

Seitz, Klaus

Entwicklungspädagogik in der Schule? Bedingungen und Möglichkeiten entwicklungspädagogischer Praxis (1)

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 2 (1979) 1, S. 5-21



Quellenangabe/ Reference:

Seitz, Klaus: Entwicklungspädagogik in der Schule? Bedingungen und Möglichkeiten
entwicklungspädagogischer Praxis (1) - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 2 (1979) 1, S.
5-21 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-270075 - DOI: 10.25656/01:27007

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-270075>

<https://doi.org/10.25656/01:27007>

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, veröffentlichen 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

ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK

aus dem inhalt:

- + entwicklungspädagogik in der schule?
- + tagungsbericht „bedingungen des lebens in der zukunft und ihre folgen für die erziehung“
- + entwicklungshelfer erarbeiten entwicklungspolitische medien
- + entwicklungspädagogisches tagebuch
- + bibliographie zum umweltunterricht
- + rezensionen
- + leserbriefe

ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK

herausgegeben vom arbeitskreis dritte welt reutlingen

schriftleitung und verantwortlich für den inhalt:

alfred k. tremel, alzheimerstr. 2, 7410 reutlingen 24, tel. 07121/66606

vertrieb: arbeitskreis dritte welt reutlingen, lederstraße 34,
7410 reutlingen

erscheinungsweise: 4 ausgaben im jahr mit zusammen ca. 240 seiten

preis:-jahresabonnement für einzelpersonen und aktionsgruppen:

dm 10,00 + dm 1,60 porto

jahresabonnement für institutionen: dm 14,00 + dm 1,60 porto

einzelpreis: dm 3,50 + dm -,40 porto

doppelhefte doppelter preis.

bestellungen an die vertriebsadresse oder durch vorauszahlung auf das

konto alfred k. tremel - postscheckamt stuttgart nr. 125149 - 705

(stichwort: "zfe")

nachdruck mit quellennachweis und gegen belegexemplare erwünscht.

zum inhalt

der 1. diskussionsbeitrag beschäftigt sich mit einer fragestellung, die sicher viele interessieren dürfte:

klaus seitz

ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK IN DER SCHULE?

s. 5 - 23

die antwort: entwicklungspädagogik - so wie sie der autor im ersten teil seiner abhandlung definiert - wird bislang in der schule nicht praktiziert. daß dies wahrscheinlich auch in zukunft so bleiben wird, liegt zum einen in den strukturellen rahmenbedingungen der institution schule begründet, zum andern aber auch in den herrschenden restringierten entwicklungs- und vermittlungstheorien (entwicklung wird auf unterentwicklung der dritten welt beschränkt und als vermittlung wird nur akzeptiert, was professionalisiert, institutionalisiert und planvoll abläuft). trotzdem sieht der autor eine gewisse (geringe) chance, innerhalb der schule entwicklungspädagogisch zu sensibilisieren, weniger innerhalb des unterrichts, als vielmehr durch selbstorganisiertes lernen und lehren in der schule als raum, wo sich schüler treffen und engagieren können.

ende november fand in berlin eine internationale tagung statt. thema: "bedingungen des lebens in der zukunft und ihre folgen für die erziehung". die tagungsankündigungen klangen sehr verheißungsvoll. im zentrum sollten genuin entwicklungspädagogische fragen stehen: "was muß in den industrialisierten ländern geschehn? ... wie müssen wir - hier und heute beginnend - unsere gesellschaft über entsprechende erziehungsprozesse zu ändern versuchen?" fünf studentinnen und studenten der ph ludwigsburg und der herausgeber dieser zeitschrift fuhren hin. hier der desillusionierende bericht:

klaus stengel

EINDRÜCKE EINIGER ENTtäUSCHTER BESUCHER

s. 24 - 30

über die schwierigkeiten ehemaliger entwicklungshelfer, hier in der bundesrepublik entwicklungspädagogisch vorzugehen, berichtet der nächste aufsatz:

siegfried pater

ENTWICKLUNGSHelfER ERARBEITEN ENTWICKLUNGSPOLITISCHE MEDIEN

s. 31 - 35

sein fazit klingt resignativ: wir arbeiten vermutlich nur solange in einem freiraum, als es relativ wirkungslos bleibt. trotzdem fordert der autor alle auf, noch stärker weiterzuarbeiten.

die beiden ersten hefte dieser zeitschrift sind nach manchem leserecho zu urteilen, "zu theoretisch" bzw. "zu akademisch" ausgefallen. im folgenden beitrag:

alfred k. trembl

MEIN ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH

s. 36 - 42

wird nun das andere, das praktische bein betont. bei der schilderung entwicklungspädagogisch bedeutsamer "knotenpunkte" des alltags werden bewußt nicht nur die "objektiven" sacheverhalte, sondern auch die subjektiven gefühle geschildert.

es folgt eine umfassende

BIBLIOGRAPHIE ZUM UMWELTUNTERRICHT

s. 43 - 48

sie besteht aus 54 einzelnen titeln - unterrichtsmaterialien (u) und didaktische literatur zum thema (d).

wie immer dann gegen schluß des heftes die

REZENSIONEN

s. 49 - 56

- + brot für die welt: entwicklung auf dem lande in äthiopien (u) s. 49 - 50
- + aktion dritte welt freiburg: probleme der dritten welt (u) s. 51
- + jouhy u.a.: abhängigkeit und aufbruch - was soll pädagogik in der dritten welt? (d) s. 51 - 52
- + schulbildungsgruppe: etwas geben, viel nehmen (u) s. 52 - 53
- + becker/oberfeld: die menschen sind arm, weil sie arm sind (d) s. 53 - 54
- + brot für die welt (hg): anahi - ein campesinomädchen aus paraguay (u) s. 54 - 55
- + ev. missionswerk: indianer (u) s. 55
- + ag erwachsenenbildung: entwicklung aus eigener kraft (d) s. 56

wie man entwicklungspolitische curricula macht - wohlgeemerkt keine satire! - das erfährt man auf s. 57

zum ersten mal dann

LESERBRIEFE

s. 58 - 59

und zu guter letzt

VERMISCHTES (hinweise, autoren ...)

s. 60

Klaus Seitz

ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK IN DER SCHULE?

Bedingungen und Möglichkeiten entwicklungspädagogischer Praxis (1)

Das Thema "Dritte Welt" ist öffentlich geworden. In den letzten Jahren erhielt die entwicklungspolitische Aufklärung seitens Medien und Aktionsgruppen zumindest quantitativ gesehen einen Aufschwung, und "Dritte Welt" ist mittlerweile in nahezu allen Bundesländern Lerninhalt schulischen Unterrichts. Verstärkt stellt sich aber nun die Frage nach der Qualität dieser Sensibilisierungsbemühungen. Ich möchte mich im folgenden im wesentlichen auf den Bereich Schule konzentrieren und die Frage zur Grundlage nehmen, ob "Dritte Welt" als Gegenstand schulischer Sozialisation zu einer unserer historischen Situation angemessenen entwicklungspolitischen Sensibilität führen kann. Für die Beantwortung dieser Frage ist es unvermeidlich, zuvor theoretisch zu klären, welchen Bedingungen entwicklungspädagogische Praxis zu gehorchen hat, die auf die Schaffung der geforderten idealtypischen Sensibilität abzielt. Derjenige Leser, der zuerst einmal an den sich daraus ergebenden schulpraktischen Konsequenzen interessiert ist, kann seine Lektüre allerdings auch mit dem zweiten Teil beginnen.

