich die SchülerInnen in diesen Unterrichtsstunden aneignen sollen, wird aus der folgenden Tabelle ersichtlich (Mehrfachantworten - siehe Tabelle F):

Im Vergleich zu den beiden Lernzielen "eigene Situation reflektieren" und "weltweite Zusammenhänge erkennen" widerspiegelt das Lernziel "Engagement zugunsten Benachteiligter" eine eher karitative Haltung.

Im Blickwinkel dieser Gegenüberstellung sind deutliche Unterschiede nach Geschlecht und Alter festzustellen. Während Lehrer eher karitativ orientierte Lernziele verfolgen als ihre Kolleginnen, berücksichtigen sie aber auch eine Sensibilisierung für globale Zusammenhänge. Von Frauen wird hingegen die Identifikation der SchülerInnen innerhalb einer (weltweiten) Sozialstruktur stärker betont als von Männern, ein markant stärkeres Gewicht legen Frauen auf die kulturelle Seite. Ein Wandel von karitativ ausgerichteten Lernzielen zu den Vorstellungen der aktuellen entwicklungspädagogischen Theorie wird im Vergleich der verschiedenen Altersgruppen deutlich sichtbar.

Für die Lernziele "weltweite Zusammenhänge erkennen" und "sich mit der eigenen Lebenssituation auseinandersetzen" setzen sich die befragten LehrerInnen gesamthaft aber etwas weniger stark ein, auch wenn VertreterInnen der Entwicklungspädagogik gerade diese beiden erzieherischen Gesichtspunkte an die Spitze ihrer Lernzielforderungen stellen.

Was die Motivation zur Durchführung eines entwicklungsbezogenen Unterrichts betrifft, so finden insbesondere Anregungen durch Fachstellen bei den befragten LehrerInnen große Beachtung und bilden häufig den Ausgangspunkt für ihren Unterricht (von 63% genannt). Mitbestimmend ist auch die Berichterstattung durch die Medien (48%). Das aktuelle Weltgeschehen wird von LehrerInnen mitverfolgt und in den Unterricht integriert. Sie unternehmen den Versuch, ihre Klassen über gegenwärtige Entwicklungen zu orientieren. Aus- und Weiterbildungskurse (9%), sowie Anregungen durch andere LehrerInnen (10%) sind überraschenderweise eher selten Anstoß für einen entwicklungsbezogenen Unterricht. Diese beiden Faktoren scheinen jedoch bei der jüngeren Generation an Bedeutung zu gewinnen. Dies kann einerseits dahingehend interpretiert werden, daß die in den vergangenen Jahren intensivierte Integration entwicklungsbezogener Themen in die LehrerInnenausbildung Wirkung zeigt. Andererseits muß davon ausgegangen werden, daß der Austausch und die Zusammenarbeit mit KollegInnen bei den jüngeren Lehrkräften zunehmend wichtiger wird. Bezüglich der unterschiedlichen Motivation nach Geschlecht kann gesagt werden, daß Männer tendenziell stärker auf Impulse der Hilfswerke reagieren als Frauen (67% : 52%). Frauen hingegen schöpfen häufiger aus den eigenen Erfahrungen (44% : 33%).

#### Kontakte zu Fachstellen und Weiterbildung

Seit Ende der siebziger Jahre werden im Kanton Zürich Weiterbildungskurse zur Nord-Süd-Problematik angeboten. Die Veranstaltungen werden vorwiegend von der Fachstelle für Sozial- und Lebenskunde am Pestalozzianum im Rahmen der Zürcher Arbeitsgemeinschaft für Lehrerfortbildung (ZAL) getragen und in

enger Zusammenarbeit mit der Schulstelle Dritte Welt durchgeführt. Obwohl die Nachfrage nach solchen Weiterbildungsangeboten eher bescheiden ist, sind grundsätzlich 61 % aller befragten Personen an Kursen in diesem Themenbereich interessiert (Frauen sowie jüngere Befragte tendenziell stärker).

Von den an Weiterbildung grundsätzlich interessierten LehrerInnen (N=386) haben aber bisher nur wenige an einem der angebotenen Kurse teilgenommen. Begründet wird dies in erster Linie mit der ohnehin schon großen zeitlichen Belastung (33%). Erstaunlich hoch scheint der Anteil von 25% der interessierten LehrerInnen, denen die Weiterbildungsmöglichkeiten in diesem Bereich nicht bekannt sind.

In der Schweiz existieren verschiedene Fachstellen, welche Beratung bei der Vorbereitung eines entwicklungsbezogenen Unterrichts anbieten und die entsprechenden Lehrmittel zur Verfügung stellen. Von den 402 LehrerInnen, die bisher Nord-Süd-Themen ein- oder mehrmals im Unterricht berücksichtigten, haben sich 291 (73%) durch Fachstellen beraten lassen. Dieser hohe Prozentsatz läßt sich damit erklären, daß weder der Lehrplan noch die offiziellen Lehrmittel der Thematik Platz einräumen und die Unterrichtsmaterialien somit außerhalb der Schule bezogen werden müssen.

Angefragt werden vorwiegend diejenigen Institutionen, die im Bereich "(Dritte) Welt und Schule" spezialisiert sind und eine entsprechende Abteilung unterhalten, so etwa die Schulstelle Dritte Welt (Bern), UNICEF, (Zürich) und WWF (Zofingen/Zürich). Bei den LehrerInnen, die noch keine Erfahrung mit der Thematik haben, steht an erster Stelle der Nennungen das Pestalozzianum (Zürich), eine Informations- und Dokumentationsstelle für Lehrkräfte, die nicht thematisch spezialisiert ist. Daneben ist diesen LehrerInnen hauptsächlich das Angebot von Unicef bekannt.

**Zusammenfassung**

Im Zentrum der Studie stand der Versuch, die Verankerung des Lernbereiches Nord-Süd in den schweizerischen Primarschulen zu untersuchen. Folgende Hauptergebnisse stehen im Vordergrund:

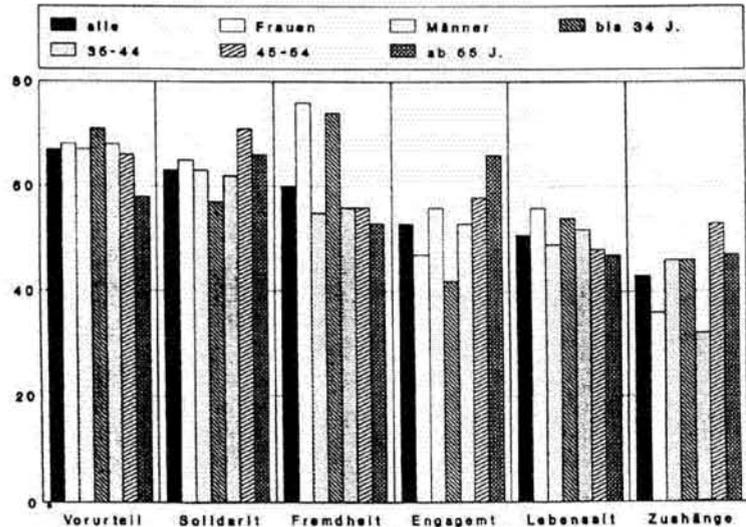
1. Die Entwicklungspädagogik ist bisher kaum in das schweizerische (bzw. zürcherische) Bildungswesen integriert worden. Dies zeigt sich auch darin, daß wenig Hinweise in Lehrplänen und Lehrmitteln zu finden sind und in der LehrerInnenbildung nur am Rande auf die Nord-Süd-Problematik eingegangen wird. Trotz dieser eher ungünstigen Ausgangslage haben 63% der befragten LehrerInnen diese Thematik bereits ein- oder mehrmals in ihren (sozialkundlichen) Unterricht einfließen lassen. Sie tun dies aus eigener Initiative und können nicht auf offizielle Unterrichtshilfen zurückgreifen. Für die Unterrichtsplanung schöpfen sie aus ihren persönlichen Erfahrungen oder wenden sich an Institutionen aus

dem Kreise der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit.

2. Der große Anteil von LehrerInnen mit entwicklungspädagogischer Erfahrung darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, daß der Lernbereich Nord-Süd gesamthaft eher punktuell und wenig intensiv umgesetzt wird. Sowohl bezüglich thematischer Aspekte, als auch

**Tabelle F: Lernziele**

	alle	Frau	Mann	bis 34	35-44	45-54	ab 55
Vorurteile abbauen	67 %	68 %	67 %	71 %	68 %	66 %	58 %
Solidarität fördern	63 %	65 %	63 %	57 %	62 %	71 %	66 %
fremde Kulturen und Länder kennenlernen	60 %	76 %	55 %	74 %	56 %	56 %	53 %
Engagement zugunsten Benachteiligter fördern	53 %	47 %	56 %	42 %	53 %	58 %	66 %
auseinandersetzen mit der eig. Lebenssituation	51 %	56 %	49 %	54 %	52 %	48 %	47 %
weltweite Zusammenhänge erkennen	43 %	36 %	46 %	46 %	32 %	53 %	47 %
N=	402	107	290	101	133	96	64



didaktischer Formen achten die Lehrkräfte darauf, ihren SchülerInnen einen anschaulichen, an den eigenen Lebenshorizont anknüpfenden Zugang zu ermöglichen. Hinsichtlich der Lernziele ist jedoch festzustellen, daß die theoretischen Vorstellungen der Entwicklungspädagogik in der Praxis nur teilweise realisiert werden.

3. Es war auch ein Anliegen dieser Studie, die persönliche Wahrnehmung des Problemfeldes Nord-Süd und der Dritten Welt durch die befragten LehrerInnen zu untersuchen. Es sollte also das (Dritt-) Weltbild einer

Personengruppe betrachtet werden, die selbst zur Bildungselite gehört und der in der Vermittlung von Konzepten zur Weltinterpretation eine entscheidende Rolle zukommt. Die befragten LehrerInnen nehmen grundsätzlich eine weltoffene und problembewußte Haltung bezüglich komplexer, globaler Zusammenhänge ein. Die persönliche Einschätzung der Nord-Süd-Thematik ist in einem hohen Grad durch die Wahrnehmung globaler Interdependenzen und Abhängigkeitsstrukturen geprägt. Dies äußert sich auch in einer progressiven Haltung hinsichtlich der schweizerischen Außen- und Entwicklungspolitik. Im weiteren schätzen sich die befragten LehrerInnen als gut informiert ein und verfügen gesamthaft über eine vergleichsweise große persönliche Erfahrung im Kontakt mit der Dritten Welt.

4. Die Untersuchung hat bestätigt, daß das heutige Erziehungssystem den Anforderungen der Weltgesellschaft an die Schule nicht gerecht werden kann. Im Spannungsfeld zwischen (welt-) gesellschaftlichen Ansprüchen und der Wirklichkeit des Erziehungssystems ist bei den Lehrkräften eine gewisse Überforderung und eine Abwehrhaltung gegen Veränderungen, die eine zusätzliche Belastung bedeuten könnten, spürbar. Dieser Realität des heutigen Lehrberufes müssen sich auch die entwicklungspädagogische Theorie und die entsprechenden Fachstellen beugen. Zwar ist bei den LehrerInnen ein großes Interesse und eine klare Bereitschaft zur Öffnung der Schule für eine globale Perspektive vorhanden, im Rahmen des bestehenden Erziehungssystems hat die Lehrerschaft allerdings große Vorbehalte anzubringen.

Der Schluß liegt nahe, daß eine neue Konzeption von Schule, ein strukturell anderes Erziehungssystem gefordert ist.

Die utopisch anmutenden theoretischen Vorstellungen von ErziehungswissenschaftlerInnen und WeltgesellschaftsforscherInnen haben einen durchaus realen Hintergrund: Sowohl die zunehmende weltwirtschaftliche Integration der Schweiz, als auch die politischen und sozialen Wandlungstendenzen stellen für das Bildungswesen eine große Herausforderung dar. Die bildungspolitische Notwendigkeit der Schaffung eines neuen Verhältnisses von Schule und Gesellschaft ist auch von den Behörden erkannt worden. So stellt beispielsweise das Projekt "Bildung in der Schweiz von morgen"<sup>10</sup> einen umfassenden Entwurf für das gesamte Volksschulwesen und die Berufsbildung dar. Neben einer Veränderung der formalen Rahmenbedingungen<sup>11</sup> sollten jedoch auch inhaltliche Neukonzeptionen vorgekommen werden.

Die in der Revision der kantonalzürcherischen Lehrpläne für die Primarschule vorgesehene Gestaltung der Lernfelder bietet die Möglichkeit zur Integration neuer Perspektiven. Insbesondere im Rahmen des Unterrichtsbereiches "Mensch und Umwelt" werden die Voraussetzungen für einen vermehrten Einbezug globaler Themen in den Unterricht geschaffen. Von Seiten der (ent-

wicklungs-)pädagogischen Theorie liegen entsprechende Ansätze seit längerem vor.<sup>12</sup>

Es bleibt zu hoffen, daß die vom Forum "Schule für eine Welt" und anderen Institutionen vertretenen Positionen in Zukunft verstärkt Eingang in die schweizerische Bildungspolitik finden.

#### Anmerkungen

<sup>1</sup> Bezugsquelle: Arbeitsstelle für Bildungsfragen der Schweizer Katholiken, Hirschengraben 13, Postfach 2069, CH-6002 Luzern.

<sup>2</sup> Silbereisen (1987), S. 711.

<sup>3</sup> Graf (1991), S. 3.

<sup>4</sup> Die familiären Verhältnisse der LehrerInnen wurden mit dem Fragebogen nicht erfaßt.

<sup>5</sup> Vergleichsdaten der Bildungstatistik der Erziehungsdirektion.

<sup>6</sup> Diese Frage wurde aus der Studie von ISOPUBLIC (1989) übernommen.

<sup>7</sup> Vgl. auch: Hirsch-Cahannes und Tecklenburg (1986), S. 29.

<sup>8</sup> Die verschiedenen "Gründe" mußten als "wichtig", "weniger wichtig" oder "unwichtig" bewertet werden. Hier werden nur die Nennungen der Spalte "wichtig" berücksichtigt.

<sup>9</sup> Rund 56% der befragten Frauen gehören zur jüngsten Altersgruppe (-34 J.).

<sup>10</sup> Das BICHMO-Projekt wurde von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) in Auftrag gegeben (vgl. Zbinden, 1990).

<sup>11</sup> Vgl. hierzu den OECD-Bericht (Examen de politique nationale d'Éducation: Suisse), der insbesondere die geringe Durchlässigkeit des schweizerischen Bildungswesens kritisiert. Im Hinblick auf eine Angleichung der europäischen Erziehungssysteme werden wesentliche Mängel aufgezeigt (Weltwoche, Nr. 42, 18.10.1990).

<sup>12</sup> Vgl. Anderson (1979), Tremml (1980).

#### Literatur

**Anderson, L.:** *Schooling and Citizenship in a Global Age: an Exploration of the Meaning and Significance of Global Education*, Mid-America Program for Global Perspectives in Education, Bloomington 1979.

**Graf, Ch.:** *Raumfahrt Erde - Insel Schweiz. Die globalen Zusammenhänge in den Leitenden der Volksschullehrpläne der Schweiz*, (Hrsg. Forum Schule für eine Welt), Jona 1991.

**Hirsch-Cahannes, M. und Tecklenburg, U.:** *Die Welt in der wir leben. Repräsentativumfrage bei Schweizer Schülern des 7., 8., und 9. Schuljahres*, (Im Auftrag von: Informationsdienst der DEH, Bern; Schweizerisches Komitee für UNICEF, Zürich; Schulstelle Dritte Welt, Lausanne), 1986.

**Isopublic:** *Entwicklungspolitik*, (Im Auftrag von: DEH, Bern und Arbeitsgemeinschaft schweizerischer Hilfswerke, Bern), Zürich 1989.

**Silbereisen, R.K.:** *Soziale Kognition, Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen*, in: Öster, R. und Montada, L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*, 2. Aufl., München 1987.

**Tremml, A.K.:** *Entwicklungspädagogik als Theorie einer Praxis, Lernen in Bürgerinitiativen und Aktionsgruppen*, in: ders. (Hrsg.), *Entwicklungspädagogik. Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung*, Frankfurt a.M. 1980.

**Zbinden, H.:** *Bildung in der Schweiz von morgen, Bericht, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.)*, Dossier 13A, Bern 1990.

Michael Hochschild

## Beobachtungen beim Umgang mit sicherer Unsicherheit

### Notizen zum 2. ZEP-Symposium

**Mit einem kleinen Rucksack auf dem Rücken und großen Erwartungen im Kopf kam ich am Tagungs-ort an. Ich muß gestehen, daß dies mein erstes Symposium war und ich deshalb nicht so recht wußte, was mich erwarten würde. Die vage Hoffnung auf ein interessantes Wochenende wurden aber schon bestärkt, als ich auf Burg Rieneck, dem beeindruckenden Tagungshaus, eintraf.**

Es fällt mir nachträglich schwer, einen Bericht, und sei es nur ein recht subjektiven, über den inhaltlichen Verlauf der Tagung zu geben. Die Vielzahl der angeschnittenen Themen und ihre anspruchsvolle Semantik machen es schwierig, einen roten Faden zu finden. Meine Erwartungen waren durch das ausgeschriebene Tagungsprogramm vorstrukturiert, und dort wurde eine *neue Sicht* versprochen, ein *theoretischer Perspektivenwechsel* und damit eine *neue kognitive Orientierung*. Ich will diese Zielperspektive an meine Erfahrungen anlegen und die Referate daraufhin "abklopfen", ob sie diese Erwartungen aus meiner Sicht auch erfüllt haben.

#### Induktive Entwicklungstheorie

Zunächst begann die Veranstaltung am Freitagabend mit einem Vortrag von PD Dr. Martin Wöhlcke über das Thema "*Entwicklungspolitik und Entwicklungstheorie in der Krise?*". Sein rhetorisch souverän vorgetragener "*Versuch einer Zwischenbilanz*" mündete in der These vom Verlust einer allgemeinen globalen Entwicklungstheorie. Alle großen Theorien haben versagt. Vor diesem Hintergrund plädierte er für den vollständigen Verzicht auf große Theorie und stattdessen für eine "induktiv-pragmatische" Beschreibung länderspezifischer Entwicklungsprobleme, wobei er insb. die internen Faktoren von Unterentwicklung betonte, weil diese bislang zu wenig berücksichtigt werden. Für mich, und wie mir scheint auch für viele andere, geriet der Vortrag zu einer Enttäuschung, und das nicht nur deshalb, weil er die These von der Theorielosigkeit wiederum theoretisch begründete (und beispielsweise drei allgemeine Beurteilungskriterien für Entwicklungspolitik aufstellte, nämlich: Existenzsicherung, Sozialverträglichkeit und Umweltfreundlichkeit), sondern auch, weil mir, der ich

entwicklungspolitischer Laie bin, die Theorieannahmen zu einfach erschienen. Fällt nicht die Suche der "Ursachen für Entwicklung und Unterentwicklung in *jedem* spezifischen Fall gesondert" in eine bloße zusammenhangslose Beschreibung von Einzelfällen? Was kann man daraus denn allgemein lernen? Die wissenschaftstheoretische Diskussion um ein rein induktives Vorgehen hat doch, ebenso wie auch der Vortrag von Wöhlcke selbst, gezeigt, daß es kein theoriefreie Beschreibung geben kann.

