

Siebert, Horst

Die Dritte Welt als Thema der Erwachsenenbildung

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 11 (1988) 3, S. 16-21



Quellenangabe/ Reference:

Siebert, Horst: Die Dritte Welt als Thema der Erwachsenenbildung - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 11 (1988) 3, S. 16-21 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-65019 - DOI: 10.25656/01:6501

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-65019>

<https://doi.org/10.25656/01:6501>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

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

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

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

3



Entwicklungstheorien und
Entwicklungspädagogik

ZEP 3

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

11. Jahrgang, September 1988

Inhalt:

Manfred Wöhlcke:

Morbus Latinus – Die lateinamerikanische Krankheit oder Endogene Fehlentwicklung und die Gefahr der sozialen und ökologischen Selbstzerstörung

Burrhus Skinner

Selektion durch Folgen

Horst Siebert

Die Dritte Welt als Thema der Erwachsenenbildung

Studienmöglichkeiten im Lernbereich „Dritte Welt“ und Entwicklungspädagogik

Tagungsbericht „Ist Ökologie lehrbar?“

Tagungsbericht „... auf der Suche nach einer entwicklungsbezogenen Didaktik“

Rezensionen

Informationen
Informationen

EDITORIAL

Entwicklungstheorien und Entwicklungspädagogik oder: Über das Sterben und Geborenwerden von Paradigmen

Liebe Leserinnen und Leser

Entwicklungspädagogik hat einen engen systematischen Bezug zu Entwicklungstheorien, insb. zu den Theorien der Unterentwicklung. So wie die Entwicklungspsychologie die Theorien der Entwicklung von *Individuen* rezipiert, so muß die Entwicklungspädagogik aufmerksam die Theorien der Entwicklung von *Gesellschaften* zur Kenntnis nehmen, denn sie versteht sich als pädagogische Reaktion auf die Entwicklungstat-sache der Gesellschaft. Es ist deshalb nur konsequent, wenn wir jetzt auch einmal ein Heft vorlegen, das dieses Thema schwerpunktmäßig behandelt. An der Zeit ist es, denn auf dem Gebiete der Entwicklungstheorien hat sich die Diskussion in den letzten Jahren in einer Weise weiterentwickelt, daß man ohne Übertreibung von einer Krise aller traditionellen Entwicklungstheorien – seien sie „rechter“ oder „linker“ Provinienz – sprechen muß. Zwei Beispiele:

+ „Das Beste aus Reader's Digest“ veröffentlichte im August 1986 einen Beitrag von Jean-Francois Revel mit dem Titel „Der schlimmste Feind der dritten Welt“, in dem der konservative französische Autor, Träger des Konrad-Adenauer-Preises für Publizistik, mit einem geradezu klassisch gewordenen Mythos abrechnet, nämlich mit der Unterstellung, wonach Wohlstand und Demokratie der reichen Völker der nördlichen Erdhalbkugel mit der Ausbeutung, der Beraubung und Verarmung der armen Völker des Südens bezahlt würden. Weder historisch noch systematisch hänge die Unterentwicklung der Dritten-Welt-Länder mit der „Überentwicklung“ der Industriestaaten zusammen. Zwischen der Tatsache, daß bestimmte europäische Länder Kolonialreiche besaßen, und der Entwicklung des Pro-Kopf-Einkommens der Industriestaaten gäbe es keinen kausalen Zusammenhang: „Die europäischen Länder mit dem höchsten Pro-Kopf-Einkommen der Gegenwart, nämlich die Schweiz und Norwegen, haben nie einen einzigen Quadratmeter Kolonialland besessen. Lateinamerika hat sein Kolonialherrschaftsjoch bereits vor über 150 Jahren abgeschüttelt, so daß sich seine wirtschaftlichen Schwierigkeiten kaum den Spaniern bzw. Por-

4

9

16

22

27

30

32

34

Horst Siebert

Die Dritte Welt als Thema der Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung wird hier in einem engeren, institutionellen Sinne verstanden: als organisierte Bildungsangebote von Volkshochschulen, Heimvolkshochschulen und Akademien, von kirchlichen, gewerkschaftlichen und „ländlichen“ Bildungseinrichtungen. Damit klammere ich informelle Bildungsprozesse Erwachsener aus, die mithilfe von Büchern, Zeitschriften, Presseberichten, Fernsehsendungen, Plakaten und im Kontext von Spendenaktionen, folkloristischen Veranstaltungen, Dritte-Welt-Läden, lokalen Projektgruppen, Ferntourismus usw. stattfinden. Innerhalb der institutionalisierten Erwachsenenbildung lasse ich die berufliche Weiterbildung von Entwicklungshelfern, Reisebegleitern, Diplomaten, Ingenieuren und Managern der Exportwirtschaft unberücksichtigt, auch wenn sich berufliche und „allgemeine“ Bildungsangebote oft nicht eindeutig trennen lassen.

