

Treml, Alfred K.

Entwicklungspädagogik - Versuch einer Zwischenbilanz

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 6 (1983) 1, S. 5-13



Quellenangabe/ Reference:

Treml, Alfred K.: Entwicklungspädagogik - Versuch einer Zwischenbilanz - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 6 (1983) 1, S. 5-13 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-268653 - DOI: 10.25656/01:26865

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-268653>

<https://doi.org/10.25656/01:26865>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

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

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

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEP

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

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik



**Pädagogik für
einen anderen Fortschritt**

Entwicklungspädagogik – Versuch einer Zwischenbilanz

Inhalt

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

ZEP

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



ZEP

Impressum

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

Erscheinungstermine: mindestens 4 Ausgaben pro Jahr

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

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

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

Gestaltung: Georg Plange, Kristiane Kremmer

Bestellungen an den Verlag. Manuskripte an die Redaktion.

Adressenänderungen von Abonnementsbeziehern bitten wir dem Verlag rechtzeitig
mitzuteilen.

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

© Mario Soccolicco, Essen

Entwicklungspädagogik – Versuch einer Zwischenbilanz



"Entwicklungspädagogik" ist auch im 6. Jahr des Erscheinens der ZEP kein Markenname. Immer noch erhält die Redaktion Rezensionsexemplare entwicklungspsychologischer Bücher. Auch wenn gelegentlich an Hochschulen und Universitäten sogar über Entwicklungspädagogik Prüfungen abgenommen und Klausuren geschrieben werden – was Entwicklungspädagogik eigentlich ist, was sie will, wo sie praktisch wird, ist – zumindest im deutschen Sprachraum alles andere als klar. Der Begriff "Entwicklungspädagogik" ist kein rhetorisches Glanzstück, sondern eine Verlegenheitsformel. Daß es ihn immer noch gibt, gründet in der Tatsache der Ermangelung eines besseren (und vielleicht in der Analogie zum englischen "development education"). Keiner der vielen (mehr oder weniger) synonymen Begriffe überzeugt: entwicklungsbezogene Bildungsarbeit, Zukunftspädagogik, entwicklungspolitische Pädagogik, Pädagogik, Pädagogik im Atomzeitalter, Pädagogik zur/der/für Entwicklung, Dritte-Welt-Pädagogik, Friedenspädagogik, ökologische Pädagogik, ökumenische D'daktik usw.

Ist am Anfang einer Innovation ein vager und offener Begriff vielleicht sogar von Vorteil, weil er eine Präzisierung durch einen gemeinsamen Verständigungsprozeß ermöglicht, so ist es aber nach 6 Jahren durchaus angebracht, auf diese Präzisierung zu drängen, um unnötige Mißverständnisse, Verwechslungen, Unklarheiten und Verständnislosigkeit so weit wie möglich zu vermeiden. Eine solche Präzisierung des Begriffs ist nur möglich durch die Berücksichtigung des theoretischen Rahmens, in dem er geprägt und entwickelt wurde. Deshalb hier der Versuch einer Zwischenbilanz. Selbst wenn er keine zufriedenstellenden Antworten, sondern nur ein wenig präzisere Fragen zuwegebringen würde, wäre er sinnvoll, ja notwendig.

Begriff und Interesse

Entwicklungspädagogik – so könnte man einmal in einer ersten und vorläufigen Definition umschreiben – ist die pädagogische Reaktion auf gesellschaftliche Entwicklungsprobleme. Gemäß einer Tradition, die sich vom ersten Heft an durch diese Zeitschrift fortzieht, wird unter "Entwicklung" sowohl "Unterentwicklung" als auch "Überentwicklung" verstanden, sowohl Entwicklung in der Dritten Welt, als auch in der Ersten, Zweiten und Vierten Welt, ja, sogar die Entwicklung einzelner Menschen" (ZEP 1/1978, 4). In Anlehnung an eine bekannte Definition von Siegfried Bernfeld – "Die Erziehung ist ... die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache" (Bernfeld 1973, 51) – könnte man sagen: Entwicklungspädagogik ist die Reaktion der Pädagogik auf die Entwicklungstatsache einer Gesellschaft. Ganz im Unterschied aber zur Entwicklungspsychologie interessiert sich Entwicklungspädagogik nicht – oder nur am Rande – für die invarianten, biologisch bedingten und über endogene Reifungsprozesse vermittelten individuellen Entwicklungsprobleme, sondern für die kontingenten, normativ und gesellschaftlich vermittelten (individuellen und kollektiven) Entwicklungsprobleme. Auch dieses normative Interesse wurde schon im ersten Heft deutlich ausgesprochen: "Unser Interesse ist es, daß alle Menschen an einer Entwicklung teilhaben können, deren Ziele und Werte sie selbst bestimmen dürfen. Voraussetzung dafür (ist)... die Befriedigung der menschlichen Grundbedürfnisse und Grundrechte, sowie die Gleichverteilung der Chancen, an der gemeinsamen Entwicklung teilzunehmen." (ZEP 1/1978, 4f.).

Unterentwicklung

In dieser ersten Formulierung von Begriff und dahinterstehendem Interesse schimmert noch deutlich die historische Wurzel der Entwicklungspädagogik durch, wie sie in dieser Zeitschrift entfaltet wurde: Die Dritte-Welt-Problematik. Unterentwicklung als Thema und als Provokation für Pädagogik – das war in den 60er Jahren insb. im Rahmen der Studentenbewegung die erste universelle Blickrichtung einer sich dezidiert politisch verstehenden Pädagogik. Es brauchte seine Zeit, bevor wir einsehen lernten, daß Unterentwicklung historisch und systematisch sehr eng mit der Entwicklung unserer hochentwickelten Industriestaaten zusammenhängt. Jetzt fehlte nur noch ein kleiner Schritt bis zur Entdeckung der Problematik unserer

eigenen hochindustrialisierten Entwicklung: "Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung" – das mag ein problematischer Untertitel für eine Zeitschrift sein, weil er semantisch trennt, was sachlich zusammengehört, und weil er dabei zwei mißverständliche Begriffe benützt; gleichwohl signalisiert er einen globalen Problemhorizont, der nicht nur für die Pädagogik bald als Überforderung problematisch werden sollte. Die räumlich und zeitliche Ausdehnung des Aufmerksamkeitsradius erhöht die Komplexität und den Zwang zur Abstraktion.

Natur und Zukunft

Halten wir fest: Entwicklungspädagogik versucht auf Probleme pädagogisch zu reagieren, die einen globalen, die ganze Weltgesellschaft umfassende Dimension besitzen. Unterentwicklung, Verelendung, Hunger, Ausbeutung in der Dritten Welt erscheint auf der Sozialebene als das gesellschaft-

lich bedingte Leiden und Sterben Millionen, ja Milliarden von Menschen. Ein Weiteres sollte dann in den siebziger Jahren immer deutlicher werden: Dieses, die ganze Welt umspannende Gesellschaftsmodell – nennen wir es "Kapitalismus", "Moderne", "Industriegesellschaft" oder "funktional differenzierte Gesellschaft" – bedeutet nicht nur Menschen, sondern auch die Natur aus, und das in einem Maße, daß nicht nur das Überleben einzelner Menschen, sondern das der ganzen Menschheit, ja der ganzen belebten Natur zunehmend gefährdet wird.

Nach der Dritten-Welt-Problematik haben wir damit einen zweiten (historischen und systematischen) Zugang zu unserem gemeinsamen Problem angesprochen: die Umweltzerstörung, der drohende ökologische Kollaps, der Verlust unserer natürlichen Lebensgrundlagen. Das ist nun ein Krisensymptom gesellschaftlicher Entwicklung, das, um es zu entdecken, nicht in der fernen Dritten Welt gesucht wer-



den muß; ein Blick aus dem Fenster genügt inzwischen.

