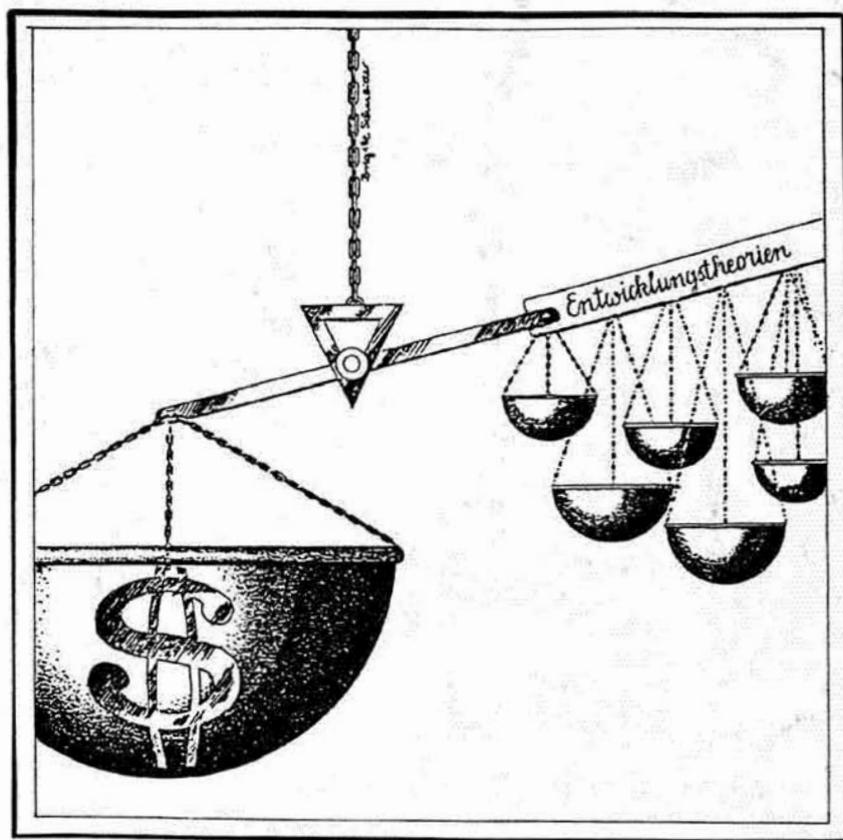


ZEP

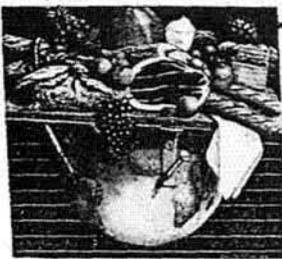
Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

4



Entwicklungstheorie - Entwicklungspädagogik II
Verwicklung von Entwicklung

PROJEKT- WOCHE DRITTE WELT



PROJEKT- WOCHE DRITTE WELT

Unterrichtseinheiten für
die Sekundarstufe I

Herausgegeben von Asit Datta

Das Buch stellt 12 Unterrichtsseinheiten vor, die nicht nur zur Projektwoche – als Projektwoche, sondern auch unter Berücksichtigung der Rahmenrichtlinien, Fächer- und Stundeneinteilung in normalen Unterrichtsstunden durchführbar sind. Die Themen: Wasser.

Das Bild von Afrika, Sahel – Leben am Rande der Wüste, mit Fortschritt ins Elend (Brasilien), Futtermittel, Fast-Food, die uns und Hunger in der Dritten Welt, Planisphäre über Kinderarbeit. Die Unterrichtsseinheiten sind so konzipiert, daß der Schüler damit forschen, handelnd, spielend umgehen und für sich Handlungsperspektiven entwickeln können.

Das Bild von Afrika, Sahel – Leben am Rande der Wüste, mit Fortschritt ins Elend (Brasilien), Futtermittel, Fast-Food, die uns und Hunger in der Dritten Welt, Planisphäre über Kinderarbeit. Die Unterrichtsseinheiten sind so konzipiert, daß der Schüler damit forschen, handelnd, spielend umgehen und für sich Handlungsperspektiven entwickeln können.

**BELTZ
praxis**

Entwicklungspädagogische Versuche gibt es bei uns schon seit gut 20 Jahren. Leider sind diese Versuche zum großen Teil abseits der Schulen abgelaufen. Es gibt viele Lehrer und Schüler, die mit großem Engagement in nichtstaatlichen Organisationen außerhalb der Schule arbeiten. Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl von Kolleginnen und Kollegen, die alle Materialien sammeln, aber angesichts der Rahmenrichtlinien, Schulbuch-Vorgaben, Stunden- und Fächereinteilungen überfordert sind, diese in die Praxis umzusetzen.

Dieser Band stellt 12 Unterrichtseinheiten (UEs) vor, die als Projektwoche auch unter Berücksichtigung der Rahmenrichtlinien, Fächer- und Stundeneinteilungen in normalen Unterrichtsstunden durchführbar sind. Die Autoren verfügen über langjährige Praxis und sind Mitarbeiter verschiedener nichtstaatlicher Organisationen in diesem Bereich. Die Themen der erprobten UEs sind zum Beispiel: Wasser, das Bild von

Afrika, Sahel – Leben am Rande der Wüste, mit Fortschritt ins Elend (Brasilien), Futtermittel, Fast-Food bei uns und Hunger in der Dritten Welt, Planisphäre über Kinderarbeit. Die UEs sind so konzipiert, daß die Schüler damit forschend, handelnd, spielend umgehen und für sich Handlungsperspektiven entwickeln können.

Der Band gibt Hinweise auf nichtstaatliche Organisationen, von denen Lehrerinnen und Lehrer für den Unterricht Hilfe bzw. Referenten holen können.

Asit Datta (Hrsg.)

Projektwoche Dritte Welt
Unterrichtseinheiten für die
Sekundarstufe 1.

(Beltz Praxis). 1988. 198 Seiten.
Broschiert. DM 38,-
ISBN 3-407-62120-5

Beltz Verlag,
Postfach 10 01 54, 6940 Weinheim
Preisänderungen vorbehalten

BELTZ

ZEP 4

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

12. Jahrgang, Dezember 1989

Inhalt:

Hartmut Elsenhans Krise der Entwicklungstheorie	2
Asit Datta Bildung. Am Beispiel Bangladesch	8
Asit Datta / Doris Malkanekar Das koloniale Bildungswesen. Am Beispiel Indiens	12
Gilberto Calcagnotto Brasilien: Krisen eines Landes an der Schwelle zu neuen Abhängigkeiten	14
Bade Onimode Alternative für Afrikas Entwicklung	18
Jayanta Bandyopadhyay Über die Notwendigkeit einer Wissenschaft im Interessedes Volkes	22
Alfred K. Tremel Sozialer Wandel und Erziehungssystem	26
Arno Schöppe Totgesagte leben länger	32
Alfred K. Tremel Die DDR als Lernprozeß?	35
Dagmar Greitemayer Entwicklung der Beziehungen zwischen der BRD und der DDR als Chance für einen Lernprozeß	36
Rezensionen	38
Informationen	11 und 41

Editorial

„Alles hängt mit allem zusammen“ — ist ein beliebter Spruch der Pädagogen. Pädagogik ist keine eigenständige, sondern eine Bezugswissenschaft, sagen die anderen, die „reine“ Wissenschaften vertreten. Darin sehen sie die Schwäche dieser Wissenschaft. Dies ist zugleich auch die Stärke der Pädagogik, weil die Probleme dieser Welt nicht zerteilt in Einzelwissenschaftsdisziplinen erscheinen, folglich sind diese Probleme auch nicht durch sie unabhängig voneinander zu lösen. Solange wir den Gesamtzusammenhang nicht erkennen, werden wir allenfalls Symptome kurieren, nicht die Ursachen. Die Bereiche Ökonomie und Ökologie, menschliche Beziehungen und Entwicklung sind Beispiele dafür. Was die Welt im Inneren zusammenhält, dies zu begreifen und anderen vielleicht deshalb verständlich zu machen, war seit jeher das Ziel der Pädagogik. Deshalb sind die großen Denker wie Sokrates und Gandhi zugleich auch große Pädagogen gewesen.

Nach den heftigen Auseinandersetzungen zwischen den Modernisierungs- und „Dependencia“-Theoretikern, Befürwortern der Grundbedürfnis-Befriedigung, Abkopplung und Self-Reliance-Thesen vom Ende der 50er bis zur Mitte der 70er ist die entwicklungstheoretische Diskussion fast eingeschlafen. Obgleich es Anzeichen dafür gibt, daß man in allen Lagern Abstriche gemacht hat (Senghaas z.B. ist schon längst von seiner Abkopplung abgerückt, und der vehementeste Modernisierungsbefürworter, die Weltbank, spricht mittlerweile wie selbstverständlich von Armutsbekämpfung, ländlicher Entwicklung usw.). Es findet jedoch keine Diskussion mehr statt.

Erfreulich ist deshalb, daß die Zeitschrift „blätter des iz3w“ (Heft 154 und 156) versucht hat, die Diskussion wiederzubeleben. Dort haben sich nur die Einheimischen zu Wort gemeldet (Menzel, Hurtienne, Messner). Auch bei den früheren Diskussionen — mit der Ausnahme von Dependencia — waren die westlichen Theoretiker immer federführend. Dies haben wir zum Anlaß genommen, drei Wissenschaftler aus der Dritten Welt (aus Indien, Nigeria und Brasilien) zu bitten, deren Sicht der Dinge darzustellen. Nicht aus Proporzgründen, sondern als Ergänzung oder als Gegenposition nimmt Hartmut Elsenhans in diesem Heft Stellung.

Asit Datta

Ökonomie und Dritte Welt

Hartmut Elsenhans

Krise der Entwicklungstheorie

Entwicklung - Akkumulation des Kapitals?

Ist Wachstum eine kausale Folge von Investition?

Im Kern liegt der wesentliche Mangel der bisherigen ökonomischen Entwicklungstheorien in ihrer Fassung des Zusammenhangs zwischen Wachstum und Investition. Sie fragen nur nach der Höhe der Investitionen nicht nach ihrer Rolle in komplexen Prozessen des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturwandels, der auch in Kosten-Nutzen-Rechnungen und andere Evaluierungsprozessen nur dann berücksichtigt werden kann, wenn das Ziel des wirtschaftlichen Wandels hinreichend präzise auch quantitativ dargestellt werden kann.

In den gängigen westlichen Wirtschaftstheorien ist Wachstum Folge von Investitionen. Investitionen (1) werden getätigt, wenn Profite erwartet werden und Investitionskapital vorhanden ist. Man muß deshalb dafür sorgen, daß es eine ausreichend breite Bevölkerungsschicht gibt, die reich genug ist um zu sparen. Damit Investitionskapital durch Sparen verfügbar wird, muß die Einkommensverteilung eher ungleich sein. Dieselbe Forderung läßt sich aus der behaupteten Notwendigkeit begründen, daß Profite nur erzielt werden können, wenn die Arbeitskosten niedrig sind.

Das Gefälle Zwischen Reichtum und Armut. Verhindert Armut wirtschaftliches Wachstum?

Armut und die Multis

Die Imperialismustheorie teilt die marxistische Auffassung von Wachstum als Folge der Akkumulation von Kapital. Ihre Anhänger in der Dritten Welt haben deshalb Unterentwicklung als Folge kapitalistischer

Ausbeutung (Übertragung von Wert aus der Dritten Welt in die kapitalistischen Länder) begriffen. Unterentwicklung läßt sich dann als Fehlen des so übertragenen Werts für Investitionen in der Dritten Welt verstehen. Die entwickelten Länder haben zusätzliches Wachstum durch Übertragung von in der Dritten Welt produziertem Wert finanzieren können. Die Lösung des Problems ist die Beseitigung der Ausbeutung durch Abschaffung der wesentlichen Instrumente des Werttransfers, nämlich der Tätigkeit der multinationalen Unternehmen (3) und des ungleichen Tausches (4).

Die Forderungen nach einer neuen Weltwirtschaftsordnung zielen - mit Ausnahme der Forderung nach Öffnung der Märkte in den Industrieländern für verarbeitete Produkte aus der Dritten Welt - auf eine Veränderung der Verteilung der im Weltmaßstab für Investitionen verfügbaren Mittel zugunsten der Dritten Welt.

Armut und Absatzchancen

Sicher wurde in einzelnen entwicklungspolitischen Konzeptionen schon frühzeitig auch auf die Bedeutung *interner Faktoren für die Überwindung von Unterentwick-*

lung verwiesen. Die frühen Ansätze der Modernisierungstheorie zeigten auf, daß verfügbare Finanzmittel nicht für Investitionen verwendet wurden, weil die Armut der Masse der Bevölkerung in der Dritten Welt verhinderte, daß Unternehmer für ihre Produktion Absatzchancen erwarteten (5). Verschiedene Lösungen wurden für dieses Dilemma vorgeschlagen. Im Konzept des gleichgewichtigen Wachstums (6) sollte der Staat die Koordination der Investitionstätigkeit übernehmen, bis diese aufgrund wachsender Märkte privaten Unternehmen übertragen werden konnte. Die Anhänger eines ungleichgewichtigen Wachstums gaben zu bedenken (7), daß gerade in unterentwickelten Ländern das Personal für eine solche an gesamtgesellschaftlichen Interessen orientierte Strategie besonders knapp ist. Sie erwarteten sich von Großprojekten, die eher handhabbar schienen, eine allmähliche Veränderung des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umfelds.

Einfachere Theorien der Abhängigkeit (8) haben die Auswirkungen der Abhängigkeit ausschließlich als Ausbeutung beschrieben und gegenüber der klassischen Imperialismustheorie lediglich als neue These aufgestellt, daß die mit der Ausbeutung verbundene Ausdehnung des Kapitalismus auf noch rückständige Gebiete keineswegs zur Entwicklung von Produktivkräften und zum Ende der Abhängigkeit führe. Solche Progressivität des Kapitalismus hatte Marx in seinen berühmten Artikeln zu Indien durchaus eingeräumt (9). Um zu begründen, warum eine solche kapitalistische Transformation unmöglich ist, haben spä-

tere Formulierungen der Theorie der Abhängigkeit auf politische und soziale Blockierungen des Entwicklungsprozesses in diesen Ländern selbst verwiesen. Sie haben diese internen Strukturen allerdings als Folge der Dominanz des kapitalistischen Weltsystems beschrieben, so daß es ihnen zur Folge unnötig und auch meist unmöglich war, diese internen Strukturen ohne Abschaffung der Abhängigkeit vom kapitalistischen Weltsystem zu verändern (10). Ohne Bruch zwischen unterentwickelten Ländern und dem kapitalistischen Westen waren Reformstrategien in der Dritten Welt zum Scheitern verurteilt.

Armut und die neuen Eliten

Niemand kann leugnen, daß von der Stellung der Dritten Welt in der Weltwirtschaft Behinderungen für ihren Wachstumsprozeß ausgehen. Multinationale Unternehmen transferieren tatsächlich in diesen Ländern erwirtschaftete Gewinne, vor allem weil es für sie keine zusätzlichen gewinnbringenden Investitionsmöglichkeiten gibt. Die Rohstoffpreise haben sich eher ungünstig für die Länder der Dritten Welt entwickelt. Weil die industriell fortgeschrittenen Länder verarbeitete Produkte billiger als die Dritte Welt herstellen konnten, wurden vorhandene handwerkliche Fertigkeiten im Süden niederkonkurriert. Dieses Handwerk fehlte dann als Ansatzpunkt für eine eigene Industrie. Mühsam aufgebaute Industrien kamen unter Wettbewerbsdruck. Die inzwischen rasch durchsetzende Industrialisierung einzelner Entwicklungsländer hat diesen Zusammenhang nicht überall grundlegend verändert. An die Stelle der Abhängigkeit von Industriewarenimporten trat die Abhängigkeit auch der Schwellenländer von Investitionsgüterimporten, weil die neuen Industrien in der Dritten Welt häufig nur durch Einsatz importierter Technologie wettbewerbsfähig sind. Genauso läßt sich nicht leugnen, daß erst die Existenz wirtschaftlich fortgeschrittener Industrieländer den Eliten der Dritten Welt die Möglichkeit gibt, all die modernen Luxusprodukte zu kaufen, die sie begehren, und damit die Notwendigkeit schafft, den Lebensstandard der Massen in der Dritten Welt niedrig zu halten, um diese Produkte auch durch Exporte bezahlen zu können.

Resümee

Um nicht weiterhin das Investitionsgebar multinationaler Unternehmen hinnehmen zu müssen, bräuchten die Länder der Dritten Welt eigene Technologie. Um bei sinkenden Rohstoffpreisen auf andere Produktionen umsteigen zu können, müßten die Länder der Dritten Welt über die Fähigkeit verfügen, Ausrüstungsgüter herzustellen, um bisherige Importe durch lokale

Produkte zu ersetzen. Um ihre Eliten zu entmachten, müßten die Massen in der Dritten Welt konfliktfähig werden, das heißt in der Lage sein, die Orientierung der Produktion an ihren Bedürfnissen auszurichten. All dies setzt eine diversifizierte Wirtschaft voraus, die zwar nicht autark ist, wohl aber erlaubt, die Richtung des eigenen Wachstums und den Umfang der Verflechtung mit dem Weltmarkt selbst zu bestimmen. Die „Weltmarktabhängigkeit“ ist nur ein Verschiebepfad für die

„Der Lebensstandard der Massen in der Dritten Welt wird von den Eliten der Dritten Welt niedrig gehalten, um Luxusprodukte durch Exporte bezahlen zu können“

theoretische Lösung des Entwicklungsproblems, weil auf dieser Analyseebene nur eine andere Verteilung der für Investitionen verfügbaren Mittel gefordert werden kann, ohne daß geklärt würde, wie die Mittel für die Überwindung von Unterentwicklung investiert werden.

Entwicklung und Massenkonsum

Wachstum und Investition

Die Sichtweise, daß *Entwicklung von Kapitalakkumulation abhängig* ist, hat drei Ursachen.

- Vom Standpunkt des einzelnen kapitalistischen Unternehmens erfordert Wachstum selbstverständlich Investitionen. Da die Eliten im Westen sich für die einzigen Demiurgen des Wachstumsprozesses halten, der - in ihrem Selbstverständnis - von ihnen durch Verteidigung des Profits gegenüber den Konsumansprüchen der Arbeiter in Gang gehalten wird, haben sie sich von der Wirtschaftswissenschaft eine Theorie des Wachstumsprozesses konzipieren lassen, die ausschließlich auf der Rolle der Investitionen beruht.
- Unter dem Einfluß der Marx'schen Kritik der politischen Ökonomie haben die Gegner des Kapitalismus eine parallel strukturierte Theorie des

Wachstums entwickelt. Sie weichen von ihr lediglich dadurch ab, daß sie diesen Prozeß als Ausbeutung diffamieren.

Wenn in den unterentwickelten Ländern Fabriken für die produktive Beschäftigung der Masse der Bevölkerung und die Befriedigung ihrer Bedürfnisse fehlten, dann war es naheliegend, ihnen Kapitalhilfe zu geben, um solche Fabriken zu kaufen.

Wachstum und Kredite

Tatsächlich wird in dieser Konzeption die Rolle der Einkommensverteilung und des Konsums der Massen und damit auch deren politische Rolle zu wenig berücksichtigt. Damit eine neue Technologie eingeführt werden kann, muß sie die Kosten senken, so daß es grundsätzlich kein Problem ihrer Finanzierbarkeit gibt, da sie die Gewinnrate gegenüber der alten Technologie, über die Dauer ihres Einsatzes gerechnet, anhebt.

P.T. Bauer (11) hat zu recht darauf verwiesen, daß für ökonomisch sinnvolle Investitionen auch in der Dritten Welt ein *Kreditwesen* genügt, das Unternehmen erlaubt, den Kauf der Investitionsgüter zu finanzieren. Sie können anschließend diese Kredite zurückzahlen. Einer Übertragung finanzieller Ressourcen bedarf es nicht. Zu

„Zu fragen ist also, warum es keine solchen rentablen Investitionsmöglichkeiten gibt, und nicht warum Geld fehlt“

fragen ist also, warum es keine solchen rentablen Investitionsmöglichkeiten gibt, und nicht warum Geld fehlt (12).

Wachstum und Realeinkommen

Investitionen werden rentabel, wenn es für die Produkte, die mit ihnen produziert werden, Absatzmärkte gibt. Daß Technologien nur eingeführt werden, wenn sie die Stückkosten senken, bedeutet, daß bei jeder Neueinführung einer Technologie im Verhältnis zur Gütermenge die Summe der Einkommen, die für Arbeit bei der Produktion und beim Betrieb der neuen Technologie bezahlt werden, abnimmt, sofern

die Reallöhne gleichbleiben. Gleichgewicht zwischen Konsumtion und Produktion kann nur hergestellt werden, wenn die *Reallöhne steigen*. Eignen sich die Unternehmen den zusätzlichen Ertrag an, dann können sie diesen (ohne zusätzlichen Luxuskonsum) nur dann in Nachfrage verwandeln, wenn sie zusätzliche Investitionen vornehmen, mit der Folge, daß die *Produktion immer rascher steigt, ohne daß die Verbrauchsnachfrage folgt* (13). Eine solche Stützung des Wachstums durch die bloße Nachfrage nach Investitionsgütern ist instabil und unrealistisch. *Wirtschaftswachstum hängt also von expandierenden Massenmärkten und damit von steigenden Realeinkommen ab*. Sollten die Lohnforderungen im Verhältnis zu den Produktionskapazitäten in der Konsumgüterproduktion zu hoch sein, steigen die Preise für Konsumgüter und die Profite der Konsumgüterproduzenten. Wenn die Unternehmer vorab erwarten, daß die Verbrauchsnachfrage die Verbrauchsgüterproduktion übersteigen wird, dann werden sie Investitionsgüter bestellen, um ihre Kapazitäten anzupassen. Die Investitionsgüterproduzenten erhöhen die Beschäftigung. Die Lohnsumme in ihrem Sektor steigt, ohne daß kurzfristig das Verbrauchsgüterangebot stiege. Wieder steigen die Preise für die Konsumgüter und die Profite der Konsumgüterproduzenten.

Wachstum und Eigenproduktion

Dieser grundlegende Zusammenhang zwischen Nachfrage und Wachstum gilt offensichtlich dann, wenn eine Wirtschaft die für das Wachstum notwendigen *Investitionsgüter selbst herstellen* kann. Dies ist in den unterentwickelten Ländern wegen ihres technischen Rückstands im Regelfall nicht möglich. Wenn die Nachfrage steigt, dann steigen die Importe und nicht die Nachfrage nach im Land produzierten Investitionsgütern. Dieses Ergebnis kann auch in einer entwickelten Wirtschaft auftreten (weil auch hier die Unternehmer vermehrt auf Importe an Maschinen zurückgreifen könnten). Auftretende Handelsbilanzdefizite führen sowohl im entwickelten, wie im unterentwickelten Land zu Abwertungen. *Spätestens von hier ab verläuft aber der Anpassungsprozeß für entwickelte und unterentwickelte Wirtschaften völlig unterschiedlich*. Die Abwertung macht in den entwickelten Wirtschaften (mit eigener Investitionsgüterproduktion) lokale Anbieter auch bei den Ausrüstungen wettbewerbsfähig, die bisher importiert wurden. In den unterentwickelten Wirtschaften müßte dagegen der Wechselkurs unrealistisch tief sinken, bis die lokale Fertigung von Maschinen billiger als deren Import wäre. Weil und solange unterentwickelte Länder nicht einen wachsenden Anteil der Investitionsgüter, die für Wirtschaftswachstum benö-

tigt werden, lokal produzieren können, führt ein Wachstum des Konsums zu steigenden Investitionsgüterimporten, für die die Zahlungsmittel fehlen (14). Weil und solange die Masse der Bevölkerung in der Dritten Welt arm ist, wird niemand die Produktion von Maschinen zur Steigerung der Produktion für den Massenkonsum aufnehmen. Der Teufelskreis der Unterentwicklung zeigt sich hier: Weil Einkommenssteigerungen für die Armen und für die Reichen zu einem *Konflikt über die Verteilung von Devisen* und nicht zu einer vom Markt bestimmten Verteilung zwischen Lohn und Profit bei steigenden Produktionskapazitäten führt (wie in einem kapitalistischen Industrieland) sind die Verteilungskonflikte in unterentwickelten Ländern so scharf und die politischen Systeme so repressiv. Dabei setzen sich im allgemeinen die oberen Einkommenschichten durch. Ihr Konsum hochwertiger, mit modernster Technologie produzierter Güter ruft nur sehr begrenzt eine lokale Investitionsgüterproduktion hervor, weil die notwendigen Maschinen einen hohen Ausbildungsstand der Arbeiter erfordern. Eine Ausweitung des Massenkonsums führt aber auch nicht automatisch zu lokaler Produktion der dafür notwendigen Investitionsgüter. Das Fehlen einer lokalen Investitionsgüterproduktion ist die materielle Grundlage für den Mangel an finanziellen Ressourcen und für die Forderung der Dritten Welt nach Hilfe und Krediten. Weil aber importierte Technologie kostengünstigere Produktion erlaubt, werden die übertragenen finanziellen Ressourcen nicht für den Aufbau einer lokalen Investitionsgüterproduktion verwendet. *Hilfe,*

„Hilfe, bessere Rohstoffpreise und andere Übertragungen haben zur Folge, daß Unterentwicklung eher fortgesetzt wird“

bessere Rohstoffpreise und andere Übertragungen haben zur Folge, daß Unterentwicklung eher fortgesetzt wird.

Wachstum und lokale Maschinenproduktion

Ein Ausweg aus diesem Teufelskreis ist nur möglich, wenn der Aufbau einer lokalen Produktion von Investitionsgütern gelingt. Sie kann nur kurzfristig durch Konsumver-

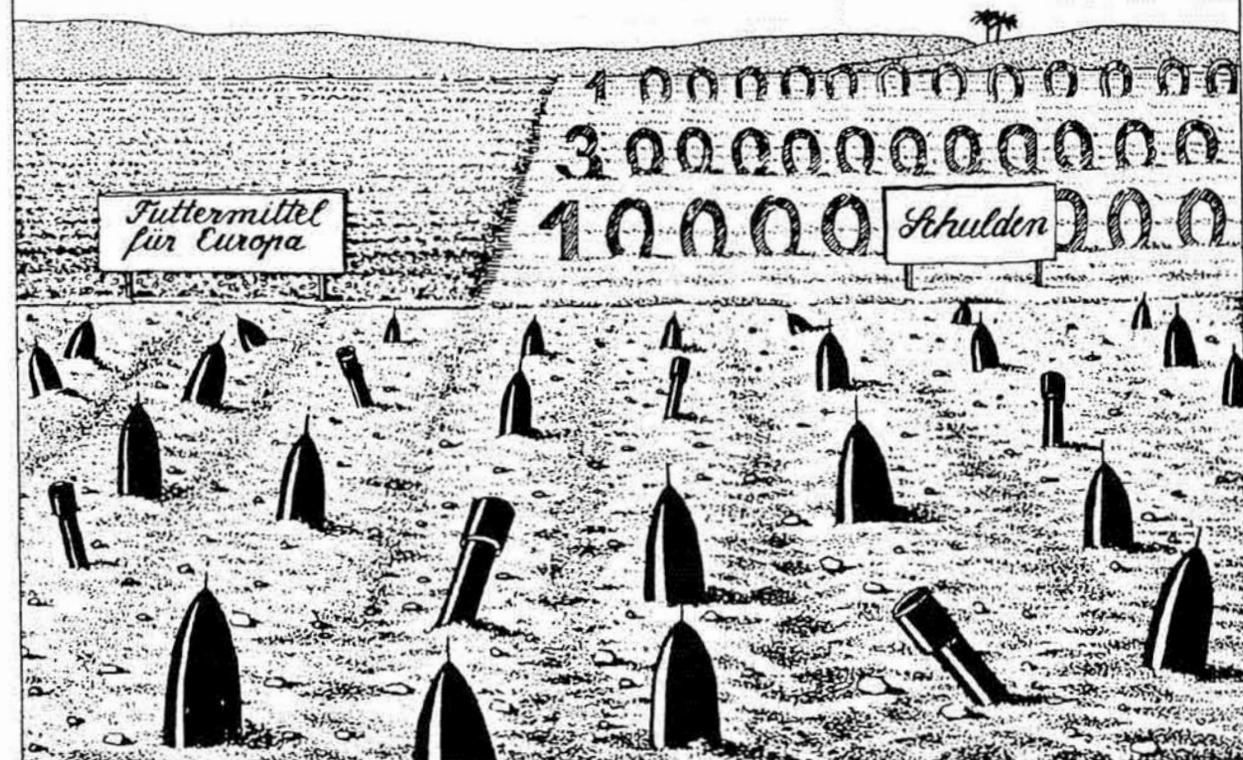
zicht der Massen erreicht werden (15). Die Fertigkeiten und Kenntnisse der Arbeitskräfte in der Dritten Welt erlauben zunächst nur die schrittweise Verbesserung vorhandener Technologien und die Produktion wenig leistungsfähiger Maschinen. Um mit der Herstellung solcher Maschinen die Fertigkeiten und Kenntnisse der betreffenden

„Ein Ausweg aus diesem Teufelskreis ist nur möglich, wenn der Aufbau einer lokalen Produktion von Investitionsgütern gelingt“

Arbeitskräfte zu schulen, muß auch der Einsatz der von ihnen gefertigten Maschinen im Produktionsprozeß möglich sein. Der Verbrauch der mit diesen Maschinen gefertigten Produkte muß steigen. Der Anteil traditioneller gewerblicher Produkte, die mit geringfügig verbesserten traditionellen Technologien hergestellt werden können, ist am Verbrauch der Armen höher als am Verbrauch der Reichen. Allerdings tragen auch die unteren Einkommenschichten bei steigendem Einkommen moderne Produkte nach. Für eine nach dem Volumen gleich hohe Gesamtnachfrage nach modernen Produkten ist aber das Sortiment der nachgefragten Produkte kleiner und der Absatz des je einzelnen Produkts größer, wenn moderne Produkte von Armen nachgefragt werden. Also muß man weniger Technologien auf einmal lernen, hat für sie größere Serien, was die lokale Produktion von Maschinen begünstigt. Die von Armen nachgefragten modernen Produkte (zum Beispiel Fahrrad anstatt Auto) sind außerdem einfacher als die von Reichen nachgefragten. Dies erlaubt den Einsatz weniger anspruchsvoller Maschinen und kann deren lokale Produktion begünstigen. Mit der Ausweitung der *lokalen Maschinenproduktion* steigt die Fähigkeit, auch moderne Maschinen nachzubauen und anzupassen, das heißt die Fähigkeit zu aufholendem Lernen.

