

Treml, Alfred K.; Seitz, Klaus

Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. 20 Jahre Dritte-Welt-Pädagogik

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 9 (1986) 2, S. 18-26



Quellenangabe/ Reference:

Treml, Alfred K.; Seitz, Klaus: Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. 20 Jahre Dritte-Welt-Pädagogik - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 9 (1986) 2, S. 18-26 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-264028 - DOI: 10.25656/01:26402

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-264028>

<https://doi.org/10.25656/01:26402>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

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

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

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der

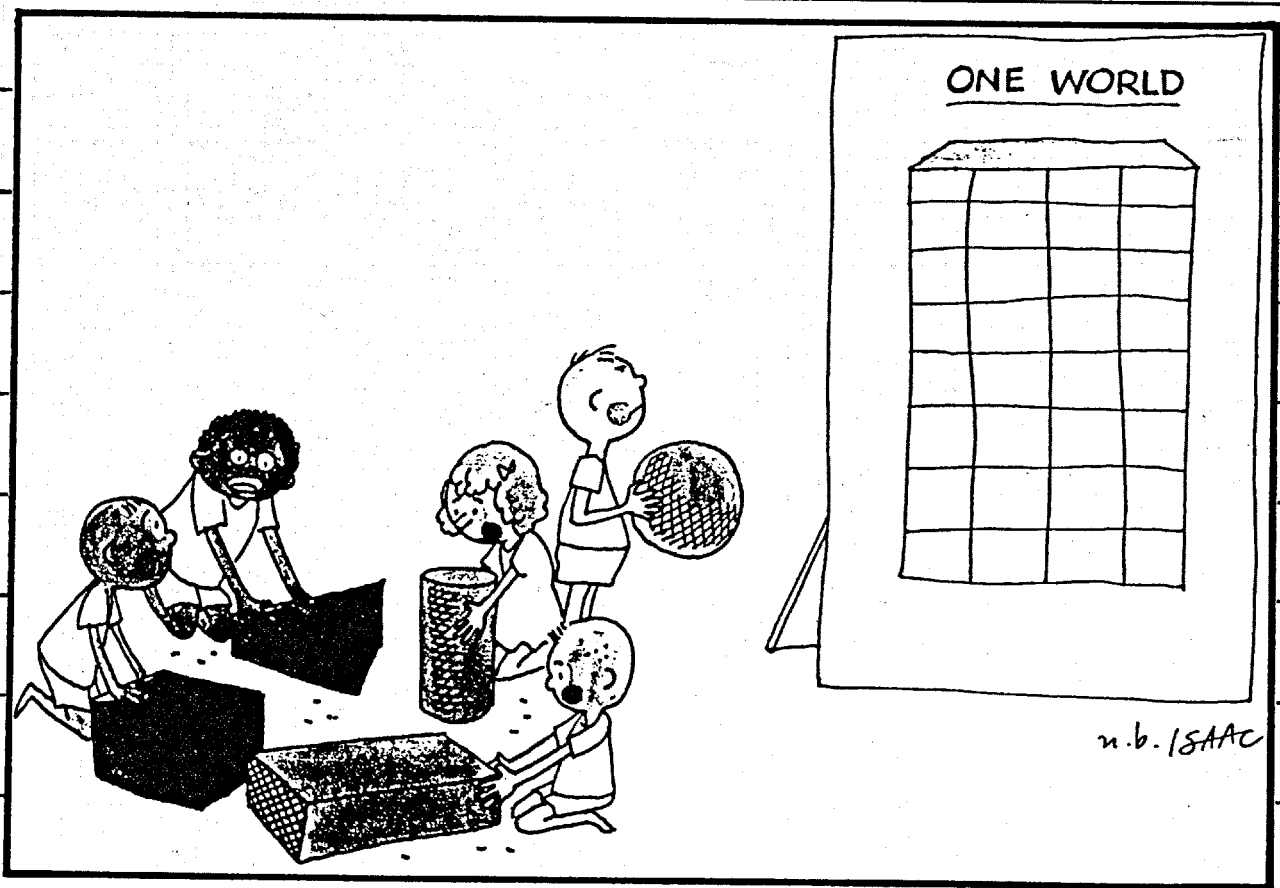
Leibniz-Gemeinschaft

Nr. 2/1986
9. Jahrgang

ISSN: 0172-2433

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik



Die »Eine Welt« als Lernprozeß

Dritte-Welt-Pädagogik heute

Inhalt

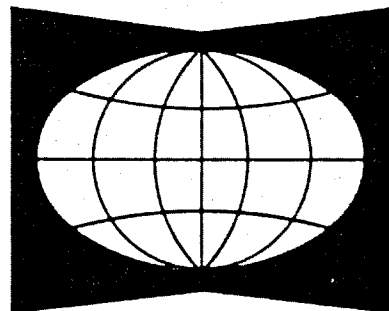
Editorial	2
Peter Meier Der Lernzielkatalog des Forums "Schule für eine Welt"	3
Herbert Asselmeyer Möglichkeiten interkultureller Erfahrungen durch Schulpartnerschaften	8
Asit Datta Pädagogische Vernetzung	11
Alfred K. Tremel / Klaus Seitz Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung	18
Alfred K. Tremel Dritte Welt in Südtirol	27
Das Portrait: Das Entwicklungspädagogische Zentrum Reutlingen(EPIZ)	29
Unterrichtsmaterialien	30
Informationen	32

Impressum

Herausgeber: Alfred K. Tremel, Altheimer Str. 2 7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66606. **Redaktion:** Gottfried Orth, Wilhelmstr. 36, 7500 Karlsruhe, Tel. 0721/691377; Klaus Seitz, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66910; Alfred K. Tremel, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66606; Erwin Wagner, Schwärzlochler Str. 86, 7400 Tübingen, Tel. 07071/42224.

Bestellungen: WOCHENSCHAU Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 105, D-6231 Schwalbach/Ts.

Erscheinungsweise: vier Hefte pro Jahr. **Bezugspreise:** Einzelheft DM 6,-; Jahresabonnement DM 20,-; alle Preise zuzüglich Versandkosten. **Vertrieb und Anzeigen:** WOCHENSCHAU Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 103-105, 6231 Schwalbach/Ts., Tel. 06196/84010. **Bankverbindung:** Postgirokonto Frankfurt/M. Nr. 1025 40 - 601 (BLZ 500 100 60); Dresdner Bank, Ffm-Höchst Nr. 7657717 (BLZ 500 800 00); Volksbank Weinheim/Bergstraße Nr. 1270907 (BLZ 670 923 00). **Kündigung** des Abonnements 8 Wochen vor Jahresschluß (31.10.). **Herstellung und Gestaltung:** Heinz-Dieter Winzen und Klaus Seitz **Manuskripte** sind der Redaktion willkommen und werden sorgfältig geprüft.



Alfred K. Tremel / Klaus Seitz

Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung

20 Jahre Dritte-Welt-Pädagogik

1966 machte ich Examen in Berlin, um dann am Arndt-Gymnasium in Dahlem Religionsunterricht zu halten. Das war eine wilde Zeit. Zwischen Lehrer und Schüler wurden damals Holzbarrieren aufgestellt, damit es nicht zu Handgreiflichkeiten kommen sollte. Telefonleitungen wurden vom Lehrerpult zum Rektorat geschaltet, trotzdem verbrachte ich manche Stunde im Schrank des Klassenzimmers, in den mich die Schüler sperrten. Das war damals überhaupt nicht frustrierend, denn weder wir Lehrer noch die Schüler hatten eine Möglichkeit für den Unterricht. Nachmittags trafen wir uns irgendwo im Grunewald und lasen die Tagebücher von Tulio Vinay aus Riesi. Die Dritte Welt, die war Gegenstand des Unterrichts. Die Internalisierung relevanter Problemstellungen öffnete plötzlich den Blick auf die Entwicklungsländer. Eine Didaktik dazu gab es nicht. Die Entdeckung war antikapitalistisch orientiert und sie wurde in den Kategorien der marxistischen Realismustheorie diskutiert. Für die Schule war sie ziemlich unmöglich, trotzdem war diese Diskussion folgenreich. Wir gründeten entwicklungspolitische Aktionsgruppen, um mit viel Engagement Dritte-Welt-Öffentlichkeitsarbeit zu machen. Die Texte der Konferenz "Politische und wirtschaftliche Probleme neu erwachter Völker" auf der Konferenz für Kirche und Gesellschaft in Genf 1966 spielten eine Rolle. Die Beirut-Konferenz 1968, die Weltkirchenkonferenz von Uppsala standen vor der Tür, Texte der Kirchenväter in Form von Rot-Büchern, das Tagebuch der Armut von Maria Jesu aus Brasilien, Texte des Amos und des Jesaja 4 wurden gelesen. Der Schrei nach Gerechtigkeit.

Georg Friedrich Pfäfflin 1985

Der zeitliche Beginn einer entwicklungspolitischen Bildung (oder "entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit", "Dritte-Welt-Pädagogik", "Entwicklungspädagogik", engl.: "Development Education") läßt sich relativ einfach datieren: Es gibt sie im deutschsprachigen Raum etwa seit dem Jahre 1967. Natürlich ist es in der Historik immer schwierig und problematisch, von einem zeitlichen Beginn zu reden, da jedes neue Phänomen an vorhergehende Entwicklungen anschließt. Auch entwicklungspolitische Bildungsarbeit findet im Jahre 1967 keine tabula rasa vor.

