

Matthias Proske

Pädagogisierung und Systembildung:

Das Pädagogische im gesellschaftlichen Umgang mit dem Dritte-Welt-Problem

Zusammenfassung

Eine Möglichkeit, das Verhältnis von Pädagogik und Gesellschaft zu beschreiben, scheint im Begriff Pädagogisierung zu liegen. In der jüngeren Diskussion lassen sich zwei Konzeptualisierungen dieses Begriffs unterscheiden. Pädagogisierung kann erstens als Transformation sozialer Probleme in pädagogische Probleme gedeutet werden. Hier wird unterstellt, dass soziale Probleme durch die Einwirkung auf Menschen mit den Mitteln institutionalisierter Erziehung und Bildung zu bearbeiten seien. Pädagogisierung lässt sich zweitens als Ausdifferenzierung eines symbolisch-kommunikativen Systems innerhalb der Gesellschaft beschreiben. Diese Vorstellung referiert auf die Ablösung des Pädagogischen von den klassischen Erziehungsinstitutionen. Vor dem Hintergrund dieser Unterscheidung rückt der vorliegende Beitrag in drei Fallstudien den gesellschaftlichen Umgang mit dem so genannten Dritte-Welt-Problem in der Bundesrepublik in das Blickfeld. Die dabei zu beobachtenden Bezugnahmen auf Pädagogik durch die Dritte-Welt-Protestbewegung, das zuständige Bundesministerium und Organisationen des Erziehungssystems werden als je unterschiedliche Pädagogisierungsfälle rekonstruiert. Deren Hybridität, d.h. sowohl Eingrenzung wie Entgrenzung, sowohl Bezug des Pädagogischen auf wie auch Ablösung des Pädagogischen vom institutionalisierten Erziehungssystem, legt es theoretisch nahe, so die These, Pädagogisierungsprozesse in den Zusammenhang von Formbildungen des Pädagogischen einzuordnen.

Summary

Pedagogicalization and System-building: The pedagogical aspect in society's treatment of the Third-World-Problem. A possible way of describing the relationship between pedagogy and society could lie in an investigation of the pedagogical aspect and its systemization, here termed "pedagogicalization" (*Pädagogisierung*). In recent discussions two conceptions of this term may be distinguished. Pedagogicalization can firstly be understood as the transformation of social problems into pedagogical problems. This assumes that social problems can be dealt with through influencing people via the instruments of institutionalized education. Pedagogicalization can, secondly, be seen as a symptom of the emergent differentiation of a symbolic-communicative system within society. This conception refers to the increasing detachment of educational practice from the classic educational institutions. Following on from the distinction between these two conceptions, the following paper will investigate society's treatment of the Third-World-Problem by way of three case studies from (West-)Germany. The reference to pedagogy made within the protest movement concerning the Third-World-Problem, by the federal ministry responsible for international development and within the institutions of the educational system will be treated as three different cases of the systematization of the pedagogical aspect. According to the argument laid out in this paper, its hybridity, i.e. its restriction and its extension, its reference to institutionalized education and the increasing detachment of pedagogy from

institutionalized education suggests that processes for the systemization of the pedagogical aspect should be analyzed within the context of the form attributed to the pedagogical aspect itself.

1 Einleitung: Die erziehungswissenschaftliche Pädagogisierungsdiskussion und der Formwandel des Pädagogischen

Seit etwa zwei Dekaden wird in der Erziehungswissenschaft unter unterschiedlichen Vorzeichen eine Debatte über das Verhältnis von Pädagogik und Gesellschaft geführt, in der der Begriff Pädagogisierung eine zentrale Rolle spielt. Während für die ältere Pädagogisierungsdiskussion eine normative und handlungstheoretische Perspektive kennzeichnend gewesen ist, in der entweder die gesellschaftliche Ausdehnung pädagogischer Handlungs- und Wissensformen kritisiert (vgl. MÜLLER/OTTO 1984; GIESECKE 1985; BRUNKHORST 1988) oder aber die gesellschaftlich-funktionale Einengung von Erziehung und Bildung mit Hilfe des Pädagogisierungsbegriffes transzendiert wurde (vgl. BILLER 1988; HÄNSEL 1989), dominiert in der neueren Pädagogisierungsdebatte eine eher analytische Perspektive (vgl. z.B. POLLAK 1991; RADTKE 1991; KADE/LÜDERS/HORNSTEIN 1993; TENORTH 1993; THIEL 1996; KADE 1997). Diese weist zwei theoretische Bezugspunkte auf:

- Der Pädagogisierungsbegriff lässt sich erstens einer gesellschaftstheoretischen Debatte um die Steuerung funktional differenzierter Gesellschaften zuordnen (vgl. MAYNTZ 1987; WILLKE 1998). Pädagogisierung bedeutet hier, dass pädagogische und nicht politische, rechtliche oder ökonomische Steuerungsstrategien zur Bearbeitung sozialer Probleme aktiviert werden. Zentrales Element der Pädagogisierung sozialer Probleme ist die Absicht, mit Hilfe von Erziehung, Bildung und Unterricht auf individuelle Dispositionen, d.h. Einstellungen, Handlungsbereitschaften und moralische Überzeugungen einzuwirken und die so erhoffte Verbesserung der Menschen für die Verbesserung der Welt zu nutzen.
- Der zweite Strang der Pädagogisierungsdebatte gründet auf einer erziehungswissenschaftlichen Wendung der Diskussion. Mit ihr rückt die Suche nach der „Gegenwart des Pädagogischen“ in der modernen Gesellschaft in den Vordergrund (vgl. KADE/LÜDERS/HORNSTEIN 1993). Sie zielt auf eine disziplinäre Identitäts- und Leistungsvergewisserung, in der sowohl der Gegenstand des Pädagogischen als auch die mit diesem Gegenstand verbundenen Aufgaben bestimmt werden sollen (vgl. POLLAK 1991, S. 28f.).

Wählt man diese beiden Diskussionsstränge als Referenzpunkte für eine Systematisierung der jüngeren Pädagogisierungsdebatte, dann lassen sich zwei Konzeptualisierungen von Pädagogisierung unterscheiden: Anschließend an die Steuerungsdebatte findet sich ein Konzept, das Pädagogisierung als Transformationsprozess interpretiert, in dem unter Bedingungen gesellschaftlicher Steuerungserwartungen soziale Probleme in pädagogische Probleme umgedeutet werden. Exemplarisch für dieses Verständnis kann die Studie von THIEL (vgl. 1996) zur Pädagogisierung des Umweltproblems gelesen werden. Pädagogi-

sierung ist für sie eine „Impulskette“, in der die Gesellschaft einen Bedarf an Erziehungs- und Bildungsanstrengungen artikuliert und das Erziehungssystem mit Bildungsprogrammen auf diese Bedarfsmeldungen reagiert (vgl. ebd., S. 13). Aus der erziehungswissenschaftlich-reflexiven Perspektive erscheint das Pädagogische in ihrer Studie eng verwoben mit der organisatorisch-programmatischen Institutionalisierung von Erziehung und Bildung. Es gewinnt Kontur aus einer relativ festen Gegenüberstellung von Erziehungssystem und Gesellschaft, von Pädagogik und Politik, eine Relation, in der das Pädagogische jedoch ausschließlich als reaktive Instanz, als abhängige Variable konstruiert wird (vgl. ebd., S. 41f.).

Im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Selbstvergewisserung stößt man dagegen auf ein Konzept, das Pädagogisierung als Ausdifferenzierung einer pädagogischen (Wert-) Sphäre innerhalb der Gesellschaft begreift, für die nicht mehr die Trennung von Pädagogik und Gesellschaft charakteristisch ist, sondern die Diffusion des Pädagogischen in die Gesellschaft (vgl. KADE/LÜDERS/HORNSTEIN 1993, S. 57). Das Pädagogische wird hier als integraler Bestandteil der subjektiven und institutionellen Selbstdeutung und Alltagskultur verstanden.

Der vorliegende Beitrag verknüpft die skizzierten Pädagogisierungskonzepte mit Überlegungen zum Formwandel des Pädagogischen im Prozess gesellschaftlicher Differenzierung (vgl. KADE 1997). Gerade für die in den letzten Jahren geführte Debatte um den Sinn und die Zukunft Allgemeiner Pädagogik (vgl. WINKLER 1994; FUHR/SCHULTHEIS 1999; UHL 2001) könnte das zeitdiagnostische Wissen um solche Neuformatierungen des Pädagogischen bedeutsam werden. Denn ein Kennzeichen des Verhältnisses von Pädagogik und Gesellschaft in der Moderne ist die Relativierung und Ablösung einer primär lebensweltlich organisierten Erziehung durch sich verselbständigende Erziehungs- und Bildungsinstitutionen. Die das moderne Erziehungs- und Bildungssystem charakterisierende Form wird entsprechend gleichgesetzt mit einer Systembildung des Pädagogischen, die auf Institutionen, Professionen und Programmen beruht. Die Schule als Organisation, der Lehrer als Professioneller und die unterschiedlichen Pädagogiken als spezielle Programme lassen sich als Prototypen dieser Form ausweisen. Die spezifische Ausdifferenzierung und Verwendung des Pädagogischen im Umgang mit politisch-sozialen Problemen könnte jedoch darauf aufmerksam machen, dass diese Formen des Pädagogischen brüchig geworden und Transformationsprozessen unterworfen sind. Zu fragen wäre deshalb, inwiefern das Pädagogische – im gesellschaftlichen Umgang mit politisch-sozialen Problemen – seine institutionellen und disziplinären Pfade verlässt und Grenzverschiebungen gegenüber den Politik-, Protest- und Moralsystemen der Gesellschaft nutzt, um neue, eigenständige Formen auszdifferenzieren bzw. hybride Relationen mit den traditionellen, d.h. organisatorisch-programmatischen Formen des Pädagogischen einzugehen.

