

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?

heft 4/1979, dezember 1979, 3. jahrgang
ISSN 0172-2433

HAAG + HERCHEN Verlag, frankfurt

FRAGE NACH DEN URSACHEN VON MENSCHENRECHTSVERLETZUNGEN

0. 265 Seiten. Paperback. DM 16,80. ISBN 3-88129-286-1.

verwiegende Menschenrechtsverletzungen in der Dritten Welt werden täglich den internationalen Massenmedien berichtet. Wenig dagegen wird über die Aussetzungen dieser Verletzungen wie Waffenlieferungen und internationale Militär- und Polizeiausbildung in den Staaten berichtet, die die Menschenrechte verletzen. Die vorliegende Arbeit versucht, wesentliche Aspekte des Verhältnisses von Entwicklung in der Dritten Welt und der Durchsetzung der Menschenrechte unter grundsätzlichen Gesichtspunkt zu behandeln, wo die wesentlichen Hindernisse für die Verwirklichung der Menschenrechte in der Dritten Welt liegen - warum wir mitverantwortlich und mitschuldig an dieser Entwicklung sind. Die Entwicklung der Menschenrechte in Westeuropa wird sozialgeschichtlich skizziert und der Entwicklung der Dritten Welt gegenübergestellt; daraufhin werden zwei wesentliche Bereiche - bewaffnete Konflikte und Militarisierung der Dritten Welt - analysiert.

Die 27 als 45 Tabellen und Skizzen geben einen reichhaltigen informativsten Hintergrund über die gegenwärtige Situation der Dritten Welt.

Autorenbiographie: Wolfgang S. Heinz, geb. 1953 in Berlin. Abitur 1973; Studium der Politischen Wissenschaft und Psychologie an der Freien Universität 1974 - 1978. Dipl.-Psychologe 1978. Dipl.-Politologe 1979. Seit zehn Jahren Mitarbeiter der Sektion der Bundesrepublik Deutschland von amnesty international, unter vier Jahre im Bundesvorstand, zwei Jahre als Bundesvorsitzender.

HAAG + HERCHEN Verlag GmbH - Fichardstraße 30 - 6000 Frankfurt/Main 1

WOLFGANG GEIGER/KLAUS VOLL/HARTMUT DECKELMANN:

ENTWICKLUNGSLÄNDER IM BLICKPUNKT.

NEUES ARBEITSBUCH FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG.

9. 270 Seiten. Paperback DM 28,00. ISBN 3-88129-281-0

Die dramatischen Vorgänge in zahlreichen Ländern der Dritten Welt konfrontieren immer stärker mit den Lebensbedingungen der Mehrzahl der Menschen in den unterentwickelten Ländern, der weltweiten sozialen Frage unseres Jahrhunderts. Das Buch versucht über die Lage in den Entwicklungsländern zu informieren, Hintergründe und Ursachen aufzuzeigen und am Beispiel des ostafrikanischen Staates Kenia Strukturen der Unterentwicklung sowie Versuche ihrer Überwindung zu beschreiben. Im letzten Teil werden die Entwicklungspolitik der Bundesrepublik Deutschland, das Thema "Neue Weltwirtschaftsordnung" und Auswirkungen des Tourismus diskutiert.

Wegen der leicht verständlichen und zugleich problemorientierten Darstellung, die zahlreichen Grafiken, Karikaturen, Tabellen sowie Arbeits- und Diskussionsanregungen zu jedem Abschnitt eignet sich dieses Buch für die politische Bildungsarbeit in unterschiedlichen Bereichen.

Zielgruppen: Entwicklungspolitisch Interessierte in Volkshochschulen, Gewerkschaften und in der Jugendarbeit; Entwicklungshelfer; entwicklungspolitische Arbeitsgruppen; Lehrer und Schüler (Sozialkunde, Geschichte, Geographie, ab 9./10. Kl.); Studenten der Erziehungs- und Sozialwissenschaften.

ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK ZEP

Interentwicklung und überentwicklung als
Herausforderung für die Erziehung

ISSN 0172-2433

Herausgeber und Schriftsteller: Alfred K. Tremel
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

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, BIZ 500 700 10
Postcheckkonto Frankfurt, Konto-Nr. 661 605
BIZ 500 100 60

Nachdruck mit Quellenangabe und gegen Übersendung von
Belegexemplaren an den Verlag gestattet

Druckerei: 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 Wissen-
schaft braucht, ist ein erregender Gedanke. Erste Hinweise zu
einem solchen neuen Selbstverständnis der pädagogischen Wissen-
schaft 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 Lernhinder-
nisse beim sog. "Alternativtourismus" in die 3. Welt. Der Au-
tor fordert schließlich, "Möglichkeiten entwicklungspolitische
Reisen 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 nichtinstitutiona-
lisierter Form Lernchancen in handwerklicher und selbstverwal-
teter Arbeit zu schaffen!

es folgen eine ganze Menge von

X REZENSIONENs. 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 ENTWICKLUNGs. 58
- ein leicht verfremdeter "Claudius" -

und schließlich noch

X AUTORENVERZEICHNIS und HINWEISEs. 60

e d i t o r i a l

liebe leser,

sie werden es schon bemerkt haben: ab dieser nummer wird die ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK im verlag HAAG + HERCHEN frankfurt am main erscheinen. damit ist die unsicherheit über die zukunft unserer zeitschrift vorbei, die durch den rückzieher des arbeitskreises dritte welt reutlingen als bisheriger herausgeber entstanden ist. künftig wird die ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK in verbesselter ausführung und größerer auflage, aber auch mit einem erhöhten preis erscheinen. ich hoffe, daß der zuletzt genannte nachteil die zuerst genannten vorteile bei weitem aufwiegen werden.

an der inhaltlichen verantwortlichkeit wird sich nichts ändern. in punkt 6 des verlagsvertrages heißt es wörtlich: "die redaktionelle konzeption der zeitschrift bestimmt der herausgeber." herausgeber und schriftleiter ist alfred k. treml. und in punkt 10 steht: "herausgeber und verlag bestimmen die ausstattung, die auf-lagenhöhe und den preis der zeitschrift." durch die konjunktive formulierung ist gesichert, daß sich der verlegerische teil nicht vom inhaltlichen verselbständigt und eine eigengesetzlichkeit entwickelt, die eine unerträgliche kluft zwischen ziel und methode, zwischen inhalt und form zur folge haben könnte. dadurch daß der verlag "alle herstellungs- und vertriebskosten über-nimmt" (punkt 3 des verlagsvertrages) ist die ökonomische basis des projekts gesichert. gleichzeitig hat dies für mich eine wesentliche arbeitsentlastung zur folge; eine solche war angesichts des ständig sich ausdehnenden aufgabenbereichs dringend geboten. ich bin deshalb froh und herrn herchen sehr dankbar, daß die zeitschrift vom HAAG + HERCHEN-verlag unter solch günstigen bedingungen übernommen wurde.

allerdings, und das müssen wir auch klar sehen, müssen damit von den ursprünglichen prinzipien -wie wir sie im editorial des ersten heftes formuliert haben- abstriche gemacht werden, die dem projekt zumindest teilweise einen etwas anderen, weniger idealen charakter geben. ein "non-profit-unternehmen" wird diese zeitschrift hoffentlich nur noch für kurze zeit sein; ohne eine mindestens ausgeglichene bilanz von einnahmen und ausgaben wird kein unternehmen von dauer sein können. nachdem die unterstützung des alten herausgebers weitgehend weggefallen ist, wird eine solide finanzbasis nicht nur ein erwünschtes und notwendiges, sondern auch ein realistisches ziel sein. um es möglichst bald zu erreichen, werden künftig auch bezahlte anzeigen übernommen werden. dadurch daß die verlegerische tätigkeit völlig von der schriftleitung getrennt ist, glaube ich mit sicherheit sagen zu können, daß durch anzeigekunden keinerlei einfluß auf den redaktionellen teil (insb. die rezensionen) genommen werden kann.

sollte ein nennenswerter gewinn herausgewirtschaftet werden, besteht die absicht, die für diese zeitschrift aufgewendete arbeit auch angemessen zu bezahlen. vorläufig erhalten die autoren nur jeweils 5 komplette hefte der betreffenden ausgabe umsonst, mittelfristig aber ist ein (kleines) honorar wahrscheinlich. man darf nicht übersehen, daß bisher weder die autoren, noch der schriftleiter auch nur 1 pfennig an dieser zeitschrift verdient haben. es ist wünschenswert, daß diese "selbstaubeutung" ein ende findet, ohne daß die leser gleich profitdenken unterstellen.

ich bin der überzeugung, daß durch die verlegerische betreuung des HAAG + HERCHEN-verlages die ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK auch weiterhin ein offenes und kritisches forum für die entwicklungspädagogische diskussion sein wird. inwieweit uns dies auch inhaltlich glückt, hängt insbesondere von der mitarbeit der leser ab.

im übrigen ist geplant, parallel zu dieser zeitschrift in unregelmäßiger folge die buchreihe BEITRÄGE ZUR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK

(ebenfalls im HAAG + HERCHEN-verlag frankfurt) herauszugeben. als band 1 dieser reihe erscheint anfang 1980 der titel "entwicklungspädagogik - über- und unterentwicklung als herausforderung für die erziehung". er enthält die wichtigsten aufsätze der ersten hefte der ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK in überarbeiteter und erweiterter form. autoren sind PFÄFFLIN, SEITZ, TREML, ORTH und HOLZBRECHER!

alfred k. treml

reutlingen, ende november 1979



Gerhard Glück

Brauchen wir ein neues Paradigma für die pädagogische Forschung?
Überlegungen zu einer kritisch-analytisch-konstruktiven
Erziehungswissenschaft

1. Einleitung: Subjektive und objektive Interessen

1.1. Erfahrungen und Motive

Das neue Paradigma¹⁾, das ich hier vorstelle, enthält die 4 Kategorien: Relevanz, Begriff, Methode und Aussagenbildung - samt ihrer Begründung. Diese Kategorien konstituieren nach meiner Auffassung pädagogisch-wissenschaftliche Arbeit überhaupt (das ist eine gewagte, weil sehr allgemeine These!). Ich kam auf diese Begriffe, als ich nach einer brauchbaren Einordnung der Methode des Verallgemeinerns in die pädagogische Forschung suchte (GLÜCK 1979 b, 1.2).

Ich habe dann gesehen, daß mit Hilfe dieser Begriffe ein gemeinsames Raster für die Beurteilung pädagogischer Arbeiten möglich werden könnte und daß die bisher mehr oder weniger parallel (zum Teil auch in Konkurrenz) laufenden Methoden pädagogischer Forschung (wie z.B. Hermeneutik, Phänomenologie, Empirie, vergleichende Pädagogik, Ideologiekritik usw.) von diesen Kategorien aus darstellbar sind. Da ich gegen eine Abgrenzung der empirischen Pädagogik aus der gesamten Pädagogik eintrete, habe ich diese Thesen in einer ersten Fassung auf der 28. Arbeitstagung der Arbeitsgemeinschaft für empirisch pädagogische Forschung (AEPF) in Kiel im September 1979 vorgetragen. Aus einem Gespräch mit Alfred K. Treml ergab sich, daß diese Auffassung pädagogischer Forschung auch geeignet sein könnte, neue Werte, die sich aus der Alternativbewegung ergeben, in den Rahmen wissenschaftlicher Arbeit als begründende Werte (unter dem Relevanzaspekt) einzuführen. Unter diesem zuletzt genannten Aspekt stelle ich diese Überlegungen hiermit zur Diskussion.

Daß ein Schwerpunkt meiner Darlegungen bei den empirisch-quantitativen Methoden liegt, bedeutet nicht, daß ich diese Denkweise für die wichtigste halte, das ist lediglich durch meine methodische Ausbildung und den Schwerpunkt meiner bisherigen Tätigkeit bedingt. Wesentlich beeinflusst haben mich bislang die als integrativ einzuschätzenden Arbeiten von Heinrich Roth (ROTH 1962) zur realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung und Wolfgangs Klafkis Vorschlag einer kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft (KLAFKI 1971). In der Weiterführung dieser Tradition halte ich bezüglich der Methoden und der wissenschaftstheoretischen Orientierung mit Leo Roth (ROTH 1977, S. 16-21) eine Integration für sinnvoller als eine Konfron-

1) Ich gehe hier nicht auf die im Anschluß an einen Vorschlag von Kuhn entstandene Diskussion zum Paradigma-Begriff ein, und damit auch nicht auf die 21 verschiedenen Bedeutungen (vgl. WEINGART 1976). Gemeint ist hier einfach ein (kognitives) Orientierungsmuster.

tation. Speziell im Bereich der Werte, welche die Relevanz einer Forschungsarbeit zu allererst begründen, wird eine Konfrontation aber unvermeidlich sein. Sie ist ein angemessener Ausdruck der Erkenntnis, daß die Ausbeutung von Menschen und der Natur so nicht weitergeführt werden darf und das "menschliche Dilemma" (so der Bericht des Club of Rome für die achtziger Jahre) durch ein alternatives Lernen für die Zukunft bewältigt werden muß (vgl. dazu Abschnitt 1.2).

