

Welt in der Grundschule - Geht das?

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 8 (1985) 1-2, S. 32-38



Quellenangabe/ Reference:

Welt in der Grundschule - Geht das? - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 8 (1985) 1-2, S. 32-38 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-286807 - DOI: 10.25656/01:28680

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-286807>

<https://doi.org/10.25656/01:28680>

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

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

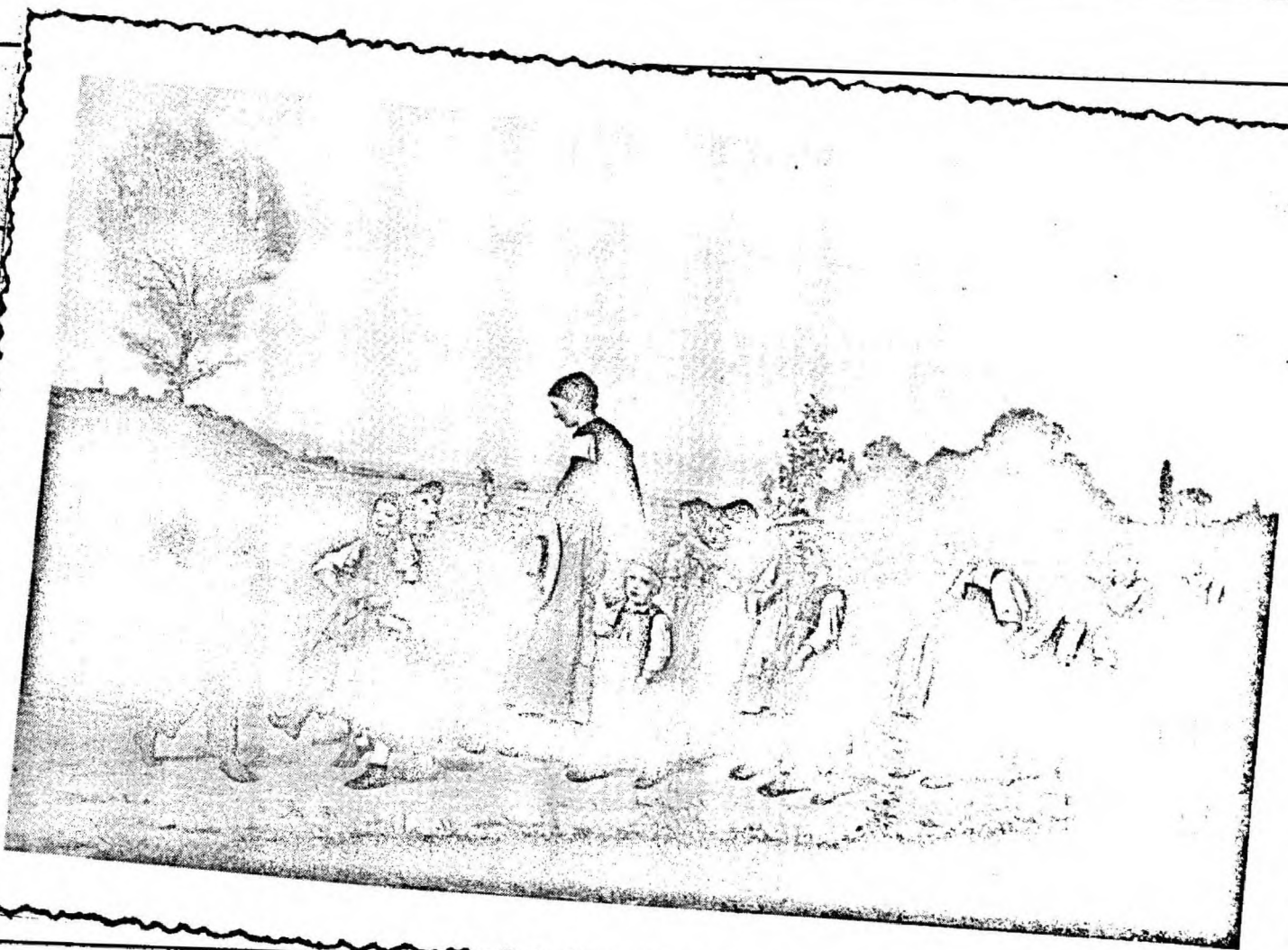
Nr. 1/2

Juli 1985

8. Jahrgang

8,-- DM

ISSN: 0172-2433



Biographisches Lernen

Projektunterricht

Inhalt

Liebe Leser	3
Karl A. Thumm: Zu einer Theorie biographischen Lernens	4
Fallbericht 1 - Rolf G. Dellen: Der kleine Gregor	8
Fallbericht 2 - M. Schulze-Sölde: Ein antiautoritärer Erziehungsversuch	14
Fallbericht 3 - E. A. Rauter: Brief an meine Erzieher	15
Fallbericht 4 - Jürgen Aldinger: Lernen heißt Erfahren, Erwandern ...	16
Alfred K. Tremel: Projektunterricht und Entwicklungspädagogik	20
Entwicklungspädagogischer Projektunterricht - Ein Traum	27
Hans-Jürgen Smula: Projektunterricht im Lernbereich "Entwicklungsländer"	29
ZEB: Dritte Welt in der Grundschule - Geht das?	32
Das Portrait: European Development Education Curriculum Network	39
Rezensionen	41
ZEP-Register ab Heft 1/1982	50
ZEP-Nachrichten	52
ZEP-Intern	53

Impressum

Herausgeber: Alfred K. Tremel, Altheimer Str. 2, 740 Reutlingen 24, Tel. 07121/66606 •

Redaktion: Gottfried Orth, Wilhelmstr. 36, 7500 Karlsruhe, Tel. 0721/691377; Klaus Seitz, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/666910; Alfred K. Tremel, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66606; Erwin Wagner, Schwärzlocher Str. 86, 7400 Tübingen, Tel. 07071/42224 •

Erscheinungsweise: 120 - 128 Seiten (+ Umschlag) im Jahr in 3 - 4 Hefte.

