pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Wagner, Erwin

Entwicklungspolitische Stundienreisen in die 3. Welt - Chancen für lernen über Entwicklung?

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 2 (1979) 4, S. 22-41

Quellenangabe/ Reference:
Wagner, Erwin: Entwicklungspolitische Stundienreisen in die 3. Welt - Chancen für lernen über Entwicklung? - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 2 (1979) 4, S. 22-41 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-270237 - DOI: 10.25656/01:27023

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-270237
https://doi.org/10.25656/01:27023

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

ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK ZEP

unterentwicklung und überentwicklung als herausforderung für die erziehung

AUS DEM INHALT:

+ BRAUCHEN WIR EIN NEUES PARADIGMA FÜR DIE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG? — überlegungen zu einer kritisch-analytisch-konstruktiven erziehungswissenschaft

+ ENTWICKLUNGSPOLITISCHE STUDIENREISEN IN DIE 3. WELT - CHANCEN FÜR LERNEN ÜBER ENTWICKLUNG?

+ WELCHE ERZIEHUNG BRAUCHEN WIR FÜR EINEN ANDEREN FORTSCHRITT?

ıeft 4/1979, dezember 1979, 2. jahrgang
SSN 0172—2433

ıAAG + HERCHEN Verlag, frankfurt

ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK ZEP

unterentwicklung und überentwicklung als herausforderung für die erziehung

ISSN 0172 - 2433

herausgeber und schriftsteller: alfred k. treml,
altheimerstraße 2, 7410 reutlingen-24
telefon (07121) 66606

verlag: HAAG + HERCHEN Verlag, fichardstraße 30,
6000 frankfurt am main 1
telefon (0611) 550911-13

erscheinungsweise: 3 - 4 ausgaben im jahr mit
zusammen ca. 240 seiten

---

preise:
abonnementspreise: institutionen dm 17,50,
einzelbezieher dm 12,00, studenten dm 10,50
einzelpreis dm 4,50

manuskripte bitte druckfertig an die schriftleitung

bestellungen: HAAG + HERCHEN Verlag, fichardstraße 30,
6000 frankfurt am main 1
telefon (0611) 550911-13

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 quellenachweis und gegen übersendung von belegexemplaren an den verlag gestattet

herstellung: druckhaus j. knaack, darmstadt 23

INHALT

dieses heft beginnt mit einem wichtigen

X EDITORIAL ("liebe leser...").....s. 2

der erste hauptartikel ist von

gerhard glück und heißt:

X BRAUCHEN WIR EIN NEUES PARADIGMA FÜR DIE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG? .....s. 5

daß ein anderer fortschritt vielleicht auch eine andere wissenschaft braucht, ist ein erregender gedanke. erste hinweise zu einem solchen neuen selbstverständnis der pädagogischen wissenschaft finden sich in diesem wissenschaftstheoretischen aufsatz.

es folgt von

erwin wagner:

X ENTWICKLUNGSPOLITISCHE STUDIENREISEN IN DIE 3. WELT - CHANCEN FÜR LERNEN ÜBER ENTWICKLUNG? .....s. 22

dieser beitrag untersucht die lernmöglichkeiten und lernhindernisse beim sog. "alternativtourismus" in die 3. welt. der autor fordert schließlich, "möglichkeiten entwicklungspolitischen reisens in der eigenen, der sog. ersten welt zu schaffen."

anschließend stellt

wolfgang sachs

X 5 thesen zu der frage: WELCHE ERZIEHUNG BRAUCHEN WIR FÜR EINEN ANDEREN FORTSCHRITT? .....s. 42

zur diskussion. sein vorschlag lautet: in nichtinstitutionalisierter form lernchancen in handwerklicher und selbstverwalteter arbeit zu schaffen!

es folgen eine ganze menge von

X REZENSIONEN .....s. 45

+ r. schmitt: kinder und ausländer (s.45)
+ e. meueler/k.f. schade: dritte welt in den medien (s.47)
+ horizonte 79 (hg.): afrika (s. 49)
+ brot für die welt/misereor: super-markt (s.50)
+ j.w. botkin u.a. (club of rome): das menschliche dilemma (s.52)
+ j. rosenow u.a. probleme der entwicklungsländer (s.54)
+ misereor: rosalie (s.55)
+ hilden u.a.: atomenergie (s.56)

zum schluß ein echtes COMIC:

X ALTERNATIVE ENTWICKLUNG .....s. 58
- ein leicht verfremdeter "claudius" -

und schließlich noch

X AUTORENVERZEICHNIS und HINWEISE .....s. 60

Erwin Wagner

Entwicklungspolitische Studienreisen in die Dritte Welt - Chancen für Lernen über Entwicklung?

I. Gegenstand und Fragestellung

Zwei Beispiele zur Einstimmung und Illustration:

1. Eine für bestimmte Adressaten organisierte Studienreise

1977 organisierten im entwicklungspädagogischen Bereich tätige Mitarbeiter der evangelischen Akademie Bad Boll eine entwicklungspolitische Studienreise nach Sri Lanka. Adressaten waren Lehrer und Erwachsenenbildner. Diese Teilnehmer sollten als "Multiplikatoren" die Gelegenheit erhalten, aus eigener Anschauung und in einem Land der sog. Dritten Welt zu lernen, um die Lernergebnisse später an andere weiterzugeben. Mit der Gruppe (ca. 30 Teilnehmer) wurde die Reise in 2 Wochenendseminaren und dazwischengeschalteten Arbeitsgruppen mit Referaten, Literaturstudium, Diskussionen und Rollenspielen gründlich vorbereitet. In Sri Lanka selbst verbrachten die Teilnehmer einige Tage in Familien, verteilten sich danach auf mehrere Projekte, um dort mitzuleben und teilweise mitzuarbeiten, trafen sich wieder zu einer Art Zwischenauswertung, kehrten dann zu weiteren Erkundungen nach Colombo zurück und schlossen die Reise mit Rundfahrten und Badeaufenthalten in kleineren Gruppen ab. Nach der Rückkehr erstellte die Gruppe als Auswertung einen umfangreichen Bericht mit vielen subjektiven Darstellungen der Erlebnisse und Erkundungsergebnisse.

2. Eine selbstorganisierte Reise im Kontext einer entwicklungspolitischen Aktionsgruppe

Angeregt unter anderem durch die Reise nach Sri Lanka organisierte 1978 eine 12-köpfige Gruppe des Aktionszentrums Arme Welt Tübingen eine entwicklungspolitische Erkundungsreise nach Tanzania.
Der Hintergrund: Das AAW betreibt unter anderem einen "Weltladen", in dem auch Waren aus Tanzania verkauft werden. Es beschäftigt sich darüber hinaus mit dem spezifischen Entwicklungsmodell Tanzania's. Die Reise wurde daher gezielt darauf angelegt, die Problematik der Welthandelsprodukte Kaffee, Tee, Sisal und Baumwolle im Erzeugungsgebiet zu studieren. Fast ein Jahr lang wurde die Reise mit Wochenendtreffen, Literaturstudium zu Gesellschaft, Geschichte und Wirtschaft Tanzania's und mit einem Sprachkurs vorbereitet. Während der Reise, die mit einer knappen Woche Orientierung und Organisation in Daressalam begann, widmeten sich meist kleine Gruppen den oben genannten landwirtschaftlichen Produkten, ihrem Anbau, der Verarbeitung und dem Vertrieb sowie den Auswirkungen auf die Produzenten. Zurückgekehrt erstellte die Gruppe anstelle eines Abschlußberichtes ein Paket von 5 Diareihen zu den erkundeten Problemfeldern. Ein Jahr später führte sie mit einer Projektgruppe aus Tanzania ein sog. "Reverse-Programm" - eine entwicklungspolitische Studienreise in der Bundesrepublik - durch.

(Den Ablauf der ersten Reise habe ich aus der Nähe mitverfolgt, ohne selbst teilzunehmen. An der zweiten war ich selbst beteiligt.)

Entwicklungspolitisch orientierte Reisen dieser Art werden auch unter dem Begriff "Alternativtourismus" versammelt und finden sich dort neben individuellen Rucksack-Reisen, Trekkingtouren und ähnlichen nicht gewöhnlichen Formen des Reisens. Ich möchte hier auf eine eingehende definitorische Abgrenzung von "Massen" - und Alternativtourismus verzichten, da hierüber bereits auf Tagungen und in Publikationen seit längerem eine erfolglose Diskussion im Gange ist (vgl. z.B. ZEB: Tagungsberichte 1977 und 1978).