Ein dritter Zugang auf das Problem – historisch gesehen der Letzte – ist die Bedrohung allen Lebens durch die Rüstung, durch einen begrenzten oder globalen (atomaren) Krieg. Die in der Rüstung noch gebundene Gewalt hat inzwischen eine solche Größenordnung angenommen, daß damit jeder lebende Mensch gleich 45mal getötet werden kann. Das legitime Bedürfnis nach Sicherheit hat zu einem unvorstellbaren Rüstungswettkampf geführt, der die Zukunft immer unsicherer macht.

Idealtypisch können wir sagen: Unterentwicklung bedroht das Überleben von Millionen von Menschen, die Umweltzerstörung bedroht das Überleben der ganzen belebten Natur und die Rüstung bedroht das Überleben unserer Zukunft. Das Problem hat, wenn man so will, eine sachliche, eine soziale und eine zeitliche Dimension. Gesucht ist Friede mit Menschen, mit der Natur und mit der Zukunft.

Überleben

Entwicklungspädagogik ist nicht einfach die pädagogische Reaktion auf irgendwelche beliebige Entwicklungsprobleme, sie reagiert auf überlebensbedrohende Entwicklungsprobleme unserer komplexen Weltgesellschaft. Damit gewinnt im Rahmen der normativen Zielperspektive von Entwicklungspädagogik ein triviales Grundbedürfnis an Bedeutung: Überleben ist die triviale und gleichzeitig unverzichtbare Grundvoraussetzung von gutem Leben und damit von Entwicklung.

Traditionelle Bildungsziele, wie etwa die Emanzipation, die Mündigkeit des aufgeklärten Individuums (vgl. hier noch die "Entwicklungspädagogik" bei Heinrich Roth, ROTH 1976), werden auf diesem Hintergrund der Bedrohung des Überlebens stark relativiert. Werden Umwelt- und Zukunftsdruck so an Gewalt gewinnen, daß die Entfaltung einzelner Menschen völlig nebensächlich wird?

Entfernungen

Die überlebensbedrohenden Entwicklungsprobleme, auf die Entwicklungspädagogik pädagogisch zu reagieren versucht, sind gegenwärtige Realität – etwa 12 Millionen Kinder sterben jährlich an Unterernährung – und wahrscheinliche Zukunft – die Szenarios der prognostizierten Zukunft reichen vom atomaren Holocaust bis zum ökologischen Holozid. Entwicklungspädagogik ist Gegenwartspädagogik und Zukunftspädagogik in einem. Auf beiden Ebenen kämpft sie mit der Schwierigkeit der großen Entfernungen:

- räumlich: die Überlebensprobleme sind oft exportiert und ausgelagert in ferne Länder;
- sachlich: die Probleme sind häufig sinnlich nicht wahrnehmbar, sondern nur über komplizierte kognitive Denkprozesse ins Bewußtsein zu heben;
- zeitlich: nur vermittelt Antizipation und Prognose, und damit nur abstrakt, lassen sich die Gefahren der Zukunft bewußt machen.

Problemwahrnehmung

Diese räumliche, sachliche und zeitliche Entfernung des zugrundeliegenden Problems ist eine Herausforderung, die evolutionstheoretisch gesehen nicht mehr mithilfe unserer "angeborenen auslösenden Mechanismen" der Gefahrenabwehr bewältigbar sind, sondern nur über eine relativ komplizierte kognitive Entwicklung, und damit über Lernprozesse (vgl. LIEDTKE 1976).

Ein erstes Problem ist die Problemwahrnehmung

Bevor wir das Problem in Richtung seiner Lösung angehen können, setzen wir seine Wahrnehmung als Problem voraus. Etwas wird zum Problem nur insofern es auch als Problem wahrgenommen wird. Voraussetzung dafür, daß etwas gegen die überlebensbedrohenden Krisenprobleme unserer Weltgesellschaft getan wird, ist die Wahrnehmung und Definition dieser Probleme als nicht mehr tolerierbar. Die Diagnose ist erst der zweite Schritt, die Therapie der dritte. Die Problemwahrnehmung aber ist abhängig von Wertvorstellungen und Informationen (Wissen), die wiederum über Lernprozesse vermittelt sind (vg. WEINGART 1976, 171 f).

Wir können häufig folgende Phasen der Problemwahrnehmung wahrnehmen (vgl. Markl 1980 I):

- Man ignoriert das Problem.
- Man leugnet das Problem.
- Man beschwört das Problem verbal, zerredet, zerschreibt, zerfleddert es
- Man bildet einen Ausschuß, eine Arbeitsgruppe, delegiert es.

Nur echte Probleme halten diesen Säuretest aus, jetzt beginnen wir uns echte Sorgen zu machen, wenn selbst dies nichts hilft. Jetzt bleibt nur noch eines:

- Das Problem muß gelöst werden.
- Ich habe den Eindruck, daß ein Großteil unserer Bevölkerung, was die Wahrnehmung der überlebensbedrohenden Entwicklungsprobleme unseres gesellschaftlichen Fortschritts betrifft, immer noch auf der ersten Stufe steht. Ein Teil des Industrie-Manage-

ments streitet immerhin schon auf der zweiten Stufe vehement gegen die Schwarzmalerei. Die Publizistik und ein Teil des Wissenschaftssystems ist schon auf der 3. Ebene angelangt. Teile der offiziellen Politik müssen zwangsläufig inzwischen schon auf der 4. und vorletzten Ebene operieren. Aber selbst die letzte, 5. Stufe ist erst der Anfang einer möglichen Problemlösung und nicht schon diese selbst. Eine wirkliche Problemlösung setzt das Wissen um die Problemverursachung, die Therapie die Diagnose voraus.

Ursachen

Über die Verursachung des Problems globaler Überlebensprobleme wissen wir sehr wenig und sehr viel, was auf das gleiche hinausläuft, auf Verwirrung. Während über die Ursachen von Unterentwicklung inzwischen wichtige und einleuchtende Erkenntnisse vorliegen (vgl. TREML Hg. 1982), können wir über die Ursachen der industriellen Fehl- oder Überentwicklung nur eines sicher sagen: sie ist Folge bzw. Nebenfolge einer spezifischen Gesellschaftsform, der funktional-differenzierten Industriegesellschaft (und das relativ gleichgültig ob diese kapitalistisch oder staatssozialistisch ihre Eigentumsverhältnisse über Produktionsmittel aufteilt). Darüber hinaus gibt es eine Menge von Vermutungen, von gesicherten Forschungsergebnissen sind wir aber noch weit entfernt. Es gibt keine allgemeine Theorie der sozialen Evolution der modernen Gesellschaft, allenfalls Bruchstücke.

Ein 2. wichtiges Problemfeld ist die Erforschung der Ursachen unserer globalen Überlebensprobleme.

Dieser zweite Problemknoten ist deshalb von so großer Bedeutung, weil alle Vorschläge zur Lösung der Probleme implizit oder explizit eine Erklärung der Verursachungsbedingungen beinhalten. Werden diese Annahmen über die Verursachung nicht ständig gründlich und kritisch geprüft, laufen wir Gefahr, daß unsere Lösungsvorschläge auf falschen Voraussetzungen beruhen und wir deshalb das Problem noch verschärfen, ohne es zu wollen und ohne es zu bemerken.

Immerhin wissen wir so viel: Unterentwicklung, Rüstung und Naturzerstörung, als die drei wichtigsten Erscheinungsformen unserer evolutionären Krise, sind Folgen einer spezifischen Art gesellschaftlichen Fortschritts. Sie haben also letzten Endes eine gemeinsame Wurzel: die Systemlogik dieses Fortschritts.