Bezugspreise: Einzelheft - zwischen 30 und (bei Doppelnummern) 64 Seiten zwischen 5,- DM und 10,00 DM; Abonnement 20,00;

ermäßigtes Abonnement (für Studenten, Arbeitslose ect.) 18,00 DM; Institutionenabonnement 22,00 DM; Förderabonnement 30,00
Bankverbindung: Konto Nr. 44521006 bei der Raiffeisenbank Rommelsbach-Sickenhausen (BLZ 60069944); bitte bei Überweisungen

Adresse und Abonnummer deutlich lesbar angeben.

Verlag: ZEP-Verlag, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24; Tel. 07121/66606 und 66910.

Herstellung und Gestaltung: Alfred K. Tremel unter Mitarbeit von Heinz-Dieter Winzen.

Adressenänderungen bitte rechtzeitig mitteilen!

Danksagung: Heinz-Dieter Winzen für die spontane Mitarbeit; Dr. Rolf G. Dellen für die freundliche Erlaubnis zum Wiederabdruck seines ursprünglich in der Zeitschrift "Zwischenschritte" erschienenen Beitrages über den "kleinen Gregor"; dem Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung - ZEB für die freundliche Erlaubnis zum teilweisen Wiederabdruck aus der von ihm hg. Broschüre "Dritte Welt in der Grundschule - geht das?"; allen Abonnenten, die wieder einmal die Geduld aufbrachten, auf dieses Heft sehr lange zu warten.

DRITTE WELT IN DER GRUNDSCHULE — GEHT DAS? —

Die folgenden Seiten sind mit freundlicher Erlaubnis des Herausgebers entnommen aus der im Juni d. J. erschienenen Broschüre "Dritte Welt in der Grundschule - geht das? Anregungen zum Lehrplan für die Grundschulen in Baden-Württemberg". Die Broschüre bezieht sich zwar auf die neuen Lehrpläne für Grundschulen in Baden-Württemberg, dürfte aber in ihrer Anschaulichkeit auch für Lehrerinnen und Lehrer in anderen Bundesländern interessant sein. Das Heft ist (auch in größeren Mengen) kostenlos erhältlich beim ZEB, Gerokstraße 17, 700 Stuttgart 1; Tel. 0711 - 21050 - 57.')

Acht Gründe für den Lernbereich Dritte Welt

Bevor wir auf die Einzelheiten des Lehrplans und der Unterrichtsgestaltung eingehen, wollen wir die wesentlichen Begründungen für den Lernbereich Dritte Welt in der Grundschule in der Form von Thesen erläutern. Dabei ergeben sich gelegentlich Wiederholungen. Die einzelnen Teile der Broschüre sollen aber jeweils für sich genommen verständlich bleiben.

1. Kinder leben nicht in einer heilen Welt.

•Fernsehen und Zeitung bringen Verwirrendes, Widersprüchliches und Problematisches aus den fernsten Winkeln der Erde in jedes Wohnzimmer, und Erwachsene wie Kinder sollen sich mit diesen Darstellungen nun zurechtfinden.

Das Bewußtsein des Kindes ist keine „tabula rasa“, welche in der Schule in sinnvollen pädagogischen Schritten beschrieben werden kann. Auch das Kind der Unterstufe erhält in seiner Umwelt dauernd Informationen, die in der Schule im Hegelschen Sinne „aufzuheben wären“.

„Auf dem Boden, den die Schule durch das Nacheinander von Heimatkunde und Weltkunde lange Zeit brachliegen läßt, wuchert das Unkraut, und dieser Vergleich hinkt nur insofern, als die übernommenen Meinungen aus dem Unterbewußtsein der Kinder nicht so leicht zu tilgen sind.“ (H. Müller)

2. Die Dritte Welt ist nicht „fern in der Türkei“.

•Ausländische Mitschüler gibt es in jeder Klasse, und die Produkte aus Übersee — Tee, Kakao, Kaffee, Baumwolltisch Tuch oder Bast-Set, Teakholzbrett oder WMF-Besteck, in Singapur hergestellt, fehlen auf keinem Frühstückstisch.

Die Alltagserfahrungen der Kinder fordern multikulturelle Erziehung geradezu heraus. Ausschließlich heimatbezogener Unterricht würde unzulässig selektieren.

3. Klischees und Vorurteile begegnen den Kindern in vielfältiger Art:

In Erwachsenengesprächen, in Kinder- und Schulbüchern, in den Medien, in Comics und Trivialdingen.

Bevor Kinder überhaupt verstehen, was ein Hottentotte ist, erst recht, bevor sie persönlich einen kennengelernt haben, spüren sie am Klang der Stimme die Einschätzung ihrer Umwelt und übernehmen sie.

Die vorrationalen, emotional grundierten Einstellungen bilden die Raster bzw. Filter für spätere Erfahrungen.

*) Das Zentrum für entwicklungsbezogene Bildung ist eine Einrichtung der Evangelischen Kirche; gemeinsam mit der Evangelischen Akademie Bad Boll führt das ZEB regelmäßig Tagungen zum Thema „Dritte Welt im Grundschulunterricht“ durch.

4. Unsere Kinder sind Kinder der einen Welt.

„Non scholae, sed vitae“ — nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir. Das Leben der Kinder heute wird mehr noch als unseres von globalen Problemen bestimmt werden.

