

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

3



Entwicklungstheorien und
EntwicklungsPädagogik



IFO-Institut für Wirtschaftsforschung

Afrika-Studien

S. von Gnielinski

Der traditionelle Fischfang in Westafrika
Liberia – Elfenbeinküste – Sierra Leone
1976, VII, 196 S., DM 52,- ISBN 3 8039 0138 3 (Nr. 93)

H. Schiffrer u. a.

Nach der Dürre. Die Zukunft des Sahel
Die Dürrekatastrophe von 1973 liegt dieser Studie zugrunde
1976, XIII, 370 S., DM 69,- ISBN 3 8039 0139 1 (Nr. 94)

J. Schultz

Land Use in Zambia
Vol. I: The Basically Traditional Land Use System and their Regions; Vol. II: Land Use Map
1976, VIII, 216 S., mit 4 mehrfarbigen Karten, DM 84,-
ISBN 3 8039 0137 5 (Nr. 95)

G. Payr

Förderung und Beratung traditioneller Kleinbauern in Salima Malawi
Untersuchung von Konzept, Organisation und Methoden der Förderung
1977, 302 S., DM 54,- ISBN 3 8039 0152 9 (Nr. 96)

J. Jeska

Botswana – Lesotho – Swaziland
Detaillierte Darstellung der agrar. Strukturen
1977, XIV, 396 S., DM 62,- ISBN 3 8039 0153 7 (Nr. 97)

J. Lagemann

Traditional African Farming Systems in Eastern-Nigeria
1977, XVII, 269 S., DM 48,- ISBN 3 8039 0154 5 (Nr. 98)

R. Bartsch

Economic Problems of Pest Control
Examined for the Case of the Gezira/Sudan
1978, 124 S., DM 32,- ISBN 3 8039 0151 8 (Nr. 99)

E. W. Schamp

Industrialisierung in Äquatorialafrika
Zur raumwirksamen Steuerung des Industrialisierungsprozesses in den Küstenstaaten Kamerun, Gabun und Kongo
1978, 348 S., DM 72,- ISBN 3 8039 0162 6 (Nr. 100)

R. Marvin

Land or Wages
The Evaluation of Occupational and Residential Alternatives by the Rural Basoga
1978, VI, 189 S., DM 54,- ISBN 3 8039 0166 9 (Nr. 101)

W. Reichhold

Der Senegalstrom, Lebensader dreier Nationen
Die Nutzbarmachung des Senegalbeckens
1978, XIV, 383 S., DM 76,- ISBN 3 8039 0163 4 (Nr. 102)

B. Heine

Sprache, Gesellschaft und Kommunikation in Afrika

Auseinandersetzung mit den sprachlichen Kommunikationsproblemen Afrikas
1979, 216 S., DM 45,- ISBN 3 8039 0171 5 (Nr. 103)

S. Kwanuka

Amin and the Tragedy of Uganda
Rückblick auf die Terrorherrschaft von Idi Amin. Der erste Bericht konzentriert sich auf Amin und Uganda; im zweiten Teil wird die Tragödie Ugandas vor dem Hintergrund des Versäumnisses der Weltöffentlichkeit gesehen, das Regime von Idi Amin zu ächten und zu isolieren
1979, IX, 201 S., DM 48,- ISBN 3 8039 0177 4 (Nr. 104)

I. Aumüller

Dekolonisation und Nationwerdung in Sansibar
Eine umfassende Darstellung des dramatischen Wandels von einem arabischen Sultanat zu einem sozialistischen, afrikanischen Staat
1980, 154 S., DM 44,- ISBN 3 8039 0178 2 (Nr. 105)

P. T. Kennedy

Ghanalan Businessmen: From Artisan to Capitalist Entrepreneur in a Dependent Economy
1980, 176 S., DM 48,- ISBN 3 8039 0182 0 (Nr. 106)

R. Lauff

Phasen und Bezugsfelder der Außenpolitik Algeriens
1981, IV, 227 S., DM 48,- ISBN 3 8039 0198 7 (Nr. 107)

K. H. Ebert

Gewohnheitsrecht und ländliche Entwicklung in Afrika
1982, 208 S., DM 49,- ISBN 3 8039 0235 5 (Nr. 108)

P. Oestardiehoff/K. Wählmuth (Eds)

The Development Perspectives of the Democratic Republic of Sudan
1983, XI, 339 S., DM 68,- ISBN 3 8039 0258 4 (Nr. 109)

S. Pausewang

Peasants, Land and Society
A Social History of Land Reform in Ethiopia
1983, IV, 237 S., DM 54,- ISBN 3 8039 0275 4 (Nr. 110)

A. Rázafimahela

Naturzerstörung in Entwicklungsländern
Ursachen, Folgen und Bekämpfungsmöglichkeiten von Wald- und Weidelandbränden am Beispiel von Madagaskar
1986, X, 196 S., DM 54,- ISBN 3 8039 0340 6 (Nr. 111)

G. E. Kapp

Agroforstliche Landnutzung in der Sahel-Sudanzone
Traditionelle Bewirtschaftung, Nutzungsprobleme, Lösungsansätze durch Projekte und Forschung
1987, 410 S., DM 68,- ISBN 3 8039 0347 5 (Nr. 112)

Impressum

ZEP - Zeitschrift für
Entwicklungs-Pädagogik

Die Zeitschrift für Entwicklungs-
Pädagogik erscheint im
WOCHENSCHAU Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH

Herausgeber: Alfred K. Tremel

Redaktionsanschrift:

Falkenstr. 5, 7798 Denkingen,
Tel. 07552/7450

Redaktion:

Dr. Gottfried Orth/Karlsruhe
Klaus Seitz, M.A., Reuten
Prof. Dr. Alfred K. Tremel/Tübingen
Dr. Erwin Wagner, Hildesheim
Dr. Joachim Winter/Tübingen

Anzeigenverwaltung: Wochen-
schau Verlag, Anzeigenabteilung,
Barbara Wetzel, Tel. 06196/84010

Druck:

Offsetdruck Pfeiffer oHG
6231 Sulzbach (Taunus)

**Erscheinungsweise und Bezugs-
bedingungen:** Erscheint viertel-
jährlich, Jahresabonnement DM
24,- Einzelheft DM 7,-; alle
Preise verstehen sich zuzüglich
Versandkosten. Zu beziehen
direkt vom Verlag, Abbestellun-
gen spätestens acht Wochen vor
Ablauf des Jahres.

Verlagsanschrift:

Wochenschau Verlag,
Adolf-Damaschke-Str. 103,
6231 Schwalbach/Ts.

V.i.S.d.P. Alfred K. Tremel

ISSN 0175-0488 D

Weltforum Verlag

Weltforum Verlagsgesellschaft mbH für Politik und Auslandskunde
Manenburger Str. 22, D-5000 Köln 51 (Manenberg) - Telefon (02 21) 3 75 95-0



ZEP 3

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

11. Jahrgang, September 1988

Inhalt:

Manfred Wöhlcke:

Morbus Latinus – Die lateinamerikanische Krankheit oder Endogene Fehlentwicklung und die Gefahr der sozialen und ökologischen Selbsterstörung

4

Burrhus Skinner

Selektion durch Folgen

9

Horst Siebert

Die Dritte Welt als Thema der Erwachsenenbildung

16

Studienmöglichkeiten im Lernbereich „Dritte Welt“ und Entwicklungspädagogik

22

Tagungsbericht „Ist Ökologie lehrbar?“

27

Tagungsbericht „... auf der Suche nach einer entwicklungsbezogenen Didaktik“

30

Rezensionen

32

Informationen
Informationen

34

EDITORIAL

Entwicklungstheorien und Entwicklungspädagogik oder: Über das Sterben und Geborenwerden von Paradigmen

Liebe Leserinnen und Leser

Entwicklungspädagogik hat einen engen systematischen Bezug zu Entwicklungstheorien, insb. zu den Theorien der Unterentwicklung. So wie die Entwicklungspsychologie die Theorien der Entwicklung von *Individuen* rezipiert, so muß die Entwicklungspädagogik aufmerksam die Theorien der Entwicklung von *Gesellschaften* zur Kenntnis nehmen, denn sie versteht sich als pädagogische Reaktion auf die Entwicklungstat- sache der Gesellschaft. Es ist deshalb nur konsequent, wenn wir jetzt auch einmal ein Heft vorlegen, das dieses Thema schwerpunktmäßig behandelt. An der Zeit ist es, denn auf dem Gebiete der Entwicklungstheorien hat sich die Diskussion in den letzten Jahren in einer Weise weiterentwickelt, daß man ohne Übertreibung von einer Krise aller traditionellen Entwicklungstheorien – seien sie „rechter“ oder „linker“ Provinienz – sprechen muß. Zwei Beispiele:

+ „Das Beste aus Reader's Digest“ veröffentlichte im August 1986 einen Beitrag von Jean-Francois Revel mit dem Titel „Der schlimmste Feind der dritten Welt“, in dem der konservative französische Autor, Träger des Konrad-Adenauer-Preises für Publizistik, mit einem geradezu klassisch gewordenen Mythos abrechnet, nämlich mit der Unterstellung, wonach Wohlstand und Demokratie der reichen Völker der nördlichen Erdhalbkugel mit der Ausbeutung, der Beraubung und Verarmung der armen Völker des Südens bezahlt würden. Weder historisch noch systematisch hänge die Unterentwicklung der Dritten-Welt-Länder mit der „Überentwicklung“ der Industriestaaten zusammen. Zwischen der Tatsache, daß bestimmte europäische Länder Kolonialreiche besaßen, und der Entwicklung des Pro-Kopf-Einkommens der Industriestaaten gäbe es keinen kausalen Zusammenhang: „Die europäischen Länder mit dem höchsten Pro-Kopf-Einkommen der Gegenwart, nämlich die Schweiz und Norwegen, haben nie einen einzigen Quadratmeter Kolonialland besessen. Lateinamerika hat sein Kolonialherrschaftsjoch bereits vor über 150 Jahren abgeschüttelt, so daß sich seine wirtschaftlichen Schwierigkeiten kaum den Spaniern bzw. Por-

tugiesen zuschreiben lassen. Kurz, es gibt nichts, woraus sich ein unmittelbarer Kausalzusammenhang zwischen kolonialistischer Ausbeutung und heutigem Entwicklungsdefizit ableiten ließe.“ (S. 35). Auch das sog. „Handelsungleichgewicht“ zwischen Entwicklungsländern und Industriestaaten („terms of trade“) entpuppe sich bei genauer Nachprüfung als eine Mär, und selbst die „rücksichtslosen kapitalistischen Multis“ sind bei Lichte besehen zahme Tiger: „Dabei sind heute gerade die kommunistisch oder sozialistisch regierten Länder – wie Äthiopien, Angola, Mocambique und Madagaskar –, zu denen die Multis seit zehn oder 20 Jahren gar keinen Zutritt haben, am schlimmsten dran.“ (S. 37)

+ Im Deutschen Allgemeinen Sonntagsblatt Nr. 24 vom 12. Juni 1988 publizierte Günther Mack, der Entwicklungsexperte des liberalen protestantischen Wochenblattes, einen Beitrag zum gleichen Thema mit dem bezeichnenden Titel: „Liebe kann blind machen“. Hier kommt der Autor, der aus einer ganz anderen Warte aus seine „Lernprozesse“ beschreibt, zu einem ganz ähnlichen Ergebnis wie der zuvor erwähnte Autor. Alle ursprünglichen Hoffnungen auf eine Entwicklungshilfe, die die Unterentwicklung in der Dritten Welt überwinden sollte, sind gescheitert. Weder Brunnen im Sahel konnten die dortige Dürre überwinden, noch die Finanzierung exportfähiger Agrarprodukte oder die „blinde Liebe“ zu einem charismatischen Führer der Dritten Welt wie Julius Nyerere, konnten die Verschlimmerung des Problems auch nur aufschieben: „Humanitäres Engagement allein hatte nicht hellsehend, sondern blind gemacht.“ Aber wenn schon die Entwicklungsländer nicht entwickelt werden konnten, so sollte jetzt – anlässlich der Bilanzierung des Desasters – doch zumindest unsere eigenen Einsichten entwickelt werden – und in Lernprozesse übersetzt werden. Aber in welche Lernprozesse? Der Autor zitiert zustimmend eine dem indonesischen Entwicklungshelfer-Corps geradezu martialisch eingebläute Verhaltensregel: „Geht in die Dörfer, haltet die Augen auf, lernt, wer warum was macht, aber haltet um Gottes Willen den Mund, und gebt in den ersten sechs Monaten keinen Ratschlag, denn ihr wißt nicht, wovon ihr redet und was ihr im Zweifelsfall anrichtet!“

Beiden Beiträgen gemeinsam ist die systematische Desillusionierung traditioneller entwicklungstheoretischer Mythen. Sie lauten:

– Es gibt einen (systematischen und historischen) Kausalzusammenhang von Unterentwicklung in der Dritten Welt und „Überentwicklung“ in den Industriestaaten.

– Die Ursachen der Unterentwicklung lassen sich *monokausal* auf primär exogene Ursachen zurückführen: auf die Ausbeutung durch kolonialistisch und kapitalistisch geprägte Industriestaaten.

– Die Menschen in der Dritten Welt sind Opfer, wir Menschen der Industriestaaten (der „Ersten Welt“) sind Täter.

– Die Lösung des Problems heißt Entwicklungshilfe und gerechtere Welthandelsstrukturen.

– Das Ziel heißt Entwicklung zu einem *Lebensstandard*, wie er uns selbstverständlich ist.

Alle diese Prämissen sind inzwischen, von links und von rechts, erschüttert worden:

+ Weder systematisch noch historisch läßt sich ein *notwendiger* Kausalzusammenhang von Unterentwicklung und „Überentwicklung“ aufzeigen; dort wo ein solcher Zusammenhang zu bestehen scheint, ist er kontingent.

+ Eine *monokausale* Erklärung von Unterentwicklung konnte in keinem Falle nachgewiesen werden. Die Gründe sind vielschichtig, von Land zu Land verschieden. Jede monokausale Erklärung, insb. auch alle exogenen Theorieansätze, ist in Anbetracht der komplexen Wirklichkeit zu schlicht.

+ Die Trennung von „Täter“ und „Opfer“ läßt sich nicht mehr aufrechterhalten. In einer funktional-differenzierten Weltgesellschaft scheinen alle Menschen beides – mehr oder weniger – zugleich zu sein.

+ Politische und pädagogische Entwicklungshilfe ist nicht der Stein der Weisen bzw. die Lösung des Problems. Auch eine Integration in den Weltmarkt wird die disperaten Strukturen nicht zum Verschwinden bringen, sondern nur reproduzieren. Letztlich scheint jede planmäßige Verbesserung von Welt (und ihren Menschen) an unüberwindliche Grenzen zu stoßen, die in der autopoietischen Struktur hochentwickelter Systeme begründet liegen.

+ Wir scheinen das Ziel unserer Entwicklungspolitik (und unserer Entwicklungspädagogik) verloren zu haben. „Der Dritten Welt zu einem Lebensstandard zu verhelfen, wie er uns selbstverständlich ist? Das hielte unser Globus kein zweites Mal aus.“ (G. Mack) Was aber dann? Wir haben uns inzwischen daran gewöhnt, mit einem Minimalziel zu denken und zu arbeiten: die Grundbedürfnissicherung. Aber schrumpft damit nicht das Gute Leben zum bloßen

Überleben zusammen?

Vertraute theoretische Erklärungsmuster fallen damit wie ein Kartenhaus in sich zusammen. Aber das Versagen einer bisher dominanten Theorie kann schnell zu einer kognitiven Regression führen und enttäuschte Liebe kann schnell in Aggressionen, ja in Haß, umschlagen. Wie können wir dieses vermeiden? Wie können wir aus Fehlern lernen, anstatt alte Fehler künftig nur besser zu machen?

Wir finden in diesem Heft in den beiden Hauptbeiträgen paradigmatisch zwei verschiedene (theoretische) Formen, mit diesem Problem umzugehen. *Manfred Wöhlcke* beschreibt eng an unserem Ausgangsthema entlangdenkend und am Beispiel des lateinamerikanischen Kontinentes den Stand einer Entwicklungstheorie, die sich dem Scheitern traditioneller Hypothesen stellt. Die Genese der Unterentwicklung wird nun nicht mehr monokausal interpretiert, sondern in eine Vielzahl von Faktoren differenziert aufgeschlüsselt. Dem Ziel der „nachholenden Entwicklung“ – analog zu den Industriestaaten – wird ebenso eine Abfuhr erteilt wie dem Ziel eines bloß quantitativ verstandenen Wirtschaftswachstums. Gleichzeitig werden die endogenen Faktoren der Unterentwicklung, insb. die nationalen Eliten in den Dritte-Welt-Ländern, in erster Linie als ursächlich für die lateinamerikanische Krankheit hervorgehoben (ohne die deformierende Bedeutung exogener Faktoren zu leugnen).

Das ist der Stand einer elaborierten Entwicklungstheorie, die aus den Kinderkrankheiten herausgewachsen und anstelle allzu vereinfachender Annahmen einen komplexen und vernetzten Verweisungshorizont von Ursachen und Folgen skizziert. In dem Maße aber wie die Komplexheit einer Theorie steigt, sinkt die Fähigkeit daraus unmittelbare Handlungsanweisungen abzuleiten. Und es ist deshalb kein Wunder, daß der Beitrag recht resignativ endet. Dort aber wo (wieder) eine Ursache hervorgehoben wird, nämlich die „nationalen Eliten“, suggeriert sie wieder eine Handlungsmöglichkeit, verschenkt aber gleichzeitig den Theoriegewinn einer gerade nicht mehr monokausalen Sichtweise.

Der zweite Hauptbeitrag von Burrhus Skinner scheint nur auf den ersten Blick etwas entfernt von dieser Problemlage. Wer ihn genau (und vielleicht mehrfach) liest, wird die theoretische Revolution entdecken, die in diesem Text steckt. Wissenschaftliche Revolutionen haben

es zu Beginn immer schwer, sich verständlich zu machen. Sie zerstören vertraute Denkweisen und damit überkommene kognitive Sicherheiten und produzieren deshalb nicht selten eine emotionale Ablehnung. Skinner schlägt vor, nicht nur die Entwicklung der anorganischen und organischen Evolution, sondern auch jene von Gesellschaften, ja selbst die von Individuen *evolutionstheoretisch* zu begreifen und das heißt eben, nicht mehr (wie wir es gewöhnt sind) handlungstheoretisch. Übertragen auf unser Ausgangsproblem bedeutet dies z.B., die Unterentwicklung in der Dritten Welt nicht mehr als Folge von Handlungen (von Gesinnungen, Absichten und Handlungsentschlüssen) zu entschlüsseln, die deshalb auch wiederum durch (andere) Handlungen korrigierbar scheinen, sondern als „Selektion durch Folgen“, genauer gesagt: als Folge eines stochastischen (zufälligen) und nicht planbaren Zusammenspiels von Variations- und Selektionsprozessen.

Das ist eine radikale Abkehr von unserer normalen Art und Weise zu denken. Sie würde eine völlig neues Bild von Entwicklungspolitik und von Entwicklungspädagogik implizieren. Die wichtigsten Prämissen eines solchen evolutionstheoretischen (bzw. systemtheoretischen) Verständnisses politischer und pädagogischer Prozesse lauten:

1. Entwicklung ist ein stochastischer und kontingenter Prozeß von Variations- und Selektionsmechanismen, die den Austausch zwischen einem System und seiner Umwelt regulieren, und nicht unmittelbare Folge individueller Handlungen von Subjekten.

2. Entwicklung kann (deshalb) nicht von außen (exogen) und nicht monokausal geplant und gesteuert werden, sondern nur von innen (endogen) und autopoietisch (selbstorganisiert). Man kann nicht etwas entwickeln, etwas kann sich nur selbst entwickeln.

3. Entwicklung kann von außen (exogen) behindert oder gefördert werden durch Bereitstellung eines Kontextes, innerhalb dessen sich ein System (selbst) entwickelt.

4. Entwicklung ist eine Eigenschaft von ganz unterschiedlichen emergenten Systemen: Weltall, Ökosystem, Spezies, Gesellschaften (Kulturen), Individuen, Zellen, Molekülen ect.

5. Eine Entwicklung, die für eine emergente Systemebene gut ist, kann für eine andere schlecht sein und umgekehrt.

6. Das Überleben der nächsthöheren Einheit impliziert diejenige der niederen, aber nicht umgekehrt.

7. Entwicklung darf nicht gleichgesetzt werden mit Verbesserung, mit Perfektion, sondern dient dem Aufbau und dem Erhalt der Überlebensfähigkeit, die bei der Species Mensch die kulturelle Ausgestaltung des „Guten Lebens“ einschließt.

8. Entwicklung geschieht auf der Ebene von Variationsbildung immer durch Individuen (in Form von *vorlaufenden* genetischen und/oder kulturellen „Mutationen“). Dagegen ereignet sich Selektion immer durch die Umwelt und immer erst *nachträglich* („post faktum“).

Die Konsequenzen dieses Denkens auf Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik sind noch nicht ausgelotet. Die Diskussion hat eben erst begonnen (vgl. BAUMANN/TREML 1988; TREML 1987; 1988a, 1988b). Die Leistungsfähigkeit dieser interdisziplinären Theorieofferte scheint sehr hoch zu sein, sie erklärt mit wenig Prämissen viel und macht weiterhin individuelles (politisches und pädagogisches) Handeln auf der Ebene eines Variationsangebots möglich und sinnvoll, aber sie erkauft diesen Vorteil mit dem Nachteil eines schwierigen Umlernprozesses, der nicht nur auf liebgewordene Vorstellungen verzichtet (so z.B. mit der Vorstellung, wir Menschen wären Subjekte unserer Geschichte und initiiierende Agens auch in der Entwicklungspolitik), sondern auch das Erlernen einer neuen und sehr abstrakten Semantik impliziert.

Um zwei weitverbreitete Mißverständnisse zu vermeiden, sei hier abschließend noch auf folgendes hingewiesen: 1. Solche Theorien sind m.e. nicht wahrheitsfähig, sie sagen weniger etwas über die Welt aus, als vielmehr über die Art und Weise wie wir denken. Sie sind ein Sprachspiel, mit dem wir die Erkenntnis unserer Welt organisieren. Wenn es gelingt, dürfen wir (vorläufig) weiter mitspielen. 2. Liebgewordene Werte erhalten wir nicht dadurch, daß wir sie weiterhin nur kontrafaktisch erwarten, sondern daß wir Bedingungen schaffen, die sie faktisch ermöglichen. Dann aber ist es hilfreich zu wissen, was diesem Vorhaben entgegensteht. Gerade dann, wenn wir die „Würde der Person“ (oder die Vorstellung eines initiiierenden Agens) als einen unverzichtbaren Wert unserer Kultur betrachten, ist es müßig, auf den Überbringer der Botschaft ihrer tödlichen Bedrohung zu schimpfen. □

Alfred K. Treml, 30. Juli 1988

LITERATUR

Baumann, U./Treml, A.K.: Schöpfung oder Evolution? Ethische Konsequenzen eines Paradigmenwechsels. In: Preul, R./Scheilcke, Chr./Schweitzer, F./Treml, A.K. (Hg.): Glaube, Bildung, Aufklärung. Zur Wiedergewinnung des Bildungsbegriffes in Pädagogik und Theologie. Gütersloh 1988 (erscheint im Herbst).

Mack, G.: Liebe kann blind machen. Die Wüste wächst - Dritte Welt und Entwicklungshilfe: Lernschritte mit den Lesern. In: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt Nr. 24, 12 Juni 1988.

Revel, J.-F.: Der schlimmste Feind der dritten Welt. In: Das Beste aus Reader's Digest 39 (1986), August 1986, S. 33-38.

Treml, A.K.: Einführung in die Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1987.

Treml, A.K.: Die Illusion unmittelbarer Veränderung. In: Entwicklungspolitische Nachrichten (Wien) 6/1988a, B2-B4.

Treml, A.K.: Alternativbewegungen im Kontext einer Systemtheorie der sozio-kulturellen Evolution. In: Huschke-Rhein, F. (Hg.): Systempädagogische Wissenschaftslehre als Bildungslehre im Atomzeitalter Bd. III. Köln 1988b (im Erscheinen)

Thomas Methfessel

NOCH FLIESSEN SHIVAS TRÄNEN...



Riesige Staudämme im Tal der Narmada sollen indische Stammesvölker aus ihrer Heimat verdrängen

Mit Mitteln der Weltbank wird gegenwärtig im indischen Bundesstaat Gujarat am Sardar-Sarovar-Damm gebaut. Kritiker weisen auf die drohende Naturzerstörung und die notwendige Umsiedlung von mehreren hunderttausend Unreinwohnern hin. Thomas Methfessel geht in diesem Buch vor allem auf die sozialen Folgen ein, die er auf der Basis von intensiven Recherchen in betroffenen Dörfern anschaulich darstellt.

ISBN 3-927211-00-1 DM 14.80

DURGA PRESS
Verlag des Indienbüros
Luitpoldstr. 20
8036 Herrsching

Manfred Wöhlcke

Morbus Latinus – Die lateinamerikanische Krankheit

oder Endogene Fehlentwicklung und die Gefahr der sozialen und ökologischen Selbstzerstörung

Die traditionellen Erklärungsmuster für Unterentwicklung sind in eine Krise gekommen. Grundbegriffe der Entwicklungspolitik und Entwicklungstheorie, wie z.B. „Entwicklung“, „Fortschritt“, „Unterentwicklung“, werden plötzlich fragwürdig und unklar. Der Autor des folgenden Beitrages bilanziert diese Debatte am Beispiel Lateinamerikas und arbeitet neue Perspektiven heraus. Er ist Sozialwissenschaftler und Lateinamerikanist und dürfte vielen Lesern durch zahlreiche Veröffentlichungen über Lateinamerika und die Dritte Welt ein Begriff sein, z.B. *Die Karibik im Konflikt entwicklungspolitischer und hegemonialer Interessen*, Baden-Baden 1981; *Ein Dritter Weg für die Dritte Welt?* Baden-Baden 1985; *Brasilien – Anatomie eines Riesen*, München 1987 (2. Aufl.); *Umweltzerstörung in der Dritten Welt*, München 1987. (Die Red.)

Die entwicklungstheoretische Debatte ist durch mancherlei semantische Haarspaltereien verwirrt und belastet. Darüber hinaus gibt es eine gelegentlich schwer zu durchschauende Mischung von empirisch-quantitativen und idealtypisch-qualitativen Ansätzen. *Entwicklung* soll im Rahmen dieses Beitrages als Veränderungsprozeß der Ausprägung bestimmter Indikatoren verstanden werden. Eine Momentaufnahme dieses Prozesses ergibt für jede Gesellschaft ein spezifisches Entwicklungsprofil, das erhebliche Asymmetrien aufweisen kann. Der Vergleich zwischen dem Entwicklungsprofil zweier Gesellschaften ist kompliziert, weil solche Asymmetrien auf ganz verschiedenen Ebenen liegen können (ein Land mag z.B. eine hohe Alphabetisierungsquote, aber ein niedriges Pro-Kopf-Einkommen aufweisen, bei einem anderen mag dies umgekehrt sein). Eine genaue Definition von „Entwicklungsland“ ist aus diesem Grunde schwierig und in mancher Hinsicht willkürlich.