Die "Dritte Welt" war zumindest in der (deutschen) Politikdidaktik spätestens seit dem Ende der fünfziger Jahre ein durchaus bekanntes Thema (vgl. z.B. TIETGENS 1962). "Education for international understanding" war das Thema einer Tagung, die die UNESCO 1959 in Paris durchführte, und es war gerade die UNESCO, die in den dann folgenden sechziger Jahren zu den entscheidenden Schrittmachern gehörte, die diese Thematik in die bildungspolitische und schulpädagogische (insb. politikdidaktische) Debatte einbrachten (vgl. UNESCO 1959). Als Mitarbeiter der deutschen UNESCO-Kommission waren es wohl der Pädagoge Gottfried Hausmann, Hamburg, und der Geschichtsdidaktiker Wolfgang Hug, Freiburg, die als erste dieses Thema in seiner Bedeutung für die Didaktik der Politik, aber auch im erziehungswissenschaftlichen Interesse erkannten (vgl. HUG/UNESCO-INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK (Hg.) 1962).

Aber in diesen frühen sechziger Jahren kann man eigentlich noch nicht von "entwicklungspolitischer Bildungsarbeit" sprechen, zumindest dann, wenn wir den Begriff in seiner heute gebräuchlichen Weise definieren. Noch war die Dritte Welt primär Thema eines Faches, und die Perspektive unter der man sich ihm näherte, war: Frieden, Menschlichkeit, Partnerschaft (vgl. zum frühen Konzept der Partnerschaftserziehung bei Friedrich Oetinger/Theodor Wilhelm: OETINGER 1951). Beispielhaft für die noch nicht unter der Perspektive von "Unterentwicklung" wahrgenommene und politisch akzentuierte Problematik der Dritten Welt in der politischen Didaktik steht einer der ersten Beiträge (TIETGENS 1962), deren zentrale Fragestellung war: "... was ist das Exemplarische am Thema Entwicklungsländer für die politische Bildung?". Im Kontext einer Theorie der exemplarischen und kategorialen Bildung waren dementsprechend "Informationsgrundkurse länderkundlicher Art" die adäquate didaktische Form dieser "Vorlaufphase" entwicklungspolitischer Bildung im deutschen Sprachraum.

Daß die Dritte Welt zu Beginn der sechziger Jahre verstärkt in der Politik-Didaktik wahrgenommen wurde, hing natürlich damit zusammen, daß zur nämlichen Zeit die Dritte Welt im Zuge ihrer Entkolonialisierung als eigenständiger Faktor der Weltpolitik aufgewertet wurde. 1960 war ein wichtiges Jahr der

Entkolonialisierung, in dem allein 17 afrikanische Länder "unabhängig" wurden. 1961 wurde das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) gegründet, nachdem wenige Jahre zuvor die ersten Entwicklungshilfeorganisationen in staatlicher, freier oder kirchlicher Trägerschaft entstanden waren (Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung 1959, Dienste in Übersee 1960, Brot für die Welt 1959, Misereor 1958). Im Zuge dieser Vergrößerung der internationalen Staatengemeinschaft drängte die Dritte Welt als Thema auch in die Schulen, und es ist auf diesem Hintergrund verständlich, daß das zentrale Ziel "Erziehung zur internationalen Verständigung" (DANCKWORTT 1965; ROBINSOHN 1966) hieß und die "Entwicklungshilfe" als "pädagogisches Problem" entdeckt wurde (KOZDON 1966). Die "Psychologie der deutschen Entwicklungshilfe", deren Einschätzung in der deutschen Bevölkerung und damit das "Bild von den Entwicklungsländern" bei den Deutschen ist ein damals relativ gut erforschter und dokumentierter Bereich - natürlich im Kontext einer Legitimierung und Verständlichmachung deutscher Entwicklungshilfe (vgl. z.B. DANCKWORTT 1962; CAHNMANN 1965; KARSTEN 1966; MÜLLER 1967; WEGEMANN 1966; INFAS 1968/69).

Vermutlich waren es aber insbesondere zwei Ereignisse, die etwa um das Jahr 1966/67 das Thema Dritte Welt/Entwicklungsländer "politisierten" und zur entwicklungspolitischen Bildungsarbeit führten: 1966/67 wurden im Zuge der wirtschaftlichen Rezession erstmals die weltwirtschaftlichen Verflechtungen der bundesdeutschen Wirtschaft erfahrbar; schon zu Beginn der sechziger Jahre kamen bereits über 1/3 der Rohstoffimporte der BRD aus sog. "Entwicklungsländern". Ein zweites, vermutlich unmittelbar noch einflußreicheres Ereignis war die sog. "Kulturrevolution" oder auch "Studentenbewegung"/"Studentenunruhen" geworden, deren Beginn Rudi Dutschke wohl schon mit der Anti-Tschombé-Demonstration im Dezember 1964 ansetzte, die jedoch erst 1966/67 zur öffentlichkeitswirksamen Eruption führte und damit die sog. "Internationalismus-Debatte" anfachte (siehe ab 1965 die Internationalismus-Themen in den von Enzensberger hg. Kursbüchern!). Claus Leggewie datiert die Anfänge der Internationalismusbewegung in die Zeit der Algerien-Solidarität, die sich auf den 1954 beginnenden und 1962 beendeten algerischen Befreiungskampf bezog (LEGGIEWIE 1964). Trotz recht schnellem Wiederabflachen des politischen Interesses an diesem Thema nach dem Sieg der algerischen Befreiungsfront wirkte ein wichtiges Buch nach: Frantz Fanons "Verdammten dieser Erde" (FANON 1966). Es bedurfte aber noch des Vietnam-Krieges und des Schah-Besuchs in Berlin als äußeren Anlaß, daß in den Universitäten und Hochschulen, aber auch in den Kirchen, das Verhältnis der Bundesrepublik (und ihrer Verbündeten, wie z.B. der USA) zur Dritten Welt (und hier insb. zu den dortigen Befreiungsbewegungen) thematisiert wurde. Jetzt erscheint die Dritte Welt nicht nur als Thema der Presse oder als Unterrichtsstoff (der politischen Bildung), sondern im Mittelpunkt steht jetzt die (politische) **Beziehung** zwischen Industrieländern und sog. "Entwicklungsländern". Als zentrales Ziel erscheint jetzt in der pädagogischen Diskussion dementsprechend die durch Lehr- und Lernprozesse initiierte Änderung dieses Verhältnisses. Beispielhaft formulierte dies Wolfgang Hug 1969: "Die Entwicklungsländer haben eine so existentielle Bedeutung für unser tägliches Leben,

daß man sie nicht auf einen bloßen Unterrichtsstoff reduzieren kann. Es genügt nicht, einiges über sie zu lernen. Es genügt überhaupt nicht, sich nur verbal mit ihnen zu beschäftigen... Der Unterricht über Entwicklungsländer zielt auf Verhaltensänderung ab..." (HUG in: Wirtschaftspolitische Gesellschaft von 1947 (Hg.) 1969, S. 278).

Ein neues Verständnis der Entwicklungsproblematik läßt Unterentwicklung auch als Herausforderung für die Pädagogik begreifen und erzwingt zugleich eine Neuorientierung der politischen Didaktik. Entwicklungspolitik wird, wie es der damalige Minister Erhard Eppler einmal formulierte, ein "Bildungsinhalt besonderer Art" (BMZ, Schule und Dritte Welt Nr. 39, S. 2). Es geht darum, so formulierte es Eplers Ministerialrat Winfried Böll 1970, daß die "Dritte Welt nicht als "Beigabe", sondern als grundlegende Dimension heutiger Gesellschaft deutlich zu machen ist" (WIENER INSTITUT 1970, S. 36). Weil Unterentwicklung jetzt als historisch und systematisch "gemacht" erscheint, tritt die Forderung nach **Gerechtigkeit**, nach "gleichmäßiger und gerechter Verteilung der wirtschaftlichen und politischen Chancen in der Welt" (dito) in den Mittelpunkt der Entwicklungspolitik. Für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit bedeutete dies eine Politisierung, d.h. die Dritte Welt erscheint jetzt nicht mehr bloß als ein Thema (unter anderen), sondern als normative Herausforderung globaler Verantwortung.

Entwicklungspolitische Bildungsarbeit bekommt nun - etwa ab 1967 - eine andere **Qualität**: Sie wird politischer, normativer und gewinnt einen neuen Stellenwert als grundlegendes Bildungsprinzip jenseits von Schularten, Schulstufen, Schulfächern und sonstigen Bildungsorganisationen. Vor allem aber gewinnt sie auch eine neue **Quantität**: Jetzt verliert das Thema seinen Nischenplatz in der Politikdidaktik und wird zu einem allgemeinen Prinzip schulischer und außerschulischer Bildung - ein "Bildungsinhalt besonderer Art".

Vor allem aus vier Richtungen kamen dabei die entscheidenden Impulse:

1. Im Bereich der **Hochschulen und Universitäten** waren es politisierte **Studenten** (z.B. im SDS), die die sog. "Internationalismusdebatte" auf der Folie neomarxistischer Imperialismustheorie (und im Kontext der Antivietnamkriegsbewegung) öffentlich machten und auf die vielfältigen Bezüge der BRD und ihres Verbündeten USA zur Dritten Welt öffentlich machten (vgl. BERGMANN/DUTSCHKE 1968). Von einer eigenen Didaktik kann hier jedoch noch nicht gesprochen werden. Man wollte aufklären, informieren, aufrütteln. Nach der Auflösung des SDS versiegte sehr schnell die politische Kraft dieser Bewegung, aber nicht ohne erhebliche Veränderungen in der politischen Landschaft, insb. in der Hochschulpolitik und Hochschuldidaktik, bewirkt zu haben. Viele Aktiven engagierten sich nun, wenn sie nicht Mitglieder in den K-Gruppen wurden oder den "langen Marsch durch die Institutionen" antragen, in den anfangs der siebziger Jahren entstehenden großen sozialen Bewegungen, so auch in der Dritten-Welt-Bewegung.

