



Seitz, Klaus

Nichtinstitutionalisierte Lernformen in der Entwicklungspädagogik

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 3 (1980) 4, S. 4-22



Quellenangabe/ Reference:

Seitz, Klaus: Nichtinstitutionalisierte Lernformen in der Entwicklungspädagogik - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 3 (1980) 4, S. 4-22 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-268871 - DOI: 10.25656/01:26887

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-268871 https://doi.org/10.25656/01:26887

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.

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: Digitalisiert

pedocs

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

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

EITSCHRIFT FÜR ITWICKLUNGSPÄDAGOGIK



erentwicklung und Überentwicklung als ausforderung für die Erziehung

S DEM INHALT:

ichtinstitutsionalisierte lernformen in der ntwicklungspädagogik

verkstätten / dritte-welt-häuser – neue orte einer ntwicklungspolitischen erziehung?

ildungsforschung in der, an der, mit der, für die..

- . welt
- . leser- und autorentreffen der ZEP

ntwicklungshilfe für überentwickelte länder II

ntwicklungspolitische öffentlichkeitsarbeit

4 / 1980, November 1980, 3. Jahrgang
 V 0172-2433

AG + HERCHEN Frankfurt

ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK ZEP

unterentwicklung und überentwicklung als herausforderung für die erziehung

ISSN 0172 - 2433

herausgeber und schriftleiter: alfred k. treml,

altheimerstraße 2, 7410 reutlingen 24

telefon (07121) 66606

unter mitarbeit

von ulrike lang-treml, gottfried orth,

klaus seitz, erwin wagner

verlag

HAAG + HERCHEN Verlag, fichardstraße 30

6000 frankfurt am main 1 telefon (0611) 55 09 11 - 13

erscheinungsweise

3 - 4 ausgaben im jahr mit

zusammen ca. 240 seiten

preise

abonnementpreise

institutionen dm 17,50

einzelbezieher

dm 12,00, studenten dm 10,50

einzelpreis

dm 4,50, doppelheft dm 9,00

manuskripte bitte druckfertig an die schriftleitung

bestellungen

HAAG + HERCHEN Verlag, fichardstraße 30,

6000 frankfurt am main 1 telefon (0611) 55 09 11 - 13

konten des verlages

deutsche bank frankfurt,

konto-nr. 100 / 093 / 0487, blz 500 700 10 postscheckkonto frankfurt, konto-nr. 661-605

blz 500 100 60

nachdruck mit quellennachweis und gegen übersendung von belegexemplaren an den verlag gestattet

herstellung

druckhaus j. knaack, darmstadt

INHALT

EDITORIAL	. 2
KLAUS SEITZ NICHTINSTITUTIONALISIERTE LERNFORMEN IN DER ENTWICK- LUNGSPÄDAGOGIK	. <i>Ц</i>
EDDA STELCK WERKSTÄTTEN/DRITTE-WELT-HÄUSER - NEUE ORTE EINER ENTWICK- LUNGSPOLITISCHEN ERZIEHUNG?	23
ERWIN WAGNER BILDUNGSFORSCHUNG IN DER, AN DER, MIT DER, FÜR DIE 3. WELT 1. LESER- UND AUTORENTREFFEN DER ZEP	
HILDRUN UND WOLDEMAR MAMMEL BÜCHERLISTE ZUR ENTWICKLUNGSHILFE FÜR ÜBERENTWICKELTE LÄNDER II	40
GEORG KRÄMER ENTWICKLUNGSPOLITISCHE ÖFFENTLICHKEITSARBEIT - 10 THESEN	47
ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHE INFORMATIONEN, NACHRICHTEN, TIPS, TERMINE	48
I. Heck: ÖKOLOGISCHE DENKWEISE ALS DIDAKTISCHE DIMENSION UND SCHULISCHE AUFGABE (a.k. treml), S. 51. IOOC-mini-Pamphlet 1980: SPEZIELLER WAHNSINN: MITTELSTRECKENRAKETEN IN EUROPA (G. Orth), S. 51. A. Imfeld: ENTWICKLUNGSPOLITIK - EINE ANNOTIERTE BIBLIOGRAPHIE (a.k. treml), S. 52. H. Strohm: POLITISCHE ÖKOLOGIE (A. KÖPCKe-Duttler), S. 53. Institut für Iberoamerika-Kunde (Hg.): ERZIEHUNG UND ENTWICKLUNG IN LATEINAMERIKA - AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE (a.k. treml), S. 54. G. Michelsen u.a.: DER FISCHER ÖKO-ALMANACH (G. Orth), S. 55. Ev. Missionswerk (Hg.): TRÄUME VON DER SÜDSEE (A. KÖPCKe-Duttler). A. Tévoédjrè: ARMUT, REICHTUM DER VÖLKER (G. Orth), S. 45. Nordelbische AG für kirchl. Entwicklungshilfe (Hg.): ENTWICKLUNG UND UMWELT (A.KÖPCKe-Duttler), S. 58. Institut für intern. Begegnungen (Hg.): DRITTE WELT UND ENTWICKLUNGSPOLITIK IN DER ERWACHSENENBILDUNG (k. seitz), S. 58. E. Kroneburg u.a.: JUMBO UND CHELONIA (G. Orth), S. 58. AG Dritte-Welt-Läden (Hg.): DER DRITTE WELT LADEN (E. Stelck), S. 59.	51
HINWEISE ZUR ÄU\$EREN FORM DER MANUSKRIPTE AUTORENVERZEICHNIS	60

Klaus Seitz

Nichtinstitutionalisierte Lernformen in der Entwicklungspädagogik

ÜBER DAS ANLIEGEN DIESES BEITRAGES

hinter der zeitschrift für entwicklungspädagogik, so schreibt alfred k. treml in seinem einführenden editorial der ersten nummer, stehe nicht nur ein theoretisches, sondern auch ein praktisches interesse und bedürfnis. die zeitschrift für entwicklungspädagogik möchte (und diese zielsetzung begründet zumindest meine motivation zur mitarbeit an dieser zeitschrift) eine hilfe sein für all jene, deren bemühen es ist, sei es in pädagogischen berufen oder als laienpädagogen, in aktionsgruppen oder durch ihren alltag, einfluß zu nehmen auf die neugestaltung der ökonomischen, ökologischen und gesellschaftlichen entwicklung nach maßstäben, die in einer globalen verantwortung gründen. sie möchte koordination und reflexion unseres entwicklungspädagogischen handelns ermöglichen.

daß die entwicklungspädagogische praxis, die lange vor jedem erziehungswissenschaftlichen konzeptionsbemühen entstanden ist, eine theorie braucht, um diskutierbar, kritisierbar und vor allem entwicklungsfähig zu werden, ist oft genug betont worden. und ich habe den eindruck, daß sich im laufe der nun acht nummern dieser zeitschrift ein ansatz einer theorie der entwicklungspädagogik herauskristallisiert hat, daß vieles, was anfangs noch undeutlich und vage war, konkreter geworden ist, daß man in manchen fragen zum wissenschaftlichen konsens gekommen ist, der weiterentwicklung ermöglicht, ohne geschlossenheit vorzutäuschen, zumindest, so scheint es mir, hat die bislang geführte diskussion die relevanz einer entwicklungspädagogik bestätigt, sie vielleicht sogar als eine "alternative pädagogik", wie es kürzlich in einer rezension des readers "entwicklungspädagogik hieß, begründet.

doch was hat sich seitdem in der praxis getan, wo ist die theorië relevant geworden für un ser entwicklungspädagogisches handeln? berichte aus der praxis sind in der zep verhältnismäßig rar geblieben. sie sind rar geblieben, obwohl der großteil der bisherigen autoren auch in aktionsgruppen oder bildungsinstitutionen der verschiedensten träger entwicklungspädagogisch tätig ist. in gesprächen mit lesern und mit anderen autoren kam des öfteren zur sprache, daß viele sich scheuen, praxisberichte zu publizieren. "ich fürchte, das ist zu banal in dieser wissenschaftlichen zeitschrift", meinte jemand auf dem letzten leser- und autorentreffen.

es ist zeit, diesen anstrich der theorielastigkeit von dieser zeitschrift abzuschütten . mögen wohl formalwissenschaften auch im wolkenschloß bedeutungsvoll sein, die erziehungswissenschaft jedenfalls ist es dort nicht, geschweige denn die entwicklungspädagogik. man hat oft darüber gestritten, worin die würde, die dignität der pädagogik liege. ich möchte meinen, die würde der entwicklungs-

pädagogik erweist sich in ihrer praxis, welche sich einer globalen verantwortung verpflichtet weiß.

es wäre ein großes anliegen der mitarbeiter dieser zeitschrift, und wir vermuten auch vieler leser, die zeitschrift für entwicklungspädagogik verstärkt zu öffnen für die dokumentation von erprobten lernformen, für den erfahrungsaustausch und die reflexion von praxis. daher bitten wir an dieser stelle alle leser, ihre erfahrungen im entwicklungspädagogischen handeln zur diskussion zu stellen.

ich möchte im folgenden einige beispiele für lernformen in der entwicklungspädagogik anführen, die ich zum teil selbst erfahren habe, oder deren kenntnis mir, zum anderen teil, bei der lösung von problemen in der eigenen entwicklungspädagogischen arbeit hilf-reich war. des weiteren möchte ich einen ansatz zur didaktischen rekonstruktion und konstruktion entwicklungspädagogischer lernformen erschließen, mit dem eine möglichkeit zur kritischen und theoretisch begründeten bewertung und weiterentwicklung von praxis eröffnet werden soll. wenn ich nun die dokumentierten beispiele unter dem begriff der "lernform" zusammenfasse, der hilflos, aber wenig belastet ist, so liegt dies in den bedenken begründet, die ich an anderer stelle gegenüber der konstruktion von handlungsmodellen noch erörtern werde.

