

Müller, Thomas

"Dritte Welt ist überall". Bedingungen und Möglichkeiten entwicklungspolitischer Sensibilisierung

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 3 (1980) 1-2, S. 24-41



Quellenangabe/ Reference:

Müller, Thomas: "Dritte Welt ist überall". Bedingungen und Möglichkeiten entwicklungspolitischer Sensibilisierung - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 3 (1980) 1-2, S. 24-41 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-270250 - DOI: 10.25656/01:27025

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-270250>

<https://doi.org/10.25656/01:27025>

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**

**Interentwicklung und Überentwicklung als
Herausforderung für die Erziehung**

AUS DEM INHALT:

- + ÖKOLOGISCHE VERANTWORTUNG VON GESELLSCHAFT
UND SCHULE – Versuch eines pädagogischen Orientierungsrahmens
 - + "DRITTE WELT IST ÜBERALL" – Bedingungen und Möglichkei-
ten entwicklungspolitischer Sensibilisierung
 - + DANILO DOLCI – PETER SCHILINSKI: Überentwicklung--
Unterentwicklung
 - + SOZIALISATIONSPROZESSE IN BÜRGERINITIATIVEN
 - + KRITISCHE BEMERKUNGEN ZUM SOZIALISATIONSSYSTEM
DER BUNDESREPUBLIK
 - + ERFAHRUNGEN, FRAGEN UND ANSÄTZE ENTWICKLUNGS-
PÄDAGOGISCHER ARBEIT IN DER SCHULE
 - + AFRIKANISCHE KINDER ALS KONSTRUKTEURE - Ein
Tagungsbericht
 - + DIE ÖKUMENISCHE ENTWICKLUNGSGENOSSENSCHAFT
ALS EIN BEITRAG ZUR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK
DER KIRCHEN
 - + ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH
-

**Heft 1/2 1980, April 1980, 3. Jahrgang
SSN 0172 - 2433**

HAAG + HERCHEN Frankfurt

ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK ZEP

**unterentwicklung und überentwicklung als
herausforderung für die erziehung**

ISSN 0172 - 2433-

herausgeber und schriftleiter: alfred k. tremel,
alzheimerstraße 2, 7410 reutlingen-24
telefon (07121) 66606

unter mitarbeit von klaus seitz und
gottfried orth

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, doppelheft dm 9,00

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

I n h a l t

Hans-Georg Wittig	ÖKOLOGISCHE VERANTWORTUNG VON GESELLSCHAFT UND SCHULE. Versuch eines pädagogischen Orientierungsrahmens.....4	4
Thomas Müller	"DRITTE WELT IST ÜBERALL". Bedingungen und Möglichkeiten entwicklungspolitischer Sensibilisierung.....24	24
Gottfried Heß	DANILO DOLCI - PETER SCHILINSKI: Überentwicklung - Unterentwicklung.....42	42
Wolfgang Beer	SOZIALISATIONSPROZESSE IN BÜRGERINITIATIVEN. Veränderungen von politischen Einstellungen und Verhaltensweisen durch das Engagement in Aktionsgruppen.....44	44
Gerhard Schulze	KRITISCHE SCHLUSSBEMERKUNGEN ZUM SOZIALISATIONS-SYSTEM DER BUNDESREPUBLIK.....64	64
Alfred Holzbrecher	ERFAHRUNGEN, FRAGEN UND ANSÄTZE ENTWICKLUNGS-PÄDAGOGISCHER ARBEIT IN DER SCHULE.....85	85
Gottfried Orth	AFRIKANISCHE KINDER ALS KONSTRUKTEURE - Ein Tagungsbericht.....91	91
Gerhard Dilschneider	DIE ÖKUMENISCHE ENTWICKLUNGSGENOSSENSCHAFT ALS EIN BEITRAG ZUR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK DER KIRCHEN.95	95
Alfred K. Tremel	MEIN ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH (4).....103	103
	REZENSIONEN:.....108	108
	+ Bundeszentrale für pol. Bildung (Hg.): Zur Methodik des Lernbereichs Dritte Welt (G. Orth), s. 108.	
	+ B. Mann: Die pädagogisch-politischen Konzeptionen Mahatma Gandhis und Paulo Freires (A. Köpcke), s. 110.	
	+ BMZ (Hg.): Unterrichtshilfen zum Thema: Entwicklungspolitik (G. Orth), s. 111.	
	+ G.A. Rakelmann: Zigeuner, Mythos und Verfolgung...(G. Orth), S. 113.	
	+ Zeitschrift "Grundschule": Projekt: Dritte Welt in der Grundschule (G. Orth), S. 114.	
	+ G. Pausevang: Rosinkawiese-Alternatives Leben vor 50 Jahren (K. Trenkler), S. 115.	
	+ Erklärung von Bern: Unterrichtseinheiten zu Dritte-Welt-Kinderbücher (K. Seitz), S. 116.	
	+ Brot-für-die-Welt/Misereor: Dritte-Welt-Memory (S. Hillejan), S. 118.	
	+ W. Grasskamp: Triviale Negerbilder (S. Hillejan), S. 119.	
	Autorenverzeichnis.....120	120

Thomas Müller

"DRITTE WELT IST ÜBERALL"

Bedingungen und Möglichkeiten entwicklungspolitischer
Sensibilisierung

In den modernen Industriegesellschaften ist bei vielen gesellschaftlichen Gruppen ein Rückzug ins Private festzustellen, der einhergeht mit einer fast vollständigen Verkümmern der Soziabilität. In einer Zeit, wo eine Perspektive auf gesamtgesellschaftliche Probleme immer mehr verloren geht, macht sich eine Desensibilisierung für Problemstellungen, die den eigenen Erfahrungs-, Wunsch- und Nahhorizont übersteigen, breit. So beklagen viele Parteien, Gewerkschaften und Vereine das Zunehmen bloßer passiver Zugehörigkeit und einen wachsenden Mitgliederschwind; aber die Bestandsaufnahme wird auch von einigen Hoffnungsschimmern erhellt, wie lokal und zeitlich begrenzte Subsysteme (z.B. Bürgerinitiativen und Aktionsgruppen) bezeugen. Entwicklungspolitische Sensibilisierung ist in die globale Forderung nach einer fundamentalen Politisierung des Alltags einzuordnen; als Voraussetzung dieses Aktivierungspostulats muß die Frigidität des Bürgers im moralisch Politischen analysiert werden. Ich schließe mich der Auffassung der Bochumer Forschungsgruppe (H.-E. Bahr, M. und R. Gronemeyer, u.a.) an, daß die Unempfindlichkeit gegenüber Leidenssituationen anderer vor allem als ein "unbewußter Totstellreflex von Enttäuschten" 1) zu werten ist. Denn die Kontinuität der Gewalt- und Restriktionspolitik und z.B. die stetigen Verwaltungsakte "von oben" zerstören demokratisches Engagement. Man sollte nun aber nicht so sehr mit Schlagwörtern wie z.B. "technokratische Anpassungsmaschinerie" argumentieren, sondern vielmehr den Bürger dazu aufrufen, Fehlentscheidungen bürokratischer Administrationen zumindest zu korrigieren. Das Thema "Entwicklungspolitische Sensibilisierung" erscheint mir als fundamental; jeder, der sich mit Dritte-Welt-Fragen beschäftigt, sollte sich vielleicht mit den nun folgenden Problemstellungen in irgendeiner Form auseinandergesetzt haben.