#### Die entwicklungspädagogische Krise auf deutsch

Nicht nur die Entwicklungspolitik, sondern auch die Entwicklungspädagogik bilanziert eine Krise, vermittelt also zunächst Unsicherheit statt Sicherheit - das lernte ich aus dem 2. Vortrag, der am Samstag morgen stattfand. Annette Scheunflug und Klaus Seitz referierten über das Thema "*Entwicklungspädagogik in der Krise? Versuche einer Zwischenbilanz*". Allerdings interpretierten die Referenten gleich zu Beginn diese Unsicherheit als Chance für eine neue Sicherheit. Eine Krise sei nicht nur eine Gefahr, sondern auch eine Chance. Der Vortrag hatte den Vorzug, auf eine groß angelegte, noch unveröffentlichte empirische Untersuchung zurückgreifen zu können, also nicht nur Meinungen, sondern Fakten zu bieten. Als Ergebnis ihrer, mit vielen Kurvenverläufen und statistischen Daten garnierten Referates standen folgende Thesen (in Stichworten):

- Verlust des Gegenstandes der entwicklungspolitischen Bildung (die "Dritte Welt" gibt es nicht mehr).
- Verlust didaktischer Handlungssicherheit durch das pädagogische Technologieproblem: Menschen können nicht entwickelt werden, sondern sich nur selbst entwickeln.
- Verlust des gemeinsamen Zieles entwicklungspädagogischer Arbeit: es gibt keine Einigkeit mehr über die normative Vorstellung einer "besseren Welt".
- Marginale Institutionalisierung entwicklungsbezogener Bildungsarbeit.

Interessant erschien mir der Vorschlag einer "Kultivierung des pädagogischen Zufalls" in der Entwicklungspädagogik zu sein, weil damit eine Perspektiverweiterung verbunden scheint. Allerdings nur als *eine*

Möglichkeit neben anderen. Wie man allerdings mit der dadurch erhöhten Kontingenzproblematik umgehen soll, ist mir nicht klar geworden.

### Trost in der Physik

Auf der Suche nach Orientierung entwicklungspolitisch ernüchert (weil aufgefordert, "Ungewißheit aushalten zu können"), erhoffte ich vom nächsten Vortrag eine naturwissenschaftliche Begründung neuer Sicherheit. Der international bekannte Physiker Prof. Dr. Hermann Haken, Nestor der Synergetikforschung, referierte über das Thema: "*Synergetik als Beitrag für das Verständnis gesellschaftlicher Änderungsprozesse in Politik und Pädagogik*". Seine Ausgangsfrage lautete, "ob es nicht trotz der Fülle verschiedenartigster Strukturen, die in der Natur auftreten, möglich ist, einheitliche Grundgesetze aufzufinden, aus denen heraus wir verstehen können, wie Strukturen zustande kommen". Auf diesem Wege Komplexität zu reduzieren, ließ eine gewisse Sicherheit bei der Orientierungssuche erhoffen. Zunächst versuchte Haken die Grundprinzipien der Synergetik an einfachen physikalischen Beispielen zu erläutern. Es gelang ihm, die synergetischen Effekte von selbstorganisierten Strukturbildungen aus mikroskopischem Chaos ("Versklavungseffekt") zu veranschaulichen. Schließlich übertrug er diese allgemeine synergetische Betrachtungsweise auf soziale Phänomene und streifte dabei auch die Entwicklungspolitik und -pädagogik, so daß zumindest eine Ahnung entstand, in welcher Weise man hier weiterdenken könnte.

Aufgrund der "zirkulären Kausalität zwischen Ordnung und Teilsystemen" sei, so eine Hauptthese, eine "direkte Beeinflussung komplexer Systeme nicht möglich". Sie sind "selbstorganisiert." Der Zustand der Selbstorganisation eines ursprünglich nicht aktiven Systems wird durch Fluktuationen erreicht, wie z.B. Zufallskräfte. Diese wirken nichtdeterministisch als Ordnungsparameter und bestimmen die Struktur des Systems. Interessant wäre die weiterführende Frage gewesen, wie der einzelne Mensch nun hier als "Ordnungsparameter" bzw. als "Versklavungsprinzip" Fluktuationen in sozialen Systemen bewirken kann. Die diesbezüglichen Anmerkungen des Referenten blieben hier aber relativ allgemein und schlicht.

Der Referent hatte nicht nur einen erheblichen Prominentenbonus, sondern auch einen Naturwissenschaftlerbonus zu verzeichnen, so daß alle Teilnehmer mit großem Interesse den oft nicht einfachen Ausführungen folgten. Erleichtert wurde das Verständnis allerdings durch die starke Rhetorik des Vortragenden, der sein ganzes Referat frei hielt - nur unterstützt von einigen Skizzen, die er mit Hilfe des Overhead-Projektors aufblendete.

### Evolutionstheoretische Resonanzprobleme

Die Orientierungssuche verlief für mich weiterhin schwierig. Meine in die Physik gesetzten Hoffnungen auf ein sicheres Orientierungswissen wurden durch deren chaostheoretische Begründung doch erheblich ernüchert. Neugierig war ich deshalb auf den nächsten und letzten Hauptvortrag der Tagung. Prof. Dr. Alfred K. Trembl sprach über das Thema "*Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik aus evolutionstheoretischer Sicht*". Nach der Klärung einiger naheliegender Mißverständnisse über darwinistisches Denken, arbeitete der Referent das neue Denken auf dem Hintergrund des alten Denkens - sprich: der vertrauten handlungstheoretischen Denkstrukturen - heraus. Seine Hauptthese bestand wohl darin, daß das bisherige Scheitern handlungstheoretischer Prämissen, sowohl in der Entwicklungspolitik als auch in der Entwicklungspädagogik einen abstrakteren Theorieansatz verlange, der nicht nur die hohe Komplexität besser in den Blick bekäme, sondern auch das Scheitern bisheriger Bemühungen erklärbar machte. Mit der Allgemeinen Evolutionstheorie würde eine solche Theorieofferte vorliegen, die auch auf Entwicklungspolitik und -pädagogik angewendet werden könne. Aus evolutionstheoretischer Sicht, so die für mich zunächst schockierende These, sei "Gewißheit im Umgang mit komplexen Systemen, wie schon ein Blick auf die Weltwirtschaft und das Ökosystem beweist, gar nicht mehr möglich". Langsam regte sich in mir der Verdacht, daß ich meine ursprünglichen Hoffnungen auf eine Sicherheit gebende Neuorientierung begraben kann. Die offerierte Neuorientierung versprach stattdessen einen neuen Umgang mit *Sicherheit und Unsicherheit*.

Ich fand schließlich erste Orientierungsmarken:

- Die Negierung der traditionellen teleologischen Perspektive entlastet von übertriebenen Hoffnungen auf normatives Erwarten.
- Dadurch erschließt sich ein breiteres Spektrum an Handlungs- und Denkmöglichkeiten, mit der höheren Komplexität in der Umwelt umzugehen.
- Die Einsicht in die Relevanz theoretischer Negationspotentiale ermöglicht einen konstruktiven Umgang mit Enttäuschungen und Frustrationen.

Mir leuchtete das Plädoyer für eine Eröffnung von Variations- und Selektionsspielräumen als Chance auch für Entwicklungspolitik und -pädagogik ein. Allerdings befürchte ich, daß das hohe Abstraktionsniveau die Verbreitung dieser Theorie erheblich erschweren dürfte. Bereits die abstrakte Sprache erfordert eine Art Fremdsprachenlernen.

Am Ende meines Berichts angelangt, frage ich mich, ob man angesichts dieser so lebendigen und anspruchsvollen Tagung überhaupt von einer Krise der Entwicklungspolitik und -pädagogik sprechen kann. Aber ich weiß: auch fiktive Krisen sind evolutionstheoretisch gesehen Krisen! Immerhin habe ich gelernt, mit von der Umwelt ausgelösten Irritationen, sprich mit Krisensemantik, künftig besser umzugehen. ◆

Anne Monika Engl

## Weiß Professoren und farbige Probleme

### Unmaßgebliche Beobachtungen einer Teilnehmerin des 2. ZEP-Symposions

Der Schauplatz: Burg Rieneck im Spessart, feudales Tagungshaus der christlichen Pfadfinder, ein von der Sonne verwöhntes Plätzchen. Das Zeitalter: Zwanzigstes Jahrhundert, postmodern im Anspruch und trotzdem anachronistisch, zehn Jahre nach Amtsantritt des bedeutenden Kanzlers, Mai. Die Akteure (nicht in der Reihenfolge ihres Auftretens): Scharfsinnige Professoren, geistreiche Doktoren, kreative Referatsleiter, intelligente Geschäftsführer, kluge Abteilungsleiter, gewitzte Sozialmanager, gelehrige Studenten und eine Anzahl von gescheitem Fußvolk. Die Akademie der hohen und schönen ZEP-Künste lud zu ihrem Erfolgsstück: "Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und -pädagogik in neuer Sicht".

Bis hierhin war alles heiter, gutgelaunt, beschwingt, relaxed und sonnig. Dann kam der Ernst. Anders als auf einer Bühne wurde erst einmal der Vorhang zugezogen. Die moderne Technik forderte erneut ihren Tribut, denn welcher Referent kann heutzutage schon auf den Overhead-Projektor verzichten. Ob die Fenster überdies deshalb geschlossen wurden, um das penetrante Vogelgezwitscher abzustellen, Schweißausbrüche nachträglich leichter auf die steigende Raumtemperatur zurechnen zu können oder die Verdunkelung nicht zu beschädigen, bleibt umstritten. Sei's drum, bei dieser überwältigenden Anzahl von Pädagogen und Psychologen im Raume darf wohl davon ausgegangen werden, daß Bildung, das kostbare Gut, von der Mehrheit als schützenswert und Lernen als lichtempfindlich angesehen wurde.

Das Motto der Veranstaltung, so stellte sich nachträglich heraus, ist unter dem Schlagwort "Verlust" am prägnantesten charakterisiert. Alle Referenten hatten etwas verloren, nur der Physik-Professor nichts, besonders auf diesem Symposium (nach Meinung einer Leserbriefautorin - abgedruckt in diesem Heft) doch dazu später mehr.

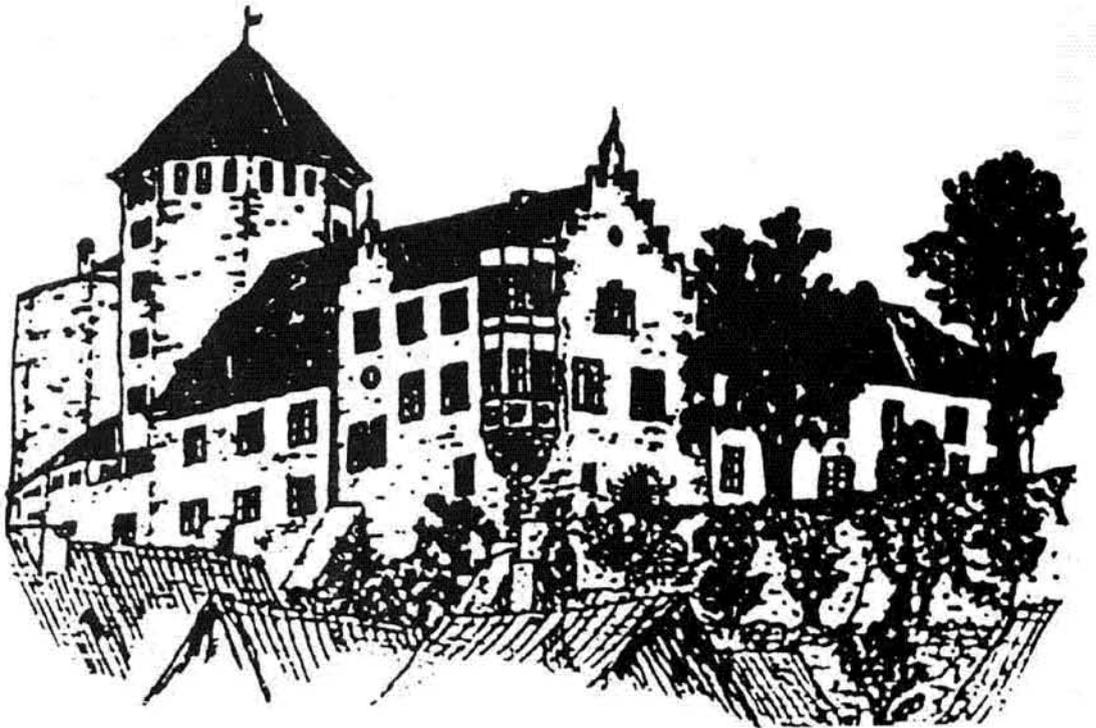
PD Martin Wöhlke beispielsweise suchte, seinen Angaben gemäß, in den vergangenen Jahren verzweifelt nach einer Theorie. Nicht daß es Entwicklungstheorien nicht genug gäbe, wenn diese nur nicht so schrecklich vielfältig wären. "Alle monokausalen Thesen über Entwicklung und Unterentwicklung", so der Vortragende, "beleuchten nur einen kleinen Ausschnitt des gesamten Problems und führen letztlich in die Irre". Dort müssen

sie dann schließlich verloren gegangen sein, so ist zu vermuten. Deshalb riet der Redner, die in südlichen Ländern ohnehin schon kurzen Ärmel aufzukrempeln und wieder ganz von vorne anzufangen. Vor Ort und ganz nah am Bedürfnis der Unterentwickelten versteht sich. Mit den Aufräumungsarbeiten an dem Haufen der Entwicklungshemmnisse, so der leitende Ingenieur Wöhlke, sei zuerst zu beginnen. Ein Arbeitertrupp wird flugs kommandiert an die Umverteilung von Macht, Besitz und Einkommen, ein anderer spritzt mittlerweile Insektizide gegen die parasitären Oberschichten, ein anderer räumt auf mit Mißwirtschaft, Fehlplanung und Korruption, desweiteren werden der Umweltschutz durchgesetzt und die Ressourcenplünderung kurzerhand gestoppt, und der Rest der Mannschaft teilt sich auf zum Kontrollgang durch die Dritt-Welt-Schlafzimmer um das explosionsartige Bevölkerungswachstum in andere Bahnen zu lenken. Und wem es bisher noch nicht klar war, dem legt Wöhlke dringend ans Entwicklerherz: "Das entscheidende Kriterium für Entwicklung muß letztlich die Verbesserung der kollektiven Lebensqualität sein" und er fügte hinzu, "und zwar jeweils in jenen Bereichen, in denen sie besonders defizient sind". Abtreten und entwickeln! Auf diese Weise muß sich dann ja auch eine Entwicklungstheorie entwickeln; ist klar, sonst würde sie ja nicht so heißen. Übrigens, um die Wichtigkeit des Vortrages nochmals zu unterstreichen, der Wortlaut des Referates und seine Kernaussagen dürfen als zeitlos angenommen werden, beides hat der Autor seit einer Veröffentlichung im Vorjahre nicht weiterentwickelt. Am Rande bemerkt, abends unter Eingeweihten gab der Experte dann noch einen Insider-Tipp zur zielgenauen Beeinflussung und Steuerung von Menschen: Schamanismus! Der entscheidende Vorteil hiervon ist, so der kostenfreie Berater, daß der Schamanismus in den Entwicklungsländern sehr weit verbreitet bereits gehandhabt wird. Die Verteilung von Geisterbahnfahrt-Tickets an Entwicklungsländer wurde nicht (ausdrücklich: nicht!) diskutiert. Wen wird es da gleich gruseln? Beinahe hätte ich es vergessen: Der Titel des Vortrages hieß: "Entwicklungspolitik und -theorie in der Krise".

Wenn die Entwicklungsländertheorie (abgekürzt: E'lend.) sich eine Krise genehmigt, darf die Entwick-

lungspädagogik, sprich: Entwicklungsländerbildungs-vermittlungstheorie (ohne Abk.!); nicht nachstehen. Annette Scheunpflug und Klaus Seitz, beides Doktorenanwärter und Forscher, stimmten in Form einer Echo-kantate den Abgesang auf d. Entwicklungspädagogik an. Nicht nur ihr (um Mißverständnissen vorzubeugen: "ihr" im Sinne von Entwicklungspädagogik) Gegenstand ging verloren, ebenso ihre Methodensicherheit, ihre Ziele, ihre wohlverdiente Institutionalisierung und ihr Aufnahmeantrag in den Rang einer Tradition. All dies war "über den Harz", wie meine Oma immer zu sagen pflegte, und wohlgemerkt, wir befanden uns zu der Zeit im Spessart. Wie bedenklich diese Krise ist, lassen Sie mich

außergewöhnlich: "die unzähligen Dinge in der Welt sehen und sie in einen globalen Horizont stellen", hieß es da. Damit nicht genug. Sind die unzähligen Dinge erst erfaßt, dann gilt es, "Systeme in eine Eigenschwingung (zu) versetzen", allerdings, wohlgemerkt und system-theoretisch, nicht planmäßig oder nach einem handlungstheoretischen Konzept, sondern spontan. Nein, ich versichere, das hatten wir noch nicht, die Vortragenden nannten es: "den pädagogischen Zufall kultivieren". Privatissime und im kleinen Kreise diskutierten später eine paar Kenner der Materie, ob die Kultivierung planmäßig oder zufällig, theoretisch angeleitet oder rabulistisch zu verwirklichen sei. Leider unterbrach die



das hinzufügen, meine Herren und Damen, ist allein schon daran zu ermesen, daß "eine Dritte Welt" im Sprachgebrauch vieler Experten der Szene sogar schon den mittleren Begriff verloren hat. Bei einer solch enormen Verlustquote ist natürlich zu fragen, ob die Entwicklungspädagogik überhaupt noch in der Lage sein kann, Bildungs-Entwicklungshilfe zu leisten, oder ob sie nicht ihrerseits unter den Kreis der Entwicklungshilfe-Bedürftigen fällt. Hier ließen die Referenten allerdings keinen Zweifel aufkommen: Wer alles verloren hat, dem bleibt wenigstens noch die Chance (früher: Hoffnung). Eine Antwort auf die Frage "Chance worauf?" bleiben die Redner natürlich nicht schuldig. Pädagogik "ist nicht mehr Vermittlungswissenschaft", so wird vorgebracht, sondern "Anwalt für eine bestimmte Problemperspektive". Die Aufgaben einer solchmaßen von allen Unwesentlichkeiten abgespeckten Theoriekanzlei sind

Abendessenglocke den fesselnden Diskurs.

