

Seitz, Klaus

Der Nord-Süd-Konflikt als Herausforderung für die Bildungsarbeit

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 13 (1990) 4, S. 2-10



Quellenangabe/ Reference:

Seitz, Klaus: Der Nord-Süd-Konflikt als Herausforderung für die Bildungsarbeit - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 13 (1990) 4, S. 2-10 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-64693 - DOI: 10.25656/01:6469

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-64693>

<https://doi.org/10.25656/01:6469>

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/allgaed/zip-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

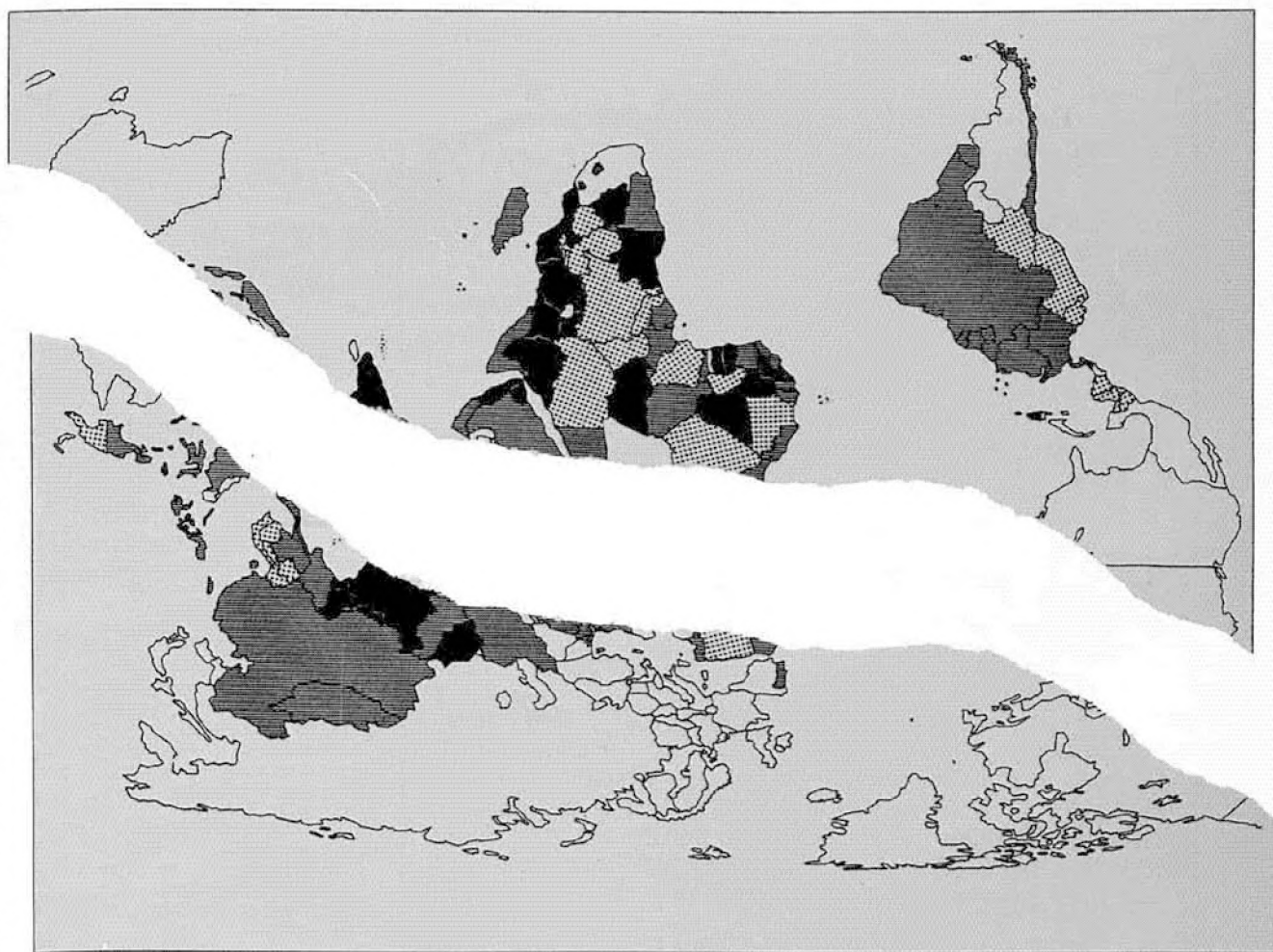
Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEP

Der NORD-SÜD - KONFLIKT

als Herausforderung
für die Bildungsarbeit



**Nord-Süd-Konferenz
und andere Abschluß-
erklärungen**

**Massenmedien und
Alphabetisierung in
Lateinamerika**

**Entwicklungserziehung
in der Berufsschule**

Nietzsche-Kolloquium

Landpädagogik

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik

Sozialer Wandel als Herausforderung für Philosophie und Pädagogik

13.Jahrgang

Dezember

4

1990

ISSN 0175-0488D

Inhalt:

Klaus Seitz	2	Der Nord-Süd-Konflikt als Herausforderung für die Bildungsarbeit
Klaus Seitz	12	Monologe über den Dialog Kommentar zum Nord-Süd-Bildungskongreß in Köln
	14	Abschlußerklärung der Nord-Süd-Konferenz
Johannes Niermann	16	Massenmedien und Alphabetisierung in Lateinamerika
Barbara Toepfer	20	Entwicklungserziehung in der Berufsschule am Beispiel der Unterrichtseinheit 'Schwarzer Tee aus Sri Lanka'
ZEPpelin	26	Entwicklungspädagogik - 'kalter Kaffee' mit einem 'Häubchen Schnee von gestern'?
Gabriele I. Stumpp	28	Ist die Beschäftigung mit Nietzsche eine Krankheit? Resümierende Gedanken zum Nietzsche-Kolloquium in Sils Maria
Arno Schöppe	30	Der Versuch gilt nichts, es zählt nur der Erfolg Bericht über die Herbsttagung 1990 der ZEP
	32	Informationen
Hans Gängler	33	Verschwiegene Traditionen Replik zu Willi Heidtmann: Landpädagogik zwischen Tradition und Moderne - ZEP 1990/2
	35	Rezensionen
	40	Informationen

Impressum: ZEP - Zeitschrift für Entwicklungspädagogik. Sozialer Wandel als Herausforderung für Philosophie und Pädagogik. 13.Jg 1990 Heft 3. Die Zeitschrift erscheint im Verlag Schöppe & Schwarzenbart Tübingen / Hamburg. Herausgeber: Alfred K. Tremml. Redaktionsanschrift: 2055 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. Schriftleitung: Arno Schöppe, Tel. 040/6541-2921. Redaktion: Prof.Dr. Asit Datta, Hannover; Dr. Hans Gängler, Dortmund; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dipl.Päd. Ulrich Klemm, Ulm; PD Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Klaus Seitz M.A., Nellingsheim; Prof.Dr. Alfred K. Tremml, Hamburg. Anzeigenverwaltung: Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 74 Tübingen, Tel.: 07071/22801. Verantwortlich i.S.d.P: Alfred K. Tremml. Titelbild und Fotos: Achim Heinrichs, Tübingen (sowie div. Privatfotos);

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

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

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

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

Klaus Seitz

Der Nord-Süd-Konflikt als Herausforderung für die Bildungsarbeit^(*)

Auf den ersten Blick scheint es heute nicht mehr vonnöten, wortreiche Begründungen für einen "Lernbereich Dritte Welt" ins Feld zu führen. Während vor fünfundzwanzig Jahren noch sehr grundsätzlich um die Wahrnehmung der Dritten Welt gerungen werden mußte, hat der Nord-Süd-Konflikt mittlerweile einen festen Platz in der bundesdeutschen Bildungs- und Medienlandschaft eingenommen. So hat auch die Ständige Konferenz der Kultusminister in ihrer jüngsten Bestandsaufnahme zur Situation des Unterrichts über die Dritte Welt mit Genugtuung festgestellt, daß der Lernbereich "Dritte Welt" in den Lehrplänen aller Bundesländer und aller Schulstufen ausreichend verankert sei (1). Auch Evaluierungsberichte von Einrichtungen der Erwachsenenbildung belegen, daß die weltpolitische Perspektive aus ihrem Bildungsangebot nicht mehr wegzudenken ist (2). Weiterhin widmen die Nachrichtensendungen in Hörfunk und Fernsehen auch außerhalb spektakulärer "Eine-Welt-Medienwochen" den Ländern des Südens inzwischen rund ein Viertel ihrer Sendedauer; und das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit vermag auf der Grundlage seiner regelmäßigen Meinungsumfragen stolz zu vermelden, daß der Prozentsatz der Bundesbürger, die der Entwicklungshilfe gegenüber ablehnend eingestellt sind, noch nie so gering war wie heute. War also die Dritte-Welt-Pädagogik rundum ein Erfolg?