1. Sensibilisierung für die Lage der Menschheit

"Wir müssen erst einmal begreifen, daß wir an einem historischen Wendepunkt stehen: von einem Zeitalter der Grenzüberwindung zu einem Zeitalter der Grenzbestimmung, von einem Zeitalter der unbegrenzten Möglichkeiten zu einem der möglichen Begrenzungen,

1) Bahr, H.-E. u.a. in: Streiter-Buscher H. (Hrsg.) 1972, S.80.

von einem Zeitalter partiellen Überflusses zu einem Zeitalter, wo wir erkennen, was überflüssig ist." 1)

"Ich kann kein positives Image für die Entwicklungspolitik in der Öffentlichkeit schaffen. Aber ich kann das Thema neutralisieren." 2)

Die letzte Äußerung drückt eine extrem geringe Erwartungshaltung aus und ist für eine Ermöglichung entwicklungspolitischer Sensibilisierung nicht nur ungeeignet, sondern gar schädlich; vielmehr sollte man in der Bevölkerung einen Basiskonsens ermöglichen z.B. über die "Unteilbarkeit der Entwicklung der ganzen Welt" 3), Sensibilisierung beinhaltet also eine "Aktivierung und Mobilisierung für die kritische Lage der Menschheit." 4) Entwicklungshilfe darf nicht länger als abhängige Variabel bestimmter politischer Zentralthemen gewertet werden; entwicklungspolitische Sensibilisierung muß also Entwicklungshilfe in ihrer tatsächlichen Dimension erscheinen lassen, die alle anderen Bereiche der Politik bestimmend tangiert. Es erscheint als vernünftig, wenn die Totalität von Entwicklung und das gesellschaftliche Bewußtsein als Moment in einem dialektischen Zusammenhang stehen und nicht zu einer bloßen Kausalbeziehung bzw. Wechselwirkung gerinnen. Aber hat die Vernunft noch eine Chance? Da man von keinem "Eigenautomatismus der Vernunft" 5) sprechen kann, stellen vernünftiges Denken und Handeln stets eine pädagogische Aufgabe dar.

Das Erkennen der strukturellen Verflechtung unserer Lebensmöglichkeiten läßt sehr bald "weltweite" Probleme nicht als die "ganz anderen" erscheinen, sondern ermöglicht, eine Brücke zu den "naheliegenden" Problemen zu schlagen.

Dieser gesellschaftliche Totalitätscharakter wird im Zusammenhang mit der "Bochumer Nahbereichsthese" zu konkretisieren sein. Wie die Vernünftigkeit ist auch die Sensibilisierung kein Sofortergebnis, das auf Rezeptbasis verschrieben und eingenommen werden kann, sondern ein langwieriger mühseliger Aufklärungsprozeß, der stets im Zusammenhang mit allgemeinen Politisierungs- bzw. Entpolitisierungsprozessen, Einschränkungen von Handlungsmöglichkeiten und dem Zurückgeworfenwerden auf Mikroprobleme, gesehen werden muß. Um das vorherrschende Apathiesyndrom aufzubrechen, müßte man meiner Meinung nach zuerst einmal Autonomieerfahrungen für den Einzelnen im Alltag verstärkt ermöglichen. Denn die Stärkung von "Kompetenz-

1) Eppler E. 1975, S. 18

2) Bahr E. 1976, S. 22

3) Peter H.-B./Hauser J.A. (Hrsg.) 1976, S. 8

4) Menne F.W. 1976, S. 40. Dieser bemerkenswerte Aufsatz ist unverändert nachgedruckt in: Glaser H. (Hrsg.) 1976, S. 363-379.

5) Lenk H. in: Glaser (Hrsg.) 1976, S. 115

erfahrungen im Nahbereich" (Gronemeyer M.) bewirkt expandierende Lernbedürfnisse und wirksame Handlungsmotivationen. Der Sensibilisierungsbegriff, den ich im folgenden zugrunde lege, ist mit den gängigen Begriffen "Bewußtseinsbildung" und "Öffentlichkeitsarbeit" nicht abzudecken; denn es geht nicht darum, bei der kognitiven Ebene stehen zu bleiben, also bei bloßer Information und möglicher Reflexion, sondern die Interaktion als Zieldimension zu erreichen. Aktivitätsbereitschaft und Aktivität bewirken erst eine Veränderung. Sollten sich die bildungsbürgerlichen Sozialisationsprozesse aber als aktivierungsfeindlich herausstellen, dann geht es um den allmählichen Aufbau alternativer Sozialisationsmodelle. "Sensibilisierung wird verstanden als ein dialektischer Prozeß von Desozialisation (Partielle Auflösung sozialisierter Persönlichkeitsstrukturen) und Resozialisation (Neuaufbau "alternativer" Persönlichkeitsmerkmale)." 1)

Entwicklungspolitische Sensibilisierung muß als Teilmenge einer umfassenden weltinnenpolitischen Sensibilisierung begriffen werden. Aber eine zunehmende Sensibilisierung nach innen darf nicht durch eine gleichzeitige Brutalisierung nach außen ermöglicht werden. Wenn also Finnland z.B. Giftmüll im Südatlantik versenkt, weil man dies in der Ostsee nicht für opportun hält, ist hier soziokulturelle Bildung absolut mißverstanden, denn feinsinnige Reaktionen auf Ökologieprobleme in den Industrienationen sollten in ihrem Lern- und Sensibilisierungsprozeß mit den Entwicklungsländern gemeinsam abgestimmt werden. Vielleicht könnte dem Bürger auch einsichtig werden, daß die Modernisierungsthese als Aufholstrategie einen objektiven Zynismus darstellt; denn man kann unseren Lebensstil, insbesondere den amerikanischen, nicht mehr multiplizieren. "Entwicklungspolitische Sensibilisierung wird daher vorläufig verstanden als das Bewirken handlungsorientierender Betroffenheit von der globalen Lage bei Bevölkerungsmehrheiten, die objektiv von dieser Lage immer schon betroffen sind." 2) Dem Menschen muß die Gesellschaft für sein persönliches Handeln offen und zugänglich sein, den Mythos der "großen Lage", auf die man nicht einwirken könne, gilt es zu zerstören.

Ein Faktum, das sich alltäglich beobachten läßt z.B. bei Autounfällen, ist der Zerfall des Sinns und der Aufmerksamkeit für das Unmittelbare, das vor Augen Liegende. "Die Welt wird zum Schauspiel, man schaut zu, man konsumiert." 3) Diagnosen von Adorno zeigen, daß es den Menschen heute kaum gelingt, ihre Gefühle in Zusammenhang mit konkreten sozialen Geschehnissen zu bringen.

1) s. Bochumer Projekt o.J., S. 17

2) Menne F.W. in: Gronemeyer M./Bahr H.-E. (Hrsg.) 1977, S. 42

3) Rumpf H., Wahrnehmungsstörungen, in: Gronemeyer M./Bahr H.-E. (Hrsg.) 1977, S. 13

"Die Nichtigkeitserfahrung isolierter Konsumenten und Arbeitnehmer führt aber ohne Zweifel dazu, daß der Realitätswiderstand nicht mehr zulänglich wahrgenommen wird." 1)

Die Tatsache des Nichteingreifenkönnens, die eigene Wirkungslosigkeit läßt einen Selbstwertzweifel in der Gesellschaft um sich greifen.

"Die alltägliche Erfahrung der Zersplitterung, der Anullierung, der Resonanzlosigkeit, der Auslieferung an undurchsichtige Mechanismen und blindwuchernde Interessen - diese alltägliche Erfahrung, die auch eine Isolierung ist, begünstigt die unfreie Forcierung alles dessen, was Teilhabe an Größe, am ersten Rang, an Übermenschlichem besagt." 2)

Jubilierender Größenwahn bei der Mondlandung z.B. läßt kritische Argumentationen gegen die Weltraumforschung im Hinblick auf Dritte Welt-Probleme nicht aufkommen. Die Jagd nach dem Neuesten, Schnelleren, Größeren und Effizienteren übersieht den Hunger, die Befriedigung von menschlichen Grundbedürfnissen, vielleicht sogar der Menschen überhaupt.