Bei der Suche nach dieser Systemlogik bewegt man sich noch auf sehr schwankendem und unsicherem Boden. Mein Zwischenergebnis lautet – sehr verkürzt und komprimiert formuliert (vgl. TREML 1983): Vermutlich ist es eine historisch gesehen völlig neuartige und rigide Trennung von Subjekt und Objekt im menschlichen Denken und Handeln, die sich in der Dominanz einer bestimmten Problemlöseform und -organisation niederschlug. Bei KANT läßt sich diese Logik deutlich rekonstruieren; seine Erkenntnistheorie und Ethik dürften – trotz oder gerade wegen ihrer abstrakten Semantik – deshalb so überaus populär geworden sein, weil sie in der historischen Situation unserer gesellschaftlichen Entwicklung funktional, anschlussfähig waren. Die Erfindung von Raum und Zeit, von Kausalität und Freiheit als transzendente, allgemeine und allgemeingültige Kategorien der menschlichen Erfahrung war der entscheidende Beitrag zur legitimatorischen Selbstinterpretation einer Gesellschaftsentwicklung, die von Anfang an mit dem menschlichen Fortschritt identifiziert wurde.

Aber weder die chronometrische Zerstückelung der Zeit, noch die Parzellierung von Raum durch Eigentumsverhältnisse sind die einzig denkbaren und realisierbaren Möglichkeiten, sondern kontingente Interpretationen mit vielen funktionalen Äquivalenten. Und immer deutlicher wird auch, daß weder die Natur durch Kausalität, noch der Mensch durch Freiheit angemessen begriffen werden kann. Beide Kategorien erweisen sich in doppelter Weise als defizitär: durch ihre dysjunktive gegenseitige Ausschließung und durch die jeweilige kontingente Reduktion von Komplexität. Die Folgen dieser Verengung werden heute in Form von unerwünschten, dysfunktionalen, nicht vorhersehbaren Nebenfolgen zu nicht mehr tolerierbaren Problembergen hochgeschaukelt. Der Vorschlag, diese Problemberge wieder mit Hilfe der Methode abzutragen, durch die sie entstanden sind, erinnert an das Märchen vom Hasen und vom Igel: nur mit viel Geld läßt sich die Welt sauber halten! Nur mit verstärktem Wirtschaftswachstum können wir die Folgen des Wirtschaftswachstums bekämpfen! Kurzum: die Lösung des Problems des exponentiellen Wachstums ist das exponentielle Wachstum selbst!

Wer da lacht, dem wird es bald vergehen, denn dies sind die substantiellen Grundsätze unserer gegenwärtigen Politik, gewissermaßen ihr Grunddogma, ihr heiligster Kern, von dem kein Rechtgläubiger ohne Gefahr der Exkommunikation abweichen kann. Die-

se Grundsätze werden halsstarrig selbst auch dann weiter beschworen, wenn die Wirklichkeit sich schon lange nicht mehr danach zu richten pflegt.

Evolution

Wenn es richtig ist, was uns Evolutions- und Gesellschaftstheoretiker fast übereinstimmend sagen, nämlich daß unsere gesellschaftliche Entwicklung kein Ziel hat, keine Steuerungszentrale, nicht nach einem Plan, sondern nach den Grundsätzen der biologischen Evolution abläuft – "Die Menschheit hat kein Ziel, keine Idee, keinen Plan, so wenig, wie die Gattung der Schmetterlinge oder der Orchideen ein Ziel hat." (SPENGLER 1959, 16) –, wenn dies so ist, dann stellt sich die Frage, ob exponentielles Wachstum mit anschließenden überlebensbedrohlichen Begrenzungskrisen evolutionär normal oder abnormal sind. Die Antwort der Biologen ist eindeutig: Solche Begrenzungskrisen sind evolutionsgeschichtlich alltäglich, mit der Folge, daß mehr als das Tausendfache der gegenwärtig existierenden Lebewesen ausgestorben (worden) sind. Der Mensch ist auch nur ein Tier und wenn er das Land zubetoniert, den Tieren ihren Lebensraum nimmt oder sie nach Belieben tötet, wenn er die Luft verschmutzt, die Ozonschicht zerstört, das Wasser vergiftet und die Wälder ausrottet und das alles als Nebenfolge seiner Ressourcenausbeutung, dann verhält er sich dabei immer noch naturgeschichtlich, wenn man so will: natürlich; jede andere Spezies würde sich ebenso verhalten, wenn sie die Vermehrungsüberlegenheit gegenüber konkurrierenden Arten besäße. Der tragische Verlauf dieser mit Naturgesetzlichkeit ablaufenden Entwicklung ist immer der gleiche: die Population wächst exponentiell an, die Ressourcen gehen exponentiell zur Neige, noch verbleibende Mitkonkurrenten werden gnadenlos ausgerottet. Wenn über Mutationen keine qualitativ neue Anpassungsleistung erbracht werden kann, stirbt die Gattung aus, wenn die Ressourcen verbraucht sind (vgl. Markl 1980).

Nein, wenn Menschwerdung Kultivierung bedeutet, dann hat der Mensch die Menschwerdung noch vor sich:

"Herausgehen aus der Natur findet nur statt, wo Natur als sie selbst erinnert wird. Die Grundbedeutung des Wortes Kultur ist Ackerbau, Pflege eben jener Natur aus welcher Kultur befreit. Jahrtausende lang bedeutete Kultur ein Verhältnis zur Symbiose von Mensch und Natur, in welcher Natur zugleich als Feind, als Spenderin und als Gegenstand pflegender Herrschaft des

Menschen auftrat, 'weil eine Natur, die man zu Freundlicherem zügeln und zähmen kann, das Schönste ist, das es auf Erden gibt.' (Adalbert Stifter)" (SPAEMANN 1973, 967)

Wir haben lange genug Freiheit mißverstanden als Emanzipation von der Natur, aber Freiheit ist nicht das was übrig bleibt, wenn alle Natur unterjocht ist:

"Der fundamentale Akt der Freiheit ist der des Verzichtes auf Unterjochung eines Unterjochbaren, der Akt des "Seinlassens". In ihrer gegenseitigen Anerkennung und Freilassung allein überschreiten natürliche Wesen die Natur." (SPAEMANN 1973, 968)

Überlebensethik

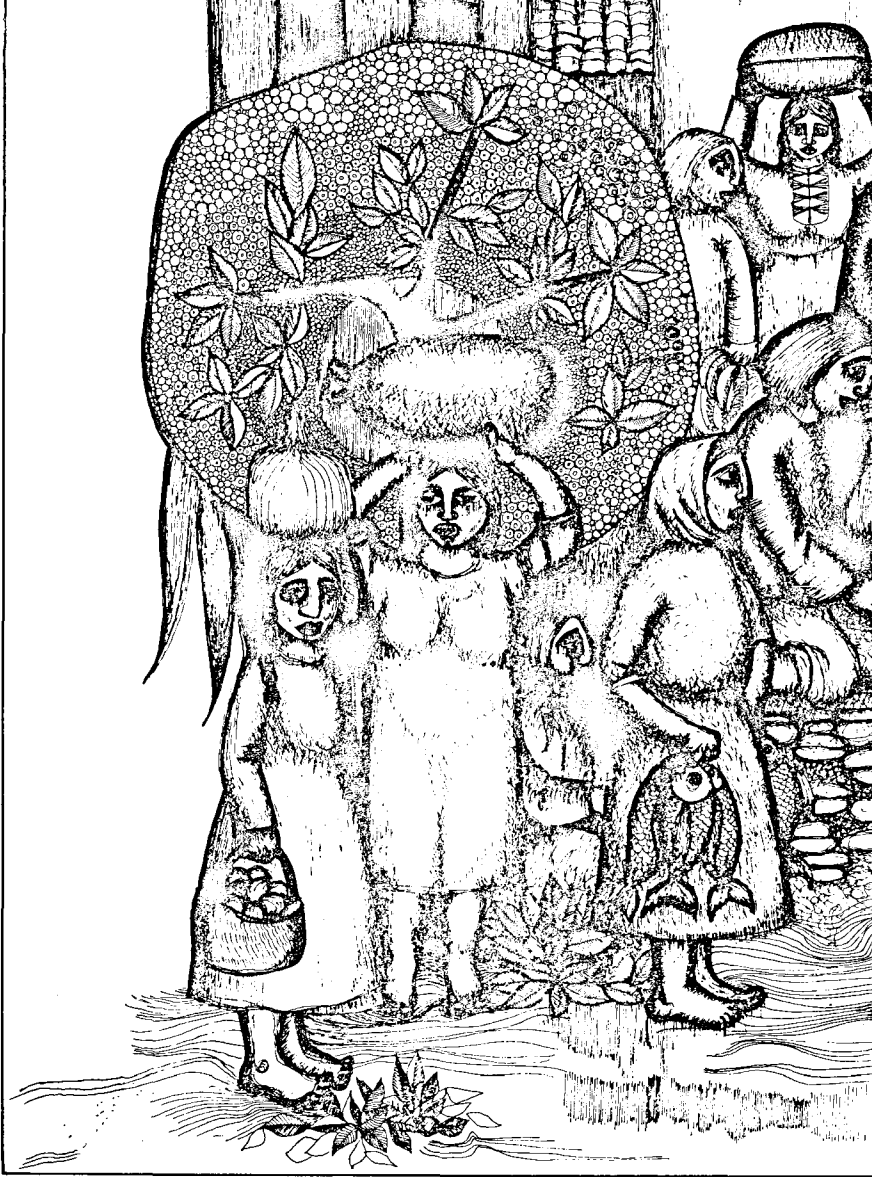
Zumindest für unsere moderne Industriegesellschaft gilt, daß sie das biologische (Darwin'sche) Optimierungskriterium der Evolution anthropologisiert hat und andere soziale Kulturen, andere Lebewesen, Tiere und Pflanzen, die Erde, die Luft und das Wasser nicht viel anders behandelt als zu vernichtende oder zu assimilierende Mitkonkurrenten oder aber als ausbeutbare Ressourcen.