Die Reisen, auf die ich mich im folgenden konzentrieren möchte, weisen als wesentliche Merkmale auf:
- ihre entwicklungspolitische Orientierung bzw. Fragestellung,
- eine mehr oder weniger gründliche theoretische (und teilweise auch gruppendynamische) Vorbereitung und Auswertung,
- möglichst enge Kontakte mit den Menschen des besuchten Landes (insbesondere auch im ländlichen Bereich),
- das Ziel, die Erfahrungen und Ergebnisse im Rahmen entwicklungsbezogener Bildungsarbeit nach der Rückkehr weiter zu vermitteln.

Reisen dieser Art haben in den letzten Jahren erheblich zugenommen. Parallel dazu sind auch Kritik und Selbstkritik daran angewachsen. Nachdem zunächst vor allem versucht wurde, die wesentlichen Unterschiede zwischen Massen- und Alternativtourismus auf den Begriff zu bringen, wurden später dem "alternativen" Reisen ähnliche, zum Teil sogar noch gravierendere Schädigungen in ökonomischer, ökologischer und kultureller Hinsicht vorgeworfen (vergl. z.B. RENTSCHLER 1978, AK "Tourismus und Entwicklung" 1978). Dies gilt besonders dort, wo "alternatives" Reisen selbst zum massenhaften Reisen geworden ist und die Besuchten zunehmend überbeansprucht.

Viel weniger ausgiebig und gründlich wird dagegen bisher über die Wirkungen entwicklungspolitisch motivierter Reisen auf die Reisenden selbst geredet und nachgedacht, insbesondere über die tatsächlichen Lernchancen im Kontext solchen Reisens. Zielvorstellungen, Vorschläge zum Inhalt und zur Organisation der Reisen gibt es wohl sehr hilfreiche (vgl. z. B. Evang. Akademie Bad Boll und andere (Herausgeber): Entwicklungspolitische Studienreisen. Stuttgart 1977).Aber auch hier bleiben die Vorstellungen von den Lern-bedingungen und Lernemöglichkeiten der Reisenden noch sehr vage. Ich möchte deshalb versuchen, einige Gedanken zu den entwicklungspolitischen Lernchancen beim Reisen in die Dritte Welt zu entwickeln. Dabei mache ich mir einige sozialwissenschaftliche Konzepte und Erklärungsansätze zunutze, um zu einem Interpretationsrahmen zu gelangen, in dem Chancen und Probleme für entwicklungsbezogenes Lernen der entwicklungspolitisch motivierten Reisenden, aber letztlich auch sonstiger " Alternativreisender" oder der sog. Massentouristen genauer durchdacht und bestimmt werden können.

Zunächst geht es daher darum, eine genauere Vorstellung vom

Lernen im Alltag und auf Reisen zu gewinnen (II). Um überhaupt Bezugspunkte für die Erfahrungen auf Dritte-Welt-Reisen zu bekommen, werden danach die wesentlichen Ziele und Themenbereiche des "Lernens über Entwicklung" dargestellt (III). Abschnitt IV wendet sich der Frage zu, welche Lernfähigkeiten die Reisenden aufgrund ihrer gesellschaftlich geprägten und individuell angeeigneten Vorerfahrungen in die Begegnung mit der Dritten Welt einbringen. Die durch Organisation und Kontaktformen ermöglichten (oder beschnittenen) Lernchancen sind Gegenstand von Abschnitt V. Den Schluß bildet ein Versuch, erste Folgerungen im Hinblick auf die Begründung künftigen entwicklungspolitischen Reisens zu ziehen (VI).

II. Lernen im Alltag und auf Reisen

Reisende, die in einem Land der sog. Dritten Welt ankommen, finden sich in der Regel in einer fremden Welt wieder. Und doch ist diese Welt nicht so unvertraut, so unbewältigbar, daß die Reisenden sich überhaupt nicht darin bewegen könnten, oft unsicher zwar, aber dennoch so, daß sie einigermaßen zurechtkommen.

Ist es nur die vorweggenommene Vorstellung aufgrund von Bildern, oder nur die doch nicht gänzlich fremde Beschaffenheit des Hotels bzw. der städtischen Umgebung? Was macht die ersten Elemente des Vertrautseins aus, die im Lauf der nächsten Tage durch Aneignung grundlegender Verhaltensregeln weiter zunehmen? Diese Fragen lassen sich beantworten, wenn man sich klar macht, wie Menschen sich grundsätzlich mit ihrer Umwelt auseinandersetzen, sich darin orientieren und sie zu verstehen suchen (vgl. dazu und für die folgenden Abschnitte die Arbeiten von BERGER/LUCKMANN 1969, AG Bielefelder Soziologen 1973, KOSIK 1967, LEITHÄUSER u.a. 1977).

Ganz knapp und vereinfacht läßt sich das Leben, das die Reisenden zuhause führen, als ein Leben "im Alltag" bestimmen. Dieser Alltag erscheint in einer bestimmten Weise geordnet, stetig, vertraut. Er wird geprägt durch Beruf, wirtschaftliche Lebensmöglichkeiten, soziale Beziehungen, kulturelle Chancen usw. Er hat einen gesellschaftlichen Charakter, wenngleich für jeden Einzelnen auch entscheidend ist, wie er sich individuell mit seinen Lebensbedingungen auseinandersetzt. Es ist offensichtlich, daß jedes Individuum seine alltägliche Welt bis zu einem gewissen Grad versteht, zumindest sich soweit darin zurechtfindet, daß es handelnd versuchen kann, seine Bedürfnisse zu befriedigen, seine Aufgaben zu erledigen und über diese alltägliche Wirklichkeit nachzusinnen. Man kann sagen, jedes Individuum habe ein "Alltagswissen", mit dem die alltäglich erfahrene Umwelt gedeutet und verstanden werden kann, mit dem sie sozusagen zur "Wirklichkeit" wird.

Dieses Alltagswissen wird erworben, gefestigt oder verändert im Laufe eines lebenslang dauernden Sozialisationsprozesses. Erfahrungen aus der Kindheit, aus Familie und Schule, aus der Konfrontation mit wissenschaftlichen Theorien und mit den Deutungen der Massenmedien verbinden sich zu einem komplexen Bestand an Definitionen, (Alltags-)Theorien, Wertungen,

Hoffnungen und Orientierungen. Die Aneignung und Anwendung solchen Wissens ist unauflöslich auf das eigene Handeln im sozialen Kontext bezogen; man kann sagen: auf soziales Handeln in unterschiedlichen sozialen Situationen.

Das Alltagswissen enthält auch Definitionen, wer wir selbst und wer die anderen sind (Identitätsdefinitionen). Wir erklären uns das eigene und das fremde Handeln, in dem wir als Ursache bestimmte Interessen, Eigenschaften, Fähigkeiten oder bestimmte Sichtweisen der Welt annehmen. In ähnlicher Weise erklären wir uns gesellschaftliche oder ökonomische Vorgänge durch die Annahme bestimmter Begriffe bzw. Definitionen sowie durch die Anwendung bestimmter Ursache-Wirkungs-Beziehungen. Ein gutes Beispiel dafür ist in unserem Zusammenhang das Problem, wie die von uns heute als "Dritte Welt", "Entwicklungsländer" oder auch "unterentwickelte Länder" genannten Regionen und Gesellschaften angemessen bezeichnet werden können, und weiter, welches wir für die "Ursachen" der Unterentwicklung halten.

Das Alltagswissen und seine Anwendung im Alltagshandeln weisen eine Reihe allgemeiner Merkmale auf:

- genauso wie viele Handlungen laufen im Alltag viele Interpretationen routinehaft ab. Zuordnungen, Erklärungen und Reaktionen laufen schnell, sicher und ohne bewußt zu werden ab. Die Alltagswelt ist vertraut, unproblematisch und selbstverständlich, das Wissen darüber ebenso "geläufig" (KOSIK).
- Das Alltagswissen ist nicht notwendig theoretisch konsistent. Es weist meist unbewußt bleibende Widersprüche und Ungereimtheiten auf.
- Alltagshandeln und Alltagswissen bauen auf der grundlegenden Unterstellung auf, daß alle Beteiligten in derselben Realität handeln, d.h. daß zwischenmenschliches Verstehen prinzipiell möglich ist aufgrund des Lebens in derselben Welt.
- Dennoch sind die Inhalte des Alltagswissens tatsächlich in weiten Bereichen von Gruppe zu Gruppe innerhalb einer Gesellschaft verschieden. Die Wirklichkeit wird aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet.
- Die subjektive Sicht der Welt muß mit den tatsächlichen Verhältnissen nicht übereinstimmen. Alltägliches Wissen ist auch oft einseitig, falsch, ideologisch verkürzt. KOSIK nennt dieses Wissen eine "pseudokonkrete" Auffassung von der Wirklichkeit, weil es in der Regel bei oberflächlichen Deutungen stehen bleibt und den Sinn einzelner Phänomene nicht im geschichtlich-gesellschaftlichen Zusammenhang erkennen kann.
- Die gesellschaftlich als üblich durchgesetzte, subjektiv vertraute Weise, die Welt um sich her zu entschlüsseln, grenzt andere mögliche Weisen der Sinngebung aus (vgl. TREML 1978). Die Welt ist dann anders, als sie einem tagtäglich als wirklich erscheint, nicht mehr denkbar.