Die Diskrepanz zwischen entwickelten materiellen und unentwickelt gehaltenen nichtmateriellen Bedürfnissen in den Gesellschaften mit teilweisen Überentwicklungen bietet gute Transformationschancen unserer Thematik auf Dritte Welt-Probleme. Eine Brückenfunktion zwischen weltweiten und naheliegenden Problemen ermöglichen Themen, die elementare menschliche Fragestellungen umfassen: Probleme, die uns alle angehen auf Grund der strukturellen Verflechtung menschlicher Lebensmöglichkeiten. Die Nahbereichsthese wird erweitert auf Probleme der gesellschaftlichen Totalität (z.B. Atomkraftwerke); auch das Prinzip "Sozialer Gerechtigkeit" hat notwendig eine totale Perspektive gründend in einer "universalistischen Moral" (Habermas).

2. Lernbedingungen und Adressaten

Im folgenden möchte ich einige Lernstrategien, die zur Transzendierung des Nahbereichs zugunsten einer internationalen Sensibilisierung beitragen können, aufzeigen. Die Aufgabe politischer Alphabetisierung zum Thema Dritte Welt unterliegt motivations- und lerntheoretischen Aspekten. Die Apathieforschung hat z.B. nachgewiesen, daß Phänomene wie Ohnmacht aber auch Integration (vgl. Galtung: Absorbierung) als apathieverursachende Bedingungsfaktoren mo-

1) Zit. nach Rumpf ebd., S. 14

2) " " " " " , S. 16

derer Industriegesellschaften angesehen werden können. Wenn man Apathie als nicht zu Bewußtsein gebrachtes eigenes Leiden definieren will, führt diese Gefühlskälte leider auch zur Unempfindsamkeit gegenüber der Not anderer Mitmenschen; Ohnmacht vereinzelt.

"Die Verunsicherung durch die als blind und übermächtig quasi schicksalhaft erlebten externen Entscheidungsinstanzen und die antizipierte oder tatsächliche gesellschaftliche Einflußlosigkeit führt zu angstbedingten, passiven Anpassungswünschen, zu Konformitätsstreben, zur Suche nach Sicherheit in der Unauffälligkeit, zur beflissenen Aneignung "marktgängiger Verhaltensmuster" (K. Horn)...Die Entpolitisierung des Bewußtseins als Apathiesierung ist nur die eine Seite der gesellschaftlich produzierten Insuffizienzerfahrung des Individuums. Die andere Seite beschreibt E. Fromm 1) als Kompensation der Ohnmacht durch Omnipotenzstreben gegenüber Schwächeren. So stellt in weiten Bevölkerungskreisen internalisierte Ohnmachtshaltung - als Ergebnis der Ausgliederung aus produktiven Handlungsmöglichkeiten sowie aus erfüllten sozialen Beziehungen - nicht nur eine Barriere für die Selbstverwirklichung des Menschen im politisch-sozialen Raum dar, sondern ist zugleich ein gänzlich unkalkulierbares gesellschaftliches Destruktionspotential." 2)

Die handlungslähmende Ohnmacht ist eigentlich nur durch partielle Kompetenzerfahrung zu überwinden. M. Gronemeyer weist mit Recht in ihrem beachtlichen Band "Motivation und politisches Handeln" darauf hin, daß Mangelmotivation (z.B. Mangel an Gerechtigkeit, "es muß etwas geschehen") und Kompetenzmotivation ("Ich sehe Möglichkeiten etwas Angemessenes mit Erfolg zu tun.") in einem dialektischen Zusammenhang stehen müssen.

Die wichtigsten Motivationstheorien lassen sich wie folgt unterteilen:

"Mangelmotivation (Hull, Skinner)
Leistungsmotivation (Mc Clelland)
kognitive Motivationstheorien (Festinger)
Kompetenzmotivation (White/Woodsworth)
humanistische Motivationstheorien (Maslow)
soziale Motivationstheorie (Fromm)" 3)

1) Fromm E., o.J.

2) Gronemeyer M., 1976, S. 29 f.

3) s. Abschlußbericht des Bochumer Projekts a.a.O., S. 21
Ergänzende Literaturangaben: Festinger, L./A theory of cognitive dissonance, Evanston/(ILL.), Fromm, E., Analytische Sozialpsychologie u. Gesellschaftstheorie, Frankfurt 1972, Anatomie der menschl. Destruktivität, Stuttg. 1974, Hull, C.L., Primary Motivation, in: R.C. Teevan/

Bei der Aufstellung von Sensitivierungsprogrammen müßten Schichtspezifitäten von entwicklungspolitischem Bewußtsein und lernfeldspezifische Sonderheiten (z.B. Schule) berücksichtigt werden. Die Hinterfragung der Naherfahrung ist lerntheoretisch zu organisieren, damit eine Erfahrungsexpansion und nicht eine Regression der Erfahrung ermöglicht wird.

In den dirigistischen Weltgesellschaftsmodellen (z.B. Harich, Luhmann) wird auf Grund zunehmender Verknappung der Ressourcen eine derartige Planung erforderlich, die einen verstärkten Partizipationsentzug zum Ergebnis haben kann. Aber der Mensch, der keine Veränderungschancen und Handlungsmöglichkeiten mehr erkennt, zieht sich in die Privatheit zurück und ist für übergreifende Probleme nicht mehr zu sensibilisieren; in diesem Zusammenhang erscheint die Theorie autozentrierter Entwicklung als sehr sinnvoll. Soziologische Theorien (z.B. Systemtheorie), die Handlungsspielräume breiter Bevölkerungsschichten auf Grund angeblicher Dysfunktionalität verneinen (Gehlen, Luhmann, Schelsky), müßten endlich ideologiekritisch stärker problematisiert werden.

Nach F. Menne ist entwicklungspolitische Sensibilisierung schlechthin an Bevölkerungsmehrheiten zu orientieren. Sogenannte Experten sind nur bedingt als Adressaten anzusehen, weil sie auf Wunsch ihrer Auftraggeber zumeist Eindämmungsstrategien gegen legitime Ansprüche der Dritten Welt produzieren. Die Intellektuellen und die Studentenschaft sieht Menne auch nicht als Kern einer möglichen Sensibilisierungsstrategie an; zwar sind sie einer gesellschaftlichen Fundamentalkritik fähig, aber ihr Status ist im allgemeinen zu labil, als daß man ein Fundament für eine tatsächliche Mobilisierung und Aktivierung legen könne.