2. Im Bereich der **Kirchen** wurde das Stichwort "**Gerechtigkeit**" im politischen Umgang mit der Dritten

Welt aufgegriffen und personell und institutionell eine kirchliche "Development Education" verankert (WORLD COUNCIL OF CHURCHES (Hg.) 1969). Auch lassen sich Entwicklungslinien zurückverfolgen etwa zur Gründung des kath. Hilfswerks Misereor 1958 mit dem Schwerpunkt auf Barmherzigkeit. Noch 1967 - etwas der Entwicklung zurück - formulierte die Enzyklika "Populorum Progressio" Entwicklungshilfe als "Pflicht der internationalen Solidarität". Aber spätestens ab 1971 gewinnen auch in offiziellen Verlautbarungen der Kirchen die Stichworte "Gerechtigkeit" und "Befreiung" zunehmend an Einfluß. Entwicklung heißt nun "Befreiung und Gerechtigkeit" (ZWIEFELHOFER (Hg.) 1983). Entwicklungsbezogene Bildung bzw. entwicklungsbezogene Bildungsarbeit wird ein neues und wichtiges kirchliches Arbeitsfeld in beiden großen Konfessionen (vgl. KÄHLER/SEIZ (Hg.) 1978). Sie heißt im protestantischen Teil auch "Ökumenische Didaktik" (vgl. DAUBER/SIMPFFEN-DÖRFER 1981).

Der Einfluß der Kirchen auf die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit zeigt sich auch darin, daß die wenigen bedeutenden erziehungswissenschaftlichen Beiträge und Studien überwiegend von Autoren stammen, die von Hause aus Theologen sind oder aus dem kirchlichen Raum kommen: Meueler, Schade, Bosse, Schmitt, Holzbrecher, Bahr, Gronemeyer. In den späten siebziger Jahren schließlich legte die EKD ein Rahmenprogramm "Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik" vor und institutionalisierte zwischen 1977 und 1979 insgesamt 13 Fachstellen für entwicklungsbezogene Bildung mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung.

Wenn man sonst ein Seminar zu planen hat, dann ist das weitgehend Sache der Studienleiter. Bei diesem Seminar war das nicht so, da war der Vorbereitungskreis zuständig, mal war er größer, mal war er kleiner. Aber er hat 10 Jahre lang gearbeitet. Die Medienbörse war wichtig, weil die Medien, die wir oft bis spät in die Nacht anschauten, von den Lehrern gebraucht wurden. Ich weiß, in jedem Protokoll dieser Tagungsreihe steht im feedback, die Medienschlacht oder die Medienkeule hätte wieder zugeschlagen. Und doch war es sinnvoll, diese vielen Medien anzuschauen. Dann hat mir gefallen, daß das methodische Gegängele, wie man es von anderen Seminaren her kennt, weggefallen ist. Oft werden ja in der Vorbereitung von Seminaren die Gruppenarbeit schon vorbereitet und manchmal auch schon die Antworten. Das ist hier weggefallen. Und irgendwie war dieses Seminar mit den Lehrern in meiner Empfindung die unpädagogischste Veranstaltung eines jeden Jahres. Und das tat gut. Zuweilen saßen wir zwei volle Tage im Plenum, weil da einer war, der etwas zu sagen hatte und weil die Fragen, die zum Thema von den Kollegen kamen, für alle wichtig waren. Hier hat keiner angeben müsse; keiner hat sich auf Kosten anderer profilieren müssen. Kleine interdisziplinäre Gruppen haben sich gebildet, die das Thema "Dritte Welt" miteinander vorbereiteten. Der Austausch fand über dieses Seminar statt. Ich möchte dabei erinnern an die "Zeitschrift für Entwicklungspädagogik" (ZEP), an das Symposium der Erziehung, an die Aktivitäten um Klaus Seitz und Alfred Treml, an die Auswirkungen, die unsere Tagungsreihe hatte für den Grundschulbereich, die heute hineingehen bis in die Lehrplangestaltung beim Kultusministerium.

Georg Friedrich Pfäfflin 1985

3. Spätestens ab dem Jahre 1968 wurde das **Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit** unter seinem damaligen Minister Erhard Eppler nicht nur für die entwicklungspolitische Diskussion in der BRD allgemein von großer Bedeutung, sondern auch als Initiator im Bereich der entwicklungspolitischen Bildung. Das Entwicklungsministerium in Bonn verstand sich damals "als ein Innovationsministerium und Entwicklungspolitik als eine Volksbildungsveranstaltung im doppelten Sinne des Wortes Volksbildung" (Winfried Böll), Ministerialrat in Epplers Ministerium, in: WIENER INSTITUT 1970, S. 34). In der Tat hat sich das BMZ unter Eppler in den Jahren 1968 bis 1974 darum bemüht, diesen hohen Anspruch einzulösen. Entscheidende Impulse für die entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit gingen in dieser Zeit auf die Initiativen des BMZ zurück, so z.B. die Herausgabe der Schriftenreihe "Schule und Dritte Welt", die Finanzierung verschiedener didaktischer Projekte, wie z.B. die "Pädagogische Arbeitsstelle Dritte Welt" an der Universität Hamburg, u.a.m.

4. Etwa ab 1967 bildete sich überall in der Bundesrepublik relativ spontan und ungeplant eine sog. "Dritte-Welt-Bewegung", die sich zunächst als außerparlamentarische Opposition verstand (vgl. AKTION DRITTE WELT 1970). Getragen wurde diese Bewegung vor allem von "Entwicklungspolitischen Aktionsgruppen", eine Vorform der dann in den siebziger Jahren bekannt gewordenen Bürgerinitiativen. Sie verstanden und verstehen sich als eine Art (außerparlamentarische und nichtinstitutionalisierte) "Lobby für die Dritte Welt". Nach einer Erhebung des Bundeskongreß entwicklungspolitischer Aktionsgruppen (BUKO) soll es 1978 etwa 5000 Aktionsgruppen in der Bundesrepublik gegeben haben (Forum 10/78).

Die Aktionsgruppenbewegung in der BRD dürfte entscheidend von der niederländischen Aktionsgruppenbewegung befruchtet worden sein, die mit der Gründung der Shalom-Gruppen bereits ab 1963 einsetzte. Viele später dann in der BRD von den entwicklungspolitischen Aktionsgruppen aufgegriffenen Aktionsformen und Kampagnen wurden - mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung - aus den Niederlanden übernommen, so z.B. das Konzept der "Weltläden", die "Rohrzuckerkampagne", die "Aktion Selbstbesteuerung" (ASB), die "Alu-Schock-Kampagne" u.a.m. (vgl. SCHMIED 1978 1978, S. 26 f.).

Von Anfang an implizierte diese Bewegung ein didaktisches bzw. pädagogisches Moment, insofern sie das Thema "Dritte Welt" öffentlich machen wollte und dabei auf bekannte didaktische Formen zurückgriff und neue zu entwickeln versuchte. Man spricht deshalb in diesem Zusammenhang auch von "entwicklungspolitischer Öffentlichkeitsarbeit". Allerdings wurde dieses implizite didaktische Motiv nur von Wenigen auch explizit herausgearbeitet und problematisiert (wichtige Autoren aus der Aktionsgruppenbewegung, die hier zu nennen wären: HOLZBRECHER 1978; KRÄMER 1980; TREML 1980).

Die sog. "Dritte Welt-Bewegung" speiste sich aus diesen vier aufgeführten "Quellen", wobei personelle und institutionelle Überlappungen eher die Regel als die Ausnahme darstellen. Sicher richtig ist der Hinweis von Schnuer und Menck auf die in der Geschichte der Dritten-Welt-Bewegung grundsätzlich sich wie ein roter Faden durchziehenden "Spannungen

zwischen institutionalisierter Informationsvermittlung und den Informationsmaßnahmen der Aktionsgruppen" (SCHNUR/MENCK 1981, S. 23). Das gilt analog auch für die Entwicklungspolitische Bildungsarbeit und ihrer Didaktik; auch hier dürfte sich diese Spannung zwischen Rezeption und Anwendung etablierter (z.B. schulischer) Formen einerseits und der Entwicklung neuer oder neuartiger Methoden und Gestaltungsprinzipien durch ihre ganze (junge) Geschichte hindurch rekonstruieren lassen.

Ein von Pädagogik reflektiertes Konzept gab es nicht. Zumindest war es uns nicht klar. Wir unterstellten, daß es der Bevölkerung an Informationen mangelt und deshalb war unser didaktischer Leitsatz: Information vermitteln heißt eine Wirkung erzielen. Wir waren uns sicher, daß die Wirkungen, die durch Informationen erzielt werden, zu einem veränderten Handeln führen müssen. Atemlos besuchten wir alle Schulen in der Bundesrepublik, von Stadt zu Stadt, unterrichteten mehr als 60 Stunden pro Woche, jeden Abend machten wir Abendveranstaltungen zum Thema Dritte Welt und am Sonntag predigten wir mit unseren katholischen Kollegen bis zu achtmal in den verschiedenen Gemeinden.

