

Datta, Asit

Theorie und Praxis der Entwicklungspädagogik. Lernprozesse und Krisen

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 7 (1984) 4, S. 3-9



Quellenangabe/ Reference:

Datta, Asit: Theorie und Praxis der Entwicklungspädagogik. Lernprozesse und Krisen - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 7 (1984) 4, S. 3-9 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-268617 - DOI: 10.25656/01:26861

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-268617>

<https://doi.org/10.25656/01:26861>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

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

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/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

ISSN 0172-2433

ZEP

Nr. 4 Dez '84

7. Jahrgang

4,- DM

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

Vom langsamen (Um-) Denken

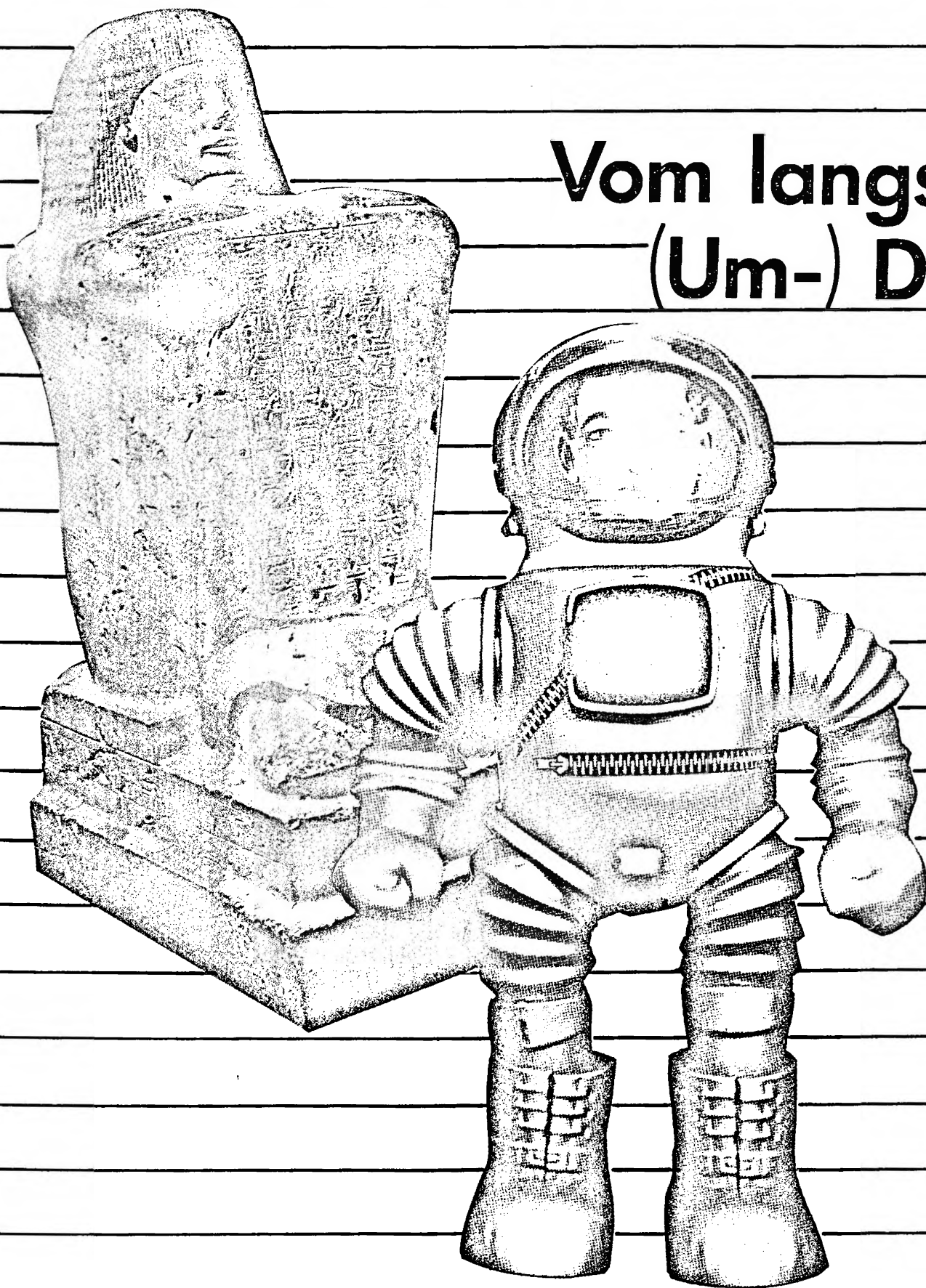
Datta

Wittig

Beer

Spengler

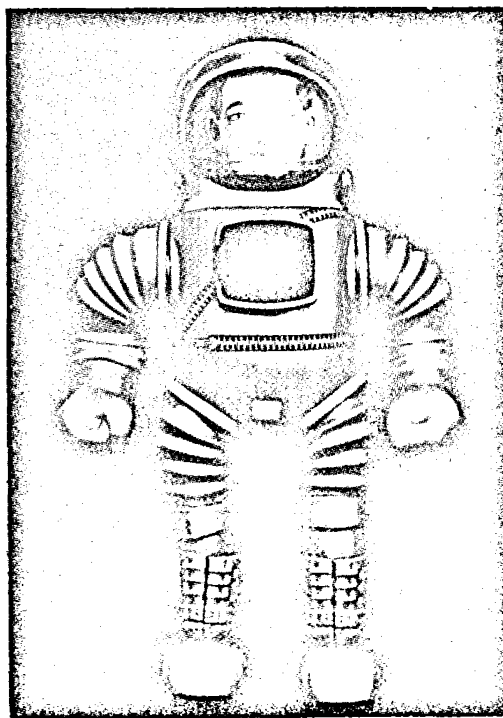
u.a.



Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

INHALT

Editorial	2
Asit Datta	
Theorie und Praxis	
der Entwicklungspädagogik	
Lernprozesse und Krisen	3
Hans-Georg Wittig	
Gandhis Weg zur Wahrheit	10
Wolfgang Beer	
Entwicklungspädagogik	
im Kontext sozialer Bewegungen	15
Elisabeth Spengler	
Lernen beginnt in Situationen,	
nicht über Informationen	20
Das Portrait.	
Der ÖIE, Österreichischer Informationsdienst	
für Entwicklungspolitik	23
Unterrichtsvorschlag	
Fleisch macht hungrig – von Jürgen Mack	25
Tagebuch	28
Bücher	30
Film	32
Informationen	33



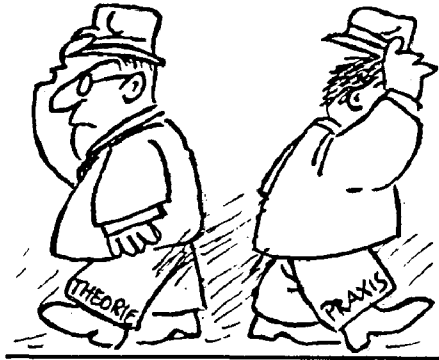
Herausgeber: Alfred K. Tremel, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66606 • Redaktion: Gerhard Mersch, Niederstr. 9–11, 4300 Essen, Tel. 0201/322648, Gottfried Orth, Schaumburger Str. 2, 3000 Hannover 21, Tel. 0511/750500, Klaus Seitz, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66606; Erwin Wagner, Schwärzlocher Str. 86, 7400 Tübingen, Tel. 07071/42224 • Erscheinungsweise: mindestens 4 Ausgaben pro Jahr • Bezugspreise: Einzelheft 4,50 DM; Abonnement: 25.– DM; ermäßigte Abonnements 20.– DM auf Anfrage • Bankverbindung: Konto 210 583 bei Stadtparkasse Essen (BLZ 360 501 05) • Verlag: Stattwerke G. – Druck- und Verlagsgenossenschaft, Niederstr. 9–11, 4300 Essen 1 • Satz: Klartext, Essen, Viehofer Platz 1 • Gestaltung: Georg Plange, Rupert Tacke, Jürgen Lamers, Essen • Bestellungen den Verlag • Manuskripte an die Redaktion • Adressenänderungen von Abonnementsbeziehern bitten wir dem Verlag rechtzeitig mitzuteilen.