Unterentwicklung kann durch planvolle Umstrukturierung des Produktionsapparates auf Massenbedürfnisse, durch steigenden Massenkonsum und durch Aufbau einer lokalen Investitionsgüterproduktion überwunden werden. Dann führt steigender Massenkonsum nicht mehr nur zu

Brigitte Schneider



Wachstum in der 3. Welt

Inflation oder unerträglichen Finanzierungsengpässen. Allende's Chile hat als Dilemma einer unterentwickelten Wirtschaft gezeigt, daß es in einem Entwicklungsland nicht ausreicht, wenn die Masse

„ Mit der Ausweitung der lokalen Maschinenproduktion steigt die Fähigkeit zu aufholendem Lernen “

der Bevölkerung höhere Geldeinkommen durchsetzt. Vielmehr müssen Anstrengungen zum Aufbau einer Investitionsgüterproduktion schon vorher unternommen werden (16). Dafür bereitzustellende Mittel werden unweigerlich von Eliten kon-

trolliert. Die eingangs aufgezeigte Reduzierung des Problems von Entwicklung auf die Höhe der Investitionen dient diesen Eliten als *Rechtfertigung für den Verzicht auf den Aufbau einer lokalen Maschinenproduktion* (zu deren Förderung auch die Erhöhung der Masseneinkommen gehören würde) und für den Kauf von Maschinen für Luxusgüter.

Importierte Technologie und damit auch Entwicklungshilfe schaden nicht deshalb, weil mit den importierten Maschinen nur wenige Arbeitsplätze entstehen, sondern dann und solange der Technologieimport erlaubt, auf den Aufbau einer lokalen Maschinenproduktion zu verzichten, in der neben vielen Arbeitsplätzen auch die Fähigkeit zum technischen Aufholen entsteht. *Die Krise der Entwicklungstheorie besteht also gerade darin, daß sie nicht gefragt hat, wie durch Technologieimport und gesellschaftliche Strukturveränderungen das Wachstum einer lokalen Maschinenproduktion bewerkstelligt werden kann.* Die westliche Modernisierungstheorie mutmaßte, dieses Ergebnis käme irgendwann automatisch. Die Marxisten

mußten den zugrundeliegenden Zusammenhang leugnen, wenn sie nicht als Kern kapitalistischer Akkumulation die Steigerung des Massenkonsums anerkennen wollten. Die Theoretiker der Abhängigkeit hätten mit der Anerkennung dieses Zusammenhangs einräumen müssen, daß unabhängig von den Problemen der Welt-

„ der Schlüssel zur Lösung des Entwicklungsproblems in den Gesellschaften der Dritten Welt selbst liegt “

arbeitsteilung der Schlüssel zur Lösung des Entwicklungsproblems in den Gesellschaften der Dritten Welt selbst liegt.

Alternativen ohne Ökonomie?

*Partizipation contra Ökonomie.
Gibt es eine Konkurrenz zwischen
Sozialwissenschaft und
Wirtschaftswissenschaft?*

Die Krise der Entwicklungstheorie hat zur Folge, daß die Wirtschaftswissenschaft den Sozialwissenschaften Erklärungsspielräume einräumt (17). *Richtige Modelle haben eben nicht funktioniert*, weil die Akteure sich aufgrund ihrer „soziokulturellen Normen“ anders als vorgesehen verhielten. Die Wirtschaftswissenschaftler in den internationalen und bilateralen Geberorganisationen fragen heute Politologen, Psychologen und Soziologen nach den Ursachen dieses Verhaltens und nach Alternativen. Dies ist verbunden mit erhöhtem Interesse an Staat und Verwaltung in der Dritten Welt, den kleinen Unternehmen (informeller Sektor) und den Nicht-Regierungs-Organisationen (NRO). Die Sozialwissenschaftler bringen in diese Diskussion eine Problematisierung ein, in dem sie andere Ziele als Wirtschaftswachstum in den Vordergrund stellen, wie *Umweltschutz, Frauenförderung und Partizipation*.

Daß der Staat in der Dritten Welt zum Instrument der Bereicherung von „Eliten“ geworden ist, habe ich in meiner Theorie der von Staatsklassen dominierten bürokratischen Entwicklungsgesellschaften selbst thematisiert, allerdings mit einer deutlichen Frontstellung gegenüber sum-

„Der geforderte Umbau der Wirtschaften der Dritten Welt erfordert ein hohes Maß an staatlicher Zentralisation und Planung“

marischer Kritik (18). *Der geforderte Umbau der Wirtschaften der Dritten Welt erfordert ein hohes Maß an staatlicher Zentralisation und Planung*. Es geht nicht um die Abschaffung des Staats und der Staatsklassen, sondern um deren Beeinflussung, damit sie sich in der Rivalität ihrer Segmente an Politiken zur die Überwindung von Unterentwicklung ausrichten. Hier sollte die Entwicklungstheorie Anreize benennen, mit deren Hilfe innerhalb von Staatsklassen in der Dritten Welt solches Verhalten gefördert wird. Dazu gehört

auch eine differenzierte Analyse der Aufgabenteilung zwischen staatlicher Planung und Markt.

Die Art der Zusammenführung zwischen soziologischer und wirtschaftswissenschaftlicher Analyse bei der zunehmend als notwendig erkannten Förderung des kleinbetrieblichen Sektors kombiniert eher Denkfehler beider Disziplinen anstatt ihre Stärken. Diese kleinen Unternehmer sind marktorientiert, versuchen aber ihr Risiko zu minimieren. Die Sozialwissenschaften analysieren die vielfältigen Ursachen, aufgrund derer diese Unternehmer auf Gewinnmaximierung verzichten, während die Wirtschaftswissenschaften Beiträge zur wirtschaftspolitisch machbaren Verminderung des Investitionsrisikos dieser Betriebe liefern. Im Ergebnis werden Ausbildungs-, Kredit- und Investitionshilfen angeboten. Gefördert würden diese Unternehmen allerdings vielmehr durch wachsende Absatzmärkte und Zugang zu verbesserten Produktionsmitteln. Komplementäre Maßnahmen zur Stärkung des Massenkonsums (Agrarreform zur Steigerung der Nahrungsmittelproduktion (19)) und der *Aufbau von Kapazitäten zur lokalen Produktion* von einfachen Werkzeugen und Maschinen erlauben die Erzielung von Gewinnen und sind deshalb *geeigneter als Kredite und Trainingsprogramme*. Überdies kann direkte Förderung nur eine kleine Zahl von kleinen Unternehmen erreichen, weil die finanziellen Mittel knapp und die Verwaltungsprobleme groß sind. Im Ergebnis kombinieren die geförderten Kleinunternehmen wegen Konkurrenzvorteilen gegenüber nichtgeförderten die Fehler der großen (Monopol) und der kleinen Unternehmen (geringe Innovationsfähigkeit, geringe technische Kompetenz).

Die Enttäuschung über den Staat und die Verwaltung in der Dritten Welt hat zu erhöhtem Interesse an Nicht-Regierungs-Organisationen geführt (20). Wegen der Partizipation der Armen, wegen der moralischen Lauterkeit ihrer Kader und wegen ihrer oft noch geringen Größe wird von ihnen erwartet, daß sie Entwicklungshilfgelder, aber auch staatliche Mittel effizienter und effektiver verwenden. Eine eingehende Betrachtung solcher Organisationen muß aber zu folgenden Einwänden führen: Ihre positiven Eigenschaften sind Folge ihres geringen Umfangs. Wenn sie im Rahmen einer auf sie setzenden Entwicklungspolitik zu Großorganisationen werden, darf nicht erwartet werden, daß sie diese positiven Verhaltensmuster beibehalten. Auch die Staatsklassen haben häufig mit idealistischen Programmen und entwicklungsorientierten Verhalten ihren Weg in die Mißwirtschaft eingeschlagen.

Bei allen Nicht-Regierungs-Organisationen kommen Mittel von außen mit Partizi-

pation von unten zusammen. Diese Mittel von außen erlauben den Organisationen Wachstum und Überleben, ohne Abhängigkeit von der effektiven Partizipation der betreuten Massen. Hier spricht die glaubhafte Behauptung solcher Partizipation. Nicht-Regierungs-Organisationen ähneln in ihrer politökonomischen Basis eher den Staatsklassen als westlichen Gewerkschaften. Wenn Gewerkschaften das Vertrauen ihrer Mitglieder verlieren, treten diese aus. Weil die Arbeiter in einem kapitalistischen Industrieland aufgrund der Nachfrage nach Arbeit über eigene Verhandlungsmacht verfügen, können sich ihre Organisationen nur bedingt verselbständigen und sie aus Entscheidungsprozessen ausschließen. Nicht-Regierungs-Organisationen beziehen dagegen erhebliche Ressourcen von außen. Wenn sich Teile ihrer politischen Basis abwenden, können sie mit Hilfe dieser Ressourcen Klientelsysteme bei der Zielgruppe aufbauen und diese an sich binden. Genau dies ist der Entwicklung eher hemmende Mechanismus, mit dem Staatsklassen auch lokal ihre Herrschaft bisher befestigten. Im Zusammenhang mit den Nicht-Regierungs-Organisationen ist deshalb von einer Überforderung zu warnen.

„Im Zusammenhang mit den Nicht-Regierungs-Organisationen ist deshalb von einer Überforderung zu warnen“

Zusammenarbeit mit den Nicht-Regierungs-Organisationen und Förderung der Kleinindustrie erlauben nicht den Verzicht auf eine politische Ökonomie der Überwindung von Unterentwicklung, die selbstverständlich auf Wachstum setzen muß. Partizipation und Förderung von Minderheiten haben in einer solchen Strategie nicht deshalb einen herausragenden Stellenwert, weil das Wachstumsziel für die Dritte Welt obsolet geworden wäre, sondern weil die Unterschichten in der Dritten Welt außerordentlich heterogen sind. Im sich industrialisierenden Europa des 18. und 19. Jahrhunderts wurde die Masse der Bevölkerung relativ rasch zu besitzlosen Proletariern, einer homogenen Unterschicht, die sich aufgrund der Gleichartigkeit ihrer sozialen Lage solidarisch organisieren konnte und damit zum Klassenkampf fähig war, der das Wachstum der Produktivkräfte förderte. Ohne „Durchkapitalisierung“ überleben in der Dritten

Welt viele vorkapitalistische Strukturen (auch wenn sie vom kapitalistischen Sektor funktionalisiert wurden), in denen Menschen auf vielfältige Weise ausgebeutet werden. Die soziale Lage der Unterschichten ist deshalb sehr viel heterogener. Die Bildung breiter Koalitionen ist schwierig. Vereint werden können diese Unterschichten nur dann, wenn ein gesamtwirtschaftliches Konzept und nicht nur ein isoliert mikroökonomisches Projekt der Überwindung von Unterentwicklung entsteht und vielfältige Initiativen integrieren kann. Hier ist die Zusammenarbeit von Makroökonomie, Mikroökonomie, Makrosoziologie und Mikrosoziologie, Psychologie und Anthropologie gefragt, nicht aber die Ausgrenzung der Ökonomie durch voluntaristische Überhöhung des Prinzips der Partizipation.

Anmerkungen

- (1) Vgl. z. B. Rostow, Walt Whitman (1960): Studien der wirtschaftlichen Entwicklung. Eine Alternative zur marxistischen Entwicklungstheorie. Göttingen: Vandenhoeck/Ruprecht; S. 41 f.
- (2) Vgl. z. B. Szentes, Tamás (1971): The Political Economy of Underdevelopment. Budapest: Akadémiai Kiadó; S. 308. Ders.: (1968): Interpretations of Economic Underdevelopment (A Critical Study). Budapest: Center for Afro-Asian Research of the Hungarian Academy of Sciences; S. 25.
- (3) Vgl. z. B. Newfarmer, Richard S./Mueller, Willard F. (1975): Multinational Corporations in Brazil and Mexico: Structural Sources of Economic and Noneconomic Power. Report to the Subcommittee on Multinational Corporations of the Committee on Foreign Relations. United States Senate. Washington: US Government Printing Office; S. 26. Fajnzylber, Fernando/Martinez Tarragó, Trinidad (1976): Las empresas transnacionales. Expansión a nivel mundial y proyección en la industria mexicana. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- (4) Emmanuel, Arghiri (1969): L'échange inégal. Essai sur les antagonismes dans les rapports économiques internationaux. Paris: Maspéro.
- (5) Rosenstein, P. N. (1943): Problems of Industrialization of Eastern and South Eastern Europe, in: Economic Journal, (53 - 210) Juni/September; S. 202 - 211.
- (6) Nurkse, Ragnar (1953): Problems of Capital Formation in Underdeveloped Countries. New York: Oxford University Press.
- (7) Hirschman, Albert O. (1958): The Strategy of Economic Development. New Haven: Yale University Press.
- (8) Frank, André Gunder (1969): Latin America: Underdevelopment of Revolution. Essays on the Development of Underdevelopment and the Immediate Enemy. New York: Monthly Review Press; S. 3 - 12.
- (9) Karl Marx (1972): Die britische Herrschaft in Indien, MEW 9. Berlin: Dietz; S. 127 - 133. Ders.: Die künftigen Ergebnisse der britischen Herrschaft in Indien, MEW 9. Berlin: Dietz; S. 220 - 226.
- (10) Dos Santos, Theotonio (1976): The Crisis of Contemporary Capitalism, in: Latin American Perspectives, (3-2) Frühling; S. 84 - 99. Cardoso, Fernando H. (1977): The Consumption of Dependency Theory in the United States, in: Latin American Research Review, (12-3); S. 7 - 24.
- (11) Bauer, Péter Tamás (1981): Equality, the Third World and Economic Delusion. Cambridge, Mass.: Harvard University Press; S. 45.
- (12) Dazu: Bagchi, Amiya Kumar (1972): Private Investment in India 1900 - 1938. Cambridge: Cambridge University Press; p. 27.
- (13) Ausführlich: Elsenhans, Hartmut (1986): Der Mythos der Kapitalintensität und die notwendige falsche Technologiewahl der Entwicklungsländer, in: Kohler-Koch, Beate, Hrsg.: Technik und internationa-

le Entwicklung. Baden-Baden: Nomos; S. 268 - 274.

(14) Vgl.: Singer, Hans W. (1950): US Foreign Investment in Underdeveloped Areas. The Distribution of Gains between Investing and Borrowing Countries, in: The American Economic Review, (40-2) Mai; S. 482 - 484. Prebisch, Raúl (1962): The Economic Development of Latin America and its Principal Problems, in: Economic Bulletin for Latin America, (7-1) Februar; S. 8 - 16.

(15) Elsenhans, Hartmut (1982): Die Überwindung von Unterentwicklung durch Massenproduktion für Massenbedarf - Weiterentwicklung eines Ansatzes, in: Nohlen, Dieter/Nuscheler, Franz, Hrsg.: Handbuch der Dritten Welt (I): Unterentwicklung und Entwicklung - Theorien, Strategien, Indikatoren. Hamburg: Hoffmann/Campe; S. 163 - 176.

(16) So: Sideri, Sandro (1974): Introduction, in: Sideri, Sandro (ed.): Chile 1970 - 73: Economic Development and its International Setting. Self-Criticism of the Unidad Popular Government Policy. Den Haag: Martinus Nijhoff; pp. XIII - XIX. Bitar, Sergio (1979): Transición, socialismo y democracia. La experiencia chilena. Mexico: Siglo Veintiuno; S. 159.

(17) Als Bsp. OECD (1988) Development Cooperation: Efforts and Policies of the Members of the Development Assistance Committee. 1987-Report Paris: OECD. Paul, Samuel (1987): Community Participation in Development Projects. The World Bank Experience. World Bank Discussion Paper No 6. Washing-

ton, D. C.: Weltbank.

- (18) Elsenhans, Hartmut (1981): Abhängiger Kapitalismus oder bürokratische Entwicklungsgesellschaft. Versuch über den Staat in der Dritten Welt. Frankfurt: Campus; S. 242 - 244.
- (19) Elsenhans, Hartmut (1979): Agrarverfassung, Akkumulationsprozess, Demokratisierung, in: Elsenhans, Hartmut, Hrsg.: Agrarreform in der Dritten Welt. Frankfurt: Campus; S. 505 - 652.
- (20) Dijk, Meine Pieter van (1986): Collaboration Between Government and Non Government Organizations in Rural Development in Sub-Saharan Africa. Paris: OECD. Voluntary Aid for Development. The Role of Non-Governmental Organizations. Paris: OECD.

Dr. Hartmut Elsenhans, geboren 1941, ist Professor für Internationale Beziehungen an der Universität Konstanz. Er unternahm verschiedene Feldforschungen beispielsweise in Algerien, Senegal, Mali, Indien und Bangladesch. Veröffentlichungen u.a.: Abhängiger Kapitalismus oder bürokratische Entwicklungsgesellschaft. Versuch über den Staat in der Dritten Welt. Frankfurt/New York 1984 (2. Aufl.); Nord-Süd-Beziehungen. Geschichte, Politik, Wirtschaft, Stuttgart 1984.

Harry K. Wells Sigmund Freud

Herausgegeben 50. Todestag Sigmund Freuds, auf den – mögen sie ihren Urvater noch so verleugnen oder symbolisch töten – die psychoanalytischen Schulen immer rekurrieren.

In Wells' eigenen Worten: „Die Psychoanalyse muß konfrontiert werden mit dem Versuch, die objektiven experimentellen Methoden der Naturwissenschaft spezifisch auf die höheren Hirnpartien als Organ des psychischen Lebens anzuwenden. Pawlows Wissenschaft von der höheren Nervenstätigkeit erfüllt diese Anforderungen, und daher müßte eine Gegenüberstellung von Freud und Pawlow Antwort auf unsere Fragen geben.“

Dieses Buch geht auf zwei Ebenen vor: 1. der einer Untersuchung der Psychoanalyse selbst. Vom Ergebnis dieser Untersuchung hängt der Wert und die Glaubwürdigkeit der Theorien ab; 2. der einer Konfrontation zwischen Freud und Pawlow, um herauszufinden, ob die objektiven Methoden der Wissenschaft auf das geistige Leben überhaupt anwendbar sind.“

306 Seiten

DM 24,-

Verlag zur Förderung der
wissenschaftlichen Weltanschauung

Tulbeckstr. 4, 8000 München 2, Tel.: 089/5026499

Asien

Pädagogik und Dritte Welt

Asit Datta

Bildung. Am Beispiel Bangladesh

Da Bangladesh, Pakistan und Indien, dieselbe koloniale Vergangenheit haben, unterscheiden sich das Schul- und Hochschulsystem in diesen Ländern nur unwesentlich. Die negativen kolonialen Reminiszenzen im Bildungssektor erlebt man in Pakistan und Bangladesh ein wenig krasser als in Indien. Dies liegt u.a. daran, daß die beiden Länder die längste Zeit ihrer Geschichte unter autoritärer Militärherrschaft gestanden haben (Pakistan) bzw. immer noch stehen (Bangladesh).

Bangladesh (früher Ostpakistan) wurde von den (West-) Pakistanis bis zur Unabhängigkeit/Staatsgründung im Jahre 1971 und von den Glaubensbrüdern des Westen wie eine Kolonie behandelt. Die Industrie, Banken, Verwaltung, der Handel, Verkehr und vor allem alle militärischen Waffengattungen wurden von den Pakistanis vollkommen beherrscht. Das durch eine überwältigende Mehrheit gewählte Staatsoberhaupt einer zivilen Regierung, der „Befreier“, Sheikh Mujibur Rahman, wurde knapp drei Jahre danach ermordet. Die Militärs über-

„ Den jetzigen selbsternannten Präsidenten, General Ershad, schätzen die Kollegen/Innen der Universität Dhaka als das korrupteste Staatsoberhaupt in der Dritten Welt nach Ferdinand Marcos ein.“

nahmen die Macht. Seither gab es nur 3 Jahre, 1979-82, eine gewählte Zivilregierung. Den jetzigen selbsternannten Präsi-

denten, General Ershad, der seit 1982 regiert, schätzen die Kollegen/Innen der Universität Dhaka als das korrupteste Staatsoberhaupt in der Dritten Welt nach Ferdinand Marcos ein.

Bei den Statistiken aus der Dritten Welt ist eine besondere Vorsicht geboten, weil man nie weiß, wie sie zustande kamen. Dennoch geben diesen Zahlen eine gewisse Orientierung. Um einen Eindruck über die Unterschiede im „Bildungsstand“ der drei Länder zu geben, seien hier die Statistiken nach der letzten Volkszählung (1980/81) wiedergegeben. Demnach waren Analphabeten: 74 % in Pakistan, 71 % in Bangladesh und 59 % in Indien; die Einschulungsquoten für Mädchen/Jungen lagen bei 32/61 % in Pakistan, 50/70 % in Bangladesh und 74/100 % in Indien. Dies sagt zwar viel über den Grad der Organisation, aber wenig über das System selbst aus. Was das Bildungssystem angeht, haben die drei Länder viel mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede. Darin spiegelt sich die gemeinsame koloniale Vergangenheit wieder.

In den letzten drei Jahren war ich dreimal in Bangladesh, einmal in Pakistan und dreimal in Indien (zweimal auf Einladung des Goethe-Instituts). In diesem Jahr war ich mit einer DAAD-Dozentur für zwei Wochen am Institute for South and South-east Asian Studies der Universität Kalkutta und vier Wochen am Centre for Social Studies der Universität Dhaka. Da wir, KollegenInnen des Centres von Dhaka und ich, ein gemeinsames Projekt über „das formale und informelle Bildungswesen in Ban-

gladesh“ planen, haben wir gezielt einige Schulen und Bildungseinrichtungen des NGO's sowohl in der Hauptstadt Dhaka als auch in den Dörfern besucht. Ausführliche Gespräche habe ich mit allen Beteiligten — SchülerInnen, LehrerInnen, DirektorInnen, SchulrätenInnen (supervisors), VertreterInnen der NGO's (Nicht-Regierungs-Organisationen), mit den zuständigen Personen für Lehrerausbildung (Teachers' Training College, Dhaka) sowie KollegInnen der Universität Dhaka — in der Landessprache Bangla (die auch meine Muttersprache ist) geführt.

Um das gesamte Bildungssystem richtig einordnen zu können, ist m.E. notwendig, etwas mehr als nur über die Grundschulsituation zu erfahren. Deshalb werde ich im folgenden auch darüber berichten, was in der Hierarchie des Bildungssystems davor und danach geschieht (Kindergärten, Colleges, Universitäten — von den 7 Landesuniversitäten habe ich 3, neben Dhaka, auch Jahangirnagr und Rajsahi miterlebt). Auf die Sekundarschulen (high-schools) gehe ich nicht explizit ein, weil sie in Bangladesh nicht wesentlich anders als in Indien sind (siehe den Brief von Frau Malkanekar in diesem Heft).

Die Kindergärten für die Reichen; sie gibt es nur in Dhaka, vielleicht auch in anderen Großstädten, aber nicht auf dem Lande. Wozu auch? Für den Zweck, für den man hierzulande ein Kindergarten einrichtet (Kinder aufzubewahren, Bezugspersonen zu ersetzen, das Spielen mit Gleichaltrigen zu ermöglichen, psychomotorische Fertigkeiten und sozialen Umgang zu lernen), dieses kann das Kind alles zuhause haben — auch wenn beide Elternteile arbeiten. Da die Kinder der armen Leute sehr früh für verschiedenen Arbeiten eingespannt werden, ist ein Kindergarten für sie ohne Bedeutung. Die „reichen“ Eltern, die sich leisten können, stellen je nach Kinderzahl ein oder mehrere Kindermädchen ein. Der Begriff „Kindermädchen“ ist wörtlich zu

verstehen, weil diese meistens zwischen 6 und 12 Jahren alt sind. Die Kindermädchen sind für Mittel- und Oberschichtfamilien in den Städten fast obligatorisch.

„Der Begriff Kindermädchen ist wörtlich zu verstehen, weil diese meistens zwischen 6 und 12 Jahren alt sind“

Die Kindergärten in Dhaka haben eine andere Funktion. Diese sind fast ausschließlich in privater Hand und die Monatsgebühr beträgt zwischen 450,- und 800,- Takas pro Kind. Diese Summe beträgt zwar umgerechnet nur etwa 28,- bzw. 50,- DM, ist aber eine astronomische Zahl gemessen an dem Monatsverdienst einer Person im informellen Sektor. 60 % der arbeitenden Bevölkerung in Dhaka, wozu auch Kinder und Jugendliche zählen, sind in diesem Sektor beschäftigt, jeder 4. davon ist ein Rikschafahrer. Also sind die Kindergärten weder für sie noch für die anderen, die nicht eine so hohe Gebühr zahlen können (das sind etwa 90 % der Stadtbevölkerung) vorgesehen. Die Eltern, die es sich leisten können, betrachten diese Institution als die erste Stufe für die künftige Karriere ihres Kindes. Fast alle Kindergärten befinden sich in dem vornehmen Viertel (Dhanmondi). Die Kinder werden in Altersgruppen eingeteilt, nicht etwa zum Spielen, sondern zum Lernen, die Gruppen heißen KG1 (für 3-jährige), KG2 (für 4-jährige) usw. Von Anfang an werden die Kinder unterrichtet und auch benotet (für ABC-Lernen, schöne Handschrift, Malen etc.).

Die Zeit, die die Kinder dort verbringen (die jüngeren 2, die ältesten 5 Stunden), ist in Unterrichtsstunden eingestellt. Bangla, Englisch, Rechnen, Malen, Singen und Spielen. Die Kinder lernen, das Gelernte exakt wiederzugeben. Ein 4-jähriges Kind z.B., das zu Hause einen großen Garten hat, malt einzelne Blumen auf einen dreieckigen Topf. Einen ähnlichen Topf hat es zu Hause nicht gesehen. „Den Topf müßt Ihr so malen, hat die Lehrerin gesagt“, meint das Kind. Der Kindergarten ist eine Miniatur-Privatschule — mit dem einzigen Unterschied, daß die Klassenstärke (10-12) noch viel kleiner ist. Die Kinder tragen Uniform und lernen in Zeittakten. Die Eltern sind besorgt, wenn ihr Kind nicht schon in KG1 das „Klassenbeste“ wird. Der von den Lehrpersonen und An-

gestellten selbstorganisierte Kindergarten an der Universität ist eine Ausnahme von dieser Regel.