Teil I: Bedingungen entwicklungspolitischer Sensibilisierung

Betrachtet man die offiziellen Lehrpläne und Curricula, wird man sehr bald darauf stoßen, daß die darin angebotenen Lerninhalte zur Dritten Welt meist einem endogenen Theorieansatz folgen, in dem die Ursachen der Unterentwicklung aufgezeigt werden als den Regionen und Menschen der Dritten Welt immanente Faktoren. Die Verantwortung der industriellen Welt für jene Unterentwicklung wird allenfalls noch zugegeben anhand vergangener Verfehlungen unserer kolonialistischen Urgroßväter. Strukturelle Zusammenhänge zwischen Dritter Welt und Industrienationen in der Gegenwart, wie sie die in der neueren Entwicklungstheorie vorherrschenden strukturellen Dependenz- und Imperialismustheorien aufdecken, sind kaum Lehrplanthema (2). Beispielhaft für solche Curriculumskonzeption ist das gegenwärtig wohl am weitesten verbreitete Unterrichtsmaterial zur Dritten Welt, das RMZ-Werk "Entwicklungspolitik". Unsere eigene Entwicklung kommt hierin nur dann ins Blickfeld, wenn es darum geht, entwicklungspolitisches

-
- (1) Diesem Text liegt ein Referat zugrunde, welches ich auf dem AGG-Seminar "Die Dritte Welt als Gegenstand der politischen Sozialisation" gehalten habe; s. Nachwort
 - (2) mit Ausnahme der Hessischen Rahmenrichtlinien 1972

Engagement (übrigens an längst gescheiterter Modernisierungskonzeption orientiert) als den eigenen Interessen überaus entgegenkommend darzustellen (1).

Das Thema Entwicklungspolitik ist somit als Lerninhalt im allgemeinen doppelt beschränkt: einmal verzichtet die Beschreibung von Unterentwicklung innerhalb des Themas "Dritte Welt" auf die Aufarbeitung struktureller Zusammenhänge zur Entwicklung der Industrienationen, zum andern werden im gesamten Schulunterricht einschließlich der Sekundarstufe II Entwicklungsprobleme i.a. nur thematisiert in Form des Lerninhalts "Dritte Welt". Entwicklungsprobleme werden damit aus der Sicht des Lernenden identifiziert mit Problemen der Dritten Welt, und da diese Probleme ohnehin nur als endogen bedingte Unterentwicklung begriffen werden, welche durch verstärkte ökonomische Entwicklung aufhebbar scheint, wird der Begriff der Entwicklung selbst gar nicht weiter in Frage gestellt.

Den Vorwurf der Reduzierung von "Entwicklungspolitik" auf "wirtschaftliche Zusammenarbeit" und bestenfalls "Politik der Unterentwicklung" muß sich auch ein Großteil der nicht-offiziellen Unterrichtsvorschläge, wie auch die Öffentlichkeitsarbeit entwicklungspolitischer Aktionsgruppen gefallen lassen. Auch wenn diese meist von endogen-exogenen Theorieansätzen ausgehen, so hat doch der thematische Rückbezug auf Wirtschafts- und Gesellschaftsstrukturen unseres Landes nur Bedeutung für die Ursachenanalyse von Unterentwicklung. Eine globale Thematisierung von Entwicklung wird auch hier nicht geleistet. So gibt es beispielsweise bis heute kaum einen Unterrichtsvorschlag, der das Problem von Überentwicklung und Unterentwicklung unter Einbeziehung politischer, ökonomischer, ökologischer und sozialpsychologischer Positionen gleichermaßen zu beschreiben versucht.

Eine solche Beschränkung der entwicklungspolitischen Pädagogik auf das Thema "Dritte Welt" ist als eine methodisch verfehlt und inhaltlich unzulässige Einengung zu kritisieren. Zur Begründung dieser These seien vier Bedingungen angeführt, denen die Dritte-Welt-Problematik als Gegenstand politischen Lernens unterliegt:

- Erstens: Bedingungen der Vermittlung

Das Thema "Dritte Welt" als Lerninhalt zeichnet sich aus durch hohe Komplexität, räumliche Ferne und geringe Vermitteltheit mit den Alltagserfahrungen des Lernsubjekts. Von daher ist eine deduktive Unterrichtsplanung denkbar ungeeignet, die die zu vermittelnden Lerninhalte vorgibt und ihre Vermittlungsmethode allein aus diesen ableitet, ohne die Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen. Selbst eine kognitive Annäherung an das Thema "Dritte Welt" ist bei solcher Unterrichtspraxis in Frage gestellt, da der Zugang hierzu seitens der bewußten Alltagserfahrungen der Lernenden völlig unmotiviert ist. Der Ausgang von den Lern-

(1) vgl. Rezension in ZfE 2/78, S.48f

voraussetzungen, d.h. von den Alltagserfahrungen der Lernenden, bei der Unterrichtsplanung ist für das Thema "Dritte Welt" unbedingt zu fordern, soll das Thema überhaupt beim Lernenden ankommen. Im Sinne induktiver Didaktik ist damit eine Abstimmung der Lerninhalte auf die Lernvoraussetzungen notwendig. Schon didaktische Gründe also nötigen zur Erweiterung des Themas "Dritte Welt" im pädagogischen Prozeß.

Eine induktive Vermittlung der Dritten-Welt- Thematik kann allerdings nur dann Erfolg haben, wenn der Einbezug unserer Alltagserfahrungen nicht nur methodisch geleistet wird, sondern zudem inhaltlich strukturelle Zusammenhänge zwischen Alltagsstrukturen und Strukturen der Unterentwicklung thematisiert werden. Dies deshalb, da, wie schon erwähnt, unsere oberflächlich bewußten Alltagsstrukturen keine Zusammenhänge zu denen der Menschen der Dritten Welt aufzeigen. Ob es aus pädagogischer Sicht allerdings ausreicht, strukturelle Zusammenhänge ausschließlich in den Dimensionen zu thematisieren, in denen sie strukturell-imperialistische Entwicklungstheorien aufzeigen, ist zu bezweifeln. Selbst Hinweise auf die Auslagerungen deutscher Firmen nach Brasilien oder auf Rüstungsexporte der Bundesrepublik in den Iran sind als Vermittlungsansatz noch zu abstrakt, da selbst der Begriff der Bundesrepublik nicht unmittelbar Bestandteil unseres Alltags ist. Praktische entwicklungspolitische Pädagogik müßte so gesehen ansetzen an den Bananen, die wir im Supermarkt kaufen und an der koreanischen Krankenschwester, die uns auf der Straße begegnet.

- Zweitens: Bedingungen der Sache

Die Hinzuziehung einer Entwicklungstheorie, die globale Strukturen in ihrer Totalität zu erfassen vermag, ist sowohl pädagogisch erforderlich (s.o.) als auch sachlich angemessen. Die Entwicklung der Dritten Welt kann nicht unabhängig von der Entwicklung der Industrienationen beschrieben werden. Dies gilt sowohl für den historischen Prozeß als auch für aktuelle Zusammenhänge. Spätestens seit dem Zeitalter der Industriellen Revolution und dem nachfolgenden des Imperialismus ist die gesellschaftliche und ökonomische Entwicklung der Dritten Welt von den Interventionen der Industrienationen beeinflusst. Und andererseits basierte innerhalb der Industrienationen die zweite Phase der Industrialisierung auf der kolonialen Ausweitung der Rohstoff- und Absatzmärkte (1). Weiterhin ist heute die industrielle Zivilisation global geworden. Wirtschafts- und Handelsbeziehungen, Kapital- und Technologietransfer, Tourismus und Kulturaustausch haben die Welt zu einem System zusammenschmelzen lassen, in welchem die Entwicklung eines seiner Elemente immer auch Folgen für die Entwicklung anderer Elemente hat. So können auch Überentwicklung und Unterentwicklung nur als Folgen ein und der selben Entwicklung angemessen beschrieben werden.