Fortschritt bedeutet eine positiv gewertete Entwicklung, wobei die Kriterien einer solchen Wertung ein gewisses Maß an Subjektivität enthalten und daher de-

finiert werden müssen. Im Rahmen dieses Beitrages wird Fortschritt als eine Entwicklung verstanden, im Zuge derer sich die kollektive Lebensqualität verbessert. Letztere hat sehr viele Dimensionen, über die zum Teil nur lückenhafte Informationen vorliegen (z.B. psychische Befindlichkeiten als Folge der Wertekonfusion, wie sie typischerweise mit der Verstärkung auftritt). Über andere Dimensionen der Lebensqualität lassen sich dagegen einigermaßen objektivierbare Aussagen machen, z.B. mit Hilfe sozialer und ökologischer Indikatoren.

Unterentwicklung – d.h. eine relativ schlechte Ausprägung bestimmter Indikatoren – beruht auf zahlreichen verschiedenartigen und zum Teil interdependenten Faktoren, deren wichtigste in der Matrix 1 zusammengestellt sind:

Diese Matrix hat selbstverständlich eine heuristische und keine analytische Qualität, weil sie weder etwas über das Gewicht der einzelnen Faktoren noch über deren Beziehung zueinander aussagt. Sie soll lediglich als Orientierungshilfe im Dickicht der entwicklungstheoreti-

schen Debatte dienen. Im übrigen versteht sich, daß in jedem Land der Dritten Welt eine ganz spezifische Mischung solcher Faktoren vorliegt und daß von daher auch die Strategien zur Überwindung der Unterentwicklung spezifisch sein müssen, wenn sie Erfolg haben sollen.

Es sollte an dieser Stelle noch einmal erläutert werden, warum die heutigen Länder der Dritten Welt allenfalls ausnahmsweise in der Lage sind, die Entwicklung der heutigen Industrienationen nachzuzuvollziehen. Entgegen dieser verbreiteten These werden im folgenden einige qualitative Unterschiede zwischen der Industrialisierung der heutigen Industrienationen und der Industrialisierung der Dritten Welt aufgelistet; sie treffen im Einzelfall jeweils nicht *alle* zu, wohl aber die meisten:

+ Die ersten Industrienationen waren zugleich die führenden Weltmächte (bzw. profitierten von deren unmittelbarer Nachbarschaft), welche die exogenen Entwicklungsfaktoren weitgehend zu ihren Gunsten kontrollierten. Kolonialismus und Imperialismus, deren „Opfer“ die heutigen Drittwelt-Staaten waren, bewirkten eine zusätzliche Akkumulation (die These, wonach Kapitalismus und Imperialismus in ökonomischer Hinsicht ein Verlustgeschäft dargestellt haben, wird sich mit Ausnahme weniger spezieller Fälle schwerlich belegen lassen). Eine Behinderung der Entwicklung im Stile der heutigen Nord-Süd- und Ost-West-Probleme gab es nicht.

+ Die ersten Industrienationen waren

	interne Faktoren	externe Faktoren
Physische Gegebenheiten und historisch gewachsene, relativ wandlungsfähige sozio-kulturelle sowie sozio-ökonomische Strukturen	<p><i>Physische Faktoren</i> (Größe, geographische Lage, Klima, Ökologische Qualität und Belastbarkeit, Ressourcenausstattung usw.).</p> <p><i>Demographische, ethnische und kulturelle Faktoren</i> (Bevölkerungswachstum und -verteilung, ethnische Zusammensetzung und interethnische Konfliktpotential, „Nationalcharakter“, dominante Ideologien, Religion, historische Traditionen, Akkulturationswiderstände, Arbeitsethik usw.).</p> <p><i>Soziale Faktoren</i> (sozio-ökonomisches Modell, Schichtung, Elitenstruktur, Mobilität, soziales Konfliktpotential usw.).</p> <p><i>Ökonomische Faktoren</i> (Nutzung des wirtschaftlichen Potentials).</p> <p><i>Politische Faktoren</i> (Art und Leistungsfähigkeit des politischen Systems einschl. der Bürokratie; politische Kultur usw.).</p>	<p><i>Nord-Süd-Problematik</i> („Ungerechtigkeiten“ der Weltwirtschaftsordnung).</p> <p><i>Art der Einbindung des betreffenden Landes der Dritten Welt in das internationale System.</i></p>
Ereignisse höherer Gewalt, konjunkturelle Veränderungen und politische Entwicklungen	<p><i>Katastrophen, Mißernten, Mißwirtschaft, Fehlplanung, Unruhen. Politik des betreffenden Landes der Dritten Welt insb. im Hinblick auf Existenzsicherung, Sozialverträglichkeit und Umweltfreundlichkeit aller gesellschaftlich relevanten Entscheidungen.</i></p>	<p><i>Entwicklung des Welthandels (Weltmarktnachfrage, Handelsrestriktionen, Preisbildungen) und des internationalen Kapitalmarkts (Kreditangebot und Kreditbedingungen).</i></p> <p><i>Politik der hegemonialen und regionalen Mächte gegenüber dem betreffenden Land der Dritten Welt.</i></p>

Matrix 1 – Zur Genese von Unterentwicklung

eben „die ersten“, d.h. sie hatten einen enormen Wettbewerbsvorteil; sie verhielten sich protektionistisch, wenn dies zweckmäßig war, und propagierten den Freihandel, nachdem sie internationale Wettbewerbsfähigkeit erlangt hatten; der Dritten Welt wurde der Freihandel frühzeitig von außen aufgezwungen, was die Herausbildung monokultureller Strukturen förderte und eine ausgewogene sowie autozentrierte Entwicklung verhinderte.

+ Die Industrialisierung der heutigen Industrienationen erfolgte innengeleitet, kumulativ, polyzentrisch und mit vollständigen Zyklen im Rahmen einer vernetzten Produktionsstruktur; die Landwirtschaft ernährte die eigenen Städte und nicht andere Länder; der Beschäftigungseffekt war vergleichsweise größer, weil die Arbeitsintensität nur langsam abnahm; in der heutigen Dritten Welt gilt sinngemäß das Gegenteil.

+ Die Industrialisierung der heutigen Industrienationen erfolgte nicht unter maßgeblicher Beteiligung ausländischer Unternehmen sowie im Zeichen einer permanenten und hohen Verschuldung; in den heutigen Entwicklungsländern ist der externe Beitrag häufig derart beherrschend, daß er nicht mehr flankierend für eine autozentrierte Entwicklung eingebunden werden kann.

+ Die Entstehung von Massenkauflkraft in den Unterschichten im Verlaufe der Industrialisierung der heutigen Industrienationen hing unter anderem damit zusammen, daß die sozialen Auseinandersetzungen im wesentlichen interne Angelegenheiten waren und daß sich reformfeindliche Eliten nicht extern abstützen konnten, was sozialreformistischen und gewerkschaftlichen Druck effektvoller machte; andererseits hängt sie auch damit zusammen, daß in den damals international führenden Na-

Das Handbuch zu Afrika

Walter Michler
**Weißbuch
Afrika**



496 Seiten mit zahlr. Karten, Tabellen und Abbildungen, brosch. 29,80 DM

Das Weißbuch Afrika klärt auf über die Komplexität von Hunger und Unterentwicklung in Afrika, über ihre historischen Ursachen, über die verfehlte Politik der schwarzen Eliten in ihrer Sehnsucht nach der Uhuru (Unabhängigkeit), aber auch über unseren Anteil an der Misere und dem Sterben auf diesem Kontinent. Verständlich geschrieben und als Handbuch kapitelweise lesbar präsentiert das Weißbuch Afrika umfassende und aktuellste Daten und neueste Erkenntnisse, ergänzt durch zahlreiche Spezialkarten und Tabellen. Es vermittelt ein Afrikabild, wie es so in keiner Publikation bislang vorliegt.



tionen steigende Lohnquoten auch ökonomisch zu verkraften waren.

+ Die Bevölkerung dieser Länder war damals nicht nur in absoluter Hinsicht von vergleichsweise bescheidener Größe, wenn man viele der heutigen Drittwelt-Länder betrachtet, sondern ihr Wachstum war auch – aus verschiedenen Gründen – geringer; darüber hinaus konnten die ersten Industrienationen einen großen Teil ihrer „relativen Überbevölkerung“ exportieren (zwischen 1850 und 1930 sind ungefähr 60 Millionen Menschen aus Europa ausgewandert!), während die heutige Dritte Welt nicht nur eine sehr viel größere relative Überbevölkerung hat, die nicht exportiert werden kann, dagegen aber eine sehr qualifizierte Abwanderung erleidet („brain drain“).

+ Das nationale Bürgertum konnte seine Interessen in den ersten Industrienationen sehr gut über den Staat artikulieren und vertreten; ein derartiges nationales Bürgertum ist in der Dritten Welt allenfalls rudimentär existent, da es im Zuge der abhängigen Entwicklung über keine solide sozio-ökonomische Basis verfügt und keine ausreichende Identifikation mit der Nation als solcher hat.

Betrachtet man die genannten Punkte, dann wird verständlich, warum sich die Industrialisierung der heutigen Industrienationen trotz vielfältiger Spannungen und Konflikten im Vergleich zur Industrialisierung der heutigen Entwicklungsländer organischer, auf breiterer Basis und im Rahmen eines stärker innengeleiteten Akkumulationsprozesses vollziehen konnte, so daß es trotz der Konzentrations- und Marginalisierungsprozesse als Folge der Funktionsweise dynamischer Wachstumspole zu einer ausgeglicheneren sektoralen, regionalen und sozialen Entwicklung kam. Trotz der krampfhaften Formen des Wachstums und seiner bekannten gesellschaftlichen Konsequenzen war dieser Prozeß ein ganz anderer als jener, der sich in den heutigen Entwicklungsländern vollzieht.

„Die ersten Industrienationen waren eben „die ersten“, d.h. sie hatten einen enormen Wettbewerbsvorteil“

Die These der nachholenden Entwicklung erscheint also durchaus fragwürdig, weil sie den qualitativen Unterschied zwischen der Entwicklung „zentraler“ und „peripherer“ Gesellschaften zu wenig berücksichtigt. Während sich die „modernen“ Strukturen in den Industrienationen nämlich gesamtgesellschaftlich durchsetzen konnten (z.B. auch in der Landwirtschaft, im Handwerk, in den Dienstleistungen usw.) und der „Kapitalismus“ in diesen Ländern entgegen einer frühen marxistischen These durchaus in der Lage war, Entwicklung auf breiter Front hervorzu bringen, kann dies in den heutigen Entwicklungsländern nur unter ganz besonderen Bedingungen gelingen.

Die Entwicklungstheorie der vergangenen Jahrzehnte hat sich stark auf die exogenen Faktoren konzentriert, diese aber ganz unterschiedlich bewertet (Modernisierungstheorie vs. Dependenztheorie bzw. Theorie des peripheren Kapitalismus). Im Verlaufe dieser Debatte sind die endogenen Faktoren etwas aus dem Blick geraten, und zwar sehr zu Unrecht, weil sie offensichtlich eine ganz entscheidende Rolle spielen.

Es ist kaum zu bestreiten, daß die externe Abhängigkeit (wohlgemerkt tendenziell, also nicht in jedem einzelnen Fall) wesentlich zu einer deformierten Entwicklung beitragen kann, da die im abhängigen Land vorhandenen menschlichen, materiellen und finanziellen Ressourcen nach dem Verwertungszusammenhang des Weltmarkts und nicht im Sinne einer optimalen, innengeleiteten Entfaltung zugunsten entwicklungspolitischer Prioritäten organisiert sind. Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, daß die Funktionsweise des Weltmarkts nicht für alle Deformationen der Drittwelt-Staaten verantwortlich gemacht werden kann und daß die Art der Weltmarktintegration zu einem wesentlichen Teil in der Entscheidungskompetenz der betreffenden Eliten liegt.

Die mit einem kritischen Anspruch formulierte Entwicklungstheorie läuft Gefahr, die Drittwelt-Staaten einseitig in eine Opferrolle hineinzustilisieren und die exogenen Entwicklungshemmnisse im Rahmen einer tendenziell apologetischen Argumentation zu überschätzen. Die Hauptadressaten einer entwicklungspolitischen Kritik können nicht die Industrienationen und noch viel weniger der von ihnen zwar beherrschte, aber dennoch weitgehend anonyme Weltmarkt sein, sondern zuallererst die Eliten der Drittwelt-Staaten selber. Sie mögen zwar historische Produkte supranationaler Strukturen und Prozesse

sein, aber sie sind nichtsdestoweniger politische Akteure mit erheblichen Handlungsspielräumen und Verantwortlichkeiten.

Wenn die politischen Eliten der lateinamerikanischen Staaten z.B. eine Neue Weltwirtschaftsordnung oder einen Aufschub der Zinszahlungen verlangen und dies mit der Unterentwicklung ihrer Länder begründen, so wird dabei häufig

„Endogene Faktoren sind etwas aus dem Blick geraten, und zwar sehr zu Unrecht, weil sie offensichtlich eine ganz entscheidende Rolle spielen.“

übersehen, daß genau diese Eliten und deren Klienten zu einem ganz erheblichen Maße dazu beitragen, die Unterentwicklung ihrer Länder aufrechtzuerhalten, indem sie sich mit allen politischen, juristischen, polizeilichen und notfalls militärischen Mitteln gegen eine angemessenere Verteilung der gesellschaftlichen Güter und Erträge sperren. Dies ist zwar nicht immer und überall der Fall, aber es ist wohl noch immer die Regel.

Der erste und entscheidende Schritt zur Überwindung der Unterentwicklung besteht also darin, ein entwicklungspolitisch leistungsfähiges Gesellschaftsmodell innenpolitisch durchzusetzen und zu etablieren. Ohne eine solche interne Transformation werden alle Verbesserungen der externen Situation entwicklungspolitisch fragwürdig bleiben (z.B. Verbesserung der internationalen Kreditbedingungen, Preiserhöhung für die Exporte der Drittwelt-Staaten, mehr Respekt vor der Souveränität der Drittwelt-Staaten seitens der Industrienationen, Erleichterung des technologischen Transfers u.ä.).

Es erscheint an der Zeit, den Entwicklungsprozeß Lateinamerikas neu zu bewerten und auf die Bedeutung der endogenen Entwicklungsfaktoren aufmerksam zu machen. Die Grundthese dieser Arbeit lautet: *Die offensichtlichen Entwicklungsprobleme Lateinamerikas sind nicht Aspekte einer Übergangskrise, sondern Symptome einer über hundertjährigen*

gen chronischen Krise, die zu einem wesentlichen Teil hausgemacht ist. Für die endogen verursachte Fehlentwicklung wird der Begriff „Morbus Latinus“ vorgeschlagen. Die zehn wichtigsten Aspekte sind folgende:

(1) die entwicklungshemmende und höchst asymmetrische Wirtschafts-, Sozial- und Machtstruktur samt der dazugehörigen Ideologien und den entsprechenden Spannungen und Konflikten;

(2) die Allokation der Ressourcen nach den dominanten Produzenteninteressen, die prioritär den Export und den gehobenen Konsum im Inland befriedigen sowie einen gesellschaftlichen Entwicklungsstil hervorbringen, im Rahmen dessen die Masse der Bevölkerung weder ausreichend mit lebenswichtigen Gütern und Dienstleistungen versorgt noch angemessen entlohnt wird;

(3) die Zerstörung regionaler sozio-ökonomischer Autonomie und Überlebensfähigkeit aufgrund der desintegrierenden und destruktiven Effekte überregionaler Wirtschaftsinteressen, die wenig oder keine Rücksicht auf sinnvolle lokale Strukturen sozialer und ökologischer Art nehmen;

(4) die verbreitete Mißwirtschaft, Korruption und Fehlplanung und eine politische Kultur, die noch immer durch Paternalismus, Personalismus, Klientelismus und Militarismus gekennzeichnet ist;

(5) eine ineffiziente, komplizierte und schwerfällige Bürokratie;

(6) die Erosion der öffentlichen Moral im Sinne eines schwindenden Verantwortungsgefühls für das Gemeinwohl;

(7) der konsumintensive und häufig unproduktive Charakter der Eliten sowie eine Struktur der gehobenen Berufe, die wenig auf entwicklungspolitische Prioritäten abgestimmt ist;

(8) die starke Außenorientierung der Eliten und ihre mangelnde Identifikation mit den zentralen Problemen der Nation;

(9) die unkontrollierte Bevölkerungsentwicklung und die chaotische Verstärkung mit zunehmenden sozialpathologischen Tendenzen;

(10) die langfristige autodestruktive Umweltzerstörung und Ressourcenplünderung.

Dies ist sozusagen eine idealtypische Charakterisierung des Morbus Latinus. In jedem einzelnen Land gibt es eine besondere Mischung solcher Aspekte, und in jedem Land sind auch die Gegenkräfte unterschiedlich stark und schaffen es zum Teil, den Morbus Latinus einigermaßen unter Kontrolle zu halten. Zu solchen Gegenkräften gehören: Teile des politischen und juristischen Sy-

stems, der Kirche, der Medien, der Kultur und der Wissenschaft, einige internationale Organisationen (z.B. die Economic Commission for Latin America „ECLA“), viele sozial und ökologisch engagierte Bürgerinitiativen und Selbsthilfegruppen sowie zahlreiche einflußreiche Persönlichkeiten.

Wie oben bereits angedeutet wurde, neigt ein beträchtlicher Teil der jüngeren Entwicklungstheorie zu einer gewissen Überschätzung exogener Faktoren. Sicherlich mögen einige der aufgelisteten Aspekte des Morbus Latinus durch verschiedene exogene Faktoren begünstigt und verschärft werden. Der Schlüssel zur Überwindung der Unterentwicklung liegt jedoch in Lateinamerika selber. Die erste und wichtigste Voraussetzung dafür ist eine Therapie des Morbus Latinus.

In der jüngeren Entwicklungstheorie sind nicht nur die endogenen Faktoren zum Teil aus dem Blick geraten, sondern es ist auch nicht immer ganz deutlich geworden, welcher Zweck mit dem Entwicklungsprozeß eigentlich verfolgt wird. Es fehlte zwar nicht an suggestiven Hinweisen darauf, daß der Entwicklungsprozeß im wertenden Sinne als gesamtgesellschaftlicher Fortschritt zu verstehen sei, aber diese unterschwellige Behauptung wurde nur selten als Thema sui generis aufgegriffen und einer empirischen Überprüfung unterzogen. Es besteht also durchaus immer wieder Anlaß hervorzuheben, daß die wissenschaftliche und politische Relevanz der Entwicklungsproblematik der Dritten Welt vor allem darin zu sehen ist, daß eine große Zahl von Menschen unter miserablen Bedingungen lebt. In der einschlägigen Literatur geht es häufig um sehr abgehobene Strukturen und Funktionen, von denen eine Ableitung bis zum wirklichen Leben konkreter Menschen ziemlich schwierig ist. Oft bleibt völlig unklar, inwiefern die als positiv herausgestellte Entwicklung überhaupt ein Fortschritt im Sinne einer Verbesserung der kollektiven Lebensqualität ist. Dar-

über hinaus werden mit großer Hartnäckigkeit Thesen vertreten, die allenfalls ausnahmsweise zu begründen sind, wie z.B. die bereits erwähnte Behauptung, die Länder der Dritten Welt befänden sich in einer „nachholenden Entwicklung“, die auf das Niveau der voll entfalten Industrienationen hinziele.

Eine Bewertung des Entwicklungsprozesses kann sich nicht allein an den üblicherweise erhobenen ökonomischen Indikatoren orientieren und muß auch mehr berücksichtigen als die sogenannten sozialen Indikatoren; vielmehr muß das konkrete Leben der konkreten Menschen betrachtet werden, d.h. die tatsächlich sich ergebende Lebensqualität, die z.B. auch ganz wesentlich von Milieufaktoren abhängt.

Dies führt zur notwendigen Unterscheidung zwischen *quantitativer* und *qualitativer* Entwicklung. Beide schließen sich nicht aus, sind aber nicht miteinander identisch. Quantitative Entwicklung bedeutet sozusagen, *wie schnell* ein Zug fährt; qualitative Entwicklung bedeutet, *wohin* er fährt (z.B. in Richtung auf eine prioritäre Befriedigung der elementaren Massenbedürfnisse oder der Weltmarktnachfrage bzw. der gehobenen Konsumwünsche im Inland). Wenn man bei diesem Bild bleibt, so lautet die erste und wichtigste Frage, ob der Zug überhaupt fahren kann (sind die Mindestvoraussetzungen für Entwicklung gegeben?). Falls er fahren kann, so lautet die nächstwichtigste Frage, *wohin* er fährt; erst dann kann eigentlich die Frage nach der Geschwindigkeit interessieren.

Die Entwicklung der meisten lateinamerikanischen Staaten erfolgt aber gerade umgekehrt; dort scheint mehr die Geschwindigkeit als das Ziel zu interessieren, und es besteht die Illusion, daß der Zug umso früher an dem gewünschten Ziel eintreffen wird, je schneller er fährt, obwohl die Schienen in eine ganz andere Richtung weisen. Nicht selten führen die Schienen sogar in Gegenden, die noch sehr viel unerfreulicher sind als jene, die man verlassen will.

Ohne Frage gibt es in den meisten lateinamerikanischen Ländern Entwicklungen, die auch im gewerteten Sinne als Fortschritt wahrgenommen werden, z.B. die Zunahme der städtischen Bevölkerung und damit die Durchsetzung eines städtischen Lebensstils, die Verbesserung der materiellen Infrastruktur, die stärkere Eingliederung der Menschen in ein geregeltes Berufsleben, die Verbesserung zahlreicher sozialer Indikatoren, die Änderung der Berufsstruk-

„Der Schlüssel zur Überwindung der Unterentwicklung liegt in Lateinamerika selber.“

tur zugunsten des industriellen und des Dienstleistungssektors, der Struktur- und Funktionswandel der Familie, die zunehmende Emanzipation der Frau, die Trennung von Berufs- und Familiensphäre, die Entstehung einer Freizeitkultur, die Differenzierung des Konsumangebots, die Erhöhung der sozialen und regionalen Mobilität, die Säkularisierung, die Liberalisierung der Einstellungen, Leitbilder und Verhaltensweisen, die Betonung individueller Lei-

„Es besteht die Illusion, daß der Zug umso früher an dem gewünschten Ziel eintreffen wird, je schneller er fährt, obwohl die Schienen in eine ganz andere Richtung weisen.“

stung und Verantwortung, der Funktionszuwachs des kodifizierten Rechts bei der Regelung sozialer Beziehungen u.a.m.

Solche Prozesse finden zwar statt, aber sie betreffen erstens die Bevölkerung in sehr unterschiedlicher Weise und sie werden zweitens von einer Reihe sehr negativer Entwicklungen begleitet, wie sie bei der Charakterisierung des Morbus Latinus bereits skizziert worden sind. Der gesellschaftliche Prozeß zielt in Lateinamerika nicht prioritär auf eine Verbesserung der kollektiven Lebensqualität, sondern die kollektive Lebensqualität ist mehr ein zufälliges Nebenprodukt der wirtschaftlichen Entwicklung, die nach ganz anderen Prioritäten abläuft und die weder in sozialer noch in ökologischer Hinsicht ausreichend diszipliniert ist. Etwas salopp und überspitzt könnte man sagen: Die Menschen stehen im Dienst der Wirtschaft und nicht umgekehrt.

In vielen Regionen Lateinamerikas stellt sich zunehmend die Frage, ob die Steigerung des individuellen Lebensstandards noch einen Sinn hat – sofern sie überhaupt stattfindet –, wenn die kollektive Lebensqualität in entscheidende Dimensionen gleichzeitig verschlechtert statt verbessert wird. Die negativen Begleiterscheinungen des sogenannten Fortschritts haben vielfach ein solches Ausmaß erreicht, daß der Nutzen demgegenüber durchaus bescheiden erscheint.

Das Kernproblem der Entwicklung ist nicht so sehr darin zu sehen, den wirtschaftlichen Prozeß mit mehr oder weniger Erfolg zu dynamisieren – und bereits dies gelingt bekanntlich nur ausnahmsweise –, sondern die Rahmenbedingungen für einen gesellschaftlichen Wandel zu schaffen, der selbsttragend und langfristig nach drei Prioritäten ausgerichtet sein sollte:

- *Existenzsicherung* (Grundbedürfnisbefriedigung);
- *Sozialverträglichkeit* (angemessene Verteilung der gesellschaftlichen Pflichten, Rechte und Erträge);
- *Umweltfreundlichkeit* (Erhaltung der materiellen Verfügbarkeit, der natürlichen Regenerationsfähigkeit und eines Milieus, das der physischen wie psychischen Gesundheit der Menschen zuträglich ist).

Es ist verschiedentlich darauf aufmerksam gemacht worden, daß in der Dritten Welt ein Prozeß der transnationalen Integration stattfindet, der von einem synchronen Prozeß der nationalen Desintegration begleitet wird. Dieser letztgenannte Prozeß ist zu wenig im Blick, wenn von der allmählichen Herausbildung einer „Weltzivilisation“ die Rede ist. Dieser Begriff hat ja nicht nur eine wirtschaftliche und technologische, sondern auch eine soziale, kulturelle und ethische Dimension und suggeriert die Vorstellung weltweiten Fortschritts, entwicklungsfördernder Interdependenzen und „zivilisierten“ sozialen Handelns. Betrachtet man die Entwicklung der meisten Staaten der Dritten Welt unter einem qualitativen Aspekt, so wird der Vormarsch der Weltzivilisation allerdings nicht so recht deutlich. Interessanterweise trifft dies auch für Lateinamerika zu, eine Region mit vergleichsweise guten Voraussetzungen, die aber eine eigenartig disparate und deformierte Entwicklung durchmacht, ohne daß ein Ende der ökonomischen, sozialen, ökologischen und letztlich auch politischen Krise abzusehen wäre.

Vor dem Hintergrund der stürmischen, weltweiten Entfaltung des technologischen und humanen Potentials entbehrt es nicht einer gewissen Absurdität, daß das Hauptziel der Entwicklungspolitik in der Dritten Welt auf die Sicherung der Grundbedürfnisse beschränkt ist. Dieses Hauptziel kann vernünftigerweise nichts anderes sein als ein Minimalziel, und es ist nicht einmal sicher, ob wir uns diesem Minimalziel überhaupt nähern.

Sollte sich eine solche pessimistische oder doch zumindest skeptische Einschätzung einigermaßen plausibel belegen lassen, hätte dies nicht nur Konse-

quenzen für die mit technokratischem Optimismus eingefärbte Entwicklungspolitik, sondern auch für die Beurteilung der politischen Stabilität dieser Staaten sowie für die Funktionsweise des internationalen Systems in längerfristiger Sicht. Auch wenn es sicherlich keinen Automatismus zwischen einer schlechten bzw. sich verschlechternden kollektiven Lebensqualität und bestimmten Abläufen im Bereich der nationalen wie internationalen Politik gibt, so darf man doch annehmen, daß sich entwicklungspathologische Trends von einigem Gewicht längerfristig auf andere gesellschaftliche Bereiche – z.B. auf den politischen Bereich – auswirken werden, auch wenn dies zunächst nur indirekt und lediglich atmosphärisch geschehen mag.

