ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK

Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung

1980. ca. 150 Seiten. Paperback DM 14,80. ISBN 3-88129-315-9

der reader gibt eine einführung in das problemfeld der entwicklungspädagogik und vermittelt in seinen verschiedenen beiträgen einen überblick über die ersten versuche, es theoretisch in den griff zu bekommen.

INHALT:

Treml: EINFÜHRUNG IN DAS THEMA, Pfafflin: ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK: FRAGEN – TRENDS – ENTWICKLUNGEN, Orth: BEFREIUNG LERNEN – LERNPROZESSE IM KONTEXT VON ABHÄNGIGKEIT UND UNTERDRÜCKUNG, Seitz: ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK IN DER SCHULE? Treml: ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK ALS THEORIE EINER PRAXIS – LERNEN IN BÜRGERINITIATIVEN UND AKTIONSGRUPPEN, Seitz/Treml: ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHE THEORIEBILDUNG ALS TRANSZENDENTALREFLEXION, Seitz: NATURWISSENSCHAFTLICHER UNTERRICHT UND WACHSTUMSKRISE.

ein teil der aufsätze erschien in den ersten nummern der ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK, sie wurden alle für diesen band neu überarbeitet und großteils erweitert.

HAAG + HERCHEN Verlag GmbH, Fichardstr. 30, 6000 Frankfurt/M. 1

ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK **ZEP**

Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung

AUS DEM INHALT:

+ ÖKOLOGISCHE VERANTWORTUNG VON GESELLSCHAFT UND SCHULE – Versuch eines pädagogischen Orientierungsrahmens

+ "DRITTE WELT IST ÜBERALL" – Bedingungen und Möglichkeiten entwicklungspolitischer Sensibilisierung

+ DANILO DOLCI – PETER SCHILINSKI: Überentwicklung – Unterentwicklung

+ SOZIALISATIONSPROZESSE IN BÜRGERINITIATIVEN

+ KRITISCHE BEMERKUNGEN ZUM SOZIALISATIONSSYSTEM DER BUNDESREPUBLIK

+ ERFAHRUNGEN, FRAGEN UND ANSÄTZE ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHER ARBEIT IN DER SCHULE

+ AFRIKANISCHE KINDER ALS KONSTRUKTEURE – Ein Tagungsbericht

+ DIE ÖKUMENISCHE ENTWICKLUNGSGENOSSENSCHAFT ALS EIN BEITRAG ZUR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK DER KIRCHEN

+ ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH

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

HAAG + HERCHEN Frankfurt

ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK ZEP

unterentwicklung und überentwicklung als herausforderung für die erziehung

ISSN 0172-2433

herausgeber und schriftleiter: alfred k. treml
althelmerstraße 2, 7410 reutlingen 24
telefon: 07121/66606

unterlagenarbeit: jörg-klaus seitz und
gottfried orth

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

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

preise:
abonnementspreise: institutionen: dm 17,50,
einzelbezieher: dm 12,00, studenten dm 10,50
einzelpreis: dm 4,50, doppelheft dm 9,00

manuskripte bitte direkt senden an die schriftleitung

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

konten des verlages: deutsche bank frankfurt
konto nr. 100/093/0487, blz 500 700 10,
postscheckkonto frankfurt, konto nr. 661 605,
blz 500 100 60

abdruck mit quellenangabe und gegen übersendung von
belegexemplaren an den verlag gestattet

herstellung: druckhaus j. knack, darmstadt

April 1980 Heft 1/2 1980 (Doppelheft)

Inhalt

Hans-Georg Wittig — ÖKOLOGISCHE VERANTWORTUNG VON GESELLSCHAFT UND SCHULE. Versuch eines pädagogischen Orientierungsrahmens.....4

Thomas Müller — "DRITTE WELT IST ÜBERALL". Bedingungen und Möglichkeiten entwicklungspolitischer Sensibilisierung.....24

Gottfried Heß — DANILO DOLCI - PETER SCHILINSKI: Überentwicklung - Unterentwicklung.....42

Wolfgang Beer — SOZIALISATIONSPROZESSE IN BÜRGERINITIATIVEN. Veränderungen von politischen Einstellungen und Verhaltensweisen durch das Engagement in Aktionsgruppen.....44

Gerhard Schulze — KRITISCHE SCHLUSSBEMERKUNGEN ZUM SOZIALISATIONS-SYSTEM DER BUNDESREPUBLIK.....64

Alfred Holzbrecher — ERFAHRUNGEN, FRAGEN UND ANSÄTZE ENTWICKLUNGS-PÄDAGOGISCHER ARBEIT IN DER SCHULE.....85

Gottfried Orth — AFRIKANISCHE KINDER ALS KONSTRUKTEURE - Ein Tagungsbericht.....91

Gerhard Dilschneider — DIE ÖKUMENISCHE ENTWICKLUNGSGENOSSENSCHAFT ALS EIN BEITRAG ZUR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK DER KIRCHEN.95

Alfred K. Treml — MEIN ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH (4).....103

REZENSIONEN:.....108

+ Bundeszentrale für pol. Bildung (Hg.): Zur Methodik des Lernbereichs Dritte Welt (G. Orth), s. 108.

+ B. Mann: Die pädagogisch-politischen Konzeptionen Mahatma Gandhis und Paulo Freires (A. Köpcke), s. 110.

+ BMZ (Hg.): Unterrichtshilfen zum Thema: Entwicklungspolitik (G. Orth), s. 111.

+ G.A. Rakelmann: Zigeuner, Mythos und Verfolgung...(G. Orth), S. 113.

+ Zeitschrift "Grundschule": Projekt: Dritte Welt in der Grundschule (G. Orth), S. 114.

+ G. Pausewang: Rosinkawiese-Alternatives Leben vor 50 Jahren (K. Trenkler), S. 115.

+ Erklärung von Bern: Unterrichtseinheiten zu Dritte-Welt-Kinderbücher (K. Seitz), S. 116.

+ Brot-für-die-Welt/Misereor: Dritte-Welt-Memory (S. Hillejan), S. 118.

+ W. Grasskamp: Triviale Negerbilder (S. Hillejan), S. 119.

Autorenverzeichnis.....120

REDAKTIONSJOURNAL

das erste doppelheft ist da! und das ist kein aprilscherz. quasi als belohnung dafür, daß wir alle so endlos lange auf die letzte nummer (4/79) warten mußten. dafür möchte ich mich, obwohl schuldlos, hiermit entschuldigen. das druckfertige manuskript war anfang dezember beim verlag, und von dort gingen dann 15 wochen später (!) die fertigen hefte auf die reise zu den abonnenten. in zukunft wird das anders werden, hoffentlich. der erste beweis liegt ihnen in den händen. dieses heft geht in sehr kurzem abstand vom letzten in die druckerei und an die abonnenten. jetzt habe ich für eine ganze weile ruhe. gott sei dank.

schließlich geht die arbeit, die ich als herausgeber und schriftleiter in dieses zeitschriftenprojekt stecke, neben meiner normalen arbeit einher. und diese normale arbeit läßt mir gerade in den kommenden wochen bis einschließlich juni wenig zeit, irgend was noch nebenbei zu machen (zumal jetzt im frühjahr garten und acker bestellt sein wollen).

deshalb bin ich ganz froh, daß gerade in letzter zeit viele und gute beiträge eingingen, die das zusammenbasteln eines doppelheftes erlaubten. jetzt habe ich erst wieder einmal ruhe bis juli.

viele neue beiträge - viele neue abonnenten! ein grund für diese große resonanz ist nicht zuletzt in der größeren publizität zu sehen, die vor allem durch die verlegerische betreuung des haag + herchen verlages erreicht werden konnte. eine folge davon ist, daß wir inzwischen die magische schwelle der abonnentenzahlen überschritten haben, die unser projekt finanziell trägt. das freut mich, denn nun kann man mit größerer gelassenheit an die zukünftige arbeit gehen.

erfreuliches gibt es auch von der technik zu berichten. mit dem nächsten heft (und teilweise auch schon mit diesem) wird die druckqualität dank einer (teuren) kugelkopfmaschine auf einen stand gebracht, der einem composersatz nahekommt. verschiedene schrifttypen und schriftgrößen werden das lesen ebenso erleichtern wie ein klares und leicht lesbares schriftbild.

der innenteil des heftes wird (wieder) auf umweltschutzpapier umgestellt werden. wenn das dieses und das letzte mal (noch) nicht der fall war bzw. ist, dann liegt das einfach daran, daß wir die druckerei gewechselt haben. und umweltschutzpapier ist leider in vielen druckereien noch nicht vorrätig.

so wichtig auch das technische sein mag, das wichtigste ist immer noch der inhalt (daß eine verbindung von form und inhalt bestehen kann, zeigt das umweltschutzpapier). ich hof-

fe, daß es auch beim inhalt so etwas wie einen "fortschritt" geben kann, und daß dieser - was die entwicklungspädagogik betrifft - in dieser zeitschrift dokumentiert wird.

zum ersten mal finden wir in diesem heft auch einen inhaltlichen beitrag, der entwicklungspädagogik auf ökologie bzieht. hervorzuheben sind auch noch die beiden, im mittelteil des heftes eingefügten, beiträge von w. beer und g. schulze. ich bin der meinung, daß es sehr wohl sinnvoll ist, in dieser zeitschrift auch auf beiträg zurückzugreifen, die schon an anderer stelle veröffentlicht worden sind, vorausgesetzt es handelt sich um wichtige und originelle beiträge. dies ist ohne zweifel bei diesen beiden arbeiten der fall.

im übrigen freue ich mich über jeden leserbrief. wenn eine anzahl zusammen ist, sollen sie veröffentlicht werden. vielleicht kann so die trennung von lesern und schreibern (autoren) ein wenig aufgehoben werden.

da fällt mir ein: hinzuweisen wäre noch einmal auf das geplante leser + autorentreffen. es findet vom 5.-7.9. 1980 in der nähe von reutlingen (schw. alb) statt, kostet vorraussichtlich etwa dm 40,00 (unterkunft und verpflegung) und soll auch ein wenig der erholung dienen. anmeldungen bitte an mich. nähere informationen folgen noch.

im nächsten heft beginnen wir mit dem abdruck der von hildrun und woldemar mammel zusammengestellten "bücherliste zur entwicklungshilfe für überentwickelte länder"; was weiter drin steht, wird nicht verraten.

herzlichst

alfred k. treml

alfred k. treml

ps: der von mir herausgegebene reader "entwicklungspädagogik - unterentwicklung und überentwicklung als herausforderung für die erziehung" (siehe auch die anzeige auf der letzten umschlagseite) erscheint in ca. 2-3 wochen. bestellungen bitte direkt an den verlag.

Hans-Georg Wittig

ÖKOLOGISCHE VERANTWORTUNG VON GESELLSCHAFT UND SCHULE

Versuch eines pädagogischen Orientierungsrahmens

1. Selbstkritische Vorbemerkungen

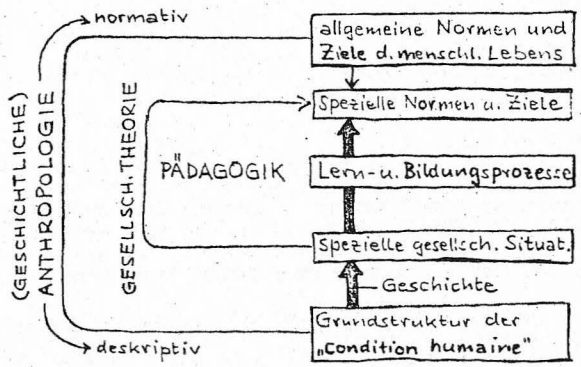
1) Nicht um konkrete Einzelvorschläge zur Gestaltung von Gesellschaft und Schule soll es hier gehen, erst recht nicht in einem direkten Anlauf um Unterrichtsmodelle, sondern um den Versuch eines pädagogischen Orientierungsrahmens. Da aber in der weltweiten Ökokrise Lernbewegungen ganzer Gesellschaften nötig geworden sind, lassen sich Pädagogik und Politik weniger denn je voneinander trennen. Wie erschreckend schwer die hiermit gegebenen theoretischen Aufgaben sind, wird deutlich, wenn man erkennt, wie sehr so gut wie alle politischen und sonstigen "Ismen" davon überzeugt sind, den allein richtigen Weg zum Wohl der Menschheit zu wissen, und wenn man weiterhin sieht, wie die, die so die Menschheit heilen wollen, aufeinander einschlagen. Dennoch dürfen wir uns der theoretischen Anstrengung nicht entziehen. Zwar kann jeder von uns - als Einzelner oder in Gruppen - nur sehr kleine Beiträge zur Lösung der weltweiten Probleme leisten, doch werden auch sie nur dann heilsam sein, wenn wir auf die Fragen nach der anzustrebenden Gesamtentwicklung wenigstens umrißhafte Antworten haben.

2) Die Schwere dieser Aufgabe veranlaßt mich, bei Autoren Rat zu suchen, deren Studien sich in besonderem Maße durch Weitblick, hohes Reflexionsniveau und eben darum Verläßlichkeit auszeichnen. Dies gilt nach meiner bisherigen Einsicht vor allem für Carl Friedrich von Weizsäcker. Nun ist v. Weizsäcker vielen Anhängern der Ökologiebewegung allein durch seine Stellungnahmen zur Kernenergienutzung bekannt, und von vielen wird er für zu kompromißbereit und zu wenig radikal gehalten. Daher mag ein Wort über seine Motivation hier am Platze sein. In seinem Buch "Wege in der Gefahr" gibt es einige Sätze, in denen er die absichtlich stets sehr 'leise' formulierte 'Sachlichkeit' ebenso absichtlich durchbricht. Nicht zufällig finden sie sich am Ende des Kapitels "Fünf Thesen zum Dritten (!) Weltkrieg". Dort schreibt er: 'Wer das zu wissen meint, was in diesem Buch dargelegt wird, befindet sich in einem ständigen Dilemma bezüglich des von ihm selbst zu verlangenden politischen Verhaltens. ...Man meint oft, man müßte die Menschen anbrüllen, damit sie aufwachen. Aber man weiß, daß sie den, der brüllt, für einen Narren halten. Man wählt dann den Weg nüchterner Darlegung. Diese wird als professoraler Beitrag zur Debatte freundlich zur Kenntnis genommen.' Bezeichnenderweise fährt er fort: 'Wer aber in der Tiefe berührt ist von den selbsterzeugten Leiden der Gesellschaft, wie es die linke Jugendbewegung des letzten Jahrzehnts wieder einmal war, gerät meist in eine kurzschlüssige und von neuem ideologische Verteufelung bestimmter Gruppen und Gesellschaftsstrukturen, eine Verteufelung, die die erfolgreiche Gegenverteufelung durch diese Gruppen zur unvermeidlichen Folge hat.' (S. 138) Weil v. Weizsäcker diesen Mechanismus

durchschaut, kann er sich an der naiven Verteufelung und an entsprechend naiven Forderungen nicht beteiligen. Daß freilich alle Kritiker v. Weizsäckers nur naiven Forderungen nachhängen, soll hiermit keineswegs behauptet werden.

3) Die Sätze v. Weizsäckers stelle ich auch deshalb voran, weil im Folgenden das Streben nach einem systematischen Überblick es mit sich bringt, daß der Aspekt subjektiver Betroffenheit zu kurz kommt, die sich ja zumeist erst an lebensnahen Einzelschilderungen und existentiellen Appellen entzündet (vgl. hierzu D. Nestle 1978). Zudem zwingt mich die gebotene Kürze zu Hinweisen auf ergänzende Veröffentlichungen, auch eigene.

4) Die Gliederung der folgenden Thesen geht von der keineswegs selbstverständlichen Annahme aus, daß Pädagogik im Rahmen einer - "deskriptiven" und "normativen"-Gesellschaftstheorie zu erörtern ist, diese aber in dem noch umfassenderen Rahmen einer "geschichtlichen Anthropologie" (v. Weizsäcker). In einer vereinfachenden Skizze (vgl. auch W. Kamlah 1972 und J. Habermas 1973, 1976):



2. Geschichtlich-anthropologische Orientierung: Ökologische Verantwortung ...

5) Die Dimensionen der geschichtlich notwendig gewordenen "ökologischen Verantwortung" lassen sich nicht hinreichend verstehen ohne einen Blick auf die gegenwärtige Problemsituation und ihre Ursachen.

2.1 Situation: Ökokrise

6) Das Wort"Ökokrise" soll die weltweite Schädigung und Gefährdung unserer Lebenswelt bezeichnen. Wenigstens drei Problembereiche sind zu nennen, nämlich neben den Folgen des Wirtschaftswachstums (einerseits Ressourcenverbrauch, andererseits Naturverschmutzung und zwischen beiden Energieverbrauch bei Produktion und oft auch bei Konsum) ebenfalls die Bereiche

der nach wie vor bestehenden Atomkriegsgefahr und das Elend der Dritten Welt (wirtschaftliche Abhängigkeit, Teufelskreis von Bevölkerungsexplosion und Hunger). Daß die Kriegsgefahr die menschliche und die sie tragende natürliche Lebenswelt bedroht, versteht sich von selbst. Aber auch das Elend der Dritten Welt gehört untrennbar zum Thema "Ökokrise", nicht nur wegen der Milliarden betroffener Menschen, sondern ebenfalls hinsichtlich der Natur: Das dortige Streben nach weltwirtschaftlicher Konkurrenzfähigkeit hat zur Folge, daß es dort mehr noch als bei uns an Umweltschutzmaßnahmen mangelt (zur Weite dieser "ökologischen" Sichtweise vgl. auch H.Bossel 1978).

7) Haben diese drei Bereiche gemeinsame Strukturen? Bei der Eskalation militärischer Rüstung und beim Wachstum wirtschaftlicher Produktion und Konsumtion liegt zutage, was sich im einzelnen auch für andere Probleme zeigen ließe: Jeweils wurden und werden hier Mittel gegen drohende Übel (feindliche Angriffe, Versorgungsmängel) so sehr gesteigert und perfektioniert, daß sie in keinerlei "vernünftigem" Verhältnis zu ihren ursprünglichen Zwecken mehr stehen, sondern diese im Gegenteil weltweit gefährden.

2.2 Ursache: Furchtgetriebene und verstandgesteuerte Machtkonkurrenz

8) Verursacht ist die Ökokrise durch zwischenmenschliche "Machtkonkurrenz". Auch dies ist an den Beispielen von Militär und Wirtschaft leicht erkennbar. Umstritten hingegen sind die anthropologischen Annahmen darüber, worin diese Machtkonkurrenz ihrerseits begründet ist. Ist sie durch gesellschaftliche Strukturen provoziert, so muß man diese Strukturen abschaffen, also vor allem Herrschaft abbauen. Beruht sie aber auf einem ererbten Machttrieb, so bleibt uns kaum anderes übrig, als diesen zu disziplinieren, Herrschaft also eher aufrechtzuerhalten.

9) Diese Alternative überwindet nun v. Weizsäcker, indem er Machtstreben - im Unterschied zu Aggression und Rangordnung - als spezifisch menschliche Erscheinung erkennt und aus dem Zusammenwirken von zwischenmenschlicher "Furcht" und "Verstand" erklärt. Bei Furcht vor potentiellen Gegnern ist es rational, mächtiger sein zu wollen als sie, also mit Hilfe des Verstandes die eigenen Mittel noch weiter zu steigern, als sie es ihrerseits tun (vgl. H.-G. Wittig, 1977 b).

10) Bei den so entstehenden wechselseitigen Eskalationen kommt es freilich zu zeitweiligen Stabilisierungen, wenn der in der Konkurrenz überlegene Teil "Herrschaft" errichtet und dadurch genötigt wird, über seine "Partikularinteressen" hinaus wenigstens minimal auch die Bedürfnisse der Unterlegenen. insofern also das "Gesamtinteresse" zu berücksichtigen. Doch gibt es für die Menschheit als ganze diese Stabilisierung noch nicht, und darum bedrohen vor allem die durch internationale Machtkonkurrenz vorangetriebenen militärischen und wirtschaftlichen Eskalationen nunmehr das "Ganze", indem sie zunehmend an Grenzen stoßen, die durch die Natur vorgegeben sind.

11) Vor allem folgt aus v. Weizsäckers Ansatz, daß auch ohne Annahme eines Machttriebes mit stets erneutem Entstehen von Machtkonkurrenz zu rechnen ist, da keine Gesellschaftsstruktur bekannt oder in Aussicht ist, in der es keinerlei Grund zu zwischenmenschlicher Furcht (oder auch zu Neid) gäbe.

12) Woran liegt es dann aber, daß Machtkonkurrenz (und Herrschaft) im Laufe der Geschichte in sehr unterschiedlicher Schärfe auftreten? Nun, Furcht und Verstand können erheblich variieren. Solange etwa in einer Reihe sogenannter primitiver Kulturen der Verstand wenig entwickelt war und Furcht aufgrund des Geborgenseins in tradierten sinnvollen Sitten kaum provoziert wurde, waren die Anlässe zu Machtkonkurrenz gering (vgl. z. B. M. Mead 1970). Naturwissenschaft und Technik jedoch haben die Verstandesleistungen des Menschen immens gesteigert; die durch sie bestimmte europäisch-neuzeitliche Zivilisation hat sich gegen die anderen, eher statischen und insofern langfristig lebensfähigeren Kulturen durchgesetzt und durch aufklärerische Skepsis entlastende Traditionen und stabilisierende Sitten weithin abgebaut, somit Unsicherheit und Furcht verschärft. Innerhalb dieses dynamischen Gesamtprozesses kommt es nunmehr zu vielerlei einander verhängnisvoll steigernden Wechselwirkungen zwischen Verstand und Machtkonkurrenz, Machtkonkurrenz und Furcht, Furcht und Verstand.

13) Für die christliche Theologie ergibt sich an dieser Stelle die Problematik des im Alten Testament formulierten Auftrags Gottes an die Menschen, sich die Erde "untertan" zu machen. Das Mißverständnis dieser alttestamentlichen Aussage ist deshalb zu korrigieren, weil ein verfehltes Selbstverständnis des Menschen, wie es sich im Anschluß an die Philosophie Descartes' und die profane Aufklärung entwickelt hat, am Vorantreiben des genannten Eskalationsprozesses ebenfalls mitwirkt (vgl. auch W. Kamlah 1969, 1975).

14) Heute schlagen Machtkonkurrenz und Ökokrise mehr denn je auf unser Schulwesen durch und belasten schon Kindheit und Jugend mit einem bisher unbekannten Leistungs- und Konkurrenzdruck. Doch auch auf anderen Wegen bewirken sie eine derartige Enthumanisierung unserer Lebensverhältnisse, daß selbst die bisherige durchschnittliche Erziehung bei derjenigen Generation nicht mehr gelingt, die eigentlich befähigt werden müßte, die Ökokrise zu meistern. Immer mehr Kinder leiden an sogenannten "Verhaltensstörungen", Können und Sollen klaffen immer weiter auseinander - dies müssen wir mitsehen, wenn wir unten eine von realitätsfernem Wunschdenken möglichst freie Prognose versuchen (vgl. 3.1).

2.3 Lernziel: Vernunftgeleitete Solidarität aus ökologischer Verantwortung

15) Aus der Analyse des weltweiten Konkurrenzsystems folgt als politische Minimalforderung, daß wir eine mit hinreichender Macht ausgestattete Instanz zur Wahrung und Durchsetzung des Gesamtinteresses brauchen, also eine Art von Weltregierung. Diese ist jedoch zur Zeit politisch nicht erreichbar, denn dieselbe Machtkonkurrenz, die sie nötig macht, macht sie zugleich bis auf weiteres unmöglich. So ist mit v. Weizsäcker

zu befürchten, daß sie erst als Ergebnis eines dritten Weltkriegs zustandekommen könnte.

16) Soll sie jedoch anders als durch Krieg erreicht werden und soll sie nicht gezwungen sein, eine Weltdiktatur herbeizuführen, so ist weiterhin erforderlich, daß wir zuvor und zugleich auf den unteren politischen Ebenen - als Einzelne in Gruppen, als Gruppen in Kommunen, als Kommunen in Staaten - lernen, das Interesse des jeweils übergeordneten Ganzen und letztlich das langfristige Gesamtinteresse der Menschheit und der Natur zu berücksichtigen und, wo nötig, durchzusetzen. Wir müssen lernen, unsere Partikularinteressen höchstens so weit ins Spiel zu bringen, wie es ihnen im Rahmen des Gesamtinteresses zukommt. Je weniger dies großen Mehrheiten in den Bevölkerungen gelingt, um so mehr sind - besonders in Demokratien, aber nicht nur in ihnen - einsichtigen und reformwilligen Politikern auf höheren Ebenen die Hände gebunden, und die Folgen werden mit der Zuspitzung der Ökokrise immer katastrophaler sein.

17) Dieses Lernziel nun, die Wahrnehmung des Ganzen, von dem man selber nur Teil ist, und die Berücksichtigung des ihm entsprechenden Gesamtinteresses, nennt v. Weizsäcker "Vernunft". Genauer verstehen können wir dieses Ziel nur im Rahmen der Anthropologie. Eine unverzerrte Wahrnehmung des jeweiligen Ganzen und erst recht seine aktive Berücksichtigung setzen die Fähigkeit voraus, sich aus dem Fixiertsein auf die je eigenen Privatinteressen zu lösen, also Selbstdistanz, also die Gestimmtheit der Gelöstheit, ja der Liebe. Erst in ihr gewinnen wir einen offenen Blick für das, was die anderen wirklich brauchen, erst in ihr sind wir auch bereit, ihnen nach Kräften zu einem menschenwürdigen Leben zu verhelfen. Insofern können wir hier auch von "vernunftgeleiteter Solidarität" sprechen, einer Solidarität also, die zwar ihren Anfang in überschaubaren Gruppen nimmt, sich aber gegen Außenstehende nicht feindlich abschließt, sondern sich letztlich zu allen Menschen, ja zu allen Lebewesen hin öffnet, also aus einer "Verantwortung" hervorgeht, die sich in "ökologischer" Einsicht auf den gesamten "Haushalt" der Natur und des Menschen in ihr bezieht (und die der "Verantwortlichkeit" Rechnung trägt, in der wir alle ohnehin schon stehen). Wird diese Solidarität erreicht, so erweist sie sich als beglückend. Aber der Weg zu ihr ist schwer, denn sie ist das Gegenteil furchtgetriebener und verstandgesteuerter Machtkonkurrenz, sie setzt das Überwinden und Preisgeben jener Selbstbefangenheit und Angst voraus, durch die wir in den verschiedensten Formen von Machtkonkurrenz festgehalten werden. In der religiösen Tradition ist ein reiches Wissen hiervon bewahrt, doch ist es für viele Zeitgenossen unverständlich geworden. Außerhalb dieser Tradition gibt es heute nur wenige Autoren, die diese Thematik erörtern, vielleicht am klarsten und präzisesten hat sie bisher der Philosoph Wilhelm Kamlah entfaltet (1972).

18) Was sich ergibt, wenn wir dieses Ziel auf die Ökokrise hin zu konkretisieren suchen, sei wenigstens angedeutet. Nicht nur schließt es eine erhebliche Reduzierung unseres Lebensstandards und ein starkes Engagement zugunsten der Dritten Welt

ein, sondern insbesondere fordert es auch die Einübung gewaltfreier Konfliktaustragung. Zum einen ist Gewaltfreiheit im Rahmen einer Solidarität, die auch im Gegner noch den Menschen sieht, wohl fast immer die einzig angemessene Methode zur Erreichung der nötigen Reformen, zum anderen müssen wir im "Atomzeitalter" auch um des puren Überlebens willen die Institution des Krieges überwinden, und das können wir nur dann, wenn uns prinzipiell andere Formen der Konfliktaustragung zur Verfügung stehen als gewaltsame und militärische. (Zur präzisen Ableitung spezieller Normen und Ziele entwickelt Kamlah in der "normativen Ethik" orientierende Argumentationsmuster. Auch hier ergibt sich, daß unter den geschichtlichen Bedingungen des Atomzeitalters gewaltfreie Formen der Konfliktaustragung und Verteidigung zu fordern sind - wenngleich es aus realpolitischen Rücksichten nötig sein mag, sich zunächst auf Übergangsstrategien wie die von dem Weizsäcker-Mitarbeiter Horst Afheldt entwickelte zu beschränken, vgl. H.-G. Wittig 1974).

19) So erweist sich gerade Zivilcourage als integrierendes Moment vernunftgeleiteter Solidarität und ökologischer Verantwortung, denn immer wieder kann es aus Rücksicht auf das höchstrangige Ganze der Menschheit und der Natur nötig werden, gegen schädliche Verhaltensweisen eines ihm untergeordneten Ganzen, z. B. gegen politische Maßnahmen des eigenen Landes, Widerstand zu leisten.

20) Suchen wir - auch aus pädagogischen Gründen - geschichtlich hervorragende Personen, die diese Ziele in ihrem Leben beispielhaft verwirklicht haben, so ist wohl an erster Stelle Gandhi zu nennen (W. Sternstein 1975). Neben anderen hat der Tiefenpsychologe Erik H. Erikson, ohne unkritischem "Personenkult" zu verfallen, in einer gründlichen biographischen Studie (1971) die 'einzigartige Bedeutung der Wahrheit Gandhis' für unsere Zukunft herausgearbeitet (S. 10), und in der Tat findet sich bei Gandhi die vielleicht wichtigste Lösung des Machtproblems, eine Lösung, die er nicht nur gelehrt, sondern praktisch verwirklicht hat. Zwar ist es durchaus wünschenswert, entstandene Machtkonkurrenzen möglichst weit "deeskalieren" zu lassen, aber selbst das völlige Herausspringen vieler Einzelner oder Gruppen aus Machtkonkurrenzen (z. B. H.v.Gizycky; H.Habicht, Hrsg., 1978), so schwer und so mutig es ist, würde die Probleme politisch noch nicht lösen. Andere würden sogleich die Macht ergreifen, denn in der entstandenen Situation ist ein völliger Abbau von Macht nicht möglich (zumindest nicht in absehbarer Zeit). Sehr wohl aber kann und muß Macht in den Dienst der Vernunft gestellt werden, dies jedoch führt, wenn es nicht bei ideologischer Selbstbelügung bleibt, zur Versöhnung mit dem bisherigen Gegner statt dazu, ihn das Fürchten zu lehren und so erneutes Machtstreben zu provozieren. Genau diese Versöhnung war das Motiv des gewaltfreien Kampfes gegen Unterdrückung und Unrecht, wie Gandhi ihn verstanden und praktiziert hat. Wie Pestalozzi für die Pädagogik ein Vorbild ethischer Bildung Einzelner geworden ist (vgl. 4.2), so werden wir uns an Gandhi als dem Lehrer umfassender Lernbewegungen im Sinne eines "ökologischen Humanismus" orientieren können, und wir werden es müssen, wenn unsere Zukunft human gestaltet werden soll (für weitere vorbildliche Personen und ihre Aktionen vgl. z. B. H.J. Schultz, Hrsg., 1976).

2.4 Anthropologischer Rahmen: Ökologischer Humanismus und andere Positionen

21) Soeben wurde die hier nur erst angedeutete anthropologische Konzeption "ökologischer Humanismus" genannt. Indem es der "ökologischen Vernunft" um "Einsicht" in den Haushalt der Natur und des Menschen in ihr geht (und demgemäß der "ökologischen Verantwortung" um die Berücksichtigung der "Bedürfnisse" aller an diesem Haushalt beteiligten Lebewesen, vgl. Kamlah 1972), bezeichnet sie wohl am ehesten die heute geschichtlich notwendige "Wahrnehmung des Ganzen".

22) Ergänzend sei wenigstens am Rande vermerkt, daß nunmehr das Verhältnis dieses ökologischen Humanismus zu der bestehenden Vielfalt verschiedener Anthropologien und der ihnen entsprechenden Pädagogiken geklärt werden müßte. So hätte er sich auseinanderzusetzen mit naturalistischen, soziologistischen, marxistischen, idealistischen und religiösen (z. B. christlichen) Positionen. Wie diese anthropologischen und pädagogischen Positionen sich zueinander verhalten und inwiefern der skizzierte ökologische Humanismus über sie hinausgeht und sie umgreift, das zu zeigen wäre freilich ein neues großes Thema (vgl. H. Wittig 1973, v. Weizsäcker 1977, H.-G. Wittig 1979).

3. Politische Orientierung: ... von Gesellschaft ...

23) Ist die jetzt erreichte Zielperspektive nicht politisch utopisch? In der Tat müssen wir, bevor wir pädagogische Konsequenzen thematisieren können, zunächst nach den politischen Tendenzen fragen und dabei den Weg von der "internationalen Gesellschaft" (D. Senghaas) zur eigenen gehen.

3.1 Allgemeine Prognose: Lernen in der Krise

24) Zwei extreme Möglichkeiten dürften unwahrscheinlich sein. Einerseits folgt aus der bisherigen Analyse, daß es kaum gelingen wird, durch Einsicht und ein ihr sofort folgendes Handeln Katastrophen zu vermeiden, die noch weit verheerender sein werden als die, die ohnehin schon eingetreten sind. In dieser Hinsicht wird auch der Bericht des Tinbergen-Teams zur "Reform der internationalen Ordnung" (1977) noch als zu optimistisch gelten müssen, weil vermutlich auch er das allgegenwärtige Prinzip der Machtkonkurrenz unterschätzt. Andererseits ist aber ebenfalls nicht zu vermuten, daß es in absehbarer Zeit zu einer totalen Vernichtung der Menschheit kommt. Vielmehr sind "regionale Katastrophen" zu erwarten: Gerade weil die Menschheit sich noch nicht zu einem so homogenen Zustand entwickelt hat, daß Grenzen des Wachstums, wenn sie spürbar werden, überall in gleicher Weise spürbar würden, bleiben zumindest den weniger betroffenen Weltregionen noch Lernchancen. Auch im militärischen Bereich ergibt sich eine derartige Prognose: Zwar hält v. Weizsäcker die unvorstellbare Katastrophe eines dritten Weltkriegs für wahrscheinlich, jedoch eben dann, wenn aufgrund vorübergehender qualitativer Verschiebungen im immer schwindelerregenderen Gleichgewicht atomarer Abschreckung eine der beiden Supermächte sich Siegeschancen ausrechnet, wenn also ein totales Ende menschlicher Geschichte gerade nicht zu erwarten ist.

25) So düster diese Aussicht ist, vielleicht kann sie uns dennoch vor Resignation und destruktiver Verzweiflung bewahren, indem sie den Einsatz für eine humane Zukunft zumindest nicht als sinnlos erscheinen läßt, ja zu vermehrter Anstrengung motiviert, da die Zeit drängt. Je eher wir handeln, um so mehr dürfen wir hoffen, die Härte der zu erwartenden Katastrophen wenigstens zu mindern und so das weltweit nötige Lernen zu humanisieren. Zu Hilfe kommt uns dabei die sich zuspitzende Ökokrise selber, denn sie bewirkt längst ein verbreitetes, mehr oder weniger deutliches Wissen davon, daß wir auf Dauer so nicht weitermachen können wie bisher. Eine Folge ist, daß die, die zumeist in Gruppen nach alternativen Lebensformen suchen, mit immer mehr öffentlicher Beachtung und Zustimmung rechnen dürfen. Und schließlich beginnen vor allem diejenigen, für die (z. B. als Nachbarn eines Kernkraftwerks) die Ökokrise zur persönlichen Krise wird, mit energischen Maßnahmen gegen die bloße Fortsetzung des bisherigen Wachstums. Gibt es weltpolitische Tendenzen, die diesem Kampf zu Hilfe kommen könnten?

3.2 Speziellere Prognosen: Chancen der Kriegsverhütung, der Wirtschaftsbegrenzung und der Entwicklung der Dritten Welt

26) Die folgenden Vermutungen sind - bei aller Skepsis, die ihnen gegenüber angebracht sein mag - ein Versuch, ein Stück weit in diejenige "konstruktive Phantasie" einzuüben, die zur Bewältigung der Ökokrise nötig sein dürfte (vgl. die Intention von H. Bossels Szenarien für "ökologische Alternativen" 1978).

27) Zuvor ist freilich gegenüber voreiligem Optimismus darauf hinzuweisen, daß die von der Sache her durchaus lösbaren Probleme sich deshalb immer wieder als unlösbar erweisen, weil es an Menschen mangelt, die diese Lösungen durchführen könnten: Zwar haben es diejenigen, die sich in relativ machtlosen Positionen befinden, nicht sehr schwer, das jeweilige Ganze einigermaßen unverzerrt wahrzunehmen und sich entsprechende Konsequenzen zu wünschen, den Vertretern organisierter Macht jedoch bleibt aufgrund der (wenn man so sagen will) "primären" Machtkonkurrenz gegenüber rivalisierenden Organisationen und aufgrund der zugleich bestehenden "sekundären" Machtkonkurrenz gegenüber Rivalen innerhalb ihrer eigenen Organisation kaum je eine andere Wahl, als entweder ihren und ihrer Organisation Eigeninteressen die höchste Priorität zu geben oder aber ihre Position unfreiwillig einem schon wartenden Nachfolger abzutreten, der dann seinerseits das Partikularinteresse des Unternehmens, der Partei, der Nation usw. vertreten wird.

28) Zur Kriegsgefahr, die die schwerste Bedrohung unserer Lebenswelt darstellt: Warum haben alle Abrüstungsbemühungen bisher zu keinerlei durchschlagendem Erfolg geführt? Die Antwort lautet wiederum: aus Gründen der Machtkonkurrenz und des mit ihr notwendigerweise verbundenen Mißtrauens. Die Tragik militärischer "Abschreckung" liegt darin, daß sie auch dann, wenn sie durchaus defensiv gemeint ist, auf den Gegner doch unvermeidlich aggressiv wirkt. Daher muß vor allem versucht werden, solche Verteidigungskonzepte zu entwickeln, die mit Sicherheit nicht aggressiv mißbraucht werden können und daher keine Anreize zu weiterem Wettrüsten bieten. Ein derartiges

Konzept hat jetzt - parallel zu französischen und österreichischen Militärs - v. Weizsäckers Mitarbeiter Afheldt entwickelt (vgl. These 18).

29) Die bisherige Reaktion auf Afheldts Konzept ist freilich nicht ermutigend. Welche Chancen bleiben dann aber, einen dritten Weltkrieg zu verhüten? Vielleicht liegt eine Hoffnung darin, daß die Verschärfung der übrigen Weltprobleme so sehr zu globaler Zusammenarbeit zwingt, daß von dieser sonstigen Zusammenarbeit her dann auch das Kriegsproblem rechtzeitig entschärft werden kann. (Vielleicht wäre in einer solchen Situation dann eher an eine Umrüstung in Sinne Afheldts oder gar zu gewaltfreier Verteidigung zu denken.) Freilich ist diese Hoffnung sehr gewagt, denn die Verschärfung der übrigen Probleme kann die Gefahr kleiner oder großer Atomkriege gerade auch erhöhen.Wie steht es mit diesen anderen Problembereichen?