Konzepte

Die Ausgangsthese lautet: *Weder in der theoretisch-didaktischen Diskussion noch in der Praxis der Erwachsenenbildung ist die Dritte Welt z.Z. ein zentrales Thema.* Die Ausnahmen bestätigen eher die Regeln, so z.B. die Diskussionen zum „konziliaren Prozeß“ innerhalb der evangelischen Erwachsenenbildung (1), Veröffentlichungen und Initiativen der „Fachstelle für internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes“ (2), Dritte-Welt-Diskussionen der „Grünen“ anlässlich der Etablierung einer eigenen Stiftung und entwicklungspädagogische Beiträge in dem von J. H. Knoll herausgegebenen „Internationalen Jahrbuch der Erwachsenenbildung“ (3). Einschränkung muß auch erwähnt werden, daß viele Aufsätze in dieser „Zeitschrift für Entwicklungspädagogik“ und auch in A. K. Tremels „Pädagogikhandbuch Dritte Welt“ übergreifende Fragen behandeln, die für die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung relevant sind. Innerhalb der „Wissenschaft der Erwachsenenbildung“ dagegen wird die Dritte-Welt-Thematik dagegen

nicht intensiv diskutiert, zumal sich Kollegen wie E. Meueler und auch H. Dauber seit einiger Zeit auf andere Problemfelder konzentrieren. Für die Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung stehen momentan Themen wie Neue Technologien, Arbeitslosigkeit, Ökologie, Gesundheit, aber auch Psychologie und Esoterik im Vordergrund, obwohl die entwicklungspolitischen Bezüge vieler dieser „nationalen“ Themen auf der Hand liegen.

Dennoch gibt es theoretische Konzepte, die z.T. eine lange Geschichte haben und die für die entwicklungspädagogische Bildungsarbeit mit Erwachsenen aktualisiert und didaktisch-methodisch konkretisiert werden können. Im Folgenden werden vier solcher Konzepte skizziert.

1. Geographische Landeskunde

In den 50er Jahren gehörte die „Heimat- und Landeskunde“ zu den attraktivsten Angeboten der meisten Volkshochschulen, wobei der Dia-Vortrag eine beliebte Veranstaltungsform war. Mit der Verbreitung des Fernsehens schrumpfte dieser Fachbereich bis zur Bedeutungslosigkeit.

Diese Landeskunde müßte gar nicht mehr erwähnt werden, wenn sich nicht z.Z. eine Renaissance solcher landesspezifischen Veranstaltungen in einigen Volkshochschulen abzeichnete. Diese Behauptung beruht auf aktuellen Erfahrungen von Mitarbeitern der Erwachsenenbildung und läßt sich noch nicht statistisch belegen. Dennoch scheint die Feststellung von R. Niemann, daß von 1976/77 bis 1983/84 „die Unterrichtsstundenzahl im Bereich der Landeskunde/Geographie stagniert oder zurückgegangen ist“ (4), nicht mehr ohne weiteres auch für das Jahr 1988 zu gelten. Vermutlich aufgrund des expandierenden Ferntourismus, aber auch der zunehmenden privaten und beruflichen Kontakte mit einzelnen Ländern der Dritten Welt wächst ein geographisch gezieltes Informationsinteresse. Dabei hat sich das didaktische Profil dieser Veranstaltungen geändert. Im Mittelpunkt stehen nicht mehr die „schönen farbigen Bilder“ aus der Dritten Welt, sondern politische, wirtschaftliche und soziale Fragen. Motivationspsychologisch hat dieser Ansatz den Vorteil, daß meist eine persönliche Beziehung zu dem Land besteht, daß man schneller Experte für dieses Land wird und daß an diesem Land exemplarisch Strukturen der Unterentwicklung und Abhängigkeit erarbeitet werden können.

2. Ökumenisches Lernen

Dieser Ansatz wird in der kirchlichen, insb. evangelischen Erwachsenenbildung anlässlich der Vorbereitung des „Konziliaren Prozesses für Frieden, soziale Gerechtigkeit und Bewahrung der

Schöpfung“ verstärkt diskutiert. Die Ursprünge des ökumenischen Lernens liegen zweifellos in der christlichen Missiongeschichte: Die Welt ist eine Schöpfung Gottes, alle Menschen sind Brüder und Schwestern und die europäischen Christen tragen eine besondere Verantwortung für andere Völker, das Gebot der Nächstenliebe wird gleichsam durch das der „Fernstenliebe“ ergänzt. Das ursprünglich eher karitative Konzept der Barmherzigkeit und Hilfe ist in den letzten Jahren politisiert worden (5). Beeinflußt von Paulo Freire, der lange Zeit für den Weltkirchenrat in Genf tätig war, betonen Autoren wie E. Lange, E. Bahr, H. Dauber, W. Simpfendorfer, G. Orth, H. Becker und K. E. Nipkow die Verpflichtung des Christen, sich auch politisch im Kampf gegen Hunger und Ungerechtigkeit zu engagieren. Für viele dieser Pädagogen besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem ökologischen und dem ökumenischen Lernen. Das Problem dieser – wie auch anderer – Konzepte ist der hohe normative Anspruch einer „Postulativpädagogik“ und die geringe didaktisch-methodische Konkretisierung und Realisierung.