Im extremen Fall manövrieren sich die Länder in wahre soziale und ökologische Katastrophen, die kaum noch einen Spielraum für konstruktive politische Optionen lassen. In Lateinamerika ist dies bei Haiti und Bolivien schon praktisch der Fall, und auch die übrigen Länder scheinen gegen eine solche Entwicklung nicht unbedingt gefeit zu sein. Der Morbus Latinus hat den gesamten Kontinent erfaßt, und eine durchschlagende Therapie ist noch keineswegs in Sicht. □

„Kernproblem der Entwicklung ist es, die Rahmenbedingungen für einen gesellschaftlichen Wandel zu schaffen, der selbsttragend und langfristig nach drei Prioritäten ausgerichtet sein sollte: Existenzsicherung, Sozialverträglichkeit und Umweltfreundlichkeit.“

Burrhus Skinner

Selektion durch Folgen

Der Autor des folgenden Beitrages muß nicht vorgestellt werden. Er ist weltbekannt. Der Beitrag selbst erscheint hier in deutscher Sprache erstmalig. Das Original erschien unter dem Titel „Selection by Consequences“ in der Zeitschrift „Science“ Vol 213, pp 501-504, 31, July 1981 (Copyright 1981 by the AAAS). Wir danken dem Autor und der Zeitschrift „Science“ sehr herzlich für das Recht, eine deutsche Fassung des Beitrages in der ZEP veröffentlichen zu dürfen. Die Übersetzung stammt von Eva Sicheneder und Alfred K. Treml. Auch wenn der englische Text nun schon über 7 Jahre alt ist, so ist sein Inhalt bestimmt nicht veraltet. Im Gegenteil. Die Diskussion über ein evolutionstheoretisches (bzw. systemtheoretischen) Paradigma, das interdisziplinär die traditionellen handlungstheoretischen (bzw. schöpfungstheoretischen) Prämissen abzulösen beginnt, hat eben erst begonnen. (Die Red.)



Die Entwicklung des menschlichen Verhaltens, wenn wir sie auf dem Hintergrund der Entstehung des Lebens auf dieser Erde betrachten, wird wahrscheinlich an Großartigkeit nur durch die Entwicklung des Universums übertroffen. Genau wie der Astronom und der Kosmologe kommt auch der Historiker dabei weiter, wenn er nicht nur beschreibt, was geschehen ist, sondern rekonstruiert, was geschehen sein könnte. Das Ganze begann vermutlich nicht mit dem Urknall, sondern in dem unvergleichlichen Moment, als ein Molekül entstand, das sich selbst reproduzieren konnte. Das war der Zeitpunkt, wo das Phänomen einer Selektion durch Folgen (Konsequenzen) zum ersten Mal auftrat. Die Reproduktion selbst war eine erste Folge und führte durch natürliche Selektion zur Evolution der Zellen, Organe und Organismen, die sich bei zunehmender Ausdifferenzierung selbst reproduzierten.

Was wir Verhalten nennen, entwickelte sich als eine Reihe von Funktionen, die den Austausch zwischen Organismus und Umwelt regulieren. In einer weitgehend statischen Welt könnte das Verhalten genausogut auch Teil der genetischen Ausstattung einer Gattung sein,

wie etwa Verdauung, Atmung oder andere biologische Funktionen. Die Verknüpfung mit einer dynamischen Umwelt jedoch legte Beschränkungen auf, denn Verhaltensabläufe gelingen nur unter Bedingungen, die annähernd denen entsprechen, unter denen es selektiert worden war. Reproduktion unter einem wesentlich größeren Ausmaß von Bedingungen wurde möglich mit der Entwicklung zweier Prozesse, durch die der individuelle Organismus ein angepaßtes Verhalten an eine neuartige Umwelt erwarb: Durch *bedingte Konditionierung* konnten die durch natürliche Selektion im voraus erworbenen Reaktionsschema unter den Einfluß neuer Stimuli kommen. Durch *operante Konditionierung* konnten neue Reaktionen durch die, ihnen unmittelbar folgenden Ereignisse bestärkt werden.

Eine zweite Art der Selektion

Operante Konditionierung ist eine zweite Art der Selektion durch Folgeerscheinungen. Sie muß sich parallel mit zwei anderen Fähigkeiten durch natürliche Selektion entwickelt haben – einer Empfänglichkeit für Verstärkung durch bestimmte Arten von Folgen und einem Vorrat an Verhalten, das weniger spezi-

fisch an Auslöser oder auslösende Stimuli gebunden ist. (Die meisten Handlungen, „operants“, werden aus einem Verhalten selektiert, das wenig oder gar keine Beziehung zu solchen Stimuli hat).

Wenn die selektierenden Folgen die gleichen sind, arbeiten operante Konditionierung und natürliche Selektion zusammen. Zum Beispiel ist das Verhalten eines Entchens, das seiner Mutter folgt, nicht nur das Produkt natürlicher Selektion (Entchen tendieren dazu, in die Richtung zu gehen, in der große, sich bewegende Objekte sich befinden), sondern auch das einer entwickelten Empfänglichkeit für Verstärkungen durch die Nähe zu einem solchen Objekt, wie Petersen gezeigt hat (1). Die allgemeine Folge ist, daß das Entchen bei seiner Mutter bleibt. (Einprägen ist ein anderer Vorgang, ähnlich dem der bedingten Konditionierung).

Da eine Spezies, die sich schnell an eine gegebene Umwelt anpassen muß, wenig Bedarf für ein starres, angeborenes Repertoire hat, könnte die operante Konditionierung die natürliche Selektion des Verhaltens nicht nur unterstützen, sondern sie sogar ersetzen. Es wäre von



Vorteil, eine solche Veränderung zu begünstigen. Wenn Mitglieder einer Gattung eine bestimmte Art von Nahrung nur essen, weil sie zum Überleben notwendig ist, muß diese Nahrung nicht schmackhaft sein, und ist vermutlich auch kein Verstärker. Ähnlich müssen sexuelle Kontakte nicht unbedingt verstärkend wirken, wenn das Sexualverhalten einfach nur ein Produkt natürlicher Selektion ist. Aber wenn durch die Entwicklung einer speziellen Sensibilität Nahrung und sexueller Kontakt verstärkend wirken, können neue Formen des Verhaltens entwickelt werden. Neue Methoden des Sammelns, Zubereitens und schließlich auch Kultivierens der Nahrung und neue Formen des Sexualverhaltens oder eines Verhaltens, das eventuell zu sexueller Verstärkung führt, können sich ausbilden und sich behaupten. Das so konditionierte Verhalten ist nicht notwendigerweise angepaßt: Nahrung wird gegessen, die nicht gesund ist und Sexualverhalten bestärkt, das nicht der Fortpflanzung dient.

Viel von dem Verhalten, das von Ethologen untersucht worden ist – Werbung, Paarung, Sorge um die Jungen, innerartliche Aggression, Verteidigung des Territoriums usw. – ist sozialer Art und damit ein einfach zu findender Tummelplatz für natürliche Selektion, da andere Mitglieder einer Spezies zur selektierenden Umwelt für jedes Individuum gehören. Ein angeborenes soziales Verhaltensrepertoire wird ergänzt durch Nachahmung. Beispielsweise reagiert ein Tier durch Laufen, wenn andere laufen, auf auslösende Stimuli, denen es nicht

selbst ausgesetzt war. Eine andere Art von Nachahmung mit einem wesentlich größeren Ausmaß, ist in der Tatsache zu sehen, daß zufällige Verstärkungen, die einen Organismus veranlassen, sich in einer bestimmten Art und Weise zu verhalten, sich oft auf einen anderen Organismus auswirken, wenn dieser sich in der gleichen Art und Weise verhält. Ein nachgeahmtes Repertoire, das dem Nachahmer neue Möglichkeiten eröffnet, ist deshalb erstrebenswert. Die menschliche Spezies wurde vermutlich immer sozialer, als ihre Stimmmuskulatur unter operante Kontrolle kam. Alarmschreie, Paarungsrufe, aggressive Drohungen und andere Formen des Stimmverhaltens konnten durch operante

„Dadurch, daß Menschen Rat annehmen, Warnungen beachten, Instruktionen befolgen und Regeln beachten, profitieren sie von dem was andere bereits gelernt haben.“

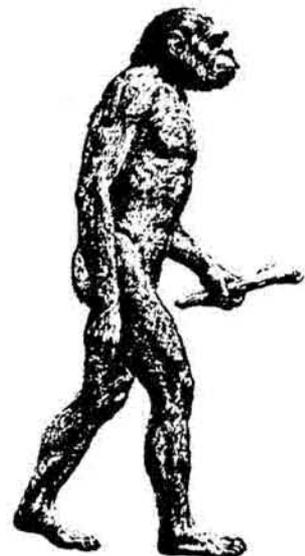
Konditionierung modifiziert werden, aber anscheinend nur unter Berücksichtigung der Umstände und der Häufigkeit ihres Auftretens (2). Die Fähigkeit der menschlichen Spezies, neue Formen mit Hilfe von Selektion durch Folgen zu entwickeln, gründete vermutlich in der Entwicklung einer speziellen Anregung der Stimmmuskulatur zusammen mit einem Vorrat an vokalem Verhalten, das nicht streng unter der Kontrolle der Stimuli oder Auslöser ist – das Plappern von Kindern ist gewissermaßen der Variationspool, aus dem verbale Handlungen („operants“) selektiert werden. Keine neue Sensibilität für Verstärkung war nötig, da die Folgen von verbalem Verhalten sich nur dadurch unterscheiden, daß sie durch andere Leute vermittelt werden (3).

Die Entwicklung der Umweltkontrolle über die Vokalmuskulatur erhöhte in hohem Maße die Hilfe, die eine Person von einer anderen erhalten kann. Durch Kommunikation (qua verbalem Verhalten) können Menschen gemeinsam und damit erfolgreicher arbeiten. Dadurch, daß sie Rat annehmen, Warnungen beachten, Instruktionen befolgen und

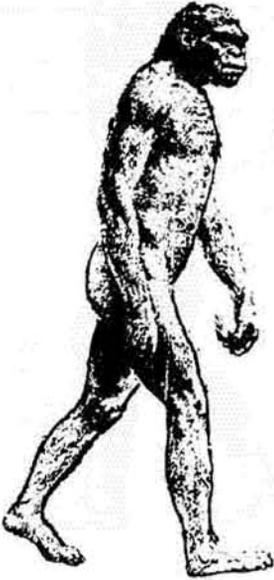
nach Regeln handeln, profitieren sie von dem was andere bereits gelernt haben. Ethische Verhaltensregeln werden dadurch stabilisiert, daß sie in Gesetze gegossen bzw. codifiziert werden, und spezielle Techniken der ethischen und intellektuellen Selbstbestimmung werden weitergegeben und gelehrt. Ein Wissen seiner selbst bzw. ein Selbstbewußtsein zeigt sich, wenn eine Person eine andere etwa fragt „Was machst du da?“ oder „Warum tust du das?“. Die Erfindung des Alphabets bzw. die Entwicklung der Schrift verbreitete diese Vorteile über große Entfernungen und Zeiträume. Es wurde oft behauptet, daß darin die Einmaligkeit der menschlichen Spezies gründe, obwohl man mit dem gleichen Recht sagen kann, daß das Einmalige in der Ausdehnung der operanten Kontrolle auf die Vokalmuskulatur besteht.

Eine dritte Art von Selektion

Verbales Verhalten durch Sprache vergrößerte die Bedeutung einer dritten Art der Selektion durch Folgen, nämlich die Evolution sozialer Umwelt oder Kultur. Der Prozess begann wahrscheinlich auf der individuellen Ebene. Eine bessere Art, ein Werkzeug herzustellen, Nahrung anzubauen oder ein Kind zu unterrichten, verstärkt sich durch ihre Folgen – das Werkzeug, die Nahrung bzw. ein besserer Lehrer. Eine Kultur entwickelt sich weiter, wenn Praktiken, die auf diese Weise entstanden sind, zum Erfolg bei der Lösung der Probleme der sie praktizierenden Gruppe beitragen. Es ist die Wirkung auf die Gruppe und nicht die verstärkenden Konsequenzen für die einzelnen Mitglieder, die der kulturellen Evolution zugrunde liegen.



Zusammenfassend kann man also sagen: Das menschliche Verhalten ist das Ergebnis eines Prozesses von (i) Zufällen des Überlebens, die der natürlichen



Selektion der Spezies zugrundeliegen, von (ii) Zufällen der Verstärkung, die das von den Individuen erworbene Repertoire bedingen und (iii) von speziellen, von einer hochentwickelten sozialen Umwelt produzierten, Zufällen. (Im Endeffekt ist natürlich alles eine Frage der natürlichen Selektion, da operante Konditionierung ein allgemeiner Entwicklungsprozess ist, von dem die kulturellen Formen nur ein besonderer Fall darstellen)

Ähnlichkeiten und Differenzen

Jede der drei Ebenen der Variation und Selektion hat ihre eigene Disziplin – die erste, Biologie, die zweite, Psychologie; und die dritte, Anthropologie. Nur auf der zweiten Ebene läuft die operante Konditionierung in einer Geschwindigkeit ab, die es möglich macht, sie unmittelbar zu beobachten. Biologen und Anthropologen studieren wohl Prozesse, durch welche Variationen entstehen und selektiert werden, aber sie rekonstruieren lediglich die Evolution einer Spezies oder Kultur. Operante Konditionierung ist fortschreitende Selektion. Einige hundert Millionen Jahre natürlicher Selektion oder einigen tausend Jahren sozio-kultureller Evolution Kultur werden quasi zusammengepreßt in eine sehr kurze Zeitspanne.

Die Unmittelbarkeit der operanten Konditionierung hat gewisse praktische Vorteile. Wenn z.B. ein gegenwärtig angepaßter Charakterzug vermutlich zu komplex ist, um in seiner derzeitigen Form als einzelne Variation vorzukommen, wird dies gewöhnlich damit erklärt, daß es sich hier um ein Produkt aus einer Reihe von einfacheren Variationen handelt, von denen jede ihren eigenen Überlebenswert hat. Es ist in der Evolutionstheorie üblich, nach solchen Sequenzen zu schauen und Anthropologen und Historiker haben die Stufen rekonstruiert, durch welche moralische und ethische Codes, Kunst, Musik, Literatur, Wissenschaft, Technik usw. sich vermutlich entwickelt haben. Eine komplexe Handlung kann jedoch durch „sukzessive Annäherung“ verwirklicht werden, indem man eine abgestufte Serie von verstärkenden Zufällen arrangiert (4).

Eine geläufige Frage auf der Ebene i hat Parallelen auf den Ebenen ii und iii. Man kann beispielsweise fragen: Wenn natürliche Selektion ein gültiges Prinzip ist, warum verändern sich dann viele Spezies über tausende oder sogar Millionen von Jahren nicht? Die Antwort muß vermutlich lauten, daß entweder keine Variationen auftraten oder daß die, die auftraten durch die vorherrschenden Zufälle nicht selektiert wurden. Ähnliche Fragen können auf den Ebenen ii und iii gestellt werden. Warum tun Menschen Dinge über Jahre hinweg in der gleichen Weise und warum fahren viele Menschen fort, alte Gewohnheiten über Jahrhunderte zu pflegen? Die Antworten sind vermutlich immer die gleichen: entweder erschienen keine neue Variationen (neue Verhaltensmuster oder neue Praktiken) oder jene, die erschienen, wurden von den dominanten Zufällen (der Verstärkung oder des Überlebens der Gruppe) nicht selektiert. Auf allen drei Ebenen läßt sich erklären, daß ein plötzlicher, möglicherweise umfassender Wechsel erforderlich ist, um neue Variationen von den vorherrschenden

den Zufälligkeiten zu selektieren oder aber neue Zufälle zu generieren. Konkurrenz mit anderen Spezies, Personen oder Kulturen kann erfolgreich sein oder auch nicht. Strukturelle Zwänge können ebenso auf allen drei Ebenen eine Rolle spielen.

Eine andere Frage ist die Definition der Identität einer Spezies, Person oder Kultur. Charakterzüge einer Spezies und Praktiken einer Kultur werden von Generation zu Generation überliefert, aber verstärktes Verhalten wird nur in dem Sinn tradiert, daß es ein Teil des Repertoires des Individuums bleibt. Dort wo Spezies und Kulturen durch Grenzen der Überlieferung definierbar sind – respektive durch Gene und Chromosomen und sagen wir: geographische Isolation –, stellt sich das Problem der Definition (oder Identität) auf der Ebene ii nur dann, wenn verschiedene Zufälle der Verstärkung ein auf Individuen oder Personen bezogenes unterschiedliches Repertoire zur Folge haben.



Traditionelle Erklärungsmuster

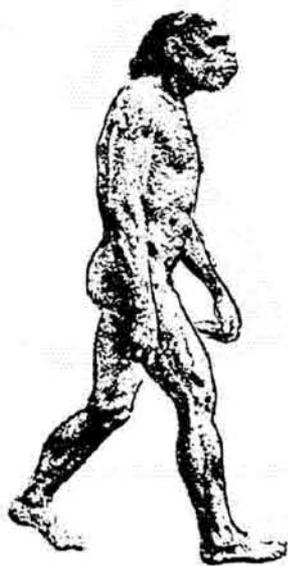
Als eine Kausalursache wurde die Selektion durch Folgen sehr spät in der Geschichte der Wissenschaft entdeckt – in der Tat erst vor einem und einem halben Jahrhundert – und wird noch immer nicht voll anerkannt und verstanden, besonders auf den Ebenen ii und iii. Die Sachverhalte, auf die sich die Selektionstheorie bezieht, wurden üblicherweise in die Kausalerklärung der klassischen Mechanik gepreßt, und viele der

„Die Selektionstheorie ersetzt die Schöpfungstheorie und wird aus diesem Grunde immer noch abgelehnt.“

im Prozess erarbeiteten Erklärungsmuster müssen jetzt aufgegeben werden. Einige von ihnen haben großes Ansehen und werden auf allen drei Ebenen stark verteidigt. Hier sind vier Beispiele:

Schöpfungsakt: (i) Die Selektionstheorie ersetzt die Schöpfungstheorie und wird aus diesem Grunde immer noch abgelehnt. (ii) Die Theorie der operanten Konditionierung arbeitet mit einer ähnlich kontroversen Erklärung des menschlichen Verhaltens, das traditionellerweise auf einen schöpferischen Geist zurückgeführt wird. (iii) Und schließlich wird die Vorstellung, wonach eine Kultur auf einen sozialen Kontrakt und die sozialen Praktiken auf Gebote zurückführbar seien, fallengelassen und durch eine Theorie der sozio-kulturellen Evolution ersetzt.

Zweck oder Absicht: Selektionsprozesse setzen bereits geschehene Variationen voraus, sie ereignen sich also immer post factum. (i) Eine bestimmte Spezies hat nicht deshalb Augen, damit ihre Mitglieder besser sehen können; sie hat sie, weil bestimmte Individuen, die eine Variation durchgemacht haben, fähig waren, besser zu sehen und deshalb auch geeigneter diese Variation weiterzugeben. (ii) Die Folgen des operanten Ver-



haltens sind nicht identisch mit unserem jetzigen Verhalten, sie sind lediglich den Situationen ähnlich, die es geformt und erhalten haben. (iii) Menschen beachten bestimmte Regeln nicht deshalb, weil sie dem Überleben ihrer Gruppe

dienlich scheinen; sie beachten sie, weil jene Gruppen, die ihre Mitglieder veranlasst hatten, so zu handeln, überlebten. Deshalb wurden sie auch auch tradiert.

Gewisse Essenzen: (i) Ein Molekül, das sich selbst reproduzieren und in Zellen, Organe und Organismen entwickeln konnte, wurde in dem Augenblick lebendig, als es zu existieren begann und nicht weil irgend ein vitalistisches Lebensprinzip dahintersteckt. (ii) Operantes Verhalten wird, ohne daß wir uns dabei ein geistiges Prinzip vorstellen müssen, durch die Umwelt geprägt. (Die Annahme, daß der Gedanke als Variation auftritt, wie ein morphologisches Merkmal der genetischen Theorie, hieße einen überflüssigen „saltum“ (Sprung) zu unterstellen). (iii) Die Soziale Umwelt erzeugt Selbstbewußtsein („Bewußtsein“) und Selbstorganisation

„Was für ein Individuum oder eine Kultur gut ist, kann üble Folgen für die Spezies haben ..., und was für die Spezies oder die Kultur gut ist, kann für das Individuum schlecht sein.“

(„Vernunft“) ohne Hilfe eines Gruppen- oder Zeitgeistes. Das bedeutet nicht, Leben, Geist und Zeitgeist auf Physikalische zu reduzieren; vielmehr wird damit nur an die Fruchtbarkeit der wichtigsten Theoriennahmen erinnert. Die Fakten sind so, wie sie immer waren. Zu sagen, daß Selektion durch Folgen ein kausaler Modus ist, der nur in Lebewesen zu finden ist, heißt nichts anderes als, daß Selektion (oder das „Lernen aus Fehlern“) das Leben definiert. (Ein Computer kann programmiert werden, die natürliche Selektion, die operante Konditionierung oder die Evolution einer Kultur nachzubilden, aber nur wenn er von Lebewesen konstruiert und programmiert wurde). Die physikalische Basis der natürlichen Selektion ist jetzt weitgehend klar; die entsprechende Basis der operanten Konditionierung, und hieraus die der Evolution der Kulturen, müssen jetzt entdeckt werden.



Einige Definitionen des Guten und des Wertes: (i) Was für eine Spezies gut ist, ist das, was das Überleben ihrer Mitglieder begünstigt bis Nachkommen geboren wurden und gegebenenfalls für sie gesorgt ist. Guten Merkmalen wird nachgesagt, sie hätten Überlebenswert. Unter ihnen sind Empfänglichkeiten für Verstärkung durch viele Dinge, von denen wir sagen, sie schmecken gut, fühlen sich gut an usw. (ii) Das Verhalten einer Person nennen wir gut, wenn es unter den dominanten Bedingungen, die verstärkt werden, brauchbar ist. Wir schätzen solches Verhalten und verstärken es in der Tat, indem wir sagen „gut“. Verhalten gegenüber anderen ist gut, wenn es in diesem Sinne für sie gut ist. (iii) Was für eine Kultur gut ist, ist das, was ihre Überlebenschance begünstigt, wie etwa der Gruppenzusammenhalt oder die Weitergabe ihrer Praktiken. Dies sind natürlich keine traditionellen Definitionen; sie erkennen eine Welt des Wertes unabhängig von der Welt der Fakten nicht an. Selbstverständlich sind sie nicht unumstritten.

Alternativen zur Selektion

Ein Beispiel des Versuchs, Selektion durch Folgen an das Kausalitätsdenken der klassischen Mechanik anzupassen, ist der Ausdruck „Selektionsdruck“, der als Versuch erscheint, Selektion in etwas

„Wandlung Erzwingendes“ umzukehren. Ein ernstzunehmenderes Beispiel ist die Metapher von der „Speicherung“. Zufälle der Selektion liegen notwendigerweise in der Vergangenheit; sie ereignen sich nicht, wenn ihr Effekt sichtbar wird. Um eine aktuelle Situation zu bewältigen, muß deshalb angenommen werden, daß sie gespeichert wurden (normalerweise als „Information“) und später abgerufen werden können. So (i) werden Gene und Chromosomen als die Träger der Information angesehen, die das befruchtete Ei benötigt, um zu einem reifen Organismus heranzuwachsen. Aber eine Zelle speichert nicht eine Vielzahl von Informationen, um zu lernen, wie man sich verändert; sie verändert sich aufgrund von Merkmalen, die das Produkt von Variations- und Selektionsprozessen sind, ein Produkt, das durch die Metapher von der Speicherung nicht glücklich beschrieben wird. (ii) Menschen wird nachgesagt, daß sie Informationen über zufällige Verstärkungen speichern und sie bei späteren Gelegenheiten abrufen. Aber sie fragen nicht Kopien früherer Erfahrungen um Rat, um herauszubekommen, wie man sich verhält; sie verhalten sich in vorgegebenen Formen, weil diese (bisher) erfolgreich stabilisiert wurden. Diese Umstände können vielleicht aus den Veränderungen, die sie bewirkten gefolgt werden, aber es gibt sie darüber hinaus nicht. (iii) Ein möglicherweise legitimer Gebrauch des Begriffs „Speicherung“ in der soziokulturellen Evolution mag vielleicht für diese Fehler verantwortlich sein. Ein Großteil unserer sozialen Umwelt ist fast wörtlich in Dokumenten, Kunstwerken und anderen kulturellen Formen gespeichert und wird so erhalten und tradiert.

Es wurde auch nach anderen kausalen Ursachen in der Struktur einer Spezies, Person oder Kultur gesucht, um den Begriff der Selektion zu vermeiden bzw. zu ersetzen. *Organisation* zum Beispiel. (i) Bis vor kurzem argumentierten die meisten Biologen damit, daß sich Lebewesen von nichtlebenden Systemen durch ihre Organisationsfähigkeit unterscheiden. (ii) Nach gestaltpsychologischer Sicht lassen sich sowohl Wahrnehmungen als auch Handlungen durch ihre spezifische Organisation charakterisieren. (iii) Viele Anthropologen und Linguisten berufen sich auf die Organisation kultureller und linguistischer Praktiken. Es ist sicher richtig, daß alle Spezies, Personen und Kulturen hoch organisiert sind, aber kein Prinzip der Organisation erklärt ihr Sosein. Sowohl die Organisation, als auch die ihr beigefügten Effekte können auf die jeweiligen Um-

stände der Selektion zurückgeführt werden.



Ein anderes Beispiel ist das *Wachstum*. Man kann Entwicklungsprozesse beschreiben als Strukturen, denen Zeit oder Alter als unabhängige Variable zukommen. (i) Das war schon lange vor Darwin bekannt. (ii) Kognitionspsychologen haben bewiesen, daß sich Strukturen im Kind nach gewissen, festen Regeln entwickeln, und Freud sagte das gleiche für die psychosexuellen Funktionen. (iii) Einige Anthropologen haben behauptet, daß Kulturen sich stufenförmig entwickeln müssen und Marx meinte das Gleiche dort wo er auf dem historischen Determinismus besteht. Aber auf allen drei Ebenen können die Veränderungen durch die „Entwicklung“ zufälliger Selektionsprozesse erklärt werden. Neue Zufälle der natürlichen Selektion kommen ins Spiel, wenn eine Spezies sich entwickelt; neue Zufälle der Verstärkung beginnen zu wirken, wenn Verhalten komplexer wird; und neue Zufälle des Überlebens entstehen durch mehr und differenziertere Kulturen.

Vernachlässigte Selektion

Ein Kausaldenken, das ein Selektionsdenken ersetzen soll, kommt dort in erheblichen Schwierigkeiten, wenn mithilfe eines Merkmals einer Ebene ein Merk-

KINDER DER APARTHEID The Open School Children's art KALENDER 1989



Die Zeichnungen für den Kalender sind von den Kindern der »OPEN SCHOOL« gemacht worden. Sie spiegeln ihre eigenen gesellschaftlichen Wahrnehmungen der gegenwärtigen Ereignisse wider.

Die »OPEN SCHOOL« ist eine unabhängige Stiftung im Bildungsbereich. Sie versucht ein Umfeld für die Erlernung folgender Fähigkeiten zu schaffen:

- sich selbst eigenverantwortlich mit gesellschaftlichem Bewußtsein zu artikulieren;
- kritisch und analytisch zu denken;
- Entscheidungen zu treffen und Probleme zu lösen.

Die Programme der »OPEN SCHOOL« orientieren sich an einer alternativen Erziehung junger Sudafrikaner durch kulturelles Schaffen.

