

Zeitschrift: Schweizer Schule

Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz

Band: 73 (1986)

Heft: 8: "Lernziele für eine Welt" : neuer Ansatz für die Dritte-Welt-Pädagogik?

Artikel: Dritte-Welt-Pädagogik und Schule

Autor: Brägger, Gerold / Sivec, Harry / Thür, Nik

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-531019>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

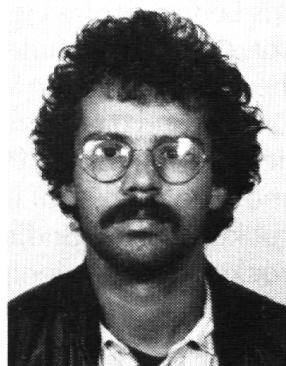
Download PDF: 29.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Dritte-Welt-Pädagogik und Schule

Gerold Brägger, Harry Sivec, Nik Thür

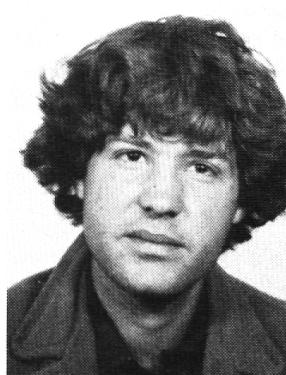
Gerold Brägger, 1959, cand. lic. phil. in Pädagogik, Ethnologie und Psychologie.



Harry Sivec, 1959, cand. lic. phil. in Germanistik, Pädagogik und Volksliteratur.



Nik Thür, 1960, cand. lic. phil. in Anglistik, Pädagogik und Germanistik.



Die drei Autoren machten ihre Matura 1979 in Gossau und begannen ihre Studien 1980 an der Universität Zürich. Gerold Brägger und Harry Sivec erarbeiten zusammen eine Lizentiatsarbeit zum Thema des vorliegenden Artikels; Nik Thür schliesst sein Studium mit einer Arbeit über Afrikanische Literatur ab.

Der Nord-Süd-Konflikt, wie die profiträchtige Hinunterentwicklung der sogenannten 3. Welt oft verharmlosend genannt wird, ist zu einer unausweichlichen Herausforderung für jede weltoffene Pädagogik geworden. Stichworte (wie die Flüchtlingsfrage, die wachsende Kluft zwischen Arm und Reich oder die heute wieder salonfähig gewordene Fremdenfeindlichkeit) müssen an dieser Stelle genügen, um die entscheidende Bedeutung zu skizzieren, welche die internationale Verflechtung der Industrie- und Entwicklungsländer in unserer Gesellschaft hat.

Weil wir aber dazu neigen, die Schweiz als Insel zu betrachten und das Schlechte, Angstmachende und Gefährliche ausserhalb anzusiedeln, verdrängen wir diesen internationalen Zusammenhang. Als ob wir nicht selbst unseren Anteil am Flüchtlingsproblem hätten, dämonisieren und ghettosieren wir Asylanten und machen sie zu Sündenböcken, denen wir bequemerweise die Schuld für unsere Misere (Arbeitslosigkeit, Wohnungsnot etc.) zuweisen können.

Doch unsere Diskriminierung von Fremden wendet sich gegen uns: Wir berauben uns der Möglichkeit, im Spiegel des Fremden uns unserer eigenen Lebensweise bewusst zu werden. Wir verspielen die Chance, im Austausch mit Menschen aus anderen Kulturen abseits ausgetretener Pfade neue Horizonte und Wege für uns selbst wahrzunehmen.

Auch an unseren Schulen bleibt die Chance, die das Fremde bietet, weitgehend ungenutzt. Das Lernen von und mit Menschen aus der 3. Welt fristet – wie verschiedene Untersuchungen zeigen – auch in der Schule ein Mauerblümchendasein. Erklärungen dafür sind schnell zur Hand. Angesichts neuer Themenbereiche, die zu übernehmen die Schule von verschiedenster Seite aufgefordert wird, ist dann schnell die Rede vom Stoffdruck und von der Überlastung der Beteiligten. Das leuchtet ein. Es liegt uns darum fern, eine vorschnelle Integration 3. Welt-pädagogischer Themen in den herkömmlichen schulischen

Unterricht zu befürworten. Ein 3.Welt-Unterricht unter Zwang hätte wohl kaum die gewünschten Wirkungen. Wir betrachten es vielmehr als unerlässlich, sich mehr Klarheit über die Grenzen und Realisierungschancen der 3.Welt-Pädagogik in der Schule zu verschaffen. Im Folgenden fragen wir daher nach ihrem Gegenstand, ihren Methoden und Zielen, und abschliessend: nach der Schule als einem Ort 3.Welt-pädagogischer Erziehungsbemühungen.