R.C. Birney (Hg.), Theories of Motivation in Learning, Toronto/London/New York 1964, Maslow, A.H., Deficiency Motivation and Growth Motivation, in: R.C. Teevan/R.C. Birney (Hg.), Theories of Motivation in Personality and Social Psychology, New York 1964, Mc Clelland, D.C., Some Social Consequences of Achievement Motivation, in: Nebraska Symposium on Motivation, Nebraska 1955, Mc Clelland, D.C./Atkinson, J.W., u.a., The Affektive Arousal Model of Motivation, in: R.N. Haber (Hg.), Current Research in Motivation, New York e.a. 1967, Mc Clelland, D.C./Clark, R.A., Discrepancy Hypothesis, in: R.N. Haber (Hg.), Current Research in Motivation, New York e.a. 1967, Skinner, B.F., Jenseits von Freiheit und Würde, Reinbeck 1973 (Beyond Freedom and Dignity, New York 1971), Skinner, B.F., Science and Human Behavior, New York 1953, White, R.W., Motivation reconsidered. The Concept of Competence, in: Psychological Review, Vol. 66, Nr. 5, 1959, Woodworth, R.S., A Behavior Primacy Theory of Motivation, in: R.C. Teevan/R.C. Birney (Hg.), Theories of Motivation in Learning, New York etc. 1964

"Den Eliten des Geldes, der Macht und des Wissens ist in einem Konzept entwicklungspolitischer Sensibilisierung zwar Rechnung zu tragen, sie können in dieses Konzept aber nicht als die hauptsächlichsten Adressaten eingeführt werden." 1)

Menne konkretisiert den Begriff "Bevölkerungsmehrheiten" insofern, daß soziale Einheiten verstanden werden, "die potentiell so viele gesellschaftliche Ressourcen mobilisieren können, daß sie gesamtgesellschaftlich Einfluß zu nehmen in der Lage sind." (S. 46).

3. Entwicklungspädagogische Praxis

Wer Entwicklungspädagogik z.B. in der Schule vermitteln will, ist mit folgenden Tatsachen konfrontiert: Die meisten Lehrpläne verfolgen einen endogenen Theorieansatz, d.h. die Dritte Welt trägt die eigene Schuld an ihrer Unterentwicklung (Tradition, menschenfeindliche Religionen (Hl. Kühe), Faulheit usw.). Viele Informationsträger (z.B. BMZ) orientieren sich weiterhin an der gescheiterten Modernisierungskonzeption; wie kann aber unter diesen Bedingungsfaktoren Entwicklungspädagogik sinnvoll ermöglicht werden?

Im folgenden möchte ich einige grundlegende Gedanken zur pädagogischen und politischen Notwendigkeit von Entwicklungspädagogik formulieren: Ihre Vertreter (z.B. Illich, Freire, Trembl) gehen von einer "strukturellen Sensibilisierung" aus, d.h. strukturelle Ausschließungsregeln einer Erziehung, die sich nur am Vorgegebenen orientiert und ihre Konsequenzen für das individuelle Handeln müssen bewußt gemacht werden. Entwicklungspolitische Sensibilisierung schließt auch eine Hinterfragung der Rationalität unserer eigenen (Über-)Entwicklung mit ein, technische Vernunft ist durch die politische zu ersetzen, denn empirische Untersuchungen zeigen, daß der Hunger in der Dritten Welt nicht durch vermehrte Nahrungsmittelproduktion allein bekämpft werden kann. Vielmehr sollte stets unsere eigene Entwicklung im Sinne einer "politischen Transzendentalreflexion" (Seitz) 2) mit eingeschlossen werden. In der Entwicklungspädagogik gilt es aber auch, die "Nebenfolgenreflexion" (Seitz) einzuüben, also ein Denken in Wirkungsnetzen (z.B. Ökologieprobleme).

Das Thema Dritte Welt thematisiert stets das Problem von Entwicklung schlechthin. Entwicklungspädagogen begreifen Sensibilität als einen Prozeß, der nicht durch schulische Belehrung erreicht werden oder als elitäres Bildungsgut verstanden werden darf; hingegen sind individuelle Selbstreflexion und ständige Offenheit für neue Lernerfahrungen erstrebenswerte Ziele. Die Schule aber mit ihren Vermittlungs-, Sanktionierungs- und Konkurrenzbedingungen erscheint mir nur sehr bedingt als Lernort für entwicklungspolitische

1) Menne F.W. 1976, S. 45

2) Seitz 1979, S. 13

Sensibilisierung geeignet. Ich schließe mich der Auffassung Baackes 1) an, der die Schule für ein künstliches Gebilde hält, das mittels Inszenierung und mythenbildenden Ritual sich eine "eigene Welt" aufgebaut hat, die einen Zusammenhang zwischen Schule und Leben nicht mehr erscheinen läßt. Die Orientierung der Pädagogik ausschließlich auf die Schule ist eine gefährliche Sackgasse.

Das Selbstverständnis des Lernsystems Schule, Ort der Vermittlung rationaler Erkenntnis zu sein, muß endlich stärker hinterfragt werden; es gilt zu untersuchen, ob der schulische Begriff von Erkenntnis auch z.B. die Sinnlichkeit als notwendige Voraussetzung des Rationalen umfaßt. Um nicht zu viele Irritationen auszulösen, scheint es dennoch wichtig festzuhalten, daß außerschulische Lernorganisation kein Ausweichen vor der Schule bedeuten soll, um persönliche pädagogische Unfähigkeit oder fehlende Einsatzbereitschaft zu überdecken. Der Pädagoge sollte nicht dem Irrtum verfallen, sich an den gedeckten Tisch außerschulischer Lernorte setzen zu können. Um im jetzigen Schulsystem dennoch Friedens- und Entwicklungspädagogik zu ermöglichen, scheinen folgende Rahmenbedingungen notwendig zu sein: z.B. offener Curricula; ein kooperativer, kommunikativer und interaktionssymmetrischer Unterrichtsstil. Entwicklungspädagogik darf keine einmalige schulische Angelegenheit sein, kein bloßer Unterrichtsstoff, der pflichtmäßig behandelt werden muß, nach erledigter Arbeit wieder zurückgelegt wird und einschlummern kann. Entwicklungspädagogik ist also nicht nur ein Unterrichtsgegenstand, sondern ein Unterrichtsprinzip schlechthin, das bei möglichst vielen Fächern und Unterrichtsvorbereitungen Eingang finden sollte.

Die Forderung von Hentigs nach möglichst viel "Unschulischem" in der Schule reicht wahrscheinlich nicht aus, jeder Interessierte sollte sich vielmehr ein wenig um eine Entschulungsdiskussion bemühen. A.K. Treml schreibt: "Selbst der revolutionärste Gedanke wird als Unterrichtsstoff zur Adaption und Bestätigung der herrschenden Ideologie." 2) Derjenige, der ein Interesse an gesellschaftlicher Veränderung hat, kann dies durch den Aktivitätsbereich Schule allein ohnehin nicht bewirken; in diesem Zusammenhang erscheint es als sinnvoll, die Schule aber auch die Hochschule zumindest zum öffentlichen Kommunikationsraum zu erweitern.

Institutionelle Bedingungen entschlulten Lernens: Folgende Auflistung faßt die wichtigen Thesen Illichs zusammen:

- "1. Über Annahme oder Ablehnung von Lernangeboten befindet der Lernende selber. "Schule" soll am "Schüler" scheitern, nicht umgekehrt.

1) s. Baacke D., Einführung in die außerschulische Pädagogik, München 1976

2) Treml A.K., 1978, S. 12

2. Statt homogener Gruppen, die nach Leistung, Schuljahr etc. eingeteilt sind (verschultes Lernen), bilden die Lernenden nach Interessen gemischte, heterogene Gruppen.
3. Die Lerninhalte basieren auf den Arbeits- und Alltagssituationen der Lernenden, nicht auf institutionell vorab festgelegten Curricula.
4. Jeder Lernende ist auch Lehrer, nicht nur derjenige, der professionell Wissen verwaltet.
5. Nicht die Rivalität im Kampf um die beste individuelle Leistung wird belohnt, sondern die Solidarität im Gruppen-Lernen.
6. Lernen ist von beruflicher Sphäre (Produktionsbereich) und der alltäglichen Freizeit (Reproduktionsbereich) weder räumlich noch zeitlich getrennt." 1)

Karl Marx bemerkt in der "Deutschen Ideologie", daß die sich lediglich im Bewußtsein vollziehende und dort verharrende Veränderung der reinste Konservatismus sei. Aber in einer Zeit der erneuten Tendenzwende ist gerade ein Lernziel, welches strukturelle Änderung fordert, aus den neuen nordrhein-westf. Richtlinien für den Politikunterricht gestrichen worden.