Noch vor 80 Jahren konnte ein Dorfschulmeister unseren Großmüttern sagen „Vom übrigen Europa braucht ihr nichts zu lernen, da kommt ihr ja doch nicht hin“. Er hat sich getäuscht. Täuschen wir uns nicht:

Es geht um EINE WELT ODER KEINE, Weltbürgererziehung müßte eigentlich dieser Unterricht heißen.

5. Fremdes muß keine Bedrohung sein.

Kann Anderartiges nicht vielmehr eine großartige Bereicherung für uns sein?

Heimatverbundenheit UND Weltoffenheit sind Zielsetzungen des neuen Lehrplans.

Sich an der Vielfalt zu freuen, Fremdes und Eigenes zu schätzen, einen weiten Horizont zu haben, das sind Lernziele, auch für die Grundschule.

Denken wir daran, daß unser Leben, unsere Heimat, durch fremde Einflüsse von Grund aus geprägt sind.

6. Erziehung zu Völkerverständigung, Solidarität und sozialer Gerechtigkeit — nicht die zwar ehrenwerten, aber

letztlich unrealistischen Ideen einiger Idealisten! Es sind Lebensbedingungen gemeinsamer menschlicher Zukunft. Sie sind heute schon das Anliegen gewichtiger internationaler Vereinbarungen und verankert in Grundgesetz und Landesverfassung, der Basis unserer Lehrpläne.

7. Praktische Unterrichtsversuche haben gezeigt, daß es sinnvoll und möglich ist, die Thematik Dritte Welt in der Grundschule aufzugreifen.

Niemand verläßt sich bei naturwissenschaftlichen Fragestellungen auf theoretische Erörterungen allein, das Experiment gehört dazu. Bei der Diskussion um den Lernbereich Dritte Welt steht dagegen oft Meinung gegen Meinung, selbst die nachweisbaren vielfältigen Erprobungen (z. B. Beiträge in den Beiheften „Dritte Welt in der Grundschule“, Westermann, seit vier Jahren) bleiben weitgehend unbeachtet.

8. Kinder wissen und verstehen mehr, als wir denken.

Last not least — was sagen die Grundschüler selbst? Es gibt kaum theoretische Untersuchungen darüber, was Kinder von der Dritten Welt wissen, über sie denken und erfahren wollen oder was sie bei der Beschäftigung mit diesem Thema empfinden. Umso mehr sollten wir als Lehrer ihnen zuhören.



Projektunterricht und Elternarbeit

Wenn man die inzwischen in relativ großer Zahl vorliegenden Artikel, Unterrichtseinheiten und Erfahrungsberichte zum Thema „Dritte Welt in der Grundschule“ durchsieht, so stellt man fest, daß häufig das Plädoyer für dieses Thema zugleich ein Plädoyer dafür ist, es in der Form des Projektunterrichts zu behandeln. Deshalb scheint es notwendig, sowohl zu den Vorteilen als auch zu den Problemen eines Projektunterrichts mit diesem Thema einige Anmerkungen zu machen.

Vorausgesetzt wird ein Verständnis von Projektunterricht, das sich mit den folgenden Stichworten kennzeichnen läßt: Um ein zentrales Thema herum werden in möglichst systematischer Weise eine Vielzahl von Aktivitäten geordnet, die es erlauben, das Thema nicht ausschließlich auf der Ebene kognitiv zu lernender Sachinformationen zu vermitteln, sondern es überwiegend durch darüber hinausgehende Tätigkeiten wie Basteln, Musizieren, Rollenspiele, Nahrungsmittel zubereiten und verzehren, Exkursionen und verschiedenes mehr mit den Schülern über einen etwas längeren Zeitraum hinweg zu erarbeiten.

Organisatorisch kann ein solcher Projektunterricht in drei prinzipiell voneinander unterscheidbaren Formen durchgeführt werden. Bei der ersten kann über einen längeren Zeitraum hinweg z.B. ein Schultag pro Woche dem Thema „Dritte Welt“ gewidmet werden, und zwar in der Klasse, die man als Klassenlehrer/in betreut. Aus der oben gegebenen Definition von Projektunterricht geht bereits hervor, daß für die Vermittlung des Themas nicht nur ein Unterrichtsfach — etwa den Sachunterricht — gedacht ist, sondern daß verschiedene andere Fächer hierfür notwendigerweise ebenfalls einbezogen werden müssen, also z.B. Musik, Kunstunterricht, Textiles Werken, Deutsch u.a. Bei dieser Organisationsform kann es ferner sinnvoll und notwendig sein, den Unterricht zum Thema „Dritte Welt“ gemeinsam mit einem oder mehreren Kollegen durchzuführen, z.B. dem Fachlehrer für Religion.

Für die zweite Form ist ebenfalls das in der Grundschule ja noch stärker ausgeprägte Prinzip des Klassenlehrers sehr wichtig. Genutzt werden kann hierfür die Möglichkeit der auch in den Schulen in Baden-Württemberg üblich werdenden Projektwoche, die in der Regel einmal im Schuljahr stattfindet und für die das Verfahren des Projektunterrichts ja konstituierend ist. Innerhalb einer solchen Woche ist man als Klassenlehrer/in also frei, gemeinsam mit der Klasse, die einem vertraut ist, das Thema „Dritte Welt“ zu bearbeiten.

Die dritte Form beruht ebenfalls auf der Möglichkeit der Projektwoche, wobei jedoch der Klassenverband aufgegeben wird und damit auch das Klassenlehrerprinzip keine Rolle mehr spielt. Ein Lehrer/eine Lehrerin kann dabei das Thema an der Schule als Projekt anbieten und in der Projektwoche mit einer Gruppe von Kindern durchführen, die aus verschiedenen Klassen hierfür aufgrund ihrer Neigungen zusammengekommen sind.