Georg Friedrich Pfäfflin 1985

a) quantitativer Aspekt

Zunächst einmal fällt die ungeheure quantitative Ausdehnung der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit ab 1967/68 auf, wie sie sich an der sprunghaft ansteigenden Literatur dazu abmessen läßt: Das Thema "Dritte Welt" dringt zunehmend in schulische und außerschulische Lernfelder; zu Beginn der siebziger Jahre ist (sicher analog zur damals beginnenden Curriculumrevision) ein Boom an Lehr- und Lernmaterialien zu diesem Bereich zu verzeichnen, und bald darauf folgten auch, wenngleich nur sehr sporadisch, einzelne erziehungswissenschaftliche Reflexionen über die Vermittlungsproblematik. Derzeit dürfte es nach unserer Schätzung ca. 800 - 1000 veröffentlichte Unterrichtsmaterialien (im weitesten Sinne) und ca. 100 Theoriebeiträge zur Didaktik geben - die "graue Literatur" nicht mitgezählt (vgl. TREML 1982).

Berücksichtigt man das jeweilige Erscheinungsjahr, sind große Schwankungen in diesen 20 Jahren zu entdecken. Eine Studie über Unterrichtsmodelle über den Zeitraum von 1969 - 1977 (WERNER 1977) kommt zu dem Ergebnis, daß die Produktion zwischen den Jahren 1969 und 1971 deutlich zu und ab 1975 wieder rapide abnimmt. Die Flut an Unterrichtsmaterialien anfangs der siebziger Jahre muß sicherlich im Zusammenhang mit der damaligen bildungspolitischen Landschaft gesehen und insb. mit der Hochphase der Curriculumforschung in Verbindung gebracht werden. Viele Materialien sind curricular aufbereitet (d.h. lernzielorientiert) - bis hin zu geschlossenen Curricula und programmiertem Unterricht. Parallel zur Kritik an dem Konzept der "teacher-proof-curricula" in der Erziehungswissenschaft und dem Aufkommen der "offenen Curricula" werden auch in der Dritten-Welt-Pädagogik zunehmend offene didaktische Materialien angeboten, die bausteinartig aufgebaut und benützt werden können.

Aber nicht nur, das die Medienproduktion betrifft, weitet sich die entwicklungspolitische Bildungsarbeit aus, parallel dazu wird mit der Verankerung in den einschlägigen **Lehrplänen** das Unterrichtsthema Dritte Welt auch juristisch abgesichert (vgl. INSTITUT FÜR SOZIALFORSCHUNG 1970; PROKOP 1970). Auch in die **Schulbücher** dringt langsam eine veränderte und erweiterte Sicht der Dritten Welt, wenn gleich - wie zahlreiche Schulbuchanalysen übereinstimmend feststellen - in diesem Bereich die größten Defizite festzustellen sind (vgl. MEUELER/SCHADE (Hg.) 1977; INSTITUT FÜR SOZIALFORSCHUNG 1970; FOHRBECK/WIESAND/ZAHAR 1971).

Aber die entwicklungspolitische Bildung war von Anfang an auch ein außerschulisches Phänomen, sie drängte in die **Erwachsenenbildung** und in die **Jugendbildung** (vgl. DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHULVERBAND (Hg.) 1977; BIELENSTEIN (Hg.) 1981; GRO-NEMEYER/BAHR (Hg.) 1977), in die **nichtinstitutionalisierten Lernbereiche der Aktionsgruppen** (vgl. DÖRING 1981; TREML 1982) und formierte sich schließlich in eigentümliche, für die Dritte-Welt-Bewegung charakteristische Lernorte: Dritte-Welt-Häuser, Dritte-Welt-Läden (vgl. MÜLLER 1976; RODENBECK 1980), ökumenische Werkstätten (vgl. STEICK 1980), entwicklungspolitische Informationszentren und sonstige "Arbeitsstellen für entwicklungspolitische Öffentlichkeitsarbeit".

Mit etwas zeitlicher Verzögerung wurde dann bald die schulische und die außerschulische entwicklungspolitische Bildung erziehungswissenschaftlich (oder i.w.S.: theoretisch) in Teilbereichen aufzuarbeiten versucht. Im Bereich der Schulpädagogik liegen einige wissenschaftliche Begleitstudien zur Curriculum-Entwicklung in diesem Bereich vor (MEUELER (Hg.) 1972; MEUELER 1978; SCHMITT 1979). Eine Dokumentation von Curriculumprojekten ist aus dem Jahre 1973 (PÄD. ARBEITSSTELLE/STOCK 1973). Daneben stehen wichtige programmatische Reader und Monographien zur Theorie entwicklungspolitischer Bildungsarbeit (WIRTSCHAFTSPOLITISCHE GESELLSCHAFT VON 1947 (Hg.) 1969; WIENER INSTITUT FÜR ENTWICKLUNGSFRAGEN (Hg.) 1970; BMZ (Hg.) 1971; EPPLER 1972; NATIONALE KOMMISSION FÜR DAS INTERNATIONALE JAHR DES KINDES (Hg.) 1980; MENNE 1976; GESELLSCHAFT FÜR ENTWICKLUNGSPOLITISCHE BILDUNG (Hg.) 1977; TREML 1982; HOLZBRECHER 1978; KRÄMER 1980). Eine zusammenfassende empirische Bilanzierung des Themas "Dritte Welt im Schulunterricht" liegt aus dem Jahre 1984 vor (BÜLOW/DECKER-HORZ 1984).

Bald wurden die vielen didaktischen Materialien zum Themenbereich "Dritte Welt" so unübersichtlich, daß in Form von **Handbüchern** die vorliegenden Materialien gesammelt, annotiert und bewertet wurden (AG FRIEDENSFORSCHUNG 1976; TREML 1982; AKAFRIK/DEAE (Hg.) 1982; GEIGER 1980).

Die "Dritte Welt" als Thema drängte daneben auch in den **Schulfunk** (vgl. BÜLOW/FRICKE/SUPPLITT/SCHNEIDER-HUST 1972) und in die **Lehrerfortbildung** (vgl. HUG 1971; DANKWORTT/NEIDHARDT in GEP 1977; GEPPERT in MENDER/SCHADE 1977). Es entstanden spezielle Archive und Ausleihstellen, die das vorhandene Material sammelten, archivierten und verleihten (Liste in TREML 1982, S. 172 ff.).

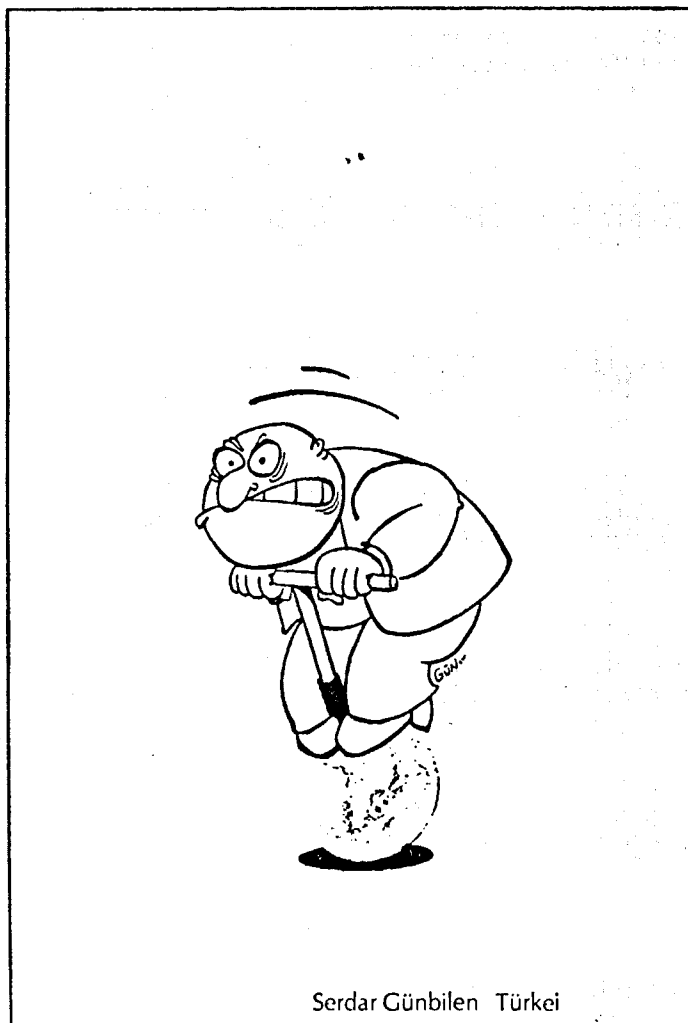
Schließlich entstanden spezielle **Periodika zur Dritten-Welt-Pädagogik** und **Entwicklungspädagogik**. Das Verzeichnis in TREML 1982, S. 185 f. führt mit Stand von 1982 insgesamt 16 Titel auf. Weiter entstanden **entwicklungspolitische Spiele**, **entwicklungspolitische Comic-Bücher** und **Karikaturenbücher**, sowie **entwicklungspolitische (Vor-)Lesebücher**, also Material, das im weiteren Sinne ebenfalls in didaktischer Absicht konzipiert und eingesetzt wurde. Schließlich, last but not least, wurde eine fast unübersehbare Menge an **AV-Medien** zum Themenbereich "Dritte Welt" produziert. Das einschlägige "Medienhandbuch Dritte Welt: Filme und Tonbildreihen" (GEMEINSCHAFTSWERK DER EV. PUBLIZISTIK (Hg.) 1981) verzeichnet über 1200 Filme und Tonbildreihen.

b) qualitativer Aspekt

Was nun den qualitativen Aspekt einer (noch zu schreibenden) Geschichte der Dritten-Welt-Pädagogik betrifft, ist es weit schwieriger, die unterschiedlichen **Konzeptionen** adäquat zu rekonstruieren. Ohne idealtypische Vereinfachungen und Weglassungen wird es - beim Stand der wissenschaftlichen Forschung - nicht abgehen. Rein phänomenologisch lassen sich wohl einigermaßen korrekt das Auftreten (und Wiederverschwinden) von konzeptionellen Schlagwörtern feststellen, nicht aber die Gründe, Hintergründe, Funktionen und Folgen. Verwirrend bei einem ersten, oberflächlichen Blick ist vor allem das eigentümliche Phänomen, daß ursprünglich alte konzeptionelle Akzente Jahre später - nicht immer unter anderer begrifflicher Flagge - als Innovationen wiedererscheinen, ohne daß die Tradition deutlich gemacht würde. Offenbar konnte die Tradition der immerhin über 20 Jahre alten Dritten-Welt-Pädagogik nicht so etwas wie einen kumulativen Lernprozess generieren.

