

Schernikau, Heinz

Lernen für die Eine Welt. Heimat- und Weltkunde heute

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 14 (1991) 4, S. 11-20



Quellenangabe/ Reference:

Schernikau, Heinz: Lernen für die Eine Welt. Heimat- und Weltkunde heute - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 14 (1991) 4, S. 11-20 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-64503 - DOI: 10.25656/01:6450

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-64503>

<https://doi.org/10.25656/01:6450>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<https://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEP

EINEWELT
PÄDAGOGIK

Erziehung zur Einen Welt
Zur Vorgeschichte eines entwicklungspädagogischen Mythos

Lernen für die Eine Welt
Heimat- und Weltkunde heute

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

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

Portrait
Die Arbeit des Centre for World Development Education

Kurzrezensionen
Neue Unterrichtsmaterialien und Zeitschriften



Zeitschrift für Entwicklungspädagogik

14.Jahrgang

Dezember

4

1991

ISSN 0175-0488D

Inhalt:

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

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

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

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 28,- Einzelheft DM 7,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; Zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Verlagsanschrift: Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 74 Tübingen, Tel.: 07071/22801. ISSN 0175-0488 D

Heinz Schernikau

Lernen für die Eine Welt

Heimat- und Weltkunde heute*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

In der "Fliegerschau" wurden siedlungsgeographische Einsichten parallelisiert:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

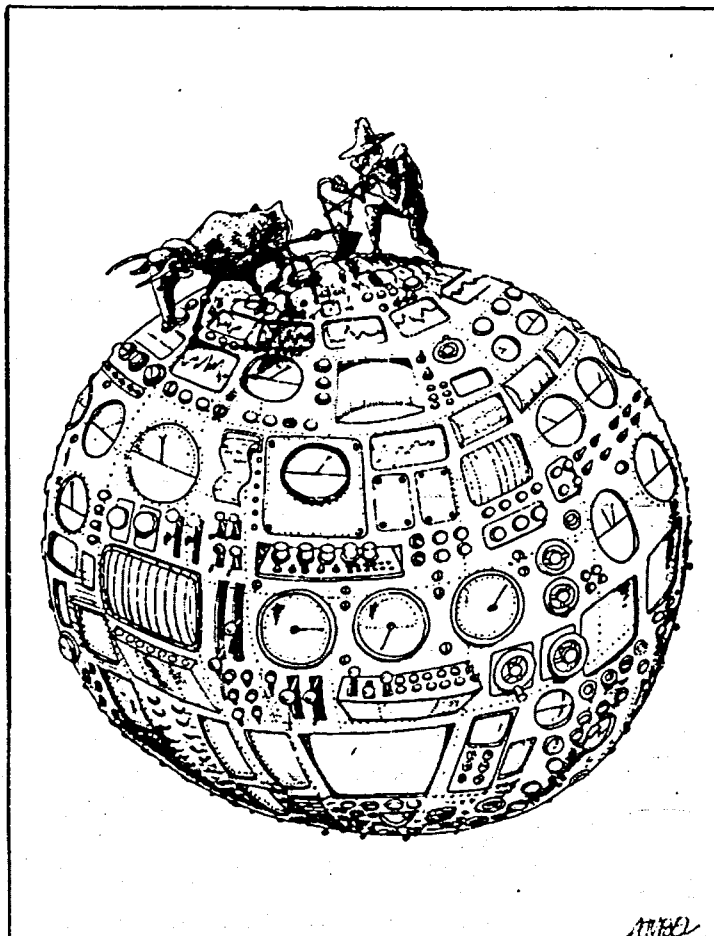
In die gleiche Richtung weisen die vielfältigen Möglichkeiten des handelnden Lernens im Rahmen von Dritte-Welt-Projekten: Kochen und Backen nach afrikanischen Rezepten, Sandalen schneiden und nähen wie ein Indiojunge, die Arbeit eines indischen Teppichknüpfers nachvollziehen. Heimatgeschichtliche Bezüge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

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

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

3. Die Eine Welt als "Raumschiff Erde"

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



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

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

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

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

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

"Die Schüler sollten

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

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

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

4. Die Eine Welt als Endzeit-Welt

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Soziales Lernen nach dem Prinzip der Gewaltfreiheit

- lernen, in Konfliktsituationen in nicht-aggressiver Weise zu reagieren,
- Gerechtigkeitserziehung,
- Training gewaltfreien Widerstands (M.L. King, M. Gandhi).