Asit Datta

Theorie und Praxis der Entwicklungspädagogik

Lernprozesse und Krisen

Entwicklungspädagogische Praxis hat sich im Lauf der Jahre durch mancherlei Einflüsse gewandelt und weiterentwickelt. Eine wichtige Rolle spielten und spielen dabei theoretische Einsichten über Entwicklungsprozesse oder über pädagogische Möglichkeiten. Neue Erklärungen für "Unterentwicklung" lösten alte ab; zukunftsorientiertes Lernen und Zusammen-



hänge erkennen wurden zu neuen theoretischen Leitbildern (so z.B. Galeano: "Unterentwicklung ist keine Phase von Entwicklung, sondern eine Folge davon."). Jedoch gehen Fortschritte in Theorie und Praxis der Entwicklungspädagogik in verschiedenen Praxisfeldern sehr ungleichzeitig voran: Die Schule erscheint träger als außerschulische Lernangebote.

Es gibt kaum eine Wissenschaft, die soviel von der Handlungsrelevanz lebt wie Pädagogik (als eine Theorie der Praxis). Pädagogik hat die Aufgabe, Handlungskompetenz für die künftige Lehre zu vermitteln (Anspruch auf Professionalisierung); die Lehrer ihrerseits sollen die Schüler dazu befähigen, zunehmend selbständiger zu werden und zu lernen, "ihre Fähigkeiten auch nach Beendigung der Schulzeit weiterzuentwickeln" (§ 2 Niedersächsisches Schulgesetz). Trotz oftmals gegenläufiger Praxis war seit jeher das Bestreben der Pädagogik gewesen, Leben und Lernen zu vereinen. Wie andere Institutionen hat auch das institutionalisierte Lernen die Neigung, sich zu verselbständigen. Dies führt meist zu Gegenströmungen. Die reformpädagogische Bewegung z.B. war solch ein Versuch. Daß diese Bewegung in den siebziger Jahren wieder ins Blickfeld zurückgekehrt ist, ist kein Zufall. Daß Begriffe wie "handelndes Lernen", "forschendes Lernen", "Lebenswelt der Schüler", "offener Unterricht" und "erfahrungsbezogener Unterricht" immer wieder und häufiger auftauchen, wird erst in diesem Zusammenhang verständlich.

Lernfelder, in denen Handlungskompetenzen erworben werden können, sollen so ausgewählt sein, daß die Schüler mit der erworbenen Kompetenz nicht nur in den gegenwärtigen Situationen handlungsfähig werden, sondern diese Kompetenz in Zukunft, auch unter veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, weiterentwickeln und anwenden können.

Dies ist zugleich auch die Begründung für eine Beschäftigung mit der Entwicklungspädagogik.

- Entwicklungspädagogik ist kein beliebiges Feld, sondern ein zentraler

Teil der gegenwärtigen und zukünftigen Realität.

Verfehlte Formen der Politik, das Politikverständnis selbst, Zielsetzungen der Politik lassen sich exemplarisch am Verhältnis unserer und "unterentwickelter Länder" verdeutlichen.

Welche "fundamentalen Einsichten" können im Kontext von Entwicklungspolitik gewonnen werden?

- Begriffe der 'Unterentwicklung': An diesem Begriff kann verdeutlicht werden, welche menschenverachtende Logik in einem Entwicklungsbegriff liegt, der Entwicklung am Bruttosozialprodukt mißt.
- Wiedergewinnung der Moral im Politischen: Die Logik dieses Entwicklungsbegriffs zieht jeden einzelnen Europäer in ein schuldhaftes Verhalten hinein. Das Schuldlos-Schuldig-Werden bedarf, wenn die Selbstachtung nicht völlig korruptiert werden soll, des Widerstandes.
- Der Widerstand muß rational begriffen werden (Einsicht) und bedarf des einfachen Ausdrucks der Gegenwehr.
- Daher ist es notwendig, Unterrichtsprinzipien zu verfolgen (Öffentlichkeit/Handlungs- und Produktionsorientierung), die Ausdruck der Ernstsituation des Eingesehenen sind und die gleichzeitig diese Einsicht exemplarisch provozieren.
- Daß der scheinbare Gang in die Ferne zu einem ausdrücklichen Reflex auf die eigene Situation führt, kehrt das Prinzip vom Nahen zum Fernen produktiv um.

Entwicklungspädagogik ist weder ein eigenständiges noch ein isoliertes Gebiet, sondern ein integraler Bestandteil der Pädagogik, auch wenn die schulische Pädagogik dies gegenwärtig nicht

so wahrhaben will. Vermutlich deshalb wird entwicklungspädagogische Bildungsarbeit eher im außerschulischen Bereich geleistet. Der Weg war lang: Vom moralischen Anspruch – den "Verdammten dieser Erde" zu helfen oder einen "gerechten Preis" im Weltmarkt zu fordern – bis zur Erkenntnis:

- Eine Entwicklung der "Dritten Welt" setzt eine andere Entwicklung der Industriestaaten voraus, bzw.
- Die Entwicklung der Erde ist nicht in verschiedene Welten teilbar.

Im folgenden werden

1. Anzeichen des Wandels und vermutliche Gründe dafür genannt,
2. Ziele, Praxis, Felder und unterschiedliche in diesem Bereich tätige Gruppen kurz beschrieben, um
3. anschließend auf das Feld zu kommen, an dem die Entwicklung vorbeizugehen droht: die Schule (es wird an der Inflexibilität der Stunden-/Fächer-einteilung und an Schulbüchern beispielhaft zu zeigen versucht, wie Hindernisse aussehen) und
4. mögliche Konsequenzen aufgezeigt.

Anzeichen von Wandel

Mit vier Bemerkungen soll hier zum einen auf veränderte Einstellungen bei der Bevölkerung insgesamt und zum anderen auf eine Wandlung in den Zielvorstellungen der Entwicklungspädagogik hingewiesen werden.

Die Einstellung der bundesrepublikanischen Bevölkerung zur Entwicklungspolitik bzw. -hilfe hat sich offenbar in den letzten Jahren grundlegend geändert. Während 2/3 der Bevölkerung 1968 gegen jegliche Entwicklungshilfe waren, sind 1983 3/4 dafür. An dieser Feststellung ändert nichts, daß das Ergebnis durch Zusatzinformationen herausgefordert worden sein

soll (etwa jede Mark Hilfe kommt mit DM 1,55 als Industriesauftrag zurück; 1,4 Mio Arbeitsplätze hängen von solchen Aufträgen ab). Auch die früheren zuständigen Minister hatten immer wieder auf diesen Zusammenhang hingewiesen¹. Das Ergebnis von 1983 wird durch eine spätere Umfrage bestätigt, wonach sogar 56% das Problem in der 'Dritten Welt' als ein wichtiges und persönliches Problem anerkennen (weitere 36% als wichtig, aber nicht persönlich)².