Verschiedene Grundschulen für verschiedene Sozialschichten: In den Großstädten, besonders in Dhaka, gibt es unzählige Arten von Grundschulen: staatliche, halbstaatliche, Bangla- bzw. Englisch — medium — private und Madrassas (konfessionelle, wo die Kinder von Anbeginn Arabisch lernen, um den Koran lesen zu können; dort werden sie auch in rituelle Handlungen eingewiesen). Abgesehen von Madrassas kann man alle andere Typen nach Elterneinkommen einteilen. Die Kin-

derlei „Nebenverdienstmöglichkeiten“. In Dhaka sinkt die Versetzungschance eines Kindes, wenn es nicht gleichzeitig Privatunterricht gegen Bezahlung bei dem/der KlassenlehrerIn nimmt. Der Stadt-Land-Unterschied ist der, daß während in Dhaka die LehrerInnen immerhin Scheinargumente liefern („die Bücher sind vergriffen“), sie auf dem Lande ohne Umschweife Geld von den Eltern fordern. Während sie in Dhaka wenigstens täglich in der Schule erscheinen, gehen ihre KollegInnen in den



der der Armen besuchen die staatlichen bzw. halbstaatlichen Schulen (Klassenstärke 50-60 und mehr, körperliche Züchtigung ist an der Tagesordnung). Man muß zwar keine Schulgebühr zahlen, aber im Gegensatz zu Indien gibt es eine Kleiderordnung (Uniform — eine Einnahmequelle für die Schule, welche von der von ihr beauftragten Firma dafür Geld kassiert); wie in Indien herrscht zwar Lehrmittelfreiheit,

„Die kostenlosen Schulbücher sind angeblich gleich vergriffen, man bekommt sie aber von der Lehrperson, wenn man dafür zahlt“

hier sind aber die Schulbücher angeblich gleich vergriffen, man bekommt sie aber von der Lehrperson, wenn man dafür zahlt. Die GrundschullehrerInnen werden so schlecht bezahlt, daß sie davon nicht einmal auf dem Lande leben können, geschweige denn in einer Großstadt. So ersinnen sie al-

Dörfern regelmäßig anderen Berufen nach oder arbeiten in der Subsistenzwirtschaft. Als wir an einem Wochentag zur normalen Schulzeit Sakipur besuchten (ein Dorf in Tangail, etwa 70 km und 3 Autostunden von Dhaka entfernt), habe ich das leere Schulgebäude gesehen. Die mich begleitende deutsche Entwicklungshelferin klärte mich auf, jede(r) geht für sich der eigenen Arbeit nach. Sie erzählte mir, als sie eines Tages

zufällig den Lehrer mit einigen SchülerInnen traf, wollte der Lehrer unbedingt von ihr „bescheinigt“ haben, daß sie ihn in der Schule getroffen habe. Dies brauche er für die Behörden in Dhaka. Die Frau hat mit der Schule nichts zu tun, zufällig befindet sich das Entwicklungsprojekt in diesem Dorf.

Die „drop-outs-Quote“ (der SchülerInnen, die die ersten zwei Klassen nicht durchstehen bzw. in dieser Zeit die Schule verlassen) liegt in den nicht privaten Schulen offiziell bei 60 %. In den ländlichen Gebieten ist die Quote erheblich höher (80-85 %). Die Hinderungsgründe sind: Schuluniform-Zwang, Lehrmittelgeld, sonstige Zuwendung für Lehrpersonen und Schule und vor allem in den Dörfern die festgelegte Schulzeit (10-13 Uhr). Eine Zeit, in der die Kinder für die Arbeit entweder im Haushalt oder auf dem Feld gebraucht werden.

Indizien für diese Annahme liefern die Erfolge der NGO's. BRAC (Bangladesh Rural Advancement Committee) z.B. ist schon seit einiger Zeit in der informellen Erwachsenenbildung tätig. Seit 1982 bemüht sich diese Organisation informell auch um die „drop-outs“-Kinder (8-11-jährigen). BRAC bildet eigene LehrerInnen aus; die Kinder brauchen weder Schulgeld noch Lehrmittel zu bezahlen (die Schulbücher werden kostenlos abgegeben), es gibt keine Kleiderregelung, keinen Uniformzwang, und die Schulzeit wird nach Wunsch der Eltern festgelegt (entweder 7-10 Uhr oder 17-20 Uhr). Nach dem letzten BRAC-Bericht ist die „drop-outs-Quote“ weniger als 2 %.

Die „drop-outs-Quoten“ in Madrassas sind geringer als der Durchschnitt, weil einerseits das in allen Schulen vorherrschende Prinzip von Disziplin und Gehorsam noch strenger gehandhabt wird, andererseits die Lehrer nicht auf Zusatzverdienst (Uniformzwang, Geld für Schulbücher) aus sind. Die Privatschulen sind gewissermaßen eine Fortführung des oben beschriebenen Kindergartens. Die Monatsgebühren sind so hoch, daß nur die reichen Eltern sich diese für ihre Kinder leisten können. Der zusätzliche Finanzbedarf für Schuluniform und -bücher spielt für diese Eltern keine Rolle. Die Klassenfrequenz ist 25-30. Auch hier herrscht strenge Disziplin, und Leistungen werden wie in anderen Bildungsbereichen daran gemessen, wie man das Gelernte „unverfälscht“ wiedergeben kann.

Ein Grundschulabschluß hat keine andere Bedeutung als die einer Berechtigungsbescheinigung für den Besuch einer weiterführenden Schule. Auch das könnte ein Grund für die hohe „drop-outs-Quote“ in den ersten zwei Grundschuljahren sein. Die Sekundarschulen (secondary and higher secondary) sowie Colleges übergehen wir aus

dem eben erwähnten Grund. Formal sind sie nach dem anglo-amerikanischen Muster organisiert. Die besten Aussichten auf ein Studium, damit bessere Berufsperspektiven haben SchülerInnen, die eine Privatschule — möglichst Englisch-medium — besucht haben. Die reichen Eltern träumen davon, ihr Kind zwecks (Weiter-) Studium ins Ausland zu schicken (nach GB, USA oder wenigstens nach Indien).

Chaos und Ordnung

Das universitäre Lernen: Auf den ersten Blick von außen hat man den Eindruck, daß die Zustände an den Universitäten sehr chaotisch, verwirrend, ja unerträglich seien. Nach dem anglo-amerikanischen Vorbild spielt sich das universitäre Leben auf dem Campus ab. Alle StudentInnen, die von außerhalb der Stadt kommen, leben in „Halls“ (getrennt in Studenten- und Studentinnenwohnheimen). In Dhaka sind es z.Zt. 25 % der 26.000 Studierenden. Die Wohn- und Arbeitsbedingungen in diesen Halls sind hier kaum vorstellbar. Es gibt 3-4 Bett-Zimmer, die häufig überbelegt sind, mit bis zu 5-6 Personen. Manche Studenten müssen aus Platzmangel auf den Fluren schlafen. Es gibt häufig nicht einmal einen Arbeitstisch in jedem Raum. Zum Arbeiten müssen die StudentInnen sich in eine Halle begeben, wo manchmal bis zu 100 Personen sitzen. Dort sind aber wenigstens Einzeltische und eine kleine Bibliothek mit Lehrbüchern aller Fachrichtungen vorhanden. Da alle Studiengänge streng nach Syllabus geregelt sind, kann man dort alle notwendigen Bücher finden.

Das universitäre Lernen bis hin zum postgradualen Studium (Master; Magister) ist schulisch nach dem Syllabus-Modell aufgebaut. Das kreative, innovative und forschende Lernen ist nicht gefragt, es wird auch nicht von den StudentInnen erwartet, daß sie selbständig handeln. Folglich gibt es kaum Seminare in unserem Sinne, sondern nur Vorlesungen. Der Syllabus ist in jedem Fach relativ umfangreich. Unterrichtet wird nach dem Motto, der/die Leh-

„Fast regelmäßig gab es auf dem Universitätskampus nächtliche Schießereien“

rerIn lehrt, die StudentInnen hören zu und schreiben mit. Was und wieviel sie mitbekommen haben, wird regelmäßig in ver-

schiedenen Tests, vierstündigen Klausuren, überprüft (viertel-, halb- und jährlich finden solche Examen statt).

Andererseits ist das Chaos das Alltägliche. Jeden Tag finden irgendwelche Proteste, Demonstrationen, Schlägereien im Universitätscampus statt. Während meines einmonatigen Aufenthalts innerhalb des Campus habe ich 4 ganztägige Streiks miterlebt, dem 5. entging ich, indem ich einen Tag früher abreiste. Fast regelmäßig gab es dort nächtliche Schießereien. Es wurde zwar nicht gezielt geschossen, aber zufällige verletzte oder Tote sind nicht selten (diese sind wiederum Anlässe für weitere Streiks, Demonstrationen usw.). Zu Beginn meiner Tätigkeit war ich der Meinung, daß in diesem Chaos das Lehren und Lernen nicht stattfinden kann. Überrascht war ich dann zu sehen, wie „diszipliniert“ es in den Hörsälen, die immer voll waren,

„Während draußen Tausende demonstrierten, lauschten und schrieben die StudentInnen in den Hörsälen auf, was ihnen vorgetragen wurde“

zuzug. Während Tausende draußen demonstrierten, lauschten und schrieben die StudentInnen auf, was ihnen vorgetragen wurde. Die Demonstrationen sind Ausdruck der Machtlosigkeit, weil die StudentInnen kein Mitspracherecht in den Selbstverwaltungsorganen haben, meine ich. Die StudentInnen und KollegInnen klärten mich auf, daß der Grund woanders liegt. Die Universität ist zwar sehr hierarchisch organisiert, es gibt aber immer noch eine Autonomie — trotz Militärherrschaft. Die Militärregierung möchte diese Autonomie beenden. Deshalb, meinten die Betroffenen, schmuggeln die Militärs Unruhestifter, Krawallmacher auf den Campus, liefern Gewehre und Munition. Damit sie einen Grund haben, die Autonomie zu beenden.

Widersprüche über Widersprüche: hierarchische Ordnung paart sich mit der Autonomie. Es herrscht ein totales Chaos, eine ständige Unruhe, unmotivierte Gewalttaten, und es gibt zugleich einen „geordneten Lehrbetrieb“. Gefragt sind Disziplin, Gehorsam und Auswendiglernen, und gelehrt wird nach „Textbüchern“, die nicht infrage gestellt werden. Es gibt zahlreiche Lehrge-

biete, wo Forschungsarbeiten und -projekte, Ansätze undenkbar sind, andererseits gibt es Institute wie das „Centre for Social Studies“, in dem auch nach internationalem Maßstab ernsthaft geforscht wird. Rein äußerlich fällt das Institut sofort auf. In einem islamischen, von den Militärs regierten und

von Männern beherrschten Land arbeiten dort fast ausschließlich Frauen. Unter 10 KollegInnen und MitarbeiterInnen sind dort nur 2 Männer.

Gibt es eine Ordnung im Chaos?

Dr. Asit Datta, geb. 1936 in Indien, ist Privatdozent an der Universität Hannover, Fachbereich Schulpädagogik. Desweiteren fungiert er als Redakteur der Zeitschrift für Entwicklungspädagogik und hat ist Gastherausgeber des vorliegenden Heftes.

Informationen

„Von der Dritte-Welt-Pädagogik zur Entwicklungspädagogik“

Die Deutsche Forschungsgemeinschaft hat grünes Licht gegeben für das Forschungsprojekt „Von der Dritten Welt-Pädagogik zur Entwicklungspädagogik — Zur Geschichte eines Lernbereichs“. Forschungsleiter ist Alfred K. Tremel (Hamburg); finanziert werden neben Sachmitteln u.a. 2 Wissenschaftliche Mitarbeiter (1/2) für 2 Jahre (Annette Scheunpflug-Peetz, Bamberg, Klaus Seitz, Tübingen). Erste Ergebnisse wird es also ab Mitte 1992 geben. Kontakt: Prof. A.K.Tremel, 2055 Dassendorf, Pappelallee 19.

akt

Zeitschrift INTERKULTURELL

Seit kurzem erscheint die von der Forschungsstelle Migration und Integration an der Pädagogischen Hochschule Freiburg herausgegebenen Zeitschrift „Interkulturell“ (vormals: „Ausländerkinder“). Die Vierteljahrszeitschrift wendet sich an Lehrer, Sozialpädagogen und Wissenschaftler und behandelt Fragen der internationalen Arbeiterwanderung, der Flüchtlingsbewegungen und der Eingliederung von Aussiedlern in der Bundesrepublik. Über: Zentrum für Migrationsforschung, zweisprachige Erziehung und interkulturelles Lernen, Kunzweg 21, 78 Freiburg i.Br.

akt

Seminarangebot Haus am Schüberg

Das Haus am Schüberg, Ev. Tagungsstätte für kirchliche Entwicklungsdienste, in Ammersbek bei Hamburg bietet für das erste Halbjahr 1990 u.a. folgende Seminare an:

- + Wir bewegen etwas — etwas bewegt uns. Fremdheit und Verstecken (15.-19.1.)
- + „Die Schönste Zeit des Jahres“ — Tourismus und Entwicklung (19.-21.1.)
- + Spielerisch die Welt erfahren ... „Dritte-Welt“-Spiele im Unterricht und in der Gruppe (16.-18.2.)
- + Ist das Bevölkerungswachstum ein Problem der Frauen? (30.3.-1.4.)



- + Durch Entwicklungshilfe zu Arbeit und Menschenwürde (23.-27.4.)
- + Praxisbezogenes Lernen im ökologischen Landbau (26.-29.4.)
- + 20 Jahre Entwicklungspolitische Korrespondenz — EPK

Anfragen und Anmeldungen: Haus am Schüberg, Wulfsdorfer Weg 33, 2075 Ammersbek-Hoisbüttel (040/6050020).

akt

Asien

Pädagogik und Dritte Welt

Asit Datta / Doris Malkanekar

Das koloniale Bildungswesen. Am Beispiel Indiens

Das koloniale Erbe in den meisten Entwicklungsländern ist nirgendwo so sichtbar wie im Bildungssektor. Das Ziel der kolonialen Erziehung war es nicht, möglichst alle Kulturtechniken — Lesen, Schreiben und Rechnen — beizubringen, sondern eine kleine Schicht so auszubilden, daß sie in der Lage war, das koloniale Geschäft im Laufe zu halten. Ein unbedeutender Prozentsatz aus dieser Schicht kam in den Genuß der „höheren“ Bildung. Nur diese so gebildeten Schicht hatte Zugang zu „white collared jobs“, die stieg, in dem sie vom eigenen Volk entfremdete, zur „Elite“ auf. Da es aber von diesen „hochgebildeten“ Personen weder kreatives oder innovatives Denken noch selbständiges Handeln erwünscht war, sondern Gehorsam, war das ganze Schulsystem auf Disziplin und Selektion ausgerichtet. Versuche, Schulen zu demokratisieren, gab es zwar seit Mitte des 19. Jahrhunderts in den Ländern der Kolonisatoren, diese spielten aber für die Kolonien keine Rolle — es sei denn, die Kolonisierten versuchten es selbst.

Kritik an diesem Erziehungssystem hat es genug von Anfang an gegeben. Auch Reformversuche, z.B. kritisieren zwei große Persönlichkeiten Indiens — Rabindranath Tagore (1861 — 1941) und Mohandas Karamchad Gandhi (1869 — 1947) — nicht nur die koloniale Erziehung, sondern entwickelten Gegenmodelle, die jede auf seine Weise in die Praxis umsetzte. Offiziell — von der Regierung, von allen Parteien, und vom Volk — werden Tagore und Gandhi so verehrt, daß sie mittlerweile den Status eines Übermenschen erreicht haben. Nur deren Bildungs- und Ausbildungsmodelle spielen in der Praxis keine Rolle mehr. Der Widerspruch wird deut-

lich, wenn man berücksichtigt, daß beide, Tagore und Gandhi ihre Schule und Universität (Santiniketan von Tagore) und (Ashram von Gandhi) von den staatlichen Einflüssen gänzlich freihalten wollten. Nach der Unabhängigkeit wurde die Finanzierung von Santiniketan von der indischen Regierung übernommen, zugleich wurde sie unter staatliche Kontrolle gestellt (vgl. mein Artikel in: b:e 12/84). Gandhis Ashram erfuhren nicht einmal eine solche „Ehre“, weil angeblich seine Prinzipien einer Basiserziehung in der offiziellen Bildungspolitik aufgenommen worden seien (vgl. mein Aufsatz in: Meine Welt 1/89). In Wahrheit ist Indien längst zu dem kolonialen Erziehungssystem zurückgekehrt, genauer gesagt, hat es nie verlassen.

Indien, das sich als die größte Demokratie der Welt rühmt, setzt, um seine liberale Haltung vorzuweisen, von Zeit zu Zeit unabhängige Kommission ein. Diese leisten vorzügliche Arbeit. Die Berichte, die regelmäßig veröffentlicht werden, können sich auch nach internationalem Maßstab sehen lassen. Man kann in den Berichten der letzten 30 Jahre regelmäßig lesen, daß die Stadt-Land, Mädchen-Jungen Unterschiede sich vergrößert haben, die Primärerziehung vernachlässigt werden, Lehrstoffe von der Alltagspraxis sich zunehmend entfernen, die Lehrausbildung unzureichend sei, in den ländlichen Gebieten nicht ausgebildete Lehrer/Innen, sondern nicht qualifizierte Personen mit Beziehung zu Lokalpolitikern eingesetzt werden usw. Unmittelbar danach verkündet die indische Regierung regelmäßig eine neue Bildungspolitik. Zuletzt wurde so ein Gesetz, New Education Policy, 1986 verabschiedet. Etwa zur gleichen Zeit ging

die deutsche Lehrerin und Dipl.päd. mit ihrem indischen Mann und ihren Kindern nach Indien. Sie beschreibt die jetzige Schulsituation — drei Jahre nach Verabschiedung des Gesetzes — sehr anschaulich. Deshalb drucken wir den Brief vollständig ab.

Karmane, 29. August 1989

Lieber Asit Datta,

wir schreiben Ihnen aus Goa. — Ajit hat Sie vor einigen Jahren in Hannover einmal aufgesucht, als Sie ihm mit Literatur für seine Magisterarbeit ausgeholfen haben.

Seit 3 1/2 Jahren leben wir hier. Wir haben ein Grundstück gekauft, kultivieren das mit Kokospalmen, Cashews, Bananen und haben etwas Viehwirtschaft.

Wir haben uns gut eingelebt. Unsere beiden Söhne (Ashok, 12 Jahre und Anil, 10 Jahre) sprechen inzwischen fließend die Landessprache, Konkani und Englisch. Unsere Tochter Arti ist hier geboren (1 1/2 Jahre). Ashok geht hier schon das dritte Jahr zur Schule.

Wir hatten die beiden Jungen zunächst zu Hause unterrichtet, weil sie erst einmal Englisch lernen sollten, und außerdem ist der Schulweg ziemlich weit.

Ashok hat das 5. und 6. Schuljahr an einer Schule besucht, die von einer katholischen Mission geführt wird, der Schulleiter ist ein Priester.

Diese Schule ist ein dörfliches Einzugsgebiet. Die Eltern der Schüler sind zumeist einfache Dorfbewohner, die selbst nur

ganz wenig Schulbildung haben und z.T. sogar Analphabeten sind. Das Unterrichtsmedium ist Englisch.

Die Kinder haben, bis sie in diese Schule aufgenommen werden, nur die Landessprache gesprochen. Der Unterricht in der Grundschule wird in Goa im allgemeinen in Marathi oder Konkani erteilt. Danach haben sie keine andere Wahl, als diese „English Medium School“ zu besuchen.

Die Schülerfrequenz in den Klassen liegt zwischen 50 und 60. Die Lehrkräfte sind z.T. sehr schlecht qualifiziert und wenig bemüht, auf die Bedürfnisse der Schüler einzugehen. Kritikfähigkeit, Selbständigkeit, Kreativität, etc. sind nicht gefragt, vielmehr rangiert Disziplin an erster Stelle, körperliche Züchtigung ist üblich.

Der gesamte Unterricht ist auf die diversen Examina ausgerichtet (Uni-Tests, Mid-term-Test, Final). Dafür werden Fragen und Antworten an die Tafel geschrieben, abgeschrieben und wortgetreu auswendig gelernt. — Der vermittelte Stoff hat wenig mit dem zu tun, daß sie die Straßen nur an Überwegen überqueren dürfen, haben aber selbst noch nie einen Überweg gesehen. Als Beispiel für „good housing“ ist im Buch ein Bungalow abgebildet, wäh-

rend sie selbst in einfachen Steinhäusern oder Hütten leben.

Ich bin selbst Hauptschullehrerin und habe mein Diplom in Erwachsenenbildung gemacht. — Ich war immer schockiert, wenn unser ältester Sohn von der Schule kam und berichtete. Leider war eine Mitwirkung der Eltern an dieser Schule überhaupt nicht gefragt oder erwünscht. So blieb uns nichts anderes übrig, als eine andere Schule zu suchen.

Ashok geht seit Juni in der „Manovikas“ Schule in Margao in die 7. Klasse, Anil ist ins 5. Schuljahr dieser Schule aufgenommen worden.

Die Schule ist mehr als 30 km von uns entfernt, und der Schulweg ist für die beiden Kinder sehr anstrengend.

Diese Schule ist das krasse Gegenteil von der, die Ashok vorher besucht hat. Sie wird von einem Trust geführt, die Eltern zahlen relativ hohes Schulgeld. Die Klassen sind klein, höchstens 30 Schüler. Die Schulleitung ist sehr engagiert, und die Lehrer bemühen sich um einen interessanten Unterricht. Es gibt eine gut ausgestattete Bibliothek, die Klassen regelmäßig benutzen. Die Kinder werden zum Gebrauch von

Nachschlagewerken angehalten. Elternmitarbeit ist erwünscht und wird erwartet. Es gibt regelmäßige Elternsprechtage. — Aber diese Schule ist einer kleinen elitären Gruppe vorbehalten, meist Kindern von Geschäftsleuten oder gut ausgebildeten Eltern, die Kosten für die Ausbildung aufbringen können.

Wir denken, es wäre interessant, die Schulsituation hier bei uns in Goa näher zu untersuchen. Ich habe an eine vergleichende empirische Untersuchung verschiedener Schulen gedacht. Es ist anzunehmen, daß zwischen der Herkunft der Schüler, der Ausbildung der Lehrer und dem Erfolg bzw. Mißerfolg der Schüler im SSC-Examen ein Zusammenhang besteht. Wir würden gern Ihre Meinung dazu hören! Sicher haben Sie auch Kontakt zu Stiftungen, die evtl. bereit wären, eine solche Arbeit zu unterstützen.

Kommen Sie manchmal nach Indien? Wir freuen uns, wenn wir von Ihnen hören!

Herzliche Grüße

Doris Malkanekar, Margamal-Karmane,
Goa, Indien



Südamerika

Entwicklung

Gilberto Calcagnotto

Brasilien: Krisen eines Landes an der Schwelle zu neuen Abhängigkeiten

Gut ein Jahr vor den brasilianischen Präsidentschaftswahlen, die auf den 15. November 1989 festgesetzt sind, versammelte sich die PSDB — Partei der Brasilianischen Sozialdemokratie — am 23.9.1988 in Brasília, um Wege aus der gegenwärtigen Krise zu erörtern. Bei der Gelegenheit wurde ein Grundlagenpapier diskutiert, das — unter der Feder namhafter Soziologen und Ökonomen wie Hélio Jaguaribe, André Lara Rezende, Edmar Bacha und Winston Fritsch entstanden — die aktuelle Krisensituation auf den Punkt bringt. Der Soziologe Gilberto Calcagnotto, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Iberoamerika-Kunde in Hamburg, wählte und übersetzte daraus die grundlegenden Passagen zur Diagnose. Sie erlauben einen differenzierten Einblick in die Situation der Abhängigkeit, in der sich Brasilien als „Schwellenland“ befindet, nämlich an der Schwelle zu neuen Abhängigkeiten, ehe die alten vollkommen überwunden sind.

Brasiliens doppelte Krise

In der gegenwärtigen Situation überschneiden sich in Brasilien zwei Krisen: eine akute konjunkturelle und eine tiefgreifende Strukturkrise.

Für die *Strukturkrise* sind vier Faktoren hauptsächlich verantwortlich:

1. Der strukturelle Dualismus der brasilianischen Gesellschaft. Während eine Minderheit der Bevölkerung eine moderne, industrialisierte Wirtschaft betreibt und in einem ähnlichen Wohlstand lebt wie die Bevölkerung der fortgeschrittenen Länder Europas, leben ca. 60 % der Bevölkerung ohne Schutz und Bildung wie die ärmsten Länder Asiens und Afrikas: entweder auf dem Land unter den Elendsbedingungen der Subsistenzwirtschaft oder in den Städten, wo die Beschäftigung im aufgeblähten Dienstleistungssektor kaum mehr als eine Randexistenz ermöglicht.
2. Das wachsende Mißverhältnis zwischen dem modernen Sektor der brasilianischen Gesellschaft und dem rasch verfallenden Staat sowie das noch stär-

kere Mißverhältnis zwischen dem relativ modernen Charakter dieses Staates und der krassen Rückständigkeit des parteipolitischen Systems. Die einseitige Orientierung der Parteien an ihrer jeweiligen Wahlklientel und an der Eroberung von Staatsprämien wirkte sich verheerend auf den Staat aus. Er verkümmerte immer mehr und wurde zunehmend handlungsunfähig.

3. Die gefährlich zunehmende Kluft, die das Land von den jüngsten Errungenschaften der modernen Gesellschaft trennt. Sie äußert sich in dem während der beiden letzten Jahrzehnte wachsenden Rückstand vor allem im Hinblick auf die wissenschaftlich-technologische Entwicklung.
4. Das stagnierende Wirtschaftswachstum als Folge der Ungewißheit über den wirtschaftspolitischen Kurs und als Folge der extrem hohen Finanzierungskosten. Die Rahmenbedingungen werden durch den Zusammenbruch der Sparfähigkeit der öffentlichen Hand sowie durch den Rückgang der Auslandsfinanzierung abgesteckt.

Die *konjunkturelle Krise* äußert sich in ei-

ner Inflation von monatlich mehr als 20 %, in einem Fehlbetrag des Staatshaushalts in Höhe von 6 % des Brutto-Sozialprodukts, in der extrem hohen Auslands- und Inlandsverschuldung sowie in dem vollständigen Verlust an politisch-administrativer Glaubwürdigkeit der Regierung. Damit droht das Land, in den Abgrund der Hyperinflation zu stürzen. Dies würde den Alltag derart erschweren, daß ein soziales und wirtschaftliches Chaos mit unvorhersehbaren Folgen zu befürchten wäre. Aus ihm wäre nur schwerlich im Rahmen normaler institutioneller Bedingungen wieder herauszukommen.

„die konjunkturelle Krise erfordert die sofortige Ergreifung von geeigneten Maßnahmen noch im Laufe dieses Jahres“

Jede dieser beiden Krisen gleicht einer Zeitbombe, deren Explosion zu unterschiedlichen Zeitpunkten unausweichlich ist, wenn sie nicht vorher entschärft wird. Es ist unmöglich, die Toleranzschwelle des Landes im Bezug auf diese Krisen genau auszumachen, da ihr Ablauf von unterschiedlichen Beschleunigungs- und Verlangsamungsfaktoren beeinflusst wird. Doch kann man durchaus annehmen, daß die notwendigerweise längerfristig wirkende Strukturkrise nicht mehr anzugehen

sein wird, wenn nicht kurzfristige Maßnahmen zu ihrer geeigneten und verlässlichen Lösung spätestens ab Anfang 1990 ergriffen werden. Auch die konjunkturelle Krise erfordert die sofortige Ergreifung von geeigneten Maßnahmen noch im Laufe dieses Jahres.

Brasiliens Strukturkrise. Der grundlegende Dualismus

Als ein Erbe der Kolonialzeit sowie als Folge einer auf Sklavenarbeit beruhenden und auf die Erzeugung von Primärgütern orientierten Volkswirtschaft durchzieht ein tiefgreifender Dualismus die brasilianische Gesellschaft.

15 % der brasilianischen Familien leben im Elend mit einem Pro-Kopf-Einkommen von bis zu 1/4 des gesetzlich festgelegten Mindestlohnes (1 Mindestlohn = ca. US-\$ 60,00); 35 % (einschließlich der oben genannten 15 %) leben unter Bedingungen krasser Armut mit einem Pro-Kopf-Einkommen von bis zu einem halben Mindestlohn. Bezogen auf die Gesamtbevölkerung beläuft sich der Anteil dieser Einkommenschichten auf 41 %. Lediglich 34,9 % der gesamten Arbeitskraft verdienen mehr als 1 Mindestlohn. Mit dem Gegenwert von nur US\$ 60,00 entspricht der brasilianische Mindestlohn dem Zehntel eines Grundlohnes (US-\$ 600,00) in Südeuropa. Umgekehrt verdienen nur 1,4 % der brasilianischen Bevölkerung das Zehnfache des Mindestlohnes (US-\$ 600,00) oder mehr.

Die Mehrheit der brasilianischen Bevölkerung ist nicht nur arm sondern auch und in alarmierendem Ausmaße unwissend. Im Unterschied zu den modernen Industriegesellschaften — unter die sich die brasilianische an 8. Stelle einreicht —, verfügen nur 9 % der brasilianischen Bevölkerung über den Grund- und Hauptschulabschluss (Argentinien: 70 %; moderne Industriegesellschaften: 100 %). Die Analphabeten machen mehr als 20 % der brasilianischen Bevölkerung aus.