Zunächst einmal dürfte **entwicklungspolitische Öffentlichkeitsarbeit** kein explizit reflexives Moment impliziert haben: **Ziel und Zweck** war die Mobilisierung und Sensibilisierung einer (nur diffus begriffenen) "Öffentlichkeit". Das **Mittel** war primär: **Informationsvermittlung**. Die zugrundeliegende **Motivation** war in der Regel eine **moralische** und wurde auch beim Adressaten apriori vorausgesetzt (was sich dann bald als Irrtum herausstellen sollte). **Entwicklungspolitische Öffentlichkeitsarbeit** wird erst zur **entwicklungspolitischen Bildungsarbeit**, als sie **reflexiv** wird, also in dem Augenblick, wo sie nicht nur ein Thema öffentlich macht, sondern die **Vermittlungsbedingungen** dieser Öffentlichkeitsarbeit als ein **pädagogisch/didaktisches Moment** begreift und **problematisiert**. In einem ersten Schritt geht man also von einer **Defizithypothese** bei den Adressaten aus, die man durch **Informationsarbeit** angeht. In einem zweiten (reflexiven) Schritt wird die **Defizithypothese** auf die **Vermittlung** (und damit auch auf die **Vermittler**) selbst angewendet und nach einer **Optimierung** der **Vermittlung** qua **pädagogischen Aufgabe** gesucht. Diese **Verlaufslogik** ist nicht nur zeitlich als aufeinander folgende Schritte in der Geschichte der Dritten-Welt-Pädagogik feststellbar, sie dürfte sich als **allgemeines Prinzip** in jeder Beschäftigung mit **entwicklungspolitischer Öffentlichkeitsarbeit** in jeder Gruppe/Institution wiederholen.

Eine erste konzeptionelle Richtung könnte man also als **"informationstheoretisch"** bezeichnen und auf die vielen diesbezüglichen didaktischen Materialien verweisen, die primär **kognitives Wissen** vermitteln wollen (vgl. TREML 1982 passim). Eine diesbezügliche **entwicklungspolitische Didaktik** versucht diese **Informationsarbeit** zu optimieren. Auch die für die **entwicklungspolitische Öffentlichkeitsarbeit** besonders wichtig gewordene **ideologiekritische Variante** bleibt dem **informationstheoretischen Ansatz** und damit dem **Credo** von der **politisierenden Wirkung** **aufklärender Information** treu, wenngleich sie die **Bedingungen der Konstitution** und die **Selektivität** des öffentlichen Bewußtseins selbst hinterfragt und **"Gegenöffentlichkeit"** nicht nur über eine bloße **Akkumulation** von Wissen herzustellen bestrebt ist.



Serdar Günbilin Türkei

Eine zweite davon deutlich unterscheidbare **Konzeption** geht im Gegensatz dazu davon aus, daß nicht ein **Mangel an Information** das **Entscheidende** ist, sondern die **Resignation**, die **Lethargie**, das **Gefühl**, nichts machen und bewegen zu können (vgl. KRÄMER 1980). Das **vorrangige Ziel** dieses Ansatzes ist es deshalb, **Inseln** sog. **"Gegenmachtserfahrungen"** zu erproben und zu entwickeln. Weil dies in erster Linie im **Alltag** geschieht, nennt man diesen Ansatz auch den **"alltagsorientierten Ansatz"** oder mit seinen Hauptvertretern **Gronemeyer** und **Bahr** auch **"Nahbereichsansatz"** (vgl. GRONEMEYER/BAHR (Hg.) 1977).

Die in den beiden Forschungsprojekten "Gesellschaftliche Bedingungen des Friedens" und "Entwicklungspolitische Sensibilisierung in außerschulischen Lernfeldern" entwickelte "Bochumer Nahbereichsthese" bestimmte die entwicklungspädagogische Diskussion seit Mitte der siebziger Jahre. Die nun auch in der entwicklungspädagogik geforderte Lebensweltorientierung findet ihre Entsprechung in der Alltagswende in den Sozialwissenschaften wie auch in der Erziehungswissenschaft. Die mit einer lebensweltorientierten Didaktik der entwicklungsbezogenen Bildung verknüpfte "Politisierung des Alltags" (vgl. BAHN (Hg.) 1972), die Neudefinition des Politikverständnisses und einer neuen, darauf aufbauenden Politikdidaktik (vgl. SCHULZE 1977), sowie die Neubewertung der Wirkungsmöglichkeiten individuellen Handelns wurde zur selben Zeit in einer neuen sozialen Bewegung unmittelbar praktisch, der Alternativbewegung, der Bewegung des "Alternativen Lebensstils", die entscheidend aus entwicklungspolitischen und entwicklungspädagogischen Diskussionszusammenhängen heraus angestoßen wurde.

Die wichtigsten Impulse für die um 1975 einsetzende Frage nach Möglichkeiten einer alternativen Entwicklung bei uns sind allerdings im Kontext der entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit weniger auf den angeführten pädagogischen Neuanfang, als vielmehr auf die Rezeption neuer sozialwissenschaftlicher Entwicklungstheorien aus der Dritten Welt zurückzuführen sein: Mitte der siebziger Jahre wurden bei uns die lateinamerikanischen "Dependencia-Theorien" bekannt, die dem durch die erste Studie des Club of Rome bereits gedämpften Modernisierungsoptimismus nun auch aus der Perspektive der peripheren Länder jegliche Legitimität absprachen.

Ein dritter Ansatz einer entwicklungspolitischen Didaktik schließlich legt(e) den Akzent auf die **Betroffenheit** und die **Motivation** des Adressaten. Ganz entgegengesetzt dem informationstheoretischen Ansatz ist dieser nun **teilnehmerorientiert**. Es versteht sich fast von selbst, daß diese Didaktik vor allem in der Erwachsenenbildung eine gewisse Verbreitung gefunden hat. Nicht immer klar ist dabei, ob "Betroffenheit" resp. "Motivation" nun **Ziel** oder **Voraussetzung** des Lernprozesses (oder beides gleichzeitig) sein soll.

Neben diesen fast holzschnittartig voneinander abgesetzten großen didaktischen Konzeptionen gibt es noch eine Fülle von weiteren didaktischen Akzenten. Um nur einige schlagworthaft anzudeuten: Schon recht früh wird weniger in der Informiertheit der Adressaten das zentrale Ziel der Dritten-Welt-Pädagogik gesehen, sondern in der "Verhaltensänderung" (so schon HUG 1965) oder gar in der antikapitalistischen Strukturveränderung (so die teilweise auch zur Dritten-Welt-Bewegung gehörenden K-Gruppen der siebziger Jahre). Neben unterschiedlichen Zielsetzungen wurde auch bald adressatenspezifische Didaktiken entwickelt. Natürlich gibt es auch nicht gerade selten (bei einem so moralisch inspirierten und besetzten Thema) Ansätze einer **appellativen Didaktik**. Vorsichtiger gehen jene Konzepte mit dem Adressaten und mit den eigenen Möglichkeiten um, die primär auf Einsicht und Sensibilisierung setzen, methodisch bei **"generativen Themen"** (Freire) oder **"strukturellen Isomorphien"** zwischen Dritte-Welt-

Problematik und Nahbereichserfahrungen ansetzen und die Umsetzung in Verhalten den Adressaten selbst überlassen (TREML 1980).