2 Die Pädagogisierung des Dritte-Welt-Problems in der Bundesrepublik

2.1 Die Fallstudien und die Problemkonstruktion Dritte Welt

Absicht dieses Aufsatzes ist es, die hier einleitend skizzierte Pädagogisierungsdiskussion auf der Basis von drei Fallstudien empirisch zu vertiefen. Gemeinsamer Gegenstand der Fallstudien ist der gesellschaftliche Umgang mit dem so genannten Dritte-Welt-Problem in der Bundesrepublik und die Rolle, die das Pädagogische in dessen Thematisierung spielt (vgl. PROSKE 2001). Kennzeichnend für die Problemkonstruktion Dritte Welt ist zunächst, dass die Dritte Welt im Kontext von Entkolonialisierung und Entwicklungsdebatten ab den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts zu einem globalen kommunikativen Ereignis wird. Sie wird *High Politics* (vgl. SAUVANT 1979, S. 51). Der Prozess des *Making of the Third World* (vgl. ESCOBAR 1995) basiert dabei wesentlich auf einer moralisch-universalistischen Problemkonstruktion. Diese artikuliert die Differenz zwischen den kodifizierten universalen Wert- und Normvorstellungen wie globale Gerechtigkeit und Verantwortung, die z.B. in der Charta der Vereinten Nationen niedergelegt sind (vgl. Vereinte Nationen 1945, S. 245f.), und den tatsächlichen Lebensbedingungen eines Großteils der Menschheit. Sie bezeichnet einen Unterschied, der einen Unterschied macht in einer Welt, die Gerechtigkeit und Entwicklung als universal gültige Prinzipien anerkannt hat. Das Problem dieser Konstruktion des Dritte-Welt-Problems besteht in modernen Gesellschaften darin, dass Werte und Normen wie Gerechtigkeit und globale Verantwortung zwar symbolisch generalisiert werden, dass die funktionale Differenzierung der Gesellschaft jedoch eine Realisierung dieser Werte und Normen nur äußerst unzureichend garantieren kann (vgl. LUHMANN 1997, S. 848f.). Weder existiert ein gesellschaftliches Zentrum, das für die Realisierung der moralisch-symbolischen Grundlagen der (Welt-)Gesellschaft sorgt, noch lassen sich einzelne Teilsysteme der Gesellschaft für die Verwirklichung moralischer Ansprüche, wie dem auf globale Gerechtigkeit, in die Pflicht nehmen. In diesem Sinne kann die moderne, funktional differenzierte Gesellschaft als moralisch dezentrierte Gesellschaft beschrieben werden.

Vor dem Hintergrund einer derartigen moralischen Dezentrierung der Gesellschaft geht es in den empirischen Fallstudien darum zu rekonstruieren, wie pädagogische Formen Eingang in den gesellschaftlichen Umgang mit dem Dritte-Welt-Problem in der Bundesrepublik gefunden haben. In den Blickpunkt rücken dabei drei gesellschaftliche Systemreferenzen als Pädagogisierungsfälle:

- die Dritte-Welt-Bewegung als Fall einer spezifischen Verknüpfung von Protestkommunikation und Selbstpädagogisierung;
- das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit als Fall einer pädagogisierenden Codierung von entwicklungspolitischen Reformkommunikationen, die an eine allgemeine Öffentlichkeit adressiert werden und schließlich
- die Organisationen des Erziehungssystems (v.a. die Schule und die Jugendbildungsverbände) und ihre Vordenker im pädagogischen Establishment als Fall einer (Um-)Deutung des Dritte-Welt-Problems in eine pädagogische Herausforderung. Auf diese wird mit der Konzeptualisierung einer speziellen Pädagogik reagiert, für die Bezeichnungen wie Dritte-Welt-Pädagogik, Entwicklungspolitische Bildung oder neuerdings Globales Lernen existieren.

Beleuchtet wird in den drei Fallstudien, wie das moralisch codierte Dritte-Welt-Problem pädagogische Formen der Bearbeitung innerhalb und außerhalb der traditionellen pädagogischen Institutionalisierungsformen findet. Mit diesem fallbezogenen Zugriff auf die Pädagogisierungsdiskussion sollen zum einen die Grenzverschiebungen zwischen den Kommunikationssystemen Politik, Protest, Moral und Pädagogik bei der Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme ins Blickfeld gerückt werden. Zum anderen sollen die empirisch rekonstruierten Pädagogisierungsformen auf die systematische Frage bezogen werden, welche Gestalt(en) das Pädagogische in funktional differenzierten Gesellschaften annimmt.

Den pädagogisierenden Umgang mit dem Dritte-Welt-Problem in den Zusammenhang von Systembildung, Formenwandel und gesellschaftliche Differenzierung zu stellen, bringt die Systemtheorie Niklas LUHMANNs ins Spiel. Deren Unterscheidung von Medium und Form verspricht, die Pädagogisierungsdebatte vor dem Hintergrund sich wandelnder Systembildungen des Pädagogischen theoretisch anzureichern. Wenn die Unterscheidung Medium/Form auf das Einzeichnen von Bestimmungen (Formen) in eine weichere, lockere Struktur (Medium) referiert (vgl. LUHMANN 1997, S. 195ff.), lässt sich das Pädagogische als *Medium* bezeichnen, das in historisch kontingenten *Formen* all jene spezialisierte Kommunikation symbolisiert, die die absichtsvolle Einwirkung auf den Menschen im Sinne seiner Verbesserung zum Gegenstand hat. Systemtheoretisch lässt sich die Pädagogisierung sozialer Probleme dann als eine Kommunikationsform beschreiben, in der historisch kontingente Formen pädagogischer Einwirkung auf das Individuum zum Zwecke der Bearbeitung und Steuerung sozialer Probleme Verwendung finden.

2.2 Dritte Welt, Protestbewegungen, Moral und der pädagogische Vermittlungsanspruch

Als eine Reaktion auf die unzureichende Verwirklichung moralischer Erwartungen ist in modernen Gesellschaften die Ausdifferenzierung von Protestbewegungen zu beobachten (vgl. LUHMANN 1997, S. 847-865). Sie sind es, die die moderne Gesellschaft mit den Folgeproblemen ihrer Ausdifferenzierung im Kontrast zu den eigenen moralischen Ansprüchen konfrontieren. Protestbewegungen artikulieren damit den Protest der Gesellschaft gegen die Gesellschaft. Stellt man diese Ausgangsüberlegungen in Rechnung, so verwundert es nicht, dass Protestbewegungen wie in diesem Falle die Dritte-Welt-Bewegung (DWB) eine zentrale Rolle bei der Etablierung der Problemkonstruktion Dritte Welt in der Bundesrepublik ab Ende der sechziger Jahre gespielt haben (vgl. HOLZBRECHER 1978; BALSSEN/RÖSSEL 1986). Auffallend ist nun, dass deren Problemkonstruktion an zentralen Stellen pädagogische Kommunikationsmuster unterlegt sind, die sich jedoch keineswegs bruchlos den traditionellen Formen des Pädagogischen zuordnen lassen.

Unhintergehbare Prämisse der Überwindung globaler Ungerechtigkeit ist in den Augen der DWB die Veränderung der Gesellschaften in den Industrieländern. Diese Veränderung wiederum sei abhängig von Lernprozessen der dortigen Bevölkerung. In diesem Sinne konstruiert die DWB eine enge Kausalverschränkung zwischen politisch-ökonomischen Reformen als Voraussetzung zur Lösung des Dritte-Welt-Problems und persönlichen Veränderungen von Überzeugungen, Lebensstilen oder Handlungsbereitschaften als Voraussetzung der eigentlich anvisierten gesellschaftlichen Veränderungen. Exempla-

risch wird diese Verschränkung in einer „Grundsatzklärung“ der Initiative „Eine Welt“ kommuniziert:

„Der Übergang zu einer neuen Ordnung wird sich nicht mit einem Schritt vollziehen. Politische und wirtschaftliche Strukturen müssen verändert werden. Zugleich ist es notwendig, das persönliche Verhalten neu zu orientieren. [...] Politische Veränderungen sind in unserem Land nur zu erhoffen, wenn es eine ausreichend große Zahl von Bürgerinnen und Bürgern gibt, die solche Veränderungen wollen oder zumindest zulassen. Gegenwärtig sind Initiativen von Gruppen, die ihren Einsichten selbst folgen und sie ins öffentliche Gespräch bringen, am ehesten geeignet, notwendige Lernprozesse bei einer Mehrheit in Gang zu bringen und die Träger staatlicher und wirtschaftlicher Macht zum Handeln zu veranlassen [...] Wir werden uns um Modelle bemühen, an denen in ökumenischer Gemeinschaft gelernt werden kann, Mitverantwortung im entwicklungspolitischen und umweltpolitischen Bereich wahrzunehmen“ (Initiative „Eine Welt“ o. J.; Dokumentenanhang 7).