Das Alltagswissen umfaßt also all das Wissen, mit dem jeder von uns seine Welt versteht - zumindest solange diese gewohnt und unproblematisch bleibt. Was aber heißt nun in diesem Zusammenhang "lernen"? Nun, lernen ist selbst alltäg-

lich. Es geschieht nicht nur in der Schule oder gar nur infolge von Belehrung. Lernen ist, wie W. SACHS prägnant schreibt, "eine Weise im Leben zu sein. Wie Lernen im Leben verwurzelt ist, hängt davon ab, welches Leben man führt" (SACHS 1979, S. 7). Lernen im Alltag geschieht als fortlaufende Aneignung der Welt und ihrer Vorgänge um einen her, als fortwährende Um- und Neustrukturierung oder Neu-Gewichtung der Elemente des Alltagswissens. Dieses Lernen darf dabei nicht nur als bewußt gesteuertes, nach Klärung suchendes Bemühen um Zusammenhänge, um Ursachen oder Gründe aufgefaßt werden. Lernen kann sich auch "latent" vollziehen, indem bestimmte Beobachtungen schnell und unproblematisierend bestimmten Kategorien zugeordnet werden. So können auch noch unbekannte Phänomene z.T. auf vermeintlich bekannte reduziert und so "verarbeitet" werden. Das eigentlich Problematische wird nicht als problematisch erkannt. Der Lernbegriff beschränkt sich also nicht allein auf sinnvolle, vorwärtsbringende Aneignung der Realität durch bewußte Ergänzung oder Umstrukturierung der alltagstheoretischen Interpretationsmuster.

Es ist gerade für die Auseinandersetzung mit dem Fremden sehr wichtig, die mechanischen, nicht problematisch werdenden Aneignunsvorgänge nicht außer Acht zu lassen. Gerade auf diese Weise werden tatsächlich unbekannte Phänomene auf vermeintlich vertraute reduziert und vorhandene Auffassungen ("Vorurteile") damit bestätigt und verfestigt.

Weshalb kann man Lernprozesse auf Reisen nun mit einer solchen Vorstellung vom alltäglichen Lernen besser begreifen? Sind Reisen nicht gerade das Gegenteil des Alltags? Reisen die meisten Menschen nicht gerade, um dem eigenen, heimatlichen, gewöhnten Alltag für einige Zeit zu entkommen? Natürlich ist ein Aufenthalt fern des üblichen, alltäglich frequentierten Lebensfeldes nicht Alltag wie sonst. Natürlich sind die Bedingungen und Erfahrungen in irgend einem Land der Dritten Welt objektiv nicht alltäglich. Dem entspricht auch zum Teil das subjektive Bewußtsein des Reisenden. Allerdings, dem "alltäglichen Denken" entkommt der Reisende dennoch nicht so leicht und so vollständig wie seiner geografischen Alltagswelt.

Und damit komme ich zum Beispiel am Anfang dieses Abschnitts zurück: Der Reisende kann mit der fremden Umgebung umgehen, weil er diese eben nur zum Teil als fremd erlebt. Vieles objektiv Neue wird zunächst einfach übersehen oder aber als "doch nicht gänzlich anders" verdaut. Viele Routinen werden nicht darauf hin geprüft, ob sie der fremden Welt angemessen sind, sie werden einfach gedacht und gehandelt. Dazu kommt allerdings, daß die koloniale Vergangenheit wie die neokoloniale Gegenwart die Zentren in der Dritten Welt oft tatsächlich zu Abbildern der europäischen Welt gemacht haben. Außerdem ist die exotische Fremde mittlerweile durch Medien doch in bestimmten Bildern immer schon bekannt und vorinterpretiert. Diese Spannung zwischen der Reduzierung des Erlebten auf bereits Bekanntes und der Öffnung für gänzlich neue, "unverdauliche" Eindrücke kenn zeichnet prinzipiell die gesamten Reisesituationen. Die entwicklungspoli-

tischen Lernmöglichkeiten für den Reisenden hängen also wesentlich davon ab, in wieweit ihm entsprechende Alltagstheorien zum Verstehen des Neuen zur Verfügung stehen und in wieweit der Reisende für neue Eindrücke und infolge dieser für Umstrukturierungen und Umgewichtungen offen ist.

III. Entwicklungspolitisches Lernen - Lernen über Entwicklung

Teilnehmer entwicklungspolitischer Studienreisen berichten oft begeistert über ihre Erlebnisse mit der überwältigenden Gastfreundschaft "einfacher" Menschen in der Dritten Welt. Sie schwärmen von Begegnungen in Bus oder Bahn oder versuchen sich in Stimmungen zurückzuversetzen, die sie in einem Kloster hatten, als sie für einige Zeit den Tagesablauf, die Rituale und Entbehrungen, aber auch die Ruhe, Gelassenheit und Freundlichkeit der Mönche mit-lebten. Andere entwicklungspolitische Reisende verweisen mit Genugtuung auf eine Menge von Daten und Bildern, die sie in einer Teefabrik, auf einer Plantage oder auch in ärmlichen Wohnanlagen gesammelt haben. Welche haben nun entwicklungspolitisch Bedeutsames gelernt? Was ist überhaupt entwicklungspolitisches Lernen? An welchen Zielen soll sich dieses Lernen orientieren. Welche Themen und Inhalte gehören zum "Lernen über Entwicklung"?

Georg Pfäfflin hat im Zusammenhang mit entwicklungspolitischen Studienreisen Partnerschaft und Solidarität als entscheidende Ziele und Aufgaben in unserem gestörten Verhältnis zur Dritten Welt bestimmt: "Sie sollen als unverzichtbare Elemente der Heilung der einen, geteilten Welt bewußt werden. Die Hoffnung, Partnerschaft und Solidarität bei der Reise einüben zu können, darf nicht aufgegeben werden" (Pfäfflin 1977, S. 6).

Zwar würde ich nicht von "Heilung" sprechen, wohl aber davon, daß es um die (richtige) Entwicklung der einen Welt geht. Entwicklungspolitische Arbeit bedeutet Arbeit an einer umfassenden Perspektive für ein lebenswertes Leben aller in einer bewohnbaren Welt. Dies schließt eine Fähigkeit ein, mit der die Notwendigkeit von Solidarität (auch mit uns selbst!) erst zu erkennen und im Konkreten zu verwirklichen ist: Sensibilität für entwicklungsbedeutsame Fragen und Vorgänge (vgl. SEIFFERT 1975, S. 12). Sensibilität verbindet Wachsein und Empfindsamsein mit Klugheit, mit der Fähigkeit, richtig zuzuordnen, das Wesentliche zu verstehen. Die Verklammerung von Sensibilität und Verständnis für sinnvolle Entwicklung mit der Solidarität mit allen von Unterentwicklung Betroffenen und für ihre Befreiung Kämpfenden scheint mir derzeit die zentrale Zielperspektive für entwicklungspolitisches Lernen zu sein.

Einige Stichworte sollen umreißen, in welchen Gegenstandsbereichen und Themen Lernen über Entwicklung nötig und möglich ist. Wenn "Entwicklung" im wesentlichen bedeuten soll, in allen Teilen der Welt sinnhaftes Überleben in Sicherheit und Freiheit hervorzubringen, so wird Lernen über Entwicklung (und für Entwicklung) unter anderem folgende Fragen

einschließen müssen:

1. Welches sind die Entwicklungshindernisse und -perspektiven konkreter Länder in der Dritten Welt?
   Entwicklungspolitisches Lernen kann ansetzen an der vertrauten Definition von Entwicklungsländern und etwa die Ziele und Voraussetzungen von Entwicklung (vor allem in ökonomischer und sozialer Hinsicht) am Beispiel eines Entwicklungslandes genauer untersuchen. Dazu gehören wirtschaftliche Verflechtungen mit dem eigenen Land (z.B. die Teilhabe am Welthandel, Wirtschaftsabkommen, Auslagerungen von Produktionsstätten usw.). Weiter gehören dazu sicher auch die Wünsche und Perspektiven der betroffenen Bevölkerung und ihre politischen Organisations- und Handlungsmöglichkeiten. Die Probleme im Zusammenhang mit der Entwicklung eines Landes lassen sich indes nicht verstehen ohne allgemeine theoretische Einsichten.