2. Aufklärung über die Ursachen und Bedingungen von "Krieg" und "Frieden"

- einen Eindruck vermitteln vom Grundmuster eines Krieges (Anfang, Verlauf, Folgen) aus der Sicht der Betroffenen,
- zum Nachdenken über die Ursachen eines Krieges anregen, um einer unpolitischen Auffassung des Geschehens als schicksalshafter Fügung oder Naturkatastrophe vorzubeugen,
- Leitfragen zur Erschließung des gesellschaftlichen Aspekts bewußt machen. (Warum fangen Menschen Krieg miteinander an? Wem nützt ein Krieg? Was

kann man dagegen tun?),

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

3. Globale Orientierung im Rahmen eines weltkundlichen Gelegenheitsunterrichts

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

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

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

5. Die Eine Welt als "Heimatplanet"

"Als die vielleicht
folgenreichste
Entdeckung aber
ist die neue astro-
nautische Wahr-
nehmung unseres
Planeten, das
Erleben seiner
unvergleichlichen
Schönheit, Zart-
heit, und Leben-
digkeit in der
Schwärze und
Stille des Welt-
raums zu sehen"

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Anmerkungen:

1 S. dazu: Meadows, D., Die Grenzen des Wachstums, Deutsche Verlagsanstalt: Stuttgart 1972, S.165ff. Mesarovic, M./Pestel, E., Menschheit am Wendepunkt, Deutsche Verlagsanstalt: Stuttgart 1974, S.133ff. Das Überleben sichern: Der Brandt-Report/Bericht der Nord-Süd-Kommission, Verlag Kiepenheuer u. Witsch: Köln 1980, S.27ff. Global 2000, Der Bericht an den Präsidenten, Zweitausendeins: 1980, S.19ff. (Deutsche Übersetzung, hrsg. v. Kaiser, R.).

2 Laszlo, E., Global denken. Die Neu-Gestaltung der vernetzten Welt, Horizonte-Verlag: Rosenheim 1989, Abschnitt: Die Macht der Nationalstaaten einschränken, S.59-62.

3 S. dazu: Peccei, A. (Hrsg.), Das menschliche Dilemma, Verlag Molden: Wien 1979, S.37f., S.65ff., S.182ff.

4 Vgl. Harms, H., Vaterländische Erdkunde, 3. Aufl., Braunschweig/Leipzig 1899.

5 Harnisch, W., Die Weltkunde, Weissenfels 1827, S.3.

6 Harnisch, W., Der Schulrat an der Oder, hrsg. v. Plath, J., Leipzig 1900, S.279.

7 Harnisch, W., Die Weltkunde, a.a.O., S.9.

8 Reichwein, A., Schaffendes Schulvolk, 2. Aufl. d. Neuausgabe, Braunschweig 1955, S.47.

9 Ebd., S.49.

10 S. dazu: Augenreich, E., Fremde Räume im Heimatkunde-Unterricht des letzten Grundschuljahres, Geogr. Rundschau, H. 1/1949. Wernecke, F., Heimatkunde oder Weltbürgerkunde? in: Geogr. Rundschau, H. 7/1949.

