

Holzbrecher, Alfred

Entwicklungspolitische Bildungsarbeit in der Krise

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 6 (1983) 1, S. 24-25



Quellenangabe/ Reference:

Holzbrecher, Alfred: Entwicklungspolitische Bildungsarbeit in der Krise - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 6 (1983) 1, S. 24-25 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-268662 - DOI: 10.25656/01:26866

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-268662>

<https://doi.org/10.25656/01:26866>

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

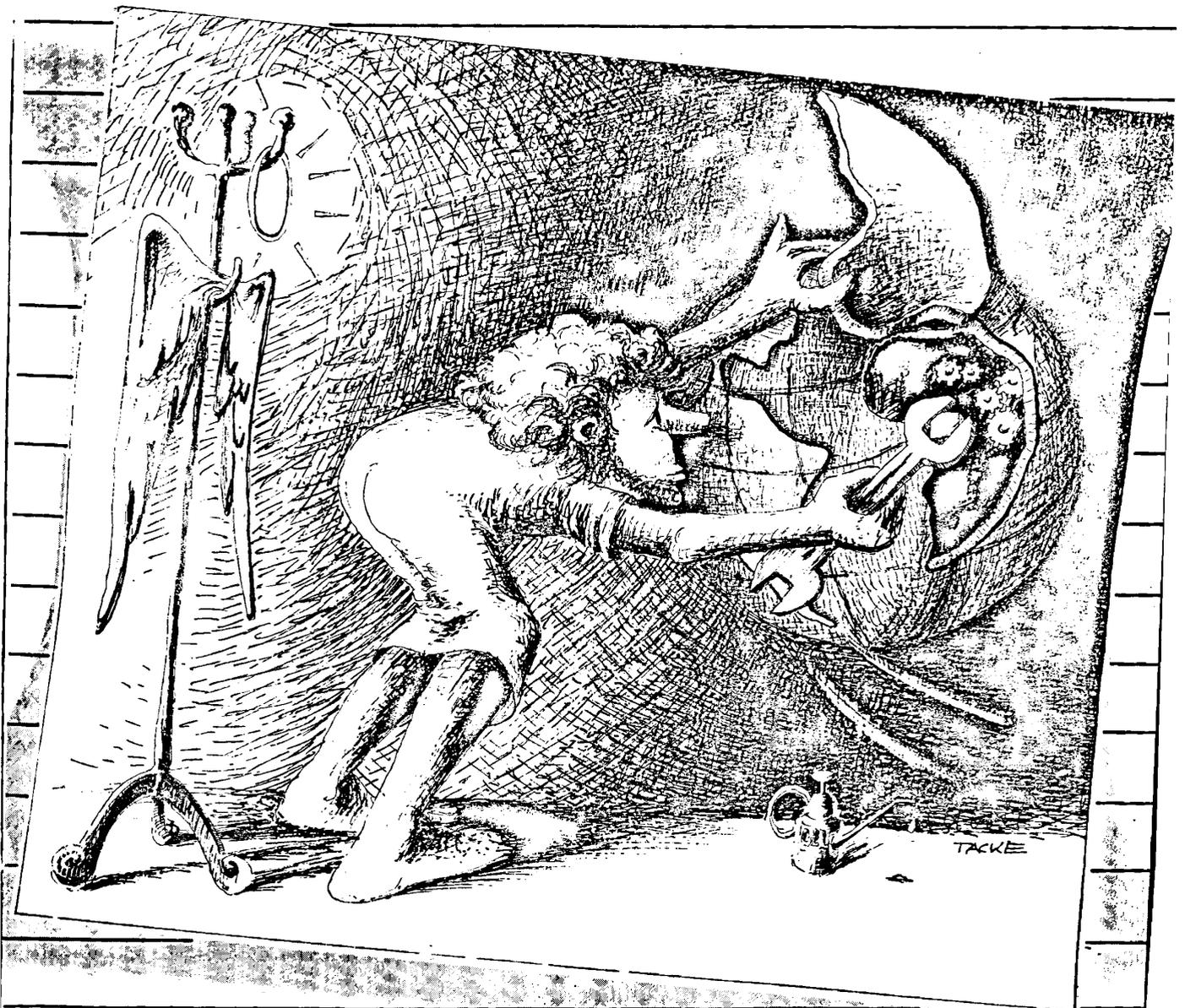
Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEP

Nr. 1, Juli 83
6. Jahrgang
4,- DM

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik



**Pädagogik für
einen anderen Fortschritt**

EntwicklungsPädagogik – Versuch einer Zwischenbilanz

Inhalt

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

ZEP

<i>Leserbriefe</i>	2
<i>Editorial</i>	3
<i>Zum Thema</i>	
Entwicklungspädagogik – Versuch einer Zwischenbilanz Aufbruch zu neuen Ufern?	5
Notizen zum letzten ZEP-Treffen	20
<i>Diskussion</i>	
Entwicklungspolitische Bildungsarbeit in der Krise	22
Unter- und Fehlentwicklung als pädagogisches Thema	24
<i>Praxis</i>	
Der Kirchentag wurde violett	14
Fotos vom Kirchentag	19
<i>Magazin</i>	
Entwicklungspolitisches Tagebuch	26
Rezensionen: Bücher, Unterrichtsmaterialien, Zeitschriftenrundschau	28
<i>Serviceteil</i>	
Arbeitsmaterialien vorgestellt: Einkaufen, Kochen, Essen	15



ZEP

Impressum

Herausgeber: Alfred K. Tremel, Altheimer Str. 2, 740 Reutlingen 24, Tel. 07121/66606
Redaktion: Gerhard Mersch, Stoppenberger Str. 13-15, 4300 Essen, Tel. 0201/322648;
Gottfried Orth, Schaumburger Str. 2, 3000 Hannover 21, Tel. 0511/750570; Klaus Seitz,
Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66910; Alfred K. Tremel, Altheimer Str. 2,
7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66606; Erwin Wagner, Schwärzlocher Str. 86, 7400
Tübingen, Tel. 07071/42224.

Erscheinungstermine: mindestens 4 Ausgaben pro Jahr

Bezugspreise: Einzelheft 4,- DM; Abonnement 18,- DM; ermäßigte Abonnements 15,- DM
auf Anfrage

Bankverbindung: Konto 210 583 bei Sparkasse Essen (BLZ 360 501 05)

Verlag: Stattwerk e.G. – Druck- und Verlagsgenossenschaft, Produktivgenossenschaft im
Dritte Welt Laden Essen e.V., Stoppenberger Str. 13-15, 4300 Essen 1

Gestaltung: Georg Plange, Kristiane Kremmer

Bestellungen an den Verlag. Manuskripte an die Redaktion.

Adressenänderungen von Abonnementsbezieher*innen bitten wir dem Verlag rechtzeitig
mitzuteilen.

Die Grafik auf Seite 4/5 zusammen mit dem Zitat Pablo Nerudas ist als DIN-A-2-Plakat für 5,-
DM = Porto erhältlich bei: 3. Welt Laden Essen, Stoppenberger Str. 13/15, 4300 Essen 1.

© Mario Soccolicco, Essen

Alfred Holzbrecher
(Bonn)

Entwicklungs- politische Bildungsarbeit in der Krise

Zunächst ist festzuhalten, daß in Krisensituationen objektiv bestimmte Widersprüche eines Systems offener zutage treten, daß dessen Grundstrukturen und treibende Momente sich unverfälschter zeigen: Die militärische Präsenz der Großmächte in rohstoffreichen Regionen der 3. Welt wird mittlerweile klar begründet mit den Interessen einer Wirtschaft, die auf Wachstum und Konsum hin orientiert ist. Und eben diese Wirtschaftsstruktur produziert hier bei uns strukturelle Arbeitslosigkeit aufgrund der Rationalisierungszwänge und der Verlagerung der Produktion in Billiglohnländer. Es ließen sich noch viele Beispiele auführen.

Wichtiger scheint mir die für die Bildungsarbeit relevantere Frage zu sein, wie diese Krise subjektiv wahrgenommen wird, wie sie sich im Bewußtsein niederschlägt. Das ist unser Ansatzpunkt – auf der Basis politischer Zusammenhänge.

Wie reagieren wir, wenn wir Bedrohliches wahrnehmen? Die meisten Menschen in unserem Land greifen zu individuellen Abwehrmechanismen, um ihre Scheinsicherheit aufrechtzuerhalten. Sicher scheint auch zu sein, daß das öffentliche Krisenbewußtsein, transportiert durch die Massenmedien, eher verunsichert, krampfhaft Projektionen auf Führerfiguren hervorbringt und die Angst vor Neuem und Fremdem steigert.