Dieses Optimierungskriterium der biologischen Evolution von unserer Gesellschaft auch auf die soziale Evolution übertragen, gefährdet nun das höhere Ziel des Überlebens der Art. Was jetzt?

"Nun nähert sich die Menschheit jedoch unaufhaltsam einer singulär neuen Lage. Sie hat nur die Aussicht zu überdauern, wenn sie sich im globalen Gesamtsystem der Biosphäre, das immer stärker durch das Gesamtwirtschaftssystem der Menschheit beeinflusst wird, als langfristig "fit" erweist. Dieses Gesamtsystem hat keinen Konkurrenten zu übertrumpfen. Damit wird eine Selektion von Handlungsalternativen nach dem Konkurrenzvorteil, den sie verleihen, unsinnig. Das heißt, daß das Bewertungskriterium der biologischen Evolution selbst – die Vermehrungsfähigkeit – obsolet geworden ist und durch eine Wertfunktion abgelöst werden muß, die Handlungsalternativen danach beurteilt, ob sie das Überleben des Übersystems Menschheit ... ermöglichen." (MARKL 1980, VIII).

Die Konsequenz, die der Autor zieht, ist bemerkenswert, weil sie – obwohl sie von einem Naturwissenschaftler, einem Biologen kommt – keine naturwissenschaftliche Aussage, sondern eine ethische Forderung ist:

"An die Stelle des Darwinischen Fitneßimperativ muß eine auf Einsicht begründete und verantwortete Überle-



bensethik treten..." (MARKL 1980, VIII)

Damit haben wir ein weiteres, drittes Problemfeld umrissen:

Das 3. wichtige Problemfeld ist die Entwicklung und Begründung einer Überlebensethik, einer Ethik der Zukunft.

Erste Gedanken dazu finden sich auch in der ZEP (vgl. Baumann 1981; Lenk 1982; Tremml 1978a; Wittig 1980). Weitere müssen folgen.

Bei der Suche nach den Grundsätzen einer Ethik für die Zukunft bin ich bislang auf folgende, recht allgemeine Axiome gestoßen (vgl. Tremml 1983, Kap. 2):

- Orientieren wir uns am Überleben und an der tendenziellen Angleichung der Möglichkeiten und Rechte aller, an der Bestimmung des guten Lebens teilzunehmen!
- Die gute Gesinnung alleine reicht nicht mehr aus, achten wir mehr auf die Folgen!
- Weniger ist besser als mehr, klein besser als groß!

- Was die Veränderungen unserer Welt betrifft: in dubio contra libertate! Im Zweifelsfalle gegen die Freiheit, nach Gutdünken mit ihr umzugehen!
- Lokal handeln, global denken!
- Es ist wichtiger, von der Zukunft zu lernen als von der Vergangenheit!
- Nicht bloß den Menschen, sondern überhaupt nichts dürfen wir mehr als bloßes Mittel zum Zweck benutzen!
- Ökologisch denken und handeln lernen! Die Zeitlichen Kreisläufe der Natur beachten!

Erziehung und Zukunft

Problemwahrnehmung, Ursachenerforschung und eine neue Ethik als Teil der Problemlösung sind die bisher in den Blick gekommenen Problemstellen. Jetzt fehlen uns noch die "Mittel", mit deren Hilfe wir unsere Wirklichkeit in Richtung dieser neuen ethischen Ziele so gestalten und verändern können, daß sie zumindest bewahrt werden kann als eine Wirklichkeit, in der ein lebenswertes, gutes Leben möglich bleibt. Wir sind gewohnt, diese gesuchten Mittel vor allem im Bereich des politischen und des ökonomischen

Systems zu suchen und die Verwirklichung von Zukunft als primäre Aufgabe der Politik und der Wirtschaft zu definieren. Niklas Luhmann ist anderer Meinung. In seiner noch unveröffentlichten Gesellschaftstheorie prognostiziert er, daß vor allem zwei Systeme, nämlich das Wissenschaftssystem (und hier insb. die Naturwissenschaften) und das Erziehungssystem zunehmend wichtiger werden:

"... dann deutet viel darauf hin, daß die evolutionären Engpässe der Weltgesellschaft künftig eher im Bereich von Wissenschaft und Erziehung zu suchen sein werden als im Bereich von Politik und Wirtschaft" (Luhmann 1976, 437) Und noch deutlicher:

"Die umweltbezogenen Funktionssysteme des Gesellschaftssystems, vor allem Naturwissenschaften und Erziehung werden an Bedeutung gewinnen." (dto. 504).

Luhmann benützt hier einen sehr weiten Erziehungsbegriff und versteht darunter "alle Einflußprozesse, die von der Gesellschaft auf die Formung personaler Strukturen hinwirken" (dto. 435)

Wenn diese These stimmt, und einiges spricht dafür, dann ist die bislang geübte Zurückhaltung der Wissenschaft von der Erziehung bemerkenswert. Pädagogik (als Wissenschaft und als Praxis) ist dort herausgefordert, wo Zukunft unmöglich zu werden droht, denn sie nimmt Zukunft immer in Anspruch. Schon Schleiermacher spricht von einer jedem pädagogischen Akt immanenten "Aufopferung eines bestimmten Momentes für einen künftigen" (Schleiermacher 1965, 40). Auch dort, wo pädagogische Beeinflussung im Namen der Zukunft des Zöglings diese ihm verbaut, nimmt sie diese in Anspruch. Pädagogik verhindert jetzt in einem zweifachen Sinne "vielleicht die Zukunft, die sie verspricht" (Bernfeld 1973, 11): einmal dadurch, daß sie unreflektierter Teil jenes Problemlösendenkens ist, das die Krise erzeugt hat, und zum anderen, daß sie das Problem als ein pädagogisches nicht wahrnimmt. Das Problem heißt: "Vernichtung der Möglichkeit von Zukunft zwecks kurzfristiger Bedürfnisbefriedigung eines kleinen Teils der Weltbevölkerung auf Kosten des größten Teils der Lebenden und aller zukünftigen Menschen." (De Haan 1982, 19). Bedroht ist damit eine triviale Voraussetzung von Pädagogik, die Bedingung ihrer eigenen Möglichkeit. Pädagogik "hat sich dieser Herausforderung so gut wie gar nicht gestellt" schreiben Kern und Wittig 1982 und fragen sarkastisch weiter: "Bleibt nicht vieles von dem, worum wir uns in Schule und Hochschule inhaltlich bemühen, ein

Was heißt "globale" Weltsicht und was bedeutet

"Erziehung zur Entwicklung"?