Das zweite Indiz für den Wandel ist die Flut von Zeitschriften und Veröffentlichungen, die aus der Anonymität des grauen Marktes herauskommend, auf den Regalen der Buchhandlungen - nicht nur der Buchläden - Platz eingenommen haben. Etablierte Verlage - Rowohlt, Fischer, dtv u.a. - publizieren regelmäßig Bücher zum Thema "Entwicklung". Auch einige Verlage, die vorwiegend bis ausschließlich Bücher zu diesem Thema veröffentlichten, haben sich mittlerweile etabliert (Hammer, Jugenddienst, Lamuv, Junius u.a.). Es gibt sogar ein Versandhaus, das ausschließlich Bücher und Medien zu diesem Thema vertreibt (CON, Bremen). Offenbar gibt es ein wachsendes Lesepublikum dafür.

Das dritte Merkmal ist die steigende Zahl der Dritte-Welt-Gruppen. Schon 1982 gab es annähernd 500 solcher Gruppen, auch in kleineren Orten und Gemeinden³. Bei dieser Zahl sind nicht einmal alle Bürger- und Friedensinitiativgruppen, die sich u.a. auch damit beschäftigen, berücksichtigt.

Das vierte Anzeichen ist die Systemkritik in der Öffentlichkeit. 1972, kurz nach der Veröffentlichung der "Grenzen des Wachstums"⁴ wurden beim Verlangen von Konsequenz gestandene Politiker wie Sicco Mansholt und Willy Brandt belächelt. Die anderen, nicht so namhaften, wurden als "Kulturpessimist", "Kommunist" u.ä. beschimpft. Heute wird darüber nicht nur öffentlich selbstverständlich diskutiert, sondern es nehmen so gewichtige Leute wie der Arbeitgeber-Präsident Otto Esser daran teil und sprechen von Übergängen vom quantitativen zum qualitativen Wachstum⁵. Zugegebenermaßen ist das Problem ambivalent. Politiker wie Reagan, Thatcher und

Kohl haben mit gegenteiligen Behauptungen ihre Wahlen gewonnen. Andererseits hat längst ein Umdenkensprozeß in den Industrien und auch innerhalb einzelner Parteien begonnen. Da sich das Meinungsbild ändert⁶, bleibt es abzuwarten, wie lange die Politiker den Glauben an eine unendliche Expansion beibehalten und preisen können, ohne selbst Schaden zu erleiden.

Gründe

Es wäre anmaßend, anzunehmen, daß all dies der Entwicklungspädagogik zu verdanken sei. Auch die Mahnungen der MIT-Studie wären folgenlos geblieben, wenn nicht zweimalige Ölkrisen und Umweltkatastrophen die Bevölkerung und Politiker gleichermaßen alarmiert hätten (Seveso, Dioxin, Waldsterben). Die Brüche des Systems sind auch in anderen Bereichen deutlich geworden: Z.B. in der Landwirtschaft oder genauer: in der Agroindustrie (immer weniger Bauern produzieren immer mehr, die zunehmend mehr subventioniert werden müssen), Aufrüstung, Krankheitskosten u.ä.

Theorie und Praxis der Entwicklungspädagogik haben fraglos davon profitiert. Während es früher einen erbitterten ideologischen Kampf gab, nach welchem Muster sich die Entwicklungsländer zu entwickeln hätten (als ob eine Demokratie nur nach westlichem und ein Sozialismus nur nach östlichem Muster denkbar wäre) kann man jetzt sowohl das eine als auch das andere Muster in Frage stellen, ohne gleich Gefahr zu laufen, beschimpft zu werden. "Eine Peripherie, die ihrem Modell möglichst nahe kommt, wird auch (nur) eine bessere Peripherie sein", weil 1. das Zentrum eine Arbeitsteilung einführen kann, und 2. das Modell bestätigt. Galtung lehnt beide Modelle ab, weil "sich die Marxisten ebenso wie die Liberalen wie Buchhalter" benehmen und weist daraufhin, "daß fast die gesamte marxistische Entwicklungstheorie und -praxis aus einer Kritik der kapitalistischen Gesellschaft ... besteht. Dagegen scheint es, als wäre die liberale Entwicklungstheorie vor allem mit einer Kritik der mittelalterlichen und frühkapitalisti-

schen Gesellschaft beschäftigt, anstatt mit der Bildung einer revolutionären post-industriellen Gesellschaft im Westen. Von unserem Standpunkt aus wäre die grundlegende Kritik an der marxistischen Entwicklungstheorie nicht die, daß sie einen radikalen Bruch mit der Weltstruktur bedeutet, sondern daß sie nicht radikal genug in ihrer Konzeption ist"⁷.

Selbst wenn immer noch beide Supermächte nicht nur mit Worten der Waschmittel-Propaganda um ihre jeweilige Einflußsphäre kämpften (vgl. DDR, Ungarn, CSSR, Afghanistan und Polen einerseits und Guatemala, Dominikanische Republik, Chile, Grenada und Nicaragua andererseits), zeigt eine Aufnahme solcher Begriffe wie "angepaßte Technologie", "Hilfe zur Selbsthilfe", "kulturelle Identität" in dem Sprachgebrauch der nationalen und internationalen Organisationen, daß sie zumindest sprachlich in der Defensive sind. Es erweckt den Anschein, als ob sie bereit wären, den Dritte-Welt-Ländern zuzugestehen, ihren eigenen Weg zu gehen.

Wechselbeziehung

Das Ziel der öffentlichen Entwicklungspolitik war zwar immer mehrdeutig, wie Winfried Böll schreibt⁸; im Zweifelsfall wurde und wird aber immer im Eigeninteresse der Industriestaaten entschieden (vgl. Ergebnisse der UNCTAD 1983 oder IWF 1984). Während es früher leicht war, jedem, der es wagte, solche Entscheidungen in Frage zu stellen oder Brüche aufzuzeigen als "Umstürzler" zu diffamieren, wird dies zunehmend schwerer. Die Reaktion der Mächtigen ist verständlich. Denn "in jeder Gesellschaft haben die herrschenden Gruppen das größte Interesse daran, daß Art und Weise, wie die Gesellschaft funktioniert, im Verborgenen bleibt. Deshalb klingen Analysen ... sehr häufig wie eine Kritik, sie erscheinen als Bloßstellungen ... Für alle, die sich mit der Erforschung der menschlichen Gesellschaft befassen, sind Mitgefühl mit den Opfern historischer Prozesse und Skepsis gegenüber den Behauptungen der Sieger die wesentlichen Sicherungen dagegen, daß sie der herrschen-