Welche Chancen haben wir also noch in einem solchen Klima? Zunächst haben wir es in der Regel mit überschaubaren Gruppen zu tun, mit denen wir längerfristig arbeiten können. Anders formuliert: Die Zeit scheint vorbei zu sein, in der wir uns von unstrukturierten und unstrukturierbaren Situationen, z.B. bei Straßenaktionen, allzuviel erhoffen können. Pädagogische Erfolge sind wohl nur mit relativ kleinen Gruppen möglich, die längere Zeit zusammenarbeiten.

Ich möchte mich als Lehrer hier v.a. auf den Bereich Schule konzentrieren, weil ich in diesem Bereich seit etwa 6 Jahren arbeite und in allen drei Fächern – Deutsch, ev. Religion und Erziehungswissenschaft – bisher jede Gelegenheit zu einem entwicklungspolitischen Unterricht genutzt habe. Ich möchte also im folgenden einige grundsätzliche Bemerkungen zur Didaktik des entwicklungsbezogenen Unterrichts zur Entwicklungspädagogik in der Schule machen und diese mit eigenen Erfahrungen garnieren. Ich könnte mir denken, daß sich vieles davon auch auf den außerschulischen Bereich übertragen läßt.

Zielperspektive und Schlüsselbegriff meiner Überlegungen ist die "autono-

me Entwicklung". Das beinhaltet z.B. auf der inhaltlichen Ebene: Wir müssen uns lösen von paternalistischen Entwicklungshilfe-Modellen und -Vorstellungen zugunsten der Einsicht, daß die Menschen in der 3. und der 1. Welt ihre Entwicklung selbst gestalten können und müssen.

Konkreter: Entwicklungsbezogene Bildungsarbeit soll den Menschen hier die Einsicht und die Handlung vermitteln, anderen Menschen einen eigenständigen Entwicklungsweg zuzugestehen und sie darin zu bestärken, und sie soll Formen der Selbstorganisation hier entwickeln.

Von dieser Zielperspektive aus ergeben sich Konsequenzen

1. für die Art und Weise des Lernens, also die Lernform oder den Lernbegriff und

2. für die zu vermittelnden Inhalte. Bezugspunkt beider Komplexe ist das Motivationsproblem bzw. die Frage, wie z.B. Schüler sich selbst und ihre Umwelt wahrnehmen, also von welchen subjektiven Dispositionen ausgegangen werden muß.

Welche Motivation hätte ich, anderen Autonomie zuzugestehen, wenn ich nicht selbst in meinem Alltag selbstbestimmt handeln kann? Wer sich überwiegend abhängig fühlt, keine Selbstbestimmung erfahren kann, wird sich zwangsläufig ständig an Autoritäten orientieren müssen, deren zentralistische Ideologien akzeptieren und aus innerer Unsicherheit alles ablehnen, was die so gesetzte Norm verletzt. Die Autonomie anderer würde nur die eigene Scheinsicherheit in Frage stellen.

Es scheint gesichert zu sein, daß autoritätsfixierte Personen in Vorurteilen eine starke Orientierungsfunktion sehen. Es genügt also nicht, solche Blüten zu beschneiden, etwa durch sachliche Widerlegung, viel wichtiger ist der Boden, auf dem sie gedeihen. Der Boden – das ist einmal die weltweite Krise mit den bekannten Folgen, das ist ein System, das Feindbildfixierungen aus Überlebensinteresse braucht; der Boden-, das ist aber auch das System der Schule mit all seinen Zwängen, und – noch konkreter – die Form des Lernens im Unterricht.

Jahrelang war man der Meinung, Information allein bewirke schon Abkehr von Vorurteilen und praktisches Engagement, wissenschaftliche Analysen führten zu Betroffenheit. Daß dies ein Irrtum war, mußten wir uns eingestehen.

Überlegen wir doch einmal, wie wir selbst politisch interessiert wurden: Nicht in erster Linie politische Fakten haben uns hinter dem Ofen behaglicher Sicherheit hervorgeholt, sondern

Das Thema ist doppeldeutig: Objektiv befinden wir uns in der schwersten Krise unsere Systems seit vielen Jahren, – die Folgen: Arbeitslosigkeit, Zukunftsangst, drohende weltweite Umweltkatastrophen, kriegerische Auseinandersetzungen und die Gefahr der Vernichtung der gesamten Menschheit – diese Krisenfolgen treten immer klarer in Bewußtsein, je mehr man sich damit beschäftigt und je weniger man sich einlullen läßt von öffentlichen Verleugnungs- und Verdrängungsstrategien.