Das Forum setzt sich für eine globale Weltsicht in der Schule ein

Das Forum setzt sich für eine "globale" Weltsicht in der Schule ein, die solidarisches Handeln fördert und ein Leben in Frieden und Gerechtigkeit möglich macht. Dieses Anliegen wird auch als "Erziehung zur Entwicklung" und "Erziehung zu weltweiter Solidarität" bezeichnet.

Das Forum versteht "Erziehung zur Entwicklung" (EzE) als die Förderung der persönlichen Entfaltung der Kinder und Jugendlichen in ihrer Gemeinschaft hier und weltweit. In dieser Entfaltung begreifen sich die Heranwachsenden immer mehr als Teil einer sich wandelnden Welt, in der alle aufeinander angewiesen sind.

"Erziehung zur Entwicklung" ermutigt uns, an der Gestaltung der Zukunft aktiv teilzunehmen und die Grundrente der Würde, der Gerechtigkeit und der Solidarität für eine weltweite Gemeinschaft zu verwirklichen.

Die wichtigsten Ziele der "Erziehung zur Entwicklung" sind:

- eine kritische Diskussion darüber anregen, was Entwicklung ist und was sie sein sollte, und über die Tatsache, daß sie jedes Land und jeden Einzelnen betrifft;
- das Bewußtsein und die Neugierde der Kinder und der Jugendlichen für andere Länder wecken; die Fähigkeit fördern, ihre eigene Situation und diejenige anderer zu erfassen, Probleme der Erde und ihrer Völker zu erkennen und einen Bezug zur eigenen Gesellschaft und zu alltäglichen Vorgängen herstellen;
- Kinder und Jugendliche befähigen, Verschiedenheiten innerhalb des eigenen Landes und unter den Völkern wahrzunehmen, zu verstehen und in ihrer Eigenart zu respektieren; sie dazu anregen, von anderen Kulturen durch Austausch und Erfahrung zu lernen;
- Ursachen und Folgen der Not einsehen, sowie für soziale und wirtschaftliche Gerechtigkeit und Toleranz eintreten;
- Ursachen und Folgen der Not einsehen, sowie für soziale und wirtschaftliche Gerechtigkeit und Toleranz eintreten;
- das Interesse an Veränderungsvorgängen im wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Bereich wecken und erhalten;
- das Interesse an Veränderungsvorgängen im wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Bereich wecken und erhalten;
- Zusammenarbeit und Solidarität zwischen den Völkern sowie die Achtung vor den Menschen stärken und für die Verwirklichung der Menschenrechte eintreten;
- Kinder und Jugendliche ermutigen, an der Entwicklung ihrer unmittelbaren Gemeinschaft teilzunehmen und aktive, verantwortungsbewußte Mitglieder der lokalen, nationalen und globalen Gesellschaft zu werden.

Abstauben von Vitrinen in einem brennenden Haus?" (13 und 23).

Pädagogik und Gegenwart

In der Tat, die Beiträge der Pädagogen zu diesem Problem sind – zumindest was den deutschen Sprachraum betrifft – überschaubar und auf ein paar wenige Namen beschränkt. Das wohl wichtigste, wenngleich im Detail und in den Konsequenzen nicht unproblematische, entwicklungspädagogische Buch, der Lernbericht des CLUB OF ROME (Botkin et al. 1979) stammt nicht einmal aus der Feder von Pädagogen. Der von mir 1980 herausgegebene Reader zur Entwicklungspädagogik wurde von der Fachpublizistik und dem pädagogischen Establishment nicht zur Kenntnis genommen (Treml (Hg) 1980). Es ist zu hoffen, daß die von Peter Kern und Hans-Georg Wittig geschriebene "Pädagogik im Atomzeitalter" (Kern/Wittig 1982) einen größeren Leserkreis findet. Darüberhinaus gibt es noch einige verstreute, aber nicht unwichtige Aufsätze von Pädagogen, die entwicklungspädagogische Fragen ansprechen (z.B. Schulze 1977). Es ist zu befürchten, daß die Wissenschaft von der Pädagogik das Thema erst dann ernst nimmt, wenn sie es aus anderen Disziplinen (z.B. aus der Soziologie, der Biologie und Philosophie) rezipieren bzw. importieren darf.

Die Diskussion in den wenigen pädagogischen Beiträgen zu der entwicklungspädagogischen Problematik kreist um die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen von Pädagogik angesichts gesellschaftlicher Überlebensprobleme. Die Antworten darauf sind kontrovers. Man vergleiche etwa die unterschiedliche Rezeption und Bewertung des Lernberichts durch Kern/Wittig 1981 einerseits und Treml 1981a andererseits oder die kontroverse Einschätzung der Möglichkeiten von Pädagogik bei Dauber 1980, Schulze 1977 und Treml 1981b.

Das 4. Problemfeld läßt sich auf die einfache Frage bringen: Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden?

Erziehung und Gesellschaft

Einer vorschnellen Antwort sollte eine definitorische Klärung und Abgrenzung der Begriffe "Lernen", "Erziehung" und "Pädagogik" vorweggehen, denn die Antwort hängt davon ab, was man darunter versteht. Wird beispielsweise unter "Erziehung" die Fähigkeit verstanden, "auf nicht-genetischem Wege Informationen und Ver-

haltensweisen zu tradieren" (Liedtke 1976, 65), dann wird die Antwort nur "ja" lauten können. Anders jedoch bei der Frage, ob Pädagogik – verstanden als Versuch, auf Erziehungsprozesse Einfluß zu nehmen – evolutionäres Lernen beeinflussen kann. Hier gehen die Meinungen von pädagogischen Optimisten und pädagogischen Pessimisten weit auseinander (vgl. Treml 1982b). Von besonderer Bedeutung scheinen hier die "latenten Lernprozesse zu sein, denn es spricht viel dafür, daß jene kollektiven Schemata, die unseren Fortschritt reproduzieren, nicht bewußt, sondern mehr oder weniger unbewußt, latent wirken. Nur durch Latenz ihrer wichtigsten Strukturen schützt eine Gesellschaft diese vor permanentem Infragestellen und Verändernwollen. Bei der Erforschung dieser latenten Lernprozesse stehen wir aber noch ziemlich am Anfang (vgl. Treml 1981d; Treml 1982a; Schulze 1980). Auch wissen wir noch sehr wenig über die Möglichkeiten, latente Denkstrukturen über manifeste pädagogische Arrangements verändern zu können. Wie entwickelt sich beispielsweise politisches Engagement trotz ungünstiger Sozialisationsbedingungen in der Kindheit (vgl. Baur 1982; Schulze 1980)?

Sicher ist nur, daß die Veränderung tiefsitzender Erkenntnis- und Verhaltensschemata über Lernprozesse sehr schwierig ist und nur im Ausnahmefälle über Einsicht abläuft. Der Mensch ist in der Regel ein konservatives System und veränderungsträge. Externe Veränderungsimpulse werden oft nach einem dreiteiligen Abblockverfahren abgewehrt: 1. Dös habn wir noch nie so gemacht! 2. Dös habn wir immer schon so gemacht! 3. Do könnt ja jeder kommn!