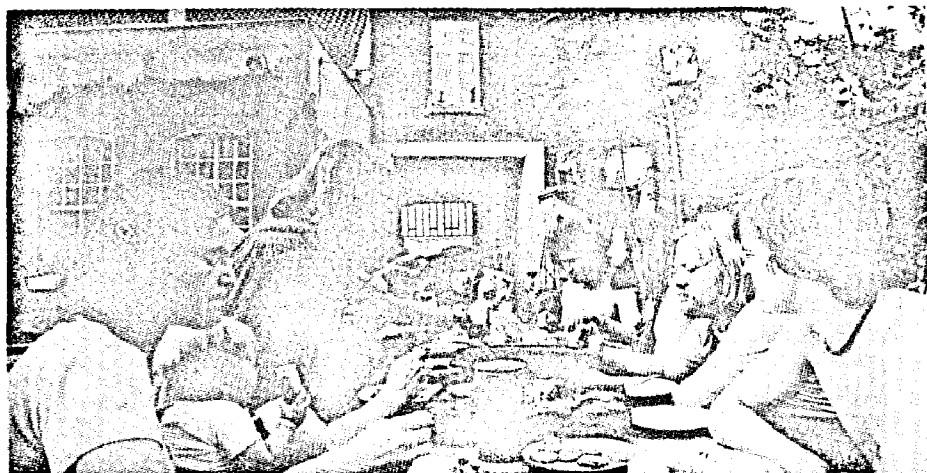
den Mythologie erliegen".⁹ Da aber, wie erwähnt, die Schäden eigener Entwicklung zunehmend sicht- und sinnlich erfahrbar werden, wächst die Bereitschaft der Bevölkerung, über bislang tabuisierte Normen wie Eigentum, Wachstum und Arbeit nachzudenken (vgl. Anm. 2) Durch die Schäden in den Industriestaaten wächst auch das Interesse der Bevölkerung an geschichtlicher Entwicklung anderer Länder, an Vorstellungen von einer anderen Entwicklung. Es ist kein Zufall, daß Gandhis Ideen gerade jetzt eine noch nie dagewesene Popularität erfahren (nicht nur durch den Film), oder Auflagen der Reden des Papalagi oder des Häuptlings Seattle steigen, oder das Buch "Briefe des Negers Lukanga Mukara" nach fast sechs Jahrzehnten neu aufgelegt wird.¹⁰

Ziele, Praxis und Felder der Entwicklungspädagogik

Wenn es *einen* richtigen Weg der Entwicklung nicht gibt, welche normativen Bezugspunkte können dann für Entwicklungspädagogik gelten? Eine entwicklungspolitische Bildungsarbeit soll immer eine "Erziehung zur Befreiung sein" (Freire). Dies bedeutet, bestimmte festgefahrene Normen in Frage stellen, zu "entmythologisieren" (Freire). Entwicklungspädagogik zielt darauf hin, zu erkennen, daß Demokratie oder Sozialismus keine fertigen Produkte, sondern immer Prozesse sind. Deshalb ist es notwendig, besetzte Begriffe neu zu bestimmen und anzueignen. Das Ziel von Entwicklungspädagogik ist, ein systemüberwindendes Denken zu erreichen, geschichtliche, soziale, kulturelle Zusammenhänge ebenso zu erkennen wie die Zustände, Hindernisse, Abhängigkeitsverhältnisse des eigenen Volkes und fremder Völker. Das Ziel ist ferner, zu erkennen, daß ein fortwährendes Wachstum und eine Anhäufung von materiellen Gütern keine Entwicklung ist, wenn man damit die Natur und sich selbst schadet und es auf Kosten anderer geschieht. Hingegen kann folgendes Entwicklung bedeuten: weniger materielle Güter, aber bessere Umverteilung, eine andere Mensch-Natur-

Beziehung, mehr Selbstentfaltungsmöglichkeiten des einzelnen, aber auch: mehr Rücksichtnahme auf andere, mehr Mitspracherecht über Entscheidungen, die einen selbst oder die Gemeinschaft betreffen.

Beispiel: Normen zum Privateigentum und zur Beziehung Natur-Mensch: Viele Völker dieser Erde kannten vor dem Eindringen fremder Herrscher kein Privateigentum an Grund und Boden, wohl aber ein Mitspracherecht des Einzelnen innerhalb einer Gemeinschaft (z.B. das Panchayatsystem in Indien, Ujamaa in Ostafrika). Gerade weil sie das nicht kannten, hatten sie eine andere Beziehung zur Natur und umgekehrt. Deshalb war dem Häuptling das Angebot des 14. US-Präsidenten Franklin Pierce, "ihr Land weißen Siedlern zu verkaufen", so fremd: "Wie kann man den Himmel kaufen oder verkaufen - oder die Wärme der Erde? Diese Vorstellung ist uns fremd. Wenn wir die Frische der Luft und das Glitzern des Wassers nicht besitzen - wie könnt Ihr sie von uns kaufen? ... Wir sind ein Teil der Erde, und sie ist ein Teil von uns".¹¹



Die Folge des Privateigentums ist ein rücksichtsloser Umgang mit der Natur. Beispiel: Brasilien - Raubbau für die Tische der Reichen. "Fleischkonzerne", die für den Rindfleischexport große Ländereien besitzen und dort Vieh züchten, haben mehr als 80.000 qkm Wald in Brasilien bis 1980 vernichtet. "Auf diese Weise sind bis heute zehn Milliarden US-Dollar buchstäblich verbrannt worden. Durch die Zerstörung des Waldes für die

Rinderzucht gehen ... dreimal soviel Wald im Rauch auf, wie aus dem brasilianischen Amazonasgebiet an Holz verkauft wird".¹² An der Fleischproduktion für den Export sind ausländische Firmen wie Liguigas, Italien (Landbesitz: 695.000 ha), Bresan-Swift-Armour-King-Ranch, USA (100.000 ha) und VW do Brasil (140.000 ha) beteiligt. Weitere Firmen mit land- und viehwirtschaftlichen Projekten in Brasilien sind: Golf-Oil, Nestle, Caterpillar, General Motors u.v.a. Der Erfolg: Die Hungerländer Zentralamerikas und Brasilien haben zusammen den Rindfleischexport von 1961 bis 1978 um fast 350% gesteigert - von 91.000 t auf 320.400 t.¹³

Es geht hier nicht darum, die geschichtliche Entwicklung zurückzuschrauben, oder darum, nur die Auswüchse zu beschreiben, sondern darum, über Auswege nachzudenken. Gandhis Trusteeship (Treuhänder-) Modell könnte *ein* Ausweg sein. Auch Indien kannte vor der Mogul-Dynastie kein Privateigentum an Grund und Boden. Da aber während der britischen Herrschaft durch das Privateigentum eine

parasitäre Schicht auswucherte, schlug Gandhi vor, nicht den Besitzer zu enteignen (da dies gewaltsam geschehen müsse), sondern ihn als Treuhänder zu erklären. Der Besitzer darf von dem Eigentum leben und es treuhänderisch verwalten. Er muß nur für gerechte Verteilung unter den produzierenden Bauern sorgen und darf sich nicht auf deren Kosten bereichern. Die Bauern haben über die Produktion - von wem, was, wieviel, wo produziert wird - und

Verteilung ein Mitspracherecht. Bei Verletzung seiner Pflichten haben die Bauern das Recht, den Besitzer durch gewaltlosen Widerstand abzusetzen.¹⁴ Eine ähnliche Funktion wie der Treuhänder hatten die Priester im Maya-Reich, nur durften sie nicht abgesetzt werden.