30) Die Probleme des Wirtschaftswachstums und der Dritten Welt hängen unter dem Gesichtspunkt des Weltmarkts untrennbar miteinander zusammen. Besondère Macht entfalten die multinationalen (oder "transnationalen") Firmen, welche arbeitsintensive Produktionszweige zunehmend in Länder mit billiger Arbeitskraft verlagern. Dabei können sie - wiederum aus Gründen der Machtkonkurrenz - kaum umhin, ihr jeweiliges Partikularinteresse zu vertreten. Die dadurch entstehenden Schwierigkeiten betreffen einerseits die industrialisierten Herkunftsländer, andererseits die sich entwickelnden Gastländer.

31) Einerseits werden in den Industrieländern bloß nationale Gewerkschaften kampfunfähig, wenn multinationale Firmen mit Produktionsverlagerungen, also Massenentlassungen drohen. (Und da es als Entsprechung zu den früheren Nationalstaaten mit ihren nationalen Wirtschaften heute einen den Weltmarkt überwölbenden und ihn regelnden Weltstaat noch nicht gibt, formuliert v. Weizsäcker, der Weltmarkt trage heute eher früh- als spätkapitalistische Züge.) Die Gewerkschaften geraten insofern kurzfristig in einen Interessenkonflikt mit den Arbeitern in den Entwicklungsländern, ihnen ist aber - auch pädagogisch - die Einsicht zu vermitteln, daß es langfristig in ihrem eigenen Interesse liegt, wenn die Beschäftigungsquote und die Arbeitslöhne in der Dritten Welt steigen (vgl. v.Weizsäcker 1976, S. 47 ff.), weil dann eben auch kein Anreiz zur Produktionsverlagerung mehr besteht.

32) Andererseits ergeben sich auch Schwierigkeiten für die Gastländer. Zwar erhöhen die multinationalen Firmen zumindest durch entsprechende Lohnzahlungen die finanziellen Einkünfte der Entwicklungsländer (selbst wenn der erwirtschaftete Mehrwert in die Herkunftsländer zurückfließt), aber es liegt zunächst einmal (solange die Nachfrage nach den herkömmlichen Produkten in den Industrieländern anhält) keineswegs in ihrem Interesse, den Gastländern gerade diejenige Art von Technologie und Produktion zu bringen, die dort für eine sinnvolle Entwicklung am dringendsten gebraucht wird.

33) Aber die multinationalen Firmen sind zunehmend auf Rohstoffe aus der Dritten Welt angewiesen. Dadurch könnte sich künftig die Verhandlungsposition der Gastländer so verbessern, daß sie zu mindestens gleichgewichtigen Partnern der multi-

nationalen Firmen werden und mit diesen Produktionsbedingungen aushandeln können, die für ihre eigene Entwicklung günstig sind (hierliegt die zentrale Hoffnung von Tinbergens RIO-Bericht). Doch auch diese Entwicklung muß nicht zwangsläufig eintreten, auch sie ist gefährdet, und zwar wiederum einerseits innerhalb der Dritten Welt selber, andererseits von seiten der Industrieländer.

34) Einerseits kommt hier alles auf eine sozusagen gewerkschaftliche (Interessen-)Solidarität der Entwicklungsländer an - der entscheidende Klassengegensatz verläuft ja heute nicht innerhalb der Industrienationen, sondern zwischen ihnen und der Dritten Welt. Die erforderliche Solidarität ist aber zweifach gefährdet: Erstens werden multinationale Firmen "politically safe areas" bevorzugen, d. h. aber oft Militärdiktaturen, die dadurch ihrerseits gestärkt werden, zumindest vorübergehend (vgl. v. Weizsäcker 1976, S. 76 f.). Zweitens können rohstoffarme Länder an Rohstoffkartellen zur Erkämpfung besserer "terms of trade" nicht teilnehmen.

35) Andererseits drohen der Erstarkung der Entwicklungsländer aufgrund ihrer Verfügungsmacht über Rohstoffe gerade auch von seiten der Industrienationen zumindest vorläufige Gefahren, denn diese könnten (wie es bereits im Fall des Ölkartells von 1973 im Gespräch war) in Versuchung sein, ihre überlegenen militärischen Mittel einzusetzen. An dieser Stelle jedoch scheint nun der west-östlichen Machtkonkurrenz ausnahmsweise einmal eine positive Funktion zuzukommen, denn der Osten dürfte kaum tatenlos zusehen, wenn der Westen durch offene militärische Eingriffe seine Position massiv zu verstärken suchte. (Und da obendrein zu vermuten ist, daß auch Entwicklungsländer bald über einsetzbare Atomwaffen verfügen werden, würde insgesamt das Risiko eines großen Krieges zu hoch.)

36) Vielleicht kommt es der erforderlichen solidarischen Gegenmacht der Dritten Welt zugute, daß nach den Erfahrungen der Geschichte das "revolutionäre Potential" nicht im tiefsten Elend am größten ist, sondern dort, wo ein ökonomischer oder politischer Aufstieg gereits begonnen hat, sich dann aber behindert sieht - eine Konstellation, die zunehmend auf Entwicklungsländer zutreffen dürfte. Aus dieser Sicht wären die Industrieländer gut beraten, der Dritten Welt möglichst bald zu einer für sie günstigen Entwicklung zu verhelfen, bevor sich nämlich immer mehr revolutionärer Zündstoff ansammelt. (Hier zeigt sich, inwiefern es auch aus "realpolitischen" Gründen wichtig ist, die Probleme der Dritten Welt in die ökologische Perspektive miteinzubeziehen, vgl. These 6.)

37) Wenn die bisherigen Überlegungen zutreffen, muß es im Interesse der Industrieländer liegen, ihre Wirtschaft in entsprechender Weise umzustrukturieren (vgl. v. Weizsäcker 1976, S. 79 ff), was nur von seiten des Staates durchführbar sein dürfte. Der amerikanische Ökonom John Kenneth Galbraith (1974) hält staatliche Eingriffe bis hin zur Verstaatlichung bei ganz schwachen und besonders starken Unternehmen für nötig, nicht jedoch bei Unternehmen von mittlerer Größe, die noch am ehesten den Gesetzen des freien Markts überlassen werden können. Am unteren Ende der Skala wirtschaftlicher Stärke befinden sich z. B. Dienstleistungsbetriebe, auf die zum Wohl der Ge-

samtbevölkerung nicht verzichtet werden kann, die sich jedoch aus eigener Kraft nicht behaupten können und daher von Staat, Kommunen oder anderen politischen Einheiten (mit-)getragen werden müssen (so übrigens ansatzweise schon Adam Smith selber). Die Unternehmen am oberen Ende der Skala sind umgekehrt so mächtig, daß sie um des Gesamtwohls willen vom Staat, mit dem sie ohnehin schon vielfältig verflochten sind, wesentlich stärker kontrolliert werden müßten.

38) Im Falle multinationaler Firmen kann dies nur durch Kooperation vieler Staaten gelingen. Hier ergibt sich einmal mehr die starke Nötigung zu supranationalen politischen Regelungen, auch über den Ost-West-Gegensatz hinweg, in dem Maße nämlich, in dem sich die multinationalen Firmen auch in den Staatshandelsländern (als ebenfalls "politically safe areas") ansiedeln.

39) Derlei staatliche Eingriffe setzen freilich voraus, daß erstens der Staat dazu stark genug ist und daß zweitens seine Träger, z. B. die Angehörigen der Parlamente, entsprechend vernünftig motiviert sind, sie setzen also, in der Sprache Galbraiths, gegenüber der Wirtschaft eine "Emanzipation des Staates" voraus, die, wenn sie nicht antidemokratische Folgen haben soll, ihrerseits eine "Emanzipation der Überzeugung" voraussetzt, nämlich die Einsicht von Bevölkerungsmehrheiten in ihre wahren Bedürfnisse und das langfristige Gesamtinteresse sowohl ihrer eigenen Länder als auch der Dritten Welt.

3.3 Innergesellschaftliche Konsequenzen: Ökopolitik und Ökologiebewegung

40) Die aus diesen Überlegungen in Verbindung mit den zuvor entwickelten Zielperspektiven sich ergebenden (innen-)politischen Konsequenzen seien nunmehr kurz zusammengefaßt. Einerseits geht es um eine "Ökopolitik", welche die "Emanzipation des Staates" von der Vorherrschaft wirtschaftlicher Partikularinteressen anstreben muß, andererseits um die Förderung der "Ökologiebewegung", die der "Emanzipation der Überzeugung" dient.

41) Um sich aus der Vorherrschaft wirtschaftlicher Partikularinteressen befreien zu können, bedarf die erforderliche Ökopolitik durchaus der Macht. Solange entsprechende Zusammenballungen wirtschaftlicher Macht bestehen, darf das Ziel also nicht einseitig darin bestehen, staatliche Macht (bzw. Herrschaft) möglichst weitgehend abzubauen, vielmehr kommt es darauf an, diese Macht in den Dienst der Vernunft zu stellen.

42) Dies bedeutet zugleich die Devise: so viel Zentralisierung wie nötig, so viel Dezentralisierung wie möglich (eine Devise, die übrigens ebenfalls im Sinne Gandhis ist). Die "rechtsstaatliche repräsentative Demokratie" ist durch "Basisdemokratie" nicht zu ersetzen, sehr wohl aber zu ergänzen und zu verbessern (v. Weizsäcker 1975, S. 48). Zu den rechtverstandenen "Bedürfnissen" des Menschen gehören auch angemessene Formen der Selbst- und Mitbestimmung, während ein zu hoher Grad an wirtschaftlicher und staatlicher Zentralisierung zu Sinnverlusten und gefährlichen Ohnmachtsgefühlen führt.

43) Da von den Problemen, derentwegen Ende der sechziger Jahre die Protestbewegung der jungen Intellektuellen begann, so gut wie keines gelöst ist, sprechen die sachlichen Notwendigkeiten und die Zeichen unserer Zeit dafür, daß die beginnende Ökologiebewegung noch ganz erheblich an Bedeutung zunehmen und in alle gesellschaftlichen Bereiche, auch in die Pädagogik, hineinwirken wird. (Der erste Teil dieser Thesen sollte als Beitrag zu der Bemühung verstanden werden, rechtzeitig zu verhindern, daß diese große Lernbewegung an einer ähnlichen anthropologischen Unaufgeklärtheit leidet wie ihre Vorgängerin.)

44) Die Ökologiebewegung umfaßt zwei einander ergänzende Schwerpunktbereiche: die Humanisierung unseres Lebensstils und die (kommunal-)politische Aktion. Wie jene diese erst glaubwürdig macht, so diese jene erst wirksam.

45) Von "Humanisierung" ist die Rede, weil die nötige Vereinfachung unseres Lebensstils nicht so sehr einen "Verzicht" darstellt, als vielmehr unseren wahren "Bedürfnissen" entspricht, z. B. denen nach Gesundheit, vor allem aber den "ranghöheren" Bedürfnissen nach sinnvollen mitmenschlichen Aufgaben, nach kultivierter Muße und vor allem nach der Gelöstheit weiser Vernunft (Kamlah 1972). Hier gibt es nun inzwischen vielerlei Einzelvorschläge, und jeder möge seinen eigenen Tageslauf auf sinnvolle Änderungsmöglichkeiten hin überprüfen. Dabei sollten wir uns ebenso vor einer Fortsetzung des bisherigen Schlendrians hüten wie vor plötzlichen Überforderungen, vielmehr die Lebensgewohnheiten (im Unterschied vielleicht zu den Einstellungen) graduell ändern. (Am Beispiel des Umgangs mit Flaschen: Besser, als eine leere Flasche in die Natur zu werfen, ist, sie in eine Mülltonne zu werfen; noch besser ist, sie in einen Container für Glas-Wiederverwendung zu werfen; noch besser ist, eine Pfandflasche zurückzugeben; am besten ist vielleicht, weniger zu trinken.)

46) Auf die Seite der politischen Aktionen gehören z. B. kommunale Bürgerinitiativen für Umweltschutz, aber auch Dritte-Welt-Gruppen u.v.a., doch auch dieses Thema kann hier nicht weiter verfolgt werden. Genannt sei abschließend nur noch das Beispiel der "Ökumenischen Initiative Eine Welt", deren Ziel es ist, Änderung des Lebensstils und politisches Handeln zu verbinden.

4. Pädagogische Orientierung: ... und Schule

47) Bevor die Möglichkeiten und Aufgaben der Schule direkt erörtert werden können, sind noch drei Vorfragen zu klären: die terminologische, die pädagogisch-methodische und die institutionelle.

4.1 Terminologischer Rahmen: Lernen, Bildung, Erziehung, Unterricht

48) Die vor allem in den Sozialwissenschaften und auch in der Pädagogik verbreitete Sprachverwirrung macht den Versuch erforderlich, sich vor der weiteren Erörterung inhaltlicher Fragen wenigstens andeutungsweise terminologisch zu verständigen.

49) Die menschliche "Entwicklung" besteht - so kann man zunächst sagen - aus einem Zusammenwirken von anlagebedingten "Reifungs"-Vorgängen und durch die Umwelt mitbedingten "Lern"-Prozessen. Mit "Lernen" ist hier also nicht nur der Erwerb von Wissen gemeint, sondern im weitesten Sinne auch die Änderung von Einstellungen und Verhaltensweisen. In der auf keine einzelne Lerntheorie festgelegten Weise, in der der Lernbegriff hier verwendet wird, ist er der weiteste Begriff der Pädagogik überhaupt und eben deshalb zur Diskussion so weiter Zusammenhänge wie der hier erörterten besonders geeignet. Nicht nur von individuellen Lernprozessen kann man ja sprechen, sondern auch von kollektiven, und ihnen hat künftig besondere Aufmerksamkeit zu gelten.

50) Je komplizierter nun unsere Welt wird, um so mehr bedarf die nachwachsende Generation intentionaler "Lernhilfen". Für den gegenwärtigen Zusammenhang mag der Vorschlag genügen, die Vermittlung von Wissen und die Weckung von Einsichten als "Unterricht", die Änderung oder Förderung von Einstellungen und Verhaltensweisen als "Erziehung" und beide gemeinsam als "Bildung" zu bezeichnen.

51) Daß der substanz- und traditionsreiche Begriff der Bildung sich auch anders auffassen läßt, seiner vielgestaltigen Geschichte hier jedoch nicht nachgegangen werden kann, braucht kaum betont zu werden. Die transitive Bedeutung verliert sich übrigens in dem Wort "Bildungsprozeß", und insofern deckt dieses sich teilweise mit "Lernprozeß". Der dann noch bleibende Unterschied liegt vor allem im ethischen Gehalt des Bildungsbegriffs, der eben entscheidend mehr und anderes meint als die bloß auf gesellschaftliche Funktionstüchtigkeit zielende "Ausbildung". An dieser Stelle freilich wird deutlich, daß eine genauere terminologische Klärung die Ausführung des oben erwähnten anthropologischen Bezugsrahmens (vgl. 2.4/These 22) voraussetzen würde (H. Wittig 1973, H.-G. Wittig 1979).

4.2 Methodischer Rahmen: Soziales Lernen in Richtung auf ökologische Verantwortung (Wollen, Können, Kennen)

52) Die neuere Diskussion des "sozialen Lernens" hat gegenüber der früheren, der "ethischen Bildung" (oder "Erziehung zur Sittlichkeit") den Vorzug, den Blick auf viele das Lernen beeinflussende Momente auszuweiten, die nicht auf intentionale Lernhilfen zurückgehen und früher meist unbeachtet geblieben sind (in der Schule z. B. hierarchische Kommunikationsstrukturen, Leistungs- und Konkurrenzdruck). Sie hat aber zugleich den Nachteil, die ethischen Ziele zu relativieren, so daß bei dem Ausdruck "soziales Lernen" jedesmal geprüft werden muß, ob damit bloße Anpassung an die Gesellschaft gemeint ist oder mehr.

53) Um der Kürze willen verweise ich hinsichtlich der einzelnen "Mechanismen" sozialen Lernens, deren Kenntnis ja relativ verbreitet ist, auf die zusammenfassende Darstellung bei Heinrich Roth (1971, S. 477-588), die mir für das Ziel "ökologische Verantwortung" besonders geeignet zu sein scheint. In einem systematisch ansetzenden Aufbau werden dort z. B. Modell-Lernen (Imitation, Identifikation, Internalisation) sowie rationale Erhellung (auch Einsichtnahme in Regeln auf

Gegenseitigkeit) thematisiert (vgl. auch U. Bronfenbrenner 1973, S. 117 ff.).

54)Mit dieser Anordnung der Aufzählung möchte ich zurückführen auf eine Theorie ethischer Bildung, die jahrzehntelang mit gutem Recht als Herzstück der Pädagogik galt, heute aber fast vergessen ist oder nur noch von historischem Interesse zu sein scheint, nämlich Pestalozzis "Stanser Brief" von 1799. Gegenüber dem bloß moralisierenden Unterricht der meisten Aufklärer und dem damals bloß katechetischen der meisten Theologen, der allenfalls dahin führt, daß die Zöglinge wissen, wie sie sein sollten, es aber nicht fertigbringen, in ihrem eigenen Leben damit Ernst zu machen, betont Pestalozzi, das "Kennen" des Guten wirke sich nur dann in Lebensentscheidungen aus, wenn ihm das "Können" vorausgehe, und das "Können" lasse sich seinerseits nur üben, wenn ihm das "Wollen" vorausgehe, das durch die Liebe des Erziehers geweckt wird.

55) Hiermit sind wir angelangt bei der pädagogisch entscheidenden Einsicht in die Möglichkeiten, aber auch Grenzen der Schule bei ihrem Bemühen, zu dem geschichtlich notwendigen Lernziel der ökologischen Verantwortung hinzuführen. Daher sei an dieser Stelle ein etwas längeres Zitat von Hans Wittig eingeschoben, der heute an Pestalozzi anknüpft und die Momente des "Wollens", des "Könnens und des "Kennens" so formuliert:
'1. Der noch unfreie junge Mensch muß in seinem Erzieher einem Menschen begegnen, der in der Vielfalt konkreter Situationen und Ansprüche ... das Maß der Freiheit der Person durch seine Existenz vernehmbar werden läßt, der ... ihn in seiner Personalität erweckt ... Einsicht in die Möglichkeiten "menschlicher" Existenz kann ohne Zweifel auch im Unterricht der Schule erreicht werden; doch ... sie wird nicht zum Ursprung einer Selbstverwandlung des jungen Menschen: weil sie ihn nie in dem Maße ergreift wie das, was in der Ebene des Ernstes in sein Lebensschicksal eingreift; .... weil ihm anfänglich nur im Bezug zu einem konkreten "Menschen" das Wagnis akzeptabel erscheint, im Widerspruch zur eigenen Daseins-Sorge die Möglichkeit des "Menschen", des eigenen freien "Selbst" zu wählen ....
2. Die Bereitschaft des jungen Menschen ... macht Situationen erforderlich, in denen Selbstwahl-Übungen möglich sind. Gibt es in unserer gegenwärtigen Welt ... überhaupt noch Aufgaben, in denen wir vom Anspruch der Freiheit der Person als einem unbedingten betroffen werden? ... Tatsächlich ist eben dieser Alltag ... ein einziges Feld von Selbstwahl-Ansprüchen ... Man braucht nur für einen Augenblick - ohne die für diesen Anspruch untaugliche Brille des Positivisten - in diesen Alltag hineinzusehen, um zu erkennen, wie darin der in seiner Daseins-Sorge befangene Mensch sich selbst und seine Zukunft verspielt. ...
3. Obwohl die in den geschichtlichen Ursprüngen unseres Kulturkreises erhellte Wahrheit - die Wahrheit "menschlicher" Existenz - in jeder echten Selbstwahl des Menschen "sich selber als wahr darstellt", ... bleibt die Verwirklichung dieser Reflexion eine in das Ganze dieser Erziehung je angemessen einzubeziehende schwere Aufgabe. ... In dieser Reflexion muß -

in Beanspruchung nicht nur der Rationalität, sondern der ... bereits bewährten Personalität der jungen Menschen - ein kritisches Verständnis der Gegenwart ermöglicht werden, des geschichtlichen Hintergrundes dieser Gegenwart und der Zukunft, ihrer Gefährdung, ihrer Bedingungen, ihrer Ansprüche an die Gegenwart.' (1969, S. 88-93).

56) Aus der Vielzahl von Praxisberichten, die diese gedrängt formulierten Sätze illustrieren könnten und müßten, sei nur David Mark Mantells Untersuchung zur Einübung gewaltfreien und gewalttätigen Verhaltens (1972) herangezogen, in der er die Lebensläufe amerikanischer Vietnam-Kriegsdienstverweigerer und Vietnam-Kriegsfreiwilliger vergleicht: Durch Mitmenschlichkeit bestimmte Familien vermitteln Werterfahrungen und üben in solidarisches Verhalten ein, wobei sie sich miteinander gerade auch Fremden zuwenden, und zwar in vielen Fällen auch dann, wenn das für sie selbst erhebliche Belastungen mit sich bringt. Je weiter die Jugendlichen zunächst zeitweise aus der Familie heraustreten und etwa in der Schule auf Intoleranz stoßen, um so mehr erlernen sie außerdem Zivilcourage, wobei wiederum entscheidend ist, daß dies nicht plötzlich geschieht, sondern schrittweise von kleineren zu größeren und schließlich zu ganz erstaunlichen Bewährungen.

4.3 Institutioneller Rahmen: Schule und außerschulische Lernprozesse

57) Damit stellt sich die Frage, welcher Stellenwert der Schule im Rahmen der verschiedenen Bildungsinstitutionen und Lernfelder der heutigen Jugend zukommt (vgl. H.v. Hentig 1976, U. Bronfenbrenner 1976).

58) Auf das Lernziel der ökologischen Verantwortung bezogen ergibt sich : Schule ist primär eine Institution des Unterrichts, Wissensvermittlung allein genügt aber (wie sich zeigte) nicht, sie ist nur dann sinnvoll und stumpft nur dann nicht ab, wenn sie einerseits gewünscht wird und andererseits in Handlungen münden kann - gerade angesichts der Ökokrise wird der, der unsere Situation unverzerrt gesehen hat, jedoch nun nicht zu handeln vermag, nur um so mehr in die Verzweiflung getrieben. Daß das schulisch vermittelbare Wissen überhaupt gewünscht wird, ist von Einstellungen abhängig, die, wie sich zeigte, vor allem im Rahmen der Familie zu wecken und durch Einübung in entsprechendes Handeln auch schon ein Stück weit zu festigen sind. Als Feld für jene Handlungsweisen und Aktionen aber, auf die das in der Schule erworbene Wissen hinauslaufen und in denen es sich "bewähren" sollte, bietet sich wohl mehr als die Schule selber das weite und pädagogisch noch wenig genutzte Feld der Jugendarbeit an, die nicht dem Leistungsdruck und den institutionellen Zwängen der Schule untersteht, sondern viel Freiraum für Initiativen von Einzelnen und Gruppen läßt.

4.4 Unterricht: Ökologisches Wissen als Voraussetzung für Zustimmung oder Widerstand im politisch-gesellschaftlichen Bereich

59) Innerhalb der nun erörterten Grenzen kommt freilich dem

Unterricht eine wichtige Aufgabe zu (die die Überschrift dieses Abschnitts bereits besonders heraushebt): Wer sich gegen alle Ansprüche, die an ihn von seiten des Staates und der Gesellschaft herangetragen werden, immer nur wehrt, braucht ebensowenig Wissen wie der, der all diesen Ansprüchen kritiklos sich beugt. Die Doppelforderung nach Solidarität und Zivilcourage hingegen setzt notwendigerweise ein Durchschauen unserer Situation voraus, aufgrund dessen wir erst wissen können, wo wir die eine und wo wir die andere zu üben haben. Neben der Vermittlung von ökologischem Wissen selber (z. B. B. Verbeek 1976) müßte es also zugleich um Einsichten in politische Lösungsmöglichkeiten gehen. Schon diese Aufgabe ist jedoch inhaltlich so schwierig und setzt ein solches Maß an personaler Reife voraus, daß zu fragen ist, ob dergleichen Inhalte nicht überwiegend in ein gut ausgebautes System der Erwachsenenbildung gehören würden.

60) Auf jeden Fall gilt es, bestimmte Gefahren des Unterrichts zu meiden. Schon die Reformpädagogik hat davor gewarnt, bedeutsame neue Themen durch gewisse Unterrichtsmethoden ebenso zu diskreditieren, wie es z.B. mit der christlichen Religion und der klassischen Literatur weithin bereits geschehen ist. Besonders gefährlich ist hier Leistungsdruck, denn dabei kann es vorkommen, daß theoretische Aussagen der Schüler z.B. über Humanität und Solidarität derart mit Zensuren versehen werden, daß dabei in der Praxis das genaue Gegenteil eingeübt wird, nämlich ein inhumanes Konkurrenzverhalten. Daß hiermit nur ein Problem, aber noch keine Lösung genannt ist, ist klar.

61) Immerhin dürfte sich auch die Motivation der Schüler verbessern lassen mit Hilfe der sich steigernden Reihe unterrichtlicher Maßnahmen, von denen nun die Rede sein soll. Erstens ist gerade auch für einen ökologischen Unterricht "Team-Teaching" zu wünschen, vor allem dann, wenn die beteiligten Lehrer verschiedener Auffassung sind, so daß die Schüler zu eigener Urteilsfindung herausgefordert werden. Indoktrination nämlich, gleich welchen Inhalts, führt hier ebensowenig weiter wie anderswo. Auch ein noch so gut gemeintes "Engagement" des Lehrers hilft dem Schüler nichts, wenn der Lehrer sich nicht zugleich die Zucht strenger "Sachlichkeit" auferlegt. Zweitens ist (das sollte durch die bisherigen Thesen klargeworden sein) ökologischer Unterricht auf "interdisziplinäre" Zusammenarbeit angewiesen, vor allem darf er nicht die Dimension der "politischen Bildung" außer acht lassen. Drittens läßt sich die Interdependenz politischer und ökologischer Probleme vielleicht besonders gut durch "Planspiele" veranschaulichen - doch damit ist bereits der Übergang zu den die reine Wissensvermittlung überschreitenden "Projekten" erreicht.

4.5 Ergänzende Projekte: Bewährung ökologischer Verantwortung

62) Ein Überblick über die Vielzahl von Projekten, die aus dem ökologischen Unterricht hervorgehen könnten und sollten, ist hier nicht möglich. Pädagogisch entscheidend ist das Prinzip des "learning by doing" (J. Dewey), des "primären Lernens" im Unterschied zu dem im wesentlichen auf verbale Kommunikation sich beschränkenden "sekundären Lernen" (W. Kamlah). Im Anschluß an Pestalozzi formulierte Herman Nohl: "Keine Kraft

des Lebens entwickelt sich durch Wort-Belehrung, sondern immer nur durch die Tat-Handlung, Liebe nur durch Lieben, Glaube nur durch Glauben, Denken nur durch Denken, Tun durch Tun. ... Alle Belehrung ist demgegenüber sekundär und hat überhaupt nur Sinn, wenn sie als Besinnung an das wirklich Erlebte, Erfahrene ... anküpft." (1963, S. 15)

63) Freilich entspricht keineswegs jegliches "Handeln" in irgendwelchen "Realsituationen" schon der von Pestalozzi und Hans Wittig betonten ethischen "Bewährung" (als der zweiten Stufe der pädagogischen Methode, vgl. These 55, 56), sondern eben nur dasjenige Handeln, das wenigstens ansatzweise mit "Selbstüberwindung" verbunden ist, mit dem "Wagnis", den "unbedingten Ansprüchen" eines vernünftig durchgeklärten Gewissens zu folgen. Im Bereich mitmenschlicher "Verantwortung" hat Kurt Hahn versucht, durch Seenotrettungs- und Bergwachtdienste Bewährungsmöglichkeiten anzubieten (wobei er zugleich an den Abenteuerdrang der Jugendlichen anknüpfte) (o.J.; vgl. H. Röhrs, Hrsg., 1966) - doch bieten sich auch zur Bewährung "ökologischer" Verantwortung vielerlei Möglichkeiten, zu denen auch die normale Staatsschule die Jugendlichen hinführen kann.

64) Entsprechend geeignete Projekte sind sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule möglich. Die Schule ist ja nicht ausschließlich Unterrichtsinstitution, sondern umfaßt auch ein "Schulleben", das besonders in der Reformpädagogik gepflegt wurde und das vielfältig ausgebaut werden kann (vgl. R. Lassahn, Hrsg., 1969). Trotzdem ist zur "Entschulung der Schule" (H.v. Hentig) ein Überschreiten ihres Bereichs dringend zu wünschen, und hier bietet sich eine Kooperation mit den oben genannten Institutionen der Familie und vor allem der Jugendarbeit an (vgl. 4.3 / These 58).

4.6 Selbsterziehung der Erzieher: Autorität durch eigene Praktizierung ökologischer Verantwortung

65) All das erfordert jedoch zuvor oder zugleich ein entsprechendes Lernen der Erwachsenen selber - Lernprozesse von Einzelnen, Gruppen und letztlich von ganzen Gesellschaften. Insbesondere die Lehrer dürften nur dann innerhalb der Schule glaubwürdig sein, wenn sie außerhalb der Schule auch ihrerseits ökologische Verantwortung praktizieren, also in der einen oder anderen Form an der Ökologiebewegung teilnehmen (vgl. 3.3 / These 43-46). Selbstverständlich geht es nicht nur um Selbst-"Erziehung", sondern auch um Wissenszuwachs und "Bewußtseinswandel", einen 'Bewußtseinswandel' freilich, der 'nicht unsere Meinungen, sondern unser Wahrnehmungsvermögen verändern' müßte und der daher auf eine 'Verwandlung der ganzen Person' zielt (v. Weizsäcker 1976, S. 137 f.). Daß das Schwerste hieran zunächst einmal die harte Arbeit an uns selbst sein dürfte, die selbstkritische Änderung der eigenen Lebensgewohnheiten und Einstellungen, daran sollte hier nur erinnert werden - das damit Gemeinte ist leicht gesagt, aber schwer getan.

5. Schlußbemerkung in anderem Stil

66) Worauf es ankommt, ist, daß wir weder unser Krisenbewußtsein verdrängen noch angesichts der Größe der Probleme

resignieren, sondern in gelöster Hoffnung die Schritte tun, die uns jeweils möglich sind (E. Eppler 1976). Das Gelingen kleiner Schritte in der Praxis kann uns ermutigen, die nötigen größeren zu wagen. Von Tagore werden die Worte überliefert: "Ich schlief und träumte, das Leben sei Freude; ich erwachte und sah: das Leben war Pflicht; ich handelte - und siehe, die Pflicht war Freude!" Ich zitiere diesen Satz, weil ich selber es nicht wagen würde, ihn so auszusprechen, aber ich glaube, wir dürfen der Verheißung trauen, die in ihm anklingt. □

6. Literatur

Afheldt, Horst 1976: Verteidigung und Frieden, München: Hanser

Bollnow, Otto Friedrich 1971: Pädagogik in anthropologischer Sicht, Tokyo: Tamagawa University Press

Bossel, Hartmut 1978: Bürgerinitiativen entwerfen die Zukunft. Neue Leitbilder, neue Werte, 30 Szenarien. Ein Alternativ-Bericht des Öko-Instituts Freiburg/Br., Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch

Bronfenbrenner, Urie 1973: Erziehungssysteme - Kinder in den USA und der Sowjetunion, München: Deutscher Taschenbuch-Verlag

- 1976: Ökologische Sozialisationsforschung, Stuttgart: Klett

Eppler, Erhard 1976: Ende oder Wende. Von der Machbarkeit des Notwendigen, München: Deutscher Taschenbuch-Verlag

Erikson, Erik H. 1971: Gandhis Wahrheit. Über die Ursprünge der militanten Gewaltlosigkeit, Frankfurt a.M.: Insel

Flitner, Wilhelm 1976: Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht, in: Zeitschrift für Pädagogik 22. Jg., S. 1 ff

Fromm, Erich 1976: Haben oder Sein. Über die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft, Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt

Galbraith, John Kenneth 1974: Wirtschaft für Staat und Gesellschaft, München/Zürich: Droemer/Knaur

Gandhi, Mohandas Karamchand 1977: Eine Autobiographie - oder: Die Geschichte meiner Experimente mit der Wahrheit, Gladenbach/Hessen: Hinder und Deelmann

von Gizycki, Horst/Hubert Habicht (Hrsg.) 1978: Oasen der Freiheit. Vor der Schwierigkeit der Selbstbestimmung. Berichte, Erfahrungen, Modelle, Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch

Habermas, Jürgen 1973: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt a.M.: Suhrkamp

- 1976: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Hahn, Kurt o.J.: Erziehung zur Verantwortung, Stuttgart: Klett

v. Hentig, Hartmut 1976: Was ist eine humane Schule?, München: Hanser

Illich, Ivan 1975: Selbstbegrenzung, Reinbek: Rowohlt

Kamlah, Wilhelm 1969: Utopie, Eschatologie, Geschichtsteleologie. Kritische Untersuchungen zum Ursprung und zum futurischen Denken der Neuzeit, Mannheim: Bibliographisches Institut

- 1972: Philosophische Anthropologie. Sprachkritische Grundlegung und Ethik, Mannheim: Bibliographisches Institut

- 1975: Von der Sprache zur Vernunft. Philosophie und Wissenschaft in der neuzeitlichen Profanität, Mannheim: Bibliographisches Institut

Kern, Peter 1973: Politische Pädagogik - Pädagogische Politik. Kritische Bemerkungen zu zentralen Themen gegenwärtiger Pädagogik, Hannover: Niedersächsische Landeszentrale für Politische Bildung

-1978a: Verfall der Pädagogik, in: Allgemeiner Schulanzeiger (Freiburg i.Br.) 12. Jg., S. 3 ff

- 1978b: "Moralische Erziehung" als Auftrag der Schule?, in: Allgemeiner Schulanzeiger 12. Jg., S. 83 ff

Lassahn, Rudolf (Hrsg.) 1969: Das Schulleben, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt

Mantell, David Mark 1972: Familie und Aggression. Zur Einübung von Gewalt und Gewaltlosigkeit. Eine empirische Untersuchung, Frankfurt a.M.: S. Fischer (auch als Taschenbuch)

Mead, Margaret 1970: Kindheit und Jugend in Samoa, München: Deutscher Taschenbuch-Verlag (= Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften, Bd. 1)

Moser, Simon/Günter Ropohl/Walter Ch. Zimmerli (Hrsg.) 1978: Die "wahren" Bedürfnisse - oder: wissen wir, was wir brauchen?, Basel/Stuttgart: Schwabe

Nestle, Dieter 1978: Einfacher leben, in: Mitteilungen (Karlsruhe) H. 1o, S. 3o ff

Nohl, Herman 1963: Erziehergestalten, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 3. Aufl.

Picht, Georg 1977: Die Wertordnung einer humanen Umwelt, in: H.J. Schultz (Hrsg.) 1977: Was der Mensch braucht. Anregungen für eine neue Kunst zu leben, Stuttgart/Berlin: Kreuz-Verlag, S. 341 ff

Röhrs, Hermann (Hrsg.) 1966: Bildung als Wagnis und Bewährung. Eine Darstellung des Lebenswerkes von Kurt Hahn, Heidelberg: Quelle und Meyer

Roth, Heinrich 1968/71: Pädagogische Anthropologie, Bd. I: Bildsamkeit und Bestimmung, 2. Aufl.; Bd. II: Entwicklung und Erziehung, Hannover: Schroedel

Schultz, Hans Jürgen (Hrsg.) 1976: Politik ohne Gewalt? Beispiele von Gandhi bis Câmara, Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Sternstein, Wolfgang 1975: Gandhis Vergegenwärtigung der Bergpredigt, in: H.J. Schultz (Hrsg.) 1975: Sie werden lachen - die Bibel. Überraschungen mit dem Buch, Stuttgart/Berlin: Kreuz-Verlag, S. 155 ff

Tinbergen, Jan (Leitung) 1977: Wir haben nur eine Zukunft. Reform der internationalen Ordnung, Opladen: Westdeutscher Verlag

Verbeek, Bernhard 1976: Ökologie. Grundlagen, Hintergründe, pädagogisch-didaktische Überlegungen, Saarbrücken/Kastellaun: Universitäts- und Schulbuchverlag/Henn

von Weizsäcker, Carl Friedrich 1971: Die Einheit der Natur, München: Hanser

- 1975: Fragen zur Weltpolitik, München: Hanser

- 1976: Wege in der Gefahr. Eine Studie über Wirtschaft, Gesellschaft und Kriegsverhütung, München: Hanser

- 1977: Der Garten des Menschlichen. Beiträge zur geschichtlichen Anthropologie, München: Hanser

- 1978: Deutlichkeit. Beiträge zu politischen und religiösen Gegenwartsfragen, München: Hanser

Wittig, Hans 1969: Freiheit der Person. Die Aufgabe der Erziehung in unserer Zeit, Stuttgart: Kohlhammer

- 1973: Vergleichende Pädagogik, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Wittig, Hans-Georg 197o: Wiedergeburt als radikaler Gesinnungswandel. Über den Zusammenhang von Theologie, Anthropologie und Pädagogik bei Rousseau, Kant und Pestalozzi, Heidelberg: Quelle und Meyer

- 1974: Über die geschichtliche Notwendigkeit gewaltfreier Konfliktaustragung im Atomzeitalter, in: Th. Ebert u.a. 1974: Demokratische Sicherheitspolitik. Von der territorialen zur sozialen Verteidigung, München: Hanser, S. 4o ff

- 1977a: Pädagogik für das Atomzeitalter, in: Frankfurter Hefte 32. Jg., H.3, S. 7 ff

- 1977b: Vernunftgeleitete Solidarität als geschichtlich notwendiges Lernziel. Weltpolitische, anthropologische und pädagogische Reflexionen angesichts der Grenzen quantitativen Wachstums, in: Niedersächsische Landeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.) 1977: Vom Menschen, Hannover, S. 37 ff

- 1978: Lernen in der Weltkrise. Lernziel: die Wahrnehmung des Ganzen, in: Frankfurter Hefte 33. Jg., H.4, S. 151 ff

- 1979: Pädagogische Anthropologie - Krise und möglicher Neuanfang. Über den Weg zu einem ökologischen Humanismus (Im Erscheinen als Beitrag zu einem von E. König und H. Ramsenthaler herausgegebenen Sammelband über den gegenwärtigen Diskussionsstand der Pädagogischen Anthropologie, München: Fink)

PS: Die vorliegenden Thesen wurden bei einer Tagung der Ev. Landeskirche in Baden und des Öko-Instituts Freiburg im Mai 1979 in Wiedenfelsen/Nordschwarzwald vorgetragen.