3.1 Bochumer Nahbereichsthese

Bahr/Gronemeyer haben die Forderung aufgestellt, entwicklungspolitische Aufklärung müsse am politischen Lernen in Situationen eigener Betroffenheit ansetzen. Diese anfänglich viel beachtete These wird in den letzten beiden Jahren ansatzweise sogar von ihren eigenen Vertretern 2) kritisiert. H.J. Benedict wendet sich gegen die Funktionalisierung von Alltagserfahrungen und sieht das Problem der Vermittlung zu sehr reduziert auf diejenige von Fernstrukturen und Alltagsstrukturen. Angesichts der anstehenden Probleme sei dieses Verfahren außerdem auch zu langwierig. Er plädiert vielmehr für eine kognitive Bewußtseinsarbeit, d.h. Aufklärung durch Information.

R. Gronemeyer vertritt weiterhin mit gutem Grund überzeugt die Nahbereichsthese.

"Von der Ausbeutung im Produktions- und Reproduktionsbereich zur Ausbeutung im Weltmaßstab. Theoretische Voraussetzung sind also kumulative Lernprozesse, z.B.: der Schluß von der strukturellen Macht eines Konzerns bei Industrieansiedlungen im eigenen Wohngebiet bis zur Generalisierung dieser Erfahrung und Einsicht in die Rolle multinationaler Konzerne im Weltmaßstab." 3)

1) Gronemeyer M./Bahr H.E., (Hg.) 1977, S. 66

2) z.B. von H.J. Benedict, vgl. Seitz 1979, S. 22 f.

3) In: Gronemeyer H./Bahr H.E., a.a.O., S. 91

Das Thema Gastarbeiter z.B. ist ein viel zitiertes Lernmodell für eine gute Kombinationsmöglichkeit von Nah- und Fernbereichsproblemen.

3.2 Betroffenheit - Interesse - Bewußtseinsweckung

Unter Betroffenheit möchte ich kein momentanes "Sich-betroffen-Fühlen" verstehen, sondern vielmehr eine prozedurale politisch aktivierende Dimension; Betroffenheit ist kein statischer Begriff.

"Der Begriff des Interesses drückt die Vermittlung von Erkenntnis und dem ihr zugeordneten Affekt aus, die rationale Form des Affekts und den effektiven Inhalt der Erkenntnis." 'Interesse' ist also dasjenige, "was im Bewußtsein zwischen Wissen und Gewissen, Erkenntnis und Handlung emotional vermittelt, die Empörung, die entsteht, wenn sich das Wissen um die progredierende Vernichtung menschlicher Lebenschancen und menschlichen Lebens in den Entwicklungsländern verbindet mit der doppelten Erkenntnis der Beschlagnahme meiner selbst als Instrument dieses Prozesses sowie des factum brutum, auf andere Weise demselben Prozeß ausgesetzt, Räuber also und Beraubter in einem zu sein...." 1)

Betroffenheit ist also sozusagen das didaktische Korrelat zum Begriff Interesse. "Niemand ist bewußter als jemand anderer; verschiedene Menschen sind sich verschiedener Dinge bewußt." 2) Es geht also nicht darum einen anderen zu "erwecken", sondern ihn von bestimmten Notwendigkeiten zu überzeugen. Dies ist nicht allein Aufgabe der Experten und Politiker, sondern der Betroffenen schlechthin; die Bergersche Kategorie des "kognitiven Respektes" ist in diesem Zusammenhang erwähnenswert, eine Haltung nämlich, die sich auf das Postulat der Gleichwertigkeit von Bewußtseinswelten gründet. Für eine von der Öffentlichkeit getragene Entwicklungshilfe sind folgende Begriffe von Bedeutung: Bürgerpartizipation, politische und "kognitive" Mitbestimmung, Mitbestimmung auf der Praxisebene. Die erste Stufe eines "Bewußtseinsweckungsprozesses" wäre wie schon erwähnt ein emotionales Sich-betroffen-Fühlen z.B. über Ungerechtigkeit; es wird sozusagen eine Verunsicherung der gewohnten Denk- und Verhaltensmuster herbeigeführt. Diese hervorgerufene Mangelmotivation sollte nun in eine Kompetenzmotivation unbedingt umschlagen, es geht um ein dialektisches Aufeinanderbezogensein dieser Lernstufen. 3)

1) Kanefkfe G., in: Meueler E. (Hrsg.) 1972, S. 267

2) Berger P.L., 1976, S. 160

3) vgl. Gronemeyer M., 1976, S. 40

Die alles tangierende Frage ist: "Wie kann das Ferne nahegebracht werden?"

Wie kann objektive Betroffenheit von Dritte Welt-Problemen als subjektive Betroffenheit konkretisiert werden? Ein Belehrungsschema "von oben nach unten" (= deduktive Entwicklungspädagogik) ist für unsere Thematik höchst ungeeignet, vielmehr ist es sinnvoller Lernsituationen in der eigenen Gesellschaft, eigene Ausbeutung und Unterdrückung, eigene Ängste, usw. als Anknüpfungspunkte zu wählen (= induktive Entwicklungspädagogik). Das Deduktionsprinzip mit der Priorität der Sachverföhrernis ignoriert die Erfahrungswelt des Schölers, vielleicht seine Persönlichkeit überhaupt. Vielmehr gilt es beim Schüler anzusetzen, d.h. die mitgebrachten Erfahrungen werden als Basismaterial des Unterrichts akzeptiert und verarbeitet. Dieses "demokratischere" Verfahren durchbricht die Dominanz des Lehrers, dessen Planungsmonopol und die Standardisierung der Lernbedürfnisse; denn bloße Informiertheit allein schafft nicht ein entsprechendes Verhalten und eine affektive Orientierung. Vielmehr werden Schüler demotiviert, wenn ihre gewonnenen Erfahrungen als ungenügend abqualifiziert werden. Die "Zwangshaltung des Stoffhäufens" (M. Wagenschein) vernichtet "Lebenskontexte, individuelle Lagerungen und Erfahrungsschemata" (H. Rumpf).

3.3 Lernschritte zur weltinnenpolitischen Sensibilisierung und Gegenöffentlichkeit als Prinzip

"Entwicklungspolitische Öffentlichkeitsarbeit muß Sympathie für die Entwicklungsländer wecken; furcht- oder eckelerregende Schilderungen der Situation provozieren eine Abkehr von diesem Thema. Die Grundstimmung der Öffentlichkeitsarbeit muß optimistisch sein, um das Desinteresse zu beseitigen. Wenn die Entwicklungspolitik in Verdacht gerät, sie entspreche nicht auch unserem eigenen Interesse, wird sie auf breite Unterstützung nicht rechnen können." 1)

Diese "Rezeptur" erscheint zwar logisch, nach R. Gronemeyer ist es aber nur die banale Logik einer Waschmittelwerbung.