Vierfarbdruck, DIN A 3, DM 14 80
ISBN 3-9228 45-04-5

Subskriptionspreis bis zum 1.9.88
DM 12.80

Bestellungen an:

World University Service,
Deutsches Komitee e.V.,
Goebenstr. 35, 6200 Wiesbaden,
☎ 06121 / 44 66 48

Die Erlöse des Kalenders dienen direkt der Arbeit der Open school.

mal einer anderen Ebene erklärt werden soll, während die Selektionstheorie diesem Phänomen einen besonderen Stellenwert einräumt. Die Soziobiologie gibt uns viele Beispiele hierfür. Ein Verhalten, das als Verteidigung des Territoriums beschrieben wird, mag herühren von (i) Zufällen des Überlebens in der Evolution einer Spezies, wo möglicherweise noch Nahrungsversorgung und Brutpraktiken miteingeschlossen sind; von (ii) Zufällen der Verstärkung für das Individuum, wo vielleicht ein Teil der in einem Territorium vorhandenen Verstärker miteingeschlossen sind; oder von (iii) Zufällen, die durch die kulturellen Praktiken einer Gruppe erhalten wurden, und ein Verhalten fördern, das zum Überleben der Gruppe beiträgt. Ähnlich kann sich auch ein altruistisches Verhalten entwickelt haben durch, sagen wir Verwandtschafts Selektion (i); es kann sich bilden und erhalten durch Zufälle der Verstärkung, arrangiert von denen, für die das Verhalten einen Vorteil bewirkt; oder (iii) es kann durch Kulturen erzeugt werden, die beispielsweise Individuen veranlassen, als Märtyrer oder Helden zu leiden oder zu sterben. Die Zufälle der Selektion auf den drei Ebenen sind sehr unterschiedlich und die strukturellen Ähnlichkeiten führen zu keinem gemeinsamen generativen Prinzip.

Das Kausaldenken vernachlässigt die Selektionsprozesse. Probleme der Moral und Ethik können dadurch gelöst werden, daß man die verschiedenen Selektionsebenen unterscheidet. Was für ein Individuum oder die Kultur gut ist, kann schlimme Folgen für die Spezies haben, so etwa, wenn sexuelle Verstärkung zur Überbevölkerung führt, oder auch wenn die verstärkenden Annehmlichkeiten der Zivilisation zur Erschöpfung



der Ressourcen führen. Was für die Spezies oder Kultur gut ist, kann für das Individuum schlecht sein, so beispielsweise bei staatlichen Maßnahmen der Geburtenkontrolle, der Begrenzung des Ressourcenverbrauchs oder der Einschränkung individueller Freiheitsrechte usw. Es treten keine Widersprüche oder Unvereinbarkeiten im Gebrauch der Begriffe „gut“ oder „schlecht“ oder anderer Wertungen auf, wenn die unterschiedliche Selektionsebene berücksichtigt wird.

Ein initierendes Agens

Die Selektionstheorie wurde vor allem deshalb abgelehnt, weil darin kein Platz für ein handelndes Subjekt ist, so wie dies bei traditionellen Vorstellungen selbstverständlich ist. Wir versuchen, ein solches handelndes Subjekt zu identifizieren, wenn wir sagen, daß (i) eine Spezies sich stärker an eine Umwelt anpaßt als die Umwelt die angepaßten Charakterzüge selektiert; daß (ii) ein Individuum sich stärker einer Situation zuordnet, als daß die Situation das dementsprechende Verhalten formt und erhält; und (iii) daß eine Gruppe von Menschen ein durch gewisse Umstände hervorgerufenen Problem besser löst, als daß die Umstände die kulturellen Praktiken, die eine Lösung hervorbringen, selektieren.

Die Frage eines initiierten Handelnden wird gegenwärtig durch unseren eigenen Platz in der Geschichte aufgeworfen. Darwin und Spencer dachten, daß Selektion notwendigerweise zu Perfektion führt, aber Spezies, Menschen und Kulturen gehen alle zugrunde, wenn sie mit schnellen Veränderungen nicht fertig werden, und unsere Spezies scheint jetzt in ihrem Überleben bedroht zu sein. Müssen wir auf Selektion warten, um die Probleme der Überbevölkerung, der Ausbeutung der Ressourcen, der Umweltverschmutzung und eines nuklearen Holocaustes zu lösen, oder können wir explizite Schritte unternehmen, um unsere Zukunft sicherer zu machen? Müssen wir nicht im letzteren Falle Selektion in gewissem Sinne transzendieren?

Man könnte sagen, daß wir Menschen in den Prozeß der Selektion eingreifen, wenn wir als Genetiker die Eigenart einer Spezies verändern oder neue Spezies schaffen, oder wenn wir als Regierende, Unternehmer oder Lehrer das Verhalten von (anderen) Personen verändern, oder wenn wir neue kulturelle Praktiken entwerfen; aber auf keine dieser Arten entkommen wir der Selektion durch Folgen. Immer und überall finden Variations- und Selektionsprozesse statt. Auf der Ebene i können wir Gene und Chromosomen oder zufällige Umstände des Überlebens verändern, etwa durch Zuchtwahl. Auf der Ebene ii können wir neue Formen von Verhalten einführen – zum Beispiel indem man Menschen zeigt oder erzählt, was sie zu machen haben, unter Beachtung relevanter Umstände – oder wir können neue Kontexte erzeugen und erhalten. Auf der Ebene iii können wir neue kulturelle Praktiken einführen, oder seltener, spezielle Umstände des Überlebens arrangieren – zum Beispiel eine traditionelle Form erhalten und schützen. Aber wenn wir das getan haben, müssen wir auf das Eintreten der Selektion warten. (Es gibt einen speziellen Grund, warum diese Begrenzungen signifikant sind. Es wird oft gesagt, daß die menschliche Spezies jetzt fähig ist, ihre eigene Genetik, ihr Verhalten und ihr Schicksal zu kontrollieren, aber das geschieht nicht in dem Sinne des Ausdrucks „kontrollieren“, wie er in den Vorstellungen der klassischen Mechanik verwendet wird. Es geht aus dem schlichten Grunde nicht, weil Menschen eben keine Maschinen sind: Selektion durch Folgen macht den Unterschied aus). Zum Zweiten müssen wir die Möglichkeit in Betracht ziehen, daß unser spezifisches Eingreifen und Kontrollverhalten selbst ein Produkt der Selektion ist. Wir neigen dazu, uns als initiierte Handelnde, als Subjekte

„Darwin und Spencer dachten, daß Selektion notwendigerweise zu Perfektion führt, aber Spezies, Menschen und Kulturen gehen alle zugrunde, wenn sie mit schnellen Veränderungen nicht fertig werden und unsere Spezies scheint jetzt bedroht zu sein.“

unserer eigenen Geschichte zu betrachten, nur weil wir so wenig über unsere genetische und umweltbedingte Naturgeschichte wissen bzw. uns so wenig an sie erinnern können.

„Müssen wir auf Selektion warten, um die Probleme der Überbevölkerung, der Ausbeutung der Ressourcen, der Umweltverschmutzung und eines nuklearen Holocaustes zu lösen, oder können wir explizite Schritte unternehmen, um unsere Zukunft sicherer zu machen? Müssen wir nicht im letzteren Falle Selektion in gewissem Sinne transzendieren?“

Ogleich wir inzwischen viele der Umstände der Selektion, von denen die menschliche Spezies aller Voraussicht abhängig ist, auf allen drei Ebenen vorhersagen können und obgleich wir ein Verhalten ermöglichen können, das viele von uns befriedigen wird, ist es nicht möglich, kulturelle Praktiken zu etablieren, durch die vieles von diesem Verhalten selektiert und stabilisiert wird. Es ist durchaus möglich, daß wir mit all unserem Bemühen, das Individuum als verantwortliches Subjekt zu bewahren, auf der falschen Fährte sind, und daß eine darüberhinausgehende Berücksichtigung der ungeheuer einflußreichen Selektionsprozesse (durch Folgen) fruchtbar wäre.

Die gegenwärtige Situation ist hierfür aber nicht ermutigend. Die Psychologie ist die primäre Disziplin auf Ebene ii, aber nur wenige Psychologen arbeiten mit der Selektionstheorie. Die Existentialisten unter ihnen sind ausschließlich mit dem Jetzt und Hier beschäftigt und nicht mit Vergangenheit und Zukunft. Strukturalisten und Entwicklungsoptimisten neigen dazu, auf ihrer Suche nach kausalen Prinzipien, wie z.B. Organisation oder Wachstum, selektive Zufälle zu vernachlässigen. Die Überzeugung, daß Zufälle nicht als Informa-

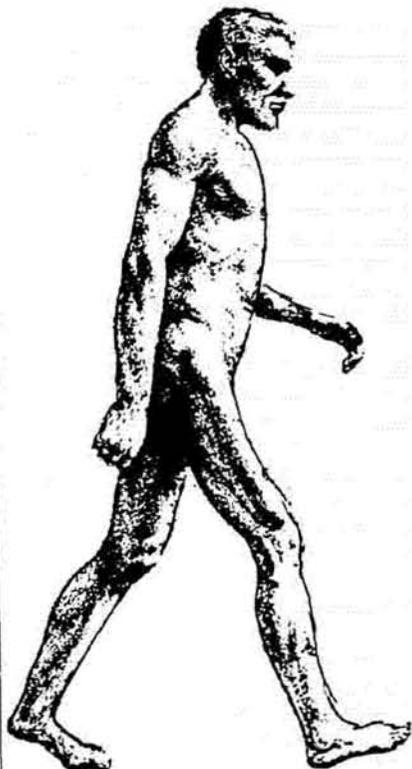
tionen gespeichert werden, ist nur einer der Gründe, warum der Appell an kognitive Einsicht nicht weiterhilft. Die drei Schichten des Seelenmodells der psychoanalytischen Theorie (Ich, Über-Ich-, Es) stehen unseren drei Ebenen der Selektion in vieler Hinsicht nahe; aber das Es repräsentiert den gewaltigen Beitrag der Naturgeschichte der Spezies nicht angemessen. Auch das Über-Ich repräsentiert den Beitrag der sozialen Umwelt zu Sprache, Selbstbewußtsein und intellektueller und ethischer Selbstbestimmung nicht adäquat. Und das Ego ist ein ärmliches Abbild des persönlichen Repertoires, das durch die Zufälle des täglichen Lebens erworben wurde. Im Rahmen der experimentellen Analyse des Verhaltens wurden Selektionsprozesse durch Folgen umfassend erforscht, aber diese Konzeption des menschlichen Verhaltens wird häufig abgelehnt, und viele seiner praktischen Anwendungen werden verworfen, weil sie ohne die Vorstellung eines personalen Subjektes auskommt, das die Welt verändert. Die Verhaltenswissenschaften auf Ebene iii weisen ähnliche Unzulänglichkeiten auf. Die Anthropologie denkt strukturell und auch Politikwissenschaftler und Volkswirtschaftler behandeln das Individuum ge-

wöhnlich als Subjekt, das frei entscheidet und handelt. Auch Philosophie und Literatur bieten hier keine weiterführenden Wege an.

Eine angemessene Anerkennung der selektierenden Funktion der Umwelt impliziert eine radikale konzeptionelle Änderung unserer Vorstellungen von den Ursachen des Verhaltens, die möglicherweise genauso umfassend ist, wie die des Ursprungs der Spezies. Solange wir an der Sicht festhalten, daß ein Mensch ein freies Subjekt und Verursacher seines Verhaltens ist, werden wir wahrscheinlich weitermachen, die Bedingungen zu vernachlässigen, die geändert werden müssen, wenn wir unsere Probleme lösen wollen. □

(Der Anmerkungsteil und die Literaturangaben folgen im nächsten Heft)

Prof. Dr. B. F. Skinner, Department of Psychology and Social Relations, Harvard University, Cambridge, Massachusetts 02138, USA.



berichtet regelmäßig über

- den Befreiungskampf der F. POLISARIO
- die diplomatischen Auseinandersetzungen um die WESTSAHARA
- das Leben in den Flüchtlingslagern der Sahrauis
- die Demokratische Arabische Republik Sahara

Das
SAHARA INFO
erscheint alle 2 Monate

Jahresabonnement nur 15,- DM!
Probierheft und Abbestellung bei
GESELLSCHAFT DER FREUNDE DES
SAHARAISCHEN VOLKES e.V.
U. Hilpert, Am Wall 46
2800 Bremen 1

Horst Siebert

Die Dritte Welt als Thema der Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung wird hier in einem engeren, institutionellen Sinne verstanden: als organisierte Bildungsangebote von Volkshochschulen, Heimvolkshochschulen und Akademien, von kirchlichen, gewerkschaftlichen und „ländlichen“ Bildungseinrichtungen. Damit klammere ich informelle Bildungsprozesse Erwachsener aus, die mithilfe von Büchern, Zeitschriften, Presseberichten, Fernsehsendungen, Plakaten und im Kontext von Spendenaktionen, folkloristischen Veranstaltungen, Dritte-Welt-Läden, lokalen Projektgruppen, Ferntourismus usw. stattfinden. Innerhalb der institutionalisierten Erwachsenenbildung lasse ich die berufliche Weiterbildung von Entwicklungshelfern, Reisebegleitern, Diplomaten, Ingenieuren und Managern der Exportwirtschaft unberücksichtigt, auch wenn sich berufliche und „allgemeine“ Bildungsangebote oft nicht eindeutig trennen lassen.

Konzepte

Die Ausgangsthese lautet: *Weder in der theoretisch-didaktischen Diskussion noch in der Praxis der Erwachsenenbildung ist die Dritte Welt z.Z. ein zentrales Thema.* Die Ausnahmen bestätigen eher die Regeln, so z.B. die Diskussionen zum „konziliären Prozeß“ innerhalb der evangelischen Erwachsenenbildung (1), Veröffentlichungen und Initiativen der „Fachstelle für internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes“ (2), Dritte-Welt-Diskussionen der „Grünen“ anlässlich der Etablierung einer eigenen Stiftung und entwicklungspädagogische Beiträge in dem von J. H. Knoll herausgegebenen „Internationalen Jahrbuch der Erwachsenenbildung“ (3). Einschränkend muß auch erwähnt werden, daß viele Aufsätze in dieser „Zeitschrift für Entwicklungspädagogik“ und auch in A. K. Tremels „Pädagogikhandbuch Dritte Welt“ übergreifende Fragen behandeln, die für die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung relevant sind. Innerhalb der „Wissenschaft der Erwachsenenbildung“ dagegen wird die Dritte-Welt-Thematik dagegen

nicht intensiv diskutiert, zumal sich Kollegen wie E. Meueler und auch H. Dauber seit einiger Zeit auf andere Problemfelder konzentrieren. Für die Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung stehen momentan Themen wie Neue Technologien, Arbeitslosigkeit, Ökologie, Gesundheit, aber auch Psychologie und Esoterik im Vordergrund, obwohl die entwicklungspolitischen Bezüge vieler dieser „nationalen“ Themen auf der Hand liegen.

Dennoch gibt es theoretische Konzepte, die z.T. eine lange Geschichte haben und die für die entwicklungspädagogische Bildungsarbeit mit Erwachsenen aktualisiert und didaktisch-methodisch konkretisiert werden können. Im Folgenden werden vier solcher Konzepte skizziert.

1. Geographische Landeskunde

In den 50er Jahren gehörte die „Heimat- und Landeskunde“ zu den attraktivsten Angeboten der meisten Volkshochschulen, wobei der Dia-Vortrag eine beliebte Veranstaltungsform war. Mit der Verbreitung des Fernsehens schrumpfte dieser Fachbereich bis zur Bedeutungslo-

sigkeit. Diese Landeskunde müßte gar nicht mehr erwähnt werden, wenn sich nicht z.Z. eine Renaissance solcher landesspezifischen Veranstaltungen in einigen Volkshochschulen abzeichnete. Diese Behauptung beruht auf aktuellen Erfahrungen von Mitarbeitern der Erwachsenenbildung und läßt sich noch nicht statistisch belegen. Dennoch scheint die Feststellung von R. Niemann, daß von 1976/77 bis 1983/84 „die Unterrichtsstundenzahl im Bereich der Landeskunde/Geographie stagniert oder zurückgegangen ist“ (4), nicht mehr ohne weiteres auch für das Jahr 1988 zu gelten. Vermutlich aufgrund des expandierenden Ferntourismus, aber auch der zunehmenden privaten und beruflichen Kontakte mit einzelnen Ländern der Dritten Welt wächst ein geographisch gezieltes Informationsinteresse. Dabei hat sich das didaktische Profil dieser Veranstaltungen geändert. Im Mittelpunkt stehen nicht mehr die „schönen farbigen Bilder“ aus der Dritten Welt, sondern politische, wirtschaftliche und soziale Fragen. Motivationspsychologisch hat dieser Ansatz den Vorteil, daß meist eine persönliche Beziehung zu dem Land besteht, daß man schneller Experte für dieses Land wird und daß an diesem Land exemplarisch Strukturen der Unterentwicklung und Abhängigkeit erarbeitet werden können.

2. Ökumenisches Lernen

Dieser Ansatz wird in der kirchlichen, insb. evangelischen Erwachsenenbildung anlässlich der Vorbereitung des „Konziliären Prozesses für Frieden, soziale Gerechtigkeit und Bewahrung der

Schöpfung“ verstärkt diskutiert. Die Ursprünge des ökumenischen Lernens liegen zweifellos in der christlichen Missiongeschichte: Die Welt ist eine Schöpfung Gottes, alle Menschen sind Brüder und Schwestern und die europäischen Christen tragen eine besondere Verantwortung für andere Völker, das Gebot der Nächstenliebe wird gleichsam durch das der „Fernstenliebe“ ergänzt. Das ursprünglich eher karitative Konzept der Barmherzigkeit und Hilfe ist in den letzten Jahren politisiert worden (5). Beeinflußt von Paulo Freire, der lange Zeit für den Weltkirchenrat in Genf tätig war, betonen Autoren wie E. Lange, E. Bahr, H. Dauber, W. Simpfendorfer, G. Orth, H. Becker und K. E. Nipkow die Verpflichtung des Christen, sich auch politisch im Kampf gegen Hunger und Ungerechtigkeit zu engagieren. Für viele dieser Pädagogen besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem ökologischen und dem ökumenischen Lernen. Das Problem dieser – wie auch anderer – Konzepte ist der hohe normative Anspruch einer „Postulativpädagogik“ und die geringe didaktisch-methodische Konkretisierung und Realisierung.

3. Interkulturelles Lernen

Dieses Konzept besitzt eine lange Tradition in multikulturellen Gesellschaften wie z.B. in Kanada und in Staaten mit ethnischen Minderheiten (6). In der Bundesrepublik wird dieser Lernbegriff vor allem in der sog. Ausländerpädagogik diskutiert. Bezogen auf die Dritte-Welt-Bildungsarbeit fordert dieser Ansatz dazu auf, nicht nur über, sondern auch von der Dritten Welt zu lernen, und zwar nicht als romantische Verklärung der angeblich „unverdorbenen“ Völker der Dritten Welt, sondern als kritisch-selbstkritische Auseinandersetzung. Die Vorstellung, daß wir durch die Beschäftigung mit anderen Kulturen, durch „die Fremde“ zu unserer eigenen kulturellen Identität finden, ist in der deutschen Klassik – von Goethe bis Hölderlin – und im deutschen Bildungsidealismus fest verankert. Ein solcher interkultureller Vergleich der Lebensstile, Weltanschauungen und kulturellen Leistungen findet in den Volkshochschulen z.Z. relativ großen Anklang (7). Afrikanische Musik, lateinamerikanische Tänze, chinesisches Kochen, indische Meditation, Weben der Indios, sind relativ beliebte Themen. Fraglich bleibt jedoch, ob tatsächlich interkulturelles Lernen im eigentlichen Sinne – und nicht nur Vermittlung von handwerklichen Techniken – angeregt wird. Außerdem ist bei diesen Themen eine unpolitische Betrachtung zu befürchten, worauf aber gerade die große Resonanz zurückzu-

führen ist.

4. Solidarisches Lernen

Dieses Konzept wurzelt in der deutschen Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung. Das Motto „Proletarier aller Länder vereinigt Euch!“ resultiert aus den internationalen Kapitalverflechtungen und der Notwendigkeit einer „sozialistischen Internationale“. Im Unterschied zu karitativ-moralischen Appellen wird hier das Eigeninteresse der Menschen der Industrienationen nicht ausgeblendet. Vereinfacht gesagt: auf lange Sicht schaden wir uns selbst, wenn wir die Dritte Welt ausbeuten, ihre Tropenwälder abholzen – auch wenn wir im Augenblick noch von diesen ungerechten Geschäften profitieren. Der Begriff der Solidarität ist untrennbar mit dem der politischen Macht und des ökonomischen Interesses verbunden. Wir müssen lernen, daß unsere eigene Zukunft nur gemeinsam mit der Dritten Welt und nicht auf deren Kosten zu sichern ist und daß Spenden nichts bewirken, solange die Machtstrukturen und Eigentumsverhältnisse unangetastet bleiben. G. Koneffke beschreibt diesen Interessenbegriff zutreffend, wenn auch etwas kompliziert: „Das objektive Interesse der Menschheit an Gleichheit und Freiheit von Unterdrückung, Ausbeutung, gesellschaftlich veranlaßtem Hunger und unnötigem Tod, von allen Formen gesellschaftlicher Gewaltausübung, gegen die objektiven und antagonistischen Partikularinteressen der verschiedenen Gruppen, in denen das Allgemeininteresse erst aufgedeckt und auf den Begriff gebracht werden muß.“ (8)

Dieses Konzept einer politischen Bildungsarbeit findet jedoch z.Z. wenig Anklang, weder bei den Arbeitnehmern in der Bundesrepublik noch bei den gewerkschaftlichen Bildungseinrichtungen. Es ist zweifellos der konfliktträchtigste Ansatz. Am ehesten wird dieses Verständnis von internationaler Solidarität in Teilen der „neuen sozialen Bewegungen“ diskutiert.

Konzepte: *Auslandskunde*

Ziele: biographisch verankertes Bildungsinteresse

ökumenisches Lernen
christliche „Fernstenliebe“, Gewissensbildung und Hilfsbereitschaft

interkulturelles Lernen
eigene kulturelle Identitätsfindung durch Beschäftigung mit dem Fremden

solidarisches Lernen
politischer Kampf gegen Unterdrückung und Ausbeutung hier und dort

WECHSELWIRKUNG

Zeitschrift für
TECHNIK NATURWISSENSCHAFT
GESELLSCHAFT

WECHSELWIRKUNG berichtet über politische Aktivitäten im naturwissenschaftlich-technischen Bereich, Gewerkschaftsarbeit und soziale Konflikte. WECHSELWIRKUNG analysiert die soziale, politische und ökonomische Funktion von Wissenschaft und Technik und zeigt deren Perspektiven und Alternativen auf. WECHSELWIRKUNG ist ein Diskussionsforum für Naturwissenschaftler, Ingenieure und Techniker. WECHSELWIRKUNG erscheint vierteljährlich.

WECHSELWIRKUNG

Weltbank
Auf Schuldenbergen
wächst nichts mehr

Mail- und Klausurhilfe • Kindersachstamborn
Schriftleitungsvermittlung und Redaktions • Paul F. Lazarsfeld • Geist & Natur

Nr. 38, August 1988

Schwerpunkt:

Auf Schuldenbergen wächst nichts mehr – Schuldenkrise und Umwelterstörung: Zur Politik von Weltbank und IWF • Ökologischer Raubbau • Die Folgen der Abholzung im Amazonasgebiet • Schuldenübernahme für Naturschutz •

Weitere Themen:

Maul- und Klauenstiche • Neues von der Virenfront • Rinderwachstumshormone • Die ideologische Mobilisierung der Biologie um die Jahrhundertwende • Paul F. Lazarsfeld • Beobachtungen auf dem Kongreß „Geist & Natur“ •

Bitte Probeheft für DM 2,- in Briefmarken anfordern!

Bestellungen an WECHSELWIRKUNG
Gneisenaustr. 2, 1000 Berlin 61
DM 7,- Einzelheft (+ Versandkosten)
DM 28,- Abonnement für 4 Hefte (incl. Versandkosten); erscheint vierteljährlich

Diese vier Konzepte schließen sich nicht gegenseitig aus, sie überlappen sich z.T., verweisen aber doch auf unterschiedliche entwicklungspolitische Positionen und didaktisch-methodische Konsequenzen.

Wissen und Handeln

Unterhalb dieser konzeptionellen Ebene gibt es einige didaktische Prinzipien, die für die Dritte-Welt-Bildungsarbeit bedeutsam sind. Sowohl der „Nahbereichsansatz“ von H.E. Bahr und M. Gronemeyer als auch der „Betroffenheitsansatz“ als auch die „generativen Themen“ und „Schlüsselbegriffe“, wie P. Freire sie definiert hat, lassen sich einer *teilnehmerorientierten Erwachsenenbildung* zuordnen (9). Es geht also nicht um einseitige Kenntnisvermittlung oder um eine Popularisierung von Wissenschaft, auch nicht um eine theoretische Belehrung über Imperialismus und Kapitalismus, sondern um eine Erweiterung und Reflexion eigener Erfahrungen, Alltagstheorien und Gefühle. Ich will diese subjektorientierten didaktischen Ansätze nicht im einzelnen darstellen und bewerten, aber ich glaube, daß der „Ansatz am Nahbereich“ der Teilnehmer nur begrenzte Ausschnitte des Nord-Süd-Konflikts erfaßt und daß auch eine emotionale Betroffenheit sich oft eher als Lernbarriere denn als Lernanreiz auswirkt. Viele Menschen vermeiden gerade deshalb Dritte-Welt-Seminare, weil sie von Fernsehbildern über hungernde und sterbende Kinder in der Sahel-Zone und Mörderbanden in Mozambique und Namibia zu sehr „betroffen“ sind.

Dennoch ist es unerlässlich, die Dritte-Welt-Themen in den kognitiven Schemata der Teilnehmer/innen zu „verankern“ und diese Themen auch affektiv, gleichsam libidinös zu „besetzen“. Die vorschnelle Frage „Was geht mich das an? Betrifft mich das?“ kann aber auch zu selektiven Wahrnehmungen und zu Horizontverengungen führen. T. Ziehe hat m.E. zu Recht darauf hingewiesen, daß es oft lernförderlicher ist, „subjektferne“ Themen anzubieten, eine distanzierte Beschäftigung mit dem Fremden und Andersartigen anzuregen, ohne dieses Fremde zu schnell zu assimilieren, und erst später einen Bezug zur eigenen Lebenswelt herzustellen (10). Wir müssen oft der Neigung gegensteuern, andere Kulturen voreilig zu „verstehen“, zu „vereinnahmen“ und nach unseren eigenen Wertmaßstäben zu beurteilen.

Eine zentrale Frage dieser Bildungsarbeit ist die Verknüpfung von Erkennen und Handeln, Reflexion und Aktion.

A.K. Tremel spricht von drei „Mythen“ der Pädagogik, die es in Frage zu stellen gilt:

„Der Mythos von der Allmacht sachlicher Information,
der Mythos von der Allmacht pädagogischer Verhaltenskonditionierung,
der Mythos von der autonomen Vernunft der Lernenden.“ (11)

In der Erwachsenenbildung verschärft sich dieses Problem, denn in der Regel

„Weder in der theoretisch-didaktischen Diskussion noch in der Praxis der Erwachsenenbildung ist die Dritte Welt z.Z. ein zentrales Thema.“

ändern Ältere ihre Einstellungen und normativen Untersuchungen nur selten und geringfügig. Empirische Untersuchungen zur ökologischen Bildungsarbeit haben nur schwache Korrelationen zwischen ökologischen Kenntnissen, Gefühlen, individuellen Verhaltensweisen und gesellschaftlichem Engagement erkennen lassen. Wer ökologisch informiert ist, handelt deshalb nicht unbedingt auch umweltbewußt.