ERLEBTES UND ERLESENES - BEISPIELE ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHEN LERNENS UND HANDELNS

1) die sache im mittelpunkt entwicklungsbezogenen lernens

die <u>sache</u> steht wohl in den meisten fällen, in denen menschen zusammenkommen, um zu lernen, im mittelpunkt des interesses, sei es in universitären vorles ungen, in wochenendtagungen, in gruppengesprächen, im schulischen unterricht oder auch nur bei der buchlektüre im stillen kämmerlein. eine hauptschwierigkeit entwicklungspädagogischer themenzentrierung beginnt schon bei der angemessenen problemfindung und problemformulierung. wie oft habe ich es nicht schon erlebt, daß selbst in heißen diskussionen der größte teil der möglichen diskussionsteilnehmer sich als schweigende mehrheit nicht zu artikulieren wußte, daß ich selbst oft dieser schweigenden mehrheit angehöre, weil sich die gespräche um ein für mich nicht relevantes thema drehen oder sich längst vom ursprünglichen thema entfernt haben.

- in der evangelischen akademie arnoldshain wurde eine möglichkeit des findens gruppeneigener themen erprobt: jeder der teilnehmer schrieb zu beginn des seminares, welches unter dem übergreifenden thema "entwicklung aus eigener kraft" stand, seine anliegen auf ein papier, seine fragen, interessen, probleme, die er gerne mit anderen diskutieren wollte, deretwegen er überhaupt sich erst in diese lernsituation begeben hat. anschließend schrieb jeder nieder, was er den anderen an eigenen erfahrungen, informationen, erkenntnissen usw. vermitteln könnte. die einzelnen papiere wurden an eine anfragenbzw. angebotstafel geklebt. nun konnten sich die teilnehmer in einer plenumssitzung angesichts der vielen individuellen anfragen und angebote der seminarstrukturierungwidmen, durch das aufeinanderbeziehen von fragen und angeboten, das zusammenziehen von fragenkomplexen, durch kleingruppenbildung und zeitliche organisation usw.

literaturhinweis: arbeitsgemeinschaft für erwachsenenbildung der ev. kirche in hessen und nassau – entwicklung aus eigener kraft,

1976, ekhn, paulusplatz 1, 6100 darmstadt.

- in einem methodenkurs der themenzentrierten interaktion tzi stellten wir kriterien für die <u>formulierung gruppeneigener themen</u> auf: jede diskussionsrunde begann, indem ein problem in unmißverständlicher weise als frage gestellt wurde, wobei diese frage in ihrer formulierung eingängig und stets nachvollziehbar sein sollte, sich durch einen ich-bezug an jeden teilnehmer direkt richten sollte und in der fragestellung eine konstruktive antwort ermöglichen sollte. eindrucksvoll, zu erleben, wie sehr sich in allen diskussionsrunden jeder teilnehmer engagiert darum bemühte, eine antwort auf die eingangs formulierte fragestellung zu finden und wie, durch das gegenseitige aufmerksammachen auf die von allen gewünschte diskussionsfrage, das gespräch sich immer wieder auf die zielrichtung der frage einpendelte und kaum zerfledderte. typische tzi-themen sind beispielsweise "wie werde ich in meinem alltag mit konflikten fertig?" oder "wie kann ich meine bedürfnisse befriedigen, ohne anderen dabei zu schaden?". doch auch in problembereichen, in denen sich weniger gut nach tzi-kriterien arbeiten läßt, habe ich inzwischen schon oft erlebt, wie sehr die diskussion intensiviert wird durch die gemeinsam und exakt formulierte fragestellung, (die am besten auch noch an der tafel Behriftlich fixiert wird), die jeden herausfordert, sich zur bedeutung, die diese frage für ihn persönlich hat, zu äußern. wer kennt nicht die diskussionen, die im stile "jetzt reden wir über den militaris-mus in der brd!" eingeleitet werden und dann in einem zwiegespräch über den nährwert des suppenhuhnes enden...

literaturhinweis: ruth cohn - das thema als mittelpunkt interaktioneller gruppen. in: "zeitschrift für gruppenpsychologie und gruppendynamik" 3/II 1970.

- "lebensweltorientierter ansatz", "situationsorientierter ansatz", alltägliche erwachsenenbildung", "generative themen", "bochumer nahbereichsthese" - dies alles sind namen von konzepten, die eine lösung des widerstandes anstreben, der sich beim transfer objektiver betroffenheit in <u>subjektive betroffenheit</u> auftut. Über diese ansätze ist in aufsätzen und rezensionen in der zep mehrmals berichtet worden, ich möchte daher ihre nähere charakterisierung an dieser stelle unterlassen. so sinnvoll und richtig mir die zielrichtung dieser konzepte erscheint, so habe ich doch auch oft genug erlebt, wie ihre verwendung als methodischer trick einen fehlschlag erleidet. eine parodie mag zeigen, wie das konzept des situationsorientierten ansatzes wohl mißverstanden ist, wie er nicht angewendet werden sollte, da er in dieser form die alltagserfahrungen der lernenden mißbraucht: der lehrer tritt ins klassenzimmer. seine erste frage an die schüler: "was habt ihr heute früh nach dem aufstehen getan?" fritzchen antwortet: "ich bin aufs klo gegangen". lisa: "ich habe gefrühstückt". der lehrer: "gut, gut, und was habt ihr noch getan?" peter antwortet: "ich habe meinen ranzen gepackt". der lehrer: "gut, aber das kann doch nicht alles gewesen sein" - "ich habe mein fahrrad aufgepumpt", der lehrer "schon recht, aber denkt an die hygiene!", "ich habe mir die zähne geputzt" - "sehr schön, und mit was habt ihr euch die zähne geputzt?" - "mit zahnpasta" - "mit wasser". der lehrer: "mit wasser, richtig, und wißt ihr auch aus was wasser besteht - fritz?" - "aus wasserstof und sauerstoff!" - der lehrer erfreut: "sehr richtig, fritz - und über den sauerstoff wollen wir heute reden. schlagt euer chemiebuch auf!"...

die sogenannten "generativen themen" mögen wohl kaum aus sich heraus generative potenzen zu wecken. in der dritte-welt-arbeit habe ich mit themen wie "tourismus" oder "ernährung", die von der theorie her generativ par excellence sind, und für die sich bei vielen menschen auch eine subjektive betroffenheit herstellen läßt, ent-

täuschungen erlebt oder von solchen erfahren. viele menschen sind nicht bereit, über ihre subjektive betroffenheit mit anderen zu reden. mit manchen ließe sich wiederum leichter ein gespräch über die hotelburgen in nairobi anfangen als über die gestaltung ihres eigenen urlaubs. hierbei steht wohl zu sehr die eigene geborgenheit und gewohnheit auf dem spiel. der situative ansatz setzt voraus, was eigentlich erst ergebnis sozialen lernens sein kann: konfliktfähigkeit, die fähigkeit, seine subjektive betroffenheit einzugestehen und anderen mitzuteilen.

literaturhinweise: gerhard strunk: lebensweltorientierung. in: lernen und handeln, hg. von der dt. ev. arbeitsgemeinschaft für erwachsenenbildung, burckhardhaus-verlag 1980.

halberstadt u.a.: zur entwicklung eines situationsorientierten ansatzes in der erwachsenenbildung. studienstelle des deae, schillerstr. 58, 7500 karlsruhe.

marianne gronemeyer: dritte welt in der schule, probleme des transfers, in: zur methodik des lernbereichs dritte welt, schriftenreihe der bundeszentrale für politische bildung, bd.

118.

lutz von werder: alltägliche erwachsenenbildung. beltz, weinheim 1980.