Das Zusammenleben dieser beiden Gesellschaften ist ethisch und rechtlich unannehmbar; politisch und sozial ist es aufgrund der massiven Verstärkung der letzten 10 Jahre nicht tragbar: die 15 Millionen Bauern und Landarbeiter, die in diesem Zeitraum in die Städte flüchteten, erhöhten den Anteil der Stadtbewohner an der Gesamtbevölkerung auf 70 % und brachten unerträgliche soziale Gegensätze auf die Straßen dieser Städte. In absehbarer Zukunft werden die Möglichkeiten eines friedlichen Zusammenlebens dieser beiden Gesellschaften erschöpft sein.

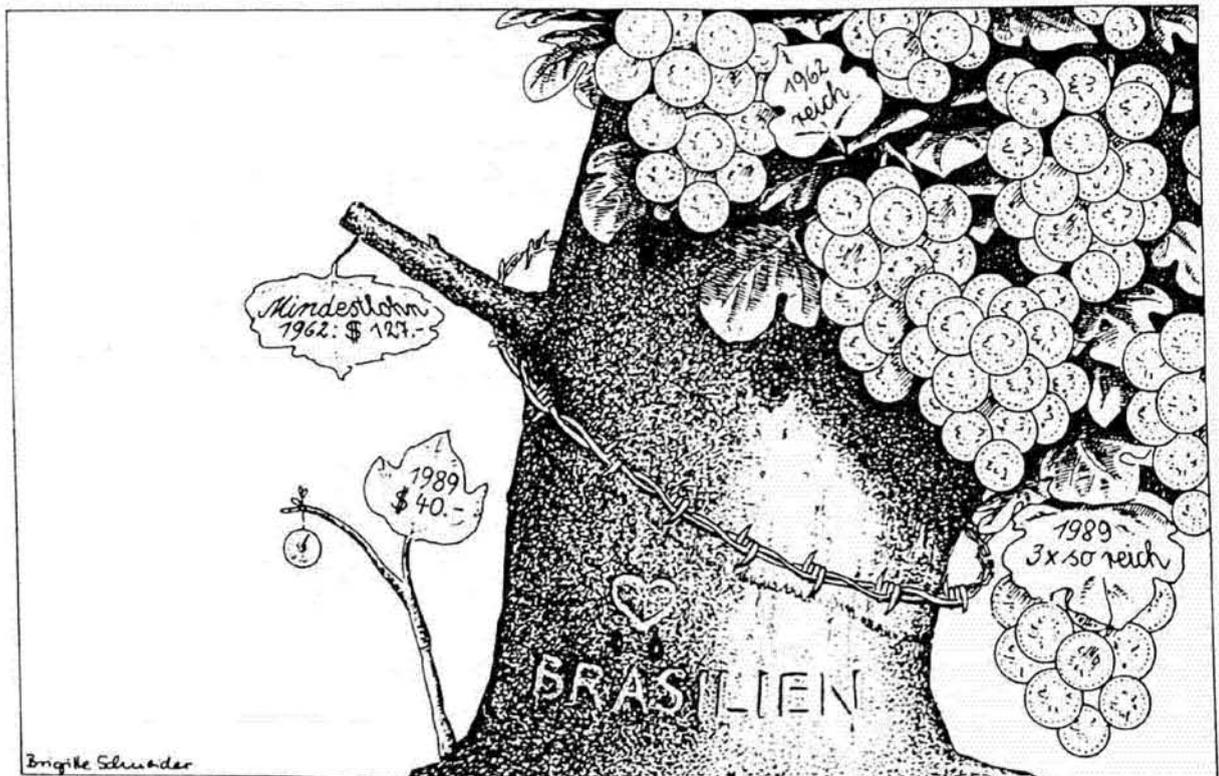
Es gibt keine Alternative: entweder werden diese großen Bevölkerungsgruppen durch ein umfassendes Reformprogramm auf ein höheres Niveau an Lebensstandard, Bildung und Partizipation gebracht oder es wird binnen weniger Jahre unmöglich sein, die sozialen Konflikte in Brasilien im demokratischen Rahmen auszutragen.

Gesellschaft, Staat und Parteien

Das zweite große Strukturproblem Brasiliens ist zum großen Teil mit dem grundlegenden Dualismus der Gesellschaft verbunden. Es betrifft die wachsende Kluft zwischen dem gegebenen Effizienzniveau des Staates und dem modernen Sektor der Gesellschaft; es betrifft auch das noch krassere Gefälle zwischen dem relativ modernen Charakter des Staates und der extremen Rückständigkeit des parteipolitischen Systems.

„... krasses Gefälle zwischen dem relativ modernen Charakter des Staates und der extremen Rückständigkeit des parteipolitischen Systems“

Aus verschiedenen Gründen ist es Brasilien gelungen, unter allen Ländern der Dritten Welt den modernsten Staat aufzubauen. Von 1940 bis Ende der 70er Jahre — dem Zeitraum seiner besten Organisa-



Afrika

Entwicklung

Bade Onimode

Die Alternative für Afrikas Entwicklung

Gefordert ist ein Entwicklungsmodell für Afrika. Es muß fähig sein, angesichts gegenwärtiger Unterentwicklung, Fehlentwicklungen in der Landwirtschaft, eines immensen Schuldenbergs, politischer Unterdrückungen, der ausufernden Flüchtlingsströme sowie einer fortschreitenden Umweltzerstörung, angemessen und effektiv zu reagieren. Mit kurzfristigen Lösungen ist nichts ausgerichtet, ihre Folgen sind hinlänglich bekannt. Das angemahnte Entwicklungsmodell kann nur aus dem Blickwinkel von Regionalisierung und Selbständigkeit also aus ländlicher Entwicklung und politischer Eigeninitiative resultieren. Der Autor versucht anhand dieser Vorgaben einen Zielkatalog afrikanischer Entwicklung aufzustellen. Hierbei berücksichtigt er nicht nur die wirtschaftlichen, monetären und weltpolitischen Faktoren der gegenwärtigen Lage sondern wagt einen „sozialistischen“ Vorstoß in eine politische Utopie Afrikas.

I. Einleitung

Ein alternatives Entwicklungsmodell für Afrika muß bestimmte Kriterien erfüllen. Um sich das Alternativmodell vorstellen zu können, müssen Fragen über Ziele und Strategien sowie zu den Antriebskräften, die das Modell tragen sollen, beantwortet werden. Ferner muß geklärt werden, mit welchem Programm, mit welcher Methode, auf welcher politischen Basis so ein Modell in den einzelnen Ländern Afrikas verwirklicht werden kann. Wobei gleichzeitig die internationalen Verflechtungen zu berücksichtigen sind. Die Notwendigkeit eines Alternativmodells ergibt sich aus der gegenwärtigen Krise Afrikas. Unübersehbar sind die mangelnde Nahrungsmittelproduktion, die untragbare Schuldenlast, die Zerstörung der Umwelt, die Flüchtlingsströme sowie die allgegenwärtige politische Unterdrückung und Korruption.

Die Schuldenkrise ist nur die Spitze des Eisbergs. Wenn man alle Auslandsschulden Afrikas (und der restlichen Dritten Welt) ohne sonstige strukturelle Eingriffe streichen würde, stünde man bald vor einer neuen Schuldenkrise. Dies ist auch der Grund, warum sich die Organisation für afrikanische Einheit (OAU) für die im Juli 1989 in Lagos von der UN-Wirtschaftskommission

für Afrika verkündete Afrikanische Alternative zu den Strukturanpassungsprogrammen (SAP) und für den Lagos Plan of Action, einem Plan für die wirtschaftliche Entwicklung Afrikas von 1980 bis zum Jahr 2000, ausgesprochen hat.

Weiterhin haben sich Voraussetzungen und Umfeld für die Entwicklung Afrikas, die sich bisher an den westlichen Industriestaaten ausrichtete, geändert. Die Geschichte ist seit der Industriellen Revolution nicht stehen geblieben. Sklaverei und Kolonialismus, die einstmals zur ursprünglichen Kapitalakkumulation wesentlich beigetragen haben, können heute kein Mittel zur Entwicklung Afrikas sein. Das gilt auch für die neokolonialistische Ausbeutung durch Staaten oder multinationale Konzerne. Alternative Entwicklung wird notwendig sowohl aufgrund der Feindseligkeit des internationalen Umfelds als auch aufgrund der wachsenden Umweltzerstörung, die mit der Aufteilung der natürlichen Ressourcen in Afrika und der übrigen Welt einhergeht.

Einige argumentieren, Glasnost und Perestroika bedeutet die schleichende Einführung des Kapitalismus in der UdSSR. Daraus schließen sie, daß sozialistische Entwicklungsversuche in Afrika irrelevant geworden sind. Dabei übersehen sie, daß

Afrika und die übrige unterentwickelte Welt sich auf einer anderen Entwicklungsstufe befinden. Selbst wenn die vergangene sozialistische Praxis dem gegenwärtigen Wohlstandsniveau der sozialistischen Länder nicht mehr angemessen ist, bedeutet dies noch lange nicht, daß der Sozialismus für die schnelle Beseitigung der Massenarmut ebenfalls unwichtig geworden ist. Afrika und die anderen armen Länder können erst aufgefordert werden, die Brücke des sozialistischen Wohlstand und der entsprechenden Politik zu überqueren, wenn sie dort angelangt sind. Bis dahin muß die ideologische Entscheidung über den einzuschlagenden Weg zur Entwicklung ein zentrales Thema bleiben.

II. Alternative Ziele der afrikanischen Entwicklung

Eine angemessene Ausarbeitung jedes Alternativmodells muß in einem kritischen Verständnis der angestrebten Entwicklungsziele verankert sein. Diese Ziele leiten sich wiederum — ebenso wie die Begründung für eine Alternative — aus dem politökonomischen Zustand des betreffenden Gebiets ab. Für die Politökonomie Afrikas sind kennzeichnend Massenarmut, Krankheiten und Unwissenheit, exzessive Abhängigkeit von außen und Verschuldung. Dies sind Folgen des Kolonialismus, der in Afrika schon in der Mitte des 15. Jahrhunderts begann.

Die Entwicklung alternativer Ziele erfordert zwei konzeptionelle Korrekturen. Zum einen muß der Schwerpunkt auf der Entwicklung anstatt auf dem bloßen wirtschaftlichen Wachstum liegen. Afrikas gegenwärtige und vergangene Probleme rühren oftmals von dem vorherrschenden politischen Interesse an Wachstum oder Einkommenszuwachs im Sinne des Brutto-sozialprodukts bzw. Bruttoinlandsprodukts und der falschen Vorstellung von Entwicklung her. Entwicklung wurde als Moderni-

sierung oder Verwestlichung mißverstanden, als Übernahme westlicher Ziele, Strukturen und Werte aufgefaßt. Dieses Einschmuggeln des westlichen kapitalistischen Modells nach Afrika war verbunden mit dem Import der imperialistischen Sozialwissenschaften. Von daher also die unkritische Übernahme von Entwicklungsstrategien wie Technologietransfer, Grüne Revolution, Erstindustrialisierung durch Textilherstellung (die Herstellung importsubstituierender Verbrauchsgüter als Einstieg in die Industrialisierung), Export als Wachstumsmotor, Vertrauen in ausländisches Kapital und externe Kredite (die Schuldenfalle) usw. Aber eine Entwicklung für das Volk bedeutet grundsätzlich, die Versorgung der Mehrheit der Bevölkerung mit Lebensmitteln, Wasser, Unterkunft und anderen Grundbedürfnissen. Dies schließt strukturelle Veränderungen der politisch-ökonomischen und sozialen Beziehungen ein. Die Wirtschaft und das Wirtschaftswachstum muß von der Nation und den Massen kontrolliert werden.

„ Die bisherigen Entwicklungsziele waren nebulös, phrasenhaft und gesellschaftlich irrelevant“

Die zweite konzeptionelle Korrektur bezieht sich auf die bisherigen Entwicklungsziele in Afrika. Diese waren nebulös, phrasenhaft und gesellschaftlich irrelevant. Z.B. kann das Bruttosozialprodukt bzw. das Pro-Kopf-Einkommen wachsen, ohne daß sich die sozioökonomische Situation der Massen verbessert. Zudem ist die Art und Weise ihrer Feststellung und Erhebung oftmals problematisch.

Deshalb ist es notwendig, die Ziele einer alternativen Entwicklung genau zu formulieren. Die Entwicklung muß unmittelbar auf die drängenden Bedürfnisse der Bevölkerungsmehrheit antworten. Letzterer muß größere Kontrolle über ihr eigenes Leben, ihre Länder und den Entwicklungsprozeß einräumt werden.

Die oben erwähnten afrikanischen und UN-Organisationen haben in diesem Sinne mittel- und langfristige Ziele für die Entwicklung Afrikas ausgearbeitet. Diese sind: (a) Sicherung der Lebensmittelversorgung — Die Fähigkeit der einzelnen Länder oder der afrikanischen Länder

insgesamt den eigenen Lebensmittelbedarf zu decken;

- (b) Befriedigung anderer Grundbedürfnisse für alle — In Ergänzung zur Ernährung handelt es sich bei diesen wichtigen Bedürfnissen um sauberes Trinkwasser (Brunnen oder Leitungssystem), angemessene Unterbringung, Kleidung, Brennmaterialien, Gesundheitsfürsorge, Erziehung und Transport.
- (c) Eine stetige, sich ausweitende Entwicklung — Die Fähigkeit eines jeden Landes die wirtschaftliche Reproduktion mit Hilfe interner Ressourcen und Mechanismen, ohne Rückgriff auf massive Unterstützung und Intervention von außen, ständig zu erweitern. Hierfür sind eine hohe Investitionsrate im Gesundheits-, Erziehungs- und Produktionssektor entscheidend. Dies dient dazu, demütigende äußere Abhängigkeit in so wesentlichen Bereichen wie Produktion, Verbrauch, Technologie, Kapital und Handel zu beseitigen. Eine stetige Entwicklung schließt die Aufrechterhaltung der territorialen Integrität und Souveränität aller einzelnen Nationalstaaten ein.

III. Wirtschaftliche Strategien für das Alternativmodell

Für eine alternative Entwicklung in Afrika müssen nicht nur die gegenwärtigen Entwicklungsprobleme berücksichtigt, sondern es muß auch analysiert werden, warum die bisherigen Strategien gescheitert sind. Diese waren:

- (a) „Grüne Revolution“ wie in Südost-Asien für die Umwandlung der Landwirtschaft, verbunden mit hoher Kapitalintensität, großem Kapitalimport, Einsatz von Technologie und anderer Mittel wie in den landwirtschaftlichen Entwicklungsprojekten der Weltbank;
- (b) Aufbau importsstituierender Industrien auf lokaler Ebene (in Wirklichkeit bloßer Zusammenbau der in Einzelteile zerlegten und vollständig importierten einfachen Konsumgüter vor allem durch die multinationalen Gesellschaften);
- (c) Exportförderung, um den Export als Wachstumsfaktor einzusetzen, — Und damit Vorrang für den externen Sektor und die sogenannten „Cash-crops“ vor der Erzeugung von Nahrungsmitteln im landwirtschaftlichen Sektor;
- (d) drückende Abhängigkeit von ausländischem Kapital im Sinne des in Mißkredit geratenen Doppel-Kluft-Modells der Entwicklung, bei dem ausländisches Kapital erforderlich ist, um die Kluft zwischen Investitionen und Ersparnissen oder die Kluft zwischen Import und Export abzudecken. Woraus exzessive Anleihen im Ausland folgen, die zur gegenwärtigen Schuldenkrise

geführt haben;

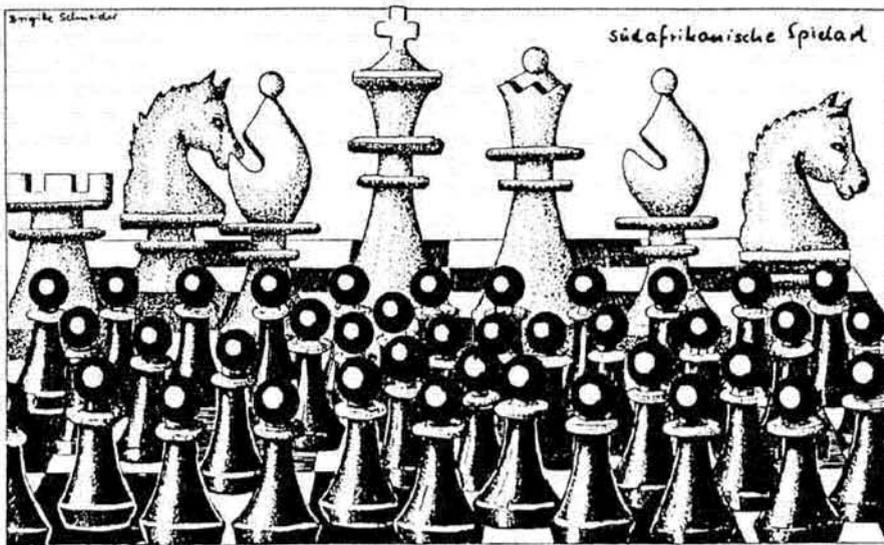
- (e) Integration in die kapitalistische Weltwirtschaft — Hierbei handelte es sich um die logische Fortführung des kolonialen Wirtschaftssystems, welches unkritisch in der neokolonialen Wirtschaft der postkolonialen Ära beibehalten wurde. Hieraus ist die Außenorientierung und die fehlende Abstimmung der afrikanischen Wirtschaftssysteme untereinander zu erklären.

Die Industrie ist in hohem Maße vom Import abhängig, in manchen Fällen bis zu 90 %. Sie ist mit sehr geringer Wertschöpfung verbunden und schon durch geringfügige Devisenknappheit verwundbar. Die Exportförderung hat der Dritten Welt exzessive Schwankungen der Exporteinnahmen und die dadurch produzierten Krisen sowie übermäßige Exportabhängigkeit und wirtschaftliche Monokulturen aufgebürdet. Die fehlgeleitete Abhängigkeit von ausländischen Kapitalimporten und die gleichzeitige geringe Aufmerksamkeit für Fragen der Rückzahlung und andere Konsequenzen ist teilweise verantwortlich für die gegenwärtige Schuldenkrise und die brüchige Kapitalbasis der meisten afrikanischen Länder.

„Aus diesem düsteren strategischen Szenario ergibt sich zwangsläufig die Notwendigkeit grundsätzlich andere Strategien in Afrika zu verfolgen“

Aus diesem düsteren strategischen Szenario ergibt sich zwangsläufig die Notwendigkeit grundsätzlich andere Strategien in Afrika zu verfolgen. Dies sind:

- (a) Nationale und kollektive Eigenständigkeit — innerhalb des allgemeinen Süd-Süd-Ansatzes ist dies eine nach innen gerichtete Strategie, um die äußere Abhängigkeit durch lokale Versorgung mit Rohmaterialien und anderen Basisbedarf zu ersetzen. Gesetzt wird dabei auf verstärkten innerafrikanischen Handel und die generelle wirtschaftliche Kooperation in Afrika sowohl auf subregionaler als auch auf regionaler Ebene;
- (b) ländliche Entwicklung — dies, um die bisherige Benachteiligung der ländli-



- chen Gebiete durch die offizielle Politik zu korrigieren. Um den drängenden Bedarf an Nahrungsmitteln und Rohstoffen zu befriedigen, müssen sowohl die Lebensbedingungen und sozialen Beziehungen auf dem Lande verändert werden. Dies erfordert sowohl mehr Macht für die ländliche Bevölkerung durch Planung von unten als auch massive Investitionen in die Infrastruktur der ländlichen Gebiete, um sie voll in das nationale Leben zu integrieren;
- (c) Industrialisierung, die hauptsächlich auf lokalen Ressourcen basiert, um den lokalen Bedarf an Grundbedürfnissen durch Nahrungsmittelverarbeitung, Arzneimittel- und Textilherstellung usw. zu befriedigen;
- (d) nationale und kollektive Produktion ausgewählter Kapitalgüter wie Stahl, Werkzeugmaschinen, petrochemische Erzeugnisse, Maschinen und Transportausrüstung usw. Durch diese Schwerindustrien wird in den Entwicklungsprozeß ein Wachstumsfaktor eingebaut. Sie wirken als technologischer Katalysator und sollten auf nationaler, überregionaler und regionaler Ebene finanziert werden;
- (e) Technologietransfer wird durch die Entwicklung einheimischer Technologien ersetzt. Diese Entwicklung betont die Bedeutung lokaler handwerklicher Techniken, fördert eine einfache technische Kultur auf einer breiten, volknahen Ebene mit Kleinunternehmen, verbindet ernsthafte Forschung für die unmittelbaren Produzenten mit einer umfassenden naturwissenschaftlich-technischen Bildung. Importierte Technologie soll lediglich ergänzende

Funktionen haben. Hierzu sind eine Technologie-Datenbank, innerafrikanische Zusammenarbeit und sorgfältige Ausbildung zur Instandhaltung notwendig.

- (f) Zurückdrängen des externen Sektors — Im Gegensatz zu ihrem bisherigen volkswirtschaftlichen Übergewicht wird in den Devisen, der Zahlungsbilanz, den Importen und Exporten eine untergeordnete Bedeutung zukommen. Handel auf Gegenseitigkeit und Tauschhandel wird deshalb gefördert.
- (g) Option für eine pragmatische Festlegung auf die entscheidende Rolle von Planung und Staat, da der einheimische Privatsektor keine Bedeutung hat. Die grundlegende ländliche und industrielle Infrastruktur wird als Teil einer Umwelt entwickelt, durch die Umgestaltung Afrikas möglich wird.
- (h) Kampf gegen die Auslandsverschuldung — dringend notwendig sind nationale Aktionen, um ein afrikanisches Kartell gegen die Schuldenkrise, die in erster Linie eine politische Krise ist, zustande zu bringen. Statt der gegenwärtigen Strukturanpassungsprogramme (SAP) ist ein Nationales Wiederaufbauprogramm zu fordern. Dabei ist der Schuldendienstschlüssel auf einen Höchstsatz von 10 % des jährlichen Exports zu reduzieren. Gleichzeitig muß eine Kampagne gestartet werden, um die Schulden entweder in Anleihen umzuwandeln, sie zu streichen oder die afrikanischen Länder dazu zu bewegen, die Schulden gemeinsam als unverbindlich zu erklären. Es muß sich die Erkenntnis durchsetzen, daß die Schuldenkrise und das SAP ei-

ne politische Strategie zur wirtschaftlichen Kriegsführung und Belagerung darstellen, deren Ziel die Rekolonialisierung Afrikas und der übrigen Dritten Welt ist.

- (i) Bevölkerungs- und umweltpolitische Strategien — Dem schnellen Bevölkerungswachstum und seiner ungleichen Verteilung muß dringend eine Bevölkerungspolitik entgegengesetzt werden, durch die die Anzahl der Kinder pro Frau und Familie begrenzt und eine gezielte Bevölkerungswanderung von vergleichsweise überbevölkerten in dünn bevölkerte Gebiete ermutigt wird. Der Schutz der Umwelt gegen Dürre, Vordringen der Wüste, Entwaldung, Überschwemmungen usw. erfordert systematische Investitionen in die Infrastruktur, Raumplanung und Einbeziehung der Bevölkerung durch Erziehung.

IV. Politische Maßnahmen und ökonomische Programme

Jede dieser Strategien erfordert die sorgfältige Vorbereitung politischer Maßnahmen, Programme und Instrumente unter Berücksichtigung der verschiedenen Wirtschaftssektoren. Hierzu im folgenden einige grundlegende Angaben und Beispiele.

- (1) Ersatz der Strukturanpassungsprogramme (SAP) durch eine afrikanische Alternative

Die Alternative zu Strukturanpassungsprogrammen ist ein Nationales Programm, bei dem der Schwerpunkt auf

Strukturwandel und Wiederaufbau liegt:

- auf festgesetzte Wechselkurse an Stelle von flexiblen,
- höhere Wirtschaftlichkeit der öffentlichen Unternehmen an Stelle ihrer Privatisierung,
- auf kostenlose Leistungen im Bereich von Erziehung und Gesundheit (d.h. keine Kürzungen bei diesen Ausgaben), eher auf Wiedereinstellung als auf Personalabbau,
- eher auf niedrige Zinsen als generell höhere,
- eher auf Importverbote und andere Einschränkungen als auf Liberalisierung des Handels,
- auf gezielte Subventionen an Stelle von globalen Subventionsstreichungen
- und eher auf gezielte als auf generelle Exportförderung.

(2) Erforderlich sind mehr Macht für die Bauern, einschneidende Landreformen — um das Problem der Landlosigkeit und des sich herausbildenden Großgrundbesitzes zu lösen —, große Investitionen in die materielle und soziale Infrastruktur, kleine Kredite direkt an Genossenschaften und Bauern, technische Servicezentren — die den Landwirten Ausrüstung und neues Saatgut zur Verfügung stellen —, verbessertes Marketing (z.B. durch die Genossenschaft und den Staat) — um die Zwischenhändler auszuschalten und bessere Preise zu bieten — sowie erhöhte Aufmerksamkeit für eine verbesserte Lagerung der landwirtschaftlichen Produkte.

(3) Arbeitskräfte und Programme für den Sozialsektor. Vorbedingung ist die Minimalforderung, daß die Etatmittel für Erziehung, Gesundheit und Wasser auf keinen Fall gekürzt werden dürfen. Dies bedeutet Haushaltspläne, die von kostenlosen Sozialleistungen ausgehen. Damit wird noch einmal unterstrichen, daß weder eine Umwandlung noch eine alternative Entwicklung ohne ein potentes Programm zur Förderung der Arbeitskräfte durchführbar ist. Der Schwerpunkt muß auf vorbeugender Medizin und einer wissenschaftlich-technischen Erziehung liegen. In dieser Erziehung soll sich Theorie mit Praxis durch die Teilnahme von Lehrern und Schülern an der direkten Produktion verbinden.

(4) Programm für Kleinprojekte — „Small is beautiful“ ist einer der Slogans für die alternative Entwicklung Afrikas. In allen Bereichen haben kleine Projekte und Kleinunternehmen Priorität, da sie arbeitsintensiv sind und das Problem der Arbeitslosigkeit lösen können. Desweiteren vermögen sie Technologie auf einer Massenbasis zu verbreiten, sich demokratisch durch Gemeinschaft kontrollieren zu lassen und die Entwicklung in den ländlichen Gebieten zu forcieren. Daher sind spezielle Banken und

Forschungsinstitute und sogar eine nationale Kommission erforderlich, um die politische Aufmerksamkeit und die Kostenvorteile kleiner Unternehmen für die Demokratisierung wirtschaftlicher Macht und Technologie zu fördern.

V. Politisches Programm für die alternative Entwicklung

Entwicklung ist grundsätzlich politisch und mit Klassenkampf verbunden, da sie direkt darauf abzielt den Status quo zu verändern. Die herrschenden Gruppen und Klassen, die durch die Veränderung in den sozialen Beziehungen und Strukturen die Macht verlieren, sind normalerweise gegen die Umwandlung. Die Klasse der arbeitenden Bevölkerung dagegen, die daraus Nutzen ziehen wird, fordert diese Umwandlung massiv. Daher kann von den herrschenden kleinbürgerlichen Gruppen in Afrika nicht erwartet werden, daß sie präzise Vorstellungen über eine alternative Entwicklung in Afrika formulieren oder diese durchsetzen. Für diese Aufgabe ist eine politische Basis notwendig, die wirklich eine Klassenbasis ist — die Mehrheit der Armen, Schwachen und marginalisierten Afrikaner.

„Entwicklung ist grundsätzlich politisch und mit Klassenkampf verbunden“

Das politische Programm erfordert daher dringend die Schaffung breiter demokratischer Klassenbündnisse oder Fronten. Die Ideologie dieser Bündnisse kann auf den einfachen Prinzipien demokratischer Entwicklung, Volksdemokratie, alternativer Entwicklung usw. basieren. (Falls Sozialismus oder Marxismus anfangs zu radikal erscheinen.) Den Kern dieser Bündnisse müssen organisierte Arbeiter, Bauern, Studenten, Frauen, fortschrittliche Intellektuelle und auch patriotisch eingestellte Politiker bilden. Ihre ersten Schlachtrufe könnten sein: Nein zur Rekolonialisierung — Nein zu den Schulden — Nein zum Internationalen Währungsfond — Nein zur Weltbank — und — Ja zum nationalen Überleben. Um erfolgreich zu sein, ist es für diese nationalen demokratischen Bündnisse oder Fronten unbedingt notwendig, ihre eigenen Organisationen zu schaffen, die sich von denen der Kleinbourgeoisie unterscheiden.