Ein weiterer Referent dieser Veranstaltung bestätigte und vertiefte auf theoretisch anspruchsvolle Weise den Verlust-Trend, Prof. Alfred K. Tremel. Stellte man sich die Frage worin dieser abwärtsreißen Verluststrudel, der dem Entwicklungspädagogen das Leben so feucht und ungemütlich macht, philosophisch begründet liegt, so konnte der aufmerksame Zuhörer bei genauem Hin-hören erfahren, daß "unser Handeln Gegenwart immer überführt in Vergangenheit, und deshalb ist jede Vergangenheit immer ein irreversibler Verlust". Es handelt sich also um ein existenzielles Problem des Menschseins. Dies mag den Entwicklungspädagogen ein wenig trösten, obschon er im Trost selbstverständlich keine Sicherheit vermuten darf. Denn Sicherheit, soviel ist ein für allemal gewiß, ist in unserer heutigen Welt durch nichts und niemanden mehr zu erlangen. Auch wenn uns

Politiker, und auch Entwicklungspolitiker sind nicht auszunehmen, obwohl es sich hierbei zweifellos um gute Menschen handelt, immer wieder das Gegenteil weismachen wollen. Denn, so der Redner: "Weder Wählen (im parlamentarischen Sinne) noch Lernen kann uns die verlorengegangene Zukunftssicherheit mehr zurückgeben. Partizipations- und Erfahrungsverlust sind gleichermaßen evolutionäres Schicksal". Ergo ist auch die Erfahrung des Erfahrungsverlustes unweigerlich dem Verlust-Trend anheim gestellt. In den Worten des Professors: "Das vielbeklagte theoretische Lernen ist nichts anderes als Kompensation des evolutionär erzwungenen Erfahrungsverlustes, und das vielgepriesene praktische Lernen nichts anderes als die Kompensation der Folgen dieser Kompensation." Alles klar? Was bleibt da noch zu tun? Immerhin einen einzigen Hoffnungsschimmer beließ uns der Philosoph: "Gesellschaft wird nur durch Kommunikation irritiert, nicht durch Handlungen." Allein, die Gesellschaft der anwesenden Zuhörer bewies in der Mehrzahl das Gegenteil. Gemäß des allgemeinen Verlust-Trends hatten einige noch ihre Aufmerksamkeit verloren und suchten sie wiederzufinden in Morpheus' Armen. Da halfen auch keine "10 Thesen zum Aufwachen" via Overhead-Projektor. Erlauben Sie mir noch ein Wort zu Vorletzterem. Morpheus, ebenso wie dessen Vater Somnus waren erklärtermaßen keine Entwicklungspädagogen, auch erfand Morpheus nicht das Morphium, um dies an dieser Stelle einmal klarzustellen. Insofern steht diese Geißel der zivilisierten Menschheit, deren Grundsubstanz, das Opium, bekanntlich aus dem agrarischen Anbau vieler sogenannter Drittweltstaaten stammt, ebensowenig in einem wie auch immer gearteten Zusammenhang mit der Entwicklungspädagogik. Aber das war kein Thema dieses Symposions.

Da es sich bei den eben geschilderten Vorträgen um reine wissenschaftliche Deskription handelte, ist jeder Verdacht fehl am Platze, den Psychoanalytiker äußern könnten: Wer über den Verlust spricht, äußert hierin eine Haltung des Zurücksehens in die guten alten Zeiten, als alles noch seinen Platz hatte, sich theoretisch erklären und global verstehen ließ.

Da war doch noch was? Ach ja, der einzige, der nichts verloren hatte, ich habe es oben bereits angedeutet, war der Physiker Prof. Hermann Haken. Beschwingt und mit mitreißendem Elan ging dieser an sein Werk, um zu zeigen, was er in den vergangenen Jahrzehnten alles gefunden hatte. Um es gleich vorweg zu sagen und die Entscheidung zum Überspringen dieses Absatzes zu erleichtern, es war leider nichts darunter, was jemand von den anwesenden Herrschaften verloren hatte oder in der Mehrzahl gar gebrauchen konnte. Haken demonstrierte an einer Reihe von physikalischen aber auch sozialwissenschaftlichen Beispielen, daß es ein Zusammenwirken einzelner Teile aus einer Grundmenge gibt, deshalb der Name dieses Forschungszweiges: Synergetik. Na, das ist aber doch bekannt! Gemach, die Pointe folgt ja erst: In den Naturwissenschaften läßt sich zeigen, daß das Zu-

sammenwirken einer unüberschaubar großen Anzahl solcher Einzelteilchen nicht zur Ausrufung der Resignation zwingt (siehe: Sozialwissenschaften), sondern mathematisch exakt und formelhaft beschreibbar ist. Ob dieser mathematische Vorstoß auch Terraingewinne für die Sozialwissenschaften zur Folge haben könne, um diese brennende Frage drehte sich die nachfolgende Diskussion in den Arbeitsgruppen; abzüglich jener Statement-Anteile, die den eigenen wohlfundierten Standort verteidigten (siehe: Resignation). Es bleibt zu wünschen, daß der Evolutionstheoretiker A.K. Tremel letztlich doch recht behält mit seiner Analyse: "Die einheitliche Kommunikation über Ratlosigkeit, Katastrophe, Ruin und Krise provoziert abweichende Kommunikation, animiert die Evolution von geistigen Mutationen." Indessen waren die geistigen Mutation wohl eher an anderer Stelle zu verzeichnen, nämlich bei jenen, die sich entschieden, Arbeitsgruppen mit anderer Thematik zu besuchen, vielleicht auch bei jenen, die die vordringliche Frage "bring's was für die Praxis" unter zaghaften Unmutsäußerungen in Kleinere-Übel-Arbeitsgruppen untertauchen ließ oder bei jenen, die die Geschlechtszugehörigkeit des Synergetik-Referenten an seiner geistigen Qualifikation zweifeln machte (s.a. Leserinnenbrief in diesem Heft). Allerdings muß ich gestehen, daß ich bei keiner dieser Arbeitsgruppen anwesend war und somit auch keine Mutationen aus eigener Anschauung bezeugen kann.

Da frau als Frau ja zum Thema Geschlechterdifferenz heutzutage nur ungern schweigt, gestatten Sie mir noch ein paar persönliche Bemerkungen. Ich muß der Autorin des Leserbriefes (abgedruckt in diesem Heft) mit Vehemenz zustimmen, wenn es da heißt: "Weiße Männer (sitzen auf dem Podium und) reden über Theorien, Frauen tanzen auf lateinamerikanische Rhythmen." Freilich tut es mir sehr weh. Sie werden verzeihen, liebe Autorin, wenn meine Kolleginnen, ja ich möchte sagen Freundinnen, Frau Scheunpflug und Frau Prof. Nestvogel, auf dem Podium, hier aus verständlicher Entrüstung heraus, übersehen wurden. Selbstverständlich übersehe ich nicht, daß es hier ja auch um Grundsätzliches geht, cum grano salis, wie die Lateinerin sagen würde, da sind kleine Opfer verzeihlich. Auch beim Thema "Tanzen" wurde der schneidige Mann vergessen zu erwähnen. Aber, wie man so schön sagt "eine Schwalbe macht noch keinen Sommer" und wer beim Tanzen "Hupfdohlen" assoziiert, oder gar "Schreckschraube" für einen Tanzschritt hält, dem sei entgegnet, daß diese Begriffe bereits von der CSU-Männerriege, zur Anfeindung von Ministerinnen, mit einem Copyright belegt sind. Zum Glück hatten die VeranstalterInnen auf das obligatorische Damenprogramm verzichtet. Das finde ich immer den Gipfel der Geschmacklosigkeit auf Kongressen. Allerdings hätten die Organisatoren vorhersehen können, daß die spontane frauliche Selbstorganisationskraft (nicht immer nur reden, liebe Männer!) einen Tanzabend gestalten würde. Insofern

kann man es nur als einen Fauxpas bezeichnen, daß kein ordentliches Tonbandgerät und nur eine (in Zahlen: 1!) Tanzkassette zur Verfügung stand. Bitte registrieren für den nächsten Kongreß! Es ist Ihnen liebe Leserbriefschreiberin nur zuzustimmen, wenn Sie anmerken, daß "es Spaß macht und nicht nur die Beinmuskulatur lockert." Männer denken eben nur an ihren Kopf und an ihren.... na ja, Sie hätten sehen sollen, wie erwachsene Männer mit Abitur am Samstagabend trotz wissenschaftlicher Parallel-Veranstaltung vor der Glotze zu brachten, um den VfB Stuttgart als neuen deutschen Fußballmeister zu bejubeln. Ebenso verbunden fühle ich mich, wenn ich bei Ihnen lese: Der Tanzabend "war für mich der einzige Zeitpunkt dieses Wochenendes, an dem ich Freude verspürte - oder darf Wissenschaft keine Freude machen?!" Ich muß zu meiner Schande gestehen, daß ich das von Männern gestaltete Rahmenprogramm, also das Orgelkonzert, und die Dritt-Welt-Pantomime von Rudi Rhode auch ganz erbaulich und vergnüglich fand; aber es haftete ihm eben der Makel des Vorgefertigten an. Unsere ebenso spontan gebildete Frauen-Arbeitsgruppe hatte aus Zeitmangel zwar auch nicht das gebracht, was wir uns alle inhaltlich darunter vorgestellt hatten, aber zumindest konnte wir auf die obligatorische "Schere in den Wissenschaftler-Köpfen" verzichten und konnten, wie sie das so treffend formulierten, "Verbindungen zulassen, wo doch Verbindungen da wären".

Wie Sie habe ich empfunden, daß die Begriffe "Krise" und "Unsicherheit aushalten" und nicht zu vergessen der Begriff "Verlust" zu den am häufigsten genannten zählten. Wie Sie habe auch ich mich nach dem Bombardement durch "naturwissenschaftlich orientierte Super-Theorien mit universalistischem Anspruch und hochkomplexer Sprache" gefragt, "wo blieb da die tatsächliche Umsetzung?". Die Dominanz des Theorie-Praxis-Problems in den Köpfen von Männern macht mich in der Tat schon lange betroffen. Allerdings sollten wir selbstkritisch bedenken, daß, wenn wir schon wider besseres Wissen an männerdominierten Kongressen teilnehmen, wir uns doch letztlich mehr wissenschaftlich einbringen sollten, als dies geschehen ist. Auch wir, daran hängt schon ein winziges Fünkchen Wahrheit, müssen Unsicherheiten besser aushalten lernen, wie Sie selbst so treffsicher formulierten: "Zudem ist es nicht damit getan, sich etwa eine neue Methode anzueignen, dafür gibt es ganz bewußt keine in der feministischen Methodologie. Vielmehr ist es ein ganz bewußtes Offenlassen und Aushalten von Unsicherheiten und In-Verbindung-Bringen". Übrigens, unter uns, ich hoffe Ihren Kopfschmerzen geht es jetzt wieder besser?! Mein Tip in solchen Fällen: Lassen sie sich von einer Augenärztin eine auf Ihren Typ gut zugeschnittene Sonnenbrille verschreiben, denn Lernen scheint fürwahr lichtempfindlich zu sein. ◆

## Leserin-Brief zum Symposium

von Sabine Brendel, Tübingen

*Das Bild, das mir vom Symposium "Entwicklungs-pädagogik und Entwicklungspolitik in der Krise" geblieben ist, ist typisch: Weiße Männer reden über Theorien, Frauentanzen auf lateinamerikanische Rhythmen.*

*Die Begriffe, die mir hängengeblieben sind, weil sie so oft genannt wurden, sind "Krise" und "Unsicherheit aushalten". Dagegen stand in der Tat der Rückgriff auf naturwissenschaftlich orientierte Super-Theorien mit universalistischem Anspruch und hochkomplexer Sprache. Wo blieb da die tatsächliche Umsetzung? Soll so "Unsicherheit-Aushalten" aussehen?! M.E. ist dies nichts anderes als ein Fort-Schritt in die alte Richtung:*

*Krise in den Griff zu bekommen, Suche nach Kontrolle, mit den altvertrauten Mitteln hochabstrakter Rationalität. So meine These:*

*Folgende Dichotomien wie Ratio - Emotion / Theorien - Alltagsleben / Höhenflüge, scheinbar grenzenlose Geistesarbeit - fingerfertige und körperlich anstrengende Routinearbeit / Produktion - Reproduktion sind uns nicht fremd, denn dies sind alte Ausschließungen, die hervorgehen aus gängiger geschlechtsspezifischer und hierarchischer Arbeitsteilung die die fraglose In-Wert-Erhaltung asymmetrischer Dichotomien aufrechterhalten. Sie sind kulturell gesetzt*

und erhalten ihr stabilisierendes Moment - wie wir als PädagogInnen wissen - durch die individuelle Sozialisation eines jeden Menschen in unserer Gesellschaft. Gefährlich sind nicht die Dichotomien an sich, sondern deren Asymmetrie, wobei alleine schon die Dichotomisierung unsere bestimmten Denk- und Verhaltensmuster prägt (d.h. das Denken in binären Schemata wie "entweder-oder" etc.).

Immer sind es die Frauen, die die unwichtigere/untere Seite ausfüllen. Ihre spezifische Leistung wird zwar am Muttertag geehrt oder dann wenn sie besonders fleißig sind. Richtiges Gewicht erhalten sie nie, dürfen höchstens die Rolle der Zuhöherin spielen, aber wehe dem - wie auf der Tagung erlebt - wenn sie ausbrechen! Ihr Verlust wird Ihnen angekreidet.

Dadurch, und das wissen wir inzwischen, wird Wesentliches wie Kinder-Arbeit, Beziehungsarbeit, der sogenannte "alltägliche Kleinkram" ausgeschlossen. D.h. "die tatsächliche Erfahrung von Frauen in der Arbeit (wer leistet diese Arbeit anderes als Frauen und das in fast allen Kulturen? S.B.) können weder ausgedrückt noch gesehen werden, da männliche Begriffsschemata die herrschenden und dominierenden sind" (S. Harding 1990). Und erst so, d.h. durch deren Ausschluß und Verbannung können derartige geistige Höhenflüge wie wir sie als gutes Beispiel auf dem Symposium erfahren haben, gelingen.

Wir wissen: Diese Asymmetrie und Dominanz ist kulturell gemacht und von den Herrschenden verankert - wie sie m.E. auf dem Symposium ebenfalls und mit bestem Beispiel tradiert wurden: Auf dem Podium saßen Männer, die ihre Theorien darstellten, die Form war exakt vorgegeben, mit einfachen Worten Kritik zu üben, bedeutete herauszufallen aus dem erlauchten Zirkel. Praxis, Alltag, Kinder, Beziehungen, Freude ... blieben draußen und unterhalb der Burg - oder des Elfenbeinturms?

Bleibt die Frage, warum dies - wie auf der Tagung an einem klassischen Beispiel erfahren - immer wieder geschieht? Und bemerkenswert scheint mir dies gerade da, wozu die "Krise" und "Verunsicherung" in diesen Tagen die meistgebrauchtesten Vokabeln waren, d.h. ein Bewußtsein von den Grenzen bestimmter Methoden und Formen vorhanden zu sein schien. Ist es vielleicht die Angst vor dem Unbekannten? Vor dem Loslassen der alten, mühsam erlernten Muster der Aneignung von Gesellschaft und Wirklichkeit? Denn gerade zu Zeiten einer sich stets verändernden und komplexer ausdifferenzierenden Welt scheint die Versuchung auf den Rückgriff alter Sicherheit versprechender Methoden groß.

Jedoch mit dem Rückgriff auf Theorien und gesteigerte Rationalität ist m.E. nichts wirklich Neues möglich. Ich meine, daß neue Wege beschritten werden können, indem wir versuchen, die Trennung zwischen o.g. Dichotomien aufzulösen.

Was bleibt da mehr für die Menschen, die es satt haben, in ihrem Leben und ihrem Kopf immer die Schere zu

zücken und - schizophren - auszuschließen, keine Verbindung, wozu doch Verbindungen da wären, zuzulassen? Was bleibt da mehr als sich außerhalb Raum zu verschaffen, sich eigene Räume zu suchen?! Jedenfalls ist es eine Gratwanderung zu versuchen, sich mit anderen Mitteln und auf andere, neu zu erforschende und dann zu erprobende Formen nicht nur Gehör zu verschaffen, sondern diese geh- und streitbar zu machen.

Dieser Weg geht hervor aus der ständigen Erfahrung, nicht gehört zu werden, sich und seine/ihre Erfahrungen nicht wiederzufinden in "höheren Sphären", d.h. allen Bereichen, denen gesellschaftlich Wert beigemessen wird. Dies geht auch hervor aus dem zunehmenden Selbstvertrauen, das sich aus dem Herauslösen aus der Isolation und damit dem Erkennen der gesellschaftlichen und nicht individuellen Ursachenzusammenhänge. Und: dies geht nicht nur aus Reden und Diskutieren hervor, nein: auch ein Abend voller Tanz und Musik verbindet und zeigt Vieles auf - auch wenn die Musikanlage nicht die beste, es nur eine tanzbare Kassetten gab. Dazu macht es Spaß und lockert nicht nur die Beinmuskulatur. Es war für mich der einzige Zeitpunkt dieses Wochenendes, an dem ich Freude verspürte - oder darf Wissenschaft keine Freude machen?! Und - da wäre der Bogen zum Thema des Symposiums: Krise - wieder geschlossen:

Ich meine, ein wirklich neuer versuchter Weg läßt sich nicht nur in die eine oder andere Richtung gehen, sondern die kulturell gesetzte und mit Macht festgehaltene Tradition sollte losgelöst werden von der Trennung in zwei verschiedene Lebenswelten. Die Auflösung der Trennung sollte versucht werden. Dies bedeutet konkreter: das tatsächliche Zusammenwirken der o.g. Bereiche wahrnehmen. Sicher macht das Angst, denn es läßt uns Unsicherheiten nicht nur denken, sondern auch fühlen. "Nebenbei" macht dies die Wahrnehmung noch komplexer, noch differenzierter, was vielleicht gar nicht zu ertragen ist. Zudem ist es nicht damit getan, sich etwa eine neue Methode anzueignen, dafür gibt es ganz bewußt keine in der feministischen Methodologie. Vielmehr ist es ein ganz bewußtes Offenlassen und Aushalten von Unsicherheiten und In-Verbindung-Bringen (Weiteres über fem. Methodologie u.a. bei S. Harding 1990 nachzulesen).