3. Interkulturelles Lernen

Dieses Konzept besitzt eine lange Tradition in multikulturellen Gesellschaften wie z.B. in Kanada und in Staaten mit ethnischen Minderheiten (6). In der Bundesrepublik wird dieser Lernbegriff vor allem in der sog. Ausländerpädagogik diskutiert. Bezogen auf die Dritte-Welt-Bildungsarbeit fordert dieser Ansatz dazu auf, nicht nur *über*, sondern auch *von* der Dritten Welt zu lernen, und zwar nicht als romantische Verklärung der angeblich „unverdorbenen“ Völker der Dritten Welt, sondern als kritisch-selbstkritische Auseinandersetzung. Die Vorstellung, daß wir durch die Beschäftigung mit anderen Kulturen, durch „die Fremde“ zu unserer eigenen kulturellen Identität finden, ist in der deutschen Klassik – von Goethe bis Hölderlin – und im deutschen Bildungsidealismus fest verankert. Ein solcher interkultureller Vergleich der Lebensstile, Weltanschauungen und kulturellen Leistungen findet in den Volkshochschulen z.Z. relativ großen Anklang (7). Afrikanische Musik, lateinamerikanische Tänze, chinesisches Kochen, indische Meditation, Weben der Indios, sind relativ beliebte Themen. Fraglich bleibt jedoch, ob tatsächlich interkulturelles Lernen im eigentlichen Sinne – und nicht nur Vermittlung von handwerklichen Techniken – angeregt wird. Außerdem ist bei diesen Themen eine unpolitische Betrachtung zu befürchten, worauf aber gerade die große Resonanz zurückzu-

führen ist.

4. Solidarisches Lernen

Dieses Konzept wurzelt in der deutschen Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung. Das Motto „Proletarier aller Länder vereinigt Euch!“ resultiert aus den internationalen Kapitalverflechtungen und der Notwendigkeit einer „sozialistischen Internationale“. Im Unterschied zu karitativ-moralischen Appellen wird hier das Eigeninteresse der Menschen der Industrienationen nicht ausgeblendet. Vereinfacht gesagt: auf lange Sicht schaden wir uns selbst, wenn wir die Dritte Welt ausbeuten, ihre Tropenwälder abholzen – auch wenn wir im Augenblick noch von diesen ungerechten Geschäften profitieren. Der Begriff der Solidarität ist untrennbar mit dem der politischen Macht und des ökonomischen Interesses verbunden. Wir müssen lernen, daß unsere eigene Zukunft nur gemeinsam mit der Dritten Welt und nicht auf deren Kosten zu sichern ist und daß Spenden nichts bewirken, solange die Machtstrukturen und Eigentumsverhältnisse unangetastet bleiben. G. Koneffke beschreibt diesen Interessenbegriff zutreffend, wenn auch etwas kompliziert: „Das objektive, allgemeine Interesse der Menschheit an Gleichheit und Freiheit von Unterdrückung, Ausbeutung, gesellschaftlich veranlaßtem Hunger und unnötigem Tod, von allen Formen gesellschaftlicher Gewaltausübung, gegen die objektiven und antagonistischen Partikularinteressen der verschiedenen Gruppen, in denen das Allgemeininteresse erst aufgedeckt und auf den Begriff gebracht werden muß.“ (8)

Dieses Konzept einer politischen Bildungsarbeit findet jedoch z.Z. wenig Anklang, weder bei den Arbeitnehmern in der Bundesrepublik noch bei den gewerkschaftlichen Bildungseinrichtungen. Es ist zweifellos der konfliktträchtigste Ansatz. Am ehesten wird dieses Verständnis von internationaler Solidarität in Teilen der „neuen sozialen Bewegungen“ diskutiert.

Konzepte: *Auslandskunde*

Ziele: biographisch verankertes Bildungsinteresse

ökumenisches Lernen

christliche „Fernstenliebe“, Gewissensbildung und Hilfsbereitschaft

interkulturelles Lernen

eigene kulturelle Identitätsfindung durch Beschäftigung mit dem Fremden

solidarisches Lernen

politischer Kampf gegen Unterdrückung und Ausbeutung hier und dort

WECHSELWIRKUNG

Zeitschrift für
TECHNIK NATURWISSENSCHAFT
GESELLSCHAFT

WECHSELWIRKUNG berichtet über politische Aktivitäten im naturwissenschaftlich-technischen Bereich, Gewerkschaftsarbeit und soziale Konflikte.

WECHSELWIRKUNG analysiert die soziale, politische und ökonomische Funktion von Wissenschaft und Technik und zeigt deren Perspektiven und Alternativen auf.

WECHSELWIRKUNG ist ein Diskussionsforum für Naturwissenschaftler, Ingenieure und Techniker.

WECHSELWIRKUNG
erscheint vierteljährlich.

WECHSELWIRKUNG



Weltbank
Auf Schuldenbergen
wächst nichts mehr

Visual- und Abstrakturen • Rinderwachstumshormone
Sozialwissenschaften und Kriminologie • Paul F. Lazarsfeld • Geist & Natur

Nr. 38, August 1988

Schwerpunkt:

Auf Schuldenbergen wächst nichts mehr – Schuldenkrise und Umweltzerstörung: Zur Politik von Weltbank und IWF • Ökologischer Raubbau • Die Folgen der Abholzung im Amazonasgebiet • Schuldenübernahme für Naturschutz •

Weitere Themen:

Maul- und Klauenseuche • Neues von der Virenfront • Rinderwachstumshormone • Die ideologische Mobilisierung der Biologie um die Jahrhundertwende • Paul F. Lazarsfeld • Beobachtungen auf dem Kongreß „Geist & Natur“ •

Bitte Probeheft für DM 2,- in Briefmarken anfordern!