Es gibt nun eine Reihe unterschiedlicher Gesichtspunkte, die für oder gegen die eine oder andere Organisationsform sprechen.

Für die erste Form läßt sich anführen, daß man als Klassenlehrer/in zunächst einmal unabhängig davon ist, ob überhaupt die Möglichkeit einer Projektwoche gegeben wird, und man ferner weitgehend selbst bestimmen kann, zu welcher Zeit im Schuljahr ein solches Projekt durchgeführt werden soll. Auch für eine eigenständige Mitarbeit der Kinder bietet diese Organisationsform größere Möglichkeiten, weil die an einem Tag der Woche gegebenen Anregungen über einen längeren Zeitraum hinweg wirken können, daß die Kinder sich weitere Informationen selbständig aneignen und in den Unterricht zurücktragen. Diese Informationen können sich z.B. aus Gesprächen mit den Eltern ergeben.

Andererseits könnte jedoch gerade für die außerordentlich wichtige Frage der Einbeziehung der Eltern in den Projektunterricht zum Thema „Dritte Welt“ die erste Form einiges an Problemen aufwerfen. Vermutlich wird die ausdrückliche und mehrheitliche Zustimmung der Eltern zur Durchführung dieses Themas in einem Projekt schwieriger zu erlangen sein, wenn in den Vorstellungen der Eltern die Zeit für dessen Durchführung über mehrere Wochen hinweg von der regulären Unterrichtszeit „abgezogen“ wird. Dagegen dürfte ihnen die bloß passive Zustimmung zur Behandlung des Themas leichter fallen, wenn dies während der „ja ohnehin stattfindenden Projektwoche“ geschieht.

Aber auch eine solche bloß „passive“ Einbeziehung der Eltern in den Unterricht zum Thema „Dritte Welt“ ist von elementarer Bedeutung, wenn etwa das Problem des sozialen Vorurteils gegenüber Angehörigen fremder Gesellschaften insbesondere aus der „Dritten Welt“ bedacht wird. Zumindest ein Ansprechen der Eltern an einem Elternabend, an dem mit Hilfe von Dia-Serien oder Filmen auszugsweise über den geplanten Unterricht informiert werden kann, ist notwendig, um die Eltern wenigstens auf diese Problematik aufmerksam zu machen und dabei eventuell ein angemesseneres Reagieren auf diesbezügliche Äußerungen der Kinder zu erreichen. Die Durchführung eines solchen Elternabends ist zwar prinzipiell bei allen drei Organisationsformen des Projektunterrichts denkbar, am leichtesten — weil am selbstverständlichsten — ist die erfolgreiche Realisierung aber im Rahmen der Projektwoche mit der eigenen Klasse.

Über diese passive Einbeziehung der Eltern hinaus ist erst recht die aktive Mitarbeit einiger Elternteile wünschenswert, weil die Kinder dadurch noch mehr inhaltliche Rückendeckung bekommen und weil bei Aktivitäten wie Kochen oder auch Basteln einige erwachsene Helfer die Durchführung sehr erleichtern. Auch dies ist bei den ersten beiden Organisationsformen leichter realisierbar.

In jedem Fall sollen die Eltern über den Verlauf und Erfolg des Projektes informiert bleiben. Je größer ihre Vorbehalte waren, desto wichtiger ist es, sie in die Auswertungsphase einzubeziehen.

Für den Zweck einer Mithilfe, eventuell aber auch einer weitergehenden eigenständigen Ergänzung des Unterrichtsangebotes im Verlauf des Projektes ist daran zu denken, interessierte Studenten einzuladen, seien es solche, die sich in einem Lehrstudium befinden, oder auch solche, die durch ihr Studienfach, z.B. Völkerkunde, an derartigen Informationen über die Dritte Welt betreffenden Aktivitäten interessiert sind.

„Unter diesem Aspekt, aber auch unter dem der Erziehung zur Kreativität, wird dem Projektunterricht, d. h. der selbständigen Bearbeitung einer (häufig selbst gestellten) Aufgabe durch den einzelnen Schüler oder eine kleine Gruppe zunehmende Bedeutung zukommen. Sicher wird nur ein Teil des Unterrichts in Projektform ablaufen können, da diese systematische Grundkenntnisse voraussetzt; aber sie wird sicher wichtiger werden, als sie das in der Regel heute an deutschen Schulen (im Unterschied zu den angelsächsischen) ist.“

(Aus: Bericht der Kommission „Zukunftsperspektiven gesellschaftlicher Entwicklung“, erstellt im Auftrage der Landesregierung von Baden-Württemberg, Stuttgart 1983)



Dies leitet über zu der Möglichkeit, „Experten“ als Gäste in den Unterricht einzubeziehen. Dies können einerseits vor allem Student(inn)en aus einem Land der Dritten Welt sein, die ausreichend gut Deutsch sprechen, andererseits gibt es in vielen Orten die Möglichkeit, zurückgekehrte Entwicklungshelfer auf einen solchen Besuch anzusprechen. Für beide Adressaten gilt gleichermaßen, daß dies nicht ohne ausreichende Vorbereitung des Besuches geschehen darf. „Touristenreports“ sind übrigens nicht zu empfehlen.

Realisierbar ist das Einbeziehen von Helfern wie von Experten bei allen drei Organisationsmöglichkeiten des Projektunterrichts. Schwierigkeiten organisatorischer Art dürften wohl dann am größten sein, wenn der Projektunterricht sich über mehrere Wochen erstrecken soll und wenn auch der das Projekt durchführende Lehrer nicht alle Kinder aus der täglichen Zusammenarbeit kennt, weil sich die Gruppe nur zu dem Projektthema aus verschiedenen Schulklassen zusammengefunden hat. Auch in pädagogischer Hinsicht sind die beiden ersten Organisationsformen der dritten vorzuziehen.