„Übergang“, „Veränderung“, „Neuorientierung“ sind für diese Aktionsgruppe wie für die DWB als ganze Schlüsselbegriffe im gesellschaftlichen Umgang mit dem Dritte-Welt-Problem. Obwohl zunächst auf politische und ökonomische Strukturen bezogen, werden sie einer pädagogischen Codierung unterzogen. Die gewünschten Strukturveränderungen sollen nicht nur ergänzt werden durch Verhaltensänderungen der „Person“, sondern als ihre Voraussetzung erscheinen Lernprozesse, die durch die Initiativgruppen angestoßen und der gesamten Bevölkerung angesonnen werden. Deutlich artikuliert sich hier die Pädagogisierungsaspiration, das „große“ Ziel einer neuen Gesellschaft über den „kleinen“ Zwischenschritt der Neuschöpfung des Menschen zu bewerkstelligen. Diese Aspiration imprägniert auch nach innen die Selbstkonstruktion der DWB und gibt dem Protest eine neue Gestalt. Die Protestaktion wird als Lernschritt und Bildung als integraler Bestandteil der Aktion gedeutet. Zum Beispiel formuliert der Bund der Deutschen Katholischen Jugend (1973, S. 315f.), einer der kirchlichen Träger der DWB, in seinen Leitlinien:

„Entwicklungspolitische Aktionen vermitteln den Beteiligten nicht nur Erkenntnisse und Einsichten, sondern sind bewußt vollzogene Lernschritte auf dem Weg zu verantwortungsvollem gesellschaftspolitischen Handeln.“

Ergebnis dieser Selbstkonstruktion ist, dass Pädagogik und Protest nahezu verschmelzen. Mit der Verknüpfung von Gesellschafts- und Bewusstseinsveränderung im Modus von langfristig angelegten „Lern- und Bildungsaktionen“ gelingt der DWB gleichzeitig die Vermittlung zwischen der moralischen Rigidität des eigenen Zielcodes universeller Gerechtigkeit und der Notwendigkeit, gesellschaftlich anschlussfähig zu bleiben. Der alleinige Bezug auf die Kommunikationsform Protest, die immer einen moralisch-utopischen Vorbehalt gegenüber der entwicklungspolitischen Realpolitik mit sich führt, würde für die Protestbewegung eine durchaus prekäre Situation schaffen: Ihre Anschlussfähigkeit nach außen wie nach innen stünde zur Disposition, wenn die Öffentlichkeit nicht mehr erreicht würde und die Kontinuität der Bewegung durch Erfolglosigkeit bedroht wäre. Es kann plausibel vermutet werden, dass genau dieser Zusammenhang die Attraktivität pädagogischer Strategien begründet. Pädagogische Vermittlung wird in Differenz zum symbolischen Ereignischarakter des Protests als explizit *langfristige* Bewusstseinsarbeit angelegt. Mit „Lern- und Bildungsaktionen“ zu operieren weist gegenüber den Protestformeln den Vorteil auf, Raum und Zeit für das eigene Engagement zu gewinnen. Das utopische Ziel universaler Gerechtigkeit ist auf diese Weise in die Realzeit eingespeist und pädagogisch handhabbar gemacht. Dieser pädagogische Vermittlungsanspruch bildet den Kern der Selbstpädagogisierung der Dritte-Welt-Bewegung. Er macht aus einer so-

zialen Protestbewegung eine pädagogische Bewegung. In diesem Sinne wird Pädagogisierung für die DWB zum funktionalen Äquivalent des Protests in der Suche nach kommunikativer Anschlussfähigkeit und gesellschaftlicher Kontinuität. Gegen LUHMANN (vgl. 1996, S. 206) ließe sich formulieren, dass Protestbewegungen mit dem Bezug auf pädagogische Vermittlung eine Reflexionsform zweiter Ordnung etablieren.

Die Deutung, die Dritte-Welt-Protestbewegung mache sich in ihrer Selbstpädagogisierung zum gesellschaftlichen Ort der Vermittlung, referiert vor allem auf die Absicht, die Globalität des Dritte-Welt-Problems und die Lebenswelt der Bevölkerung in den Industrieländern pädagogisch zu vermitteln. Wenn machbare, weil lokal begrenzte Ziele die Kommunikations- und Mobilisierungsfähigkeit einer Protestbewegung erhalten, ist es für die DWB entscheidend, den „Zusammenhang zwischen eigenen Lebenssituationen und entwicklungspolitischen Bezügen deutlich zu machen“ (KRÄMER 1980, S. 12f.). Hierfür hat die DWB die Formel „global denken und lokal handeln“ erfunden, die ihre Kommunikationspraxis als „Verschränkung der einen mit der anderen Bewegung“, d.h. als Vermittlung zwischen unmittelbarem Lebensbereich und universellem sozialen Problem codiert (vgl. DAUBER 1981, S. 37).

Paradigmatisch für die pädagogische Vermittlungskommunikation der DWB steht eine ihrer populärsten Aktionsformen: die Aktion Dritte Welt Handel. Sie beruht auf zwei Elementen: „Unterstützung von Selbsthilfegruppen in der Dritten Welt durch den Verkauf ihrer Produkte“ und „pädagogisch-inhaltliche Arbeit“, die beabsichtigt „hier Leute für die Situation in Entwicklungsländern zu sensibilisieren“ (Gesellschaft zur Partnerschaft mit der Dritten Welt 1983, S. 22). Unterstützung von Selbsthilfegruppen und der Kaufakt im Weltladen werden durch eine auf sie abgestimmte Bildungsarbeit zum pädagogischen Vermittlungsakt zwischen der Utopie eines gerechten und der Ungerechtigkeit des gegenwärtigen Welthandels, zwischen der Globalität des Dritte-Welt-Problems und der unterstellten „Betroffenheit“ der „Zielgruppen“ in der Bundesrepublik, die „bei ihren Kenntnissen, Erfahrungen und Einstellungen ‚abgeholt‘ werden“ müssen (vgl. Pädagogischer Ausschuß der Aktion Dritte Welt Handel 1978). Das ‚fair‘ gehandelte Produkt soll den Konsumenten etwas über die Ungerechtigkeit des Weltmarktes vermitteln, wie es dessen Nachteile für die Produzenten abfedern soll. Diese Doppelfunktion macht das ‚faire‘ Produkt zum „Medium“ der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit (KUNZ 1987, S. 206). In welchem Maße die DWB an diese pädagogischen Vermittlungsmedien ihre gesellschaftspolitischen Hoffnungen knüpft, illustrieren Aktionen wie ‚Jute statt Plastik‘ oder ‚fairer Kaffee‘. Ihre Adressaten sind Verbraucher in der Bundesrepublik, bei denen eine Änderung des Lebensstils bewirkt werden soll, um so Schritte hin zu einer gerechteren Welt zu gehen. Auch hier scheint der machbare Erfolg im lokalen Alltag das globale Ziel einer besseren Welt antizipatorisch zu vermitteln:

„Die Verwendung der Jutetasche soll ein Zeichen der Abkehr (‚Wende‘) von der zunehmenden ‚Plastikkultur‘ in unseren Breiten sein, ein Schritt hin zu einer natürlicheren, menschen- und umweltgerechteren Lebensweise und Entwicklung in der Einen Welt. [...] Die Verkaufszahlen belegen, daß viele Verbraucher lernbereit sind und von ihrem gewohnten Verhalten abgehen, nur umweltbelastende Plastiktüten zu verwenden“ (WIRTZ 1985, S. 6).

Die Inanspruchnahme pädagogischer Strategien durch die Protestbewegung weist auf eine Strukturanalogie zwischen Pädagogik und Protest hin: Sowohl pädagogische wie auch Protestkommunikationen müssen nicht-lösbare Probleme als lösbar vorstellen. Diese Paradoxie ist für die Form Protest mit dem Verweis auf die Ortlosigkeit moralischer Kom-

munikationen in funktional differenzierten Gesellschaften bereits in den Ausgangsüberlegungen beschrieben worden. Für pädagogische Kommunikationen gilt die Paradoxie gleichfalls, denn ihr Problem ist nicht erst der Steuerungsanspruch, durch Erziehung und Bildung gesellschaftliche Veränderungen bewirken zu wollen, sondern schon die Frage, wie sie die Individuen erreicht, die sie zu erziehen und zu bilden beabsichtigt. Pädagogische Kommunikationen sind dabei mit der Differenz zwischen pädagogischem System und dessen Adressaten, den Individuen, konfrontiert, deren Autonomie bzw. – systemtheoretisch gesprochen – deren operative Geschlossenheit kausale Einwirkungsmöglichkeiten ausschließt. Pädagogische Kommunikationen versuchen, dieses Problem in der Regel unsichtbar zu machen und greifen hierfür auf eigene Medien und Formbildungen zurück. Pädagogische Medien wie das „Kind“ oder allgemeiner die „veränderbare Person“ sowie deren Formbildungen sind – systemtheoretisch gesprochen – soziale Konstruktionen, die es Erziehung und Bildung ermöglichen, den pädagogischen Glauben der Erreichbarkeit und gezielten Veränderbarkeit des Menschen aufrechtzuerhalten. Bezogen auf die Kampagne „Jute statt Plastik“, aber auch auf alle anderen Aktionen, die auf Lebensstilveränderungen setzen, hat die Konstruktion pädagogischer Medien die Aufgabe, die durch entwicklungspolitische Bildung angestrebte Bewusstseinsveränderung symbolisch fassbar zu machen. Im Beispiel: Die Bewusstseinsbildung der DWB über den Handel mit fairen Produkten transformiert die Produkte in „Zeichen und Vermittler einer bestimmten Gesinnung, Idee oder auch Botschaft“ (WIRTZ 1985, S. 5), d.h. zu symbolischen Medien *pädagogischer Wirksamkeit*. Zwischen Jutetasche und der pädagogischen Erwirkung eines sensibilisierten Bewusstseins wird eine lose Koppelung konstruiert: „Die Verkaufszahlen belegen, daß viele Verbraucher lernbereit sind“ (ebd., S. 6). In dieser Koppelung – die Jutetasche als vermittelndes Medium erfolgreicher Bewusstseinsbildung von Personen – wird unsichtbar gemacht, welche kontingenten Gründe den Kauf der Jutetasche bedingen (z.B. Mode). Die Ungewissheit wird ersetzt durch die Konstruktion der Jutetasche als Symbol pädagogischer Wirksamkeit, um Bewusstseinsveränderungen und Überzeugungen dechiffrieren und auf die eigenen Mobilisierungsmaßnahmen zurückführen zu können.

Im Kontext der Dritte-Welt-Bewegung referiert Pädagogisierung im Umgang mit dem Dritte-Welt-Problem nicht nur auf die Selbstbeschreibung als pädagogische Bewegung sowie auf die Konstruktion neuer pädagogischer Vermittlungsmedien. Außer in diesen Formen, die sich den traditionellen Mustern pädagogischer Systembildungen eher entziehen, taucht das Pädagogische auch explizit in seinen konventionellen Formen Unterricht, Schule, Erziehung und Bildung auf. Diese Bezugnahme ist jedoch von einer eigentümlichen Dialektik von Bruch und Kontinuität geprägt, die wesentlich durch reformpädagogische Motive gespeist wird. Das reformpädagogische Erbe überführt unter dem Signum des Alternativen die Kritik der DWB an den traditionellen Mustern institutioneller Pädagogik in vielfältige Bestrebungen zur Institutionalisierung einer neuen und besseren Pädagogik.