- "die sache" alleine als gesellschaftspolitische themen zu deuten, hieße die möglichkeiten entwicklungsbezogenen lernens unterschätzt. im grunde kann jedes thema zum thema entwicklungsbezogenen lernens werden, sofern es uns gelingt, dieses sachbezogene lernen in den rahmen eines gesellschaftlichen zielkonzeptes zu stellen. gerade auch der bereich der kunst vermag potenzen freizulegen, erfahrungen zu vermitteln, die selbst wieder entwicklungsrelevant werden können. ästhetische erfahrung bietet die chance, daß "ästhetisch als legitim erfahrene bedürfnisse wieder unsere bedürfnisse ausdrücklich werden" (1). reimer jochims sieht in der "konzeptionellen malerei" (cezanne, mondrian u.a.), gar die möglichkeit, visuelle transzendentalreflexion einzuüben, durch die wir lernen, die grundstruktur unserer wirklichkeitserfahrung, die jochims gleichzeitig als die erkenntistheoretische grundlage der zerstörung unserer lebensumwelt sieht, neu zu definieren, indem wir die in der kunst erfahrene visuelle identität zur gesellschaftlichen identitätentfalten. er eröffnet damit einer politisch verantworteten kunstdidaktik ungeahnte möglichkeiten. ästhetische erziehung darf nicht nur instrument bildungsbürgerlichen standeserhaltes sein.

literaturhinweise: reimer jochims: visuelle identität, insel verlag, ffm 1971 lienard wawrzyn: methodenkritik des literaturunterrichts. sammlung luchterhand. darmstadt 1975.

2) die person im mittelpunkt entwicklungsbezogenen lernens

sachbezogenes lernen, welches für den lernenden selbst relevant werden will, setzt voraus, daß der lernende in der lerngruppe überhaupt erst einmal die möglichkeit hat, seine gedanken und argumente authentisch und angstfrei zu äußern. es setzt voraus, daß er kommunikative kompetenzen hat und diese verwirklichen kann. in bildungsveranstaltungen in traditioneller seminarform werden die individuellen anliegen und ängste, die persönlichen konflikte und gefühle in der kommunikationssituation meist aufgrund der priorität der sachdiskussion unterdrückt. doch in welche utopische fernen rückt die hoffnung auf eine freie gesellschaft, wenn wir in den gesprächen in unseren gruppen selbst unterdrückte oder unterdrücker sind?

⁽¹⁾ wawrzyn, a.a.o., s. 111

- die integration von sach- und soziallernen ist das anliegen der themenzentrierten interaktion nach ruth cohn. der titel täuscht. in einem methodenkurs habe ich selbst erfahren, daß im grunde nicht das thema im mittelpunkt des interesses steht, sondern eben die interaktion, die persönliche erfahrung selbst. das thema ist bei formalisierter anwendung der methode nur ein austauschbares vehikel sozialen lernens. dennoch glaube ich, daß die kommunikative haltung, die sich in der tzi ausdrückt, auch im lernen mit (nicht austauschbarem) politischem interesse hilfreich sein kann. auf die anführung der kommunikationsregeln, deren reglementierungen mehr angst erzeugen als sie abzubauen vorgeben, möchte ich hier verzichten.

die tzi-haltung drückt sich am ehesten in den sogenannten "existentiellen postulaten" aus: 1) "sei dein eigener chairman!", d.h. bestimme selbst, wann du etwas sagen willst und wann du schweigen willst, bestimmte, was du sagen willst und was du nicht sagen willst. 2) "störungen haben vorrang!", d.h. teile es den anderen mit, wenn du dich in der gruppe unwohl fühlst, wenn antipathien dich hemmen, an den gesprächen teilzunehmen, wenn das gespräch an deinen interessen vorbeigeht. da ich den liberalistischen grundgedanken, der hinter diesen postulaten steht, daß das gemeininteresse sich aus dem konkurrenzkampf der eigeninteressen ergebe, für widerlegt halte, möchte ich einen dritten satz hinzufügen: "berücksichtige bei deinen handlungen und äußerungen die interessen derer, die von deinen handlungen betroffen sind!". eine kommunikative haltung, die sich mit diesen sätzen umschreiben läßt, hat es mir inzwischen in vielen gruppen ermöglicht, nicht nur gewinn aus der sachdiskussion zu ziehen, sondern auch persönlich in ihr befriedigt zu sein. in der rolle des lerninitiators bin ich bemüht, diese kommunikative haltung zu beginn der sachdiskussion zum gespräch zu stellen. eine solche "meta-kommunikation" zu beginn von seminaren, diskussionsrunden o.ä. scheint mir hilfreicher zu sein als die oftmals frustrierenden rückblicke im nachhinein in form von feed-backs.

literaturhinweise: r. cohn: von der psychoanalyse zur themenzentrierten interaktion. stuttgart (klett) 1975. u. völker: die themenzentrierte interaktionelle methode in der erwachsenenbildung. in: erwachsenenbildung, sept. 77.

wer sich näher mit der tzi befassen möchte, dem kann ich die einführungsmethodenkurse von dr. elisabeth waelti, höheweg 10, ch-3006 bern empfehlen (_{kursgebühr} sfr 265.-).

- w.mader hat im rahmen einer "handlungsorientierten didaktik" kategorien zur differenzierung der identitätsbezogenen persönlichen lernvoraussetzungen erarbeitet, die halberstadt u.a. normativ so zu fassen versuchen, daß sie in der konkreten lernsituation erfahrbar werden: da anzunehmen ist, daß menschen in sozialen situationen ein bestimmtes bild von sich selbst einbringen und bewahren möchten, müssen wir lernen, das anderssein desanderen zu akzeptieren; da anzunehmen ist, daß menschen immer schon bestimmte kenntnisse und fertigkeiten mitbringen, müssen wir die erfahrungen und kompetenzen der teilnehmer ernst nehmen; da anzunehmen ist, daß menschen in sozialen situationen bestimmte handlungsziele verfolgen, müssen wir ermöglichen, daß jeder seine interessen einbringen kann; da anzunehmen ist, daß menschen in sozialen situationen sich wechselseitig interpretieren, sollte über die vermutungen und unterstellungen geredet werden; daanzunehmen ist, daß menschen neue situationen nach dem muster früherer erfahrungen deuten, müssen wir unterschiedliche sichtweisen toderieren; da anzunehmen ist, daß menschen in sozialen situationen mit macht und einfluß umgehen, müssen wir in

der lage sein, machtverhältnisse zu thematisieren (1).

literaturhinweise: halberstadt u.a.: zur entwicklung eines situationsorientierten ansatzes in der erwachsenenbildung, s.o. w. mader: modell einer handlungstheoretischen didaktik als sozia-lisationstheorie. in: mader/weymann: erwachsenenbildung. bad heilbrunn 1975.

- während eines lehrgangs der diakonie für zivildienstleistende in der behindertenarbeit habe ich eine erfahrung gemacht, die ich wohl mein leben lang nicht vergessen werde. in kleingruppen fuhren wir in die städte der umgebung und verbrachten dort einen ganzen tag im rollstuhl, indem wir einen körperbehinderten mimten, mit der aufforderung, unsere rolle so konsequent als möglich zu spielen. wie klein habe ich mich da gefühlt, als ich einen ganzen tag lang zu den menschen aufblicken mußte, wie entblößt war ich den blicken ausgeliefert, die mich anstierten, um dann ruckartig von mir abzugleiten, wie wütend war ich angesichts der unüberwindbaren bordsteine, der viel zu engen telefonzellen, der nicht bewältigbaren treppen und stufen an der post, bei der bäckerei, wieviel vertrauen mußte ich aufbringen, als man mich in der toilette einer gaststätte



das öffentliche verkehrswesen aus der sicht eines rollstuhlfahrers hautnah erfahren...

aufs klo setzte, wie groß war meine freude, als zwei manner mich in meinem rollstuhl die treppen zur post hinauf trugen und draußen warteten, bis ich meine briefmarken gekauft hatte, und wie groß war die erniedrigung und das entsetzen, als mir der schaffner am zug mitteilte, daß ich im rollstuhl nicht ins abteil könne, so daß mich dann vier bahnbedienstete ins gepäckabteil hieften, wofür ich auch noch den vollen fahrpreis entrichten mußte.

spätestens als am ankunftsbahnhof kein mensch wußte, wie man mich wieder herunterholen sollte, wurde mir deutlich, wie wenig die bahn darauf eingestellt ist, daß auch rollstuhlfahrer einmal mit der bahn fahren könnten.

in dieser wohl höchsten form des "rollenspiels" habe ich eine stadt und ihre menschen so gesehen, wie ich sie in meinem alltag wohl nie habe sehen können. noch einen schritt weiter in der skala der rollenspiele, ja soweit, daß man fast schon nicht mehr von einem spiel sprechen kann, ging ein ehemaliger arbeitskollege von mir.