Anders gesagt: was würde passieren, wenn man einmal (zum ersten Mal) auf die Ausschließlichkeit des gut trainierten - Verstandes verzichten würde?! Und auch anderes zulassen würde, d.h. öffentlich machen würde?! So daß solch ein Symposium z.B. auch andere Dimensionen haben könnte als die, welche Kopfschmerzen verursachen?!

Vielleicht wäre das für die, die das Neben- und Miteinander von Bereichen, Gedanken, Menschen, Gefühlen nie geübt haben, weil sie auf eine feste Tradition der binären und asymmetrischen Trennung bauen konnten, nicht zum Aushalten?!

Hans Bühler

## "Seltsam im Nebel zu wandern..." (Hesse)

Auf der Suche nach Spuren zwischen Evolutionstheorie und Pädagogik

**Eine Erwiderung auf A. K. Tremel: Desorientierung überall oder Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht, in: ZEP 15(1992)1, 6-17.<sup>1</sup>**

### 1. Tugenden, die mich an evolutionstheoretischem Denken faszinieren:

Ein neuer Realismus taucht auf: "man kann kein Paradies versprechen, aber eine Hölle vermeiden" (op. cit., S.16).

Eine neue Toleranz ist gefragt: "Der einzig richtige Weg, die einzige Lösung, das einzig Wahre, absolut sichere Wissen, das alles ist bestimmt falsch" (ebenda, S.15).

Eine neue Zurückhaltung, warum nicht Bescheidenheit?, entsteht: "Wo man entdeckt, daß aus Ordnung und Chaos und aus Chaos Ordnung entstehen kann, und zwar ohne ein vernünftiges, planendes, wünschendes Subjekt, dort wird man bescheidener und vorsichtiger mit irritablen Rekursen auf die (eigene) Vernunft, mit der Attitüde des Besserwissens, des Wissens-wo's-lang-geht und mit Ratschlägen (die ja bekanntlich auch eine Form von Schlägen sein können), und stattdessen vielleicht sensibler für den Zufall, den Kairos, den fruchtbaren Moment, die flüchtige Chance und die Hoffnung, die im Wissen um das Unverfügbare gründet" (ebenda, S.14).

Falls ich diesen System-Ansatz schon richtig überblicke, denke ich, daß er mir näher liegt als esoterisches Reden von "Ganzheit", vor allem, wenn es um die Beschreibung ökologischer Zusammenhänge geht.

(Auch) evolutionstheoretische Denksuren entlasten wissenschaftliches Denken von der Eindimensionalität und Banalität des "entweder-oder" in die Violdimensionalität des "sowohl - als auch": "Jede eigene Position muß gleichzeitig als richtig und als prinzipiell fehlbar unterstellt werden" (ebenda, S.12).

Diese neuen Denkformen erinnern mich an das polare Denken in der Tradition des ostasiatischen Tao; die totale Relativierung des Individuums trägt für mich Züge des buddhistischen Wegs. Können wir es schaffen, dieselben in einer neuen Art paradoxer Logik mit unserer eigenen (aristotelischen) Denktradition zuzulassen, um damit der Komplexität der wissenschaftlichen Suche nach Wahrheit näher zu kommen?

### 2. Trotzdem bleiben für mich Fragen:

Was soll das heißen, daß "die Weltgesellschaft kein Machtzentrum mehr besitzt" (S.16)? Und dies angesichts der weltweit drohenden 'Pax Americana' oder der Macht multinationaler Unternehmen?

Was ist das für eine Setzung, daß "Entwicklung kein Subjekt mehr hat" (S.10) und dies angesichts der Tatsachen und Praktiken der Entwicklungsverhinderungs-Agenturen (wie dem altbekannten IWF, Multinationalen Unternehmen, etc.) und deren Verantwortlichen? Wem sollen damit Persilscheine ausgestellt werden, die jegliche individuelle Verantwortung und damit auch Schuld von vornherein für absurd erklären?<sup>2</sup>

Ist alles erlaubt, v.a. aber das "Sein-Lassen", weil alles möglich und nichts mehr planbar ist? Und dies angesichts der weltweit zunehmenden Gewaltpotentiale und -praktiken militärischer, ökonomischer, ökologischer, kultureller, technischer, rassistischer und sexistischer Unterdrückung und Ausbeutung?

Was geschieht da, wenn Sprache umgemünzt wird und dabei Falschmünzen (Pleonasmen: "das geht so lange gut, wie es gut geht", S.10) oder (für mich) nicht mehr konvertierbare Währungen (Bilder aus der Umgangssprache, die ich nicht mehr verstehe: "Normativierung der gerade eingenommenen eigenen Position mit erhöhter Oktanzahl", S.8) oder Münzen aus dem Kaiserreich und noch früher (bei Haken: "Ordner, Versklavung", zitiert auf S.15) in Umlauf gesetzt werden? Und dies angesichts des gut belegten Zusammenhangs zwischen Kommunikationsstilen und Herrschaft! oder spielt Sprachkritik auch keine Rolle mehr?

### 3. Diese Sicht von Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik ist eine neue Form des Pietismus.

Evolutionstheorie ist als Super-Theorie näher an Glaubens- als an wissenschaftlichen Sätzen, da sie keine

Meta-Kommunikation ermöglicht und keine empirischen Überprüfungen mehr braucht. Stabilität und Labilität (auch) gesellschaftlicher Zustände müssen nicht mehr abgeschätzt werden vor dem Hintergrund etwa historisch-kritischer Analysen. Vielmehr wird "das" System a-historisch zur Entität erklärt. Zielorientierung und Verantwortung für Handeln wird obsolet; - ist es dann "Gnade", die grundlegende Glaubensüberzeugung der Pietisten, die an deren Stelle tritt?

Man kann sich Evolution, ganz wie Pietisten, auch als Prädestination vorstellen. Damit wäre nicht nur der Legitimation von Recht sondern auch der von Unrecht Tür und Tor geöffnet. Es drängt sich - kaum noch abwehrbar - die Analogie zum Pietismus als Erfüllungsgelhilfen des Frühkapitalismus und als eine der weltweit mächtigsten, fundamentalistischen Strömungen unserer Zeit auf.

Dies wäre weiter nicht allzu schlimm, wenn Recht und Unrecht angesichts der "globalen Trends" in unserer Zeit nicht immer weiter auseinanderklaffen. So kann dies aber nur als Zynismus, vielleicht sogar als wissenschaftliche Unterstützung für das weltweite Unrechts-System verstanden werden.

Es fällt schließlich auf, daß beide, Pietismus und evolutionstheoretisches Denken ohne Pädagogik auskommen, denn wenn der Lauf der Dinge, individuell und gesamt-gesellschaftlich, schon so sehr außerhalb der Reichweite abschätzbarer und damit verantworteter Einflußnahme durch Menschen liegt, weshalb sollte man dann Menschen in ihrem Leben etwa mit Bildungsveranstaltungen belästigen?

Für Pädagogik ist die Spannung zwischen grundlegenden Erziehungswissenschaften und praktischem, pädagogischem Handeln konstitutiv. Sie muß sich deshalb mit Super-Theorien wie der Evolutionstheorie schwer tun, weil dieselben außerhalb ihrer Reichweite liegen, maximal einen Teil ihres Horizonts abgeben können. Sie ist als weitgehend durch den jeweiligen historisch-politischen Kontext bestimmte Disziplin, in deren Zentrum Erziehungsprozesse und die dabei angefragten Handlungsorientierungen liegen, eher auf Theorien mittlerer Reichweite angewiesen und ausgelegt.

#### 4. Wer so heftig stänkert wie ich, der muß auch ein Wort zu seinen Parfümerien sagen:

Ich halte an der Utopie der Aufklärung fest, daß sich das bessere Argument und nichts anderes bei gesellschaftlichem Wandel durchsetzen soll und werde. Als Maßstab für das bessere Argument werden weltweit immer häufiger die Menschenrechte, insbesondere "Soziale Gerechtigkeit" für alle Menschen, unabhängig von ihrem Geschlecht und ihrer Herkunft reklamiert.

Es ist offenkundig, daß derzeit der Kapitalismus auf die Mehrzahl der Zeitgenossen in aller Welt die größere Faszination ausübt, weil er mehr demokratische Partizi-

pation ermöglichte. Außerdem verbindet er Konsum- und Kapitalinteressen am elegantesten durch Expansion, im offiziellen Jargon "Wachstum", für die Kapital-eigner bei gleichzeitig ständig zunehmendem Konsumismus für die Käufer. Allerdings hat die kapitalistische (ebenso wie die kommunistische) Industrialisierung die Zerstörung des Globus weit vorangetrieben. Außerdem hat sie einen wesentlichen Beitrag zur materiellen Armut des Südens geleistet. Vielleicht wäre eine sozialistische Umverteilung nicht nur die humanere sondern auch die überlebensfähigere Alternative gewesen. Ich will sie deshalb nicht vergessen.

Ich bin in meinem Denken, Fühlen und Handeln Teil des christlichen Abendlandes. Dies heißt nicht nur, daß meine Wertungen auf einer christlichen Ethik gegründet sind. Ich bin mir auch bewußt, daß unsere Denk-Tradition auf das Erkennen von Unterschieden ausgelegt ist. Dabei ist durch unseren Euro-Zentrismus ständig und klammheimlich unterlegt, daß wir im Vergleich zu Menschen aus anderen Kulturen höherwertig seien. Ich bin zu beschränkt, um die Einheit der Menschheit in und durch ihre Vielfalt genau genug zu erkennen. Ich vermute aber, daß sie eines Tages genauer formulierbar sein wird und ich hoffe, daß sie sich dann auch verwirklichen wird.

Ich weiß, daß kritische Erziehungswissenschaft die Pädagogik als Sklavin der herrschenden Verhältnisse erkannt hat. Einige, vor allem junge und arme Menschen haben die Suche nach einer überlebensfähigen Gesellschaft, sie nennen es oft 'Eine Welt', noch nicht aufgegeben. Sie erwarten dazu auch eine selbst verantwortete, dialogfähige und kontextsensible "Befreiungspädagogik", die sich nicht mit einer politisch vollkommen determinierten Rolle der Pädagogik abspeisen läßt, sondern die neue Formen gemeinschaftlichen Lernens für eine gerechtere Zukunft kreativ und frech entwickelt.

Meine Parfümerie kann aus evolutionstheoretischer Sicht relevant sein, - oder auch nicht. Für mich selbst akzeptiere ich diese Unsicherheit als notwendiges Korrektiv zur Borniertheit von Wissenschaftlern. Ich sehe jedoch noch zwei Argumente, die es notwendig machen meinen Standpunkt in den Diskurs mit einzubringen:

Ich halte an einem Ergebnis des Positivismusstreites für kritische Theorienbildung in den Gesellschaftswissenschaften fest: Wissenschaftliches Arbeiten ist ohne Rechenschaft über die der Arbeit hinterlegten "erkenntnisleitenden Interessen" nicht möglich. Ich habe meine vier wesentlichen, erkenntnisleitenden Interessen, meine Parfümerien geöffnet. Ich kann leider über diejenigen von A. Tremml nur im Nebel herumstochern.

Rechenschaft über erkenntnisleitende Interessen abzulegen hat nicht nur einen erkenntniskritischen Wert sondern hat - heute wahrscheinlich mehr denn je - auch die Funktion den Diskurs über lebenswerte Alternativen mit anzuregen. Ich bemerke gerade in letzter Zeit immer häufiger, daß etwa StudentInnen wieder mehr Aus-

tausch über lebenswerte Utopien erwarten und darauf hoffen,

denn

"wer die bessere Welt nicht durch Antizipation bereits in sich trägt, bleibt mit sehenden Augen blind, und zwar sowohl dort, wo sie mit Füßen getreten wird, als auch, wo sie sich anschickt, Wirklichkeit zu werden" (A. Tremel).

Dabei kann dann aber auch die Erfahrung und Einsicht nicht ausbleiben:

seltens im Nebel zu wandern, denn Wissen ist nicht nur Macht; es macht auch ohnmächtig und einsam.

#### Anmerkungen

<sup>1</sup> Diese Erwiderung wurde an einem Seminar des Landesarbeitskreises "Schule für Eine Welt" vom 15.-17.06.1992 in

Stuttgart-Riedenberg vorgetragen. A. Tremel bat mich dort meine Erwiderung zu publizieren. Zuerst wollte ich sie in die übliche Form wissenschaftlicher Veröffentlichungen bringen. Ich will sie nun doch in dieser - leicht überarbeiteten Form - belassen. Sie ist meinem Anliegen angemessener als die "alten Schläuche" traditioneller, wissenschaftlicher Publikation.

<sup>2</sup> Genau ein solcher Fall ist derzeit zu beobachten, wo im Vorfeld des anstehenden Prozesses gegen E. Honecker argumentiert wird, ob ein individuell stichhaltiger Schuldbeweis gegen den Angeklagten zu führen sein werde oder ob der Rechtsstaat damit nicht an seine Grenzen gekommen sei. Falls dies so ist wie ich bei Tremel durch seine Setzung des Entwicklungsbegriffs herauslese und wie dies in diesem ganz anderen Fall, bei Honecker jetzt droht, dann wird der Rechtsstaat auch ein gut Teil seiner Legitimation eingebüßt haben. (Man wird sehen, Stand Mitte August 1992!), allgemeiner gesagt: Chaos, im negativen, umgangssprachlichen Sinne, wird nicht nur wahrscheinlicher sondern auch 'normaler' werden. ♦

## Council of Europe - North-South Centre

### "Bildung und Ausbildung in den Bereichen Umwelt und Entwicklung"

Cartigny, 8.-11. Dezember 1991

#### I. Nord-Süd Zentrum - Bildung und Ausbildung

Das europäische Zentrum für Globale Interdependenz und Solidarität - das Nord-Süd Zentrum - wurde 1990 in Lissabon gegründet. Das Zentrum ist das Ergebnis der Nord-Süd Kampagne des Jahres 1988, die in Zusammenarbeit mit den Europäischen Gemeinschaften vom Europarat organisiert worden war (der heute 26 Länder umfasst). Das Hauptziel des Zentrums ist es, in Europa für Themen der globalen Interdependenz öffentliches Bewußtsein zu schaffen.

Bei den Bemühungen, Bewußtsein für Nord-Süd-Probleme zu fördern, mißt das Nord-Süd-Zentrum Bildung und Ausbildung als besonderen Handlungsfeldern große Bedeutung zu. Dies kann erreicht werden durch

##### a) Die Partner

Im Rahmen eines einzigartigen Verbundes von Parlamentariern, Regierungen, Nichtregierungsorganisationen und lokalen und regionalen Behörden regt das Zentrum zu vermehrtem Austausch zwischen diesen vier Partnern an. Diese Partnerschaft ist als "Quadrilog" bekannt.

##### b) Der Ansatz

Das Nord-Süd Zentrum dient vor allem als Rahmen für europäische Kooperation. Es strebt an, Verbindungen zwischen denjenigen herzustellen oder zu stärken, die für formale und informelle Bildung verantwortlich sind, indem es Informationen sammelt und verteilt. Das Zentrum organisiert außerdem eigenständig wie auch im Zusammenwirken mit anderen Partnern internationale Treffen. Ein zu realisierendes Ziel ist, gleichermaßen im Norden wie im Süden Themen der globalen Interdependenz in die Lehrpläne und Unterrichtspraxis aller schulischen und außerschulischen Bildungsformen unabhängig von Altersgruppen zu integrieren.

#### II Der Workshop

##### a) Einleitung

In Übereinstimmung mit den oben genannten Zielen hat das Nord-Süd Zentrum diesen Workshop für Teilnehmer mit spezifischen Erfahrungen auf verschiedenen Ebenen in informellen und formellen Bildungsbereichen mit Schwerpunkt Entwicklung und Umwelt organisiert. Das Treffen fand vom 8.-11. Dezember 1991 in Cartigny (Schweiz) statt.

Dieser erste Kontakt auf europäischer Ebene brachte 32 Teilnehmer aus sechs französisch- und deutschspra-

chigen Ländern in Westeuropa (Österreich, Deutschland, Belgien, Frankreich, Luxemburg und Schweiz), drei Ländern Zentral- und Osteuropas (Tschechische und Slowakische Bundesrepublik, Ungarn, Polen) sowie Brasilien zusammen.

Die Teilnehmer tauschten Informationen darüber aus, welche Trends in der Haltung gegenüber Entwicklung und Umwelt in ihren jeweiligen Ländern bestehen. Sie beschrieben ihre unterrichtlichen Erfahrungen und verglichen schulische und außerschulische Bildungssituationen benachbarter Länder. Diese Darstellungen wurden durch Lernhilfen und audiovisuelle Materialien veranschaulicht, die sie produziert und/oder in Umlauf gebracht hatten. Dieser Austausch legte den Grundstein für eine Diskussion über die Möglichkeiten und Ansätze zukünftiger Zusammenarbeit.

Dialoge waren Schlüsselfaktoren während des Treffens. Zusätzlich zu den Plenumsitzungen und Arbeitsgruppen stand viel Zeit zur Verfügung, um persönliche Kontakte entwickeln zu können. Es wurde als äußerst wichtig empfunden, sich über Erfolge und Mißerfolge mit neuen oder alten Methoden der Information austauschen und Hoffnungen und Befürchtungen teilen zu können.

#### **b) Bewußtsein für "Entwicklung" und "Umwelt" in der Bildung schaffen**

Anmerkung: das Nord-Süd Zentrum läßt diese beiden Begriffe in einen Oberbegriff einfließen, den der "Sustainable Development" (unterstützend, nicht nachlassend, ausdauernd; Anm. d. Übers.), der zusätzlich den Ideen, der Beobachtung und der Sicherstellung der Demokratie und der Menschenrechte Ausdruck verleiht.