Unter dem Vorzeichen des Bruchs mit den pädagogischen Traditionen kommuniziert die DWB zunächst Abgrenzung gegenüber den gegenwärtigen Formen der pädagogischen Bearbeitung des Dritte-Welt-Problems im Erziehungssystem. So wird der schulische Dritte-Welt-Unterricht als „Beschränkung“ kritisiert, weil in diesem „die Sozialisationseffekte der Schule als Institution nicht abgeschaltet werden“ (Arbeitskreis Dritte Welt Reutlingen 1979, S. 6). Ebenso wird vor einer Inklusion entwicklungspolitischer Bildung in die Erwachsenenbildung gewarnt, „weil der Lernbereich Dritte Welt, zum klassischen Bildungsgut geronnen, ohnehin sein Ziel verfehlt“ (GRONEMEYER 1977, S. 47f.). Gegen

diese traditionellen Systembildungen des Pädagogischen setzt die DWB ihr entwicklungs-politisches Lern- und Handlungsmodell:

„Die ‚Aktion Dritte Welt Handel‘ versteht sich als eine Lernbewegung. Damit ist zugleich der Anspruch gesetzt, daß die Beteiligten sich als Träger von Bildungsmaßnahmen und Aktionen gegenüber ihren Zielgruppen nicht so verhalten, wie man sich das bei einem herkömmlichen Lehrer-Schüler-Verhältnis vorstellt. Schulmeisterliche Belehrungen sind damit jedenfalls nicht vereinbar. ‚Lernen durch Handeln‘ heißt vielmehr, daß alle auf ihre Weise im Vollzug von (Probe-)Handlungen dazulernen, sich selbst immer auch als Suchende begreifen und offen bleiben für Herausforderungen durch andere Auffassungen und Handlungsweisen“ (WIRTZ 1985, S. 7).

Der Anspruch, Lernbewegung zu sein, schließt sowohl das „herkömmliche Lehrer-Schüler-Verhältnis“ wie auch die der Organisation Schule zugeschriebene Form der „Belehrungen“ aus. Diesen Defiziten wird als Alternative der Slogan „Lernen durch Handeln“ entgegengesetzt und mit positiven Attributen versehen: „alle“, nicht nur die als Schüler definierten Adressaten des herkömmlichen Unterrichts, „lernen dazu“. „Dazulernen“ signalisiert, dass es nicht um einen kodifizierbaren und damit endlichen Lernstoff geht, sondern um eine „Offenheit“ gegenüber den „Herausforderungen durch andere Auffassungen und Handlungsweisen“, die alle Teilnehmer/innen der Lernbewegung als Anspruch trifft. Diese Anspruchsformulierung zeigt deutlich den moralischen Gehalt des Alternativmodells. Gerade die sloganhafte Formel „Lernen durch Handeln“ als gemeinsamer Nenner der Dritte-Welt-Lernbewegung rückt diese in eine reformpädagogische Tradition. Die andere Seite dieser Formel referiert auf ein Lernen, das sich nicht durch Handeln, sondern durch die passive Aneignung aus Büchern und Lernmedien speist und dabei ein Wissen produziert, das der Form des Unterrichts entspricht. Gegen ein solches Lernen wendet sich die Formel „Lernen durch Handeln“. Damit schließt die Formel unmittelbar an die reformpädagogische Grundfigur der „Anschauung“ an:

„‚Anschauung‘ war in allen Schulmethoden des 19. Jahrhunderts das zentrale Schlagwort, um neue von alten Unterrichtsverfahren abzugrenzen. [...] Das Schlagwort ließ auffällig konträre Verwendungen zu [...], denen lediglich gemeinsam war, was sie ablehnten, nämlich den ‚abstrakten Unterricht‘ der Lern- und Buchschule. Die Versuche einer Präzisierung, also die Entwicklung des Slogans zum Theorem, scheiterten“ (OELKERS 1996, S. 46).

Ähnlich wie „Anschauung“ Ende des 19. Jahrhunderts primär den kritischen Appell für ein pädagogisch angemessenes Vorgehen kommuniziert hat, wird der Slogan „Lernen durch Handeln“ von der DWB als Folie zur Abgrenzung vom herkömmlichen Unterricht verwendet. BEER spricht bezogen auf den Slogan vom „unmittelbaren Aktionslernen im Kontext sozialer Bewegungen“ (BEER 1984, S. 17). Lernen sei integrierter Bestandteil der Aktion, erfolge spontan, aus der Eigendynamik der Aktion heraus, ohne dass eine didaktische Planung sie überforme. Damit knüpfe das Aktionslernen an die alltäglichen Lebensbezüge der Teilnehmer/innen an und verlaufe weitgehend entinstitutionalisiert (vgl. ebd.). Diese Skizze des Aktionslernens mit ihren Attributen „spontan“, „eigendynamisch“, „ohne didaktische Überformung“, „an den Alltag der Teilnehmer/innen anknüpfend“ und „entinstitutionalisiert“ liest sich wie das Credo der Reformpädagogik und kommuniziert Abgrenzung gegenüber den „alten“ pädagogischen Institutionen und Formen. „Gegenalltag“ und „Anders leben“ sind die Formen, in und mit denen in der Dritte-Welt-Protestbewegung erzogen und gelernt wird:

„Erziehung [wird] als alternative Praxis organisiert, die sich nicht mehr (ausschließlich) auf pädagogische Institutionen einläßt, sondern Gegenalltag organisiert und strukturelle Erfahrungen ermöglicht; Man erzieht andere, indem man sich selber erzieht und anders lebt“ (Arbeitskreis Dritte Welt Reutlingen 1979, S. 6).

Noch radikaler: Die Differenz der herkömmlichen Pädagogik, die zwischen Leben und Erziehen unterscheiden muss, soll aufgehoben werden, da innerhalb der Protestbewegung Erziehung und (Er-)Leben unter dem Signum des „Alternativen“ ineinander verschmelzen und so ein zentrales Merkmal der alternativen Pädagogik begründen (vgl. OELKERS 1996, S. 282).

Das reformpädagogische Muster von Bruch und Kontinuität, mit dem die DWB auf Pädagogik referiert, erlaubt eine Haltung prinzipiell unbegrenzter Kritik und pädagogischer Erneuerung. Durch empirische, aus der Praxis gewonnene Einsichten sind reformpädagogische Aspirationen nicht zu widerlegen. Gegen jedes Scheitern kann eine „neue“, bessere Methode der Vermittlung postuliert werden. Die Dritte-Welt-Protestbewegung leitet ausgehend von der reformpädagogischen Kritik eine Doppelstrategie ab (vgl. BEER 1984, S. 17). Einerseits macht sich die DWB zum *Träger* entwicklungspolitischer Bildungsarbeit, wenn sie versucht, sich in verändernder Absicht konstruktiv auf die traditionellen Einrichtungen des Erziehungssystems (Schulen, Bildungshäuser, Volkshochschulen) zu beziehen, um „innerhalb des Systems (noch) bestehende Freiräume aufzuspüren und auszunützen, oder gar neue zu schaffen“ (KUNZ 1987, S. 23; ähnlich BEER 1984, S. 18). Andererseits versteht sich die DWB als Ort *selbstorganisierter* entwicklungspolitischer Bildungsarbeit. Entsprechend entstehen Ende der siebziger Jahre in ihrem Kontext eine Reihe von selbstorganisierten Lern- und Bildungsarrangements in Dritte-Welt-Häusern, -Läden und -Tagungsstätten, die sich als „Bildungswerke der neuen sozialen Bewegungen“ (BEYERSDORF 1991, S. 15) bezeichnen lassen.

Versucht man abschließend die Bezugnahmen der Dritte-Welt-Bewegung auf Pädagogik im Umgang mit dem Dritte-Welt-Problem zusammenzufassen, so lassen sich mindestens drei Formbildungen identifizieren:

- Das Pädagogische artikuliert sich erstens als Absicht, das Dritte-Welt-Problem über die Initiierung von Bildungs- und Lernprozessen der Bevölkerung in den Industriegesellschaften, d.h. über die Einwirkung auf persönliche Einstellungen und Handlungsbereitschaften, zu bearbeiten.
- Das Pädagogische wird zweitens sichtbar in der Selbstpädagogisierung der Protestbewegung: Protestaktionen werden dabei zu Lern- und Bildungsaktionen, die eingesetzten Kommunikationsmedien (z.B. die Jutetasche oder der faire Kaffee) zu pädagogischen Medien, an und mit denen sowohl Bildung und Lernen wie auch Unterstützung für die Dritte Welt stattfinden.
- Die Selbstpädagogisierung der DWB, die Selbstkonstruktion als Lernbewegung, manifestiert sich drittens als reformpädagogischer Bezug auf Erziehung, Bildung und Lernen. Das Pädagogische generiert im Kontext der DWB neue, mit dem Etikett des „Alternativen“ versehene Orte pädagogischer Vermittlung, sei es zwischen Globalem und Lokalem oder der Utopie universaler Gerechtigkeit und der Notwendigkeit, als soziale Bewegung kommunikabel zu bleiben. An diesen alternativen pädagogischen Orten, so die Selbstbeschreibung, sollen anschauliche, lebensnahe, problembewusste und spontane Erziehungs-, Bildungs- und Lernprozesse möglich werden, die die Vision einer besseren und gerechteren Welt pädagogisch zugleich vorbereiten wie antizipieren.

2.3 Politischer Reformwille, Öffentlichkeit und Pädagogik

Dass die Problemkonstruktion Dritte Welt Eingang in den öffentlichen Diskurs der Bundesrepublik findet, ist auch auf die entwicklungspolitische Reformpolitik der Bundesregierung zu Beginn der siebziger Jahre zurückzuführen (vgl. BODEMER 1985). Konstitutiv verknüpft mit dem damals eingeschlagenen Reformansatz einer „Aktiven Entwicklungspolitik“ sind pädagogische Kommunikationsmuster und Erwartungen, die in der Steuerungsstrategie des für das Dritte-Welt-Problem zuständigen Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) unter Erhard EPPLER eine bedeutsame Rolle spielen.