(1) vgl. E. Hobsbawm: Industrie und Empire I, ed suhrkamp

Eine ausschließlich immanente Beschreibung der Dritten Welt ist pädagogisch unfruchtbar, politisch irrelevant und sachlich verfallend. Systemische Entwicklungen in der Dritten Welt und bei uns können nur im Rahmen einer globalen Entwicklungstheorie verstanden werden.

- Drittens: Bedingungen des Problembewußtseins

Entwicklungsprobleme kommen im Rahmen einer globalen Entwicklungstheorie nicht mehr nur als Unterentwicklungen ins Blickfeld, sondern auch als Fehlentwicklungen. Mit dieser Bewertung ist der Begriff von Entwicklungen selbst zum Problem geworden, angesichts der äußeren Grenzen des ökonomischen Wachstums, der Zerstörung des natürlichen Gesamtsystems, der Auflösung von Politik in Technokratie, der Auflösung von Kommunikation in Konsum, angesichts der mehrfachen over-kill-Qualität des globalen Püstungsopotentials und angesichts der Zunahme von Hunger und Arbeitslosigkeit trotz - oder gerade wegen - zunehmender Industrialisierung. Die Überlebensprobleme der Menschheit lassen die weitere Identifizierung von "Entwicklung" mit "ökonomischem Wachstum industrieller Prägung" mehr und mehr fragwürdig erscheinen. Der Entwicklungsstand der Menschheit muß als ein Zustand der Fehlentwicklung charakterisiert werden, als einer Fehlentwicklung, die das Überleben der Menschheit als ganzer bedroht. Entwicklungspolitische Sensibilität kann daher nicht mehr nur Sensibilität für die Probleme der Dritten Welt bedeuten, sie muß notwendigerweise die Sensibilität für die Bedingungen der eigenen Lebensweise beinhalten, und diese in erster Linie, ist es doch unsere Lebensweise, die vermittelt der gesamtgesellschaftlichen Handlungen einmal die Entwicklung der Dritten Welt als abhängiger Unterentwicklung zementiert, zum andern unsere über- bzw. fehlentwickelte Gesellschaft selbst zum Einsturz zu bringen droht.

Das Manko bislang vorliegender Entwicklungstheorien, die Entwicklung in ihrer Totalität zu erfassen versuchen, ist es, daß sie sich im allgemeinen beschränken auf die Analyse des dominierenden Entwicklungsmodells selbst, des industriell-ökonomischen Fortschritts und ihre Kritik alleine innerhalb der polit-ökonomischen Dimension ansetzen. Ein entwicklungspolitisches Bewußtsein, welches die Überlebensprobleme in ihrer Gesamtheit erfassen soll, muß zudem die Nebenfolgen dieser unserer Entwicklung insbesondere in ökologischer und sozialpsychologischer Dimension mit erfassen. Der Faktor "Dritte Welt" kann in einer solchen mehrdimensionalen und globalen Entwicklungstheorie nur noch Teilaspekt sein.

Wer das Thema "Dritte Welt" unter Ausschluß der Perspektive der Überlebensprobleme und damit unter Vernachlässigung der Einholung des Entwicklungsbegriffs problematisieren will, läuft Gefahr, jenen Entwicklungsbegriff total zu reproduzieren, den er partiell überwinden wollte: die Charakterisierung der Dritten Welt als ökonomisch unterentwickelt impliziert als Problemlösung die ökonomische Fortentwicklung - ein Begriff, der, da unreflektiert, nur

konventionell gefüllt werden kann.

- Viertens: Bedingungen des politischen Handelns

Die Erhebung eines Problemkreises zum Gegenstand der Bildung kann nur dann sinnvoll begründet werden, wenn dieser Bedeutung für das aktuelle oder potentielle Handeln des Lernenden hat. Übliche Lerninhalte schulischen Unterrichts zielen in ihren Praxisimplikationen ab auf die Einübung sozialen Verhaltens und auf die Erarbeitung einer Berufsqualifikation - also auf Sozialisation im engeren Sinne. Der Problemkreis "Dritte Welt" hat unmittelbar keine Sozialisationsfunktion, er könnte innerhalb einer Sozialisationstheorie allenfalls begründet werden mit dem Begriff der Allgemeinbildung. "Dritte Welt" als Lerninhalt ist nur dann sinnvoll, will seine Funktion nicht einer solchen kognitiven Beschränkung unterliegen, wenn als das oberste Lernziel politisches Handeln gilt, welches darauf abzielt, die im Problemkreis dargestellten Widersprüche abzubauen, also Hunger und Armut, Abhängigkeit und Unerechtigkeit zu überwinden. Da dieser Problemkreis allerdings nicht unserem Lebensraum unmittelbar angehört, könnte ein auf die Dritte Welt beschränkter entwicklungspolitischer Unterricht nur Handlungsmotivationen der Art bieten, als Entwicklungshelfer nach Zentralafrika zu sehen. Eine solche Praxis ist einmal natürlich problembezogen fragwürdig, zum andern könnte sie nur von wenigen realisiert werden. Politische Praxis muß in eigenen Erfahrungsbereich ansetzen. So erfordert also auch die Legitimation des Themas "Dritte Welt" als Gegenstand politischer Bildung den inhaltlichen Einbezug der Alltagserfahrungen des Lernenden als dessen Handlungsfeld.

Der zuvorgenannten Gefahr, in der pädagogischen Vermittlung ein konventionelles Entwicklungsbewußtsein zu reproduzieren, wie auch im gut gemeinten politischen Handeln bestehende Abhängigkeitsstrukturen zu reproduzieren, unterliegt insbesondere die Öffentlichkeitsarbeit entwicklungspolitischer Basisgruppen in ihrem Anfangsstadium. Dies eben deshalb, weil der zugrundeliegende Entwicklungsbegriff nicht innerhalb einer allgemeinen Entwicklungstheorie eingeholt wird.

Vor der UNCTAD IV war es der Traum nahezu jeder Aktionsgruppe, so auch der, in welcher ich mitarbeitete, einen Dritte-Welt-Laden auf die Beine zu stellen. Neben der Bewußtseinsarbeit sah man hierin die einzige Möglichkeit, sein Problembewußtsein in wirkungsvolle politische Praxis umzusetzen und unter dem Stichwort der "selektiven Handelsförderung" tätig an der Überwindung der Unterentwicklung mitzuarbeiten. Tatsächlich aber nützt eine solche Praxis wohl eher der Entlastung unseres eigenen Hilflosigkeitsgefühls denn einer langfristigen Bewältigung der Armut. Wohl muß man der "Aktion Dritte Welt Handel" zugute halten, daß sie mit dieser Förderung des Handels auf handwerklich-bäuerlicher Ebene einige Menschen vor der Arbeitslosigkeit oder der Ausbeutung durch multinationale Konzerne vorübergehend bewahrte, doch zeigt

schon die Betrachtung der Handelsgegenstände das Paradoxon dieser selektiven Handelsförderung: Spielzeugelemente aus Kenia, Muschelschmuck von den Philippinen, Jutetaschen aus Bangladesh, Kaffee aus Guatemala... Im Versuch, ökonomische Abhängigkeitsverhältnisse der industriekapitalistischen Ebene zu unterwandern, behält die selektive Handelsförderung eben dieselben Abhängigkeitsstrukturen auf anderer Ebene bei, indem Genossenschaften in der Dritten Welt dazu animiert werden, Güter für die Industrienationen zu produzieren, und zwar Güter, die für diese Menschen nur Handelswert und keinen Gebrauchswert haben. Daß die strukturelle Überwindung der Armut nur durch die Selbstversorgung der Armen geleistet werden kann, wird um so offensichtlicher, wenn man sieht, daß selbst in dieser sich als alternativ verstehenden Handelsform der größte Teil des Gewinns in der Vertriebsorganisation stecken bleibt.