2. Was besagt "Unterentwicklung" im Gegensatz zu "Überentwicklung"? Was erklären diese Begriffe und die darauf aufgebauten Theorien über die Verhältnisse und Abhängigkeiten zwischen den verschiedenen "Welten"? Was bedeutet es überhaupt, wenn ein Land (aus europäischer Sicht) als "Entwicklungs" land gekennzeichnet wird, und hat dieses Land tatsächlich die Chancen, sich zu entwickeln?
   Zu entwicklungspolitischen Lernen gehört auch die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Versuchen, die Entwicklungsprobleme der Welt theoretisch zu erklären. Natürlich ist nicht immer ein gründliches Studium der verschiedenen Versuche und Theorieentwürfe möglich (vgl. die gut aufgearbeiteten Überblicke bei STRAHM 1975 oder beiLÜPKE/PFÄFFLIN 1974). Aber auch die diesbezüglichen Alltagstheorien enthalten Definitionen und Erklärungsversuche, die oft bestimmten wissenschaftlichen Theorien oder zumindest deren grundlegender Perspektive entsprechen. Gerade die unterschiedlichen Perspektiven bei der Thematisierung von Entwicklungsproblemen und die Standpunkte, von denen aus Entwicklung betrachtet wird, durchschauen zu lernen, gehört zum Lernen über Entwicklung. Es sind dies notwendige Schritte, an bisher unproblematisch Vertrauten, an den Denk- und Handlungsroutinen das Problematische, die Einseitigkeit oder Begrenztheit zu sehen (Sensibilität für Denkalternativen). Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, die eigenen Ethno- und Anthropozentrismen, die für universell gehaltenen Vorstellungen von Zeit, Rationalität usw. in ihrer Relativität zu durchschauen.

3. Wo begegnet man selbst Phänomenen von Unterentwicklung in der eigenen Gesellschaft, im eigenen alltäglichen Lebensfeld? Und wie geht man damit um, interpretierend und handelnd?
   Wenn wir uns in einem Land der sog. Dritten Welt aufhalten, versuchen wir manchmal - vielleicht zum Teil aus schlechtem Gewissen oder um des Ausgleichs willen - , Aspekte von Unterentwicklung bei uns zu schildern. Oft

klingt dies wie ein Alibi bzw. eine Entschuldigung. Wir haben keinen klaren Begriff von der Unterentwicklung im eigenen Land und von ihrer Relevanz im Verhältnis zur Unterentwicklung im Weltmaßstab. Wir haben uns vielfach daran gewöhnt, etwa die Verarmung zwischenmenschlicher Beziehungen, die Vernachlässigung von Kindern, älteren Menschen, Ausländern usw. sowie die Entfremdung im Lernen und Arbeiten entweder subjektiv und individuell für uns zu lösen oder sie zu verdrängen. Wir verharren trotz gelegentlicher Irretationen eher im bescheidenen Glück des Augenblicks, in vermeintlichen Sachzwängen und gesellschaftlich geförderter Apathie, anstatt aktiv Selbstbestimmung und Entwicklung zu wählen (vgl. GRONEMEYER 1977). Entwicklungspolitisches Lernen heißt auch, Wege möglicher Entwicklung im eigenen Land zu suchen, heißt auch, sich und seine eigene Lebenssituation besser zu verstehen.

4. Was bedeutet Entwicklung im Zusammenhang der eigenen Biographie und Gesellschaft? Wie hat sich die Gesellschaft um mich entwickelt, und in welcher Weise habe ich mit dieser Entwicklung zu tun?
Beim Reden über Entwicklungsländer gelingt es viel zu wenig, die Entwicklung der eigenen Gesellschaft und Person im selben Horizont mitzudenken. Es fehlt sowohl an einem angemessenen historisch-gesellschaftlichen als auch sozial-biografischen Verständnis der eigenen Existenz. Weshalb z.B. neigen wir hinsichtlich der Veränderungen in unserer eigenen, näheren Umwelt dazu, diese eher mit romantisierender Wehmut zu betrachten als mit einer klaren Sicht für geschichtlich-gesellschaftlich bedingte Veränderungsprozesse. Vielleicht ist diese Perspektive nötig, um so etwas wie eine "entwicklungspolitische Identität" zu entfalten, d.h. die Möglichkeit, sich selbst im Zusammenhang mit Entwicklungsprozessen zu verstehen und aus eigener Kraft, in eigener Verantwortung - analog einer "autozentrierten" Entwicklung in bestimmten Ländern - weiterzuentwickeln (vgl. FREISE 1979).

5. Entwicklungspolitisches Lernen ist "ganzheitliches" Lernen: es betrifft nicht allein den Verstand, sondern die ganze Person. Wie entsteht entwicklungspolitische Betroffenheit? Welche Bedingungen und Formen setzt solches Lernen voraus?

Betroffenheit ist weder allein kognitiv faßbar noch allein als Gefühl. Sie umfaßt beides in der Verbindung bestimmter Themen und Probleme mit dem eigenen Selbstverständnis. In dieser Integration von Problem und Person entwickeln sich die entsprechenden Sensibilitäten, Gewichtungen und auch Handlungsnotwendigkeiten. Solche Betroffenheit sollte nicht aus asketischer Selbstverpflichtung oder gar Selbstanklage allein bestehen. Sie braucht auch Freude, Sympathie und Befriedigungen in der Auseinandersetzung mit Unterentwicklung und Entwicklung. Lernen für Partnerschaft, Solidarität und Sensibilität erfordert auch dementsprechend partizipatorische und solidarische Lernbedingungen in Gruppen, zuhause und auf Reisen.

IV. Die Reisenden - Bedingungen ihrer entwicklungsbezogenen Lernfähigkeit

Wer unternimmt entwicklungspolitische Studien- oder "Alternativ"-reisen in die Dritte Welt? Meist handelt es sich um relativ gut gebildete, soziologisch eher der Mittelschicht angehörige Reisende. Dies ist nicht zufällig, sondern typisch. Entwicklungspolitisches Engagement, Interesse oder Sensibilität für die Dritte Welt bilden sich bevorzugt bei Angehörigen bestimmter Alters- und Sozialgruppen aus.

Will man die tatsächlichen Lernchancen auf entwicklungspolitischen Reisen einschätzen, so muß man diese Ausgangsbedingung im Auge behalten. Die Lernmöglichkeiten oder -kapazitäten auf seiten der Reisenden hängt wesentlich ab vom (entwicklungsbezogenen) Lernklima bzw. der Lernkultur der Gesellschaft, in der sie leben. Dieses Verhältnis zwischen gesellschaftlicher Lernkultur und individuellem Lernvermögen ist nicht mechanisch und einfach. Es ist vielmehr eine Frage, an welchem Standort, in welcher Schicht- oder Klassenzugehörigkeit, zu welcher Zeit und in welcher Ferne oder Nähe zu gesellschaftlichen Bewegungen das betreffende Individuum in dieser Gesellschaft mitlebt. Doch nicht nur dies: es ist wesentlich eine Frage, wie das Individuum subjektiv mit seinen gesellschaftlich und geschichtlich möglichen Erfahrungen umgeht. Dies hängt wiederum maßgeblich davon ab, welche Bestände an Alltagswissen, an Relevanzen und Orientierungen sich im Laufe biografisch angeordneter Umwelterfahrungen angesammelt haben.

Ich möchte an dieser Stelle das Problem der gesellschaftlichen Differenzierung entwicklungsbezogener Lernfähigkeit nicht systematisch weiterverfolgen, sondern statt dessen einige Schlaglichter auf die gegenwärtige allgemeine Lernkultur in unserer Gesellschaft werfen. Verschiedene Diagnosen kommen hier zu durchaus ähnlichen Ergebnissen:

Während LEITHÄUSER u. a. (1977) allgemein einen nicht mehr nur ideologischen, sondern bereits "pathologischen" Zustand des gesellschaftlich erzeugten Alltagsbewußtseins konstatieren, weist SACHS (1979) darauf hin, wie Arbeitsorganisation, alles einschließende Komsumhaltung und verstädtertes Leben selbstbestimmtes Lernen zunehmend unmöglich machen oder zumindest behindern. Eine Gesellschaft, die - eingezwängt in kapitalistische Produktions- und Konsumzwänge - das alltägliche Leben immer weiter reglementiert, rationalisiert und der Verantwortlichkeit der Menschen entzieht, läßt selbstbestimmtes und entwicklungsorientiertes Lernen immer weniger zu. Stattdessen erzeugt sie vermehrt Hilf- und Orientierungslosigkeiten. In ähnlicher Weise beantwortet RUMPF (1977) die Frage, weshalb Lernen über Entwicklung und Dritte Welt so schwer fällt und so unverbindlich bleibt trotz kognitiven Begreifens von Zusammenhängen und Ursachen. Auch er bestimmt unsere alltäglichen Lebensverhältnisse überwiegend als "entwurzelte", die den Menschen sozial bedeutsame Erfahrungen der eigenen Relevanz und Wirksamkeit vorenthält. Das Ergebnis: ein im Kern "unbetroffenes", orientierungsloses Umgehen mit sich selbst und der Welt (gerade auch der "Dritten"!).