Versucht man die Verwendung des Pädagogischen durch das BMZ zu rekonstruieren, so fällt als Erstes die Einbettung in das Konzept „Mobilisierung der öffentlichen Meinung“ auf (vgl. BMZ 1971a; 1971b). Dem Programm wird die Aufgabe zugewiesen, die Bevölkerung für eine Entwicklungspolitik zu gewinnen, die die ökonomischen und politischen Eigeninteressen der Bundesrepublik „für lange Zeit den berechtigten Interessen anderer Gesellschaften in den Entwicklungsländern unterordne[t]“ (BÖLL 1970, S. 18). In dieser Beschreibung des damals zuständigen Ministerialdirektors wird der Grundkonflikt des Politikfeldes Entwicklungspolitik zugunsten der Dritten Welt entschieden. Dieser Konflikt beruht auf der Frage, ob mit der Forderung nach *globaler* Gerechtigkeit auch solche Interessen in *nationalen* Wohlfahrtsstaaten Berücksichtigung finden sollen, die dort normalerweise keine Anerkennung finden. Als Anerkennungskriterium von Interessen fungiert in nationalen Wohlfahrtsstaaten das Zugehörigkeitsprinzip und damit die Unterscheidung zwischen anerkannten „eigenen“ und übergehbaren „fremden“ Interessen. Die Staaten der Dritten Welt sind von daher nicht als Instanz anerkannt, die berechtigt wäre, in den Wohlfahrtsstaaten der Ersten Welt Interessen zu reklamieren. Die EPPLER-Administration muss aus diesem Grund für ihre Entscheidung zugunsten der Dritten Welt zusätzliche Begründungs- und Legitimationsressourcen mobilisieren. Dies versucht sie mit dem moralisch codierten Mobilisierungskonzept, das vom BMZ auf die Stärkung „der gesellschaftliche[n] Verantwortung für die Verbesserung der Verhältnisse in den Entwicklungsländern“ finalisiert wird (BMZ 1971a, S. 29). Mit dem Mobilisierungskonzept werden zwei Adressatenformen konstruiert, die jeweils spezifische pädagogische Anschlüsse erlauben: Zum einen bezieht sich die Mobilisierungskampagne in einem sehr allgemeinen Sinne auf die Öffentlichkeit, hinter der sich die Adressatenform des Bürgers als politisches Subjekt verbirgt, zum anderen findet sich eine explizite Adressierung an Kinder und Jugendliche, denen das BMZ eine entscheidende Rolle bei der Überwindung globaler Disparitäten zuschreibt.

Wie schreibt sich das Pädagogische nun in die Adressatenform „Bürger/politisches Subjekt“ ein? Struktureller Anlass für die Kampagne zur Mobilisierung der öffentlichen Meinung ist – wie erläutert – die Absicht des BMZ, zukünftig die Interessen der Dritten Welt politisch zu berücksichtigen. Um die dafür notwendige Legitimation zu bekommen, setzt das BMZ auf die „Aufklärung der eigenen Bevölkerung“ durch Informationsvermittlung (BÖLL 1972, S. 27). Ansatzpunkt des BMZ ist damit nicht der entwicklungspolitische Grundkonflikt zwischen nationalen Eigeninteressen und dem universalistischen Moralprinzip globaler Gerechtigkeit, sondern eine den Bürger als Subjekt fokussierende Defizitdiagnose. Ihm mangle es an „Einblick“, „Verständnis“, „Problembewußtsein“ und „Verantwortung“ (BMZ 1971a, S. 29f.), was jedoch durch pädagogische Vermittlungsprozesse zu bearbeiten sei. Mit diesem Zugriff, der auf Pädagogisierung anstatt auf die Bearbeitung eines politisch-moralischen Konfliktes setzt, ist eine Formbildung des

Pädagogischen verbunden, die sich in relativ offener und institutionell diffuser Weise auf die Öffentlichkeit bezieht. Leitbild ist das Konstrukt „Entwicklungspolitik als [...] Volksbildungsveranstaltung“ (BÖLL 1970, S. 34). Das BMZ selbst kann jedoch die Permanenz dieser Formbildung nicht garantieren, da es – um im Bild zu bleiben – weder über Volksbildungsheime noch andere pädagogische Einrichtungen verfügt. Als Alternative ergreift das BMZ die Möglichkeit, seine pädagogischen Erwartungen zur Bearbeitung des Dritte-Welt-Problems an die traditionellen Einrichtungen und Professionen des Erziehungssystems zu delegieren, und das heißt vor allem an Schulen und Lehrer/innen.

Deutlich wird die Delegation pädagogischer Erwartungen vor allem an der zweiten Adressatengruppe „Kinder und Jugendliche“, die das BMZ als besondere Zielgruppe seines Programms „Mobilisierung der öffentlichen Meinung“ wählt. Mit dieser Adressierung ist jedoch eine für den pädagogischen Zugriff konstitutive Paradoxie verbunden, die als solche den Konstruktionscharakter des pädagogischen Mediums „Kinder und Jugendliche“ verdeutlicht (vgl. LUHMANN 1991). Ihnen unterstellt das BMZ einerseits verallgemeinernd und ohne empirische Evidenz eine „größere Aufgeschlossenheit“, „ein größeres Maß an Solidarität mit Unterprivilegierten“ sowie eine größere Bereitschaft zu „tatsächliche[m] Engagement“ für die Dritte Welt (BMZ 1971b, S. 53f.). Andererseits impliziert diese Zuschreibung keineswegs den Verzicht auf Erziehungsansprüche bzw. die Suspension der Erziehungsbedürftigkeit. Im Gegenteil: Um die Konstruktion der Jugendlichen als „Heilmittler“ zwischen schlechter Gegenwart und besserer Zukunft, zwischen dem Dritte-Welt-Problem und seiner Überwindung sozial wirksam werden zu lassen, bedarf es der pädagogischen Einwirkung auf diese nach dem Motto ‚je früher, desto besser‘. Für den Ministerialdirektor im BMZ wird man an die „Grundstrukturen“ von Vorurteilen gegenüber der Dritten Welt „nur vom Sozialisierungs- und Lernprozeß des Kindes her herankommen“ (BÖLL 1970, S. 28). Deshalb „hält die Bundesregierung Öffentlichkeitsarbeit im pädagogischen und schulischen Bereich für besonders wichtig“ (BMZ 1971a, S. 30). „Entwicklungspolitische Inhalte (müssen) Bestandteil der allgemeinen Erziehung werden“ (BMZ 1971b, S. 53), denn die „moderne Schule versucht, die Welt dem Schüler so zu vermitteln, wie sie ist, damit aus ihm ein kritischer und verantwortungsbereiter Staatsbürger werden kann“ (EPPLER 1972, S. 6).

Wenn man versucht, die Pädagogisierungsmuster im Hinblick auf die in ihnen mitgeteilten pädagogischen Formbildungen zu systematisieren, so fällt zweierlei auf:

- Erstens ist – ähnlich wie im Falle der Dritte-Welt-Protestbewegung – zu erkennen, dass das Pädagogische auch außerhalb der etablierten Bildungseinrichtungen Systembildung ermöglicht, indem es gesellschaftliche Praxis, d.h. Kommunikationen des BMZ, emergieren lässt, die die Steuerung des Dritte-Welt-Problems zum Gegenstand haben. Zentrales Moment dieser Form der Systembildung ist die institutionell diffuse Bezugnahme auf Öffentlichkeit und die darin enthaltene Intention, auf den Bürger als Subjekt dieses gesellschaftlichen Raumes kognitiv und moralisch im Sinne von Aufklärung und Erziehung zu Verantwortlichkeit einzuwirken.
- Gleichzeitig und zweitens scheint jedoch die soziale Instabilität dieser Systembildung nahe zu legen, Verbindungen mit den institutionalisierten Formen des Erziehungssystems herzustellen. Die explizite Erwartungsadressierung des BMZ, Schulen und Einrichtungen der Politischen Bildung mögen sich des Dritte-Welt-Problems als Erziehungs- und Bildungsaufgabe annehmen, kann hierfür als Beleg interpretiert werden. Die in die gesellschaftliche Öffentlichkeit kommunizierte Absicht, dem Dritte-Welt-

Problem mit einer pädagogischen Bearbeitungsstrategie zu Leibe zu rücken, bedarf, so der Befund in Bezug auf die Problemsteuerung des BMZ, weiterhin der Relationierung auf die Organisationen der Erziehung und Bildung.

2.4 Erziehungssystem, Programme und die pädagogische Inklusion der Dritten Welt

Bezieht man die im gerade beschriebenen Fall gemachten Befunde auf den Umgang der Organisationen des Erziehungssystems mit dem Dritte-Welt-Problem, richtet man den Blick also auf die traditionellen Institutionalisierungsformen des Pädagogischen, so zeigt sich, dass die Absicht, das Problem pädagogisch zu bearbeiten, auch innerhalb des Erziehungssystems Resonanz erzeugt. Das Dritte-Welt-Problem ist in der Schule, in ihren Lehrplänen, Schulbüchern und Fortbildungen präsent, es resoniert – wenn auch in schwächerem Ausmaße – in Volkshochschulen und anderen Einrichtungen der Erwachsenen- und Jugendbildung; kurzum: Die Bearbeitung des Dritte-Welt-Problems ist als Aufgabe des Erziehungssystems bestimmt und in ein spezifisches Erziehungs- und Bildungsprogramm mit den Bezeichnungen Dritte-Welt-Pädagogik, Entwicklungspolitische Bildung und Globales Lernen übersetzt worden (vgl. auch SCHEUNPFLUG/SEITZ 1995).