⁽¹⁾ halberstadt u.a., a.a.o. s. 14

trotz abgeschlossener berufsausbildung und gesicher ter position hängte er seinen beruf als heilerzicher an den nagel und nahm für unbestimmte zeit einen job bei der müllabfuhr in einer großstadt an, um, wie er meinte, "zu lernen". aufgrund seiner nun beschränkten finanziellen möglichkeiten und seinen neuen status als mensch der untersten sozialen stufe unserer gesellschaftspyramide war er gezwungen, auch sein privatleben seinen kollegen und seinem neuen milieu anzugleichen (ich hoffe noch immer auf einen erfahrungsbericht von ihm für die zep, doch er hat dies bisher abgelehnt; inzwischen ist er schon über ein jahr bei der stadtreinigung). lich wird gesellschaft und umwelt in einer perspektive zur wirklichkeit, wie sie sich kognitiv nicht einmal annähernd nachvollziehen läßt. wo die entwicklungspädagogische relevanz solcher erfahrungen liege? die erfahrung gesellschaftlicher defiziens ist mehr als deren bloße zur-kenntnisnahme. sie aktiv iert als betroffenheitserfahrung die handlungsbereitschaft, dies umsomehr, als wir in dieser form des "rollenspiels" in der lage sind, uns am eigenen schopfe aus dem fremden alltag herauszuheben und damit das erlebte nicht nur als partikulares zu deuten.

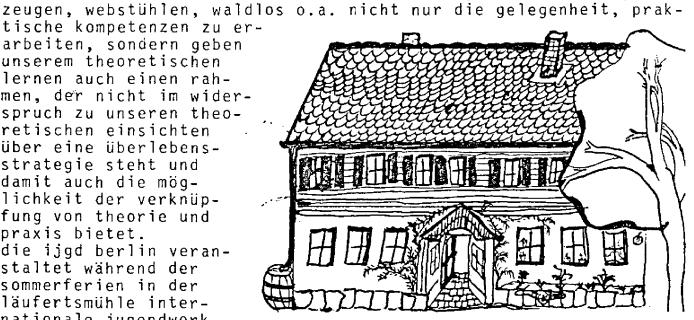
3) die arbeit im mittelpunkt entwicklungsbezogenen lernens

arbeit, hier nur im engen sinne als praktisch-technisches tun verstanden, ist für entwicklungsbezogenes lernen nicht nur auf dem hintergrund eines "learning by doing"-konzeptes (dewey, s.a. terpinc in zep 2/79), der vorstellung, daß wir dann quasi nebenbei am besten und eindrücklichsten lernen, wenn wir neues handelnd erproben, ein zentrales lernfeld. die erarbeiteten praktischen fertigkeiten selbst sind wertvolles ziel entwicklungsbezogenen lernens, gerade in einer historischen situation, in der deutlich wird, daß die ökonomische heteronimie des einzelnen in einer überentwickelten gesellschaft energetischen leerlauf (und damit energieverschwendung und kontraproduktivität), verlust an verantwortungsbereitschaft und zunehmende einschränkung der möglichkeit politischer einflußnahme bedeutet (vgl. illich, die sogenannte energiekrise, rowohlt, hamburg 1974). die zurücknahme von autonomie, die "entwicklung aus eigener kraft" ist eine mögliche strategie zur bewältigung der globalen überlebensprobleme für den bereich des alltags wie im weltwirtschaftlichen system; die (wieder-)erlangung praktischer kompetenz, die beherrschung von (über-)lebenstechniken ist wesentliches lernziel der entwicklungspädagogik. ein mensch, der gelernt hat, wie er seine eigenen kartoffeln unter berücksichtigung energetischer und ökologischer grenzen anbauen kann, hat möglicherweise ein mehr an gesellschaftlicher veränderung bewirkt, als die konferenzteilnehmer, die eine petition an den bundestag formulieren.

- praktisches lernen scheitert schon am nichtvorhandensein praktischer lernorte. neubau-wohnungen haben keine hütten und schuppen mehr, in denen man werkeln könnte, die grünflächen in den städte sind statt dem gemüseanbau unkrautfreien englischen rasen vorbehalten, es gibt kaum mehr schreiner oder schlosser, denen man bei der arbeit über die schulter blicken könnte. und auch in tagungshäusern, in denen man über ökologie, dritte welt und alternativen lebensstil diskutiert, sind die räumlichkeiten nur zum essen und reden gedacht. der schwalbenhof der familie blum, der wacholderhof der familie burckhardt, die läufertsmühle der internationalen jugendgemeinschaftsdienste (ijgd) oder auch unser kleines projekt mit biologischem gartenbau hier in reutlingen-rommelsbach, sind die mir bekannten, am horizont der lernorte aber noch sehr sehr einsamen

antworten auf die verhinderung praktischen lernens in unserem schulischen und außerschulischen bildungswesen. diese lernorte bieten durch das vorhandensein von ackerland, arbeitsräumen, werk-

arbeiten, sondern geben unserem theoretischen lernen auch einen rahmen, der nicht im widerspruch zu unseren theoretischen einsichten über eine überlebensstrategie steht und damit auch die möglichkeit der verknüpfung von theorie und praxis bietet. die ijgd berlin veranstaltet während der sommerferien in der läufertsmühle internationale jugendworkcamps, in denen die ju-



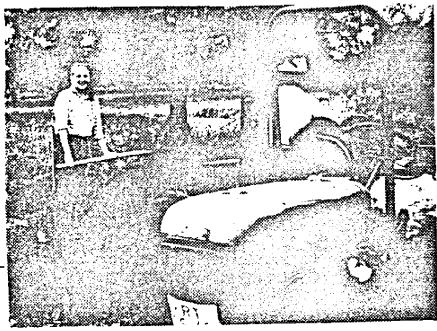
der wacholderhof bei murrhardt

gendlichen selbstorganisiert arbeit und freizeit gestalten. habe eine gruppe kennengelernt, die in drei wochen ein haus von oben bis unten renoviert und isoliert, ein gewächshaus gebaut, brachliegendes ackerland urbar gemacht, einen riesigen sonnenkollektor konstruiert und aufs dach montiert und täglich eine biologisch vollwertige küche erprobt hatte. auf den von den jeweiligen familien auf dauer bewohnten wacholderhof und schwalbenhof bietet sich kleinen gruppen die gelegenheit, durch die mithilfe im haushalt, auf dem acker und im wald, d.h. durch die teilnahme am alltag der bewohner, praktisch zu lernen. in dieser konzeption eines lernortes ist nicht nur die institutionelle trennung von lernen und handeln aufgehoben, sondern auch die trennung von lernen und leben. auch in städten gibt es mittlerweile ansätze, durch die reuschaffung von lernmöglichkeiten diese trennungen zu überwinden, so zum beispiel in den ökumenischen werkstätten in hamburg und bielefeld (s. artikel von edda stelck in diesem heft) oder dem kommunikationszentrum in nürnberg. in einer gesellschaft, in der die freien lernmöglichkeiten im alltag mehr und mehr verschwinden, und lernen institutionell monopolisiert wird, ist der erfolg der entwicklungspädagogik abhängig von der ausweitung solcher lernorte.

anschriften: schwalbenhof, fam. blum, klosterstraße 46, 7290 freudenstadt-obermusbach; wacholderhof, steinberg 131, 7157 murrhardt; ijgd, lietzenburger str. 98, 1000 berlin 15.

- verschiedene schulen sind dazu übergegangen, einmal im jahr versuchsweise eine sogenannte "projektwoche" durchzuführen, in welcher die klassenverbände aufge löst werden und sich die schüler zu projektgruppen zusammenfinden, in denen eine woche lange gezielt an einem thema gearbeitet wird, meist außerhalb der schule und in verbindung mit einer praktischen tätigkeit (die konsegente fortführung des dahinter stehenden pädagogischen konzeptes müßte eigentlich zur auflösung unseres bisherigen schul-wesens führen – da dies nicht der fall ist, ist vor einer über-schätzung der projektwochen aufgrund ihres feigenblattcharakters zu warnen). in diesem sommer hatten wir auf unserem kleinen projekt in rommelsbach mit biologischem gartenbau und kleintierhaltung (wie wir dort in unserem alltag täglich lernen kann man im "entwicklungspädagogischen tagebuch" von alfred k. treml nachlesen, welches in loser folge in der zep erscheint) für eine woche sechs schüler eines schorndorfer gymnasiums im rahmen einer solchen projektwoche zu gast. vor beginn dieser woche hatten wir uns oft gedanken darüber gemacht, in welcher form wir den schülern

den politischen hintergrund dessen, was sie durch ihre praktische teilnahme erfahren, vermitteln sollten. nachträglich war es für uns recht eindrucksvoll zu sehen, wie sich dieses theoretische lernen ganz nebenbei während der arbeit, dem kartoffelhacken, dem mulchen, dem getreidekochen und quark zubereiten, dem holz sägen und tiere versorgen fast von selbst ergab, ohne daß wir eine spezielle form theoretischen lernens hätten entwickeln müssen. und die lernimpulse dieser projektwoche, ausgehend von der "bloßen" teilnahme an einer



beim kompostumsetzen

anderen form der alltagsgestaltung, dürften wirksamer geworden sein als solche, die von einem einwöchigen ökologieseminar ausgegangen wären.