Thomas Müller

"DRITTE WELT IST ÜBERALL"

Bedingungen und Möglichkeiten entwicklungspolitischer Sensibilisierung

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

1. Sensibilisierung für die Lage der Menschheit

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

1) Bahr, H.-E. u.a. in: Streiter-Buscher H. (Hrsg.) 1972, S.8o.

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

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

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

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

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

1) Eppler E. 1975, S. 18
2) Bahr E. 1976, S. 22
3) Peter H.-B./Hauser J.A. (Hrsg.) 1976, S. 8
4) Menne F.W. 1976, S. 4o. Dieser bemerkenswerte Aufsatz ist unverändert nachgedruckt in: Glaser H. (Hrsg.) 1976, S. 363-379.
5) Lenk H. in: Glaser (Hrsg.) 1976, S. 115

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

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

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

---

1) s. Bochumer Projekt o.J., S. 17
2) Menne F.W. in: Gronemeyer M./Bahr H.-E. (Hrsg.) 1977, S. 42
3) Rumpf H., Wahrnehmungsstörungen, in: Gronemeyer M./Bahr H.-E. (Hrsg.) 1977, S. 13

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

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

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

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

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

2. Lernbedingungen und Adressaten

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

---

1) Zit. nach Rumpf ebd., S. 14
2) " " " , S. 16

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

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

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

Die wichtigsten Motivationstheorien lassen sich wie folgt unterteilen:

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

---

1) Fromm E., o.J.
2) Gronemeyer M., 1976, S. 29 f.
3) s. Abschlußbericht des Bochumer Projekts a.a.O., S. 21 Ergänzende Literaturangaben: Festinger, L./A theory of cognitive dissonance, Evanston/(ILL.), Fromm, E., Analythische Sozialpsychologie u. Gesellschaftstheorie, Frankfurt 1972, Anatomie der menschl. Destruktivität, Stuttg. 1974, Hull, C.L., Primary Motivation, in: R.C. Teevan/R.C. Birney (Hg.), Theories of Motivation in Learning, Toronto/London/New York 1964, Maslow, A.H., Deficiency Motivation and Growth Motivation, in: R.C. Teevan/R.C. Birney (Hg.), Theories of Motivation in Personality and Social Psychology, New York 1964, Mc Clelland, D.C., Some Social Consequences of Achievement Motivation, in: Nebraska Symposium on Motivation, Nebraska 1955, Mc Clelland, D.C./Atkinson, J.W., u.a., The Affektive Arousal Model of Motivation, in: R.N. Haber (Hg.), Current Research in Motivation, New York e.a. 1967, Mc Clelland, D.C./Clark, R.A., Discrepancy Hypothesis, in: R.N. Haber (Hg.), Current Research in Motivation, New York e.a. 1967, Skinner, B.F., Jenseits von Freiheit und Würde, Reinbeck 1973 (Beyond Freedom and Dignity, New York 1971), Skinner, B.F., Science and Human Behavior, New York 1953, White, R.W., Motivation reconsidered. The Concept of Competence, in: Psychological Review, Vol. 66, Nr. 5, 1959, Woodworth, R.S., A Behavior Primacy Theory of Motivation, in: R.C. Teevan/R.C. Birney (Hg.), Theories of Motivation in Learning, New York etc. 1964

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

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

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

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

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

3. Entwicklungspädagogische Praxis

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

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

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

1) Menne F.W. 1976, S. 46
2) Seitz 1979, S. 13

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

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

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

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

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

1) s. Baacke D., Einführung in die außerschulische Pädagogik, München 1976
2) Treml A.K., 1978, S. 12

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

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

3.1 Bochumer Nahbereichsthese

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

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

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

---

1) Gronemeyer M./Bahr H.E., (Hg.) 1977, S. 66
2) z.B. von H.J. Benedict, vgl. Seitz 1979, S. 22 f.
3) In: Gronemeyer H./Bahr H.E., a.a.O., S. 91

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

3.2 Betroffenheit - Interesse - Bewußtseinsweckung

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

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

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

---

1) Koneffke G., in: Meueler E.(Hrsg.) 1972, S. 267
2) Berger P.L., 1976, S. 160
3) vgl. Gronemeyer M., 1976, S. 40

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

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

3.3 Lernschritte zur weltinnenpolitischen Sensibilisierung und Gegenöffentlichkeit als Prinzip

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

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

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

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

---

1) Schipulle H.P., zit. in: Entwicklung und Zusammenarbeit, Aug./Sept. 1976
2) Gronemeyer R., in: Gronemeyer M./Bahr H.E., (Hrsg.), a.a.O., S. 85

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

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

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

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

---

1) Gronemeyer ebd., S. 89

3.4 Gegenöffentlichkeit

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

4. Dritte Welt-Gruppen

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

---

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

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

5. Einstellungen zur Entwicklungshilfe

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

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

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

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

---

1) Benedict H.-J., in: Gronemeyer M./Bahr H.-E., a.a.O., S. 198 ff.
2) Gerth E., in: Gronemeyer M./Bahr H.-E., a.a.O., S. 136

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

Zusammenfassung

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

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

---

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

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

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

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

Anmerkungen

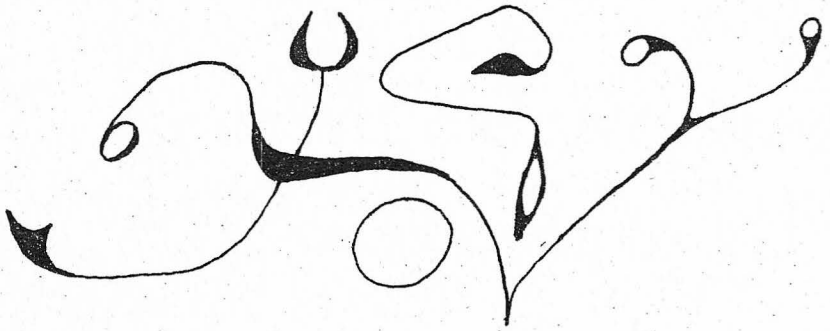
Im Zusammenhang mit Aktivierungsmöglichkeiten müßte man die Bedingungen und Ansätze einer "Alternativen Sozialisation" verstärkt thematisieren. 1) Die Medien- und Schulbuchanalysen habe ich im Hinblick auf Sensibilisierungsfeindlichkeit (z.B. Goldene Betten) nicht berücksichtigt, weil der Umfang dieses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

---

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

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

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



Literaturhinweise

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

1) Hufnagel G., Kritik als Beruf-Der kritische Gehalt im Werk Max Webers, Frankfurt-Berlin-Wien 1971, S. 260
2) s. Radbruch G., Grundzüge der Rechtsphilosophie, Leipzig 1914, S. 28

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

Gottfried Heß

DANILO DOLCI - PETER SCHILINSKI
UNTERENTWICKLUNG - ÜBERENTWICKLUNG
ARMUT - REICHTUM
HUNGER - KONSUM
WASSERMANGEL - ÜBERPRODUKTION
VERGEUDUNG - VERSCHWENDUNG
SIZILIEN - BRD +)

I.

es gibt auch den der erzieht, ohne das absurde in der welt zu verbergen, offen jeglicher entwicklung, dennoch bemüht, aufrichtig zu sein dem anderen gegenüber wie sich selbst, die andern träumend wie sie jetzt nicht sind: jeder wächst nur, wenn er geträumt wird. 1)

- danilo dolci -

dolci geht als norditaliener nach sizilien und sieht wie die menschen dort leiden, ihre probleme erleiden, oft ohne ihre probleme zu kennen. in vielen gesprächen, im sammeln von lebensgeschichten, durch auflisten von problemen, im gespräch mit tagelöhnern, bauern, fischern, frauen, männern, in gruppengesprächen auf der suche nach einer gemeinsamen basis regt er eine selbstanalyse der bevölkerung an. 2) er hat kein modell oder konzept, das es durchzusetzen gilt, sondern es soll ein prozess in gang kommen. auf grund von regionalen analysen werden regionale werte erkannt. "es ist an der zeit, daß die menschen dieses landes erkennen, daß öffentliche und private wohltätigkeit, förderung der emigration oder neuverteilung kleiner landparzellen usw. nicht mehr geeignet sind die heutigen übel zu heilen". 3) in gruppen mit bis zu zwanzig personen entsteht eine idee, die idee, daß sie in sizilien ihr eigenes wasser brauchen, daß sie das viele wasser vom winter, das bisher ins meer floß und ver-

+) dieser beitrag wurde angeregt durch eine gemeinsame veranstaltung zum thema entwicklungspädagogik von d. dolci und p. schilinsky im februar 80 an der uni tübingen; er geht aber darüber hinaus und berücksichtigt auch andere literatur.

geudet war, auffangen; daß sie einen staudamm bauen, genossenschaften zur verwaltung des wassers bilden müssen, gegen die bestehenden machtverhältnisse, wo mafia und regierung in die eigene tasche wirtschaften. es geschieht der erste schöpferische sprung, die menschen erkennen den hebel der veränderung. bis dahin ist es noch kein festes konzept, es ist erst ein gedanke; ein gedanke, eine erkenntnis, daß nicht nur das wirklichkeit ist, was man sieht, daß dies alles eine schöpfung von schöpfungen ist, daß sie selbst daran beteiligt sind, daß sie mitmachen können, daß sie fähig sind den hebel der veränderung anzusetzen. es geht um ein regionales problem, um ein problem des "hauses und der umgebung", es entsteht die frage: wessen haus ist das, wen umgibt das haus, wen umginbt die umgebung. es geht um ökologie. 4) der prozess rückt voran: stück für stück; es wird untersucht: moment für moment. aus der not heraus entsteht die aktion, der hebel wird angesetzt, ein staudamm wird gebaut, das kollektiv zur verteilung des wassers wird gebildet.

dolci versteht sich dabei nicht als schöpfer dieses werkes. "die schwierigkeit ist nämlich genau das zu tun, was eine hebamme tut. aber ich habe es stets von mit gewiesen, eine funktion wahrzunehmen, in der ich alleine die hebamme sein sollte. ich bemühe mich vielmehr darum einen raum zu schaffen, in dem jeder hebamme für die anderen ist." 5) wichtig ist es zuzuhören; auch die leute müssen lernen zuzuhören. die verantwortung und das verantwortungsbewußtsein des volkes muß steigen: "neue beziehungsqualitäten können nur verwirklicht werden, soweit gemeinsam neue vorstellungen, neue beziehungsqualitäten, neue globale zentren, neue nationale und internationale strukturen und beziehungsmethoden entwickelt werden, jedoch nur in dem maße, in dem alle faktoren schon auf der ebene von individuen, gruppen, völkern reifen. diese prozesse bedingen sich gegenseitig....wir müssen von einer autoritären und zersplitterten welt zu einer koordinierten welt mit vielen zentren kommen." 6)

ein konkreter schritt für palermo ist das 'centro educativo' in partinico. in dieser versuchsschule versuchen die mitarbei-

(es geht weiter auf seite 76!)

Wolfgang Beer

II. SOZIALISATIONSPROZESSE IN BÜRGERINITIATIVEN–
Veränderungen von politischen Einstellungen und Verhaltensweisen durch das Engagement in Aktionsgruppen [1]

Im ersten Kapitel ist an verschiedenen Stellen darauf hingewiesen worden, welch eminente Bedeutung für die Entstehung von politischem Veränderungs- und Unruhepotential den Erfahrungen, die die an Bürgerinitiativen Beteiligten machen und den daraus resultierenden Lernprozessen zukommen. Diese Funktion von Bürgerinitiativen als Sozialisationsinstanz und ihre politische Bedeutung soll im folgenden dargestellt werden.

Zum Begriff Sozialisation

Dabei ist es zunächst notwendig, sich kurz mit dem Begriff „Sozialisation" zu beschäftigen. Im Zusammenhang der vorliegenden Fragestellung soll „Sozialisation" zunächst sehr weit und allgemein definiert werden: als der Prozeß, in dessen Verlauf ein menschliches Individuum aufgrund sozialen Lernens unter den Bedingungen einer spezifischen Gesellschaft sozial handlungsfähig wird und es unter sich verändernden Bedingungen bleibt.

Diese Definition sagt zunächst nichts aus über Inhalte und Zielsetzung der im Sozialisationsprozeß erworbenen Handlungsfähigkeit; Sozialisation führt also nicht nur zu einer möglichst optimalen Anpassung an die herrschenden gesellschaftlichen Normen, sondern kann als Ergebnis auch Handlungen und Verhaltensweisen haben, die auf eine Veränderung der vom Individuum vorgefundenen gesellschaftlichen Lebensbedingungen gerichtet sind.

Insbesondere das Zustandekommen oder Nichtzustandekommen der als emanzipatorisch zu bezeichnenden Handlungsweisen ist für die Probleme einer politischen Sozialisation von entscheidender Bedeutung.

„Politische Sozialisation meint also auch jene Vorgänge, die dazu führen, daß Menschen sich gegen Integration, Unterdrückung und Normierung wehren und Möglichkeiten der Befreiung suchen und erkämpfen."(1)

Politische Sozialisation kann also in zwei unterschiedliche Richtungen erfolgen. Zum einen wird das Individuum durch die Einwirkungen verschiedenster Sozialisationsagenturen in Einstellungen und Handlungen an die herrschenden Normen angepaßt und in die bestehende Gesellschaft integriert, also dem gegebenen Herrschaftssystem unterworfen. Zum anderen, und dies dürfte unter den in unserer Gesellschaft vorzufindenden Sozialisationsbedingungen sehr viel seltener der Fall sein, entwickelt das Individuum im Laufe des Sozialisationsprozesses Widerstandskräfte gegen eine Integration in die bestehende Gesellschaftsordnung, die nichtaffirmative und auf den im

1) mit frdl. abdruckgenehmigung aus: w. beer: lernen im widerstand. polit. lernen u. polit. sozialisation in bürgerinitiativen. hamburg 1978 (jetzt wieder lieferbar für dm 7,80 über: umweltmagazin-verlag, flemmingstr. 9, 1000 berlin 41).

Grundgesetz postulierten Anspruch auf Selbstverwirklichung abzielende Handlungen ermöglichen. Ziel dieser Arbeit ist es, Bedingungen zu suchen, beziehungsweise zu untersuchen, unter denen derartige emanzipatorische Handlungsfähigkeit erworben wird.

Die oben gegebene Definition macht auch deutlich, daß Sozialisation nicht, wie dies von den meisten der auf das Kindheitsalter bezogenen Sozialisationstheorien postuliert wird, etwa mit dem Abschluß der Berufsausbildung beendet ist, sondern daß auch der Erwachsene in einer sich weiterentwickelnden Gesellschaft wie der unseren einer Reihe von Sozialisationsprozessen ausgesetzt ist.

Während für den Bereich der kindlichen Sozialisation eine nahezu unübersehbare Fülle von Veröffentlichungen existiert (2), nimmt sich die Literatur zur Frage der Erwachsenensozialisation und mit ihr der Umfang entsprechender sozialwissenschaftlicher Forschung sehr bescheiden aus.

Die Ursache für das eklatante Forschungsdefizit liegt zu großen Teilen in der von der Sozialisationsforschung nahezu ausnahmslos geübten Beschränkung auf das Kindesalter. Die meisten Sozialisationstheorien sind so angelegt, daß Erwachsenensozialisation als eigenständiger Vorgang ausgeschlossen bleibt. Wenn überhaupt Sozialisationsprozesse bei Erwachsenen konzidiert werden, dann mit Hilfe einer Rekonstruktion von Kindheitssituationen, wie dies am deutlichsten in der Psychoanalyse der Fall ist, die im Rahmen der Therapie bestimmte Kindheitssituationen wiederholt oder nachholt.

Die Einschränkung, bei der Rekonstruktion von Kindheitssituationen stehenzubleiben, gilt auch für die Arbeit von Brim und Wheeler, die ihre Ergebnisse überwiegend aus der Untersuchung von Insassen totaler Institutionen, etwa der Resozialisierung von Strafgefangenen, herleiten.(3)

Griese (4) sieht und nennt durchaus die Probleme, an denen angesetzt werden muß (Chancengleichheit, Klassencharakter der Gesellschaft). Mir scheint jedoch auf seine Hoffnung, neue emanzipatorische, soziologische und pädagogische Instrumentarien in der Hand zu haben, die Kritik zuzutreffen, die Frigga Haug für die Rollentheorie allgemein formuliert: „ Da Rollentheorie an wirklichen Problemen anknüpft, diese aber auf eine Weise verarbeitet, daß ein immer undurchdringlicherer Nebel entsteht, den zu zerteilen, um an die darunterliegende Wirklichkeit heranzukommen, ungeheuer schwer wird, webt sie mit am Schleier, dessen die herrschenden Verhältnisse bedürfen, um die ihnen einwohnenden Konflikte nicht zum Ausbruch kommen zu lassen."(5)

Reimer und ausführlicher noch Marianne Gronemeyer weisen auf die Bedeutung der Lerntheorie für die Begründung und Analyse von Sozialisationsprozessen im Erwachsenenalter hin.(6,7) In Anlehnung an Stendenbach wird soziales Lernen verstanden als „Prozeß, bei dem in Reaktion auf bestimmte Stimuli Reaktionen oder Verhaltensweisen geschaffen oder verändert werden.(7) Ausschlaggebend für die Lernmotivation ist das Eintreten oder Aus-

bleiben eines positiven Verstärkerereignisses. Bezogen auf Teilnehmer von Bürgerinitiativen bedeutet dies, wie Theodor Ebert schreibt, daß „Erfolge Kettenreaktionen auslösen" und zu „sukzessiven oder kumulativen Engagement" führen können. Eine Beschränkung auf die „Stimulus-Response-Lerntheorie" als Erklärungsansatz für Sozialisationsprozesse im Erwachsenenalter wäre jedoch sehr problematisch.

Sehr viel effektiver erscheint Marianne Gronemeyers Versuch, motivationale Bedingungen politischen Handelns zu untersuchen.(9) Ausgehend von einer kritischen Analyse der wichtigsten Motivationstheorien innerhalb der lerntheoretischen Diskussion und der Theorien kritischer Öffentlichkeit (Negt, Habermas), sucht sie nach Bedingungen und Chancen, wie politsche Erfahrungen und Aktionen zu befreienden, Ohnmacht und Unterdrückung überwindenden Lernprozessen und Handlungen führen können.

Innerhalb der Sozialisationstheorie im engeren Sinne ist am umfassendsten der materialistische Ansatz, der vor allem von Alfred Lorenzer entwickelt wurde. Die Annahme einer Dialektik zwischen gesellschaftlichen Verhältnissen einerseits und den subjektiven Lebensbedingungen andererseits bietet den bisher weitestgehenden Rahmen für die Untersuchung und Erfassung von Sozialisationsprozessen im Erwachsenenalter. Dies gilt, obwohl auch hier mit Ausnahme der vor allem von Thomas Leithäuser vorangetriebenen Erforschung des Alltagsbewußtseins, so gut wie keine konkreten Ergebnisse oder Untersuchungen vorliegen.(10).

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß diejenigen Sozialisationstheorien, die von ihrer Anlage her überhaupt Sozialisationsvorgänge im Erwachsenenalter als eigenständigen Prozeß ermöglichen, jeweils nur Teilgebiete des Gesamtkomplexes von Einstellungs- und Verhaltensänderung bei Erwachsenen zu erfassen vermögen

Für die speziell mit dem Problem der Erwachsenensozialisation befaßten Arbeiten gilt, daß sie weitgehend Sozialisation als einen Prozeß verstehen, der sich zwischen einem Sozialisator und einem Sozialisanden vollzieht. Der Sozialisator ist hierbei meist Subjekt und der Sozialisand Objekt.

Durchgängig ist in großen Teilen der Literatur, daß Sozialisation meist als intentionales Handeln, das sich zwischen Sozialisator und Sozialisanden vollzieht, beschrieben wird. Die Folge ist, daß der Terminus „Erwachsenensozialisation" vielfach synonym mit dem Begriff „Erwachsenenbildung" gebraucht wird. Eine klare, begriffliche und inhaltliche Trennung der Termini Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung erscheint mir zur Erfassung von Einstellungs- und Verhaltensänderungen bei Erwachsenen unabdingbar. Erwachsenensozialisation ist der Oberbegriff, Erwachsenenbildung oder auch Weiterbildung ist ein Ort unter vielen, an dem Erwachsene Sozialisationsprozessen ausgesetzt sind. Um den sehr begrenzten Forschungsstand und den Intentionen dieser Arbeit Rechnung zu tragen, soll im folgenden von einer

sehr weit gefaßten und bewußt allgemein gehaltenen Arbeitsdefinition ausgegangen werden.

Erwachsenensozialisation soll verstanden werden als ein auf zwei Ebenen sich vollziehender Prozeß. Zum einen werden zusätzlich zu den in der Kindheitsphase angeeigneten Werten, Normen und Kenntnisse internalisiert, die dann Einstellungs- und Verhaltensweisen determinieren und die Handlungsfähigkeit des Individuums erweitern oder erhalten. Zum anderen werden im Verlauf der Primär- und Sekundärsozialisation internalisierte Werte, Normen und Kenntnisse infragegestellt und unter Umständen verändert, was dann kurz-, mittel- oder langfristig, je nach Stellenwert im sozialen und persönlichen Bezugssystem veränderte Einstellungen und Handlungen bewirkt.

Erwachsenenbildung schließlich hat ihren Stellenwert innerhalb einer so verstandenen Erwachsenensozialisation als eine wichtige Sozialisationsagentur, die durch intentionales und organisiertes Lernen gekennzeichnet ist.

Wenn man von der gegebenen Definition von Erwachsenensozialisation ausgeht, so geht es bei der Frage nach einer politischen Sozialisation Erwachsener darum, auf welche Weise politische Wertvorstellungen und Orientierungen entstehen, beziehungsweise sich verändern und vom Individuum in politisches Handeln umgesetzt werden. Der Prozeß wäre auch umgekehrt denkbar, nämlich, daß das Individuum – situationsbedingt – zunächst politisch handelt und anschließend über die Reflexion der eigenen Handlungen zu neuen oder modifizierten Einstellungen und Wertungen gelangt. Beide Prozesse sind schließlich auch denkbar als ein dialektischer Prozeß, in dessen Verlauf auf Reflexionen Handlungen erfolgen, die dann erneute Reflexionen mit veränderten Handlungen zur Folge haben. Ob der angedeutete Prozeß zustandekommt, und wenn ja, mit welchen der genannten Verhaltensweisen, Reflexion oder Handlung, er einsetzt, ist abhängig von den objektiven Bedingungen innerhalb einer Gesellschaft und der subjektiven Situation, in der das einzelne Individuum sich unter diesen Bedingungen befindet. Es kann davon ausgegangen werden, daß die subjektive Situation individuell durchaus spezifisch ist entsprechend der persönlichen Biographie. Diese Aussage schließt jedoch die Möglichkeit einer Reihe gemeinsamer – objektiv bedingter – Merkmale in Biographie und aktueller subjektiver Situation durchaus ein.Dennoch dürfte die subjektive Situation, zu der unter anderem auch die familiären Beziehungen, Grad der subjektiven und objektiven Abhängigkeit am Arbeitsplatz und das Verhältnis zu anderen Bezugsgruppen wie Nachbarn, Vereine und andere gehören, ausschlaggebend sein für die Reaktion auf die vorgefundenen objektiven Verhältnisse. Die Skala möglicher Reaktionen reicht von politischer Apathie, vollständiger Anpassung bis hin zu graduell abgestuften Formen des Widerstandes gegen die bestehenden Verhältnisse.

Aufgrund der primären und sekundären Sozialisation und der angedeuteten individuellen Lebensumstände kann man von einem Fundus an Wertorien-

tierungen, Einstellungen und Erfahrungen ausgehen, die den status quo des politischen Verhaltens eines Individuums bedingen.

Forschung im Bereich politischer Sozialisation Erwachsener muß nun die Bedingungen, Einflüsse, Ereignisse, die zu einer Veränderung des status quo führen, untersuchen. Sie schließt auch die Möglichkeiten, die diesen Prozeß initiierbar und beeinflußbar machen und dazu beitragen können, Ängste und Barrieren abzubauen, ein.

Ausgehend von diesen Überlegungen zur politischen Sozialisation Erwachsener soll nun, ohne die theoretischen Aspekte weiter auszubauen, überprüft werden, ob, in welcher Form und mit welchem Ergebnis in Bürgerinitiativen auf Selbstbestimmung und aktives Engagement ausgerichtete Lernprozesse ablaufen. Bürgerinitiativen sollen daraufhin untersucht werden, ob die an ihnen Beteiligten Kenntnisse, Fähigkeiten und Verhaltensmöglichkeiten erwerben, die eine emanzipatorische, auf Vertretung der eigenen Interessen und Selbstverwirklichung ausgerichtete politische Praxis ermöglichen.

Die Annahme, die dem folgenden Versuch zugrunde liegt, ist, daß Bürgerinitiativen für die politische Sozialisation Erwachsener eine erheblich größere Bedeutung haben als die traditionellen Formen politischer Erwachsenenbildung (Kurse, Lehrgänge usw.). Untersuchungen, die über den Grad der Vermutungen hinausgehen, liegen bisher nicht vor. Meist wird dieser, auf der Erfahrungsebene angesiedelte Aspekt, lediglich als ein wichtiger unter anderen genannt, ohne jedoch näher ausgeführt zu werden.

Aufgrund dieses sehr begrenzten Forschungs- und Untersuchungsstandes sowie des begrenzten Rahmens dieses Buches soll im folgenden der Frage nach den Sozialisationswirkungen von Bürgerinitiativen in 10 Thesen, die teilweise und lediglich punktuell durch Auszüge aus vorhandener Literatur und Aussagen Betroffener erhärtet werden, nachgegangen werden.

Der Eintritt in eine Bürgerinitiative als Veränderung bisherigen politischen Verhaltens

These:
Bereits der Eintritt in eine Bürgerinitiative, die Bereitschaft, Widerstand zu leisten, ist zumindest bei denen, die erstmals in einer Aktionsgruppe mitarbeiten, ein Akt politischer Sozialisation, da dieser Schritt in der Regel einen Bruch mit bisher gewohnten politischen Verhaltensweisen bedeutet und eine sehr große Überwindung kostet.

Die Frage, aufgrund welcher Ereignisse und Einflüsse jemand in eine Bürgerinitiative eintritt, ist nicht generell beantwortbar. Es ist wahrscheinlich, daß

affektiv-emotionale Motive wie Empörung, Ängste, aber auch „Sich-Mitreissen-Lassen" durch Bezugspersonen in der Anfangsphase häufiger für die Mitarbeit in einer Aktionsgruppe ausschlaggebend sind als rein kognitiv-rationale Motive, wie etwa eine differenzierte Analyse des zugrundeliegenden Konfliktes. Geht man von der Annahme einer weit verbreiteten politischen Apathie verbunden mit starken Ängsten vor jedweder Art von Auflehnung aus, so liegt es nahe, daß einer Beteiligung an einer Bürgerinitiative zunächst, schichtspezifisch graduell unterschiedlich, eine Reihe von Widerständen entgegenstehen. Es bedarf also einer starken extrinsischen Motivation, um zu diesen Barrieren überwindenden Verhaltensweisen zu gelangen.

Ein elsässischer Lehrer, einer der Hauptorganisatoren des Widerstandes gegen das Bleichemiewerk in Markolsheim und das Kernkrafwerk Whyl, beschreibt diesen Prozeß sehr treffend: „Leider ist es so, daß gewöhnlich die Menschen Widerstand brauchen, um weiterzudenken, um ihren eigenen inneren Widerstand zu besiegen. Ein Kernkraftwerk oder ein Bleiwerk oder sonst irgendeine Gefahr ist die Gelegenheit dazu."(11)

Hans-Eckehard Bahr weist in diesem Zusammenhang auf den für eine Auflehnung gegen bestehende Unterdrückung entscheidenden „Impuls der Empörung" hin.(12) Erst als zweiter Schritt entsteht dann eine Disposition für die Entwicklung „kritischer Rationalität".

Im Verlauf dieser Entwicklung kann es dann auch dazu kommen, daß sich einzelne als unpolitische Menschen bezeichnen und dennoch zu den aktivsten und entschiedensten Gegnern eines Atomkraftwerkes gehören:
„ . . . ich habe auch noch nie im Leben irgendwelche politischen Interessen gehabt und bin auch politisch vollkommen uninteressiert; ich bin bloß daran interessiert, daß man auf so tölpelhafte Weise, wie uns das Kernkraftwerk hier angeboten worden ist, daß man so nicht mit Menschen umgeht. Das ist eigentlich der Hauptgrund, weswegen ich mich da engagiert habe." (13)

Erhöhtes Selbstbewußtsein als Ergebnis der Mitarbeit in einer Bürgerinitiative

These:
Die Mitarbeit in der Bürgerinitiative führt zu einer Steigerung des Selbstbewußtseins der Aktiven. Die Folge ist ein verändertes Konfliktverhalten auch in anderen Lebensbereichen sowie eine allgemein höhere Bereitschaft, sich auch in anderen Gruppen zu engagieren und die eigenen Interessen überhaupt und nachhaltiger zu vertreten als dies vor dem ersten Engagement der Fall war.

Legt man die Annahme, daß eine Beteiligung an einer Bürgerinitiative ein hohes Maß an Selbstüberwindung voraussetzt, zugrunde, so wirkt bereits die bloße Tatsache des Engagements als Erfolgserlebnis und erhöht das Selbstver-

trauen. Darüber hinaus jedoch sind die an Bürgerinitiativen Beteiligten vor eine Reihe neuer, bisher unbekannter Aufgaben gestellt, deren erfolgreiche Bewältigung das Selbstbewußtsein stärkt. Solche Aufgaben sind unter anderem die Artikulation der eigenen Meinung innerhalb einer Gruppe, das Entwerfen, Herstellen und Verteilen von Flugblättern, das Schreiben von Leserbriefen, die dann gedruckt in der Zeitung erscheinen, die Verhandlung mit Politikern und Vertretern der Administration, das Werben neuer Mitglieder, um nur einige zu nennen; zusammengefaßt, Tätigkeiten und Aktionen, die die meisten erstmals an einer Basisgruppe mitarbeitenden Aktiven sich bisher nicht zugetraut haben. Diese partiellen, individuellen Erfolgserlebnisse wirken auch dann als Verstärkung, wenn die Initiative ihr gesetztes, sachliches Ziel als solches nicht erreicht. Sie werden aber noch erhöht, wenn das kollektive Erlebnis erfolgreichen Widerstandes gegen Vorhaben oder Unterlassungen der bis dato als unbeeinflußbare Obrigkeit empfundenen Administration hinzukommt.

Inwieweit diese Steigerung des Selbstbewußtseins sich auf das Verhalten und Engagement in anderen Bereichen und Zusammenhängen auswirkt, wird in den folgenden Thesen noch näher dargelegt.

Diese Steigerung des Selbstvertrauens kann aus der Beobachtung des Verlaufes von Bürgerinitiativen und teilweise auch aus den Äußerungen einzelner geschlossen werden, sie ist jedoch empirisch nur sehr schwierig zu erfassen. In der Literatur wird an verschiedenen Stellen auf diesen Aspekt des Engagements hingewiesen, vor allem auch auf die Notwendigkeit von Anfangserfolgen für die weitere Entwicklung der Gruppe: „Psychologisch gesehen sind sie für den außengeleiteten Menschen" (David Riesmann) ein allmählicher Zugang zur Entwicklung von Ich-Stärke. Die Bürger lernen, selbst Prioritäten zu setzen."(8) Ein wichtiges Erfolgserlebnis besteht auch darin, daß die „Bürger spüren, wie empfindlich ihre Repräsentanten auf solche Initiativen, die ihre Legitimität in Frage stellen, reagieren." (8) Solche Erfahrungen stärken das Bewußtsein von der eigenen Macht. Durch das Engagement in Bürgerinitiativen kann das Gefühl der Ohnmacht überwunden und neue Problemlösungsmöglichkeiten erlernt werden.

Bestätigt werden diese Annahmen durch einen Auszug aus dem Lebensbericht einer Frau aus dem Märkischen Viertel in Berlin:
„Auf einer öffentlichen Redaktionssitzung (der Märkischen Viertel Zeitung, W.B.) wagte ich dann, angespornt durch andere Leute, meiner Wut und Enttäuschung Ausdruck zu geben. Zum ersten Mal trat ich hier in die Öffentlichkeit, weil ich gemerkt hatte, daß Klagen im stillen Kämmerlein nichts änderten. Nur gemeinsames Handeln konnte uns befähigen, gegen den Senat und die regierende SPD Verbesserungen für uns durchzusetzen. Erster Ansatzpunkt waren die vielen Exmittierungen von Mietern, die die hohen Mieten nicht mehr tragen konnten, und die katastrophale Lage im Bereich der Sozial-

einrichtungen ..... In den Aktionen gegen diese Zustände wuchs mein Selbstvertrauen und mein Verständnis für wirtschaftliche und politische Zusammenhänge. So begriff ich allmählich, daß meine privaten Schwierigkeiten, meine Drangsale der Kinderzeit, kein Schicksal waren, sondern in unserer Gesellschaftsstruktur begründet waren. Mein Lebenslauf war auch kein Einzelfall, sondern es ging unendlich vielen Menschen genauso." (14)

Das Erlebnis von Solidarität als Lernprozeß

These:
Aktives Engagement in Bürgerinitiativen ermöglicht das Erlebnis von Solidarität. Dies bewirkt einen Lernprozeß in zweifacher Hinsicht. Zum einen wird Solidarität als eine mögliche Form des Sozialverhaltens überhaupt eingeübt, zum anderen als eine Grundvoraussetzung für erfolgreichen Widerstand und damit der eigenen Stärke erfahren.

„Die menschliche Solidarität ist in der totalen Warenwirtschaft gleich zweimal zerrissen: zum einen, weil die Menschen sich als ökonomische Charaktermasken auf einem immerwährenden Markt entgegentreten, wo der Tauschwert interessiert und nicht der Mensch . . . Zum anderen, weil sie sich auf diesem Markt als Vertreter der anonymen gesellschaftlichen Macht begegnen. Beides muß in ihnen ein Grundgefühl der Isoliertheit und Angst erzeugen."(15)

Diese Konsequenz der Aussage wird, wenn auch anders begründet, bestätigt durch das von Paulo Freire beschriebene Phänomen der „Identifizierung mit dem Unterdrücker". Konkret bedeutet dies, daß das Individuum bestrebt ist, den gesellschaftlich herrschenden Normen, Werten, Vorschriften und Verhaltensweisen auch dann zu genügen, wenn es eindeutig unter ihnen leidet, ja von ihnen gegebenenfalls auch terrorisiert wird.

Daß diese Aussage auch für die BRD und nicht nur für Entwicklungsländer gilt, kommt in einem Brief, den eine Frau aus einer Neubausiedlung an ihre Wohnungsbaugesellschaft schrieb, deutlich zum Ausdruck:
„ .... Ich bitte Sie inständig, mir zu erlauben, die Miete für September mit der Miete für Oktober zu bezahlen .... Bitte nehmen Sie uns die Wohnung nicht. Wir haben 6 1/2 Jahre darauf gewartet. Ich weiß, Miete muß als erstes bezahlt werden, aber es ging nicht anders. Bitte haben Sie Verständnis, nur das eine Mal."(17)

Die Frage nach der Ursache der Notlage wird nicht gestellt, der Mietzahlung der absolute Vorrang eingeräumt, obwohl es gemessen an den legitimen Lebensinteressen der Betroffenen nur schwer einsehbar ist, warum die Miete unbedingt wichtiger ist als der Kauf von Lebensmitteln.

Bei der Betrachtung von Bürgerinitiativen ist das Problem der Solidarität in doppelter Weise von Bedeutung. Solidarität ist einmal eine entscheidende Grundvoraussetzung für die Handlungsfähigkeit einer Aktionsgruppe, solidarisches Verhalten ist zum anderen eine der wichtigsten Lernfelder innerhalb einer Bürgerinitiative.

Das gemeinsame Engagement, die kollektiven Erfahrungen, bieten die Möglichkeit, die angedeuteten, jede Solidarität verhindernden Gefühle der Isolation und Angst zumindest partiell und ansatzweise zu überwinden. Im Innenverhältnis einer Bürgerinitiative bedeutet dies, daß auf Angstüberwindung ausgerichtete, solidarische Verhaltensweisen entwickelt werden, die dann Voraussetzung für die im Außenverhältnis notwendige Solidarität zur Erreichung sachlicher Ziele sind. Ob dieser Prozeß der Entwicklung von Solidarität in einer Aktionsgruppe erfolgreich verläuft oder unter Umständen auch scheitert, ist abhängig von einer Reihe von Bedingungen. Im folgenden soll dies modellhaft dargestellt werden:

Ausgangspunkt ist die Feststellung, daß der Grad der Fähigkeit zu Solidarität, abgesehen von den subjektiven, im Verlauf der bisherigen Sozialisation erworbenen Barrieren und Hemmnissen, abhängig ist von dem Grad der Identifikation der Mitglieder mit einer Bürgerinitiative. Diese Identifikation wird gefördert durch Erfolgserlebnisse; sie wird behindert durch Mißerfolgserlebnisse. Sie ist zu Zeiten hohen Außendrucks und intensiver gemeinsamer Aktionstätigkeit größer als in Phasen relativer Normalisierung der Situation.

Erfolgserlebnis beziehungsweise hoher Außendruck scheinen die notwendige Loslösung von konkurrierenden Bezugsgruppen (z.B. Familie, Arbeitgeber undKollegen) zu erleichtern, die wiederum eine Voraussetzung für Verhaltens- und Einstellungsveränderungen ist. Am nachhaltigsten ist diese Entwicklung sicher dann, wenn Familienverbände, Nachbarschaftsgruppen oder ganze Dorfgemeinschaften die beschriebenen Schritte als kollektiven Lernprozeß tun. Abhängig ist diese Entwicklung, ob als Gruppe oder Individuum, auch vom Wohlbefinden und der Befriedigung eigener Bedürfnisse innerhalb der neuen Gruppe.

Zusammengenommen sind die bisher genannten Bedingungen Voraussetzungen für eine mögliche Internalisierung der erwähnten neuen Verhaltensweisen und Einstellungen, die sich dann als positiver Lernprozeß darstellen.

Die doppelte Bedeutung der Entwicklung von Solidarität für eine Bürgerinitiative wird wiederum darin deutlich, daß dieser positive Lernprozeß Solidarität erst ermöglicht und damit die Bürgerintiative handlungs- und erfolgsfähig macht.(18)

Die Aneignung von Sachkompetenzen auf unterschiedlichen Problemebenen

These:
Die aktiven Mitarbeiter von Bürgerinitiativen eignen sich eine Reihe von Sachkompetenzen auf unterschiedlichen Problemebenen an.