Interessanterweise wurde recht bald der "heimliche Lehrplan" der Schule als einer Dritten-Welt-Pädagogik prohibitiv entgegenstehend erkannt, was sicherlich ein wichtiger Grund dafür geworden ist, daß wichtige (wenn nicht gar: die wichtigsten) Impulse einer Dritten-Welt-Pädagogik nicht aus der Schulpädagogik kamen, sondern aus Aktionsgruppen, aus der Erwachsenenbildung und der außerschulischen Jugendarbeit. Die Einschätzung ob und wie entwicklungspolitische Bildungsarbeit, die den Anspruch "politisch" zu sein und ein wie auch immer dann inhaltlich geprägtes "emanzipatorisches" Interesse erhob, überhaupt im Rahmen des staatlichen Schulsystems möglich ist, wurde lange Zeit - insb. in der entwicklungspädagogik der siebziger Jahre - kontrovers diskutiert und meist recht skeptisch beurteilt (vgl. z.B. SEITZ in TREML 1980). Das änderte sich im Verlaufe der siebziger Jahre nicht nur durch die breite Rezeption der Curriculumentwicklung in den Raum der Dritten-Welt-Pädagogik hinein, sondern auch in dem Maße, wie die Hoffnungen auf eine außerschulische, nichtinstitutionalisierte Lernbewegung von unten enttäuscht wurden. Zumindest das Projekt "Dritte Welt in der Grundschule" ließ sich bis heute im Rahmen der Schulpädagogik erfolgreich institutionalisieren (vgl. ARBEITSKREIS GRUNDSCHULE E.V.). Daneben aber gibt es heute gerade in der Schulpädagogik eine Vielzahl von Initiativen - sei es im Bereich des Projektunterrichts, des Schüleraustausches, der interkulturellen Erziehung oder der verschiedenen Fachdidaktiken -, die bis heute entwicklungspolitische Bildungsarbeit in der Schule betreiben.

Betrachtet man diese schulischen Konzepte einer entwicklungspädagogischen Didaktik genauer, dann fällt auf, daß sie verschiedene Formen außerschulischer Dritte-Welt-Pädagogik mehr oder weniger erfolgreich in den Bereich der Schule disseminiert haben. Es wäre konkret zu prüfen, in welcher Weise diese außerschulischen Impulse aus einer sozialen Bewegung Eingang in die Institution Schule gefunden haben, welche Widerstände dabei überwunden und welche Erfahrungen damit gemacht wurden.

Es ist nicht einfach, dieses bunte, oft heterogene Bild didaktischer Strömungen in eine (idealtypische) Ordnung zu bringen. Klaus Seitz hat dies 1980 versucht, er unterscheidet je nach dem was im Mittelpunkt des entwicklungsbezogenen Lernens (besser gesagt wohl: Lehrens) steht, sechs verschiedene didaktische Ansätze (SEITZ 1980):

1. Die **Sache** steht im Mittelpunkt (das würde sich mit dem "informationstheoretischen Ansatz" decken).
2. Die **Person** steht im Mittelpunkt (daß würde den "teilnehmerorientierten Ansatz" meinen).
3. Die **Arbeit** steht im Mittelpunkt (das sind Ansätze des "learning by doing" (Dewey), die im Bereich der Dritten-Welt-Pädagogik spezifische, meist außerschulische Lernorte bedürfen; schulpädagogisch wurde dies wohl inzwischen mit dem Projektunterricht realisiert).
4. Die **Aktion** steht im Mittelpunkt (das wäre die den entwicklungspolitischen Aktionsgruppen spezifische didaktische Artikulationsform).

5. Die **Entscheidung** steht im Mittelpunkt (gemeint ist die Übertragung der Kommunikationstheoretischen Didaktik in den Bereich der Dritten-Welt-Pädagogik).
6. Die **Handlung** steht im Mittelpunkt (gemeint ist hier die individuelle oder gemeinsame Handlung im - nun politisierten - Alltag von Betroffenen in ihrer didaktischen Qualität).

Der idealtypische Charakter dieser Unterscheidung wurde vom Autor selbst betont. In der Realität finden wir selten eines dieser Konzepte in Reinform. Die Regel sind Mischformen, Seitz plädiert für ein Konzept der Integration aller dieser Ansätze zu einer umfassenden Didaktik der Entwicklungspädagogik.

Eine noch zu schreibende Geschichte der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit wird diese hier bislang nur systematisch und idealtypisch abgegrenzten didaktischen Konzepte in ihrer diachronischen, historischen Verlaufsform konkret rekonstruieren müssen.

Nach über 20 Jahren ist es angebracht, die (Zeit-)Geschichte der Dritten-Welt-Pädagogik im deutschsprachigen Raum zu schreiben. Noch sind die Archive der Aktionsgruppen zugänglich, was in Anbetracht ihrer hohen Fluktuation der Aktiven nicht mehr lange gewährleistet ist. Noch leben die wichtigsten Repräsentanten, so daß ihre Mitarbeit an diesem Projekt möglich ist. Gleichzeitig ist inzwischen eine gewisse - auch zeitliche - Distanz zum Gegenstand dieses Aufsatzes gegeben. Es lassen sich eindeutige Indikatoren für den Niedergang dieser Lernbewegung erkennen: Inzwischen mündet sie zum großen Teil wieder dort, wo sie angefangen hat, bei der Erziehung zur internationalen/interkulturellen Verständigung (vgl. etwa das Projekt "Dritte Welt in der Erwachsenen- und Jugendbildung" beim Institut für Internationale Begegnungen, vgl. auch die anderen Beiträge in diesem Heft); die Produktion didaktischer Materialien hat stark nachgelassen; die ihr zugrundeliegende Didaktik erschöpft sich größtenteils inzwischen in unverbindlichen Angeboten - nach einem von Meueler schon 1978 (in Preisgabe des eigenen ursprünglich vertretenen curriculumtheoretischen Ansatzes) formulierten Mottos: "Was aus diesem Heft gelernt werden soll, kann von Lehrern und Schülern selbst bestimmt werden" (MEUELER 1978, S. 115); explizite didaktische Veröffentlichungen, die neue Impulse oder Forschungsergebnisse vermitteln, sind so gut wie versiegt. Und last but not least: Die entwicklungspolitische Bildungsarbeit und die Dritte-Welt-Bewegung entdecken ihre eigene Geschichte: In Tagungen und Seminaren wird "Kritische Rückschau und Ausblick" gehalten (so die Ev. Akademie Bad Boll zusammen mit dem Zentrum für entwicklungsbezogene Bildung bei einer Tagung im Dezember 1984) oder nach dem eigenen Lernprozess gefragt: "Vom Lernbereich "Dritte Welt" zur Entwicklungspädagogik: Perspektive oder Sackgasse?" (so eine vom Comenius-Institut und der ZEP veranstalteten Tagung im März 1986). Der Dachverband entwicklungspolitischer Aktionsgruppen in Baden-Württemberg (DEAB) eröffnete seine 10-Jahres-Jubiläums-Konferenz mit einem kritischen Rückblick auf seine eigene Geschichte, und der 10. Bundeskongreß entwicklungspolitischer Aktionsgruppen auf Bundesebene (BUKO) stand unter dem Thema "Geschichte, Gegenwart und Perspektive von Solidaritäts- und Dritte-Welt-Arbeit in der Bundesrepublik". Eine erste "Geschichte der Dritte-Welt-Bewegung in der Bundesrepublik"

wird vorgelegt (BALSEN/RÖSSEL 1986). All dies sind Versuche der (historischen) Bilanzierung wie man sie im allgemeinen am Ausgang einer Epoche (selbstkritisch) versucht.

Die wissenschaftliche Aufarbeitung der Geschichte dieser Lernbewegung in deutschsprachigen Ländern ist ein Desiderat. Während die **synchronische** Betrachtungsweise in Form von Ländervergleichsstudien durchaus häufig wissenschaftlich angewendet wurde (vgl. PADRUN 1974; UNESCO 1974; GABLER 1977; SCHADE/STOCK/WINDISCH 1976), gibt es keine Studie, die **diachronisch**, also entlang des historischen, zeitgeschichtlichen Verlaufs der Dritten-Welt-Bewegung vorgeht. Die einzig bislang vorliegende "Geschichte der Dritte-Welt-Bewegung in der Bundesrepublik" (BALSEN/RÖSSEL 1986) erhebt nicht den Anspruch, eine wissenschaftliche Arbeit zu sein. Sie setzt überdies den Schwerpunkt auf die insgesamt gesehen (zeitlich und personell) eher peripheren und "konjunkturanfälligen" Ländersolidaritäts-Gruppen und berücksichtigt nur am Rande die Vermittlungspraxis und die pädagogischen Konzepte und Formen in der Öffentlichkeitsarbeit der sogenannten "Dritten-Welt-Bewegung".

Überhaupt ist die erziehungswissenschaftliche Aufmerksamkeit bezüglich der Dritten-Welt-Pädagogik und Entwicklungspädagogik marginal; nicht nur die wissenschaftlichen Beiträge, auch die wenigen Erziehungswissenschaftler, die sich damit beschäftigen, lassen sich schnell aufzählen. Es ist der Dritten-Welt-Pädagogik und der Entwicklungspädagogik bisher nicht - oder nur sehr peripher - gelungen, sich zu etablieren und zu institutionalisieren - ganz im Gegensatz zur "Pädagogik in der Dritten Welt" und der "Pädagogik für die Dritte Welt": Es existiert eine Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) "Bildungsforschung mit der Dritten Welt" (vgl. das 16. Beiheft der ZfPäd 1981, Schwerpunktthema: "Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung"); in Frankfurt a.M. wurde an der dortigen Universität ein eigener Studiengang mit einer eigenen Professur "Pädagogik: Dritte Welt" eingerichtet (Patrik Dias), die inzwischen ein Jahrbuch "Pädagogik: Dritte Welt" herausgibt. Der Doppelpunkt verbirgt verschämt das für diesen Studiengang eigentümliche Verhältnis von Pädagogik in der Ersten Welt einerseits und der Dritten Welt andererseits.