1. Unterentwicklung als Gegenstand der Dritte-Welt-Pädagogik

Die Dritte-Welt-Pädagogik wendet sich an Menschen aus den Industrieländern (IL). Ihr Themenschwerpunkt und Gegenstand sind die Entwicklungsländer (EL). Wesentlicher Inhalt des Lernbereichs bilden Aussagen zur Problematik der Unterentwicklung (Ue). Diese Aussagen sind an den Produkten der wissenschaftlichen EL-Forschung oder zumindest an deren Konzepten und Fragestellungen orientiert. Der enge Zusammenhang zwischen den sozio-ökonomischen Theorien zur Erklärung von Ue und den Inhalten der 3.Welt-Pädagogik macht es besonders fruchtbar, auf die erstenen Bezug zu nehmen, zeichnen sich doch in dieser Perspektive deutlich politisch-ideologische Vorstellungen ab, die den verschiedenen Sichtweisen von Ue zugrunde liegen. Diese normativen Kategorien, wie sie jedes im Gespräch oder in Zeitungen verwendete Bild von Ue beinhaltet, bleiben im Alltag oft unerkannt. Ob der täglichen Flut von Katastrophenberichten aus den EL und den damit einhergehenden Appellen an unser Mitleid, fällt es beispielsweise schwer, sich bewusst zu machen, welch einseitiges Zustandsbild von Ue einem vermittelt wird. Die mediale Berieselung legt zuweilen eine Sichtweise von Ue nahe, die uns den Blick davor verstellt, dass Ue nicht nur ein quasi-naturhafter Zustand materieller Armut gesehen werden kann, der durch barmherzige Nahrungshilfe aufgehoben werden könnte. Um die oben angedeuteten Zusammenhänge besser zu verstehen, richten wir unser Augenmerk auf *die zwei Hauptströmungen inner-*

halb der sozial-wissenschaftlichen EL-Forschung. Es sind dies die Theorien der Modernisierung und der Dependencia. (An dieser Stelle muss darauf verzichtet werden, die keineswegs in sich geschlossenen Theorie-Ansätze in ihren verschiedenen Spielarten vorzustellen. Wir begnügen uns damit, deren Problemperspektiven nachzuzeichnen und deren Wert- und Interessenorientierung aufzuzeigen.)

Der Nord-Süd-Konflikt, wie die profitträchtige Hinunterentwicklung der sogenannten 3. Welt oft verharmlosend genannt wird, ist zu einer unausweichlichen Herausforderung für jede weltoffene Pädagogik geworden.

Die Modernisierungstheorien

Die Modernisierungstheorien orientieren sich weitgehend am Modell der westlichen Nationalökonomie. Entwicklung wird in dieser von Amerikanern und Europäern formulierten Theorie mit einer Modernisierung nach westlich-kapitalistischen Leitbild gleichgesetzt und ist damit nur auf einem von den IL vorgezeichneten Weg möglich. Die EL befinden sich demnach im Rückstand gegenüber den leistungs- und konsumorientierten Industriegesellschaften. Sie sind die Nachzügler auf der Einbahnstrasse, die in die Modernität führt. Das Rezept, um Ue zu überwinden, kann in dieser Sicht nur Aufholen und Nachahmen bedeuten. Die Aufholstrategie, die durch ausländische Investitionen und technische Hilfe getragen werden soll, zielt auf die Integration der EL in die kapitalistische Weltwirtschaft ab.

Dieser Interpretation von Entwicklung als wirtschaftliches Wachstum entspricht eine Sichtweise, die Ue nur als geschichtslosen Zustand materieller Armut, als ein Manko fassen kann. Mit Hilfe idealtypischer Vergleiche zwischen den IL und EL werden die traditionellen Sozialstrukturen der letzteren in ein Krankheitsbild der Ue eingeordnet. Mittels dieses abstrakten und formalen Forschungsansatzes gelingt es der Modernisierungstheorie nicht-kapitalistische Lebensweisen als minderwertig auszuweisen. Ue wird so zu einer Frage der Mentalität oder wird – wie in andern schmalspurigen Erklärungsansätzen der Modernisierungstheorie – allein auf das Bevölkerungswachstum, das Klima oder einen Mangel an Kapital zurückgeführt. Diese monokausalen und ethnozentrischen Erklärungsmuster haben allesamt die gleiche ideologische Funktion: Sie sollen das Elend in der Zwei-Drittels-Welt (den EL) als selbst verschuldet ausweisen und, damit die historische Ausbeutung und Zerstörung traditioneller Gesellschaften während der Kolonialzeit leugnen und die heutige Wirtschaftspolitik der IL gegenüber den EL rechtfertigen. Eine Politik der Profitmaximierung, welche – dies haben die letzten 25 Jahre nachdrücklich gezeigt – die Länder der Armen Welt an den Rand des finanziellen Ruins gebracht hat und das Massenelend rapid hat anwachsen lassen.