4) die aktion im mittelpunkt entwicklungsbezogenen lernens

der entwicklungspädagogische lerninitiator betreibt in erster linie aktion. in dem maße, in dem wir bei gesellschaftlichen mehrheiten ein falsches entwicklungsbewußtsein konstatieren, wird bewußtseinsarbeit zur aufgabe; in dem maße, in dem eine machtelite politische entscheidungen trifft, die nicht im konsens mit den interessen infomierter und engagierter bevölkerungsgruppen stehen, wird protest notwendig. in diesem sinne verstehe ich unter aktion den versuch der einflußnahme auf politische entscheidungen und handlungen, entweder indirekt über bewußtseinsarbeit und die herstellung von "gegen-öffentlichkeit", oder direkt durch die ausübung von druck auf politisch verantwortliche. piet reckman verwendet hierfür die begriffe "darstellungstechniken" und "pressure-techniken" (reckmans weitere differenzierungen scheinen mir diesen kategorien unterordenbar zu sein, bzw. sie gehören dem bereich an, den ich weiter unten als "handlung" bezeichne). um der gefahr einer überschätzung der politischen relevanz entwicklungspädagogischen handelns habhaft zu werden, erscheint es mir sinnvoll, deutlich zu unterscheiden zwischen maßnahmen, die auf die realisierung eines politischen zieles einfluß zu nehmen versuchen ("aktion") und einem handeln, welches ein politisches ziel realisiert ("handlung"). der stromteilzahlungsboykott ist in diesem sinne aktion ("pressure"), doch er antizipiert damit noch nichts von einer gesellschaftlichen utopie.

zweifel an der politischen wirksamkeit der aktionen der schon 20 jahre alten entwicklungspolitischen aktionsgruppenbewegung bringen gegenwärtig in diesem bereich eine verstärkte diskussion über die formen entwicklungspolitischer öffentlichkeitsarbeit in gang, so beispielsweise im dachverband in baden-württemberg oder auch auf dem bundeskongreß, der vom 31.10. – 2.11. unter dem motto stand "zusammensetzen – durchsetzen". diese reflexion ist ausgangspunkt, so hoffe ich, "pädagogischen lernens", d.h. eines lernens, welches die zunehmende wirksamkeit entwicklungspädagogischen bemühens selbst zum ziel hat – eine reflexion übrigens, die im bereich der schulpädagogik durch eine apriorische "lehrender" – "lernender"-differenzierung allzuoft im sinne eines bloß technologischen effektivitätsproblems verstanden wurde. hinsichtlich dessen, daß es in der entwicklungspädagogik immer auch darum gehen wird, uns möglichkeiten zukünftiger entwicklung zu erschließen und zudem die gemeinsame realisierung eines möglichen zieles im konsens zu beschließen, ist es weitaus angemessener, uns stets zu vergewissern, daß wir immer gleichzeitig objekte als auch subjekte von lernen sind.

- bewußtseinsarbeit wird von entwicklungspolitischen aktionsgruppen vor allem durch informationsvermittlung zu leisten versucht. zwei hürden sind dabei auf dem weg zur herstellung von "gegen-öffentlichkeit" zu überwinden. die vermittlung von information scheitert häufig am unwillen der leute, darstellungen, die eigene denkgwohnheiten in frage stellen, überhaupt aufzunehmen, und des weiteren scheitert die umsetzung einmal assimilierter information an der politischen apathie: "solange politische apathie zu den ausgangsbedinngungen entwicklungspolitischer öffentlichkeitsarbeit gehört, wird die herstellung entwicklungspolitischer kompetenz nicht allein durch die kognitive aneignung von alternativ-wissen möglich sein " (1).

der winnender arbeitskreis dritte welt hat in einer aktion versucht, diese beiden schwellen so nieder als möglich zu halten. während eines stadtfestes in winnenden stellte der arbeitskreis seinen stand inmitten von verkaufsständen mit ausländischen spezialitäten und bot eine "südafrikanische spezialität" an: hirsebrei. dabei erhielten die hungrigen käufer für den selben preis je unterschiedliche mengen auf ihren tellern zugeteilt, die blonden einen großen schlag, die schwarzhaarigen einen kleinen klacks. das den verdutzten essern in die hand gedrückte flugblatt über die situation in südafrika hatte dann folgenden kopf:

sie habe soeben eine mahlzeit erhalten, wie sie in südafrika üblich ist:

Sind Sie gut wegge Rommer?

dann liegt es nur daran, daß sie blond sind!

Sind Sie Schlecht wegge Rommen?

dann haben sie eben die falsche haarfarbe!

des weiteren verwies der arbeitskreis auf die früchteboykottaktion der evangelischen frauenarbeit und forderte die leute auf, sich an diesem boykott beim eigenen einkauf zu beteiligen. indem dem nichts böses ahnenden standbesucher politische strukturen sym-

⁽¹⁾ georg krämer, a.a.o., s. 160

bolisch erfahrbar gemacht und ihm gleichzeitig eine handlungsperspektive eröffnet wurde, boten die vermittelten informationen tatsächlich die möglichkeit, politisch zu motivieren.

auf der suche nach möglichen politisierungserlebnissen rede ich mit anderen aktionsgrüpplern gerne über die frage "was hat mich dazu bewegt, entwicklungspolitisch tätig zu werden?". die häufigsten antworten auf diese frage: "ich wollte andere leute kennenlernen", "diese oder jene einsicht hat mich nicht mehr in ruhe gelassen" und "ich habe eine möglichkeit gesehen, etwas zu tun". diese antworten haben mich dazu bewogen, bahrs harte these vom aberglauben an die motivierende wirkung von informationen ein wenig zu relativieren. welche erfahrungen haben euch dazu gebracht, entwicklungspädagogik zu betreiben?

literaturhinweise: georg krämer - pädagogische aspekte entwicklungspolitischer öffentlichkeitsarbeit, haag und herchen 80. piet reckman - soziale aktion, laetare imba, nürnberg 1980. bundeskongreß entwicklungspolitischer aktionsgruppen - aktionshandbuch dritte welt, hammer, wuppertal 1980.

- bei der nachbesprechung der einwöchigen besetzung der marienkirche in reutlingen anläßlich der gewaltsamen räumung des besetzten bohrplatzes 1004 in gorleben gab es innerhalb unserer bürgerinitiative kontroversen über die einschätzung dieser aktion. die aktion war in erster linie als protest "nach oben" gedacht

gewesen und wir waren uns darüber einig, daß sie als solche erfolgreich war (nicht, daß sie etwas bewirkt hätte, doch konnte sie zumindest die bereitschaft politischen widerstandes in bisher nicht bekannten formen artikulieren). jede akw-"pressure"aktion nach oben schafft auch öffentlichkeit, ist gleichzeitig eine öffentlichkeitsaktion, die die kernenergie zu ihrem thema hat. und hier haben die erfahrungen von manchem kirchenbesetzer im gespräch mit zutiefst aufgebrach-

ten passanten gezeigt,



daß die form, in der wir unseren protest vorgebracht hatten, bei vielen die sache, für die wir uns als kernenergiegegner einsetzen, ins zwielicht brachte und damit gerade die auseinandersetzung mit unseren argumenten verhinderte. der öffentlichkeitsaspekt von pressure-aktionen ist gerade bei gesellschaftlich "heißen" themen wie kernenergie oder rüstung immer wieder zu bedenken. ich habe erfahren, daß diese kirchbesetzungen bei vielen unser politisches interesse in mißkredit gebracht haben, und ich bin mir unsicher darüber, ob der ausdruck politischen widerstandes diesen verlust aufwiegen kann.

literaturhinweis: charles walker - training gewaltfreier aktion, waldkirch 1975

5) die entscheidung im mittelpunkt entwicklungsbezogenen lernens

das bemühen um die verwirklichung eines entwicklungsweges im individuellen handeln wie im gesellschaftlichen rahmen setzt hinsichtlich der unüberschaubar umfangreichen denkalternativen von entwicklung eine normative entscheidung voraus. seitdem wir uns nicht mehr auf einen per se gültigen ethischen kodex berufen können, ist es in entscheidungsgremien jeglicher art üblich geworden, so auch in den entwicklungspolitischen aktionsgruppen, die ich kennengelernt habe, entscheidungen per verfahren zu legitimieren, in der regel durch abstimmungen, aber auch durch die delegation an als kompetent anerkannte personen. da eine möglichkeit der letztbegründung von normen alleine durch rationales argumentieren nicht vorstellbar ist, kommen wir tatsächlich nicht umhin, die kommunikationsform, innerhalb derer begründungen von entscheidungen geleistet werden, als maßstab derer legitimität mit einzubeziehen. die frage ist nur, welche kommunikationsform dem vernünftigen begründen von normen angemessen ist.