Mit den auf der UNCTAD IV aufgetretenen Widersprüchen zwischen Industrienationen und Entwicklungsländern, die sich an den Bedingungen einer Integration der Dritten Welt in ein liberales Welthandelssystem entzündeten, setzte ein Bewußtseinswandel in der entwicklungspolitischen Basisbewegung der Bundesrepublik ein. Mit der Fragwürdigkeit des Nutzens einer Welthandelsintegration und einer damit verbundenen Übernahme industrieller Entwicklung für die arme Masse der Bevölkerung kam die These von der Dissoziation als radikaler Alternative auf. Und indem es galt, die Übernahme der industriellen Entwicklung in der Dritten Welt zu problematisieren, wurde die eigene Entwicklung selbst fragwürdig. Diese Rückbesinnung auf sich selbst hatte beispielsweise mancherorts zur praktischen Konsequenz, daß sich aus entwicklungspolitischen Aktionsgruppen heraus Bürgerinitiativen gegen AKWs rekrutierten. Daß sich allerdings diese politische Selbstreflexion bei der Mehrheit der Gruppen noch immer nicht durchgesetzt hat, zeigt sich beispielsweise, wenn man die nach altem Muster gestrickten Themen und Aktionen betrachtet, wie sie auf dem letztjährig gebildeten Bundeskongreß entwicklungspolitischer Aktionsgruppen vorbereitet werden: wieder sind Jute-Taschen und Apartheid Schwerpunkte der Arbeit.

Dritte-Welt-Läden sind als Form politischen Handels kaum haltbar und selbst ihre Bedeutung für eine entwicklungspolitische Sensibilisierung ist zweifelhaft, kann doch eine Pädagogik, die in ihrer Methode selbst einer Problemlösung entgegenarbeitet, nur ungläubwürdig sein. Dasselbe gilt auch für den Buko, der in seiner Organisationsform gerade Elemente aufnimmt, die entwicklungspolitische Praxis in der Dritten Welt ausräumen soll: Zentralisierung, Bürokratisierung, finanzielle Abhängigkeit.

Die Reflexion der eigenen pädagogischen Praxis, die Reflexion der ihr zugrundeliegenden politischen Theorie und schließlich die theoriebildende Reflexion des eigenen Lebensbereichs sollten daher als unabdingbare Bedingungen für politisches und pädagogisches Handeln gelten, welches auf Entwicklungsprobleme bezogen ist.

Sehen wir vorerst noch ab von den Möglichkeiten und Unmöglichkeiten einer entwicklungspolitischen Sensibilisierung im Nahbereich, so müssen wir nun doch feststellen: entwicklungspolitische Sensibilisierung muß sich notwendigerweise auf den Nahbereich beziehen - sie muß in ihm ansetzen, sie muß ihn mit einbeziehen, sie muß ihn problematisieren und sie muß politisches Handeln in ihm provozieren.

Praktische Möglichkeiten einer entwicklungspolitischen Sensibilisierung zu diskutieren, scheint mir erst dann angebracht, wenn deren Bedingungen offengelegt sind. Bislang habe ich diese nur bezüglich der Reichweite angedeutet. Es gilt nun, die Bedingungen für pädagogische Theorie und Praxis zu präzisieren, denen entwicklungspolitische Sensibilisierung zu gehorchen hat, die auf die Bewältigung der Entwicklungsprobleme abzielt. Daß der Begriff der entwicklungspolitischen Sensibilität nur unter dieser globalen Perspektive der Entwicklungsprobleme möglich und sinnvoll ist, hoffe ich deutlich gemacht zu haben.

Die "Zeitschrift für Entwicklungspädagogik" hat jenen Begriff für eine an den Entwicklungsproblemen orientierte neue pädagogische Theorie und Praxis eingeführt, den auch ich hier übernehmen möchte: den der "Entwicklungspädagogik" (1). Ich möchte im folgenden nun keinen wissenschaftstheoretisch begründeten Entwurf einer entwicklungspädagogischen Theorie leisten, sondern nur Bedingungen andeuten, die sich für eine unserer historischen Situation angemessene entwicklungspolitische Sensibilität ergeben. - diese formuliert innerhalb der entwicklungspädagogischen Theorie, wie sie bislang insbesondere von Alfred K. Trembl konzipiert wird (2). Ob es möglich ist, diese Bedingungen innerhalb der offiziellen Pädagogik zu formulieren und somit Entwicklungspädagogik als eine ihrer Teildisziplinen zu verstehen, wird sich noch zeigen.

Die Konzeption einer Entwicklungspädagogik erscheint pädagogisch und politisch notwendig:

1) Die Erhebung der Entwicklungsprobleme zum Lerninhalt wirft angesichts der globalen Dimension und Komplexität des Themas Probleme auf, die innerhalb einer entwicklungspolitischen Fachdidaktik allein nicht mehr lösbar wären. Die existentielle Relevanz der Überlebensprobleme und die unabdingbare Forderung politischen Handelns als Bestandteil des Lernprozesses verlangt über Vermittlungsmethoden hinausgehende pädagogische Grundlegungen zur Ableitung pädagogischer Praxis.

2) Da sowohl bei der Entstehung der Überlebensprobleme Erziehungsprozesse beteiligt sind, als auch zu deren Abarbeitung notwendig sein werden, ergeht die Forderung an die Erziehungswissenschaft, sowohl eine pädagogische Theorie zu entwickeln, die in der Lage ist, Entwicklungsprobleme zu interpretieren, als auch eine pädagogische Praxis anzudeuten, die auf die Bewältigung der Überlebensprobleme abzielt.

Die Erziehungswissenschaft ist bislang nicht in der Lage, diesen Forderungen nachzukommen. Und dies liegt wohl in

(1) s. ZFE 1/78, editorial

(2) s. ZFE 1/78, S.15-28 und ZFE 2/78, S.3-15

deren selbstgewählter und folgenschwerer Begrenzung des Forschungsgegenstandes begründet: der Einengung von "Erziehung" auf "intentional-personale Erziehung". Daß die Produktion und Reproduktion systemischer Entwicklungsprozesse aber nur zu einem geringen Teil durch intentional-personale Erziehung vermittelt ist und daher durch dieses enge Forschungsparadigma nicht angemessen beschrieben werden kann, ist offensichtlich: Bewußtsein und Handlungen von Individuen wie von Gesellschaften sind im wesentlichen durch die Erziehungswirkungen des Vorgegebenen bestimmt, durch Strukturen, die vermittelt struktureller Erziehung Handeln und Denken beeinflussen. Gesellschaftliche Hierarchien, gesellschaftliche Entwicklungsziele, Formen sozialen Verhaltens und Gemeinschaftsbeziehungen, kahle Häuserwände und verbaute Landschaften, Hunger und Hitze erziehen schon durch ihr bloßes Vorhandensein, durch das bloße in ihnen Leben.

Wenn wir Luhmanns Strukturdefinition hinzuziehen, die Strukturen definiert als "geordnete Restriktion eines Möglichkeitsraumes" (1) wird deutlich, wodurch Strukturen im wesentlichen erziehen: indem verwirklichte Strukturen als Fakten andere Handlungsmöglichkeiten ausschließen, indem gesellschaftliche Normen als Gebote andere Handlungsmöglichkeiten verbieten und indem vorgegebenes Handeln und Denken als Gewohnheit andere Denkmöglichkeiten unterbindet. Das Forschungsparadigma der "strukturellen Erziehung", dessen methodische Präzisierung hier nicht geleistet werden kann, macht es möglich, die Ursachen unserer Entwicklung wie auch deren erzieherische Wirkungen theoretisch in den Griff zu bekommen.