Die Dependenztheorien

Die Anfänge der wesentlich von lateinamerikanischen Autoren geprägten Dependenztheorie reichen bis in die Mitte der sechziger Jahre zurück. Zu jener Zeit waren die laufenden Prozesse der Ue und der sozialen Desintegration breiter Bevölkerungskreise unübersehbar geworden. Damit wurden die modernisierungstheoretischen Prognosen und Analysen Lügen gestraft, auf denen die exportorientierten Entwicklungsstrategien der lateinamerikanischen Länder fußen (und grösstenteils auch heute noch beruhen). Die Dependenztheorie kann als ein Versuch von Sozialwissenschaftlern aus den EL gesehen werden, sich

sowohl aus der Umklammerung der dominanten modernisierungstheoretischen Erklärungsmuster zu lösen, als auch die erstarrten, der lateinamerikanischen Wirklichkeit unangemessenen marxistischen Imperialismustheorien weiterzuentwickeln.

Für die bürgerlichen, wie auch für die marxistischen Autoren der Dependencia ist Ue kein Stadium, das der Modernisierung vorausgehen würde, sondern sie wird begriffen «als Folge und Teil der weltweiten Expansion des Kapitalismus – als ein Teil, der für die kapitalistische Expansion notwendig und der untrennbar mit ihr verbunden ist» (Dos Santos 1980⁵).

Ue ist demnach nicht Folge einer mangelhaften, sondern gerade einer effizienten Integration der EL in den von den IL dominierten Weltmarkt. Mit anderen Worten: *Die Wohlstandsprobleme, die Phänomene der Überentwicklung in den IL müssen als die eine Seite eines Prozesses verstanden werden, auf dessen Rückseite Menschen in den EL verhungern.*

Die verursachenden Faktoren der Ue sind zwar extern begründet, ihre konkreten Auswirkungen zeigen sich jedoch in den Sozial- und

Zwei Textbeispiele aus modernisierungstheoretischer Perspektive

Entwicklungsland nennen wir ein Land, in dem die meisten Einwohner noch von primitiver Landwirtschaft leben, wo die Bevölkerung sich rasch vermehrt, wo es erst wenig Industrie und zu wenig Arbeitsplätze gibt und die Mehrheit des Volkes in Armut lebt. Es sind Länder, die sich bemühen, durch Modernisierung ihrer Lebensverhältnisse und durch den Aufbau einer Industrie dem Elend zu entrinnen.

Aus: Menschen in ihrer Zeit, Bd. 6, Hrsg.: F. Lucas/H. Bodensieck/E. Rumpf, Klett-Verlag, Stuttgart 1978. (1. Auflage 1970, 3. bearbeitete Auflage 1978.)

Wirtschaftsstrukturen der EL als Entwicklungs-hemmisse und Deformationen (z.B. in der Existenz einer Staatsklasse, die sich den von den Bauern erwirtschafteten Mehrwert über die bürokratische Kontrolle des Marktes aneignet). Die in den internen Sozialstruktu- ren angelegte Fremdbestimmung hält einen laufenden Desintegrationsprozess in Gang, in dem sich die Kluft zwischen Stadt und Land, Arm und Reich, gesellschaftlich Integrierten und An-den-Rand-Gedrängten mehr und mehr vergrössert. Für die Dependenztheorie bedeutet Entwicklung nicht wirtschaftliches Wachstum, dessen sozialen Kosten und Folgeerscheinungen nun vermehrt Beobach-tung geschenkt wird, Entwicklung heisst nun auch: Befriedigung der menschlichen Grundbedürfnisse (Nahrung, Gesundheit, Arbeit, Bildung, Wohnen etc.), Erhöhung von Gerech-tigkeit, Partizipation und Integration. Zwar stimmen die meisten Dependenzautoren in ihren Meinungen noch darin überein, dass Entwicklung nur über eine gerechtere Vertei-lung von wirtschaftlicher und politischer Macht zwischen den IL und EL und innerhalb der EL zwischen den reichen Eliten und der armen Masse möglich ist. In der Frage, welche konkreten Entwicklungsstrategien einer

solchen Entwicklung förderlich sein könnten, differieren jedoch die Ansichten gewaltig. Hier offenbart sich eine breit gefächerte Meinungspalette, die vom Konzept eines autozentrierten Entwicklungsweges (Abkop-pelung vom Weltmarkt, innere Umstrukturie-rung der Wirtschaft, Produktion von Massen-konsumgütern, Nutzung lokaler Ressourcen) (Senghaas, 1982) bis zur Forderung einer Neuen Weltwirtschaftsordnung reicht.