Bestellungen an WECHSELWIRKUNG
Gnlsenastr. 2, 1000 Berlin 61
DM 7,- Einzelheft (+ Versandkosten)
DM 28,- Abonnement für 4 Hefte (incl. Versandkosten); erscheint vierteljährlich

Diese vier Konzepte schließen sich nicht gegenseitig aus, sie überlappen sich z.T., verweisen aber doch auf unterschiedliche entwicklungspolitische Positionen und didaktisch-methodische Konsequenzen.

Wissen und Handeln

Unterhalb dieser konzeptionellen Ebene gibt es einige didaktische Prinzipien, die für die Dritte-Welt-Bildungsarbeit bedeutsam sind. Sowohl der „Nahbereichsansatz“ von H.E. Bahr und M. Gronemeyer als auch der „Betroffenheitsansatz“ als auch die „generativen Themen“ und „Schlüsselbegriffe“, wie P. Freire sie definiert hat, lassen sich einer *teilnehmerorientierten Erwachsenenbildung* zuordnen (9). Es geht also nicht um einseitige Kenntnisvermittlung oder um eine Popularisierung von Wissenschaft, auch nicht um eine theoretische Belehrung über Imperialismus und Kapitalismus, sondern um eine Erweiterung und Reflexion eigener Erfahrungen, Alltagstheorien und Gefühle. Ich will diese subjektorientierten didaktischen Ansätze nicht im einzelnen darstellen und bewerten, aber ich glaube, daß der „Ansatz am Nahbereich“ der Teilnehmer nur begrenzte Ausschnitte des Nord-Süd-Konflikts erfaßt und daß auch eine emotionale Betroffenheit sich oft eher als Lernbarriere denn als Lernanreiz auswirkt. Viele Menschen vermeiden gerade deshalb Dritte-Welt-Seminare, weil sie von Fernsehbildern über hungernde und sterbende Kinder in der Sahel-Zone und Mörderbanden in Mozambique und Namibia zu sehr „betroffen“ sind.

Dennoch ist es unerläßlich, die Dritte-Welt-Themen in den kognitiven Schemata der Teilnehmer/innen zu „verankern“ und diese Themen auch affektiv, gleichsam libidinös zu „besetzen“. Die vorschnelle Frage „Was geht mich das an? Betrifft mich das?“ kann aber auch zu selektiven Wahrnehmungen und zu Horizontverengungen führen. T. Ziehe hat m.E. zu Recht darauf hingewiesen, daß es oft lernförderlicher ist, „subjektferne“ Themen anzubieten, eine distanzierte Beschäftigung mit dem Fremden und Andersartigen anzuregen, ohne dieses Fremde zu schnell zu assimilieren, und erst später einen Bezug zur eigenen Lebenswelt herzustellen (10). Wir müssen oft der Neigung gegensteuern, andere Kulturen voreilig zu „verstehen“, zu „vereinnahmen“ und nach unseren eigenen Wertmaßstäben zu beurteilen.

Eine zentrale Frage dieser Bildungsarbeit ist die Verknüpfung von Erkennen und Handeln, Reflexion und Aktion.

A.K. Treml spricht von drei „Mythen“ der Pädagogik, die es infrage zu stellen gilt:

„Der Mythos von der Allmacht sachlicher Information, der Mythos von der Allmacht pädagogischer Verhaltenskonditionierung, der Mythos von der autonomen Vernunft der Lernenden.“ (11)

In der Erwachsenenbildung verschärft sich dieses Problem, denn in der Regel

„Weder in der theoretisch-didaktischen Diskussion noch in der Praxis der Erwachsenenbildung ist die Dritte Welt z.Z. ein zentrales Thema.“

ändern Ältere ihre Einstellungen und normativen Untersuchungen nur selten und geringfügig. Empirische Untersuchungen zur ökologischen Bildungsarbeit haben nur schwache Korrelationen zwischen ökologischen Kenntnissen, Gefühlen, individuellen Verhaltensweisen und gesellschaftlichem Engagement erkennen lassen. Wer ökologisch informiert ist, handelt deshalb nicht unbedingt auch umweltbewußt.

Diese Hypothesen lassen sich weitgehend auf die Dritte-Welt-Thematik beziehen. Hinzukommt, daß die Handlungsmöglichkeiten noch geringer erscheinen und Handlungskonsequenzen noch weniger eindeutig sind als im Umweltschutz. Nutzen wir wirklich den Menschen der Dritten Welt, wenn wir weniger Fleisch essen? Wem helfen wir, wenn wir keinen Spargel aus Äthiopien und keine Nelken aus Kenia kaufen? Sind die Dritte-Welt-Läden tatsächlich eine Alternative? Das Handlungsproblem ist also nicht nur pädagogisch-psychologisch, sondern auch politisch-ökonomisch zu diskutieren. Die Resignation und Ohnmachtsgefühle der Bevölkerung sind ja durchaus nicht nur „eingebildet“, sondern haben eine reale Grundlage. Vielleicht täuschen sich die optimistischen Pädagogen mehr als ihre resignierenden „Klienten“. Hier zeigt sich erneut – wie auch in der Ökologie: die Wirksamkeit der Bildungsarbeit läßt

sich nicht unabhängig von der Politik beurteilen. Eine unbefriedigende Entwicklungspolitik lähmt das Interesse an entsprechenden Bildungsveranstaltungen. Und: Handlungsbereitschaft setzt Handlungsmöglichkeiten voraus. Bildungsarbeit ist zwar notwendig, aber sie ist kein Ersatz für eine überzeugende Politik – wozu sie häufig, auch von Politikern, mißbraucht wird.