Diese Hypothesen lassen sich weitgehend auf die Dritte-Welt-Thematik beziehen. Hinzukommt, daß die Handlungsmöglichkeiten noch geringer erscheinen und Handlungskonsequenzen noch weniger eindeutig sind als im Umweltschutz. Nutzen wir wirklich den Menschen der Dritten Welt, wenn wir weniger Fleisch essen? Wem helfen wir, wenn wir keinen Spargel aus Äthiopien und keine Nelken aus Kenia kaufen? Sind die Dritte-Welt-Läden tatsächlich eine Alternative? Das Handlungsproblem ist also nicht nur pädagogisch-psychologisch, sondern auch politisch-ökonomisch zu diskutieren. Die Resignation und Ohnmachtsgefühle der Bevölkerung sind ja durchaus nicht nur „eingebildet“, sondern haben eine reale Grundlage. Vielleicht täuschen sich die optimistischen Pädagogen mehr als ihre resignierenden „Klienten“. Hier zeigt sich erneut – wie auch in der Ökologie: die Wirksamkeit der Bildungsarbeit läßt

sich nicht unabhängig von der Politik beurteilen. Eine unbefriedigende Entwicklungspolitik lähmt das Interesse an entsprechenden Bildungsveranstaltungen. Und: Handlungsbereitschaft setzt Handlungsmöglichkeiten voraus. Bildungsarbeit ist zwar notwendig, aber sie ist kein Ersatz für eine überzeugende Politik – wozu sie häufig, auch von Politikern, mißbraucht wird.

Zwar resultieren aus dem Wissen nicht ohne weiteres Handlungskonsequenzen, dennoch muß sehr viel genaues Wissen – z.B. über Geschichte, Kultur, Lebensbedingungen usw. in einem Land – erlernt werden, bevor man sich – z.B. in einem Projekt – handelnd engagiert. Je unwissender wir sind, desto einfacher erscheinen uns die Lösungen und desto mehr Schaden richten u.U. auch gutgemeinte Aktionen an. Auch in diesem Fall gilt: Wissen ist eine notwendige, wenn auch keine hinreichende Voraussetzung für engagiertes Handeln.

In der Literatur zur Erwachsenenbildung gilt der Begriff des *Deutungsmusters* als Brücke zwischen Kenntnis und Handlung, Individuum und Gesellschaft (12). Deutungsmuster basieren auf Erfahrungen, Gefühlen, Kenntnissen und Interessen, die unser Handeln leiten. Deutungsmuster sind abhängig von der sozialen Lage und haben deshalb eine kollektive Basis. Deutungsmuster erleichtern die alltägliche Orientierung, sind aber gerade deshalb oft unreflektiert und nicht frei von Vorurteilen. Jedem von uns fallen sicherlich Formulierungen ein, die auf Dritte-Welt-Deutungsmuster verweisen. Z.B. wenn Beschäftigte in Bremer Kaffeeröstereien behaupten, „die internationale Ar-

„Viele Menschen vermeiden gerade deshalb Dritte-Welt-Seminare, weil sie von Fernsehbildern über hungernde und sterbende Kinder in der Sahel-Zone und Mörderbanden in Mozambique und Namibia zu sehr „betroffen“ sind.“

beitsteilung sei aufgrund der deutschen Überlegenheit in puncto Produzenten-Fleiß und know-how nur gerecht" (13). Wer eine solche Sicht schlicht als falsch und borniert zurückweist, ignoriert die Arbeitsplatzängste dieser Arbeitnehmer.

Solche Deutungsmuster sollten in der Bildungsarbeit zur Sprache gebracht, reflektiert, durch Informationen angereichert, vielleicht auch modifiziert werden. Die Bereitschaft zur Korrektur solcher Deutungsmuster wächst, wenn sie

- durch unwiderlegbare neue Informationen und Argumente infrage gestellt werden,
- wenn die Deutungsmuster veralten und nicht mehr den eigenen Interessen entsprechen,
- wenn solche sozialen Bezugsgruppen oder „opinion leader“ ihre Deutungsmuster korrigieren oder wenn man ein neues „Milieu“ mit anderen normativen Orientierungen kennenlernt.

Wie solche Deutungsmuster didaktisch-methodisch bewußt gemacht und erörtert werden können, hat die Münsteraner Arbeitsgruppe „Welt-Bilder“ überzeugend demonstriert (14): Durch Bildmeditationen oder Rollenspiele werden „Verfremdungen“ der gewohnten Weltansichten provoziert, die Teilnehmer vollziehen einen Perspektivwechsel, erleben Situationen neu und aus anderer Sicht und erweitern so das Spectrum ihrer Deutungen und Handlungsmöglichkeiten.

Bei der Frage nach der Wirksamkeit der Bildungsarbeit läßt sich ein Seminar nicht isoliert, sondern als kleines Mosaiksteinchen in der Biographie eines Erwachsenen und im gesellschaftlichen Umfeld betrachten. Ein Erwachsener ändert nicht seine Einstellung zur Dritten Welt aufgrund einer Bildungsver-

anstaltung. Die Entstehung und Korrektur von Deutungsmustern sind oft langjährige Prozesse der Identitätsentwicklung, häufig verbunden mit biographischen Krisen und Neuorientierungen. Überprüfungen des „Dritte-Welt-Bildes“ werden vielleicht durch die Bekanntheit mit einem Entwicklungshelfer oder durch einen Urlaub in Lateinamerika ausgelöst, durch Gespräche, Lektüre von Büchern, Fernsehsendungen usw. bestärkt. Und ein Glied in einer solchen Kette können auch Veranstaltungen der außerschulischen Bildung sein. Man muß sich diese Relativierung und Vernetzung von Bildungsaktivitäten m.E. auch deshalb verdeutlichen, um die eigene Bildungsarbeit und sich selbst nicht zu überfordern. Wir verändern durch pädagogische Aktivitäten nicht die Welt, sondern allenfalls das Bewußtsein einiger Individuen. Der Wert einer solchen Bewußtseinerweiterung durch Wissen, Erkenntnis und Reflexion sollte allerdings nicht geringgeschätzt werden.

Zielgruppen

Wer sind nun die Adressaten und Zielgruppen dieser Bildungsarbeit? Es lassen sich grob fünf Gruppen unterscheiden:

„Ein Erwachsener ändert nicht seine Einstellung zur Dritten Welt aufgrund einer Bildungsveranstaltung.“

1. Die aktive Minderheit der *Dritte-Welt-Bewegung*, die im allgemeinen gut informiert und politisch engagiert ist und die – meist informell – entwicklungspädagogisch tätig ist. Für diese Dritte-Welt-Gruppen sind in der Regel nicht die „normalen“ Veranstaltungen der Erwachsenenbildung, sondern eher Fachtagungen und Kongresse oder auch eine spezialisierte Fortbildung von Interesse.

2. Die Gruppe der *Interessierten*, die sich aufgrund persönlicher Kontakte, aufgrund von Schlüsselerlebnissen in und mit der Dritten Welt oder aufgrund eines allgemeinen Bildungsinteresses mit Dritte-Welt-Themen beschäftigen wollen, ohne schon einen Zugang zu der lokalen „Dritte-Welt-Szene“ zu suchen oder gefunden zu haben. Zu dieser Gruppe gehören auch viele Pädagogen/innen. Diese Gruppe ist die vorrangige „Klientel“ von Volkshochschulen, Heimvolkshochschulen usw.

3. Die von dem Nord-Süd-Konflikt *materiell Betroffenen*, und zwar einerseits die Gewinner des Welthandels – Manager und Ingenieure exportierender Unternehmen, aber auch Mitarbeiter/innen staatlicher Entwicklungshilfeorganisationen –, andererseits aber auch Arbeitnehmer, die sich in einem Interessenkonflikt befinden: z.B. Arbeitnehmer der Bremer Kaffeeveredelungsbranche, Beschäftigte des Tropenholzimports, Landwirte, die ihr Viehfutter aus der Dritten Welt importieren, Arbeiter in der Werft- und Rüstungsindustrie, Mitarbeiter der Ferntouristik... Eine solche Zielgruppenarbeit erfordert andere Veranstaltungsformen, Themen und auch Expertenkenntnisse als Seminare für die zweite Gruppe.

4. Die Gruppe der *Resignierten*, die sich von dem Nord-Süd-Konflikt emo-

blätter des iz3w
Informationszentrum dritte welt - iz3w

Politisierung
des
Islam



Nr. 147, Februar 1988, Dfl. 5,00

Politisierung des Islam

**Berichte zum Islam im Iran,
Irak, Libanon, in Indonesien,
Malaysia, Saudi-Arabien,
Afghanistan, Türkei,
USA und BRD**

Außerdem im Heft:
Palästina, Tibet, Äthiopien

Nr. 147, Februar 1988
Einzelheft 5 DM + 1 DM Porto

8 mal im Jahr für 40 DM/erm. 30 DM
blätter des iz3w Freiburg
zu bestellen bei: iz3w, Pf. 5328
Für den Buchhandel
Profil Vertrieb
Gießen

tional betroffen fühlten, die aber das Gefühl haben, doch nicht ändern zu können, sich nicht für alles interessieren können und die nicht ständig mit Hunger und Elend konfrontiert werden wollen. Diese Gruppe ist vielleicht am ehesten durch zunächst unpolitische musisch-kulturelle Bildungsangebote anzusprechen.

5. Die große Gruppe der prinzipiell an dieser Thematik *Desinteressierten*, die der Meinung sind, daß die „Unterentwickelten“ selbst schuld sind und daß uns ihre „Unterentwicklung“ nichts angeht. Zu dieser Gruppe gehören nach unseren Erfahrungen mehrheitlich Männer zwischen 30 und 50 Jahren. In der Regel ist diese Gruppe kaum für Bildungsveranstaltungen zu motivieren.

Eine spezielle Zielgruppe für die Dritte-Welt-Bildungsarbeit sind *Pädagogen*, die nicht nur als Lehrer wichtige Multiplikatoren sind, sondern die oft auch in ihrem sonstigen sozialen Umfeld als „opinion leader“ fungieren. Wir haben deshalb 198 Pädagogikstudenten/-innen (Lehramt und Diplom) an der Universität Hannover nach ihren entwicklungs-politischen Einstellungen ihren Interessen für Dritte-Welt-Themen befragt. 145 der Befragten sind Frauen, 53 Männer. 32% der Befragten äußern ein „sehr großes“ Interesse, 15% ein geringes oder gar kein Interesse an diesen Themen. (Möglicherweise haben weitere „Desinteressierte“ den Fragebogen gar nicht erst ausgefüllt.) Auf die Frage nach interessierenden Kontinenten wird vor allem Lateinamerika (77 Nennungen) vor Afrika (63) und Asien (26) genannt. Die meistgenannten Länder sind Südafrika (19 Nennungen), Indien (17) und Nicaragua (9). Auf die Frage nach interessanten Themen wurden an erster Stelle Entwicklungspolitik/-hilfe, an zweiter Stelle Wirtschaft/Verschuldung, an dritter Stelle Landwirtschaft/Ernährung, an vierter Stelle Frauenprobleme genannt – wobei viele dieser Problemfelder sich überschneiden.

Auf die Frage, in welchen Formen sich die Studierenden mit Dritte-Welt-Themen beschäftigen, werden mit ähnlicher Häufigkeit Lektüre, Gespräche und Fernsehen/Film angekreuzt. Erheblich seltener sind die Teilnahme an Seminaren, Mitarbeit in Dritte-Welt-Gruppen und Ferntourismus als „Lerngelegenheiten“. 15,9% der Frauen und 13,2% der Männer haben regelmäßige Kontakte zu Menschen der Dritten Welt oder zu Deutschen, die dort leben. Die Bereitschaft zu spenden ist relativ groß. Nur 22,2% geben an, noch nicht für Dritte-Welt-Projekte gespendet zu haben. Andererseits haben nur 13% der Studierenden engeren Kontakt zu Dritte-Welt-Gruppen. An einem Studienfach „Dritte-Welt-Pädagogik“ ist ein Viertel der Befragten „ernsthaft“ interessiert.

Zu den demotivierenden Barrieren in der Beschäftigung mit der Dritten Welt haben wir eine „projektive“, indirekte

Frage gestellt: „In der Erwachsenenbildung ist die Nachfrage nach Dritte-Welt-Themen nicht sehr groß. Haben Sie Vermutungen, worauf dieses Desinteresse vor allem zurückzuführen ist?“ Vorgegeben waren fünf Antwortmöglichkeiten (Mehrfachnennungen waren möglich). 49% nennen als Lernbarriere die Einstellung „Man kann doch nichts ändern“ – und zwar überwiegend bei dieser Antwort die Frauen. 46% meinen, daß „andere Themen wichtiger“ erscheinen – dies wird überwiegend von Männern angekreuzt. Mit deutlichem Abstand folgen die Einschätzungen „kein interessantes Angebot“ (29%), „zu viele Katastrophenbilder im Fernsehen“ (22%) und „Man weiß sowieso Bescheid“ (18%).

Mit Hilfe einer Faktorenanalyse haben wir versucht, Einstellungssyndrome festzustellen. Erkennbar wurden vier Gruppen (mit einer Gesamtvarianz von knapp 40%):

1. Desinteressierte ohne persönliche Kontakte zur Dritten Welt.
2. Vielseitig Interessierte, für die die Dritte Welt ein Diskussionsthema unter vielen anderen ist.
3. Praktisch Engagierte, die zum Bei-

„Nutzen wir wirklich den Menschen der Dritten Welt, wenn wir weniger Fleisch essen? Wem helfen wir, wenn wir keinen Spargel aus Äthiopien und keine Nelken aus Kenia kaufen? Sünd die Dritte-Welt-Läden tatsächlich eine Alternative?“

spiel spenden.

4. Theoretisch Interessierte, die sich intensiv mit politischen und ökonomischen Zusammenhängen beschäftigen.

Ausblick

Aufgrund von Gesprächen mit zahlreichen Mitarbeitern/-innen der Erwachsenenbildung lassen sich folgende Themen formulieren:



Adlzreiterstr. 23
8000 München 2
Tel.: 089/774078

VORANKÜNDIGUNG

Hrsg.: U. Klemm/A. Tremel
Apropos Lernen
Alternativen zur Staatsschulpädagogik
ISBN 3 023 126 56-1
ersch. Herbst 1988
ca. 250 Seiten
M 92 – ca. DM 26,-

Alljährlich steigt vor den Sommerferien die Zahl der Selbstmorde, die Suchmeldungen nach ausgereizten Schülern, Leistungsdruck, Konkurrenzkampf, die Jagd nach Zehntel-Noten – mit diesen Begriffen läßt sich Schule weitaus treffender charakterisieren als mit Freude am Lernen, Spaß an Wissenserweiterung. Anliegen dieses Bandes ist es, die Entwicklung und den Verlauf von Alternativen zur herrschenden Bildungs-, Schul- und Pädagogik-Theorie und -Praxis aufzuzeigen. Anhand von Beispielen nationaler Entwicklungen (Bundesrepublik Deutschland, Italien, Israel etc.) werden Realisierungsansätze dokumentiert, die z.T. heute noch bestehen und von ihrer zukunftsweisenden Funktion nichts verloren haben. Es werden jedoch nicht nur die unmittelbaren Nachkriegsmodelle dargestellt, sondern ebenso Impulsgeber und Vorläufer, die zu den geistigen Vätern zu rechnen sind. So findet man hier Begründer und Klassiker Alternativer Pädagogik wie A.S. Makarenko, Rudolf Steiner, Celestine Freinet, Paulo Freire und Marie Montessori. Da bisher ein Einstiegsband mit internationaler Perspektive fehlt, dient dieser Sammelband als Bestandsaufnahme und Einführung zu einer Rückschau, Analyse und Einschätzung dieser bereits zwei Jahrzehnte alten Entwicklung.

(Mit Beiträgen von Dr. Stefan Blankertz, Bonn; Prof. Dr. Ludwig Liegle, Tübingen; Prof. Dr. Alfred K. Tremel, Tübingen u.v.a.)

arbeitsgemeinschaft
sozialpolitischer arbeitsskizzen
**ag
spak**
publikationen



- Viele Erwachsene finden einen Zugang zur Dritten Welt über scheinbar unpolitische, musisch-kulturelle Themen (z.B. auch fernöstliche Meditations-techniken).

- Eine längerfristige Beschäftigung mit einem Land kann motivierend wirken, da man für dieses Land bald zum Experten wird.

- Häufig motivieren persönliche Begegnungen mit Menschen zur Auseinandersetzung mit dem Nord-Süd-Konflikt.

- Bei vielen jüngeren Menschen entsteht ein Lerninteresse durch überschaubare Aktionen (z.B. Unterstützung von Selbsthilfeprojekten).

- Ein kreativ-spielerischer Zugang findet bei Älteren nur bedingt Anklang, abgesehen davon, daß theoretisch-kognitives Lernen mit Texten und Statistiken meist unerlässlich ist.

- Frauen sind für Dritte-Welt-Themen aufgeschlossener als Männer.

- Eine Lernschwierigkeit ist die Ambivalenz und Widersprüchlichkeit nahezu aller Lösungsvorschläge und Projekte (selbst eine Kampagne „Jute statt Plastik“ ist nicht unstrittig).

Wer in der Erwachsenenbildung tätig ist, hat keine Patentrezepte, sondern erlebt immer wieder Überraschungen, positive wie negative. Für die Dritte-Welt-Bildungsarbeit ist in jedem Fall ein „Organisationsverbund“, eine möglichst intensive Kooperation zwischen den Einrichtungen der Erwachsenenbildung, lokalen Dritte-Welt-Gruppen, Kirchengemeinden, Gewerkschaften, u.U. auch Betrieben wünschenswert. Aber wir alle haben auch schon leidvolle Erfahrungen mit solchen Kooperationen gemacht...

Anmerkungen

1 Vgl. R.v. Weizsäcker: Die Zeit drängt. München 1986.

2 Fachstelle für internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes: Materialien: Volkshochschulen und der Themenbereich Afrika, Asien, Lateinamerika. Bonn 1977 ff.; H. Hinzen, W. Leumer: Erwachsenenbildung in der Dritten Welt. Braunschweig 1982.

3 K. Schönberg, Ch. Uhlig: Lernziele und Lernfelder zum Thema „Dritte Welt...“. In: J.H. Knoll (Hg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Köln 1982, S. 20 ff.

4 R. Niemann: Evaluierung der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit im Volkshochschulbereich. Hg.: DVV, Bonn 1987.

5 U. Becker: Ökumenisches Lernen. In: Glaube im Dialog. Münster/Gütersloh 1987, S. 247 ff.

6 Vgl. J.H. Knoll: Multikulturelle Weiterbildung. In: Volkshochschule im Westen, 5/1987, S. 203 ff.

7 R. Niemann: Volkshochschulen und der Themenkreis Afrika, Asien und Lateinamerika. In: Volkshochschule im Westen, 2/1988, S. 103.

8 G. Koneffke in: E. Meuler: Lernbereich Dritte Welt. Düsseldorf 1972, S. 268.

9 Vgl. A.K. Tremel/K. Seitz: Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. In: ZEP 2/1986, S. 23.

10 T. Ziehe, H. Stubenrauch: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Reinbek 1982.

11 A.K. Tremel: Dritte-Welt-Pädagogik - Zur Didaktik und Methode eines Lernbereichs. In: Pädagogikhandbuch Dritte Welt. Wuppertal 1982, S. 26.

12 W. Thomssen: Deutungsmuster. In: A. Weymann (Hg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt 1980, S. 358 ff. R. Arnold: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985.

13 taz Bremen 13.4.1988.

14 E. Spengler u.a.: Arbeitsstelle Weltbild, Münster.

Prof. Dr. Horst Siebert, FB Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover, Lehrgebiet Erwachsenenbildung und Außerschulische Jugendbildung, Bismarckstr. 2, D-3000 Hannover.

Jetzt 2. Auflage

Ökumene-Lexikon

Kirchen - Religionen - Bewegungen

Herausgegeben von
Hanfried Krüger, Werner Löser SJ,
Walter Müller-Römheld u.a.

(zus. mit Verlag Josef Knecht)

ISBN 3-87476-245-9

X S., 1312 Spalten,

18 S., mit Tabellen, Karten, Fotos,
Literaturangaben, Sach- und Personenregister, Ln. 130,- DM.

Das Standardwerk zu Geschichte und Gegenwart der ökumenischen Bewegung informiert aktuell, umfassend und zuverlässig über kirchliche Zusammenschlüsse, Konfessionen, ökumenische Strukturen, Dialoge mit den Religionen, religiöse Situation der Länder der Erde, Basisbewegungen und ökumenisch Wissenswertes vorwiegend aus diesem Jahrhundert. Ökumenisch besonders bedeutsame Stichworte sind von evangelischen, katholischen und oft auch orthodoxen Autoren parallel oder bisweilen gemeinsam behandelt worden.

„Gleich auf Anhieb ist hier ein Lexikon gelungen, das nicht nur dem Willen zur Ökumene verpflichtet ist, sondern ihm auch praktisch zu dienen vermag. Aufgenommen wurden sowohl Personen- wie Sachartikel, neben grundsätzlichen Artikeln (z.B. Gott, Reich Gottes, Schöpfung) auch Länderartikel sowie pointierte Stichwörter, die im ökumenischen Dialog eine besondere Bedeutung haben (Rechtfertigung, Basisgemeinden, Heilsarmee, Frauenarbeit, Kulturkampf). Insofern ist dieses Lexikon vergleichbaren theologischen Lexika voraus, weil es auch sehr aktuelle Themen und Bewegungen mit aufgenommen hat.

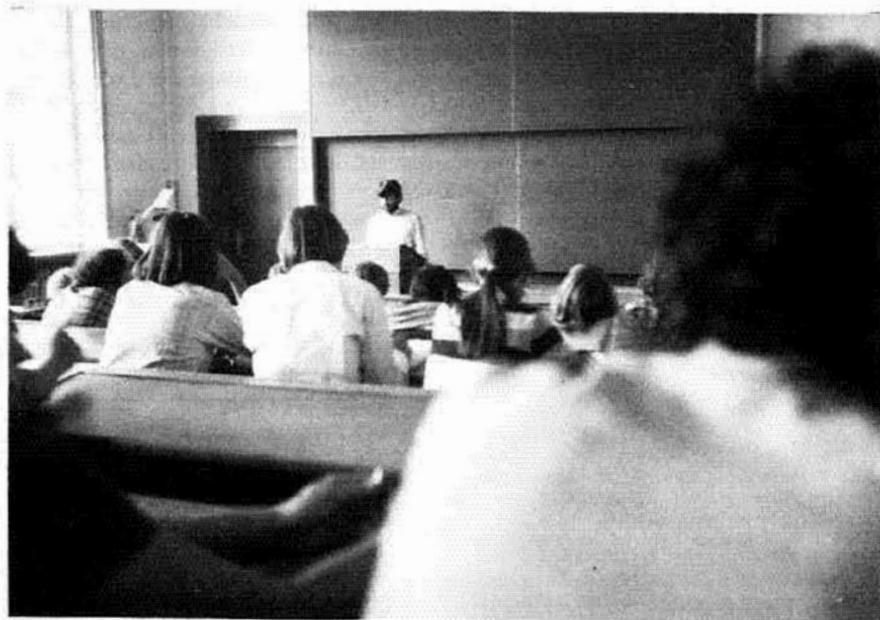
Ein Lexikon, das für die praktische Ökumene außerordentlich fruchtbar werden kann.“

(Publik-Forum zur 1. Auflage)

Verlag Otto Lembeck

Leerbachstraße 42, 6000 Frankfurt am Main 1

Studienmöglichkeiten im Lernbereich „Dritte Welt“ und Entwicklungspädagogik



Wir dokumentieren im folgenden Studienmöglichkeiten im Lernbereich „Dritte Welt“ und Entwicklungspädagogik an deutschen Universitäten und Hochschulen. Dabei beschränken wir uns auf solche Studiengänge bzw. Studienfächer, die (auch) einen pädagogischen Bezug haben. Dieser kann gering sein (wie z.B. in Bremen) oder im Mittelpunkt stehen (wie z.B. in Frankfurt). Wir ignorieren damit alle anderen Studiengänge zum Thema „Dritte Welt“, etwa solche mit agrarwissenschaftlichem, politikwissenschaftlichem oder geographiewissenschaftlichem Schwerpunkt. Wir beginnen in einem ersten Teil mit Studiengänge bzw. Studienfächer in Bremen, Göttingen, Flensburg und Hannover. Im nächsten Heft geht es weiter mit Frankfurt und Weingarten. Wir bitten um evt. Ergänzungsangaben von anderen Hochschulen und Universitäten. (Die Red.)

Universität Bremen: Interdisziplinäres Aufbaustudium 3. Welt

Ziel des Studiums ist die fächerübergreifende Ergänzung des Erststudiums, um die Anwendung von im Erststudium erworbenen Qualifikationen auf „3.-Welt“-Probleme zu ermöglichen und die Bewerbungschancen der Absolventen bei „3.-Welt“-bezogenen Organisationen etc. zu verbessern. Neben den Pflichtveranstaltungen in sechs Grundlagenbereichen wird eine Auswahl von länder- und problemfeldspezifischen Lehrveranstaltungen angeboten. Die Studenten können entweder eigene Auslandsvorhaben realisieren oder sich auf Ausschreibungen anderer Organisationen bewerben, wobei die beteiligten Hochschullehrer sie nach Möglichkeit unterstützen.

Das Studium dauert vier Semester (Auslandspraktikum im 3. Semester) und ist ein Vollzeitstudium (16 – 18 SWS). Es werden jeweils 20 Studenten zugelassen. Zulassungsvoraussetzungen sind neben einem Hochschulabschluß (Diplom oder Staatsexamen) gute fremdsprachliche Kenntnisse. Zusätzlich erwünscht sind berufspraktische Erfahrungen sowie sonstige praktische Erfahrungen und Fähigkeiten, die für eine Tätigkeit in einem Land der „3. Welt“ von Nutzen sein können.

Studieninhalte:

1. Die Grundlagenbereiche:

- Theorien, Strategien und Geschichte von Entwicklungsprozessen in der „3. Welt“
- Methoden zur Beschreibung, Analyse und Prognose von Entwicklungstrends
- Politische, ökonomische, rechtliche und kulturelle „Nord-Süd-Beziehungen“
- Technische Probleme mit „3.-Welt“-Bezug und Probleme des Transfers von Technologien
- Projektplanung und -evaluation
- Nationale und internationale Organisationen und Abkommen und die Administration der Entwicklungszusammenarbeit

Die länder- und problemfeldspezifischen Lehrveranstaltungen:

2. Länderkunde: wirtschaftliche, gesellschaftliche und staatliche Strukturen in (ausgewählten) Ländern der „3. Welt“. Die Auswahl der Länder richtet sich nach den länder- und projektspezifischen Interessen und Kontakten der beteiligten Hochschullehrer und Studenten.

3. Problemfelder:

- Technologieentwicklung und Technologietransfer
- Landwirtschaftliche und industrielle Entwicklung
- Bildungs- und Ausbildungswesen
- Außenhandel und weltwirtschaftliche Entwicklung

Außer den studiengangspezifischen Lehrveranstaltungen werden geeignete Lehrveranstaltungen anderer Studiengänge (z.B. die Projekte „Hunger und Technik“ und „Kolonialismus und Rassismus“) als fakultative

Veranstaltungen für das Aufbaustudium anerkannt.

Fremdsprachliche Fortbildung:

In jedem Semester sind 4 Semesterwochenstunden fremdsprachliche Lehrveranstaltungen oder in entsprechendem Umfang Kurse an Sprachlehrinstituten zu besuchen. Die fremdsprachliche Fortbildung soll in der Regel auf die Sprache des Ziellandes (Auslandspraktikum im 3. Semester) bezogen sein.

Als Hochschullehrer sind u.a. beteiligt: Prof. Dr. Johannes Beck, Allgemeine Pädagogik, Prof. Dr. Ulrich Boehm, Bildungsökonomie, Prof. Dr. Dieter Senghaas, Sozialwissenschaft.