Ohne Demokratie müssen sich die politischen Führungsgruppen auf keiner Ebene wirklich verantworten — daher die abstoßende Korruption und der zügellose Mißbrauch von Ämtern. Demokratische Beteiligung und Verantwortlichkeit vorausgesetzt, kann das mobilisierte und politisch organisierte Volk eine alternative Entwicklung für Afrika entfalten und wirksam durchsetzen.

VI. Nachwort

Neue Hoffnung und neue Perspektiven müssen dringend aufgezeigt werden, um Afrikas rapides Abgleiten in Katastrophen und Desintegration aufzuhalten. Kernpunkt dieser Forderung ist ein alternatives Entwicklungsmodell. An erster Stelle hängt sein Erfolg einerseits entscheidend von der intellektuellen Ausarbeitung der Konzepte und andererseits von der Schaffung eines politischen Bündnisses ab, um seine Annahme und Verwirklichung durch organisierten und militanten Klassenkampf zu erzwingen.

Diese afrikanische Alternative sollte auch im größerem Zusammenhang der dringend notwendigen Süd-Süd-Zusammenarbeit auf allen Gebieten gesehen werden. Der Erfolg dieser Bestrebungen erfordert sofortige demokratische Aktionen im Norden und Süden, um den Weltimperialismus und seinen Schuldenkrieg zu bekämpfen und um das internationale Umfeld weniger feindselig zu gestalten. Besondere Aufmerksamkeit muß sich dabei richten auf den Internationalen Währungsfond, die Weltbank, den Pariser und Londoner Club der Gläubiger, die augenblicklichen Verhandlungen von Lome IV sowie die GATT- und STABEX Verhandlungen (Ergänzung der bestehenden internationalen Handelsabkommen durch die Einrichtung internationaler Fonds zur Stabilisierung der Exporterlöse).

Für die internationale Wirtschaft sind neue Grundsätze und Regelungen erforderlich. Die Initiative hierfür muß von den Bündnissen der Arbeiter, Bauern, Frauen, Studenten, fortschrittlicher Intellektueller und patriotisch gesinnter Politiker in ganz Afrika ausgehen. Ihre Partner im übrigen Süden und im Norden sollten ebenfalls mobilisiert werden, um sie solidarisch zu unterstützen.

Ph. D. Badi Onimode, geboren 1941, ist Professor für Ökonomie an der Universität Ibadan, Nigeria. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Entwicklungstheorie und Internationaler Handel. Veröffentlichungen u. a.: Imperialism and Underdevelopment in Nigeria, London 1983; A Political Economy of African Crisis, London 1989.

Aus dem Englischen übersetzt von Dr. Wolf-Rüdiger Wagner

Wissenschaft und Dritte Welt

Jayanta Bandyopadhyay

Über die Notwendigkeit einer Wissenschaft im Interesse des Volkes

Die augenblickliche Phase menschlicher Zivilisation ist durch einen enorm hohen Zuwachsrates des Wissens gekennzeichnet. Die Produktion dieses Wissens was ein organisierter und programmierter Prozeß der westlichen Wissenschaft und Technologie, geleitet durch das Verlangen nach Veränderungen und Innovationen. Die Last der Kriege, die Verlockung von Profiten und in einigen Fällen die Mission der Humanität zu dienen, waren die treibende Kraft hinter diesen Forderungen. Im Verlauf der Jahre und am Vorabend des 21. Jahrhunderts, kann keine noch so isolierte Ecke des Globus das rapide Anwachsen von Wissen ignorieren oder eine Einflußnahme vermeiden. Tatsächlich läßt sich erstmals eine Stufe der Integration der globalen Sozio-Ökonomie beobachten, durch die technologische Veränderungen und Innovationen schnell zu Instrumenten einer globalen Transformation werden.

Welches sind die Gründe hinter diesem Einfluß moderner westlicher Technologie? Sie werden nicht nur aufgrund abstrakten Rahmens fortschrittlichen westlichen Wissens ausgeführt, sondern durch die Einführung eines Typs namens „Modernisierung“; sie erfordert die universale Akzeptanz und Nutzenanwendung der modernen westlichen Technologien. Die Natur dieser Technologien ist häufig schwer auszumachen. Einerseits können sie binnen weniger Minuten alle Lebensformen dieser Erde zerstören, während sie andererseits Aussicht auf gute Gesundheit und ein komfortables Leben derselben Population bieten. Die weltweite Verbreitung dieser Technologien ist eng mit dem Konzept der „Modernisierung“ verbunden, das zur Leitlinie für ökonomische Maßnahmen in technisch unterentwickelten Ländern wurde. Die Bedeutung des Begriffs „Modernisierung“ ist zu analysieren, wenn man ihn durchschauen will.

1. Modernisierung oder Technikkonsum?

Nach der Unabhängigkeit vermochten die ehemaligen Kolonien mit großen Anstrengungen „das Versäumte“ nachzuholen. Dies hatte eine einzigartige sozio-ökono-

mische Veränderung zur Folge. Dieser Vorgang wurde bedeutend unterstützt durch riesige Subventionen und Darlehen. Bei dieser Umgestaltung des größten Teils menschlicher Gesellschaften hatte der Einsatz von westlichen Technologien ein fast einzigartiges Monopol.

Ein signifikanter Aspekt der Modernisierung ist die Erweiterung des Effektivitätsrahmens. Der Rahmen, der von der westlichen Industriestaaten auf weite Bereiche der nicht-westlichen Welt aufgestülpt wurde. Auf den Punkt gebracht: Die Modernisierung ist der Transfer von Technologien der produzierenden in „konsumierende“ Länder. Dieser Transfer verursacht sozio-ökonomische Umgestaltung. Dieser Prozeß kann Technikkonsum genannt werden und hat verschiedene Implikationen, die unter dem Gesichtspunkt von Erscheinen, Wachsen und Veralten modernen Technologien überprüfbar sind.

Technologische Innovation, in der Ära organisierter Informationsfindung, ist ein Produkt seiner selbst. Die bedeutendsten Zwänge zur technologischen Innovation gingen in den vergangenen Jahrzehnten von den Anforderungen des Militärs aus. Einen geringen Anteil hatte der direkte

Einfluß des Marktes hinter neuen Forschungsprogrammen. Wird die neue Technologie für militärische Zwecke veraltet, gelangt sie in den offenen internationalen Markt als ein Symbol von „Modernisierung“. Die technologisch unterentwickelten Länder wetteifern dann miteinander, wer diese überholte Technologie in das eigene Land holen darf. Im Modernisierungspaket werden unterschiedliche Technologietypen verkauft, die von teuren Kampfflugzeugen zu einfachen Lehrmaterialien reichen. Es ist nicht leicht, ihre sozio-ökonomische Berechtigung usw. klar zu umreißen.

Allgemeines Ergebnis ist, daß zum großen Teil technische Entwicklung von Geschäftsinteressen bestimmt wird, doch die Gesellschaft konsumiert und zahlt für sie unter dem Namen von Entwicklung. Bei solcher Form sozio-ökonomischer Umwandlung verstärkt sich weiterhin die bewußte Ablehnung des Wissens. Dieser Technikkonsum verursachte neben den materiell Besitzenden und Nichtbesitzenden eine zusätzliche sozio-intellektuelle Zerteilung zwischen wissenden und Unwissenden. Die zuverlässigste Methode die weitere Existenz solcher Dichotomien zu sichern, ist der Handel mit dieser Form von Technikkonsum, der als das einzige Modernisierungsmodell und damit auch von Entwicklung, bisher mit großem Erfolg praktiziert wird. Solch ein Entwicklungsprozeß, in dem der Gegenstand der Entwicklung ein passiver Konsument von Technologien wird, hat mehrere negative Auswirkungen, die nicht breit wahrgenommen oder diskutiert werden. Sie können das humane und „erfüllte“ Überleben der Menschheit gefährden. U.a. halte ich die folgenden vier Einwirkungen für bedeutsam:

1. Zerstörung von nicht-westlichen Wis-

- senschaftssystemen,
 2. Verlust wissenschaftlicher Kreativität,
 3. Zerstörung der ökologischen Überlebensbasis,
 4. Kontrolle über Wissen und Selbständigkeit der Menschen.

2. Zerstörung von nicht-westlichen Wissenschaftssystemen

Das immense Wachstum des Wissensinventars hat einen relativ lautlosen und weitreichenden Nachteil: die Zerstörung des Potentials der nicht-westlichen wissenschaftlichen Systeme in allen Teilen der Welt. Mit der Kolonisation kollidierten diese Systeme mit denen der Kolonialmächte.

„ Um Absatzraum zu schaffen, hackten die britischen Herrscher z.B. den Webern in Dhaka, die besonders hochwertiges Tuch herstellten, die Daumen ab.“

Um Absatzraum für die Produkte der eigenen Textilfabrikation zu schaffen, hackten die britischen Herrscher z.B. den Webern in Dhaka, die besonders hochwertiges Tuch herstellten, die Daumen ab. Ebenso verboten die Briten den lokalen indischen Dorfärzten das Praktizieren, um das Wachstum der britischen Pharmaindustrie zu sichern. Zusätzlich wurden neue Institutionen eröffnet, um darin die Einheimischen zu schulen. Der falsche Glanz kolonialer Bildung und Kultur absorbierte die Elite dieser Länder in sich selbst. Die Aufmerksamkeit wurde verlagert von den nicht-westlichen Wissenschaftstraditionen, die über Jahrtausende gewachsene Weisheit nicht-westlicher Gesellschaften verkörperten.

Abgesehen von wenigen Ausnahmen, basierten diese nicht-westlichen Wissenschaftstraditionen auf narrativem Gebrauch als Teil der Volkskultur. Ihr Erlöschen bewirkte einen irreparablen Schaden. Bar ihres einheimischen Wissens, verloren die nicht-westlichen Gesellschaften ihr Selbstvertrauen und die Fähigkeit zum eigenständigen Handeln. Das Fehlen dieses Vermögen ebnete den Weg für eine universale Akzeptanz von „Modernisierung“. In wenigen Orten, an denen die Stärke des traditionellen Wissens nicht gänzlich verloren

ging, hat es Widerstand gegen den Technikkonsum gegeben. Ein Beispiel dafür ist die praktizierte einheimische Medizin. Wo die traditionellen Wissenssysteme zerstört wurden, gerieten die Menschen in ein Stadium von permanenter geistiger Abhängigkeit von den westlichen „Experten“. Einige dieser Fachleute können sogar aus ihrem eigenen Gemeinwesen stammen.

3. Verlust wissenschaftlicher Kreativität

Die unbestrittene Akzeptanz westlicher Wissenschaftssysteme als der einzige Zugang für Entwicklung und Modernisierung, legte Forschungsaktivitäten in anderen Teilen der Welt lahm. Es gab zwar auch in diesen Ländern Forschungsinteresse, z.B. in der chinesischen, persischen oder indischen Tradition. Die Suche und das Streben nach neuem Wissen aber auch aus diesem Paradigma ist so gut wie unbekannt. Das Interesse an der Geschichte der „Entwicklungsländer“ ist von Motiven geleitet, das Nutzbare für moderne westliche Wissenschaften herauszufiltern und profitabel zu machen. Obwohl Entwicklungsländer relativ früh Zugang zu fortschrittlicher westlicher Forschung fanden, leiden sie unter einigen grundsätzlichen Schwächen, die ihre unabhängige Kreativität begrenzen. Das Defizit der Wissenschaftler aus diesen Ländern liegt in deren Abhängigkeit vom Westen begründet. Der Westen, der diese auch finanziert, bestimmt auch Forschungsziele und -programme.

Die Anzahl der in westlichen Ländern ausgebildeten nicht-westlichen Wissenschaftler ist hoch aber kein Grund zur Freude. Lange bevor sie wissenschaftliche Reife erreichen, werden sie mit Forschungsaufgaben konfrontiert. Deshalb sind sie nur Ausführende und nicht Entwerfer solcher Programme. Viele dieser Wissenschaftler sind deshalb lebenslang an spezielle Aufgaben gebunden, die sie nicht bewußt gewählt haben. In ihren Heimatländern versuchen sie das im Dienst des Westens gelernte einfach zu übertragen. Sie versuchen vergeblich, sich und ihre Gesellschaft davon zu überzeugen, sie seien mit ernsthaften und kreativen wissenschaftlichen Fragestellungen befaßt. Die Fassade

„ Die Forschung und das Wissen verkommen zu einer Methode des Geldverdienens“

hält nicht lange. Die Forschung und das Wissen verkommen zu einer Methode des Geldverdienens. Sie dienen der „Modernisierung“ des eignen Landes. Das erforderliche Wissen zur Selbstmobilisierung existiert jedoch nur im „modernisierten“ Westen.

4. Zerstörung der ökologischen Überlebensbasis

Verschlechterung der Umwelt und natürlicher Produktivität ist eine Folge des Modernisierungsprozesses. Der ausgedehnte Abbau von Bodenschätzen begann in Europa zu Anfang der industriellen Revolution. Die Suche nach neuen Ressourcen führte zu umfassender Ausbeutung und Export von Bodenschätzen aus den Kolonien, mit dem Ergebnis einer Umweltzerstörung. Mit dem Ende des Kolonialismus ließen sich die jetzt unabhängigen Länder auf einen ressourcenintensiven Weg zur Erlangung von Wachstum und Modernisierung ein. Der Prozeß der Ressourcenverschwendung weitete sich aus. Der übertriebene Bedarf an Ressourcen mündete in eine schnelle Ausbeutung der nicht-erneuerbaren Quellen und einer Schwächung der Fähigkeit zur Regenerierung der erneuerbaren. Die Black Box gefährlicher Technologien kommt dem gemeinen Bürger physisch immer näher, während das Wissen über die Zusammenhänge sich immer weiter verflüchtigt. Dies kulminiert offensichtlich in Tragödien wie Bhopal, wo Tausende Opfer bedenkenlosen Technologie-Transfers und seines unverantwortlichen Einsatzes wurden.

„ Dies kulminiert offensichtlich in Tragödien wie Bhopal, wo Tausende Opfer bedenkenlosen Technologie-Transfers und seines unverantwortlichen Einsatzes wurden.“

Über diesen Drohungen sofortiger Katastrophen, hat die Umweltzerstörung eine weitere langsame, doch bedrohende Form angenommen. Für das Überleben der meisten Menschen in den Entwicklungsländern hat sich eine noch fern scheinende Bedrohung angekündigt: Der Verlust des grünen Mantels mit Folgen weiterer Wasserverknappung, Ausdehnung der Wüsten und Landverluste durch Überschwem-

WECHSELWIRKUNG

7. DM Jg. H. 4. August 89

A 894 E Nr. 42

WECHSELWIRKUNG

TECHNIK NATURWISSENSCHAFT
GESELLSCHAFT



Neue Wege der Forschungspolitik

Ballonfahrt und Revolution Technikgenese 20 Jahre
Plakatgruppe Biotechnologie und -Dritte Welt-

Nr. 42, August 1989

Schwerpunkt:

Perestroika - Neue Wege der Forschungspolitik
Erwachen aus dem dogmatischen Schlaf - Die
Erneuerung der sowjetischen Wissenschaft *
Polens Wissenschaft im Umbruch * Die Ver-
handlungsergebnisse über F&E am Runden
Tisch * DDR: Ziele und Schwerpunkte der
Forschungs- und Technologiepolitik * Die ver-
fälschte COCOM-Liste - Lehren aus den Export-
kontrollen

Weitere Themen:

Ballonfahrt und französische Revolution *
Technikgeneseforschung * 20 Jahre Plakat-
Gruppe bei Daimler-Benz * Biotechnologie
und -Dritte Welt- * Militärische Einsätze von
Entlaubungsmitteln *
Probeheft für DM 4,- in Briefmarken be-
stellen!

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

mungen. Der beschriebene Typus ökonomischen Wachstums bringt im wesentlichen einen Anstieg von Umweltschäden, die, auf lange Sicht, nicht allen das Überleben zur Modernisierung erlauben wird. Das Fehlen wissenschaftlicher Kreativität in diesen Ländern macht die Menschen hilflos im Kampf gegen die weitgehendst menschengemachten „natürlichen“ Katastrophen.

„Das Fehlen wissenschaftlicher Kreativität macht die Menschen hilflos im Kampf gegen die menschengemachten Katastrophen“

5. Kontrolle über Wissen und Selbständigkeit der Menschen

Der Technologietransfer hat weitere tiefgreifende soziale und kulturelle Folgen. Einige sind positiv, die anderen nicht. Der Zentralismus im Produktionsprozeß und die dezentrale Anwendung der Technologien bedeuten eine zweischneidige Situation, die nur weniger Menschen in Entwicklungsländern bewegt.

„ Mit der Akzeptanz von Wachstum und Modernisierung ist ein neuer Typus von Entbehrung und Ausbeutung entstanden“

Mit der Akzeptanz von Wachstum und „Modernisierung“ in fast allen Entwicklungsländern, ist ein neuer Typus von Entbehrung und Ausbeutung entstanden. Die Armen und Besitzlosen haben häufig für Projekte zu büßen, die keinen sicheren Nutzen für sie haben. Das bedeutendste Beispiel ist die Auseinandersetzung um Land — sei es beim Abräumen von Slums

in Großstädten, oder bei der Umsiedlung von Dörfern bei den Staudammprojekten. Die betroffenen Menschen, häufig ohne die wahren Absichten zu erkennen, werden zu Opfern moderner Wissenschaft und Technologien. Von diesem Vorgang bleiben auch die Industriestaaten nicht verschont.

6. Wissenschaft im Interesse des Volkes

Die Konflikte über den Einsatz moderner westlicher Technologie in Entwicklungsländern haben Gegenwehr und Kritik ausgelöst. Es gab unterschiedliche Arten der Kritik. Einige sind um die Zukunft besorgt, während sich die anderen als elitäre Schrullen entpuppen.

Eine Art ist der Ruf nach völliger Ablehnung moderner westlicher Wissenschaft begleitet von einer unhaltbaren Verallgemeinerung ausgewählt negativer Aspekte. Diese Forderung wurde von keiner ernstzunehmenden Praxis unterstützt. Gleichwohl scheint die Denkart in der die Ablehnung der nachindustriellen Kultur gefordert wird, in den Industriestaaten zu gewinnen. Das andere Extrem der Kritik meint, daß man das Modernisierungskonzept ohne Illusion weiterhin anwenden kann. Dies sei für die Entwicklung unerläßlich.

Zwischen den Extremen bewegen sich die verschiedenen Richtungen von Volkswissenschaft, die eine definitive konzeptionelle Vorstellung davon haben, was Wissenschaft und Technologie zum menschlichen Überleben beitragen sollten. Diese Gruppen lehnen weder die einheimischen Wissenschaftssysteme, noch die Sichtweisen westlicher Wissenschaftssysteme von einem fundamentalistischen Blickwinkel ab.

Wie soll eine Wissenschaft im Interesse des Volkes in den nicht-westlichen Gesellschaften aussehen? Dies hängt davon ab,

- wie die Rolle von Wissenschaft und Technologie in diesen Gesellschaften definiert wurde,
- wer welchen Typus von Wissenschaft und Technologie benötigt,
- wie das Gleichgewicht zwischen zentralistischer Wissenschaft und Menschenrechten und Autonomie zu sichern ist,
- wie Kreativität bei allen Menschen gefördert werden kann,
- wie Wissen zur ökologischen Stabilisierung verwertbar ist, usw.

Wissenschaftliche Kenntnisse werden von verschiedenen Teilen jeder Gesellschaft gebraucht. Die Annahme, die arme Landbevölkerung der nicht-westlichen Gesellschaften sei die einzige Gruppe mit einem Bedürfnis nach wissenschaftlichem und

technologischem Wissen, ist voreingenommen. Das stetig wachsende Wissen in modernen Gesellschaften wie die Rudimente eines kontinuierlichen Wissensverfalls der nicht-westlichen Wissenschaftssysteme werden beide von der Elite und dem Bürger gebraucht. Mit steigendem Grad sozio-ökonomischer Integration wird der Bedarf nach wissenschaftlichem und technologischem Wissen auf den Entscheidungsebenen wichtiger. An diesem Punkt ist es nötig zu unterscheiden zwischen der weit hin gebrauchten Bezeichnung Volkswissenschaft und einer Wissenschaft im Interesse des Volkes. Die Bezeichnung „Volkswissenschaft“ hat direkte Verbindung mit der Mikroebene — ökonomische Aktivitäten wie Landwirtschaft, Tierzucht, Handwerk usw. „Wissenschaft im Interesse des Volkes“ bezieht sich auf die gesamte Skala wissenschaftlicher und technologischer Information, die wichtig für Entscheidungen auf der Makro- und Globalebene sind und nicht beschränkt auf das direkte Verwickeltsein in mikro-ökonomische Aktivitäten. Einbezogen sind Themen wie Umwelt, Verteilung von Mitteln für die

Forschung, Wissenschaft und Menschenrechte, Zukunft der Welt usw. Wenn diese Makrothemen nicht durch eine Wissenschaft im Interesse des Volkes geleistet werden, muß der Raum für eine Volkswissenschaft völlig fehlen. Im Licht dieser Zweiseitigkeit ist die Wissenschaft im Interesse des Volkes zu betrachten.

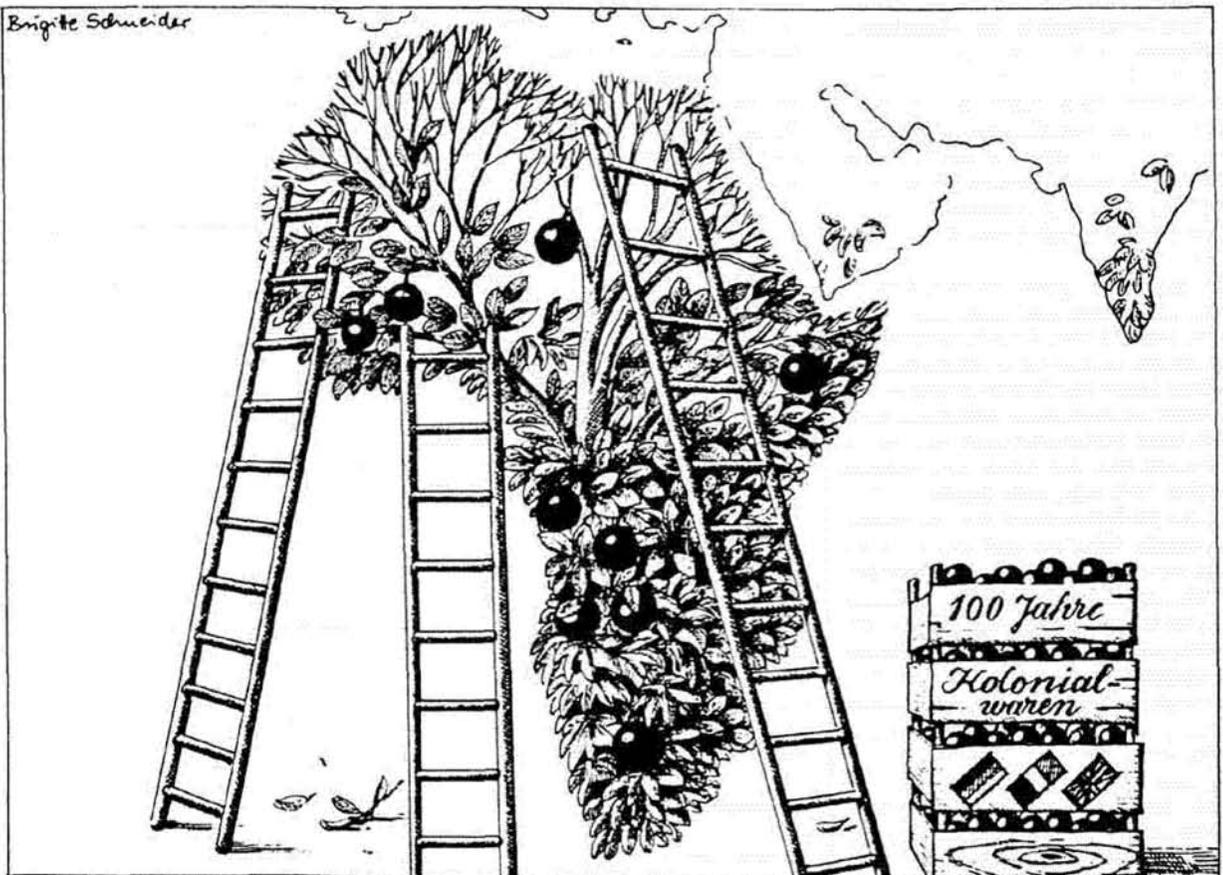
„Wie soll eine Wissenschaft im Interesse des Volkes in den nicht-westlichen Gesellschaften aussehen?“

Die Wissenschaft im Interesse des Volkes bietet einen Sammelpunkt für die „Alter-

nativbewegungen“ an. Das Programm kann nur verwirklicht werden von Wissenschaftlern, die hohe Professionalität vorweisen können, die kreativ mit dem Volk verbunden und bereit sind, sowohl mit den „einfachen Leuten“ als auch mit dem Kollegen zusammenzuarbeiten. Das übergeordnete Ziel dieses Wissenschaftsprogramms ist, dem Volk zu dienen.

M.Tech. Ph.D. Dr. Jayanta Bandyopadhyay, geboren 1947 in Kalkutta, ist Gründungsmitglied der Research Foundation for Science and Ecology in New Dehli. Seit 1974 arbeitet er eng mit Grasswurzel-Bewegungen in Indien zusammen. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Ökologie und Entwicklung. Veröffentlichungen u.a.: India's Environment: Crisis and Responses — Mitherausgeber: Dehradun — 1984; Riseful Confusion of Drought and Man induced Water Scarcity, in: Ambio Vol.8/No.5 Stockholm 9-10/1989.

Aus dem Englischen übersetzt von Manfred Siekmann



Sozialer Wandel

Alfred K. Tremel

Sozialer Wandel und Erziehungssystem⁽¹⁾

In welchem Verhältnis steht das Erziehungssystem zum sozialen Wandel? Diese Frage ist eine etwas offener Formulierungen, nämlich: Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? Beide Formulierungen umschreiben im Kern das entwicklungspädagogische Problem sui generis, wenn Entwicklungspädagogik die pädagogische Reaktion auf die Entwicklungstatsache der Gesellschaft ist. Im folgenden wird eine Bestandsaufnahme versucht.

1. Forschungsstand in der Allgemeinen Pädagogik

Unsere traditionelle Ausgangsfrage „Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden?“ ist seit alters her häufig formuliert und beantwortet worden. Es werden 3 klare und eindeutige Antworten gegeben: ja, nein und jein (vgl. Tremel 1972).

„Ja“ sagen die „pädagogischen Optimisten“, angefangen von Comenius bis hin zum Club of Rome. Erziehung leistet einen wichtigen und unverzichtbaren Beitrag zur Gesellschaftsveränderung — und das heißt natürlich in der Moderne immer auch: Gesellschaftsverbesserung. Sie ist hier sozusagen der Motor des sozialen Wandels. So wie die nichtsprachliche Umwelt des Menschen durch Technik verbessert werden kann, so muß und kann die sprachliche Umwelt des Menschen (sprich: die Gesellschaft) durch Erziehung verbessert werden. Technik und Erziehung sind die beiden zentralen Medien der Modernisierung der Welt und der Verbesserung der Natur; der äußeren Natur und der gesellschaftlichen Natur des Menschen.

„nein“ sagen die „pädagogischen Pessimisten“, „um Gottes willen nein!“, ja sie haben häufig nur Spott für die sog. „pädagogischen Allmachtsphantasien“ der pädagogischen Optimisten übrig. — Dilthey, Bernfeld, Elias, Luhmann/Schorr oder

Dauber — wie unterschiedlich auch die Personen und Theoriekontexte, einheitlich ist ihr Bekenntnis: „Erziehung ist kein Hebel zur Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse“ (Dauber): „In der gesamten gesellschaftlichen Evolution ist Erziehung nie Schrittmacher struktureller Transformationen gewesen, sondern jeweils auf sie gefolgt“ (Luhmann/Schorr). Die theoretischen Prämissen sind unterschiedlich, ist es bei Dauber eine diffuse (Illich-) Kritik formaler Institutionen und formaler Erziehung, so ist es bei Luhmann/Schorr eine systemtheoretische Gesellschaftstheorie, in der das moderne Erziehungssystem als ein Subsystem der Gesellschaft erscheint, einer Gesellschaft, die als funktional-differenzierte Weltgesellschaft prinzipiell komplexer ist und allein schon deshalb nicht mehr durch Planung (Bildungsplanung) gesteuert werden kann.