Die gewachsene Aufmerksamkeit, die den Ländern des Südens gezollt wird, darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Darstellungsweise der Nord-Süd-Problematik sowohl in den Medien, als auch in den Lehrplänen und in den Schulbüchern von Anfang an keinesfalls unproblematisch war und sich in dieser Hinsicht auch in den letzten Jahren nichts entscheidendes gewandelt hat. In der Dritte-Welt-Berichterstattung des Fernsehens und der Presse dominieren nach wie vor entweder Exotik-Beiträge oder aber "Negativanlässe" wie Kriege und Naturkatastrophen (3). Und die Lehrpläne begnügen sich in der Regel damit, die umgreifende Thematik der Entwicklungsprobleme auf die jeweiligen fachspezifischen Zugänge zu reduzieren und damit in der Zersplitterung auf beziehungslose Einzelaspekte zu entpolitisieren. Hier wie dort wiegt der verzerrte Blick, mit dem die Dritte Welt wahrgenommen wird, weitaus schwerer als die möglicherweise nach wie vor beklagenswerten quantitativen Defizite.

Das Wissen um die internationale Vernetztheit unseres gesellschaftlichen Lebens ist zwar längst keine Geheimwissenschaft mehr - gleichwohl sind provinzielle Denk- und Handlungsmuster aus Politik und Alltag nicht verschwunden. Die Ziele, mit der die

entwicklungspolitische Bildung angetreten war, weltinnenpolitische Sensibilität und Handlungskompetenz im Horizont internationaler Solidarität zu fördern, konnten trotz einer beachtlichen Ausweitung entwicklungspolitischer Bildungsbemühungen nicht eingelöst werden.

Und deshalb muß man wohl doch feststellen, daß das Bildungswesen die Herausforderung durch den Nord-Süd-Konflikt bislang noch nicht angemessen angenommen hat. Die bloß additive Ergänzung weltpolitischer Themen im Bildungsangebot der Schulen oder im Angebotsspektrum der Medien ist allein noch keine ausreichende Antwort auf diese Herausforderung. Ich möchte, um diese These verständlich zu machen, zunächst noch einmal grundsätzlich nach dem Begründungszusammenhang fragen, in dem der Nord-Süd-Konflikt als pädagogische Herausforderung erscheint, ehe ich - daran anschließend - auf neue Ansätze in der Bildungs- und Medienarbeit eingehe.

Weshalb stellt der Nord-Süd-Konflikt eine Herausforderung für die Bildungsarbeit dar? Ich möchte hierzu zwei elementare Gedanken erläutern, die wir voraussetzen müssen, wenn wir den

Nord-Süd-Konflikt als Bildungsauftrag der Zukunft bestimmen. Sie mögen zunächst als trivial erscheinen und sind doch, wie wir sehen werden, nicht unumstritten:

1. Die Entwicklung der Industriestaaten steht mit der Entwicklung der Dritten Welt in einem engen politischen, ökonomischen und ökologischen Zusammenhang.
2. Der gesellschaftliche Wandel, der zur Bewältigung der globalen Entwicklungsprobleme erforderlich ist, kann über Bildungs- und Erziehungsprozesse beeinflusst werden, entweder motiviert und beschleunigt, aber auch verlangsamt, umgeleitet und behindert.

Über den Zusammenhang von Nord und Süd

Unsere Alltagsentscheidungen als Bürgerinnen und Bürger einer reichen Industriegesellschaft beeinflussen, ebenso wie der Entwicklungsprozess in unserer Gesellschaft im ganzen, die Lebenschancen und Handlungsspielräume für Menschen in der Dritten Welt. Für die Zielbestimmung wie für die Themenwahl entwicklungspolitischer Bildung ist es von entscheidender Bedeutung, wie wir diese behauptete Interdependenz zwischen der Entwicklung des Nordens und der Entwicklung des Südens interpretieren. Für die entwicklungspolitische Didaktik war die lateinamerikanische Dependenztheorie anfangs der siebziger Jahre als entwicklungstheoretischer Orientierungsrahmen besonders einflußreich geworden. Sie begriff Unterentwicklung nicht wie die bis dato vorherrschenden Modernisierungstheorien als eine untere Stufe auf der Stufenleiter gesellschaftlicher Entwicklungsniveaus, sondern als abhängige Entwicklung, als Kehrseite der ("Über")-Entwicklung des Nordens. Damit verweist, verkürzt gesagt, die Überwindung von Unterentwicklung auf die fundamentale Veränderung des Nord-Süd-Verhältnisses und einen unabdingbaren sozialen und ökonomischen Wandel der Industriestaaten selbst.

Bereits Bertholt Brecht hatte diesen Bedingungszusammenhang in einem einfachen Bild ausgedrückt:

"Reicher Mann und armer Mann
standen da und sahn sich an
Und der Arme sagte gleich
wäre ich nicht arm, wärest du nicht reich!"

Jenseits der historischen Genese von Unterentwicklung in der kolonialen Ausbeutung läßt sich aus diesem einfachen manichäischen Weltbild, nach dem der Reichtum der Reichen auf der Armut der Armen gründet, für die Vielfältigkeit der Nord-Süd-Verhältnisse in der Gegenwart sicherlich kein ausreichendes entwicklungstheoretisches Paradigma mehr gewinnen. Beispielsweise kann die fortschreitende Verelendung Afrikas angesichts der weltwirtschaftlichen Marginalisierung des afrikanischen Kontinents heute nicht mehr angemessen als Ausdruck einer fortgesetzten wirtschaftlichen Ausbeutung Afrikas durch den Norden interpretiert werden. Und gleichwohl bleibt trotz erzwungener "Abkoppelung" vom Weltmarkt das Schicksal Schwarzafrikas von den externen Bedingungen ungerechter Weltmarkt-Verhältnisse abhängig. Und so sind selbst unsere gewandelten bundesdeutschen Kaffee-Geschmacksvorlieben zum Beispiel, indem wir neuerdings die feineren arabica-Sorten bevorzugen, nicht ohne Konsequenzen für Ugandas Volkswirtschaft, die fast vollständig vom Export der robusta-Kaffee-Sorten abhängig ist.

Erstaunlicherweise hat selbst die Weltbank, der gewiß keine Affinität zu dependenztheoretischen Ansätzen unterstellt werden kann, in ihrem jüngsten Weltentwicklungsbericht zum Thema

"Armut" auf einen subtilen Bedingungszusammenhang zwischen Wohlstand im Norden und Armut im Süden hingewiesen. Je mehr die Reichen, so die Weltbank, ihren privaten Konsum über Kredite finanzieren, desto enger werden die Entwicklungschancen für den Süden, da das weltweite Zinsniveau steigt.

Auch wenn die Aussagekraft entwicklungstheoretischer Ansätze, die kausale Beziehungen zwischen Unterentwicklung im Süden und der Entwicklung im Norden behauptet haben, heute im Einzelfall bezweifelt werden muß, ist selbst bei internationalen Organisationen wie der Weltbank unbestritten, daß die Entwicklungsprobleme der Dritten Welt ohne eine Umgestaltung der Nord-Süd-Beziehungen nicht bewältigt werden können. Und dies wird, ob es nun um eine Lösung des Verschuldungsproblems, um den Abbau des Agrarprotektionismus oder um bessere Preise für die Rohstoffe des Südens geht, in der einen oder anderen Weise auch den Alltag in den Industriestaaten nicht unberührt lassen.

Doch die Bereitschaft, unseren eigenen gesellschaftlichen Reformbedarf im Kontext weltwirtschaftlichen Wandels anzuerkennen, ist in der bundesdeutschen Öffentlichkeit ganz offensichtlich geschwunden: Das gesellschaftliche Umfeld der siebziger Jahre, als die Diskussion um die entwicklungspolitische Bildung ihren bisherigen Höhepunkt erreicht hatte, war von einer tiefen Skepsis gegenüber der Fortsetzbarkeit jenes Entwicklungsweges geprägt, den die Industriestaaten eingeschlagen hatten. Von der "Krise der Entwicklung" ist heute kaum mehr die Rede, die entwicklungspolitische Bildung steht vor der Herausforderung einer neuen Fortschrittseuphorie. Auf die jüngsten Öl-Preis-Bewegungen reagieren zwar noch die Börsen, aber im Alltagshandeln der Deutschen schlagen sie sich, anders als 1973, so gut wie nicht nieder.