Das vielleicht entscheidendste Manko der «theoretisch lern- und erneuerungsfähigen Dependencia» (Nohlen/Nuscheler, 1982) muss wohl im Umstand gesehen werden, dass sie keine Schwächung der Modernisierungs-theorie heraufbeschwören konnte. Deren wachstumsideologischen Entwicklungsbegriffe und ethnozentrischen Sichtweisen von Ue bilden nach wie vor das theoretische Rückgrat und RechtfertigungsInstrument der neoimperialistischen Ausbeutung der EL durch die IL in West und Ost. Die Beschäftigung mit der Unterentwicklungsproblematik erzwingt – wie oben verdeutlicht werden sollte – Wertur-teile und Stellungnahmen. Erst auf dem Hintergrund eines politisch-ideologischen Begriffs von Entwicklung können Fehl- und Unterentwicklungsprozesse in der Realität ausgemacht und erklärt werden. Um dieses normative Problem kommt auch die 3. Welt-Pädagogik nicht herum. Sie muss sich fragen, welchen Interessen sie dient, wenn sie in ihren Inhalten bestimmte Sichtweisen von Ue vermittelt.

isch ausgerichteten Unterrichtsmitteln:

Die Erde bietet noch auf lange Zeit hinaus Nahrung für alle Menschen. Nur müssen die Menschen in den Entwicklungsländern lernen, die Hilfsquellen dieser Erde zu nutzen.

Die Merkmale der Dritten Welt:

1. Bevölkerungsexplosion
 - a) gleichbleibend hohe Geburtenzahl,
 - b) sinkende Sterberate, daher
 - c) starker Anstieg der Bevölkerung.
2. Geringe Produktivität
3. Analphabetismus
4. Hohe Verschuldung durch soziale Abhängigkeit

Aus: H. Heumann: Unser Weg durch die Geschichte. Bd. 3, Neubearbeitung; Hirschgraben Verlag Frankfurt, 1971, 1. Auflage.

2. Unterrichtsmittel und ihre ideologischen Inhalte

Die an unseren Schulen verwendeten Unterrichtsmaterialien mit dem Gegenstand 3. Welt sind zu einem grossen Teil an der Modernisierungstheorie orientiert.

Analog deren Verständnis wird Ue als ein Bündel von Merkmalen (Hunger, Bevölke-rungsexplosion, Analphabetismus, Mentalität usw.) verstanden. Aufgeführt wird, was den EL im Vergleich zu den IL fehlt. Die wirklichen Ursachen der Ue werden verschwiegen.

Die Inhalte, Produkte wissenschaftlicher Forschung, werden als genaue, abfragbare Daten vermittelt. In vielen Unterrichtsmaterialien wird die Ernsthaftigkeit der Suche nach Objektivität betont. Durch diese einseitige und überernste Ausrichtung auf einen vorgefertigten Stoff werden die Gefühle der SchülerInnen übergangen und eine lustbetonte Auseinandersetzung mit fremden Lebensweisen verhindert. Ein solch produkt-orientierter Unterricht ist ideologisch, gerade weil er vorgibt, wertfrei zu sein. Den SchülerInnen kann nicht bewusst werden, dass Lehrmittel immer Verkürzungen der Realität, reduzierte Komplexität darstellen, deren selektive Ausschliessungen von teils unbewussten, normativen Kategorien ihrer Autoren gesteuert sind. Ihnen fehlt die Möglichkeit, die politisch-ideologischen Vorstellungen zu erkennen, welche sowohl die Produktion von Unterrichtsmaterialien, als auch die wissenschaftliche Forschung leiten. Die Werte und Normen, die durch die vorgespielte Objektivität «reiner Tatsachen» verdeckt werden, bleiben unerkannt; rassistische und ethnozentrische Vorurteile werden bestätigt oder gar erst geschaffen.

Demgegenüber versucht eine an den Erkenntnissen der Dependenztheorie orientierte 3. Welt-Pädagogik durch ein prozesshaftes Lernen bewusst zu machen, welche normative Setzungen sich hinter Aussagen zu Ue verbergen.

Als ob wir nicht selbst unseren Anteil am Flüchtlingsproblem hätten, dämonisieren und ghettoisieren wir Asylanten und machen sie zu Sündenböcken.