Bei einer Diskussion meinte ein Kollege, daß es für uns Pädagogen unnötig - ja sogar eine Zeitverschwendung wäre, sich mit Wissenschaftstheorie überhaupt zu beschäftigen, denn erstens: Wie man Wissenschaft betreiben müßte, lehrte ja der gesunde Menschenverstand. Und zweitens: So gut wie die hauptamtlichen Wissenschaftstheoretiker (gemeint waren wohl vor allem Philosophen und Soziologen) könnten wir es ja doch nicht. Ich glaube kaum, daß meine Antwort ihn überzeugt hat, vielleicht auch nicht Verständnis für sein Anliegen zeigte. In etwa sagte ich: daß es ja naiv wäre, einfach nur naturwüchsig vor sich hin zu forschen, ohne darüber zu reflektieren, zumal wir die Art des Forschens durch systematische Lehre und bei der Betreuung von Examensarbeiten ja auch an die nächste Generation weitergeben würden. "Naivität" allerdings könne ich ihm eigentlich nicht unterstellen, da er ja auch mindestens eine wissenschaftstheoretische Buch vorgelegt habe. Zum Hintergrund dieser Debatte muß gesagt werden, daß ich seine wissenschaftstheoretische Position durch meine Ausführungen als unzureichend erweisen wollte.

Ich erzähle diese Anekdote zu Beginn, weil die darin zum Ausdruck kommende Aversion gegen Wissenschaftstheorie vielleicht auch typisch für manchen Leser dieser Zeitschrift sein könnte. So ein Leserbrief in Heft 1/1979, S. 58, worin mehr Praxis und weniger Theorie gewünscht wurde. Mancher Leser dürfte das Bedürfnis haben, über die (bessere) Begründbarkeit von Forschung etwas zu lesen, andere wünschen sich möglichst konkrete Berichte (seien es Untersuchungen, seien es Praxisbeispiele). Bei aller Anerkennung dieser praxis- oder handlungsorientierten Perspektive darf die kritische Reflexion darüber nicht vernachlässigt werden, sonst wäre eine solche Praxis der Theorie wirklich naiv zu nennen: Der Verzicht auf ein Nachdenken über die Bedingungen und (Neben)Folgen der eigenen Theorie ist ein Teil jener Borniertheit, die Praxis als bornierte reproduziert. Nun geht es mir in diesem Beitrag um die Reflexion über die Praxis des Forschens, weil ich davon ausgehe, daß wissenschaftliche Tätigkeit Beträchtliches zur Verbesserung humaner Lebensbedingungen beitragen kann. Damit dieses Ziel aber von den Wissenschaftlern gesehen wird, bedarf es einer neuen wissenschaftstheoretischen Orientierung.

Ich gehe weiter davon aus, daß die gegebenen Disparitäten in fast allen Lebensbereichen auch teilweise durch wissenschaftliche Tätigkeit entstanden sind und - hier müßte Ideologiekritik ansetzen - auch bisweilen gerechtfertigt werden. Andererseits halte ich ein Vorherrschen wissenschaftstheo-

retischer Arbeit ebenso für schädlich wie die Abstinenz davon. Mein Eindruck ist, daß zur Zeit in der Pädagogik eine (zu große!) Menge an wissenschaftstheoretischen und methodologischen Arbeiten auf den Markt kommt und zu wenig empirische Untersuchungen und Praxisberichte. Das liegt sicher an dem herrschenden akademischen Standards, wo eine Reflexion über etwas mehr gilt als das "etwas" selbst; es kann hier der (vor allem auch in den Gehaltsstufen) nach oben strebende Nachwuchs zeigen, wie tiefsinnig er über die Arbeit anderer zu urteilen weiß, wie umfassend seine Kenntnis der Literatur ist und wie neu sein eigenes Resümee aus dem allem ist.

Dazu beispielhaft ein Bericht eines Kollegen beim Kaffeetrinken in der Pause bei der erwähnten Kieler Tagung: Er hat langjährige Schulpraxis, Promotion und ein paar Jahre Hochschullehrererfahrung hinter sich und arbeitet zur Zeit hauptamtlich an einem schulpraxisbezogenen Projekt. Er möchte Hochschullehrer werden und sich habilitieren. Da bietet es sich eigentlich an, im Rahmen dieses Projekts ein Thema zu wählen, etwa Unterrichtseinheiten mit zu entwickeln, zu dokumentieren und zu evaluieren, kurz: über Praxis nach allen Regeln der Kunst zu reflektieren. So etwas, meint er aber, wird wohl als Habilitationsleistung kaum Gnade finden - also wird er ein allgemein anthropologisches Thema wählen und eine reine Bücherarbeit schreiben. In einer ähnlichen Situation befand ich mich selbst vor einigen Jahren und habe mich für eine wissenschaftstheoretische und gegen eine hochschuldidaktisch-praxisbezogene Arbeit entschieden. Oder jetzt vor einem halben Jahr: Ich reichte einen Antrag für ein Forschungssemester mit sexualpädagogischer Thematik ein und einer von fünf Arbeitsschwerpunkten soll die Durchführung und Reflexion einer Unterrichtseinheit in der Hauptschule und im Gymnasium sein. Ein einflußreicher Kollege rät mir, diesen Punkt lieber wegzulassen, weil er ja nicht so eindeutig vom Ministerium als "Forschungs"-arbeit erkennbar wäre. Ich lasse den Praxisabschnitt weg - die Unterrichtseinheit wird gleichwohl durchgeführt -, mein Antrag wird positiv entschieden!

Steht die "Freiheit der Forschung" nur auf dem Papier? Es wäre sicher falsch, heute eine Unterdrückung abweichenden Denkens im Fach Pädagogik an den Hochschulen der BRD zu konstatieren. Ein besonderer kreativer Anteil wird tatsächlich bei Doktorarbeiten und Habilitationen erwartet. Durch latente Lernprozesse wird der auf Anerkennung angewiesene Nachwuchs auf tradierte akademische Formen und Rituale verwiesen, wobei die Bewältigung praktischer Probleme oder die Orientierung an alternativen Werten und Standards verhindert anstatt gefördert wird. Deshalb ist eine Umorientierung der etablierten Wissenschaftsgesellschaft nötig, welche durch ihre Vorstellungen von guter Forschung die nächste Generation nicht unerheblich beeinflussen wird. Meine Kritik ist kein Plädoyer für eine ausschließliche Praxisorientierung der Wissenschaft ohne Reflexion über ihren Sinn und Relevanz. Ich meine jedoch, daß die notwendige Ausgewogenheit zwischen Reflexion sowie Methodendiskussion und konstruktiv-praxisorientierter

Wissenschaft zur Zeit fehlt.

Auf welche Werte hin pädagogische Forschung zu verpflichten wäre, will ich im folgenden Abschnitt kurz umreißen. Wir müssen davon ausgehen, daß diese Werte historische, und damit keine absolut begründbare sind. Insofern können sie nicht ohne eine Gesellschaftstheorie eingeführt werden. Ich kann und will in diesem Zusammenhang diesen gesellschaftspolitischen Zusammenhang nicht ausführlich darlegen, sondern ihn nur exemplarisch mit dem Thema "Gewalt" andeuten.

1.2 Zur "objektiven" Lage pädagogischer "Erfolge"

Gewaltanwendung: Stanley Milgram (MILGRAM 1974) hat in einem aufsehenerregenden Experiment nachgewiesen: Auf Anordnung einer Autorität (hier genügte ein Wissenschaftler, der vorgab, Lernen mit Bestrafung durch Elektroschocks zu untersuchen) sind (in München) 80% der Erwachsenen dazu bereit, einen Menschen (den sie vorher gesehen haben) bis zu dessen potentiell Tod zu foltern (vgl. PÄDAGOGISCHE FOLTERFORSCHUNG 1978). Ich habe den Film dazu gesehen und dieser sowie der kleine Anteil an Verweigerern haben mich betroffen gemacht. Für so hoch hatte ich (wie wohl viele der Quäler selbst) die Bereitschaft zu mißhandeln und zu quälen nicht eingeschätzt. War dieses Experiment trotz der perfiden Täuschung der Versuchsteilnehmer (vgl. 2.4) ethisch gerechtfertigt? Damit die bewußte Erziehung und die gesamten Lebensbedingungen so geändert werden, daß in Zukunft diese Bereitschaft verschwindet bzw. die Bereitschaft und Fähigkeit zum Widerstand gegen inhumane Autoritäten wächst?

Zur möglichen Entstehung von Gewalttätigkeit und ihrem Vorkommen in verschiedenen Situationen ein paar Daten: "Alle Fernsehprogramme, ob sie nun als 'erzieherisch' bezeichnet werden oder nicht, leiten Lernprozesse ein ... Selbst der sanfteste 'Thriller' ist eine Wertaussage und eine Projektion von Verhaltensweisen, die fast alle uns vertrauten Stereotypen enthalten, die bei der größtmöglichen Anzahl von Menschen Anklang finden... Ein siebzehnjähriger Amerikaner hat insgesamt ... etwa 20 000 Fernsehmerde gesehen." (BOTKIN u.a. 1979, S. 97). In der BRD dürften es vor der Einführung des kommerziellen Fernsehens wohl noch ein paar Tausend weniger sein.

Ein Zehntel aller Jugendlichen erinnert sich an "erpreserischen Zwang" beim ersten Geschlechtsverkehr (SIGUSCH/SCHMIDT 1973, s. 20) und 18% aller verheirateten Frauen haben - nach einer Allensbacher Umfrage - schon eine Vergewaltigung in der Ehe erlebt (RIESKAMP 1979). Die vielfältigen Formen der Gewaltanwendung zur Erlangung sexueller Befriedigung mit einem dazu nicht bereiten Partner und zur Unterdrückung von Sexualverhalten, welches weder sozial noch individuell schädlich ist, waren Thema der letzten Tagung der Gesellschaft für sozialwiss. Sexualforschung (vgl. ALBRECHT-DESIRAT/PACHARZINA 1979).

Jährlich werden 700 bis 900 Kinder von den eigenen Eltern umgebracht, 16 000 bis 20 000 werden mißhandelt (nach Angaben der Dt. Akademie für Psychoanalyse, zit. Zeitspiegel nr. 47/79).

Zwei weitere Bereiche seien nur schlaglichtartig skizziert:
Globale Disparität der Bildungsausgaben: "Das wohlhabendste Fünftel der Weltbevölkerung... gibt fünfzig mal mehr für die Pro-Kopf-Bildung aus als das ärmste Fünftel." (BOTKIN u.a. 1979, S. 108).

Waffenproduktion und Kriegsvorbereitung: Da genügt wohl der Hinweis darauf, daß es auf unserer Erde inzwischen so viel Zerstörungspotential gibt, daß die gesamte Erdbevölkerung damit vernichtet werden kann. Unsere "technische Kultur" ist so weit "fortgeschritten", "daß sie sich zu nichts machen und auf der Erde die Biosphäre, alles Leben abschaffen kann" (Reinhart Maurer).

Die letzten zwei Bereiche hängen sehr stark mit Gewalt zusammen; sie sind durch sie entstanden, werden auch damit aufrechterhalten.

Diese Situation stellt die große Herausforderung an die Pädagogik als praktische Disziplin und als Wissenschaft dar. Schließlich ist die Vermutung nicht abwegig, daß auch sie einen Beitrag dazu geleistet hat, wenngleich sicherlich dabei andere Kräfte (insb. politische und ökonomische) stärker beteiligt waren. Sie sind aber - dies zur Begründung meines Beitrags überhaupt - sicher wesentlich durch wissenschaftliche Tätigkeit änderbar, die vom Aufzeigen der Defizite, über Erklärungsversuche bis zur konstruktiven Gestaltung humanerer und gerechterer Lebensbedingungen geht.

2. Vier wesentliche Merkmale wissenschaftlicher Tätigkeit

2.1 Konstruktive Theoriebildung

Zur Bewältigung der menschlichen Überlebensprobleme ist eine konstruktive Ausrichtung der Theoriebildung notwendig. Eine nur distanzierte Beschreibung und Erklärung reicht nicht mehr aus. Nicht nur der Begründungszusammenhang von Theorien, sondern auch und im besonderen Entstehungs- und Verwendungsfragen sind als "wissenschaftlich" anzugehen. Demgegenüber entsprechen manche historisch-hermeneutischen Forschungen, bei denen es lediglich um die Aufdeckung von vergangenen Ereignissen und die werk-immanente Interpretation von Texten geht, einem ausschließlich rekonstruktiven Vorgehen. Auch solche Arbeiten können fruchtbar für Gegenwarts- und Zukunftsprobleme werden, wenn sie

- empirische Sätze liefern, die für die Lösung gegenwärtiger oder zukünftiger Situationen verwendbar sind oder
- alternative Möglichkeiten der Begriffsbildung aufzeigen oder
- das Bewußtsein für andere Normen und Werte öffnen oder auch
- den Forscher auf andere Methoden hinweisen.

Eine konstruktive Theoriebildung kann (und muß) sich somit auf (neue) empirische Sätze beziehen, oder auf die Aufstellung neuer Normen, die dazu helfen, eine alternative pädagogische

Praxis zur institutionalisieren.