Erinnern wir uns: 1972 deckte der Club of Rome die "Grenzen des Wachstums" auf, ein Jahr später ließ die sogenannte "Ölkrise", die eine Wirtschaftskrise in den meisten Industriestaaten nach sich zog, das dünne Eis, auf dem der bundesdeutsche Wohlstand errichtet war, vielen erstmals erfahrbar werden. Der Dag-Hammarskjöld-Bericht "was tun?" diagnostizierte erstmals eine globale Krise der Entwicklung. Man hatte den Eindruck, vor einer Wende in der Weltwirtschaft zu stehen. Auf diesem Hintergrund hatte die Cocoyoc-Erklärung 1974 die Überflußgesellschaften dazu aufgerufen, "in ihrem eigenen wohlverstandenen Interesse humanere Lebensmuster zu finden, die weniger ausbeuterisch sind - gegenüber der Natur, gegenüber anderen Menschen und gegenüber sich selbst". Und auf der Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen 1975 in Nairobi hielt Charles Birch eine in der Folge vielzitierte Rede, in der er appellierte: "Die Reichen müssen einfacher leben, damit die anderen überhaupt leben können". Der Impuls von Nairobi wurde dann vor allem in der Öffentlichkeitsarbeit der kirchlichen Hilfswerke wirksam: Misereor stellte sein Jahresthema 1976 erstmals unter das Motto "Anders leben" und 1977 startete die "aktion e" (einfacher leben) von Brot für die Welt.

Und heute? Mit der Zauberformel des EG-Binnenmarktes werden derzeit alle Befürchtungen von der Endlichkeit des wirtschaftlichen Wachstums, von den Grenzen der ökologischen Belastbarkeit, von den sozialen Verwerfungen der industriellen Leistungsgesellschaft, von der Unmoral unseres Wohlstandes angesichts wachsender Armut in der Dritten Welt von einer glitzernden Wachstumseuphorie übertüncht. Und auch der dramatische Umbruch in Osteuropa bestärkt nur einmal mehr die Selbstgefälligkeit unserer industrie-kapitalistischen Gesellschaft, die angesichts des kläglichen Scheiterns "alternativer" Entwicklungswege jegliche Reformbedürftigkeit von sich weisen kann. Allem Anschein nach ist es, was vor fünfzehn Jahren noch kaum möglich

schien, gelungen, Krisen, sei es nun angesichts der Begrenztheit energetischer Ressourcen, der Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen oder der Verschuldung der Dritten Welt in Wachstumsimpulse zu übersetzen.

In diesem veränderten öffentlichen Klima vermag auch die Krise der Dritten Welt keine fundamentalen Anfragen mehr an die Legitimität unseres Wohlstandes zu stellen. So hat das BMZ schon in seinem Jahresbericht 1985 der Politik des schlechten Gewissens eine klare Absage erteilt: "Wir leisten Entwicklungshilfe aus moralischer und wirtschaftlicher Weitsicht, nicht aus Tributpflicht. Entwicklungspolitik ist keine Politik des schlechten Gewissens". Und in dem vor zwei Jahren vom BMZ in Massenaufgabe vorgelegten bunten "zeitbild-magazin" kommt der als Gastkommentator geladene Capital-Herausgeber Johannes Gross zu dem bemerkenswerten Schluß: "Erst wenn wir 'reichen' Länder nicht über den Wohlstand erröten, zu dem wir den anderen verhelfen wollen, werden wir die entscheidende Voraussetzung für eine selbstbewußte und fruchtbare Partnerschaft zwischen Erster und Dritte Welt geschaffen haben".

"Zunächst einmal ist festzuhalten, daß die apokalyptischen Visionen, die Katastrophendidaktiken, den Blick auf die akute Problemlage und den notwendigen Handlungsbedarf wohl ebenso verstellt haben, wie dies heute der blinde Zukunftsoptimismus tut."

Halten wir inne: was bedeutet dieses veränderte öffentliche Klima für unsere pädagogische Konzeption? Zunächst einmal ist festzuhalten, daß die apokalyptischen Visionen, die Katastrophendidaktiken, die in dem verunsicherten gesellschaftlichen Umfeld der siebziger Jahre so beliebt waren, den Blick auf die akute Problemlage und den notwendigen Handlungsbedarf wohl ebenso verstellt haben, wie dies heute der blinde Zukunftsoptimismus tut. Bedrohungssituationen, gesellschaftliche Krisen, Ängste, das hat z.B. die sogenannte Arnoldshainer Ölkrisen-Studie seinerzeit belegt (4), setzen gerade nicht innovative Lernprozesse frei. Unter dem Eindruck der globalen Entwicklungskrise allerdings und zusätzlich motiviert durch die "Alltagswende" in den Sozialwissenschaften wurden in den siebziger Jahren neue Konzepte entwicklungsbezogenen Lernens entwickelt, (die unter den Etiketten "Nahbereichsthese", "Nahtstellenansatz", "ökumenische Didaktik" oder "Entwicklungspädagogik" bekannt geworden sind), die auch heute, im Kontext einer scheinbar gerade gegensätzlichen gesellschaftlichen Selbsteinschätzung, nach wie vor ihre Bedeutung nicht verloren haben. Gemeinsam ist diesen didaktischen Ansätzen das Bemühen, die Dritte-Welt-Pädagogik aus der engen Fixierung auf den Gegenstandsbereich der "fernen" Entwicklungsländer herauszuführen und in den umfassenderen Kontext der Entwicklungsprobleme der Einen Welt zu stellen. In den Worten von Werner Simpfendorfer: "Ökumene lernen wir, wenn wir einen Zusammenhang herstellen zwischen unseren unmittelbaren örtlichen Erfahrungen und den globalen Fragestellungen".

Der eigene Alltag, der Nahbereich, wird damit zum Anknüpfungspunkt und Thema entwicklungsbezogenen Lernens. Zur methodischen Schlüsselfrage gerät nun das Problem, wie es gelingen kann, die Thematisierung der eigenen Lebenswelt mit den weltweiten Entwicklungsfragen zu vermitteln, das Ferne im Nahen transparent zu machen, den Lernprozeß über den Teller- und den eigenen Erfahrungsbereich hinauszuweisen.

Erziehung und globale Verantwortung

Derzeit allerdings herrscht in der Entwicklungstheorie ganz offensichtlich Ratlosigkeit über einen angemessenen Orientierungsrahmen für die Deutung der Nord-Süd-Beziehungen (5). Und diese Ratlosigkeit muß sich auch in der entwicklungspolitischen Bildung niederschlagen, für die die Politikwissenschaft eine wichtige Bezugsdisziplin darstellt. Doch auch wenn wir eingestehen müssen, daß Begriffe wie Schuld, Abhängigkeit, Ausbeutung im Sinne von Kausalzusammenhängen zwischen Wohlstand und Elend nur noch begrenzte Aussagekraft haben, besteht wohl, ganz unangesehen des entwicklungstheoretischen Fragments, dem wir gerade anhängen, Konsens darüber, daß die Interdependenz zwischen Nord und Süd gewachsen ist. Mit der Globalisierung der Ökonomie, die z.B. dadurch zum Ausdruck kommt, daß mittlerweile rund 1/6 aller weltweit produzierten Güter Gegenstand internationalen Warentausches sind und der gesellschaftlichen Vernetzung der Welt mittels neuer Informations- und Kommunikationsmedien, Verkehrsverbindungen und weltpolitischer Institutionen, wächst die Komplexität der "Einen Welt"-Gesellschaft.

Die Konsequenzen einer fortschreitenden Einbindung in Weltmarkt und Weltgesellschaft zeigen sich auch auf der Ebene unseres Alltags. Selbst unsere Ernährung beziehen wir mittlerweile aus einem "globalen Supermarkt". Als größter Nahrungsmittelimporteur der Welt und zugleich viertgrößter Agrarexporteur ist gerade die Bundesrepublik besonders eng in die internationale Arbeitsteilung der Weltagrarwirtschaft eingebunden. Damit einher geht eine zunehmende Internationalisierung der Landwirtschaft, die ursprünglich noch als eine "an die Scholle gebundene Produktionsform" angesehen wurde (6). Und so wundert es schon niemanden mehr, daß unser Fleischkonsum in Mitteleuropa rund 30 Millionen Hektar landwirtschaftlicher Nutzfläche in den Ländern des Südens zur Produktion von Futtermitteln für die europäischen Viehtröge beansprucht usw.