„Jein“ sagen die „pädagogischen Differenzierer“, wie ich sie bezeichnen will, weil das Grundmotiv ihrer Antwort in der Regel der Hinweis auf die Komplexität der Frage ist und sie deshalb eine differenziertere Antwort versuchen. Sie kann z. B. folgende Logik haben:

- weder noch
- sowohl-als-auch
- ja, aber
- nein, aber
- wir wissen es nicht so genau (weil es „erhebliche methodologische Schwierigkeiten“ bei der Überprüfung der

These gibt (Leschinsky/Roeder).

Nach dem Motto von Matth. 7,7 „Suchet so werdet ihr finden (was ihr wollt)“, können wir die pädagogische Tradition als Steinbruch für beliebige Thesen benutzen. Es ist deshalb ein Leichtes für eine be-

„Ja sagen die pädagogischen Optimisten, nein die pädagogischen Pessimisten und Jein die pädagogischen Differenzierer“

stimmte Position zu werben: indem alle Argumente und Namen angeführt werden, die dafür sind, und alle anderen, die dagegen sind, verschwiegen werden. Wenn das Ganze dazuhin noch rhetorisch und didaktisch geschickt verpackt wird, dürfte die Überzeugungsarbeit erfolgreich sein. So werden Meinungen selektiert, indem ihr Selektionscharakter — und damit ihre Kontingenz — verschwiegen wird. Augenzwinkernd gehen wir in der Regel häufig

so vor, denn tief in unserem Herzen haben wird das „tertium non datur“ gespeichert und glauben immer noch, daß es nur eine Wahrheit gibt, und das Gegenteil einer Wahrheit falsch und das einer Falschheit wahr sein muß. Ob das allerdings heute noch eine brauchbare Prämisse unseres Denkens ist, scheint eine offene Frage zu sein.

„...denn tief in unserem Herzen glauben wir immer noch, daß es nur eine Wahrheit gibt“

Für alle Positionen gibt es Argumente, begriffliche und theoretische Kontexte, die sie glaubwürdig machen. Und trotzdem erscheint uns die Widersprüchlichkeit der verschiedenen Positionen als ein intellektuelles *Argernis*. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, damit umzugehen:

1. Wir vermuten begriffliche Unsauberkeiten und Unklarheiten, einen inkonsistenten Gebrauch der benutzten Begriffe, verschiedene Theoriekontexte u. a. m., in diesem Falle könnten die unterschiedlichen Antworten auf unterschiedliche Fragen reagieren; von Widersprüchen könnte dann, weil unterschiedliche Bezugspunkte vorliegen, nicht die Rede sein.
2. Wir postulieren die Unmöglichkeit einer empirischen Überprüfung: Das hätte die Beliebigkeit jeder Antwort zur Folge, weil sie weder verifizierbar noch falsifizierbar ist.

Was Punkt 1 betrifft, lassen sich in der Tat viele Sünden feststellen, aber damit auch schon ausräumen. „Gesellschaft“, „sozialer Wandel“, „Erziehung“, „gesellschaftliche Veränderung“ — all das sind mehrdeutige und an den Rändern sehr vage und verfließende Begriffe, die schwer operationalisierbar sind. Je nachdem wie sie definiert werden, wird die Antwort variieren.

Was Punkt 2 betrifft, spricht in der Tat vieles dafür, daß eine empirische Validierung entweder überhaupt nicht oder nur schwer — d. h. mit einer Vielzahl von theoretischen Zusatzannahmen — möglich ist. Im strengen experimentellen Sinne kann die Frage empirisch nicht beantwortet werden, denn wir müßten zwei identische Gesellschaften isolieren und nur die eine Variable — nämlich Erziehung — verändern.

Schon diese Versuchsanordnung ist natürlich unmöglich und das in mehrfacher Hinsicht. Schon die Isolierung eines (möglichen) Einflusses und das Ausßerkräftsetzen aller möglichen anderen ist ausgeschlossen, ganz zu schweigen von der experimentellen Isolierung zweier Gesellschaften.

Nur wenn wir weniger streng, nicht experimentell-statistisch an die Frage herangehen, werden wir vielleicht zumindest *plausible* Gründe für oder gegen die Ausgangshypothese finden. Und in der Tat finden wir ein solches nichtexperimentelles Experiment in realitas vor, wie gesagt: ein Experiment, das diesen Namen nur als Metapher verdient, weil es ohne wissenschaftliche Versuchsanordnung ausgekommen ist. Trotzdem ist es sehr interessant, denn man kann zumindest eine wissenschaftliche Begleitforschung feststellen.

2. Forschungsstand der Bildungsforschung mit der Dritten Welt

Im Anschluß an die Entkolonialisierung der sog. Dritte-Welt-Länder in Afrika, Asien und Lateinamerika in den 50er und 60er Jahren kristallisierte sich eine zentrale Hypothese unmittelbar heraus: Nach allgemeiner Überzeugung wurde die formale Erziehung als zentral für den Aufbau einer neuen — nachkolonialen — Gesellschaft angesehen. Die Ziele waren relativ eindeutig: nach einer jahrhundertlangen Kolonialisierung waren es primär gesellschaftliche Zielperspektiven, die über die formale Erziehung erreicht werden sollten:

schlagworthaft: politische Souveränität, demokratische Partizipation, Befriedigung der Grundbedürfnisse, Entwicklung — qua Modernisierung und d. h. vor allem ökonomische, aber sekundär dann auch kulturelle Entwicklung.

„Das Mittel, um diese Ziele zu erreichen, hieß Erziehung, genauer: Alphabetisierung“

Das Mittel, um diese Ziele zu erreichen, hieß Erziehung, genauer: *Alphabetisierung* der analphabetischen Bevölkerung. Alphabetisierung wurde als „Grundbedin-

gung für sozialen Wandel, für Wirtschaftswachstum, für das Funktionieren demokratischer Systeme und politische Stabilität“ (sinngemäß Dias 1980) betrachtet.

Dies schien einleuchtend nicht nur auf dem Hintergrund der eigenen Geschichte der Industriestaaten: ihrer Modernisierung ging — historisch gesehen — in der Tat die Alphabetisierung ihrer eigenen Bevölkerung voraus, der Industrialisierung die Industrieschule, die „Erziehung zur Industriosität“, wie sie im 18. Jahrhundert genannt wurde. Auch ein weiterer Grund sprach dafür: das Konzept des „Human-Kapitals“ ging davon aus, daß es neben den klassischen zwei Produktionsfaktoren „Arbeit“ und „Kapital“ einen dritten Faktor gibt, nämlich „Bildung“. Gerade für die entkolonialisierten Staaten schien dieser dritte Produktionsfaktor zunächst der interessanteste zu sein, gab es in ihnen doch fast kein Kapital und fast keine Arbeitsplätze — aber viele, viele Menschen, ein bisher ungenutztes Potential an Menschen, die über Bildung sich und ihre soziale Umwelt entwickeln können.

Einer der wichtigsten Vertreter dieses Konzepts, nämlich Harbison, formulierte es recht treffend einmal so: „Das grundlegende Problem der meisten unterentwickelten Länder ist nicht die Knappheit natürlicher Ressourcen, sondern die Unterentwicklung der Human-Ressourcen. Deshalb muß ihre Hauptaufgabe im Aufbau ihres Human-Kapitals bestehen“ (zit. nach Dias a. a. O. S. 38).

Die Folge dieser „frohen Botschaft des Human-Kapitals“ war eine ungeheure Explosion der Bildungsausgaben in den neuen Staaten selbst, vor allem aber in Form technischer Hilfe (Bildungshilfe) von Geberländern. Die UNESCO begann schon Ende der 50er Jahre große Alphabetisierungskampagnen zu finanzieren, 1961 entwarf sie ein Programm für eine „Weltkampagne zur Bekämpfung des Analphabetismus“ mit dem Ziel, in der ersten Entwicklungsdekade von 1960-1970 die Hälfte der Erwachsenen unter 50 Jahren in den afrikanischen, asiatischen und lateinamerikanischen Mitgliedstaaten zu alphabetisieren. Auf dem schulischen Sektor sind drei internationale Chartas zur Entwicklung der Erziehungssysteme wichtig geworden: Karachi-Plan 1959/60, Addis Abeba-Plan 1961 und Santiago-Plan 1962.

In der Folgezeit wurde in erheblichem Umfang in den Bildungssektor investiert:

— Die technische Hilfe der OECD-Länder betrug Anfang der 60er Jahre ca. 15 % der gesamten Entwicklungshilfe, Ende des Jahrzehnts war sie auf 30 % gestiegen, knapp über die Hälfte entfiel auf das Bil-

dungswesen (personell und finanziell). In absoluten Zahlen: 385 Millionen Dollar im Jahre 1960-800 Millionen Dollar im Jahr 1969 (Dias S. 36). Dazu kamen kirchliche und private Gelder, die in das Bildungswesen flossen (auch von Aktionsgruppen!), die kaum geschätzt werden können.

— Die einzelnen Staatshaushalte der Dritte-Welt-Länder bestanden bis zu 30 % aus Bildungsausgaben und verbrauchten bis zu 7 % des Nationaleinkommens.

In den Ländern expandierte linear gesehen der Bildungskonsum: Von 1950 bis 1965 ist die Zahl der Einschreibungen in den Primar- und Sekundarschulen und in den höheren Schulen um das Dreifache gestiegen. Die Zahl der beschulten Kinder und Jugendlichen stieg kontinuierlich in absoluten Zahlen.

Wir haben hier also gewissermaßen ein natürliches Experiment vor uns, bei dem es um die Verifizierung einer Hypothese ging, die relativ plausibel erschien. Interessant ist allerdings das Ergebnis, und das in zweierlei Hinsicht. Es ist einmal interessant hinsichtlich der *Eindeutigkeit des Ergebnisses* und zum andern wegen des *Ergebnisses selbst*. Die vergleichende Bildungsforschung mit der Dritten Welt erarbeitete in den letzten 15 Jahren eine Fülle von Studien — davon viele empirische —, deren Ergebnis eindeutig ist: allein von 1960-1970 erschienen in deutsch über 655 Titel! So gesehen besitzt das Ergebnis angesichts der Komplexität und Globalität des Versuchs eine erstaunliche Validität.

„Das Projekt Entwicklung durch Erziehung oder Sozialer Wandel in der Dritten Welt durch formale Bildung ist gescheitert“

Das Ergebnis selbst besteht in der eindeutigen *Falsifikation* der Hypothese, also in der Widerlegung der zugrundeliegenden Vermutung. Anders formuliert: das Projekt „Entwicklung durch Erziehung“ oder „Sozialer Wandel in der Dritten Welt durch formale Bildung“ ist *gescheitert*. In seiner radikalsten Variante stellen die Studien die These auf, daß im Gegensatz zur ursprünglichen Vermutung Erziehung

nicht nur Entwicklung nicht in Gang brachte, sondern sogar hemmte: *Erziehung als Entwicklungshindernis* (vgl. z. B. Hanf et al. 1977).

„Die absolute Zahl der Analphabeten nahm weiter zu“

Die Dimensionen dieses Scheiterns sind keinen nationalen und keinen systemspezifischen Beschränkungen unterworfen: sie umfassen Erfahrungen in Afrika, Asien und Lateinamerika und sind indifferent gegen westliche oder sozialistischen Präferenzen. In den meisten Ländern wurden die festgelegten Ziele nicht erreicht. Die Analphabetenrate verringerte sich, die absolute Zahl der Analphabeten nahm jedoch — aufgrund des Bevölkerungswachstums — weiter zu. Bei erfolgreich Alphabetisierten stellten sich dysfunktionale Folgen ein: eine Mentalität, die auf Befriedigung von narzistischen bzw. egoistischen Ansprüchen, nicht auf den Anspruch der Befriedigung von Arbeit zielt; Reproduktion und Legitimation einer elitären Abgrenzung von den kulturellen und ökonomischen Wurzeln, denn diese sind anderssprachlich und primär landwirtschaftlich. Schulbildung in der Dritten Welt ereignet sich aber in der Regel in der Sprache der ehemaligen Kolonialstaaten und in einem formalen Bildungssystem dieser Staaten und das ist primär städtisch orientiert. Kurzum: die forcierte formale Bildung produzierte eine gespaltene Persönlichkeit und damit ein gespaltenes Volk, produzierte Differenzen und Disparitäten, wo es um die Bildung einer ganzheitlichen Gesellschaft ging.

Der über Bildungsplanung intendierte gesellschaftliche soziale Wandel wurde nicht erreicht. Über Erziehung konnte weder wirtschaftliches Wachstum noch kulturelle Entwicklung erreicht werden. Ja im Gegenteil: In den meisten Ländern der Dritten Welt hat sich die Erziehung als hemmender Faktor für die Entwicklung erwiesen, insbesondere für die Entwicklung der Landwirtschaft. Anstatt daß Erziehung die Gesellschaft revolutionierte, begünstigte sie die Reproduktion der gegebenen Disparitäten. Während die „gebildete“ Schicht sich an den Ansprüchen westlicher Gesellschaften orientierte, wurde die Kluft zum eigenen Volk — materiell und kulturell — größer. Eine vom Volk isolierte „power-Elite“

bzw. „Staatsklasse“, „Staatsbourgeoisie“, bzw. „nationale Eliten“ bildeten sich, die parasitär die gesellschaftliche Entwicklung hemmte anstatt diese anzustoßen und zu befruchten. Diese an und für sich schon schlimme Entwicklung wurde noch verstärkt durch einen Diffusionsprozeß der Ansprüche auf das ganze Volk, die ihre eigenen Entwicklungsziele in der westlichen Modernität definierten. Während im alten Europa die eigenen gesellschaftlichen Entwicklungsziele zunehmend problematisiert und verworfen werden, blühte das eurozentristische Modernitätssyndrom als Folge von Erziehungsprozessen in der Dritten Welt auf.

Die Meinung, daß alles Neue gut ist, und alles Neue aus den Industrieländern kommt und alles Alte diesem Neuen zum Opfer gebracht werden muß, hat sich wie eine unaufhaltsame Lawine in der Dritten Welt verbreitet. Dieser frenetische Nachahmungstrieb ist eine weltweite Erscheinung (vgl. Enzensberger 1985) und er ist Folge einer subtilen Erziehung, deren schlimmstes Ergebnis der Mangel an Selbstbewußtsein und ein geradezu affischer und unkritischer Nachahmungstrieb eines, nämlich des westlichen, Fortschrittsmodells ist: „Die Idee fixe des Fortschritts wird von den Europäern und Nordamerikanern zunehmend in Zweifel gezogen; unangefochten herrscht sie nur noch in den Entwicklungsländern Asiens, Afrika und Lateinamerika. Die wahren Eurozentristen, das sind die anderen.“ (Enzensberger a.a.O., S. 42).

„Die Folge dieser Erziehung ist ein Mangel an Selbstbewußtsein und ein geradezu affischer und unkritischer Nachahmungstrieb“

Dieses deprimierende Ergebnis eines großen Bildungsexperimentes, das hier etwas pointiert formuliert wurde, ist relativ gut auch empirisch bestätigt worden Inkeles und Smith haben in einer umfangreichen Studie von 1984 mit Daten aus 6 Entwicklungsländern (Argentinien, Chile, Israel, Indien, Bangladesh und Nigeria) nachgewiesen, „daß die Erziehung ein sehr starker und unabhängiger Bestimmungsfaktor der individuellen Modernität ist. Erziehung bewirkt dies vor allem durch die Prä-

gung von neuen, modernen Haltungen und Werten, durch das Hervorbringen neuer Einstellungen und Verhaltensweisen und vor allem durch die soziale Organisation der Lernprozesse“ (zit. nach Dias a.a.O., S. 44). Das Modernitätssyndrom und dessen Diffusion in die letzten und verlassenen Winkel der Dritten Welt ist also Produkt von Erziehung, von formaler und nichtformaler Bildung. Wie ein Bulldozer der Weltgeschichte hat es sich über den Erdball ausgebreitet „und jede traditionelle Kultur planiert“ (Enzensberger a.a.O., S. 41).

„Diese Erziehungsmißerfolge sind Ergebnis von Erziehungsprozessen, aber nicht von Erziehungszielen“

Das aber bedeutet offenbar, daß durch Erziehung doch die Gesellschaft verändert wurde, wengleich auch nicht in die intendierte Richtung. Dieses Ergebnis aber überrascht, denn ursprünglich ging man von einer engen Verbindung von Erziehung und sozialem Wandel aus; diese These wurde aber eindeutig in den siebziger Jahren in der Dritten Welt widerlegt. Erst aus dieser neuen Sicht erscheint die Widerlegung gleichzeitig als die Bestätigung der Ausgangsthese, wengleich auch in einer anderen, schockierenden Variante. Offenbar korreliert formale und nichtformale Bildung eng mit der gesellschaftlichen Entwicklung; dafür sprechen nicht nur einzelne herausragende Beispiele — schließlich sind Frantz Fanon, Amil Cabral, Mao Tse-tung, Nelson Mandela, Ghandi, Steven Biko, Che Guevara, um nur ein paar Beispiele zu nennen, durch das formale Schulsystem eines Dritte-Welt-Landes gegangen und — wenn man so will — Erziehungserfolge. Aber auch die Erziehungsmißerfolge, von denen schon die Rede war, bestätigen eigentümlicherweise diesen engen Zusammenhang, wengleich mit der wichtigen Differenzierung, daß sie wohl Ergebnis von Erziehungsprozessen sind, aber nicht von Erziehungszielen.

Wie müssen wir dieses paradoxe Ergebnis interpretieren? Offenbar gibt es einen signifikanten Zusammenhang von sozialem Wandel und Erziehungssystem, aber dieser Zusammenhang ist offenbar bisher zu schlicht und zu monokausal interpretiert worden. Wollen wir mehr wissen als: daß

sozialer Wandel und Erziehung *irgendwie* zusammenhängen, dann müssen wir uns in einem letzten Teil zunächst einmal der Logik unserer Prämissen zuwenden, die wir in Anspruch nehmen, wenn wir von Erziehung sprechen.

3. Erziehung: säkularisierte Schöpfung oder Evolution?

Erziehung, seit es sie als *intentionale Erziehung* gibt, will absichtlich und mehr oder weniger planmäßig eine Wirkung bei Menschen erzeugen, die zuvor ausschließlich unabsichtlich und planlos, aber nicht weniger wirkungsvoll durch *funktionale Erziehung* geleistet wurde. Seit Erziehungsprozesse über Absichten, über Intentionen von personalen Subjekten gesteuert werden, muß die Einheit einer Differenz über theoretische Vorstellungen bestimmt werden, nämlich die Differenz von Lehren und Lernen. A.g. wie über Lehren und Lernen produziert werden kann, wird zu einem Problem, das Grundproblem der Didaktik, ja der pädagogischen Theoriebildung schlechthin.

Logisch gesehen gibt es folgende Möglichkeiten, diese Differenz zu korrelieren:

- es wird das gelernt, was gelehrt wird und sonst nichts;
- es wird das gelernt, was gelehrt wird und darüberhinaus noch anderes;
- es wird etwas anderes gelernt als das was über die Lehre intendiert war;
- es wird gelehrt, aber nichts gelernt;
- es wird gelernt, aber nichts gelehrt.

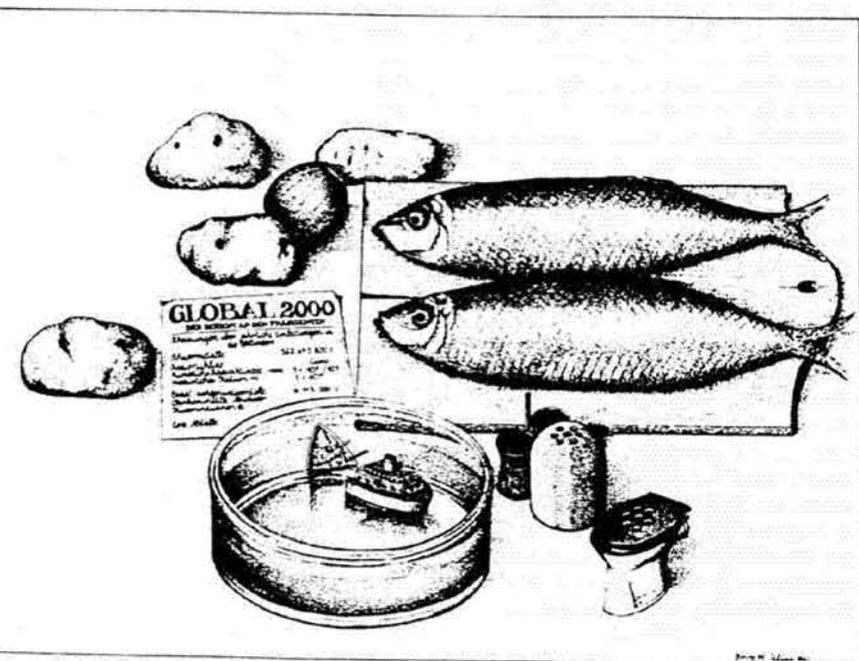
In der pädagogischen Tradition lassen sich seit der Antike zwei alternative Vorstellungen — idealtypisch — rekonstruieren, die

dieses Problem theoretisch lösen, die eine geht aus von der Seite des Lehrens, die andere von der des Lernens:

— Geht man von der Lehre aus, erscheint das Lernen als heteronomes Produkt und das Lehren selbst als autonomer *Prozeß des Herstellens*. Bei Aristoteles ist der Begriff der „poiesis“, des Herstellens und Veränderens eines natürlichen Objekts, etwa analog zu einem Schreiner, der aus einem Baum ein Brett formt. So wie das Interesse des Schreiners selektiv auf das Brett ausgerichtet ist, so ist das Interesse des Pädagogen auf die Absicht, das Ziel, das Erziehungsziel ausgerichtet; Nebenfolgen — etwa Holzspäne oder andere, nichtintendierte Lernprozesse, werden in der Regel selektiv ausgeblendet.

— Geht man vom Lernenden aus erscheint das Lernen als autonomes Produkt einer eigenen Leistung und das Lehren als heteronomer Versuch des Einflußnehmens. Lernen ist Selbstorganisation, also im Horizont von „autopoiesis“ angesiedelt und insofern er ein natürlicher Prozeß ist, wird er häufig analog zum natürlichen Wachstum — etwa einer Pflanze — interpretiert. Erziehung erscheint hier als *Wachstumsprozeß, als ein Prozeß des Reifens und Blühens*. Der Erzieher kann dies *fördern oder hemmen*, aber nicht „machen“ im Sinne von „poiesis“, so wie der ökologische Gärtner den Boden düngt, in dem die Pflanze *selbst* wächst.

Wir sehen, beide Vorstellungen von Pädagogik sind im Grunde Metaphern, einmal erscheint der Pädagoge als *Handwerker*, das andere Mal als *Gärtner* (vgl. Trembl 1989). Beide Metaphern sind schon alt, vermutlich so alt wie die Hochkulturen;



man findet sie schon vor 5000 Jahren in den Erziehungsvorstellungen der alten Ägypter. In der Moderne leben bis heute beide Vorstellungen fort, allerdings sehr ungleichgewichtig. *Dominant* wurde zweifelsohne die Poiesisvorstellung, und das nicht nur deshalb, weil unsere moderne Gesellschaft historisch im Dynamischwerden des (insb. oberitalienischen) Handwerks gründet und nicht in der lange Zeit religiös „gestoppten“ Landwirtschaft, sondern vor allem, weil der antike Poiesisgedanke sich mit dem aus der jüdisch-christlichen monotheistischen Religion kommenden *Schöpfungsmythos* mischte. Dieser aber war nicht nur in mehrfacher Hinsicht theoretisch anspruchsvoller als die handwerkliche Poiesisvorstellung, sondern liegt in seiner säkularisierten Fassung unserer Neuzeit schlechthin zugrunde. Die Analogie von Schöpfung im Sinne eines autonomen Produktionsprozesses einer Ordnung zur Erziehung ist offensichtlich.

„ So wie Gott den Menschen nach seinem Bilde schuf, so schafft der erziehende Mensch nach seinem Bilde den Educandus“

Beide Male ist zunächst ein *Subjekt* da, das ein zunächst nur geistiges *Bild* in ein wirkliches übersetzt und damit Wirklichkeit schafft. So wie Gott den Menschen nach seinem Bilde schuf, so schafft der erziehende Mensch nach seinem Bilde den Educandus. In der mystischen Wurzel des Bildungsbegriffes ist dieser Zusammenhang deutlich aufgehoben: In seiner säkularisierten Fassung wird nach der Imago-Dei-Theorie der Mensch zu einem „potentiellen *Deus secundus*, der die Verwirklichung in der Klärung des inneren Bildes findet“ (Röhrs in Röhrs (Hg.) 1968, S. XII).

Erziehung nach dieser Vorstellung ist eine *Handlung*, die Folge einer antizipierten *Vorstellung* (Bild) und eines expliziten *Wissensaktes* ist, und die notwendig etwas *anderes* als *bewirkte Wirkung hervorbringt* (schafft, herstellt). Der Educandus entwickelt sich in Richtung auf antizipierte Zustände des Educators. Das ist die Logik unseres herrschenden Erziehungsverständnisses, und das ist die Logik jeder Bildungsplanung und Bildungshilfe.

Wir wissen, daß diese Vorstellung nicht

nur im Großversuch, sondern auch in unzähligen Kleinversuchen tagtäglich scheitert — und zwar aufgrund der autopoietischen Grundstruktur des Lernens. Diese Theorie konnte nicht verständlich machen, wie Lernen (durch Lehren) möglich

„ Wir wissen, daß unser Erziehungsverständnis tagtäglich scheitert“

ist. Deshalb hat die Pädagogik die Tradition des Wachsens und Sichselbstentwickelns keineswegs völlig aus dem Auge verloren, aber nie zu einer Theorie entwickeln können. Dieser Gedanke blieb entweder eine bloße Metapher oder die darüberhinausweisende Theorie wurde nur versprochen, nie aber eingelöst: z.B. in dem Gedanken der „Erziehung als Kunst“ in der Tradition der *ars-tradition*. Polemisch gesagt: Entweder blieb die Erinnerung an die Eigenständigkeit des lernenden Subjektes ein bloßes Bild analog zum Blühen und Wachsen von Pflanzen oder die Verantwortung für geglückte Erziehung wurde als ominöse Kunst dem Erzieher als Künstler aufgebürdet. Beide Male blieb die Frage unbeantwortet, wie Erziehung (durch Erzieher oder qua Lehre) möglich sei. Theoriefähig wurde jedoch diese Vorstellung nicht.

Bis heute. Inzwischen haben wir eine theoriefähige Version dieser Tradition in Ansätzen entwickelt, und es ist kein Wunder, daß sie eine Theorie aus der Biologie ist, genauer gesagt: die *Evolutionstheorie*. Evolutionstheorie kommt ohne den Gedanken des Schöpfers aus (wenn wir sie mit neueren kosmologischen Forschungen anreichern), und damit ohne den Gedanken eines handlungstheoretisch interpretierten Aktes eines Subjektes. Die Welt, der Kosmos, ist das Produkt eines selbstorganisierten Zufalls, der in der weiteren Folge weitere selbstorganisierte Zufälle mit Notwendigkeiten so koppelte, daß die Welt wurde wie sie ist. In ihrer systemtheoretischen Variante (z.B. Luhmann) wird von einer Grunddifferenz ausgegangen, von einem zentralen Unterschied: System — Umwelt. Das „Überleben“ des Systems — wir beschränken uns gleich auf die organische Evolution — in seiner immer komplexeren — Umwelt wird dadurch möglich, wenngleich auch nie ein für allemal gesichert, daß zunächst ein bewährter Überlebensentwurf detailgetreu

in die nächste Generation durch genetische Informationsübertragung übertragen wird. Das allein genügt für das Überleben in einer dynamischen, komplexen und unvorhersehbaren Umwelt auf Dauer natürlich nicht, denn was heute überlebenstüchtig ist, kann morgen schon ein Nagel auf dem eigenen Sarge sein. Deshalb werden zufällig (genauer stochastische) Kopierfehler in einer vorsichtig dosierten Weise eingebaut, die ungerichtet neue Informationen ermöglichen (*Mutationen*). Die Informationsmenge variiert also mehr oder weniger zufällig und ungerichtet (*Variation*). Als nächsten Schritt wählt die Umwelt nach Maßgabe der Überlebensrelevanz aus dieser *Variation* aus (*Selektion*) und stabilisiert diesen neuen Überlebensordnung auf Populationsebene (*Stabilisierung*).

Was kann das für Erziehung, für Pädagogik, bedeuten? Ich übergehe hier die Bedeutung genetischer Lernprozesse für die Pädagogik und konzentriere mich sofort auf mentale Lernprozesse. Kann man sich Erziehung analog zur Evolution vorstellen und was bringt das für die Beantwortung unserer Ausgangsfrage?