So gesehen existiert eine bemerkenswerte Ungleichgewichtigkeit bei der Etablierung der Dritten-Welt-Pädagogik und Entwicklungspädagogik im Vergleich zur "Pädagogik in der ..." und "... für die Dritte Welt". Es gibt wohl seit 1976 die ZEP, die "höchste Stufe des Institutionalisierungsprozesses dieser Art von Wissen" (Weingart), "die Professionalisierung", konnte jedoch die Dritte-Welt-Pädagogik und die Entwicklungspädagogik im deutschen Sprachraum - vielleicht von ein paar ABM-Stellen und ein paar zeitlich befristeten Stellen in der (kirchlichen) Erwachsenenbildung einmal abgesehen - nicht erreichen. Das gilt vor allem für den Hochschulbereich (vgl. zur Konzeptualisierung sozialer Strukturen in der Wissenschaft WEINGART 1976, insb. S. 51 ff.). Dieses Phänomen ist selbst erklärungsbedürftig. Die Aufarbeitung der Geschichte dieser Lernbewegung vermag vielleicht hier einigen Aufschluß geben, sofern sie nicht nur phänomenologisch vorgeht, sondern mit systemati-

schen Fragestellungen herangeht.

In einem geplanten Forschungsprojekt an der Universität Tübingen (Projektleiter: Prof. Dr. Alfred K. Tremel) sollen insb. folgenden Fragen nachgegangen werden:

1. Welche Ereignisse vor 1967 erwiesen sich anschlussfähig für die "take-off-Phase" der entwicklungspolitischen Bildung?

2. Wann und in welcher Weise wurde eine soziale Bewegung (wie hier die sog. Dritte-Welt-Bewegung) in dem Sinne "kritisch", daß sie nicht nur ein Thema (hier: "Dritte Welt") öffentlich machen will, sondern reflexiv die Vermittlungsform problematisiert und damit explizit pädagogische/didaktische Fragen an sich selbst stellt?

3. Wie verlief die Geschichte der Dritten-Welt-Pädagogik in konzeptioneller Hinsicht in diesen 20 Jahren? Welche Gemeinsamkeiten/Unterschiede gibt es in verschiedenen Ländern?

4. Wie wurden diese didaktischen Konzeptionen disseminiert, wie wurden sie praktisch wirksam? Welche wurden aufgegriffen, erprobt, institutionalisiert, welche verworfen, übersehen oder vergessen?

5. Lassen sich Zusammenhänge, Korrelationen, feststellen zwischen diesen (theoretisch konzipierten und/oder praktisch disseminierten) didaktischen Konzepten entwicklungspolitischer Bildung einerseits und der des jeweiligen politischen, ökonomischen Entwicklungskontextes andererseits?

6. Lassen sich Zusammenhänge, Korrelationen, feststellen zwischen den verschiedenen Phasen, Konzeptionen, der Dritte-Welt-Pädagogik einerseits und solchen der jeweiligen wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen, insb. Politikwissenschaft und Erziehungswissenschaft?

7. Wie und wo gelang die Institutionalisierung der Dritten-Welt-Pädagogik (Studiengänge, Zeitschriften, Institutionen)? Wo sind solche Versuche gescheitert und warum?

8. Welche Sozialisationsbedingungen liegen bei den aktiven Trägern der Dritte-Welt-Bewegung vor, lassen sich einheitliche Muster erkennen?

9. Läßt sich eine Art Verlaufslogik der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in der Zeit von 1967 und 1987 feststellen?

Diese Fragerichtungen sind ggf. durch weitere zu ergänzen; so könnte es sich beispielsweise im Verlauf der Untersuchungen als interessant erweisen, die Bedeutung einzelner Zielgruppen oder einzelner Institutionen (etwa der Kirchen) genauer zu erfassen. Erste Forschungsergebnisse sind nicht vor 1989 zu erwarten.

LITERATUR

- AKAFRIK / DEAE (Hg.): Südafrika-Handbuch: Südafrika, Namibia, Zimbabwe. Wuppertal 1982.
- AKTION DRITTE WELT: Wie hilflos sind wir eigentlich? Chancen und Methoden einer außerparlamentarisch arbeitenden entwicklungspolitischen Opposition in der BRD (beht. Ms.) Freiburg 1970.
- ARBEITSGRUPPE FRIEDENSFORSCHUNG am Institut für Politikwissenschaft an der Universität Tübingen (Hg.): Dritte Welt im Unterricht. Unterrichtsmodelle auf dem Prüfstand. Waldkirch 1976.
- BAD BOLLS Protokolldienst 37/85: Dritte Welt im Unterricht. Entwicklungsbezogene Bildungsarbeit in der Schule. Kritische Rückschau und Ausblick. Tagungsbericht 7.-9. 12. 1984.
- BAHR, H.-E. (Hg.): Politisierung des Alltags. Gesellschaftliche Bedingungen des Friedens. Neuwied 1972.
- BALSEN, W. / RÖSSEL, K.: Hoch die internationale Solidarität. Zur Geschichte der Dritte-Welt-Bewegungen in der Bundesrepublik. Köln 1986.
- BECKER, J. / OBERFELD, Ch. (Hg.): Die Menschen sind arm weil sie arm sind. Die Dritte Welt im Spiegel von Kinder- und Jugendbüchern. Frankfurt a.M. 1977.
- BECKER, J. / LISSMANN, H.-J.: Inhaltsanalyse. In: Arbeitspapiere zur politischen Soziologie 1973, S. 39-79.
- BERGMANN, U. / DUTSCHKE, R. u.a. (Hg.): Rebellion der Studenten oder die neue Opposition. Reinbeck 1968.
- BÜLOW, D. / DECKER-HORZ, S.: Dritte Welt im Schulunterricht. München und Köln 1984.
- BÜLOW, M. / FRICKE, H.P. / SUPPLIT, G. / SCHNEIDER-HUST, M. (Hg.): Untersuchung von Materialien und Methoden über Fragen der Entwicklungspolitik. (Ms.) Universität Hamburg 1972.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT BMZ (Hg.): Reihe "Schule und Dritte Welt". Bonn 1970 ff.
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hg.): Zur Methodik des Lernbereichs Dritte Welt. Bonn 1977.
- CAHNMANN, W.: Völker und Rassen im Urteil der Jugend. München 1965.
- DANCKWORTT, D.: Zur Psychologie der deutschen Entwicklungshilfe. Baden-Baden und Bonn 1962.
- DANCKWORTT, D.: Erziehung zur internationalen Verständigung. Bonn 1965.
- DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHULVERBAND DVV (Hg.): VHS und der Themenbereich Afrika, Asien und Lateinamerika. Bonn 1977 ff.
- DÖRING, G.: Handeln in Aktionsgruppen. Zwischen Abglanz und Vorschein einer neuen Bewegung. (Unv. Dipl.-Arbeit) Tübingen 1981.
- EPPLER, E.: Entwicklungspolitik als Bildungsaufgabe. In: BMZ (Hg.), Schule und Dritte Welt, Heft 39, Bonn 1972.
- FANON, F.: Die Verdammten dieser Erde. Reinbek 1966.
- FOHRBECK, K. / WESAND, A.J. / ZAHAR, R.: Heile Welt und Dritte Welt. Medien und politischer Unterricht. Opladen 1971.
- FORUM 10 / 1978, Forum entwicklungspolitischer Aktionsgruppen, Kiel 1978.
- GABLER, H.: Öffentlichkeitsarbeit Dritte Welt in Schweden, den Niederlanden und Österreich. IBE-Forschungsdokumentation 10. Wien 1977.
- GEIGER, W.: Themenbereich "Dritte Welt". In: Lehrmittel aktuell 3 und 4 / 1980. Braunschweig 1980.
- GEMEINSCHAFTSWERK DER EVANGELISCHEN PUBLIZISTIK (Hg.): Medienhandbuch Dritte Welt. Filme und Tonbildreihen. Wuppertal 1981.
- GESELLSCHAFT FÜR ENTWICKLUNGSPOLITIK GEP (Hg.): Dritte-Welt-Problematik im Schulunterricht. Dokumentation einer Fachexpertentagung zur Erfahrungsauswertung und Bestandsaufnahme der entwicklungspolitischen Information im Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Österreich und der Schweiz. Saarbrücken 1977.
- GLASS, D.: Die Dritte Welt in der Presse der Bundesrepublik Deutschland. Eine ideologiekritische Fallstudie. Frankfurt a.M. 1979.
- GRONEMEYER, M. / BAHR, H.E. (Hg.): Erwachsenenbildung. Testfall Dritte Welt. Opladen 1977.
- HAKEN, H.: Synergetik. Eine Einführung. Berlin/Heidelberg/New York 1983.