Zwar resultieren aus dem Wissen nicht ohne weiteres Handlungskonsequenzen, dennoch muß sehr viel genaues Wissen – z.B. über Geschichte, Kultur, Lebensbedingungen usw. in einem Land – erlernt werden, bevor man sich – z.B. in einem Projekt – handelnd engagiert. Je unwissender wir sind, desto einfacher erscheinen uns die Lösungen und desto mehr Schaden richten u.U. auch gutgemeinte Aktionen an. Auch in diesem Fall gilt: Wissen ist eine notwendige, wenn auch keine hinreichend Voraussetzung für engagiertes Handeln.

In der Literatur zur Erwachsenenbildung gilt der Begriff des *Deutungsmusters* als Brücke zwischen Kenntnis und Handlung, Individuum und Gesellschaft (12). Deutungsmuster basieren auf Erfahrungen, Gefühlen, Kenntnissen und Interessen, die unser Handeln leiten. Deutungsmuster sind abhängig von der sozialen Lage und haben deshalb eine kollektive Basis. Deutungsmuster erleichtern die alltägliche Orientierung, sind aber gerade deshalb oft unreflektiert und nicht frei von Vorurteilen. Jedem von uns fallen sicherlich Formulierungen ein, die auf Dritte-Welt-Deutungsmuster verweisen. Z.B. wenn Beschäftigte in Bremer Kaffeeröstereien behaupten, „die internationale Ar-

„Viele Menschen vermeiden gerade deshalb Dritte-Welt-Seminare, weil sie von Fernsehbildern über hungernde und sterbende Kinder in der Sahel-Zone und Mörderbanden in Mozambique und Namibia zu sehr „betroffen“ sind.“

beitsteilung sei aufgrund der deutschen Überlegenheit in puncto Produzenten-Fleiß und know-how nur gerecht“ (13). Wer eine solche Sicht schlicht als falsch und borniert zurückweist, ignoriert die Arbeitsplatzängste dieser Arbeitnehmer.

Solche Deutungsmuster sollten in der Bildungsarbeit zur Sprache gebracht, reflektiert, durch Informationen angereichert, vielleicht auch modifiziert werden. Die Bereitschaft zur Korrektur solcher Deutungsmuster wächst, wenn sie

a) durch unwiderlegbare neue Informationen und Argumente infrage gestellt werden,

b) wenn die Deutungsmuster veralten und nicht mehr den eigenen Interessen entsprechen,

c) wenn solche sozialen Bezugsgruppen oder „opinion leader“ ihre Deutungsmuster korrigieren oder wenn man ein neues „Milieu“ mit anderen normativen Orientierungen kennenlernt.

Wie solche Deutungsmuster didaktisch-methodisch bewußt gemacht und erörtert werden können, hat die Münsteraner Arbeitsgruppe „Welt-Bilder“ überzeugend demonstriert (14): Durch Bildmeditationen oder Rollenspiele werden „Verfremdungen“ der gewohnten Welt-sichten provoziert, die Teilnehmer vollziehen einen Perspektivwechsel, erleben Situationen neu und aus anderer Sicht und erweitern so das Spectrum ihrer Deutungen und Handlungsmöglichkeiten.

Bei der Frage nach der Wirksamkeit der Bildungsarbeit läßt sich ein Seminar nicht isoliert, sondern als kleines Mosaiksteinchen in der Biographie eines Erwachsenen und im gesellschaftlichen Umfeld betrachten. Ein Erwachsener ändert nicht seine Einstellung zur Dritten Welt aufgrund einer Bildungsveran-

staltung. Die Entstehung und Korrektur von Deutungsmustern sind oft langjährige Prozesse der Identitätsentwicklung, häufig verbunden mit biographischen Krisen und Neuorientierungen. Überprüfungen des „Dritte-Welt-Bildes“ werden vielleicht durch die Bekanntschaft mit einem Entwicklungshelfer oder durch einen Urlaub in Lateinamerika ausgelöst, durch Gespräche, Lektüre von Büchern, Fernsehsendungen usw. bestärkt. Und ein Glied in einer solchen Kette können auch Veranstaltungen der außerschulischen Bildung sein. Man muß sich diese Relativierung und Vernetzung von Bildungsaktivitäten m.E. auch deshalb verdeutlichen, um die eigene Bildungsarbeit und sich selbst nicht zu überfordern. Wir verändern durch pädagogische Aktivitäten nicht die Welt, sondern allenfalls das Bewußtsein einiger Individuen. Der Wert einer solchen Bewußtseinsweiterung durch Wissen, Erkenntnis und Reflexion sollte allerdings nicht geringgeschätzt werden.

Zielgruppen

Wer sind nun die Adressaten und Zielgruppen dieser Bildungsarbeit? Es lassen sich grob fünf Gruppen unterscheiden:

„Ein Erwachsener ändert nicht seine Einstellung zur Dritten Welt aufgrund einer Bildungsveranstaltung.“

1. Die aktive Minderheit der *Dritte-Welt-Bewegung*, die im allgemeinen gut informiert und politisch engagiert ist und die – meist informell – entwicklungspädagogisch tätig ist. Für diese Dritte-Welt-Gruppen sind in der Regel nicht die „normalen“ Veranstaltungen der Erwachsenenbildung, sondern eher Fachtagungen und Kongresse oder auch eine spezialisierte Fortbildung von Interesse.