Am geringsten sind die pädagogischen Probleme in der Klasse und mit der Elternarbeit, wenn es vor allem in kleineren Orten, gelingt, die Kirchengemeinde für das Unterrichtsthema „Dritte Welt“ zu interessieren. Unter dem Begriff „Community Learning“ wurde dieser Ansatz wieder neu entdeckt und z. B. in England erfolgreich praktiziert. Kinder, Eltern und Lehrer haben hier die Chance, sich gemeinsam der Problematik zu nähern, sich Informationen anzueignen und auch zu gemeinsamem Handeln zu kommen. Ob bei solchen außerschulischen (unverschulten) Gelegenheiten die Erwachsenen oder die Kinder mehr lernen, ist nicht ausgemacht.

Es gibt Wechselwirkungen zwischen Öffentlichkeit und Schule, die man nutzen sollte. Der Dritte Welt-Stand, eine Ausstellung, ein Vortrag wirken auf den Unterricht zurück. Andererseits zieht ein Paket aus Übersee, das einige Tage in der Schule ausgestellt ist, die Blicke von Lehrern, Schülern, Eltern, Besuchern, vom Hausmeister u. a. auf sich. Man kann auch — große Chance kleiner Orte — Dinge aus diesem Lernbereich ausstellen, in einer Buchhandlung, einem Blumengeschäft (zum Erntedank), in der Stadtbücherei, vor und in der Kirche usw. Ist das Thema erst zum echten Anliegen geworden, kommen bei allen Beteiligten viele Ideen auf, ihm die nötige Öffentlichkeit zu verschaffen. Fragen kostet nichts.

Literaturhinweise:

- Heller, Alber und Semmerling, Rüdiger (Hrsg.): Das ProWo-Buch. Leben, Lernen, Arbeiten in Projekten und Projektwochen, Frankfurt (Scriptor) 1983
- Laubis, Johannes: Vorhaben und Projekte im Unterricht Ravensburg (Otto Maier Verlag) 1978
- Projektorientierter Unterricht: Lernen gegen die Schule? Hrsg. von der Redaktion „betrifft: erziehung“ Weinheim, Basel (Beltz) 1976
- Schernikau, Heinz: Elternarbeit im gesellschaftlichen Konfliktfeld „Dritte Welt“ in „Dritte Welt in der Grundschule“ 6 (1984)

Pädagogische Grundprinzipien

Unterricht über die Dritte Welt in der Grundschule darf nicht Abklatsch oder eine Art „Kleinausgabe“ des Stoffes der Sekundarstufe sein. Auch Propädeutik wäre zu wenig. Es ist nötig, in der Grundschule eigene Akzente zu setzen, Eigenständigkeit und Eigenwert der Primarstufe zu betonen, ohne die Orientierung an gemeinsamen schulischen Zielvorstellungen außer Acht zu lassen.

Sinnvoll scheint uns, von Kinderfragen auszugehen.

- *Wie leben Leute anderswo?*
- *Warum sind sie anders? Warum sind so viele arm?*
- *Was können sie und wir dagegen tun?*
- *Was sollen wir tun?*
- *Wie erfahren wir mehr von ihnen?— Was haben wir mit ihrem Leben zu tun?*

Grundeinsichten können in ganz verschiedenen inhaltlichen Bereichen auf unterschiedlichen Komplexitätsebenen sachgerecht vermittelt werden.

Wir können und wollen hier keine erschöpfende Grundsatzdiskussion führen. Wir wollen aber am Beispiel der Behandlung wirtschaftlicher Themen im Unterricht einige grundsätzliche Überlegungen anstellen, gerade auch deshalb, weil dieser Teilbereich häufig als besonders schwierig angesehen wird.

Prof. A. Treml, Reutlingen, stellte während einer Tagung des ZEB zum Thema „Dritte Welt im Grundschulunterricht“ im Mai 1983 in Bad Boll folgende Thesen auf:

Die Ausgangsfrage lautet: Können Grundschulkinder entwicklungspsychologisch gesehen — überhaupt ein so komplexes Thema lernen, wie es das Thema „Dritte Welt“ ist, und wenn ja, wie bzw. auf was muß man dabei achten? Oder anders gefragt: Dürfen bzw. können wir als Grundschullehrer schon in der Grundschule mit wirtschaftlichen Themen, ja mit weltwirtschaftlichen Themen, kommen oder ist das nicht verfrüht?

Zwei sprachliche Schwierigkeiten stellen sich zu Beginn, nämlich was ist „kognitive Entwicklung“ und was sind „wirtschaftliche Fragen“.

Zu I. — Kognitive Entwicklung

Unter kognitiver Entwicklung versteht man in der Regel geistige Fähigkeiten, wie Abstrahieren lernen, Problemlösen, Behalten, Erinnern, Denken, Wissen, also im weitesten Sinne Informationen aufnehmen, verarbeiten und nutzen können. Zumindest auf den zweiten Blick wird diese Begriffsbestimmung problematisch, denn die Beschränkung auf kognitive Entwicklung ist relativ künstlich. Der Mensch besteht bekanntlich nicht nur aus Kognition, sondern auch aus Emotion, aus Gefühlen; er hat nicht nur eine kognitive sondern auch eine moralische Entwicklung. Natürlich ist diese Aufzählung nicht vollständig, man könnte auch noch von einer psychomotorischen Entwicklung, von Sozialverhalten, von Arbeitsverhalten usw. sprechen. Ich werde im folgenden den Schwerpunkt auf kogni-

tive Entwicklung setzen, ohne jedoch die moralische Entwicklung völlig aus dem Auge zu verlieren.