Jedenfalls wird es immer schwieriger, all die Nebenfolgen unserer alltäglichen, geschweige denn der makropolitischen Entscheidungen in Raum und Zeit zu übersehen. Die Nebenfolgen unserer Handlungen sind uns nicht mehr vor Augen, sie werden in die Zukunft oder in andere Weltregionen abgeschoben, betreffen zukünftige Generationen oder Menschen außerhalb unseres Blickfeldes. Und dabei können kleine Ursachen schon fatale, ganz und gar unbeabsichtigte Wirkungen zeitigen, ob es sich nun um den berüchtigten Druck auf die Deo-Dose oder den Einbau eines Meranti-Fensterrahmens fürs Badezimmer handelt.

Voraussetzung dafür, um globale Verantwortung überhaupt wahrnehmen zu können, wäre also die kognitive Kompetenz, alle möglichen Nebenfolgen unserer Handlungen, die außerhalb unserer unmittelbaren Lebenswelt zutage treten, bewußtseinsmäßig einholen zu können. Ein eigentlich vermessener Anspruch! Denn die Globalisierung wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Prozesse hat nicht nur längst die Reichweite aller politischen Regulationskompetenzen überschritten, sondern auch die menschliche Wahrnehmungs- und Verarbeitungsfähigkeit schlechthin.

Genau diesen Konflikt thematisiert der sogenannte "Lernbericht" des Club of Rome aus dem Jahr 1979 unter dem Titel "Das menschliche Dilemma" (7). Als "das menschliche Dilemma" wird darin die "Diskrepanz zwischen der zunehmenden Komplexität aller Verhältnisse und unserer Fähigkeit, ihr wirksam zu begegnen" identifiziert. Und die Konsequenz des Club of Rome aus dieser Analyse ist auf den ersten Blick einleuchtend: im Zuge einer mehr und mehr zusammenwachsenden Welt und angesichts des zunehmenden ökologischen und militärischen Bedrohungspotentials über das wir verfügen, kann nur Lernen die Diskrepanz zwischen wachsender Komplexität und menschlicher Regulationskompetenz auflösen.

Der Erziehung wird damit die Schlüsselrolle zur Bewältigung der Überlebensprobleme der Menschheit zugedacht. Dabei weist der Club of Rome allerdings ausdrücklich darauf hin, daß nicht nur die Bildungsinhalte, sondern auch Ziele und Methoden der Bildung und Erziehung einer grundlegenden Umorientierung bedürfen, um tatsächlich zur Bewältigung der Zukunft zu qualifizieren.

Die Unzulänglichkeit der traditionellen Bildung ist offensichtlich. Sie ist insoweit provinziell, als sie nicht die globale Dimension im Blick hat. Die übliche gesellschaftliche Sozialisation und die durchschnittliche Bildungskarriere mögen zwar zur rationalen Bewältigung der unmittelbar erfahrenen, gegenwärtigen Lebenswelt beitragen, sie qualifizieren jedoch nicht für die Wahrnehmung globaler Verantwortung und zur Handlungskompetenz unter den möglicherweise völlig veränderten Rahmenbedingungen der Zukunft. Unter diesem Gesichtspunkt ist auch die pädagogische Orientierung an einer personalen Nahbereichs-Ethik in Frage zu stellen; denn was im Nahbereich vernünftig sein mag, kann sich hinsichtlich der globalen und ökologischen Handlungsfolgen gerade als unvernünftig erweisen. Auch ein anderes traditionelles Grundmuster menschlichen Lernens versagt vor den Herausforderungen der Zukunft: das Lernen nach Versuch und Irrtum. In immer mehr Problembereichen können wir uns einen Irrtum nicht mehr leisten. Nach der Katastrophe gibt es vielleicht gar niemanden mehr, der aus den Fehlern lernen könnte...

So bedarf es eines antizipatorischen, innovatorischen Lernens, das sich mit den zukünftigen Folgen unseres Handelns auseinandersetzt und sich nicht in der Tradierung überlieferter Wissensbestände erschöpft.

Bedeutsamer als in diesem "Lernbericht" kann die Rolle des Bildungswesens bei der Bewältigung der anstehenden Entwicklungskrisen in Nord und Süd kaum eingeschätzt werden. Wird sie nicht vielleicht sogar überschätzt? Zu der These, daß wir die wachsende Komplexität der Welt nur durch antizipatorisches Lernen einholen können, möchte ich an dieser Stelle nur eine kurze kritische Anmerkung einbringen (8). Denn die Forderung, daß qua Erziehung der Mensch dazu befähigt werden müßte, sich der wachsenden Komplexität der Welt anzupassen, akzeptiert unhinterfragt das nach wie vor herrschende Fortschrittsparadigma, das den Grad der Komplexität menschlicher Gesellschaften - ganz analog zur Evolutionsbiologie - zum Maßstab für Entwicklung stilisiert. Mehr Wachstum, mehr Interdependenz, mehr Handel, mehr Verflechtung, mehr Differenzierung und Flexibilisierung, mehr Weltmarkt. Festgezurr wurde dieses Ideal zum Beispiel in wirtschaftlicher Hinsicht im GATT, dem Rahmenvertrag der herrschenden Welthandelsordnung. Handel, und damit die Integration aller Volkswirtschaften in die internationale Arbeitsteilung der Weltwirtschaft, wird als Motor gesellschaftlichen Fortschritts definiert. Doch auch wenn unter dem Dach des GATT der Welthandel sein Volumen mittlerweile vervierzigfachen konnte, ist angesichts wachsender Disparität zwischen reichen und armen Nationen der Liberalismus den Beweis für die

Formel schuldig geblieben, daß wachsende Weltmärkte mit dem Wachstum des Wohlstandes aller beteiligten Handelspartner einhergehen. Ganz abgesehen davon, daß eine wildgewordene Weltökonomie durch eine demokratische Öffentlichkeit ohnehin nicht mehr kontrollierbar zu sein scheint. Die unüberhörbar gewordenen Forderungen nach einer Regionalisierung der Weltwirtschaft, die z.B. neben den zahlreichen Initiativen der europaweiten GATT-Kampagne auch von Ingomar Hauchler aus den Reihen der Stiftung Entwicklung und Frieden vorgetragen werden (9), reagieren auf dieses Mißverhältnis: wirtschaftliche Prozesse müssen in ihrer Reichweite wieder auf ein Maß zurückgeschraubt

"Wirtschaftliche Prozesse müssen in ihrer Reichweite wieder auf ein Maß zurückgeschraubt werden, das politisch kontrollierbar ist. Nur so läßt sich auch der Primat der Politik vor der Ökonomie behaupten."

werden, das politisch kontrollierbar ist. Nur so läßt sich auch der Primat der Politik vor der Ökonomie behaupten. Bezogen auf die allgemeinere Feststellung vom "menschlichen Dilemma": die Diskrepanz von ökonomisch-technologischer Komplexität und individueller wie gesellschaftlicher Regulationskompetenz kann auch durch die Entflechtung dieser politisch nicht mehr einholbaren Komplexität verringert werden. So gesehen sind die Probleme der Zukunftsbewältigung gewiß nicht nur als Anfragen an eine Pädagogik zu deuten, die die Anpassung des Menschen an den wirtschaftlich-technologischen "Fortschritt" zum Ziel hat.

Daß dem Bildungswesen ohnehin keine innovative Rolle bei der Beeinflussung des gesellschaftlichen Wandels zuzutragen sei, diese Ansicht vertrat Siegfried Bernfeld bereits 1925: "Die Erziehung ist konservativ. Ihre Organisation ist es insbesondere. Niemals ist sie die Vorbereitung für eine Strukturveränderung der Gesellschaft gewesen. Immer - ganz ausnahmslos - war sie erst die Folge der vollzogenen" (10). Die pädagogischen Optimisten, wie die Autoren des Club-of-Rome-Berichtes, können sich hingegen auf noch ältere Stimmen berufen, wie zum Beispiel auf die des Johann Balthasar Schupp, der schon im 17. Jahrhundert die Erziehung zum Motor des sozialen Fortschritts erklärte: "Wenn wir aller Orten wohlbestallte Schulen hätten, darin die Jugend recht unterwiesen würde, hätten wir innerhalb 20 Jahren eine neue Welt und bedürften keiner Büttel oder Scharfrichter".