Beispiel Hunger und Überfluß – Zusammenhänge lernen: Da dieses Problem von vielen Autoren von verschiedenen Aspekten einleuchtend behandelt wurde, wird hier nur darauf hingewiesen. Angesichts der heute produzierten Getreidemenge braucht bei einer besseren Umverteilung niemand in dieser Welt zu verhungern¹⁵ (vgl. auch den Zusammenhang von Viehfutterimport aus den Entwicklungsländern und den Hunger in der Dritten Welt¹⁶). Den Zusammenhang bringt André Gorz in eine Kapitelüberschrift "Ihr Hunger, unser Teller", und führt aus: "Weil wir uns die Böden Senegals für die Produktion von Erdnüssen aneignen, muß dieses Land die Hälfte seines Bedarfs an Reis und die Gesamtheit seines Weizens importieren".¹⁷ Aber davon profitieren weder die Bauern, noch die Verbraucher. Die Zahl der landwirtschaftlichen Betriebe und Bauern schrumpft, Betriebsgröße und Subventionen steigen. Die EG und die USA haben im letzten Jahr mehr als doppelt soviel Geld für Agrarsubventionen ausgegeben wie die Entwicklungshilfe aller Industriestaaten und OPEC-Länder zusammen. Den Kleinbauern geht es zunehmend schlechter. 25% aller landwirtschaftlichen Betriebe in den USA erzeugen 80% der Marktprodukte; der Rest ist von Aussterben bedroht. (Fast die Hälfte der landwirtschaftlichen Betriebe in Bayern z.B., die meist kleine Familienbetriebe sind, hat durchschnittlich ein Jahreseinkommen von weniger als 30.000 DM, wobei alle arbeitsfähigen Mitglieder häufig über 70 Wochenstunden arbeiten.¹⁸ Die Folge: In den USA ging die Zahl der Farmer von 1940 bis 1980 von 7 auf 2,3 Mio zurück, in der Bundesrepublik nahm die Zahl von 1950 bis 1983 von 5 auf 1,4 Mio ab. Die Verbraucher werden zweimal zur Kasse gebeten (einmal durch die Subvention als Steuerzahler, zum zweiten wegen der Preis-



festsetzung, die weit höher als die Weltmarktpreise liegt). Die Land- und Viehwirtschaft verwandelt sich zur Industrie, die zunehmend von anderen Industrien abhängig wird (vor allem von der Chemie-Industrie). Abgesehen von den bekannten Folgen (Gift in der Nahrung, mehr Krankheiten) werden die Bauern immer mehr verschuldet. "Von 100 Francs, die er (der Viehzüchter) erhält, bezahlt er 77 an seine Industrieproduktlieferanten".¹⁹ Die US-amerikanischen Farmer und Landwirte sind weit mehr verschuldet als Brasilien. Die Folgen: mehr Subventionen, höhere Produktion, die mehr Chemie erfordert, also mehr Schulden, mehr Subvention usw. Z.Z. zahlt die EG z.B. 2/3 des Haushalts nur für Agrarsubventionen aus. Statt aber eine Lösung für diese unheilvolle Entwicklung zu finden, verfiel die EG nur auf eine Milchkontingentierung, die wiederum die kleinen Viehhöfe an den Rand des Ruins bringt,²⁰ also den Prozeß beschleunigt. Ein Ausweg aus diesem Dilemma könnte schon der Versuch der "Aktionsgruppe Bauern und Verbraucher" sein,²¹ die sich ohne Subvention auf Self-Reliance besinnen.

Weitere Beispiele von notwendigen Zusammenhängen betreffen etwa Entwicklung und Unterentwicklung, Ausrüstung und Unterentwicklung oder Wachstum und Arbeit.

Die Beispiele sollen dazu dienen, einerseits sich zu vergegenwärtigen, daß - fremde Kulturkreise unterschiedliche Vorstellungen von der Entwick-

lung hatten, möglicherweise auch noch haben,

- die globale Entwicklung, folglich auch Entwicklungspolitik, keine Ein-Weg-Kommunikation ist, auch die Industriestaaten können von den sogenannten Entwicklungsländern lernen,
- Entwicklung an die Frage nach der condition humaine gebunden ist.

Andererseits sollen damit die Ziele der bisherigen Entwicklungspädagogik hinterfragt werden.

Wie lassen sich der Kontext der Entwicklungspädagogik und der punktuellen Verdeutlichung ihrer Ziele zu den Fragen der methodischen Umsetzung vorläufig klären? Um dieser Frage nachzugehen, sollen zwei Schritte getan werden:

1. soll in aller Kürze geprüft werden, was es an Ansätzen der Entwicklungspädagogik gibt,
2. sollen dann die Prinzipien daraus extrahiert und beispielhaft verdeutlicht werden.

Praxis und Lernfelder

Von der abstrakten Sympathiekundgebung für die unterdrückten Völker über die "Aktion Bananen" von Schweizer Frauen bis zum Projekt "global denken, lokal handeln"²² haben die Entwicklungspädagogik und deren Praxis schon einen langen Weg zurückgelegt.²³ Auch der Anspruch an Aufklärung (= Belehrung) hat sich offenbar geändert. Versucht wird jetzt, miteinander handeln zu lernen, über die Selbstbetroffenheit Zusammenhänge zu erkennen²⁴ und zu lernen, daß es eine Entwicklung der Dritten Welt ohne eine andere Entwicklung hier nicht geben kann (vgl. Anm. 23). Es gibt aber natürlich auch keine homogene Entwicklungspädagogik. Es gibt viele, sehr unterschiedliche Lernfelder mit völlig verschiedenen Beteiligten, in denen entwicklungspolitische Bildungsarbeit geleistet wird. Dazu gehören

- a) nichtinstitutionelle Organisationen,
- b) außerschulische Institutionen,
- c) Schulen.

Zu a): Gemeint sind Informations-, Aktions-, Initiativgruppen u.ä. sowie Dritte-Welt-Läden, deren Größe und

Zahl der Mitglieder völlig unterschiedlich sind. Auch andere wie z.B. Friedens- und Bürgerinitiativgruppen (z.B. "Aktionsgruppe Bauern und Verbraucher") leisten Bildungsarbeit in diesem Bereich. Trotz aller Unterschiede in der Zusammensetzung, Arbeitsweise und in den Zielen haben auch sie eine Wandlung erfahren. Nicht alle, aber viele Dritte-Welt-Gruppen wurden häufig von Engagement, Idealismus aber auch vom Praktizismus getragen. Besonders die "Handelsgruppen" stecken in einem Dilemma: Für ihre existenzielle Grundlage sind sie einerseits auf Umsatz und Gewinn, auf Großhandel, Lager und Transport angewiesen, die sie andererseits bekämpfen, um die Ungerechtigkeit im Welthandel zu beseitigen. Da es aber schon einige Arbeiten hierüber gibt und eine ausführliche Behandlung dieses Themas in Kürze erscheint²⁵, wird hier nicht näher darauf eingegangen.

Zu b): Gemeint sind Volkshochschulen, kirchliche und politische Bildungsinstitutionen sowie Organisationen wie "terre des hommes", "Aktionsgemeinschaft Solidarische Welt" u.ä., die mittlerweile institutionalisiert sind, Projekte durchführen, Seminare veranstalten und schriftlich regelmäßig berichten. "Fortschritte" sind am ehesten hier zu vermerken. Da sie über ihre Arbeiten regelmäßig berichten und darüber in ihren Schriftenreihen selbstkritisch reflektieren, sei hier nur ein Hinweis gegeben²⁶ und auf das dritte Feld, an dem die entwicklungspädagogische Praxis fast vorbeizugehen droht, übergegangen.