Entwicklungspädagogische Praxis

Alle bisherigen Ausführungen können als ein (deduktiv vorgehendes) Plädoyer für eine entwicklungspädagogische Theoriearbeit aufgefaßt werden. Es wäre jedoch recht einseitig, weil abstrakt, würde Entwicklungspädagogik sich darin erschöpfen. Als ein zweites, gleichgewichtiges Bein, auf dem sie steht (steht sie überhaupt?), müssen wir jetzt ihre Praxis betrachten. Dabei ist es gleichgültig, wie diese sich selbst bezeichnet. Wichtig ist alleine der Anspruch einer praktischen Pädagogik, eine andere Erziehung für einen anderen gesellschaftlichen Fortschritt im Blick zu haben.

Hier schneidet das größte pädagogische Unternehmen – die Schule – relativ schlecht ab. Schule ist zu lang und

zu eng gerade mit jener Gesellschaft verknüpft, die es zu verändern gilt, als daß wir übertriebene Hoffnungen in sie setzen dürften. Schule qualifiziert, reproduziert und legitimiert unsere Gesellschaft in erster Linie so wie sie ist; sie ist "Konvervierung im Sinne der Reproduktion des Erreichten" und "Konservierung im Sinne der Verhinderung eines Neuen." (Bernfeld 1973, 110). Alle Hoffnungen, durch Schule den entscheidenden Beitrag einer Entwicklungspädagogik für die grundsätzliche Problematisierung oder gar partiellen Veränderung grundlegender Gesellschaftsstrukturen oder Entwicklungsziele zu erreichen, dürften m.E. unrealistisch sein.

Entwicklungspädagogik, wie sie in der ZEP konzeptualisiert wurde, war deshalb von Anfang an sehr skeptisch gegenüber den traditionellen verschul-ten Formen von Pädagogik (vgl. Seitz 1980 a). Mit unverhohlener Sympathie und Interesse wurden dagegen jene neuen Lern- und Lebensformen registriert und interpretiert, die aus einer ganz anderen, nichtinstitutionalisierten Richtung kommen:

– aus der Alternativbewegung (vgl. Blum 1978; Treml 1980a; Treml 1981c);
– aus dem politischen Kampf von Bürgerinitiativen und Aktionsgruppen (vgl. Holzbrecher 1978; Beer 1980; Orth 1980a; Blum 1980; Treml 1980e; Döring 1982);

– aus den politischen Basisbewegungen, insb. der "Friedensbewegung" (vgl. Steinmetz 1981; Koppe/Treml 1981; Orth 1981), der "Öko-Bewegung" (vgl. Wittig 1980; allgemein dazu die Zeitschrift "öko-päd") und der Regionalismusbewegung (vgl. Hess 1980; Eichberg 1981; Treml 1981c);

– aus sog. "Primitivkulturen" (vgl. Heinzmann 1978; Renner 1978; Treml 1978b);

– aus Alternativen aus der Dritten Welt (vgl. Köpcke 1980; Schöfthaler 1982).

Der Blick über die räumlichen und zeitlichen Grenzen dieser Gesellschaft gründet in dem Interesse an alternativen Entwicklungskonzepten, die das herrschende Fortschrittstheorem unserer eigenen Gesellschaft transzendiert. Erst im Kontrast werden so unsere eigenen, dem Bewußtsein meist vorgängigen Denk- und Handlungskategorien als kontingent problematisierbar. Mit der sich politisch verstehenden Alternativbewegung, den Bürgerinitiativen und Aktionsgruppen, die häufig eingebettet sind in den großen Basisbewegungen, kommt nun eine konkrete Praxis in den Blick, die nicht künstlich erforscht und rekonstruiert werden muß – sie ist der Erfahrungs-

Arme Erde

Die Menschheit geht einer düsteren Zukunft entgegen. Zu diesem – wahrhaftig nicht neuen Ergebnis kommt nach dreijähriger Arbeit der amerikanische Rat für Umweltschutz. Erschreckend allerding sind die Zahlen, die er präsentiert. Schon in zwanzig Jahren werden 6,35 Milliarden Menschen auf der Erde leben. Die Zahl der Hungernen wird, von gegenwärtig 600 Millionen, auf fast drei Milliarden steigen. Noch vor Ende des nächsten Jahrhunderts werden 30 Milliarden auf der Erde leben, 90 Prozent in tiefster Armut. Und diese Menschen werden in einer vom Menschen zerstörten Umwelt vegetieren, mit verseuchten Gewässern, kahlgerodeten Bergen, zerstörter Fauna und Flora, wachsenden Wüsten, wenn wir uns weiter so wenig um die Zukunft scheren wie bisher.

DIE ZEIT

Literatur

- Barz, L./ Huhle, R.: Eine Energieausstellung in Nürnberg.
In: ZEP 1/2 1981, 60-72
Baumann, U.: Konzepte zur Werterziehung in der Pädagogik.
In: ZEP 4/1981, 3-26.
Baur, M.: Motivationsgenese in der Friedensbewegung. Über den Zusammenhang (vor)politischer Sozialisation und friedenspolitischem Engagement.
In: ZEP 4/1982, 29-40
Beer, W.: Sozialisationsprozesse in Bürgerinitiativen.
In: ZEP 1/2 1980, 44-63.
Bernfeld, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung.
Frankfurt a.M. 1973.
Blum, H. u. G.: Kindererziehung im alternativen Projekt.
In: ZEP 2/1978, 16-19.
Blum, G. u.a.: 12 Jahre Öffentlichkeitsarbeit in einer entwicklungspolitischen Aktionsgruppe.
In: ZEP 3/1980, 41-48.
Botkin, J.W./ Elmandjra, M./ Malitza, M.: Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen (Lembericht des Club of Rome).
Wien u.a. 1979.
Dauber, H.: Selbstorganisation und Teilnehmerorientierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung.
In: Breloer, G./ Dauber, H./ Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1980, 113-176.
De Haan, G.: Pädagogik zwischen Prognose, Zukunft und Utopie.
In: ZEP 4/1982, 49-62.
Eichberg, H.: Lernprozesse in der deutschen Genkultur.
In: ZEP 1/2 1981, 49-59.
Fund, D.: Kritik der Umwelterziehung.
In: ZEP 1/1982, 17-26.
Freise, J.: Zur Begründung alternativen entwicklungspolitischen Lernens - Identitätsfindung und politische Aktivierung in interkulturellen Gruppenbegegnungen.
In: ZEP 3/1979, 31-36.
Habermas, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus.
Frankfurt a.M. 1976.

Heinzmann, G.: Erziehung bei den Primitiven.
In: ZEP 2/1978, 24-29.

Heß, G.: Danilo Dolci - Peter Schilinski: Überentwicklung - Unterentwicklung.
In: ZEP 1/2 1980, 42ff

Holzbrecher, A.: Dritte Welt-Öffentlichkeitsarbeit als Lernprozess. Zur politischen und pädagogischen Praxis von Aktionsgruppen.
In: ZEP 1/1978, 7-14.

Holzbrecher, A.: Erfahrungen, Fragen und Ansätze entwicklungspädagogischer Arbeit in der Schule.
In: ZEP 1/2 1980, 85-90.

Heinrich, B./ Fund, D./ Rittmann, S./ Engel, U.: Studentischer Alltag und Entwicklungspädagogik.
In: ZEP 1/2 1981, 72-82.

Kern, P./ Wittig, H.G.: Pädagogik im Atomzeitalter. Wege zu innovativem Lernen angesichts der Ökonomie.
Freiburg 1982

Kern, P./ Wittig, H.G.: In: ZfPäd 1/1981, 130-138.

Köpcke, A.: Gandhi als Entwicklungspädagoge.
In: ZEP 3/1980, 4-26

Koppe, K./ Tremml, A.K.: Thesen zu einer alternativen Sicherheitspolitik und Sicherheitspädagogik.
In: ZEP 4/1981, 27-36.

Krämer, G.: "3. Welt? - Nein Danke!" oder Warum die Öffentlichkeitsarbeit entwicklungspolitischer Aktionsgruppen oft so erfolglos bleibt.
In: ZEP 1/2 1981, 37-42.