Das genannte Thema läßt sich aber auch so verstehen, daß sich die entwicklungspolitische Bildungsarbeit in einer Krise befindet, daß sie bisher nicht in der Lage war, breite Bevölkerungsschichten zu mobilisieren. Aber vielleicht hängen beide Sichtweisen des Themas miteinander zusammen?

vielleicht das Bedürfnis, einer Gruppe zuzugehören, in der man akzeptiert wird, oder eine Freundin, eine Bekanntschaft oder einfach eine diffuse moralische Empörung. Ich will damit sagen, daß sich wohl die meisten Lernprozesse auf der Basis unmittelbarer Bedürfnisse und Emotionalität vollziehen. (Der Umkehrschluß ist auch möglich: Lernen wird durch emotionale Spannungen blockiert). Welche Schlußfolgerungen lassen sich daraus ziehen?

1) Den wärmenden Ofen behaglicher, individueller Sicherheit verlasse ich nur, wenn ich mindestens etwas subjektiv Gleichwertiges dafür eintausche, z.B. Wärme in der Gruppe erfahre. Dies trifft besonders auf Jugendliche zu, bei denen sich allerdings in der Phase der Identitätsfindung oft die verfestigten und überkommenen elterlichen Normen verflüssigen, verbunden mit einem starken Bedürfnis nach Anerkennung, nach Orientierungshilfen zur Interpretation der eigenen Stellung innerhalb der Gruppe und der Gesellschaft. Jugendliche aus der Reserve zu locken, könnte gelingen, wenn sie sich mit all diesen Bedürfnissen akzeptiert fühlen.

2) Ich krieche hinter meinem Ofen hervor und entwickle Lernbedürfnisse, wenn ich dadurch mein Selbstbewußtsein stärken kann, wenn ich erfahre, daß Lernen Spaß macht. Und hier sind wir bei einem zentralen Punkt: Die von uns vorbereitete Lernorganisation muß Kompetenzerfahrungen ermöglichen, muß ermöglichen, daß die Lernenden erfahren, daß sie etwas können.

Ich habe z.B. schon mehrfach Schüler aller Altersstufen einfache Tonbildschauen produzieren lassen, auf die sie selbst, nicht zuletzt durch die positive Reaktion der Mitschüler, sehr stolz waren. Kompetenzerfahrung wird auch erworben durch gemeinsam durchgeführte, öffentliche Aktionen, durch Erkundungen oder Befragungen von Experten. Meine Erfahrung in der Schule hat gezeigt: Wer sich an einer Stelle praktisch engagiert bzw. dort konkrete Handlungsmöglichkeiten erfahren hat, z.B. in Jugendgruppen, bei Aktionen usw., wird sich eher auch an anderen Stellen engagieren, zunehmend Eigeninteressen und Lernbedürfnisse entwickeln. D.h. Kompetenzerfahrungen wirken – relativ unabhängig vom Thema – wie ein Ferment für selbstbestimmtes Lernen.

Doch versuchen wir, noch etwas tiefer den komplizierten Prozeß des Lernens zu betrachten.

3) Lernen vollzieht sich auf einer sinnlichen Basis, hatte ich eben gesagt. Ein Beispiel: Seit Monaten lese ich Romane aus Lateinamerika und Ge-

schichten und Gedichte von Ausländern in der Bundesrepublik. Ich habe mich gefragt, warum ich sie so faszinierend finde, wo ich mich schon über 10 Jahre mit beiden Themenbereichen theoretisch beschäftige. Offensichtlich bietet sich hier die Möglichkeit zur Identifikation, zur Einfühlung, zum sinnlichen Nachvollzug der dargestellten menschlichen Schicksale und Zusammenhänge. Die Phantasie, die oft gestutzte, kann Blüten treiben, sie ermöglicht, gewohnte Denkschemata zu überschreiten und inhaltliche Zusammenhänge zu erkennen. Der sinnlich nachvollziehbare Alltag, die Innensicht der Probleme und die Symbolik literarischer Werke greifen tiefer in mein Bewußtsein ein als analytisches Material. Ähnliches gilt für Filme: Auch hier wird außer der kognitiven Wahrnehmungsform auch die visuelle und akustische mobilisiert. Zusammengefaßt kann gesagt werden, daß Lernprozesse umso nachhaltiger wirken, je mehr Wahrnehmungsformen angesprochen werden.