Als Erklärung für die Ausdifferenzierung spezifischer Erziehungs- und Bildungsprogramme zu aktuellen Problemthemen kann die Dialektik von Sinninklusion und Sinnexklusion in der funktional differenzierten Gesellschaft herangezogen werden, d.h. die universale Einschließbarkeit gesellschaftlicher Ereignisse und Themen bei gleichzeitig exklusiver Spezialisierung auf eine Perspektive der Beobachtung und Behandlung in sozialen Teilsystemen. Aus systemtheoretischer Perspektive handelt es sich bei der programmatischen Inklusion des Dritte-Welt-Problems in das Erziehungssystem um eine erwartbare Pädagogisierungsform. Programme, die im Falle des Erziehungssystems darüber befinden, was im System kommunizierbar ist und sowohl Inhalte wie Formen der Vermittlung regeln, bilden die Systemebene, auf der Informationen, Erwartungen, Anregungen aus der Umwelt verarbeitet werden (vgl. LUHMANN 1986). Stellt man nun die Frage, wie es zur Ausdifferenzierung der Dritte-Welt-Pädagogik innerhalb des Erziehungssystems gekommen ist, so kristallisieren sich zwei Befunde deutlich heraus:

- Auf der Strukturebene, auf der beschrieben werden kann, *wer* die Programmierung von Dritte-Welt-Pädagogik und Entwicklungspolitischer Bildung vorantreibt, zeigt sich, dass erneut denjenigen Instanzen eine entscheidende Rolle für die pädagogische Resonanz des Dritte-Welt-Problems im Erziehungssystem zukommt, die bereits in den beiden voranstehenden Fällen in die gesellschaftliche Diffusion des Pädagogischen involviert waren: die Dritte-Welt-Protestbewegung und das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit.
- Auf der semantischen Ebene, auf der sich in den Blick nehmen lässt, *wie*, d.h. mit welchen Deutungsmustern und Kommunikationsformen, die Dritte-Welt-Pädagogik zum Programm des Erziehungssystems wird, kann eine charakteristische Koppelung von Protest-/Kritikkommunikation auf der einen und Reformaspirationen auf der anderen Seite identifiziert werden. Diese Koppelung wird wechselseitig von politikbewegungsorientierter und pädagogischer Seite nutzbar gemacht: Das BMZ unter der Ägide EPPLERS und die DWB koppeln sich an im Erziehungssystem zirkulierende Re-

formaspirationen, während umgekehrt die Träger dieser Aspirationen die Bemühungen von BMZ und DWB nutzen, um über das neue Programm Dritte-Welt-Pädagogik veraltete Strukturen des Erziehungssystems zu überwinden und so die Verbesserung von Erziehung und Unterricht voranzutreiben.

Auf der *Strukturebene* kann an der Entstehungsgeschichte von Dritte-Welt-Pädagogik und Entwicklungspolitischer Bildung empirisch beobachtet werden, dass es die eigentlich „nicht-pädagogischen“ Instanzen sind, die seit Beginn der siebziger Jahre die Entwicklung dieser Programme federführend vorantreiben. Das Pädagogische Establishment, das LUHMANN/SCHORR (1988) als die initiiierende Instanz der Programmierung neuer Pädagogiken identifizieren, wird in diesem Fall weniger durch die reformorientierten Leistungsrollen *im* Erziehungssystem gebildet, sondern erneut durch BMZ und DWB (im Falle des BMZ trifft diese Aussage primär für die moralisch codierte entwicklungspolitische Reformperiode unter der Leitung von Minister EPPLER zu), also Instanzen außerhalb der klassischen Institutionalisierungsformen des Pädagogischen. EPPLER richtet bereits 1969 den dringenden Appell an die Kultusministerkonferenz, „daß für alle Bereiche der Schulen und der Lehrerausbildungsstätten in allen Stufen die Behandlung dieses Fragenkomplexes intensiviert werden müsse“ (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik 1969, S. 64); das BMZ veranstaltet zu Beginn der siebziger Jahre Expertengespräche, in denen mit Kultusbehörden, Autoren und Verlegern die Verbesserung von Schulbüchern zum Thema Dritte Welt erörtert wird (vgl. BMZ 1970); es initiiert Konferenzen zum Thema „Schule und Dritte Welt“ (vgl. Wiener Institut für Entwicklungsfragen 1970; BMZ 1972), auf denen über curriculare Innovationen die „pädagogisch didaktische Zubereitung der Entwicklungsthematik“ (HAUSMANN 1970) entwickelt werden soll. Die Liste solcher Aktivitäten ließe sich ohne Schwierigkeiten erweitern. Betrachtet man sie im Zusammenhang mit den Programmierungsmaßnahmen der DWB (Entwicklung von Unterrichtsmodellen, Einrichtung von pädagogischen Servicestellen in Dritte-Welt-Läden/Zentren, Angebote zur Lehrerfortbildung durch Dritte-Welt-Häuser u.Ä.m.), dann erscheint die These plausibel, dass BMZ und DWB Leistungen des Pädagogischen Establishments übernommen haben. Damit aber, so lässt sich schlussfolgern, sind beide Instanzen – zumindest partiell – Teil des Erziehungssystems geworden.

Parallel zu dieser Form der Pädagogisierung von BMZ und DWB zeigt sich, dass die Entwicklung des Programms Dritte-Welt-Pädagogik auch durch Einrichtungen des Pädagogischen Establishments vorbereitet wird, die diesem herkömmlicherweise zugerechnet werden. Vor allem dem Hamburger UNESCO-Institut für Pädagogik kommt hier eine entscheidende Bedeutung zu (vgl. HUG 1962; HUG 1969a/b). Diese bemisst sich auch daran, dass in seinen Konzepten aus den sechziger Jahren bereits Argumentationen entwickelt werden, die später die Entwürfe einer Alternativpädagogik in den Protestbewegungen beeinflussen. Wenn HUG die Überwindung eines autoritären, belehrenden, pflichtstoffgebundenen Unterrichts zur Prämisse der Dritte-Welt-Pädagogik macht (vgl. HUG 1969a, S. 277f.), dann artikuliert sich hier eine Erziehungskritik, die später – wie oben gezeigt – im alternativen Lernmodell der Aktion Dritte-Welt-Handel resoniert.

Auf der *semantischen Ebene* ist die programmatische Inklusion der Dritte-Welt-Pädagogik in das Erziehungssystem gerahmt durch die Koppelung der Kommunikationsformen Kritik/Protest auf der einen und Reform auf der anderen Seite. Diese Koppelung ermöglicht die Verknüpfung der pädagogikbezogenen Absicht der Verbesserung der Er-

ziehungspraxis mit der gesellschaftsbezogenen Erwartung, das Dritte-Welt-Problem mit pädagogischen Programmen zu bearbeiten. An der Genese der Dritte-Welt-Pädagogik lässt sich zeigen, dass sich BMZ und DWB an allgemeine Reformaspirationen des Pädagogischen Establishments koppeln, wie z.B. die geschickte Nutzung der Curriculumtheorie für die Implementierung des Dritte-Welt-Problems in das Erziehungssystem demonstriert. Umgekehrt nutzen die Reforminstanzen im Erziehungssystem die pädagogischen Erwartungen von BMZ und Protestbewegung für eigene Anstrengungen zur Verbesserung von Erziehung und Unterricht. Die Transformation sozialer Probleme in pädagogische Programme ist in diesen gemeinsamen Reformintentionen zu verorten, die wechselseitig von pädagogischer und politisch-bewegungsorientierter Seite nutzbar gemacht werden können. Im Kontext von Pädagogisierung ermöglicht diese Koppelung dem Pädagogischen Establishment, im Erziehungssystem gleichzeitig gegen das Erziehungssystem (seine verkrusteten Strukturen und Traditionen) für das Erziehungssystem (seine Verbesserung) zu kommunizieren.

In der Systemreferenz Erziehungssystem zeigt die Pädagogisierung des Dritte-Welt-Problems damit ein hybrides Bild pädagogischer Formbildung:

- Einerseits und nicht unerwartet lässt sich in diesem Fall Pädagogisierung als programmatische Inklusion eines moralisch codierten Problems in die pädagogischen Institutionalisierungsformen Schule, Jugendbildungseinrichtung oder Volkshochschule beschreiben.
- Andererseits wird diese Inklusion durch eine hybride Mischung aus politischen und pädagogischen Reformaspirationen ausgelöst, die wiederum innerhalb und außerhalb des organisatorisch gebundenen Erziehungssystems kommuniziert werden. Diese Mischform verleiht dem Pädagogischen Establishment die Form eines Stellvertreters des Protestsystems im Erziehungssystem (vgl. KADE 1999).

3 Systembildungen des Pädagogischen zwischen kommunikativer Entgrenzung, Selbstorganisation und institutionalisierter Eingrenzung

Wie lassen sich nun die empirisch rekonstruierten Pädagogisierungsformen im Hinblick auf den Formwandel des Pädagogischen in funktional differenzierten Gesellschaften systematisieren? Zunächst ist zu konstatieren, dass im gesellschaftlichen Umgang mit dem Dritte-Welt-Problem eine Verschiebung des Gravitationszentrums des Pädagogischen zu beobachten ist. Die beiden ersten Fallbeispiele zeigen, dass das Pädagogische in den öffentlichen Raum diffundiert und sich in gewisser Weise von den etablierten Erziehungs- und Bildungsinstitutionen ablöst, die in der Regel einen exklusiven, modernisierungstheoretisch begründeten Repräsentationsanspruch für die pädagogische Systembildung behaupten. Außerhalb dieser Institutionalisierungsform, im Kontext des moralisch codierten Protestsystems sowie einer spezifisch reformorientierten Entwicklungspolitik entsteht eine relativ eigenständige pädagogische Sphäre, in der vor dem Hintergrund politisch-sozialer Problemsteuerungserwartungen um Bewusstseinsformen, Verhaltensdispositionen und Einstellungen gerungen wird. Symbolisches Zentrum dieser in die Gesellschaft diffundierten pädagogischen Sphäre ist die moralische Codierung der pädagogischen

Einwirkung auf Bewusstsein und Handeln von Menschen. Deren Verbesserung soll die Gesellschaft als Ganze verändern. In diesem Sinne wird in Pädagogisierungsprozessen die Pädagogik zum Platzhalter der Moral in der moralisch dezentrierten Gesellschaft. Mit ihr lassen sich im Kontext des Dritte-Welt-Problems moralische Ansprüche in der Gesellschaft kommunizieren, die ansonsten offenbar über keine Adresse mehr verfügen. In ihrer Absicht, die Gesellschaft durch Erziehung und (Selbst-)Bildung zu verändern, repräsentieren gesellschaftlich entgrenzte pädagogische Kommunikationen den re-entry der in funktional differenzierten Gesellschaften ortlos gewordenen Moral.