da die möglichkeit von normbegründung auf der annahme gründet, daß ein interessenkonsens auf der basis praktischer vernunft zwischen allen von einer norm betroffenen herstellbar ist, empfiehlt es sich, diese für moralbegründung quasitranszendentale vorstellung einer "idealen kommunikationsgemeinschaft" (apel) als kommunikationsform von entscheidungsbegründung annäherungsweise zu realisieren. dies bedeutet, daß in der form des diskurses all diejenigen, die von einer entscheidung betroffen sind und bereit sind, darüber zu argumentieren, miteinander herrschaftsfrei kommunizieren, bis sie zu einem konsens gefunden haben. Iernen im feld "entscheidung" zielt damit auf die befähigung zum diskurs, einmal hinsichtlich der kommunikativen kompetenz zur diskursiven interaktion, zum anderen hinsichtlich des rationalen argumentierens über normen und schließlich hinsichtlich der sensibilität für die interessen derer, die sich im möglichen wirkungsfeld der eigenen entscheidungen und handlungen befinden.

literaturhinweis: klaus mollenhauer - theorien zum erziehungsprozeß, münchen 1974, s. 17 - 80

- ich habe es bisher selten erlebt, daß gruppen in entscheidungsfragen bis zu einem konsens durchdrangen. in den situationen, in denen uns dies dennoch gelang, habe ich dies fast als beglückend empfunden. auf dem bereits erwähnten lehrgang für zivildienstleistende der diakonie hatte im rahmen unserer rollstuhlselbsterfahrung eine ältere frau einem der rollstuhlfahrer einen 5odmschein in die hand gedrückt und war auch schon wieder verschwunden, bevor der verdutzte rollstuhlfahrer das rollenspiel aufdecken konnte. in der abendlichen gesprächsrunde wollten wir nun gemeinsam darüber beraten, was wir mit diesem geld anfangen sollten, allerdings ohne zum mittel der abstimmung greifen zu müssen. zuerst sammelten wir mögliche verwendungszwecke, darunter beispielsweise "spende an eine behinderteneinrichtung", "faß bier", "spende an die zanu". im verlauf der daran anschließenden dis-kussion, über deren stand wir uns regelmäßig durch reih-um-blitzlichter vergewisserten, vermochten die begründungen für eine zanu-spende am schwersten zu wiegen, womit dann aber eine kontroverse darüber entbrannte, inwieweit wir als pazifisten einen bewaffneten befreiungskampf unterstützen konnten. nach einer vierstündigen diskussion, in der jeder zumindest innerhalb der blitzlichtrunden seine eigenen interessen artikuliert hatte und

mit den interessen der anderen abzuwägen versuchte, einigten wir uns schließlich darauf, das geld projektgebunden einer krankenstation der zanu zukommen zu lassen. Wir hatten die argumentation so lange fortgeführt, bis in einer blitzlichtrunde endlich jeder der 40 diskussionsteilnehmer sich mit der vorgeschlagenen einigung vorbehaltlos einverstanden erklären konnte. allerdings hatten im verlaufe des gespräches zwei entschiedene gegner einer zanuspende den raum mit der äußerung verlassen, daß sie kein interesse an einer weiteren arqumentation mehr hätten. diese diskussion hat mir zweierlei gezeigt: daß eine konsensfindung sehr sehr viel zeit benötigt, und daß das konsensmodell der entscheidungsfindung insofern noch idealtypisch ist, als esdavon ausgeht, daß jeder der betroffenen bereit und in der lage ist, vernünftig zu argumentieren.

6) die handlung im mittelpunkt entwicklungsbezogenen lernens

die handlung als die praktische realisierung eines begründeten zieles unter berücksichtigung der einsichten in sachzusammenhänge und unter abwägung ihrer öffentlichkeitswirkung setzt reflektiertes lernen in all den zuvor genannten lernfeldern voraus. in dieser praxis erweist sich die würde, oder, um ein ehrfurchtsvolles wort der pädagogik zu gebrauchen, die "dignität" der entwicklungspädagogik (- zweifellos nicht in theoretischen erwägungen vorliegender art). daher möge das theoretisieren über handlungen an dieser stelle ausbleiben, beispiele wie hausinstandbesetzungen, selbsthilfegruppen, landkommunen, handwerkerkollektive usw. in eurer umgebung und auch das nachfolgende beispiel mögen selbstredend auf die möglichkeit von "entwicklung aus eigener kraft" und auf das lernen und lernen bewirken durch handlung verweisen.

- am 5. mai 79 errichteten mitglieder der bürgerinitative umweltschutz königstein auf dem für den ausbau einer unsinnigen und ökologisch gefährlichen bundesstraße (b8) durch den taunus aufgeschütteten damm eine rundhütte, nachdem ökologische gutachten, unterschriftensammlungen, hearings u.ä. wirkungslos verhallt waren. 20 bis 50 leute leben nun seitdem auf dem damm, errichteten ein gewächshaus, legten einen garten an, bauten einen stall für ihre tiere, einen informationspavillon und ein gästehaus und richteten einen flohmarkt in frankfurt ein, auf dem sie selbstgefertigte kleidungsstücke verkaufen. sie verhinderten bisher den bau eines ökologisch problematischen projektes, haben ein kommunikationsund informationszentrum für die bevölkerung der umgebung errichtet und gleichzeitig mit der verwirklichung alternativer produktionsund lebensformen ihrem anliegen bei der öffentlichkeit anerkennung verschafft und weitestgehende autonomie er-lernt und er-lebt (die tageszeitung vom 5.8.80).
- ich möchte noch eine befürchtung äußern, die in mir aufkommt, wenn ich sehe, wie elektrizitätsunternehmen tips zum energiesparen geben, wie bayer werbung für den umweltschutz betreibt, wie uns die bundesregierung die bereitschaft zum verzicht nahelegt, wie kernenergiebefürworter eine fahrraddemonstration durchführen, wie bei horten und im kaufhof bücher über biologischen landbau und brotbacken angeboten werden, wie in erwachsenenbildungsinstitutionen jeglicher schattierung spinn- und webkurse überfüllt sind, wie sich die stadträte als fahrradfahrer fotografieren lassen auf den von bürgerinitiativen nach langem ringen erkämpften radwegen, wie vor dem naturkostladen einer landkommune täglich mercedesund bmw-karossen vorfahren, wie der selbe universitätspräsident, der vor kurzem noch eine solidaritätsveranstaltung zu nicaragua verboten hatte, vor den fernsehakmeras ernesto cardenal applau-

diert. dann fürchte ich, daß unsere auf langem lernen beruhenden und mit viel mühe verwirklichten partikularen politischen handlungen von den übermächtigen konsorten des status quo eh wir uns versehen vereinnahmt werden, daß wir eines tages uns unserer politischen ziele selbst nicht mehr vergewissern und sie nicht mehr zu artikulieren vermögen. die erklärung des praxisprimats darf nicht die abkehr von einer erklärende zusammenhänge herstellenden und zielvorstellungen begründenden theorie bedeuten!

BEDENKEN GEGENÜBER DEM ENTWURF VON HANDLUNGSMODELLEN IM ENT-WICKLUNGSBEZOGENEN LERNEN

"lernkonzepte für die erwachsenenbildung", "organisationsmodelle kirchlicher erwachsenenbildung", "strategie und methodik sozialer aktion", "gruppendynamische übungen, methoden und techniken", "methoden in der erwachsenenbildung" - diese titel von büchern und universitätsseminaren, deren aufreihung sich lange fortführen ließe, deuten auf ein bedürfnis nach praktikablen, vielseitig einsetzbaren <u>handlungsmodellen</u> in der außerschulischen bildungsarbeit hin. in dem maße, in dem die erziehungswissenschaftliche theorie eine erziehungspraxis einzuholen versucht, die sich lange außerhalb von ihr und vor ihr entwickelt hat, scheinen auch die ansprüche an gleichermaßen theoretisch fundierte wie praktisch erprobte konzepte im bereich freiwilligen lernens zu wachsen. jedes konzept aber, welches mit dem anspruch der wiederholbarkeit und übertragbarkeit auftritt, eben mit modellanspruch, ist letztendlich ergebnis weitgehender abstraktion, die divergierende faktoren in je verschiedenen lernsituationen von vorneherein als irrelevant vernachlässigt. demgemäß treten eine fülle von konzepten, viele davon aus der gruppenpädagogik, mit dem anspruch nahezu uneingeschränkter anwendbarkeit auf. "ein modell für lebendiges lernen in arbeitsgruppen jeglicher art" heißt es beispielsweise in der ankündigung zu einem methodenseminar der tzi. in den usa gibt es mittlerweile eine stattliche zahl von gruppenpädagogischen instituten, die, vielbesucht von praktizierenden pädagogen insbesondere auch aus deutschland, geradezu als werkstätten für pädagogisch universell einsetzbare verfahrensweisen, für modelle des "lernens in freiheit" (so der titel eines buches von rogers, der selbst ein solches institut leitet) erscheinen. ich möchte gegenüber der konstruktion von solchermaßen formalen und hoch abstrahierten handlungsmodellen einen einwand anmelden, um nicht auch selbst einer überschätzung der verallgemeinerbarkeit von praxiserfahrung anheimzufallen, einer gefahr übrigens, die im titel meines aufsatzes angelegt ist.