Ein solches Lernen vollzieht sich an Themen, die – in Anlehnung an Freire – generativ genannt werden können (z.B. «mythische» Begriffe wie IL, 3. Welt und Entwicklungshilfe;

Ursachen der Ue: Kolonialismus, Neokolonialismus; Grenzen des Wachstums: Umweltzerstörung, Wohnen, Konsumverhalten). Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie den strukturell verankerten, internationalen Zusammenhang der Ue aufzeigen und SchülerInnen in den IL ansprechen; kürzer: durch objektive und subjektive Relevanz. Da die Interessen der am 3. Welt-pädagogischen Lernprozess Beteiligten je nach Alter, Herkunft, Wohnort, etc. verschieden gelagert sind, können die in Frage kommenden Themen nur sehr allgemein beschrieben werden. Es bleibt den unmittelbar Beteiligten vorbehalten, relevante Themen in ihrem Alltag aufzustöbern. Die Einsicht, dass die psycho-soziale Lage der Lernenden im pädagogischen Prozess eine zentrale Rolle spielt, blieb in den Anfängen der dependenztheoretischen 3. Welt-Pädagogik jedoch weitgehend unberachtet. Blenden wir zurück:

3. Didaktische Konzepte und zugrundeliegende Erziehungsbegiffe

Das Schema: Information → Einsicht → Handlung

Erst mit der in der 68er Bewegung sich ausweitenden Diskussion um den internationalen Kontext der Ue wurde die 3. Welt zum Gegenstand pädagogischer Überlegungen. In entwicklungspolitischen «pressure groups», in der kirchlichen und gewerkschaftlichen Bildungsarbeit wurde vor allem Wert auf die Vermittlung von Informationen gelegt. Man ging von der damals sicherlich zutreffenden Annahme aus, dass es der Bevölkerung in erster Linie an Informationen über den Zusammenhang von Unter- und Überentwicklung fehle. Dabei wurde auch unterstellt, dass andere/neue Informationen mehr oder minder automatisch auch andere Einsichten erzeugen und dass aus Einsichten ebenso automatisch politische Handlungen und Verhaltensänderungen folgen. Die in der Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit verwendeten Materialien (Flugblätter, Referate, Bücher etc.) waren

kaum didaktisch aufbereitet und entsprachen dem Schema: Information → Einsicht → Handlung. In der Folge der Bildungsreform- und Curriculum-Diskussion wurde das Manko an didaktisch aufbereiteten Themen jedoch bald aufgehoben. Es entstanden lernzielorientierte Unterrichtsmittel für die 3. Welt-pädagogische Praxis zuhauf. Bei der Produktion von Unterrichtsmitteln wurden die Lernziele vorab bestimmt und die Inhalte, Methoden

Unsere Diskriminierung von Fremden wendet sich gegen uns: Wir berauben uns der Möglichkeit, im Spiegel des Fremden uns unserer eigenen Lebensweise bewusst zu werden.

und Medien darauf abgestimmt. Obwohl dabei ihre Auswahl und Anordnung innerhalb des Unterrichtsmittels begründet wurde und neben kognitiven, auch emotive und soziale Lernziele teilweise Berücksichtigung fanden, wurde das zugrundeliegende Schema: Information → Einsicht → Handlung dadurch nicht in Zweifel gezogen. Kritische, nach diesem Konzept vorgehende Pädagogen mussten sich jedoch bald eines Besseren belehren lassen. Sie mussten sich etwa eingestehen, dass Gefühle wie Resignation und Angst Lernen blockieren und damit eine technologische Zweck-Mittel-Didaktik scheitern lassen, mit der das Schüler-Objekt von einem Zustand A in einen gewünschten Zustand B transformiert werden soll.

Für einen umfassenderen Erziehungsbegriff

Innerhalb der 3. Welt-Pädagogik neueren Datums wurden nun diese Erfahrungen kritisch aufgearbeitet. Es wurde festgestellt, dass der dem herkömmlichen didaktischen Schema zugrundeliegende Erziehungsbegriff zu eng gefasst ist. Dieser Begriff einer intention geplanten Erziehung setzt *Educatio* und

Instructio, Erziehung und Unterricht, gleich. Dadurch wird pädagogische Theorie zur Theorie des Unterrichts, zur allgemeinen Didaktik reduziert und ihr weitergehende Relevanz abgesprochen. Diese weitergehende Relevanz wird nun wieder zurückgefordert, denn Erziehung kann, aber muss nicht durch Unterricht geschehen; Unterricht kann, aber muss nicht zur Erziehung werden. Bei Klassenarbeiten etwa können SchülerInnen das gewünschte Verhalten vortäuschen, ohne die auswendig gelernten Inhalte wirklich zu verstehen. Während dieses Prozesses vollzieht sich sehr wohl Erziehung, aber nicht durch die manifesten Inhalte des Lernens, sondern durch die latenten Strukturen der schulischen Vermittlung (Prüfung, Konkurrenzsystem etc.).