"Wie kann man die Häßlichkeit eines Hungerödems verbergen, was berechtigt zum Optimismus, wenn der Abstand zwischen reich und arm wächst, wie soll das Eigeninteresse respektiert werden, wenn Umverteilung eine sachliche Notwendigkeit ist?" 2)

Ein bedeutender fundamentaler Lernschritt gründet sich auf das Erkennen der Falschheit und Nicht-Realisierbarkeit aller

1) Schipulle H.P., zit. in: Entwicklung und Zusammenarbeit, Aug./Sept. 1976

2) Gronemeyer R., in: Gronemeyer M./Bahr H.E., (Hrsg.), a.a.O., S. 85

Modernisierungstheorien; nach meiner Meinung machen diese jegliche entwicklungspolitische Aufklärungsarbeit zunichte. Die ideologiehaltige Formel "Wohlstand für alle" beängstigt den Bürger; in dem Nicht-Wissen, daß dieser westliche Wohlstandsmaßstab nicht multizipulierbar ist, sieht er durch Entwicklungshilfe seinen Arbeitsplatz zum Beispiel gefährdet. Der Pädagoge ist also gezwungen, Gegeninformationen zu verbreiten, um möglicherweise das eindimensionale Alltagsbewußtsein zumindest ausschnittshaft zu korrigieren. Die Gegeninformationsarbeit gliedert sich in folgende mögliche Lernstrategie: Appelle, Aktionen, Sensibilisierungsmodelle und autozentrierte Entwicklung. Aber Appelle (z.B. Theorie struktureller Gewalt) erreichen sehr selten die "breiten" Schichten, ermöglichen g.F. hier und dort ein "Aha"-Erlebnis und bei den Akteuren selbst vielleicht intellektuelle Selbstaufklärung.

"Den Aufklärern erschienen die Objekte ihrer Informationskampagnen als satte Bürger, die über den eignen Horizont nicht hinauszusehen im Stande waren, verschanzt hinter versteinertem Egoismus, durch keine Fakten zu beeindrucken, bis zum Halse gestopft mit Vorurteilen. Wie Propheten predigte man tauben Ohren, in redlicher Empörung. Doch übersahen die Träger der Botschaft zugleich, daß sie den Adressaten als Besserwisser erscheinen mußten, die - letztlich von oben herab - dem Volke Informationen zu oktroyieren versuchten, Informationen, die von den Betroffenen und Angeredeten diffus so verarbeitet wurden: Wir sollen am Elend der Dritten Welt schuld sein, uns gönnt man unseren sauer verdienten bescheidenen Lebensstandard nicht, die Linken gefährden unsere Arbeitsplätze. Gutwillig - aber zum Scheitern verurteilt ist ein solches Konzept entwicklungspolitischer Aufklärung, wenn es auf Massenmobilisierung abgestellt ist." 1)

Damit also kein Durchlauferhitzeffekt, der noch mehr Frustration und letztlich Apathie verbreitet, eintritt, sollte man sich ruhig auf wenige Aktionen beschränken, aber diese dann möglichst sorgfältig vorbereiten mit der schon erwähnten, stets einhergehenden Aufzeigung alternativer Handlungsmöglichkeiten und Veränderungschancen.

Durch Abkoppelung bzw. Abschottung der Entwicklungsländer vom Weltmarkt (Theorie autozentrierter Entwicklung) können sie sich abseits von hemmungsloser Industrialisierung, Fortschrittsmythen und Modernisierungshektiken eigenständig entwickeln; damit Konsum durch Glück und Weltherrschaft durch Demokratie ersetzt werden kann. Weil bei vielen Vorschlägen Illichs starke rousseauistische Einschläge festzustellen sind, scheint mir die von Senghaas eingeleitete Theoriediskussion (dissoziative Strategien) als bemerkenswerter.

1) Gronemeyer ebd., S. 89

3.4 Gegenöffentlichkeit

Eine wichtige Aufgabe kritischer Dritte Welt-Aufklärungsarbeit ist die Vermittlung unterbliebener Nachrichten. Diese Ergänzungsfunktion könnte über diese quantitative Dimension hinaus einen qualitativen Umschlag herbeiführen. Ich stelle mir darunter vor, daß man z.B. unser oberflächliches Aktualitätsverständnis hinterfragt und Überlegungen zum Medien- und Kulturimperialismus artikuliert. Gegenöffentlichkeitsarbeit als Prinzip versucht den Bürger aus seiner Objektrolle herauszulösen z.B. durch aktive Mitarbeit bei Alternativzeitungen, die z.B. den Zusammenhang von Über- und Unterentwicklung unseres Wirtschaftssystems thematisieren. Die Sachverhalte sollten in anschaulichen, außerwissenschaftlichen Sprach- und Denkformen ausgedrückt werden. In diesem Zusammenhang muß man den Rahmen traditioneller Öffentlichkeitsarbeit sprengen, nämlich sehr oft als bloße Sicherung von "Massenloyalität" (Offe), nicht eine Öffentlichkeitsarbeit, "die die im Grundgesetz verankerte Publizitätsforderung zu einem Herrschaftsinstrument pervertiert, sondern die Herstellung einer kritischen, politisch fungierenden Öffentlichkeit nach dem verfassungsmäßig garantierten Allgemeinheitsprinzip und dem Prinzip der Chancengleichheit: einer Öffentlichkeit, die politische und administrative Entscheidungen mit produziert, an ihnen partizipiert." 1) Aktionsgruppen bilden einen guten Ansatz einer Gegenöffentlichkeit.

4. Dritte Welt-Gruppen

Die Mitarbeitenden sind meistens Angehörige der mittleren und oberen Mittelschicht, die den internationalen Unrechtszusammenhang oft als subjektive Schuld erfahren. Das Spektrum der Gruppen läßt sich idealtypisch wie folgt einreihen: caritative; caritativ-weltanschauliche; humanitäre, vopolitische; humanitärpolitisch-reformerische und schließlich antiimperialistische Gruppen. Die Empörung über Ungerechtigkeit bildet häufig ihre Motivationsgrundlage; leider wird dieser Tatbestand in einem gut gemeinten Engagement teilweise überzeichnet, um bestimmte Praktiken verabschaungswürdiger zu machen. Diese Methode der Darstellung ruft aber beim Durchschnittsbürger zumeist eher Ablehnung und Ungläubigkeit hervor. Ich glaube, daß man sagen kann, daß Informationen über die Dritte Welt, wenn sie bloß nüchtern-statistisch und marktschreierisch-appellatorisch aufgebaut sind, im Allgemeinen aversive Reaktionen auslösen; denn Fakten bringen leider viele Zuhörer zum Gähnen oder wirken entmutigend.

1) Bahr H.-E. u.a., 1975, S. 48

H.J. Benedict ¹⁾ gelangt zu der Feststellung, daß nur die politischen Gruppen eine analytische Durchdringung der Problematik entwickelt haben, sonst läßt sich bei allen Gruppen eine gleich starke Versinnlichung bzw. Personalisierung des Aktionsgegenstandes beobachten. Folgendes Fazit kann man ziehen: Je unpolitischer die Personalisierung ist, desto breiter das Interesse bei den Bürgern. So sprechen notleidende Kinder noch immer die Mehrzahl der Bürger spontan an, andere Identifizierungsangebote (Befreiungsbewegungen) sind unattraktiv und unbeliebt.