die konstruktion einer jeglichen pädagogischen methode impliziert, ob reflektiert oder nicht, annahmen über mindestens vier faktoren des lerngeschehens: über die lerninhalte, über die lernziele, über die lernvoraussetzungen und lernbedürfnisse der teilnehmer, sowie über die gesetzmäßigkeiten des lernprozesses. um in allen diesen bereichen der gefahr der dysfunktionalität zu entgehen, verlangt die konstruktion einer methode in der praxis die abstimmung auf jede dieser vier voraussetzungen. eine methode ist demnach nur in jenem bereich von lernsituationen zum handlungsmodell verallgemeinerbar, in welchem alle adäquatheitsbedingungen verallgemeinerbar sind. nach welchen kriterien dies entscheidbar ist, möge an anderer stelle diskutiert werden. in diesem zusammenhang ist es mir wichtig, die engen grenzen der modellkonstruktion zu betonen, dies nicht nur hinscihtlich der effektivität von lernmethoden, sondern auch hinsichtlich dessen, daß methoden, die als formalisti-

sche den inhalten oder den zielen oder den teilnehmern oder den lernvorgängen unangemessen sind, in der konkreten lernsituation stets eine methodenautorität ausdrücken, insofern ihnen begründbarkeit und einsichtigkeit abgeht, was gerade den anliegen entwicklungsbezogenen, d.h. auch politisch-emanzipatorischen lernens, widerspräche.

ebenso wie eine methodik des lernens aufgrund ihrer impliziten annahmen die selbstbestimmung der teilnehmer und die offenheit des lernprozesses vorgängig einschränkt, reduziert auch eine didaktik als der einer methodik übergeordnete begründungszusammenhang den möglichkeitsraum des lernens, da die analysekategorien auch als planungskategorien wirksam werden. hingewisen sei hier nur auf die methodischen konsequenzen des didaktischen strukturmodells von heimann/ otto/ schulz, welches letztlich lernen als institutionalisierten, kognitiv orientierten und autoritär organisierten unterricht methodisiert. so hilfreich diese didaktik für den lehrer sein mag, ihre übertragung auf die außerschulische bildungsarbeit aber, wie dies beispielsweise in den studieneinheiten der pädagogischen arbeitsstelle des deutschen volkshochschulverbandes versucht wird (1), scheint mir den möglichkeitsraum dieses bereichs in nicht zu rechtfertigender weise a priori festzuschreiben. bernfeld stellte fest: "indem die didaktik versucht, den unterricht des einzelnen lehrers ... zweckrational zu denken, bleibt die schule als ganzes, das schulwesen als system, ungestört, ungedacht..." (2).

wenn ich nun dennoch bemühungen um eine didaktik entwicklungsbezogenen lernens unterstütze und im folgenden selbst auch in ansätzen didaktische strukturierung betreibe, dann halte ich dies nur unter der methodologischen voraussetzung. für sinnvoll, daß didaktik insoweit vorläufig sein muß, als sie stets die verwirklichung von möglichkeiten in der praxis erlaubt, die in der theorie schon nicht mehr als möglich angesehen werden konnten. mit dieser fast schon paradoxen prämisse zu arbeiten heißt: die theorie muß die möglichkeit ihrer selbstaufhebung durch eine veränderte praxis stets beinhalten. die aufhebung der willkür der theorie mit der willkür der praxis bezahlen zu müssen, hieße allerdings den teufel mit belzebub ausgetrieben zu haben. auch die umkehrung dieser these wird daher als metatheoretisches axiom einer entwicklungspädagogischen didaktik zu postulieren sein: praxis bedarf dann der veränderung, wenn eine begründete theorie dies verlangt.

EINE VORLÄUFIGE STRUKTUR ZUR REKONSTRUKTION UND KONSTRUKTION ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHER LERNFORMEN

ich möchte davon ausgehen, daß das interesse entwicklungspädagogischen lernens sich auf mindestens sechs lernfelder konzentrieren kann:

- auf eine <u>sache</u>, ein thema, eine (theoretische) problemstellung, welche von menschen durch informationssammlung, diskussion, argumentation, analyse und synthese mit dem ziel der erkenntnis bearbeitet wird;
- auf die eigene <u>person</u>, welche der mensch in der interaktion realer oder experimentell. gewonnener erfahrung mit dem ziel der sozialen oder affektiven kompetenz aussetzt;

⁽¹⁾ päd. arbeitsstelle des dvv: methoden des erwachsenenunterrichts, bonn 1977.

⁽²⁾ siegfried bernfeld: sisyphos, suhrkamp 1976, s. 26.

- auf die <u>arbeit</u>, welche vom menschen durch handelndes nachahmen oder erproben mit dem ziel der erlangung technischer fertigkeiten betrieben wird;
- auf die <u>aktion</u>, welche von menschen durch die vermittlung von informationen, meinungen und wertungen mit dem ziel der einflußnahme in die öffentlichkeit getragen wird;
- auf eine entscheidung, welche von menschen in diskursen über werturteile mit dem ziel der größtmöglichen gemeinsamkeit angestrebt wird;
- auf eine <u>handlung</u>, durch die menschen versuchen, gesellschaftspolitische ziele zu realisieren (1).

schematisch ließen sich die schwerpunkte entwicklungspädagogischen lernens so darstellen:

lernfeld	lernform	lernziel	lernmodus		
sache	ermittlung	erkenntnis	kognitiv/affektiv		
person	interaktion	erfahrung	sozial/affektiv		
arbeit	tun	fertigkeit	praktisch		
aktion	vermittlung	einflußnahme	pädagogisch		
entscheidung	diskurs	konsens	normativ		
handlung	praxis zielverwirk lichung		politisch		

eine aussonderung affektiven lernens habe ich in diesem raster nicht vorgesehen, da ich keine möglichkeit sehe, affektives lernen eindeutig entscheidbar einem umgrenzten lernfeld zuzuschreiben. ich möchte damit nicht ausschließen, daß die affektive erfahrung eine eigenständige dimension menschlicher erfahrbarkeit ist, mir ist allerdings keine lernform bekannt, für die sich zum nichtobjektivierbaren bereich des je individuellen affektiven ein zusammenhang der gezielten und planbaren erzieherischen einwirkung herstellen ließe. affektive erfahrung ist m.e. meist latentes ergebnis erkenntnisoder erfahrungsorientierten lernens. auch ist ein mögliches lernziel "sensibilität" nur interpretierbar als sensibilität für eine sache oder interaktionellen ausdruck.

daß in diesem raster von "pädagogischem lernen" die rede ist, mag auf den ersten blick als tautologie erscheinen. ich halte diesen begriff allerdings auf dem hintergund des paradigmas der strukturellen erziehung von alfred k. treml (2), welches ich für entwicklungspädagogische theoriebildung als konstitutiv erachte, für notwendig. wenn wir davon ausgehen, daß von strukturen, mithin auch

⁽¹⁾ ich verstehe diese begriffe hier als kontextuell erläuterte nicht-erfindende stipulationen für die charakterisierung von lernformen. damit möchte ich nicht auschließen, diese worte in anderen zusammenhängen in anderen, dafür eher geläufigen (dies betrifft insbesondere "arbeit" und "handlung") verwendungsweisen zu gebrauchen.

⁽²⁾ vgl. zep 1/78

von unserem eigenen handeln , stets manifeste und vor allem latente erziehungswirkungen ausgehen, die für die gesellschaftliche entwicklung relevant sein können, dann müssen wir als entwicklungspädagogisch tätige auch darauf bedacht sein, unsere rolle als lehrsubjekte zu reflektieren, dies nicht nur im ohnehin pädagogisch orientierten bereich der öffentlichkeitsaktion.

lerngruppen werden im allgemeinen auf eines oder wenige dieser lernfelder gdzielt bezogen sein, d.h. methodisch geplant in diesem lernfeld vorgehen und den lernerfolg im entsprechenden lernmodus kontrollieren. dennoch aber müssen wir annehmen, daß in jedem lernprozeß lernvorgänge im bereich kognitiven, affektiven, sozialen, praktischen, pädagogischen, normativen und politischen lernens/lehrens ablaufen, im lernfeld des angestrebten lernzieles größtenteils manifest, da reflektiert, in den anderen bereichen größtenteils latent, da unreflektiert. jenes phänomen, welches in der schulpädagogik als gespenst des "heimlichen lehrplans" umhergeht, dürfte seine erklärung gerade im widerspruch der zielrichtung latenter und manifester wirkungen in den einzelnen modi des lernens finden. aufgabe einer didaktik wie auch der praktischen erziehungsarbeit in der entwicklungspädagogik muß es daher gerade sein, auf eine integration oder zumindest eine gleichförmigkeit oder, wenigstens dies, eine reflexive einholbarkeit der einzelnen lernmodi hinzuarbeiten.