Dazu zwei Beispiele:

+ Zur Etablierung eines neuen Eigentumsbegriffs schlägt A. K. Tremml alternative Lebensorientierungen vor (TREML 1978, S. 13):

- die Bereitschaft, einfacher zu leben, Ressourcen sparsam zu verwenden, privates Eigentum jederzeit zu verleihen und anderen zugänglich zu machen;
- die Bereitschaft, regelmäßig und spürbar einen prozentualen Anteil an seinem Nettoeinkommen zu spenden oder als Entwicklungssteuer Entwicklungsprojekten zukommen zu lassen (etwa im Rahmen der "aktion selbstbesteuerung").

+ Oder in der Diskussion um die rechten Normen in der Sexualerziehung kam ich bei einer Analyse der weit verbreiteten Normen einer menschenfreundlichen Sexualmoral von Alex Comfort zu dem Ergebnis, daß beim sozialen Handeln die kommunikative Klärung von Konflikten als Norm einzuführen ist und zur Erleichterung der Lebensbedingungen von Minderheiten (z.B. Homosexuellen) die Forderung nach aktiver Solidarität notwendig ist und schlage deshalb als Normen einer emanzipatorischen Sexualmoral vor (vgl. GLÜCK 1979 b):

I. Empfängnisverhütung: Du sollst nicht fahrlässig die Zeugung eines unerwünschten Kindes ermöglichen!

II. Soziales Handeln: Du sollst einen Menschen nicht vorsätzlich enttäuschenden Erfahrungen aussetzen und wenn Konflikte auftreten, sie durch Gespräche ... zu lösen oder so zu verarbeiten versuchen, daß keiner mit dem Gefühl des Alleingelassenseins, in Verzweiflung oder Angst zurückbleibt.

III. Solidarität: Leid und Unterdrückung anderer Menschen in ihrer Sexualität darf Dir nicht gleichgültig sein: deshalb sollst Du - nach Deinen Möglichkeiten - aktiv für die Herstellung humaner Lebensbedingungen für alle eintreten!

2.2 Erkenntnisinteresse

Alle Erkenntnisse sind abhängig von Vorentscheidungen über Werte und Normen, die sowohl die verwendeten Begriffe als auch die Methoden stark beeinflussen (sicher nicht ausschließlich determinieren). "Neutralität" und "Objektivität" schlechthin sind deshalb unmöglich; Engagement für bestimmte Werte und das Erkenntnisinteresse sind deshalb offen zu legen. Daß persönliche Wertüberzeugungen tatsächlich die Schlußfolgerungen beeinflussen, zeigt die Studie von Sherwood und Nataupsky (zit. nach HECKHAUSEN/RAUH 1972, S. 47f.): Zur Erklärung der IQ-Unterschiede zwischen Weißen und Schwarzen: 30% der Varianz der Ergebnisse können mit 7 demographischen Variablen der Untersucher erklärt werden. Wissenschaftler aus höheren sozio-ökonomischen Schichten neigen eher zu einer genotypischen und weniger zu einer Umwelterklärung.

Normative und empirische Aussagen sind in einem Aussagezusammenhang aufeinander zu beziehen, ohne daß der Unter-

schied der Aussagetypen, insb. ihre verschiedene Begründbarkeit, damit aufgehoben ist. Auf jeden Fall müssen empirische und normative Urteile bzw. Aussagen unterschieden werden, wenn - wie bei den meisten pädagogischen Theoretikern heute - ein intuitionistischer Standpunkt angenommen wird (vgl. ZECHA 1972, S. 586 f.). Ich gehe deshalb davon aus, daß es sich um je verschiedene Aussagetypen handelt und je besondere Methoden zu ihrer Aufstellung und Verallgemeinerung herangezogen werden müssen. Andererseits sind die Zusammenhänge so offenkundig und wichtig, daß eine gemeinsame Erörterung innerhalb eines Aussagenzusammenhangs Vorteile mit sich bringt: Werturteile entscheiden darüber, welche empirischen Aussagen überhaupt behandelt werden (insbesondere über welche man überhaupt nicht spricht¹⁾) und normative Aussagen gelten (sofern man nicht eine überzeitliche Gültigkeit annimmt) unter bestimmten empirisch klärbaren Voraussetzungen. Ähnliches gilt für die Erörterung praktischer Konsequenzen oder Empfehlungen, die am Schluß einer vorwiegend empirischen Untersuchung stehen können oder - wenn sie der Hauptzweck einer Arbeit sind - auf Erkenntnissen aufbauen, die durch empirische Untersuchungen gewonnen wurden. Damit wird allerdings nicht behauptet, daß der Wissenschaftler stellvertretend für andere über die zu befolgenden Normen zu entscheiden das Recht und die Kompetenz hat. Die Entscheidung über das Sollen in allen wesentlichen Fragen kann letzten Endes niemand für andere treffen, also auch nicht der Wissenschaftler bzw. die Wissenschaftler-Gemeinschaft (das wäre dann wohl "Expertokratie"!(3) Wissenschaft hat aber in zwei Bereichen Beratungsfunktion:

- a) Sie müßte sagen können, welche Folgen bestimmte Maßnahmen haben (erfahrungswissenschaftlicher Aspekt).
- b) Sie müßte die Ziele analysieren (historisch, systematisch, ideologiekritisch) und ihre gegenseitige Abhängigkeit aufzeigen und sie in eine derart verständliche Sprache übersetzen, daß sie ein Laie verstehen kann (normativer Aspekt). 2)

2.3 Nachprüfbarkeit

Klarheit des Argumentierens sowie Genauigkeit und Nachprüfbarkeit sind Werte, die gerade die wissenschaftliche Kommunikation gegenüber dem Alltagsdenken und -handeln auszeichnen. "Was wir wissenschaftliche Forschung nennen, ist nun nichts anderes als eine historisch besondere Variante in dem Bemühen, Genauigkeit herzustellen" (MOLLENHAUER/RITTELMEYER 1977, S. 31). Deshalb ist die Verwendung der Logik, die empirische Prüfung

- 1) Ein Beispiel dazu bringt TREML 1978, S. 5.
- 2) Ein Beispiel hierfür: Die Tübinger Erklärung zu den Thesen des Bonner Forums "Mut zur Erziehung" stellt eine ideologiekritische und zugleich konstruktive Diskussion der Normenproblematik dar.
- 3) Die Frage, ob Entscheidungen und Normen auf legitimierte Vertreter übertragbar sind, muß hier offen gelassen werden.

und die Quantifizierung von Beobachtungen notwendig. So verstanden kann man, sofern die allgemeine Bedeutung einer Fragestellung gesichert ist, einen theorie-immanenten Fortschritt in der Quantifizierung von Begriffen sehen, sofern diese zuverlässig (reliabel) und gültig (valide) möglich ist.

Die Skalierung von Qualitäten und die Einführung von mathematischen Strukturen in die Begriffssprache der Pädagogik halte ich deshalb grundsätzlich für wünschenswert, weil sie die Ausdruckskraft der Fachsprache bereichert. Denn zusätzlich zu allen bisher geübten qualitativen Darstellungen (auch Einzelfalldarstellungen oder Interpretationen von nicht mit päd. Absicht verfaßter Literatur gehören dazu) kommen nun eine große Menge quantitativ-differenzierender Aussagen dazu.

Ich sehe auch keinen Gegensatz zwischen Qualität und Quantität (oder ein dialektisches "Umschlagen" von einem in den anderen Bereich). Auf einer ähnlichen Ebene liegt die m.E. unfruchtbare Gegenüberstellung von Erklären (als Hauptziel der "Empiriker") und Verstehen (als Domäne der "Hermeneutiker" oder "Geisteswissenschaftler"). Beide zielen auf Erklärungen in Form empirischer Sätze ab und beide bedürfen zuvor eines Verstehens der Begriffe, die sie rezipieren und für ihre Ergebnisdarstellung verwenden.

Festzuhalten ist allerdings, daß es nicht in jedem Fall brauchbare Operationalisierungen von Begriffen gibt und daß man selten sagen kann, daß das mit einem Begriff Gemeinte vollständig meßbar gemacht werden kann. Diese Einschränkung gilt besonders für den Begriff der schöpferischen Tätigkeit, weil z.B. die gesellschaftliche Brauchbarkeit einer Idee manchmal erst von einer späteren Generation erfahren werden kann und man über die nicht erprobten Ideen nicht viel Gültiges sagen kann. Behauptet jemand von vornherein, daß ein Begriff prinzipiell nicht und auch nicht in Teilaspekten operationalisierbar ist, kann man das als Immunisierung gegen eine Nachprüfung an der Wirklichkeit verstehen und eine solche These ist ideologieverdächtig.

Sicher ist, daß die Orientierung an der Quantifizierung als der exakten Beweisform im Rahmen mancher empirisch-pädagogischen Arbeit zur Vernachlässigung der Wahrnehmungsweise der Kinder und dem Zusammenhang der päd. Situation geführt hat. So habe ich z.B. in meiner Doktorarbeit über Rechenleistung und Rechenfehler zwar bei den sog. Vorversuchen mit Kindern Rechenaufgaben durchgesprochen, nach der Fertigstellung des Tests jedoch nur noch diesen als Meßinstrument verwendet und gründlich quantitativ ausgewertet. Dabei taucht die Frage, wie Kinder ihre eigenen Fehler erleben und beurteilen, wie sie unter Kritik und Strafe durch Eltern und Lehrer leiden, auch sich über Erfolge freuen (Konkurrenzorientierung!), gar nicht mehr auf. Und dieses Defizit war weder mir noch den Beratern und Beurteilern bewußt, sonst hätte ich es wenigstens entschuldigend im Vorwort erwähnt.

Deshalb ist zu fordern, daß zusätzlich zur Quantifizierung von Phänomenen auch einzelne (womöglich) typische Fälle darzustellen und zu interpretieren sind. Damit kann auch für den in abstraktbegrifflicher Argumentation weniger geübten Leser ein Sachverhalt verstehbar erläutert werden. Als gelungene Beispiele für Beschreibungen individueller Ereignisse sehe ich die Primärerfahrungen und Alltagsbeschreibungen von Helmut Fend zum Schulklima (FEND 1977, s. 16-26) und das entwicklungspädagogische Tagebuch von Alfred K. Tremel in den Heften dieser Zeitschrift an.

2.4 Verantwortung

Die Verantwortung des Wissenschaftlers umgreift eigentlich alle drei bisher genannten Eigenschaften. Ich will unter diesem Stichwort hier lediglich die Wahrhaftigkeit im Umgang mit Menschen, deren Beiträge für eine Untersuchung verwendet werden, und die Folgen wissenschaftlicher Arbeit erörtern.

Zur Wahrhaftigkeit hat Jürgen Henningsen in einem eindringlichen, mit vielen Beispielen belegten Plädoyer auf die Verfälschung der Aussagen durch Täuschung im Umgang mit Versuchspersonen hingewiesen (HENNINGSEN 1964). "Pädagogische Erfahrung" - so lautet seine These - "ist nur möglich, wenn die an einer pädagogischen Situation Beteiligten - auch die Forscher - 'pädagogisch' handeln" (S. 9). Wenngleich es oft verlockend sein mag, durch einen Trick Auskünfte zu bekommen oder Verhalten beobachten zu können (insb. wenn moralisch negativ bewertete Eigenschaften Thema der Untersuchung sind), das sonst unterdrückt würde, ist eine Täuschung grundsätzlich nicht zu rechtfertigen. Nicht nur, weil die Versuchsteilnehmer als Kommunikationspartner nicht ernst genommen werden, (1) auch weil - durch das Bekanntwerden dieser Strategie - auf lange Sicht das Vertrauen in die Wissenschaftler verloren geht. Man glaubt ihnen einfach nicht mehr, selbst wenn sie die Wahrheit sagen.

Gerade die am Anfang zitierten Gehorsamsexperimente von St. Milgram sind mit einer starken Täuschung der Versuchspersonen durchgeführt worden! Rechtfertigen die - erschreckenden - Erkenntnisse über die Folterbereitschaft von Normalbürgern den dort an ihnen vorgenommene Betrug?

Die Folgen sind noch schwieriger zu beurteilen. Zumindest nach traditioneller Auffassung ist ein Wissenschaftler für die Folgen bei der Verwendung seiner Forschungsergebnisse nicht verantwortlich, oder doch nur dann, wenn er nachweislich Fehler gemacht hat, also empirisch falsche Aussagen produziert hat. Ganz richtig ist diese Aussage allerdings nicht: Wenn etwas sich als besonders nützlich erweist, bekommt er

1) Für das Hervortreten der Handlungsforschung war u.a. ein ähnliches Motiv leitend: Man dürfe mit Versuchspersonen nicht bloß experimentell-distanziert umgehen und sie damit zum Objekt (Material) machen, man müsse sie als gleichberechtigte Subjekte anerkennen.

Anerkennung (Aufstieg, Rufe, Preise usw.).