Die Umstellung von Schöpfung auf Evolution ist für den Pädagogen folgenreich. Er wird sich nicht mehr als *deus secundus* aufspielen können mit ständiger Enttäuschung der eingebauten Erwartung. Das ist klar. Aber was dann? In mehrfach gebrochener Weise wird das Auseinandertreten von Erziehung in Stabilisierungs-, Variations- und Selektionsprozesse einen m.E. theoriertechnischen Vorteil haben. Da ist zunächst einmal der schlichte pädagogische Bezug:

„ Evolutionstheorie kommt ohne den Gedanken des Schöpfers aus“

— der Erzieher handelt in erzieherischer Absicht und macht damit gewissermaßen ein Variationsangebot an den Educandus, der zeigt ihm durch Korrelation am Bestehenden und Bekannten, wo in dessen individueller Evolution evolutionäre Varianten möglich sind. Erziehung durch einen Erzieher verändert die Umwelt der personalen Umwelt des Erziehers, also des Educanden und übermittelt ihm Differenzierungen, die er zur Selbstveränderung

nutzen kann oder auch nicht. Der Lerner wird deshalb autopoietisch aus dem angebotenen Variationspool auswählen und den Part der Selektion autonom spielen. Was davon dann stabilisiert wird und ontogenetisch bedeutungsvoll wird, das wird wieder durch Selbstselektion — in Form des Gedächtnisses — geleistet, natürlich in Verbindung mit den je individuellen Erfahrungen.

„Der Erzieher macht ein Variationsangebot. Der Lerner wird auswählen. Was davon dann stabilisiert wird, wird durch Selbstselektion geleistet“

— Kann man die evolutionäre Logik schon im pädagogischen Bezug durchspielen, dann fällt dies um so leichter, wenn wir nun auf die Ebene der Bildungsplanung gehen, also auf die Ebene einer Beziehung zwischen Gesellschaftssystem und Erziehungssystem. Luhmann spricht m.E. hier zu Recht von einem „Verlust der Handlungsfähigkeit auf der Ebene des Gesellschaftssystems“, auf den die bürgerliche Gesellschaft schon recht früh mit der Unterscheidung von Staat und Gesellschaft reagierte. Staat ist das, was durch Handlung und Handlungssubjekte planmäßig verändert werden kann, Gesellschaft jenes, was sich selbst verändert. Der Staat organisiert sich deshalb über konfligierende Intentionen handelnder politischer Subjekte, diese liegen i.a. in kodifizierter Form fest; gesellschaftliche Entwicklungsprozesse arbeiten sich an meist latenten Funktionen entlang und können nie vollständig prognostiziert werden. Erziehungsprozesse können so gesehen jederzeit durch den Staat geplant werden und diesen auch verändern (etwa durch Bindung von Staatsausgaben im Bildungssystem), aber nicht die Gesellschaft, zumindest nicht notwendig und unlinear. Evolutionstheoretisch gesehen kann durch staatliche Bildungsplanung der sozialen Umwelt — sprich der Gesellschaften — ein Variationsangebot gemacht werden. Ob dieses Angebot in Anspruch genommen wird, kann nicht vorausgesagt werden, es muß der sozialen Evolution selbst überlassen werden.

A.g.: Sozialer Wandel ist nicht steuerbar und nicht prognostizierbar, auch nicht durch Erziehung. Das ist die eine Seite. Die andere aber lautet: wenn sich Gesellschaften verändern, dann nur deshalb, weil zunächst Individuen oder kleine Gruppen alternativer Erziehungsprozesse innovierten, die für die Gesellschaft einen Variationspool darstellen. Das paradoxe Ergebnis unserer Untersuchung lautet also: Erziehung kann die Gesellschaft nicht planmäßig verändern, aber wenn sich die Gesellschaft verändert, dann durch Erziehung.

Das hängt damit zusammen, daß kein komplexes System ausschließlich von einem Faktor abhängig ist und Gesellschaften hochkomplexe Systeme sind, die sich nicht in Richtung auf antizipierte Zustände, sondern vor allem entlang latenter Funktionen selbstorganisiert verändern. Der Zufall spielt dabei, wie wir inzwischen ja wissen, eine erhebliche Rolle. Diese Prozesse selbstorganisierter und selbstselektierender Veränderungen werden im Rahmen einer Evolutionstheorie, einer Theorie der sozialen Evolution und der Synergetik derzeit erforscht.

Das bedeutet nicht, daß Erziehungsplanung überflüssig oder gar sinnlos ist. Das heißt nur, daß Erziehung als Planung nur einen Kontext produzieren kann, in dem die Menschen dann selbstorganisiert lernen oder auch nicht. Diese Planbarkeit von Variationen durch intentionale Erzie-

„Erziehung kann die Gesellschaft nicht planmäßig verändern, aber wenn sich die Gesellschaft verändert, dann durch Erziehung“

hung ist zeitsparend, denn die Evolution von Mutationen aufgrund zufälliger Merkmalsveränderungen benötigt große Zeiträume. Erziehungsplanung ist deshalb notwendig, aber sie garantiert nicht die Realisierung des intendierten Zieles auf der Adressatenseite. Variation und Selektion und Stabilisierung dürfen nicht kurzgeschlossen werden, weil nur durch die gegenseitige Unabhängigkeit soziale Evolution weiterhin in der Möglichkeit bleibt.

Anmerkungen

(1) Vortrag in Simmersfeld/Nordschwarzwald am 26.3.1988 vor Austauschstudenten aus Drittwelt-Ländern.

Literatur

Dias, P.V.: Erziehungswissenschaft, Bildungsförderung und Entwicklung in der 3.Welt. In: Zeitschrift für Pädagogik, 16. Beiheft. Weinheim/Basel 1988, 33-48.

Enzensberger, H.M.: Eurozentrismus wider Willen. Ein politisches Vexierbild. In: Ders.: Politische Brosamen. Frankfurt am Main 1985, 31-52.

Hanf, Th. et al.: Erziehung — ein Entwicklungshindernis? Überlegungen zur politischen Funktion der formalen Erziehung in Asien und Afrika. In: Zeitschrift für Pädagogik 23(1977), 9-33.

Röhrs, H. (Hg.): Bildungsphilosophie. 2. Bd. Frankfurt am Main 1968.

Treml, A.K.: Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? In: ZEP 1(1982), 4-16.

Treml, A.K.: Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung. Manuskript, Hamburg 1989.

Prof. Dr. Alfred K. Treml, geb. 1944, ist Herausgeber der Zeitschrift für Entwicklungspädagogik

Das ist die Logik unseres herrschenden Erziehungsverständnisses



In eigener Sache

Arno Schöppe

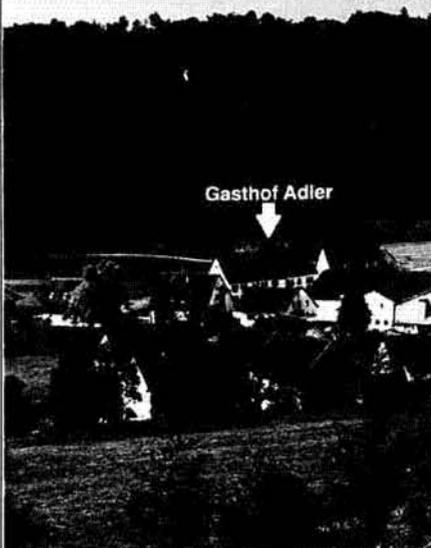
Totgesagte leben länger

Ein Tagungsbericht rund um die Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

Auch dieses Heft beweist, es gibt sie noch die ZEP. Wer dies jemals bezweifelte? Das läßt sich schlecht sagen. Plötzlich wurde eine unterschwellige Beerdigungstimmung wahrgenommen, gewissermaßen aus heiterem Himmel. Die Abergläubigen wußten es schon immer, schließlich kommt die ZEP ins 13. Jahr, andere spürten ein fehlendes Engagement bei den Verantwortlichen, wieder andere erblickten eine niedergehende Konjunktur bei entwicklungspädagogischen Themen und mancher vermißt eine Etablierung des Begriffes EntwicklungsPädagogik im Bewußtsein akademischer Fachkreise. Manch einer hingegen hat noch gar nichts gemerkt (jener möge doch jetzt bitte weiterblättern, es war nicht die Absicht, jemanden zu beunruhigen). Und alle haben gewissermaßen recht, mit Ausnahme der Okkulten, versteht sich.

Doch halten wir inne, um uns zu orientieren. Als Schauplatz wählen wir einen Gasthof im Dörfchen Anhausen im Schwäbischen Lautertal. Als Zeitpunkt ein verregnetes Wochenende um den 08. Oktober dieses Jahres. Wer ist mit von der Partie? Eine handvoll Seminarteilnehmer, die sich aus verschiedenen Motiven zu einem Kolloquium zusammenfanden. Drei Damen und ein Herr wollen die näheren Umstände ihrer Diplomarbeiten mit dem Gastgeber, gleichzeitig Herausgeber dieser Zeitschrift, klären. Drei Herren, Mitarbeiter dieser Zeitschrift, erwarten eine Diskussion über Konzeption und Zukunft „ihrer“ ZEP. Weitere zwei Herren beabsichtigen redaktionelle und technische Details der neuerscheinenden Zeitschrift „Ethik und

Unterricht“ zu besprechen. Eine weitere Dame ergreift die Gelegenheit, sich zur Mitarbeit zur Verfügung zu stellen. Und alle zusammen harren den kurzgefaßten wissenschaftlichen Ergebnissen der Dissertation einer Doktorin in spe.



Viele wurden erwartet zu diesem Treffen, der Termin war lange bekannt, wenige kamen. Besonders enttäuschend: Nur zwei der immerhin stattlichen Anzahl von Redakteuren (siehe Impressum) bewiesen ihr Interesse an der ZEP durch Anwesenheit, zwei frischgebackene Ehemänner und Väter. Wer fehlte, brachte sich um Hausgemachtes aus schwäbischen Töpfen und um eine Fels-, Burg- und Höhlenwanderung

mit beklemmenden Abenteuergeschichten und dem überlebensrettenden Pfadfindertip, wie nasse Streichhölzer in engen Höhlengängen ohne Hilfsmittel dennoch entzündbar gemacht werden können. Nein, von mir werden es die „Daheimgebliebenen“ nicht erfahren. Auch können jene nichts berichten von den vielen informellen Gesprächen, die sogar einen eingefleischten Früh-ins-Bett-Geher bewogen haben sollen, seinen jahrzehnte-bewährten Prinzipien das erste Mal untreu zu werden.

Übergehen wir das reichhaltige und instruktive offizielle Programm (Besprechung laufender Arbeiten, ein Vortrag über den Zufall, die letzten Sekunden der Geburtsstunde einer neuen Zeitschrift usw.) bis auf jenes Thema, das den Leser vermutlich am meisten interessieren wird: Wie gestalten wir die Zukunft der ZEP? Anlaß hierfür bot eine routinemäßige Planung der Neunziger-Hefte sowie ein vorangegangenes ausführliches Gespräch mit dem Verleger. Es ist kein Geheimnis: Die Abonnentenzahl der ZEP stagniert. Kein Grund zur Besorgnis, sie rast ja nicht in den Keller. Aber trotzdem unbefriedigend.

Sollte das Interesse an der ZEP einen Sättigungsgrad erreicht haben? Ist dies das Signal, die Flaggen rechtzeitig und noch in Ehren einzuholen und auf anderen Kähnen anzuheuern? Oder muß das eigene Schiff auf Dock und einmal ordentlich überholt werden? Was würde das kosten? Fragen wie diese wurden diskutiert.

Eine Kostenrechnung wurde erstellt. Sie erbrachte Defizite. Das fehlende Investitionskapital beziffert sich allerdings nicht in Geld, sondern in Arbeit. Unter dem Strich steht jedoch mehr Arbeit als ein einzelner leisten kann. Wenn Arbeit ansteht, muß aber die Frage erlaubt sein: Wofür? Man steigert keine Auflage ohne triftige und plausible Gründe. Ich will versuchen, ein paar dieser Motive zu nennen und es dem Leser, vielleicht zukünftigem Redakteur oder Autor, anheimstellen, einen Rat beizutragen oder sich gar zur aktiven Mitarbeit bewegen zu lassen.

„Die Zeitschrift muß wieder pädagogisches Profil gewinnen“

Die ZEP, wie sie derzeit existiert, hat aus meiner Sicht den einst eingeschlagenen Weg der Ausgewogenheit zwischen Praxisbericht und Theorieanteil nie halten können. Nachrichten aus der Praxis, wie etwa ein „entwicklungspädagogisches Tagebuch“, wurden sehr bald verdrängt von theorielastigen Beiträgen. Viele haben dies bedauert. Einerseits weil die Attraktivität einer Zeitschrift durch solche Artikel steigt — Buntheit fördert die Aufmerksamkeit. Andererseits belebten diese Beiträge immer auch die außerakademische Diskussion, ohne theorieverdächtige Inhalte vermissen zu lassen. Man mag dies bedauern, die Konjunktur, die maßgeblich durch Gastherausgeber mitgestaltet wurde, wies eben in jene andere Richtung. Theoriebeiträge wurden dominant.

Hiermit hängt ein zweiter Entwicklungstrend zusammen, den niemand voraussah. Von einem *entwicklungspädagogisch* orientierten Periodikum entfernten sich eine Anzahl von Beiträgen inhaltlich sehr schnell. Die ZEP geriet u.a. in das verkehrsreiche Fahrwasser der *Entwicklungspolitik*. Hier und da passierte auch das Gegenteil, sie fuhr sich fest in reinen Beschreibungen gesellschaftlicher Mängelzustände und in einem allgemeinen Bedauern über die allgegenwärtige moralische Verderbtheit. Abhandlungen über die Dritte Welt wechselten ab mit solchen über Institutionen, Weltbilder und moralisch aufgeheizte Positionen, wo problemorientierte Reflexionen des eigenen Standpunktes gegenüber der Dritten Welt usw. wünschenswert gewesen wären. Trotz-

dem, „auch nicht schlecht“, möchte man sagen, manche dieser Hefte wurden sogar zu ausgesprochenen Bestsellern (im bescheidenen Rahmen, versteht sich).

Und trotzdem muß es erlaubt sein, zu fragen, wo das *Pädagogische* bleibt. Weshalb opferden die Gastherausgeber und Autoren, unter ihnen viele Leute aus pädagogischen Bereichen, pädagogische Fragestellungen? Etwa die Frage der Manipulierbarkeit des Menschen? Oder die Fragen nach den Bedingungen von Wachsenlassen versus intentionalem Herstellen, welche pädagogisches Handeln betreffen? Oder die Fragen, die sich auf die Umstände individuellen wie gesellschaftlichen Lernens beziehen u.v.a.m.?

Ein scharfes Profil, so wurde auch in der Tagungs-Diskussion wiederholt bedauert, ist auf diese Weise für eine Zeitschrift nicht zu gewinnen. Eine Zeitschrift, an die keine Erwartungen — mit berechtigter Hoffnung auf Erfüllung — gestellt werden können, wird ein werbewirksames Profil auch nie erlangen können.

Die Preisfrage heißt dementsprechend: Wie können die gegenwärtigen Tendenzen aufgenommen und positiv gewendet werden. Wie kann darüberhinaus *Entwicklungs-Pädagogik* zu ihrem Recht kommen, denn dieser Teilbereich der Erziehungswissenschaft wird von herkömmlichen Publikationen nur spärlich bedient. Und letztlich: Wie können Lese-Erwartungen kanalisiert werden in Richtung eines scharfen Profils und die Auflagenziffern wieder ein wenig in Schwung kommen? Nebenbei würde möglicherweise ein solcher Erfolg das Lesevergnügen an der ZEP steigern. Aus diesen Überlegungen müssen konzeptionelle Änderungen resultieren (dazu später mehr).

Die geäußerten Gedanken gehen stillschweigend von der Existenzberechtigung einer *entwicklungspädagogischen Zeitschrift* aus. Ist das so selbstverständlich? Wenn nein, dann ist das Erscheinen der Zeitschrift sofort einzustellen! Wenn ja, muß die Redaktion des Blattes Themen ausweisen, die speziell durch sie bearbeitet werden müssen und für deren Präsentation das Publikationsorgan eine Marktlücke beliefert.

Solche Themen gibt es in der Tat in Hülle und Fülle. *Gesellschaftliche Entwicklungen* erzeugen allerorten Probleme, die Ratlosigkeit erzeugen. Der Blickwinkel einer *entwicklungspädagogischen Zeitschrift* muß in erster Linie auf die pädagogische Abarbeitung dieser Probleme gerichtet sein, sie muß darüber hinaus, gewissermaßen in einem Vorlauf, künftige Probleme erspüren und benennen, Probleme,

die sich aus normalen Entwicklungstrends ergeben.

Ein aktuelles Beispiel spielt sich derzeit quasi vor unserer Haustüre ab. Die politischen Umwälzungen in der DDR werden, sobald der Donner der Euphorie verhallt sein wird, pädagogisch zu bearbeitende Probleme hinterlassen, die uns alle betreffen (ich will dies hier nicht weiter ausführen).

Aus diesen Einsichten ergeben sich Konsequenzen, die in Sofortmaßnahmen umgesetzt werden müssen. Manche dieser Maßnahmen sind leicht zu verwirklichen, andere bedürfen der arbeitsintensiven Mithilfe.

1. Das obige Beispiel zeigt, daß die Reaktion auf aktuelle Probleme und der prognostische Vorlauf einer Temposteigerung redaktioneller Arbeit bedürfen. Neben die bewährte Abarbeitung von Altlasten-Themen muß die Komponente der *tagespolitischen Aktualität* treten. Zweierlei konzeptionelle Umstellungen sind hierzu erforderlich. Ein Teil des jeweiligen Heftes muß für kurzfristige Beiträge reserviert werden. Solche Beiträge müssen, zweitens, unter Zeitdruck erhoben werden. Redakteure und Autoren sind deshalb aufgefordert, diese Erhebung zu unterstützen.

Zur Erhöhung der Aktualität gehört aber auch ein gut funktionierender Nachrichtendienst (keine Sorge, niemand soll bespitzelt werden). Die Kolumne Nachrichten, Veranstaltungen und Hinweise wird einer Stärkung bedürfen. Ein reservierter Zettelkasten auf dem Schreibtisch, der mit Informationen angefüllt wird, die sonst den Weg in den Papierkorb nehmen würden (weil sie für den einzelnen irrelevant erscheinen) und von Zeit zu Zeit eine Postsendung an die Redaktion, wären eine billige aber effektive Sofortmaßnahme.

„Aktualität und Kontrverse sind gefragt“

2. Nicht nur tatkräftige Unterstützung, sondern *gegenseitige Information* wird gebraucht, um die Steigerung der Aktualität zu gewährleisten. Der Informationsmangel ist einer der meist beklagten Schwachpunkte innerhalb des Redaktionsteams. Einig waren sich die Tagungs-Diskutanten darüber, daß eine ordentliche Kommuni-

kation durch Anschreiben und Redaktionstreffen steigerbar ist.

Der Vorschlag zur Einberufung eines wissenschaftlichen Beirates, der eine Erhebung von Beiträgen und die Kommunikationslust steigern könnte, soll hiermit zusätzlich zur Diskussion gestellt werden.

3. Neu eingeführt wird bereits in diesem Heft die Kolumne „Kontroverse“. Die Idealform dieser Kolumne sieht vor, Leitartikel u.ä. in einen Umlauf unter Fachkollegen zu bringen, mit der Bitte um Stellungnahme. Damit wird sowohl die konzeptionelle Forderung nach spezifisch entwicklungspädagogischer Thematik verbreitert und rückgekoppelt als auch ein kritischer (heutzutage: polemogener) Zug gefördert, indem der Vergleich konträrer Positionen an Ort und Stelle angeboten wird.

4. Eine Kolumne „Porträt“ könnte wieder (wie in früheren Heften) dazu genutzt werden, Personelles und Institutionelles darzustellen. Hierfür sind wir auf Zuschriften angewiesen. Seien es Jubiläen, bemerkenswerte Leistungen oder Selbstdarstellungen. Möglicherweise könnten sich Leute aus der „Scene“, wie früher, wieder angesprochen fühlen.

5. Kleine Mängel in der Darstellung und in der zeitlichen Abwicklung der Geschäfte sollen durch eine formale Hilfestellung in Form eines „Merkblattes für Gastherausgeber, Redakteure und Autoren“ behoben werden. Das Merkblatt ist bereits erhältlich und kann angefordert werden. Ein Ab-

druck ist auch im nächsten Heft vorgesehen.

6. Ein Wort noch zum Geschäft. Zur Auflagensteigerung gehört auch ein gewisser Bekanntheitsgrad der ZEP. Es soll Leute geben, die unverschuldet noch nie eine ZEP in der Hand hatten, vielleicht würden sie aber gerne ... Zu diesem „Leuten“ ge-

„Es soll Leute geben, die unverschuldet noch nie eine ZEP in der Hand hatten“

hören auch Bibliotheken. Sicher gibt es auch in Ihrer Bibliothek ein „Wunschbuch“; Bibliotheksangestellte sind in besonderem Maße dankbar für Hinweise von überzeugten Lesern. Wer Hefte braucht, um sie auf Kongressen o.ä. unter die Menschen zu bringen oder wer seinen Freunden Gutes tun will, wende sich doch bitte gleich an den Verlag (Adresse im Impressum) — der nächste Geburtstag kommt bestimmt, und ein Geschenkabonnement für ein Jahr erinnert viermal an den Glückwunsch und an den Gratulanten.

Neben diesen kleinen Anmerkungen über die Kursänderung der ZEP in den nächsten

zwei Jahren — 1992 wird sich zeigen, ob sich etwas bewegt hat oder ob wir den Kranz hinter dem Ofen wieder hervorholen müssen — ist es erfreulich, gleich die Themen und Gastherausgeber der nächsten vier Hefte bekanntgeben zu können.

- Heft 1: Erkenntnis: Rudolf Steiner, New Age und andere Versprechungen (Trembl)
- Heft 2: Provinz — Land (Seitz/Klemm)
- Heft 3: Weiblich — männlich (von Sichart)
- Heft 4: Pädagogische Ethik (Trembl)

Die Planung für 1992 steht noch aus, vielleicht verspüren gerade Sie das Bedürfnis eine Gastherausgeberschaft zu übernehmen oder den einen oder anderen schriftlichen Beitrag zu leisten (auch zu den obigen Themenheften), die Redaktion hat ein offenes Ohr. Ein neuer Mitarbeiter und Verantwortlicher für das Schmierfett in den Redaktionsgeschäften macht es möglich.

Zurück zur Tagung: Nächstes Jahr findet am letzten Wochenende im September wieder ein ZEP-Treffen statt. Die Terminkalender sind noch einigermaßen leer, die Gelegenheit ist günstig.

... also gut, ich werde es doch verraten: Zündhölzer können in den Haaren trockengerieben werden. Wer weiß, vielleicht kann man den Tip ja irgendwann einmal brauchen.

Dipl. Päd. Arno Schöppe, geb. 1954, ist Mitarbeiter der Zeitschrift für Entwicklungspädagogik. Sein Interessenschwerpunkt wissenschaftlicher Art liegt in der Systemtheorie und Synergetik.

Gasthof Zum Adler

HAYINGEN-ANHAUSEN LAUTERTAL



DDR — BRD

Alfred K. Tremel

Die DDR als Lernprozeß?

Das was gegenwärtig sich in atemberaubender Geschwindigkeit in der DDR vollzieht, bringt vertraute und liebgewordene Weltbilder durcheinander, und das gleichermaßen auf allen Seiten des politischen Spektrums: Rechts ist man konsterniert, daß die Entwicklung sich nicht in die erwartete Richtung bewegt. Nach einer Kurzumfrage bei DDR-Gästen wurde deutlich, daß über 3/4 der Befragten kein wiedervereinigtes Deutschland erhoffen, sondern zwei relativ unabhängige, aber demokratische deutsche Staaten mit offenen Grenzen, die allenfalls in Form einer Konföderation wirtschaftlich und politisch kooperieren. Eine bloße Kopie der kapitalistischen Ökonomie wird offenbar nicht gewünscht. Folglich ist auch die CDU und ihre Deutschlandpolitik nicht Favorit bei DDR-Bewohnern; der Bundeskanzler wird in Berlin ausgepöfeln. Links ist man gleichermaßen ratlos, denn die Pleite eines weiteren Staates des real existierenden Sozialismus ist offenkundig. Daß DDR-Bewohner in Scharen ihrem Arbeiter- und Bauernparadies davonlaufen, mag man noch goutieren, aber daß sie ausgerechnet

in den maroden Westen, mit seiner Coca-Cola-Kultur und seinem Konsumterror, strömen, will nicht in den Kopf. Die internationale (linke) Solidarität funktioniert vielleicht bei Nicaragua, aber die Freude der Menschen, die aus den Trabis und Wartburgs steigen, macht uns hilflos.

Die Folgen sind paradox: Während die rechten Betonfunktionäre vom Schlage Egon Krenz allenthalben die Mauer und die Grenze durchlöchern, und freien Reiseverkehr ermöglichen, rufen Linke, Grüne und Teile des Neuen Forums nach einem Erhalt der Grenze und fordern flehentlich, daß die Mauer wenigstens noch ein paar Jahre bleibt. Was ist da noch links, was rechts, und was ist eigentlich Sozialismus? Ist nicht die BRD vielleicht weit sozialistischer als die DDR (man vergleiche nur einmal die Mitbestimmungsrechte der Arbeiter hüben und drüben)? Die Rechten sind gefährlich, wenn sie jetzt ungeschützt von Wiedervereinigung schwadronieren, die Linken aber machen sich lächerlich, wenn sie die DDR als Staat auf Teufelkomm-raus retten wollen. Beide Lager mit

ihren festen und tradierten Weltbildern werden von der historischen Entwicklung täglich, ja stündlich, überrollt.

Das alles verlangt Lernprozesse, und das unter Zeitdruck. Was wir in 40 Jahren an normativen Erwartungen stabilisiert haben, zeigt sich über Nacht als überholt. Also müssen wir kognitiv erwarten, das aber heißt: lernen. Solche Lernprozesse sind schmerzhaft und deshalb emotional stark besetzt. Und sie sind schwierig, weil wir dabei kaum Hilfestellung erhalten. Was hier nötig scheint, ist nicht nur Interkulturelles Lernen, sondern auch und gerade Entwicklungspädagogik im Wortsinne: Pädagogische Reflexion und Hilfe als Reaktion auf eine gesellschaftliche Entwicklung, die eine ungeheure Eigendynamik entwickelt hat und uns auch die nächsten Jahre beschäftigen wird.

Wir wollen deshalb in der ZEP in den kommenden Nummern dieser Diskussion Raum geben und möchten alle Leser und Leserinnen animieren, aus pädagogischer Sicht dazu Stellung zu nehmen. Wir beginnen mit einem Beitrag von Dagmar Greitemeyer. Das ist ein Anfang; er thematisiert in erster Linie die schmerzhaften Lernprozesse von DDR-Umsiedlern am Beispiel einer Familientherapie. Das darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß auch wir vor größeren Lernprozessen stehen. Vielleicht können wir auch diese Sicht im nächsten Heft diskutieren.



**südostasien
informationen**

**Ende der Block-
konfrontation ?**

Heft Nr. 3/89

Aus dem Inhalt:

- Die neue sowjetische Asienpolitik (Exklusivartikel einer führenden sowjetischen Asienwissenschaftlerin)
- Auflösung der Blöcke im asiatisch-pazifischen Raum?
- Thailand: Vom Kalten Krieg zum heißen Markt
- Philippinen: Reaktion der Linken auf die neue internationale Lage?

Außerdem:
aktuelle Nachrichten und Berichte zu Indonesien, Kambodscha, Laos, Malaysia, Osttimor, Philippinen, Singapur, Thailand, Vietnam; Termine; Literaturhinweise

Schwerpunkt des nächsten Hefts:

4/89 Chinesen in Südostasien

Schwerpunkte der vergangenen Hefte:

2/89 Staat und Herrschaft
1/89 Region der Vielvölkerstaaten
4/88 Tourismus
3/88 Medien
2/88 Gewerkschaftsbewegungen

**südostasien
informationen**

erscheint vierteljährlich bei der Südostasien-
Umlauf: 54 S.; Einzelpreis: DM 6,-
Jahresabonnement: Josephinenstraße 71
DM 24,- für Einzelpersonen D-4630 Bochum 1
DM 48,- für Institutionen Telefon 0234/50 27 48

DDR — BRD

Dagmar Greitemayer

Die Entwicklung der Beziehungen zwischen der BRD und der DDR als Chance für einen Lernprozeß

Ich möchte ausgehend von einem Erlebnis bei meiner Arbeit als Familientherapeutin eine systemische Beziehungsanalyse der BRD und der DDR versuchen und vor allem durch Fragen zur Reflexion anregen. Die Analyse umfaßt vergangene, gegenwärtige und zukünftige Aspekte, da alle in dieser gegenwärtigen Situation eine Rolle spielen.