Kreher, M./ Wagner, E.: "Gefährdet der Nord-Süd-Konflikt unseren Wohlstand?" Ein entwicklungspädagogischer Versuch an der VHS.
In: ZEP 2/3 1982, 34-48.

Kreis, K.M.: Wie fern ist uns die "Dritte Welt?" Entwicklungspolitische Bildungsarbeit und Sozialpädagogik.
In: ZEP 2/3 1982, 5-21.

Lenk, H.: Zur Ethik der Technik. Können wir den technischen Fortschritt verantworten?
In: ZEP 4/1982, 4-14.

Liedtke, M.: Evolution und Erziehung.
Göttingen 1976 (2).

Luhmann, N.: Gesellschaftstheorie - Evolutionstheorie - Kommunikationstheorie. Unveröffentlichtes Manuskript.
Bielefeld 1976.

Markl, H.: Ökologische Grenzen und Evolutionsstrategie Forschung.
In: Forschung-Mitteilungen der DFG 3/1980, I-VIII.

Müller, Th.: "Dritte Welt ist überall". Bedingungen und Möglichkeiten entwicklungspolitischer Sensibilisierung.
In: ZEP 1/2 1980, 24-41.

Orth, G.: Befreiung lernen - Lernprozesse im Kontext von Abhängigkeit und Unterdrückung.
In: Tremml, A.K. (Hg.) 1980a, 45 - 51.

Orth, G.: Afrikanische Kinder als Konstrukteure. Ein Tagungsbericht.
In: ZEP 1/2 1980b, 91-94

Orth, G.: Überlegungen zur Friedenspädagogik.
In: ZEP 1/2 1981, 9-22.

Otterbein, K.: "Small is beautiful" oder Plädoyer für eine Beschränkung in der entwicklungspolitischen Öffentlichkeitsarbeit auf den überschaubaren Nahbereich.
In: ZEP 1/2 1980, 43-48.

Renner, E.: Ethnologie und Pädagogik.
In: ZEP 3/1979, 5-18.

Roth, H.: Pädagogische Anthropologie Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik.
Hannover 1976.

Sachs, W.: 5 Thesen zu der Frage: Welche Erziehung brauchen wir für einen anderen Fortschritt?
In: ZEP 4/1979, 42-44.

Seitz, K.: Entwicklungspädagogik in der Schule? Bedingungen und Möglichkeiten entwicklungspädagogischer Praxis.
In: Tremml A.K. (Hg.) 1980a, 53-74.

Seitz, K.: Naturwissenschaftlicher Unterricht und Wachstumskrise.

hintergrund vieler Autoren der Zep. Entwicklungspädagogik ist historisch entstanden aus den konkreten Erfahrungen und Problemen, die in (entwicklungs-) politischen Basisgruppen gemacht wurden.

Pädagogik von unten

Auf diesem Hintergrund läßt sich auch ein deutlicher Unterschied zu der entwicklungspädagogischen Konzeption des Lernbericht des Club of Rome erkennen. Im Gegensatz zu einer solchen Entwicklungspädagogik, die von "oben" ansetzt, bei Regierungen, überstaatliche Gremien usw. und die fortschrittlichste Kommunikationstechnik benutzen will, vertritt ich einen Ansatz von "unten": Vertrauen auf die eigene Kraft, statt auf jene der Mächtigen (auch wenn wir nur die Macht der Machtlosen haben), setze konkret im eigenen Alltag an, partiell abkoppeln von den Spielregeln unseres Gesellschaftsfortschritts, und das ohne zu warten, bis die Vorgesetzten, die Regierungen oder die Spezialisten dies uns erlauben oder vorschreiben; das euphorische Vertrauen in die moderne Technologie, insb. der harten Großtechnologie, können wir nicht teilen. Das Fehlen einer zentralen Koordinations- und Steuerungsstelle, das man diesem Ansatz vielleicht vorwerfen mag, erscheint evolutionsgeschichtlich geradezu als notwendig. Überlebenswichtige "Mutationen" entstehen durch Zufall, Schlamperie und verschwenderische Vielfalt, nicht durch Planung. Aus diesem Angebot an Variationen selektiert die Evolution die Überlebensbrauchbaren aus. Übertragen auf die heterogene Vielfalt alternativer Lebensformen in der Alternativbewegung kann dies heißen: hier werden alternative, innovative Lernprozesse simuliert und ermöglicht, auf die im Notfalle Mehrheiten zurückgreifen können, wenn die evolutionäre Krise sie dazu zwingen. In den Worten von Jürgen Habermas:

"Der Theorie liegt die Annahme zugrunde, daß ontogenetische Lernprozesse den gesellschaftlichen Evolutionsschüben gleichsam vorausseilen, so daß gesellschaftliche Systeme, sobald ihre strukturell beschränkte Steuerungskapazität durch unausweichliche Probleme überfordert wird, unter Umständen auf überschießende individuelle, über die Weltbilder auch kollektiv zugängliche Lernkapazitäten zurückgreifen könne, um diese für die Institutionalisierung neuer Lernniveaus auszuschöpfen."
(Habermas 1976, 136)

All das mahnt zur Bescheidenheit. Auch drängende Zeitknappheit darf

nicht dazu verführen, die eigene individuelle Perspektive intolerant zu universalisieren. Das Universalisieren von Moral, das zeigt ein Blick in die Geschichte, ist häufig in die intolerante Vernichtung Andersdenkender ausge schlagen, wenn die Macht erst dazu zur Verfügung stand.

Alltag als Politik

Im eigenen Alltag ansetzen (vgl. Tremml 1980a; Heinrich et al. 1981), sich partiell abkoppeln (vgl. Tremml 1981c), im Nahbereich ansetzen (vgl. Otterbein 1981), partiell entdifferenzieren statt immer weiter ausdifferenzieren (vgl. Tremml 1981b), die subjektive Entwicklung mit berücksichtigen (vgl. Tremml 1980d), nichtinstitutionalisierte Lernformen erproben (vgl. Seitz 1980c) - dies alles darf nicht als unpolitisch mißverstanden werden, es ist eine Form von Politik, die hinter ausdifferenzierte Systembildungen zurückgeht. Die traditionelle Trennung von Lehren und Lernen, von Subjekt und Objekt im Erziehungsprozeß wird spätestens dort relativiert, wo beides nicht mehr zu trennen ist und das Ziel von Politik und Pädagogik nicht dem politischen oder pädagogischen Prozess vorausgeht, sondern Ergebnis eines geglückten Lernprozesses ist. "Global denken - Lokal handeln" heißt: politisch und pädagogisch ansetzen an strukturellen Erfahrungen, die Nah- und Fernbereich, Gegenwart und Zukunft, gleichermaßen umfassen. An einzelnen generativen Themen wurde diese Didaktik reflektiert, etwa bei der Behandlung des Themas "Fern-tourismus" (vgl. Wagner 1979; Thumm 1981; Freise 1979), Naturwissenschaft und Technik (vgl. Orth 1980b; Seitz 1980b), Energie (Barz/Huhle 1981). Auch künftig werden Erfahrungsberichte und die Reflexion über generative Themen einen wichtigen Stellenwert in der ZEP einnehmen. Eine bloße Beschreibung oder die Wiedergabe von unkommentierten Rezepten würde die Praxis, auf die man gerade empathisch Anspruch erhebt, zu wenig ernst nehmen, wenn sie nicht auch in eine theoretische Reflexion eingebunden wird.

Ein 5. Problemhorizont umfaßt die Dokumentation und theoriebegleitete Interpretation alternativer Lern- und Lebensformen.

Ein weitgehend ungelöstes Problem ist die Frage nach den Zielgruppen von Entwicklungspädagogik. Eine Beschränkung auf die schon Sensibilisierten, etwa in der o.g. Szene, ist nicht



unproblematisch. Entwicklungspädagogik steht hier vor dem Dilemma, daß sie dort am ehesten möglich ist, wo sie weitgehend unnötig ist, und dort weitgehend unmöglich ist, wo sie am nötigsten wäre. Wie ist entwicklungspädagogisches Handeln in der bedrohten Wohlstandsgesellschaft möglich (vgl. Seitz 1982)?