Jede Bürgerinitiative ist gezwungen, sich – bezogen auf die jeweilige Problematik, zu der sie arbeitet – eine Reihe von Sach- und Fachkenntnissen anzueignen, sei es, um Alternativlösungen zu den Vorstellungen der Administration zu präsentieren, sei es um Notwendigkeit oder Unmöglichkeit bestimmter Maßnahmen und Planungen vertreten zu können. Auf diese Weise wurden große Teile der Bevölkerung des Kaiserstuhls zu Spezialisten für die Kernenergieproblematik, Mitglieder unterschiedlicher Aktionsgruppen zu Fragen der Stadtentwicklung zu Experten für Städtebau, zahlreiche Beteiligte an Umweltschutzinitiativen zu Fachleuten für Immissions- und Emissionsschutz und zahlreiche Mitarbeiter in Eltern-Kinder-Gruppen und Aktionen für kleine Klassen befaßten sich intensiv mit bildungspolitischen und pädagogischen Problemen. Die Aufzählung von solchen Beispielen für die Aneignung von Sachkompetenz könnte noch endlos fortgesetzt werden.

Darüber hinaus bieten Bürgerinitiativen auch die Möglichkeit, im Verlauf der Aktionen Orientierungswissen über Gliederung und Arbeitsweise, Anlaufstellen, Informations- und Einflußmöglichkeiten bei Parlamenten, Behörden, Verbänden, Vereinen, Kirchen und Massenmedien zu erwerben.

Systemkritischer Lernprozeß als mögliches Ergebnis der im Verlauf einer Bürgerinitiative gemachten Erfahrungen

These:
Da die an Bürgerinitiativen Beteiligten eine Reihe von Erfahrungen mit Politikern, Vertretern von Parlamenten und Verwaltungen, Funktionären von Parteien und Verbänden, Mitarbeitern der Massenmedien u.a. machen, erkennen sie oft auch über ihr eigentliches Ziel hinausgehende politische und ökonomische Zusammenhänge und lernen systembedingte Grenzen, an denen viele ihrer Forderungen scheitern, kennen. Das Ergebnis ist ein systemkritischer Lernprozeß, der zwangsläufig zu einem tendenziellen Verlust an Systemvertrauen führt.

Die Folge ist die Erkenntnis der Notwendigkeit von gesellschaftlicher Veränderung und damit eine sonst selten zu findende Offenheit für alternative Ideen und Konzepte. Dies gilt auch – oder gerade dann –, wenn keine klare mehr oder minder dogmatische Linie oder Konzeption vorhanden ist. Entscheidend ist, daß die Menschen in ihren Köpfen und Gefühlen beginnen,

eigene Interessen klarer zu erkennen, Veränderungen in Erwägung zu ziehen, selbst – und sei es nur punktuell – Alternativen zu entwickeln und untereinander auszutauschen: insgesamt ein Lernprozeß der gemeinsam erfahren werden muß und in Bürgerinitiativen auch erfahren wird; und zwar in einer offenen, von Hierarchien und Dogmen freien Kommunikation.

Der leider immer wieder unternommene Versuch linker Gruppen, diesem sich entwickelnden Bewußtseinsprozeß die Zwangsjacke ihrer jeweiligen politischen Heilslehre und Dogmatik überzustülpen, ist von vornherein zum Scheitern verurteilt; und das ist auch gut so. Versuche dogmatischer Agitation, zudem in der Regel ohne jede Sensibilität und Selbstreflexion vorgetragen, haben jedoch gerade im Verlauf dieses zweifellos sehr schwankenden, ständig von immer wieder neu zu überwindenden Zweifeln und Barrieren behinderten Lernprozesses eine eindeutig blockierende und somit reaktionäre Wirkung.

Eine detailliertere Darstellung dieses systemkritischen Lernprozesses in seinem möglichen Verlauf erübrigt sich an dieser Stelle, da es ansatzweise bereits im ersten Kapitel geschehen ist und weiter hinten am Beispiel der Bewegung gegen das AKW Whyl noch ausführlicher geschehen wird.

Das Erlernen gewaltfreier Widerstandspraktiken in Bürgerinitiativen

These:
Bürgerinitiativen bieten für die Beteiligten die Möglichkeit der Einübung in gewaltfreie Widerstandspraktiken, die dann zu einer gelernten Verhaltensdisposition werden. Dabei handelt es sich um Kenntnisse und Fähigkeiten, die auch bei späteren Gelegenheiten wieder angewandt werden können.

Im Verlauf ihrer Aktionen sind Bürgerinitiativen gezwungen, sich einer Reihe unterschiedlicher gewaltfreier Interventions- und Demonstrationshandlungen zu bedienen, da ihnen die systemüblichen Mittel zur Proklamation und Durchsetzung ihrer Ziele in der Regel fehlen. Die Skala solcher Handlungen und Praktiken reicht vom Entwerfen und Verteilen eines Flugblattes, Durchführen von Versammlungen, Ausstellungen und Dokumentationen, über Demonstrationen, Sit-in's, Go-in's und Happenings bis hin zu Selbstbezichtigungskampagnen(19), Hausbesetzungen und Bauplatzbesetzungen.

Das schrittweise Einüben dieser Widerstandspraktiken, die im Verlauf der Auseinandersetzungen vom Verteilen von Flugblättern bis hin zu illegalen Aktionen wie Besetzungen eskalieren können, bewirkt, daß sie als legitime Verhaltensweisen anerkannt gelernt und somit auch über den Bestand der Bürgerinitiative hinaus allgemein als Verhaltensmöglichkeit zur Verfügung stehen und angewandt werden. So wäre beispielsweise der sehr weitgehende und für die Beteiligten unter Umständen folgenschwere Schritt der Bauplatzbesetzung in Whyl und vor allem die lange Dauer der Aktion aller Wahrscheinlichkeit nach nicht möglich gewesen ohne die Vorerfahrung der fünf Monate dauernden Besetzung des Baugeländes der Chemischen Werke München in Markolsheim.

Man kann davon ausgehen, daß bei den meisten Menschen in unserer Gesellschaft aufgrund der bisherigen Sozialisation eine große Angst vor Nonkonformismus und Ungehorsam jeder Art vorhanden ist.

„Diese Angst könne man nicht verbal überwinden, etwa durch die Lektüre psychoanalytischer Bücher, sondern nur dadurch, daß man sie in sich selbst durch Durchbrechung gesellschaftlicher Regeln und Tabus Stück für Stück beseitigt."(20)

Eine wichtige Voraussetzung, zumindest aber Erleichterung für diesen Prozeß ist der Rückhalt in einer Sicherheit und Solidarität vermittelnden Gruppe. Eine Bürgerinitiative kann eine solche Gruppe sein, die sich zusätzlich noch dadurch auszeichnet, daß sie über ein gemeinsames Ziel und eine gemeinsame Motivation verfügt.

Veränderung des politischen Verhaltens der Beteiligten im Verlauf einer Bürgerinitiative

These:
Abgesehen von dem tendenziellen Verlust an Systemvertrauen und dem Einüben von gewaltfreien Widerstandspraktiken, kann die Beteiligung an einer Bürgerinitiative weitere Veränderungen des politischen Verhaltens ihrer Mitglieder bewirken. Solche Verhaltensänderungen können u.a. der Eintritt in oder Austritt aus einer Partei, ein verändertes Wahlverhalten sowie ein allgemein stärkeres Interesse und Engagement für unterschiedliche Probleme sein. Das Erkennen von politischen und ökonomischen Zusammenhängen während der Arbeit einer Aktionsgruppe führt darüber hinaus unter Umständen auch zu einer abgewandelten beziehungsweise erweiterten Zielsetzung einer Bürgerinitiative.

„Wenn etwas die Basisinitiativen politisch macht, so die Tatsachen, daß die die hier ein Problem aktiv angehen, gleichzeitig suchen, in der Realität der Bewegung die Verbindung zu den anderen Bereichen herzustellen. Kümmern sich technische Zeichner als Väter um die überfüllten Grundschulklassen ihrer Kinder, so werden sie fähig, diese Probleme mit Vätern und Müttern am Arbeitsplatz zu besprechen und stoßen auf die Notwendigkeit, Gewerkschaften, Kirchen, kommunale Einrichtungen und politische Parteien für die Lösung zu mobilisieren. Die Zusammenhänge stellen sich dann nicht mehr nur im Kopf dar, sondern werden in der gesellschaftlichen Wirklichkeit als aktive und solidarische Bewegungen bewirkt."(21)

Die Bedeutung von Aktionsgruppen für das Erlernen demokratischer Verhaltensweisen betont Saul D. Alinsky, wenn er, bezogen auf die Erstellung eines Bürgerprogramms, schreibt: „Man sollte keinen allzugroßen Wert auf Besonderheiten und Einzelheiten in einem Bürgerprogramm legen. Die einzelnen Programmpunkte verlieren an Bedeutung, wenn man die ernorme Wichtigkeit des Prozesses bedenkt, die Leute einmal auf demokratische Weise zu interessieren und zum Engagement zu bewegen. Letzten Endes besteht das wirklich demokratische Programm in einer demokratisch orientierten Bevölkerung . . ." (22)

Aus der Fülle der möglichen Beispiele veränderten politischen Verhaltens als eine Folge des Engagements in Bürgerinitiativen sollen hier nur einige exemplarisch angeführt werden.

Im Verlauf der Bürgerinitiative Spielplatz Panke im Berliner Bezirk Wedding, die für die Errichtung eines Spielplatzes in einem geplanten Regenrückhaltebecken kämpfte und maßgeblich von Mitgliedern der Jungsozialisten mitgetragen wurde, traten von den insgesamt 23 Mitgliedern des „inneren und äußeren Kreises der Aktiven" acht in die SPD ein.

Die Mitarbeit in einer Aktionsgruppe kann aber nicht nur zu einem weiteren politischen Engagement in einer Partei führen, sondern der Prozeß kann auch umgekehrt laufen. So haben sich in mehreren Gemeinden des Kaiserstuhls die CDU-Ortsverbände aus Protest gegen das Verhalten der CDU-Landesregierung in der Auseinandersetzung um das Kernkraftwerk Whyl aufgelöst.

Eine weitere Variante der Reaktion auf das Verhalten der Parteien ist die Beteiligung von Bürgerinitiativen an Wahlen mit Hilfe der Gründung von freien Wählergemeinschaften. Solche Wählergemeinschaften, deren Gründung aus einer Bürgerinitiative entstanden ist, beschränkten sich bisher auf die Beteiligung an Kommunalwahlen, konnten dort aber beachtliche Erfolge verzeichnen. In mehreren Orten des Kaiserstuhls erreichten Wählergemeinschaften, die sich aus Mitgliedern der Bürgerinitiativen gegen das Kernkraftwerk Whyl zusammensetzten, bei der baden-württembergischen Kommunalwahl im April 1975 die absolute Mehrheit aller Wählerstimmen. (23)

Im Berliner Bezirk Zehlendorf kandidierte bei den Wahlen am 2.März 1975 die sich aus Gegnern eines sehr umstrittenen Straßenbauprojektes rekrutierende Wählergemeinschaft unabhängiger Bürger (WUB) und erhielt 12,9% der abgegebenen Stimmen, die ihr sechs Sitze in der Bezirksverordnetenversammlung und einen Stadtratsposten einbrachten.(24)

Die Erfolge von Wählergemeinschaften machen deutlich, daß das Wirken von Bürgerinitiativen auch Verhaltensänderungen über den Kreis ihrer Aktiven hinaus bewirken kann, denn hohe Stimmanteile solcher Gruppen sind Ausdruck des Wählerprotestes gegen die etablierten Parteien.

Eine weitere Möglichkeit von über die ursprünglichen Ziele der Bürgerinitiativen hinausgehendem Engagement ist die Weiterarbeit der Bürgerinitiative mit einer veränderten, erweiterten Zielsetzung.

Die Untersuchung von 61 Bürgerinitiativen durch eine Forschungsgruppe der Freien Universität Berlin hat ergeben, daß 26% der untersuchten Initiativen im Verlauf ihrer Arbeit eine Zielerweiterung vorgenommen haben. Gründe für die Zielerweiterung waren zu gleichen Teilen das Erreichen des angestrebten Ziels und strategische Überlegungen.(25) Den Ablauf solcher Zielveränderungsprozesse könnte man folgendermaßen beschreiben.

Am Anfang steht das Engagement für ein sachliches Ziel, eingegrenzt auf die eigene Betroffenheit: in unserer Siedlung fehlt ein Spielplatz . . . – in Whyl darf kein Kernkraftwerk gebaut werden.

Der nächste Schritt führt über die Beschäftigung mit dem angegangenen Problem zu der Feststellung, daß die Probleme nicht nur in der eigenen Siedlung oder im eigenen Auwald auftreten. Die Forderung verändert sich, bleibt aber auf das Ausgangsproblem bezogen: es gibt insgesamt zu wenig Spielplätze: die öffentliche Hand muß überhaupt mehr für Kinder und gegebenenfalls weniger für Parkpaletten tun – kein Kernkraftwerk in Whyl und auch nicht anderswo.

Die nächste Stufe ist das Erkennen größerer, übergeordneter Zusammenhänge: Erkennen der politischen und ökonomischen Gründe für die Vernachlässigung von Spielplätzen zugunsten von Parkpaletten, einschließlich der Frage vorhandener oder nichtvorhandener Lobby – Erkennen der Zusammenhänge zwischen Nuklear-Streitmacht, Kernenergieprogrammen und ökonomischen Interessen, was dann auch eine Beschäftigung mit der Lieferung von Kernkraftwerken in Länder der Dritten Welt (Brasilien) oder in die Südafrikanische Republik zur Folge hat.

Die letzte Stufe schließlich ist die Erfahrung, daß das Scheitern vieler Forderungen der Bürgerinitiativen systembedingt ist, daß auch großes Engagement und unter Umständen starker Rückhalt bei der Mehrheit der Betroffenen nicht helfen. Das Ergebnis ist dann in vielen Fällen eine zweite erklärte Zielsetzung, die auf Aufklärung und Mobilisierung der Bevölkerung in Richtung auf Systemveränderung ausgerichtet ist.

Auswirkungen einer Beteiligung an Bürgerinitiativen auf den familiären Bereich

These:
Das Engagement in Bürgerinitiativen kann eine Veränderung von Einstellung und Verhalten gegenüber Ehepartnern und Familie mit sich bringen, deren Auswirkungen im Extremfall zu einer Aufhebung geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung führen können.

Die Auswirkungen der in Bürgerinitiativen erfahrenen Bewußtseinserweiterungen auf die Situation in der Familie sind vor allem deshalb so schwer nachweisbar, weil Familien- und Partnerbeziehungen eine Privatsphäre bilden, über die die Betroffenen sich nur selten äußern; auch während ihrer Arbeit in einer Bürgerinitiative. Dennoch liegt die Vermutung nahe, daß das Engagement in einer Bürgerinitiative eine Reihe noch nicht näher untersuchter Auswirkungen auf die innerfamiliären Beziehungen mit sich bringt, die für die Biographie der Betroffenen von größter Wichtigkeit sein können.

Es beginnt mit einer sicher häufig anzunehmenden arbeitsmäßigen Überlastung durch die nach Arbeitsschluß stattfindende Tätigkeit in einer Bürgerinitiative, die zu Konflikten führen kann, deren Ursprung darin liegt, daß sich Familienmitglieder, Ehepartner oder Kinder, vernachlässigt fühlen; eine für das Bürgerinitiativenmitglied zusätzliche Belastung, die sicher nicht ohne Rückwirkungen auf die Aktionsgruppe bleibt.

Arbeiten mehrere Familienmitglieder in einer Initiative mit, so kann das Problem der Bürgerinitiative zur gemeinsamen Aufgabe und damit zum innerfamiliären Kommunikationsschwerpunkt werden, der unter Umständen die Familiensolidarität erhöhen kann, jedoch sicher auch potentielle Konflikte in sich birgt.

Eine denkbare Folge des Engagements von Frauen in einer Aktionsgruppe beschreibt eine Vertreterin der „Interessengemeinschaft Regensburger Eltern" in einer Fernsehsendung:
„Man kommt selbst als Mensch anders (aus der Bürgerinitiative, W.B.) heraus, als man in sie hineingegangen ist. Man macht einen Lernprozeß mit. Die Bürgerinitiative eröffnet den Beteiligten neue menschliche Kontakte, aber anhand eines Sachproblems. Das unterscheidet sie von der unverbindlichen Stammtischgeselligkeit. Es ist mir immer wieder passiert, daß ich Frauen kennengelernt habe, die zunächst einen sehr zerknirschten Eindruck machten, die in ihrer Arbeit im Haus und in der Familie keine volle Befriedigung gefunden haben, die aber dadurch therapiert worden sind, daß sie durch ihre eigene Aufgabe in Eigenverantwortung und zwar außerhalb der häuslichen vier Wände, in denen sie sonst tätig sind, eine Bestätigung gefunden haben, die ihnen gefehlt hat. Durch ihre Mitarbeit in einer Bürgerinitiative ist es ihnen gelungen, ein geistig soziales Mangelgefühl wieder abzubauen."(26)

Die Frage ist, ob diese persönliche Bestätigung, die sicher eine Anhebung des angegriffenen Selbstwertgefühls mit sich bringt, lediglich dazu dient, die offenbar als unbefriedigend erlebten Lebensumstände weiterhin, aber nun besser, zu ertragen, oder ob mit dem Selbstwertgefühl auch das Selbstbewußtsein in der Weise steigt, daß die betroffenen Frauen Motivation und Fähigkeiten entwickeln, um auf eine Veränderung der als belastend erlebten Lebensumstände hinzuwirken.

Weitergehende Erfahrungen als in dem angeführten Beispiel, sowohl hinsichtlich der Möglichkeit einer Selbstorganisation als auch des Selbstverständnisses als Frau, einschließlich der Kritik an der Vorherrschaft der Männer in politischen Auseinandersetzungen und den dabei herrschenden, als „typisch männliche" erlebten Verhaltensweisen, machten die Frauen, die sich im Rahmen des Kampfes gegen das Kernkraftwerk Whyl in der „Badischen Fraueninitiative" zusammengeschlossen haben. Die „Badische Fraueninitiative" entstand auf Initiative von Mitgliedern einer Freiburger Frauengruppe und konnte innerhalb weniger Wochen Hunderte von Frauen aus den Dörfern am Kaiserstuhl mobilisieren. Sie versteht sich als Teil der Bewegung gegen das Kernkraftwerk; es gäbe sie nicht, „wenn nicht der Krieg über uns gehen würde". In der Broschüre „Frauen erklären Atom und Blei den Krieg" werden die oben angedeuteten Erfahrungen folgendermaßen zusammengefaßt:
„Deshalb läßt sich der ökologische Kampf nicht trennen von Lernprozessen, die die Frauen der Badischen Fraueninitiative als Frauen machen. Der wichtigste Schritt, um diese Lernprozesse einzuleiten, war die Entscheidung, als Frauengruppe an diesem Kampf teilzunehmen. Andere wichtige Erfahrungen waren

- daß wir Frauen keine Männer brauchen, um etwas auf die Beine zu stellen,
- daß Frauen sich andere Arbeitsformen schaffen müssen,
- daß beispielsweise nicht-autoritär strukturierte Treffen ziemlich produktiv und angenehm sein können,
- die Möglichkeit, abends allein wegzugehen, „Politik zu machen", während der Mann daheim bleibt und Kinder hütet,
- die Kritik an den Arbeitsweisen von männer-bestimmten Gruppen,
- die Erkenntnis, daß Aktivitäten von Frauen besonders wirkungsvoll sein können und daß wir Frauen kollektiv eine Macht darstellen."

Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang noch, daß die Reaktion der Männer auf die Aktivitäten der „Badischen Fraueninitiative" anfangs abwartend bis ablehnend war. Später, als sich herausstellte, daß in bestimmten Situationen die Fraueninitiative effektiver und entschlossener reagierte als die überwiegend von Männern, meist den örtlichen Honoratioren, geführten Bürgerinitiativen, schlug diese in eine Mischung aus Skepsis, Bewunderung und Stolz („unsere Frauen") um.

Auch wenn bisher keine einschlägigen Forschungsergebnisse vorliegen, ist anzunehmen, daß derartige Prozesse, die außer dem politischen Kampf immer auch ein Prozeß kollektiv erfahrener, sich aber auch individuell auswirkender Sozialisation sind, Folgen für die innerfamiliäre Situation haben. Schon die Tatsache, daß Frauen sich abends allein politisch engagieren, während die Männer zu Hause auf die Kinder aufpassen, ist in einer bäuerlich konservativ strukturierten Region wie dem Kaiserstuhl – und sicher nicht nur dort – eine

„familieninterne Revolution". Inwieweit solche und andere traditionellen Familienstrukturen und geschlechtsspezifische Verhaltensweisen durchbrechende Handlungen auch über die Zeit des durch hohen Außendruck bestimmten Kampfes gegen das Kernkraftwerk hinaus aufrecht erhalten werden, bleibt abzuwarten.

Die am weitestgehenden Auswirkungen politischen Engagements auf die Familienstruktur der Beteiligten schildern zwei Arbeiter aus dem Märkischen Viertel in Berlin in ihren Lebensberichten. In beiden Fällen war es im Verlauf der Mitarbeit in verschiedenen Initiativgruppen, teilweise aufgrund des Einflusses mitarbeitender Studenten, zu heftigen Konflikten zwischen den Ehepartnern über die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung (der Mann verdient das Geld, die Frau versorgt Haushalt und Kinder) gekommen:

Horst Lange (42):
„Nach längeren Beratungen einigten wir uns, det sie jetzt mal een Jahr akkern jeht und ick den Haushalt mache. Ick hatte in dem Jahr jedenfalls 'ne janze Menge jelernt. Ick wußte jetzt, det nich die Frau als solche unterdrückt wird, sondern die Rolle, die se zu spielen hat. Die unterdrückt se nämlich und macht se unfrei. Ich verspürte det am eigenen Leibe. Jetzt war ick derjenige, der bloß dauernd uff die Uhr kieken mußte, damit det Mittag pünktlich fertig war, det de Wäsche jewaschen wurde, de Bude uffjeräumt und die Kinder versorgt waren. Es hatte sich alles nur umjedreht. Als ick nun nach een Jahr mal wieder ankloppte, ob wa nich jetzt beede halbtags arbeeten jehn wolln, und uns den Haushalt teilen wolln, sagte mir meine Frau, det se jarnich daran denkt, ihre Arbeit uffzujeben."(14,S.208)

Hans Rickmann (42):
„Meine Arbeit als Reinigungskraft begann, nachdem ich mit meiner Frau Janin diskutiert hatte: Warum soll die Rolle von Mann und Frau so bleiben, wie sie ist? Ich übernahm überwiegend neben der halbtätigen Reinigungsstelle die häusliche Arbeit und die Versorgung unserer zwei Kinder. Janin hatte nach sieben Jahren Haushaltseinerlei fast ohne jeden Kontakt zu anderen Menschen eine Phase, die zu schweren Depressionen führte: sie wollte mit Menschen zusammenarbeiten, nicht nur mit mir als einziger Bezugsperson. Sie arbeitete seitdem in ihrem Beruf als kaufmännische Angestellte, wo ihr Bedürfnis, mit Menschen aller Gesellschaftsschichten zusammenarbeiten, ausgefüllt wird."(14, S.200)

Sicher sind die beiden zuletzt geschilderten Fälle in ihrer Konsequenz Ausnahmen. Sie machen aber deutlich, welche Auswirkungen politisches Engagement für Probleme, von denen der einzelne hautnah und täglich betroffen ist, verstärkt durch den Einfluß anderer mitarbeitender Gruppierungen mit anderen Erfahrungen und Lebensumständen, auf die Situation des einzelnen und das Zusammenleben in der Familie haben können.

Alle angeführten Beispiele zusammengenommen können nur Tendenzen eines Aspektes des Engagements in Bürgerinitiativen andeuten, der in der Auswirkung auf die individuelle Situation der Betroffenen und damit letztlich auch für ihr politisches Verhalten von großer Bedeutung sein dürfte. Er müßte jedoch noch sehr viel intensiver untersucht werden, um gesicherte Aussagen machen zu können.

Auswirkungen des Engagements in einer Bürgerinitiative auf den Freundes- und Bekanntenkreis

These:
Die Mitarbeit in einer Bürgerinitiative führt zu einer Veränderung beziehungsweise Erweiterung des Freundes- und Bekanntenkreises der Beteiligten. Sie bietet die Möglichkeit, eventuelle soziale Isolationen zumindest partiell zu durchbrechen.

Es ist anzunehmen, daß das Engagement in einer Bürgerinitiative folgende Auswirkungen auf den Freundes- und Bekanntenkreis der Aktiven mit sich bringt. Zum einen wird dieser sich erweitern, da man durch die Zusammenarbeit in der Bürgerinitiative neue Bekanntschaften schließt, die den bisherigen Freundes- und Bekanntenkreis ergänzen, unter Umständen ablösen. Zum anderen wird der einzelne aufgrund seines Engagements eine neue oder veränderte Position in seinem bisherigen Bekanntenkreis einnehmen, da er in seiner Eigenschaft als Bürgerinitiativenmitglied versuchen wird, Freunde und Bekannte aus der Umgebung ebenfalls für die Aktion zu mobilisieren und/oder gezwungen ist, sein Engagement zu erklären und gegebenenfalls zu verteidigen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Engagements in Bürgerinitiativen ist in diesem Zusammenhang die Möglichkeit, mit Hilfe neuer Kontakte aus einer eventuellen sozialen Isolation, und der damit oft verbundenen resignativen Zurückgezogenheit in die Privatsphäre, herauszukommen; ein Gesichtspunkt, dem gerade unter den Bedingungen einer Massengesellschaft mit einem hohen Grad an Anonymität immer größere Bedeutung zukommt.

Die Erfahrung der Zusammenarbeit von Angehörigen unterschiedlicher Gruppierungen

These:
Die an Bürgerinitiativen Beteiligten kommen im Verlauf ihrer Arbeit in Kontakt mit Menschen und Gruppen anderer Berufssparten, Generationen und

anderer politischer Überzeugung. Die gemeinsame Arbeit und das gemeinsame Ziel führen zu einem Kennenlernen von Menschen und Gruppen, zu denen bisher kaum oder gar kein Kontakt bestand, und damit auch zu einem Abbau gegebenenfalls vorhandener Vorurteile.

Die Zusammenarbeit von Menschen und Gruppen mit zum Teil völlig unterschiedlichen Vorerfahrungen, Lebensbedingungen und politischen Einstellungen impliziert zunächst eine Reihe von Konflikten innerhalb der Gruppe über Zielsetzung, strategisches und taktisches Vorgehen, Bündnisse, Aktionsformen usw. Diese Auseinandersetzungen bieten die Möglichkeit, Positionen der anderen Seite kennenzulernen, Verhaltensweisen verstehen zu lernen und die Erfahrung zu machen, daß eine solidarische Zusammenarbeit mit Gruppen, die bisher völlig unbekannt waren, unter Umständen abgelehnt oder sogar bekämpft wurden, möglich ist.

Auf nähere Erläuterungen dieses, gerade auch für politisches Verhalten über die Dauer einer Bürgerinitiative hinaus wichtigen Aspekts möchte ich hier verzichten, da er im nächsten Kapitel ausführlich und exemplarisch anhand der Zusammenarbeit unterschiedlichster Gruppen auf den besetzten Bauplätzen von Markolsheim und Whyl behandelt wird.(28) □

Anmerkungen

1) Wilfried Gottschalch: Bedingungen und Chancen politischer Sozialisation, Frankfurt a.M., 1972, S.23.
2) Als einführende und grundlegende Literatur können genannt werden: Carol Hagemann-White, Reinhart Wolff: Lebensumstände und Erziehung, Frankfurt a.M., 1975.
Wilfried Gottschalch u.a.: Sozialisationsforschung, Frankfurt a.M. 1971.
Alfred Pressel: Sozialisation, in: Erziehung in der Klassengesellschaft, München 1971.
3) Orville, G. Brim u.a.: Erwachsenensozialisation, Stuttgart 1974.
4) Hartmut Griese: Erwachsenensozialisation, München 1976.
5) Frigga Haug: Kritik der Rollentheorie, Frankfurt a.M. 1972, S.125.
6) Reimer Gronemeyer: Integration durch Partizipation ?, Frankfurt a.M. 1973, S.82ff.
7) Marianne Gronemeyer: Individuelle und institutionelle Bedingungen der Beteiligung, in: Hans Eckehard Bahr (Hg.) Politisierung des Alltags, Darmstadt und Neuwied, 1972
8) Theodor Ebert: Mit Bürgerinitiativen zur antikapitalistischen Strukturreform ? in: Gewaltfreie Aktion, 4.Jg. Heft 12, 2.Quartal 1972, S.6.
9) Marianne Gronemeyer: Motivation und politisches Handeln, Hamburg 1976.

10) Einen Überblick über diese Forschungsrichtung gibt der Band: Thomas Leithäuser, Walter R. Heinz (Hg.): Produktion, Arbeit, Sozialisation, Frankfurt a.M. 1976.
11) Wolfgang Beer, Roland Vogt: Interview mit einem elsässischen Lehrer.
12) Hans Eckehard Bahr, Reimer Gronemeyer (Hg.): Konfliktorientierte Gemeinwesenarbeit, Darmstadt und Neuwied 1974, S.26.
13) Wolfgang Beer, Roland Vogt: Interview mit einer Ärztin.
14) Betroffene des Märkischen Viertels: wohnste sozial, haste die Qual, Reinbek 1975, S.216/17.
15) Dieter Duhm, Angst im Kapitalismus, Hagen 1972, S.48.
16) Paulo Freire: Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart 1971, S.40 ff.
17) Zitiert nach: Gottfried Weber, Die Neubürger, in: 7, S.92ff.
18) Vgl. auch Brigitte Höbel, Ulrich Seibert: Bürgerinitiativen und Gemeinwesenarbeit, München 1973, S.93ff.
19) Organisierte massenhafte Selbstanzeigen machten u.a. Frauen und Männer wegen Verstößen gegen den § 218 STGB im Verlauf der bundesweiten Kampagnen gegen diesen Paragraphen. Auch im Kampf gegen das Kernkraftwerk Whyl stellten Besucher und Besetzer des Bauplatzes massenhaft Strafanzeigen gegen sich selbst, nachdem die baden-württembergische Landesregierung das Betreten des Bauplatzes durch Unbefugte zum Landfriedensbruch erklärt hatte.
20) Hermann Giesecke: Didaktische Probleme des Lernens im Rahmen von politischen Aktionen, in: Hermann Giesecke u.a.: Politische Aktion und politisches Lernen, 2.Aufl., München 1972, S.17.
21) Ernest Jouhy: Können General Motors, IBM und Breschnew es nicht besser? in: AKB-Info, Nr.4, Juli 1974, S.15, Arbeitskreis Bürgerinitiativen (AKB) Rhein-Main e.V., Frankfurt a.M.
22) Saul D. Alinsky: Leidenschaft für den Nächsten, Gelnhausen/Berlin, 1973, S.172/3.
23) Vgl. Badische Zeitung, Ausgabe Emmendingen vom 22.4.1974.
34) Vgl. Der Abend vom 3.März 1975.
25) Forschungsgruppe an der Freien Universität Berlin: Zur Rolle und Funktion von Bürgerinitiativen in der Bundesrepublik und West-Berlin, in: Zeitschrift für Parlamentsfragen, Nr.2, 1973.
26) Zitiert nach einem Tonbandmitschnitt der Sendung: „Auf der Suche nach der heilen Welt – Bürgerinitiativen –", Autorenteam: Menninger, Gülicher, ARD, 1.9.75.
27) Frauenkollektiv Freiburg: Frauen erklären Atom und Blei den Krieg. Über die Badische Frauenmitiative gegen Bleiwerk Markolsheim und KKW Whyl, München 75.
28) Vgl. hierzu auch: Thomas Kuby, Christian Marzahn: Lernen in Bürgerinitiativen gegen Atomanlagen, in: Kursbuch 48, Berlin 1977, S. 153ff.

Gerhard Schulze

Kritische Schlußbemerkungen zum Sozialisationssystem der Bundesrepublik [1]

Das Sozialisationssystem, in dem sich die Jugend der Bundesrepublik befindet, ist an der zukünftigen politischen Entwicklung dieser Gesellschaft mitbeteiligt — nicht als einzig ausschlaggebende Größe, aber als sicherlich relevanter Faktor. Falsch wäre es allerdings, das Sozialisationssystem gewissermaßen als Hebel an einer großen Maschinerie aufzufassen, dessen man sich nur zu bedienen braucht, um den Gang der Politik in eine bestimmte Richtung zu lenken. Damit übersieht man eine ganze Reihe von intervenierenden Größen: auf individueller Ebene die Bedingungen des Verhaltens, die nicht von vorangegangenen Sozialisationsprozessen abhängig sind (die Gesamtheit der objektiven Lebensumstände: materielle Situation, Zeitbudget, aktuelle Interaktionspartner, Kommunikationsinhalte, momentan erwartete Belohnungen und Bestrafungen für bestimmte Verhaltensweisen usw.), auf kollektiver Ebene die Bedingungen des politischen Prozesses, die neben dem politischen Handeln der Bevölkerung Bedeutung haben (ökonomische Entwicklungen, außenpolitische Ereignisse, Veränderungen der politischen Institutionen, die besondere Art der Kommunikation politischer Ereignisse durch die Massenmedien und anderes). Der Absicht, Politik durch Sozialisation zu machen, steht außerdem das Problem entgegen, daß das Sozialisationssystem der Bundesrepublik nur an einigen Stellen einer geplanten Veränderung zugänglich ist — insbesondere im Bildungsbereich einschließlich der Jugendarbeit, kaum dagegen in den Bereichen der familialen und der altershomogenen Sozialisation. Überall dort aber, wo eine Sozialisationspolitik möglich ist oder schon betrieben wird, muß man selbstkritisch sein und sich der Verantwortung stellen. Es ist nicht möglich, durch die Gestaltung der Lebenswelt von Jugendlichen heute eine bestimmte politische Entwicklung von morgen zu garantieren, aber es ist möglich, die Dinge nicht völlig dem Zufall zu überlassen.

Die Aspekte der zukünftigen Politik, die mit der Struktur des gegenwärtigen Sozialisationssystems zusammenhängen, lassen sich konkretisieren: das Ausmaß der Basisbeteiligung in den politisch relevanten Großorganisationen (Parteien, Gewerkschaften, Verbände), der politische Informations- und Reflexionshintergrund des Wählers, die Institutionalisierbarkeit neuer Formen der Bürgerbeteiligung, die subjektive Verknüpfung von Alltagsbedürfnissen und politischem Prozeß, die allgemeine Wachsamkeit gegenüber autoritären Tendenzen, die Bereitschaft, gegen den Strom zu schwimmen, die kollektive Organisierbarkeit von gleichen Bedürfnislagen, die Kontrolle

[1] mit frdl. abdruckgenehmigung des autors und des verlages aus: g. schulze: politisches lernen in der alltagserfahrung. juventa-verlag münchen 1977, s. 155 - 166.

der politisch Herrschenden durch die Betroffenen. Die gegenwärtige Struktur des Sozialisationssystems legt den zukünftigen politischen Prozeß der Bundesrepublik nicht endgültig fest, aber sie schränkt die Variabilität der Entwicklung ein.

Im folgenden werden einige Merkmale des Sozialisationssystems hervorgehoben, die innerhalb dieses politischen Relevanzrahmens als problematisch gelten müssen. Empirische Hypothesen, wie sie weiter oben entwickelt und mit Daten konfrontiert wurden, sollen dabei impliziert, aber nicht mehr diskutiert werden.

6.1 Manifeste Aktivierungsdefizite

Die im Sozialisationssystem der Bundesrepublik angelegten Chancen, Jugendlichen politische Inhalte zu vermitteln und ihnen politisches Handeln als Wert nahezubringen, werden bei weitem nicht genutzt. Ein Teil des Problems wird sichtbar, wenn man die politischen Aktivitätsunterschiede zwischen Jugendlichen mit verschiedenem Bildungsschicksal betrachtet. Diese Unterschiede bleiben auch dann noch signifikant, wenn man die bildungsspezifischen Differenzen des familiären und altershomogenen Milieus sowie der latenten Aktivierung berücksichtigt. In den gymnasialen Bildungsgängen sind die Bedingungen der manifesten Aktivierung noch relativ günstig, wenn man die berufliche Bildung, in der die Majorität der Jugendlichen steht, zum Vergleich nimmt.

Im dualen System der beruflichen Bildung dominiert der Lernort Betrieb, von dem in der Bundesrepublik keine aktive pädagogische Förderung politischer Sozialisationsziele zu erwarten ist — politische Demotivierung schon eher. Die Teilzeitberufsschule ist überfordert, wenn man an sie den Anspruch richtet, das Defizit auszugleichen: Sowohl unter der Perspektive der Lehrinhalte wie unter dem Aspekt des Zeitbudgets ist sie kaum mehr als ein bloßes Anhängsel der betrieblichen Ausbildung. Die Berufsschule kann eine spürbare Funktion im politischen Sozialisationsprozeß nur dann gewinnen, wenn sie nicht mehr nur als »Berufs«-schule verstanden wird und wenn ihr größere Zeitblöcke als lediglich ein Wochentag zur Verfügung stehen. Es ist keineswegs notwendig, den Lernort Betrieb zu suspendieren, aber das Gewicht und die Aufgabenstellung der Berufsschule muß sich ändern. Die »Dualität« der beruflichen Bildung ist rein äußerlicher Natur: sie kann nicht verschleiern, daß die berufs- und betriebsspezifischen Lehrinhalte eine Monopolstellung einnehmen, bei der auch politische Sozialisationsziele zu kurz kommen. Sieht man sich angesichts der geringen politischen Chancen der Forderung nach einer grundsätzlichen Veränderung der beruflichen Bildung nach konkreten und wirksamen Handlungsmöglichkeiten um, so kommt als erstes

die gewerkschaftliche Jugendarbeit ins Blickfeld. Sind die Gewerkschaften ein relevanter Sozialisationsfaktor? Berücksichtigt man die ausbildungsspezifische Rekrutierung der Gewerkschaftsmitglieder unter den Jugendlichen, so ist ein aktiverer Bezug zur Politik bei den Organisierten zwar noch feststellbar, aber nur mit geringer Deutlichkeit — und dieser geringe Unterschied geht mit Sicherheit nicht nur auf Sozialisationseffekte der gewerkschaftlichen Bildungsangebote zurück, sondern auch auf bloße Selektionseffekte. Im Gegensatz zu der verschwindenden (aber sicherlich wichtigen) Minderheit von Jugendlichen, die rein politischen Organisationen angehören, sind die Gewerkschaftsmitglieder nicht in besonderer Weise manifest aktivierenden politischen Erfahrungen ausgesetzt. Die gewerkschaftliche Jugendarbeit hat ein durchaus beachtliches politisches Sozialisations*potential*, das jedoch gegenwärtig nicht voll genutzt wird.