Die Teilnehmer untersuchten die Realität und den Ursprung des Mangels an Vision, Zielgerichtetheit und Engagement seitens junger Leute gegenüber allem, was mit Entwicklung zu tun hat. Das Interesse an solchen Themen scheint zu stagnieren, sogar nachzulassen, und in ihren Haltungen wird eine gewisse Energielosigkeit augenscheinlich.

Um Einstellungen wiederzubeleben, sollten die Medien ein weniger touristenorientiertes Image aufbauen, sondern lieber ein würdevolleres Bild des Südens zeichnen und versuchen, dieses in Bezug zu anderen Situationen als denen der politischen Instabilität, von Notfällen und Naturkatastrophen darzustellen. Lehrplanentwickler sollten gegenüber den Problemen des Südens weniger theoretisch, folkloreorientiert und eurozentrisch sein. Lehrer könnten dann auch mit traditionellen Unterrichtsmethoden brechen, denen häufig Flexibilität und Innovation fehlt, und mit Unterstützung der Eltern Stereotypen und Vorurteilen begegnen.

Das Bild der "Dritten Welt" muß folglich positiver, realistischer und fairer vermittelt werden. Eine ausgewogenere Sichtweise, die nicht allein zum Ziel hat, in den Menschen Schuldgefühle zu wecken, würde objektiveres Handeln ermöglichen. Darüberhinaus müssen

paternalistische und patronisierende Einstellungen gegenüber den südlichen Ländern aufhören.

Im Hinblick auf den Zustand der Welt ist ein anderer Ansatz bei der Erläuterung und Interpretation von Fakten ein Muß. Der Druck des "drohenden Unheils" sollte von Kindern und Jugendlichen genommen werden. In Österreich oder Deutschland beispielsweise haben die Kinder unmittelbar vor diesem Unheil mehr Angst als davor, einen Elternteil zu verlieren.

Was bedeutet "für Nord-Süd Themen Bewußtsein wecken" wirklich? Für gewöhnlich richtet sich die Information an eine wachsame und gut informierte Öffentlichkeit, die bereits über genügend Fakten verfügt, um sich eine Meinung zu bilden und entsprechend zu handeln. Was aber sind die greifbaren Auswirkungen dieses Bewußtseins beispielsweise in den Bereichen der Bildung und der Ausbildung? Wie werden Entwicklungs- und Umweltthemen zu Bestandteilen der (Rahmen-)Lehrpläne? Wie sind diese beiden Themen miteinander verbunden? Wie gehen Lehrer diese Themen an und wie reagieren die Schüler? Welche Rolle sollten Eltern in einer neuen Form der globalen Erziehung spielen?

Die Workshop-Diskussionen brachten eine große Anzahl an Anstrengungen und Initiativen auf nationaler Ebene zutage, die das Ziel haben, mehr substantielle und korrekte Informationen hinsichtlich der Komplexität der Probleme der Interdependenz zu liefern. In Schulen, Berufsschulen, Einrichtungen der Sekundarstufe II, Universitäten, Erwachsenenbildung und der Lehrerbildung scheinen neue globale Dimensionen des Denkens und Handelns Raum zu greifen.

Der Austausch von Ideen, Unterrichtsmaterialien und Programmen wie auch eine engere Zusammenarbeit auf europäischer Ebene und darüber hinaus würde Bildungstheoretiker und -praktiker in die Lage versetzen, neue Wege des Umgangs mit diesem Thema zu finden, und würde eine kritischere Untersuchung ihrer eigenen nationalen Trends ermöglichen.

#### **c) Unterrichtsmaterial und der Schüler**

Gleichermaßen wichtige Überlegungen sind, was Schulen im Süden anzubieten haben und was ihnen angeboten werden kann. Werden südliche Bildungsfachleute und Lehrer zu Rate gezogen, wenn der Norden seine Lehrpläne plant, die den Süden betreffen? Was tragen, außerhalb des Bildungsbereiches, europäische oder außereuropäische Nichtregierungsorganisationen bei?

Unterrichtsmaterial, das anregt, attraktiv ist, Mut macht und vor allem weniger intellektuell und emotionaler ist, kann die Köpfe der Schüler für Themen der Interdependenz öffnen und den Begriffen "Umwelt" und "Entwicklung" wirklichen Sinn verleihen, Begriffen, die sonst häufig viel zu abstrakt bleiben, um von ihnen verstanden zu werden. Es ist wichtig, daß die Vermittlungsinstrumentarien so angewandt werden, daß Lehrer

Zugang zu ihnen haben und wissen, wie sie sie benutzen können, um das Denken und das Bewußtsein der Schüler anzuregen. Die Betonung von Kreativität und universelle Perspektiven würden Schülern und Lehrern dabei helfen, miteinander aktiv zu lernen, indem sie in Multikulturalität und Multidisziplinarität gemeinsam entdecken.

Darüberhinaus sollte nicht vergessen werden, daß die Schule nicht die einzige Erziehungsinstanz ist. Eltern und Lehrer sollten den Einstellungen der Kinder und Jugendlichen in der Gesellschaft und im tagtäglichen Leben mehr Aufmerksamkeit schenken, um sicherzustellen, daß die Schüler sich für sie interessieren und an ihr aktiv teilnehmen. Ziel ist, Verantwortungsgefühl gegenüber dem Planeten, Respekt gegenüber anderen, Solidarität, Toleranz und spontane Abwehr gegenüber Rassismus und selbststüchtigen Interessen einzuflößen.

#### d) Wie "Umwelt" und "Entwicklung" in der Bildung miteinander verbinden?

Auf diese Frage gibt es keine definitive Antwort. Zahlreiche Fragen wurden aufgeworfen und verschiedene Möglichkeiten für einen gemeinsamen Ansatz wurden aufgezeigt. Um diese beiden Bereiche miteinander zu verbinden, ist zunächst die Umwelterziehung in die Entwicklungserziehung einzubinden und umgekehrt. Es wurden mehrere Beispiele dafür genannt, wie dies schrittweise vollzogen werden könnte. Es wurde auch an die örtlichen Behörden appelliert dabei zu helfen, diese Verbindung zu stärken. Bewußt war auch die zunehmende Bereitschaft der Nichtregierungsorganisationen, die sich der Umwelt und der Entwicklung widmen, enger zusammenzuarbeiten. Ein erster Schritt wäre die Einrichtung von Plattformen wie in Österreich, die in die Gründung der "Allianz für das Klima" mündete.

Diese beiden Bereiche haben sich in den Schulen nebeneinander her entwickelt. Weitverbreitet ist das Bedürfnis entstanden, diese beiden Themen nicht mehr, wie in der Vergangenheit, parallel zueinander zu unterrichten. Sie sollten anderen Kursen nicht als freiwillige Themen hinzugefügt werden. Ihre Einbeziehung in existierende Fächer wie Geographie, Biologie und Geschichte, wie dies in Belgien ausprobiert wird, und, ganz allgemein, in alle Ausbildungsbereiche, könnte die Schüler dazu in die Lage versetzen, "Umwelt" mit "Entwicklung" in Verbindung zu setzen und ihre Wechselwirkungen zu erkennen. Dies ist offensichtlich eine neue Entdeckung. Alle, die an ihrer Weiterentwicklung interessiert sind, sollten Vorschläge, Kritik und neuen Formen des Austausches, die zu engerer Zusammenarbeit anregen sollten, gegenüber offen sein.

#### e) Eine Welt - Unterrichtsmaterialien

Das Nord-Süd Zentrum gab zu "Eine Welt 92" eine kurze Einleitung, in der die Bildungsaufgabe des Aktionsprojektes betont wurde. In diesem Zusammenhang hat das Zentrum die Initiative ergriffen, ein Unterrichts-

paket vorzubereiten, das dazu dienen soll, die Korrelation zwischen Umwelt und Entwicklungsthemen besser zu verstehen und Menschen aller Altersstufen zu zeigen, daß sie wirklich dabei helfen können, etwas zu verändern. (Detaillierte Informationen über das Unterrichtspaket sind vom Nord-Süd Zentrum erhältlich.)

Der Workshop diskutierte die Möglichkeiten, Übersetzungen, den Druck und die Verteilung zu organisieren (das Original ist in englischer Sprache verfaßt). Das persönliche Engagement von Teilnehmern beschleunigte den Prozeß. Die Übersetzung ins Deutsche wurde von Helmut Hartmeyer, Österreichischer Informationsdienst für Entwicklungspolitik, und Christian Graf-Zumsteg, Forum "Schule für Eine Welt", übernommen und Anfang Januar abgeschlossen. Mit deutschen Kollegen wurde Kontakt aufgenommen. .... (Auslassungen d. Übers.)

#### f) Quadriolog

Wie das Quadriolog funktioniert und wie diese neue Form der Kooperation in verschiedenen Ländern eingeführt werden könnte, war weiterer Diskussionsgegenstand des Workshops. Die Nützlichkeit dieser neuen Kommunikationsform wurde allgemein anerkannt. Zusätzlich zu ad hoc - Treffen wurde es als notwendig empfunden, ein Netzwerk der permanenten Kooperation zwischen den vier Partnern - Nichtregierungsorganisationen, Regierungen, Parlamentarier und lokale und regionale Behörden - zu etablieren.

Anmerkung: Um den Quadriolog in verschiedenen Ländern zu stärken, hält das Nord-Süd Zentrum vom 25.-27. März 1992 in Straßburg ein Workshop über die Formierung und Entwicklung des Quadriolog ab.

#### g) Rolle des Nord-Süd Zentrums

Man hat sich darauf geeinigt, daß das Nord-Süd Zentrum als "Katalysator" bei der Einrichtung eines Informationsnetzwerkes im Bereich der entwicklungs- und umweltbezogenen Bildung fungiert. Bei der Abschlußveranstaltung formulierten die Teilnehmer ihre Erwartungen und Bedürfnisse. Die Rolle des Nord-Süd Zentrums wäre folgende:

- zum Austausch zwischen Menschen, die Verantwortung in diesen Bereichen haben, anregen und eine aktive Teilnahme des Südens daran sicherstellen;
- Informationen über die Produktion von Unterrichtsmaterialien, laufende Projekte und die Ergebnisse anderer Unternehmungen verbreiten;
- zu Dialogen zwischen Nichtregierungsorganisationen und Regierungsministerien und zwischen anderen Quadriologpartnern anregen;
- das Beitragen von Erfahrungen von Nichtregierungsorganisationen, Freiwilligenorganisationen und südlichen Bildungstheoretikern und -praktikern bei der Planung von Lehrplänen und Unterrichtsplänen unterstützen;
- in Zusammenarbeit mit anderen Partnern Work-

Shops organisieren, die eng mit (Aus-)Bildungsfragen verknüpft sind, sich aber auf spezielle und hochaktuelle Themen konzentrieren wie Rassismus, Migration und Minderheiten in Europa, das Recht auf Asyl und den Schutz der Menschenrechte.

Das Nord-Süd Zentrum erachtet diese ersten Kontakte als den Anfang einer Reihe von regionalen Work-

shops zu diesem Thema. In diesem Sinne wird vom 5.-8. April in Uppsala (Schweden) ein "Nordischer" Workshop abgehalten.

Das Nord-Süd Zentrum wird bald ein Nachrichtenblatt mit dem Titel "Quadri-log" erstellen, in dem Informationen über Umwelt- und Entwicklungserziehung enthalten sein kann. Übersetzt von B. Toepfer ♦

## Neue Unterrichtsmaterialien

**Verein für Friedenspädagogik Tübingen (Hrsg): Neue Dimensionen von Sicherheit und Frieden. Arbeitsmaterialien zu den Bereichen Gesellschaft - Ökologie - Militär - Wirtschaft. Tübingen 1991, 114 Seiten. Bezug: Verein für Friedenspädagogik, Bachgasse 22, 7400 Tübingen.**

Der Titel dieser Materialmappe markiert einen fundamentalen Perspektivwechsel in der Friedenspädagogik. Ausgehend von einem positiven Friedensbegriff, der über die Abwesenheit von Krieg und Gewalt hinaus politische, soziale, ökologische und ökonomische Grundbedingungen menschlicher Lebensformen beinhaltet, wird der Gegenstandsbereich der Friedenserziehung auf zahlreiche gesellschaftliche Konfliktfelder ausgeweitet. Die Gefährdung von Sicherheit und Frieden wird so im Hinblick auf nationale wie globale gesellschaftliche Spannungen, auf die Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen, auf die Folgen von Militarisierung und Rüstungswettlauf, sowie auf globale Wirtschaftsprobleme thematisiert. Zu allen vier Themenbereichen bieten die Herausgeber jeweils 25 Material- und Arbeitsblätter an, die in übersichtlicher und komprimierter Form Quellentexte, Arbeitsanregungen und Literatur zu einem speziellen Teilaspekt auf jeweils einer Seite (hervorragend geeignet als Kopiervorlage für Arbeitsblätter) präsentieren. In allen vier Themenbereichen werden globale Probleme und Fragen, die die "Dritte Welt" betreffen, gleichermaßen neben spezifisch die Bundesrepublik und Europa betreffenden Aspekten besprochen. Diese Materialmappe ist somit eine vorzügliche Fundgrube für gut aufbereitete Arbeitsblattvorlagen für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Angesichts der Vielfalt der behandelten Themen stellt man sich allerdings zuletzt auch verwirrt die Frage, ob es überhaupt noch einen Problembereich gibt, der nicht friedenspädagogisch relevant ist.

(ks)

**Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen (Hrsg): Carlos und Anna. Fremde werden Freunde. explizit 40, Horlemann Verlag Unkel/Bad Honnef 1992, 24 Seiten. Bezug: Horlemann, Lohfelder Straße 14, 5340 Bad Honnef**

In diesem bunt illustrierten Leseheft für Kinder erzählt das Mädchen Anna die Geschichte ihrer Freundschaft zu ihrem Klassenkameraden Carlos, der mit seinen Eltern als Flüchtling nach Deutschland kam. Darin eingeflochten sind Informationen über Carlos Heimat, ein fiktives Dritte-Welt-Land, in dem es ganz scheußlich zuzugehen scheint, sowie eine Geschichte über ein Mädchen in Nepal. Ergänzt wird die Erzählung durch zahlreiche Reflexionsfragen, ein Lied und drei Materialseiten für die Lehrenden über den Instanzenweg des Asyl-Verfahrens und die UN-Erklärung der Rechte des Kindes. Das Anliegen, in einer den Kindern verständlichen Weise die Erfahrung von Krieg und Flucht zu vermitteln und um Verständnis für Asylsuchende bei uns zu werben kommt deutlich zum Ausdruck - ein wenig zu penetrant und gradlinig, wie mir scheint. Auch Kinder dürften sich an den allzu dick aufgetragenen Gesinnungsappellen stören. Zudem bleiben die Personen zu blaß, als daß sie zur Identifikation einladen könnten. Die konstruierte Biographie des Carlos setzt nur Klischee gegen Klischee. Letztlich ein Heft zu einem wichtigen Thema, zu dem aber gewiß überzeugendere Angebote für diese Altersgruppe vorliegen. (ks)

**Österreichischer Informationsdienst für Entwicklungspolitik ÖIE (Hrsg): Umwelt und Entwicklung. Dritte Welt im Unterricht Nr. 15. Wien 1992. 69 Seiten. Bezug: ÖIE, Tuchlauben 8, A-1010 Wien.**

Gerade rechtzeitig zur UNCED legt der ÖIE seine Unterrichtsmaterialien zum Thema "Umwelt und Entwicklung" vor. Das ansprechend gestaltete Materialheft richtet sich an LehrerInnen und SchülerInnen der 5. - 9. Klasse. Neben zahlreichen jeweils auf eine Seite beschränkten Arbeits- und Aktionsblättern stehen Hintergrundinformationen für die Lehrenden und didaktische Hinweise. Die Materialien sind vor allem darum bemüht, einen Bogen von der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler zu den globalen Umweltproblemen zu schlagen. Dazu dienen auch die eingehender besprochenen Produktbeispiele "Fleisch", "Tropenholz" und "Schokolade". Die abschließenden Kapitel thematisieren Zusammenhänge zwischen Verschuldung und Umweltkrise und fragen nach Entwicklungsalternativen.

(ks) ●

Helmut Dahncke/Hans-Heinrich Hatlapa (Hrsg.):

## Umweltschutz und Bildungswissenschaften

Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1991, 316 S., DM 32,-. Bei dem vorliegenden Band handelt es sich um die dokumentierte Nachlese eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gesponserten Symposiums mit dem Titel "Der Schutz der natürlichen Umwelt und die Verantwortung der Bildungswissenschaften", das zwischen dem 1. und 5. April 1990 an der Päd. Hochschule

in Kiel veranstaltet worden ist. Ziel des Symposiums war es, den mehr oder weniger bekannten umweltspezifischen "Bildungs"-problemen nachzuspüren und auf der Suche nach Lösbarkeiten auch Aporien aufzuzeigen. Dabei wurden nicht nur Fragen aufgeworfen, die sich im Zerreißfeld von "Ökologie und Ökonomie" ansiedeln, sondern auch Diskrepanzen aufgezeigt, die zwischen Umweltbewußtsein auf der einen und praktiziertem (-barem) Umweltschutz auf der anderen Seite ständig ins Auge fallen. Die Hrsg. sind der Ansicht, daß umwelterzieherische Anstöße und Anregungen vorwiegend aus den Bereichen naturwissenschaftlicher Disziplinen,

insbesondere ihren Didaktiken zu erwarten sind. Die zumeist latente Idee ist, daß es für Ökologie sowohl eine reelle Marktchance als auch eine gesamtgesellschaftliche und wirtschaftliche Attraktivität geben müßte.