Vordringliche Aufgabe einer entwicklungspädagogischen Praxis ist es nun auch, strukturelle Ausschlussregeln und ihre Konsequenzen für das eigene Handeln bewußt zu machen - eine "strukturelle Sensibilisierung" gewissermaßen. Eine strukturelle Sensibilisierung beinhaltet die Aufdeckung der Kontingenz jeglicher durch normative Ausschlussregeln begrenzten Struktur. Allzuleicht neigen wir dazu, vorgegebene Strukturen als empirisch unumgänglich zu interpretieren, seien dies nun soziale Hierarchien, sei es der Hunger in der Dritten Welt oder seien es naturwissenschaftliche Erkenntnisse. Die Aufdeckung der diese Strukturen definierenden Ausschlussregeln aber macht oftmals deutlich, daß diese tatsächlich gesellschaftlich vermittelt, also normativ und damit kontingent sind - sich aber als empirische ausgeben, da die durch sie begrenzte Struktur einmal durch ihre faktische Verwirklichung andere Sachverhalte ausschließt und zum andern deren Denkbarkeit unterbindet. Undenkbares denkbar zu machen ist daher für den entwicklungspolitischen Sensibilisierungsprozeß ebenso wichtig, wie vorhandene Strukturen aufzudecken, brauchen wir doch gerade Alternativen, unerprobte und noch unerdachte Möglichkeiten, um global zu überleben. Das unvermeidliche kritische Moment entwicklungspolitischer Sensibilität ergibt sich aus dieser Perspektive der Alternativen, der

(1) vgl. Trembl, ZfE 1/78, S.22

Kontingenz des Realen, fast von selbst.

Entwicklungspolitische strukturelle Sensibilität darf nicht haltmachen vor der Infragestellung der den gegebenen Strukturen, der unserer Entwicklung zugrundeliegenden Rationalität. Lösungen, die heute innerhalb der systemischen Rationalität für unsere Überlebensprobleme angeboten werden, innerhalb einer Rationalität, die wir bezüglich unseres Systems des ökonomischen Fortschritts als technische Vernunft verstehen können, diese Lösungen können allenfalls Versuche sein, das System zu stabilisieren anstatt es zu überwinden. Versuche, den Hunger in der Dritten Welt durch vermehrte Nahrungsmittelproduktion zu überwinden, wie auch Kriminalität durch vermehrten Polizeieinsatz bekämpfen zu wollen, verbleiben systemimmanent und sind also solche langfristig problemverschärfend, wie empirische Untersuchungen mittlerweile schon gezeigt haben. Innerhalb der technischen Vernunft, die die Systemelemente nur in technologische, monofunktionale Zweck-Mittel-Relationen zu setzen vermag, sind die Überlebensprobleme nicht mehr lösbar, da diese selbst ihre Ursache in der systemischen Rationalität haben. Um Hunger oder Kriminalität als soziale Probleme zu begreifen, deren Ursache in der Struktur des System selbst liegt, und dementsprechende Lösungen anzubieten, bedarf es der Überwindung der technischen Vernunft durch eine politische. Diese Hinterfragung der Bedingungen unserer Entwicklung innerhalb des entwicklungspolitischen Sensibilisierungsprozesses können wir als "politische Transzendentalreflexion" bezeichnen. Eine solchen Transzendentalreflexion ließe sich auch die Einholung des Entwicklungsbegriffs oder die inhaltliche Füllung des Begriffs der Lebensqualität unterordnen, d.h. sowohl die Hinterfragung der Bedingungen der gesellschaftlichen wie der je individuellen Lebensweise. Eine Transzendentalreflexion ist sowohl für eine hinsichtlich von Problemlösungen adäquate Analyse unserer Situation als auch für den Entwurf von Problemlösungen unumgänglich.

Neben der Transzendentalreflexion gilt es in der Entwicklungspädagogik eine weitere Denkform einzuüben: die Nebenfolgenreflexion. Bei einer Computermodellsimulation, die der Psychologe Dietrich Dörner mit mehreren Studenten durchführte, ergab sich, daß die Versuchspersonen allesamt beim Bemühen, eine verarmte Region in Afrika durch bestimmte Eingriffe zu entwickeln, ökologisches Gefüge und ökonomische Grundlage vollends zerstörten (1). Ihr Fehler war, daß sie trotz der Kenntnis der Komplexität des Systems linear dachten und nicht in Wirkungsnetzen, daß sie die Nebenfolgen ihrer Handlungen nicht berücksichtigten. Das Denken in Wirkungsnetzen ist für politisches Handeln, insbesondere für solches, das sich auf Entwicklungsprobleme bezieht, unumgänglich, und es ist zudem ein wertvolles Hilfsmittel bei der Interpretation der globalen Entwicklungssituation. Denn auch die Überlebensprobleme können als Nebenfolgen einer gesellschaftlichen

(1) s. Bild der Wissenschaft 2/75, S.48-53

Handlung interpretiert werden, als Nebenfolgen des ökonomischen Fortschritts, dessen ursprüngliche Handlungsfunktion, Wohlstand für alle zu schaffen, mehr und mehr durch diese dysfunktionalen Nebenfolgen zurückgedrängt wird.

Diese Nebenfolgen des ökonomischen Fortschritts in den wesentlichen Dimensionen aufzuzeigen, ist notwendiger Lerninhalt einer Entwicklungspädagogik, wobei gerade die Mehrdimensionalität der Analyse unbedingt berücksichtigt werden sollte. Vorherrschende Einstellungen zu den Entwicklungsproblemen sind Dritte-Welt- bzw. ökologieorientiert. Allzuleicht ergeben sich aus diesen engen Perspektiven äußerst fragwürdige Lösungsvorschläge, die beispielsweise der Dritten Welt die Integration in den Welthandel anbieten bzw. meinen, mit dem Nichtbau dieser oder jener Straße oder dem Bau jener Kläranlage sei das Problem überwunden. Entwicklungsprobleme aber gilt es in allen Bereichen gleichermaßen zu erfassen und zu lösen, so in Umwelt und Dritter Welt, in unserer Ökonomie selbst, in der politischen Organisation und in unserer Lebensqualität. Entwicklungspolitische Sensibilität sollte allseitig sein und offen für alle Bereiche des Lebens, denn dies ist gerade die einmalige Spezifität des Themas "Entwicklungsprobleme" als Lerninhalt, daß es einerseits in seiner globalen Komplexität sowohl Handlungen des Individuums als auch Handlungen der gesamten Menschheit betrifft - und zudem auch so relevant ist, daß der Lernprozeß in kürzester Zeit Lösungshandlungen motivieren sollte.

Entwicklungspädagogik ist auf das ökonomische und ökologische Überleben hin orientiert. Die Sicherung menschlichen Überlebens unter menschenwürdigen Bedingungen für alle Menschen (1) ist erkenntnisleitendes Interesse entwicklungspädagogischer Theorie und oberstes Lernziel entwicklungspädagogischer Praxis. Damit versteht sich Entwicklungspädagogik als eine explizit interessenorientierte Pädagogik. Ein sich daran entzündender Ideologievorwurf ist unberechtigt, ist Ideologie doch gerade die Verleugnung einer unvermeidbaren Interessenorientierung im gesellschaftlichen Handeln wie in der Wissenschaft.

Die systemtranszendierende Intention der Entwicklungspädagogik hebt sie über den üblichen Rahmen einer in ihrer Wissenschaft beschränkten pädagogischen Theorie hinaus. Als Theorie beinhaltet sie eine pädagogische Gesellschaftskritik und hat den Anspruch, zukünftige Entwicklungen in ihren erzieherischen Wirkungen vorauszusagen. Ihre zukunftsweisende politische Aufgabe liegt darin, die pädagogischen Bedingungen zu schaffen, die den Entwurf alternativer Entwicklungen ermöglichen, was letztlich in der Praxis mit der Arbeit an alternativen Entwicklungsmodellen selbst zusammenfällt.