Gleiches gilt für die Jugendarbeit überhaupt. Eine Kritik der politischen Jugendarbeit in der Bundesrepublik unter dem Aspekt der manifesten Aktivierung würde an dieser Stelle zu weit führen, nur Stichworte mögen andeuten, womit sich eine solche Kritik auseinanderzusetzen hätte: mit den Rekrutierungspraktiken auf der einen Seite, mit den Inhalten und didaktischen Verfahrensweisen auf der anderen Seite. Wo es gelingt, die politisch wirklich deprivierten Jugendlichen zu erreichen, und wo diese Jugendlichen nicht »beschult« werden, sondern in Arbeitsformen einbezogen werden, die Spielraum zur Eigenaktivität lassen, kann vieles bewirkt werden. Ein Argument nämlich läßt sich kaum aufrechterhalten: daß es keinen Sinn hätte, politische Bildungsarbeit bei Jugendlichen zu leisten, die in einer ansonsten unpolitischen Lebenswelt stehen. Plausibler als die pädagogische Resignation ist die Auffassung, daß jeder politische Impuls etwas ausrichten kann.

Der politische Aktivitätsvorsprung der Gymnasiasten bedeutet nicht, daß das Gymnasium in seiner gegenwärtigen Verfassung als ideales Modell der manifesten politischen Bildung angesehen werden kann. Aus dem Umstand, daß der gymnasiale Bildungsweg nach dem Kriterium der politischen Sozialisationseffekte »besser« ist als der berufliche, läßt sich noch nicht folgern, daß er »gut« oder gar »optimal« ist.

Das gegenwärtige System der gymnasialen Bildung bietet Spielraum für die politische Pädagogik, der in unterschiedlicher Weise genutzt wird; darauf verweisen die politischen Einstellungsunterschiede, die zwischen den Schülern auf verschiedenen Gymnasien auftreten. Daneben gibt es *generelle* Schwierigkeiten der politischen Bildung in den weiterführenden Schulen.

Zu diesen Problemen zählt erstens die Einbettung aller im Gymnasium vermittelten politischen Inhalte (die nicht nur auf den politischen Unterricht selbst beschränkt sind) in das umfassende System der schulischen Leistungsbewertung. Es kann der Förderung eines eigenständigen, aktiven Bezuges zum politischen Bereich nicht besonders dienlich sein, wenn sie durch eine

Pädagogik der Zuckerstückchen betrieben wird: Die Motivation zum politischen Handeln wird überlagert durch die Motivation zum Erlangen von Belohnungen und zum Vermeiden von Bestrafungen in Form von existenzentscheidenden Qualifikationen.

Zum zweiten will ein anspruchsvoller politischer Unterricht, der auf modernen didaktischen Entwicklungen aufbaut, nicht so recht in die Landschaft des Schulalltags hineinpassen. Ein offenes Curriculum, die Durchführung von größeren Unterrichtsprojekten, der konsequente Einsatz der Eigenaktivität der Schüler, solche Prinzipien sind nicht nur wegen ihrer Zeitintensität schlecht mit der gegenwärtigen Schulwirklichkeit zu vereinbaren, sondern auch wegen der Unberechenbarkeit ihrer Konsequenzen: Leistungen sind nicht mehr vergleichbar, weil die Anforderungen nicht mehr normiert sind; der Lehrer kann seiner Neutralitätspflicht nicht mehr auf glaubwürdige Weise genügen; es ist kaum zu vermeiden, daß sich innerhalb der Schule oppositionelles Engagement entwickelt; das Interesse der Schüler verläuft unter Umständen nicht mehr innerhalb der Geleise des Lehrplans usw. Ein guter politischer Unterricht ist an deutschen Gymnasien nicht grundsätzlich unpraktikabel, aber er läßt sich nur unter Schwierigkeiten verwirklichen — er ist gewissermaßen eine schulpolitische Klimawidrigkeit.

Alles in allem läßt sich feststellen, daß das manifeste politische Aktivierungspotential des Bildungssystems, zu welchem hier auch die außerschulischen Einrichtungen gezählt werden sollen, bei weitem nicht ausgeschöpft wird.

6.2 Latente Aktivierungsdefizite

Charakteristisch für Prozesse der *latenten* politischen Aktivierung und Deaktivierung ist der Umstand, daß sie durch *un*politische Erfahrungen ausgelöst werden. Unpolitische Erfahrungen werden in der Sozialisationsgeschichte des Heranwachsenden vor allem dadurch politisch wirksam, daß sie die verschiedenen Toleranzen gegenüber den spezifischen Anforderungen politischer Handlungssituationen beeinflussen: Komplexitätstoleranz, Problemtoleranz, Konflikttoleranz und Unsicherheitstoleranz. Im Sozialisationssystem der Bundesrepublik sind verschiedene massive Defizite der latenten politischen Aktivierung verankert: Unpolitische Inhalte der Alltagserfahrung schränken die Entwicklung politischer Aktivitätsbereitschaft ein.

Am augenfälligsten sind wohl die latenten Aktivierungsdefizite, die mit der Leistungsbewertung beim Gang durch das Bildungssystem zusammenhängen. Was immer die Gründe für schulische Minderqualifikation sein mögen, die betroffenen Jugendlichen orientieren sich sehr weitgehend an dem Urteil der Schule, welches oft durch das Echo der Eltern und Gleichaltrigen verstärkt wird. Das bedeutet geringere Selbsteinschätzung geistiger Fähigkeiten und

geringere *Komplexitätstoleranz* — auch für all diejenigen, die gar nicht »dumm« sind. Das Urteil der Schule, welches der Jugendliche in sich aufnimmt, ist von vielen subjektiven Verzerrungsfaktoren der Urteilenden belastet; es nimmt weder Rücksicht auf die momentane motivationale Verfassung von Jugendlichen noch auf die sehr unterschiedliche häusliche Situation; es erkennt spezifische individuelle Leistungsfähigkeiten nicht an, die außerhalb des engen Katalogs der kultusministeriell abgesegneten Kriterien liegen; es honoriert Fleiß, Anpassungsbereitschaft und Gefühlsunterdrückung mehr als Kreativität, Widerspruchsvermögen und Spontaneität. Dieses Urteil aber bringt viele zu der Selbsteinschätzung »ich bin dumm« — mit deutlichen Konsequenzen für ihr politisches Handeln.

Wesentlich verschärft und für viele irreversibel gemacht wird die Wahrnehmung der eigenen intellektuellen Inkompetenz durch die Dreigliedrigkeit des Bildungssystems in der Bundesrepublik: Es gibt kaum eine drastischere Methode, Heranwachsenden ihren Status in einer Hierarchie der geistigen Fähigkeiten deutlich zu machen, als sie auf verschiedene Institutionen aufzuteilen, die mit den Stigmata »unten«, »mittel« und »oben« behaftet sind. Ein Bildungssystem mit einem geringeren intellektuellen Deklassierungseffekt als dasjenige der Bundesrepublik ist indessen keine anthropologische Unmöglichkeit. Die integrierte Gesamtschule könnte in diese Richtung führen — doch kommt es dabei ganz auf die Modalitäten an (die Integration wäre eine notwendige, keine hinreichende Bedingung). Allerdings bewegt sich das Bildungssystem der Bundesrepublik nur sehr zögernd in diese Richtung, wenn überhaupt, und nichts deutet auf eine Ablösung eines hierarchischen Qualifikationsdenkens, welches die Empfindung von Ungleichheit und Unterlegenheit produziert, durch ein mehr »horizontales« Verständnis menschlicher Qualitäten, wo die spezifischen Kompetenzen der einzelnen anerkannt werden, ohne daß sich damit Zuordnungen zu elitären und inferioren Schichten verbinden. —

Über die Entstehungsbedingungen von *Problemtoleranz* ist wenig bekannt. Es läßt sich vermuten, daß es so etwas wie »Übung« und »Gewöhnung« im Umgang mit Problemen, in der bereitwilligen Konfrontation mit negativen und veränderungsbedürftigen Aspekten der Wirklichkeit gibt. Entscheidend ist möglicherweise, in welcher Form die Umwelt des Jugendlichen alltäglich auftauchende Probleme sozial definiert: als Katastrophen vor dem Hintergrund eines zwanghaft-harmonistischen Weltmodells, oder als natürlich, unvermeidbar, vielleicht auch als lohnende, interessante Herausforderung. Am Modell der anderen, wohl insbesondere der Eltern, lernt der Jugendliche — möglicherweise schon das Kind — eine bestimmte Problemtoleranz.

Wie konkretisieren sich latente Aktivierungsdefizite, welche die Problemtoleranz berühren, in der Lebenswelt von Jugendlichen? Hier kommt ganz Verschiedenes in Betracht: das neurotisch glückliche Weltbild der Werbung; die oftmals bewußt auf Nonsense und kritiklosen Konsum reduzierte Freizeitkommunikation in Familie und altershomogener Gruppe; die gesamtgesellschaftliche Verdrängung von Krankheit, Alter, Tod, Behinderung, Armut und Randgruppenproblemen; die Delegation von zunehmend mehr Anforderungen der Problembewältigung an entlastende Institutionen; die Entleerung der Alltagswirklichkeit von Aufgaben, die man auf sich gestellt lösen muß. Was die Ausbildungsinstitutionen anbelangt, so ist es unter dem Gesichtspunkt der Problemtoleranz wünschenswert, daß der Lernvorgang im selbständigen Suchen nach Lösungen für Probleme besteht, die mit Engagement angegangen werden. Inwieweit dieser pädagogische Glücksfall realisiert ist, soll hier dahingestellt bleiben, es kann jedoch als sicher gelten, daß »Bildung« sehr oft als Vermittlung fertiger Ergebnisse verstanden wird. Damit verringert sich die Chance, eine gewisse »Problemfreudigkeit« zu fördern, die auch für das politische Handeln von Bedeutung ist.

Für die Entwicklung von *Konflikttoleranz* ist entscheidend, ob die Gegensätzlichkeit von Meinungen in der Alltagskommunikation als normal, vielleicht sogar als interessant oder lohnend definiert wird und im Rahmen kontroverser Kommunikationsverläufe immer wieder artikuliert wird, oder ob Oppositionstendenzen unterdrückt, Abweichungen überspielt, Gegensätzlichkeiten verwischt werden. Wichtig ist wahrscheinlich auch das Verhaltensmodell, welches die Interaktionspartner des Jugendlichen — Gleichaltrige, Eltern, Lehrer, Ausbilder — geben. Defizite, die in der familiären und altershomogenen Kommunikation entstehen, werden im derzeitigen Bildungssystem wahrscheinlich in keiner Weise kompensiert. In der schulischen Rollenverteilung hat der Lehrer überwiegend die Position des kompetenten Vermittlers, der Schüler die des lernenden Empfängers. Es kann kein Zweifel sein, daß diese Rollenverteilung häufig schwer zu umgehen ist, wenn die Schule ihren Bildungsauftrag in bestimmten Sachbereichen erfüllen will. Sie hat zur Folge, daß die Schüler-Lehrer-Kommunikation nur zu einem geringen Grade kontrovers ist. Im Vertrauen auf den Wissensvorsprung des Lehrers ist der Schüler bereits auf Zustimmung programmiert, bevor er den Inhalt der Kommunikation überhaupt verstanden hat; das berühmte »Aha-Erlebnis« hat fast immer den Charakter einer partiellen Aneignung der Fachautorität des Lehrers, selten verbirgt sich dahinter die Entdeckung eines abweichenden eigenen Urteils. Nachdem Sprache, Mathematik und Naturkunde in der Schule nicht neu erfunden werden können, muß dies zum Teil so sein — aber keineswegs durchgängig. Es gibt immer Gelegenheiten zu kontroverser Kommunikation in der Schule; wahrscheinlich allerdings mit fachspezifischen Häufungen, wobei die Bereiche Deutsch, Geschichte und Sozialkunde den breitesten Spielraum eröffnen dürften.

Der gleichberechtigte Austausch gegensätzlicher Meinungen wird verschiedentlich als wichtiges Element eines aktivierenden politischen Unterrichts hervorgehoben (etwa bei Fischer 1970, S. 109, 131; Schmiederer 1974, S.

134 f.); ein Vorschlag zur unterrichtspraktischen Umsetzung dieses methodischen Prinzips findet sich bei Schaeffer/Lambrou (1972, S. 69 f.). Im gegenwärtigen Schulalltag der Bundesrepublik wird kontroverse Kommunikation allerdings eher als disziplinäre Störung denn als didaktische Möglichkeit begriffen (zur empirischen Untermauerung siehe Crusius 1973, S. 146 f., 154). In dem Ausmaß jedoch, in welchem Schüler nicht mit dem Lehrer um die richtige Anschauung konkurrieren und sich im kommunikativen Konflikt behaupten müssen, sondern ihre Ansichten von monopolartigen Verteilerinstanzen beziehen, wird die Förderung politischer Aktivitätsbereitschaft blockiert. Daß die Situation im Lernort Betrieb noch ungünstiger ist als im Lernort Schule, darauf verweist das Gefälle der Problemtoleranz zwischen Jugendlichen mit verschiedenem Bildungsschicksal.

Die wichtigsten Bedingungen der *Unsicherheitstoleranz* sind im Jugendalter (anders als in der Kindheit) wahrscheinlich nicht in der Familie und auch nicht im Bildungssystem zu suchen, sondern in der altershomogenen Gruppe. So sehr man innerhalb dieses Kontaktfeldes »wachsen« kann, so sehr kann man auch Schiffbruch erleiden. Einer soziologischen Fehleinschätzung zum Trotz sind altershomogene Kontakte in unserer Gesellschaft keineswegs ein harmloser »Spielraum«, sondern für viele stark aufgeladen mit Stress und hohem persönlichen Risiko. Besonders verunsichernd und disqualifizierend ist dabei für viele die Beziehung zum anderen Geschlecht. Die Daten dieser Untersuchung erfassen die Anerkennung durch *gleich*geschlechtliche Altersgenossen zwar nicht, doch ist anzunehmen, daß hier ebenfalls ein stark wirksamer Faktor von Sicherheit oder Unsicherheit vorliegt. Berücksichtigt man all dies, so erscheinen Angebote der Jugendarbeit, die sich darauf beschränken, den jugendlichen Kontaktwünschen entgegenzukommen und die altershomogenen Beziehungsprobleme von Jugendlichen zu überwinden, nicht mehr so nebensächlich, wie sie oft hingestellt werden. Derartiges hat zwar »unpolitischen« Charakter, aber politische Relevanz.

Unterschiedlich sind die Entstehungsbedingungen altershomogener Kontaktprobleme: Die in keiner Weise überwundene Verknüpfung von Angst und Sexualität im Sozialisationsprozeß von Kindheit an ist hier ebenso anzuführen, wie die konsequente Individualisierung der Heranwachsenden im Schulalltag, der gefärbt ist von einer sozialdarwinistischen Ideologie, die jeden als Feind jedes anderen definiert, das Fehlen einer kritischen Reflexion der Attraktivitätskriterien, die für die soziale Annäherung von Mann und Frau in unserer Gesellschaft eine Rolle spielen, die altershomogene Isolation des Lehrlings im Betrieb, die Entstehung von Kontaktschranken innerhalb der Jugend durch die Kluft zwischen beruflicher und weiterführender Bildung oder die Verlustangst der Eltern, die oft zu Einschränkungen der altershomogenen Kontaktmöglichkeiten von Jugendlichen führt.

6.3 Soziale Wirkungslosigkeit, Unverbindlichkeit und Neutralität als Rahmenbedingungen politischen Lernens

Sozialisationsbedingungen in der Bundesrepublik, welche die Beschränkung auf den Privatbereich begünstigen, statt eine Verbindung zwischen dem einzelnen und der politischen Öffentlichkeit aufzubauen, waren Gegenstand der beiden vorangegangenen Abschnitte. Im folgenden soll kritisch über die politisch *aktivierenden* Eigenschaften des Sozialisationssystems gesprochen werden. Es sind ja nicht alle Jugendlichen in gleicher Weise von manifesten und latenten Aktivierungsdefiziten betroffen. Hat es eine Berechtigung, auch dann noch kritisch zu sein, wenn die Umwelt die Entwicklung politischer Aktivitätsbereitschaft manifest und latent stimuliert? Kann hohe politische Anregung defizitär sein?

Zur aktiven Auseinandersetzung mit dem politischen Bereich gehört nach der hier vertretenen Auffassung mehr als die bloße Teilnahme (in Form von Reflexion, Informationsaufnahme, Kommunikation, politischer Aktion). Es genügt nicht, daß man dem politischen Bereich nahesteht, man muß etwas wollen. Nur unter dieser Voraussetzung entsteht die Verbindung von Alltagsbedürfnissen und politischem Prozeß, durch welche politische Aktivitätsbereitschaft im positiven Sinne politisch relevant wird. Für die Unterscheidung verschiedener Qualitäten politischer Handlungsorientierung — Ritualismus, Haltung des interessierten Zuschauens, plakatives Herzeigen von Kompetenz auf der einen Seite, politische Arbeit zur konkreten Durchsetzung bestimmter Ziele auf der anderen Seite — ist das Instrumentarium dieser Untersuchung nicht sensibel genug. Hohe politische Aktivitätsbereitschaft, wie sie hier gemessen wurde, kann sowohl das eine wie das andere bedeuten. Politisch wichtig ist jedoch dasjenige politische Handeln, welches sich als Engagement zur Veränderung der gesellschaftlichen Situation kennzeichnen läßt, mag der Bereich dieses Engagements auch noch so eingeschränkt sein (beispielsweise auf einen konkreten lokalpolitischen Problembereich wie die Stadtplanung). Nur derjenige ist eine relevante politische Kraft, der etwas tut, um dem Prozeß der politischen Problem- und Entscheidungsfindung eine bestimmte Richtung zu geben, nicht derjenige, der sich stark dafür interessiert, viel darüber nachdenkt und oft darüber redet.

Verschiedene Merkmale des Sozialisationssystems wirken jedoch dahingehend, daß politische Aktivitätsbereitschaft, auch wenn sie relativ stark gefördert wird, den Punkt der ernstgemeinten Absicht zur gesellschaftlichen Veränderung nicht erreicht: Zunächst fällt auf, daß politisches Lernen im Jugendalter meist in einer Situation *sozialer Wirkungslosigkeit* erfolgt, ohne die Gelegenheit, durch eigenes Handeln irgendetwas auszurichten. Wenn Jugendliche in der Bundesrepublik mit Politik in Berührung kommen, so hat dies in aller Regel recht beiläufigen Charakter; das Eindringen politischer Inhalte in die

Alltagswirklichkeit erfolgt meist durch zwanglose Konversation, unbeteiligtes Wahrnehmen oder »schulmäßige« Vermittlung von Kenntnissen. Viele Jugendliche machen — wenn überhaupt — »Bekanntschaft« mit dem politischen Bereich, ohne das »Machen« zu lernen. Wo haben Jugendliche in der Bundesrepublik die Chance, sich in irgendeiner Form an der Gestaltung sozialer Wirklichkeit zu beteiligen? Ansatzweise in einigen politischen Organisationen, punktuell in den Gewerkschaften, da und dort in der Jugendarbeit, wo Selbstverwaltungsmodelle praktiziert werden, mit geringem Effekt und häufig unter Sanktionsängsten im Rahmen der betrieblichen Jugendvertretung und der Schülermitverwaltung. All dies trägt eher den Stempel der Marginalität und der spielerischen Sandkastenveranstaltung. Es kommt darauf an, die vorhandenen Mitwirkungsmöglichkeiten für Jugendliche zu erweitern und neue zu schaffen, beispielsweise auf kommunalpolitischer Ebene; Jugendlichen die Veränderbarkeit der sozialen Situation nicht nur klar zu machen, sondern sie auch daran zu beteiligen; sie nicht in der Entfernung von Konsumenten zu halten, sondern als Akteure einzubeziehen. Dies muß keineswegs explizit »politischen« Charakter haben, um politisch sozialisationswirksam zu sein. Wichtig ist, daß Jugendliche lernen, ihre Aktivität einzusetzen, um gesellschaftliche Beziehungen zu gestalten: vor allem in den Ausbildungsinstitutionen, am Arbeitsplatz, in Jugendzentren, in den Gewerkschaften und politischen Organisationen.

Ein weiteres Problem für die Strukturierung wirkungsvoller politischer Handlungsbereitschaft ist die *Unverbindlichkeit* der Staatsbürgerrolle, wie der Jugendliche sie erfährt. Ein Bezugssystem, in welchem politische Teilnahme als besonderer Wert oder als Notwendigkeit verankert ist, wird in der Regel nicht vermittelt. Sauberkeit, Leistungsbereitschaft, Pünktlichkeit, Respekt vor dem Eigentum, Verantwortlichkeit gegenüber den nächsten Anverwandten: diese und andere Wertvorstellungen zählen zu den normativen Selbstverständlichkeiten, die das Sozialisationssystem der nachwachsenden Generation nahebringt. Politische Teilnahme dagegen ist nicht dabei; sie ist in ähnlicher Weise ins Belieben des einzelnen gestellt, wie etwa seine Bereitschaft, Sport zu treiben oder Romane zu lesen.

Es existiert keine stabile und weit verbreitete Norm der Verantwortlichkeit jedes einzelnen für die Gesamtheit. Politisches Handeln, wie es im Jugendalter gelernt wird, hat den Anstrich des Hobbys; vollkommene Apathie und Inkompetenz erscheinen als durchaus tolerabel. Paradoxerweise gilt gerade die Beschäftigung mit öffentlichen Anliegen als Privatvergnügen. Politische Aktivitätsbereitschaft, auch wenn sie höher entwickelt ist, verbindet sich deshalb oft mit einer konsumptiven Grundhaltung, ja geradezu einem Unterhaltungsanspruch: Politik ist eine Erlebnisquelle, die mit anderen Erlebnisquellen austauschbar ist. Die wichtigste Konsequenz dieser Unverbindlichkeit der politischen Handlungsanforderungen an den einzelnen liegt darin, daß

keine innere Notwendigkeit besteht, politische Aktivitäten auch dann durchzuhalten, wenn sie den Charakter des Zeitvertreibs verlieren und mühselig oder riskant werden. Bei vielen reicht politische Aktivitätsbereitschaft nicht bis zum Punkt des wirklichen Einsatzes; wenn es unangenehm wird, ist es erlaubt, sich aus der Verantwortung zu stehlen. All dies ist nicht mit der Wirksamkeit spezifischer Sozialisationsinstanzen im Jugendalter in Verbindung zu bringen, sondern Bestandteil des allgemeinen normativen Klimas in der Bundesrepublik, welches von allen Seiten her auf den Jugendlichen Einfluß nimmt. Es wäre wichtig, in der politischen Bildungsarbeit dieses normative Klima kritisch zu reflektieren und zumindest den Versuch zu unternehmen, dem Heranwachsenden ein Gefühl kollektiver Verantwortlichkeit zu vermitteln.

Ein Problem, das insbesondere an den Schulen, oftmals auch in der Jugendarbeit auftritt, ist schließlich die *Neutralität* der politischen Kommunikation. Politisches Handeln mit der Absicht einer Gestaltung der gesellschaftlichen Wirklichkeit kann nicht neutral sein, doch gerade dies wird in den öffentlichen Bildungseinrichtungen vermittelt: eine Verbindung von Anteilnahme einerseits und Überparteilichkeit, kühler »Objektivität« und wohlausgewogenem Wertpluralismus andererseits. Nahegelegt wird ein Widerspruch in sich selbst: ein neutrales Engagement. Was dabei zu kurz kommt, ist die Reflexion von Alltagsbedürfnissen, die Übersetzung solcher Bedürfnisse in politische Wertvorstellungen und die Verbindung von politischen Wertvorstellungen und politischem Handeln.

Sobald eine Lockerung der Neutralitätspflichten von Lehrern und Schülern diskutiert wird, kommt die Angstvision von den »ideologischen Brutstätten« ins Spiel, zu welchen sich öffentlich-rechtliche Bildungsinstitutionen nun einmal nicht entwickeln dürfen. Dabei wird übersehen, daß ein »neutraler« politischer Unterricht letztlich auch ideologische Implikationen hat, indem er eine engagierte Kritik der bestehenden Verhältnisse blockiert. Die Schule soll kein parteipolitischer Agitationsraum sein, aber ebensowenig darf die persönliche politische Stellungsnahme kriminalisiert werden — zwischen diesen negativen Extremen einen Kompromiß zu finden, ist eine der zentralen Aufgaben der politischen Pädagogik an der Schule. Weil es eine neutrale politische Aktivität nicht geben kann, ist es besser, politisches Engagement im Unterricht zuzulassen, als dieses Engagement mit dem Odium der Illegitimität zu versehen und es dem Jugendlichen bestenfalls für sein außerschulisches Handeln anheimzustellen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß hohe politische Aktivitätsbereitschaft von Jugendlichen mit einigen Vorbehalten gesehen werden muß. Im Sozialisationssystem der Bundesrepublik fehlt es an jugendspezifischen Mitwirkungsmöglichkeiten, an der Vermittlung eines gesellschaftlichen Verantwortungsgefühls und an Impulsen zur Artikulation und Diskussion eigener

politischer Wertvorstellungen. In einem Klima der Distanz zu den Kräften, welche die eigene Situation bestimmen, der Unverbindlichkeit politischer Teilnahme und der zwanghaften Neutralität droht die Gefahr, daß Jugendliche zwar für Politik aufgeschlossen werden, aber nicht lernen, Alltagsbedürfnisse in den politischen Prozeß einzubringen.

6.4 Autoritarismus

Seit einigen Jahren ist es außer Mode gekommen, die Herrschaftsbeziehungen im Sozialisationssystem einer bedingungslosen antiautoritären Kritik zu unterziehen. Rückblickend erscheint der Anti-Autoritarismus der späten sechziger Jahre als »Phase«, und damit drohen auch seine konstruktiven Elemente verlorenzugehen. Forderungen nach einer Auflösung aller Herrschaftsbeziehungen sind in der Tat nicht weiter ernst zu nehmen, wohl aber das weniger radikale Programm einer Institutionalisierung von Kritik und Widerspruchsmöglichkeiten innerhalb von bestehenden Herrschaftsbeziehungen. Doch schon der ungute Assoziationsgehalt des Attributs »radikal« sagt viel darüber aus, wie steinig der Weg zu einem positiven Verhältnis zur Opposition in der Bundesrepublik ist.

»Nirgends stellt die gegenwärtige Gesellschaft im Alltag der Jugendlichen wirklich die Forderung, sich kritisch gegenüber der Umwelt zu verhalten, nirgends honoriert sie ein solches Verhalten« (Giesecke 1968, S. 87). Diese Aussage soll hier nicht auf die Goldwaage gelegt werden. Sie übergeht punktuelle Ermunterungen zur Kritik, aber sie kennzeichnet den überwiegenden Trend des Sozialisationssystems nach wie vor zutreffend. Die zunächst naheliegende Gegenfrage, ob denn ein Sozialisationssystem ohne Autorität überhaupt möglich sei, braucht hier jedoch nicht diskutiert zu werden: es geht um die Zulassung von Kritik, nicht um die Abschaffung von Autorität. Die Förderung des Widerspruchsvermögens zählt nicht zu den Sozialisationszielen des bestehenden Ausbildungssystems in der Bundesrepublik, eher schon die Einübung von kritikloser Anpassungsbereitschaft. »Die Organisation des Ausbildungswesens in der gegenwärtigen Form schafft beständig Sozialsituationen, in denen Jugendliche im Vergleich zu den Erwachsenen, mit denen sie interagieren, als relativ machtlos und abhängig erscheinen. Was auch immer die Lernziele des gegenwärtigen Ausbildungssystems sind, zusätzlich erlernen Jugendliche mit der Expansion des Ausbildungssystems immer gründlicher bestimmte Rollen (der Unterordnung; G. S.) und intensivieren ihre Selbstdefinition in diesen; dabei sind Abhängigkeit und Mangel an Verantwortung charakteristisch« (Allerbeck, Rosenmayr 1976, S. 118).

Für die Entwicklung von Grundhaltungen gegenüber Obrigkeiten im Jugendalter sind die Schulen und Betriebe wesentliche Lernfelder. Ganz überwiegend

sind die Ausbildungsbeziehungen so geregelt, daß eine kritische Auseinandersetzung zwischen Lehrenden und Lernenden zumindest den Charakter des Außergewöhnlichen hat, wenn nicht das Stigma der Regelwidrigkeit. Welchen Spielraum haben Schüler und Lehrlinge, Bestandteile ihrer Situation in Frage zu stellen: Inhalte, Methoden, Bewertungsvorgänge, soziale Beziehungen? Ein Ausbildungssystem, welches den Betroffenen die Legitimationsfrage gestattet, braucht dann nicht um seine Existenz zu fürchten, wenn es sich legitimieren kann.

Die Herrschaftsbeziehungen am Ausbildungsplatz sind zwar nicht durchgängig gleich repressiv, aber sie sind insgesamt weit entfernt vom Klima der Toleranz gegenüber Widerspruch oder gar der Stimulation und Belohnung von Kritik. Es fehlt am »strukturellen Entgegenkommen« für die Manifestation abweichender Vorstellungen. Opposition und Konflikt ist in aller Regel eine individuelle Leistung, die gegen die bestehende Struktur durchgesetzt werden muß, und nicht etwa durch sie begünstigt wird. Lehrstellenmangel und Numerus clausus haben in den letzten Jahren die Situation stabilisiert, vielleicht sogar verschärft. Das dennoch vorhandene Konfliktpotential der Schüler und Lehrlinge verdankt seine Entstehung wahrscheinlich zum großen Teil Sozialisationsprozessen in der Familie. Es spricht vieles für die Hypothese, daß die Erziehung im Elternhaus, global betrachtet, repressionsärmer geworden ist, was sich auf die Konflikt- und Kritikfähigkeit nicht nur im Ausbildungsbereich, sondern auch im politischen Bereich auswirkt. Allerdings gibt es starke Gegenkräfte.

Besonders massiv sind die Impulse zur Konformität, die vom politischen Bereich selbst ausgehen. Berufsverbote, Reglementierung innerparteilicher Konflikte, häufige Kriminalisierung von Bürgerinitiativen: solche Ereignisse gehen ganz gewiß nicht ohne Sozialisationseffekt an der Jugend vorbei. Nicht die Erfahrung am eigenen Leib, sondern das vage, halb verdrängte, dennoch allgegenwärtige Wissen um mögliche Konsequenzen oppositionellen Verhaltens hat tiefgehende Wirkungen: Konformismus beginnt nicht erst im manifesten Tun, sondern bereits vorher, bei der Bereitschaft, nur noch ganz bestimmte Dinge zu denken und zu wollen.

Bereitschaft zum politischen Nonkonformismus ist eine besondere Qualität politischer Handlungsbereitschaft. Die Demokratie in der Bundesrepublik ist darauf angewiesen, daß die politische Toleranz des Bürgers gegenüber dem Staat ihre Grenzen hat; sie lebt vom kritischen Artikulationsvermögen der Bevölkerung. In der Lebenswelt unserer Jugend gibt es Impulse, die dieser politischen Notwendigkeit zuwiderlaufen. »Unbewußte Hörigkeit ist kein Sonderfall, sondern ein Merkmal des durchschnittlichen Menschen« (Richter 1976, S. 78). Das Sozialisationssystem bietet Ansatzpunkte, dies zu verändern. □

(fortsetzung von seite 43)

ter dolcis in zusammenarbeit mit den eltern die kinder darauf vorzubereiten, daß sie die sache weitertragen. sie versuchen einen anderen unterricht zu machen als in den autoritären staatsschulen. der unterricht ist aber auch nicht antiautoritär, denn dies ist nur ein "pfeil mit umgekehrter spitze," [7] dies ist "reaktionär." [8] "die grundüberlegung ist, daß kinder frisch sind, sie haben vitales interesse....der erwachsene ist gegenwärtig, der manipuliert nicht, er kommt dazu mit seinen erfahrungen" [9] und bringt sich in den prozess mit ein. es geht gerade bei den kindern darum, das hoffen zu lernen, um die "konzentration kollektiver wünsche wie ernst bloch es beschreibt." [10] es kommt deutlich auf die beziehung zwischen 'lehrer' und 'schüler' an, daß jeder dem anderen vertraut und ihm etwas zutraut, jeder dem anderen zuhört, um voneinander zu lernen, daß jeder der natur zuhört, sie zu lesen und zu verstehen lernt. jedes buch ist nur ein ersatz für das echte gespräch. es ist hier wie bei dem staudamm: "wir haben gelegenheit und müssen in ihr nach zielpunkt und schalthebel für den wandel schauen. wir brauchen keine propaganda zu machen, die situation ist die hebamme der neuen struktur." [11]

dolci will von alten strukturen zu neuen strukturen, zentral ist deshalb in seinem vorgehen als erstes die selbstanalyse des volkes, aus der heraus allmählich die herrschenden strukturen bewußt und hebel entdeckt werden. dolci nennt die struktur in sizilien "mafia-klientel-struktur." [12] seiner meinung bestimmt diese struktur nicht nur sizilien, sondern geraude auch die dritte welt und das verhältnis von der ersten zur dritten welt. auf der einfachsten ebene besteht die mafia-klientel-struktur aus einem fähigen politiker, der sich durch einfluß mit hilfe seiner klienten, die an seiner macht profitieren, wählerstimmen verschafft. die klienten halten weitere klienten in abhängigkeit, sodaß diese für sie arbeiten müssen..bestimmt ist das verhältnis durch gegenseitige erpressung, "gibst du mir einen posten, so verschaffe ich dir wählerstimmen;" - unter dem anschein eines demokratischen systems gelingt es oft, dieses (klientel-) system einzuschmuggeln." [13] man bedient sich deshalb gerade auch der verwaltungsorgane und der justiz. die anwendung von gewalt ist graduell verschieden, sie reicht von drohungen bis zu mord.

dieses system ist möglich aufgrund folgender bedingungen: einerseits durch eine ökomenische abhängigkeit der bevölkerung - in sizilien existiert sie durch das besonders niedrige ökonomische niveau, wobei das hauptinteresse der menschen das suchen nach brot und arbeit ist - andererseits durch ein niedriges politisches und kulturelles niveau - es werden nur individuelle interessen wahrgenommen und kaum gruppeninteressen, dementsprechend gibt es kaum irgendwelche kollektive. [14] wichtig ist, daß das mafia-klientel-system in dem maße möglich ist, "in dem die einzelnen, die isolierten, aus unkenntnis nicht in der lage sind, ihr recht geltend zu machen; sie finden sich damit ab, untätig zu bleiben, und setzen sich nicht für ihre wahren eigenen interessen ein." [15] die machtausübung geschieht recht verwickelt; heute oft nicht mehr so sehr durch direkte gewalt, sondern indirekt (galtung), durch manipulation und verdeckende informationen; auch entpersonalisiert sich die herrschaft immer mehr.

dolcis ziel hängt eng mit seiner methode zusammen, einer methode der gewaltlosigkeit. dies spielt eine rolle in der meinungsfindung und bewußtseinsbildung der bevölkerung, in der erziehung in der schule und gerade auch in den gewaltlosen "umgekehrten" streiks in palermo. [16] "frieden ist das ziel und deshalb darf der weg nicht schon gewalt, den keim des todes, in sich tragen." [17]

II.

es kommt nicht darauf an, daß man von einer geistigkeit weiß, oder zu wissen glaubt, sondern darauf, daß dies eine geistigkeit ist, die auch beim erfassen der praklischen lebenswirklichkeit zutage tritt. [18]

- rudolf steiner -

die frage, ob dem menschlichen denken gegenständliche wahrheit zukomme - ist keine frage der theorie, sondern eine praktische frage. in der praxis muß der mensch die wahrheit, ..., diesseitigkeit seines denkens beweisen. [19]

- karl marx -

schilinski begegnet als marxist der dreigliederung rudolf steiners und sieht darin die praktische alternative zu der gegenwärtigen gesellschaft, er sieht die dreigliederung als ergänzung zur ökonomischen analyse von marx.

der ausweg aus der gegenwärtigen chaotischen weltlage sieht nach der utopie der "dreigliederung des sozialen organismus" so aus, daß macht dezentralisiert wird, daß geist - erziehung und kultur - und staat - recht und machtmittel - und wirtschaft getrennt werden. [20] dezentralisierung soll sich bis in die untersten ebenen auswirken. "das kleinste ist das größte," [21] die kleinste einheit, der mensch, soll die hauptentscheidung tragen. zuerst in seinem unmittelbaren lebenszusammenhang, in der familie oder in der wohngemeinschaft, dann in den produktionszusammenhängen, im betrieb und in der wirtschaft; bis zu den grundfragen der allgemeinheit, den grundfragen der menschlichkeit, des rechts und der rechtausübung. deutlich soll der staat von der erziehung getrennt sein und deutlich auch von der wirtschaft; und diese auch von der erziehung. der 'geist' muß frei sein, der einzelne soll entscheiden, was er denkt, welche erziehung er erfährt. zentral ist dabei die freie wahl der schule, die freie wahl des lehrers durch die schüler und die freie wahl der schüler durch die lehrer. dies erfordert ein wechselseitiges recht, insbesondere das recht sich wieder lösen zu können. die erziehung darf nicht durch unbetroffene bestimmt werden, nicht durch den staat noch durch die wirtschaft. die lehr- bzw. lernpläne sollen durch die betroffenen selbst bestimmt werden. staat und recht dürfen nicht mehr durch wenige reiche bestimmt werden, die macht nur für ihre eigenen interessen mißbrauchen; sondern durch die demokratische mehrheit mit hilfe einer basisdemokratischen organisation.

die wirtschaft soll ihre gesellschaftsbestimmende bedeutung verlieren, sie soll sich auf einer "rein sachlichen ebene zwischen denen, die waren herstellen und denen, die sie haben wollen (vollziehen) ... die dreigliederung ist das positive gegenbild zum einheits-macht-staat in ost und west." [22] "die mehrheit muß herrschen, wenn sie nicht will, daß winzige minderheiten macht und kapital ... unter sich teilen. aber die mehrheit kann nicht herrschen, sie kann ihre rechte nicht behaupten, wenn sie die macht an minderheiten abgibt, an funktionäre oder von der wirtschaft gelenkte parlamentarier." [23] es geht um das grundbedürfnis jedes menschen: selbst zu bestimmen und zu handeln. dies ist utopie, es ist 'noch nicht', "aber der mensch ist lernfähig", er kann sich weiterentwickeln und verstehen lernen, was er noch nicht verstanden hat; er kann aus den fehlern von gestern und heute für ein morgen lernen. der weg dorthin ist aufklärung und erziehung in der gesellschaft, in der schule, unter der bevölkerung und besonders unter anthroposophen. [24] es muß ein 'betroffensein' von der lage der menschheit in der verbindung zu den strukturen der gesellschaftsformen in aller welt entstehen. es geht um eine "fundamentale neuordnung der sozialen verhältnisse." [25] jede initiative und jedes modell ist konzentrationspunkt für die aufklärung im dienste einer neuordnung des sozialen lebens. [26] aktiviert wird dabei der verborgene unbewußte wunsch der mehrheit; man wird sich einfach bewußt wonach die menschheit drängt. [27]

schilinski ist von der parteilichkeit für die ausgebeuteten von marx fasziniert und von der konkreten alternative steiners, so "purzelte er hinauf" [28] zu steiners theorie der neuen praxis. er beginnt mit einem kleinen zentrum als anlaufstelle für jugendliche zur aufklärung und hilfe. in dieser 'witthüsteestube' auf sylt versucht er in einer wohngemeinschaft mit freunden diese ideen zu verwirklichen. dabei ist auch wichtig, daß nicht ein konzept entscheidet, sondern der einzelne mensch. [29] die erfahrungsprozesse in der kleinen gruppe, der wohn- und arbeitsgemeinschaft erlebt er als übungsfelder einer notwendig demokratischen zukunft. sie machen später weiter mit dem 'modell wasserburg' am bodensee. sie haben dort eine gaststätte,

hotel und laden als kommunikationszentrum. kapital und produktionsmittel sind allgemeineigentum. zentrum ist die gaststätte, zu der menschen aller berufsgruppen und schichten kommen. dort geht es z.t. zu wie in einer üblichen gaststätte, dort finden aber auch regelmäßige rundgespräche am stammtisch statt, dies ist die 'freie schule in der gaststätte'. es geht dabei darum, gemeinsam zu lernen immer bewußter zu leben; schwierigkeiten sollen thematisiert werden, grundfragen diskutiert, eventuell ängste und probleme - individuelle und gesellschaftliche - aufgearbeitet werden. sie sind darum bemüht, immer mehr menschen zu gewinnen, um die "gesellschaftliche katastrophe" zu verhindern. es soll eine struktur und organisation entstehen, die die maximale entfaltung des einzelnen ermöglicht, [31] zuerst im kleineren rahmen; in zukunft sollen noch mehr solche kommunikative gaststätten und zentren entstehen um die positive wirkung auszuweiten.

diese praxis steht auf der theorie der dreigliederung von steiner, versucht die analyse von marx aufzugreifen und sich in der struktur anarchistisch, basisdemokratisch zu organisieren.