5. Einstellungen zur Entwicklungshilfe

Alle bisherigen Untersuchungen geben den Grundtenor wieder, daß die Einstellungspotentiale gegenüber der Dritten Welt stark durch nationale Eigeninteressen vorstrukturiert sind; unser gesellschaftliches Selbstverständnis ist größtenteils am eigenen System ausgerichtet (z.B. Vorurteilsstrukturen, in-group-Verhalten, Eurozentrismus, Ethnozentrismus, nationales Bewußtsein). Die Untersuchung des BMZ von 1977 hat ergeben, daß 62 % der erwachsenen Bevölkerung sich grundsätzlich für Entwicklungshilfe ausspricht, hingegen sind aber nur 42 % zu einer Unterstützung bereit. Ein starkes bis mittleres Interesse bekunden immerhin 54 %. Ein Umfrageergebnis aus dem Jahre 1976 an 6 hessischen Schulen besagt:

"Die Bereitschaft, den persönlichen Konsum zugunsten der Entwicklungsländer einzuschränken, war bei etwa 44 % der befragten Jugendlichen vorhanden, wobei die weiblichen Befragten eher Verzicht leisten würden (50,5 %) als die männlichen (39,2 %). 29,5 v.H. konnten keine eindeutige Entscheidung treffen, 26,7 % lehnten eine Konsumbeschränkung ab." ²⁾

42,8 % haben dem Vorschlag zugestimmt, Entwicklungshilfe als Geschenk zu vergeben. Bei diesen Jugendlichen scheint also eine handlungsorientierte Betroffenheit schon teilweise vorhanden zu sein. Ein geringes Problembewußtsein hingegen ist bei den Angehörigen der Unter- und unteren Mittelschicht festzustellen, sie sind von der Bewältigung der alltäglichen Lebensprobleme anscheinend so beansprucht, daß man sie kaum für ihre Reproduktionssphäre transzendierende Fragen motivieren kann.

Zur Spendenproblematik sei im thematischen Zusammenhang nur folgendes gesagt: Die Öffentlichkeitsarbeit privater Träger ist sicherlich gut zu heißen, aber dennoch gibt es einige Dinge, die vielleicht zu kritisieren sind. Man nutzt z.B. patriarchalische Überlegenheitskomplexe des Spenders aus, und der Spendenmechanismus selbst scheint dann das

1) Benedict H.-J., in: Gronemeyer M./Bahr H.-E., a.a.O., S. 198 ff.

2) Gerth E., in: Gronemeyer M./Bahr H.-E., a.a.O., S. 136

Vorurteil zu bestärken, daß die Verteilung von Reichtum und Armut nicht veränderbar sei (Schicksalsmythos). Der Entwicklungspolitik werden so langfristig Barrieren aufgebaut, weil man strukturelle und politische Probleme zumeist nicht aufgeklärt ins Visier nehmen kann. Wie z.B. eine Motivstudie (Brot für die Welt) ergeben hat, besitzt das Spenden eine Ventilfunktion für eine als ausweglos empfundene Lage; Spenden ist teilweise als "magische Angstbewältigung" zu konstatieren.

Zusammenfassung

"Heute aber sind politisch-soziale Ohnmachtserfahrungen so hochgradig verinnerlicht, und die Vergeblichkeitsempfindung angesichts immer stärker erschöpfender Alltagskämpfe um Sicherung der eigenen Lebenswelt ist so tief eingedrungen in die fundamentale Dimension alltäglicher Selbstvergewisserung (Identitätsstabilisierung), daß solche Erfahrungen weder im Rahmen einer frühauflöserischen, mit der unzerstörbaren Vernunftnatur oder der moralisch-politischen Intelligibilität des Menschen rechnenden Didaktik aufhebbar sind. Verinnerlichte Ohnmachtserfahrungen dieser Reichweite sind nur - punktuell natürlich - überwindbar, sofern die ohnmachtsverursachenden Konflikte im unmittelbaren Nahbereich selbst, in eigenen, schmerzvollen Widerstands- bzw. Lernhandlungen angegangen werden." 1)

Die entwicklungspolitische Apathie breiter Bevölkerungsteile ist nach meiner Meinung ein nicht zu Bewußtsein gebrachtes eigenes Leiden z.B. Ohnmachtserfahrungen im Produktionsbereich, Statusangst usw.; diese nicht hinterfragte Apathie ist der schon erwähnte, unbewußte "Totstellreflex von Enttäuschten". Solche Gefühlskälte heutiger Menschen in einer übertechnisierten Umwelt führt zur Unempfindlichkeit gegenüber dem Leiden anderer. Wenn Sensibilisierung ermöglicht wird, bleibt sie meistens in der Meinungsebene stecken und geht nicht in die wünschenswerte Verhaltensebene über, d.h. in riskante veränderungsbereite Direktopposition zu vorgegebenen Strukturen. Die Tatsache, daß größtenteils nur Mittelschichtangehörige motiviert werden können, liegt sehr wahrscheinlich darin begründet, daß die Unterschichtspersonen trotz Arbeitszeitverkürzung bei der Alltagsbewältigung vollends gefordert werden und in einer Zeit "psychologischer Ausbeutung" jegliche verbleibende Zeit zur eigenen Regeneration benötigen. Wer also nicht bei den Konfliktfeldern in der Ersten Welt mit seiner Aufklärungsarbeit ansetzt, wird stets nur die Müßiggänger der Mittelschicht oder der Studentenschaft als Zuhörer vorfinden.

1) s. DDFK-Informationen a.a.O., S. 46

Es geht vor allem um die induktive pädagogische Umsetzung mittelbarer Problematiken der Ersten Welt auf die Dritte Welt. Wenn die Verknüpfung von Nah- und Fernbereichs-problematik gelingt, der bewirkt eine weitgestreute Sensibilisierung, die auch dann erfolgsversprechend ist, wenn er zugleich Handlungsspielräume und Veränderungschancen aufzeigt und somit eine Sensibilisierung mit absehbarer Frustration (Ohnmachtsverstärkung) verhindert.

"Ein generelles Krisenbewußtsein, die schattenhafte Empfindung, mit einem umfassenden cultural lag konfrontiert zu sein, die Einsicht in die weltweite Gemeinsamkeit mancher Problemlagen, bestimmt die öffentliche Meinung. Die entscheidende Frage ist aber, welche Lösungsmöglichkeiten mit diesem Krisenbewußtsein gekoppelt sind. Man wird vermuten müssen, daß die hohe Affinität zu angstbesetzt-terroristischen Lösungen, zu einem Wiederaufleben kolonialer Mentalität besteht. Solidarische Lösungen, die einer Einsicht in die Gemeinsamkeit weltinnenpolitischer Problemlagen entsprechen, sind alles andere als selbstverständlich." (ebd., S. 47)

Es bietet sich einerseits also die zentralistisch-koloniale und andererseits die demokratisch-solidarische Lösung (Koope-ration) an. In diesem Zusammenhang möchte ich auf die Notwendigkeit einer kritischen Medienanalyse hinweisen, die vielleicht stichhaltig belegt, wie teilweise "besitzindividualistische Angstreaktionen" (H.-E. Bahr) auf Strukturkrisen durch publizistische Tricks verstärkt werden. Als Zielgröße entwicklungspolitischer Sensibilisierung läßt sich "Soziale Gerechtigkeit" angeben, weil sie ein verallgemeinerungsfähiges Interesse mit Konsensbildungsmöglichkeit darstellt. Unsere Zielgröße besitzt eine totale Perspektive und steht somit in der Verpflichtung einer "universalistischen Moral" (Habermas). Aber leider scheint es auch über diese evidenten Zielangabe noch heftige Auseinandersetzungen zu geben, wie z.B. konsequente klassenkampf- und systemtheoretische Ansätze bezeugen, aber auch die liberale Theorie Dahrendorfs erscheint in diesem Zusammenhang als problematisch, weil Ungleichheiten als stimulierende Elemente mit dynamischer Wirkung interpretiert werden.