Entwicklungspädagogik wird sich zwischen diesen Extremen des pädagogischen Optimismus und des pädagogischen Pessimismus verorten müssen (11). Deutlich scheint mir zu sein, daß pädagogisches Handeln nicht politisches Handeln ersetzen kann. Und umgekehrt setzen fundamentale politische Strukturveränderungen, unter der Voraussetzung einer demokratischen Öffentlichkeit, auch eine breite Partizipation und damit innovative politische Lernprozesse voraus.

Die Informationsgesellschaft und die Krise der politischen Aufklärung

Was in der Welt passiert, das kann man heute wissen. Die jüngste Fernsehkonsumstudie der GfK Nürnberg belegt, daß der durchschnittliche Bundesbürger über 14 Jahre in verkabelten Haushalten täglich 191 Minuten fernsieht. Tendenz steigend.

Die "Dritte Welt" ist dabei zwar zu einem nach wie vor marginalen, aber doch selbstverständlichen Bestandteil der medial vermittelten "Einen Welt" geworden. Ein Mehr an Information vermag angesichts der "über-informierten" Öffentlichkeit nicht länger zur Qualifizierung entwicklungspolitischer Handlungskompetenz beizutragen. Das klassische Konzept politischer Aufklärung, das davon ausgegangen war, alleine schon durch die Vermittlung von Wissen zu politischem Handeln befähigen und motivieren zu können, ist angesichts der Herausforderung der modernen Informationsgesellschaft gescheitert. Der in unseren Kreisen eher ungeliebte Pascal Bruckner verwirft das "entwicklungspädagogische" Potential der Medien radikal: "Die Medientechnologie hat Unruhe in unser friedliches Leben gebracht, aber sie vertreibt diese Unruhe auch wieder. ... Die ungeheuerlichste Realität wird in diesem Alltag mit dem Stempel des déjà-vu versehen... das Fernsehen ist das beste Gegengift zur Mobilisierungskraft seiner eigenen Bilder" (12). So gesehen blieb auch das Medienereignis der "Einen-Welt-Woche" in den Grenzen des Mediums, das die Botschaft unangesehen ihres Inhalts besetzt, gefangen.

Doch das Problem, das die Vermehrung des Informationsmülls Orientierung eher verbirgt denn fördert, betrifft nicht nur die mediale Informationsvermittlung, sondern ebenso die Bildungsarbeit im schulischen wie im außerschulischen Bereich. Die entwicklungspolitische Bildung steht sich mit ihrer Aufklärungssattitude selbst im Wege. Denn die aufklärerische Protestformel "Wissen ist Macht" scheint umzuschlagen in "Wissen ist Ohnmacht", dies in einem doppelten Sinne: Eine auf Inhalte, Stoffe, Themen fixierte Bildungsarbeit erkennt, daß Handlungsmotivation nicht durch Wissensakkumulation ausgelöst werden kann, sondern eher verschüttet wird. Darüberhinaus aber wird zudem immer deutlicher, daß das Wissen über die hochkomplexen Zusammenhänge der Weltgesellschaft, in die unser Handeln eingebunden ist, auch bei denen, die "motiviert" sind, individuelles rationales Handeln kaum mehr anzuleiten vermag. Je mehr wir der schuldhaft-unschuldigen Verstrickung in die Ursachen von Armut, Ausbeutung, Gewalt, Klimakatastrophen und Umweltzerstörung bewußt werden, desto schneller zerrinnen einst für gewiß errichtete Handlungsorientierungen. "Globale Mitverantwortlichkeit" kann nicht auf handelnde Subjekte rückbezogen, "Globale Verantwortung" nicht von Individuen wahrgenommen werden. Aus der erstgenannten Sackgasse der politische Aufklärung, dem Mythos von der motivierenden Wirkung aufklärerischer Information, hatte schon vor 15 Jahren die "Bochumer Didaktik" einen Ausweg gewiesen. Die politische Apathie müsse zunächst über die Erfahrung politischer Gegenmacht im Nahbereich, in den Konfliktfeldern des kommunalen Alltags überwunden werden (13). Für die zweite Frage, welche Qualifikation Bildung heute vermitteln muß, die zum sozialen Handeln in globaler Verantwortung befähigt, stehen m.E. befriedigende Antworten noch aus. Der referierte Ansatz des Club of Rome ist immerhin ein Versuch, mit den Kompetenzen des permanenten Lernens, des Lernen des Lernens, des antizipatorischen Lernens Schlüsselqualifikationen angesichts der Herausforderungen der Zukunft jenseits der etablierten Bildungsgehalte zu formulieren. Bemerkenswert ist in dieser Hinsicht auch die grundsätzliche Umorientierung, die derzeit in der bundesdeutschen Berufsausbildung zu beobachten ist. Nicht mehr ganz konkrete Fertigkeiten und Kenntnisse sollen

vermittelt werden, sondern "Schlüsselqualifikationen", "Strukturqualifikationen", "selbsttätiges Lernen". Was die Bildungsreform der siebziger Jahre nicht vermochte, das erzwingt jetzt der technische Fortschritt. Die Orientierung an Fertigkeiten und Kenntnissen ist passé, da der technologische Wandel den Ausbildungs-Stoff in immer kürzeren Zeiträumen veralten läßt. Sowohl das Konzept des "antizipatorischen Lernens" als auch der berufsbezogenen "Schlüsselqualifikationen" dienen allerdings nur der Perfektionierung eines fragwürdig gewordenen Fortschrittsmodells und sind so gesehen für eine pädagogische Theorie und Praxis, die Alternativen der gesellschaftlichen Entwicklung im Blick hat, in der bisher diskutierten Form mit Vorsicht zu genießen. Doch die erneute Erschütterung des Bildungskanons, die sich für die 90er Jahre abzeichnet, verweist auf eine "Didaktik des entwicklungsbezogenen Lernens" auf die bislang ungelöste Aufgabe, entwicklungspolitische Schlüsselqualifikationen zu erkunden, jenseits des konkreten Wissens von fernen Ländern und Sitten, von terms of trade und Welthandelsstrukturen, jenseits von Länder- und Institutionenkunde.

Ich möchte an dieser Stelle nur drei Prinzipien bzw. didaktische Ansätze erläutern, die sich im Kontext entwicklungspädagogischer Theorie und Praxis als Reaktion auf die Krise der politischen Aufklärung qua Information herausgeschält haben und dem Mißverständnis entgegenzuhalten sind, entwicklungspolitische Bildung habe es in erster Linie mit der Vermittlung von Kenntnissen über die Dritte Welt zu tun:

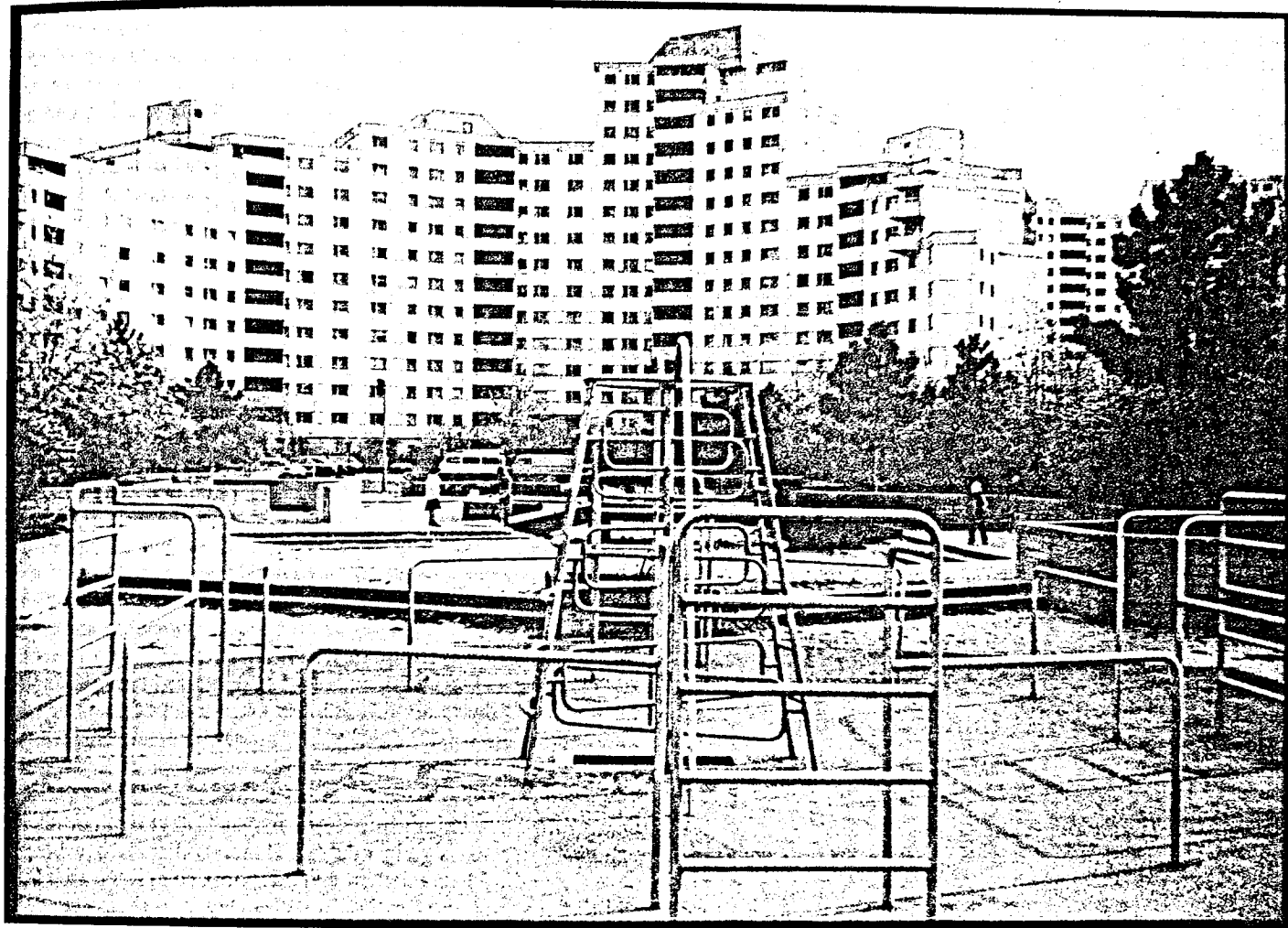
- die Notwendigkeit, die Struktur unseres Wissens von der Dritten Welt reflexiv und ideologiekritisch zu hinterfragen;
- die Notwendigkeit, den Alltag zu politisieren, die Relevanz der Inhalte entwicklungspolitischen Lernens damit an der Lebenswelt jeweiliger Zielgruppen auszuweisen und hier und jetzt solidarisches Handeln zu erproben;
- die Notwendigkeit, entwicklungspolitisches Lernen als Bildungsprinzip, das alle Bildungsinhalte umgreift und gerade kein eigenes Lernfeld Dritte Welt konstituiert, zu verankern.

**"'Globale Mitverantwortlichkeit' kann
nicht auf handelnde Subjekte
rückbezogen, 'globale Verantwortung'
nicht von Individuen wahrgenommen
werden."**

Weltbilder, Projektionen und Ideologiekritik

Im Zeitalter der Informationsgesellschaft ist eine ideologiekritische Didaktik, wie sie z.B. Anfang der siebziger Jahre mit dem Anti-Schulbuch "Heile Welt und Dritte Welt" in aufsehenerregender Weise umgesetzt wurde, wichtiger denn je. Wenn die Welt allabendlich und tagesaktuell in die Wohnzimmer flimmert, besteht die Herausforderung für die entwicklungspolitische Aufklärung nicht mehr wie vor 20 Jahren in einem grundsätzlichen Wissensdefizit über die Dritte Welt. Problematisch ist vielmehr

Kinderspielflächen (?)



Dieses Bild steht am Anfang einer neuen Reihe, mit der wir die Eindrücke, die unser Fotograf Achim Heinrichs zu dem Thema Kinderspielflächen sammelte, an Sie weitergeben wollen. Seine Aufnahmen, so denken wir, bedürfen keiner weiteren Kommentierungen. Alle Aufnahmen dieses Heftes sind in Berlin entstanden. (ds)

die Perspektive, unter der uns in Medien und Unterricht die Welt-politik nahegebracht wird. Die Bilder im Kopf lassen sich nicht einfach durch neue ersetzen, indem man andere, bessere, zusätzliche Informationen anbietet - die Bilder selbst müssen vielmehr thematisiert werden, ihre Beschränktheit entlarvt, ihre Herkunft aufgeklärt und die Interessen bestimmt werden, die in der Vermittlung verzerrender Welt-Bilder zum Ausdruck kommen. Anhand schlechter Schulbücher, ärgerlichen Zeitungsberichten, Werbefilmen der Industrie etc. läßt sich so gesehen vielleicht mehr über unsere Beziehungen zur Dritten Welt erfahren als am eindrucksvollsten "guten" Medium, das am nächsten Tag unter dem Mantel schiefer Rezeptionsfilter schon wieder begraben ist.

Die Wahrnehmungsmuster, unter denen uns die "Dritte Welt" zum Problem wird, haben sich gewandelt. Mit der Überwindung z.B. der Kalten-Kriegs-Schablone oder der Katastrophensicht, in der uns die Menschen immer nur als Bedürftige erfahrbar werden, sind damit auch authentischere Zugänge in der interkulturellen Begegnung möglich. Doch auch die neuen Paradigmen der "Einen Welt" und der "interkulturellen Kommunikation" sind nicht frei von Projektionen.

"Die neuen Paradigmen der 'Einen Welt' und der 'Interkulturellen Kommunikation' sind nicht frei von Projektionen."

Die Entwicklungshilfe war ebenso wie die entwicklungspolitische Bildung in der Bundesrepublik in ihren Anfangsjahren vom Zerrspiegel des Kalten Krieges geprägt. Aber auch nach dem Ende des Kalten Krieges sind wir weit davon entfernt, der Dritten Welt unvoreingenommen begegnen zu können. Die Weltbilder haben sich gewandelt: die Brille des Anti-Kommunismus war schon in den sechziger Jahren durch das Mißverständnis der Politikdidaktik gebrochen, die Aufgabe entwicklungspolitischer Bildungsarbeit müsse es sein, die Entwicklungshilfepolitik der Bundesregierung zu plausibilisieren. Und für die internationalistische Studentenbewegung waren die revolutionären Bewegungen in der Dritten Welt oftmals nur Objekte der eigenen politischen Sehnsüchte und Wunschvorstellungen von einer anderen Gesellschaftsordnung, deren Verwirklichung angesichts der eigenen Ohnmacht oder Trägheit anderen aufgebürdet wurde.

Projektionen haben ein empathisches Verstehen der Menschen in "Entwicklungsländern" auch im Kontext der kirchlichen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit immer wieder überlagert. Zwar haben sich die kirchlichen Hilfswerke in ihrer Öffentlichkeitsarbeit in der Regel dem anti-kommunistischen Zerrbild widersetzt, doch an die Stelle der Ost-West-Schablone trat das Bild des Bedürftigen, Leidenden, das z.B. in der "Hungerhand" der ersten Brot-für-die-Welt-Plakate seinen bis heute wirksamen Ausdruck fand. Mitleid tritt an die Stelle einer positiven Identifikation mit den Bedürfnissen und Wünschen, Nöten und Kompetenzen unserer Mitmenschen.

Ich fürchte, auch die aktuelle ökumenische Vision der interkulturellen Weltgesellschaft, die im von mir selbst gerne bemühten Begriff der "Einen Welt" ihren Niederschlag findet, verrät mehr über uns, als daß sie zur empathischen interkulturellen Kommunikation verhilft. Der Leitbegriff der "Einen Welt" wird heute von Konrad Raiser, der selbst in den siebziger Jahren dazu beigetragen hatte, diesen Begriff in der ökumenischen Bewegung populär zu machen, als "Herrschaftsideologie" kritisiert: "Die Vision der 'Einen Welt' postuliert Gleichheit aller Menschen und suggeriert Harmonie. Sie entspricht einem Bedürfnis nach einer harmonischen Welt und verstellt uns den Blick dafür, daß an manchen Stellen gerade die Austragung von Konflikten die notwendige Strategie ist, nicht der Ausgleich. Und schließlich ist die Vorstellung der 'Einen Welt' nicht geschützt dagegen, schlicht vereinnahmt zu werden (...) als Ideologie transnationaler Wirtschaftsinteressen" (14).