SECHS LERNFELDER UND DAS BEMÜHEN UM IHRE INTEGRATION

- im februar dieses jahres habe ich an einem seminar teilgenommen, welches unter dem namen "ein ökologie-projekt" als qualifi zierter jugendleiterlehrgang von der dt. wanderjugend im schwäbischen albverein und der bundeszentrale für politische bildung ausgeschrieben war. das viertägige seminar war in 4 phasen gegliedert: "problemfindung", "untersuchungsarbeit", "bewertung bisheriger reaktionen" und "hand-lungsmöglichkeiten". in der ersten phase zogen wir in drei gruppen durch die stadt, in der das seminar stattfand. die erste gruppe war mit einem laborkoffer ausgerüstet und untersuchte den grad der verschmutzung eines flusses vor einer fabrik, nach einer fabrik, vor einer kläranlage und nach der kläranlage; die zweite gruppe hielt mit einer sofortbildkamera ihre ästhetischen eindrücke von der stadt fest, die in einem prospekt des verkehrsvereins in fragwürdigen fotos festgehalten war. in der dritten gruppe schließlich nahmen wir mit tonbandgeräten den straßenlärm außerhalb und innerhalb der wohnungen der anwohner auf und interviewten die anwohner über die von ihnen empfundene belästigung durch und ihre maßnahmen gegen den straßenlärm. am abend dann stellten die einzelnen gruppen ihre untersuchungen in form einer wandzeitung, eines touristischen anti-prospektes und einer rundfunkreportage zur diskussion. die phase zwei leitete ich mit einem referat über die sozialen und ökologischen folgen der konsumgesellschaft ein, in der ich auch versuchte, die am vortag gewonnenen ergebnisse in den rahmen einer interpretation ermöglichenden entwicklungstheorie zu stellen. daraufhin stürzten wir uns in ein umfangreiches und langwieriges planspiel, in dem wir das ringen von bürgerinitiativen, gemeinderat, unternehmerverband, bürgerversammlung und massenmedien um den neubau einer industrie-anlage mit allen bürokratischen rafinessen und verzögerungen durchzuspielen versuchten. in der phase drei folgte wieder ein referat über die unzulänglichkeit der bisherigen reaktionen auf die ökologische krise und in phase vier wurde ein sonnenkollektor gebaut und möglichkeiten der umsetzung der auf dem seminar gewonnenen einsichten in politisches handeln im heimatort erörtert.

literaturhinweis: "ein ökologie-projekt für die jugendgruppenarbeit" von benno hafeneger in: "deutsche jugend" heft 9/79.

die erfahrung dieses oben genannten seminares gibt mir die hoffnung, daß es in nichtinstitutionalisierten, gleichwohl aber organisierten, lernsituationen möglich ist, durch den versuch des einbezugs aller relevanten lernfelder eindrückliche und befriedigende lernerfahrungen zu initiieren. doch ob dieses lernen damit auch wirkungsvoll ist, d.h. politisches handeln ermöglicht und motiviert, darüber bin ich mir nicht im klaren. denn damit, daß die reflexion von lernprozessen in den verschiedenen lernmodi, und damit die vergewisserung von lernbewirkungen, alleine die sache der lerniniatoren oder gar nur der sache der erziehungswissenschaftler sein soll, damit möchte ich mich nicht zufrieden geben. selbstvergewisserung erst kann ausgangspunkt freien und selbstverantwortlichen handelns sein.

auf die notwendigkeit, entwicklungsbezogenes lernen multidimensional zu denken, haben GEORG KRÄMER und MARIANNE GRONEMEYER nachdrücklich hingewiesen. unter das lernziel "entwicklungspolitische kompetenz" ordnet krämer praktische, affektive, kognitive und soziale fähigkeiten (1), wenn wir berücksichtigen, daß diese kompetenzdifferenzierung in einem erfahrungsbegriff gründet, der von einer gleichzeitigkeit vielschichtiger parallelerfahrungen ausgeht (2), wird deutlich, daß kognitive kompetenz nicht alleine als ergebnis ausschließlich kognitiver erfahrungen und damit manifesten kognitiven lernens gedacht werden kann, soziale kompetenz nicht nur als bewirkung ausschließlich manifesten sozialen lernens etc.

umgekehrt gesehen muß die möglichkeit in betracht gezogen werden, daß die organisation einer lernsituation auf einen spezifischen lernmodus hin sich auch als lernbewirkung in anderen erfahrungsbereichen niederschlägt, und dies in einer weise, die nicht unbedingt dem ins auge gefaßten lernziele entsprechen muß. somit bietet, um auf das "ökologie-projekt" zurückzukommen, das aufeinanderbeziehen der entwicklungspädagogischen lernfelder in der lernorganisation noch keine gewähr für die faktische integration der ihnen zugeordneten lernmodi. Iatentes lernen dürfte sich weitestgehend der planbarkeit entziehen. die möglichkeit, latenz annäherungsweise in den griff zu bekommen, bietet sich nur durch die selbstvergewisserung; das meint ständige reflexion des lernens durch die lernenden.

daß in dem "ökologie-projekt" das politische handeln an jeden einzelnen delegiert wird, und damit durch die abtrennung von der ursprünglichen lernsituation möglicherweise nie verwirklicht werden wird, mag symptomatisch für die mehrzahl entwicklungsbezogener seminare sein. denn bewußtes lernen wird im allgemeinen nur speziell für das lernen organisierten und isolierten lernveranstaltungen zugeschrieben; handeln aber muß alltäglich werden. manche der hier angeführten beispiele verweisen auf die möglichkeit, den alltag als lernort zuerleben und widerlegen eine folgenschwere lernpsychologische these, daß nämlich lernen erst in der distanz vom alltag ermöglicht werde. für eine entwicklungspädagogik, die politisches handeln (und nicht nur handlungsfähigkeit) anstrebt, ist die aufhebung dieser distanz unabdingbar.

meine hier angestellten überlegungen zu lernformen in der entwicklungspädagogik bringen mich zu einer <u>idealtypischen</u> vorstellung von entwicklungsbezogenem lernen, welche ich formal kennzeichnen möchte mit

⁽¹⁾ g. krämer: pädagogische aspekte entwicklungspolitischer öffentlichkeitsarbeit, a.a.o., s. 167.

⁽²⁾ m. gronemeyer: dritte welt in der schule, a.a.o., s. 71.

- alltagsgebundenheit,
- vollständigkeit, parallelität und integration der lernmodi und
- selbstreflexivität.

praxis wird hinsichtlich ihrer bewirkungen immer bedeutungsvoller sein als noch so viel ideale theorie. sinn allerdings können wir unserem praktischen bemühen erst dann zusprechen, wenn es sich theoretisch begründen läßt,



Themen der letzten Nummern waren: + Tansania: Bürokratie behindert sozialistische Entwicklung + Dritte Welt im Spiegel der Massenmedien + Unterdrückung der Indios in Südamerika + Malaysia: Kampf um Wohnraum + Medizin in der Dritten Welt + Probleme landwirtschaftlicher Entwicklung + Indien: Ursachen und Formen des Elends der indischen Bauernbevölkerung + Argentinien: Unterdrückung und Widerstand + Energieversorgung der Dritten Welt + Chile: Faschismus im 5. Jahr + Mexiko: Elend der Bauern + Welthandelskonferenz V: Entwicklung für wen? + Kolumbien: Geschichte, Arbeiterbewegung, wirtschaftliche Lage +

Die in 8 Ausgaben pro Jahr erscheinende Zeitschrift + berichtet über die Lage der Dritten Welt, die Ursachen ihrer "Unterentwicklung" und über den Widerstand der unterdrückten Völker und Nationen

- + gibt Aufschluß über den Zusammenhang zwischen der kapitalistischen Wirtschaftsstruktur hier und dem Elend der Massen in der Dritten Welt
- + beleuchtet die "Entwicklungshilfe", ihre Hintergründe und Auswirkungen + setzt sich mit den Vorstellungen der bürgerlichen Entwicklungsländertheorie und -politik auseinander
- + berichtet über den Befreiungskampf der Völker in der Dritten Welt und den Aufbau unabhängiger, fortschrittlicher **Staaten**
- + will zu praktischer Solidarität mit dem Kampf der Dritten Welt um Freiheit und Unabhängigkeit anregen + gibt Hinweise und Erfahrungsberichte aus der Solidaritätsarbeit.

Jahresabonnement bei 8 Nummern mit 50 - 60 Seiten: DM 35,- (Für Studenten, Zivitdienstleistende und andere einkommensschwache Gruppen nach Selbsteinschätzung: DM 25,-)

Informationszentrum Dritte Welt, Postfach 5328 D-7800 Freiburg, Telefon: 0761 / 7 40 03

Ich bestelle ab sof	orta www com	0. The 1927	The second second		
○ Jahresabonnement	Name:				
○ Geschenkabonnem.	Adresse:				
O Probeheft (kostenlos)	Datum:	Unt	erschrift:		<u></u>
	Aprile Sept Are Con-		September (1995)	-155	

austautchauzerize