Die Studienordnung ist im Amtsblatt der Freien Hansestadt Bremen vom 15. April 1987 erschienen und kann über die Universität angefordert werden. Adresse: Universität Bremen, Interdisziplinäre Kommission für das Aufbaustudium „Dritte Welt“, c/o Fachbereich II – GW 2 (Raum B 1680), Bibliothekstraße, D-2800 Bremen 33, Tel. (0421)218-2028.

Pädagogische Hochschule Flensburg: Ergänzungsstudium „Technik-Pädagoge/in im Entwicklungsdienst“

Zentrum des Studiums ist die Einsicht, daß „Rural is bad, urban is better, west is best“ eine grundlegende Fehlinterpretation von Entwicklung aus den letzten beiden Dekaden ist, wobei Entwicklung lange Zeit nur mit Industrialisierung gleichgesetzt wurde.

Die „eurozentrierten“ Modernisierungs- und Aufholstrategien einschließlich der Übertragung von wirtschaftlichen Modellen sind fehlgeschlagen und haben häufig nur wenige modernisierte städtische Bereiche mit zunehmender Slumbildung, eine exportorientierte Agrarstruktur bei Vernachlässigung der Eigenversorgung und Landflucht auf den Dörfern sowie unbezahlbare Schulden zurückgelassen.

Es wird ein anderes Entwicklungsverständnis benötigt, das die weitere *Auseinanderentwicklung* auf internationaler bis hin zur dörflichen Ebene *als Fehlentwicklung versteht*, denn die neuen ökonomischen und politischen Abhängigkeiten, die Zerstörung des ökologischen Lebensraumes und der kulturellen Werte, die Konzentration der Verfügungsgewalten über Nahrung, Ressourcen

und Kapital sind die eigentlichen Kriterien für Unterentwicklung.

Hier bedarf es in der Zukunft anderer Methoden, die eine eigenständige Entwicklung unterstützen. Dazu ist auf „beiden“ Seiten mehr „Lernen im Dialog“ (Freire) erforderlich, um notwendige Veränderungen in über- und unterentwickelten Ländern bewußt zu machen. Um ökonomische und soziale Abhängigkeiten abzubauen und besonders den Subsistenzbereich zu fördern, kann Angepaßte Technik eine Hilfe zur Selbsthilfe ermöglichen, weil

- traditionelle Fähigkeiten einbezogen und weiterentwickelt sowie
- lokale Ressourcen bei Menschen, Energien und Materialien genutzt werden,
- die ökologische Verträglichkeit gewahrt ist,
- kulturelle Werte nicht von außen zerstört werden,
- dezentrale Entwicklung eine Partizipation der Betroffenen ermöglicht.

Das Lernen im Dialog als Strategie für Entwicklung ist auch Grundlage des Studiums: jede(r) soll zugleich Lernende(r) und Lehrende(r) sein, indem eigene Kenntnisse, Erfahrungen und Anschauungen eingebracht werden. Diese Art des Lernens ist sowohl notwendig für interdisziplinäres Arbeiten als auch erforderlich für partnerschaftliches Lösen von Problemen.

Welche Ziele hat das Studium?

- Vorbereitung von handwerklich/technisch oder naturwissenschaftlich oder technisch/pädagogisch ausgebildeten Menschen insb. für den Einsatz im ländlichen und kleinstädtischen Raum in Ländern der sog. Dritten Welt.
- Umfassende theoretische und praktische Auseinandersetzung mit Gegenständen und Verfahren aus dem Bereich *angepaßter Technik*.
- Erwerb von Grundkenntnissen in den Handlungsfeldern: Herstellung, Wartung und Gebrauch von Werkzeugen und Geräten; Energieversorgung, Wasserver- und Wasserentsorgung; + Bauen und Wohnen, Gartenbau, Ernährung.
- Transfer von *angepaßter Technik* im ländlichen, kleinstädtischen Raum durch eine partizipatorische und bewußtseinsbildende Pädagogik.
- Außerdem soll das Studium Öffentlichkeitsarbeit zur Entwicklungsproblematik und zum Gebrauch *angepaßter Technik* leisten.

Wie wird studiert?

- Verzahnung von Theorie und Praxis ist Studienprinzip, dabei stehen Projekte im Vordergrund. Deswegen wird neben Vorlesungen und Seminaren auch in einer selbststerrichteten Werkstatt und in einem (Bio-)Garten sowie in dörflichen Projekten bei einem Partner in Indien gearbeitet.
- Rückgekehrte Entwicklungshelfer und Partner aus Entwicklungsdiensten begleiten das Studium.
- Dozenten verschiedener Wissenschaftsbereiche wie z.B. Biologie, Ernährungs-

lehre, Religion, Technik, Textillehre, Pädagogik etc. beteiligen sich am Angebot des Studienganges und verwirklichen so zumindest im Ansatz eine interdisziplinäre Ausbildungsbasis.

Wer kann sich für dieses Studium bewerben?

Lt. Prüfungsordnung dürfen nur Bewerberinnen und Bewerber mit folgenden Qualifikationen zugelassen werden:

1. Beide Staatsprüfungen für das Lehramt an einer allgemeinbildenden oder berufsbildenden Schule in Fächern der Bereiche Naturwissenschaften, Technik, Agrarwissenschaften oder Haushalts- und Ernährungswissenschaften oder

2. Erste Staatsprüfung für das Lehramt bzw. Diplom-Pädagoge/in mit abgeschlossener Berufsausbildung im Bereich Handwerk, Technik, Landwirtschaft oder Hauswirtschaft/Ernährung oder

3. Abgeschlossenes Hochschulstudium in einem der genannten Bereiche und zusätzliche praktische Erfahrungen in entsprechenden Tätigkeitsfeldern.

Verlauf des Studiums

I. Phase: Vorbereitung (Oktober – Februar)

Das Ziel des Vorbereitungssemesters ist das Aufarbeiten von Defiziten. Diese I. Phase kann bei einschlägigen Vorkenntnissen erlassen werden. Als Veranstaltungsangebot dienen Vorlesungen, Praktika und Übungen wie: Pädagogik, Technik, Biologie, Textiles Werken, Hauswirtschaft. Die Studierenden sollen dabei Grundlagenkenntnisse beispielsweise in Holz- oder Metallbearbeitung, Kulturpflanzenkunde, Ernährungslehre und Pädagogik gelangen.

II. Phase: Einführung (April – Juni)

Kultur: 4 SWS: Modelle und Theorien zur Entwicklungshilfe (2 SWS); Religionsphänomenologie (2 SWS)

Technik: 8 SWS: Regenerative Energien (2 SWS); Ausgewählte Beispiele zur Statik und zu konstruktiven Verbindungen (2 SWS); Ausgewählte Beispiele zu Wartungs- und Reparaturarbeit an Kleinaggregaten (4 SWS)

Ökologie: 4 SWS: Gemüseanbau in gemäßigten und heißen Zonen (mit praktischer Gartenarbeit)

Ernährung: 2 SWS: Einführung in die Ernährungsgewinnung

Didaktik: 4 SWS: Techniktransfer und Angepaßte Technik (2 SWS); Lehren, lernen mit angepaßten Medien (2 SWS)

Sprachen: 4 SWS: Englisch, Französisch, Spanisch (4 SWS)

III. Phase: Projektarbeit (August – Oktober)

Technik: 16 SWS: Energiegewinnung durch Sonne, Wind und Biogas; Ofenbau (4 SWS); Wasserver- und -entsorgung, Zisternenbau u. Wasserbevorratung, Brunnenbau und Wasserfiltration (4 SWS); Bauen mit alternativen Baustoffen (Lehm, Holz etc.) (6 SWS); Werkstatteinrichtungen (2 SWS); Nahrungsmittelzubereitung und Nahrungsmittelverarbeitung sowie Konservierung, Lagerung usw. (2 SWS)

IV. Phase: Auslandspraktikum (November – März)

in der Regel im Rural Centre in Allahabad, Indien.

V. Phase: Nachbereitung und Abschluß (April – Juni)

Kultur: Ethnologie, Soziologie (2 SWS)

Ökologie: 4 SWS: Umweltbelastungsprobleme der Bereiche: Wasser, Boden und Luft (2 SWS); Gesundheitliche Versorgung und Tropenkrankheiten (2 SWS)

Didaktik: 4 SWS: Bildungs- und Ausbildungsmodelle (2 SWS); Projektevaluierung und Projektmanagement (2 SWS) ... sowie Schwerpunkte nach eigener Wahl.

Bewerbungen und Anfragen sind zu richten an: Dr. Uwe Rehling, Studiengang: „Technik-Pädagogin im Entwicklungsdienst“, Pädagogische Hochschule Flensburg, Mürowiker Str. 77, 2390 Flensburg.

Universität Göttingen: Studienfach „Interkulturelle Didaktik“

(vorbehaltlich der Zustimmung des Ministeriums)

Das Studienfach „Interkulturelle Didaktik“ an der Universität Göttingen soll als Nebenfach in den Magisterstudiengängen sowie im Studiengang des Diplom-Sozialwirts angeboten werden, später möglicherweise auch als Wahlfach in anderen Diplom-Studiengängen. Vor allem für Studierende, die eine spätere Lehrtätigkeit im Ausland, Unterrichtstätigkeit mit Ausländern im Inland oder Tätigkeiten in international orientierten Institutionen anstreben, ist dieses Studienfach eine sinnvolle Ergänzung ihres Hauptfachstudiums.

Der folgende Text stellt eine erste Grundinformation über das Angebot und die Anforderungen dar. Die Prüfungsordnung ist vom Senat der Universität verabschiedet und wird z.Zt. (Juli 1988) im Ministerium bearbeitet. Voraussichtlich kann sie zum Wintersemester 1988/89 in Kraft treten.

»Besser es gibt Skandal, als daß die Wahrheit zu kurz kommt.«

Dieser Satz, vor 1300 Jahren von Gregor dem Großen, Papst und Kirchenlehrer, gesprochen, paßt zu uns, der Zeitung kritischer Christen **Publik-Forum**.

Christen sind verpflichtet, Konflikte offenzulegen und nicht zu verkleistern, auszutrauen und nicht zu verketzern.

Publik-Forum hält sich nicht vornehm zurück. Steht an der

Seite der Besiegten unserer Tage. Gibt den Aufbrüchen in Kirche und Gesellschaft Raum, zeigt Wege zu neuen Ufern.

Publik-Forum stärkt kritischen und engagierten Christen den Rücken. Schafft ein Netzwerk für alle, die für eine offene und solidarische Kirche arbeiten.

Publik-Forum erscheint 14tägig.

Publik-Forum kennlernen

3 Monate für nur 20 DM

Ich bestelle **Publik-Forum** für drei Monate zum Kennlernen. Dieses Abo verlängert sich nicht automatisch.

Name Vorname _____

Straße _____

PLZ, Ort _____

Datum, Unterschrift _____

Ein Verrechnungsscheck liegt bei

Bargeld liegt bei

52

Ich weiß, daß ich diese Bestellung innerhalb von 7 Tagen nach Absendung in schriftlicher Form widerrufen kann. Zur Fristwahrung genügt die rechtzeitige Absendung des Widerrufs.

Datum, Unterschrift _____

Coupon bitte ausschneiden und einsenden an

Publik-Forum

Postfach 2010 · 6370 Oberursel

Zentrale Inhalte:

– Lehren und Lernen in ausländischen, insb. außereuropäischen Kulturen und Übergangsgesellschaften.

– Lehren und Lernen in multikulturellen Gesellschaften.

– Internationale Zusammenarbeit auf dem Gebiet von Bildung und Ausbildung, Bildungshilfe und Kulturaustausch sowie

– Interkulturelles Lernen und Methoden interkulturellen Trainings.

Die Lehrveranstaltungen vermitteln außer den theoretischen Grundlagen des Faches auch praktische Fähigkeiten für Berufe, die mit interkultureller Kommunikation, mit der Organisation und Durchführung von Lehre, Aus- und Weiterbildung sowie mit praxisnaher Aus- und Weiterbildungsforschung in interkulturellen Kontexten und international orientierten Institutionen verbunden sind. Praktika, Fallstudien, Planspiele und Design-Übungen dienen der Herstellung des Praxisbezugs.

Vertreten wird das Studienfach von den Professoren Dr. Karl-Heinz Flechsig und Dr. Hans-Dieter Haller, Institut für Kommunikationswissenschaften, Waldweg 26. Dort sind auch nähere Informationen zu erhalten.

Interkulturelle Didaktik – Was ist das?

Gegenstand interkultureller Didaktik ist didaktisches Handeln in interkulturellen Kontexten und seine Erforschung. Um interkulturelle Kontexte handelt es sich, wenn in einem – dauerhaft oder vorübergehend bestehenden – sozialen System Angehörige unterschiedlicher kultureller Herkunft zusammenleben, kommunizieren oder kooperieren.

Es lassen sich die folgenden Typen von interkulturellen Kontexten ausmachen:

– Übergangsgesellschaften, also Gesellschaften wie sie charakteristisch sind für die meisten Länder der Dritten Welt, in denen traditionelle Kultur („traditionaler Sektor“) und moderne Kultur („moderner Sektor“) auf ein- und demselben Territorium bestehen und wirken.

– Multikulturelle Gesellschaften, also Gesellschaften, in denen neben einer dominanten Kultur eine oder mehrere Minderheitenkulturen bestehen und wirken. Diese sind zu meist entweder durch Einwanderung oder Staatenbildung (oft in nachkolonialer Zeit) entstanden.

– Transkulturelle Institutionen, also Institutionen, in denen Angehörige unterschiedlicher kultureller Herkunft zusammenarbeiten. Dies sind insb. internationale Organisationen (wie die UNO und ihre Unterorganisationen), Religionsgemeinschaften (z. B. Weltkirchenrat) oder regionale Zusammenschlüsse (wie z. B. Europarat oder OECD).

– Institutionen und Situationen des Kulturaustauschs und der internationalen Begegnung. Hierzu gehören Einrichtungen für den Austausch von Praktikern, Wissenschaftlern, Studenten und Schülern, aber auch bestimmte Formen des Tourismus und internationale Tagungen.

Didaktisches Handeln ist nicht identisch mit Lehrtätigkeit, sondern umfaßt auch autodidaktisches, d. h. von Lernern selbst organisiertes Lernen. Es findet auf mehreren Ebenen statt, und zwar auf der Ebene von

– Systemen der Grund-, Aus- und Weiterbildung (Systemebene),

– Grund-, Aus- und Weiterbildungsprogrammen (z. B. Lehrgängen),

– Veranstaltungen der Grund-, Aus- und Weiterbildung (Kurse, Projekte),

– Blöcke innerhalb von Veranstaltungen sowie

– Phasen bzw. Situationen innerhalb von Blöcken.

Für die Erforschung interkulturell-didaktischen Handelns bilden außer der Allgemeinen Didaktik eine Reihe weiterer Disziplinen die Grundlage: International-vergleichende Erziehungswissenschaft, Interkulturelle Psychologie, Interkulturelle Kommunikationswissenschaften, Ethnologie, Sozialpsychologie, Kulturphilosophie, Kulturosoziologie und Politikwissenschaft.

Studienangebot und Prüfungsanforderungen

1.-4. Semester: *Theoretische Grundlagen*: Einführungsvorlesung (2 SWST), Lektürekurs (4 SWST); *Didaktisches Handeln*: Organisation von Aus- und Weiterbildungsprogrammen; Organisation von Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen; Methoden didaktischer Kommunikation, Medienverwendung (8 SWST); *Forschungsmethoden*: Methoden praxisnaher Lehr- Lernforschung (4 SWST); *Übungen zu interkultureller Kommunikation und interkulturellem Lernen*: Praktische Übungen (4 SWST).

5.-8. Semester: *Theoretische Grundlagen*: Kolloquium zur interkulturellen Didaktik (8 SWST); *Didaktisches Handeln*: Fallstudien zur interkulturellen Didaktik (8 SWST); *Übungen*: Methoden des interkulturellen Trainings (4 SWST).

Prüfungsvorleistungen: Die Prüfungsordnung sieht folgende Prüfungsvorleistungen vor: *Grundstudium*: 3 Leistungsscheine (Theoretische Grundlagen, Didaktisches Handeln, Forschungsmethoden), Praktikum (4 Wochen) mit Bericht, *Hauptstudium*: 2 Leistungsscheine („Theorien interkultureller Didaktik“).

Prüfungsleistungen: Für die *Zwischenprüfung*: Halbstündige mündliche Prüfung über 2 zuvor vereinbarte Themen und eine Hausarbeit (gilt nur für interkulturelle Didaktik als 1. Nebenfach). Für die *Magisterprüfung*: Eine Klausur mit einer Themenstellung aus dem Bereich „Theoretische Grundlagen der Interkulturellen Didaktik“ sowie eine halbstündige mündliche Prüfung über 2 zuvor vereinbarte Themen aus dem Bereich „Didaktisches Handeln in Interkulturellen Kontexten“.

Universität Hannover: Wahlpflichtfach „Dritte Welt-Pädagogik“

(vorbehaltlich der Zustimmung des Wissenschaftsministeriums)

Projektgruppe „Lernbereich Dritte Welt“

Nach langer Vorbereitung ist es uns jetzt gelungen, eine interdisziplinäre Projektgruppe innerhalb des Fachbereichs Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover zu konstituieren.

Wir zielen mit unserer Arbeit sowohl auf das Inland als auch auf die Dritte-Welt-Länder. Im Inland beschäftigen wir uns mit folgenden Gebieten:

– Erstellen von themenbezogenen Konzepten für die Erwachsenenbildung. Die erste Stufe hat bereits begonnen. Mit Unterstützung der DFG wird gegenwärtig eine Bestandsaufnahme – zunächst im Raum Niedersachsen – gemacht und zugleich eine Befragung zur Erkundung von Teilnehmerinteressen durchgeführt.

– Mit dem Ziel, den Kultusministerien zu empfehlen, werden die Rahmenrichtlinien (RR) der einzelnen Bundesländer, gegliedert nach Schulstufen und –arten, evaluiert. Die Ergebnisse der ersten von der ABP unterstützten Untersuchung der RR des Landes Niedersachsen werden noch in diesem Jahr vorliegen.

– Parallel soll eine Befragung von Schüler/in/en und Lehrer/in/en über die Bedeutung des Lernbereichs 3. Welt durchgeführt werden, um das Interesse der Befragten zu erkunden.

– Darüberhinaus versuchen wir, soweit möglich, vorliegenden Anfragen von Organisationen wie UNICEF, Deutsche Welthungerhilfe zu entsprechen. Diese beziehen sich z. B. auf Erstellung einer Liste von empfehlenswerten Büchern und Filmen für den Unterricht, Entwicklung und Erprobung von Unterrichtseinheiten in verschiedenen Schulstufen, eine Auswertung der 3. Welt-Berichterstattung in Medien etc.

Die genannten Bereiche sind groß. Es gibt Gruppen in der Bundesrepublik, die dieselben Ziele verfolgen oder sich mit einzelnen Teilbereichen intensiv beschäftigen. Um unnötige und unproduktive Mehrfacharbeit zu vermeiden, wäre eine Zusammenarbeit wünschenswert (Kontaktadresse siehe unten!). Beispielsweise ist es denkbar, nach vorheriger Absprache eine durchzuführende Befragung mit Hilfe verschiedener Gruppen in verschiedenen Regionen/Bundesländern zeitgleich vorzunehmen. Auch ist bei allen o.g. Gebieten eine ähnliche Arbeitsteilung vorstellbar.

Wir sind gleichzeitig dabei, mit Kolleg/innen aus dem Ausland Forschungsprojekte durchzuführen. Unser Augenmerk richtet sich auf die Beziehung des formalen und informellen, des konventionellen und funktionalen Bildungssystems, auf die Beziehung von „Eliten“-ausbildung und Basiserziehung in den betroffenen Ländern. Als ein weiterer Schritt ist geplant, mit den jeweils nationalen Bildungs- und Forschungsinstitutionen gemeinsam für beide genannten Bereiche – formale und informelle Bildung – Lehr- und Lernmodelle zu entwickeln und zu erproben.

Kontakte sind eher zufällig bzw. durch persönliche Beziehung entstanden. Die anvisierten bzw. gerade angelaufenen Projekte sind z.B.:

– mögliche Berufsqualifikation von Jungen und Mädchen aus den ländlichen Gebieten in Guinea Bissau, die ihre Schulausbildung abgebrochen haben (die sog. „drop outs“). Der Wunsch zu diesem Projekt wurde ausdrücklich von den Verantwortlichen des Landes an Frau Gertrud Achinger herangetragen. Frau Achinger, Prof. f. Soz. u. emp. Sozialforschung, Mitglied der Projektgruppe (PG), hat 5 Jahre Erfahrung in Guinea Bissau im Bereich der Bildungsplanung und -entwicklung.

– In Zusammenarbeit mit dem Dept. of Adult Education, Univ. of Nairobi, ist eine Auswertung der Alphabetisierungsprogramme für Erwachsene geplant. Herr Ulrich Becker, Prof. f. Ev. Theol. u. Rel.Päd., 8 Jahre Leiter der Bildungsstelle des Weltkirchenrates in Genf und Mitglied der PG, war im Auftrag der Ev. Kirche für den Bildungsbereich Feb. – April 88 in Kenia. Auf ausdrücklichen Wunsch des o.e. Inst.s werden Einzelheiten des Projekts während seines nächsten Aufenthaltes Juli-Okt. 88 mit dem Inst. abgesprochen.

– Ein ähnliches Projekt – in Zusammenarbeit mit der Univ. of Dhaka – ist auch in Bangladesh geplant. Die Kontaktperson für dieses Projekt ist der Schreiber, der zugleich z.Zt. der Vorsitzende der PG ist.

– Herr Horst Siebert, Prof. für Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung und ebenfalls Mitglied der PG, hat Kontakte mit lateinamerikanischen Ländern, insb. mit Bolivien.

Der Fachbereichsrat hat die PG anerkannt, 2 Räume zur Verfügung gestellt und seit 3 Semester mit studentischen Hilfskräften ausgestattet.

In diesem Zusammenhang haben wir einen Antrag auf Genehmigung eines *Wahlpflichtfaches* in allen 3 Diplom-Studiengängen (Schule, Sonderpädagogik

und außerschulische Jugendbildung) gestellt. Die ersten 3 Hürden – Fachbereichsrat, zentrale Studienkommission und Senat – haben wir schon genommen (jeweils einstimmig bewilligt). Jetzt liegt der Antrag beim Wissenschaftsministerium (WM). Wir sind zwar zuversichtlich, aber nur mit der Zustimmung des WMs können wir mit dem Studium beginnen.

Bei der Aufstellung der Studienordnung haben wir besonderen Wert auf die Projektarbeit gelegt. Ein integraler Bestandteil – mehr als 1/3, mindestens 6 von insg. 16 Wochenstunden – des Studiums ist eine Projektarbeit im In- oder Ausland. Selbständige Planung und Auswertung gehören dazu, wie auch eine zeitweise Mitarbeit bei der Durchführung. Mit unserer organisatorischen Hilfe soll er/sie mindestens 3 Monate mit Feldarbeit an Ort und Stelle verbringen, wo das Projekt durchgeführt wird. Die anderen Studienanteile sind: Theorien der Entwicklung und Untereentwicklung, Theorien, Methodik und Didaktik der 3. Welt-Pädagogik.

Kontaktadresse und Autor des Textes: PD Dr. Asit Datta. PG „Lb 3. W.“, FBE I, Universität Hannover, Bismarckstr. 2, 3000 Hannover 1. Tel. 0511/807-8411 (dienstl.) oder 0511/628593 (priv.).

Studienordnung Diplom-Pädagogik – Studienrichtung Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung – Wahlpflichtfach „Dritte Welt-Pädagogik“
(vorbehaltlich der Zustimmung des Wissenschaftsministeriums)

Studienplan und Prüfungsberechtigte für das Wahlpflichtfach „Dritte-Welt-Pädagogik“

A. GRUNDLAGENSEMINARE

1. Ringvorlesung (interdisziplinäre Einführung) (2 SWS)
2. Theorien der „Untereentwicklung“ und der Entwicklungspolitik (2 SWS)
3. Bildungssoziologische Fragestellungen (z.B. Bevölkerungswachstum, Frauen, Elitebildung, Qualifikationsanforderungen) (2 SWS)
4. Theologische und kulturanthropologische Fragestellungen (z.B. Befreiungstheologie, ökumenisches und multikulturelles Lernen) (2 SWS)
5. Didaktik und Methodik der Dritte Welt-Bildungsarbeit in der BRD (2 SWS)

B. PROJEKTSTUDIUM

1. Planung und Auswertung eines Bil-

dungsprojekts im Ausland (6 SWS) oder

2. Planung und Auswertung von Bildungsveranstaltungen in der BRD (6 SWS).

MÖGLICHE VERTIEFUNGEN:

Mitarbeit an Projekten in Ländern der Dritten Welt im Rahmen des Praktikums oder der Diplomarbeit; Erweiterung der Fremdsprachenkenntnisse.

PRÜFUNGSORDNUNG:

Prüfungsvorleistung: 1 qualifizierter Leistungsnachweis (lt. 10 der Prüfungsordnung); *mündliche Prüfung:* 45 Minuten.

PRÜFUNGSBEREICHE:

- a) Theorie und Politik der Entwicklungshilfe
- b) Theorie, Didaktik und Methodik der Dritte Welt-Pädagogik
- c) Analyse und Evaluation eines Projektes

PRÜFUNGSBERECHTIGT.

Prof. Dr. Gertrud Achinger, Prof. Dr. Ulrich Becker, Dr. phil. habil. Asit Datta, Prof. Dr. Horst Siebert

(Teil II, u.a. mit entwicklungspädagogischen Studiengängen an der Universität Frankfurt und an der Pädagogischen Hochschule in Weingarten, folgt im nächsten Heft)

NEUE WEGE FÜR DAS LAND: Verein „Eigenständige Regionalentwicklung Baden-Württemberg e.V.“ gegründet

Horb/Boxberg (a.h.). Neue Hoffnung für den ländlichen Raum soll der im Juni d.J. in Baden-Württemberg gegründete Verein „Eigenständige Regionalentwicklung Bd.-Wttbg. e.V.“ bringen. Mit der Wahl von Boxberg als Vereinssitz wurde bewußt, „ein landespolitisches Signal gesetzt, neue Wege für den ländlichen Raum einzuschlagen“.

Weitere Informationen sind über die Geschäftsstelle erhältlich: Eigenständige Regionalentwicklung Baden-Württemberg e.V., Franken-Dom-Str. 74, 6973 Boxberg-Wölchingen.

H.U. GRUNDER:

„Die Situation ist hoffnungslos,
aber wir müssen ständig kämpfen“

In Bern fand eine Tagung zum Thema „Ist Ökologie lehrbar?“ statt

„Ist Ökologie lehrbar?“

... fragte Jürgen Oelkers, Professor für Pädagogik in Bern, einleitend. Wie wir uns heute auf neue Lebenssituationen einstellen, ist für ihn eine „eminenter pädagogische“ Frage, denn „wenn wir nicht lernen, unsere Einstellungen und Gewohnheiten gegenüber der Umwelt zu verändern, sie mit den steigenden Anforderungen eines vernünftigen Schutzes der Umwelt verträglich zu machen, produzieren wir gefährliche Folgen des gesellschaftlichen Lebens, die wir uns zunehmend weniger leisten können.“ Für Hardy Gysin vom Bundesamt für Umweltschutz muß „Ökologie lehrbar sein“. Obschon er derzeit ein großes Interesse an umweltpolitischen Fragen feststelle, klappe bei uns allen ein breiter Graben zwischen „den Worten der Besorgnis und der Tat“. Wollte Umweltschutz ein Bewertungsmaßstab für politische Maßnahmen sein, müsse das Ziel ökologischen Lehrens und Lernens in der Vermittlung von Wissen und im Herstellen von Betroffenheit bestehen.