In acht Kapiteln geben Dahncke (Prof. aus dem Institut für Physik und ihre Didaktik, PH Kiel)/Hatlapa (Dr.h.c., Wildpark Eekholt, Großenaspe) eine Zusammenfassung von Vorträgen und Plenardiskussionen, denen Magnetofonbandaufzeichnungen zugrundeliegen. Im ersten Kapitel (S. 11-52) "Risikoakzeptanz und Umweltpolitik" befassen sich Dahncke und Lübke mit einleitenden Fragen nach Verantwortlichkeiten und steigender Umweltsensibilität. Im zweiten Kapitel (S. 53-87) "Wachstum ohne Umweltzerstörung?" setzen sich Binswanger, Hatlapa und Schulte mit der grundlegenden Rolle von "Ökologie und Ökonomie", unüberwindbare Konfrontation und/oder diplomatisch vermittelte Umweltverantwortung bis hin zu ökologischer Schocktherapie auseinander. Im dritten Kapitel (S. 89-126) "Naturwissenschaft im Spannungsfeld" konzentrieren sich Hickel, Demuth und Bauer/Härtel auf die seit der Entdeckung der Kernspaltung immer wieder neu zu stellen-

de Grundsatzfrage nach Vor- und Nachteilen naturwissenschaftlicher Forschung und ihrer Verantwortung für die Natur (als Miteinander aller Kreaturen innerhalb der Schöpfung). Während sich im vierten Kapitel (S.127-187) "Lokale Kompetenz - globale Probleme" Simonis, Hassenpflug und Newig um die überfällige Entwicklungsforderung nach einem "kritischen Umweltbewußtsein" weltweiter Umweltprobleme bemühen, befassen sich Westerskov und Grell mit dem bedenklichen Wirkungszusammenhang zwischen Mensch und Mitwelt/Schöpfung (V. Kap., S. 189-220). Fragen zu "Auftrag, Möglichkeiten und Grenzen von Bildung und Erziehung" (Kap. VI, S. 221-253) werden von Mikelski, Kroppe und Klemenz angegangen, wobei deutlich wird, daß Unterricht und Lernen nicht mit kritischer Umweltproblemerkennntnis enden dürfen, sondern ein bewußtes Eintreten und überzeugtes (-endes) Handeln zur Bewältigung allgegenwärtiger Gegenwarts- und (Über-)Lebensfragen unabdingbar sind. "Verantwortung und menschliches Handeln" (VII. Kap., S. 255-298) stehen schließlich auch im Mittelpunkt der Betrachtungen von Sachsse, Kürzdörfer und Wrege, so daß sich als übergreifendes Stichwort "Umwelterziehung" anbietet. "Können Bildungswissenschaften ihrer Umweltverantwortung genügen?" (VIII. Kap., S. 299-312) ist die abschließende Frage, mit der Schröder "einführende Thesen zur ökologischen Grundausbildung aller akademischen Absolventen" fordert und Hameyer die "Ergebnisse und Vorschläge der abschließenden Podiumsdiskussion" zusammenfaßt. Das Buch schließt mit einer Teilnehmerliste (S. 313-316), die ein breites (international angelegtes), wenngleich zugunsten der Theoretiker verschobenes Mischungsverhältnis erkennen läßt.

Die Einzelbeiträge sind - sammelbändigemäßig - recht unterschiedlich zu bewerten. Während einzelne erkenntnisleitend bestechen, fallen andere eben aus ähnlichen Gründen sowohl aus dem Rahmen als auch in den Hintergrund der Gewöhnlichkeit zurück. Dies dürfte von Leser zu Leser anders gesehen werden. Keinem der Beiträge wird man jedoch Mangel an Informativität oder gar Impulslosigkeit nachsagen können. Vielfältige Kernpunkte und -sätze verschiedenster Art lassen sich herausfiltern und bilden Anregungen und Denkanstöße zu neuen Fronten, ggfs. auch Lösungen.

Eines fragt sich der engagierte Leser jedoch vor wie nach der Lektürebewältigung unentwegt: Was sind eigentlich "Bildungswissenschaften"?

Werner Keil, Hamburg

Helmut Dahncke  
Hans-Heinrich Hatlapa (Hrsg.)

**Umweltschutz  
und  
Bildungs-  
wissenschaften**

KLINKHARDT

Wolfgang Sachs:

## Zur Archäologie der Entwicklungsidee

**Acht Essays. Mit Karikaturen aus der "Dritten Welt". Hrsg. K. Friedrich Schade. Verlag für Interkulturelle Kommunikation. (PF 900965, 6000 Frankfurt/Main 90), 1992, DM 22. ISBN 3-88939-164-8.**

Der Planet Erde ist ein Managementobjekt. In diesem Objekt des Ressourcen- Managements wird die Option der Selbstbegrenzung ignoriert. Stattdessen beschränkt man sich darauf, eine neue Ära der Effizienz zu predigen, einer Effizienz, bei der nicht- ökonomische Vorstellungen von gutem und angemessenem Leben unterminiert werden. Effizienzkultur statt intelligenter Beschränkung der Bedürfnisse. Ökonomische Prinzipien werden dabei zu Leitlinien für nationale und globale Politik erhoben. Unterstellt wird so die universale Herrschaft des ökonomischen Weltbildes. In diesem Bild werden Dinge und Menschen zu Ressourcen reduziert, deren Bedeutung nicht in ihrem Sein, sondern in ihrer Verwertbarkeit liegt. Umgang mit der Natur ist keine Sache der Verhandlung mehr, denn sie gilt als seelenlos und es kann daher über sie verfügt werden. Soweit die zentralen Thesen von Sachs in seinem ersten Essay.

Die Idee der "Entwicklung", so Sachs in seinem zweiten Essay, steht heute als geistige Ruine in der intellektuellen Landschaft. Die Grundmauern dieser Idee legt er Stück für Stück frei, beginnend bei der Regierungserklärung Trumans vom 20.1.1949, in der jener den größten Teil der Welt und deren unermeßliche Lebensvielfalt als "unterentwickelt" bezeichnete. Das koloniale Weltreich mit der Dominanz politisch-moralischer Handlungsmotive wurde nach und nach zum durch Handelsbeziehungen gegliederten ökonomischen Raum, ein Vorgang, der mit der biologischen Metapher "Entwicklung" geschickt benannt wurde, denn, so Sachs, Unterentwicklung ist erst aus dem Zustand der Reife erkennbar. Das vom Norden vermittelte Bild wurde als Selbstbild vom Süden verinnerlicht, ökonomische Entwicklung zum vornehmsten Staatsziel erhoben in einer Welt als Wirtschaftsarena, wie die westliche Welt sie sah. Im Laufe der Jahre wurde "Entwicklung" zu einem qualligen, amöbengleichen Wort, das nichts benennt, immer wohlmeint und zum Abgrund führt. Das Gebäude ist zur Ruine geworden, die ihre Schatten auf uns wirft. Sachs fordert uns dazu auf, die Trümmer beiseite zu schaffen und neues Gelände zu eröffnen.

"Jede imperiale Gesellschaft sieht im Fremden die Negation des Ideals, dem sie selbst nachstrebt und sucht ihn zu domestizieren, indem sie ihn in den Geltungsbereich des Ideals hineinzieht und dort auf der untersten

Stufe ansiedelt." (Zitat Sachs, dritter Aufsatz). Die anderen sind folglich unzivilisiert, heidnisch und - heute - vor allem arm. Armut wurde vorrangig als ein Mangel an Kaufkraft gedeutet, dem es galt, durch Umbau der Gesellschaften zu begegnen. Ende der 60er Jahre konzentrierte man die Bemühungen auf die "absolute Armut" mit dem Überlebensdatum "Kalorienminimum", einer nützlichen, unsensiblen und Ehrgefühl mißachtenden Meßlatte, die das Entwicklungsparadigma Anfang der 70er Jahre noch einmal rettete.

Technologie, so führt Sachs in seinem vierten Essay aus, erwies sich als ein trojanisches Pferd. Entwicklungsstrategen fanden weltweit einen himmelschreienden Mangel an nützlichen Gegenständen. Werkzeuge des Fortschritts wurden angepriesen und nachgefragt. Daß moderne Technologien jedoch die Unschuld von Werkzeugen besäßen, erwies sich als Irrtum. In Wahrheit folgt ihnen unmittelbar ein Zivilisationsmodell. Moderne Techniken bedürfen außerdem der Einbindung in laufende Systeme, der der Umbau einer Gesellschaft zwangsläufig vorangeht. Jedes technische Gerät ist folglich eine kulturelle Potenz. Gefühle werden modelliert, die Tiefenstrukturen der Wahrnehmung verändern sich. Und Menschen sind zunehmend außerstande, Technologien wegzulegen wie Werkzeuge.

Der fünfte Aufsatz hat das ökonomistische Vorurteil zum zentralen Thema. Der ökonomische Blick ist notorisch farbenblind: überaus klar sieht er die Kosten-Ertrag Relation, kann aber kaum andere Dimensionen der Wirklichkeit wahrnehmen. Die ökonomische Betrachtung ist nur eine von vielen Weisen, wirtschaftliche Tätigkeiten zu verstehen und in ein Weltbild zu integrieren. Die Alternativen zu ihr verfallen jedoch. Der Vormarsch der Ökonomie folgt einer Strategie der verbrannten Erde. Ökonomien müssen daher in der Zukunft wieder in Gesellschaften eingebunden werden.

Um wessen Umwelt geht es eigentlich, fragt Sachs in Essay Nummer sechs. "Unser" Planet drückt Verbundenheit, aber auch Besitzverhältnis aus. Gleichermaßen ambivalent ist der Begriff "Umwelt" - zunächst Wachstum anklagend, heute arriviert und eine neue Runde von "Entwicklung" ankündigend. Nachdem in der Vergan-



genheit die Notstände "Unkenntnis", "Armut" und "Hunger" am Entwicklungsgedanken durchexerziert wurden, scheint nun die "Überlebenskrise des Planeten" einen neuen Sturm von "Entwicklung" auszulösen. Eine Ökosystem-Philosophie war da in den USA schnell entwickelt. Das neue Entwicklungsproblem ist das der langfristigen Ressourcensicherung. Und die "Bösen" waren schnell gefunden, nämlich die Armen, die nach Feuerholz suchen oder die Böden überbeanspruchen. Werden diese aus der Armut herausentwickelt, so ist dann auch der Umwelt geholfen. Gerne bedient man sich bei Strategien der Problemlösung des "System"-Begriffs, der reduktionistisch Wirklichkeit von lokalen Besonderheiten reinigt und Kontrolle impliziert. Wo Überlebensinstinkt und ganzheitlich-religiöse Klugheit Natur verteidigte, greift heute das Management ökonomisch knapper Ressourcen, das Lebenszusammenhänge auf eine Art und Weise mißachtet, die man früher Kolonialismus nannte.

Die "Eine Welt" nimmt Sachs im siebten Aufsatz auf's Korn. Das Sprachensterben steht dem Artensterben um nichts nach. Mit den Sprachen verdampfen in der Hitze der "Entwicklung" ganze Entwürfe des Menschseins. Die Gleichschaltung der Welt ist in vollem Gange, eine globale Monokultur breitet sich wie eine Öllache über dem Erdball aus. Ideen wie "Weltinnenpolitik", "gemeinsamer Weltmarkt" oder auch "globale Verantwortung" werden mit moralischem Pathos ins Spiel gebracht und haben ihre Unschuld verloren.

Durch die Vereinten Nationen wurde die Universalität der Gotteskindschaft nach Abschaffung des Himmels in die Universalität der Menschenwürde umgegossen. Was den Christen ihre Heiden, wurden den Aufklärern die Wilden. Die "Untereentwickelten" haben inzwischen die Wilden abgelöst - was bleibt ist ihr Entwicklungsdefizit. Andersartigkeit wird hier als Bedrohung erfahren, die es in eine überlegenere Ordnung hinein aufzulösen gilt. Die Einheit der Welt realisiert sich hier in ihrer Verwestlichung. Handel ist dabei zentrale Strategie. Handel schafft Abhängigkeit, und Abhängigkeit zähmt. Die Eroberung fremder Märkte hat die Eroberung fremder Territorien abgelöst. Der Weltmarkt ist zu einem heimlichen Diktator geworden, vor dem reiche wie arme Länder zittern, denn seine Zwänge sind zu einem Alptraum geworden. Und außerdem gilt es den Planeten zu retten. Kann man sich denn ein machtvolleres Motiv zur Gleichschaltung der Welt vorstellen?

Sicherheit sei der neue Name für Entwicklung, schließt Sachs in Essay Nr. 8. Mit dem Golfkrieg ist seines Erachtens jene Epoche zu Ende gegangen, in der die Beziehungen zwischen Nord und Süd in Begriffen von "Entwicklung" gedacht werden konnten. Stattdessen kündigt sich eine neue Epoche an, in der das Thema "Sicherheit" die Wahrnehmung der Verhältnisse in der Dritten Welt dominiert. Die Vorstellung, daß alle Länder sich auf der gemeinsamen Bahn der "Entwicklung" bewegen, auf der die Spitzenreiter mit "Entwicklungshilfe" den Nachzüglern helfen aufzuschließen, ist seit

dem Golfkrieg abgelöst von der Sicht der Spaltung der Welt in die Superökonomie einer Oberklasse und die Magerökonomie einer Unterklasse von Ländern, die wie durch einen Wall voneinander getrennt sind. High-Tech-Wirtschaft ersetzt zunehmend leicht Rohstoffe, Agrarprodukte und billige Arbeitskraft. Der Norden braucht den Süden nicht mehr, er floriert unter Ausschluß des Restes der Welt. Die Eine Welt ist die einer Apartheid zwischen schnellen und langsamen Ökonomien, aus früheren Kolonien und Entwicklungsländern sind heute Risikozonen geworden. Dort lauern Explosivkräfte, Gewalt, Seuchen, Bevölkerungsbomben, Emigration, Treibhauseffekt, Terror und Krieg. Der Heide, Wilde, Eingeborene, Arme ist zum Risikofaktor, Überlebenssicherheit zum Schlüsselwort geworden. Nicht mehr die Umverteilung des Reichtums steht auf dem Programm, sondern die Umverteilung der Risiken. Nicht Hilfe zum Aufschwung, sondern Vorbeugung gegen überschwappende Krisen, darin liegt die neue Rechtfertigung für "Entwicklungspolitik". Nachdem sie lange der Projektion unserer Utopien gedient hatte, wird sie jetzt mit der Beschwichtigung unserer Ängste beauftragt. Aus Ökologie ist ein Problem der Sicherheitspolitik geworden.

Was mich vor allem fesselt an diesen Aufsätzen ist die Klarheit der Gedankenführung. Selbstsicher und folglich unter Verzicht auf Arroganz oder Besserwisseri entwickelt Sachs seine Bilder. Sie sind nur teilweise so neu, wie sie auf den ersten Blick scheinen, aber ihre Rahmen und Passepartouts, vielleicht auch ihre Farbkompositionen entsprechen nicht der gängigen Mode, sind vielmehr Avantgarde aus Recyclinggedanken. Es tut außerdem wohl, beim Lesen hier und da hinter den Sätzen ein schelmisches Lächeln, ein Augenzwinkern vermuten zu dürfen. In der oft öden sprachlichen Landschaft der entwicklungspolitischen Publikationen beschenkt Sachs unsere geistigen Mühen mit einer Artenvielfalt an Worten und Sinnbildern, die - wohl vergebens - wünschen läßt, daß seine Sprache nicht verdampfen wird.

Die Bilder, ausgewählt von K. Friedrich Schade, die - vor allem indischen und lateinamerikanischen Künstlerfedern entfloßen - sich zwischen die acht Essays schieben, karikieren vorrangig Wirtschafts- und Umweltaspekte des Verhältnisses "Dritte" - "Erste Welt". Die Sammlung ist sicherlich wertvoll. Englischkenntnisse werden vorausgesetzt (spanische Übersetzung sind im Anhang zu finden). Die den Karikaturen zugewiesenen Plätze allerdings erscheinen mir wiederholt willkürlich und ohne Beziehung zu sie einbettende Sachs-Essays. Das ist ein bißchen schade, denn das Buch als Ganzes ist so nicht geglückt, sondern zerfällt trotz solider Ummantelung in separate Schrift- und Bildteile. Insgesamt jedoch ist diese Werk nach meiner Auffassung sehr lesens-, beschauens- und bedenkenswert.

Volker Matthies (Hg.):

## Kreuzzug oder Dialog. Die Zukunft der Nord-Süd-Beziehungen

**Bonn 1992, Verlag J.H.W. Dietz Nachf., 176 Seiten, 19,80 DM.** Der Herausgeber dieses Bandes, bereits bekannt geworden durch das u.a. von ihm betreute "Jahrbuch Dritte Welt", bündelt in diesem Band Beiträge über die, nach dem Golfkrieg und angesichts des gravierenden Umbruchs der Weltpolitik durch das Ende des Ost-West-Konfliktes radikal veränderten Nord-Süd-Beziehungen. Die durch diese Ereignisse entstandene neue Weltordnung weise der Dritten Welt "einen untergeordneten Status zu" und lasse, durch die stärkere militärische Potenz, Wanderungsbewegungen und ökologische Katastrophen, "jedoch in sicherheitspolitischen Kreisen und in weiten Teilen der Bevölkerung des Nordens die Furcht vor neuartigen Bedrohungen aus dem Süden" wachsen (S.7).

Diese Formen der Bedrohung analysieren die Autoren dieses Buches unter den Stichworten "Gemeinsame Sicherheit" und "Neue Probleme - Ökologie, Migration und Fundamentalismus".

Jochen Hippler beschreibt die "Pax Americana" nach dem Golfkrieg und die Rolle der UNO in der neuen Weltordnung. Er sieht keine Anzeichen für ein mittelfristiges Absinken des Konfliktpotentials in der Dritten Welt. Eine durch die Vereinigten Staaten geprägte problematische unipolare Weltordnung wird es nach Einschätzungen des Autors durch den engen finanzpolitischen Spielraum der USA nicht geben. Die UNO könnte nur friedensstiftend wirken, wenn sie sich einer grundlegenden Reform unterziehe - es käme darauf an, "daß die Länder des Westens (bzw. des Nordens) dadurch deeskalierend wirken, daß sie die Staaten des Südens nicht länger als 'Hinterhöfe' oder Einflußzonen behandeln" (S. 37). Die Bedeutung politischer Lösungen betonen die Beiträge von Michael Brzoska über *Massenvernichtungsmittel*, der eine Globalisierung von Rüstungskontrollen und Abrüstungsverhandlungen fordert und jener von Mir A. Ferdowski über die *KSZE als Modell für regionale Sicherheits- und Friedensordnungen* in der Dritten Welt. Er unterstreicht die Bedeutung von Verbesserungen außenwirtschaftlicher Rahmenbedingungen im Süden für einen derartigen Prozeß.

Differenziert beschreiben die Beiträge von Manfred Wöhlcke, Peter J. Opitz und Bassam Tibi aktuelle globale Problemlagen, wie sie durch die *Umweltzerstörung*, *Flüchtlingsströme* und den *islamischen Fundamentalismus* auf die Weltgesellschaft zukommen.