Nun sind dies sehr allgemeine und grundlegende Irritationen der Lernfähigkeit, die bei vielen Teilnehmern entwicklungspolitischer Reisen nur teilweise oder "gefiltert" zum Tragen kommen. Dennoch ist es wichtig, sie im Blick zu behalten. Auch Lehrer und Studenten - bevorzugte Teilnehmer an entwicklungspolitischen Reisen - sind hochstrukturierten und parzellierten Arbeits- und Freizeiterfahrungen unterworfen. Auch sie haben eine bürokratisierte Lerngeschichte hinter sich, in der sie kaum lernen konnten, soziale Entwicklungsprozesse oder gar ihre eigene Betroffenheit und Aufgabe darin zu erkennen. Auch ihre Art und Weise, sich mit der Welt auseinanderzusetzen, ist oft geprägt durch Hektik, durch Ohnmachts- und Sinnlosigkeitserfahrungen, durch immer aufwendigeren Konsum anstelle eigenen Gestaltens. So arbeiten z. B. manche von ihnen in Entwicklungsländern zum ersten Mal selbst praktisch auf einem Feld, Menschen, die den Kontakt zu landwirtschaftlicher Produktion in ihrer eigenen Umgebung längst verloren haben.

Solch eingeengte Erfahrungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten können die Sehnsucht nach befriedigenderen sozialen Erfahrungen - eine Hoffnung insbesondere auf Reisen in die Dritte Welt - schüren. Sie können aber zugleich die Reisenden daran hindern, diese Bedürfnisse wirklich zu befriedigen, weil sie nicht mehr über die dazu erforderlichen Fähigkeiten verfügen - unabhängig davon, wie gastfreundlich die Menschen in den bereisten Gebieten tatsächlich noch sind. Es müssen also verschüttete Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten im heimischen Alltag als entwicklungspolitisches Lernhindernis gerade auch in der Fremde berücksichtigt werden.

Wie steht es nun bei entwicklungspolitisch bereits informierten Reisenden? Oft sind es jüngere Menschen, die z. T. in und mit der Studentenbewegung ihre Erfahrungen gesammelt haben. Nach der Auflösung dieser Bewegung haben sie ihre politisch-kulturellen Hoffnungen häufig auf die Dritte Welt - und die sog. Alternativbewegung verlagert. Auch diese Reiseteilnehmer bringen spezifische gesellschaftliche Erfahrungen in die Reisesituationen mit ein. Diese besonderen Erfahrungen können Chance wie Hindernis für entwicklungspolitisches Lernen sein.

Das läßt sich gut an dem besonderen Legimitationsbedürfnis dieser "anders" Reisenden zeigen: Sie nehmen in Anspruch, besser und sinnvoller zu reisen als andere Touristen. Sie mühen sich und "tun da nur mit, weil sie zu den Guten in der Welt gerechnet werden wollen" (*PFÄFFLIN 1977, S. 6*).

Die Chance dabei ist; diese Reisenden fahren tatsächlich mit mehr Sensibilität (auch für die Perspektive der Besuchten), mit mehr Klugheit-und mehr Gedankenarbeit in die Dritte Welt. Sie schaffen sich vorher einen tiefergreifenden Interpretationsrahmen, mit dem sie zielbewußt gesuchte Informationen und Eindrücke, aber auch spontane Erlebnisse besser verstehen können.

Die Hindernisse dabei sind: Das Gefühl (und teilweise auch die Tatsache des Besser-Bescheid-Wissens verführt zu

allzuviel (Selbst-) Sicherheit und manchmal Überheblichkeit. Dies prägt - oft unerkannt - die Gestaltung der Informationssuche und der Beziehungen zu den Besuchten. Häufig werden die Besuchten so zum entwicklungspolitisch interessierenden Forschungsobjekt degradiert und gerade nicht als Partner behandelt. Ein weiterer Gesichtspunkt dabei ist die Selbsttäuschung über die eigenen Interessen an solchem Reisen. Sei es nun die heimliche Konkurrenz im eigenen Land um den "besonderen" Urlaub, sei es das uneingestandene Bedürfnis nach Sonne, Meer und Exotik. Dabei steht nicht die Berechtigung dieser Bedürfnisse infrage, sondern allein die Notwendigkeit, diese dem sozialen Umfeld gemäß zu verstecken bzw. umzudefinieren.

Wieweit die Lernfähigkeit durch die Lebensumstände in der eigenen Gesellschaft und im Zuge der individuellen Biografie irritiert und behindert ist (oder nicht), aber auch, ob sie mit Reiseerfahrungen wieder Impulse bekommt, sozusagen regeneriert werden kann, das zeigt sich insbesondere in konkreten Reisesituationen und bei Kontakten mit den Besuchten in der Dritten Welt.

V. Die Organisation des Reisens: Möglichkeiten und Probleme des Erfahrens und Erkundens

Zum Beispiel:

1. 9 Teilnehmer an der Sri Lanka-Reise verbringen - lange vorher bereits von Mitarbeitern der Reiseleitung organisiert - 6 Tage auf einer Jugendfarm. Dort leben sie mit, arbeiten einige Zeit auf den Feldern und diskutieren viel mit den Jugendlichen und einem Pfarrer, von dessen Inspiration die Farm maßgeblich zu leben scheint. Von der Farm aus machen sie Ausflüge in die Umgebung. Sie besuchen Familien, Klöster, eine andere Jugendfarm. Um hinzukommen, bemühen sie öffentliche Busse, aber auch Mietautos. Die Sprache ist nur auf dem Dorf und bei ärmeren Bauern ohne Schulbildung ein Problem. Die Reisenden erfahren eine ganze Menge über die Jugendfarm, über deren Geschichte, politische Vorstellungen und alltägliche Regeln. Sie sind fasziniert von der Person des Pfarrers bzw. davon, wie dieser sich mit einer "Vision" von Gerechtigkeit, Befreiung und Entwicklung der Arbeit mit den Jugendlichen und Bauern widmet. Sie fühlen sich einerseits angestoßen und aufgewühlt durch dieses Vorbild von Entwicklung sowie durch die Forderung, die Entwicklungsperspektiven Sri Lanka's durch Bemühungen zur Veränderung der eigenen Gesellschaft zu unterstützen. Sie sind jedoch andererseits unsicher über die Äußerungen und Rollen ihrer Gastgeber wie auch über ihre eigene Reaktion darauf.(vgl. Reisebericht, hrsg. von der Evang. Akademie Bad Boll 1978, S. 40-86).
2. Besuch einer Teefabrik: Ungewöhnlicherweise ist es hier einmal die ganze Gruppe, die mit dem Planungsbeamten des betreffenden Distrikts zusammen eine Teefabrik im südlichen Tanzania besucht. Sonst sind es meist kleine Gruppen von 3-4 Leuten, die solche Erkundungen machen. Die Reise insgesamt wird von der Regierung unterstützt, in dem die lo-

kalen Beamten und Dienststellen helfen, Zugänge zu Institutionen zu öffnen. In der Teefabrik gibt es eine Führung, bei der alle Stufen der Teeherstellung zu verfolgen sind. Auch Fragen (z.B. zur Herkunft der Maschinen, zu Arbeitsbedingungen oder Energieaufwand, ...) werden beantwortet. Den Schluß bildet ein Gespräch mit dem leitenden Manager. Er ist zu Auskünften bereit, diplomatisch und geschult. Er betrachtet den Besuch vor allem unter dem ökonomischen Aspekt künftiger Absatzsteigerung. Einige aus der Gruppe sind müde. Sie haben schon zu viele Daten notiert, zu oft ähnliche Auskünfte gehört. Auch hier will der Manager vor allem expandieren, noch mehr Tee für den Export produzieren. Hat er nun recht damit? Nützt diese Politik der tanzanischen Entwicklung?

Diese beiden Beispiele beschreiben 2 Begegnungsformen, die für entwicklungspolitische Studienreisen nicht ganz untypisch sind. Es sind zwei Versuche, gezielt über das besuchte Land entwicklungspolitisch relevante Informationen und Eindrücke zu erlangen. Die Versuche unterscheiden sich nach der Intensität der Begegnung, der Dauer der Kontakte, der angestrebten Lernprozessen. Im ersten Fall geht es eher um unmittelbare sinnliche Eindrücke, um den Versuch, sich in die Lebenssituation der Besuchten durch Miterleben hineinzufinden, um so die Probleme wenigstens in Ansatzpunkten aus deren Blickwinkel sehen zu können. Im zweiten Fall steht eher das Bestreben im Vordergrund, objektive Daten und Bilder zu sammeln, um später zuhause Entwicklungsprobleme im detail veranschaulichen zu können. Beide Formen der Erkundung können wichtige Elemente entwicklungspolitischen Lernens sein. Das eine Mal geht es um unmittelbare Erfahrungen in fremder Umgebung, um mögliche Irritationen und Impulse für das eigene Leben zuhause. Das andere Mal geht es um Detailwissen und um die Überprüfung theoretischer Vorstellungen. Beide Male handelt es sich um gezielt und bewußt organisierte Erfahrungen.