Auf der Systemebene sind mit der *Diffusion* des Pädagogischen in die Gesellschaft zwei Formbildungen verbunden, die sich als *kommunikative Entgrenzung* und als *Selbstorganisierung* des Pädagogischen präziser bestimmen lassen. Kommunikativer Kern des Diffusionskonzeptes ist die heteronome Entgrenzung und Universalisierung pädagogischer Vermittlung, die bei der bundesrepublikanischen Bevölkerung auf globale Gerechtigkeit und Solidarität bezogene Veränderungen individueller Dispositionen erwirken soll. Der strukturelle Kern des Diffusionskonzeptes referiert hingegen auf verschiedene Formen der Selbstorganisierung des Pädagogischen. Diese reichen von der Selbstkonstituierung als gesellschaftsweite Aufklärungsinstanz, die das BMZ in seiner Reformphase verfolgt, bis zur Selbstpädagogisierung der Protestbewegung, die z.B. Fairhandelsprodukte als pädagogische Medien oder den Dritte-Welt-Laden als pädagogischen Ort konstruiert, um die Herausforderung globaler Ungerechtigkeit und die Möglichkeiten lokaler Handlungsräume zu vermitteln. Bei beiden, der Entgrenzung pädagogischer Vermittlungskommunikationen und der Selbstorganisierung des Pädagogischen, scheint es sich jedoch um Formbildungen zu handeln, die im Kontext gesellschaftlicher Problemsteuerungserwartungen ergänzt werden müssen durch Relationierungen auf die sozial stabilere Form *institutionalisierter Organisation und Programmatik von Erziehung und Bildung*. Diese Deutung wird zum einen nahe gelegt durch die explizite Adressierung von pädagogischen Steuerungserwartungen an Schulen und Bildungsakademien von Seiten des BMZ und der Protestbewegung. Sie wird zum anderen sichtbar an der Übernahme von Leistungen des Pädagogischen Establishments bei der organisatorisch-programmatischen Inklusion des Dritte-Welt-Problems in das Erziehungssystem. Im Zusammenhang mit der Pädagogisierung sozialer Probleme ist somit eine Formbildung des Pädagogischen zu beobachten, die zwischen Entgrenzung und Eingrenzung, zwischen kommunikativer Symbolisierung und organisatorischer Institutionalisierung changiert.

Diese hybriden und heteronomen Mischungsverhältnisse, d.h. die Uneindeutigkeit der Referenzpunkte pädagogischer Systembildung – sowohl der Bezug des Pädagogischen auf das Erziehungssystem wie auch die Ablösung des Pädagogischen vom Erziehungssystem –, lassen es zunächst schwierig erscheinen, ein theoretisch elaboriertes Pädagogisierungskonzept vorzulegen. Vorschnelle Vereindeutigungen in der Frage, wie Formbildungen des Pädagogischen und damit auch Grenzverschiebungen zwischen pädagogischen und anderen Kommunikationsformen (politischen, moralischen, protestorientierten) in der gegenwärtigen Gesellschaft verlaufen, bewegen sich auf dünnem empirischem Eis. Insofern lassen die Befunde der Fallstudien zeitdiagnostische Schlüsse wie die vom Verschwinden sozialer Systeme und der Veränderung des gesellschaftlichen Differenzierungsprinzips nicht zu (vgl. LENZEN 1999, S. 552ff.). Die Diffusion pädagogischer Vermittlungskommunikationen und die Selbstorganisierung des Pädagogischen außerhalb der traditionellen Institutionalisierungsformen des Erziehungssystems markieren zunächst nur die Pluralisierung pädagogischer Systembildung. Diese umfasst organisatorisch codierte

Programmreformen innerhalb und kommunikativ codierte Problemsteuerungskampagnen jenseits des Erziehungssystems. Eine Erklärungsalternative zur Theorie der Entdifferenzierung bietet das systemtheoretische Evolutionskonzept. Sein Erklärungspotential für die Präzisierung der Pädagogisierungstheorie liegt darin, dass es Systembildung nicht statisch begreift, sondern Systemstruktur und Systemveränderung zusammen denkt (vgl. LUHMANN 1997, S. 413ff.). Evolution heißt bezogen auf Pädagogisierung und Systembildung, dass das Pädagogische durch Variation, Selektion und Stabilisierung seine Strukturen selbst verändert, wenn Irritationen aus der gesellschaftlichen Umwelt dies nahe legen.

Historisch unstrittig ist, dass die Pädagogisierungsidee, d.h. die Vorstellung, die Gesellschaft und deren Probleme durch Erziehung verbessern zu wollen, älter ist als das ausdifferenzierte Erziehungssystem: „Historisch beginnt [...] das Nachdenken über Erziehung und Unterricht eher undifferenziert als eine Allgemeine Pädagogik, die [...] das Erziehungsproblem noch universal faßt“ und die sich „als heilsgeschichtlich begründete Lösung“ für die Probleme der Welt präsentiert (WINKLER 1994, S. 97f.).

Die Ausdifferenzierung eines unabhängigen Erziehungssystems beginnt am Ausgang des 18. Jahrhunderts. Das Pädagogische nimmt die Form von Schulen, sozialpädagogischen oder Erwachsenenbildungseinrichtungen an. Am Ausgang des 20. Jahrhunderts scheint die fortschreitende gesellschaftliche Ausdifferenzierung, die erstens gekennzeichnet ist von einer Inflationierung gesamtgesellschaftlicher Folgeprobleme und zweitens verbunden ist mit dem Prekärwerden moralisch-symbolischer Integrationsleistungen, die Gesellschaft in dem Maße zu irritieren, dass sich an verschiedenen Stellen neue Systemformen ausbilden. Der Aufstieg der Protestbewegungen ist offenbar ebenso begünstigt vom Prozess fortschreitender Differenzierung wie die beobachtete Variation pädagogischer Systembildung. Das Pädagogische, das weiterhin um die Erwartung kreist, Menschen absichtsvoll zu verbessern, löst sich partiell wieder ab von den speziell dafür eingerichteten Organisationen. Es wird jedoch in denjenigen gesellschaftlichen Systemkontexten neu stabilisiert, die den Protest gegen den gesellschaftlichen Umgang mit sozialen Problemen zu ihrer Sache machen. Die Restabilisierung des Pädagogischen ist dabei sowohl Konstruktion von etwas Neuem (Entgrenzung, Selbstorganisation des Pädagogischen) wie auch Anschließen an etwas Bestehendes (Erwartungsadressierungen an das Erziehungssystem sowie programmatische Inklusion neuer Themen in das Erziehungssystem), wie die drei rekonstruierten Fälle der Pädagogisierung des Dritte-Welt-Problems sehr deutlich zeigen. Dieser evolutionäre Prozess ist nicht linear zu verstehen, so als ob die Entgrenzung des Pädagogischen im Kontext der gesellschaftlichen Bearbeitung des Dritte-Welt-Problems die Ausdifferenzierung der Dritte-Welt-Pädagogik im Erziehungssystem kausal bewirken würde. Die wechselseitige Nutzung von pädagogischen und politischen Kritik- und Reformkommunikationen durch Instanzen innerhalb und außerhalb des Erziehungssystems und die Selbstorganisation des Pädagogischen im Kontext der Dritte-Welt-Bewegung stellen diejenigen Konzepte in Frage, die Pädagogisierung als linear-kausale „Impulskette“ deuten, in der das Erziehungssystem nur passiv auf die Bedarfsmeldungen aus dem Politischen bzw. aus dem Protestsystem der Gesellschaft reagiert (vgl. THIEL 1996, S. 13; HERRMANN 1984).

In Abgrenzung zu dieser Deutung, legen die hier vorgestellten Befunde nahe, Pädagogisierung nicht unter dem Aspekt der Finalisierung zu beschreiben, sondern als ein Universalmedium, das in unterschiedlichen strukturellen und semantischen Verknüpfungen neue Formen ausdifferenziert. Pädagogisierung ließe sich damit als zirkulärer Prozess der Systembildung verstehen. In ihm oszilliert das *Medium* Pädagogik zwischen einer Ent-

grenzungsform und einer Eingrenzungsform, zwischen der Ablösung pädagogischer Kommunikation *vom* und der intendierten Bearbeitung sozialer Probleme *im* Erziehungssystem. Mit dieser Konzeptualisierung von Pädagogisierung scheint es möglich, deskriptiv die weitere Systembildung des Pädagogischen als Unterscheidung von Formen zu erfassen, ohne sich vorschnell normativ und substanzialistisch darauf festzulegen, worin das eigentlich Pädagogische bestehe.