Mich interessiert hier aber die generelle Frage, ob und wie ein Wissenschaftler die Verwertbarkeit der Ergebnisse vorher bedenken und beeinflussen kann. Das wird nicht immer leicht möglich sein. Denn wenn eine Theorie bereits aufgestellt und durch empirische Daten als hinreichend bewiesen gelten kann, ergeben sich zwei Probleme:

- Es ist schwer, sie zu verheimlichen, d.h. nicht zu publizieren, selbst wenn sie von den herrschenden Mächten gegen die Interessen der Bevölkerung verwendet werden könnte (Gründe: Kollegen, Teammitglieder, eigenes Publikationsinteresse zur Profilierung).

- Meist dürfte die Entscheidung, ob die Ergebnisse gegen die Interessen der Bevölkerung verwendet werden können, sehr schwer fallen, da Positiva und Negativa gegeneinander abzuwägen sind, vielen Theorien auch ambivalent sein dürften.

Deshalb sind Überlegungen zur Verwertbarkeit von Forschungsergebnissen schon bei der Planung eines Projekts zu berücksichtigen und zwar derart, daß die überhaupt möglichen Ergebnisse und deren mögliche Verwertbarkeiten vorher schon (quasi die Entwicklung vorhersehend) diskutiert und gegeneinander abgewogen werden. Es wäre dann diejenige Alternative vorzuziehen, welche am wenigsten "mißbraucht" werden kann und den höchsten Nutzen (im Sinne der o.a. Kriterien) verspricht. Auch damit ist natürlich noch nicht absolut sicher, daß die Ergebnisse nur für "gute" Zwecke verwertet werden.

3. Vier Hauptaspekte pädagogischer Forschung

Aus den im zweiten Teil genannten Merkmalen und der Tradition pädagogischen Denkens ergeben sich vier Hauptaspekte, die das Forschen konstituieren:

- + Relevanz (und Legitimation)
- + Begriffsbildung und -interpretation (einschließlich Beobachten und Messen)
- + Forschungszugriff bzw. Methode
- + Aussagenbildung

"Konstituieren" bedeutet hier, daß Forschung nur dann gelingen kann und nur dann fruchtbare Ergebnisse erzielt werden, wenn jeder dieser vier Aspekte angemessen bearbeitet wird. "Angemessene Bearbeitung" bedeutet wiederum eine nach dem Diskussionsstand (inhaltlich und methodisch) hinreichend gründliche und nachvollziehbare Darlegung der Gedankenschritte und Ergebnisse. Das kann dann recht knapp erfolgen, wenn auf andere Arbeiten verwiesen werden kann.

3.1 Relevanz

Relevanz und Legitimation haben eine Vorrangstellung gegenüber den anderen Kategorien. Denn dieser Bereich umfaßt alle Fragen der Bewertung, Begründung und Rechtfertigung wissenschaftlicher Tätigkeit. Dazu gehören u.a. folgende Fragen:

- + Wer hat ein Interesse an bestimmten Untersuchungen oder sogar bestimmten Ergebnissen?
- + Wie könnten die Ergebnisse verwertet werden?
- + Welche absichtlich oder nicht absichtlich versteckten Interessen sind mit einem bestimmten Forschungsauftrag verknüpft?
- + Warum verspricht man sich überhaupt von einer empirischen Untersuchung oder einer Textanalyse eine brauchbare (neue) Erkenntnis?
- + Welche Art von Antworten bzw. Resultaten werden angestrebt (z.B. Wenn-Dann-Sätze oder Beschreibung des Ist-Zustandes oder Normen)?
- + Wie groß ist der Aufwand (auch der eigenen Arbeitszeit) für dieses Vorhaben?
- + Welche alternativen Aufgaben könnten anstelle der geplanten (sofern deren Relevanz nicht überzeugend nachweisbar ist) mit den gegebenen Qualifikationen und Mitteln bewältigt werden?
- + Welche persönliche Beziehung haben die Wissenschaftler zu dieser Aufgabe? Welche Qualifikations- und Karriereinteressen sind damit verfolgbar?

Und es gilt: Wenn nicht mehrere dieser Fragen positiv beantwortbar sind, ist die (geplante oder abgeschlossene) wissenschaftliche Tätigkeit irrelevant und eine Vergeudung menschlichen Arbeitspotentials!

3.2 Begriffsbildung und -interpretation ...

... umfaßt alle Fragen

- zur Herkunft und Bedeutung eines Begriffes,
- seinem Gebrauch in Alltag und Wissenschaft,
- seinen alternativen Definitionen
- sowie seinen Abstraktionsstufen.

So signalisiert die Ersetzung des insb. von der Psychoanalyse geprägten Triebbegriffes in der Sexualforschung durch den Motivationsbegriff eine radikale Erneuerung des Denkansatzes (SCHMIDT 1973). Ähnliches geschah in der Psychologie und Pädagogik durch die Ablösung des "Wollens" durch das "Motiviertsein" zu etwas; wozu kürzlich von Schiefele u.a. das Konzept "Interesse" als Leitbegriff einer alternativen pädagogischen Theorie vorgeschlagen wurde (SCHIEFELE u.a. 1979). Ähnliches ließe sich für die Begriffe der Antizipation und Partizipation aufzeigen (vgl. BOTKIN u.a. 1979, s. 40 ff.).

3.3 Methoden

Methoden sind Regelsysteme, die eine Anleitung (Vorschriften bzw. Vorschläge) zum wissenschaftlichen Arbeiten geben.

Gegenstand wissenschaftlicher Arbeit können sowohl Texte (als interpretierte pädagogische Situationen) als auch die pädagogischen Situationen selbst sein. In beiden Fällen muß Material für eine Untersuchung abgegrenzt, untersucht und interpretiert werden.

Mit Methode ist hier - das gilt insb. für empirische Untersuchungen - sowohl der Versuchsansatz (z.B. Laborexperiment, Feldexperiment, Begleit- oder Handlungsforschung) als auch die Erhebungsform (z.B. Beobachtung, Befragung oder Test) gemeint. Sowohl bei Texten, als auch bei der Wirklichkeit können normative oder empirische Sachverhalte bzw. Aussagen Gegenstand und Ergebnis sein (vgl. 3.4).

3.4 Aussagenbildung ...

... ist der Bereich der Formulierung, Ordnung und Integration von Sätzen, die als Ergebnis wissenschaftlicher Tätigkeit einen Teil des Arbeitsprodukts bilden (sie sind nicht der ganze Teil, weil die Reflexionen zu 3.1, 3.1 und 3.3 nicht nur notwendige Voraussetzung zur Aussagenherstellung sind, sondern auch mit zum Produkt gehören).

Zu diesem Ergebnis gehören normative und empirische Aussagen auf verschiedenen Allgemeinstufen einschließlich der Ebene individuell-einmaliger Aussagen, die Beobachtungen (mehr oder weniger interpretiert und erklärt) festhalten. Meine These ist, daß das Verallgemeinern dieser Aussagen notwendig zur wissenschaftlichen Arbeit gehört, weil dieses erst den Bereich der Anwendbarkeit bzw. Gültigkeit anzugeben erlaubt.

Jeweils besondere Methoden sind zur Verallgemeinerung möglich; dies zeigt die folgende Abbildung (wesentliche Einsichten dazu verdanke ich Alfred K. Trembl).



Eine selten erfüllbare Forderung ist, alle - jeweils zugänglichen - Erkenntnisse zu einer Frage bei einer Veröffentlichung zu berücksichtigen. Ein Durcharbeiten der gesamten relevanten Literatur der letzten 10 Jahre würde in der Regel die Motivation zum eigenen Veröffentlichlichen lähmen und ist - vom Aufwand her - wohl nur bei Doktor- und Habilitationsarbei-

ten oder ausdrücklich als Sammelreferat konzipierten Arbeiten leistbar.

4. Abschließende Überlegungen

4.1 Ein Name für dieses Paradigma

Wenn ich dieser, von mir als integrativ verstandenen Konzeption einen Namen geben sollte, würde ich die Aspekte herausstellen, die (relativ) neu sind oder strittig erscheinen. Deshalb wähle ich:

- + kritisch (also nicht affirmativ),
- + analytisch (also nicht holistisch/ganzheitlich) und
- + konstruktiv (also an der Bewältigung von Lebens-Problemen orientiert und nicht distanziert diese nur beschreibend und erklärend).

Die erste und letzte Eigenschaft übernehme ich von Klafkis Vorschlägen zu einer kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft; der Begriff "analytisch" greift die sog. "empirisch-analytische" Arbeitsweise in der Pädagogik auf, repräsentiert zugleich auch die Formalsprachenschule der Analytischen Philosophie (vgl. ESSLER 1972).

Ich schlage deshalb vor, eine Erziehungswissenschaft, die sich dem hier vorgestellten Paradigma verpflichtet weiß, eine "kritisch-analytisch-konstruktive" zu nennen.

4.2 Theorie und Wissenschaftstheorie

Manchmal wird der Begriff "Theoriebildung" nahezu gleichbedeutend mit "Aussagenbildung" (3.4) verwendet, wozu allenfalls noch die Begriffsinterpretation (3.2) gehört. Die geordnete Zusammenstellung von mindestens teilweise allgemeinen Aussagen wird in diesem Sinne als Theorie bezeichnet, wobei die Kriterien logische Klarheit (insb. Nicht-Widersprüchlichkeit) und empirische Richtigkeit in der Regel als Gütemerkmale einer Theorie gelten (so etwa im Rahmen des Kritischen Rationalismus). Methode (3.3) wird dann als etwas der Theoriebildung Vor- oder Nebengeordnetes verstanden und Relevanz (3.1) als etwas Praktisch-Wertendes und deshalb Außer-Theoretisches eingestuft.

Diesen Theoriebegriff halte ich für zu eng und deshalb für unzureichend. Weil die genannten vier Aspekte: Relevanz, Methode, Begriff und Aussage notwendig bei der Aufstellung einer Theorie ebenso wie zu ihrer Beurteilung zu berücksichtigen sind, betrachte ich den diese vier Bereiche umfassenden Theoriebegriff für angemessener.

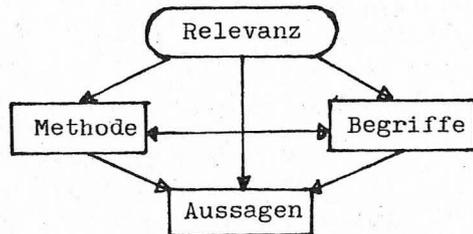
"Theorie" wird somit verstanden als eine geordnete, inhaltlich aufeinander bezogene Menge von individuellen und allgemeinen Aussagen über die benützten

- Relevanzkriterien,
- Begriffe,
- Methoden und

- Aussageformen.

Während "Theoriebildung" und "Forschung" einen Vorgang oder eine Tätigkeit kennzeichnen, meint man mit "Theorie" das Ergebnis einer solchen forschenden Tätigkeit. Mit "Wissenschaftstheorie" bezeichne ich den Aussagerzusammenhang, welcher Begründungen dafür gibt, daß Theoriebildung auf bestimmte Art und Weise erfolgen soll (also eine vorwiegend normative Disziplin).

Ich sehe bei dieser kategorialen Analyse der Forschung formale Ähnlichkeiten zum Strukturschema der Berliner Schule der Didaktik, das als Analyse- und Planungsschema für Unterricht konstruiert wurde. Inhaltliche Entsprechungen sind darüber hinaus bei "Methode" und "Relevanz" (dem Ziel beim Unterricht nur teilweise entsprechend, da die Aussagen ja das Produktziel wissenschaftlicher Tätigkeit sind). Da Relevanz als übergeordneter Aspekt begründet wurde, wäre folgende Grafik eine mögliche Darstellung:



Wer Vorschläge für einen Weg oder eine Strategie pädagogischer Forschung sucht, wird bei diesem Paradigma wenig Anleitung finden. Zu diesem Zweck verweise ich auf den auf praxisorientierte empirische Forschung bezogenen Vorschlag von H. Roth (ROTH 1958, s. 44), die Übersicht über verschiedene Vorgehensweisen bei de Landsheere (LANDSHEERE 1971, s. 24-29) und die Beiträge zu den Forschungsmethoden in dem von Leo Roth (ROTH 1971) herausgegebenen Band. Die hier genannten vier Bereiche sind Gesichtspunkte, die bei jeder Forschung beachtet werden müssen und werden deshalb auch als "Kategorien" bezeichnet. Sie eignen sich mit Einschränkungen für die Planung (insb. damit sie umfassend genug wird) und für die Beurteilung von Forschungsarbeiten. Daß dieses Muster den Forscher in bestimmter Weise festlegt, ihn insb. zur Relevanzbegründung auffordert, ist voll beabsichtigt und kein ungewollter Nebeneffekt.

4.3 Zur Beurteilung des Paradigmas

Um eine Selbstrezension zu vermeiden, will ich mich auf die Nennung der Kriterien (1) beschränken, die an dieses Paradigma (wie an jede wissenschaftstheoretische Arbeit) anzulegen wären:

- Nachvollziehbarkeit (Verstehbarkeit)
- Anwendbarkeit (mit gegebenen oder erreichbaren Mitteln)
- Fruchtbarkeit der Produkte, hier also der Theorien, die bei der Anwendung entstehen.