Die beiden Beispiele und die anschließenden Überlegungen zeigen, wie eng die Art der möglichen Lernprozesse mit der Reiseorganisation bzw. mit den organisatorisch geschaffenen Reisesituationen zusammenhängen. Entwicklungspolitische Studienreisen weisen häufig folgende Kontakt - bzw. Lerngelegenheiten auf:

- kurze, spontane Kontakte in öffentlichen Verkehrsmitteln, auf Marktplätzen oder in Hotels bzw. Restaurants,
- Besuche bei bestimmten Projekten, Institutionen, Firmen usw., meist angemeldet und nur für kürzere Zeit,
- geführte Rundfahrten und Besuche,
- gemeinsames Leben und unter Umständen Arbeiten in Dörfern oder Projekten mit den dort lebenden Menschen zusammen (mindestens für mehrere Tage).

Direkte, persönliche Kontakte der beschriebenen Art enthalten alle (mit steigender Intensität und Dauer der Begegnung zunehmend) grundsätzlich folgende Lernchancen:

- wesentlich mehr und auch heterogene bzw. differenzierte Informationen über die Lebensverhältnisse in dem besuchten

Land (z.B. im Vergleich zu Darstellungen in der Literatur),
- ansatzweise Erfahrungen der subjektiven, für das Handeln der Gastgeber entscheidenden Perspektiven (im Gegensatz etwa zu allgemeinen, offiziellen Sprachregelungen),
- konkrete und sinnliche Erfahrung ungewohnter Existenzmöglichkeiten, neuartiger Problemsichten und -lösungen sowie ganz andere Gewichtungen als gewohnt (im Vergleich etwa zu Erzählungen, Filmen oder Büchern),
- Steigerung der Betroffenheit (zumindest für den Augenblick).

Aber können wir als Reisende von den Besuchten in den Entwicklungsländern durch direkte, z.T. sogar relativ enge Kontakte tatsächlich Dinge lernen, die für unser Leben in unserer Gesellschaft zwar wichtig, aber dennoch weitgehend verloren gegangen sind, wie z.B. Gemeinschaft, Anteilnahme, Spontaneität, Freude oder Genügsamkeit mit einfacheren Dingen (vgl. DILSCHNEIDER 1977)? Hieße das nicht gerade, die gesellschaftliche (Mit-)Bedingtheit der Orientierungen und Verhaltensweisen sowie deren Verfestigung in einer langen biografischen Erfahrung kurzschlüssig zu ignorieren? Hieße dies nicht, den gesellschaftlichen Kontext in der Frage von Entwicklungsalternativen eben gerade nicht gebührend zu berücksichtigen?

Den Chancen direkter Kontakte stehen auch einige grundlegende Probleme und Lernbarrieren entgegen:

- z.B. Sprache: Es gelingt kaum, in der ganzen Hektik unseres Lebens während der Reisevorbereitung genug Zeit und Energie zum Erlernen der Sprache der Besuchten aufzubringen, oft nicht einmal für Grundbegriffe. So bleiben nur die "Weltsprachen" für die Kommunikation - Sprachen der früheren Kolonialmächte, mit dem ganzen Ballast, der damit verbunden ist. Außerdem wird die Zahl und Art möglicher Gesprächspartner dadurch wesentlich eingeschränkt. Weder Dolmetscher noch nichtverbale Kommunikationsmöglichkeiten können dieses Defizit ausgleichen.

- z.B. die Beziehungen zwischen Besucher und Besuchten: Die Besuchten können die besonderen Motive der entwicklungspolitisch Reisenden im Vergleich zu "normalen" Reisenden nicht erkennen. Beide sind aus ihrem Blickwinkel gleichermaßen reich. Beide sind im wesentlichen Konsumenten touristischer Angebote. Die Besuchten verstehen die Gäste oft nicht, weil sie gänzlich andere Vorstellungen von Entwicklung haben und koloniale Erfahrungen eine Verständigung behindern. Dasselbe gilt umgekehrt. Dennoch sind die Besuchten meist überwältigend gastfreundlich. Die Gastgeber wissen, daß der Gast ohnedies bald wieder abreist und stellen sich darauf ein. Sollten sich die Gastgeber den ihnen zugedachten Rollen verweigern, so gibt es kaum Möglichkeiten, sich darüber fruchtbar zu verständigen.

- z.B. die unkritische Erkenntnishaltung der Besucher: Die Besucher hängen oft einem "naiven Realismus" an. D.h., sie berücksichtigen zu wenig, daß ihre Gesprächspartner ihre eigene Welt bzw. Gesellschaft auch nur aus einem bestimmten

Blickwinkel betrachten, daß sie in einer historisch gewordenen, "überformten" oder "Misch"-Kultur leben. Die Gäste verstehen vieles, was ihnen an den Gastgebern sympathisch einfach und authentisch erscheint, nicht als das Ergebnis bestimmter gesellschaftlicher und ökonomischer Bedingungen, welche oft noch unnötig viel Unfreiheit, Ungleichheit usw. enthalten. Beobachtungen bedürfen also einer kritischen Interpretation. Sie offenbaren ihren Problemcharakter nicht von selbst.

- z.B. die Überformung der Begegnunssituation durch die spezifischen Rahmenbedingungen der (Urlaubs) Reisenden: Den Reisenden fehlt es häufig an der nötigen Zeit für genauere, sich einlassende Erfahrungen. Oder sie können den in ihrer Gesellschaft eingespielten, oft oberflächlichen und unverbindlichen Kommunikationsformen nicht entkommen.

Zum Schluß noch einige kurze Hinweise auf die Bedeutung der Erfahrungen vor und nach der Reise. Auch diese Erfahrungen sind Teil des Lernens im Rahmen entwicklungspolitisch orientierter Reisen. Vor der Reise geht es vor allem darum, sich den notwendigen Interpretationsrahmen für das Verständnis der späteren Reiseerfahrungen anzueignen. Dies gelingt in der Regel umso eher, je genauer die Reisenden wissen, welche Informationen und Erfahrungen für sie wichtig sind. Nach der Reise geht es darum, die Impulse aus der Reise aufzunehmen und ggf. in den eigenen Alltag umzusetzen. Hier machen Zurückkehrende häufig die Erfahrung, daß sie nur auf oberflächliches Interesse bei ihren Mitmenschen stoßen, daß ihre Erfahrungen und deren Relevanz kaum an andere zu vermitteln ist und daß die Routinen des heimischen Alltags meist die mitgebrachten Veränderungsimpulse bald ersticken. Ohne den Halt eines entsprechenden entwicklungspolitischen Gruppenzusammenhangs und ohne konkrete Entwicklungsalternativen werden die Reiseerfahrungen meist in den Bereich der unerfüllbaren, mehr und mehr romantisierten Bedürfnisse abgedrängt.

VI. Erste Schlußfolgerungen: Konzentration auf entwicklungsbezogene Reiseerfahrungen im Nahbereich

Welche Schlüsse können aus den dargestellten Erfahrungen und Überlegungen gezogen werden? Der erste Schritt ist sicher, zu einem ersten Fazit bezüglich der realen Lernchancen zu gelangen. Auf der Basis der hier dargestellten Überlegungen ist eine solche Einschätzung sicher nur vorläufig und versuchsweise möglich. Für fundierte, abschließende Folgerungen sind die Analysen viel zu knapp. Zu viele Fragen blieben offen - oder überhaupt noch nicht gestellt - , die Wirkungszusammenhänge (Interdependenzen) erst angedeutet. Darüberhinaus ist die Frage nach den Lernchancen ja in den größeren Zusammenhang der Diskussion über Sinn und Berechtigung entwicklungspolitischer Studienreisen in die Dritte Welt insgesamt zu stellen. Dafür jedoch sind auch andere Kriterien maßgeblich sowie mögliche Alternativen zu Reisen in die Dritte Welt. Erst wenn dieser Entscheidungshorizont deutlich

wird, ist es sinnvoll, konkrete Verbesserungsmöglichkeiten für entwicklungspolitisches Reisen im detail weiter zu verfolgen.