III.

diese beiden modelle, vertreten durch dolci und schilinski, sind z.t. ähnlich, aber auch verschieden. sie gehören in die entsprechende gesellschaftliche situation. dolcis modell geht probleme der 'unterentwicklung' an, und das 'modell wasserburg' der 'überentwicklung'.

sizilien ist wenig industrialisiert, es herrscht große armut, der größte teil der bevölkerung ist arbeitslos und leidet hunger, analphabetismus ist weit verbreitet, die ausbildungssituation katastrophal, die medizinische versorgung sehr schlecht, die kindersterblichkeit z.t. bei über 5o %. die stoffe zur befriedigung der grundbedürfnisse sind nur teilweise verfügbar, hauptsächlich fehlt wasser. wobei ein großer teil der notwendigen dinge sinnlos vergeudet wird, z.b. läßt man im winter das meiste wasser ungenutzt ins meer fließen. die phänomene lassen sich mit denen der unterentwicklung in der 3. welt vergleichen. [32]

in der brd dagegen ist ein allgemeiner wohlstand bestimmend; probleme treten eher durch konsum und überfluß auf. diese drücken sich immer mehr durch kommunikationsstörungen aus. der bildungsstandart ist hoch, die medizinische versorgung gut ausgebaut. im wirtschaftlichen bereich wird immer mehr produziert; das bruttosozialprodukt steigt, es tritt z.t. überproduktion auf. das gesamte leben ist bestimmt durch verschwendung wichtiger güter, der rohstoffe, energie und nahrung. [33]

dolci setzt an dem hauptmißstand in sizilien an, an dem fehlen von wasser. dort ist ein staudamm der hebel zur veränderung, der veränderung in richtung der autonomie der bevölkerung, heraus aus der abhängigkeit, hin zur selbstbestimmung.

schilinski muß anders ansetzen, er kann nicht an fehlenden materiellen grundgütern ansetzen, sondern eher an fehlenden 'geistigen' gütern. er setzt an an mangelnder kommunikation, an fehlendem austausch, an fehlender bereitschaft in der gesellschaft zurückzustecken, d.h. konsumverzicht zu leisten. es geht aber auch hier um autonomie, um selbstbestimmung gegenüber der macht der wirtschaft, gegenüber den leistungsanforderungen und dem konkurrenzdenken, gegenüber der macht der werbung.

diese beiden modelle stehen in wichtigem zusammenhang, einerseits wegen der perspektive, aber auch wegen der abhängigkeit der probleme, wegen der gegenseitigen abhängigkeit der unterentwicklung von der überentwicklung.

sizilien ist schon seit dem altertum abhängig von fremden mächten, es war handelsstützpunkt der griechen, karthager, römer, normannen ... es wurde fast dauernd von fremden mächten wirtschaftlich ausgebeutet. seine landwirtschaftlichen produkte wurden im ganzen mittelmeerraum gebraucht, sizilien war die kornkammer. [34] in sizilien haben sich die großgrundbesitzer bis heute gehalten; wegen dieser bestimmenden, feudalistischen struktur setzte die industrialisierung sehr spät ein. heute ist sizilien "peripherie" [35] der westeuropäischen "zentren", es ist peripher gegenüber norditalien, gegenüber der

brd, die diese region in abhängigkeit halten. die periphere ist auf die bedürfnisse der zentren zugeschnitten (landwirtschaft, umschlagpunkt für erdöl); die bevölkerung ist das arbeiterkräftereservoir für die zentren. die vernachlässigte landwirtschaftliche struktur hat die funktion, die arbeitskräfte je nach marktlage 'einzufrieren' oder 'freizugeben'. [36] auch dient die periphere als absatzmarkt für die industrieprodukte der zentren. die struktur in sizilien hat sich durch all das stark verändert. so entstehen im osten von sizilien auch industriezentren und entsprechend dazu peripherien. diese zentren sind abhängig von den zentren im norden, sind also nur subzentren. dies bewikt eine starke landflucht, was zu slums und verelendung führt. die industrie ist stark durch multinationale konzerne bestimmt. die gewinne fließen dadurch zumeist ins ausland und kommen nur in geringem maße der bevölkerung zugute. die wenigen, die einen arbeitsplatz haben, sind die bevorzugten; die löhne sind entsprechend niedrig. [37] alle diese phänomene haben ihre entsprechung in den mitteleuropäischen zentren und sind davon produziert:

traditionelle strukturen	-	moderne strukturen
feudalistisch	-	bürokratisch (komplizierte, kaum noch durchschaubare machtverhältnisse)
analphabetismus	-	akademikerschwemme
niedrige löhne	-	hohe löhne
landflucht	-	stadtflucht. [38]

gleichzeitig mit der entwicklung in den zentren, dem wachsenden reichtum, erfolgt auch die "entwicklung der unterentwicklung" der armut in der peripherie. so ist die verelendung im sizilien ein produkt des unkontrollierten und ungleichgewichtigen wachstums in den zentren. [39]

deutlich wird aus dieser analyse, daß verschiedene bedingungen und zusammenhänge notwendig sind und deshalb unterschiedliche ansatzpunkte zur veränderung notwendig. es wird aber auch deutlich, daß die situation sich nur dann grundsätzlich verändert, wenn sie von beiden seiten aus verändert wird.

notwendig wird eine koordination zwischen den aktionen in nord und süd wie auch dolci selbst sie fordert. nur so wird sich eine veränderung herbeiführen und die katastrophe verhindern lassen. es fragt sich nur noch, wie dies gegen das interesse und macht der heutigen wirtschaft durchzusetzen ist.□

++++++++++++++++++++++++

anmerkungen

1) d. dolci: poema umano. der menschen gedicht. bern 1974, s. 65
2) vgl. d. dolci: umfrage in palermo. olten 1959, insb. s. 217 ff.
3) ebd. s. 15
4) aus einem vortag dolcis zusammen mit schilinski in tübingen im februar 1980.
5) d. dolci, zit. nach: "sozial-pädagogik" nr. 4/78 (themenheft über d. dolci und sizilien mit beiträgen von a. frommann, g. hoffmann, a. müller-schöll).
6) d. dolci: die zukunft gewinnen. bellnhausen 1969, s. 69 f.
7) d. dolci, zit. nach soz.päd. 4/78,s. 18o.
8) d. dolci; vortrag tübingen.
9) d. dolci, zit. nach soz.päd. 4/78, s. 18o.
1o) d. dolci, vortrag in tübingen.
11) ebd.
12) d. dolci: zukunft, s. 77.
13) ebd. s. 18.
14) vgl. ebd., s. 19.
15) ebd.
16) näheres dazu ebd., s. 54.
17) ebd.,s. 56.
18) r. steiner: kernpunkte der sozialen frage. dornach 198o, s. 17.
19) k. marx, 2. feuerbachthese.
2o) p. schilinski, in: "jedermann" 381/2, s. 24.
21) p. schilinski, vortrag in tübingen,
22) ders., in: "jedermann" 381/2, s. 24.
23) ebd., s. 22.
24) vgl. schilinski, "jedermann" 4o6/7, s. 8 f.
25) ebd., s. 15 ff.
26) p. schilinski, "jedermann" 381/2, s. 29

27) r. steiner, in: "jedermann" 381/2, s. 19

28) ders., vortrag tübingen (reaktion schilinskis auf den vorwurf, er sei "von marx zu steiner heruntergepurzelt").

29) ebd.

3o) ebd.

31) zum 'modell wasserburg' vgl. die schrift "modell wasserburg" - bericht über gedanken, tätigkeit und erfahrungen der arbeits- und wohngemeinschaft; erhältl. bei modell wasserburg e.v., hauptstr. 99, 8992 wasserburg a.b.

32) c. donolo: ungleiche entwicklung und auflösung gesellschaftl. strukturen. berlin 1974, s. 6 und anm. 2a, s. 42.

33) vgl. schilinski, "jedermann" 381/2, s. 23 und r.h. strahm: überentwicklung - unterentwicklung. stein/nürnberg 1975, s. 11, 72 ff.

34) vgl. das merianheft 8/29 über sizilien.

35) strahm, s. 23 ff.

36) vgl. donolo, s. 14 f.

37) ders., s. 7.

38) strahm, s. 25.

39) ebd.

• • • •

von d. dolci sind noch folgende titel im buchhandel erhältlich:

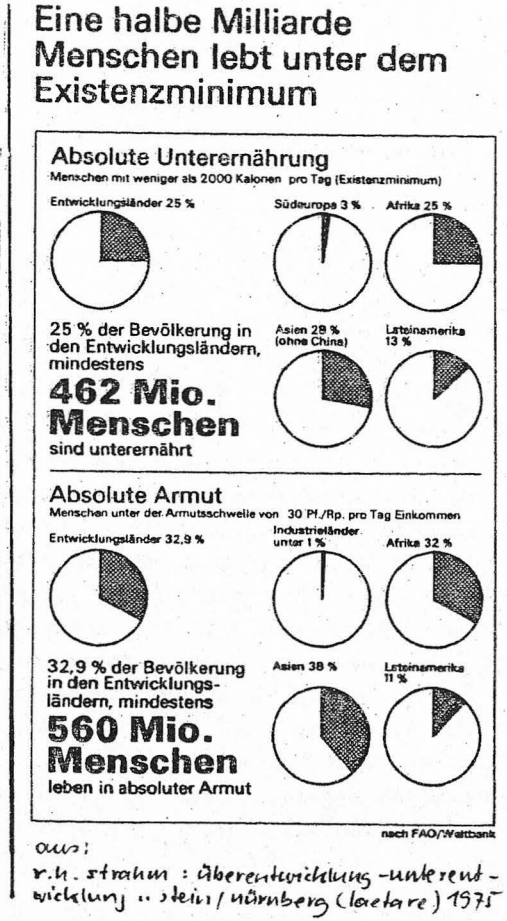
+ der himmel ist aus rauch gemacht. berlin/weimar (aufbau-verlag ddr).

+ die zukunft gewinnen. bellnhausen 1969 (verlag hinder und deelm).

+ poema umano. der menschen gedicht. bern 1974 (p. haupt verlag).

von p. schilinski ist die von ihm herausgegebene zeitschrift "jedermann" lesenswert. sie ist erhältlich über p. schilinski, hauptstraße 99, 8992 wasserburg am bodensee.

• • •



aus:
r.h. strahm: überentwicklung-unterentwicklung. stein/nürnberg (laetare) 1975

ALFRED HOLZBRECHER

Erfahrungen, Fragen und Ansätze entwicklungspädagogischer Arbeit in der Schule

I.

Schon oft habe ich mir die Frage gestellt, wie meine Freunde und ich überhaupt dazu kommen, im Bereich Unterentwicklung/Dritte Welt/Ökologie zu arbeiten. Mit welcher Perspektive? Aus welcher gegenwärtigen Motivation heraus? Wie war die Motivation früher, als alles anfing? Oder muß ich dabei sogar noch früher in der Lebensgeschichte kramen?

Nachdem ich mehrere Jahre in Aktionsgruppen mitgearbeitet, drei davon hinter dem Schreibtisch an meiner Diss [1] verbracht habe, stehe ich jetzt als Lehrer in einer entwicklungspädagogischen Provinz vor dem Problem, das zuvor aus einem anderen Praxisfeld heraus theoretisch Reflektierte wieder in die Praxis zurückzuführen. Das ist einfacher gedacht als getan: Als - wenn auch spätes - Kind der Studentenbewegung, das von der Vietnambewegung noch etwas und von Chile sehr viel mitbekommen hat und mit einer lebensgeschichtlich strukturierten, spezifischen Optik an bestimmte Probleme herangeht, bin ich mit Schülern 'konfrontiert', von denen mich weniger die Jahre als eben jene Erfahrungen trennen. Und als Lehrer hat man auch noch die Hoffnung, wenigstens Bruchstücke davon, sofern sie für die Schüler relevant sind, zu vermitteln. Aber da komme ich mir oft wie einer vor, der einen (Wider)Haken auswirft, der kein Netz findet, an dem er hängen bleiben kann. Für mich lautet also eine zentrale Frage: Inwiefern kann ich von meinem eigenen Erfahrungshorizont derart abstrahieren, daß ich, den der Schüler antizipierend, "von vorne" anfange, also erst einmal Voraussetzungen für eine entwicklungspädagogische Sicht der Dinge schaffe. Um im Bild zu bleiben: Wie wird das 'Netz' ge-

---

1) A. Holzbrecher, Dritte Welt-Öffentlichkeitsarbeit als Lernprozeß. Zur politischen und pädagogischen Praxis von Aktionsgruppen, Frankfurt 1978 (Haag + Herchen).

knüpft, jene sich strukturierende Erfahrung? Eine der Schwierigkeiten der Verwirklichung dieser (mittlerweile unumstrittenen) Forderung liegt wohl darin, daß Faktoren wie Motivation, Lernbereitschaft und soziale Sensibilität - als Voraussetzung für eine Expansion von Lernbedürfnissen - in frühesten Kindheitserfahrungen ihre Wurzel haben, d.h. in Grundhaltungen, die als Substrat frühkindlicher Interaktionen immer klarer die soziale Wahrnehmungsfähigkeit geprägt und Erfahrungen, Bewußtsein und politisches Handeln strukturiert haben. So ist bekannt, daß vorurteilshafte Einstellungen und Autoritätsfixierungen oft auf autoritäre Erziehungspraktiken zurückverfolgt werden können, d.h. es ist zu vermuten, daß solche Dispositionen produktive soziale Lernprozesse tendenziell blockieren. Nun haben wir es in der Schule wie anderswo mit Menschen zu tun, deren Grundhaltungen mit Sicherheit schon so weit vorstrukturiert sind, daß sie - z.B. im Falle ethnozentrischer Einstellungen - nur sehr bedingt beeinflußbar sind: die sozialen Erfahrungen, die ihnen zugrundeliegen, resultieren aus der (lebens-)geschichtlich geprägten Wahrnehmung der Gesamtheit des Alltags. Da wäre es vermessen, zumal unter den herrschenden schulischen Sozialisationsbedingungen, hier den pädagogischen Glauben aufrechtzuerhalten, es könnte etwas nachhaltig verändert werden.

Aber - in mir regt sich noch das 'Prinzip Hoffnung'..., gibt es nicht doch kleine Ansatzpunkte, die als Kontrapunkt zu alltäglichen Ohnmachterfahrungen sich in der Lebensgeschichte festhaken, die vielleicht später erst, ausgelöst durch einen zufälligen Kontakt, eine gewisse Eigendynamik entwickeln und 'expandierende Lernbedürfnisse' initiieren?

Ein 'weißer Fleck' in der curricularen Reflexion einer Entwicklungspädagogik scheint in diesem Zusammenhang auch die Vermittlung didaktisch-methodischer Einsichten mit entwicklungspsychologischen Erkenntnissen zu sein, die Frage also, in welcher Weise Kinder und Jugendliche in einem bestimmten Alter

ihre Umwelt wahrnehmen (können), wie sie diese Erfahrungen entsprechend ihres psychologischen Entwicklungsalters organisieren, und auf der anderen Seite, welche didaktische Konzeption für unseren Problembereich daraus ableitbar ist. "Quer" dazu gilt es die Frage nach schichtspezifisch zu differenzierenden, unterschiedlichen Formen des Lernens zu diskutieren, welche ihrerseits historisch-gesellschaftlich bedingt sind: So dürfte das Denken und Handeln beispielsweise von Arbeitern (bzw. deren Kinder) eher erfahrungsorientiert, konkret und von emotional-sinnlichen Faktoren bestimmt sein (vgl. Bedürfnis nach Identifikation) als das von Intellektuellen, die auf eine eher abstrakt-deduktive, begriffliche Weise soziale Probleme lösen - und damit eher eine (im positiven wie negativen Sinn) Distanz zu diesen Problemen haben. 2)

Das Engagement von entwicklungspolitischen/-pädagogischen 'Profis' ist getragen oder zumindest sehr stark durchsetzt von einer eher erfahrungsfeindlichen, intellektuellen Einsicht in bestimmte Zusammenhänge, die das Ergebnis langfristiger Lernprozesse ist.

Pädagogische Aufgabe kann es nicht sein, Schüler mit unseren Abstraktionen zu erschlagen, sondern ihnen induktiv, d.h. von ihren konkreten Erfahrungen her, altersgemäße, theoretische Erklärungsmodelle anzubieten, wenn das Alltagswissen an eine Grenze stößt, weil das jeweilige Problem nicht mehr gelöst werden kann. Gelernt wird also durch 'dosierte Überforderung' - von Seiten eines Lehrers oder des Betroffenen selbst, der sich an einem Problem abarbeitet.

Bei diesem didaktischen Ansatz ist klar, daß motivationalen Aspekten eine große Bedeutung zukommt, denn sie sind es, die das Bedürfnis tragen, die jeweilige Grenze des Alltagswissens zu überschreiten, mehr lernen, erfahren und größere Zusammenhänge verstehen zu wollen.

---

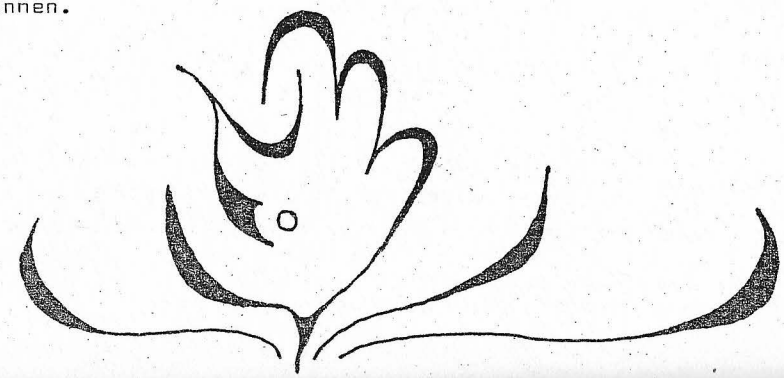
2) vgl. A. Zurek, Zwei Arten zu leben....zwei Arten zu denken, in: Psychologie heute, Jan. 1980, S. 43 ff.

Implizit sind bei dieser These meine eigenen Erfahrungen in der Schule wie bei der Öffentlichkeitsarbeit mit eingeflossen: Mehrere Unterrichtseinheiten und schulische Aktionen haben mir deutlich gemacht, wie wichtig es ist,

- abstrakte Problemzusammenhänge sinnlich nachvollziehbar zu machen (z.B. durch Geschichten/Handlungsabläufe...) und damit Identifikationen anzubieten;

- soziale Erfahrungen zu ermöglichen, z.B. durch Erkundungen, Interviews, Medienproduktion und Aktionen, die den Unterricht nicht nur praxisnäher gestalten, sondern vor allem das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten stärken.

"Kompetenzerfahrung" (Gronemeyer) war für mich ein magisches Wort, aus meiner schulischen Praxis heraus ist es zu einem Schlüsselbegriff geworden, zu einem der wichtigsten Faktoren einer entwicklungspädagogischen Didaktik: Wollen wir nicht nur die traditionellen Adressaten ansprechen, z.B. politisch bereits aktive Schüler, gilt es gerade für die eher passive Schülermehrheit nach didaktischen und methodischen Ansatzpunkten zu suchen, die kollektive soziale Gegenerfahrungen und selbstorganisiertes Lernen ermöglichen. Den Blick stärker auf die schicht- und altersspezifischen Wahrnehmungsformen und Denkstrukturen der Schüler zu lenken, scheint als Vorbedingung für die Entwicklung 'generativer Themen' (Freire) eine unserer wichtigsten Aufgaben zu sein: Es geht nicht nur um eine inhaltliche Ausweitung des Problembereichs 'Unterentwicklung' auf den Alltagsbereich (oder umgekehrt), sondern auch um die eher motivationale Frage nach den Bedingungen dafür, daß Lernbereitschaft entsteht und Lernbedürfnisse sich ausweiten können.



II.

Die These von Negt/Kluge im Hinterkopf, daß das eigentliche Medium das ist, was bei der Wahrnehmung in den Köpfen der Menschen entsteht, habe ich den Versuch übernommen, mit jüngeren Schülern eine Tonbildschau herzustellen. Der inhaltliche Rahmen war eine Unterrichtsreihe zum Thema 'Kinder hier und anderswo', deren zeitliches Ende mit einer Schulveranstaltung zum 'Jahr des Kindes' zusammenfiel, auf der dann die Produktion vorgestellt und diskutiert wurde. Zunächst wurde das Thema 'Straßenkinder in Bogotá gewählt, genauer: die Geschichte 'Carlos und die Wellblechkinder' von R. Jung/terre des hommes (Postf.4126, 4500 Osnabrück).

Der Produktionsprozeß in seinen einzelnen Phasen:

1) Zuerst las ich den ganzen Text vor und zeigte nach einer Diskussion über den Inhalt sieben ausgewählte Dias (24 sind dem Heft beigefügt) in einer bestimmten, dem Text angelehnten, chronologischen Reihenfolge.

2) Die 7 Dias sollten jetzt gleichzeitig gezeigt werden, d.h. ich legte sie auf eine mit den Nummern 1 bis 7 beschrifteten Folie auf den Overhead-Projektor. Jetzt wurden die Schüler aufgefordert, zu diesen Dias eine Nacherzählung oder eigene Geschichte zu schreiben (mit Randliste bzw. jeweiliger Dianummer), wobei sie sich in der Textform auf die spätere Präsentationsform (Dia-Ton) einstellen sollten. Dieser Hinweis schien mir wichtig zu sein, weil noch keiner zuvor eine Tonbildschau gesehen hatte.

3) Aus einer von mir vorgenommenen engeren Auswahl bestimmten die Schüler den besten Text, d.h. ich las etwa 7 Texte vor und zeigte die jeweils dazugehörigen Dias im Projektor, so daß außer den üblichen Beurteilungskriterien das der "Stimmigkeit" zwischen Text und Bild in den Vordergrund trat.

4) Der so ermittelte Text wurde nun von der betreffenden Schülerin auf Band gesprochen, jeweils mit kleinen Pausen beim Bildwechsel. Da uns ein Vierspur- bzw. Stereogerät zur Verfügung stand, war es möglich, auf der Parallelspur lateinamerikanische (Instrumental-) Musik aufzunehmen.

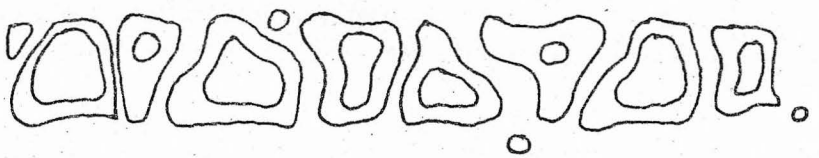
So, das war der erste Teil !

5) Um den Transfer zur Situation der Kinder hier zu leisten, stand das Lied "Wir sind Kinder einer Erde" (Ludwig/Heymann: GRIPS-Theater; abgedruckt in 'Sing Sang Song', rororo-rotfuchs 115, S. 89 ff) mit Mittelpunkt der zweiten Hälfte unserer Produktion. Das Lied wurde mit den Schülern eingeübt und mit Gitarrenbegleitung auf Band aufgenommen.

6) Nach dem Ton- kam jetzt der Bild-Teil, den wir mit beschriftbaren Dias (Kodak-Ektagraphic) bestritten: Die Schüler malten zu den einzelnen Textzeilen Realsituationen bzw. symbolische Verdeutlichungen (möglichst wenig Einzelheiten, da diese bei relativ schneller Bildfolge nicht wahrnehmbar sind!). Ausgewählt wurden dann so viele Ektagraphics, daß auf 2 Textzeilen (= inhaltl. Zusammenhang) 1 Dia kam. (Diese Dias bekommt man übrigens in jedem größeren Fotoladen, 100 Stück kosten etwa 23.-- DM).

7) Nachdem für beide Teile der Tonbildschau Titeldias gemalt waren, konnte die Sache unmittelbar hintereinander vorgeführt werden: Das Tonband lief, die Texte in der Hand wurde der Diaprojektor bedient.

Abgesehen davon, daß die Präsentation der Tonbildreihe vor Schülern, Eltern und Lehrern hervorragende Diskussionen ermöglichte, war der Spaß der Schüler bei der Produktion sehr groß: Schließlich wurden sie noch durch die Reaktion der "Öffentlichkeit" in ihrer Kompetenzerfahrung bestätigt. □



Gottfried Orth

AFRIKANISCHE KINDER ALS KONSTRUKTEURE - EIN TAGUNGSBERICHT

Seit einem Jahr wird in der BRD eine neue Möglichkeit entwicklungspolitischer Öffentlichkeitsarbeit erprobt: es ist die in einem fahrbaren Container-Museum untergebrachte Ausstellung "Afrikanische Kinder als Konstrukteure". Die Ausstellungsgegenstände - Spielfahrzeuge aus Wegwerfmaterialien, hergestellt von Kindern aus den Selbsthilfesiedlungen um Nairobi - sind in einem Großcontainer untergebracht, der durch die Lande fährt (eine ausführliche Darstellung und erste Auswertungen der Ausstellungsarbeit finden sich in den Beiheften zur Zeitschrift "Grundschule" zu dem Projekt "Dritte Welt in der Grundschule"; vgl. dazu die Rezension dieses Projektes in diesem Heft. Ich habe zwar nie die Ausstellung gesehen, habe auch nicht im Rahmen der Schule damit gearbeitet, dennoch aber auf drei Tagungen mit Jugendlichen (12-14 Jahre) wichtige Erfahrungen, ausgehend von der Ausstellung "Afrikanische Kinder als Konstrukteure" gemacht, die ich hier kurz vorstellen will.

Es waren drei Konfirmanden-Tagungen: acht Jungen und acht Mädchen sowie drei Erwachsene waren für 2,5 Tage in einem Haus - fast ohne äußere Reglementierungen - zusammen. Das Thema war mit den Jugendlichen vorher insoweit abgesprochen, daß sie wußten: es geht um Kinder und Jugendliche in der Dritten Welt.

Zwei Wochen vor der Freizeit bat ich die Konfirmanden, zu hause sämtlichen Müll, den man in irgendeiner Form noch verwenden kann, aufzuheben. Am Abfahrtstag kamen sie dann, jeder bepackt mit mehreren Taschen Wohlstandsmüll: viele merkten zum ersten Mal, wieviel Blech, Plastik, Kork, Karton, Papier und Stoffreste sich in so kurzer Zeit im Haushalt ansammelt: "das ist ja Wahnsinn, wieviel wir da immer wegwerfen".

Nach der Ankunft im Haus unserer Freizeit und einigen organisatorischen Absprachen begannen wir recht unvermittelt mit der Ton-Dia-Schau "Afrikanische Kinder als Konstrukteure". Wir wollten sie uns unter zwei Leitfragen ansehen:

- was erfahren wir über die Lebensbedingungen der Kinder in der Dritten Welt?
- was machen die Kinder, die uns in den folgenden Dias begegnen;

Vierzehn Minuten dauerte unser durch die Ton-Dia-Schau vermittelter Museumbesuch bei den "Afrikanischen Kindern als Konstrukteure". Die erinnerten Antworten auf die zwei Fragen hielten wir an zwei Wandzeitungen fest.

Aber die Konfirmanden waren kaum noch zu halten: jetzt wußten sie, wofür sie den Müll gesammelt hatten. Nach wenigen, aber genau gefaßten methodischen Anleitungen bastelten sie nun zwischen zwei und fünf Stunden Autos, Schiffe, Fahrräder, Schlitten (es war Winter und wir waren im Gebirge), Puppen u.a. aus Wegwerfmaterialien. Die normalen Essenszeiten waren vergessen; die Dias hatten die Kinder begeistert und zu ähnlichen Bastelversuchen motiviert.

Nachdem alle fertig waren, zeigten wir uns nach einer kurzen Pause unsere selbstgemachten Spielsachen: jeder erklärte seine Bastelei, wie er darauf kam, was ihm besonders viel Spaß gemacht hatte und wo die größten Schwierigkeiten aufgetreten waren. Zwei zusammenfassende Wandzeitungen zu den "Erfahrungen beim Basteln von Spielzeug aus Wegwerfmaterialien" und zu der Frage "Was haben wir normalerweise für Spielzeug?" sollten den Abschluß dieser Einheit bilden; aber fast die Hälfte der Gruppe wollte vor dem Essen nochmals die Ton-Dia-Schau hören und sehen, um "genauer das Spielzeug anzuschauen" und die Lebensbedingungen der Kinder besser wahrzunehmen. Während es beim ersten Anschauen der Dias recht ruhig war, kamen nun Reaktionen wie "Mensch, wie die das können", "da können wir was lernen","stark die Konstruktion", "wir dachten immer die sind so blöd, aber die haben ja Phantasie"... Nach der eigenen Auseinandersetzung mit dem, was wir normalerweise wegwerfen - "was man daraus noch alles machen kann!" - war das Ansehen der afrikanischen Modelle noch viel intensiver als zuvor. Eine Beziehung zwischen uns hier und den Kindern und Jugendlichen in Afrika war nun hergestellt, und zwar zunächst nicht über die üblichen Themen "Leid", "Not", "Hunger" oder "Unterdrückung", sondern über positive Erfahrungen!

Am nächsten Morgen wollten wir nun mehr erfahren über die Kinder und Jugendlichen in der Dritten Welt; dazu verteilte ich sechs Zeitungsartikel und Auszüge aus Dokumentationen, die sich mit verschiedenen Aspekten zu unserem Thema beschäftigten: Wohnsituation, Schule, Kinderarbeit, medizinische Versorgung, Familie, Hunger, allgemeiner sozialer Kontext der Kinder. Jede Gruppe der Konfirmanden - zwei bis drei Jugendliche - nahm sich nun einen Text vor und stellte eine Wandzeitung mit den Informationen zusammen, die sie den anderen mitteilen wollte. Gegenseitig wurden dann die Aufzeichnungen vorgestellt und es entwickelte sich eine rege Diskussion über die Not der Kinder, die wir zuvor als "uns überlegene Bastler" kennengelernt hatten. Dieser Widerspruch löste heftige Fragen aus: wie kommt das, warum ist das so? Informationen von mir zu den Themenbereichen Kolonialismus und Neokolonialismus, also unsere Beziehungen zu den Kindern der Dritten Welt,konnten nun, da die Jugendlichen selbst danach fragten, auf Interesse und Aufnahmebereitschaft stoßen.

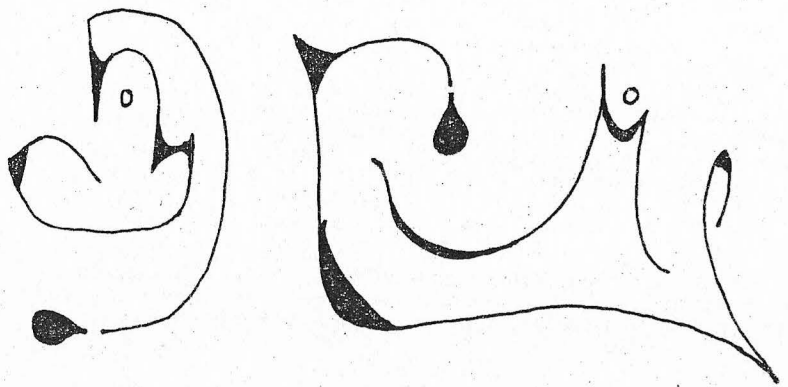
Der Versuch meinerseits, nicht von vorneherein den Gang der Dinge ganz zu planen, sondern die Inhalte der Freizeit, die freilich genau vorbereitet waren, in der Reihenfolge, wie die Jugendlichen danach fragten, zu präsentieren, war hier gelungen: Kolonialismus und Neokolonialismus waren keine fremden, den Jugendlichen verordnete Lerneinheit, sondern das Bedürfnis darüber selbst etwas zu erfahren, war in der Gruppe entstanden.

Nach diesen vielen Informationen - teils selbst erarbeitet, teils von mir berichtet - war nun wieder eine mehr kreative Phase nötig: gemeinsam malten wir mit Wasserfarben ein großes Bild (ca. 12 qm) zu dem Thema "Die Dritte Welt und wir". Viele der besprochenen Themen kehrten hier wieder, neue kamen hinzu, manches wurde verbunden und umgestaltet. Es ist ein schönes Erlebnis mit so vielen Leuten gemeinsam ein Bild zu malen! Erstaunlich schnell waren wir fertig: nach einer knappen Stunde gab's fast keinen weißen Fleck mehr. Auf 12 qm tat sich ein neues "Museum" auf: wir hatten zu einem angegebenen Thema Bilder gemalt. Als letzte Einheit schrieben wir nun Geschichten zu unseren Bildern: was haben wir da gemalt? Es entstanden

Märchen, Zeitungsberichte, Kurzgeschichten und kleine thematische Aufsätze, die die großen Themen Kolonialismus und Neokolonialismus in erlebbare Geschichten- und wenn sie zunächst nur dadurch erfahrbar sind, daß 'ich' sie gemalt und erzählt habe - umsetzten.

Ausgehend von unserem fiktiven Museumsbesuch bei den "Afrikanischen Kindern als Konstrukteuren" hatten wir nun zum Abschluß unserer Tagung eine eigene Ausstellung zusammengestellt: wir hatten Spielsachen aus Wegwerfmaterialien gebastelt, hatten Bilder gemalt und verschiedene Texte dazu geschrieben und wir hatten viele Informationen auf Wandzeitungen, die wir zu hause auf Elternabenden und in einem Gottesdienst vorstellten, was neue Fragen, Gespräche und Arbeitsmöglichkeiten eröffnete. Dabei ging es nicht mehr 'nur' um die Dritte Welt, sondern auch beispielsweise um folgende Themen: unser normales Spielzeug, unser Wohlstandsmüll, Umweltbelastung durch Aluminiumbüchsen und Plastikverpackungen....

(E. Stelck hat eine didaktische und methodisch aufbereitete Anleitung zur Durchführung einer solchen Tagung erstellt; sie kann bei ihr angefordert werden: Frau E. Stelck c.o. Ökumenische Werkstatt, Praunheimer Landstrasse 206, 6000 Frankfurt/Main 90. Eine ausführliche Dokumentation der von mir beschriebenen Tagung kann bei mir bestellt werden: Dr. G. Orth, Darmstädter Straße 17, 6108 Weiterstadt). □



Gerhard Dilschneider

DIE ÖKUMENISCHE ENTWICKLUNGSGENOSSENSCHAFT ALS EIN BEITRAG ZUR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK DER KIRCHEN

Für die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit mit dem Instrument der 'Ökumenischen Entwicklungsgenossenschaft' (EDCS) liegt bisher noch kein einheitliches Konzept oder irgendwelche Strategie vor. 1) Überlegungen zu diesem Thema können lediglich auf einigen Erfahrungen aufbauen, die jedoch nicht systematisiert und aufgearbeitet sind. Die Existenz von Förderkreisen und das wachsende Engagement von Einzelnen und Gruppen zeigt, daß durch EDCS Motivation zu wecken ist und neue Einsichten gewonnen wurden. Welche Ansätze ergeben sich für die ökumenische und entwicklungsbezogene Bildungsarbeit mit EDCS? Was kann bei und durch EDCS gelernt werden?

1) Überlegungen zu EDCS

(nach einem Referat von M.M. Thomas in Loccum 1978)

Der Politik von EDCS geht es darum, die Armen von der Ursache ihrer Unterdrückung zu befreien, indem man ihnen den verlorengegangenen Willen zum eigenen Entscheiden und Handeln zurückgibt (peopling the no-people). Entscheidend für das Programm jeder Entwicklung ist die Umwandlung der armen Massen zu einem wahren Volk - von Objekten zu Subjekten - indem ihnen Mut gemacht wird, bewußt Verantwortung für ihr eigenes Wohlergehen zu übernehmen und sich an der Gestaltung der eigenen Zukunft zu beteiligen (peopling the poor). Die Armen und die Reichen sind beide von Gott und voneinander getrennt und entfremdet. Die Anhäufung von Besitz, materiellen Sicherheiten und Macht führt bei den Reichen zur Entfremdung und sie haben die Gemeinschaft mit den Armen verloren. Sicherheiten, auf Reichtum aufgebaut, hat seine Grenzen. Die geistige und soziale Gesundung der reichen Gesellschaften ist ein notwendiger Prozess um durch Erneuerung der Gemeinschaft Teil des wahren Volkes zu werden (peopling the richt).