Zur Einschätzung der Fruchtbarkeit sind wir wieder auf akzeptierte oder akzeptierbare Werte und Normen verwiesen. Die Menge der produzierten (empirischen und normativen) Sätze wird zwar oft angesetzt, ist aber nur begrenzt aussagefähig. Immerhin wäre es interessant, Jahr für Jahr in der Pädagogik die echt neuen konstruktiven normativen und empirischen Erkenntnisse zusammenzustellen.

Auch wenn es schwierig ist, muß der Versuch unternommen werden, die Verwendung von Theorien an allgemeinen Werten zu orientieren und zu beurteilen. Sicher gehören die drei im Abschnitt 1.2 genannten Bereiche dazu:

- Gewaltvermeidung in menschlichen Beziehungen,
- Gerechte Verteilung von Bildungsausgaben,
- Abbau von internationaler Aggressionsbereitschaft und faktischer Kriegsdurchführung (womit die ökonomische Ausbeutung wesentlich zusammenhängt),

aber auch

- Schutz der natürlichen (ökologischen) Grundlagen des Lebens auf dieser Erde.

Inhalte und Präferenzen der Werte sind in jeder Epoche, auch gemäß den Einsichten in die Ursachen von Defiziten, neu zu diskutieren und zu bestimmen. Für Wissenschaftler bietet sich an, sowohl ausgehend von vorfindbaren Defiziten oder allgemein vernünftigen Grundsätzen (wie etwa die Idee der Gerechtigkeit von RAWLS 1975, insb. S. 81 und 336) selbst Werte zu begründen als auch sich an den Wertvorstellungen internationaler Organisationen wie r UNO und UNESCO oder Komitees wie des Club of Rome zu orientieren und daraus für ihre Arbeit das zu übernehmen, wofür sie von ihren Fähigkeiten und ihrem Fach aus einen Beitrag leisten können. □

1) Etwas ausführlicher erläutert in meiner Arbeit über das Generalisieren, Abschnitt 8.4 (GLÜCK 1979b).

LITERATUR

ALBRECHT-DESIRAT, k./PACHARZINA, K. (Hg.): Sexualität und Gewalt. Bensheim 1979.

BOTKIN, J. u.a.: Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. Wien 1979.

DE LANDSHEERE, G.: Einführung in die pädagogische Forschung. Weinheim 1969(2) 1971.

ESSLER, W.K.: Analytische Philosophie I. Stuttgart 1972.

FEND, H.: Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule. Soziologie der Schule III. Weirheim 1977.

GLÜCK, G.: Rechenleistung und Rechenfehler. Diss. Tübingen 1970. Bamberg 1971.

GLÜCK, G.: Die Generalisierung von Erfahrungen. Mnsk. Neuss 1979 b (erscheint vorauss. 1980).

GLÜCK, G.: Sexualerziehung und Sexualmoral. In: Sexualpädagogik 4/1979.

HECKHAUSEN, H./RAUH, H.: Studienbegleitbrief 3 zum Funkkollek Pädagogische Psychologie. Weinheim 1972.

HENNINGSSEN, J.: Text, Experiment, Befragung. Ein kritisches Plädoyer. Essen 1964(2).

KLAFKI, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik-Empirie-Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik 17, 1971, Heft 3, S. 351-385.

MILGRAM, St.: Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität. Reinbek bei Hamburg 1974.

MOLLENHAUER, K./RITTELMAYER, Chr.: Methoden der Erziehungswissenschaft. München 1977.

PÄDAGOGISCHE FOLTERFORSCHUNG, In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 2/1978, S. 20-22.

RAWLS, J.: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt 1975.

RIESKAMP, I.: Die Frau als Freiwild. DIE ZEIT nr. 40, 28.9. 1979.

ROTH, H.: Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik. In: Heckel, H. u.a.: Päd. Forschung und päd. Praxis. Heidelberg 1958, s. 5-57.

ROTH, H.: Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung 1962, S. 481-490.

ROTH, L. (Hg.): Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung. Stuttgart 1978.

SCHIEFELE, H. u.a.: "Interesse" als Ziel und Weg der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 25/1979, Heft 1, s. 1-20.

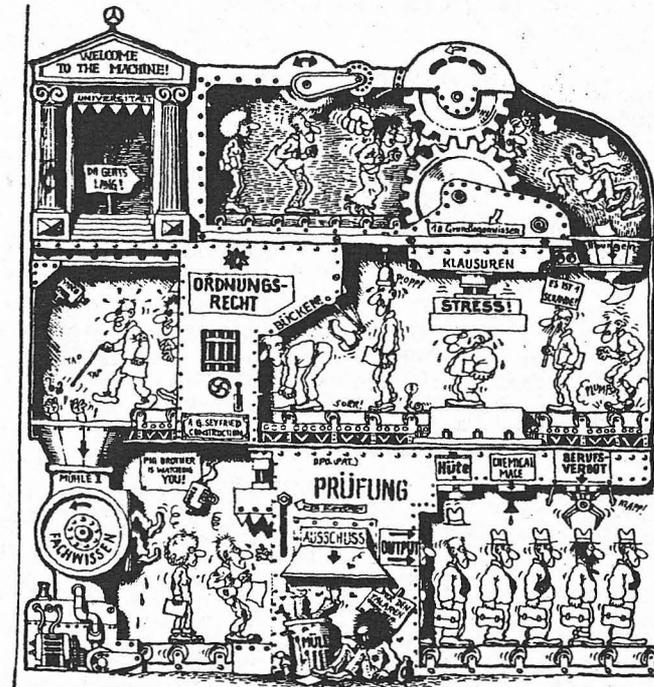
SCHMIDT, G.: Sexuelle Motivation und Kontrolle; in: Fischer, W. u.a. (Hg.): Inhaltsprobleme in der Sexualpädagogik.

TREML, A.K.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie struktureller Erziehung. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 1/1978, S. 15-28 und 2/1978, S. 3-15.

TÜBINGER ERKLÄRUNG zu den Thesen des Bonner Forums "Mut zur Erziehung" in: Zeitschrift für Pädagogik 2/1978, S. 235-240.

WEINGART, P.: Wissensproduktion und soziale Strukturen. Frankfurt am Main 1976.

ZECHA, G.: Zum Normproblem in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 4/1972, S. 583-598.



Erziehung durch Maschinen

(G. Hoffmann)

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. 50 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 definitive 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 gruppenspezifische) 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 Lernbedingungen und Lernmöglichkeiten 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 zurecht kommen.

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, wenn gleich 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 in 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 Neugewichtung 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 unbekannt 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 werden- den Aneignungsvorgänge nicht außer Acht zu lassen. Gerade auf diese Weise werden tatsächlich unbekannt 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 kennzeichnet 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 zurückzusetzen, 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 mitlebten. 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/PFAFFLIN 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, am bisher unproblematisch Vertrauten, an den Denk- und Handlungs-routinen das Problematische, die Einseitigkeit oder Be-zrentheit 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

- klings 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 Irritationen 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 gesellschaftlich-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 Konsumhaltung 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 vrschüttete 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 entwicklungs-politisch 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 zgedachten 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 Begegnungssituation 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 entwicklungs-politisch 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 entwicklungs-politischen 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. Darüber hinaus ist die Frage nach den Lernchancen ja in den größeren Zusammenhang der Diskussion über Sinn und Berechtigung entwicklungs-politischer 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 Kategorisierung 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 "touristischen 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:

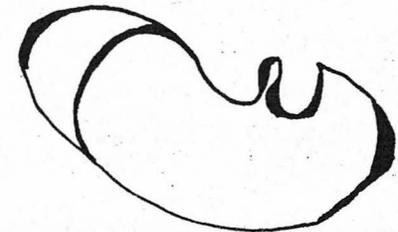
1. Entwicklungspolitisch orientierte Reisen sollten unter einer bestimmten entwicklungsbezogen-thematischen Fragestellung als Erkundung organisiert werden. Dabei sollte der thematische Zusammenhang zwischen Erster und Dritter Welt von Beginn an hergestellt werden. Diese thematische Orientierung sollte 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/VOLMERM, Birgit/SALJE, Gunther/VOLMERM, 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 Entwicklungsländern? 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



5 Thesen zu der Frage:
WELCHE ERZIEHUNG BRAUCHEN
WIR FÜR EINEN ANDEREN FORTSCHRITT ?

1. Worum es geht: Ich möchte einen Gedankengang präsentieren, dessen Schlußfolgerung lautet: Nichtschulisches Lernen durch und für handwerkliche und selbstverwaltete Arbeit könnte ein Prinzip einer Erziehung sein, die sich den Bedingungen der Zukunft stellt. Denn das Ideal der Ausbildung wird nicht mehr nur der Experte sein, dessen Arbeitskraft nur nützlich ist, wenn er sie an Kapital und Großtechnologie koppeln läßt; die Zukunft einer sanften Gesellschaft verlangt vielmehr den allseitig entwickelten Laien, der für mehr seiner Bedürfnisse in Eigenarbeit sorgen kann.

2. Für einen nicht-industriellen Fortschritt: mehr Eigenarbeit in kleinen Sozialnetzen. Alternativen zum industriell-kapitalistischen Fortschritt bahnen sich bereits an. Der bunte Strauß von Versuchen, anders zu leben, wird durch eine verbindende Perspektive zusammengehalten: Lebensbedürfnisse in eigene Regie zu befriedigen und Glück nicht nur im Konsum monopolistisch vorgefertigter Güter und Dienstleistungen zu suchen. Solche Versuche deuten einen Weg aus der berüchtigten Krise der kapitalistischen Wachstumsgesellschaft an; nämlich die Zukunft in einer Art zweipoligen Ökonomie zu suchen, in der die zentralisierte, in Lohnarbeit gefaßte Produktion von Massengütern neben sich einer lokalen, auf Eigenarbeit fußenden Produktion für den individuellen Bedarf Platz macht. Fortschritt im Sinne von Eigenarbeit heißt, nützliche Arbeit außerhalb von Lohn- und Dienstverhältnissen mit Ressourcen an Geld, an Infrastruktur, an Werkstätten, an angepaßter Technik, und dem Recht auf relative Selbstverwaltung zu unterstützen.

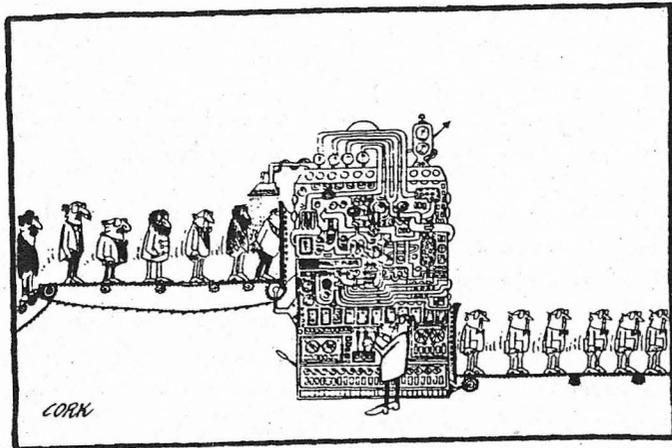
3. Schulbildung für spezialisierte Inkompetenz. Die Schulbildung bereitet auf abhängige und spezialisierte Lohnarbeit vor; sie versetzt einen - im besten Fall - in

die Lage, sich anstellen lassen zu können und von anderen produktiv verwertet zu werden. Die Schule gleicht einer Entziehungskur, in der man der Selbstverantwortung und der Fähigkeit für sich selber zu arbeiten, entwöhnt wird. Die Inkompetenz zur Eigenarbeit ist die Kehrseite der Kompetenz zur Lohnarbeit.

4. Überflüssige Jugend. Arbeit und Lernen zu verbinden, fordert nicht nur die Zukunft, sondern auch die Gegenwart. Immer mehr Jugendliche werden in Schulstuben von verantwortlicher und produktiver Arbeit ferngehalten und störungsfrei aufbewahrt. Jung zu sein ist allmählich in einen betreuungsbedürftigen Zustand umdefiniert worden. Wo aber die Welt nicht mehr anschaulich und gestaltbar erlebt werden kann, bleibt nur sprachlose Anpassung an eine Welt vorgefertigter Künstlichkeit. Nicht so sehr Unterdrückung, sondern Unterforderung ist das Problem. Jugendliche fühlen, daß sie nicht gebraucht werden, daß sie für den gesellschaftlichen Prozeß überflüssig sind.