In seinem von den am Symposium Teilnehmenden anschließend kontrovers diskutierten Referat zum Thema „Ökologie und Kommunikation“ stellte der Bielefelder Soziologe Niklas Luhmann den systemtheoretischen Ansatz vor – ausgehend von der Differenz zwischen System und Umwelt. Ökologie ist für ihn eine „Sprachform“, „mit der die Gesellschaft die Differenz zwischen System

Auf die Frage, ob ökologisches Wissen und Handeln lehr- und lernbar sei, suchten in Bern Wissenschaftler, Lehrer, Medienleute, Erwachsenenbildner und Angehörige ökologischer Alternativen nach Antworten. Interdisziplinär angelegt, fand die vom Pädagogischen Seminar der Universität veranstaltete Tagung ein bemerkenswertes Echo – nicht zuletzt wegen der öffentlichen Auftritte von Regierungsrätin Leni Robert, des Soziologen Niklas Luhmann und des Pädagogen Hartmut von Hentig. Wurden einerseits die Referate intensiv diskutiert, widmeten sich vier Arbeitsgruppen andererseits konkreten Problemkreisen.

und Umwelt thematisiert“. Zwei Aspekte haben laut Luhmann dazugeführt, daß der Mensch im 19. Jahrhundert die Umwelt zunehmend vernachlässigt habe: einmal das Marktmodell, dessen Limite lediglich die Verwertbarkeit durch den Markt sei, dann eine Evolutionstheorie, die Entwicklung einseitig als bessere Anpassung an die Umwelt definiere. Einzelnen Teilsystemen unserer gesellschaftlichen Organisation sprach er das Vermögen ab, überhaupt auf ökologische Probleme reagieren zu können. Zudem werde genau jenes System – also beispielsweise die Wirtschaft –, das die Schwierigkeiten verursache, zu deren Lösung herangezogen. Luhmann: „Wie lange kann das gut gehen?“ Der Schule empfahl Luhmann, ökologische Sachverhalte „hinreichend komplex und doch transparent darzustellen“, Gelingen es nicht, mit den Kindern Verständnis für ökologische Probleme über die Diskussion der Gesellschaftsstruktur zu erreichen, sei „ökologisches Lernen“ lediglich ein Appell an den guten Willen und nicht mehr.

„Luhmann: „Wie lange kann das gut gehen?““

Hoffen auf viele Unkräuter

In ihrem stark beachteten Referat setzte sich Erziehungsdirektorin Leni Robert für „ein anderes Wissen ein“, das ökologischem Bewußtsein dienen könnte. In ihren Augen darf Umwelterziehung an den Schulen weder institutionalisiert sein noch bloße Wissensvermittlung, weder ein eigenes Fach noch eine „Theorie der Umwelt“. Soll Umwelterziehung etwas bewirken, müsse sie von den Kindern als sinnvoll erachtet werden. Zudem habe sie interdisziplinär zu erfolgen und enthalte einen politischen Aspekt, weil sie sich auf größere Bereiche auch bezieht: „Wer nur in der Schule predigt und sich nicht kümmert, was auf der Welt geschieht, der tut zu

wenig.“ Die Lehrer und Lehrerinnen ermunterte sie, trotz etwa sich einstellenden Gefühlen der Inkompetenz zusammenzuarbeiten. Gerade die bernische Schule biete dafür einen großen Freiraum, den es zu nützen gelte, indem beispielsweise die „Dreiviertelstunden-Taktmaschine“ zugunsten einer ökologischeren Zeiteinteilung verändert werde. Falls Lehrer zusammen mit Eltern und den Abwarten der Schulhäuser zu Lebensräumen umgestalten würden, wäre ein erster Schritt getan. Die Universität forderte sie auf, in ökologischen Fragen eine Vordenkerrolle zu übernehmen, ökologisch relevante Daten zu liefern, die Fachgrenzen zu sprengen („Smog ist demokratisch“), ökologische Denkansätze in alle Disziplinen einzubringen, sowohl in die Lehrerbildung als auch in die Erwachsenenbildung. Robert: „Wir müssen Professoren wählen, die die Umweltverträglichkeitsprüfung bestanden haben.“

Ihre Hoffnung zeichnete die Erziehungsdirektorin in ein Bild: Ökologisches Bewußtsein müsse nun sprießen ähnlich wie im Frühjahr millionenhaft Gräser ergrünen. Allerdings traue sie heute eher den Unkräutern ein Überleben zu.

„... frei, seine Tat nicht zu tun“

Mit der Frage, ob Umwelterziehung einen Bewußtseinswandel, einen neuen Menschen verlange und ob gerade die Pädagogik es sei, die beide fördern könne, begann der Bielefelder Pädagoge Hartmut von Hentig seine Ausführungen zum Thema „Werte und Erziehung“. Er will den jungen Menschen ein „streitbares Wissen“ vermitteln, gegen Theorien und selbst gegen eigene Erfahrungen. Dabei liege es nahe, die Ökologie zum obersten Gesetz zu machen, sie als obersten Wert anzuerkennen. Dagegen wehrt sich von Hentig: „Wir würden es keine Woche aushal-

„Robert: „Wir müssen Professoren wählen, die die Umweltverträglichkeitsprüfung bestanden haben!““

ten.“ Obschon Kinder nicht jene Welt retten können, die ihre Eltern ihnen unordentlich zurücklassen, obschon

große Probleme auch nicht von der Schule aus lösbar seien. („... man muß Politik lernen“) ist laut von Hentig der Mensch „frei, seine Tat nicht zu tun.“ *Skepsis* heißt für ihn die Grundlage zeitgenössischer Politik und „pfliffiger Pädagogik“. Den Lehrenden riet er, in der Schule ökologisches Wissen als Mixtur von Belehrung und Erfahrung zu vermitteln. Konkret plädierte der Referent dafür, gesellschaftliche Entwicklungen so zu verlangsamen, daß wir noch mitzudenken vermögen, Lebenseinheiten so zu verkleinern, um sie wieder zu verstehen und uns die Natur in der Natur und nicht durch die Medien nahebringen zu lassen, die Hilfe für die armen Länder zu verstärken. Askese zu üben und weniger zu produzieren, die gewonnene Zeit allerdings mit Nachdenken und dem Dienst am Menschen zu verbringen und die öffentlichen Dialoge auch mit allen Betroffenen zu führen.

von Hentig: „... gesellschaftliche Entwicklungen so zu verlangsamen, daß wir noch mitzudenken vermögen, und Lebenseinheiten so zu verkleinern, um sie wieder zu verstehen.“

„Steht die Schule nicht im Weg?“

Ähnlich wie zuvor Erziehungsdirektorin Robert die Schulreform als notwendig erklärt hatte, ging Jürgen Oelkers in seinem Schlußreferat von der These aus, Ökologie sei Schulreform. Es gelte, mittels Wissen Verhalten zu verändern. „nur aber als Einsicht und wenn das Wissen gut gelehrt wird“. Doch, so fragte sich Oelkers, „wie soll die Lehre von den ganzheitlichen Zusammenhängen, die Ökologie, in der Schule gelehrt werden, wenn jene der Ökologie im Weg steht?“ Als „Optimist in skeptischer Position“ rät er der Institution deshalb zu einer Politik der kleinen Schritte, indem sie „Praxisnormen für Zukunftsverantwortung“ akzeptiere. Neben der Arbeit an der kollektiven Selbsterhaltung und der Einsicht, die natürliche Existenz dürfe nicht gefährdet werden, empfiehlt er Wachsamkeit gegenüber unumkehrbaren Risiken sowie die Bewahrung der Ressourcen und regt an, Menschen zu unterstützen, die zukunftsorientierte

Ziele anvisieren. Obschon die Pädagogik nicht über die immer unbekanntere Zukunft verfügen kann, ist laut Oelkers ein „Zukunftsprogramm“ möglich. Doch: Wie kann Schule auf jenes Lernkonzept eingestellt werden, das nichts weniger gut verträgt als Routine?, fügte er an. Ziel einer ökologisch lehrenden Schule muß es sein, *Verstehen zu bilden*, weniger – wie heute der Fall – kraft des Stoff- und Lehrplans Fächer zu parzellieren. „Es ist unökologisch, wenn Verinselung gelehrt wird – erzwungen durch die Schulstruktur.“

Kontroverse Diskussion in den AG's

In vier themenspezifischen Arbeitsgruppen wurden einerseits die Referate, dann aber auch spezielle Fragen lebhaft diskutiert.

So hörte sich die Arbeitsgruppe „Ökologie und schulisches Lernen“ einen Vortrag zu „Schule im Zugzwang der Umweltkrise“ an und besprach – auch aufgrund des Korreferats – ob ökologisches Lernen im Unterricht überhaupt möglich sei. Ein Lehrer: „Die Situation ist hoffnungslos, aber wir müssen ständig kämpfen.“ Für die Lehrer muß das Lernen in ökologischen Zusammenhängen auf eine lustvolle Art geschehen, es muß Spaß bereiten und darf nicht penetrant sein. Freude und Selbstbetätigung sind aber oft mit großer Anstrengung verbunden. Mehrere Votanten fragten sich, ob denn das Lernen von ökologischen Zusammenhängen überhaupt möglich sei ohne daß sich die Schule weitgehend verändere. Einige empfahlen einen indirekten Weg – einen, der in den kleinen Prozessen Hoffnungsträger sieht: Schulen sollen zu Kristallisationspunkten für ökologische Probleme werden. Schülerinnen und Schüler sollen handelnd lernen, persönlich belangt werden und persönlich miterleben. Vom Lehrer selber wurde eine vorbildliche Haltung erwartet. Gerade unterrichtsdidaktische Konzepte wie der Projektunterricht, Ansätze der Freinetpädagogik und andere seien dafür geeignet, ökologisches Wissen praxisrelevant zu vermitteln, weniger dagegen „Einzelstunden in Ökologie“. Der Lehrer darf freilich dem Kind nicht einen Inhalt einfach überstülpen, er soll ganzheitlich und nicht fächerorientiert vorgehen. Weiter muß er versuchen, das Umfeld der Schule, also Eltern, Abwarte, Schulbehörden und Politiker zu gewinnen – ein hartnäckig durchzustehender Prozess.

Die Arbeitsgruppe „Ökologie und Erwachsenenbildung“ formulierte als Ergebnis ihrer Gespräche Problemkreise: Ist beispielsweise „Betroffenheit“ bei

Erwachsenen schon voraussetzen oder muß sie erst vermittelt werden? Und: Kann Lernen – und dies ist eine institutionelle Frage – in den traditionellen erwachsenenbildnerischen Institutionen überhaupt stattfinden oder brauchen wir vermehrt Alternativen wie Zukunftswerkstätten? Jedenfalls wurde klar, daß ökologisches Lernen bei den Erwachsenen Grenzen hat: Das Leben selber ist zwar eine „Bildungsveranstaltung“, aber: „Sind die armen Leute nicht glücklich, einmal nicht lernen zu müssen?“ Ein Ziel, so wurde angefügt, sei es die Eigenverantwortlichkeit der Beteiligten zu erhöhen.

In der Arbeitsgruppe „Lernen durch ökologische Alternativen“ forderten Referate von Pierre Fornallaz vom Ökocentrum Langenbruck und Heinrich Widmer vom Büro 84 heraus. In der Diskussion entstanden die Forderungen nach einer „ökologischen Wirtschaft“ und einer animatorischen Umwelterziehung. Etliche Teilnehmende schlugen vor, das Tagungsthema in die Frage „Ist Ökologie lebbar?“ umzumünzen.

Die Arbeitsgruppe „Medien und ökologisches Lernen“ setzte sich aufgrund eines Referates von Otmar Herrsche, Radio DRS, mit dem Problem auseinander, ob Medien Ökologie lehren können. Dabei wurde festgestellt, wie spannungsreich „das Dreiecksverhältnis von Pädagogik, Medien und Ökologie ist“, wie unverlässlich die Medien und wie unzuverlässig das öffentliche Bewußtsein

Oelkers: Ziel einer ökologisch lehrenden Schule muß es sein, Verstehen zu bilden, weniger – wie heute der Falle – kraft des Stoff- und Lehrplans Fächer zu parzellieren.“

(Hersche) seien. Dies umso mehr als Aktualitätsdruck und Attraktivitätskriterien, Information und Gegeninformation im Widerstreit, die Medien zu einem „Informationsentsorgungsbetrieb“ machen; Einschaltquoten und Auflagezahlen machen die Rechnung aus. All dies verhindere ein ökologisches Lernen durch Medien. Dagegen spricht die These, Medien seien immer schon päd-

agogische Institutionen. Sie stehen sich allerdings selber als „ökologische Lehrer“ im Weg, umso mehr als ihre „Wirkung“ unsicher bleibt.

Medien sollen trotzdem – so die Arbeitsgruppe – ökologische Fragen und Kenntnisse vermitteln. Sie sollen zeigen, daß „andere Denkrichtungen möglich sind“ und „ökologische Vorbilder“ präsentieren. Doch, so wurde gefragt: Erteilen wir uns nicht selbst Absolution, indem wir den Machern die Verantwortung für ökologisch orientierte Sendungen abgeben? Müssen nicht eher wir als Medienkonsumenten mit den Medien ökologischer umgehen lernen? □

Ein Lehrer: „Die Situation ist hoffnungslos, aber wir müssen ständig kämpfen.“

Dr. H. U. Grunder, Steinhölzliweg 7, CH-3097 Bern-Liebfeld

Aus anderen Zeitschriften ...

„Dabei muß jedoch unentschieden bleiben, ob sich diese Entwicklung (zu einem Lernbereich Ökologie, A. K. T.) auch als wissenschaftlicher, womöglich gar paradigmatisch wirkender Trend etabliert: (...) Gegen den Trend sprechen zunächst ganz empirisch die Einstellung der Zeitschrift „ökopäd“ und der mißlungene Versuch, „betrifft: erziehung“ in eine grün angehauchte „Pädagogik heute“ zu überführen. Allein die „Zeitschrift für Entwicklungspädagogik“ (ZEP) lebt inzwischen im elften Jahr, wobei jedoch trotz ihres ökologisch-systemtheoretischen Grundverständnisses die in ihr behandelten Themen über den ökologischen Kontext weit hinausreichen. Sie werden letztlich durch die Anliegen geklammert, die traditionell der Allgemeinen Pädagogik zugeordnet werden. So widerlegt auch die ZEP den prinzipiellen Befund nicht: Bislang trägt die ökologische Pädagogik kein kontinuierlich erscheinendes Periodikum ...“

Michael Winkler: Alles und nichts. Ökologische Pädagogik: Annäherung an einen Trend. In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau 16 (1988), S. 96

umwelt lernen

Zeitschrift für ökologische Bildung

Nr. 36: Kosmetik

Ist Kosmetik Frauensache? Keineswegs. Auch Männer benutzen täglich Kosmetika: Seifen, Rasiercremes, Deodorants, Shampoos usw. Frauen und Männer betrifft das Problem der Chemikalien in den Körperpflegemitteln und der Tierversuche in der Kosmetikindustrie.

Aber auch im weiteren Sinn geht Kosmetik alle an: Eine Medizin, die Symptome mit Pillen verdrängt, eine Vorgartenkosmetik, die alles Lebendige zugunsten eines aufgeräumten Einheitslooks eliminiert – dies und anderes sind die Themen des neuen Heftes. Mit vielen Buchtips und Anregungen für die pädagogische Praxis.

Ich möchte Abonnent/in werden

Schicken Sie mir ein Probeheft für DM 4,00.

Bestelladresse:

Verlagsgesellschaft B.U.N.D., Erbprinzenstraße 18, 7800 Freiburg

Vor- und Nachname

PLZ, Ort, Straße

Datum, Unterschrift

... auf der Suche nach einer realistischen Didaktik für das entwicklungsbezogene Lernen

Tagung des Landesarbeitskreises „Schule für Eine Welt“

Zu einer Tagung unter dem Thema „Ökumenisches Lernen – entwicklungsbezogenes Lernen – interkulturelles Lernen: Geht das an unseren Schulen?“ hatte der im Januar 1988 gegründete (baden-württembergische) Landesarbeitskreis „Schule für Eine Welt“ nach Stuttgart-Birkach eingeladen, um sich eingehend über Grundprobleme einer Didaktik des entwicklungspolitischen Unterrichts zu verständigen und darauf aufbauend die zukünftigen Aufgabenstellungen zu umreißen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Konsultationstagung kamen aus den unterschiedlichsten Arbeitszusammenhängen: Vertreten waren Lehrerinnen und Lehrer aller Schulstufen und Schularten der verschiedensten Unterrichtsfächer aus Baden und Württemberg, in der Lehreraus- und -fortbildung tätige Pädagogen (Arbeitsschwerpunkt Entwicklungspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, Zentrum für Migrationsforschung und interkulturelles Lernen an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen, Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung (ZEB), Pädagogisch-Theologisches Zentrum, sowie das Evangelische Zentrum für entwicklungsbezogene Filmarbeit, das Öffentlichkeitsreferat von Brot für die Welt, der Dienst für Mission und Ökumene im Bereich der württembergischen Landeskirche und das Medienreferat der Comboni Missionare Ellwangen.

Geschichte und Bestandsaufnahme der entwicklungspolitischen Bildung

In einem ersten Referat skizzierte Klaus Seitz (ZEB) einige Entwicklungslinien in der Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung und ihrer didaktischen Reflexion. Die drei Jahrzehnte, auf die die Dritte Welt-Pädagogik in der Bundesrepublik mittlerweile schon zurückblicken kann, wurden in 5 Phasen untergliedert:

1. Die Dritte Welt im Zerrspiegel des Kalten Krieges/um die Wahrnehmung der Dritten Welt muß erst noch gerungen werden (Mitte der 50er Jahre bis Mitte der 60er Jahre).

2. Die Entstehung einer Internationalismusbewegung von unten/der Umschlag von Aktion in Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit (Mitte der 60er Jahre bis 1970).

3. Der Lernbereich Dritte Welt als Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen Forschung/die Curriculumrevision (1967 bis 1975).

4. Die Alltagswende in der Entwicklungspädagogik im Schatten der Entwicklungskrise (ab 1972).

5. „Entwicklungspädagogik von oben“/die Dritte Welt – ein etablierter Lernbereich?

Einleitend wurden anhand eines der ersten entwicklungspolitischen Medien überhaupt, der von Brot für die Welt produzierten Ton-

bildreihe „Brot für die Welt – eine Tonbildreihe über den Hunger in der Welt“ aus dem Jahre 1959 einige didaktische Grundmuster aus den Anfängen der entwicklungspolitischen Bildung erarbeitet. Dabei wurde deutlich, daß einige der in dieser Tonbildreihe besonders kraß zutage tretenden Muster, beim Zuschauer Betroffenheit über das Elend der Dritten Welt zu wecken, bis heute von uns benutzt werden. In der Diskussion wurde besonders bemängelt, daß die Dritte Welt in diesem entwicklungspolitischen Medium ausschließlich als eine Ansammlung von Armut, Elend und Hunger und damit als ein Objekt unseres Mitleids und unserer Hilfe erscheint.

Entwicklungsprobleme im Unterricht – das Beispiel Jemen

Petra Brixel berichtete sodann anhand von faszinierenden Lichtbildern über Kultur und Entwicklung im Nordjemen, sowie über ihre pädagogische Arbeit im Rahmen eines Frauenprojekts in Saada. Sie machte dabei deutlich, wie schwierig es ist, eine eigenständige und uns weitgehend sehr fremde Kultur von außen zu verstehen. Gerade weil die klassischen Kategorien der gängigen (Unter)Entwicklungstheorien nicht auf den Jemen passen, könnte der Jemen durchaus ein geeignetes Exempel für die Darstellung eines Entwicklungslandes im Unterricht abgeben. Nicht alle Bereiche im Jemen sind problembeladen, die jemenitische Kultur zeugt von

einem starken Selbstbewußtsein und eigener Kraft. Die Jemeniten sind keine „armen Schlucker“; der Jemen ist kein Land mit dem man ständig Mitleid haben muß, kein Land, das an das schlechte Gewissen der Kolonisatoren appelliert. Gleichwohl zeigt sich in zunehmendem Maße das Konfliktpotential einer von außen induzierten Modernisierung und weltwirtschaftlichen Abhängigkeit.

Grundlinien einer entwicklungspolitischen Didaktik

Alfred K. Tremel skizzierte anschließend Grundlinien einer entwicklungspolitischen Didaktik. Er zitierte zu Beginn Anforderungen an eine Didaktik des Lernbereichs Dritte Welt, wie sie auf einer der ersten Tagungen zum Thema „Schule und Dritte Welt“ 1970 in Wien schon formuliert wurden, jedoch bis heute nicht eingelöst werden konnten. Im Mittelpunkt seines Vortrags stand daher die Frage, weshalb die gängigen pädagogischen Konzepte, wie sie für den Lernbereich Dritte Welt insb. in der Hochphase der Curriculumrevision fast euphorisch entwickelt wurden, offenbar gescheitert sind. Der Lernbereich Dritte Welt sei gekennzeichnet durch eine hohe sachliche Komplexität, der die kognitive Überforderung der Lehrenden wie der Lernenden korrespondiert, eine emotionale Komplexität, die zu einer moralischen Überforderung führe sowie nicht zuletzt einer pädagogischen Komplexität, der mit der handlungstheoretischen Unterstellung eines unmittelbaren Zusammenhangs zwischen Intention und Handlungserfolg nicht begegnet werden könne (dieser Gedankengang ist jetzt veröffentlicht in den entwicklungspolitischen Nachrichten (EPN), Wien, 6/88, S. 27 ff.).

In der anschließenden Diskussion war insbesondere die von A.K. Tremel vorgetragene und begründete These umstritten, daß angesichts der dargestellten sachlichen, emotionalen und pädagogischen Komplexität jener Kontexte, auf die wir als Pädagogen Einfluß nehmen möchten, eine rationale Problembeurteilung durch individuelles Handeln nicht mehr möglich sei. Tremel schlug stattdessen vor, pädagogisches und politisches Handeln evolutionstheoretisch zu begreifen. Demgegenüber wurde eingewandt, daß es sehr wohl möglich sei, auch in einer komplexen „Weltgesellschaft“ Verantwortlichkeiten für be-

stimmte Entwicklungen zu benennen und konkreten Subjekten zuzuschreiben. Ohnehin sei die Vorstellung einer „Weltgesellschaft“ ein ideologischer Begriff, der über die tatsächlich bestehende Ungleichverteilung von Macht und Handlungschancen hinwegtäusche. Ein anderer Diskutant wies darauf hin, daß auch in den handlungstheoretisch fundierten Gesellschaftswissenschaften seit langem Interpretationsmuster zur Verfügung stehen, die jenseits individuellen Handelns so etwas wie „kollektive Schuld“ zu erfassen vermögen, die uns eben nicht von Verantwortung und Handlungsnotwendigkeit entbinde.

Über den Umgang mit entwicklungspolitischen Medien

Bernd Wolpert vom Evangelischen Zentrum für entwicklungsbezogene Filmarbeit (EZE) erläuterte anhand der gemeinsamen Sichtung des chinesischen Kurzspielfilms „Der rote Punkt“ einige Grundprobleme für den Einsatz von AV-Medien im Unterricht. Da der Zugang zu fremden Ländern und Kulturen weitaus stärker als dies bei anderen schulischen Lerninhalten der Fall ist, auf die Vermittlung durch Film und Bildmedien angewiesen sei, komme auch der Mediendidaktik im Rahmen der Dritte-Welt-Pädagogik ein besonderer Stellenwert zu. Der Referent benannte einige Grundregeln für die Auswahl und den Einsatz von Filmen im Unterricht zum Lernbereich Dritte Welt:

- Grundsätzlich sollte man im Unterricht (wie übrigens auch in der außerschulischen Bildungsarbeit) nur Filme zeigen, die man selbst bereits geschaut hat; die eigene Kenntnis des Films sollte allerdings wiederum nicht dazu verführen, den Schülern den Film noch vor der Aufführung „zu erzählen“.

- Die Altergemäßheit der Filme ist unbedingt zu beachten.

- Es empfiehlt sich, so weit als möglich Filme aus der Dritten Welt einzusetzen; in den letzten Jahren hat sich das entsprechende Repertoire der Verleihstellen an Medien aus der Dritten Welt deutlich verbessert.

- Ein entwicklungspolitischer Film muß nicht nur problembehaftet sein; insb. im Grundschulunterricht kommt es darauf an, auch die andere Seite der Realität der Dritten Welt zu zeigen, fröhliche, kreative und engagierte Menschen und Kinder, die Sympathie wecken und Identifikation anbieten.

- Die Filmvorführung darf ein Ereignis sein, sie muß einen besonderen Rahmen bekommen, in dem Maße, in dem unsere Medienrezeption durch zu viel Fernsehen verdorben ist; so weit es nur geht, daher 16 mm Filme statt Video verwenden, die Filmauswertung nicht vorschnell „didaktisieren“, ein Film soll auch wirken können.

Die Aufführung des chinesischen Kurzspielfilms „Der rote Punkt“ (auch bekannt unter dem Titel „Candy-Lotterie“) regte ein lebhaftes Gespräch über die vielfältigen Anknüpfungen an, die dieser Film bietet. Einige waren sich die TeilnehmerInnen darüber, daß dieser Film für den Gebrauch in der Grundschule in hervorragender Weise geeignet ist.

Interkulturelles Lernen

Edgar Bohn vom Zentrum für Migrationsforschung und interkulturelles Lernen an der Pädagogischen Hochschule Freiburg berichtet sodann von seinem persönlichen Zugang zur Arbeit mit Ausländerkindern. Eine typische Erfahrung für seine ersten Jahre der Lehrtätigkeit in einer Klasse mit vorwiegend ausländischen Schülern sei es gewesen, daß er vorwiegend nur das Exotische an seinen ausländischen Schülern wahrgenommen habe, bzw. den „armen, bedauernswerten“ Ausländerkindern vorwiegend mit Mitleid begegnet wäre, statt ihre eigene Kompetenz anzuerkennen.



Der neue Ansatz des interkulturellen Lernens gegenüber den älteren Konzepten der Ausländerpädagogik sei es nun vor allem, nicht die kognitiven Defizite der ausländischen Kinder gegenüber ihren deutschen Mitschülern in den Mittelpunkt zu stellen (z.B. Deutschkenntnisse) und mit kompensatorischen Erziehungsmaßnahmen beheben zu wollen, sondern deren eigene Kompetenz (z.B. in der Muttersprache) zu aktivieren und zu thematisieren. Voraussetzung für interkulturelles Lernen in der multikulturellen Bundesrepublik sei allerdings die Bereitschaft, die eigene Weltanschauung beständig zu hinterfragen. Interkulturelles Lernen impliziere immer auch die Reflexion auf die eigenen kulturell geprägten Wahrnehmungsmodi. Im gemeinsamen Lernen könnten die gegenseitigen Vorurteile bewußt gemacht werden; ein sozialhistorischer Kulturvergleich könne zugleich auch das Verständnis der eigenen Kultur schärfen. Toleranz sei als Lernziel interkulturellen Lernens nicht ausreichend – anzustreben wäre vielmehr „solidarisches Handeln“. In der anschließenden Diskussion wurde die gesellschaftliche Funktion der Ausländerpädagogik in der Bundesrepublik kritisch hinterfragt: Wird ihr nicht die Aufgabe zugewiesen, Probleme zu kanalisieren und im Zaum zu halten, die in erster Linie von ei-

ner restriktiven Ausländerpolitik produziert werden und letztlich auch politisch gelöst werden müssen?