Eine weitere Vorbemerkung: Die Ausgangsfrage suggeriert ein Stufen- oder Phasenmodell der kindlichen Entwicklung (sowohl kognitiver wie auch moralischer Art). Der traditionelle Kern der Phasentheorien war ja bekanntlich:

- die Entwicklung im Kindes- und Jugendalter verläuft nicht kontinuierlich, sondern über Schübe;
- die Phasen unterscheiden sich qualitativ voneinander und sind abgrenzbar;
- Erziehung und Unterricht können sinnvoll erst einsetzen, wenn eine bestimmte Stufe erreicht wurde;
- ein vorzeitiges Einsetzen pädagogischer Maßnahmen ist gefährlich und muß erfolglos bleiben.

Einem undifferenzierten Klassenunterricht kam diese Phasenlehre natürlich entgegen (Altershomogenität).

Inzwischen wurde diese Phasentheorie einer kritischen Revision unterzogen. Die Kritik der Phasentheorien lautet, vereinfacht gesagt:

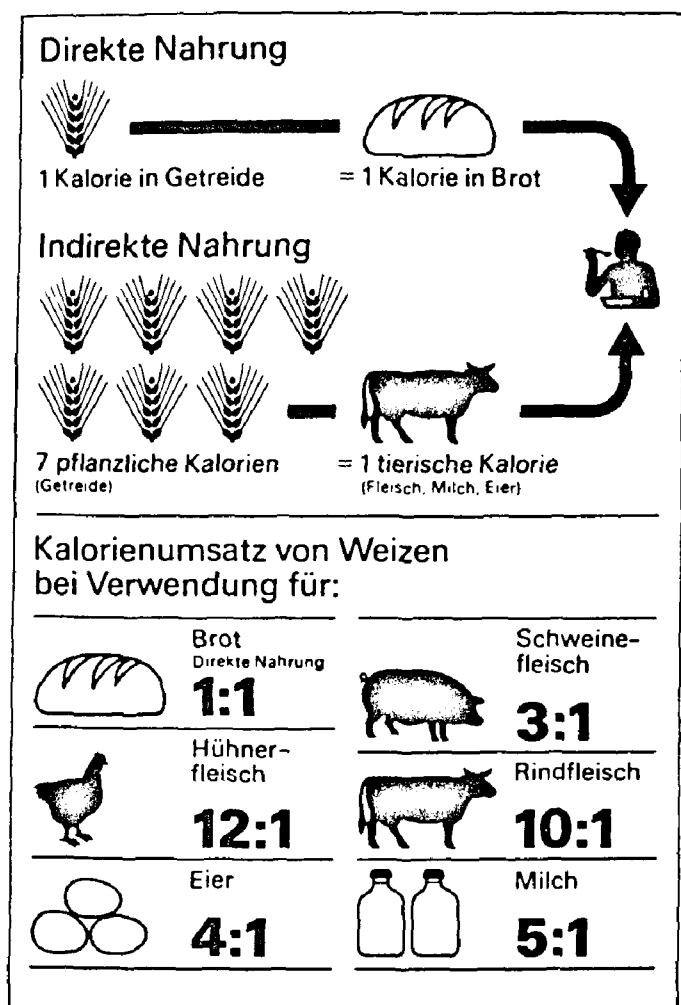
- Wir finden eine viel größere Kontinuität des Entwicklungsverlaufes bei Kindern als angenommen.
- Entscheidend ist vor allem die Erfahrungsbildung und Erfahrungsübung auf die Entwicklung des Kindes. Dies ist ein vielfach bestätigtes Phänomen. (Man kann quasi die Leistungsfähigkeit durch Training vorverlegen.)
- Die Zuordnung zu Alterswerten von Leistungsstufen wird immer problematischer. Es ist fraglich, ob Lebensalter überhaupt noch eine sinnvolle Bezugsgröße ist.

Das Interesse der psychologischen und pädagogischen Forschung wendet sich in jüngster Zeit immer stärker den exogenen, insbesondere den ökologischen Bedingungen der Lernumwelt zu.

Man kann vereinfacht sagen: Die unterschiedlichen ökologischen Sozialisationsbedingungen von Kindern sind weitaus wichtiger als das gleiche Lebensalter.

Eine wichtige und interessante Nebenfolge dieser Erkenntnis ist: Der Lehrer ist in einer Hinsicht viel kompetenter als der Buchwissenschaftler, weil er (näher) am individuellen Schüler und dessen ökologischer Lernumwelt ist! Der Wissenschaftler kann nur Orientierungspunkte geben, an denen man Änderungen festmachen kann. Gewissermaßen kann er so etwas wie einen Hintergrund ausmalen, auf dem Sie, auf dem Hintergrund Ihrer konkreten Erfahrungen, mit den Schülern anknüpfen können und Entscheidungen fällen können. Diese Einsicht ist ja nun sowohl eine Entlastung und Belastung für den Lehrer, denn es entlastet von der Pflicht oder von dem Zwang, ständig die neuesten wissenschaftlichen Theorieergebnisse zu rezipieren, gleichzeitig aber belastet es den Lehrer, insofern er nun verantwortlicher wird für das, was er tut. Er sollte also aufmerksamer auf die Entwicklungsstufe, auf die Entwicklungsfähigkeit, auf die Lernumwelt des Schülers achten, um zur richtigen Zeit das Richtige zu tun, und vor allem zu unterlassen. Ich fasse das Bisherige kurz zusammen:

1. Es gibt keine natürlichen, festen endogenen Voraussetzungen, bezogen auf eine Lebensjahreszahl, die der Lehrer abzuwarten hat, bevor er mit Lernimpulsen kommen kann. Der jeweils erreichte Entwicklungsstand ist stets entscheidend auch das Ergebnis von Lernprozessen.
2. Von großer Wichtigkeit ist der Übungseffekt von Anfang an. In diesem Zusammenhang spielt so etwas wie eine



vorsichtige Propädeutik und eine Elementarisierung in komplexe Zusammenhänge eine wichtige Rolle.