2. Die Gruppe der *Interessierten*, die sich aufgrund persönlicher Kontakte, aufgrund von Schlüsselerlebnissen in und mit der Dritten Welt oder aufgrund eines allgemeinen Bildungsinteresses mit Dritte-Welt-Themen beschäftigen wollen, ohne schon einen Zugang zu der lokalen „Dritte-Welt-Szene“ zu suchen oder gefunden zu haben. Zu dieser Gruppe gehören auch viele Pädagogen/innen. Diese Gruppe ist die vorrangige „Klientel“ von Volkshochschulen, Heimvolkshochschulen usw.

3. Die von dem Nord-Süd-Konflikt *materiell Betroffenen*, und zwar einerseits die Gewinner des Welthandels – Manager und Ingenieure exportierender Unternehmen, aber auch Mitarbeiter/innen staatlicher Entwicklungshilforganisationen –, andererseits aber auch Arbeitnehmer, die sich in einem Interessenkonflikt befinden: z.B. Arbeitnehmer der Bremer Kaffeeveredelungsbranche, Beschäftigte des Tropenholzimports, Landwirte, die ihr Viehfutter aus der Dritten Welt importieren, Arbeiter in der Werft- und Rüstungsindustrie, Mitarbeiter der Ferntouristik... Eine solche Zielgruppenarbeit erfordert andere Veranstaltungsformen, Themen und auch Expertenkenntnisse als Seminare für die zweite Gruppe.

4. Die Gruppe der *Resignierten*, die sich von dem Nord-Süd-Konflikt emo-

blätter des **iz3w**
Informationszentrum dritte welt - iz3w



Politisierung des Islam

Nr. 147 Februar 1988 DMI 5,90

Politisierung des Islam

Berichte zum Islam im Iran, Irak, Libanon, in Indonesien, Malaysia, Saudi-Arabien, Afghanistan, Türkei, USA und BRD

Außerdem im Heft:
Palästina, Tibet, Äthiopien

Nr. 147, Februar 1988
Einzelheft 5 DM + 1 DM Porto

8 mal im Jahr für 40 DM/erm. 30 DM
blätter des iz3w Freiburg
zu bestellen bei: iz3w, Pf. 5328
Für den Buchhandel
Profit Vertrieb
Gießen

tional betroffen fühlten, die aber das Gefühl haben, doch nicht ändern zu können, sich nicht für alles interessieren können und die nicht ständig mit Hunger und Elend konfrontiert werden wollen. Diese Gruppe ist vielleicht am ehesten durch zunächst unpolitische musisch-kulturelle Bildungsangebote anzusprechen.

5. Die große Gruppe der prinzipiell an dieser Thematik *Desinteressierten*, die der Meinung sind, daß die „Unterentwickelten“ selbst schuld sind und daß uns ihre „Unterentwicklung“ nichts angeht. Zu dieser Gruppe gehören nach unseren Erfahrungen mehrheitlich Männer zwischen 30 und 50 Jahren. In der Regel ist diese Gruppe kaum für Bildungsveranstaltungen zu motivieren.

Eine spezielle Zielgruppe für die Dritte-Welt-Bildungsarbeit sind *Pädagogen*, die nicht nur als Lehrer wichtige Multiplikatoren sind, sondern die oft auch in ihrem sonstigen sozialen Umfeld als „opinion leader“ fungieren. Wir haben deshalb 198 Pädagogikstudenten/-innen (Lehramt und Diplom) an der Universität Hannover nach ihren entwicklungspolitischen Einstellungen ihren Interessen für Dritte-Welt-Themen befragt. 145 der Befragten sind Frauen, 53 Männer. 32% der Befragten äußern ein „sehr großes“ Interesse, 15% ein geringes oder gar kein Interesse an diesen Themen. (Möglicherweise haben weitere „Desinteressierte“ den Fragebogen gar nicht erst ausgefüllt.) Auf die Frage nach interessierenden Kontinenten wird vor allem Lateinamerika (77 Nennungen) vor Afrika (63) und Asien (26) genannt. Die meistgenannten Länder sind Südafrika (19 Nennungen), Indien (17) und Nicaragua (9). Auf die Frage nach interessanten Themen wurden an erster Stelle Entwicklungspolitik/-hilfe, an zweiter Stelle Wirtschaft/Verschuldung, an dritter Stelle Landwirtschaft/Ernährung, an vierter Stelle Frauenprobleme genannt – wobei viele dieser Problemfelder sich überschneiden.

Auf die Frage, in welchen Formen sich die Studierenden mit Dritte-Welt-Themen beschäftigen, werden mit ähnlicher Häufigkeit Lektüre, Gespräche und Fernsehen/Film angekreuzt. Erheblich seltener sind die Teilnahme an Seminaren, Mitarbeit in Dritte-Welt-Gruppen und Ferntourismus als „Lerngelegenheiten“. 15,9% der Frauen und 13,2% der Männer haben regelmäßige Kontakte zu Menschen der Dritten Welt oder zu Deutschen, die dort leben. Die Bereitschaft zu spenden ist relativ groß. Nur 22,2% geben an, noch nicht für Dritte-Welt-Projekte gespendet zu haben. Andererseits haben nur 13% der Studierenden engeren Kontakt zu Dritte-Welt-Gruppen. An einem Studienfach „Dritte-Welt-Pädagogik“ ist ein Viertel der Befragten „ernsthaft“ interessiert.