Ein knappes Fazit der lernorientierten Analyse: Welche Chancen, über Entwicklung zu lernen, bieten entwicklungspolitische Reisen in die Dritte Welt? Sie eröffnen unter bestimmten Voraussetzungen spezifische Lernchancen für die Reisenden, welche auf anderem Wege kaum möglich wären:

- Das Er-fahren eines Entwicklungslandes kann - insbesondere bei gezielter Informationssuche - ein wesentlich konkreteres Bild von den je gegebenen Entwicklungsbedingungen und -Schwierigkeiten bieten als z.B. ein Literaturstudium allein.
- Konkrete Eindrücke und Fragen der Besuchten können dazu provozieren, vertraute Interpretationsmuster (entwicklungspolitische Alltagstheorien) zu überdenken.
- Konkrete Fragen nach den Bedingungen und nach dem eigenen politischen Handeln des Reisenden in seinem Land können die Aufmerksamkeit nachhaltig wieder auf Unterentwicklung in der eigenen Alltagswirklichkeit und auf die "Blindstellen" im Umgehen damit und auf die eigene Verantwortlichkeit richten.
- Begegnungen mit Menschen und ihren Wirklichkeitsinterpretationen in der Dritten Welt können - insbesondere, wenn es sich um sehr "authentisch" wirkende Persönlichkeiten handelt - die Selbstverständlichkeit der eigenen Logik und Orientierungen in fruchtbarer Weise irritieren.
- Vorbereitung, Durchführung und Auswertung solcher Reisen in arbeits- und tragfähigen Gruppen können sowohl tiefergehende theoretische Einsichten wie Erfahrungen mit befriedigendem (selbstorganisiertem) Lernen ermöglichen.

Entwicklungspolitische Studienreisen in die Dritte Welt können also für Reisende aus Mitteleuropa Lernmöglichkeiten bieten, die den oben angeführten Themen und Bereichen entwicklungspolitischen Lernens zuzuordnen sind. Sie können es allerdings nur, tun es nicht notwendig in jedem Fall. Inwieweit entwicklungspolitisches Lernen tatsächlich stattfindet, hängt eben von der Ausprägung der oben analysierten individuellen und gesellschaftlichen Lernvoraussetzungen und der Lernbedingungen in den Reisesituationen ab. Als grundlegende Hindernisse bleiben - zumindest bei kurzfristigen Reiseaufenthalten:

- die Sprachprobleme,
- die Vorstrukturierung der Beziehungen zwischen Besuchern und Besuchten durch historische Erfahrungen von Kolonialismus und heutiger Abhängigkeit,
- die begrenzten und vorgeprägten Aufnahme - und Verarbeitungskapazitäten,
- die im allgemeinen viel zu gering ausgebildete Fähigkeit, alltägliche Ereignisse auch gesellschafts- und entwicklungstheoretisch verstehen zu können,
- die begrenzte "interkulturelle Impathie", d.h. die mangelnde Fähigkeit, sich wirklich in die Situation der Besuchten hineinversetzen zu können.

. Dieses Nebeneinander von Chancen und Hindernissen für entwicklungspolitisches Lernen auf Reisen in die Dritte Welt läßt eindeutige und allgemeine (Lern-) Erfolgsabschätzungen nicht zu und spricht dafür, weitere Kriterien, die sich nicht allein auf Lernen beziehen, für die Entscheidung über solche Reisen zu beachten, aber auch dafür, Alternativen zu suchen und zu erproben.

Welche Kriterien außer den Lernbezogenen spielen für die Legimitation entwicklungspolitischer Studienreisen in Länder der Dritten Welt noch eine Rolle? Es sind - hier analog zur Diskussion um den sog. Massentourismus - in erster Linie ökonomische, ökologische und kulturelle Effekte des Reisens auf die besuchten Gesellschaften bzw. Menschen (vgl. NIEDERER 1977). Einem relativ niedrigen, dafür breiter gestreuten ökonomischen Nutzen für die Besuchten steht bei diesen Studienreisen gegenüber, daß sie häufig noch viel tiefer in die unmittelbare Lebenssphäre der Menschen eingreifen und die personalen Ressourcen der besuchten Länder (z.B. Projektmitarbeiter, Beamte, Manager, ---) wesentlich stärker beanspruchen als Massentouristen im Ghetto ihrer Strandhotels. Diese Aspekte können hier nicht im Detail ausgeführt werden. Die Abwägung zwischen Vor- und Nachteilen entwicklungspolitischer Studienreisen für die "Bereisten" führt auch hier nicht zu einem eindeutigen und allgemein anwendbaren Ergebnis (vgl. z.B. FISCHER 1977, ZEB 1978). Damit wird aber auch die Überlegung plausibel, ob es nun nicht darum gehe, anstatt den "alternativen", entwicklungspolitischen Tourismus zu verbessern, Alternativen zu eben dieser Form von Tourismus zu suchen (RENTSCHLER 1978).

Eine Alternative, die bisher noch kaum erprobt ist, liegt darin, Möglichkeiten entwicklungspolitischen Reisens in der eigenen, der sog. Ersten Welt zu schaffen. Was heißt das? Wenn man von den oben ausgeführten Zielperspektiven und Themenbereichen des Lernens über Entwicklung ausgeht, so wird klar, daß unsere Reisen in Länder Asiens, Afrikas oder Lateinamerikas eigentlich bestenfalls die eine Hälfte der notwendigen, unter entwicklungspolitischen Gesichtspunkten zu erkundenden Gebiete darstellen. Außerhalb unserer Grenzen besuchen wir landwirtschaftliche und handwerkliche Betriebe, Projekte und Einrichtungen, deren Äquivalente im eigenen Land wir in den seltensten Fällen aus eigener Anschauung kennen. Nicht umsonst gehört es zu den typischen Erfahrungen entwicklungspolitisch motivierter Reisender, auf Fragen in der Dritten Welt über die Verhältnisse im eigenen Land oft keine oder nur unzulängliche Antworten geben zu können. Natürlich kann das Interesse dafür durch solche Fragen geweckt werden. Aber müssen wir dafür so weit fahren? Weiter wissen wir oft über Entwicklungsziele und - Modelle ferner Länder relativ genau Bescheid, während Entwicklungsbedürftigkeiten und -Ansätze in der eigenen Gesellschaft, ja die Idee, die eigene Gesellschaft als einer qualitativen Entwicklung bedürftig überhaupt zu denken, uns kaum oder gar nicht geläufig sind.

Dies kann man besonders eindrücklich bei sog. "Reverse

Programmen " mit Gruppen aus Entwicklungsländern erleben. Oft zwingt ein solcher Anlaß zum ersten Mal dazu, die eigene Gesellschaft gründlicher unter dem Blickwinkel einer wünschenswerten Entwicklung zu analysieren und Beispiele bzw. Ansätze solcher Entwicklung zu suchen. Außerdem zeigen solche ungewohnten Erlebnisse, wie sehr wir uns teilweise von den Entwicklungsproblemen unserer Gesellschaft durch die Konzentration auf Entwicklungsprobleme vieler fremder und weitabliegender Länder ablenken lassen. Es wird deutlich, wie wir zum Teil Hilfen für die Lösung der Probleme in unserer so verkrusteten Gesellschaft von außen erhoffen, anstatt uns selbst wirklich als dafür zuständig zu empfinden.

Zielgebiete entwicklungspolitisch orientierten Reisens im eigenen Land könnten Betriebe und Bauernhöfe ebenso sein wie Bürgerinitiativen, alternative Projekte und ähnliches. Entscheidend ist jedoch, daß diese Erkundungen unter einer bewußten entwicklungs- und gesellschaftstheoretischen Perspektive organisiert und gestaltet werden. Die Kategorien oder "Schlüsselwörter" zur entwicklungsbezogenen Dechifrierung unserer - sonst partialisiert und ideologisch erfahrenen bzw. gedeuteten - Welt müssen zum großen Teil erst noch gefunden werden. Unter solchen Vorzeichen könnte auch eine Reise zu den Stationen der eigenen biografischen Entwicklung über nostalgisch-unerfüllbare, nach rückwärts gewandte Sehnsüchte hinaus wieder spannend werden. Wie es überhaupt nur zum Teil darum gehen kann, das Reisen bzw. das Verbleiben im eigenen Land als Ergebnis eines neuen "rouristischen Ethos" (NIEDERER 1977), einer asketischen Selbstverpflichtung zu begreifen. Es geht gerade darum, nach spannenden, aufregenden, die eigene Entwicklung voranbringenden Lern- bzw. Erfahrungschancen auch bei Reisen im eigenen Land zu suchen.