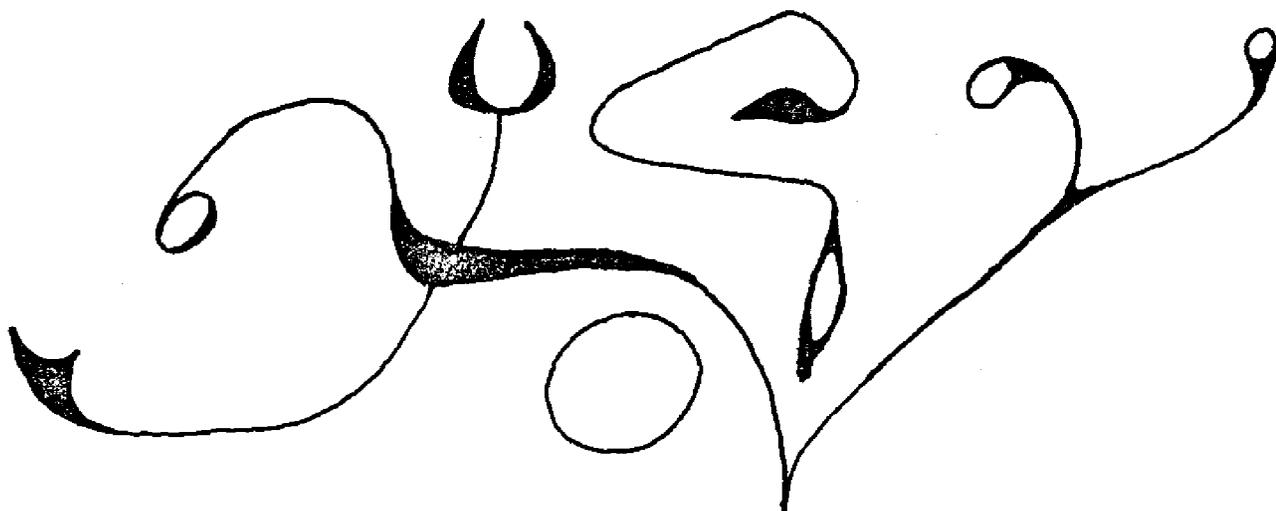
Anmerkungen

Im Zusammenhang mit Aktivierungsmöglichkeiten müßte man die Bedingungen und Ansätze einer "Alternativen Sozialisation" verstärkt thematisieren. 1) Die Medien- und Schulbuchanalysen habe ich im Hinblick auf Sensibilisierungsfeindlichkeit (z.B. Goldene Betten) nicht berücksichtigt, weil der Umfang dieses Aufsatzes dadurch zu stark strapaziert werden könnte.

1) Ich möchte insbesondere auf folgende Arbeit verweisen:
Wanne F.W., 1977

In meinem Beitrag ist leider ein normativ-fordernder Grundton, der subjektive parteiliche Aussagen miteinschließt, durchgängig vorhanden. Aber im Hinblick auf die zu bewältigenden Probleme und der uns noch verbleibenden Zeit, diese zu lösen, erscheint mir eine "wertfreie" wissenschaftliche Abhandlung, die im Objektivitätseifer erlahmt, als nicht angemessen. In dem Wissen um die Bedeutung des Werturteilsfreiheitspostulats M. Webers erscheint mir dennoch eine bereinigte Grenze zwischen Erkennen und Werten als Problem; platter Empirismus allein wirft weder Probleme auf, noch ermöglicht er ihre Lösung. Vielleicht kann man folgende Meinung G. Hufnagels 1) befürworten: "Werturteilsfreiheit und Verantwortungsethik entsprechen sich wie die gedoppelte Identität von Analyse und Kritik in der Soziologie." G. Radbruchs 2) Auffassung, daß das Schweigen der theoretischen Vernunft der stärkste Appell an die praktische Vernunft sei, kann ich nicht zustimmen. Andererseits sollte man aber auch nicht glauben, daß Rationalität mit dem unwiderstehlichen Zwang automatischer Überzeugungskraft ausgestattet ist.

Es verbleibt die Hoffnung, daß Marcuses "eindimensionaler Mensch" noch nicht ein unveränderliches Faktum ist und noch Raum für "vernünftige Nichtanpassung" verbleibt; in dem Wissen, daß es "keine administrative Produktion von Sinn" (Habermas) gibt. □



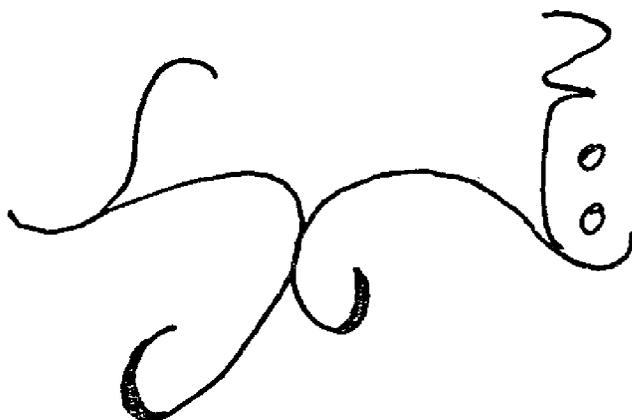
Literaturhinweise

- Baake D. Einführung in die außerschulische Pädagogik, München 1976
- Bahr E. in: Der Spiegel Nr. 1/2, 1976
- Bahr H.-E. u.a. Erforschung von Lernbedingungen, Aktivierungsmethoden sowie der pädagogischen Umsetzung im Lernbereich zu Schwerpunkt II: Überwindung von Unterentwicklung, in: DGFK-Informationen, Sonderheft II, 1975, S. 45-53

1) Hufnagel G., Kritik als Beruf-Der kritische Gehalt im Werk Max Webers, Frankfurt-Berlin-Wien 1971, S. 260

2) s. Radbruch G., Grundzüge der Rechtsphilosophie, Leipzig 1914, S. 26

- Berger P.L. Welt der Reichen-Welt der Armen, München 1976
- Bochumer Pro- Abschlußbericht des Bochumer Projekts:
jekt Entwicklungspolitische Sensibilisierung
in außerschulischen Lernfeldern, o.J.
- Eppler E. Ende oder Wende, Stuttgart, 1975
- Fromm E. On the Sources of Human Destructiveness,
unveröffentlichtes Manuskript, o.J.
- Glaser H. (Hrsg.) Fluchtpunkt Jahrhundertwende, Bonn 1976
- Gronemeyer M. Motivation und politisches Handeln - Grund-
kategorien politischer Psychologie, Hamburg
1976
- Gronemeyer M./ Erwachsenenbildung - Testfall Dritte Welt
Bahr H.-E. (UTB 656) Opladen 1977
(Hrsg.)
- Menne F.W. Dritte Welt in der Ersten Welt in: Aus
Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur
Wochenzeitung Das Parlament, Beilage 37/1976
- Menne F.W. Entwicklungspolitische Sensibilisierung
und alternative Sozialisation (unvollende-
tes Teilmanuskript seiner Habilitation),
Münster 1977
- Meueler E. Lernbereich Dritte Welt, Düsseldorf 1972
(Hrsg.)
- Peter H.-B./ Entwicklungsprobleme - interdisziplinär
Hauser J.A. (UTB 485) Bern/Stuttgart 1976
(Hrsg.)
- Seitz, Kl. Entwicklungspädagogik in der Schule? In:
Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 1/1979,
S. 5 - 23
- Streiter- Der geplante Frieden, Berg,-Gladbach 1972
Buscher H.
(Hrsg.)
- Treml, A.K. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie
struktureller Erziehung. In: Zeitschrift
für Entwicklungspädagogik 2/1978, S. 3-15.

A large, stylized handwritten signature or scribble in black ink, located at the bottom of the page. It consists of several loops and curves, with a vertical line on the right side that has three small circles at its top.