(1) vgl. das apriorische und das normative Vernunftskriterium bei Tremml, ZFE 1/78, S.16,19/20

Teil II: Grenzen und Möglichkeiten einer Entwicklungs- pädagogik in der Schule

Und damit komme ich zur Diskussion der entwicklungspädagogischen Praxis, nachdem die Bedingungen eines Bewußtseins, welches Entwicklungsprobleme angemessen zu begreifen und zu lösen vermag, in den Grundzügen angeführt sind. Es bietet sich an, von der gegenwärtigen pädagogischen Praxis auszugehen und die Frage zu stellen, inwieweit die geforderte entwicklungspolitische Sensibilisierung innerhalb der Schule geleistet werden kann. Ist Entwicklungspädagogik in der Schule praktikierbar ?

Zuerst müssen wir feststellen, daß sie nicht praktiziert wird. Entwicklungsprobleme stehen innerhalb schulischer Curricula allein in Form des Themas "Dritte Welt" und "Umweltprobleme" zur Diskussion, ohne daß darin das Problem von Entwicklung selbst thematisiert würde (1). Selbst dort, wo Schulthemen gute Ansatzpunkte für entwicklungspolitische Diskussionen liefern würden, wird einer solchen tunlichst ausgewichen. Sonderlich mutet es an, wenn beispielsweise im baden-württembergischen Lehrplan für das Fach Physik für das Lernziel "Die Problematik von Energieversorgung und Umweltschutz aus physikalischer Sicht darlegen können" alleine "Transformator, Drehstrom, Energiewirtschaft" als Lerninhalte angeboten werden (2); sonderlich, daß innerhalb des Themas "Kernphysik" nicht auf die Kernenergie Diskussion Bezug genommen wird. Dem Erdkundeunterricht, den ich kennen hatte, war die Struktur des Saharasaandes wichtiger als die Ursachen des Hungertodes der Sahelbewohner; der Gesellschaftsunterricht war geblendet von der Persönlichkeit der Kolonisatoren und vergaß, die Konsequenzen der Kolonisation für die Kolonialbevölkerung aufzuzeigen; und bei der Einführung volkswirtschaftlicher Begriffe im Politikunterricht wurde jenes Wirtschaftssystem, in dem diese Begriffe gelten, ganz und gar nicht zur Diskussion gestellt.

Ich möchte behaupten, daß schulische Unterrichtsinhalte, zumindest soweit sie mir aus den Lehrplänen Baden-Württembergs bekannt sind, Entwicklungsprobleme nicht nur nicht thematisieren, sondern oftmals einer entwicklungspolitischen Sensibilität entgegenwirken. Ein Beispiel sei hier nur der Unterricht in den Naturwissenschaften. Naturwissenschaftliche Fachdidaktiken verzichten auf eine wissenschaftstheoretische Reflexion und stellen naturwissenschaftliche Fakten als transzendental bedingungslos dar, als objektiv. Der naturwissenschaftliche Unterricht predigt damit eine Wissenschaftsgläubigkeit, die mit Ursache ist für die heillose technologische Verwüstung von Natur und Mensch (3). Oder der Politikunterricht, der mit seiner unreflektierten Anführung marktwirtschaftlicher Gesetze schon hinweist auf die Notwendigkeit unserer Konsumwut für die ökonomische Stabilität.

(1) Lehrpläne Baden-Württembergs

(2) Lehrplan (2) S.28

(3) vgl. Seitz, ZFE 1/78, S.29-43

Daß in diesem Ausweichen vor einer Reflexion der eigenen Entwicklung Herrschaft zum Ausdruck kommt, wird spätestens dann deutlich, wenn man sieht, wie praktische Versuche, eine entwicklungspolitische Diskussion in den Unterricht einzubringen, unterdrückt werden. Schüler eines technischen Gymnasiums erklärten mir, daß ihnen im Physikunterricht verboten wurde, innerhalb des Themas "Kernkraftwerke" eine über physikalische Sachverhalte hinausgehende Diskussion zu führen. Der Versuch, die Diskussion dennoch fortzuführen, endete unter Minzukunft des Rektors damit, daß die Hälfte der Klasse des Unterricht verwiesen wurde. An der selben Schule, einem technischen Gymnasium wohlgemerkt, wurde gar ein Lehrer, der eine politische Kritik der Technik wagte, der Schule verwiesen, selbstverständlich aus offiziell anderen Gründen.

Auch meine dahingehenden Erfahrungen geben keinen Anlaß zum Optimismus: mein Versuch, den Szientismus des naturwissenschaftlichen Unterrichts in einer Biologiestunde aufzudecken, wurde fairerweise angenommen, mein Vorschläge, eine wissenschaftstheoretische Reflexion anzuschließen aber strikt abgelehnt; mein Versuch, ein mehrteiliges Seminar über Entwicklungsprobleme in der Dritten Welt und bei uns innerhalb der Schule zu veranstalten, wurde seitens Lehrern und Direktor mit Diffamierung quittiert; mein Vorhaben, bei der Abiturientenverabschiedung eine genehmigte Rede zu halten, wurde kurz zuvor, nach Bekanntwerden meines Themas "entwicklungspädagogische Schulkritik" verboten.

Diese, einer entwicklungspolitischen Sensibilität entgegenwirkende Herrschaft kommt aber nicht nur in manchen praktischen Pädagogen selbst zum Ausdruck, sondern auch und insbesondere in den allgemeinen institutionellen Bedingungen, unter denen sich schulisches Lernen vollzieht. Betrachten wir zuerst jene Bedingungen schulischen Lernens, denen ein Stoff im Unterrichtsprozeß unterliegt; schulisches Lernen besteht zum größten Teil in der Vermittlung vorformulierter Sätze - schulisches Lernen ist damit reduziert auf Belehrung. Dieser vorformulierte Stoff, der keinen unmittelbaren Bezug zu den Menschen hat, denen er gelehrt werden soll und keinen zu der Zeit, in welcher aktuell gelehrt wird, dieser Stoff wird aktualisiert in 45-Minuten-Sequenzen, innerhalb eines streng abgegrenzten Schulfaches, abfragbar aufbereitet im Hinblick auf die nächste Klausur. Wie nun soll die Komplexität der Entwicklungsthematik vermittelt werden, innerhalb pädagogischer Strukturen die ihre Vermittlung nur innerhalb strenger zeitlicher und inhaltlicher Intervalle zu leisten vermögen, wobei die Bezüge zwischen den einzelnen Elementen als schulfachmäßig nicht erfassbare Zwischenkategorien unter den Tisch fallen? Wie soll die existentielle Relevanz dieser Problem zum Ausdruck kommen angesichts der unumgänglichen Klausurperspektive, die jeglichen Lerninhalt relativiert zum Klausurstoff, zum Intelligenzmesser, zur Berufsqualifikation?

Wie kann Sensibilität entstehen innerhalb von Bedingungen, die nur Bildung zu vermitteln vermögen - schließlich ist Sensibilität nicht identisch mit Bildung, sondern beinhaltet einen Freiraum der je individuellen Selbstreflexion und eine beständige Offenheit für neue Lernerfahrungen? Wie kann Selbstreflexivität gewährleistet werden innerhalb von Lernstrukturen, in denen Raum, Zeit, Inhalte, Personen und Methoden des Lernens jedem Lernenden autoritär vorgegeben sind? Wie soll systemtranszendierendes politisches Handeln motiviert werden angesichts von Sanktionierungsbedingungen, die den Lernerfolg bemessen an der Unterordnung der Lernenden unter ein statisches Lehrplanwissen, letztlich an deren Opportunität?