- Da wir in der Schule Jahrgangsklassen haben, also von einer relativ künstlichen Altershomogenität ausgehen, müssen wir differenzieren und individualisieren. Dabei ist als Ziel eine Verminderung der durch unterschiedliche Lernprozesse bedingten Entwicklungsdifferenzen durchaus problematisch. Vielleicht sollte man die Förderung von Kompetenzen auf das Individuum und nicht auf einen ominösen Klassendurchschnitt beziehen.
- Wir sollten möglichst optimale Anregungswirkungen schaffen. In dem Zusammenhang sind vor allem die optimalen Lernvoraussetzungen und die Lernzeit von Bedeutung. Dabei kann eine mäßige Verfrühung nicht nur nicht schaden, sondern sogar optimal sein, wenn sie sich in einem mittleren Diskrepanzbereich bewegt.

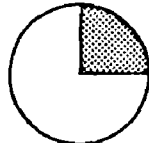
Zu II. — Was sind wirtschaftliche Zusammenhänge, was ist Dritte Welt?

Ich kann das Folgende natürlich nur andeuten. Die allgemeinen weltwirtschaftlichen und entwicklungspolitischen Theorien der Volkswirtschaftslehre werden wir natürlich nicht in der Grundschule behandeln können. Sie sind in dieser Form offensichtlich nicht für diese Entwicklungsstufe geeignet, weil sie viele Fremdwörter voraussetzen, zu abstrakt sind, zu komplexe Gedankengänge erforderlich machen. Das angeschnittene Problemfeld ist selbst für uns Erwachsene durchaus sehr komplex, und es gibt kaum jemanden von uns, der es wohl völlig durchschaut. Wer von uns weiß, wie die „Terms of Trade“ verursacht werden? Wer von uns weiß genau, woher die Arbeitslosigkeit

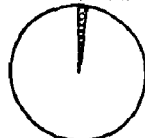
Absolute Unterernährung

Menschen mit weniger als 2000 Kalorien pro Tag (Existenzminimum)

Entwicklungsländer 25 %



Südeuropa 3 %



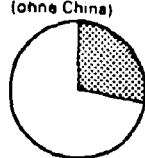
Afrika 25 %



25 % der Bevölkerung in den Entwicklungsländern, mindestens

462 Mio. Menschen sind unterernährt

Asien 28 % (ohne China)



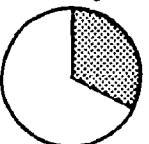
Lateinamerika 13 %



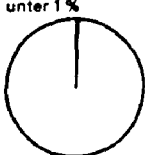
Absolute Armut

Menschen unter der Armutsschwelle von 30 Pf./Rp. pro Tag Einkommen

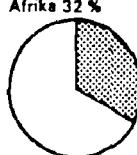
Entwicklungsländer 32,9 %



Industrieländer unter 1 %



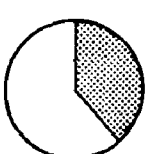
Afrika 32 %



32,9 % der Bevölkerung in den Entwicklungsländern, mindestens

560 Mio. Menschen leben in absoluter Armut

Asien 38 %



Lateinamerika 11 %



nach FAO/Weltbank

keit kommt und wie sie abgeschafft werden kann? Wer von uns weiß, warum nicht nur ehemalige kolonisierte Länder heute Entwicklungsländer sind, sondern auch Kolonialmächte wie Portugal etwa oder Länder wie die Türkei usw.?

Wir haben bisher eigentlich nur Vermutungen über Theorien über die wichtigsten Ursachen von Unterentwicklung, und eine dieser wichtigsten Hypothesen ist sicher, daß die Armut in der Dritten Welt eine der hauptsächlichen Ursachen in den ungerechten Wirtschaftsbeziehungen im Weltmarkt hat, die wiederum ein Produkt einer bestimmten Geschichte, einer Kolonialgeschichte sind. Man müßte von einer multifunktionalen Erklärung ausgehen, von historischen, biographischen, regionalen, personalen, strukturellen Gründen sprechen.

Die Frage wird umso schwieriger:

- was sollen, können wir in der Grundschule vermitteln
- mit welchem Ziel?

Wir sehen, nicht nur auf der Seite der subjektiven Strukturen in den Grundschulkindern, sondern auch auf der Seite der objektiven Strukturen des Problemfeldes haben wir eine sehr komplexe Situation, eine Vielzahl von Daten und widerstreitenden Ansätzen. Wir können sie ohne Theorie gar nicht gebrauchen. Theorie ist also notwendig, um diese Komplexität in eine gewisse Ordnung zu bringen, wobei wir sagen müssen, daß es nicht die einzig wahre Theorie geben kann.

Lassen Sie mich nur ein paar wenige Aspekte dazu bemerken: Historisch ist die Armut in der Dritten Welt sicher ein Ergebnis der Kolonialzeit, die eine ursprünglich relativ autarke und kulturell hochstehende Subsistenzwirtschaft zerstörte und nach den Bedürfnissen der Kolonialländer ummodelte. Strukturell gesehen, müssen wir hier vor al-

lem die ungleiche Verteilung an Produktionsmitteln, insbesondere an Land und an Kapital, berücksichtigen, den ungleichen Besitz von Rohstoffen, von Know-how, von Diversifizierung, von Macht und von Kompetenzen.