Um solchen Phänomenen wieder pädagogische Relevanz zuzusprechen, führte Alfred Tremel einen umfassenderen Erziehungsbegriff als den intentionalen ein. «Erziehung sei jene (aussenbedingte) Vermittlung individueller Fähigkeiten (zu fühlen, zu denken und/oder zu handeln)» (Tremel 1982b, S.50). Dieser «weite» Erziehungsbegriff schliesst das allgemein als unentwirrbar betrachtete Knäuel von intentionaler, nicht-intentionaler, sittlicher und sittlich indifferenter Lernprozesse, wie auch nicht-personale Sachverhalte (Natur, Struktur des Alltags) als Lehrsubjekte ein. Ein derart komplexer Erziehungsbegriff bedingt eine kritische Diskussion der schulischen Strukturen, die versteckt Verhalten steuern, Kommunikationsbarrieren aufrichten und Erfahrungsräume organisieren.

4. «Erziehende Strukturen» der Schule

Im Zusammenhang mit der 3. Welt-Pädagogik und den von ihr erhobenen Forderungen an eine schulische Praxis interessieren folgende Fragen:

- Inwiefern wird es durch den strukturell verankerten, heimlichen Lehrplan der Schule dem/der SchülerIn verunmöglicht, an eigene Erfahrungen anzuknüpfen und diese in den Unterricht einzubringen?

- Ist ein prozesshaftes Lernen realisierbar, ein Lernen, in dem Gefühle Platz haben und Vorurteile kritisch hinterfragt werden können?
- Erlaubt die Schulen denen, die sie für so lange Zeit in Obhut – oder sollte man eher sagen: in Gewahrsam? – nimmt, sich zu mündigen und liebesfähigen Menschen zu entfalten? Zu Menschen, die willens und fähig sind, sich selbst als mitverantwortlicher Teil EINER Welt wahrzunehmen, deren Ungerechtigkeit durch keine Gewöhnung an das Elend gelegnet werden darf?

Die Wohlstandsprobleme, in den IL müssen als die eine Seite eines Prozesses verstanden werden, auf dessen Rückseite Menschen in den EL verhungern.

Auf diese Fragen (vor allem auf die letztere) eine abschliessende Antwort geben zu wollen, wäre vermessen. Wir begnügen uns damit, bruchstückhaft und vergröbernd einige «erziehende Strukturen» zu beschreiben, welche nach unserem Dafürhalten der Realisierung der 3. Welt-Pädagogik (und damit jeder auf Emanzipation und demokratische Meinungsbildung zielenden politischen Didaktik) prohibitiv entgegenstehen:

● Mit einem forcierten Einsatz an Technologie und Wissenschaft wird in der Schule eine «Betriebsförmigkeit» (Negt 1972) geschaffen, die eine verobjektivierte Kontrolle der SchülerInnen, eine detaillierte Planung individueller Lernschritte, eine grössere Lerneffizienz erlaubt und pünktliche Interventionen ermöglicht. Das hier zum Ausdruck kommende Eigenverständnis der Schule als «technologisch-zweckrational konzipiertes System der Wissensvermittlung» (Ziehe 1975) lässt kaum mehr Raum für menschliche Äusserungen, welche sich nicht mittels standardisierter

Massstäbe messen lassen. In diesem schulischen Lernarrangement verlieren selbst süffig aufbereitete Inhalte an «Wirklichkeit» und emotionaler Bedeutung für die SchülerInnen.

● Durch die einseitige Orientierung am kognitiven Wissen und an abfragbaren Unterrichtseinheiten wird der Beziehungsaspekt der Kommunikation (Watzlawick 1969) ausgeblendet. Die Gefühle der SchülerInnen können innerhalb eines minutiös geplanten Unterrichtsgeschehens nur als «Störfaktor» wahrgenommen werden; sie bringen den reibungslosen Ablauf der Lernprogramme zum Stocken.

● Die sich durch Vorschriften und Zensuren Geltung verschaffende, formal-grammatikalische Mittelschichtsprache ist im schulischen Kommunikationsmilieu vorherrschend. Als ein Mittel der Selektion, mit deren Hilfe über spätere Lebenschancen entschieden wird, hemmt sie das kindliche Ausdrucksbedürfnis. Dies bekommen in besonderem Mass Kinder aus der Arbeiterschicht zu spüren. Wollen sie in der Schule erfolgreich sein, sind sie gezwungen, eine für sie neue Sprache zu lernen und die ihnen eigene Sprache, welche unmittelbar auf Personen und Situationen bezogen ist, zu verlernen. Damit werden sie der in ihrer Sprache enthaltenen Möglichkeiten beraubt, gemachte Erfahrungen in expressiven, gefühlsmässig geprägten Symbolen mitzuteilen. Kurz: Was erlebt wird, kann nicht mehr mit eigenen Worten begriffen werden. Denken und Erfahrung treten auseinander.