5. Statt mehr Schulbildung: Lernchancen für handwerkliche und selbstverwaltete Arbeit. Die Schlußfolgerung aus der Zukunft (mehr Eigenarbeit in lokalen Ökonomien) und die Beobachtungen der Gegenwart (überflüssige Jugend) laufen in der Einsicht zusammen, daß die professionelle Ausbildung in der wirklichkeitslosen Schule nicht die Zukunft der Erziehung auf ihrer Seite hat. Vielmehr geht es darum, mehr Wege zu finden, um Menschen zu helfen, mehr ihrer Bedürfnisse in eigener Regie zu befriedigen und ihre Angelegenheiten selber zu regeln. Lernnetze und Vermittlungsinstitutionen erleichtern das Lernen, ohne es vorzuschreiben, indem Lernsucher und -anbieter in Verbindung gebracht werden. Wer etwa sich in Modernisierung von Wohnungen auskennt, tut sich mit denen zusammen, die eine Modernisierung selber in die Hand nehmen wollen. Kommunale Werkstätten sind mit ihren technischen und personellen Ressourcen Lern- und Produktionsorte zugleich, wenn dort Erfahrene und Unerfahrene zusammenkommen, um im Rahmen der lokalen

Ökonomie Dinge für ihren eigenen Bedarf herzustellen. In einem Programm der offenen Tür werden Lern- und Praktikantenplätze in allen Sektoren gesellschaftlicher Arbeit eröffnet, um Lerngelegenheiten dort zu erschließen, wo das Leben passiert. In der Schule ohne Mauern werden außerschulische Lernerfahrungen aus Reisen, Praktika oder Berufsarbeit in die Schulbildung integriert. In Produktionsschulen steht die nützliche Arbeit für den eigenen Bedarf oder der lokalen Ökonomie im Mittelpunkt, damit Schüler ihre Fähigkeiten dinglich und für sich unter Beweis stellen können. Denn: ohne ein Stück Reintegration des in spezialisierte Vollzüge auseinandergefallenen Lebens wird das Lernen vom Leben getrennt und damit armselig bleiben. □



aus "der überblick"

diese thesen wurden von wolfgang sachs bei der internationalen konferenz "bedingungen des lebens in der zukunft und ihre folgen für die erziehung" 1978 in berlin zur diskussion gestellt; der zugrundeliegende ausführliche text erscheint unter dem titel "erziehung, eigenarbeit und kleine sozialnetze. vorermittlung zur frage: welche erziehung brauchen wir zu einem anderen fortschritt? in: chr. cheilke (hg.): lerntheorie - lernpraxis. reinbek bei hamburg (rohwohldt) 1980.

REZENSIONEN

R. Schmitt:

Kinder und Ausländer. Einstellungsänderung durch Rollenspiel. - eine empirische Untersuchung

Westermann-Verlag . Braunschweig . 1979

Preis: 32.-- DM

Form : 304-seitiges Buch (Habilitationsschrift)

Eine lesbare Habilitation aus einem mir fremden Fachgebiet - allein das war schon ein Erlebnis: die gemeinsame Arbeit des Autors mit Lehrern, Studenten, Eltern, Erzieherinnen und Kindern schlägt sich auch in der Form der Arbeit nieder, ohne daß diese deshalb an Prägnanz etwas einbüßt.

Ausgangspunkt des Buches ist die Frage: "Wie läßt sich die kindliche Bereitschaft zu solidarischem Verhalten gegenüber Menschen in Außenseiterpositionen durch ein konkretes Lern- und Spielangebot stärken?" Dieser Frage soll am Verhältnis zu anderen Völkern nachgegangen werden, die im eigenen Volk meistens als Minderheit und somit als Außenseiter erlebt werden. Da 'Wissen' für die Einschätzung anderer Völker offenbar nur von geringer Bedeutung ist, müssen erzieherische Maßnahmen bevorzugt werden, die den emotionalen Bewertungshintergrund in Bewegung bringen können. Zudem fiel bei einer Durchsicht verschiedener Forschungsansätze zum Themenbereich 'Kinder und ihr Verhalten zu fremden Völkern' das "Auseinanderklaffen von früher, einfach strukturierter, aber dezidiert negativer Bewertung des Andersartigen und der relativ spät auftretenden Fähigkeit zur angemessenen Differenzierung" auf, "die dann immer schon unter dem Diktat des negativen Bewertungshorizontes steht". So stellt sich auch von hieraus die Frage nach erzieherischen Maßnahmen, "um diskriminierende Einstellungen gegenüber andersartigen Menschen gar nicht erst aufkommen zu lassen". Als Veränderungsstrategie bietet R. Schmitt hier das problembezogene Rollenspiel an. Ihm kommt eine Doppelaufgabe zu: Vermittlung gesellschaftlich notwendiger Kompetenz im Zusammenhang mit dem Training gesellschaftsrelativierender Emanzipation; dabei sind die verbale Auseinandersetzung mit dem Thema des Rollenspiels und die Diskussion möglicher Konfliktlösungen Bestandteil des problembezogenen Rollenspiels. In seinem Zentrum aber steht die gespielte Realität (nicht die Realität des Spielens).

Das problembezogene Rollenspiel ist nur Teil einer integrativen Veränderungsstrategie. Diese gliedert sich in 30 Lern- und Spielphasen (1976 veröffentlicht unter dem Titel: Soziale Erziehung in der Grundschule. Toleranz-Kooperation-Solidarität): geordnet in drei Teile wurden die Kinder von Vorschulklassen mit den Themen "Der Außenseiter in der Klasse", "Gastarbeiter-Dritte Welt in der

Nachbarschaft" und "Südafrika-Tansania, erste Begegnung mit der fernen 'Dritten Welt'" konfrontiert. Angestrebt wurde also hier eine Vermittlung von Nah- und Fernbereich.

Ehe das Curriculum in einem dritten Teil ausführlich noch einmal bedacht wird, geht es im zweiten Teil des Buches um Fragen des Aufbaus, der Evaluation, der Auswahl der Experimental- und Kontrollgruppen des genannten Curriculums. Dabei ist bei der Auswertung der drei Gruppen -Kontrollgruppe, Lerngruppe, die mit verbalen und optischen Mitteln arbeitete, Rollenspielgruppe- das bedeutsamste Ergebnis, "eine zunehmende Bereitschaft der Rollenspielkinder, sich in die Lage der Diskriminierten zu versetzen und sich mit ihnen zu identifizieren"; hinzukommt bei ihnen eine "größere Bereitschaft zu selbständigen Konfliktlösungen" und zu handlungsorientiertem und häufiger differenziert begründetem Engagement als dies bei der Kontrollgruppe und bei der verbal-optischen Lerngruppe der Fall war. Nachdem dies experimentell gesichert war, folgt nun eine differenziertere Darstellung der Prinzipien und Perspektiven des Curriculums.

Fundament seiner Effektivität ist wahrscheinlich sein 'gesellschaftlich bedeutsamer Inhalt', eine 'über das Klassenzimmer hinausreichende Relevanz', die aber gleichzeitig "eine unmittelbare Berührungsfläche mit dem Leben der Kinder hat". Ziel des Curriculums ist solidarischeres Verhalten gegenüber Außenseitern und Unterprivilegierten; die angestrebte Solidarität unterscheidet sich von lediglich tolerierendem Verständnis und von vielleicht gut gemeinter, aber häufig demütigender Hilfeleistung (wichtig die sechs Kriterien, die nach Schmitt Solidarität kennzeichnen, wichtig im Blick auf jedwede Solidarisierungsversuche!). Entscheidend für die vorgeschlagene Solidarisierung mit Gastarbeitern oder Afrikanern ist der Beginn des Curriculums, das sich zunächst mit den Kindern selbst auseinandersetzt: es kommt anfangs darauf an, "die rigiden normativen Fixierungen (der Kinder) aufzulockern": die hier vorgeschlagene Erziehung zur Solidarität beginnt also mit der Auseinandersetzung um die eigene Erziehung und Umwelt der Kinder (hier besonders wichtig: die Zusammenarbeit mit den Eltern!). Indem die Kinder flexibler in ihren normativen Einstellungen werden, werden sie zugleich sensibler für Diskriminierungsphänomene: mehr Offenheit ist der erste Schritt zur Solidarität mit denen, die anders sind als ich. Ein zweiter bedeutsamer Punkt des analysierten Lernprozesses ist die Absicht, 'allzu große normative Diskrepanzen zur Vorstellungswelt der Kinder zu vermeiden': also keine Exotik, keine isolierte Darstellung Mitleid heischender, hungernder Kinder, sondern Erfahrung der Andersartigkeit anderer Menschen über realitätsgerechte, in ihren gesellschaftlichen Kontext eingebundene Themen. Auswahlkriterium dieser Themen ist das "Prinzip der sozialen Nähe": die Themen müssen realitätsgerecht im Blick auf ihren Gegenstandsbereich sein und

für das Kind, das die Entfernung zwischen sich und den fremden Ländern überblicken soll, psychisch faßbar: es werden also nur Probleme und Erlebnisse angesprochen, "die in den konkreten gegenwarts- und raumnahe Lebensbezügen unserer Kinder verankert sind".

Insgesamt ist festzuhalten: Mit diesem Buch liegt nun im Lernfeld Dritte Welt der Entwurf eines handlungsorientierten Lern- und Spielangebotes vor, das praktisch erprobt und (!) wissenschaftlich ausgewertet wurde: also kein am grünen Tisch entstandenes Curriculum, sondern -selten genug!- eine in der Praxis des Schulalltags und in gemeinsamer Arbeit aller (!) Beteiligten entstandene Konzeption, die weit über die Schule hinaus Beachtung verdient.

-G. Orth-

E. Meueler, K.F. Schade (Hrsg.)

Dritte Welt in den Medien der Schule, Analyse und Konstruktion von Unterrichtsmedien

Kohlhammer-Verlag . Stuttgart 1977

Bezug: kostenlos über die Bundeszentrale für politische Bildung.

Form: 340-seitige Aufsatzsammlung.

"Wieso verbleibt Theorie meist in der Analyse, ohne daß mittelfristige oder langfristige Veränderungsstrategien nicht nur überlegt, sondern von dem, der sie überlegt und diskutiert, real begonnen werden? Wie verhalten sich Aufklärung und Handlungsbefähigung?" (335)

Eine Beantwortung dieser Frage "fällt schwer": im zu rezensierenden Buch versucht man vergeblich, sie zu finden, denn die im Untertitel versprochene Verbindung von Analyse und Konstruktion von Unterrichtsmedien wird nicht geleistet. Analysiert wird viel und gut - konstruiert wird fast nichts.

Das Buch hat mir viele Aha-Effekte vermittelt, viel neues Einzelwissen verschafft - aber konkrete Hilfe für die alltägliche Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Er-

wachsenen in und außerhalb der Schule bietet es kaum.

Hervorgegangen sind die Untersuchungen des Bandes aus einer UNESCO-Studie, deren Ziel es war, "Ergebnisse der Anstrengungen um eine entwicklungspolitische Bewußtseinsbildung in verschiedenen europäischen Ländern zusammenzustellen" (9). Der Band beginnt mit einer Zusammenfassung von Ergebnissen aus Umfragen und Einstellungsuntersuchungen zu Fragen aus dem Bereich der Entwicklungspolitik, der das an Problemen der Dritten Welt interessierte Umfeld von Schule und Unterricht zu beleuchten sucht. Die folgenden Aufsätze berichten dann von Lehrplänen, Lehreraus- und Lehrerfortbildung; daran schließen sich Untersuchungen unterrichtlicher Medien und solcher Gegenstandsgebiete, die schulisch relevant sind: Schulbuch, Kinder- und Jugendbuch, Zeitungen, Museen, Filme, Schulfunk bis hin zu einem Beitrag über einen 'Schülerwettbewerb' der Bundeszentrale für politische Bildung (den man schnell vergessen oder überblättern kann) sind hier die Gegenstände; abschließend vergleicht L. Helbig Rheinlandpfälzisches (Curriculum Sozialkunde) und Hessisches (HRR) zum Thema Dritte Welt.

Wie gesagt, man erfährt viel Interessantes und manches Neues aus diesen Analysen (besonders wichtig der Bericht von Fohrbeck/Wiesand zum Thema 'Dritte Welt im Schulbuch'), und ist man bereit, die fehlende Konstruktion von Unterrichtsmaterialien auch einmal beiseite zu lassen, so bleibt mir doch eine zentrale Frage, die gerade im Zusammenhang des Themas Schule gestellt und beantwortet werden muß: Wie sieht das schulische Umfeld (Noten, Leistungsdruck, Fächeraufsplitterung...) aus, in dem "Erziehung zur Entwicklung" stattfindet oder stattfinden soll? Fohrbeck/Wiesand u.a. gehen auf diese Frage unter dem eingeschränkten Gesichtspunkt der Rezeptionswirklichkeit der einzelnen Medien ein und halten fest: "Die Unterrichtssituation lediglich als 'Rahmenbedingung', als 'Lernhemmnis', als 'Störfaktor' im reibungslosen Transport von Schulbuchintentionen zu sehen und zu kalkulieren, hieße den eigentlichen Sinn von politischem Unterricht völlig verfehlen" (159). Aber die Frage reicht doch viel weiter: Zielt 'Erziehung zur Entwicklung' auf die 'Befreiung aller Unterdrückten' hat sie anzusetzen an Problemen, "die eigene Erfahrungen und Umwelt betreffen"; und will Erziehung zur Entwicklung, daß "Lehrer und Schüler in gemeinsamer Forschung und Erfahrung zusammenfinden", um "die Verbindung zwischen den Problemen der Entwicklungsländer und denen, die sich dem Kind in seiner eigenen Gesellschaft darbieten", aufzuzeigen - dann müßte ein solches Buch wie das vorliegende, das viel analytisches Einzelwissen bereitstellt, viel pointierter auf eine Änderung der Institution Schule hinweisen, als es dies tatsächlich tut.