Eine zweite Alternative, die ich hier nur als Idee andeuten möchte: Entwicklungsländer im herkömmlichen Sinn beginnen für uns in der Regel erst außerhalb der europäischen Grenzen. Afrikanische oder asiatische Menschen, Dörfer und Kulturen sind entwicklungspolitisch Reisenden oft vertrauter als z.B. griechische, spanische oder türkische. Dies ist nicht ganz verständlich, wenn man bedenkt, in welchem Ausmaß bestimmte Regionen dieser südeuropäischer Länder im Zusammenhang mit der Migration von Arbeitskräften durch die mitteleuropäischen Metropolen "unterentwickelt" oder "marginalisiert" werden. Die Vielzahl der deutschen Reisenden in diese Länder ist hier kein Gegenargument, da deren Erfahrung im allgemeinen keinerlei entwicklungspolitische Dimension hat, zumindest keine kritische. Es wäre also zumindest einmal genaueren Überlegens und Prüfens wert, ob nicht gemeinsame, entwicklungspolitisch orientierte Erkundungsreisen von ausländischen Arbeitern und deutschen Arbeitern (oder auch anderen Bevölkerungsgruppen) wünschenswert und organisierbar sind.

Natürlich unterliegen auch diese "alternativen" Reisen im eigenen Land oder in die Entwicklungsländer der näheren, europäischen Umgebung grundsätzlich denselben Bedingungen

und Grenzen, die oben für Reisen in die Dritte Welt jenseits des Äquators untersucht worden sind. Allerdings gelten Sprachprobleme und der Aspekt der kulturellen Fremdheit nicht in gleichem Umfang. Als Perspektive scheint mir daher sinnvoll, entwicklungspolitisch orientierte Reisen im näheren Umfeld mit solchen in die Ferne zu verknüpfen.

Daher möchte ich zum Abschluß noch einige Kriterien für sinnvolles entwicklungspolitisch orientiertes Reisen andeuten. Diese sollten bei Reisen in die Nähe wie in die Ferne erfüllt werden, damit Lernen über Entwicklung in einem umfassenden und aktivierenden Sinn möglich wird:

1. Entwicklungspolitisch orientierte Reisen sollten unter einer bestimmten entwicklungsbezogen-thematischen Fragestellung als Erkundung organisiert werden. Dabei sollte der thematische Zusammenhang zwischen Erster und Dritter Welt von Beginn an hergestellt werden. Diese thematische Orientierung sollte die Reisesituationen nicht so total bestimmen, daß unvorhersehbare, irritierende Erfahrungen weitgehend ausgeschlossen werden.
2. Für eine angemessene entwicklungspolitische Sensibilisierung ist es unbedingt nötig, sich genügend Zeit für Vorbereitung, begleitende Reflexion und Auswertung bzw. Vermittlung der Erfahrungen vorzusehen. Dazu gehört auch die Ausarbeitung entsprechender Strategien sowie eine Gruppe, die diese Prozesse tragen und fördern kann.
3. Notwendige Bedingung von Lernen über Entwicklung ist ein kritisches, historisch und gesellschaftlich begründetes Verständnis der eigenen Lebensverhältnisse.
4. Entwicklungspolitisches Reisen sollte sich einigermaßen gleichmäßig auf mögliche Zielgebiete verteilen, weniger, um dort die "letzten unberührten Flecken" zu entdecken und zu erschließen, als um die Belastungen und Gewinne des Reisens gleichmäßig zu verteilen. Dies dient unter anderem auch der Qualität der Kontakte mit den Besuchten.

Die derzeitige Alternative zum Massentourismus und schädigendem, Entwicklungsprobleme als besondere Exotik konsumierendem Alternativtourismus liegt also meines Erachtens in weniger, ökologisch und kulturell sensiblem, vor allem aber auch auf das nähere geografische und gesellschaftliche Umfeld konzentriertem entwicklungspolitisch orientiertem Reisen. □

LITERATUR

ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. I Reinbek: Rowohlt 1973

AK "TOURISMUS UND ENTWICKLUNG" (Hg.) , Kommission für Entwicklung: Reisen in die 3. Welt. Basel/Bern: Selbstverlag 1978

ARMANSKI, Gerhard: Die kostbarsten Tage des Jahres. Massentourismus - Ursachen, Formen, Folgen. Berlin: Rotbuch 1978

BERGER, Peter/LUCKMANN, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M. 1969

DILSCHNEIDER, Gerhard: Überlegungen zur Situation des Partners im Rahmen entwicklungspolitischer Studienreisen.
in: Ev. Akademie Bad Boll u.a. (Hg.): Entwicklungspolitische Studienreisen. Starnberg 1977, S. 20-32.

EVANG. AKADEMIE BAD BOLL (Hg). : Sri Lanka, Eindrücke einer Studienreise vom 26. Juni bis 26. Juli 1977. Bad Boll 1977 (Selbstverlag)

EVANG. AKADEMIE BAD BOLL, Zentrum für entw.bezogene Bildungsarbeit, Studienkreis für Tourismus e.V. (Hg.): Entwicklungspolitische Studienreisen. Praktische Hilfen und Richtlinien für Gruppenleiter von Jugendbegegnungsreisen. Starnberg: Selbstverlag 1977

FISCHER, Dieter: Die Sicht der Entwicklungsländer gegenüber dem alternativen Tourismus
in ZEB (Hg.): Bericht der Tagung Dritte Welt Tourismus-Alternativer Tourismus I. Stuttgart 1977

FREISE, Josef: Zur Begründung alternativen entwicklungspolitischen Lernens - Identitätsfindung und politische Aktivierung in interkulturellen Gruppenbegegnungen
in: ZfE 3, 1979, 3, S. 31-36

GRONEMEYER, Marianne: Sachzwang und neue Lebensqualität. Kardinalprobleme kommender Erwachsenenbildung
in: GRONEMEYER, M/BAHR, H.E. (Hg.)
Erwachsenenbildung - Testfall Dritte Welt
Opladen: Leske 1977, S. 24-56

GRONEMEYER, Marianne/BAHR, Hand-Eckehard (Hg.): Erwachsenenbildung - Testfall Dritte Welt
Opladen: Leske u. Budrich 1977

KOSIK, Karel: Die Dialektik des Konkreten. Eine Studie zur Problematik des Menschen und der Welt. Frankfurt/M. 1967/ Suhrkamp

LEITHÄUSER, Thomas/VOLMERG, Birgit/SALJE, Gunther/VOLMERG, Ute/WUTKA, Bernhard: Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins. Frankfurt: Suhrkamp 1977

LÜPKE, Rolf/PFÄFFLIN, Georg Fr.: Abhängige Dritte Welt. Ein Arbeitsbuch über Unterentwicklung. Stein/Nürnberg: Laetare 1974 (Stichwörter zur Entwicklungspolitik 46)

NIEDERER, Heinrich: Reisen:eine lehrbare Kunst? Vorarbeiten für eine künftige Pädagogik des Reisens. Tübingen: unveröff. Diss. 1977

PFÄFFLIN, Georg Friedrich: Thematik und Lernziele entwicklungspolitischer Studienreisen
in: Ev. Akad. Bad Boll u.a. (Hg.): Entwicklungspolitische Studienreisen. Starnberg 1977, S. 5-11

PFÄFFLIN, Georg Friedrich: Entwicklungspädagogik: Fragen, Trends, Entwicklungen
in: ZfE, 1979, 2, S. 4-20

RENTSCHLER, Regina: Alternativtourismus in Entwicklungsländer?
in: ZEB (Hg.) : Bericht der Tagung "Dritte Welt Tourismus - Alternativer Tourismus II" vom 29.9. - 1.10.78 in der Evang. Akademie Bad Boll. Stuttgart 1978

SACHS, Wolfgang: Macht, Erfahrungsschwund und ungelebtes Leben. oder: Was Lernen mit unseren Lebensumständen zu tun hat.
in: SCHEILKE, Chr. Th. (Hg.): Lerntheorie - Lernpraxis Reinbek: Rowohlt (erscheint 1980)

SEIFFERT, Johannes Ernst: Pädagogik der Sensitivierung. Lampertheim: Kübler 1975

STRAHM, Rudolf H.: Überentwicklung - Unterentwicklung Ein Werkbuch mit Schaubildern und Kommentaren zum Thema "Armut". Stein/Nürnberg: Laetare 1975
(=Stichwörter zur Entwicklungspolitik, Sonderausgabe für Brot für die Welt)

TREML, Alfred: Einleitende Bemerkungen zu einer Theorie struktureller Erziehung
in: Zeitschrift für Entwicklungspäd. 1, 1978 (Teil I)
und 2. 1978 (Teil II)

VON WARTENBERG, Bärbel: Einige Gedanken zur entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit
in: ZfE 3, 1979, 3, S. 19-26

ZENTRUM FÜR ENTWICKLUNGSBEZOGENE BILDUNGSARBEIT (ZEB) (Hg.): Bericht der Tagung Dritte Welt Tourismus - Alternativer Tourismus (4. - 6.3.1977 in der Ev. Akad. Bad Boll). Stuttgart: Selbstverlag 1977

ZEB (Hg.): Bericht der Tagung Dritte Welt Tourismus - Alternativer Tourismus II (29.8. - 1.10.1978 in der Ev. Akad. Bad Boll). Stuttgart 1978