Entwicklungspädagogik und Schule

Zu c) Schulen: Es gibt beachtlich viele Lehrer und Schüler, die mit großem Engagement in diesem Bereich tätig sind. Sie arbeiten aber eher in verschiedenen Organisationen außerhalb der Schule. Eine zweite Gruppe von Lehrern ist im allgemeinen mit Schulbüchern und -materialien für den Unterricht über das Problem offenbar unzufrieden. Ein Indiz für diese Unzufriedenheit bei vielen Lehrern ist, daß sie auf dem grauen Markt zugängli-

chen Materialien zum Thema Entwicklung oft sehr schnell vergriffen sind²⁷. Darüberhinaus gibt es Kreise von Lehrern (Überschneidungen sind selbstverständlich), die eigene Unterrichtsversuche und Erfahrungen schriftlich festhalten, Materialien sammeln und untereinander austauschen (etwa in den Lehrerzentren, Gewerkschaften u.ä.) Auf alle diese Gruppen trifft die folgende Kritik ausdrücklich nicht zu. Es geht hier auch nicht darum, den Lehrern die Schuld zuzuschreiben. Die Organisationsform der Schule ist eben so, daß sie die Lehrer eher zu Praktizismus verleitet, als Raum für eine wirkliche Praxis lassen (zur Erläuterung: Unter Praktizismus wird auf unmittelbaren Erfolg gerichtetes Handeln ohne Theoriebindung und Folgeprobleme nicht wahrnehmend verstanden, unter "Praxis" ein Handeln welches "das Verhältnis von Theorie und Praxis zu ihrem Gegenstand hat"²⁸.) Obgleich es seit Mitte der siebziger Jahre eine Reihe von Mängelanalysen und Verbesserungsvorschlägen gibt, die teilweise auf von Bundes- und Landesministerien finanzierten Tagungen²⁹ und aus internationalen Organisationen wie UNESCO, UNICEF oder Club of Rome hervorgegangen sind, hat sich am schulischen Praktizismus kaum etwas geändert. Ich möchte kurz versuchen, an zwei Beispielen zu zeigen, welche Hindernisse dafür wesentlich sind, das sich am schulischen 'Praktizismus' so wenig geändert hat:

1) Die Einteilung der Fächer und Unterrichtsstunden verhindert die notwendige interdisziplinäre Behandlung eines komplexen Themas und erschwert, wenn sie es nicht unmöglich macht, eine Erkenntnis der Zusammenhänge. Im Schulalltag ist es üblich, unterschiedliche Themen in verschiedenen Fächern zu behandeln. Zur Illustration die Themen an einem Tag in einer 7. Klasse: Deutsch: Übung von Konjunktiv- und Konditionalform; Mathematik: Prozentrechnung; Geographie: Landkarten-Lesen anhand der Karte Europas; Geschichte: Alt-Ägypten; Religion: Armut und Hunger in den Entwicklungsländern anhand des Teufelskreises. Bei einer thema-

tischen Absprache der Kollegen untereinander - die im Schulalltag selten vorkommt - könnte die Behandlung des komplexen Themas "Entwicklung" vielleicht so aussehen: Deutsch: Problematisierung des Begriffs "Entdeckung" mit Hilfe von Karikaturen; Geographie: Entstehung von Monokulturen am Beispiel eines Landes in Zentralamerika; Geschichte: Kolumbus' Reise nach Amerika usw. Selbst bei so einer Absprache ist es für die Schüler schwer, den Zusammenhang zu erkennen, wenn nicht das Thema "partizipatorisch" vorbereitet wird. Der Lernbericht des Club of Rome bezeichnet solches als "lokale Inflexibilität" und meint, das "Ziel der Schule, als Vorbereitung auf das Leben zu dienen, ändert sich und macht einer Trennung von Schule und Leben Platz"³⁰.

Um das Ziel eines Lernens für die Zukunft wiederzugewinnen, schlägt die Studie vor, jedes Kind solle einen Tag pro Woche außerhalb der Schule arbeiten. Notwendig sei ein innovatives, interdisziplinäres, partizipatorisches und antizipatorisches Lernen, um die komplexen Probleme zu begreifen und Handlungsperspektiven für die Zukunft zu entwickeln. Es komme nicht so sehr darauf an, zusammenhanglose Zahlen, Fakten und Informationen anzuhäufen, sondern darauf, Zusammenhänge zu erkennen und Entwicklung zu antizipieren³¹.

Abgesehen von den Schwierigkeiten schon bei Absprachen unter Kollegen, gibt es bei der gegenwärtigen Fächerabgrenzung auch andere unerwünschte Nebenwirkungen: Die Schüler sind so sehr daran gewöhnt, daß sie häufig bei jeglicher Abweichung verstört reagieren. "Wenn ich in einer Religionsstunde eine Landkarte an die Wand hänge", so berichtet eine Hauptschullehrerin, "fragen sie mich, ob sie Religion oder Erdkunde haben". Ein Schüler weigerte sich sogar, in einer Geschichtsstunde Textvergleiche zwischen Quellen und Geschichtsbuch vorzunehmen, da diese Arbeit nach seiner Ansicht zum Fach Deutsch gehöre.

2) Schulbücher: Obgleich im allgemeinen Schulgesetze und Rahmenrichtli-

nien relativ große Freiheit gewähren, werden diese Freiheiten häufig durch die ausschließliche Benutzung der Schulbücher als Grundlage für den Unterricht freiwillig aufgegeben. Die Gründe dafür sind z.B. a) Bei 23-28 Unterrichtsstunden pro Woche ist es kaum möglich, jede Stunde selbst zu planen; b) Besonders in Hauptschulen unterrichten immer noch Lehrer in der Regel auch in "Fremdfächern"; c) Schulbücher sind von den Kultusministerien genehmigt, haben also einen amtlichen Charakter.

Es hat schon 1971 harte Kritik an Schulbüchern zum Thema Dritte Welt gegeben (z.B. "Heile Welt und Dritte Welt"³²). Das Buch machte zwar Furore, blieb aber bislang auf die Schulbücher fast ohne Wirkung. Diese Aussage wird plausibel, wenn man einige heutige Schulbücher zur Hand nimmt. Ich habe sechs häufig in Schulen gebrauchte Bücher aus verschiedenen Fächern und von namhaften unterschiedlichen Verlagen zufällig ausgesucht. Das Ergebnis: In vier von fünf Büchern wird der Teufelskreis der Armut bzw. des Hungers dargestellt; nur das Geschichtsbuch des Diesterweg Verlags macht hier eine Ausnahme: es bezieht immerhin eine Abhängigkeit vom-Ausland in den "Teufelskreis" mit ein³³. Das sechste Buch ist für das Fach Geographie³⁴ und stellt mit bunter Graphik und Fotos die "Fortsschritte" in der bundesrepublikanischen Landwirtschaft von 1950 bis heute dar – von Selbstversorgung und privatem Verkauf zum "hochmodernen" Großbetrieb. Kein Wort über die Kehrseite: über Subventionen, den Zustand der Kleinbetriebe, über die Arbeitslosen, über Gift in Nahrung. Wie sollen die Schüler so *Zusammenhänge* erkennen? "Globale Probleme zwingen zu tiefgreifenden und universalen Umwandlungen der Lernprozesse. Sowohl in den Industrie- als auch in den Entwicklungsländern mangelt es", stellt die Club-of-Rome-Studie fest, "an innovativem Lernverhalten"³⁵. Offenbar hat die Kritik Seitz' – daß Schulbücher das Thema "Entwicklung" auf die Dritte Welt beschränken, Unterentwicklung endogen erklären und einem Modernisierungskonzept folgen, die er als "pädagogisch un-

fruchtbar, politisch irrelevant und sachlich verfälschend" bezeichnet³⁶ – immer noch seine Gültigkeit. Das Schlimme an solchen Darstellungen ist, daß sie andere Erklärungsmodelle einfach verschweigen. "Die großen Triumphe der Propaganda wurden nicht durch Handeln, sondern durch Unterlassung erreicht", schrieb Aldous Huxley 1949 in einem Vorwort zu der 2. Auflage seines 1932 erschienenen Buches "Schöne neue Welt". "Groß ist die Wahrheit; größer aber, vom praktischen Gesichtspunkt, ist das Verschweigen der Wahrheit"³⁷.