Zu den demotivierenden Barrieren in der Beschäftigung mit der Dritten Welt haben wir eine „projektive“, indirekte

Frage gestellt: „In der Erwachsenenbildung ist die Nachfrage nach Dritte-Welt-Themen nicht sehr groß. Haben Sie Vermutungen, worauf dieses Desinteresse vor allem zurückzuführen ist?“ Vorgegeben waren fünf Antwortmöglichkeiten (Mehrfachnennungen waren möglich). 49% nennen als Lernbarriere die Einstellung „Man kann doch nichts ändern“ – und zwar überwiegen bei dieser Antwort die Frauen. 46% meinen, daß „andere Themen wichtiger“ erscheinen – dies wird überwiegend von Männern angekreuzt. Mit deutlichem Abstand folgen die Einschätzungen „kein interessantes Angebot“ (29%), „zu viele Katastrophenbilder im Fernsehen“ (22%) und „Man weiß sowieso Bescheid“ (18%).

Mit Hilfe einer Faktorenanalyse haben wir versucht, Einstellungssyndrome festzustellen. Erkennbar wurden vier Gruppen (mit einer Gesamtvarianz von knapp 40%):

1. Desinteressierte ohne persönliche Kontakte zur Dritten Welt.
2. Vielseitig Interessierte, für die die Dritte Welt ein Diskussionsthema unter vielen anderen ist.
3. Praktisch Engagierte, die zum Bei-

„Nutzen wir wirklich den Menschen der Dritten Welt, wenn wir weniger Fleisch essen? Wem helfen wir, wenn wir keinen Spargel aus Äthiopien und keine Nelken aus Kenia kaufen? Sündet die Dritte-Welt-Läden tatsächlich eine Alternative?“

spiel spenden.

4. Theoretisch Interessierte, die sich intensiv mit politischen und ökonomischen Zusammenhängen beschäftigen.

Ausblick

Aufgrund von Gesprächen mit zahlreichen Mitarbeitern/-innen der Erwachsenenbildung lassen sich folgende Themen formulieren:



Adlzreiterstr. 23
8000 München 2
Tel.: 089/774078

VORANKÜNDIGUNG

Hrsg.: U. Klemm/A. Tremil
Apropos Lernen
Alternativen zur Staatsschulpädagogik
ISBN 3 923 126 68-1
ersch. Herbst 1988
ca. 250 Seiten
M 92 – ca. DM 26,-

Alljährlich steigt vor den Sommerferien die Zahl der Selbstmorde, die Suchmeldungen nach ausgehenden Schülern, Leistungsdruck, Konkurrenzkampf, die Jagd nach Zehntel-Noten – mit diesen Begriffen läßt sich Schule weitaus treffender charakterisieren als mit Freude am Lernen, Spaß an Wissenserweiterung.

Anliegen dieses Bandes ist es, die Entwicklung und den Verlauf von Alternativen zur herrschenden Bildungs-, Schul- und Pädagogik-Theorie und -Praxis aufzuzeigen. Anhand von Beispielen nationaler Entwicklungen (Bundesrepublik Deutschland, Italien, Israel etc.) werden Realisierungsansätze dokumentiert, die z.T. heute noch bestehen und von ihrer zukunftsweisenden Funktion nichts verloren haben.

Es werden jedoch nicht nur die unmittelbaren Nachkriegsmodelle dargestellt, sondern ebenso Impulsgeber und Vorläufer, die zu den geistigen Vätern zu rechnen sind. So findet man hier Begründer und Klassiker Alternativer Pädagogik wie A.S. Makarenko, Rudolf Steiner, Celestine Freinet, Paulo Freire und Marie Montessori. Da bisher ein Einstiegsband mit internationaler Perspektive fehlt, dient dieser Sammelband als Bestandsaufnahme und Einführung, zu einer Rückschau, Analyse und Einschätzung dieser bereits zwei Jahrzehnte alten Entwicklung.

(Mit Beiträgen von Dr. Stefan Blankertz, Bonn; Prof. Dr. Ludwig Liegle, Tübingen; Prof. Dr. Alfred K. Tremil, Tübingen u.v.a.)

arbeitsgemeinschaft
sozialpolitischer arbeitsskreise
**ag
spark**
publikationen



– Viele Erwachsene finden einen Zugang zur Dritten Welt über scheinbar unpolitische, musisch-kulturelle Themen (z.B. auch fernöstliche Meditations-techniken).

– Eine längerfristige Beschäftigung mit einem Land kann motivierend wirken, da man für dieses Land bald zum Experten wird.

– Häufig motivieren persönliche Begegnungen mit Menschen zur Auseinandersetzung mit dem Nord-Süd-Konflikt.

– Bei vielen jüngeren Menschen entsteht ein Lerninteresse durch überschaubare Aktionen (z.B. Unterstützung von Selbsthilfeprojekten).