Die "Eine Welt" wurde bislang allein als globaler Weltmarkt und weltumspannender Coca-Colonialismus oder aber als Schicksalsgemeinschaft grenzüberschreitender Umweltkatastrophen erfahren, nicht jedoch als die "Eine Welt" der Völker, die sich in ihrer kulturellen Vielfalt und politischen wie ökonomischen Eigenständigkeit gleichberechtigt begegnen können. Trotz ihres ideologischen Gehaltes kommen wir jedoch nicht umhin, die Vision der einen Menschheitsfamilie als regulatives Prinzip für politisches und pädagogisches Handeln anzuerkennen. Die neueren Ansätze interkulturellen Lernens, die der entwicklungspolitischen Bildung eine unverzichtbare Hinwendung zum "Lernen von der Dritten Welt" aufgeben, sind darum bemüht, die politischen Bedingungen kultureller Begegnung zu thematisieren und nicht im harmonischen Weltbild des "Wir sitzen alle im selben Boot" zu verkleistern. Darin unterscheidet sich interkulturelle Pädagogik heute von dem unpolitischen Programm der "Erziehung zur internationalen Verständigung" der sechziger Jahre, das bereits 1974 auf einer UNESCO-Expertentagung scharfer Kritik ausgesetzt war: "Wir halten es für unangemessen, ja sogar für gefährlich, wenn Entwicklungsprobleme nur in Kategorien der internationalen Verständigung und des Friedens diskutiert werden, ohne dabei die Mechanismen und die politischen Interessen bewußt zu machen, die für die Tatsache verantwortlich sind, daß dieser Friede und diese Verständigung nicht existieren" (15).

Politisierung des Alltags

Entwicklungsbezogenes Lernen muß als Teil aktiven politischen Handelns verstanden werden, es läßt sich nicht reduzieren auf Bildungsmaßnahmen in Schulstuben und Vortragssälen, die sich ausdrücklich jeder Praxis und Parteilichkeit enthalten. Die Neugestaltung der eigenen Lebenswelt und der Aufbau alternativer gesellschaftlicher Strukturen "von unten" wird zum Gegenstand und Medium eines pädagogischen Handelns, das sich über die notwendige Anbindung an soziale Bewegungen und an einen konstruktiven politischen Widerstand definiert und den Rahmen klassischer Bildungs-Arbeit sprengen muß.

Wenngleich sowohl die sogenannte Bochumer Didaktik als auch die Entwürfe ökumenischen Lernens die Frage "Wie können Mehrheiten lernen?" als Ausgangspunkt ihres Nachdenkens formuliert hatten, muß die konsequente Orientierung an den Lebenswelten der Lernenden letztlich zu einer Praxis führen, die gerade nicht mehr auf eine allgemeine Öffentlichkeit zielen kann. Denn die Lebenszusammenhänge der Menschen, mit denen die Bildungsarbeit ins Gespräch zu kommen sucht, setzen zugleich die Grenze für das, was jeweils entwicklungspolitisch relevant ist. Die Aufarbeitung weltpolitischer Bezüge im Hinblick auf be-

stimmte, umgrenzbare Zielgruppen, die in jeweils spezifischen Hinsichten (sei es als Bauern oder als Journalisten, als Rüstungsarbeiter oder Reiseleiter) in die Entwicklungsproblematik verstrickt sind, nimmt Abschied von dem unfruchtbaren Ansinnen, eine diffuse breite Öffentlichkeit mit mehr oder weniger beliebigen Themen zu konfrontieren. Wir brauchen keine entwicklungspolitisch aufgeklärte Öffentlichkeit in dem Sinne, das jeder über alles Bescheid weiß, sondern wir benötigen politische Handlungskompetenz in spezifischen gesellschaftlichen Problemfeldern.

"Entwicklungsbezogenes Lernen muß als Teil aktiven politischen Handelns verstanden werden, es läßt sich nicht reduzieren auf Bildungsmaßnahmen in Schulstuben und Vortragssälen, die sich ausdrücklich jeder Praxis und Parteilichkeit enthalten."

"Zielgruppenorientierung" darf dabei nicht als didaktischer Trick mißverstanden werden (Werbefilmer und PR-Strategen können das viel besser als wir), es impliziert vielmehr ein partizipatorisches Lernen, bei dem wir als Initiatoren von Lerngelegenheiten nicht umhin kommen, auch die Problemdefinition aus der Hand zu geben.

Wenn wir den didaktischen Ansatz einer "Politisierung des Alltags" ernst nehmen wollen, dann müssen an die konzeptionelle und institutionelle Verfaßtheit unserer entwicklungsbezogenen Bildung damit auch zwei Fragen gestellt werden:

- Inwieweit erlauben unsere Bildungseinrichtungen das Überschreiten jener "kritischen Schwelle", nämlich das "Umschlagen" von politischem Lernen in praktisch-politisches Handeln?
- Inwieweit wird der obligate "Dritte-Welt-Bezug", der die "klassische" entwicklungspolitische Bildung kennzeichnet, nicht zur Fessel, die uns davon abhält, uns den entwicklungs-relevanten Problemfeldern zuzuwenden? Nicht alles, was mit der Dritten Welt zu tun hat, ist für die entwicklungsbezogene Bildung bei uns von Bedeutung, umgekehrt muß längst nicht jeder Lernprozeß, der auf entwicklungspolitische Handlungskompetenz zielt, bei der Dritten Welt ankommen. Die Differenz Nord/Süd kann nicht mehr als Leitdifferenz zur Interpretation der entwicklungspolitischen Problemlage der Gegenwart dienen. Die wechselnden Koalitionen in einer interdependenten Weltwirtschaft, die Grenzenlosigkeit der Umweltprobleme, die wachsenden Disparitäten zwischen den Regionen innerhalb der "reichen" wie der "armen" Staaten etc. lassen vermuten, daß der am Nord-Süd-Gegensatz orientierte Dritte-Welt-Bezug als Mandatskriterium entwicklungbezogener Bildungsarbeit nicht mehr trennscharf genug ist. Die Frage nach dem Gegenstand "Entwicklungsbezogener" Bildung ist m.E. neu zu stellen.

Entwicklungsbezogenes Lernen als Bildungsprinzip

"Wer die politische und soziale Emanzipation der außereuropäischen Völker und Staaten mit wachem Auge verfolgt, spürt unwiderruflich, daß diese Tatsache das Bildungsziel unserer Schulen beeinflußt" - diese so aktuell anmutenden Sätze finden sich bereits in der ersten deutschsprachigen Veröffentlichung, die um die Verankerung des Lernbereichs Dritte Welt im schulischen Unterricht bemüht ist (16). Geschrieben wurden diese Sätze 1962, als die Probleme der Dritten Welt im öffentlichen Bewußtsein einer Nation, die im Rausch des "Wirtschaftswunders" schwelgte, noch kaum gegenwärtig waren. Die von Wolfgang Hug formulierte Herausforderung, vor der die Schule angesichts der Bedeutung der Dritten Welt schon zu Beginn der sechziger Jahre stand, mußte eigentlich inzwischen, da die weltwirtschaftlichen Interdependenzen allgegenwärtig sind, eine tiefgreifende Umorientierung der schulischen Bildungsziele mit sich gebracht haben.

Der Blick in die aktuellen Lehrpläne der Bundesländer allerdings muß ernüchtern (17). Eine vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit in Auftrag gegebene Forschungsarbeit über die "Darstellung der Dritten Welt im Schulunterricht" bemängelt dabei insbesondere die Zersplitterung des Themenbereichs im Fächerkanon: "Wie aus der Lehrplananalyse zu ersehen ist, ist die Behandlung entwicklungspolitischer Themen in den einzelnen Fächern und Klassenstufen nicht aufeinander abgestimmt. (...) Es ist davon auszugehen, daß sich das Thema 'Entwicklungsländer/ Entwicklungspolitik' am Ende der Schullaufbahn als diffus, verwirrend, wenig klar und unzusammenhängend im Bewußtsein des Schülers darstellt" (18). Die Reduzierung des Themenbereichs auf jeweils fachspezifische Zugänge, ihre Aufsplitterung in geographische, religiöse oder historische Aspekte, kann der Komplexität der weltweiten Entwicklungsprobleme nicht gerecht werden. Da das Lernfeld "Dritte Welt" zudem schwerpunktmäßig dem Erdkunde-Unterricht zugeordnet ist, bringt dies die Gefahr mit sich, daß ahistorische und naturkundliche Interpretationsmuster dominieren. In den Fachwissenschaften selbst hat man längst gelernt, interdisziplinär zu denken, an unseren Schulen jedoch ist davon leider noch wenig zu spüren.