Mögliche Konsequenzen

Was tun? Es ist schwer, angesichts der geschilderten Hindernisse Auswege zu finden. Es gibt Spielräume in Schulgesetzen und Rahmenrichtlinien die man genau studieren sollte. Z.B. ließe sich durch Absprache unter Kollegen ein thematisch komplexes Problem wie 'Entwicklung' in einer Klasse über einen längeren Zeitraum – nicht nur in einer Projektwoche – behandeln. Für Unterrichtseinheiten kann man Anregungen aus dem außerschulischen Bildungsbereich holen. Auch für Schulen gibt es allerdings eine Reihe von gut ausgearbeiteten Modellen³⁸. Dieses könnte der Anfang sein. Es wird nicht nur auf den schulinternen Lernprozess Wert gelegt, sondern auch auf das Produkt und auf die Öffentlichkeitsarbeit. Zu dem Lernprozess gehören sowohl eine partizipatorische Vorbereitung und Erarbeitung des Themas als auch Handlungen, die den Zusammenhang zur Lebenswelt der Schüler herstellen (Erkundungen außerhalb der Schule, Kontaktaufnahme mit Organisationen wie 'Brot für die Welt', 'Misereor', 'terre des hommes' oder Dritte-Welt-Gruppen, die Projekte durchführen). Zu den Lernprodukten gehören Wandzeitungen und von den Schülern gemalte Plakate, die die Ergebnisse der Arbeiten festhalten. Diese sind einmal eine Bestätigung, und zum anderen eine Hilfe zur späteren Vergegenwärtigung der geleisteten Arbeit. Ein Teil Öffentlichkeitsarbeit kann ein kleiner Bericht in der lokalen Presse sein, oder eine Darstellung des Gelern-

ten an einem Elternabend. Ein Aktionstag und ein Basar haben die gleiche Funktion. Bei solchen Anlässen sammeln Schüler Geld für ein bestimmtes Projekt, über das sie sich gründlich informiert und mit der betreffenden Organisation abgestimmt haben. Dies ist zwar auch eine Hilfe für das Projekt, aber eine viel größere Hilfe für die Schüler selbst. Es vermittelt ein Erfolgserlebnis und verhilft dazu, sich das Problem anzueignen, zu identifizieren und für sich neu zu definieren. Die Unterrichtseinheit "Ausgerechnet Bananen" (vgl. Anm. 38) ist z.B. ein Versuch in dieser Richtung.

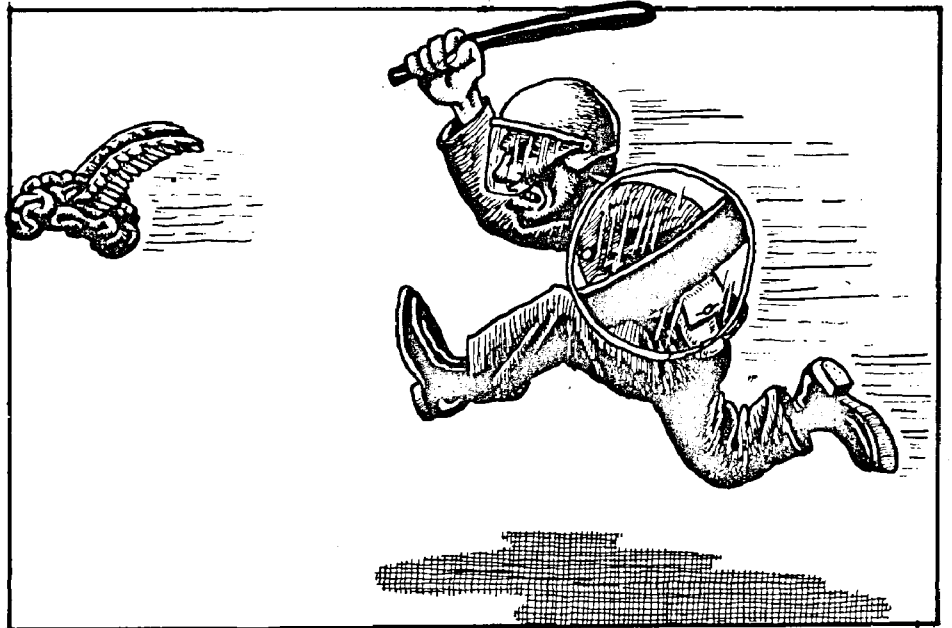
Im übrigen ist es notwendig, darauf einzuwirken, daß die Bedingungen anders werden. Was Schulbücher angeht, kann man auswählen, und wenn keine Auswahl möglich ist, könnte man teilweise auf andere Materialien ausweichen. Das ist zwar mühsam, aber vielleicht doch machbar. Schulbücher, die das "Bankierskonzept" (Freire) implizieren, den gesellschaftlichen Status quo zementieren, sollten vermieden werden. Dies wäre ein Versuch zur Rückgewinnung der didaktischen Freiheit.

Auch wenn hier Ziele und Methodenkriterien der Entwicklungspädagogik, Projekte und Unterrichtseinheiten als Beispiele aus der Praxis genannt werden, werden generative Themen, Lerngegenstände immer unter spezifischen Bedingungen im situativen Kontext neu zu wählen sein³⁹. Diese Auswahl soll von den Vorerfahrungen, Erwartungen und dem anzunehmenden Identitätsgrad der Schüler/Lerngruppe abhängen. Die einzige Anforderung, die an so eine Konzeption zu stellen wäre, ist auch eine allgemeine Anforderung an die Wissenschaft: Form und Inhalt, die Didaktik und der Lerngegenstand sollen sich nicht widersprechen. Also handlungsbedeutsame Einsichten ließen sich ohne Handlungen und Reflexion darüber kaum gewinnen.

Auch der scheinbare Konflikt zwischen den erwähnten normativen Zielen und der Norm der Wissenschaft, ist scheinbar. Da die Normen als solche im gegenwärtigen gesellschaftlichen Kontext gezeichnet sind, sind sie zur Kritik offen und empirisch überprüfbar⁴⁰.