Wir könnten die Liste der Fragen endlos weiterführen, und stets würde sich zeigen, daß die schulischen Rituale einer entwicklungspolitischen Sensibilität entgegenwirken. Die schulischen Rituale sind entwicklungspolitischer Sensibilität gegenüber dysfunktional: angefangen von dem "Um-7.45-Uhr-auf-seinem-Platz-sitzen-zu-müssen", das das Bildungsmonopol der Schule zum Ausdruck bringt, welches die Aneignung gesellschaftlich nicht zugelassener Lernerfahrung unterbindet-- bis hin zu den Schuljahresabschlußfeiern, die jener individuellen Leistung akklamieren, die innerhalb des vordefinierten Rahmens nur als existierende erfolgreich sein konnte (1). Die schulischen Vermittlungsbedingungen verhindern die allseitige Annäherung an die Komplexität der Entwicklungsprobleme und das Entstehen eines Problembewußtseins; die schulischen Sanktionierungsbedingungen unterdrücken nicht abfragbare individuelle Lernerfahrungen und die Formulierung systemtranszendierender Alternativen.

Entwicklungspädagogik in der Schule steht damit vor einem unausweichlichen Dilemma: wohl könnte sie das traditionelle Entwicklungsbewußtsein auf kognitiver Ebene überwinden, indem sie Entwicklungsprobleme und den Entwurf alternativer Entwicklungsformen zum Lerninhalt erhebt, doch würden eben die pädagogischen Bedingungen, unter denen sich dieses Lernen vollzöge, traditionelle Bewußtseinsstrukturen auf praktischer und affektiver Ebene hinterrücks wieder einüben (2).

Es ist fruchtlos, im Rahmen des entwicklungspolitischen Sensibilisierungsprozesses Solidarität zu predigen und die Konsequenzen individuellen Konkurrenzdenkens aufzuzeigen, wenn mit der nächsten Klausur die Lernenden zur Einübung gerade dieser Verhaltensweise gezwungen werden; und es ist fruchtlos, das System des industriell-ökonomischen Fortschritts inhaltlich zu problematisieren, wenn der Lernprozeß letztlich die Funktion hat, die Lernenden für eine Aufgabe innerhalb dieses Systems zu qualifizieren und damit wiederum dessen Legitimität bestätigt.

Entwicklungspädagogik müßte sich in der Schule unter pädagogischen Bedingungen vollziehen, die jene Strukturen reproduzieren, welche sie gerade überwinden will. Da die Schulstruktur Produkt gesellschaftlicher Entwicklungs-

(1) vgl. Seitz, Abiturientenrede

(2) vgl. das Modell der kontraproduktiven Erfahrungen von M. Grohnmeyer in "Zur Methodik...", S.69-73

strukturen ist, generiert sie als intentional pädagogische eben jene wieder. Entwicklungspolitische Sensibilität könnte innerhalb schulischen Unterrichts allenfalls ein Begriff sein, den man auswendig lernt, nicht aber ein sensibles und kritisches, handlungsbereites Bewußtsein. Alfred K. Tremml schreibt: "selbst der revolutionärste gedanke wird als unterrichtsstoff zur adaption und bestätigung der herrschenden ideologie" (1).

Aufbauend auf die eingangs formulierte These, daß das Thema "Dritte Welt" aus entwicklungspädagogischer Sicht nur als Teilaspekt einer globalen entwicklungspolitischen Sensibilität zu verstehen ist, müssen wir nun auch sagen: Das Thema "Dritte Welt" kann hinsichtlich seiner themenübergreifenden Komplexität und hinsichtlich seiner handlungsmotivierenden Implikationen innerhalb der Schule nicht angemessen behandelt werden.

Entwicklungspolitische Sensibilisierung setzt alternative Lernstrukturen voraus; deren Verwirklichung ist Bestandteil entwicklungspädagogischer Praxis. Dabei hat die Vornahme der systemtranszendierenden Intention in der pädagogischen Methode nicht primär die Funktion, der Entwicklungspädagogik Glaubwürdigkeit zu verleihen, sondern sie ist notwendige Bedingung entwicklungspädagogischer Praxis, einer Praxis, die die inhaltlich geleistete Aufhebung konventioneller Bewußtseins- und Handlungsstrukturen in ihren Lernstrukturen nicht wieder rückgängig machen will, indem sie konventionelles, die Überlebensprobleme generierendes Denken und Handeln in ihren Lernstrukturen wieder einübt.

Wohl kommt auch Entwicklungspädagogik nicht ohne die Vermittlung vorformulierter Inhalte aus, muß doch das Wissen um die Überlebensprobleme für die politische Praxis vorausgesetzt werden und zeigt sich hier noch ein erschreckendes Wissensdefizit. Dabei sollte allerdings so wenig wie möglich auf traditionelle Vermittlungsmethoden zurückgegriffen werden, die jegliche Thematik relativieren zum austauschbaren und tendenziell widerspruchsfreien Bildungsstoff und ihr damit jedes handlungsmotivierende Moment nehmen. Der Erfolg entwicklungsbezogenen Lernens bemißt sich nicht an der möglichst getreuen Reproduktion vorformulierten Wissens, sondern an der Effektivität des provozierten politischen Handelns.

Es ist wenig erfolgversprechend, entwicklungspädagogische Praxis auf dem Papier zu entwerfen, nicht zuletzt, da jede Zielgruppe ihre eigenen Vermittlungsprobleme aufwirft. Entwicklungspädagogik muß praktisch erprobt werden. Vielleicht ist es daher am hilfreichsten, wenn ich einige eigene Erfahrungen schildere.

Bei meinem Versuch, meinen Mitschülern innerhalb einer mehrteiligen Seminarreihe in der Schule Entwicklungsprobleme nahezubringen, stand ich einer Zielgruppe gegenüber, die nicht zuletzt infolge der schulischen Sozialisation, hinsichtlich dieser Thematik größtenteils völlig unbe-

lastet war. Da man wohl davon ausgehen kann, daß Information nicht per se Sensibilität schafft, sondern alleine schon vorhandene Sensibilität zu strukturieren vermag, versuchte ich, diese nicht gegebene Sensibilität durch die Schaffung einer atmosphärischen Grundstimmung als Vermittlungsansatz zu kompensieren. Kerzenlicht, Musik, Gedichte, Wein etc. schufen zusammen mit der stetig wechselnden Vortragsform vom Doppelvortrag bis zur satirischen Ulk-Rede die Faszination des Unkonventionellen, so daß die von mir vermittelten Inhalte auf vorbereiteten Boden fielen. Anders stellte sich mir das Vermittlungsproblem bei einem schon bestehenden Gesprächskreis zu Möglichkeiten alternativen Lebens. Hier war die Sensibilität in Form eines persönlichen Unwohlseins gegenüber der eigenen Lebensweise schon gegeben, so daß ich auf traditionelle Vortragsformen zurückgreifen konnte.

Selbst einen Literaturabend möchte ich als eine entwicklungspädagogische Aktion bezeichnen, den ich gemeinsam mit Freunden in langer Vorarbeit innerhalb der Schule veranstaltete. Alleine durch ungewohnte Realisationsformen von Gedichten, die von sprechsinfonischer Rezitation bis zur Transformation in Musik reichten, vermochten wir, ohne daß die Gedichte selbst politischen Gehalt hatten, die Kontingenz konventioneller Vortragsstrukturen und Lernstrukturen bewußt zu machen und schafften so m.E. eine systemtranszendierende Sensibilität. Ich möchte behaupten, daß entwicklungspolitische Sensibilität auch ohne die Thematisierung von Entwicklungsproblemen erreicht werden kann, eben durch die Überwindung konventioneller Strukturen in allen Lebens- und Lernbereichen. Zu einem ähnlichen Schluß kommt auch Marianne Grohnmeyer bei ihrer Analyse der praxisbezogenen Lernprozesse der LIP-Arbeiter. Sie stellt die These auf, daß Sensibilität für die Dritte Welt schon alleine durch strukturanaloge Erfahrungen im eigenen Lebensbereich geschaffen werden kann (1).