– Ein kreativ-spielerischer Zugang findet bei Älteren nur bedingt Anklang, abgesehen davon, daß theoretisch-kognitives Lernen mit Texten und Statistiken meist unerlässlich ist.

– Frauen sind für Dritte-Welt-Themen aufgeschlossener als Männer.

– Eine Lernschwierigkeit ist die Ambivalenz und Widersprüchlichkeit nahezu aller Lösungsvorschläge und Projekte (selbst eine Kampagne „Jute statt Plastik“ ist nicht unstrittig).

Wer in der Erwachsenenbildung tätig ist, hat keine Patentrezepte, sondern erlebt immer wieder Überraschungen, positive wie negative. Für die Dritte-Welt-Bildungsarbeit ist in jedem Fall ein „Organisationsverbund“, eine möglichst intensive Kooperation zwischen den Einrichtungen der Erwachsenenbildung, lokalen Dritte-Welt-Gruppen, Kirchengemeinden, Gewerkschaften, u.U. auch Betrieben wünschenswert. Aber wir alle haben auch schon leidvolle Erfahrungen mit solchen Kooperationen gemacht... □

Anmerkungen

1 Vgl. R.v. Weizsäcker: Die Zeit drängt. München 1986.

2 Fachstelle für internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes: Materialien: Volkshochulen und der Themenbereich Afrika, Asien, Lateinamerika. Bonn 1977 ff.; H. Hinzen, W. Leumer: Erwachsenenbildung in der Dritten Welt. Braunschweig 1982.

3 K. Schönberg, Ch. Uhlig: Lernziele und Lernfelder zum Thema „Dritte Welt...“. In: J.H. Knoll (Hg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Köln 1982, S. 20 ff.

4 R. Niemann: Evaluierung der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit im Volkshochschulbereich. Hg.: DVV, Bonn 1987.

5 U. Becker: Ökumenisches Lernen. In: Glaube im Dialog. Münster/Gütersloh 1987, S. 247 ff.

6 Vgl. J.H. Knoll: Multikulturelle Weiterbildung. In: Volkshochschule im Westen, 5/1987, S. 203 ff.

7 R. Niemann: Volkshochschulen und der Themenkreis Afrika, Asien und Lateinamerika. In: Volkshochschule im Westen, 2/1988, S. 103.

8 G. Koneffke in: E. Meuler: Lernbereich Dritte Welt. Düsseldorf 1972, S. 268.

9 Vgl. A.K. Tremel/K. Seitz: Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. In: ZEP 2/1986, S. 23.

10 T. Ziehe, H. Stubenrauch: Pädoyer für ungewöhnliches Lernen. Reinbek 1982.

11 A.K. Tremel: Dritte-Welt-Pädagogik – Zur Didaktik und Methode eines Lernbereichs. In: Pädagogikhandbuch Dritte Welt. Wuppertal 1982, S. 26.

12 W. Thomssen: Deutungsmuster. In: A. Weymann (Hg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt 1980, S. 358 ff. R. Arnold: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985.

13 taz Bremen 13.4.1988.

14 E. Spengler u.a.: Arbeitsstelle Weltbild, Münster.

Prof. Dr. Horst Siebert, FB Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover, Lehrgebiet Erwachsenenbildung und Außerschulische Jugendbildung, Bismarckstr. 2, D-3000 Hannover.

Jetzt 2. Auflage

Ökumene-Lexikon

Kirchen – Religionen – Bewegungen

Herausgegeben von

Hanfried Krüger, Werner Löser SJ, Walter Müller-Römhild u.a.

(zus. mit Verlag Josef Knecht)

ISBN 3-87476-245-9

X S., 1312 Spalten,

18 S., mit Tabellen, Karten, Fotos, Literaturangaben, Sach- und Personenregister, Ln. 130,- DM.

Das Standardwerk zu Geschichte und Gegenwart der ökumenischen Bewegung informiert aktuell, umfassend und zuverlässig über kirchliche Zusammenschlüsse, Konfessionen, ökumenische Strukturen, Dialoge mit den Religionen, religiöse Situation der Länder der Erde, Basisbewegungen und ökumenisch Wissenswerte vorwiegend aus diesem Jahrhundert. Ökumenisch besonders bedeutsame Stichworte sind von evangelischen, katholischen und oft auch orthodoxen Autoren parallel oder bisweilen gemeinsam behandelt worden.

„Gleich auf Anhieb ist hier ein Lexikon gelungen, das nicht nur dem Willen zur Ökumene verpflichtet ist, sondern ihm auch praktisch zu dienen vermag. Aufgenommen wurden sowohl Personen- wie Sachartikel, neben grundsätzlichen Artikeln (z.B. Gott, Reich Gottes, Schöpfung) auch Länderartikel sowie pointierte Stichwörter, die im ökumenischen Dialog eine besondere Bedeutung haben (Rechtfertigung, Basisgemeinden, Heilsarmee, Frauenarbeit, Kulturkampf). Insofern ist dieses Lexikon vergleichbaren theologischen Lexika voraus, weil es auch sehr aktuelle Themen und Bewegungen mit aufgenommen hat.

Ein Lexikon, das für die praktische Ökumene außerordentlich fruchtbar werden kann.“

(Publik-Forum zur 1. Auflage)

Verlag Otto Lembeck

Leerbachstraße 42, 6000 Frankfurt am Main 1