Verwandelt läßt sich die Ausgangsfrage dieser Rezension dann auch so formulieren: Wieso verbleibt Theorie meist

in so partikularisierender Analyse wie im vorgestellten Buch? Einen die Einzelaspekte der verschiedenen Untersuchungen mit heutiger Schulwirklichkeit vermittelnden Aufsatz, der diesen gesamten Komplex kritisch von einer möglichen Erziehung zur Entwicklung her befragt, hätte ich mir gewünscht, dann wäre ganz deutlich geworden, was viele Einzelbeiträge vermuten lassen: die Entwicklungsbedürftigkeit der Institution Schule, die als ein ganz zentrales 'Medium' gerade auch entwicklungsbezogenen Unterricht mitbestimmt.

-G. Orth-

Berliner Festspiele Horizonte 79 (Hrsg.)
Afrika. Texte - Dokumente - Bilder

P. Hammer Verlag . Wuppertal 1979

Preis: 22.80 DM

Bezug: Buchhandel

Form: 204-seitiges broschiertes Buch in DIN A 4

Bedenken und Kritik gegenüber dem Berliner Horizonte Festival 1979 sollen uns nicht abhalten, dies Buch dankbar zur Kenntnis zu nehmen, das im Rahmen der Festspiele erschienen ist.

Nach einer Einführung zur Frage, was uns Afrika angeht, die auf eine Reihe gängiger Vorurteile und Klischees kurz eingeht, folgen sechs Abschnitte, die versuchen, afrikanische Themen und solche der Beziehung Afrikas zu Europa zu verdeutlichen:

- politische Geschichte Afrikas (I. Geiss, J.Ki-Zerbo u.a.),
- südliches Afrika (P. Ripken, Nthato Motlana u.a.),
- Kulturen und Zivilisationen Afrikas (H. Ganselmayr, Mpasí-a-Tezo u.a.),
- Bildungsprobleme und Fragen schwarzen Selbstbewußtseins (B. Benzing, P. Freire u.a.),
- entwicklungspolitische Probleme (P. Bosse, J.K. Nyerers u.a.),

- weitere Einzelprobleme (Medienpolitik, Restitutionsdebatte u.a.m.).

Alle Themen werden von afrikanischen und europäischen Autoren dargelegt; Dokumente zur Kolonialpolitik, zur aktuellen afrikanischen Politik sowie zu entwicklungspolitischen Fragestellungen kommen hinzu, ebenso Zeittafeln, Photographien, Gedichte. Dem Leser werden so verschiedene Einstiegsmöglichkeiten geboten, sich mit dem Themenbereich 'Afrika' zu befassen. So liegt ein für mich vielfältiges Arbeits-, Lese- und Bilderbuch vor, das im schulischen Unterricht ebenso wie in der außerschulischen Jugendarbeit oder in der Erwachsenenbildung gleichermaßen einsetzbar ist. Für diejenigen, die beginnen, sich mit dem Thema 'Afrika' zu beschäftigen, und für die, die es anderen nahebringen wollen, liegt hier ein empfehlenswertes Buch vor. Da lassen sich dann auch offizielle und offiziöse Bilder und Texte zur deutschen 'Entwicklungspolitik' von H. Lübke bis heute verschmerzen - man kann sie ja so oder auch anders verwenden...

Eines ist schade an diesem Buch: ich hätte mir einige methodische und didaktische Tips zum Umgang mit den Texten, Materialien, Bildern und Statistiken gewünscht; das Buch wäre dadurch übersichtlicher und besser einsetzbar geworden. Nicht zuletzt wäre dadurch auch die Position der Herausgeber zu den verschiedenen Stimmen dieses Buches deutlicher geworden - oder sollte dies gerade unterbleiben ?!

-G. Orth-

Brot für die Welt, Misereor (Hrsg.)

Super - Markt

Ein Spiel für Gruppen ab 9 J.

Bezug: Misereor-Bildungsreferat, Mozartstr. 9, 51 Aachen

Preis: kostenlos

Verleih: 1z3w rt

Form: Ein bedruckter Bogen A 3 mit 80 Artikelkärtchen zum Ausschneiden.

Auf der Vorderseite ist der Artikel mit Preis angegeben, auf der Rückseite die Punktzahlen. Artikel, die zum Leben unbedingt wichtig sind, haben hohe Lebenspunkte (L-Punkte). Artikel, die sehr beliebt sind, haben hohe Beliebtheitspunkte (B-Punkte).

Intention des Zieles:

Die Hrsg. gehen davon aus, daß die Menschen in den Industrieländern bestimmte Lebensgewohnheiten grundlegend in Frage stellen und verändern müssen, wenn sie für eine gerechte Weltordnung eintreten.

Das Spiel setzt bei einer den Kindern vertrauten Gewohnheit, dem Einkaufen, an. Es versucht, die Konsumhaltung von Kindern zu problematisieren und sie darauf aufmerksam zu machen, daß viele Artikel, die sie kaufen und die zum selbstverständlichen Besitz geworden sind, nicht lebensnotwendig sind, sondern reine Luxusartikel darstellen.

Spielverlauf:

Die Spielteilnehmer schneiden die Artikelkärtchen aus und zeichnen eine Verkaufsstraße durch einen Supermarkt mit einzelnen Feldern, Eingang und Kasse. Die Artikelkärtchen werden entlang der Felder verteilt. Durch würfeln bewegt man sich von Feld zu Feld und darf (muß aber nicht) die jeweiligen Artikel kaufen. Wenn alle Mitspieler die Kasse passiert haben, zählt jeder den Einkaufsbetrag und die Punktzahlen einzeln und total (L + B) zusammen.

Von den beiden Mitspielern, die am wenigsten Geld gebraucht haben, hat derjenige gewonnen, der mehr Punkte erreicht hat.

Wichtig im Spiel sind die Diskussionen, die beim Einkaufen entfacht werden und das Auswertungsgespräch, insbesondere deshalb, weil die Lebenswichtigkeit einer Ware nicht eindeutig festgelegt werden kann, sondern von der Lebenseinstellung jedes Kindes abhängig ist.

Der Ansatz der Verfasser, von den Lebensgewohnheiten der Kinder auszugehen, ist m.E. begrüßenswert, weil die Kinder sich selbst im Spiel wiederfinden können und sich mit dem Thema in Zusammenhang bringen können.

Sie lernen, die eigenen Verhaltensweisen kritisch zu hinterfragen und werden für Probleme und Entwicklungen in unserer Wohlfahrtsgesellschaft sensibilisiert.

Für problematisch halte ich die Tatsache, daß es in dem Spiel einen Gewinner - und damit auch Verlierer - gibt, auch wenn es nicht unbedingt auf gewinnen angelegt ist. Kinder, die den Spielverlauf durchschaut haben, werden schnell dazu verleitet, berechnend auf das Ziel, Gewinner zu werden, hinzuspelen. Damit kann jede Diskussion abgeblockt und die kritische Absicht des Spieles zunichte gemacht werden.

-st. hillejan-

j.w. botkin/ m. elmandjra/ m. malitza (club of rome):
das menschliche dilemma - zukunft und lernen

hrsg. und eingeleitet von a. peccei
fritz molden verlag wien münchen 1979
Preis: 19.80 DM
Form: taschenbuch - 208 seiten

im 1. kapitel dieses mit großer publizität angekündigten club-of-rome-berichtes für die achtziger jahre wird das problem als ein globales und zukünftiges umrissen: die probleme der menschheit haben sich wesentlich verschlechtert und eine bedrohliche grÖÙe angenommen (überbevölkerung, hunger, ressourcenknappheit usw.). angesichts dessen muß nicht das wirtschaftswachstum in erster linie weiter entwickelt werden, sondern der "menschliche faktor", also die fähigkeit dem menschen, die von ihm erzeugten probleme auch bewältigen zu können. hier stellt sich aber das "menschliche dilemma" als "diskrepanz zwischen der zunehmenden komplexität aller verhältnisse und unserer fähigkeit, ihr wirksam zu begegnen", nur lernen kann dieses dilemma auflösen und der zukunft eine zukunft geben. dieses lernen kann aber nicht ein bloßes reaktivum reproduzieren sein, sondern muß ein prozeß der vorbereitung auf neues, verstanden werden ("innovatives lernen"). auch ein "lernen nach schock" (aus fehlern) ist nicht mehr angebracht - der schock könnte tödliche folgen haben - vielmehr muß das neue lernen ein antizipatorisches und partizipatorisches sein, das die zukunft, nicht die vergangenheit akzentuiert. die wichtigsten ziele sind das überleben der menschheit und die würde des menschen.

im 2. kapitel wird ein konzeptioneller rahmen für solche innovative lernprozesse abgesteckt. dabei wird das was im 1. teil ausgebreitet wurde, etwas vertieft und differenziert, zum großen teil aber auch nur paraphrasiert. plädiert wird für eine "wiedereinsetzung von werten" als zentrale elemente von lernprozessen u. gegen zentralisierung und hierarchisierung des lernens.

im 3. kapitel werden einige barrieren - gegenströmungen zum innovativen lernen geschildert: mißbrauch von macht und strukturelle barrieren (rüstungswettlauf). auswirkungen blockierter innovativer lernprozesse sind: irrelevanz und vergeudung menschlichen lernpotentials.

das 4. kapitel ist überschrieben mit "darstellung einer neuen lernperspektive", deren wichtigste voraussetzung die beseitigung der armut und die befriedigung der menschlichen grundbedürfnisse aller menschen ist. als neues bildungskriterium wird die fähigkeit, wirksam zu partizipieren, bestimmt.

zum abschluß (kap. 5) wird der skopus noch einmal herausgeschält und auf den nenner gebracht: entwicklung muß als ein lernprozeß verstanden werden.

wie auch die vorausgegangenene berichte des club-of-rome besticht auch dieser dadurch, daß er etwas wichtiges zu sagen weiß; -wichtig allein schon deshalb, weil sein aus-sagebereich auf der sozialebene alle menschen und auf der zeitebene bis weit in die zukunft reicht. anscheinend sind solche versuche, gesellschaftliche und zeitliche totalität zusammenzudenken aus den wissenschaften selbst kaum mehr zu erwarten; durch ihre spezialisierung sind sie i.a. in ein borniertes fachitotentum abgerutscht, das wohl von fast nichts fast alles zu wissen glaubt, gleichzeitig aber den sachlichen, sozialen und zeitlichen zusammenhang nicht mehr mitzudenken wagt. wie sonst ist es zu erklären, daß es dieser seltsame club (of rome) ist, der die wiss. verantwortlichkeit für globale und zukünftige probleme immer wieder reklamiert, während die fachwissenschaften i.a. im traditionellen stil weiter ihre beschränkten relevanzen reproduzieren? wie sonst ist es zu erklären, daß dieser bericht über erziehungsfragen von drei männern verantwortet und im wesentlichen geschrieben wurde, die alle keine erziehungswissenschaftler sind?

es gibt vieles in diesem buch, was man - in ähnlicher weise - schon seit längerem aus der entwicklungspädagogik kennt, so z.b.

- daß die globalen entwicklungsprobleme letztlich als lern- und erziehungsprobleme interpretiert werden müssen;

- daß ein "innovatorisches lernen", das aus der antizipation und partizipation lebt, künftig immer wichtiger wird;

- daß das überleben der menschheit ein wichtiges, aber nicht ausreichendes grundziel der erziehung ist.

man kann sich als entwicklungspädagoge nur freuen, daß sich der club-of-rome diesem thema angenommen hat, wird dadurch doch die entwicklungspädagogische problematik einem großen internationalen publikum zugänglich gemacht.

das buch ist nicht in einem unverständlichen fachjargon geschrieben, was sicher ein vorzug ist. trotzdem bleibt es in einer merkwürdigen allgemeinheit, die niemandem wehtun wird. offenbar liegt hier, die starke schwäche dieser veröÙentlichung: sie verbleibt i.a. im bereich normativer forderungen stehen, stößt aber nicht oder nur sehr selten zu methodologischen oder praktischen konsequenzen durch. sie nennt nicht roß und reiter, sondern bleibt in einer allgemeinheit befangen, die niemanden im besonderen kritisiert oder verärgert. zentralisierung, hierarchisierung, ungleiche verteilung ... all das wird z.b. nicht auf ihre nackten interessen privilegierten menschen zurückgeföhrt, sondern mehr oder weniger durch falsch geleitete lernprozesse erklärt (s. 143). ähnliche beispiele ließen sich viele angeben. die stärke dieses buches liegt also nicht in praktikablen hinweisen zum problemlösen der aufgeworfenen probleme, sie liegt in der

neuformulierung relevanter probleme - vielleicht ganz im sinne ihrer autoren: "das problemlösen ist zu sehr betont worden. kreative partizipation muß die identifizierung, das verständnis und die neuformulierung von problemen in den vordergrund stellen." (s. 59)

-a.k. trembl-

jürgen rosenow peter wittmann

probleme von entwicklungsländern am bsp. südamerikas

teil I: ursachen - entstehung - auswirkung

unterrichtseinheit für die 8. u. 9. klasse der sek. I

bezug: jürgen rosenow oder peter wittmann
alter knick 43 talstraße 50
4920 lemgo 4900 herford

preis:

form: din a 4 heft mit vorlagen f. kopie

verleih: iz3w rt

inhalt:

der I. teil befasst sich schwerpunktmäßig mit den merkmalen und den historischen ursachen der unterentwicklung in der dritten welt.

die unterrichtseinheit umfaßt insgesamt fünf unterrichtsphasen mit folgendem inhalt:

1. der gegensatz armut - reichum
2. topographische einordnungen
3. das leben in den slums
4. das leben auf dem land
5. geschichtliche ursachen der unterentwicklung

jede phase wird mit lehrerinformationen eingeleitet, die den unterrichtsverlauf beschreiben. es folgen "zeitungsseiten" die der schüler ergänzen und ausarbeiten kann, um eine eigene zeitung herzustellen. der letzte teil jeder phase schließt mit informationsmaterialien, arbeitsblättern und aufgabenstellungen, die der schüler bearbeiten kann. zusätzlich werden 11 dias mitgeliefert, die man zur illustration der phasen 1, 3 u. 5 bei der vorbereitung einsetzt. die ue wurde in drei 9-ten klassen

erprobt und korrigiert. sie ist sehr abwechslungsreich aufgebaut, die autoren verzichten bewusst auf die anhäufung von faktischen daten zu gunsten der vermittlung, und um damit einen schnellen und einfachen einstieg in das komplexe thema der 3. welt zu ermöglichen.

das aktuelle thema der letzten fußball wm in argentinien ist in dieser ue ebenfalls thematisiert.

dies ist eine unterrichtseinheit, die auch die lehrer nicht "überlasten" wird, weil sie sehr klar und verständlich ist, nicht nur im methodisch-didaktischen, sondern auch in der darstellung lateinamerika aufgebaut. der II. teil dieser unterrichtseinheit ist in vorbereitung. es werden aktuelle entwicklungspolitische fragen bearbeitet.