Vor dem Hintergrund dieser desillusionierenden Szenarios entwerfen drei Autoren die "Grundlagen einer Welt für alle". Rainer Tetzlaff reflektiert die universale Geltung von *Demokratie* und *Menschenrechten*, Uwe Andersen und Andreas Langemann beziehen Stellung zur aktuellen Diskussion um die *Neue Weltwirtschaftsordnung* und Gerald Braun entwirft das Bild einer *Weltinnenpolitik* zur Ablösung nationaler Entwicklungspolitiken. Übereinstimmend fordern die Autoren dabei als Beitrag des Westens zur "Zivilisierung der Weltgesellschaft" die Verringerung von Rüstungsausgaben und -exporten, Entlastung der Staatshaushalte in der Dritten Welt durch Schuldenerlasse, sowie Zurückhaltung bei der Durchsetzung eigener Wirtschaftsinteressen auf Kosten der Entwicklungsländer. Demokratisierung in der Dritten Welt sowie in internationalen Steuerorganisationen und die Stärkung der Vereinten Nationen, sowohl in Hinblick auf internationale Wirtschaftsbeziehungen, als auch durch ein "physisches Gewaltmonopol" sind weitere Aspekte der beschriebenen Weltinnenpolitik. Damit stellen die Autoren die Möglichkeiten des politischen Umganges mit der Dritten Welt dar: "Kreuzzug oder Dialog". Während die Realpolitik in Teilen ersterem ähneln würde, plädieren die Autoren deutlich für den Dialog mit der Dritten Welt und einen kooperativen Interessensausgleich.

Alle Aufsätze beschreiben keine neuen Erkenntnisse entwicklungsbezogener Forschung, sondern fassen die Diskussion übersichtlich zusammen.

Das flüssig geschriebene Buch gibt von daher in die dargestellten Themenbereiche aktuelle und informative, relativ kurzgefaßte Einblicke. Es eignet sich deshalb gut für einen Einstieg in die Thematik, bzw. für die Verwendung in der Sekundarstufe II. Die jeweils angegebene Literatur gibt Anregungen zur vertiefenden Lektüre. Der relativ günstige Preis des Buches läßt eine Anschaffung als Lektüre für Leistungskurse im Fach Politik oder Geographie als empfehlenswert erscheinen.

Annette Scheunpflug



## Kurzrezensionen

### Helmut Thielen: Die Einsamkeit der Dritten Welt.

**Ökonomisch-ökologische Wege aus der Krise des Südens.** Horlemann Verlag, Unkel/Bad Honnef 1992, 251 Seiten. Im Verlaufe der achtziger Jahre ist der Süden für die Weltwirtschaft mehr und mehr überflüssig geworden. Der fortschreitende Rückgang der Welthandelsanteile der Dritten Welt oder der drastische Schwund von Privatinvestitionen in Entwicklungsländern seitens Unternehmen der westlichen Industrienationen sind dafür beispielhafte Indikatoren. Doch während von vielen Seiten die achtziger Jahre angesichts des Scheiterns aller Entwicklungsstrategien zunächst als "verlorenes Jahrzehnt" für die Dritte Welt beklagt werden, stellt Helmut Thielen die Zwangsabkoppelung der Dritten Welt in eine neues, überraschendes Licht. Denn aus der Feststellung, daß die peripheren Ökonomien der Dritten Welt für den kapitalistischen Weltmarkt weitgehend funktionslos geworden sind - und eben diese Diagnose umschreibt Thielen metaphorisch als deren "Einsamkeit" - entfaltet er die Chancen für eine neue, selbstbestimmte und binnenmarktzentrierte Entwicklungsalternative. Die Studie des Agrarwissenschaftlers, der zuletzt vor allem durch eine umfassende Darstellung der Agrarpolitik des sandinistischen Nicaragua hervorgetreten ist ("Nicaragua. Entwicklung der Agrarreform und Umweltpolitik nach 1979", Saarbrücken 1988), zeichnet sich besonders dadurch aus, daß sie die Perspektiven einer rural-ökologisch zentrierten Entwicklung nicht nur programmatisch postuliert, sondern auf unterschiedlichen Ebenen konkretisiert. Sie wird einerseits in einer kenntnisreichen Darstellung der weltwirtschaftlichen Trends im allgemeinen und der Entwicklung der globalen Agrarwirtschaft im besonderen begründet, andererseits in der Auseinandersetzung mit der entwicklungstheoretischen Debatte und der aktuellen entwicklungspolitischen Strategiediskussion entfaltet. Am Fallbeispiel Nicaragua schließlich veranschaulicht Thielen die Elemente einer rural-ökologischen Entwicklungsstrategie. Auch der Internationalismus in den sozialen Bewegungen des Nordens muß auf die Veränderungen der globalen Entwicklung reagieren. Im Schlußkapitel, das leider eher postulativ denn analytisch ausfällt, präsentiert Thielen am Beispiel der deutschen Agraropposition demgemäß einen neuen Typus des Internationalismus, der die Perspektiven einer ländlich orientierten Entwicklungsalternative auch für den Kontext des Nordens zu plausibilisieren vermag.

Klaus Seitz

### Fritz Erich Anhelm (Hrsg.): 1992 - Fünfhundert Jahre danach.

**Vom kolonialen Blick zum interkulturellen Dialog?**, W. Bertelsmann Verlag Bielefeld 1991, 152 Seiten.

Der von Fritz Erich Anhelm herausgegebene und eingeleitete Band sammelt Texte, die auf Vorträge an Evangelischen Akademien zurückgehen und über die Tagungsprotokolle bislang nur einem relativ kleinen Publikum zugänglich waren. Die insgesamt zwölf Beiträge reflektieren Grundmuster der europäischen Weltsicht. Sie kreisen um die Frage, inwieweit Europa in der Lage ist, den kolonialen Blick abzustreifen und neue Wahrnehmungshorizonte zu gewinnen, die uns zum interkulturellen Dialog befähigen. Die selbstkritische Aufarbeitung der europäischen Weltsicht offenbart tief verwurzelte Verzerrungen durch eine jahrhundertelange koloniale Gewalttradition. Henning Melbers Text zur Entwicklungsgeschichte des kolonialen Blicks erarbeitet dies vorzüglich am Beispiel der Kolonisierung Afrikas. Die Spuren dieser Verzerrungen lassen sich nicht nur bis in die aktuelle Medienkultur hinein verfolgen, wie Michael Traber darstellt. Selbst jüngste Weltentwürfe im Zeichen der "Eine-Welt"-Metapher bleiben, wie z.B. die Beiträge von Patrick Dias und Konrad Raiser belegen, fragwürdigen Traditionen europäischen Denkens verhaftet. Dietmar Kampers prägnante Analyse des europäischen Identitätsdenkens ist in dieser Hinsicht besonders aufschlußreich. Er kontrastiert die Konzeption von der Einheit der Menschheitskultur mit dem Denkmodell einer "radikalen Pluralität", in dem weder das Allgemeine, noch das Besondere, sondern "das Singuläre" ausgezeichnet ist. Lesenswert ist schließlich Franz Nuschelers originelle Darstellung der Veränderungen in unserem entwicklungspolitischen Bewußtsein, wobei in der Gegenüberstellung der "68er" Jahre mit der Gegenwart letztere wohl doch etwas zu schlecht wegkommt.

Klaus Seitz

### Reinhard Voss: Lebe so, daß man Dich fragt.

**Alltag und Glaube in ökumenischer Verantwortung.** Olms Verlag Hildesheim 1992, 206 Seiten.

Reinhard Voss ist seit über zehn Jahren als hauptamtlicher Koordinator der Ökumenischen Initiative Eine Welt tätig. Er beschreibt die Entwicklung dieser "ökumenischen Lernbewegung für einen neuen Lebensstil",

die Mitte der siebziger Jahre entstanden war und eine große Resonanz in der deutschen Lebensstilbewegung gefunden hat. In der Biographie des Autors, der in diesem Buch Stationen seiner eigenen Lebens- und Lerngeschichte nachzeichnet, wird ein Stück deutscher Zeitgeschichte gespiegelt. Voss reflektiert in der Darstellung seines politischen wie religiösen Werdeganges die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten zwei Jahrzehnte. Eine Zwischenbilanz der Lebensstilbewegung, wie vom Autor beabsichtigt, läßt sich daraus allerdings noch nicht ziehen, da hierzu wohl insgesamt ein breiteres Spektrum der Alternativbewegungen berücksichtigt werden sollte. Wohl aber werden, gerade auch durch die

Authentizität der Schilderung, Anspruch und Bedeutung der ökumenischen Lebensstilbewegung eindrucksvoll vor Augen geführt. Voss weist solchen Vorhutgruppen, die um "tätige Antizipation" (Bloch) bemüht sind, in dreifacher Hinsicht eine Schlüsselfunktion für den gesellschaftlichen Wandel zu, nämlich "Seismograph zu sein für die Schäden, Ungerechtigkeiten und Folgeprobleme des gegenwärtigen Entwicklungspfades der Industriegesellschaft; Experimentierfeld zu sein für alternative Entwürfe, Technologien, Gesellungsformen und politische Handlungsmodelle; Veränderungspotential in Bildung, Medien und Politik zu sein für notwendige Schritte der Gesellschaft" (S.143). Klaus Seitz

## Informationen

### Materialien

#### Materialien zur Friedenserziehung

Der Verein für Friedenspädagogik veröffentlichte im April 92 eine Auswahlbibliographie zur Friedenserziehung. Auf 56 Seiten werden nach Themen gegliedert aktuelle Sachtitel und friedenspädagogische Arbeits-/Unterrichtsmaterialien aufgeführt: Günther Gugel, Friedenserziehung, Einführende Literatur und Materialien. Tübingen 1992. Aber Herbst wird beim selben Herausgeber weiterhin die aktualisierte Neuauflage des Datenführers "Frieden" erhältlich sein; darin sind alle Informations- und Literaturdatenbanken verzeichnet, bei denen hilfreiche Auskünfte für die Friedens- und Entwicklungarbeit eingeholt werden können. Bezug: Verein für Friedenspädagogik, Bachgasse 22, 7400 Tübingen. (ks)

#### AV-Medien Dritte Welt

Der Nachtrag zum EZEF-Verleihkatalog "AV-Medien zum Thema Dritte Welt" (Stuttgart 1990), der rund 40 neue AV-Produktionen seit 1990 bespricht, kann jetzt kostenlos bezogen werden über das Evangelische Zentrum für entwicklungsbezogene Filmarbeit, Gänsheidestraße 67, 7000 Stuttgart 1. (ks)

#### Gramsci für die Schule

Werner Rügemer hat in Form einer szenischen Lesung eine dramatische Bearbeitung des Lebens und Denkens des italienischen Philosophen Antonio Gramsci vorgelegt, die für den Unterricht in der Sekundarstufe II genutzt werden kann. Darin wird auch das Problem der

Unentwicklung am Beispiel Sardinien thematisiert. Werner Rügemer: Wohin kann Antonio gehen?, Verlag Demokratie, Dialektik und Ästhetik Köln 1992, 30 Seiten. (ks)

#### Kolumbus-Jahr-Kalender

Das Pädagogisch-Theologische Institut hat, in Zusammenarbeit mit dem Institut für Lehrerfortbildung in Hamburg eine über dreißig Seiten starke Broschüre mit Veranstaltungshinweisen der zweiten Jahreshälfte zum "Kolumbus-Jahr" (1. August bis 31. Dezember) herausgegeben. Dieser Kalender weist sehr übersichtlich auf die Veranstaltungen von über 50 Organisationen und Aktionsgruppen hin, die im norddeutschen Raum, vor allem in Hamburg und Schleswig-Holstein, stattfinden. Eine kurze Charakterisierung der jeweiligen Veranstaltungen erleichtert die Entscheidung zum Besuch. Diese Broschüre ist kostenlos beim Pädagogisch-Theologischen Institut Nordelbien - Arbeitsstätte Hamburg, Teilfeld I, 2000 Hamburg 11 erhältlich. (akt)

#### Nord-Süd Rundbrief

Das Europäische Büro für kommunale Entwicklungszusammenarbeit der Stadt Mainz gibt einen regelmäßig erscheinenden Rundbrief zur Information der Nord-Süd-Foren der Bundesrepublik heraus. Bezug: Europäisches Büro für kommunale Entwicklungszusammenarbeit der Stadt Mainz, Gerold Weisrock, Amt für Öffentlichkeitsarbeit, Postfach 3820, 6500 Mainz. (akt)

#### Erziehung zur globalen Verantwortung durch NGOs

Eine "streaty on environmental education for sub-

tainable societies and global responsibility" wurde auf dem NGO-Global-Forum anlässlich der UNCED in Rio de Janeiro verabschiedet. Die deutsche Übersetzung werden wir in einer der nächsten Ausgaben der ZEP dokumentieren. Kontakt: World University Service, Gobenstr. 35, 62 Wiesbaden. (ks)

#### Development Education in Europa

Das Nord-Süd-Zentrum des Europarates gibt unter dem Titel "The Interdependenz" einen monatliche erscheinenden Rundbrief heraus. Der Rundbrief kann kostenlos bezogen werden über: North-SouthCenter, 299 Avenida da Liberdade 4, P-1200 Lisboa. (ks)

#### Kommunale Entwicklungszusammenarbeit

Eine Arbeitshilfe für Dritte-Welt-Gruppen mit hilfreichen Hintergrundinformationen und Aktionsvorschlägen für die Entwicklungszusammenarbeit im kommunalen Umfeld hat der Dachverband entwicklungspolitischer Aktionsgruppen Baden-Württembergs (DEAB) vorgelegt. Die 43seitige Broschüre unter dem Titel "Global denken - kommunal handeln" kann für DM 2 in Briefmarken bezogen werden bei: DEAB, Blumenstr. 15, 7 Stuttgart 1. (ks)

#### Unterrichtsmaterial zum Golfkrieg und zur Nahostkonferenz

Vorschläge und Materialien zu einer Unterrichtseinheit zum Golfkrieg (Sek. I) und zur Nahostkonferenz (Planspiel für Sek II) sind in einer 91seitigen von Asit Datta herausgegebenen Broschüre (in Zusammenarbeit mit GEW Hannover) erschienen. Sie kostet DM 3 (+ Porto) und ist erhältlich bei: GEW Hannover, Gabelsberger Str. 7, 3 Hannover 1. (akt)

#### Missio-Jugendaktion 1992

Die diesjährige Jugendaktion des katholischen Hilfswerkes missio Aachen widmete sich schwerpunktmäßig dem Alltag Jugendlichen und der kirchlichen Jugendarbeit in Kumbo im Nordwesten Kameruns. Angeboten werden zu diesem Thema u.a. eine Werkmappe, Unterrichtsbausteine für den Religionsunterricht, sowie zahlreiche Aktionsmaterialien. Bezug: missio, PF 1110, 51 Aachen. (ks)

#### Human Development Report 1992

Der Human Development Report 1992 (Oxford University Press, 216 S., Pb) ist im Horlemann Verlag erschienen und kann dort zu DM 48 bestellt werden: Horlemann Verlag, Lohfelder Str. 14, 5340 Bad Honnef. (akt)

#### Dritte-Welt-Literaturclub

Die "Erklärung von Bern" lädt zu einem Literaturclub ein, der Weltliteratur von einer anderen Seite, als bisherige Literaturclubs, betrachtet. Der ANDERELITERATURCLUB führt ausschließlich Belletristik aus Afrika,

Asien und Lateinamerika in seinem Programm. Diese Literatur beschreibt unsere Welt aus einer anderen Perspektive und relativiert damit das Vertraute. Vier aktuelle Neuerscheinungen stehen 1992 auf dem Programm: Nuruddin Farah (Somali): Maps, Duong Thu Huong (Vietnam): Die Liebesgeschichte vor der Morgendämmerung, Diana Raznovich (Argentinien): Wünsch dir was, Emil Habibi (Palästina): Der Peptimist. Kontakt: Erklärung von Bern, Quellenstr. 25, PF 8031 Zürich, Schweiz. (bt)

#### Kongressdokumentation

Vom World University Service wurde die Dokumentation des gleichnamigen Kongresses vom 29.9.-1.10.1990 in Köln unter dem Titel "Der Nord-Süd-Konflikt. Bildungsauftrag für die Zukunft" herausgegeben. Das Buch hat 288 Seiten, zahlr. Abb., und kostet DM 18. (akt)

#### Unterrichtsmaterial zu Kolumbus

Im Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld ist das von Joachim Möller herausgegebene Broschüre "Das ei des Kolumbus? Lateinamerika und Europa im Unterricht. Perspektiven auf das Jahr 1992" erschienen. Der Band umfaßt 176 Seiten und kostet DM 16. Kontakt: Redaktion AMBOS, Oberstufen-Kolleg, PF 8640, 48 Bielefeld 1. (akt)

#### Unterrichtseinheit zum Flüchtlingsproblem

Die Kindernothilfe veröffentlichte jetzt eine Unterrichtseinheit zum Thema "Menschen auf der Flucht", die vor allem für den Konfirmanden- und Religionsunterricht konzipiert wurde. Die 28seitige didaktisch aufbereitete Broschüre ist erhältlich über: Kindernothilfe Informationsdienst, Düsseldorf Str. 180, 41 Duisburg 28. (akt)

## Tagungsberichte

#### Entwicklungspädagogische Informationszentren

Rund 25 entwicklungspädagogische Informationszentren und Lehrerbibliotheken zum Lernbereich "Dritte Welt" aus alten und neuen Bundesländern wie auch aus Österreich und der Schweiz waren im Juni bei einem ersten Koordinationstreffen in der Ev. Akademie Arnoldshain vertreten. Neben Fragen der Bibliotheksverwaltung und der Datenvernetzung wurden dabei vor allem auch Perspektiven für die überregionale Zusammenarbeit erörtert. Beschlossen wurde u.a. die Erstellung einer Informationsbroschüre "who is who" zur Selbstdarstellung aller entwicklungspädagogischen Informationszentren und Mediotheken, sowie die Erarbeitung einer gemeinsamen jährlichen Evaluationsliste von neuerschiedenen Unterrichtsmaterialien (in Zusammenarbeit mit dem Schweizer Forum "Schule für eine

Welt" und dem Österreichischen Informationsdienst für Entwicklungspolitik). Das nächste Arbeitstreffen soll im kommenden Jahr in Berlin stattfinden. Kontakt: Entwicklungspädagogisches Informationszentrum, Planie 22, 7410 Reutlingen 1. (ks)

#### **Abschlußklärung der Nord-Süd-Foren**

Die Abschlußklärung der 4. Bundeskonferenz der Nord-Süd-Foren wurde in Form einer 6seitigen DIN-A-4-Broschüre veröffentlicht und kann bezogen werden bei: Europäisches Büro für kommunale Entwicklungszusammenarbeit der Stadt Mainz, Gerold Weisrock, PF 3820, 65 Mainz. (akt)