● Die Bewertung individuell erbrachter Leistungen mittels Noten, an die Aufstiegsversprechen bzw. Relegationsdrohungen geknüpft sind, ordnet die SchülerInnen in Rangfolgen ein und lässt sie einander als KonkurrentInnen wahrnehmen. Was Pädagogen gern als «intrinsische Motivation» bezeichnen: Lernen aus eigenem Antrieb, mit und nicht gegeneinander, muss dadurch in der Schule ein Fremdwort bleiben.

● Im herkömmlichen produktorientierten Unterricht werden einzelne isolierte Informationen additiv zusammengefügt. In ihrer Anhäufung erleben SchülerInnen diese als undurchdringliche Stofffülle. Damit wird das

Bewusstsein gegen die Erkenntnis abgedichtet, dass «es auch anders sein könnte»; das heißt, dass die Inhalte des Unterrichts, wie auch die Gegenstände ausserschulischer Erfahrungen (Medienprogramme, Konsumartikel, Verkehr, Architektur etc.), Resultate spezifischer Produktionsprozesse und geschichtlicher Entwicklungen sind. Ein Unterricht, der die SchülerInnen auf zu lernende, vorgefertigte Tatsachen fixiert, führt zu Resignation und Apathie («Man kann doch nichts machen!») und verhindert ein individuelles und kollektives Gedächtnis. Er richtet sich damit letztlich gegen ein «Erziehung zur Mündigkeit» (Adorno 1981⁷), durch die junge Menschen befähigt werden sollen, ihre Vorurteile kritisch zu durchleuchten, indem sie ihre unmittelbaren Erfahrungen als Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse und Widersprüche zu deuten lernen.

5. Realisierungschancen und Grenzen der Dritte Welt-Pädagogik in der Schule

Sprachbarrieren, der Vorrang kognitiven Wissens, ein fächerspezifischer, produktorientierter Unterricht, das schulische Disziplinierungs- und Konkurrenzsystem etc. verhindern, dass SchülerInnen an eigene Erfahrungen anknüpfen und diese zum Gegenstand ihres Lernens machen können.

Damit wird jeder politischen Didaktik, die die Lebensinteressen ihrer «Adressaten» zum Ausgangs- und ständigen Bezugspunkt von Lernprozessen machen will, der Boden entzogen. Als wenig sinnvoll erscheint es uns daher, einem vermehrten Einbezug 3.Welt-pädagogischer Themen und Verfahren in die herkömmliche Schule das Wort zu reden. Geschieht dies, ohne dass sich die Schule grundlegend ändert, so läuft der «Lernbereich 3.Welt» Gefahr, zu einem weiteren Unterrichtsstoff zu werden, der den Druck auf die SchülerInnen verstärkt und dadurch Abwehr und Rückzugstendenzen hervorruft.

Will man die Realisierungschancen der 3.Welt-Pädagogik in der Schule richtig einschätzen, so hilft wohl nur ein kritisches Bezugnehmen auf die schulischen Strukturen.

Diese betrachten wir als Ausdruck von gesellschaftlichen Widersprüchen und Kräfteverhältnissen:

- Unsere Volksschule ist – allen wohlmeinten Schulreformen zum Trotz – eine Klassenschule geblieben, die zur Erhaltung von gesellschaftlichen Hierarchien dadurch beiträgt, dass sie die Sprache und Kultur der Mittelschicht privilegiert.
- Schule leistet als dritter Investitionsfaktor neben Kapital und Arbeit ihren Beitrag zur Wahrung des politisch definierten Interesses am ökonomischen Fortschritt (Brinkmann 1980). Das Selbstverständnis der Schule als Instrument der gesellschaftlichen Reproduktion zeigt sich etwa darin, dass das Lernen mehr und mehr rationalisiert und auf wirtschaftliche Verwertung hin bezogen wird. Die gesellschaftliche Funktionalisierung der Schule bringt es mit sich, dass die «gegenwartsorientierte Individualisation», innerhalb der sich Begabungen in Abgrenzung zu gefährdenden Umwelteinflüssen entfalten können (Widmer 1983), immer mehr zurückgedrängt wird zugunsten einer auf gesellschaftliche Bedürfnisse ausgerichteten Sozialisation.