11 Ebinger, H., Erdkunde in der Volksschule, Lübeck/Hamburg 1966, S.40.

12 Wocke, M.F., Heimatkunde und Erdkunde, 5. Auflage, Hannover 1962, S.34.

13 S. dazu: Capra, F., Wendezeit, Scherz-Verlag: Bern/München 1984, insbesondere die Einführung: Das ganzheitlich-ökologische Denken in der deutschen Geistesgeschichte, S.1-11 u. das Kapitel: Das Systembild des Lebens, S.253-339. Jantsch, E., Die Selbstorganisation des Universums, C. Hansen-Verlag: München 1979.

14 Herder, J.G., Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit, 1. Band, 3. Aufl., Leipzig 1828, S.14.

15 Ebd., S.15.

16 Humboldt, A.v., Kosmos, Bd. 1, Stuttgart/Tübingen 1845, S.5f.

17 Die Herausarbeitung des wissenschaftlichen sowie des fach- und lernbereichsdidaktischen Paradigmenwechsels erfolgt in: Schernikau, H., Die Lehrplanepoche der Deutschen Bewegung und die Wende der Curriculum-Revision. Standortbestimmung der Heimatkunde und des

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

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

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



20 Vgl.: Datta, Asit, Pädagogische Vernetzung. Zum Zusammenhang von Öko-, Dritte-Welt- und Friedenspädagogik, in: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, H. 2/1986, S.11-17. Tremel, A.K./Seitz, K., Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung, in: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, H. 2/1986, S.18-26. Huschke-Rhein, R., Die ökologische Wende in der Friedensforschung und Friedenspädagogik, in: Heitkamp, P. (Hrsg.), Neue Akzente der Friedenspädagogik, Lit-Verlag: Münster 1984, S.9-30.

21 Schmitt, R., (Hrsg.), Dritte Welt in der Grundschule, Arbeitskreise Grundschule e.V., Frankfurt a.M. 1989, S.13 (Sammelband der periodisch unter gleichem Titel erscheinenden Hefte).

22 Vgl.: Schmitt, R., a.a.O., S.11.

23 Zitiert nach Wassmund, H., Grundzüge der Weltpolitik, Verlag C.H. Beck: München 1982, S.63.

24 Das Projekt umfaßt die aufeinander aufbauenden Themenbereiche: Der Außenseiter in der Klasse, Gastarbeiter - "Dritte Welt" in der Nachbarschaft, Südafrika - Tansania, erste Begegnung mit der fernen Welt. Siehe dazu: Schmitt, R. u.a.: Soziale Erziehung in der Grundschule. Toleranz - Kooperation - Solidarität, Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt a.M. 1976.

25 Das Prinzip der "sozialen Nähe" wird gekennzeichnet in: Schmitt, R., Soziale Erziehung in der Grundschule, Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt a.M. 1976, S.22f. u. Schmitt, R., Kinder und Ausländer, Georg Westermann-Verlag: Braunschweig 1979, S.215-220.

26 S. dazu Schernikau, H., Kinderarbeit in der Dritten Welt, in: Dritte Welt in der Grundschule, H. 3/1985.

27 Den Versuch, Erfahrungen des Hungers zu vermitteln, beschreibt Szagan, A.-K., Kenntnisse und Einsichten - nicht nur über den Kopf, in: Sammelband 'Dritte Welt in der Grundschule', a.a.O., S.180-185.

28 Als Beispiel für historisch-genetisches Lernen im Bereich Arbeit und Produktion seien genannt: Pietzonka, G., Papier selbst herstellen, in: Die Grundschulzeitschrift, H. 5/1987 Schernikau, H., Brotbacken früher und heute, ebd.

29 Eine entsprechende Beispielsammlung umfaßt der Abschnitt "Lernen von Fremden Kulturen" im Sammelband "Dritte Welt in der Grundschule", a.a.O., S.126-171.