#### **Forum "Gemeinsam statt einsam - Begegnung, Bewegung, Aktion"**

Der ÖIE-Kärnten hat im Juni 1992 ein Forum mit dem Titel: "Gemeinsam statt einsam - Begegnung, Bewegung, Aktion" veranstaltet, bei dem über 30 AktivistInnen aus verschiedenen Umwelt-, Friedens-, 3. Welt- und Menschenrechtsgruppen an der Universität Klagenfurt zusammengekommen sind, um Erfahrungen auszutauschen und über gemeinsame Projekte zu beraten. Ziel war es, eine längerfristige Vernetzung dieser Gruppen in Kärnten aufzubauen. In den Arbeitsgruppen wurden u.a. folgende Themendiskutiert: "Friede/Migration/Antirassismus", "Umwelt und Entwicklung", "Partizipation/Frauen/Bevölkerungspolitik". U.a. soll eine Koordinationsstelle für den Bildungsbereich in Kärnten eingerichtet werden. (vp)

#### **DGfE-Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt"**

Entwicklungspädagogik ist nun auch ein Arbeitsfeld in der DGfE-Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt". Bei ihrer vorletzten Sitzung in Berlin wurde dies einstimmig beschlossen. Bei der letzten Sitzung in Neu-Seddin bei Potsdam wurde als Rahmenthema für die nächste Arbeitstagung vereinbart "Migration als Herausforderung für die Pädagogik". Die Tagung wird vom 2.-3. Juli 1993 vorauss. in Weingarten stattfinden. Die ZEP wird künftig den Kontakt zu dieser Unterkommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft auch personell aufrechterhalten. Eine Kooperation der ZEP mit dem BDW-Rundbrief ist für nächstes, spätestens übernächstes Jahr geplant (Kontakt: Prof. Dr. W. Karcher, TU Berlin, FB 33, FR 4-8, Franklinstr. 28/29, 1000 Berlin 10). (akt)

## Termine

#### **Lehrerfortbildung der Konrad-Adenauer-Stiftung**

Die Konrad-Adenauer-Stiftung, Institut für Politische Bildung, Bildungszentrum Schloss Eichholz (5047 Wesseling) bietet Seminare zur Lehrerfortbildung u.a.

auch für den Bereich der Entwicklungspolitik an, u.a.: 12.12.-15.12.1992 (Va-Nr. 317) "Eine Welt - eine Zukunft: Entwicklungspolitik als Thema im Schulunterricht". Fachtagung für Lehrerinnen und Lehrer an Realschulen und Gesamtschulen (Sek. I). (akt)

#### **Bd-Wttbg: Ausstellung "Kurs Nord-Süd"**

Die am 17.9.91 in Stuttgart eröffnete Ausstellung "Kurs Nord-Süd" über die Entwicklungszusammenarbeit des Landes Baden-Württemberg kann weiterhin bei verschiedenen Anlässen gezeigt werden, auch wird von der gleichnamigen Broschüre eine Neuauflage erstellt. Von dem Film "Global denken - solidarisch handeln" ist eine Schulversion geplant. Kontakt: Ministerium für Wirtschaft, Mittelstand und Technologie Bd-Wttbg., M. Schmid, Ref. Entwicklungszusammenarbeit, PF 103451, 7 Stuttgart 10. (wus)

#### **Hamburg: Jahresseminar "Global denken - lokal handeln"**

Ab dem Schuljahr 1993 ist in der Lehrerfortbildung ein 14tägiges Jahresseminar (à 4 Std.) "Global denken, lokal handeln" zur fächereübergreifenden Behandlung von Entwicklungspolitik und Ökologie (unter Einbeziehung von Materialien von NRO) vorgesehen. Kontakt: Paul Cremer, Institut f. Lehrerfortbildung - Beratungsstelle Erdkunde, Moorkamp 7, 2 Hamburg 36. (wus)

#### **Berlin: Entwicklungspolitische Bildungskongreß**

Unter Federführung des Entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationszentrums (EPIZ) wird gegenwärtig von einer Arbeitsgruppe ein entwicklungspolitische Bildungskongreß unter dem Titel "Berliner Bildungskongreß - Leben (und) Lernen in der Einen Welt" für den 23.-25. September 1992 vorbereitet. Kontakt: Dr. Maria Rosa Zapata, EPIZ, Georgenkirchstr. 70, O-1017 Berlin. (wus)

#### **Erziehung zum ökologischen Humanismus**

Das Landerziehungsheim Schule Marienau (bei Lüneburg) veranstaltet vom 16.10.-18.10.92 das 2. Marienauer Symposium unter dem Titel "Reformpädagogik heute. Wege der Erziehung zum ökologischen Humanismus" u.a. mit Referaten von Wolf-Dieter Hasenclever, Gerold Becker, Klaus-Michael Meyer-Abich, Ernst Ulrich von Weizsäcker u.a. Kontakt: Schule Marienau, 2121 Dahlem-Marienau. (akt)

## Verschiedenes

#### **Bildungsprojekt zur Migration in Österreich**

Der Österreichische Informationsdienst für Entwicklungspolitik (ÖIE) in der Steiermark hat im Frühjahr 1992 in vier steirischen Gemeinden ein Informationsprojekt zur Migrationsproblematik durchgeführt, um die

Bevölkerung über Herkunft und Fluchtursachen der in ihrer Gemeinde ansässigen Flüchtlinge aufzuklären. Das vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst auf die Dauer von sechs Monaten finanzierte Projekt war sehr erfolgreich. Eine detaillierte Beschreibung der Aktion wird voraussichtlich in der nächsten ZEP zu finden sein. (vp)

### "Globale Migration" im Unterricht

Im Rahmen der Reihe "Dritte Welt im Unterricht" des ÖIE entsteht gerade eine Unterrichtseinheit zum Thema "Globale Migration". Angesichts der Asylpolitik der europäischen Länder, angesichts der Kriege in unmittelbarer Nachbarschaft und des erstarkenden Rechts-

radikalismus ist das Thema aktuell und wichtig, gerade auch für die Schule. Das Heft wird für die Sek. I konzipiert und soll Anfang April 1993 erscheinen. Der ÖIE bittet alle jene ZEP-LeserInnen, die Informationen geben können bzw., die ein Interesse daran haben, das Heft in ihren Verteiler aufzunehmen, sich zu melden (Kontakt: Veronika Prash, ÖIE, Tuchlauben 8, A-1010 Wien, Tel. 043/222/553 37 55/18). (vp)

### Umwelterziehung ist Spitze

Gefragt nach den wichtigsten bildungspolitischen Aufgaben, setzen 79% der Studenten einduetige Akzente: die Erziehung zum Umweltschutz liegt ihnen besonders am Herzen. Es folgen (in der Reihenfolge der Nennungen): Anerkennung der Ausbildung in der EG (61%), Bessere Ausbildung für Frauen (56%), Neue Technologien in der Ausbildung (46%), Mehr Austausch mit dem Ausland (43%), Ausbau der Universitäten (36%), Abbau des Numerus Clausus (17%). Quelle: öko-test, Juni 92, S. 62. (akt)

Wolfgang Hein (Hrsg.)

## Umweltorientierte Entwicklungspolitik

Schriften des Deutschen Übersee-Instituts, Hamburg, Nr. 14  
Hamburg 1992 - zweite erweiterte Auflage -  
ISBN 3-926953-13-6, ca. 500 S., DM 38,00

Der vorliegende Band will einen Überblick über den Stand der Diskussion zu den entwicklungspolitischen Schlußfolgerungen geben, die aus der aktuellen Diskussion über globale Umweltprobleme und deren ökonomische und soziale Implikationen gezogen werden.

In einem einleitenden Teil beleuchten fünf Beiträge die Herausforderung an eine neue umweltorientierte Entwicklungspolitik aus verschiedenen Positionen (u.a. entwicklungstheoretische Implikationen. Entwicklung eines humanökologischen Ansatzes für Agrar- und Entwicklungspolitik, zum Konzept der "nachhaltigen Entwicklung"). Darauf folgen einige Beiträge, die sich primär mit institutionellen Aspekten beschäftigen (u.a. mit den grundsätzlichen Schwierigkeiten einer konsequenten Umweltorientierung in entwicklungspolitischen Institutionen; mit der Problematik des ökologischen Wissenstransfers sowie mit den verschiedenen institutionellen Trägern wie BMZ, Nichtregierungsorganisationen und internationalen Organisationen). Darauf folgen Beiträge zu einzelnen Bereichen der Entwicklungspolitik:

- Entwicklungsprobleme des Energiesektors
- Probleme und Möglichkeiten der Nutzung des Tropenwaldes
- umweltbezogene Agrarentwicklung
- industrielle Abfallprobleme.
- UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung (UNCED)

Zu beziehen durch:  
Deutsches Übersee-Institut  
Neuer Jungfernstieg 21  
D-2000 Hamburg 36  
Tel.: (040) 35 62 593  
Fax : (040) 35 62 547



NEUAUFLAGE  
erscheint im März 1992

### Eine-Welt-Info-Mobil

Neue Wege in der entwicklungspädagogischen Öffentlichkeitsarbeit geht das Schweizer Forum "Schule für eine Welt" mit einem INFO-MOBIL, einer fahrbaren Lahrmittelausstellung (Renault Trafic), die von Organisationen, Institutionen und Einzelpersonen für Weiterbildungskurse, Lehrveranstaltungen usw. gemietet werden kann. Kontakt: Forum "Schule für eine Welt", Sekretariat, Busskirchstr. 106, CH-8645 Jona. (cgz/akt)

### Dritte Welt in bayerischen Lehrplänen

In dem veröffentlichten Gesamtlehrplan für die bayerischen Gymnasien gehört die Dritte-Welt-Thematik zu den verbindlichen Themenbereichen, auf die auch in den einzelnen Fachlehrplänen an geeigneter Stelle Bezug genommen wird. Auch bei der derzeitigen Überarbeitung der Lehrpläne für die Realschule wird die Problematik verbindliche berücksichtigt. (wus)

### Hamburg: AG zur entwicklungspolitischen Bildung

In Form einer Gesprächsrunde hat sich in Hamburg ein Arbeitskreis institutionalisiert, der die Gründung einer überbehördlichen Arbeitsgemeinschaft Entwicklungspolitische Bildung und Öffentlichkeitsarbeit anstrebt. Ziel ist die Verstärkung entwicklungspolitischer Bildungsarbeit in Hamburg. Er setzt sich zusammen aus Vertretern von zuständigen senatorischen Behörden, von NRO, von pädagogischen Instituten und aus Lehrern. Kontakt: Paul Cremer und Jörg-Robert Schreiber, Institut f. Lehrerfortbildung, Moorkamp 7, 2 Hamburg 36. (wus)

Die Reihe *edition differenz* beinhaltet derzeit folgende Bände:

**Band 1:** Alfred K. Tremml: *Überlebensethik. Stichworte zur Praktischen Vernunft im Horizont der ökologischen Krise.* 248 S., brosch., DM 38,-, bereits erschienen.

**Band 2:** Annette Scheunpflug / Klaus Seitz (Hrsg.): *Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht.* ca.160 S., brosch., DM 34,-, erscheint 11/92.

Subskriptionspreis: DM 28,-

**Band 3:** Annette Scheunpflug / Alfred K. Tremml (Hrsg.): *Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre.* ca.240 S., brosch., DM 38,-, erscheint 4/93. Subskriptionspreis: DM 32,-

**Band 4:** Ulrich Klemm: *Libertäre Pädagogik. Studien zur pädagogischen Rezeption des modernen Anarchismus.* ca.160 S., brosch., DM 34,-, erscheint 6/1993. Subskr.: DM 28,-

## Differenz

(vom lat.  
*differentia*,  
»Unterschied«);

auch: **Diskussionsforum**, modernes; auch: **Evolution** der Gesellschaft; auch: **Entwicklungskrisen**; auch: **Weltgesellschaft**; auch: **philosophische Analyse** der Gegenwart; auch: **pädagogische Analyse** der Gegenwart; auch: **geistige Scheuklappen**, Autoren ohne; auch: **skeptisch**; auch: **weltoffen**; auch: **unorthodox**; auch: **interdisziplinär**  
auch: **edition differenz**

edition  
differenz

Nützen Sie den Subskriptionsvorteil und bestellen sofort bei:

Verlag Schöppe & Schwarzenbart,  
Nonnengasse 1,  
74 Tübingen.

VERLAG SCHÖPPE & SCHWARZENBART  
TÜBINGEN / HAMBURG

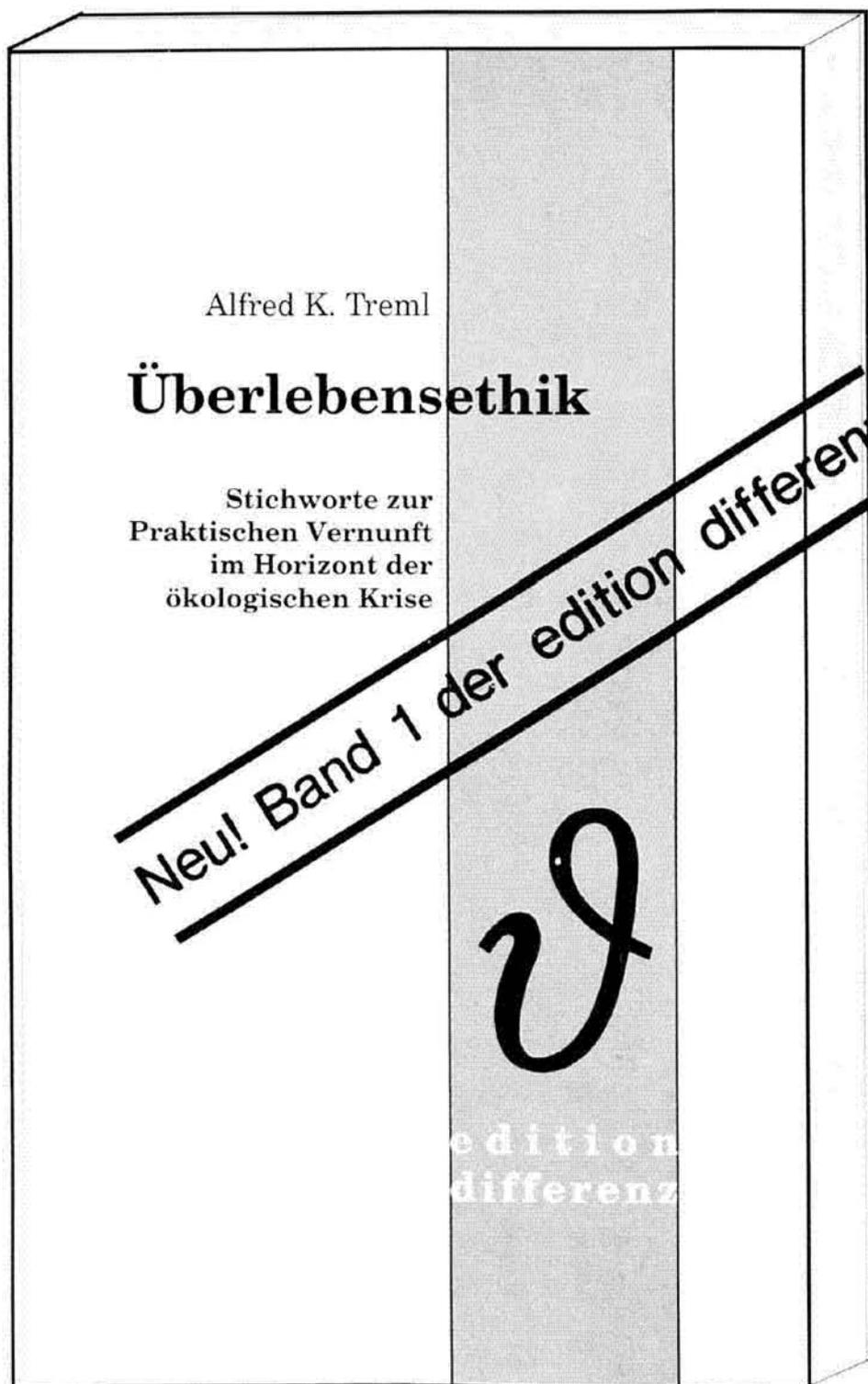
ed K. Tremml:  
rlebensethik.  
hworte zur  
ktischen Vernunft  
ft im Horizont  
ökologischen  
se.

ditionellerweise  
häftigt sich die  
k mit dem *Guten*  
*m*, also mit dem-  
gen, was dem  
en einen Sinn gibt.  
dem Augenblick,  
die ökologische  
ie offenkundig  
de und das Über-  
n des ganzen  
schlichen Lebens  
diesem Planeten,  
ie Verfügungs-  
ht menschlicher  
is übergang, ist  
auch das *Über-*  
*n*, bisher als  
ale und vernach-  
igbare Voraus-  
ung aller ethi-  
n Praxisentwürfe  
ematisch über-  
n, unvermeidbar  
iner ethischen  
egorie geworden,  
urch verschwin-  
die traditionellen  
men der Ethik  
t aus dem Blick,  
sie erscheinen  
im Lichte einer  
riden Bedrohung  
st als mögliche  
achen für das  
rohte Überleben.  
es vielleicht  
ide die kultur-  
ifischen Aus-  
gungsformen  
en, was wir mit  
*em Leben* zu  
ichnen pflegen,

ans in unsere Überlebenskrise geführt haben? Ist das bedrohte Überleben, die Zerstörung der Natur  
der Zukunft, vielleicht nur eine Nebenfolge unseres Strebens nach Glück?

and von vierzehn Stichwörtern wird diesem Verdacht systematisch nachgegangen. Sie lauten: **Ethik,**  
**rleben, Wissenschaft, Praxis, Frieden, Evolution, Verantwortung, Erkenntnis, Zufall, Ganz-**  
**lichkeit, Krieg, Natur, Das Wilde, Freiheit.** Der Verdacht wird erhartet und Konsequenzen ange-  
tet. Texte, die nicht nur betroffen machen, sondern auch spannend zu lesen sind. Texte, die auf Zustim-  
ng und Widerspruch stoßen werden.

stellungen an: Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, D-7400 Tübingen



Alfred K. Tremml

# Überlebensethik

Stichworte zur  
Praktischen Vernunft  
im Horizont der  
ökologischen Krise

Neu! Band 1 der edition differenz

edition  
differenz