-b. terpinc-

misereor (hg.)

rosalia

ein kindermagazin über brasilien (vorschule/primarstufe)

bezug: misereor bildungsreferat, mozartstr. 3, 51 aachen

verleih: iz3w rt

form: großes poster, zusammengefaltet auf din a 4 brosch.

inhalt:

auf der einen seite des posters lernt man brasilien in kurzen infos und bildern als ein an sich reiches land kennen, in dem aber durch nationale u. internationale ausbeutung große soziale gegensätze bestehen; das geschriebene recht ist auf der seite der besitzenden, und die polizei unterdrückt den widerstand der bevölkerung mit gewalt. die kirche (com helder camara) engagiert sich politisch und sozial.

auf der anderen seite des plakates ist rosalias dorf aufgezeichnet, und es wird ihre geschichte erzählt und illustriert: das dorf wird vorgestellt, in dem sie aufwächst, ihre familie, die lebensweise der menschen dort, wie sie wohnen und sich ernähren, von der arbeit usw. als eines tages der großgrundbesitzer das land verkauft, auf dem die dorfbewohner arbeiten, droht ihnen arbeitslosigkeit.

keit und vertreibung. gemeinsam treten sie für ihre rechte ein und versuchen, sich zu wehren.

das kindermagazin wirkt mit seinen vielen bildern und zeichnungen, sowie den einfachen und kurzen informationen sehr anschaulich und motivierend. außerdem bietet die exemplarisch dargestellte geschichte von rosalia den kindern identifikationsmöglichkeiten und läßt sie die brasilianische wirklichkeit besser verstehen und in beziehung zum eigenen leben setzen. die autoren vermitteln in aller kürze ein sehr vielseitiges bild von brasilien und den dort herrschenden widersprüchen. es werden aber auch ansätze gezeigt, wie die menschen mittels eigener kraft sich selber helfen können, indem sie sich organisieren und gegen die unterdrückung widerstand leisten.

-st. hillejan-

Hilden, Linnemann u.a. (Hg.)

Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe II zur Atomenergie

Reihe "Amos" - Kritische Blätter aus dem Ruhrgebiet, o.J.

Preis: 6.50 DM

Bezug: Prolit-Buchvertrieb, Baubringerstr. 32, 6304 Lollar

Verleih: iz3w rt

Form: DIN A 4 Mappe mit 104 losen Blättern als Kopier-
vorlagen

Inhalt:

Die Losblattsammlung ist in 11 thematische Einheiten geordnet. Hierbei werden die wesentlichen Bereiche der Kernenergie Diskussion abgedeckt: sowohl die physikalisch-technischen Grundlagen (Funktionsweise, Brennstoffkreislauf, Gefahren etc.), als auch das gesellschaftspolitische Umfeld, in dem die Kernenergie steht (Energieproblematik, wirtschaftliche Bedeutung, Stellungnahmen gesellschaftlicher Gruppierungen, AKWs im Denken und Handeln in der Kirche etc.). Die als Kopiervorlagen gedachten Blätter geben unkommentiert Statistiken, Zeitungsartikel, Buchauszüge, Karikaturen etc. wieder. Der Materialsammlung vorangestellt sind kurze Hinweise zum Gebrauch der Materialien im Unterricht, sowie ein anspruchsvoller Aufsatz, der, ausgehend

von der Bezeichnung von AKWs als "Symbol der technischen Lebenswelt" unsere "verindustrialisierte Gesellschaft" sozialpsychologisch interpretiert und damit die sozial-ethische Intention der Materialsammlung skizziert. Die Materialsammlung ist ursprünglich gedacht für den Religionsunterricht in Berufsschulklassen, aufgrund des völligen Fehlens einer eigenen didaktischen Organisation aber auch in andere Unterrichtsfächer und Klassen der Sek II einordenbar.

Aufgrund dieser Sammlung bietet es sich an, die Potenz des Themas "Atomkraftwerke" als eines spätestens seit Harrisburg "generativen" Themas für die Entwicklungspädagogik zu nutzen, da ein Großteil der Materialien den Problembereich Kernenergie zu einer allgemeinen Diskussion der Lebensbedingungen in einer überentwickelten Gesellschaft ausweitet. Leider aber sind die hier wiedergegebenen Thesen nahezu ausschließlich aus theologischen Positionen heraus formuliert, so als gäbe es außerhalb der Theologie keine schlüssigen Fortschrittstheorien. Zudem kommt die Diskussion der Kernenergie selbst, sowohl was Quantität als auch Qualität des Materials betrifft, zu kurz. Immerhin muß man diesem Unterrichtsvorschlag zugute halten, daß er der Tragweite des Themas Kernenergie gerecht wird, indem auch der sozioethische Aspekt als wesentlich zur Geltung kommt, ein Aspekt, der i.a. bei Unterrichtsmaterialien zur Atomenergie, vielleicht aus bloßer Theoriescheu, vernachlässigt wird (ich denke hier z.B. an die ansonsten ausgezeichneten "Unterrichtsmaterialien zur Atomenergie" des BfU Tübingen).

Wie z.B. auch im Lernbereich Dritte Welt, in dem das BMZ die Schulen mit kostenlosen und in der Aufmachung perfekten und faszinierenden Unterrichtsmaterialien überschwemmt, zeigt sich auch im Bereich "Kernenergie" ein Problem, dem alle Versuche alternativer politischer Unterrichtsarbeit gegenüberstehen: dem der technischen: dem der politischen Qualität. Besonders bedauerlich ist diese bei dem vorliegenden Unterrichtsmaterial. Die Blätter sind, da selbst schon unscharf und kontrastarm, großteils als Kopiervorlagen unbrauchbar. Dazu kommt, daß häufig exakte Quellenangaben fehlen. Bedenkt man weiterhin, daß die Materialien nicht didaktisch aufbereitet sind, dürften sie letztlich für den Lehrer nur nach umfangreicher Vorarbeit unterrichtlich nutzbar sein. Angesichts dessen, daß für politisch relevante Themen wie "Kernenergie" in den Lehrplänen ohnehin nur ein zeitlich minimaler Raum eingeplant ist, werden solche arbeitsintensiven Materialien vermutlich keine allzugroße Publizität beschieden sein. Und solange Unterrichtsmaterialien wie die des Informationskreises Kernenergie alternativen politischen Unterrichtsmaterialien aufgrund ihrer technischen Aufwendigkeit, sachlichen Stringenz und didaktischen Qualität die Schau stehlen, werden letztere wohl nur ein Mauerblümchendasein fristen.

-K. Seitz-

ALTERNATIVE ENTWICKLUNG



alternative entwicklungs wege auf eigenen
 fußen gehen ...
 entwicklungsprozesse selbst steuern ...



frei nach CLAUDIUS
 "erziehung in guinea-bissau"
 aus "entwicklungspolit. korres-
 pondenz" 1/77



WAS IN DIESEM HEFT FEHLT

zum ersten mal mußten - da wir nur 40 seiten zur verfügung haben - einige schon fertige artikel herausgenommen werden. sie erscheinen erst in der nächsten nummer. dazu gehören u.a. das ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHE TAGEBUCH (vermißt es überhaupt jemand? und ein beitrag von alfred holtbrocher: MEDIENARBEIT MIT KINDERN. wie gesagt, die artikel erscheinen dafür im nächsten heft. pardon!

LESERLETTEN LPE 1980

nun soll es endlich wa unser leser- und autorentreffen im neuen jahr. es wirs wahrscheinlich in der 1. septemberwoche in reutlingen stattfinden. voraussetzliche teilnehmer: barbara reemts, ingrid aus ludwigsburg, andreas schüßler, gottfried orth, klaus seitz, erwin wagner, alfred k. treml. wer noch?

AUTORENVERZEICHNIS

+ Prof. Dr. Gerhard Glück, Roselener Kirchstr. 55, 4040 Neuss - 25.

+ Dr. Erwin Wagner, Vogtshaldenweg 31, 74 Tübingen.

+ Dr. Wolfgang Sachs, Alt Moabit 89, 1000 Berlin 21.

+ Dr. Gottfried Orth, Darmstädter Str. 17, 6108 Weiterstadt.

Stefanie Hillejan, Boris Terpine, Alfred K. Treml sind alle über den Arbeitskreis Dritte Welt Reutlingen, 7410 Reutlingen, Leidenstr. 54, zu erreichen.

ila

blätter des informationszentrums dritte welt

Themen der letzten Nummern waren:

+ Produktionsverlagerung und Arbeitslosigkeit in der BRD + Außenpolitik der VR China + UNCTAD IV - Veränderung für die Dritte Welt? + Das neue Weltbankprogramm + Nestle Babykiller + Afrikanische Entwicklungsmodelle + Arbeitsaufenthalt auf Kuba + Pressekampagne gegen Kampuchea + Frauen



in der Dritten Welt + Aufbau in kürzlich befreiten Ländern + Ökonomischer Völkermord in Chile + Aktionen: Dritte Welt Handel + Tansania: Bürokratie behindert sozialistische Entwicklung + Dritte Welt im Spiegel der Massenmedien + Unterdrückung der Indios in Südamerika + Malaysia: Kampf um Wohnraum + Medizin in der 3. Welt + Probleme landwirtschaftlicher Entwicklung.

Die in 8 Ausgaben pro Jahr erscheinende Zeitschrift + berichtet über die Lage der 3. Welt, die Ursachen ihrer „Unterentwicklung“ und über den Widerstand der unterdrückten Völker und Nationen + gibt Aufschluß über den Zusammenhang zwischen der kapitalistischen Wirtschaftsstruktur hier und dem Elend der Massen in der Dritten Welt + beleuchtet die „Entwicklungshilfe“, ihre Hintergründe und Auswirkungen + setzt sich mit den Vorstellungen der bürgerlichen Entwicklungsländertheorie und -politik auseinander + berichtet über den Befreiungskampf der Völker in der 3. Welt und den Aufbau unabhängiger, fortschrittlicher Staaten + will zu praktischer Solidarität mit dem Kampf der 3. Welt um Freiheit und Unabhängigkeit anregen + gibt Hinweise und Erfahrungsberichte aus der Solidaritätsarbeit

Jahresabonnement bei 8 Nummern mit 40 - 60 Seiten: DM 28,- /oS 200,-/Sfr 28,80 (für Studenten, Zivildienstleistende und andere einkommensschwache Gruppen nach Selbst einschätzung: DM 20,-/oS 140,-/Sfr 20,40).

Informationszentrum Dritte Welt
Postfach 5328
D-7800 Freiburg i. Br.

Coupon Bitte senden Sie mir ein Probeexemplar!

Name _____
Vorname _____
PLZ/Ort _____

Zeitschrift der Informationsstelle Lateinamerika (ila) Bonn

ila-info

5. Jahrgang • Nummer 32 • Januar 1980 • Einzelpreis DM 1,50



MEXICO

speziell für die herrschenden, informativ für schüler, lehrer, studenten, dritte-welt-gruppen und für dich

--- ila-info erscheint 10 x jährlich mit berichten und analysen über lateinamerika und die solidaritätsbewegung --- abonnementpreis dm 20,00 im jahr --- zu beziehen bei der ila, rönnerstr. 88, 53000 bonn tel. 02221/65 86 13---

ENDE