30 S. dazu: Heinrich, B./Brandt, H.-J., Gesellschaftliche Wertvorstellungen, in: Ackermann, P., Politisches Lernen in der Grundschule, Kösel-Verlag: München 1973. Görlach-Kreitmann, R., Laborschule (Eingangsstufe): Das Indianerprojekt, in: Hänsel, D., Das Projektbuch Grundschule, Beltz-Verlag: Weinheim/Basel 1986, S.87-113.

31 Möglichkeiten der "Kulturbegrenzung in der Schule" werden aufgewiesen in: Pommerin, G., (Hrsg.) Interkulturelles Lernen in der Grundschule, Beiträge zur Reform der Grundschule 74, Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt a.M. 1988.

32 S. dazu: Renner, E., Pädagogik und Kultur, in: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, H. 3/1986, S.19-23.

33 Vgl.: Renner, E., Entwurf einer sozialisationsorientierten Konzeption von Sachunterricht - zugleich ein Beleg für die Notwendigkeit der Thematik "Dritte Welt", in: Renner, E., (Hrsg.), Akzente für den Unterricht in der Primarstufe, Agentur Dick: Heinsberg 1982 und die Ausführung des Autors zum Thema 'Indianer' u. 'Zusammenleben' in: Renner, E./Klein, H./Blumenstock, L., Sachunterricht konkret, Agentur Dick: Heinsberg 1983.

34 Meadows, D., Die Grenzen des Wachstums, a.a.O.

35 Auszug aus Global 2000. Der Bericht an den Präsidenten, a.a.O., S.26-29.

36 Zoller, U., Rettet die sanften Dicken da draußen, in: Grundschulzeitschrift, H. 9/1990.

37 Diese drei Prinzipien stellt D. Bolscho als konstitutiv für das didaktisch etablierte Konzept der Umwelterziehung heraus. Vgl.: Bolscho, D., Umwelterziehung in der Grundschule, H. 2/1986, S.16-19. S. auch: Eulefeld, E. u.a., Umweltunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Aulis-Verlag: Köln 1980, Abschnitt: Umwelterziehung im Sachunterricht der Grundschule, S.20-31.

38 Dritte Welt in der Grundschule, H. 1/1988.

39 Entsprechende Hinweise zur Einbeziehung von Kinderliteratur, von Fachleuten, Vertretern der Öffentlichkeit, Lokalpresse, Film und Fernsehen sind auch zu entnehmen den "Empfehlungen zur Umwelterziehung in der Grundschule", S.21 (Beiträge zur Reform der Grundschule 71, hrsg. v. H. Schwarz, Frankfurt a.M. 1987).

40 Anders, G., Die atomare Drohung, Verlag C.H. Beck: München 1983, S.95.

41 Ebd., S.95.

42 Nicklas, H., Friedenspädagogik und Paradigmawechsel, in: Heitkamp, P., a.a.O., S.59.

43 S. dazu: Gorbatschow, M., Perestroika, Verlag Droemer: München 1987, Kapitel: Wie wir die Welt heute sehen, S.171-205.

44 Die ausführliche Darstellung dieses Konzepts einer grundschulgemäßen Abrüstungserziehung ist zu entnehmen: Schernikau, H., Soziales und politisches Lernen für den Frieden in der Grundschule, in: Calließ, J./Lob, R.E., (Hrsg.), Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung, Bd. 3: Friedenserziehung, Verlag Schwann: Düsseldorf 1988, S.85-90.

45 S. dazu: Ackermann, P., Einführung in den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht, Verlag Kösel: München 1986, S.22. Pawelka, P., Internationale Beziehung - ein vernachlässigter Lernbereich, Stuttgart 1976. Zu entsprechenden Ergebnissen gelangt aus dem Bereich der amerikanischen Sozialisationsforschung überdies: Siegel, R., Image of a President: Some Insights into the Political Views of School Children, in: The American Political Science Review, LXIII, No. 1, 1968, pp. 216-227. Zurick, E.T., The Child's Orientation to International Conflict and the United Nations: A Review of the Literature and an Analysis of a Canadian Sample, in: Proceedings of

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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