- HERMANN, U.: Historisch-systematische Dimension der Erziehungswissenschaft. In: Wulf, Chr., Wörterbuch der Erziehung, München, Zürich 1974, S. 283 - 289.
- HOLZBRECHER, A.: Dritte-Welt-Öffentlichkeitsarbeit als Lernprozeß. Zur politischen und pädagogischen Praxis von Aktionsgruppen. Frankfurt a.M. 1978.
- HUG, W. / UNESCO-INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK (Hg.): Die Entwicklungsländer im Schulunterricht. Hamburg 1962.
- HUG, W.: Die Entwicklungsländer in der Arbeit der Pädagogischen Hochschulen. Reihe "Schule und Dritte Welt", Heft 19, Bonn o.J. (1971).
- INSTITUT FÜR ANGEWANDTE SOZIALWISSENSCHAFT INFAS: Jugendliche und Entwicklungshilfe. Repräsentativerhebung 1968. Bonn 1969.
- INSTITUT FÜR SOZIALFORSCHUNG an der Goethe-Universität Frankfurt: Kritische Analyse von Schulbüchern. Zur Darstellung der Probleme der Entwicklungsländer und ihrer Positionen in internationalen Beziehungen. 2 Bände (heft. Ms.). Frankfurt a. M. 1970.
- INSTITUT FÜR INTERNATIONALE BEGEGNUNGEN / BIELENSTEIN, D. (Hg.): Dritte Welt in der Erwachsenen- und Jugendbildung.
+ Vorschläge für die Ausarbeitung von Lehr- und Lernmaterialien. Bonn 1979.
+ Ergebnisse eines Erfahrungsaustausches von Mitarbeitern der Erwachsenen- und Jugendbildung. Bonn 1981.
- JÄGGLE, M. / SIBITZ, B.: 'Öffentlichkeitsarbeit Dritte Welt' in Österreich. IBE-Forschungsdokumentation, 2 Bände. Wien 1975.
- KÄHLER, B.J.P. / SEIZ, P.G. (Hg.): Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik. Erste Erfahrungen in einem neuen kirchlichen Arbeitsfeld. Frankfurt a. M. 1978.
- KARSTEN, A.: Vorstellungen von jungen Deutschen über andere Völker. Ein Bericht über die bisherige Forschung. Schriftenreihe der Stiftung für internationale Länderkenntnis der Jugend 1, 1966.
- KOZDON, B.: Entwicklungshilfe als pädagogisches Problem. (Diss.) München 1966.
- KRÄMER, G.: Pädagogische Aspekte entwicklungspolitischer Öffentlichkeitsarbeit. Frankfurt a. M. 1980.
- KÜBEL-STIFTUNG (Hg.): Dritte Welt im Unterricht. Ein Seminarbericht. Bensheim 1974.
- LEGGEWIE, C.: 'Kofferträger'. Das Algerien-Projekt in den 50iger und 60iger Jahren und die Ursprünge des Internationalismus in der Bundesrepublik. In: Politische Vierteljahrschrift 2/1984, S. 169 - 187.
- LUHMANN, N.: Evolution und Geschichte. In: ders., Soziologische Aufklärung, Band 2, Opladen 1975, S. 150 - 169.
- LUHMANN, N.: Geschichte als Prozeß und die Theorie sozio-kultureller Evolution. In: ders., Soziologische Aufklärung, Band 3, Opladen 1981, S. 178 - 197.
- MENNE, F.W.: Dritte Welt in der ersten Welt - Bedingungen entwicklungspolitischer Sensibilisierung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 37/1976.
- MEUELER, E. (Hg.): Lernbereich Dritte Welt. Evaluation der curricularen Arbeitshilfe "Soziale Gerechtigkeit". Düsseldorf 1972.
- MEUELER, E. (Hg.): Lernbereich 'Dritte Welt'. Eine Curriculum-Entwicklung. Frankfurt a. M. 1978.
- MEUELER, E. / SCHADE, K.F. (Hg.): Dritte Welt in den Medien der Schule. Stuttgart/Berlin 1977.
- MÜLLER, H.: Rassen und Völker im Denken der Jugend. Vorurteile und Methoden zu ihrem Abbau. Stuttgart 1967.
- MÜLLER, W.: 'Aktion Dritte Welt Handel' als Beispiel entwicklungbezogener Bildungsarbeit. (Unv. Dilp. Arbeit) Tübingen 1976
- NATIONALE KOMMISSION FÜR DAS INTERNATIONALE JAHR DES KINDES (Hg.): Die Dritte Welt in Schule und Jugendarbeit. Frankfurt a. M. 1980.
- OETINGER, F.: Wendepunkt der politischen Bildung. Partnerschaft als pädagogische Aufgabe. Stuttgart 1951.
- PADRUN, R.: Development Education in School. Preliminary Report of a comparative Study in six European Countries for UNESCO. FAO/AD and CESL. Paris 1974.
- PÄDAGOGISCHE ARBEITSSTELLE DRITTE WELT/ STOCK, U.: Informationen. Hamburg 1973.
- PFÄFFLIN, G. Fr.: 20 Jahre entwicklungbezogene Bildungsarbeit, 10 Jahre entwicklungspolitische Tagungen. In: Bad Boll 1985, S. 13 - 24.
- PROKOP, E.: Dokumentation der Inhalte der Lehr- und Bildungspläne der einzelnen deutschen Bundesländer im Zusammenhang mit Problemen und Fragen der Entwicklungshilfe bzw. Bewegungen in der Dritten Welt. Reihe "Schule und Dritte Welt", Heft 7, Bonn 1970.
- PROKOP, E.: Untersuchungen der Lehrpläne der Volksschule, der Hauptschule und des polytechnischen Lehrgangs in Österreich. Wiener Institut für Entwicklungsfragen, Studien zum Themenbereich "Entwicklungsproblematik - Entwicklungsländer - Entwicklungshilfe" im Unterrichtswesen, Nr. 1. Wien 1971.
- ROBINSON, S.B.: Von den Voraussetzungen einer Erziehung zur internationalen Verständigung. In: Pädagogische Rundschau 1966, S. 936 ff.
- ROTH, G.: Autopoiese und Kognition. In: Schiepek, G. (Hg.), Systematische Diagnostik. Pro und Contra. Weinheim und Basel 1986.
- SCHADE, K.F. / STOCK, U. / WINDISCH, A.: Entwicklungspädagogik in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Erhebung für die UNESCO. Frankfurt a. M. 1976.
- SCHNUER, G. / MENCK, K.W. (Hg.): Öffentlichkeitsarbeit von nichtstaatlichen Organisationen zur Vertiefung des Verständnisses für die Entwicklungsländer und Entwicklungspolitik. Saarbrücken 1981.
- SCHMIED, E.: Wandel durch Handel. Die Aktion-Dritte-Welt-Handel - ein entwicklungspolitisches Lernmodell. Stuttgart 1978.
- SCHMITT, R.: Kinder und Ausländer. Einstellungsänderung durch Rollenspiel - eine empirische Untersuchung. Braunschweig 1979.
- SCHULZE, G.: Politisches Lernen in der Alltagserfahrung. München 1977.
- SEITZ, K.: Nichtinstitutionalisierte Lernformen in der Entwicklungspädagogik. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 4/1980, S. 4-22.
- SIMPFENDORFER, W. / DAUBER, H.: Eigener Haushalt und bewohnter Erdkreis. Ökologisches und ökumenisches Lernen in der 'Einen Welt'. Wuppertal 1981.
- STELCK, E.: Werkstätten / Dritte Welt Häuser - Neue Orte einer entwicklungspolitischen Erziehung? In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 4/1980, S. 23 - 29.
- TIETGENS, H.: Entwicklungsländer als Thema der politischen Bildung. In: Wirtschaftspolitische Gesellschaft von 1947, a.a.O., S. 256 - 271. (Erstveröffentlichung in: Berliner Arbeitsblätter für die politische Bildung, Heft 18, 1962).
- TREML, A.K.: Logik der Lernzielbegründung. Umriss einer Theorie der Legitimation pädagogischer Normen. (Diss.) Tübingen 1976.
- TREML, A.K. (Hg.): Entwicklungspädagogik. Überentwicklung und Unterentwicklung als Herausforderung für die Erziehung. Frankfurt a. M. 1980.
- TREML, A.K. (Hg.): Pädagogik-Handbuch Dritte Welt. Wuppertal 1982.
- TREML, A.K.: Über den Zusammenhang von Historik und Systematik in der Allgemeinen Pädagogik. In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik 3/1983.
- UNESCO (ed.): Education for international understanding. Paris 1959.
- UNESCO / ACTION FOR DEVELOPMENT (FAO) / IRFED (ed.): School Development Education in the Industrialized Countries. Report on a comparative study carried out in France, the FRG, Hungary, Sweden, Switzerland and the United Kingdom 1973 /74 and a follow-up workshop held in Paris, May 1974. Paris 1974.
- WEGEMANN, W.: Das Bild von den Entwicklungsländern bei Volksschülern. Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung DOK 306/66. Bonn 1966.
- WEHLER, H.-U.: Modernisierungstheorie und Geschichte. Göttingen 1975.
- WEINGART, P.: Wissensproduktion und soziale Struktur. Frankfurt a. M. 1976.
- WERNER, H.: Unterrichtsmodelle. Tendenzen der Jahre 1969 - 77. In: GEP (Hg.) 1977, a.a.O., S. 93 - 116.
- WIENER INSTITUT FÜR ENTWICKLUNGSFRAGEN (Hg.): Schule und Dritte Welt. Die Behandlung der Entwicklungsländer und der Entwicklungsproblematik in Schulunterricht und Lehrerbildung. Wien 1970.
- WIRTSCHAFTSPOLITISCHE GESELLSCHAFT VON 1947 (Hg.): Die Dritte Welt als Bildungsaufgabe. Offene Welt Nr. 99/100. Köln und Opladen 1969.
- WORLD COUNCIL OF CHURCHES (ed.): Development Education. Genf 1969.
- ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, 16. Beiheft: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Weinheim/Basel 1981.
- ZWIEFELHOFER, H. (Hg.): Entwicklung heißt Befreiung und Gerechtigkeit. Stellungnahmen aus der Katholischen Kirche in der Bundesrepublik Deutschland zur Dritten Welt und zur Entwicklungspolitik 1970 - 1983. München und Mainz 1983.