Entwicklungspädagogische Didaktik

Spätestens dieser Gedanke bringt uns zurück zu der Frage, ob wir die potentielle Relevanz von Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung als traditionelle institutionalisierte Pädagogik nicht vorschnell problematisiert und verneint haben. Ich bin der Tat in zwischen der Meinung, daß wir Entwicklungspädagogik künftig stärker auf die Bedingungen von Schule und Erwachsenenbildung überdenken und diesbezügliche Erfahrungen machen und aufarbeiten sollten. Dabei können wir auf bisher gemachte Erfahrungen aus den Bereichen der Dritten-Welt-Pädagogik (vgl. Steinmetz 1980) und der Umwelterziehung (Holzbrecher 1980) zurückgreifen. So notwendig einerseits weiterhin die Kritik dieser oft zu kurz greifenden Versuche sind (vgl. zur Kritik der Umweltpädagogik (Fund 1982), so wichtig und sinnvoll finde ich die Entwicklung einer entwicklungspädagogischen Didaktik, die den heimlichen Lehrplan der Schule als Institution berücksichtigt und trotzdem – oder gerade deswegen – dem Lehrer konkrete

Hilfestellungen gibt. Auch wenn dies momentan noch Zukunftsmusik sein mag:

Der 6. Problembereich umfaßt die Konzeption einer entwicklungspädagogischen Didaktik und damit eine Entwicklungspädagogik in Schule und Erwachsenenbildung.

Dazu gehören Erfahrungsberichte und die Wiedergabe oder Eigenproduktion von entwicklungspädagogischen Unterrichtsmaterialien, aber auch die theoretische Reflexion über die engen Grenzen eines solchen Vorhabens und die Rezeption empirischer Forschungsergebnisse darüber. Wir finden in der ZEP immerhin einige Ansätze zu einem Prologomenon einer entwicklungspädagogischen Didaktik für die Schule (vgl. Krämer 1981; Schwenninger 1982; Müller 1980; Seitz 1980; Holzbrecher 1980), für die Erwachsenenbildung (vgl. Kreher/Wagner 1982) und für die Jugendarbeit (vgl. Terpine 1979; Kreis 1982).

Ironie

Entwicklungspädagogik ist die pädagogische Reaktion auf die überlebensbedrohenden Folgeprobleme unserer modernen Weltgesellschaft. Das unbescheidene Problem des Entwicklungspädagogen läßt sich auf die einfache Frage bringen: wie können wir in möglichst kurzer Zeit möglichst 4 1/2 Milliarden Menschen erreichen und ihnen jene Kompetenzen vermitteln, die es ihnen ermöglicht, eine humane Zukunft in der Möglichkeit zu halten. Dieser Frage vorgängig ist eine andere, und auch diese können wir nicht klar und eindeutig beantworten: Welche Erziehung brauchen wir für einen anderen Fortschritt (vgl. Sachs 1979)?

Auf der Sachebene stellt sich das Problem, das Richtige zu lehren und zu lernen, also die notwendigen sachlichen Kompetenzen zu vermitteln. Auf der Sozialebene geht es eigentlich darum, alle Menschen zu erreichen (denn wir leben in einer Weltgesellschaft). Auf der Zeitebene kommt noch hinzu, daß möglichst in kurzer Zeit zu tun (Zeitknappheit). Die damit angedeutete hohe Komplexität kann nur noch ironisch reduziert werden: "Wer erfahren will, wie schwer es ist, die Welt zu verändern, braucht nur einmal bei sich selbst zu beginnen." (Terpine 1982b, 13 f.)

Es gibt eine kognitive Pflicht zum Pessimismus, und es gibt eine moralische Pflicht zum Optimismus. ■

Terpine, B.: Entwicklungspädagogik als Projektarbeit.

In: ZEP 2/1979, 25-33.

In: Tremml, A.K. (Hg.) 1980b, 91-126

Seitz, K.: Der Januskopf der Krise. Entwicklungspolitisches Lernen in der bedrohten Wohlstandsgesellschaft.

In: ZEP 2/3 1982, 22-33

Seitz, K.: Nichtinstitutionalisierte Lernformen in der Entwicklungspädagogik.

In: ZEP 4/1980 c, 4-22.

Spaemann, R.: Natur.

In: Handbuch der philosophischen Grundbegriffe, hg. von Krings, H. u.a. München 1973, 956-969.

Spengler, O.: Der Untergang des Abendlandes. München 1959.

Schleiermacher, F.: Gedanken zu einer Theorie der Erziehung.

Heidelberg 1965.

Schöffhale, T.: Lernen von der Dritten Welt.

In: ZEP 1/1982, 27-33.

Schulze, G.: Kritische Schlußbemerkungen zum Sozialisationssystem der Bundesrepublik.

In: ZEP 1/2 1980, 64-84.

Schulze, T.: Kann Erziehung die Gesellschaft verändern?

In: ZfPäd 13. Beiheft. Weinheim 1977, 57-86.

Schwenninger, W.: "Wenn man es in der Schule nicht lernt - wo soll man's denn sonst lernen?"

In: ZEP 2/3 1982, 63-71

Steinmetz, B.: Friedenserziehung in der kirchlichen Praxis.

In: ZEP 3/1981, 5-18.

Thumm, K.A.: Tourismus als Krankheit.

In: ZEP 1/2 1981, 87-90.

Tremml, A.K.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie struktureller Erziehung.

In: ZEP 1 und 2/1978 a s. 15-28 und 3-15.

Tremml, A.K.: Philosophie der Erziehung. unveröffentl. Vorlesungsmanuskript. Tübingen 1983

Tremml, A.K.: Nachwort zu "Erziehung bei den Primitiven".

In: ZEP 2/1978b, 33-39.

Tremml, A.K.: Entwicklungspädagogik als Alltagstheorie.

In: Tremml, A.K. (Hg.) 1980a, 33-44.

Tremml, A.K.: Entwicklungspädagogik als Theorie einer Praxis. Lernen in Bürgerinitiativen und Aktionsgruppen.

In: Tremml, A.K. (Hg.) 1980b, 75-90

Tremml, A.K. (Hg.): Entwicklungspädagogik. Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung.

Frankfurt a.M. 1980.

Tremml, A.K.: Lernen oder Untergehen? Kritische Anmerkungen zum "Lernerbericht" des Club of Rome.

In: ZfPäd 1/1981 a, 139-144.

Tremml, A.K.: Erziehung und Evolution.

In: Bildung und Erziehung 4/1981 b, 434-445.

Tremml, A.K.: Sicherheit durch Abkoppelung? Friedens- und entwicklungspädagogische Aspekte einer neuen Entwicklungsstrategie.

In: ZEP 1/2 1981c, 5-8.

Tremml, A.K.: Zur pädagogischen und politischen Relevanz latenter Lernprozesse.

In: ZfPäd 17. Beiheft 1981 d, 133-137.

Tremml, A.K.: Theorie struktureller Erziehung.

Weinheim 1982a.

Tremml, A.K.: Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden?

In: ZEP 1/1982b, 4-16.

Tremml, A.K. (Hg.): Pädagogik-Handbuch Dritte Welt.

Wuppertal 1982

Weingart, P.: Wissensproduktion und soziale Struktur.

Frankfurt a.M. 1976.

Wagner, E.: Entwicklungspolitische Studienreisen in die 3. Welt - Chancen für Lernen über Entwicklung?

In: ZEP 4/1979, 22-41.

Wittig, H.G.: Ökologische Verantwortung von Gesellschaft und Schule - Versuch eines pädagogischen Orientierungsrahmens.

In: ZEP 1/2 1980, 4-23.