4) Doch welche Motivation hat der Schüler X, sich mit Unterentwicklung und Abhängigkeit in der 3. Welt zu beschäftigen? Oft genug greifen wir in die Trickkiste und versuchen, ihn zum Lernen zu überlisten. Abgesehen davon, daß damit Abhängigkeit reproduziert wird, dürfte der Schüler gerade das nach kurzer Zeit wieder vergessen, weil es nichts mit ihm zu tun hat und weil er nicht weiß, was er damit anfangen soll.

Ich zitiere Bertholt Brecht aus dem Exil: "Als wir zum ersten Mal berichteten, daß unsere Freunde geschlachtet wurden, gab es einen Schrei des Entsetzens und viel Hilfe. Da waren hundert geschlachtet. Aber als tausend geschlachtet waren und dem Schlachten kein Ende war, breitete sich Schweigen aus, und es gab nur mehr wenig Hilfe. (...) So also ist es. Wie ist dem zu steuern? Gibt es keine Mittel, den Menschen zu hindern, sich abzuwenden von Greueln? Warum wendet er sich ab? Er wendet sich ab, weil er keine Möglichkeit des Eingreifens sieht. Der Mensch verweilt nicht beim Schmerz eines andern, wenn er ihm nicht helfen kann."

Echte Handlungsperspektiven – ich klammere hier Spenden aus – können wir nur anbieten, wenn auf der inhaltlichen Ebene ein Transfer von Dritte Welt-Problemen zu denen der eigenen Umwelt und Gesellschaft möglich ist, wenn die Interessen oder z.B. Konsumgewohnheiten der Lerngruppe der Bezugspunkt der Diskussion sind. So eignen sich m.E. Alltagsprodukte wie Kaffee, Tee, Bananen, Weizen, Baumwolle oder der Themenbereich Touris-

mus sehr gut, um strukturelle Zusammenhänge der Weltwirtschaft aufzuzeigen und alternative Verhaltensweisen zu diskutieren.

5) Damit sind wir beim letzten Punkt angelangt, den Inhalten entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. Daß die Lernenden sich selbst in einem Thema wiederfinden können, ist kein didaktischer Trick: Zusammenhänge erkennendes, verknüpfendes Lernen ist ein Gebot der Stunde, um die gegenwärtige Krise verstehen zu können und das notwendige eingreifende Handeln zu ermöglichen.

Was viele von uns für sich selbst schon vollzogen haben, die Verknüpfung von Entwicklungs-, Ökologie- und Friedensproblematik, müssen wir pädagogisch umsetzen. Gerade die genannten Alltagsprodukte sind als "generative Themen" geeignet, d.h. von hier aus lassen sich viele Themen der Entwicklungs-, Ökologie- und Friedensproblematik exemplarisch erschließen:

Die kapitalträchtigen Rinderherden von Mc Donalds auf dem Boden gerodeter Regenwälder in Guatemala, die staatliche Garantie für diese Herunterentwicklung einer Region und die Bedrohung der Bevölkerung durch Waffenlieferungen der USA sind z.B. unmittelbare Zusammenhänge. Das Beispiel Mc Donalds ermöglicht auch einen Transfer zu den Eßgewohnheiten der Jugendlichen, die Frage nach konkreten Alternativen in der Ernährung könnte Anstoß sein, weiterzufragen und über den Unterricht hinaus die vielfältigen Verästelungen des Problems aufzuspüren.

Dieses Beispiel sollte verdeutlichen, daß es nicht genügt, "objektive Betroffenheit" auf der Basis struktureller Analysen herzustellen. Weitergehend müssen wir die Ebene der "subjektiven Betroffenheit" einbeziehen, verbunden mit Handlungsperspektiven.

Wie gehe ich mit mir selbst um? Wie mit anderen Menschen? Wie mit der Umwelt? Wir ahnen komplexe Zusammenhänge, doch oft sehe ich mich überfordert, sie mit Schülern zu erarbeiten. Andererseits, warum sollten wir uns nicht auch mal vom "Pädagogischen Pronzip Hoffnung" leiten lassen: Im Vertrauen auf die Lernfähigkeit der Schüler könnte möglicherweise der eine oder andere Gedanke erst später aufkeimen und in verschiedene Richtungen Wurzeln schlagen.

Trotz Ernüchterung und Krise sollten wir uns nicht entmutigen lassen, neue Wege der Vermittlung zu suchen. Auch wenn die Wege steinig sind, sollte uns das nicht am Gehen hindern. ■