Die inhaltliche Füllung dieser Sensibilität, die natürlich niemals abgeschlossen sein kann, ist so gesehen nur ein kleiner Teil entwicklungspädagogischer Praxis. Ist entwicklungspolitische Sensibilität einmal erreicht und in Ansätzen strukturiert, tritt nun verschärft das Problem auf, wie die Bedingungen einer alternativen Entwicklung in den Lernstrukturen antizipiert werden können, in jenen Lernstrukturen, die politisches Handeln ermöglichen sollen.

Da der Entwurf alternativer Lern- und Lebensstrukturen einen Akt normativer Entscheidung darstellt, bietet es sich an, als die kommunikativen Bedingungen der Lerngruppe jene Bedingungen in modifizierter Form anzugeben, welche die praktische Philosophie für diskursive Moralbegründung voraussetzt: Gleichheit der Kommunikationsbedingungen für alle Beteiligten; prinzipielle Unabgeschlossenheit des Gesprächs auf inhaltlicher, zeitlicher und sozialer Ebene; Reversibilität der Entscheidungen; Selbstreflexivität; Zwangsfreiheit der Kommunikationsbedingungen (2).

(1) in Grohnmeyer/Bahr

(2) s. Tremml, S.266-279

Politisches Handeln nun ergibt sich schon aus einer pädagogischen Notwendigkeit. Da wir prinzipiell jeglicher Struktur erzieherische Wirkungen zusprechen müssen, tritt so auch unser Lebensbereich in seiner Gesamtheit als jene pädagogischen Bedingungen auf, innerhalb derer sich unser Lernen vollziehen muß. Diese Einsicht verlangt die tendenzielle Aufhebung von Lernen und Leben, und damit die Ausweitung der strukturverändernden Arbeit über die unmittelbaren Lernbedingungen der lernenden Gruppe hinaus in alle Lebensbereiche. So überschreitet auch die Gruppe, in der ich gegenwärtig arbeite, zunehmend die Grenzen einer bloßen Lerngruppe, indem sich beispielsweise Wohngemeinschaften herauszubilden beginnen. Auch das "Reutlinger Manifest" entwirft das Modell einer Arbeits-, Lebens-, Lern- und Aktionsgemeinschaft für eine entwicklungspolitische Basisgruppe (1). Dieses Überschreiten der bloßen Lernbeziehung auf personeller Ebene erleichtert es, Lernerfahrungen in einen unmittelbaren Verwertungszusammenhang zu stellen. So bildeten sich beispielsweise bei uns nach der Diskussion des Personenverkehrs spontan Fahrgemeinschaften.

Wichtig erscheinen mir auch die symbolischen Antizipationen einer alternativen Entwicklung, die wir beispielsweise in Form von gemeinsamen Brotbacken oder gemeinsamen Töpfern realisieren. Die reale Vorwegnahme einer alternativen Entwicklung in den Lernstrukturen und ihre symbolische in gemeinsamen Aktionen wirken jener weitverbreiteten Ansicht entgegen, die politisches Handeln erstarren läßt, daß nämlich diese oder jene für gut befundene Lebensweise sich nur unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen verwirklichen ließe. Zu erkennen ist vielmehr, daß wir nur durch die Veränderung gerade unserer Lebensweise die gesellschaftlichen Bedingungen ändern können: letztlich sind entwicklungspädagogische Praxis und entwicklungspolitisches Handeln nicht mehr voneinander zu trennen.

Die angedeutete Reichweite entwicklungspädagogischer Praxis sprengt den institutionellen Rahmen der Schule. Angesichts der zuvor genannten Grenzen, denen Entwicklungspädagogik im Unterricht unterliegt, allerdings Ansätzen zu einer Entwicklungspädagogik von vorneherein auszuweichen, wäre leichtfertig - denn einmal ist die Schule die pädagogische Institution, von der wir nun einmal auszugehen haben; und zum andern sind die Überlebensprobleme, denen wir gegenüberstehen, so dringend, daß die baldigste Beteiligung aller an ihrer Abarbeitung erforderlich ist. Schule kann zumindest ein Ansatzpunkt für entwicklungspädagogische Praxis sein, wenn auch ein sehr begrenzter.

Um die Dysfunktionalität schulischer Lernbedingungen entwicklungspolitischen Inhalten gegenüber so gering als möglich zu halten, sollten jene dysfunktionalen Lernstrukturen, die innerhalb der Schule seitens Lehrern und Schülern veränderbar sind, durch alternative ersetzt werden; wie beispielsweise die Dominanz des Lehrers durch gemeinschaftliche Lernformen, die Partikularisation durch fächerintegrierenden Unterricht, die Sterilität durch faszinatorische

(1) Reutlinger Manifest, Arbeitskreis Dritte Welt 1976

Elemente, die Theorielastigkeit durch vereinzelte Aktionen wie z.B. Waldsäuberungsaktionen, etc. Innerhalb der Schule nicht veränderliche Lernbedingungen, wie Klausurzwang, Lehrplanverbindlichkeit, schulische Hierarchien, könnten möglicherweise dadurch in ihren dysfunktionalen Wirkungen abgeschwächt werden, daß man diese im Unterricht thematisiert und die Ausschließungsregeln, die diese Lernstrukturen begrenzen, zumindest kognitiv überwindet.

Inwieweit allerdings eine Entwicklungspädagogik in der Schule offiziell zugelassen wird, die ihre Schulkritik offen zeigt und auf die Überwindung schulischer Lernstrukturen abzielt, ist eine andere Frage.

Schulische Entwicklungspädagogik müßte sich notwendigerweise so früh als möglich aus den Grenzen des Unterrichts befreien und sich Freiräume in Arbeitsgruppen suchen, im nachmittäglichen und abendlichen Kommunizieren, Lernen und Handeln. Freunde und ich wollten in den letzten Schuljahren die Herausforderung der Schule von Schülerseite aus annehmen und durch regelmäßige Arbeitskreise und Veranstaltungen in Schulräumen gewissermaßen eine Schülerschule in der Schule initiieren, was allerdings an der mangelnden Beteiligung der Mitschüler und an verschiedenen Widerständen scheiterte. Ich halte dennoch diese Erweiterung der Schule zum öffentlichen Kommunikationsraum, in welchem sich freies Lernen verwirklichen könnte, für realisierbar.

Intention solcher Praxis müßte es sein, das Bildungsmonopol der Schule zu brechen - und ihre Utopie ist es, daß sich eines Tages die Schule angesichts außerschulischer Lernstrukturen als unnötig erweist.

Literatur:

- + Bild der Wissenschaft 2/75, Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart 1975
- + Bundeszentrale für politische Bildung: Zur Methodik des Lernbereichs Dritte Welt, Bonn 1977
- + Grohnmeyer/Bahr: Testfall Dritte Welt, UTB/Leske, Opladen 1977
- + Lehrplanhefte Baden-Württemberg:
 - (1) Reihe H/I, 1/77, Villingen 1977
 - (2) Sonderdruck Physik, Villingen 1977
- + Reutlinger Manifest, Arbeitskreis Dritte Welt Reutlingen 1976
- + Seitz, Klaus: Abiturientenrede, erscheint voraussichtlich in "s'Schorndorfer Blättle 1/79"
- + Trembl, Alfred K.: Logik der Lernzielbegründung, Tübingen 1978
- + Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 1 + 2/78