Mein Ausgangspunkt ist: Ein Paar kam zu mir in die Beratung, das früher in der DDR gelebt hatte. Die Frau war vor einiger Zeit mit den Kindern hierher gekommen. Sie hatte sich in kurzer Zeit ihr Leben organisiert (Wohnung, Arbeit und Kinderbetreuung gefunden). Dann kam der Mann, und das Unglück fing an: Obwohl der Mann auch gleich Arbeit fand, hatten sie bald Schulden und es gab täglich Streit. Es stellt sich heraus, daß in der DDR eine komplementäre Beziehung gelebt wurde, in der er das Sagen hatte und sie sich unterordnete. Nach seiner Ankunft hier, versuchte sie das Modell umzukehren; er sollte sich unterordnen. Nachdem er das nicht zuließ, kippte das Beziehungsmodell in ein symmetrisches um. Ihre unterschiedlichen Vorstellungen über ein Lebensmodell waren in der DDR nicht deutlich geworden, weil es an den Möglichkeiten fehlte, die Vorstellungen der Frau zu verwirklichen. Hier aber kam das mit Vehemenz. Die Frau möchte *jetzt* leben, sich Luxus gönnen — der Mann ist mit Wenigem zufrieden und hat eher langfristige Ziele wie das

Bauen eines Hauses.

Meine erste Hypothese war, daß vielleicht die Trennung von der DDR eine symbolische Handlung war, gewissermaßen eine vorweggenommene Trennung des Paares. Aber dann fragte ich weiter: Ist das eine Paardynamik, die auch in der BRD vorkommen kann oder aber kommt hier nicht ein Problem zum Ausdruck, das aus der DDR-Aussiedlung resultiert? Ist der Konflikt zwischen Mann und Frau nur eine Spiegelung dessen, was gerade auf der politisch-gesellschaftlichen Ebene Thema ist? Das hätte zur Folge, daß das Problem nicht nur familientherapeutisch im eigentlichen Sinne, sondern systemisch angegangen werden müßte.

In der Therapie habe ich den Kontext der Paarberatung erweitert, indem ich ihre Bilder über die DDR und die BRD einbezog und indem ich die veränderten Lebensbedingungen als ebenso wichtige Wirkfaktoren anerkannte. So konnte das Paar eine systemische Sicht ihres Problems entwickeln.

Sodann konnte ich den therapeutischen Rahmen verlassen, den ich als privaten ansehe, und wandte mich dem politischen Rahmen zu. Wird nicht zur Zeit das Thema „Trennung“ auf allen Ebenen verhandelt?

Ich schreibe diesen Text, weil ich Anstöße

geben möchte, über unsere Beziehung nachzudenken und unsere Bilder voneinander und über unsere Beziehung offen auszutauschen. Dann besteht die Chance, daß etwas Neues aus dem Alten entsteht. Wir müssen das heiße Eisen anfassen, denn nur so können wir an der Entwicklung aktiv mitwirken. Vor allem denke ich, daß wir in der BRD zu wenig dazu sagen, wie das für uns ist, daß solche Bevölkerungsfluten über uns hereinbrechen. Aber die Spannung im Volk wächst...

Die Dynamik zwischen den beiden (deutschen) Staaten und ihren Menschen kann mit Hilfe von verschiedenen Bildern beschrieben werden. Ich versuche es, indem ich solche aus der Familie heranziehe.

Vor vierzig Jahren waren in einer Familie zwei Geschwister, die aufgrund bestimmte Umstände voneinander getrennt wurden. Sie wuchsen jedes für sich auf und hörten nur selten etwas vom andern. Besuche waren sehr erschwert. Jedes Kind machte eine eigene und vom andern völlig verschiedene Entwicklung durch. Das eine Kind kam zu großem Reichtum, es konnte reisen und sich ziemlich offen zu allem äußern. Das andere war arm, lebte hinter einer Mauer eingesperrt und mußte eher seinen Mund halten. Wenn es an seine Geschwister dachte, war es neidisch.

Das Beispiel stößt an seine Grenze. Ich kann daran nicht die Unterschiede innerhalb der jeweiligen Seite aufzeigen. Des-

halb kehre ich zu den beiden Völkern zurück. Welche Motive gibt es für DDR-Bürger hierher zu kommen? Haben sie es satt, in einem sozialistischen System zu leben und setzen alle ihre Hoffnungen auf den Kapitalismus? Sie fühlen sich nicht als Ausländer, sondern als Übersiedler. Das bedeutet, sie denken, das sei ihre Heimat hier. Dort war nur eine zwangsweise Übergangslösung. Sie preisen die Vorteile des Kapitalismus und übersehen seine Nachteile. Ebenso einseitig ist ihre Wahrnehmung des Sozialismus: nur noch negative Seiten werden zugelassen.

Wie geht es uns damit? Ich spüre Angst, Skepsis und Freude für die DDR-Bürger. Da wir wenig von ihnen wissen, sind sie uns oft fremder als Franzosen, Italiener oder andere Europäer. Ihre Euphorie verstehen wir, aber wir möchten sie dämpfen. Wo werden sie wohnen und arbeiten? Wir haben die eigenen Probleme damit noch nicht gelöst, da drängen sie sich herein und wollen auch haben. Sehen sie nicht die Kehrseite des Überflusses? Wissen sie nichts über unsere gesellschaftliche Suchtproblematik? Schadenfreude ist zu spüren bei denen, die sich zum Kapitalismus bekennen und den Fortschritt in diesem Rahmen. Ist der Sozialismus abgeschrieben? Wie geht es denen, die schon lange nach anderen Lebensformen suchen? Die der Fortschrittsspirale mit ihrer zwangsläufigen Umweltzerstörung entkommen möchten? Gastfreundschaft kann nicht angeboten werden, denn die Gäste gehen irgendwann wieder. Es gibt auch Frohlocken: Endlich haben wir Bürger, die unsere Renten bezahlen werden! Sofort wird das Neue funktional eingebaut ins System.

Viele von uns haben sich an die Trennung gewöhnt, und haben die Gedanken an eine Wiedervereinigung aufgegeben. Was passiert, wenn ein Getrennter zurückkommt und Nähe will? Wie geht der andere mit den Distanzwünschen um? Sind nicht in der langen Trennungszeit viele Illusionen übereinander und über die Beziehung zu einander entstanden?

Welche Dynamik ist in der Zukunft zu erwarten? Die Enttäuschung wird der überschäumenden Freude folgen. Die Erwartungen werden sich nicht erfüllen. Integration wird vielleicht in Berlin (das ist eine Stadt) möglich sein, aber nicht für zwei Völker. Die Unterschiede sind größer als die Ähnlichkeiten. Positive Entwicklungen wären zu erwarten, wenn beide sich auf ihre Eigenart besinnen würden und voneinander lernen könnten. Die Aufarbeitung der getrennten Vergangenheit könnte dabei helfen, neue Ideen zu entwickeln. Wir müssen den Kapitalismus in Frage stellen und sie wollen den Sozialismus in dieser Form nicht mehr leben. Vielleicht gäbe es auf ei-

ner höheren Ebene, der menschlichen, eine Gemeinsamkeit?

Unsere Probleme werden stärker bewußt durch Neuankömmlinge. In ersten Ansätzen zeigt sich schon Kreativität in den Problemlösungen. Wenn sich in der DDR Neues entwickelt, könnten viele DDR-Bürger zurückkehren und einige BRD-Bürger könnten sich vielleicht anschließen. Vieles, was bei uns festgefahren ist, könnte dort Raum haben, sich zu entfalten. Das Haben könnte relativiert werden zugunsten von neuen Formen des Seins — auf beiden Seiten.

Das Wichtigste: Lassen wir uns ein auf den Prozeß! Die Chance liegt jetzt darin, das prozeßorientierte Denken zu üben und in

Handeln umzusetzen. Wir müssen das starre Festhalten an Bildern, die nicht mehr passen, aufgeben. Die Voraussetzung für die Balance zwischen Geschehenlassen und aktiver Mitwirkung wäre die Bereitschaft dazu, das wahrzunehmen, was ist. Die einseitigen Positionen (Kapitalismus/Sozialismus) sind aus dem Stadium der Ab- und Ausgrenzung herausgetreten und können in eine fruchtbare Synthese überführt werden, wenn nicht der Kampf gegeneinander wiederaufgenommen wird.

Dr. Dagmar Greitemeyer, geb. 1943, ist Sozialwissenschaftlerin, Familientherapeutin und Herausgeberin der Zeitschrift „Systemische Hefte -Thema-“. Ihr therapeutisches Spezialgebiet sind Trennungsberatungen. Sie ist Mitarbeiterin des Verbandes allein-stehender Mütter und Väter VAMV Tübingen



Rezensionen

Brown, Lester R. u.a. — Worldwatch Institute Report:

Zur Lage der Welt 89/90. Daten für das Überleben unseres Planeten.

Deutsche Fassung hg.v. Gerd Michelsen
in Zusammenarbeit mit der Deutschen
Welthungerhilfe.
Frankfurt 1989. DM 29,00

Jedes Jahr erwarte ich mit Spannung, ja Ungeduld, den seit 1984 regelmäßig erscheinenden Bericht des renommierten Instituts. Nicht nur deshalb, weil er die neuesten Daten enthält, sondern weil er Zusammenhänge und mögliche Entwicklungstendenzen aufzeigt. Gerade deshalb ist der Bericht für PädagogInnen aller Sparten — die darauf angewiesen sind, Zusammenhänge zu erkennen und diese auch zu vermitteln — und natürlich für die Politiker, die daraus ihre Handlungen ableiten

könnten (aber es selten tun) ein unerläßliches Buch. Dies ist zugleich ein Buch für alle mündigen Bürger, ihre An- und Einsichten und Handlungen zu überprüfen, Politikern — denen sie für eine beschränkte Zeit die Macht verliehen haben, in ihrem Auftrag zu handeln — aufzufordern, Schritte zur Veränderung zu unternehmen. In dem letzten Kapitel, „Global handeln: Aufriß einer Strategie“, steht z.B. so ein lapidarer Satz, „wir leben, ob es uns gefällt oder nicht, in einer Welt, in der jeder für das Wohl aller anderen mitverantwortlich ist“. Aber auch, „wenn die Politiker den Zusammenhang zwischen Energiesparen, erneuerbaren Energien und der Erwärmung der Erde nicht begreifen, wird jede Klimastabilisierung unmöglich“.



Diesmal enthält der Bericht folgende Themen, die, wie erwähnt, in Beziehung zu einander stehen: Bodenerosion, Welternährung, Umweltflüchtlinge, Ozonschicht, Transportwesen, globale Sicherheit, die Graswurzelrevolution und global handeln (s.o.).

Asit Datta

Begander, Elke / Seitz, Klaus:

Zwischen Hunger und Überschüssen. Agrarpolitik und Entwicklungspolitik im Widerspruch

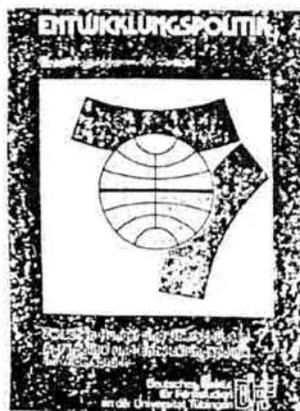
Tübingen 1989. DM 5,00 zuzüglich Porto

Dies ist zwar als ein Begleitmaterial-Heft zu den 5 halbstündigen Sendungen einer Fernsehreihe, „Jedes Gespräch ist ein Anfang“, gedacht, es ist aber durchaus, unabhängig von der Serie ab Sekundarstufe I, im Unterricht für einzelne Stunden gut brauchbar. Themen wie „Zwischen Anpassung und Existenzkrise (zur Lage der EG-Bauern), die Geschichte einer Landbesetzung in Brasilien, Nahrungsmittelhilfe gegen Futtermittel, Alternativen in Agrarpolitik und -produktion oder Meinungen/Gegenmeinungen (Expertenkonferenz)“ sind dafür deshalb so gut geeignet, weil sie durchwegs mit Hintergrundinformationen, Graphiken, Arbeitsblättern und Hinweisen

versehen sind. Neben weiterer Literatur, Materialien und Filmen gibt es eine Film-analyse und Hinweise auf die dazugehörigen Teile des Buches, so daß es möglich ist, mit diesem Heft ganz präzise die Fernsehserie im Unterricht zu behandeln. Die TV-Reihe ist in Zusammenarbeit zwischen GKKE, SWF, Baden-Baden und DIFF, Tübingen, entstanden.

Es gibt aber wenige Schulen, die es sich leisten könnten, den Film zu kaufen (Preis für eine Einzelsendung DM 78,00 für die gesamte Reihe DM 330,00 VHS-Cassetten). Deshalb ist es wünschenswert, daß die kirchlichen Medienzentralen diese den Lehrern kostenlos zur Verfügung stellen.

Asit Datta



— Bezugsquellen: (Film) Katholisches Filmwerk, Postfach 11 11 52, 6000 Frankfurt II, oder: Matthias Film, Gänscheidestraße 67, 7000 Stuttgart I; (Heft) Deutsches Institut für Fernstudien, Postfach 1569, 7400 Tübingen

Schmitt, Rudolf (Hrsg.):

Dritte Welt in der Grundschule

Frankfurt 1989. DM 20,00

Das gleichnamige Projekt begann im internationalen Jahr des Kindes, 1979. Ohne die kontinuierliche Unterstützung des AK Grundschule und des BMZ wäre es sicherlich schwer gewesen, die Arbeit in unverminderter Intensität fortzuführen. Das Ziel des Projekts war und ist es, „... in allen Grundschulen der Bundesrepublik praxisbewährte Unterrichtsbeispiele einzuführen, die eine positive Einstellung gegenüber Völkern und Kindern der Dritten Welt fördern können“. Der eingeweihte Leserkreis konnte die mühsame und vorzügliche Arbeit der Projektgruppe (Leitung: Prof. R. Schmitt)

in der gleichnamigen Zeitschrift — die vierteljährlich erscheint und den Zeitschriften Grundschule, Grundschulzeitschrift, Lehrerjournal/Grundschulmagazin, beigelegt wird — verfolgen.

Der vorliegende Band ist sozusagen eine doppelte Jubiläums-Ausgabe — zum 20-jährigen Bestehen des Arbeitskreises Grundschule und zum 10-jährigen Bestehen der Projektgruppe. Der Band enthält gewissermaßen das Ergebnis, überarbeitet und in Bereiche geordnet (neben der Einführung und einer Synopse von Lehrplänen aller Bundesländer zu diesem Thema). Weiterhin enthält er erprobte Unter-



richtsbeispiele (29) und eine Material- und Arbeitsblattsammlung. Alles in allem ist die Sammlung nicht nur eindrucksvoll, sondern auch ein „muß“ für alle, die in diesem Bereich tätig sind.

— Bezugsquelle: AK Grundschule e.V., Postfach 900148, 6000 Frankfurt am Main 90

Asit Datta

Informationszentrum Dritte Welt Freiburg — Hartmann, Betsy / Boyce, James K. (Hrsg.):

Hunger in einem fruchtbaren Land. Bauern in Bangladesh erzählen

Freiburg 1989. DM 12,00

Die VerfasserInnen haben mehrere Jahre in Indien und Bangladesh gelebt. In einem bangladeshi Dorf namens Katni haben sie im Jahre 1975 in einer selbstgebauten Hütte 9 Monate verbracht, um zu erfahren, was ein marginales Leben in der Dritten Welt bedeutet. Da das Dorf sehr klein ist (350 Einwohner), haben sie in dieser Zeit eine intensive Beziehung zu den meisten Bewohnern aufgebaut. Das Buch ist ein Dokument ihrer Erfahrung über die Menschen, Umwelt, Familienplanung, Macht- und Besitzstruktur, soziale Beziehung, große und kleine Politik, Stadt-Land-Beziehung und den Handel. Das Buch ist deshalb so eindrucksvoll, weil alles aus der Sicht der Betroffenen beschrieben wird, bzw. sie erzählen selbst. Gerade deshalb ist das Buch für den Unterricht als Einstieg in das Thema sehr gut geeignet. Sehr anschaulich erklären Hartmann und Boyce die Ursa-

chen, warum so ein in natürlichen und menschlichen Ressourcen reiches Land immer ärmer wird. Sie geben auch Hinweise darauf, was man tun könne (sofort Großprojekte, Wirtschafts- und Militärhilfe stoppen; Selbsthilfegruppen unterstützen usw.). Ein Buch, das sich mit dem Dorfleben beschäftigt, kann nicht alle Aspekte der Machtpolitik auf der Makroebene erklären. Wenn man aber wissen will, wie es in einem Dritte-Welt-Dorf zugeht, gibt es kaum eine bessere Möglichkeit. Susan George bezeichnet dieses Buch als ein seltenes Beispiel für eine „compassionate sociology“. Das Buch ist im Original (in Englisch) vor 10 Jahren erschienen, und mittlerweile hat es die 4. Auflage erfahren. Dank des Informationszentrums ist es nun — allerdings verkürzt auf 1/4 der Länge — in deutscher Sprache zugänglich.

— Bezugsquelle: Informationszentrum Dritte Welt Freiburg, Postfach 5328, 7800 Freiburg im Breisgau

Asit Datta



Nebelung, Michael:

Mobilisierung und Organisation von Kleinbauern und Landarbeitern im ländlichen Bangladesh

Bedeutung und Perspektiven einer Nicht-Regierungs-Organisation verfolgten Entwicklungsstrategie.
Berlin 1988. DM 2980

Gewissermaßen ist diese Dissertation eine Art Fortsetzung des Buches von Hartmann und Boyce (siehe Rezension in diesem Heft). Auch Nebelung hat zum Forschungszweck 9 Monate im Land verbracht und ist der Frage nach einer alternativen Entwicklungsstrategie nachgegangen. In vielerlei Hinsicht ist die Arbeit interessant: einmal von den Fragen her, auf die er durch die Arbeit versucht, Antworten zu finden (ist die Basisarbeit eine Alternative, ob der Erfolg auf der Mikroebene die Machtstruktur verändert, wie ist der politische Handlungsspielraum der

Nicht-Regierungs-Organisationen (engl. Abk.: NGO), wie beurteilen die Betroffenen die Veränderungen, kann NGO ein Modell sein etc.), zum anderen von dem methodischen Ansatz her (eine Kombination von Befragung, Interviews und Feldforschung). Beachtlich ist auch, daß er alle wichtigen NGOs in Bangladesh miteinbezogen hat. Die Ergebnisse verdeutlichen nicht nur Erfolg und Mißerfolg, meint der Autor, sondern auch Grenzen und das Potential ähnlicher Ansätze. Die Frage, ob sich durch die zunehmende Größe einer NGO die Struktur der Arbeit verändert, ist offen geblieben. Gleichwohl ist das Buch für die NGOs hier und für die, die sich damit beschäftigen, empfehlenswert.

Asit Datta

Michael Nebelung

Mobilisierung und Organisation von Kleinbauern und Landarbeitern im ländlichen Bangladesh



Bedeutung und Perspektiven einer von Nicht-Regierungs-Organisationen verfolgten Entwicklungsstrategie

WVA

Dritte-Welt-Haus Bielefeld (Hrsg.):

Hunger in Afrika. Permanente Katastrophe?

Bielefeld 1989. DM 36,00

Die Lehrergruppe des genannten Hauses hat eine Unterrichtsreihe in einer Sammelmappe herausgebracht. Die Mappe zeigt, wie man das komplexe Thema im Unterricht in Sekundarstufe I und II (ab 8. Klasse) behandeln kann. Auf den ersten Blick ist vielleicht der Umfang, ca. 25 Unterrichtsstunden, abschreckend. Da sich aber die Reihe mit den Hintergründen und Ursachen beschäftigt, ist der Umfang aus folgendem Grund einsehbar: Die Reihe ist in 8 Bereiche unterteilt, die viele Möglichkeiten der Kombination und Reduktion offen läßt. Nach der Vorstellung der Gruppe sind für einzelne Sequenzen 2-5 Unterrichtsstunden notwendig. Trotz der relativen Ausführlichkeit aller Sequenzen ist jeder natürlich frei variierbar. Es ist möglich, die

Reihe in spiralcurricularer Form oder in einer Projektwoche arbeitsteilig zu behandeln. Die Gruppe verzichtet darauf, zum Schluß ein konkretes Projekt vorzustellen. „weil eine kritische Auswahl und Prüfung — zur Arbeit an der Umsetzung (der Erkenntnisse) gehören sollte“. Hinweise für die Entwicklung von Handlungsperspektiven (was können wir tun), sind für so eine Reihe unerlässlich. Ansonsten ist die Gefahr der Ratlosigkeit oder Resignation kaum zu vermeiden. Darauf weist die Gruppe im Vorwort ausdrücklich hin. Die Mappe enthält neben einem Lehrerheft (80 Seiten), 13 Arbeitsblätter, 11 Vorlagen für Over-Head-Folien und 6 Dias.

— Bezugsquelle: Dritte-Welt-Haus, August-Bebel-Straße 62, 4800 Bielefeld

Asit Datta

Unterrichtsreihe für Sek. I (ab Kl. 8.) und Sek. II



*Dritte-Welt-Haus Bielefeld
Hunger in Afrika
Permanente Katastrophe?*

Informationen

Betrifft: Gesellschaft für Politische Ökologie, Baden-Württemberg e.V.

In einer von der GPÖ herausgegebenen Broschüre stellt sich der Verein vor. Er benennt folgende Ziele und Aufgaben:

Die Gesellschaft für politische Ökologie (GPÖ) wurde 1980, damals als Landesverband der E.F. Schumacher-Gesellschaft, von Mitgliedern der Ökologie-, Alternativ- und Friedensbewegung gegründet. Anlaß für die Gründung war die bis heute wachsende Bedrohung durch die Umwelt- und Zivilisationskrise, die eine tiefgehende Bewußtseinsänderung in unserer Gesellschaft herausfordert.

Ziel der Arbeit der GPÖ ist es, lokale, regionale, nationale und internationale Bestrebungen zu unterstützen, die sich um die Erhaltung unserer Lebensgrundlagen und um die Planung und Weiterentwicklung sozialer und demokratischer Lebensformen bemühen.

Der Zweck der Gesellschaft für politische Ökologie ist demnach die Förderung von ökologischem Bewußtsein, Friedensbereitschaft und lebendiger Demokratie. Durch Bildungsarbeit, besonders in Zusammenarbeit mit Gruppen und Einrichtungen der Ökologie-, Alternativ-, Frauen- und Friedensbewegung sowie durch die wissenschaftliche Fortentwicklung und Erarbeitung ökologischer Alternativen versucht die GPÖ diesen selbstgesteckten Zielen gerecht zu werden.

Die GPÖ versteht sich dabei als ein Ort, an dem aus der Reflexion politischer Aktion und dem freien Dialog unterschiedlichster Meinungen neue Impulse entwickelt werden können.

Aus den dargestellten Zielen ergibt sich eine inhaltliche Nähe zur Partei der GRÜNEN, ohne mit dieser organisatorisch, personell oder finanziell verbunden zu sein.

Die GPÖ hat die rechtliche Form eines eingetragenen Vereins. Ihre Satzung entspricht der Gemeinnützigkeitsverordnung. Die Finanzierung der Arbeit der GPÖ wird über Spenden, Beiträge und durch öffentliche Mittelzuwendungen gesichert.

Die GPÖ bietet neben Bildungsfahrten eine Anzahl von Bildungsveranstaltungen (Seminare, Vorträge) an.

Kontaktadresse: Gesellschaft für Politische Ökologie, Gutbrodstraße 33, 7000 Stuttgart-West, Tel.: 0711/636144.

Betrifft: Internationaler Christlicher Jugendaustausch

Ein Jahr Ausländer/in sein

Es gibt viele Gründe, die jungen Menschen dazu bewegen zu können, den angestammten Lebensraum einmal für längere Zeit zu verlassen. Es gibt auch viele Möglichkeiten dies zu tun. Eine davon bietet der Internationale Christliche Jugendaustausch (ICJA e.V.) mit seinem Austauschprogramm.

Diese Programm richtet sich an Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 16 und 25 Jahren (Ausnahme bis 30 Jahre sind möglich), die ein Jahr lang etwas Neues sehen und erleben wollen, die Interesse an anderen Ländern haben und die vielleicht einmal ihre eigene Herkunft und Situation aus einer anderen Perspektive reflektieren wollen.

Der ICJA e.V. bietet zwei Austauschtypen an:

1. Schulbesuch und Leben in einer Gastfamilie und bei Interesse Mitarbeit in sozialen Einrichtungen.
2. Mitarbeit in sozialen oder politischen Aktionsgruppen und Projekten mit Wohnen in einer Familie oder im Projekt selbst.

Konkret kann das den Besuch einer High School in den USA oder eines Gymnasiums in Italien beinhalten, die Mitarbeit in einem Waisenhaus in Nigeria, in einer Gesundheitsstation in Liberia, einer Stadtteilküche in Bolivien, einem Umweltschutzprojekt in Zentralamerika oder die Mitarbeit auf einem Bauernhof in Island oder Neuseeland.

Das Austauschjahr des ICJA e.V. beginnt jeweils im Juli und endet im Juli des darauffolgenden Jahres. Bewerbungsausschuß ist der 15. Januar 1990. Jede/r Bewerber nimmt an einem Vorbereitungswochenende im Januar/Februar und an einer einwöchigen Vorbereitung im Mai/Juli teil. Die Teilnahmekosten liegen zwischen 4000 DM (Europa) und 8000 DM (Australien, Südkorea), je nach Zielland und Einkommen. Für Bewerber/Innen aus einkommensschwachen Familien oder mit geringem Einkommen gibt es die Möglichkeit ein Teilstipendium seitens des ICJA e.V. gewährt zu bekommen.

ICJA e.V., Kiefernstraße 45, 5600 Wuppertal 2, Tel. 0202 / 501081

Impressum

ZEP — Zeitschrift für Entwicklungs-Pädagogik

Die Zeitschrift erscheint im

WOCHENSCHAU VERLAG
Dr. Kurt Debus GmbH

Herausgeber: Alfred K. Tremel

Redaktionsanschrift:
2055 Dassendorf, Pappelallee 19,
Tel. 04104/3313

Schriftleitung:
Dipl. Päd. Arno Schöppe
Tel. 040/6541-2803

Redaktion:
PD Dr. Asit Datta, Hannover
Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart
Dipl. Päd. Ulrich Klemm, Ulm
Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe
M.A. Klaus Seitz, Reusten
Prof. Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg
Dr. Erwin Wagner, Hildesheim

Anzeigenverwaltung:
Wochenschau Verlag, Anzeigenabteilung,
Barbara Wetzel
Tel. 06196/84010

Verantwortlich i.S.d.P.
Dr. Asit Datta

Erscheinungsweise
und Bezugsbedingungen:
erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement
DM 24,-, Einzelheft DM 7,-; alle Preise
verstehen sich zuzüglich Versandkosten; Zu
beziehen durch alle Buchhandlungen oder
direkt vom Verlag.
Abbestellungen spätestens acht Wochen vor
Ablauf des Jahres.

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

Satz:
FOTOSATZ Joachim Duscha, Berlin

Frau
Annette Scheunpflug - Peetz
Nesselweg 3

8728 Haßfurt.

Uns liegt was an der I 20. Internationaler Jug



„Wir Menschen brauchen Luft zum Leben so notwendig wie der Fisch das Wasser. Auf Essen und Trinken können wir notfalls für einige Zeit verzichten, auf die Luft niemals. Sie ist deshalb ein kostbares Gut, das es zu schützen gilt. Der 20. Internationale Jugend-

wettbewerb der europäischen Genossenschaftsbanken 'Luft ist Leben' fördert unser gemeinsames Ziel. Er trägt dazu bei das Umweltbewußtsein zu stärken. Ich übernehme deshalb gerne die Schirmherrschaft und wünsche dem Wettbewerb in den Schulen und in der Öffentlichkeit breite Unterstützung.“



Prof. Dr. Klaus Töpfer

So die Ansprache des Bundesumweltministers Töpfer. Alle Schüler und Schülerinnen sind aufgerufen, ein Bild zum Thema Luft zu malen und ein Quiz zu lösen. Helfen Sie mit. Behandeln Sie das Thema im Unterricht. Informieren Sie auch Ihre Kollegen. Und regen Sie Ihre Schüler zur Teilnahme an. Unsere Begleitbroschüre mit weiteren Informationen gibt es bei allen Volksbanken und Raiffeisenbanken. Oder beim BVR, Postfach 12 04 40, 5300 Bonn 1.

Coupon:

Name _____

Straße _____

PLZ/Ort _____

Bitte senden Sie mir die achtzig-seitige Begleitbroschüre zum 20. Internationalen Jugendwettbewerb „Luft ist Leben“.



Volksbanken Raiffeisenbanken

Mehr als Geld und Zinsen