2) Ökumenischer Kontext

Die Arbeit von EDCS findet in einem weltweiten Netzwerk statt, welches einen intensiven Dialog aller Beteiligten an diesem neuen Instrument vorsieht. Die einzelnen Partner - Darlehnsgeber und Darlehnsnehmer werden aufgefordert, in einen gegenseitigen Lernprozess einzutreten, weil jeder ein

---

1) Nähere Informationen zur Ökumenischen Entwicklungsgenossenschaft über deren deutscher Förderkreis, Pfr. Martin Stäbler, Ev. Akademie, 7325 Bad Boll.

Stück seiner Selbst einbringt und die Abwicklung der jeweiligen Schritte gemeinsam verantwortet werden soll. Arbeit in diesem Sinne mit EDCS ist ökumenische Bildungsarbeit. Oder mit G. Linnenbrink ausgedrückt:

> "Die ökumenische Entwicklungsdiskussion hat deutlich gemacht, daß 'Entwicklung' ein umfassender Befreiungsprozess ist, in dem alle Menschen die von ihnen vertretenen kulturellen, religiösen, sozialen Werte und Traditionen zur Geltung bringen müssen, wenn Partizipation, Selbstverantwortung und Authentizität des je eigenen Weges gewährleistet sein sollen. Daher hat die kirchliche entwicklungsbezogene Bildungsarbeit den ökumenischen Partner von vornherein nicht nur als Träger von Informationen oder Adressaten von Hilfe sondern in erster Linie als Dialogpartner in der gemeinsamen Suche nach der jeweiligen situationsbezogenen geschichtlichen Gestalt von Freiheit, Gerechtigkeit und Menschenwürde ernstzunehmen. Entwicklungsbezogene Bildungsarbeit der Kirchen ist daher ökumenisch. Wenn nicht, ist sie provinzielle Bildungsveranstaltung und völlig überflüssig." (aus 'Grundlinien des Rahmenkonzepts und des Schwerpunktes der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit in der EKD, Esslingen 1976).

3) Die Glaubwürdigkeit der Kirchen

Das Begriffspaar 'gebende und nehmende Kirche' wird durch EDCS schärfer als bisher in Frage gestellt. Es wird der Versuch unternommen ernst zu machen mit dem Satz: "Der Einseitigkeit von Leistungen der Entwicklungshilfe von hier nach draußen haben wir als Leitbild gleichberechtigter Partnerschaft entgegengestellt." (Dr. Weeber in 'Was haben wir gelernt' zur Tagung 1o Jahre KED in Loccum 1978), Und Dr. Weeber fährt fort:

> "Wir müssen glaubwürdig darstellen, daß kirchlicher Entwicklungsdienst ein Bewährungsfeld gelebter Gemeinschaft der Christenheit ist, das auch in Konflikten Bestand hat. In solcher Gemeinschaft ginge es um den wechselseitigen Austausch von Erfahrungen, um Gemeinsamkeit im Tragen beiderseitiger Belastungen, Bindungen, Mängel sowie um ein Miteinander im Austausch von Talenten, Mitteln und Kräften. Statt nur etwas 'für' die Armen, Hungernden, Benachteiligten und Unterdrückten zu tun, ginge es darum, gemeinsam mit Ihnen zu planen und zu arbeiten - und auch bei Schwierigkeiten an ihrer Seite zu bleiben .....Das Los der Ärmsten kann nur gewendet werden, wenn ihnen geholfen wird, sich selbst zusammenzuschließen und sich selbst zu helfen."

Das Problem ist erkannt und muß in konkrete Schritte umgesetzt werden. Die ökumenische Zusammenarbeit zwischen den Kirchen und Christen ist nicht länger eine 'Einbahnstraße', sondern diese Zusammenarbeit besteht in einer wechselseitigen Wirkung und Beziehung von Gleichgestellten. Alle Kirchen und Christen

sind in gleicher Weise Haushalter von Gottes guten Gaben und die ihnen zur Verfügung gestellten Mittel sind nicht Selbstzweck sondern Ausdruck des Dienstes am Menschen in der gesamten Ökumene (der ganzen bewohnten Erde). Begriffe wie 'Almosen', 'Wohltätigkeit' und 'Paternalismus' werden mehr denn je hinterfragt werden müssen. EDCS ist somit ein Beitrag zur Glaubwürdigkeit der Kirchen und ihres Auftrages.

4) Gesellschaftspolitischer Bezug

EDCS richtet unser Augenmerk nicht allein auf die Situation in Übersee sondern bezieht notwendigerweise - als wesentlicher Teil des Konzeptes - uns als Mitglieder einer reichen Nation mit ein. Im 'Themen- und Kriterienkatalog der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit vom April 76' heißt es dazu:

> "Eine der wichtigsten Aufgaben der kirchlichen entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit ist es, zu verhindern, daß wir uns mit der Gleichzeitigkeit von unsinnigem Konsum bei uns und dem Verhungern in anderen Teilen der Welt abfinden. Dieser Gleichzeitigkeit widerspricht die biblische Botschaft von der Einheit der Menschheit in der gemeinsamen Kindschaft Gottes. Sie zu überwinden gehört zur christlichen Berufung, das Handeln Jesu zu bezeugen, der sich auf die Seite der Armen, Hungernden und Verfolgten stellte.
>
> Die unheilvolle Gleichzeitigkeit kann nicht allein durch karitatives Handeln überwunden werden; dazu sind Änderungen der Handel-, Währungs- und Investitionspolitik wie auch in unserem persönlichen Lebensstil erforderlich."

Bei der Planungstagung zur entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit in Esslingen 1976 wird in einer Vorlage zum Stichwort 'Dringliche Themen und Aufgaben' gefordert:

> "Es kommt entscheidend darauf an, die entwicklungspolitischen Themen in ihrem Bezug zu den allgemeinen wirtschafts-, sozial- und gesellschaftspolitischen Fragen in unserer Gesellschaft herauszuarbeiten. Nur so kann es gelingen, die Probleme der Entwicklungspolitik aus dem Ghetto der Spezialisten und Motivierten herauszubekommen und ein breiteres Interesse zu finden."

EDCS als Kreditinstitut der Kirchen bringt durch seine Arbeit Aspekte in die Diskussion (wie Wirtschafts- und Währungsfragen, Zins- und Kreditpolitik u.a.), die in kirchlichen Kreisen oft nur marginal behandelt werden, aber oftmals wichtige Instrumente der Ausbeutung sind. EDCS sollte es in der Bildungsarbeit gelingen, bewußt

zu machen, daß wirtschaftliche-, soziale- und gesellschaftspolitische Probleme in den Industrienationen mit entsprechenden Fragen in den Entwicklungsländern korrespondieren und auf diese Interdependenz aufmerksam machen.

5) Ansatz im eigenen Erfahrungsbereich

In der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit ist das Eigeninteresse oftmals nur zu wecken, wenn es nicht nur um den 'fernen Nächsten' geht, der weit weg ist, sondern wenn die zu vermittelnden Inhalte einen engen Bezug zu eigenen Situationen haben und im Zusammenhang mit eigenen Interessen und Problemen stehen. In der Bildungsarbeit geht es darum,

> "Erfahrungen aufzudecken, sie zu ermöglichen und aufzuarbeiten, indem wir den Zusammenhang von persönlichem Engagement und globaler Herausforderung deutlich machen können und dies auch eingeübt werden kann."
> (nach W. Simpfendörfer zur Ökumenischen Didaktik)

EDCS geht es einerseits um die Konkretion am wirtschaftlich tragfähigen Projekt und andererseits um unseren eigenen Geldbeutel in Form von Ersparnissen und Rücklagen (Vermögenswerten).

> "Jeder, der einen Teil seines Vermögens in einem für uns vielleicht riskanten Unternehmen wie die EDCS hat, wird dem, was sein Geld tut, mit sehr viel intensiverer Anteilnahme folgen können, als wenn er sein Geld als Spende weggegeben hat. Das ist schon deshalb so, weil man anständigerweise dem Geld, was man gegeben hat, beim Empfänger nicht nachspüren kann, was dieses Geld nun bewirkt. Das gibt es zwar auch, aber es ist ja das Schlimmste, was passieren kann, wenn sogenannte 'partnerschaftliche Beziehungen' Delegationen von Gemeinden dem Geld nachreisen, um nachzusehen, ob es auch richtig angelegt ist. Das kann und muß man den dafür zuständigen Hilfswerken überlassen - die Erfahrung des Spenders bleibt begrenzt. Für die Anteilhaber der EDCS-Anteile gibt es die Möglichkeit über die Mitgliederversammlung....über die Auswirkungen des eigenen Geldes laufend informiert zu werden - sei das Ergebnis nun positiv oder negativ."
> (Auszug aus: 'Die Bedeutung der EDCS und ihrer Förderkreise für die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit in der EKD' von Ch. Köhler, vorgetragen in Schlüchern, 1979)

Durch die starke Einbeziehung des Anteilseigners sollte es EDCS gelingen, Themen wie die folgenden zu diskutieren:

- die Rolle des Geldes in der Kirche
- ich und mein Geld und mein Sicherheitsdenken
- Sicherheit nur für uns oder Risikoteilung - wer garantiert meine Sicherheit, auch die Armen?

- Verhältnis Spender und Empfänger - was heißt Teilen von Risiko und Entscheidungsbefugnissen
- Konzept einer gerechten, partizipatorischen und lebensfähigen Gesellschaft

Oder was könnte der Satz aus einem amerikanischen Rechtsgutachten bedeuten:

> 'Wenn die Kirche wirklich daran glaubt, daß es zu ihrer Mission dazugehört, an der Seite der Armen und Machtlosen zu stehen, dann sind alle ihre finanziellen Mittel und sogar oder besonders ihre Vermögenswerte Teil dieser Mission.'

Somit könnte die 'Erfahrung, die EDCS vermittelt als die Erfahrung des Miterlebens, Mitleidens, Mitfreuens und Mitbestimmens bezeichnet werden.' (Köhler).

6) Konflikte kreativ gestalten

Der wachsende Konflikt zwischen Nord und Süd/Reich und Arm spielt je länger je mehr auch eine zentrale Rolle in der Gemeinschaft der Kirchen. In der ökumenischen Diskussion geht es darum, "Konflikte kreativ zu gestalten, sie nicht zu verwischen und zu eliminieren, sondern in Bewegung zu bleiben" (M.M. Thomas in einem Interview mit epd, Okt. 75). EDCS gibt uns die Möglichkeit, sich in diesen Konflikt konkret hineinzubegeben und durch eigenes finanzielles Engagement an 'Entwicklung' hier und in Übersee teilzunehmen. In dieser Weise wird das Problem des Nachbarn zu meinem eigenen, weil ich nicht mehr einfach etwas an ihn weggebe, sondern mit ihm in Verbindung bleibe. Nicht Barmherzigkeit wird zum Kriterium meines Handelns sondern Gerechtigkeit für die Armen - ein Ansatz, bei dem auch mehr Gerechtigkeit in die gegenseitige Beziehung einfließt. Paul Kremer, der Vorsitzende des holländischen Förderkreises sagte es so:

> "An der Fähigkeit der Reichen - der Habenden - ihren Wunsch nach Gewinn zu begrenzen und ihr Kapitel solidarischer als bisher einzusetzen werde sich entscheiden, ob es im nächsten Jahrhundert noch eine funktionierende Weltwirtschaft geben wird oder ein erbarmungsloser Kampf aller gegen alle. EDCS will einen kreativen Beitrag dazu leisten.
>
> Wenn Kirchen sich an der Entwicklungsarbeit engagieren, dann müssen sie anerkennen, daß es sich dabei um ein totales Engagement handelt, welches nicht nur Worte, Sachverstand, Wissen und Überschußbeträge erfordert, sondern alle verfügbaren Mittel beansprucht."

EDCS will ein praktischer Ausdruck dieser Intention sein und dies in seiner Bildungsarbeit umsetzen.

7) Spendenwerbung und die Ursachen von Armut

Entwicklungsbezogene Bildung kann und muß unbequem sein, weil sie Hintergründe und Zusammenhänge aufdeckt und den Blick für die Notwendigkeit tiefgreifender wirtschaftlicher und sozialer Veränderungen nationaler Sozialordnungen und internationaler Abhängigkeitsverhältnisse öffnet und schärft. Die Entwicklungsdenkschrift der EKD betont in Abs. 60:

> "Entwicklungspolitische Informationsarbeit darf sich nicht auf die Darstellung von Not, Elend und Armut beschränken. Eine dadurch geförderte und geweckte Spendenbereitschaft könnte zugleich ein Überlegenheitsgefühl entwickeln, das die politischen, sozialen und wirtschaftlichen Ursachen der Armut übersieht. Vielmehr geht es darum, aufzudecken, daß die Probleme der Dritten Welt auch im Wirtschaftsverhalten der Industrienationen ihre Ursachen haben."

EDCS lehnt eine geschickte Spendenwerbung im Coca-Cola Stil ab, wie sie von einigen Hilfsorganisationen zum Zwecke der Spendenmaximierung durch den Verkauf von human touch und Individualhilfe betrieben wird; die schwierigen Strukturellen Probleme werden dadurch oftmals ausgeblendet und es wird schnelle Hilfe versprochen. Natürlich haben Spenden oder Hilfe ihren Stellenwert im kirchlichen Handeln sowie in der ökumenischen Arbeit und Erziehung: sie sind Zeichen von Solidarität. Aber Spendenwerbung, die den Gesichtspunkt tiefgreifender Veränderung ausläßt und den Eindruck erweckt, daß das Wohl der Erde von den Almosen der Wohlhabenden abhängt, kann zur Selbstbefriedigung und Gewissensberuhigung führen.

EDCS möchte bewußt den schwierigeren Weg gehen und macht es dem potentiellen Anleger nicht leicht, weil er sich mit einer doch vergleichsweise schwierigen Materie auseinandersetzen muß. Teilen hat eine individuelle und soziale Komponente und auch in der Bibel gibt es dafür verschiedene Handlungsanweisungen. Teilen stellt aber immer den Lebensstil der Betroffenen (Individuum und Institution) in Frage. EDCS möchte das Bild der unerschöpflichen Hungerhand korrigieren durch den Ansatz, daß wir dem Kreditnehmer Selbständigkeit und Eigenverantwortung zutrauen, seine Wirtschaftskraft ernstzunehmen und wir mit ihm bewußt bereit sind, das Risiko gemeinsam zu teilen. Als Ziel der Bildungsarbeit von EDCS sollte das

> "wachsende Verständnis für die Armen, wie auch für die Reichen der Welt sein." (Köhler)

Es geht um das Anteilnehmen am Befreiungsprozess der Armen, die sich selbst aus den Abhängigkeiten befreien können, und es geht um den direkten Anteil am Befreiungsprozess der Reichen aus falschen Sicherheitsvorstellungen und der ehrlichen Diskussion um eigene Interessen und Machtansprüche.

> "Aus der praktischen Erfahrung mit seinem Anteil lernt der Anteilhaber, warum die Armen arm sind und welche Rolle die Reichen bei der wachsenden Verarmung spielen." (Köhler)

8) Kirche als Lerngemeinschaft

Der Zeichner eines Genossenschaftsanteiles bei EDCS begibt sich nicht in einen zufälligen Kontakt mit der Entwicklungsarbeit der Kirchen, sondern ist bereit zu akzeptieren, daß er in einen kontinuierlichen prozess mit einbezogen wird. Er (sie) wird einbezogen in ein Netzwerk gemeinsamen Handelns, indem er/sie ein Mitspracherecht durch die Mitgliederversammlung hat. Die regionalisierte und damit überschaubare Förderkreisarbeit gewährleistet Informationsaustausch, Diskussion, Meinungsbildung und Anteilnahme an konkreter Entwicklungsarbeit mit globaler Verknüpfung (Stichwort: Leben am Ort in ökumenischer Dimension).

Erfolge, Konflikte, Rückschläge und Defizite werden an konkreten Projekten erlebt und können in der eigenen Lebenswirklichkeit aufgedeckt, aufgefangen, diskutiert und weitergeführt werden. So wirkt "Kirche als Lerngemeinschaft, indem der Glaube Erfahrungen macht und das Bedürfnis weckt, um- und neu zu lernen; daraus folgt neues Handeln und neue Erfahrung" (Bischof Schönherr in einem Referat 1975).

EDCS ist somit auf die Lernfähigkeit derer angewiesen, die diesen Weg mitgehen wollen und eröffnet dadurch neue Chancen entwicklungspolitischen Engagements, welches multiplizierbar ist.

9) EDCS und die Institution Kirche

Der Aufbau einer EDCS Förderkreisstruktur in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West) in den letzten beiden Jahren ist eines der Beispiele ökumenischer Basisarbeit neben der an Sicherheit orientierten Institution Volkskirche. Die gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen und der herausgearbeitete Spielraum setzten eine Dynamik in Gang, die Auswirkungen bis hinein in die verfaßte Kirche hat, ihre Argumente gegenüber diesem neuen Instrument ökumenischen Handelns in Frage stellt sowie volkskirchliche finanzpolitische Strukturen und Mechanismen aufdeckt.

Der EDCS Ansatz - materiellen Besitz stärker als bisher den Armen zur Entwicklung zur Verfügung zu stellen und das Risiko eines noch nicht abgesicherten Weges mitzugehen - verunsichert eine Institution und deckte Widersprüche auf.

Überlegenswert in diesem Zusammenhang ist das bisher von den EKD Kirchen vorgebrachte Argument, daß das Gesetz (Stichwort 'Mündelsicherheit') es bisher nicht erlaubt, sich mit Anlagegeldern an EDCS zu beteiligen - d.h. überspitzt ge-

redet, daß wir nicht gerecht sein können, weil unsere eigene Sicherheit gesetzlich verankert Vorrang hat.

10) EDCS als ergänzendes Instrument der Kirchen

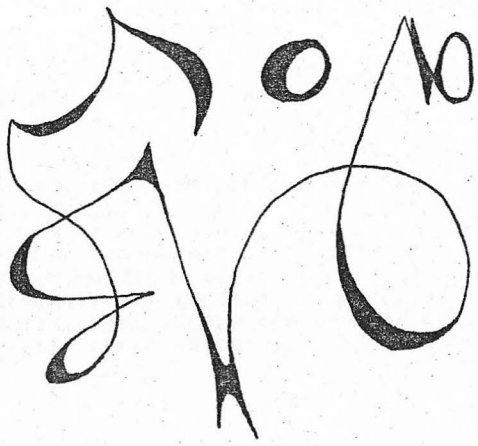
Es kann mit gutem Grunde angenommen werden, daß EDCS nicht in Konkurrenz zu bestehenden Hilfswerken treten wird und vielleicht die Spendenfreudigkeit im Lande wachsen wird. Die Arbeit von EDCS wird zu mehr Sensibilisierung der Problematik führen, aber nicht jeder kann oder will sich bei EDCS engagieren. Insofern ist EDCS ein ergänzendes Instrument der Kirchen in der Entwicklungsverantwortung, denn es bittet vor allem nicht um Spenden sondern um Einlagen mit Investitionsqualität. Insofern will es gar nicht eine Konkurrenz zu bestehenden Hilfswerken sein.

11) Zielgruppen der Bildungsarbeit

Im Rahmen der gegenwärtigen Arbeit bieten sich die Synoden auf verschiedenen Ebenen, Kirchengemeinderäte, kirchliche Gruppen und Institutionen und Verbände sowie Einzelne für die Bildungsarbeit an. Ein intensives Gespräch über einen mehr oder weniger langen Zeitraum wird notwendig sein um zu verstehen, was EDCS will, denn die Arbeitsweise entspricht nicht unserem gewohnten kirchlichen oder wirtschaftlichen Verständnis von Sicherheit von Anlagen.

Doch hier liegt gerade die Chance neue oder ungewohnte (oder auch unbequeme) Wege zu beschreiten, um die Ziele von EDCS zu unterstützen. Eine andere Zielgruppe ist sicherlich die der kirchlichen 'Randsiedler', die nicht notwendigerweise treue Spender sind, weil sie den Kontakt zur Kirche verloren haben, aber ihr Geld gerne sinnvoll anlegen würden.

Methoden und Formen der Bildungsarbeit gilt es noch zu entwickeln, auszuarbeiten und zu erproben. Ein Anfang ist jedoch bereits durch die Existenz der Förderkreise gemacht. □



alfred k. treml

mein entwicklungspädagogisches tagebuch - 4. fortsetzung

MEHR ALS VIELE ABSTRAKTEN WORTE KÖNNEN VIELLEICHT KONKRETE BESCHREIBUNGEN EINER PRAXIS VERSTÄNDNIS FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK WECKEN. DESHALB HIER MEIN ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH. NOTWENDIGERWEISE SUBJEKTIV UND UNVOLLSTÄNDIG, GEWISSERMASSEN NUR DIE KNOTENPUNKTE ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHER PRAXIS NACHZEICHNEND, UND DESHALB MISSVERSTÄNDNISSEN AUSGESETZT. ABER AUTHENTISCH. OHNE ANSPRUCH AUF DIE EINZIG RICHTIGE LÖSUNG. ABER EINE MÖGLICHE FORM, DAS PROBLEM ANZUGEHEN: IM VERSUCH, IM KLEINEN UND AUS EIGENER KRAFT IM ALLTÄGLICHEN ANZUFANGEN UND NICHT ZU WARTEN AUF DIE GROSSE ZUKÜNFTIGE ALTERNATIVE: IM BEMÜHEN, DEN BEREICH DES SELBERMACHENS - DES BEWUSSTSEIN "SEINS" - AUSZUWEITEN UND DEN KONSUMTIVEN BEREICH DES "HABENS" ZURÜCKZUDRÄNGEN; IM STREBEN DANACH? TENDENZIELL DIE TRENNUNG AUFZUHEBEN VON LEBEN UND LERNEN, VON THEORIE UND PRAXIS, VON OBJEKTIVEM HANDELN UND DENKEN UND SUBJEKTIVEM FÜHLEN, VON HERRSCHENDEN UND ALTERNATIVEN STRUKTUREN, VON POLITISCHEM ENGAGEMENT UND PRIVATEM ALLTAG UND VON GESELLSCHAFTLICHER UND INDIVIDUELLER ENTWICKLUNG.

(aus heft 1/79)

2.3.79 vormittags

ich versuche, ein frühbeet zu basteln, und wider erwarten gelingt es mir gleich beim zweiten versuch. ich setze den kasten in den garten und lege darüber ein großes fenster, das ich auf der bühne gefunden habe. wir hacken leicht fertigen kompost in die erde und säen radieschen, salat und kohlrabi aus.

2.3.79 nachmittags

wir sitzen am tisch und entdecken plötzlich aus dem fenster sehend, daß L. unser nachbar auf der grenze zwischen seinem und unserem garten einen zaun zieht. ungläubig betrachten wir, wie sich die abgrenzung vervollständigt: ein starker drehtzaun wird an eisenpfosten befestigt und oben mit doppeltem stacheldraht gekrönt. wir wissen nicht, ob wir lachen oder heulen sollen. ist das nur ein abgrenzungssymbol oder eine versteckte drohung? ist es nur gegen unsere katze gerichtet, die keine grenze in dieser straße respektiert, oder aber ist es direkt gegen uns gemeint, die wir vielleicht nicht so sind, wie es hier in diesem dorf erwartet wird? zur straßenseite sind die gärten offen, nur auf der grenze zu uns wird der zaun gezogen.

wir finden, unser nachbar macht sich lächerlich. aber vielleicht findet er (und andere), wir machen uns mit unserer alternativen entwicklung lächerlich? die schwierigkeiten einer alternativen entwicklung beginnen nicht erst vor der haustür.

16.2.79

heute ist ein denkwürdiger tag: wir verkaufen unser auto! wir wollen künftig mit dem fahrrad oder mit öffentlichen verkehrsmitteln fahren. am nachmittag erwerben wir einen kleinen 21-jahre alten traktor mit einem einachsanhänger. nachdem wir unsere heizenergie ganz auf holz umgestellt haben und etwa ein viertel jener 2 hektar land, das meinen eltern gehört, und fast 50 obstbäumen künftig wieder selbst bewirtschaften, dürfte ein solches fahrzeug genau das richtige sein.

3.5.79

an der pädagogischen hochschule in ludwigsburg findet ein entwicklungspädagogischer tag statt, thema: "dritte welt zwischen politik und unterricht", initiator ist die fachschaft politik. geplant sind büchertische, puppentheater, workshop, filme, dia-serien und eine podiumsdiskussion. unter der moderation von prof. ludwig helbig sollen diskutieren: die beiden bundestagsabgeordneten des kreises ludwigsburg huoncker (spd) und wißmann (cdu, vorsitzender der jungen union), sowie von der entwicklungspädagogischen seite bärbel von wartenberg (vom zentrum für entwicklungsbezogene bildungsarbeit) und ich. soviel zum äußerlichen verlauf dieser veranstaltung, die ich einerseits für wichtig betrachte, andererseits aber völlig illusionslos bin was die mögliche resonanz betrifft. soweit ich die hochschulpolitische situation abschätzen kann, werden nicht viel studenten mitmachen, die dozenten können wir eh vergessen. die beiden politiker mit ihren bekannten namen sollen die zugnummer für unser "theater" darstellen, das sich bald auch als ein absurdes herausstellen sollte. ich nehme mir vor, in erster linie die studenten als zielgruppe anzusprechen und nicht meine gesprächspartner auf dem podium.

wir fahren zu dritt vom arbeitskreis dritte welt reutlingen nach ludwigsburg und bauen einen großen büchertisch auf. es ist gegen 10 Uhr vormittags und von dem geplanten workshop ist nicht viel zu sehen: etwa 15 studenten sitzen um einen großen tisch und machen das welthungerspiel. angesichts der 2 000 studenten, die hier studieren, mehr als enttäuschend! mir tun meine freunde von der fachschaft politik leid, die zu fünft diesen ganzen tag organisatorisch vorbereitet haben und nun mit einer handvoll interessenten beginnen müssen. wenn das so weitergeht ...

gegen mittag spielt das puppentheater ein stück nach der comic-serie "erziehung in guinea-bissao" von claudius. die aufführung zieht viele studenten an, aber es bleibt beim konsumieren, nach der kurzen vorstellung verlaufen sich die zuschauer wieder. unser büchertisch mit vielen unterrichtsmaterialien zieht nur die mehr oder weniger schon interessierten an.

am späten nachmittag zeigt boris das claudius-comic als dia-serie, quasi als vorspann zu der podiumsdiskussion.

langsam füllen sich die bankreihen. ich bin froh, als bärbel endlich kommt, auch die beiden politiker sind pünktlich. wir überlegen gemeinsam mit dem moderator die vorgehenweise. huoncker schlägt vor, die studenten einfach fragen zu lassen. ich werde latend wütend, weil ich das didaktische rollenspiel zu durchschauen meine und blocke ab. warum sollten von vorneherein die einen auf das fragen und die andern auf das antworten festgelegt werden? schließlich einigen wir uns auf kurze einleitende statements, etwa 10 minütig, mit anschließender kurzer podiumsdiskussion und langer plenumsdiskussion. als wir beginnen, sind doch fast alle plätze belegt. ich bin erstaunt, daß relativ gesehen doch so viele gekommen sind.

bärbel beginnt; ihre hauptthese ist, daß die verantwortlichen politiker dieses staates in den letzten acht jahren in sachen entwicklungspolitik nichts gelernt haben und immer noch mit den traditionellen und zum großen teil überholten kategorien entwicklungspolitik analysieren und betreiben. nach 10 minuten ist sie fertig, und ich beginne. ~~/mein beitrag findet sich stichworthaft im anhang.~~ dann ergreifen die beiden politiker nacheinander das wort. huoncker beginnt, wenn ich mich richtig erinnere, damit, daß er sagt, er wolle es kurz machen. ich lehne mich zurück, dann spricht er fast eine halbe stunde. mir mißfällt seine etwas parternalistische art zu argumentieren, aber noch mehr ärgert mich, daß er seine redezeit wie selbstverständlich auf über das doppelte ausdehnt, ohne daß er vom diskussionsleiter gestoppt wurde. ähnlich wißmann. auch redet weit über die zeit. gemeinsam ist beiden beiträgen - und damit werden ironischerweise die thesen von bärbel geradezu bestätigt -, daß sie sich in traditionellen relevanzrahmen bewegen und das entwicklungspädagogische moment völlig ignorieren. damit sind die fronten für die plenumsdiskussion abgesteckt. die stuttgarter zeitung sollte später berichten: "wer vermutet hatte, der rhetorische graben tue sich ... zwischen dem christ- und dem sozialdemokraten auf, der war rasch eines anderen belehrt..."

ich bemerke während der diskussion immer klarer, daß mein konzept nicht aufgeht. vielleicht dadurch, daß die beiden politiker die letzte stunde vor der diskussion fast ausschließlich alleine mit traditioneller entwicklungspolitik bestritten haben, vielleicht aber auch einfach deshalb, weil sie zur politischen prominenz gehören, beziehen sich fast alle studentischen diskussionsbeiträge auf deren thematik. entwicklungspädagogik kommt damit nicht mehr vor. man streitet sich also über den rechten weg der die dritte welt mit unserer (entwicklungs-)hilfe gehen sollte - und entlastet sich damit von der verantwortlichkeit für den eigenen weg in dieser einen welt.

als die veranstaltung vorbei ist, habe ich ein ungutes gefühl. mir waren aufgrund der latenten verärgerung nicht nur ein paar ungeschickte formulierungen ins mikrofon ge-

rutscht, sondern ich habe auch den eindruck, den politikern auf den leim gegangen zu sein.

thesen zum thema"3. welt zwischen politik und pädagogik"

(diskussion-beitrag)

ausgangsthese: die politische aktivitätsbereitschaft gründet in "unpolitischen erfahrungsbereichen" der kindheit und jugendzeit, die häufigkeit von erfahrungen der selbstbestimmung und der veränderbarkeit von umständen beeinflußt wesentlich die politische aktivitätsbereitschaft als erwachsener.

was bedeutet das für unser thema?

die these würde die (relative) erfolglosigkeit entwicklungsbezogener bildungsarbeit (entwicklungspädagogik) erklären!

fragen/problemstellungen:

- wie kann ein junger mensch, der nach 10 bis 20-jähriger schulzeit nichts kann, was relevant ist, um gebraucht zu werden, sich für die fernen ohnmächtigen und überflüssigen menschen in der 3. welt engagieren - scheint er doch selbst ohnmächtig und überflüssig zu sein?!

- wie kann ein student nach 7 bis 10-semestrigem studium informationen über die 3. welt so verarbeiten, daß daraus politisches handeln entsteht, wenn er in diesen 10 semestern nur gelernt hat, daß inhaltliches lernen als reproduktion von stofflichem wissen beliebig austauschbar ist bezüglich der funktion, ungleiche lebensschancen ungleich zu verteilen?

- zugespitzt: wie können informationen allein - wie sie schule und hochschule über die 3. welt vermitteln kann - entwicklungspädagogisch sensibilisieren, solange diese innerhalb der lernfabrik schule/hochschule nur einen tausch-, aber keinen gebrauchswert haben?

- wie können wir engagement für jene menschen wecken, die keinen tauschwert aufbringen können, wenn das innerhalb von strukturen geschehen soll, in denen selbst die sozialbeziehungen tauschwertorientiert sind?

- wie kann entwicklungspädagogik helfen, die 3. welt zu befreien, zu emanzipieren und zur selbstbestimmung zu verhelfen, solange bei uns in schule und hochschule, in betrieb und verwaltung, in politik und pädagogik immer mehr fremdverfügt, verwaltet und verschult wird?

x) - zusammengefaßt und zugespitzt: wie kann jemand lernen, sich politisch für die ferne 3. welt zu engagieren, wenn er in nahbereich nur lernt, daß politisches handeln für die katz ist - weil es für uns nur noch zugelassen ist, wo es folgenloses ritual bleibt?

damit ist das dilemma entwicklungspädagogischen handelns in schule und hochschule angedeutet und gleichzeitig auch auf die gesellschaftspolitischen ursachen verwiesen.

politik wird immer mehr zur verwaltung. immer mehr bereiche werden der beeinflussbarkeit des einzelnen entzogen und fremdverwaltet. ein anonymer zentralisierter apparat verwaltet und entscheidet für uns. primäre erfahrungs- und lernbereiche werden durch surrogaterfahrungen abgelöst. alles wird undurchschaubarer und unbeeinflussbarer; die abhängigkeiten und unsicherheiten wachsen.

in dieser situation für die 3. welt, für internationale solidarität zu erziehen, ist in der verwalteten und immer mehr verschulten und verrechtlichten schule und hochschule fast aussichtslos geworden.

verantwortlich für diese strukturellen rahmenbedingungen sind auch, ja in erster linie, unsere politiker an den schalthebeln der macht:

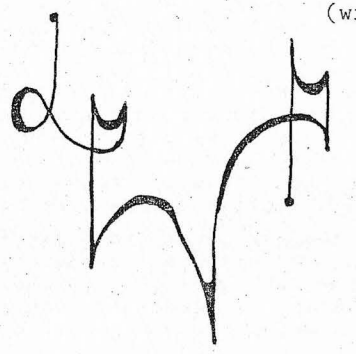
- sie verkörpern ein politikverständnis, das politisches handeln auf den einmaligen wahlakt qua akklamation reduziert. demokratie gibt es bei uns fast nur noch doch, wo die einzelne stimme völlig irrelevant ist (im fernbereich), dort wo sie ins gewicht fallen würde (im nahbereich), haben wir verwaltung und fremdverfügung.

- sie definieren entwicklungsprobleme unserer gesellschaft als bloße (ökonomische) wachstumsprobleme und können einen gesellschaftlichen fortschritt nur noch in den kategorien von anhäufung (akkumulation) denken; anstatt die überlebensprobleme dieser menschheit in erster linie als das zu nehmen, was sie sind: verteilungsprobleme angesichts extremer ungleichheiten!

die ursachen von unterentwicklung - historisch und strukturell - scheinen mir in erster linie in den entwickelten metropolen zu liegen. langfristig kann deshalb auch nur eine neuorientierung <u>unserer</u> entwicklungsziele der 3. welt helfen.

entwicklungspädagogik muß also vor allem darauf aus sein, die entwicklungsziele dieser unserer gesellschaft zu problematisieren und gemeinsam neu zu bestimmen...

(wird fortgesetzt)



REZENSIONEN

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.)
Zur Methodik des Lernbereichs Dritte Welt

Schriftenreihe der Bundeszentrale für polit. Bildung. Bd. 118

Preis: kostenlos.

Form: 232 seitiger Bericht einer Fachtagung.
(Referate und Materialien)

Mein Gesamteindruck vorweg: gemischte Kost wird hier geboten; vieles liest sich wie eine Hauspostille des BMZ; anderes widerspricht dem total; eine Vermittlung der verschiedenen Positionen scheint kaum möglich. Da das Buch kostenlos erhältlich ist, sollte man es -zumindest in Auswahl- kennen.

Zunächst zu den 'Nachrichten aus dem BMZ': "Zusammenarbeit mit Entwicklungsländern als praktische Solidarität" heißt der Titel des einleitenden Referates von U. Kollatz; diese Solidarität sieht so aus, daß "die Mittel, die wir den Entwicklungsländern geben, fast alle in Form von Aufträgen unserer Wirtschaft zugute kommen": Zusammenarbeit mit den Entwicklungsländern als praktische Solidarität mit unserer Industrie?!! W.W. Puls, J. Schreiber und B. Sutor suchen das in unterrichtliche Praxis umzusetzen. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Thesen des BMZ ist nicht vorgesehen. Wichtig ist es, "den Wissensstand der jungen Menschen über die fremden Länder zu verbessern"; "dabei ist es nicht zu umgehen, auch solche Stimmen zu Gehör zu bringen, die in den Ohren der Europäer...schrill klingen mögen", aber es müssen halt in schöner Ausgewogenheit beide Seiten zu ihrem Recht kommen...

Doch genug damit; andere Aufsätze dieses Bändchens sind wichtiger. So das Referat von P. Aich, einem aus Indien stammenden Soziologen, der den Lernbereich 'Dritte Welt' in der politischen Bildung zunächst mit einem deutlichen Fragezeichen versieht. Nach einer Klärung verschiedener Theorieansätze zum Problembereich 'Dritte Welt' kommt Aich zu dem wohl richtigen Ergebnis, daß

> "die Anwendung dieser Theorien (Sozial/Kulturanthropologie, sozialpsycholog./soziolog. Theorie, politikwissenschaftl. Ansätze, Theorie zwischenstaatl.ökonom. Beziehungen) die Kluft (zw. Industrie- und 'Entwicklungsländern') bisher nicht verkleinert, sondern vielmehr hat größer werden lassen. Auf diese Frage gibt keine Theorie eine Antwort. ...Allen Theorien gemeinsam ist das Herunterspielen der Tatsache, daß es sich bei der Überwindung der Unterentwicklung um einen Verteilungskampf handelt und die Lösung in einer Umverteilung der natürlichen und der von Menschen geschaffenen Reichtümer bestehen muß. Und die Theorie, die diese Umverteilung auf internationaler Ebene mit den notwendigen radikalen Ansätzen formuliert, die historisch-materialistische Analyse der internationalen Beziehungen, hat keinen Zugang zu den Schulen, weil sie an den Hochschulen nicht gelehrt wird. Die Diskussion über den Problembereich Dritte Welt wird in der Bundesrepublik in Theorie und Praxis nicht am Gegenstand Verteilung, sondern am Gegenstand Wachstum geführt. Das lenkt von der Problematik ab."