Anmerkungen

1. Datta, Asit: Ursachen der Unterentwicklung. Erklärungsmodelle und Entwicklungspläne. München 1982, S. 49
2. vgl. *Der Spiegel* 38/84, S. 28
3. vgl. AFC-STM, agib, BUKO, ÖIE (Hg.): Aktionshandbuch Dritte Welt, Wuppertal 1982⁶, S. 146 ff.
4. Meadows, Dennis u.a.: Die Grenzen des Wachstums, Stuttgart 1972
5. vgl. Wörl, Volker: In der Wachstumsdiskussion hört man neue Töne. Der Glaube an eine unendliche Expansion wurde nicht nur auf dem Katholikentag in Frage gestellt, in: Süddeutsche Zeitung vom 10.7.84
6. vgl. Anm. 2
7. Galtung, Johan: Self-Reliance. Beiträge zu einer alternativen Entwicklungsstrategie, München 1983, S. 142 und 153 f.
8. Böll, Winfried: Dreißig Jahre Entwicklungspolitik. Eine Skizze. Eindrücke und Erfahrungen eines Beteiligten, Ms. S. 6 ff., erscheint in Bonn 1985
9. Moore, Barrington: Soziale Ursprünge von Diktatur und Demokratie, 1966, dt. Ausg. Frankfurt 1974, S. 600
10. Der Papalagi. Die Reden des Südsee-Häuptlings Tuivii aus Tiavea, Zürich 1983¹⁷ (Auflagenhöhe zwischen 1977 und 1983: 620.000) Wir sind ein Teil der Erde. Die Rede des Häuptlings Seattle vor dem Präsidenten der Vereinigten Staaten im Jahre 1885, Freiburg 1984⁹
Pasche, Hans: Die Forschungsreise des Afrikaners Mukara ins innerste Deutschlands. Geschildert in Briefen Lukanga Mukaras an den König Ruoma von Kitara, Bremen 1984⁸ (bis 1927 7 x aufgelegt)
11. Die Rede des Häuptlings Seattle (Anm. 10), S. 8 ff
12. Divivere, Beate von: Das letzte Paradies. Die Zerstörung der tropischen Regenwälder und deren Ureinwohner, Reinbek 1984, S. 70
13. ebenda, S. 69
14. Ghandi, Mohandas Karamchand: My Theory of Trusteeship, Ahmedabad 1969 (vgl. auch Art. 14,2 des Grundgesetzes)
15. vgl. z.B. Collins, J./F. Moore Lappé: Vom Mythos des Hungers, Frankfurt 1980
Feder, Ernest: Erdbeer-Imperialismus, Frankfurt 1980
George, Susan: Wie die anderen sterben. Die wahren Ursachen des Welthungers, Berlin 1980²
Harrison, Paul: Hunger und Armut, Reinbek 1982
Datta, Asit: Welthandel und Welthunger, München 1984 (bes. S. 120 ff)
16. vgl. Datta, A. ebenda
17. Gorz, André: Wege ins Paradies, Berlin 1983²
18. vgl. Seewald, Peter: 'Weder christlich noch sozial-brutal', in: DER SPIEGEL, Nr. 40/84, S. 67
19. Gorz, A., a.a.O., S. 139; vgl. auch Welzk, Stefan: Der Butterberg kreißt, in: Kursbuch 76, Juni 1984, S. 175 ff
20. vgl. Anm. 18, S. 58 ff
21. vgl. Frank, Michael: Langsames Umdenken beim Ackern, in: Süddeutsche Zeitung vom 2.10.84
21. vgl. Brunner, Ursula: Zum Beispiel Bananen



- ..., Basel, 1979
- Osmers, Dieter: Entwicklungspolitische Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik mit Hilfe kommunaler Konfliktfelder. Global denken, lokal handeln, Frankfurt 1983
23. Huber, Joseph (Hg.): Anders arbeiten – anders wirtschaften, Frankfurt 1979, darin besonders die Aufsätze von Robertson, Dyson, Illich, Ebert, Giarini, S. 36 ff, S. 57 ff, S. 78 ff, S. 131 ff und S. 185 ff
24. vgl. Winkler, Manfred: Helfen und Lernen: 100 Küken und 1 Tonne Futter, in: Heger/Heinen-Tenrich/Schulz (Hg.): Wiedergewinnung von Wirklichkeit. Ökologie, Lernen und Erwachsenenbildung, Freiburg 1983, S. 111 ff
25. Schmied, Ernst: Lernen durch Alternativen. Dritte-Welt-Handel. Ms., S. 18, erscheint in Bonn 1985, vgl. auch Tremml, Alfred K.: Entwicklungspädagogik als Theorie und Praxis – Lernen in Bürgerinitiativen und Aktionsgruppen, in: Tremml, Alfred K.: Entwicklungspädagogik, Frankfurt 1980, S. 75 ff
26. vgl. z.B. Schriftenreihe des Dt. VHS-Verbandes, Rheinallee 1, 5300 Bonn 2 oder des Instituts für Internationale Begegnungen e.V., Walramstr. 9, 53 Bonn 2; eine ausführlichere Liste der Bücher, Zeitschriften und Organisationen ist zu finden in: Tremml, A.K. (Hg.): Pädagogikhandbuch Dritte Welt, Wuppertal 1982; vgl. auch Aktionshandbuch, a.a.O.
27. Beispiele für solche Materialien die Reihe Loseblattsammlung der GEB, Sandstr. 15, 7800 Freiburg; GEP-Dokumentation: Dritte-Welt-Problematik im Schulunterricht, Saarbrücken 1977; Tübinger Beiträge zur Friedensforschung und Friedenserziehung (Hg.): Dritte Welt im Unterricht, Tübingen 1976; Bundeszentrale für pol. Bildung (Hg.): Zur Methodik des Lernbereichs Dritte Welt, Bonn 1977; Nationale Kommission für das Internationale Jahr des Kindes: Die Dritte Welt in Schule und Jugendarbeit, Frankfurt 1980; GEW-Hannover: Materialien für den Unterricht zum Thema "Dritte Welt", Hannover 1983²
28. vgl. Wulf, Christoph: Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft, München 1977, S. 51 f
29. für eine zutreffende Mängel-Analyse vgl. Seitz, Klaus: Entwicklungspädagogik in der Schule, in: Tremml: Entwicklungspädagogik, a.a.O., S. 53 ff; auch zwei Aufsätze von Schreiber/Sutor und Sander, in: Zur Methodik des Lernbereichs Dritte Welt (Anm. 27), S. 129 ff und S. 134 ff
30. Club of Rome (Hg.): Zukunftschance Lernen, München 1983³
31. vgl. ebenda, S. 151, 40 ff, 56, 59, 75, 87 und 118
32. Fohrbeck, K./Wiesand/Zahar: Heile Welt und Dritte Welt, Opladen 1971²
33. Die Schulbücher sind häufig ohne Angabe des Erscheinungsjahrs, sind aber alle nach 1979 erschienen und im Gebrauch (Grosser: Politik Wirtschaft Gesellschaft, Sek. 1, Westermann, Braunschweig 1979, S. 176; Heumann: Geschichte für Morgen, Ausgabe für HS 3, Hirschgraben, Frankfurt o.J., S. 214; Alter, Bergmann u.a.: Erinnern und Urteilen, UE Geschichte, Klett, Stuttgart o.J., S. 204; Kursbuch Religion 9./10. Schuljahr, Calwer/Diesterweg, Stuttgart/Frankfurt, o.J., S. 212; Hug u.a.: Geschichtliche Weltkunde, Bd. 3, Diesterweg, Frankfurt o.J., S. 272
34. Bünstorff u.a.: Terra – Geographie, Klasse 7, Klett, Stuttgart 1983, S. 62 f
35. Club of Rome (Hg.): Zukunftschance Lernen, a.a.O., S. 137
36. Seitz, a.a.O., S. 54 ff
37. Huxley, Aldous: Schöne neue Welt, Frankfurt 1984⁹, S. 15
38. vgl. z.B. Dritte-Welt-Haus (Hg.): UE Coca Cola, Bielefeld 1983; Renner, Erich: Wohnen, Materialien zu einem kulturvergleichenden Lernfeld, Heinsberg 1983; Datta, Asit: Ausgerechnet Bananen, in: b:e 2/83, S. 31 ff, auch GEB-Materialien
39. vgl. Mollenhauer, Klaus: Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1974², S. 105 ff
40. vgl. Brezinka, Wolfgang: Metatheorie der Erziehung. München 1978, S. 99 ff