Angesichts der gesellschaftlich vermittelten Widersprüche der Schule sieht sich die 3.Welt-Pädagogik mit Problemen konfrontiert, die sich einer pädagogischen Lösung

Erlaubt die Schulen denen, die sie für so lange Zeit in Obhut – oder sollte man eher sagen: in Gewahrsam? – nimmt, sich zu mündigen und liebesfähigen Menschen zu entfalten?

entziehen. So zeigen sich beispielsweise die unerwünschten Nebenfolgen eines rationalisierten und technologisch verplanten Unterrichts zwar unmittelbar im Klassenzimmer (etwa in Lernschwierigkeiten aufgrund unverarbeiteter seelischer Konflikte, in Aggressionen oder in einer schwindenden Motivation der SchülerInnen).

Diese Schwierigkeiten, die ein wirkliches Lernen blockieren, können jedoch nur zu einem geringen Teil von einzelnen LehrerInnen aus dem Wege geräumt werden. Sie müssten von einer kritischen Öffentlichkeit angegangen werden, der etwas daran liegt, dass an unseren Schulen das eingelöst wird, was in Schulgesetzen versprochen wird: die Bildung von Kindern aller Volkssklassen zu geistig tätigen, mündigen Menschen.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Th.W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M 1981⁷.
- Brinkmann, W. (Hg.): Erziehung – Schule – Gesellschaft. Bad Heilbronn 1980.
- Dos Santos, T.: Über die Struktur der Abhängigkeit. In: Senghaas, D. (Hg.): Imperialismus und strukturelle Gewalt. Analysen über die abhängige Produktion. Frankfurt/M 1980⁵.
- Erklärung v. Bern/Schulstelle Dritte Welt: Unser täglicher Rassismus. Bern ohne Jahrgang.
- Grimm, K.: Theorien der Unterentwicklung und Entwicklungsstrategien. Eine Einführung. Opladen 1979.
- Negt, O./Kluge, A.: Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt/M 1972.
- Nohlen, D./Nuscheler, F. (Hg.): Handbuch der Dritten Welt. Bdl. Unterentwicklung und Entwicklung: Theorien – Strategien – Indikatoren. Hamburg 1982.
- Treml, A.K. (Hg.): Entwicklungspädagogik. Frankfurt/M 1980.
- Treml, A.K.: Theorie struktureller Erziehung. Weinheim 1982a.
- Treml, A.K. (Hg.): Pädagogikhandbuch Dritte Welt. Wuppertal 1982b.
- Watzlawick, P. et al: Menschliche Kommunikation. Bern 1969.
- Widmer, K.: Unsere Schule im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen und Ansprüche. In: Mitteilungsblatt des Zürcher Kantonalen Lehrervereins (ZKLV) Oktober 1983.
- Ziehe, T.: Pubertät und Narzissmus. Frankfurt/M 1975.

*Ohne dass sich die Schule grundle-
gend ändert, läuft der «Lernbereich
3. Welt» Gefahr, zu einem weiteren
Unterrichtsstoff zu werden, der den
Druck auf die SchülerInnen verstärkt
und dadurch Abwehr hervorruft.*

Können audiovisuelle Medien einen Beitrag zu einer «globalen Weltsicht» leisten?

Ambros Eichenberger

Ambros Eichenberger, 1929, lic. theol., Studium der Literatur, Philosophie und Theologie in Wien, Paris und Freiburg. 1958–1968 Religionslehrer an Zürcher Mittelschulen und Leiter des Jugendzentrums «Foyer Augustinerhof». Seit 1971 Leiter des Filmbüros der Schweizerischen Katholischen Filmkommission. Journalistische Tätigkeit im Bereich Filmkultur, Medien, interkulturelle Kommunikation. Mitarbeit am Aufbau von Medienstrukturen in Entwicklungsländern. Präsident der Internationalen Katholischen Film- und AV-Organisation OCIC.



«Bhopal», «das Erdbeben von Mexiko», «die Überschwemmungskatastrophe von Bangladesch» gehören zu den wenigen Stichworten, die Schweizer Schülern zu einer Umfrage über «Ereignisse aus der jüngsten Zeit in der Dritten Welt» in den Sinn gekommen sind. Einem Viertel der Befragten fiel überhaupt kein Ereignis ein; über «Derrick» oder die «Schwarzwaldklinik» hätten sie wahrscheinlich ausführlicher zu berichten gewusst.

Ebenso aufschlussreich über «die Welt, in der wir leben» – so der Titel der Umfrage – sind die Begriffe «Hunger», «Armut», «Dürre» und «Krankheit», mit denen die «Dritte Welt» – zugleich häufig auf Afrika reduziert – von der Mehrheit der 5000 befragten Schüler charakterisiert worden ist.

Solche Resultate müssten Erzieher nachdenklich stimmen. Auch deshalb, weil die Soziologen mit Recht immer noch der Meinung sind,