Motive und Voraussetzungen interkultureller Begegnungen

Hans Bühler, Pädagogikprofessor an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, berichtet einleitend von einem positiven Signal für die Lehrerbildung in Baden-Württemberg: An der PH Weingarten werde nunmehr ein Wahlpflichtfach „Entwicklungspädagogik“ eingerichtet!

Bühler provozierte schließlich die TeilnehmerInnen der Tagung mit einigen Behauptungen über die uneingestanden Motive unseres entwicklungspolitischen Interesses und unseres Umgangs mit Fremden (wobei die Provokation sich leider angesichts der Müdigkeit der Runde zu jener späten Stunde nicht mehr in einer entsprechenden Diskussionsfreude niederschlug). Ausgehend von einem Zitat von Aimé Césaire analysierte er das Helfersyndrom des Entwicklungspädagogen: „Man muß hier eine richtige kopernikanische Revolution durchführen, denn in allen europäischen Parteien von der extremen Rechten bis zu extremen Linken besteht die fest verankerte Gewohnheit, für uns zu handeln, für uns zu denken, für uns zu organisieren, kurz die Gewohnheit, uns das Recht auf Initiativen abzuspucken, was letzten Endes identisch ist mit dem Recht auf Persönlichkeit“. Die Selbstaufklärung über die Motive unseres Interesses am „Fremden“ oder an der „Dritten Welt“ sei für die offene interkulturelle Begegnung unbedingte Voraussetzung. Ansonsten kehrten die uneingestandenen Hoffnungen und Phantasien als die Wirklichkeit verzerrende Projektionen wieder.

Als ein besonders problematisches Wahrnehmungsmuster umriß Bühler den Typ des „positiven Rassismus“. Zwar sei der Vertrauensvorschuß, den der „positive Rassist“ einem Angehörigen eines anderen Kulturkreises entgegenbringt, in einer von Mißtrauen vor dem Fremden geprägten Welt äußerst positiv zu bewerten, jedoch könnte eine vorurteilsbehaftete Zuschreibung positiver (und vielfach unerfüllbarer) Attribute dann sehr schnell in einen „negativen Rassismus“ umschlagen, wenn unsere Erwartungen enttäuscht werden. Der Notwendigkeit, eine komplexe Wirklichkeit zu reduzieren, unsere Urteile und unsere Wahrnehmung immer auch ein Stück weit auf Vorwissen und Vorurteile gründen zu müssen, können wir nicht entgehen – als Gegenbegriff für höchst problematische, weil uneingestandene und zementierte Vorurteilsstrukturen (die sich durch gegenteilige Erfahrungen auch nicht mehr revidieren lassen) appellierte der Referent an unsere „Neugier“.

Ein ausführlicher Tagungsreader zu dieser Tagung ist erschienen und kann beim Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung Stuttgart, Haußmannstraße 16, 7000 Stuttgart 1, angefordert werden. □

Klaus Seitz

Klaus Seitz, M.A. Jesingerstr. 9, D-7403 Ammerbuch-Reuten

REZENSIONEN

Volker Lenhart: Die Evolution erzieherischen Handelns. Studien zur Erziehungswissenschaft. Hg. von V. Lenhart und H. Röhrs. Bern (Lang) 1987.

Moderne sozialwissenschaftliche Evolutionstheorien in die Pädagogik einzuholen, ist – noch – ein außergewöhnliches Unterfangen (vgl. ZYMEK 1983; TREML 1987). Volker Lenhart schaut erfreulicherweise mit seiner Arbeit über die Grenzen des traditionellen Gegenstandsbereichs der Erziehungswissenschaft hinaus. Seine leitenden Fragestellungen dabei sind: 1. Wie verändert sich Erziehung mit der gesellschaftlichen Evolution?, 2. Wie beeinflusst Erziehung selbst die Evolution?, wobei er die Veränderung der Spielräume erzieherischen Handelns als Proprium einer pädagogischen Evolutionstheorie bezeichnet.

Allen seinen evolutionären Reflexionen voran stellt Lenhart einen Begriff erzieherischen Handelns, der für vorhochkulturelle und hochkulturelle Gesellschaften genauso gelten soll wie für die Moderne. Damit dies gelingen kann, wählt Lenhart eine hochabstrakte Begrifflichkeit: *Erzieherische Handlungen* sind als Spezialfälle sozialisatorischer Prozesse zu verstehen, konstituieren sich durch Interpretations- und Interaktionsleistungen, sind primär Erzieherhandlungen, die auf kommunikative Verbindungen mit dem Edukandus angewiesen sind, tendieren zu ihrer eigenen Aufhebung und realisieren eine Wertintention (S. 14f.). Sämtliche unbelebten, funktionalen und strukturellen Dimensionen werden als Umwelt ausgeschlossen.

Lenhart kommt offensichtlich Herbarts Forderung an die Pädagogik nach, sich auf „einheimische“ Begriffe zu besinnen und will einen spezifisch pädagogischen Begriff von erzieherischem Handeln retten vor dem allgemeinen, weiten Erziehungsbegriff, der sozialen Evolutionstheorien zugrundeliegt. Ähnlich wie Herbart hinterläßt er uns aber ein ungelöstes Problem, nämlich wie aus grundverschiedenen Theoriekontexten Begriffe transferiert werden können. Einen Begriff zu definieren und ihn allen folgenden wissenschaftlichen Erörterungen voranzustellen, ist eine Sache – eine andere, aus vorgestellten relevanten Theorien (Evolutionstheorien) erst einen Begriff zu entwickeln und damit von

vornherein einen bestimmten Begriffsbegriff zu legitimieren (vgl. zu letzterem Vorgehen: TREML 1987).

Lenhart beginnt seine evolutionstheoretischen Überlegungen mit einer sehr umfangreichen Theoriediskussion (Kap. II) und stellt seine pädagogische Evolutionstheorie auf 4 Säulen, auf den Ansatz von *Habermas* (1976/81), auf die von *Max Weber* inspirierte Gesellschaftstheorie bei *Schluchter*, auf *Parsons* Theorie und auf die systemtheoretische Evolutionstheorie *Luhmanns*. Das Komplexitätsniveau des Lesers erhöht sich dabei immens, aber Lenhart reicht ihm keine Komplexitätsreduzierende „Leiter“, damit er wieder festen Boden unter den Füßen bekommt. Einer bloß hermeneutischen Referierung der 4 Theorien wäre hier eine systematische Vorzüge, die die Theorien unter der Perspektive darstellt, inwieweit ein Ansatz (z.B. der *Habermas'sche*) eventuell eine Weiterentwicklung der anderen darstellt und sie im guten Hegel'schen Sinne „aufhebt“ – *Habermas* und *Luhmann* gehen ja selbst so vor.

Beim Aufbau seiner pädagogischen Evolutionstheorie (Kap. III) greift Lenhart auf manche Theoreme der 4 Ansätze zurück und sucht nach jenen *Handlungsfeldern*, in denen sich erzieherisches Handeln gemäß seiner Definition im Laufe der gesellschaftlichen Evolution etablieren konnte. Er nimmt dabei ethnologisches Quellenmaterial, pädagogische Theorien, aber vor allem die allgemeinen Evolutionstheorien zu Hilfe, die das Vorhandensein der Handlungsbereiche bereits konstatieren. Die so gefundenen Spielräume erzieherischen Handelns werden dann unter *institutionellen*, *curricularen* und *relationalen* Überbegriffen systematisiert:



1. In *vorhochkulturellen* Gesellschaften spielt sich erzieherisches Handeln auf situativ-positionalem und rollenmäßigem Organisationsniveau ab (Handlungsfelder: direkte Belehrung, „Lehrhalte“ u.a.), bleibt auf der Interaktionsebene, wobei arbeitstechnische und holistisch-kommunikative Kompetenz vermittelt wird.
2. In *Hochkulturen* tritt es koordiniert und spezifizierter hervor (Schulen), erreicht institutionelles Niveau, vermittelt berufstechnisches Wissen und differenzierte kommunikative Kompetenz.
3. In der *Moderne* tritt es vernetzt in Handlungsbereichen – wie Bildungsinstitutionen, innerbetrieblicher Weiterbildung, – sozialpädagogischen Bewährungshilfe u.a. auf, vermittelt technologische und diskursive Kompetenz und hat sich auf gesamtgesellschaftlicher Ebene etabliert.

Für die Beantwortung seiner 2. Frage, wie Erziehung selbst die Gesellschaft verändert, sucht er Belegmaterial für die allgemeinen Thesen der Evolutionstheorien, wonach Erziehung in Vorhochkulturen reproduktiv-prohibitive Funktion zukommt, in Hochkulturen reproduktive und in der Moderne kreative. Mittels der Begrifflichkeit: Variation, Selektion und Stabilisierung will er den innovativen Funktionen der Erziehung auf die Spur kommen. Problematisch dabei ist, daß er als Belegmaterial dafür fast ausschließlich seine aus der Fragestellung, wie Erziehung sich mit der Evolution verändert, gewonnenen Ergebnisse neu systematisiert und für die Beantwortung der neuen Fragestellung wiederverwendet. Dieses Vorgehen offenbart tautologische Züge. Lenhart präzisiert anhand von Beispielen die Veränderung der Spielräume von Erziehung, fragt dabei aber nicht, inwie-

fern die Veränderung der Handlungsspielräume *funktional* war für die Entstehung eines evolutionär neuen Differenzierungs- und Reintegrationsniveaus.

Im letzten Kapitel findet der Leser manchmal mittelbare Hinweise bezüglich dieser Problematik. Lenhart beschreibt 7 Fallbeispiele veränderter Handlungsspielräume, wobei er auch die Dritte Welt einbezieht. Interessant wegen des Quellenmaterials ist die Beschreibung der Entstehung der Schule im alten Ägypten. Der Funktionalität der modernen Schule als Äquivalent für überkommene Integrationsmechanismen wie Schichtung bzw. Verwandtschaft kommt Lenhart sehr nahe: Baethge/Teichler zitierend werden „immer kleinere Differenzen des Qualifikationsniveaus als früher für den Zugang zu sozialen Positionen ausschlaggebend“ und die Bildungsinstitutionen leisten hierfür entscheidende Selektionshilfen.

Ohne Zweifel sind Lenharts Fragestellungen und sein Anliegen. Erziehung eingebettet in sozialisatorische, evolutionäre Konstellationen zu sehen, wichtig und begrüßenswert. Ebenso lobenswert ist seine Anstrengung, begrifflich sauber zu arbeiten. Seiner begrifflichen Definitionsfreudigkeit zufolge liest sich sein Buch jedoch weitgehend als „Ouverture“ eines Begriffsgerippes, dem Anschaulichkeit und Spezifizierung häufig fehlen.

Jene Leser, die an evolutionären Fragestellungen interessiert sind, sollten Lenharts Buch kennenlernen. Es ist ein in sich logischer und interessanter Versuch, pädagogische Gegenstandsbereiche neu zu betrachten. Daß es keine Feierabendlektüre ist, sondern einen aufnahmefähigen Leser voraussetzt, dürfte deutlich geworden sein. Ein grundsätzliches Problem, wie ich anfangs erwähnte, bleibt seine Definition erzieherischen Handelns. Lenhart kann Erziehung dadurch erst in Vorhochkulturen (Hauptlingstümer) beginnen lassen (wie auch seine ethnologische Literatur beweist), in denen schon „Lehrhalte“ bzw. Formen intentionalen erzieherischen Handelns (z.B. in Initiationsriten) vorhanden sind. *Vorher* wurde aber sicher auch schon „erzogen“, allerdings durch latente, mitgängige und imitative Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Erziehung ging hier m.E. nach in anderen Handlungskontexten auf und wirkte unbewußt – eine Möglichkeit, die Lenhart nicht prinzipiell in Abrede stellt (S. 9).

Die Erziehungswissenschaft steht offenbar wieder in dem Dilemma, sich unter Umständen als „eroberte Provinz von einem Fremden (hier den Evolutionstheorien, G.S.-E.) regieren zu lassen“ (Herbart) oder mit „einheimischen“ Begriffen möglicherweise provinziell zu bleiben.

Gaby Strobel-Eisele

Jürgen Zimmer: Die vermauerte Kindheit. Bemerkungen zum Verhältnis von Verschulung und Entschulung. Weinheim und Basel (Beltz) 1986.

Mit einem überaus intelligenten Essay beschreibt der Berliner Erziehungswissenschaftler Jürgen Zimmer die Bedingungen gegenwärtiger Lern- und Betreuungskarrieren in außerfamiliären Erziehungs- und Bildungsinstitutionen. Der Autor greift dabei auf eine Reihe von Artikel zurück, die von ihm 1984 in der Wochenzeitung „Die Zeit“ erstmals erschienen sind. Zimmer gelingt es in seinem Band, jenseits abstrakter und akademischer Analysen, jedoch ebenfalls in einer überaus überzeugenden Art und Weise, die maroden und lebensweltfernen Strukturen unserer pädagogischen Bewahrinstitutionen wie Kindergrüpe, Kindergarten, Grundschule oder Gesamtschule auf den Punkt zu bringen.

Er spricht von hoffnungsvollen Ansätzen, von Versuchen, dieses verkrustete System ins Wanken zu bringen, vom bürokratischen und bildungspolitischen Unvermögen, pädagogische Realitäten sinnvoll zu verändern – aber auch von neuen Blumen, die in der Bildungslandschaft blühen. Daß er dabei z.B. für den Schulbereich vor allem die Idee der „Community Education“, der Nachbarschaftsschulen oder die Rückkehr zu kleinen Schuleinheiten propagiert, ist zwar okay und wichtig, jedoch unterschätzt Zimmer die Bedeutung nichtstaatlicher Bildungsversuche (Freie Alternativschulen) als Focus eines neuen Bewußtseins bezüglich Schulbildung – er läßt sie unberücksichtigt.

Wenn auf dem Klappentext des Bandes zu lesen ist, daß wir einen neuen Institutionstyp haben „– jenes entfremdete Kind, das auf den langen Marsch durch die pädagogischen Anstalten geschickt wird und die Wirklichkeit zunehmend nur mehr durch den didaktischen Filter wahrnimmt“, dann ist diese Erkenntnis zwar nicht neu, jedoch der Ausgangspunkt von Zimmers engagiertem Plädoyer, das in dieser Deutlichkeit von Erziehungswissenschaftlern nur selten zu hören ist. Ihm geht es um die neue Verbindung (und alte Forderung) von institutionalisiertem Lernen und gesellschaftlichem Leben und um die Kritik an der Rolle der Pädagogen, die durch Institutionen zu Verwaltern und Bürokraten werden und einer Erziehungs- und Bildungsabsicht nicht gerecht werden können, da sie offenbar eher ihrem Arbeitgeber verpflichtet sind als den ihnen anvertrauten Kindern, die zudem oftmals nur unfreiwillig kommen.

Ulrich Klemm

Betreff: ZEP, Heft 2/1988, S. 14-20, Nachtrag

LITERATUR zu Erich Renner: „Kulturelle Identität“

- Beals, R.:** Acculturation. In: A.L. Kroeber, ed., *Anthropology Today*. Chicago: University of Chicago Press 1965(7), S. 621-641.
- Benoist, J.-M.:** Facetten der Identität. In: Ders. (Hg.), *Identität*. Stuttgart: Klett-Cotta 1980, S. 11-21.
- Gezork, H.:** New York, Schmelztiegel der Völker. In: *In der neuen Welt*, Hirschgraben-Lesereihe, Reihe II: Erdkunde, 13. Bändchen, Frankfurt/M., 6. 1966, S. 10-13.
- Inkeles, A./Smith, D.H.:** *Becoming modern. Individual Change in Six Developing Countries*. Heinemann 1974.
- Johann, A.E.:** Pelzjäger, Prärien und Präsidenten. Berlin: Ullstein 1937.
- Keesing, F.M.:** *Culture Change. An Analysis and Bibliography of Anthropological Sources to 1952*. Stanford: Stanford University Press 1953.
- König, R.:** *Leben im Widerspruch*. Frankfurt/M., Berlin: Ullstein 1984.
- Lerner, D.:** Die Modernisierung des Lebensstils: eine Theorie. In: W. Zapf, Hg., *Theorien des sozialen Wandels*, Meisenheim: Hain, 4. 1979, S. 362-381.
- Mead, M.:** Großeltern als Erzieher – didaktische Erfordernisse. In: *Materialien zur politischen Bildung*, 1977, Heft 1, S. 73-83.
- Radin, P.:** *Gott und Mensch in der primitiven Welt*. Zürich: Rhein-Verlag 1953.
- Reimann, H.:** Die Vitalität „autochthoner“ Kulturmuster. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 27/1986, S. 358-378.
- Renner, E.:** *Sozialisation in zwei Kulturen*. Frankfurt/M., New York: Campus 1986.
- Rudolph, W.:** „Akkulturation“ und „Akkulturationsforschung“. In: W. Rudolph, *Ethnologie – Standortbestimmung einer Wissenschaft*, Tübingen: E. Huth 1973, S. 50-69.
- Spiro, M.E.:** The acculturation of American Ethnic Groups. In: *American Anthropologist*, Vol. 57, 1955, S. 1240-1252.
- Tax, S.:** Acculturation. In: A.F. Wallace, ed., *Men and Cultures*, Philadelphia 1960, S. 192-196

In den Beitrag von Erich Renner haben sich leider ein paar Fehler eingeschlichen. Bitte entschuldigen Sie und korrigieren Sie:

- Unglücklicherweise wurde auf S. 15 ein Bildtext abgedruckt, der gar nicht zu dem Bild gehört. Zu den beiden Bildern gehört nur der linke Text auf S. 14, denn es handelt sich um die gleiche Person vor und nach der äußeren Akkulturation.
- Des weiteren wurde ein Textstück abgedruckt, das aus der ursprünglichen Textversion stammt und storniert wurde: S. 15 letzter Abschnitt 3. Spalte: „In einer Reisebeschreibung ...“

Dieter Westermann: Die entwicklungspolitische Tagung in der Krise (ZEP 1/88, S. 15 f.)

Bei dem o.g. Beitrag ist uns ein Malheur passiert: Die vom Hg. vorgeschlagenen leichten Kürzungen des Manuskriptes wurden aus Versehen nicht mit dem Autor rückgekoppelt. So erschien die unautorisierte Fassung. Redakteur und Herausgeber bitten um Entschuldigung. Eine Kopie der ursprünglichen Fassung kann über die Redaktion oder über den Autor (D. Westermann, Lange Str. 134, 473 Vlotho) auf Anforderung erhalten werden (Red.).

ZEP-VORSCHAU

Heft 4/1988: „Entwicklungspädagogik im europäischen Ausland“, Redaktion: Dr. Erwin Wagner, Hildesheim.

LESERBRIEFE

Betr.: Rezension von „Emile“ in ZEP 2/88

Liebe Leute,
ich schreibe sicher auch im Namen der drei anderen Zeitschriften, wenn ich euch darum bitte, die Bezugsadressen der Zeitschriften anzugeben. Alle drei dürfen über keinen großen Werbeetat verfügen, was a) dazu führt, daß der Buchhändler zu dem euer Leser geht, um die Zeitschrift zu kaufen, nicht von dieser weiß, auch nicht, wo er sie bestellen soll; b) der Interessent von der Zeitschrift frustriert ist und c) ihr frustrierte ZEP-Leser habt. Am leichtesten erhältlich sind solche Zeitschriften nämlich per Postkarte – und dazu braucht man die Adresse.

Zur Rezension selbst, soweit sie den „Emile“ betrifft: Lesen als Lust war vielleicht im Mittelalter verboten; gefeiert wurde diese Lust in der Aufklärung – insofern sind wir eine aufklärerische Zeitschrift. Deshalb auch – so der Hinweis an den Rezensenten – darf man sie sich ruhig gönnen ohne ein schlechtes Gewissen haben zu müssen.

Mit kollegialen Grüßen
Gerald Scholz

(Gerne kommen wir dem Wunsche nach (Red.). Hier sind die die Adressen:
+ emile – Zeitschrift für Erziehungskultur, Emile-Hohenstaufenstr. 35, 1000 Berlin 30.
+ Pädagogische Korrespondenz, Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V., Hörster Str. 21, 44 Münster.
+ Forum Pädagogik – Zeitschrift für pädagogische Modelle und soziale Probleme, Burgbücherei Schneider, 7766 Baltmannsweiler.

(im folgenden ein Leser- und ein Leserinnenbrief zum Artikel „Man“ oder „Mann“? in der ZEP 2/88, S. 32)

„In der letzten ZEP wurden „Schreibweisen“ zur Diskussion gestellt; geschlechtsspezifische Wendungen – ja oder nein?

So einfach allerdings ist die Alternative nicht. Menschen benutzen ja in der Umgangssprache gewissermaßen selbstverständlich wie es sich im Laufe der Geschichte durchgesetzt hat die „männliche“ Schreib- und Redeweise als allgemeine Schreib- und Redeweise. Man sagt halt „Schüler“ auch wenn man „Schülerinnen“ meint. Damit ist jedoch viel mehr als eine Sprachgewohnheit ausgedrückt. Es handelt sich um eine Denkgewohnheit: Wenn nämlich jemand von den „Schülern der Klasse 7b“ redet, so können die Schülerinnen dieser Klasse mitgemeint sein (Kontext bzw. Semantik); redet jemand jedoch von den „Schülerinnen der Klasse 7b“ so sind damit in aller Regel die „Schüler“ nicht mitgemeint. Man ist also daran gewöhnt, stets die „männliche“ Schreib- und Redeweise als Klassenbegriff zu benutzen. Ob sich allerdings in gerade dieser – grammatischen – Sprachstruktur bestimmte männliche Herrschaftsstrukturen ausdrücken, oder ob sich diese nicht vielmehr durch den Kontext etablieren, wäre noch zu überprüfen.

Wie beliebig die Artikelzuordnung zu Begriffen historisch entstanden ist, mag man bei den Sprachwissenschaftlern nachprüfen. Schwaben wissen allemal um die Problematik dieses Sachverhalts: Es ist schon erstaunlich, wenn man im Laufe des Lebens erfahren muß, daß der Butter eigentlich die Butter heißt, das Teller eigentlich der Teller und die Ball korrekterweise der Ball.

Jenseits dieser Eigenartigkeiten muß man den Schreibern und Schreiberinnen eines Schrägstrich-Stils zugutehalten: Es könnte sich um eine symbolische Handlung handeln. Eine Symbolhandlung also, die auf die – während des Redens und Schreibens meist unbedachte – Struktur der Sprache aufmerksam machen will. Eine Symbolhandlung verliert allerdings dort ihren Sinn, wo sie selbstverständlich geworden ist. Innerhalb der TAZ wäre es beispielsweise eher eine Symbolhandlung, nur die „normale männliche Schreibweise“ zu gebrauchen.

Ich gehe allerdings eher davon aus, daß der Gebrauch der Schrägstrich-Schreibweise bei vielen inzwischen genauso unreflektiert abläuft wie bei anderen die „althergebrachte“ Schreibweise. Denn der Kontext sollte nicht vergessen werden: Schließlich gibt es „Szenen“, wo je nachdem die eine oder die andere Schreibweise mit moralischem Verdikt belegt wird. Wo man out oder unten durch ist, wenn man die „falsche Schreibweise“ benutzt. Dies gibt doch zu denken. Denn wenn Grammatik zur einzigen Legitimation eines Textes zu werden droht ...

Hans Gängler, 7400 Tübingen

(zum gleichen Thema:)

Sehr geehrter A.K. Tremel,
Ihren Artikel zur Diskussion über „Man“ oder „Mann“ finde ich flach und dümmlich. Gehen Sie – als Entwicklungspädagoge – eigentlich immer in der Weise mit unterdrückten, diskriminierten Gruppen um, daß Sie ihnen in Ihrer arroganten Schreibweise vorschreiben, wie sie sich zu emanzipieren haben zu, wie sie sich nicht emanzipieren können? Haben Sie als Pädagoge eigentlich schon mal davon gehört, daß sich Bewußtsein (auch) durch Sprache ausdrückt? Sie tun Sprache ja fast als eine formale Äußerlichkeit ab und behaupten, Grammatik hätte nichts mit Semantik zu tun. Haben Sie wirklich ein so unhistorisches Bewußtsein zu glauben, Grammatik habe sich im gesellschaftsfreien Raum entwickelt ohne Bezug auf wirtschaftlich-politisch-soziale Machtverhältnisse?

So behaupten Sie, der „normale allgemeine Kontext“ sei geschlechtsunspezifisch. Wo leben Sie eigentlich bzw. wie nehmen Sie Ihren Kontext wahr? Sie scheinen sich ja in der männerzentrier-

ten Sprach- und Denkwelt (hängt übrigens beides zusammen) ganz wohl zu fühlen. Dabei stellt sich bei mir als neuer Leserin dieser *entwicklungspädagogischen Zeitschrift* allerdings die Frage, ob ich aus ihr Anregungen für eine individuell und gesellschaftlich menschliche Entwicklung bekommen kann!

Der „normale allgemeine Kontext“ bezieht sich spätestens seit der Veröffentlichung der zehn Gebote auf Männer. Zunächst klingt hier die Ansprache „Du“ ja sehr geschlechtsunspezifisch, doch dann im 10. Gebot: Du sollst nicht begehren Deines Nächsten Weib! Hierzu gibt es nun zwei Interpretationsmöglichkeiten: Entweder Göttin war der Ansicht, daß alle Geschlechter ausschließliche Frauen lieben und begehren (was durchaus verständlich wäre) oder Gott spricht die ganze Zeit mit „Du“ nur die Männer an (was schon deshalb wahrscheinlicher ist, da es davon ausgeht, daß das Weib einem Nächsten – nicht einer Nächsten – gehört).

Solche Beispiele gibt es in der Geschichte und Gegenwart doch zuhauf. Aber ich will Ihnen hier nicht zuviel kostenlosen Nachhilfeunterricht in feministischer Linguistik geben, bei wirklichem Interesse verweise ich auf das Buch von Luise F. Pusch, *Das Deutsche als Männersprache* (1984).

Ich verstehe ehrlich gesagt überhaupt nicht, warum Sie sich ausgerechnet an dieser Stelle weigern zu differenzieren, obwohl Sie sich doch sonst um Differenziertheit bemühen, oder? Bei der Anrede „Liebe Leser“ läßt die Semantik nun mal auch die Lesart zu, daß allein die Männer gemeint sind. Warum nehmen Sie die Möglichkeit eines Mißverständnisses in Kauf, wo es doch so einfach ist sprachlich zu differenzieren?

Außerdem weisen Sie selbst darauf hin, daß das hd. „mann“ gleichzeitig „mensch“ bedeutete. D.h. also, daß nur Männer als Menschen angesehen wurden (werden). Abschließend stellen Sie die geschlechtliche Differenzierung in der Sprache als „Surrogat handlung“ dar. Diese Funktion möchte ich nicht in jedem Fall abstreiten, doch Sie können es getrost den Frauen selbst überlassen zu entscheiden, ob es sich jeweils nur um eine aufgesetzte grammatikalische Formulierung handelt oder ob mehr dahinter steckt.

Mit freundlichen Grüßen
Ute Rickert, 4800 Bielefeld

P.S.: Ein Tip damit's nicht so umständlich beim Schreiben wird: Verwenden Sie doch ausschließlich die femininen Formulierungen, wobei die Männer dann natürlich immer mitgemeint sind, aber die wissen das ja aus ihrer eigenen Sprachpraxis.