Also kann der Lernbereich Dritte Welt in der BRD nicht empfohlen werden, es sei denn die Schüler erfahren sich selbst in der Schule wie in ihrer Alltagswelt als "Objekt der Ausbeutung". "Wenn also das Wesentliche, das heißt alle Bezüge der Struktor der ungleichen Verteilung in der eigenen Erlebnis- und Erfahrungswelt erkannt werden und daraus bereits in der Schule eine Praxis entwickelt wird, diese aktiv zu verändern", dann werden Informationen und Berichte über den Nord-Süd-Konflikt eher begreiflich, anschaulich und wichtig für die Schüler. Nach diesem Referat bin ich gespannt, was folgt. Reimer und Marianne Gronemeyer nehmen in je eigener und differenzierter Form den Ansatz von Aich in ihre Überlegungen auf. R. Gronemeyer plädiert am Ende des Modernisierungsoptimismus (Strategie, die Industrialisierungslücke möglichst schnell aufzuholen) für einen neuen Anfang entwicklungspolitischer Aufklärung: Anknüpfung an Eigenerfahrung, Veränderung im Alltagsbewußtsein als Anstoß/Beginn wachsender Sensibilisierung, der Anti-AKW-Kampf in Wyhl, der wachsende Einsatz für Authentizität und Lebensqualität und gegen Wachstum und industrielle Modernisierung sind hier die Stichworte eines ersten Schrittes entwicklungspolitischer Aufklärung von unten. M. Gronemeyer geht näher auf die Unterrichtspraxis ein. Sie plädiert nach einer Gegenüberstellung von 'deduktivem Unterrichtskonzept' -die Lernanforderungen werden vom Unterrichtsgegenstand her an die Schüler formuliert- und 'induktivem Unterrichtskonzept' -die mitgebrachten Erfahrungen von Lehrenden und Lernenden sind Basismaterial des Unterrichts-, und nach dem Schwierigkeiten und Einseitigkeiten beider Ansätze bedacht wurden, für eine Erweiterung des Erfahrungsbegriffes. Dabei stößt sie auf sechs Dimensionen von Erfahrung: Handeln-Können, Verstehen-Können, Mitfühlen/Mitleiden-Können, Kommunisieren-Können, Urteilen-Können und Sich-Vorstellen-Können. Im Rahmen einer dann weiter gefaßten induktiven Konzeption fordert sie, Lerninhalte bzgl. ihrer Erfahrungsnähe danach zu klassifizieren, wieviele der Erfahrungsdimensionen in ihnen enthalten sind: "Je weniger Dimensionen ein Lerninhalt umfaßt, je weniger Ebenen der Verknüpfung mit vorhandenen Erfahrungsbeständen gegeben scheinen, desto geringer ist die Lernchance", wobei wichtig ist, daß fehlende Dimensionen durch im Unterricht selbst gemachte/machbare Erfahrungen kompensiert werden können.

Die anderen Aufsätze des Buches -von J. Engel, E. Schwalm und C. Reh- sind am ehesten als Berichte aus den Werkstätten unterrichtlicher Entwicklungsarbeit zu kennzeichnen. Obwohl sie im wesentlichen alle im Rahmen traditioneller Unterrichtsformen arbeiten, fand ich eine ganze Menge Material und Anregungen zum Weiterarbeiten. Wichtige Hinweise und Kriterien zur Analyse, zur Einsatzbarkeit und zu inhaltlichen und gestalterischen Anforderungen entwicklungspolitischen Filmmaterials finden sich schließlich in den beiden Aufsätzen von G. Albrecht und K.Bodemer/E. Meueler.

-G. Orth-

bernhard mann

<u>die pädagogisch-politischen konzeptionen mahatma gandhis und paulo freires</u>

haag + herchen frankfurt/main 1979 (studien zur politik-didaktik band 9)

preis dm 28

diplomarbeit von 17o seiten

der verfasser bestimmt sich als ziel, einen beitrag zur diskussion von entwicklungsstrategien zu geben durch die analyse von zielen und methoden zweier entwicklungspolitischer und entwicklungspädagogischer konzepte. ihren schwerpunkt setzt die arbeit in die philosophische und anthropologische grundlegung dergedanken und praktischen ziele gandhis und freires, aus der eine pädagogik und eine didaktik der entwicklungspolitik abgeleitet werden sollen. die darstellung der konvergenzen und divergenzen beider entwürfe drängt sich dabei auf wenigen seiten in andeutungsvolle stichworte zusammen. manns vorgehensart, gandhis und freires konzeptionen nach besonderen wissenschaftlichen kriterien zu untersuchen (s. vorwort), erweist sich als anlegung eines äusseren maßes, die den philosophischen horizont nicht in ihrer tiefe sehen kann; des maßes, das die in der bundesrepublik entwickelte wissenschaftsdisziplin pädagogik abgibt. aus ihr verwendet mann einen systemtheoretischen zug (s. 7), das vertrauen auf die klärende kraft eines systematisch-deduktiven vorgehens (s. 2), die einordnung der pädagogik als sozialwissenschaft (s. 8), die absonderung einer normativen ebene (s. 46) und mehr. unter dem zugriff dieser wissenschaft erscheinen gandhi und freire als vertreter eines positiven menschenbildes, das von liebe und demut geprägt wird. doch ist in dieser hervorhebung die philosophische erfahrung des hindu gandhi nicht entdeckt, daß selbstüberwindung als gesetz des menschlichen daseins immer züge der zerstörung, der verletzung anderer lebewesen in sich trägt, daß leiden das wahrzeichen des menschlichen geschlechts ist. "und immer weicht das ziel vor uns zurück. je größer der fortschritt, um so größer die erkenntnis unseres wertes. die genugtuung liegt im streben, nicht im erreichen". (gandhi, handeln aus dem geist, freiburg, 1977, s. loo) ohne nähere bestimmung wird ghandhi als idealist und methaphysiker katalogisiert, als setzer von normen; ahimsa gerät zum kategorischen imperativ (s. 49). zwar nennt sich gandhi selbst einen praktischen idealisten; doch ist dieser auf wahrheit (satya) hin lebende idealist der klarste realist. "hingabe an diese wahrheit ist die einzige rechtfertigung für unsere existenz. all unsere tätigkeiten sollen in der wahrheit ihre mitte haben. wahrheit soll der atem unseres lebens sein". (gandhi, freiheit ohne gewalt, köln 1968, s. 8o) überhaupt fällt sehr auf, daß der verfasser an vielen stellen sich nicht aus gandhis schriften selber beruft (z.b. nicht auf die collected works), sondern auf sekundäre literatur, aus der teile verwandt werden, die darstellung der pädagogischen ziele und der didaktik ist relativ ausführlich und gelungen; sehr knapp gerät der hinweis auf die praktischen schwierigkeiten einer basic education, gandhis kritik der industrialistischen lebensweise wird für eine eintwicklungspädagogik leider nicht fruchtbar gemacht.

freires menschenbild soll geprägt sein "von einer stärker rationalen sichtweise" (s. 149), von der suche nach im elend der armen welt verschütteten anthropologischen wesenszügen. dieser teil der arbeit verwendet freires werke ausführlich und gelangt zu einer guten darstellung des von freires pädagogik angezielten kritischen transitiven bewußtseins (s. 120).

der anspruch allerdings, freires philosophische und anthropologische voraussetzungen systematisch darzustellen - ohne daß im übrigen der grund erörtert wird, warum eine pädagogik systematisch sein soll - wird dadurch behelligt, daß freires "menschenbild" (mann) zerrissen wird in einen "soll-zustand" und einen "ist-zustand", die dann als "analytische größen" (s. 126) durch einen bezug äußerer wechselseitigkeit wieder zusammengekoppelt werden. der riß wird nicht dadurch überspannt, daß ungenau diese wechselwirkung als dialektischer bezug ausgegeben wird (s. 127). es fehlt hier eine philosophische betrachtung des begriffs der dialektik.

für eine entwicklungspädagogik ist freires erkenntnis von gewicht, daß, was mann gut darlegt, das bewußtsein der unterdrücker dazu neigt, alles um sich herum in ein objekt seiner herrschaft zu verwandeln, daß sie im bann des habens leben (s. 132). die unterdrücker entdecken, daß sie nicht mehr für die unterdrückten das bild des neuen menschen darstellen. "es ist die große humanistische und geschichtliche aufgabe der unterdrückten, sich selber ebenso wie ihre unterdrücker zu befreien." (s. 133)

arnold köpcke

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit: Information/Bildungsarbeit (Hrsg.)

<u>Unterrichtshilfen zum Thema: Entwicklungspolitik</u>

Form: 47-seitiges Heft mit einem großen Materialteil (Dias, Folien, Schülerarbeitsblätter)

Kostenlos zu beziehen bei: BMZ . Karl-Marx-Str. 4-6 . 53oo Bonn 1 .

Weil die deutsche Entwicklungspolitik in den Schulbüchern kaum oder nur am Rande vorkommt, hat das BMZ eine Unterrichtshilfe herausgegeben, deren Ziel es ist, "Informationen über wichtige Grundfragen der Entwicklungspolitik zu vermitteln, das Verständnis der Schüler für die Situation in den Entwicklungsländern zu wecken und ein partnerschaftliches Verhältnis der Bundesrepublik zur Dritten Welt zu fördern". Dabei soll es nicht nur um neue Einsichten, sondern um Verhaltensänderung, um Verbindung von Problemen der Dritten Welt mit eigenen Problemen gehen.

Als Hauptproblem der Beschäftigung mit Dritte-Welt-Themen wird die Frage der Motivation der Schüler (sind denn die Lehrer motiviert?) genannt, da das Thema außerhalb ihres Erfahrungs- und Interessenhorizontes liege.

Die Ausführung dieses Vorhabens ist aufwendig gestaltet, das Material gut geordnet, die jeweiligen Einführungen in die Themenbereiche sind informativ und klären viele Lehrerfragen, insgesamt also ein sehr gutes Unterrichtsangebot, wenn -- ja wenn man die ökonomischen und politischen Prämissen der bundesdeutschen Entwicklungspolitik teilt. Und da beginnen meine Schwierigkeiten! Ich will hier keine globale Kritik der BMZ-Politik versuchen, das führt über den Anspruch einer Rezension hinaus und ist auch nicht Aufgabe dieser Zeitschrift (zumindest nicht in erster Linie). Einige Kritikpunkte inhaltlicher Art am genannten Unterrichtsprojekt aber will ich formulieren, woraus der Leser einige meiner Kritikpunkte an der entwicklungspolitischen Konzeption der Bundesregierung unschwer ablesen kann:

- der verbale Anspruch, Probleme der Dritten Welt mit unseren eigenen zu verbinden, wird weder didaktisch noch methodisch eingelöst;

- im ersten Themenbereich, überschrieben "Der Nord-Süd-Gegensatz" fehlen Stichworte wie Abhängigkeit, Ausbeutung, (Neo)Kolonialismus; durch solche Auslassungen ist die scheinbar objektive, sehr faktenreiche Darstellung der Thematik am ehesten charakterisiert; dies macht es für einen, der sich mit Hilfe dieser Unterrichtseinheit selbst auch in das Lernfeld "Dritte Welt" einarbeiten will, schwer, die hier vertretene Position zu durchschauen und zu kritisieren - da helfen dann auch kritische Literaturangaben gar nichts, nicht einmal die Verfasser der Unterrichtshilfe haben ja aus den genannten Büchern gelernt ...

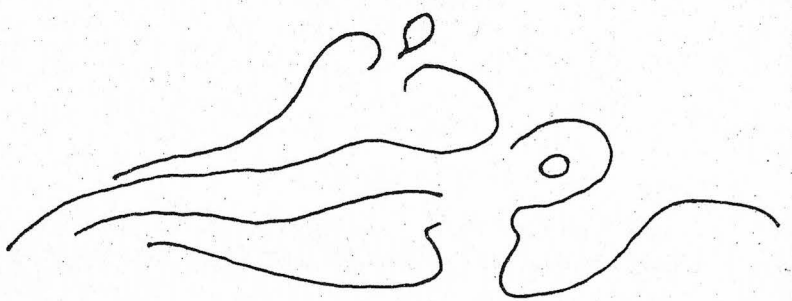
- fünf kleine Zeilen über Kolonialismus folgen dann doch noch beim Thema "Teufelskreis der Armut"; ansonsten aber werden hier nur endogene Faktoren für "Unterentwicklung" angegeben: so hungern die Menschen in der Dritten Welt beispielsweise, weil dort zu wenig Nahrungsmittel angebaut werden; sicher richtig, aber daß dafür das ökonomische Diktat des Weltmarktes, Verteilungsprobleme, aus der Kolonialzeit stammende Monokulturen etc. zumindest entscheidend mit-verantwortlich sind, wird nicht erwähnt;

- die Themenbereiche "Entwicklungshilfe", "Rohstoffabhängigkeit" und "neue Exportmärkte" machen dann völlig deutlich, warum die genannten Zusammenhänge und Stichworte fehlen: das hier ausgeführte läuft auf die Untertitel zweier BMZ-Plakate hinaus: "Sorgen wir für die andern, damit sie uns weiter mit Rohstoffen versorgen können" und "Sorgen wir für die andern, damit aus ihren Basaren Märkte für unsere Wirtschaft enstehen". Mein einziger Kommentar dazu: Da es nicht mehr so einfach ist wie in der Kolonialzeit, machen wir halt Entwicklungspolitik. Was tun mit solch einer Unterrichtshilfe?

Viele der Arbeitsblätter und der Folien kann ich als Schaubilder zum Unterricht oder für die außerschulische Arbeit empfehlen - doch selbst hier ist Vorsicht geboten: nicht einmal auf diesen Karten gibt es die Petersen-Projektion!

Die Unterrichtseinheiten selbst sind hilfreich, wenn man nach Möglichkeiten der Themenwahl für einen aktuellen entwicklungsbezogenen Unterricht sucht; aber Inhalte, Motivationsmöglichkeiten, Methoden oder Handlungsmöglichkeiten (immerhin wird ja im Vorspann der Unterrichtseinheiten eine Verhaltensänderung gefordert) sind neu und selbständig zu erarbeiten - es sei denn, man ist mit der entwicklungspolitischen Konzeption des BMZ einverstanden; es sollen ja gar nicht so wenige sein, die das sind ...

G. Orth



Gesellschaft für entwicklungspolitische Bildung e.V.

Dritte - Welt - Lehrerinitiative

Loseblattsammlung: Materialien für Unterricht und Bildungsarbeit

hier: G.A. Rakelmann, Zigeuner - Mythos und Verfolgung . Kultureller Widerstand seit 500 Jahren . Wie Zigeuner die Sache sehen.

Form: 29-seitige Loseblattsammlung

Preis: 4,- DM

Bezugsadresse: CON-Vertrieb . Postfach 106545 . 2800 Bremen

Mit dieser Textsammlung liegt eine reiche Materialauswahl vor, die verschiedene Unterrichtsformen und -inhalte zuläßt: ebensoviele Hintergrundinformationen zur sozialen Situation, zur Geschichte und zur Musik der Zigeuner - im Wechsel finden sich authentische Berichte und Aufsätze "über" die Zigeuner - wie aktuelle Zeitungsartikel liegen hier vor, sodaß der selbstgesetzte Anspruch der Lehrerinitiative, die Lücke zwischen der "Unaktualität" vieler Unterrichtsmodelle und den Tagesereignissen auszufüllen, erfüllt wird.

Mit den vorliegenden Informationen bietet sich für das Thema "Zigeuner" ein fächerübergreifender Unterricht - so schwer er leider zu verwirklichen sein mag - geradezu an: die Fächer Deutsch - Gedichte und Literaturauszüge finden sich auch - , Musik, Sozialkunde, Geschichte und Kunst - Zigeuner in der Werbung, Herstellen von Collagen etc. - können das Thema gemeinsam aufgreifen und so die Schüler von verschiedenen Seiten mit den Zigeunern vertraut machen.

Entscheidend wichtig für jede Beschäftigung mit dem vorgeschlagenen Unterrichtsgegenstand ist die genaue Lektüre der ausgezeichneten didaktischen Vorbemerkung von G.A. Rakelmann zum Thema "Zigeuner und Nichtzigeuner", denn die Gefahr, Unterricht über Exotisches zu betreiben, ist bei dem angesprochenen Thema nicht weniger gegeben als bei anderen "Dritte-Welt Themen". Zwei Dinge aus der Vorbemerkung sind mir besonders wichtig:

- "So wie die Zigeuner als eine Projektionsleinwand für unterdrückte Sehnsüchte, Ausbruchsphantasien und Wünsche nach unbeschwertem Leben und Ursprünglichkeit waren, so dienten sie auch als Zielscheibe für verdeckte aggressive Phantasien." Daraus folgt: werden die Zigeuner Thema im Unterricht, so "bin" auch immer "ich selbst" - ein Nichtzigeuner - mit in den Unterrichtsgegenstand involviert, denn es sind ja "meine" Wünsche, Phantasien und Aggressionen, die "ich" bei "mir selbst" nicht zulasse und auf Dritte übertrage oder an ihnen auslebe.

- Neben diesem Ziel, "mich selbst" im Unterricht über Zigeuner zu entdecken, steht gleichwertig ein weiteres, das so charakterisiert wird: "Vor dem Fremden nicht länger zurückweichen, sondern als Bestandteil unseres Daseins, unserer Lebenszusammenhänge, zu begreifen, ist die Aufgabe unserer Zukunft. So viel Eigenartiges, Eigenlebendiges steht uns zukünftig bevor, daß wir endlich beginnen müssen, den Standpunkt der anderen wahrzunehmen. Wir sollten uns davor hüten, das Lager der Zigeuner - aber auch jeder Minderheit sonst - als Eroberer und Räuber zu betreten. Wir sollten als Freunde, als Gäste - neugierig, aber zurückhaltend und freundlich - kommen."

Beachtet man zumindest diese beiden didaktischen Hinweise, dann ist dieses Materialpaket rückhaltlos zu empfehlen!

G. Orth

Projekt: Dritte Welt in der Grundschule

Hrsg.: E. Schwartz

Red.: R. Schmitt

Form: regelmäßige Beilage der Zeitschrift "Grundschule"

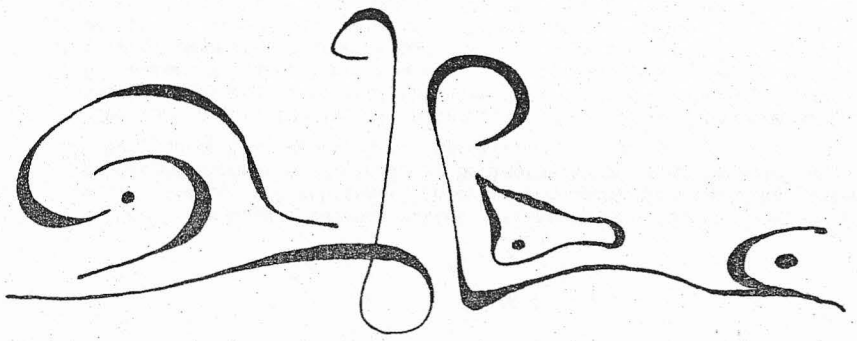
G. Westermann Verlag Braunschweig

Mit dem Projekt "Dritte Welt in der Grundschule" werden Folgerungen aus dem lang erkannten und bereits vielfach untersuchten Defizit gezogen, daß der Lernbereich Dritte Welt in der Regel erst dann eine Rolle zu spielen beginnt, wenn Einstellungen und Meinungen der Kinder schon verfestigt und so Vorurteile gegenüber "Andersartigem" in der Regel schon ausgeprägt sind.

Die Zeitschrift Grundschule will nun in regelmäßigen Beilagen für die Praxis unmittelbar relevante Unterrichtsmodelle vorstellen. Praxisrelevanz ist also erstens Kriterium der schon durchgeführten und weiter zu erprobenden Vorschläge, Unterricht über Themen der Dritten Welt zu gestalten; bei der Präsentation der Modelle sollen aber auch die theoretische Analyse und eine kurze Situationsbeschreibung des ursprünglichen Umfelds der vorgestellten Unterrichtssequenz nicht fehlen. So finden sich in den bisher erschienenen Beiheften verschiedene Unterrichtsentwürfe zu afrikanischen und lateinamerikanischen Themen. Mediendidaktische Beiträge - Film, Kinderbücher, Dias und eine Museumsausstellung - sowie verschiedene Erfahrungsberichte zu Unterrichtsversuchen über Dritte-Welt-Themen in der Grundschule machen die bisher schon erschienenen Beihefte zu einer lohnenden Fundgrube!

Das Ziel des gesamten Projekts läßt sich mit den Stichworten "Partnerschaft statt Patenschaft" umschreiben: der Dialog als "die Beziehung zwischen Menschen, die sich wechselseitig ihre Situation und ihre Interessen mitteilen und definieren" ist dabei ein entscheidendes didaktisches Prinzip; daneben tritt die Information - nicht nur die "Schattenseiten" der Dritten Welt sollen vorgezeigt werden, sondern es sollen auch die Kreativität, die kulturellen Werte und die sozialen Beziehungen der Menschen in den Entwicklungsländern deutlich werden (Gefahr: die sind arm, aber glücklich!) - und die Anleitung zu sozialem Handeln; gerade letzteres macht die Einbettung des Lernbereichs Dritte Welt in eine umfassende Sozialerziehung der Klasse nötig; dazu gehört dann auch eine konsequente Elternarbeit (vgl. R. Schmitt, Kinder und Ausländer. Rezension in ZFE 4/1979). Interessenten an dem hier kurz skizzierten Projekt, das ich gerade auch aus der Sicht außerschulischer Kinderarbeit für äußerst wichtig halte, wenden sich an Dr. R. Schmitt. Leinestr. 32 . 3405 Rosdorf.

G. Orth



Gudrun Pausewang

Rosinkawiese - Alternatives Leben vor 50 Jahren

Ravensburg: Maier 1980, DM 16,80

Worum ging es den Menschen in diesem Buch? Es ging ihnen um ihre Ablösung vom bürgerlichen Lebensmuster (S.9) durch ein Zurück zur Natur und zur Selbstversorgung. Diese "Flucht" erfolgte einer Erkenntnis der eigenen Herkunft entsprechend und abgeschreckt durch das Erleben einer Entwicklung, die sich zusehends von der sie tragenden Basis zu entfernen begann.

Durch die örtliche Lage bedingt, war es gewiß ein Versuch, zunächst für das eigene, durch nationale Mißgunst bedrängte Volk eine positive Leistung zu erbringen. Jedoch den wesentlichen Antrieb zu dem geschilderten Tun verlieh die tiefe menschliche Sehnsucht nach einem wahrhaftigeren Leben, möglichst fern politischer unfruchtbarer Streitsucht. Das Handeln erfolgte im Wissen um die Erfordernis eines ruhigen Fleckens. Nur so war dem Ziel nahezukommen, nämlich statt zu streiten, sowohl bei der Arbeit wie auch nachher sich des Daseinssinnes bezwußt zu werden. Dieses Ziel ist freilich nur auf dem Hintergrund persönlicher Anspruchslosigkeit rreichbar. (S. 14).

Damals war es ein Einfall ("freaks", S.5) bloß einzelner Menschen, um aus jener gewinnsüchtigen Welt auszuziehen, die der Grille unbeherrschter Geltungs- und Machtgier nachjagt. Heute dagegen erkennen das Übel bereits weite Kreise, jedoch ohne sich selber aus dem Gewohnten lösen zu können. Was aber hilft es, von den herrschenden sozialen und politischen Problemen nur zu sprechen, ohne sie selber lösen zu können, weil jede echte Lösung die Aufgabe der sogenannten "Wohlstands-Lebensqualität" erfordert, die aufzugeben man um keinen Preis bereit ist.

Heute geht es nicht mehr um moralisch sich tarnende, höchst individualistische Zielsetzungen und Unternehmungen, sondern darum, einen nicht üblichen individuell anspruchslosen Lebensstil als Alternative vorzuleben, der, würde er von einer breiten Schicht der Bevölkerung übernommen (der Absatz S. 10/11), das Problem der Arbeitslosigkeit lösen müßte wie auch das Problem ständiger Geldwertinflation. Allerdings ginge diese Reform auf Kosten der asphaltierten und betonierten Flächen der Straßen, Städte und Industrien, in welchen Räumen sich die unbefriedigten Massen entwurzelter Menschen zusammendrängen, als wäre dort jener Friede und die wahre Lebensqualität zu finden, die ihnen ihre Führer verheißen.

Hand in Hand mit individueller Anspruchslosigkeit als Alternative zum Üblichen wird auch ein verändertes Bewußtsein, das doch so gefragt ist, gewonnen. An die Stelle eines eingebildeten "Selbstwertes", der uns aus der Gemeinschaft herauslöst, tritt mit angestrebter Einordnung in den natürlichen Überbau ein uns mit der Umwelt verbindender Daseinssinn.

Dieses Eingefügtsein in ein uns übersteigendes Ganzes fordert von uns neuerdings auch Zurückhaltung in der Selbstvermehrung, was allerdings nicht mehr im Interesse des "eigenen Volkes" liegt. Dieses übergreifende System "Natur" in und von dem wir leben, braucht uns nicht als Herrn, sondern wir müssen es in seinem Verhalten verstehen lernen, soll der Mensch künftig in bewußter Harmonie mit seiner Umwelt leben können.

Diese unerläßliche Erfahrung kann leider kein noch so ausgeklügeltes politisches Programm vermitteln, weil ein Programm bloß Wunschvorstellungen formuliert, aber nicht die Leute hervorbringt, die es verwirklichen. So bleibt nur als universal

gültiges Erziehungsmittel die bittere Erfahrung menschlichen Daseins (wie sie z.B. dieses Buch schildert) in einer unmenschlichen Realität, solange sich die Menschheit nicht in ihrer Bedingtheit und damit zugleich auch das sie Bedingende (das Unbedingte) begreift.

Der Buch-Untertitel lautet "Alternatives Leben". Alternativ aber heißt: "Wahlweise zwischen zwei Möglichkeiten." Wird nun der gebotene Inhalt dem Titel gerecht? Meines Erachtens geht es heute um die Entscheidung zwischen zwei möglichen menschlichen Grundeinstellungen, was zwangsläufig zur Polarisierung in zwei Interessengruppen führt. Da gibt es seit eh und je die anspruchslosen und anspruchsvollen Menschen, wobei jede Gruppe einen anderen Lebensstil praktiziert, zumindest aber anstrebt. Es kann kaum ein Zweifel daran bestehen, für welchen Lebensstil das vorliegende Buch eintritt, wodurch sich der Untertitel eindeutig rechtfertigt.

Was soll nun mit der Schilderung dieses schweren, ja tragischen Schicksals bewirkt werden ? Es soll vor einem leichtfertigen Entschluß warnen, aber nicht den Willen zu einem genügsamen naturverbundenen Leben ersticken. Damit das Buch gerade bei der Jugend, die nach einer gangbaren Alternative sucht und für die es auch geschrieben wurde, nicht zu Mißverständnissen kommt, wäre es wünschenswert, im Text oder wenigstens als Nachwort darauf hinzuweisen, daß im vorliegenden Fall sowohl die Anfangsbedingungen wie die spätere politische Entwicklung extrem ungünstig waren. Außerdem wäre die weltanschauliche Begründung, die zu dem alternativen Unternehmen Anlaß gab und für ein Durchhalten dabei unerläßlich ist, deutlich in den Vordergrund zu rücken. Auch müßte erwähnt werden, daß eine Alternative im aufgezeigten Stil sich heute in einer menschlichen Umwelt durchsetzen muß, die dazu gar nicht paßt. Dadurch ergibt sich, vor allem im Vergleich zu dieser Umwelt, der Eindruck, von Kümmerlichkeit und übermäßiger Belastung durch die alternative Lebensführung. Hier ist darauf hinzuweisen, daß der äußere Eindruck jedes Bildes durch einen völlig unpassenden Rahmen verfälscht wird. Außerdem darf es bei einer Alternative zum heute Bestehenden überhaupt nicht um das Äußerliche - es muß um die Innerlichkeit gehen, um ein sich nicht im Sensationellen verlierendes Lebensziel, sondern um einen uns mit der natürlichen Wirklichkeit unmittelbar verbindenden und uns in ihr bergenden Lebenssinn, dem das sinnliche Erleben untergeordnet ist.

Karl Trenkler

Arbeitsgruppe Dritte-Welt-Kinderbücher der Erklärung von Bern:

Unterrichtseinheiten zu Dritte-Welt-Kinderbücher

Begleitmaterialien zu Kinderbüchern für die Primarstufe
Erklärung von Bern 1979

Bezug: Aktion Dritte-Welt-Kinderbücher, Gartenhofstr. 27, CH-8004 Zürich

Preis: je DM 4,--

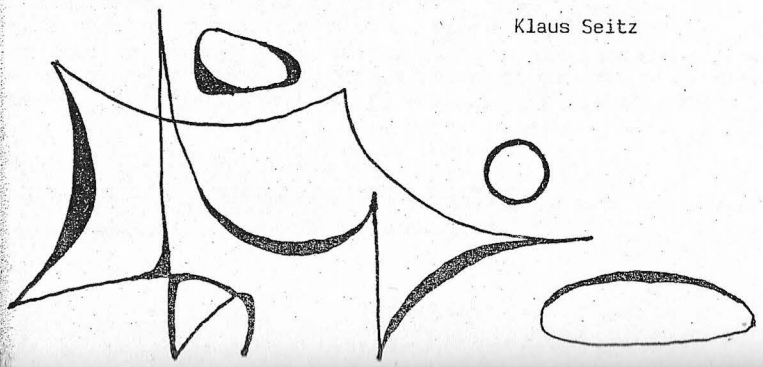
Form: Vier Mappen mit je 20 - 30 Seiten losen Blättern (Hintergrundinformationen, didaktische Hinweise, Bastel- und Spielvorlagen); zu jeder Einheit sind zusätzlich 4 Poster erhältlich (DM 12,--), sowie eine Diaserie bei der angegebenen Adresse ausleihbar.

Inhalt: Jeder der Unterrichtseinheiten enthält Begleitmaterialien für Lehrer, Kindergärtner(innen), Eltern zu einem empfehlenswerten Kinderbuch über die Dritte Welt (Matsele: Wer sagt denn, daß ich weine; Feustel: Ein Indio darf den Tag nicht verschlafen; Lutz-Marxer/Lutz: Muraho!; Baker: Kleiner Läufer aus dem Langhaus). Wir finden darin kurze Berichte über die Lebensbedingungen der Menschen aus dem jeweiligen Kulturkreis, der in den Kinderbüchern angesprochen ist, Informationen zur Geschichte des Landes, in welchem das Buch spielt (Südafrika, Bolivien, Ruanda und USA), und Spielhinweise, Bastelanleitungen, Lieder, Kochrezepte und kleine Sprachkurse geben einen unmittelbaren Einblick in Teilbereiche der Lebensweise von Kindern in der Dritten Welt, deren praktischer Nachvollzug den kleinen Lesern der jeweiligen Kinderbücher sicherlich großen Spass machen dürfte.

Mit der Broschüre "Dritte Welt: Empfehlenswerte Kinder- und Jugendbücher" (EvB 1979, DM 6,--) wies die Schweizer Arbeitsgruppe auf eine Fülle von Kinderbüchern hin, in denen Länder und Menschen der Dritten Welt nicht wie in vielen exotischen Abenteuerbüchern bloße Kulisse mehr oder minder spannender Heldengeschichten sind, sondern zum Gegenstand ernsthafter Auseinandersetzungen werden. Diese Unterrichtseinheiten geben dem Erzieher nun gute Anregungen in die Hand, um sich zusammen mit den Kindern näher mit den Büchern und den darin angesprochenen Themenkreisen zu beschäftigen. Diesen Materialien geht es weniger darum, in die politische Brisanz von Armut und Unterentwicklung einzuführen, was sicherlich auch eine Überforderung für Kinder im Grundschulalter wäre - als vielmehr bei Kindern Verständnis für ihnen fremde Lebensweisen zu entwickeln, um durch die Eröffnung einer von Feindbildern und Vorurteilen freien solidarischen Grundeinstellung den Boden für eine weitere Erarbeitung der Dritte-Welt-Problematik zu legen. In dieser Hinsicht schon einen Schritt weiter geht die für die Sekundastufe I empfohleme Unterrichtseinheit zu einer Erzählung von Robinson Matsele, welche die Apartheid zum Gegenstand hat.

Diese Unterrichtseinheiten bereichern das bislang recht karge Feld entwicklungspolitischer Unterrichtsmaterialien für die Primarstufe. Ich hoffe, daß diese Materialien Grundschullehrer ermutigen können, das Thema "Dritte Welt" schulisch aufzuarbeiten, obwohl es in den Lehrplänen aller Bundesländer für die Grundschule noch immer verpönt ist. Dabei bietet gerade dieses Thema die Chance, einerseits über die Einsicht in ferne Kulturkreise auch Solidarität zum ausländischen Mitschüler zu ermöglichen, andererseits das Kind zu einer selbstreflexiven Einschätzung der eigenen Lebensweise anzuregen. Dies ist auch die Hoffnung der Autoren, die mit diesen Unterrichtseinheiten der heiklen Frage nach der Berechtigung politischer Bildung schon im Kindergarten- und Grundschulalter eine überzeugende, wenn auch noch vorsichtige, Antwort geben.

Klaus Seitz



Fastenopfer der Schweizer Katholiken,
Brot für die Welt, Misereor (Hrsg.)

DRITTE - WELT - MEMORY

Ein Spiel für Kinder ab 5 Jahre

Bezug: Misereor, Mozartstr. 9, 51 Aachen

Preis: kostenlos

Verleih: iz3w rt

Form: 80 Bildkärtchen mit Spielanleitung

Inhalt:

Auf 80 Bildkärtchen mit Spielanleitung sind 20 Situationen aus der 3. Welt und die entsprechende Darstellung aus unserer Umgebung je paarweise abgebildet und zwar zu folgenden Themenbereichen: Wohnung, Medizin/Ernährung, Mensch/Arbeit, Umwelt, Kirche/Schule. Die Bilder sind schwarz-weiß und können angemalt werden.

Spielvorschläge:

Die Spielregeln sind die der herkömmlichen Memory-Spiele. Folgende Spielvarianten kann man ausprobieren:

- Es können Kartenpaare mit dem gleichen Bild gesammelt werden
- Es können zu einem Bild aus Deutschland direkt das Bild aus der Dritten Welt gesammelt werden
- Jeder Spieler kann sich auf einen der Themenbereiche spezialisieren und die dazu gehörigen Kartenpaare sammeln
- Es können auch Bildgeschichten gelegt werden.

Da sehr viele Kinder begeistert Memory spielen, halte ich es für eine gute Möglichkeit, dieses Spiel mit entwicklungspolitischen Inhalten zu füllen und in den Kindern auf spielerische Weise ein erstes Interesse für die sog. 3. Welt zu wecken.

Problematisch ist jedoch die stillschweigend gemachte Bewertung unserer industrialisierten Entwicklung als überlegen. Dadurch wird eine Aufholstrategie zur Bewältigung der Unterentwicklung nahegelegt, anstatt unsere Überentwicklung gemeinsam mit deren Unterentwicklung (als zwei Arten von Fehlentwicklungen, die eng zusammen gehören) in Frage zu stellen und gemeinsam nach einer alternativen besseren Entwicklung zu suchen.

-st. hillejan-

walter grasskamp

triviale negerbilder
in europäischer werbung und illustration

eine diaserie für schulen, gewerkschaftl. und kirchl. bildungsarbeit

verlag: vista point verlag, jereonshof 30, 5000 köln 1

preis: 27.50 dm

verleih: iz3w rt

form: 12 farbdias, begleitheft, in dem die bilder analysiert und anwendungsmöglichkeiten im unterricht vorgeschlagen werden.

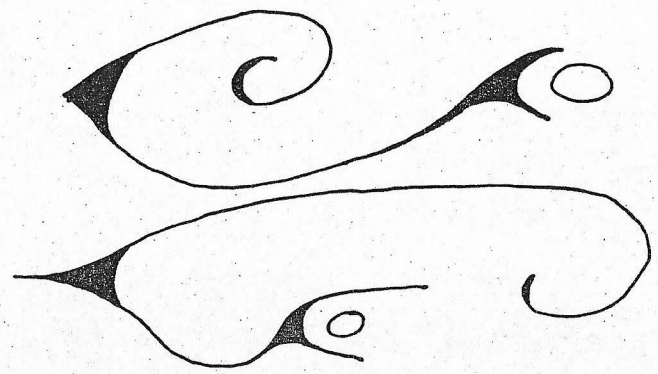
inhalt:

die bilder zeigen rassistisch verzerrte darstellungen von afrikanern, wie wir sie auch heute noch auf verpackungen und warenzeichen und in der werbung entdecken können. wir sehen infantile , unterwürfige und fröhliche mohren, primitive menschenfresser und naturverbundene halbaffen.

solche klischees dienten in der kolonialzeit den politischen und wirtschaftlichen interessen der kolonialisten,wem nutzen sie heute?

die diaserie läßt sich in allen schulstufen verwenden. sie soll dazu beitragen, weitverbreitete und als solche gar nicht mehr wahrgenommene rassenvorurteile und klischeevorstellungen bewußt zu machen, sie zu hinterfragen und dadurch abzubauen. gleichzeitig werden manipulationstechniken unserer werbung entlarvt. man kann dieses didaktische material sehr empfehlen.

-st. hillejan-



AUTOREN

+ WOLFGANG BEER wohnt in 1000 berlin 44, in der schudamastraße 27.

+ GERHARD DILSCHNEIDER, herdbruckerstraße 14, 79 ulm/donau, ist meines wissens ev. pfarrer bei dienst für mission und ökumene im bereich der prälatur ulm.

+ GOTTFRIED HESS, steinbruchstr. 9, 7407 wendelsheim, ist student der theologie und der sozialpädagogik an der universität tübingen.

+ DR. ALFRED HOLZBRECHER, dauner str. 9, 5210 troisdorf-spich, ist lehrer an einem gymnasium (religion/deutsch); er promovierte über ein entwicklungspädagogisches thema.

+ ARNOLD KÖPCKE ist rechtsanwalt und diplom-pädagoge in 8702 kist, untere dorfstraße 3.

+ THOMAS MÜLLER, schubertweg 44, 518 eschweiler, ist student in aachen.

+ DR. GOTTFRIED ORTH, darmstädter straße 17, 6108 weiterstadt, ist ev. pfarrer ebendort und ständiger mitarbeiter dieser zeitschrift.

+ PROF. DR. GERHARD SCHULZE ist erreichbar über die universität bamberg, fakultät sozial- und wirtschaftswissenschaften, feldkirchenstraße 21, 86 bamberg.

+ KLAUS SEITZ, altheimer str. 2, 7410 reutlingen 24, studiert an der ph eßlingen.

+ ALFRED K. TREML siehe impressum.

+ KARL TRENKLER alias karl czuma ist pensionierter ingenieur und wohnt in A-6330 kufstein/tirol, siebenbürger str. 8 (österreich).

ADRESSENÄNDERUNGEN BITTE UMGEHEND DEM VERLAG MITTEILEN! danke!!!

---

die graphiken zeichnete ulrike lang.

blätter des informationszentrums
dritte welt

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
+berichtet über den Befreiungskampf der Völker in der 3.Welt und den Aufbau unabhängiger, fortschrittlicher Staaten

Probeexemplar anfordern!
Informationszentrum
Dritte Welt
Postfach 5328
D-7800 Freiburg

Wir veröffentlichen

Dissertationen
Habilitationen
Diplomarbeiten
wissenschaftliche Arbeiten
und Reihen
Fachveröffentlichungen
Dokumentationen
Skripten
Reprints

Fordern Sie bitte Informationsmaterial an.

HAAG + HERCHEN Verlag GmbH
Eichhardstraße 30, 6000 Frankfurt am Main, Telefon (0611) 550301-13