Noch ein paar Gedanken zur Zielperspektive:

Neue Weltwirtschaftsordnung? Integration, Desintegration (höhere Diversifizierung, Selbstversorgung, Grundbedürfnisorientierung)? Qualitativ und quantitativ anderer (weniger) Warenaustausch zwischen Entwicklungsländern und Industriestaaten (mit Rückwirkungen auf unser Konsumverhalten)?

Die Frage, was davon können wir im Grundschulunterricht behandeln und was sollen wir davon behandeln (es sind ja zwei verschiedene Fragestellungen) kann ich hier nur aufwerfen, beantworten werde ich sie nur andeutungsweise können. Ich will dies versuchen in Form von zusammenfassenden Thesen:

1. Verstehen gründet auf Vorstellungen (Begriffen), deshalb entwickeln wir Vorstellungen, die spätere Einsichten über wirtschaftliche Abhängigkeiten (Ungerechtigkeiten) ermöglichen oder mindestens nicht behindern.

2. Als Anhaltspunkte können uns folgende Daten dienen, die jedoch (s. o.!) sehr vorsichtig benützt werden sollten.

— Piaget spricht von einer Phase der konkreten Operationen und ordnet sie ein in die Lebensjahre 2—11. Die Phase der formalen Operationen beginnt beim Kind erst ab 11 Jahren.

— Also vorsichtig bei Abstraktionen, Statistiken und Karikaturen, die auf formalen Operationen beruhen. Ein begriffliches Denken entwickelt sich erst langsam: mit sechs Jahren sind etwa erst die Hälfte der Oberbegriffe vorhanden, mit neun Jahren durchschnittlich etwa Dreiviertel, und erst mit 19 Jahren sind 100 % der Oberbegriffe vorhanden.

— Kausale Beziehungen zwischen Ursache und Wirkung in einfachen Situationen entwickeln sich normal erst ab dem 8./9. Lebensjahr.

— Historisches Denken entwickelt sich erst so ab dem 9. Lebensjahr für längere Zeiträume.

— Distanz ist die Voraussetzung für Empathie. Beides entwickelt sich während der Grundschulzeit.

— Der Begriff des Geldes (wichtig für unser Thema) entwickelt sich in der Regel erst zwischen dem 8. und 10. Lebensjahr.

3. Keine Vorstellungen ohne Einstellungen, anders gesagt, keine Kognition ohne Emotion, deshalb die kognitive Entwicklung nicht isoliert sehen und überbetonen. Die gefühlsmäßige Tönung spielt eine große Rolle. Ohne emotionale Veränderung keine wirksame dauerhafte Veränderung von Vorstellungen. Da Einstellungen so schwer zu verändern sind, sollte man darauf achten, daß unvorteilhafte Einstellungen nicht zur Gewohnheit werden.

— Aufbau positiv besetzter Identifikationsmuster (Kinder in der Dritten Welt)

— Abbau von Vorurteilen

— Angstabbau bei höherer Komplexität (z. B. durch das Arbeiten mit funktionalen Äquivalenten: sozial — zeitlich — sachliche Ressourcen)

— Akzeptanz von Gefühlen auch bei sich selbst

— Toleranz, Achtung vor begründeten Wertungen, auch wenn sie den eigenen widersprechen

— beim Aufbau negativ besetzter Identifikationsmuster (etwa bei Ungerechtigkeit) sehr vorsichtig sein, nicht personalisieren.

4. Setzen wir bei konkreten rollenorientierten Erfahrungsmustern von Wirtschaftsbeziehungen in der Grundschule an, achten dabei aber, daß Personen immer Teil von Strukturen sind. Der Ansatz beim Konkreten und Personalen (bezogen auf die kognitive und moralische Entwicklung) sollte also erweiterungsfähig sein in Richtung auf eine Erziehung zur Komplexität. Der Umgang mit Komplexität muß langsam gelernt werden. Nicht überfordern! Beginn mit einfachen Diskriminierungen: Negationen, Differenzierungen, Relativierungen, Toleranzen.

5. Lernen braucht Zeit

Nicht alles auf einmal. Nicht alles gleichzeitig. Beginnen wir mit elementaren Anfängen, die aufbau- und erweiterungsfähig sind. Schreiten wir fort von einer anfänglichen Elementarisierung zu einer zunehmenden Generalisierung. Elementarisieren können wir in allen drei Sinndimensionen

— sachlich: elementare Gegenstandsstrukturen (z. B. ungleiche Befriedigung von Grundbedürfnissen)

— sozial: elementare Erfahrungen (z. B. Ungerechtigkeit)

— zeitlich: elementare Anfänge (etwa Kindheit und Jugend)

Generalisierung: Orientierung, Ordnung, partikuläre Eindrücke, Komplexität.

6. Es gibt keinen allgemeingültigen Königsweg für eine erfolgreiche Dritte-Welt-Pädagogik in der Grundschule, vor allem gibt es keine Technologie der Erziehung, die, Zweck-Mittel-orientiert, bestimmte Lernziele durch eine Erziehung qua Technik zu erreichen ermöglichte. Deshalb seien wir bescheiden, methodisch vielfältig, und erwarten wir keine fertigen Lösungen! Es gibt eine Vielzahl von Materialien, Schulbüchern, Spielen, handwerkliche Arbeiten, Geschichten und die Möglichkeit des Selbermachens, eigene Erfahrungen machen lassen und nicht zuletzt auch die Glaubwürdigkeit des Lehrers als Person. Erziehen ist nach meinem Verständnis weniger ein Hinführen auf ein Ziel, als vielmehr ein Einführen in einen wichtigen Sinnzusammenhang. Es gibt die Gefahr der Überforderung, aber es gibt auch die Gefahr der Unterforderung.