Die entwicklungspolitische Debatte der letzten Jahre hat deutlich gemacht, daß kulturelle und ökologische, soziale und ökonomische Gesichtspunkte der Entwicklung nicht auseinanderdividiert werden können. Dementsprechend sollten auch bei der didaktischen Umsetzung der Entwicklungsfrage integrative Herangehensweisen, die den Fächerkanon übergreifen, die Möglichkeit eröffnen, das Lernfeld Dritte Welt, das in keine der Fächerschubladen paßt, problem- und projektorientiert zu erschließen. Die Förderung der entwicklungsbezogenen Bildung an unseren Schulen hängt nicht vom stundenplanmäßigen Umfang der Lehrplaneinheiten ab, die ausdrücklich das Thema "Dritte Welt" abhaken; es geht nicht darum, den weltpolitischen Fragen der Gegenwart einen bestimmten Platz im Bildungskanon zuzuweisen und den Lehrplänen neuen "entwicklungspolitischen Stoff" hinzuzufügen. In Anbetracht der wachsenden Internationalisierung von Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft sollte die Schule vielmehr darauf hinwirken, provinzielle Denkmuster aufzubrechen, indem eine weltoffene, interkulturelle Perspektive zum festen und selbstverständlichen Bestandteil des gesamten Unterrichts wird. Der Bildungskanon der Schule benötigt eine Horizonterweiterung, die die schulischen Bildungsinhalte in jenen Kontext der "Einen Welt" einzuordnen vermag, in den sich Wirtschaft und Gesellschaft längst hineinentwickelt haben. Der sozialkundliche Unterricht muß seine Gegenstände heute, da die Tragweite politischer und wirtschaftlicher Entscheidungen vielfach eine neue globale Dimension angenommen hat, mit den Kategorien einer "Weltinnenpolitik" begreifen (19); Geschichte kann nicht länger nur aus

der Perspektive europäischer Eroberer geschrieben werden, ein angemessenes Verständnis anderer Kulturen und Völker setzt auch das Wissen um die vorkoloniale Geschichte Afrikas, Asiens und Südamerikas voraus; Musik, Kunst und Literatur blicken längst über den Tellerrand eurozentristischer Verengung hinaus - doch trägt dem auch die Unterrichtspraxis in den musischen Fächern Rechnung? Unsere Antworten auf religiöse Fragen müssen im Licht der Ökumene und der Vielfalt der Weltreligionen neu befragt werden und so fort.

Die Reflexion auf die weltweiten Bezüge der verschiedensten Elemente der Lebenswirklichkeit der Schüler und ihres gesellschaftlichen Umfeldes hätte tatsächlich eine Umorientierung der schulischen Bildungsziele und des Bildungskanons zur Voraussetzung. Die Erziehung zur Entwicklungsverantwortung sollte als erzieherisches Prinzip des schulischen Lernens verankert werden, das in den Fächerkanon übergreift. Die weltweiten Entwicklungsprobleme können nicht nur ein Unterrichtsstoff neben anderen sein, das Lernfeld "Dritte Welt" ist vielmehr ein "Bildungsinhalt besonderer Art" (20), nicht bloße Ergänzung der Allgemeinbildung, sondern deren integraler Bestandteil.

Gemessen an diesem Anspruch, die Entwicklungsprobleme der Welt als Dimension allen Handelns mitzubedenken, bewegen sich Politik wie staatliche Bildung trotz kosmopolitischer Vokabeln in nach wie vor provinziellen Bahnen. Nach der schleichenden Restauration und der Funkstille, in die sich die Bildungspolitik in der Bundesrepublik nach der Reformkonjunktur wieder zurückgeflüchtet hat, wäre es an der Zeit, die Bildungspolitik wieder zu einem zentralen Thema der öffentlichen Auseinandersetzung zu machen. Denn die hier angedeuteten Anforderungen an ein entwicklungsbezogenes Lernen lassen sich gerade nicht über die Begrenzung auf neue Lehrplaninhalte, auf Curriculumentwicklung, Schulbuchaktualisierung oder Veranstaltungen der Lehrerfortbildung kanalisieren, sie stellen vielmehr die institutionelle Verfaßtheit der Schule selbst in Frage. Die innovativen Impulse, die im außerschulischen Bereich, seitens der Kirchen, der Nichtregierungsorganisationen oder der Dritte-Welt-Bewegung, für eine Neubestimmung politischer Bildung im Horizont des Nord-Süd-Konflikts und globaler Sicherheitsprobleme längst fruchtbar gemacht wurden, wurden von der Bildungspolitik bislang zurückgewiesen. Während viele engagierte Menschen in den sozialen Bewegungen seit langem daran arbeiten, die Herausforderung anzunehmen, die der Nord-Süd-Konflikt an Bildung und Erziehung stellt, ist die Bildungspolitik leider noch weit davon entfernt, den "Bildungsauftrag für die Zukunft" einzulösen.

"Die aufklärerische Protestformel "Wissen ist Macht" scheint umzuschlagen in "Wissen ist Ohnmacht"."

Anmerkungen

- (*) Ausgearbeitete Fassung eines Vortrages, den der Autor im Rahmen einer Tagung der Stiftung Entwicklung und Frieden zum Thema "Globale Verantwortung für Frieden und Sicherheit" am 9. August 90 in Bonn gehalten hätte.

- (1) Vgl. KMK: Zur Situation des Unterrichts über die Dritte Welt, Bonn 1988.
- (2) Vgl. z.B. Deutscher Volkshochschul-Verband (Hg.): Evaluierung der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit im Volkshochschulbereich, Bonn 1987.
- (3) Vgl. Jürgen Horlemann: Der verstellte Blick. Wie man uns die Dritte Welt sehen läßt, in ZEP 1/1988, S.8-11.
- (4) Vgl. Hummel, K.u.a.: Fördert oder blockiert die Darstellung der sogenannten Ökrie in der Presse entwicklungspolitisches Bewußtsein?, Arnoldshain 1974.
- (5) Vgl. ZEP 3/1988, Entwicklungstheorien und Entwicklungspädagogik.
- (6) Vgl. Klaus Seitz/Michael Windfuhr: Landwirtschaft und Welthandelsordnung, Hamburg 1989.
- (7) Aurelio Peccei (Hg.): Das menschliche Dilemma - Zukunft und Lernen, München 1979.
- (8) Vgl. Alfred K. Tremml: Lernen oder Untergehen - Kritische Anmerkungen zum Lernbericht des Club of Rome, in: ZEP 1/1981, S.139-144.
- (9) Vgl. Ingomar Hauchler: Internationalisierung und nationaler Handlungsspielraum der Ökonomie, in: Stiftung Entwicklung und Frieden (Hg.), Gemeinsam überleben, Bonn 1988, S.35-52.
- (10) Siegfried Bernfeld: Sisyphus oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt 1976, S.119.
- (11) Vgl. Alfred K. Tremml: Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden?, in: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 1/1982, S.4-16.
- (12) Pascal Bruckner: Das Schluchzen des weißen Mannes, Berlin 1984.
- (13) Vgl. Gronemeyer/Bahr (Hg.): Erwachsenenbildung - Testfall Dritte Welt, Opladen 1977.
- (14) Konrad Raiser in: Wirtschaften im Jahr 2000 - mit welche Konzepten?, Bochum 1989, S.49.
- (15) Vgl. IRFED: In-School Development Education in the Industrialized Countries, Paris 1974.
- (16) Wolfgang Hug (Hg.): Die Entwicklungsländer im Schulunterricht, Hamburg 1962, S.9.
- (17) Eine Lehrplansynopse findet sich z.B. in Bundeszentrale für politische Bildung: Dritte Welt und Entwicklungspolitik, Bonn 1986.
- (18) Dorothee Bülow, Sabine Decker-Horx: Die Darstellung der Dritten Welt im Schulunterricht, München 1984 S.20f.
- (19) Ein Begriff übrigens, den Carl Friedrich von Weizsäcker schon vor über 25 Jahren geprägt hat.
- (20) So der ehemalige BMZ-Minister Erhard Eppler 1972, in: BMZ Schule und Dritte Welt Nr. 39, Bonn 1972.



Klaus Seitz, Jg. 1959, lebt in Nellingsheim / Kreis Tübingen. Langjährige Mitarbeit in entwicklungspolitischen Initiativen, u.a. im Entwicklungspädagogischen Informationszentrum EPIZ Reutlingen. Nach Philosophie- und Pädagogikstudium Bildungsreferent in verschiedenen Einrichtungen des Kirchlichen Entwicklungsdienstes. Veröffentlichungen zur Entwicklungspädagogik und zu Problemen des Welthandels. Zur Zeit wissenschaftlicher Angestellter am DFG-Forschungsprojekt "Von der Dritte-Welt-Pädagogik zur Entwicklungspädagogik - zur Geschichte eines Lernbereichs"