Literatur

- Arbeitskreis Dritte Welt Reutlingen (Hrsg.) (1979): Entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien, Entwicklungspolitische Literatur. – 3. Aufl. – Reutlingen.
- BAHR, H.-E. (1977): Die Zukunft der Ungleichheit. In: GRONEMEYER, M./BAHR, H.-E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung – Testfall Dritte Welt. Kann Erwachsenenbildung Überlebensprobleme lösen helfen? – Opladen, S. 57-83.
- BALSEN, W./RÖSSEL, K. (1986): Hoch die internationale Solidarität. Zur Geschichte der Dritte-Welt-Bewegung in der Bundesrepublik. – Köln.
- BEER, W. (1984): Entwicklungspädagogik im Kontext sozialer Bewegungen. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, 7. Jg., H. 4, S. 15-19.
- BEYERSDORF, M. (1991): Selbstorganisierte Bildungsarbeit zwischen neuen sozialen Bewegungen und öffentlichem Bildungssystem. Eine explorative Bestandsaufnahme. – Hamburg.
- BILLER, K. (1988): Sinnlose Einschränkung von Kindern als Ursache schulischen Unbehagens. Ein Beitrag zur Pädagogisierung der Schule. In: Forum Pädagogik, 1. Jg., S. 195-200.
- BMZ 1970 = Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (1970): Expertengespräch: Darstellung der Probleme der Entwicklungsländer in Schulbüchern (Kurzbericht). In: Schule und Dritte Welt, Nr. 18. – Bonn.
- BMZ 1971a = Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (1971): Die entwicklungspolitische Konzeption der Bundesrepublik Deutschland für die zweite Entwicklungsdekade. In: Die entwicklungspolitische Konzeption der Bundesrepublik Deutschland und die internationale Strategie für die zweite Entwicklungsdekade. – Bonn, S. 9-31.
- BMZ 1971b = Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (1971): Allgemeine Überlegungen zur entwicklungspolitischen Öffentlichkeitsarbeit. In: Evangelischer Pressedienst: Dokumentation, H. 39, S. 51-58.
- BMZ 1972 = Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (1972): Entwicklungsproblematik im schulischen und außerschulischen Bereich. Bericht einer Tagung in Würzburg vom 27.-30.10.1971. In: Schule und Dritte Welt, Nr. 38. – Bonn.
- BODEMER, K. (1985): Programmentwicklung in der Entwicklungspolitik der Bundesrepublik Deutschland. In: NUSCHELER, F. (Hrsg.): Dritte Welt Forschung: Entwicklungstheorie und Entwicklungspolitik (Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 16), S. 278-307.
- BÖLL, W. (1970): Entwicklungspolitik und Bewusstseinsbildung. In: Wiener Institut für Entwicklungsfragen (Hrsg.): Schule und Dritte Welt. Die Behandlung der Entwicklungsländer und der Entwicklungsproblematik in Schulunterricht und Lehrerbildung. – Wien, S. 17-36.
- BÖLL, W. (1972): Entwicklungspolitik in der Zweiten Dekade und ihre Bedeutung für die Schule. In: Schule und Dritte Welt, Nr. 39. – Bonn, S. 10-31.
- BRUNKHORST, H. (1988): Pädagogisierung der Normalisierungsarbeit. In: Neue Praxis, 18. Jg., S. 290-300.
- Bund der Deutschen Katholischen Jugend (1973): Der BDKJ und seine entwicklungspolitische Verantwortung. Gesellschaftspolitische Leitlinien für Fragen der Entwicklungshilfe. In: SCHMID, F. (1986): Grundlagentexte zur katholischen Jugendarbeit. – Freiburg/Br., S. 312-316.
- DAUBER, H. (1981): Ökologisches und ökumenisches Lernen. Die doppelte Verschränkung der Lernbewegungen. In: DAUBER, H./SIMPFENDORFER, W. (Hrsg.): Eigener Haushalt und bewohnter Erdkreis. Ökologisches und ökumenisches Lernen in der „Einen Welt“. – Wuppertal, S. 28-63.
- EPPLER, E. (1972): Entwicklungspolitik als Bildungsaufgabe. In: Schule und Dritte Welt, Nr. 39, S. 2-9.
- ESCOBAR, A. (1995): Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World. – Princeton/NJ.

- FUHR, T./SCHULTHEIS, K. (Hrsg.) (1999): Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. – Bad Heilbrunn.
- Gesellschaft zur Partnerschaft mit der Dritten Welt (1983): Ein kleiner Aufriß unserer Geschichte. Wie die Aktion Dritte Welt Handel und die GEPA entstanden. In: *Alternativ Handeln*, H. 10, S. 22.
- GEISECKE, H. (1985): Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. – Stuttgart.
- GRONEMEYER, M. (1977): Sachzwang und neue Lebensqualität. Kardinalprobleme kommender Erwachsenenbildung. In: GRONEMEYER, M./BAHR, H.-E. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung – Testfall Dritte Welt. Kann Erwachsenenbildung Überlebensprobleme lösen helfen?* – Opladen, S. 24-56.
- HÄNSEL, D. (1989): „Kindgemäßheit“ – Programm einer Pädagogisierung der Schule. Zur Aktualität des reformpädagogischen Programms. In: *Pädagogik*, 41. Jg., H. 5, S. 29-35.
- HAUSMANN, G. (1970): Die Entwicklungsproblematik ist in Schule und Lehrerbildung nicht mehr zu umgehen. In: *Wiener Institut für Entwicklungsfragen* (Hrsg.): *Schule und Dritte Welt. Die Behandlung der Entwicklungsländer und der Entwicklungsproblematik in Schulunterricht und Lehrerbildung.* – Wien, S. 71-78.
- HERRMANN, D. (1984): Pädagogisierung sozialer Probleme. Entwicklung und Folgeprobleme des Einflusses sozialer Probleme auf die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und pädagogische Praxis. In: HEID, H./KLAFKI, W. (Hrsg.): *Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit*, 19. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. – Weinheim, S. 35-41.
- HOLZBRECHER, A. (1978): Dritte Welt-Öffentlichkeitsarbeit als Lernprozeß. Zur politischen und pädagogischen Praxis von Aktionsgruppen (Friedenskonzepte, Bd. 2). – Frankfurt a. M.
- HUG, W. (1969a): Didaktische und methodische Ansätze für den Unterricht über Entwicklungsländer. In: *Offene Welt*, Nr. 99/100, S. 272-281.
- HUG, W. (1969b): Themenvorschläge für den Unterricht über die Dritte Welt. In: *Offene Welt*, Nr. 99/100, S. 282-290.
- HUG, W./UNESCO-Institut für Pädagogik (Hrsg.) (1962): *Die Entwicklungsländer im Schulunterricht.* – Hamburg.
- Initiative „Eine Welt“ (o. J.): Grundsatzerklärung, zit. nach: KRÄMER, G. (1980): *Pädagogische Aspekte entwicklungspolitischer Öffentlichkeitsarbeit.* – Frankfurt a. M., Dokumentenanhang 7.
- KADE, J. (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: LENZEN, D./LUHMANN, N. (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem.* – Frankfurt a. M., S. 30-70.
- KADE, J. (1999): System, Protest und Reflexion. Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2. Jg., S. 527-544.
- KADE, J./LÜDERS, C./HORNSTEIN, W. (1993): Die Gegenwart des Pädagogischen. Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: OLKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen.* – Weinheim, S. 39-65.
- KRÄMER, G. (1980): *Pädagogische Aspekte entwicklungspolitischer Öffentlichkeitsarbeit.* – Frankfurt a. M.
- KUNZ, M. (1987): *Dritte Welt Läden. Einordnung und Überprüfung eines entwicklungspolitischen Bildungsmodells anhand der Fallbeispiele der Leonberger und Ludwigsburger Ladeninitiativen.* – Darmstadt.
- LENZEN, D. (1999): Jenseits von Inklusion und Exklusion. Disklusion durch Entdifferenzierung der Systemcodes. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2. Jg., S. 545-555.
- LUHMANN, N. (1986): Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In: TENORTH, H.-E. (Hrsg.): *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit – Versuch über ihre Zukunft.* – Weinheim, S. 154-182.
- LUHMANN, N. (1991): Das Kind als Medium der Erziehung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 37. Jg., S. 19-40.
- LUHMANN, N. (1996): Protestbewegungen. In: LUHMANN, N.: *Protest. Systemtheorie und soziale Bewegungen.* – Hrsg. und eingel. von K.-U. HELLMANN. – Frankfurt a. M., S. 201-215.
- LUHMANN, N. (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft.* – 2 Bde. – Frankfurt a. M.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E. (1988): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem.* – 2., überarb. Aufl. – Frankfurt a. M.
- MAYNTZ, R. (1987): Politische Steuerung und gesellschaftliche Steuerungsprobleme – Anmerkungen zu einem theoretischen Paradigma. In: *Jahrbuch zur Staats- und Verwaltungswissenschaft 1987.* – Bd. 1, S. 89-110.

- MÜLLER, S./OTTO, H. U. (Hrsg.) (1984): Verstehen oder kolonialisieren: Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns und Forschens. – Bielefeld.
- OELKERS, J. (1996): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. – 3., vollst. bearb. u. erw. Aufl. – Weinheim.
- Pädagogischer Ausschuß der Aktion Dritte Welt Handel (1978): A3WH-Konzept in der Diskussion. In: Evangelischer Pressedienst. Entwicklungspolitik, H. 17, S. d-f.
- POLLAK, G. (1991): Der Begriff „Pädagogisierung“ in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. Vorbereitende Untersuchungen zur „Bilanz“ der Erziehungswissenschaft. In: HOFFMANN, D./HEID, H. (Hrsg.): Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung. – Weinheim, S. 25-49.
- PROSKE, M. (2001): Pädagogik und Dritte Welt. Eine Fallstudie zur Pädagogisierung sozialer Probleme (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Reihe Monographien, Bd. 1). – Frankfurt a. M.
- RADTKE, F.-O. (1991): Die Rolle der Pädagogik in der westdeutschen Migrations- und Minderheitenforschung. Bemerkungen aus wissenssoziologischer Sicht. In: Soziale Welt, 42. Jg., H. 1, S. 93-108.
- SAUVANT, K. P. (1979): Von der politischen zur wirtschaftlichen Unabhängigkeit? Die Ursprünge des Programms der Neuen Weltwirtschaftsordnung. In: Vereinte Nationen, 27. Jg., H. 2, S. 49-52.
- SCHEUNPFLUG, A./SEITZ, K. (1995): Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Zur pädagogischen Konstruktion der „Dritten Welt“. – 3 Bde. – Frankfurt a. M.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik (1969): Niederschrift über die 131. Plenarsitzung der KMK am 3./4. Juli 1969 in Bonn, hier: 15. Gemeinsame Beratung mit dem Bundesminister für wirtschaftliche Zusammenarbeit. – Bonn, S. 52-67 (unveröffentlichtes Manuskript).
- TENORTH, H.-E. (1993): Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. In: BENNER, D./LENZEN, D./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise, 29. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. – Weinheim, S. 129-140.
- THIEL, F. (1996): Ökologie als Thema. Überlegungen zur Pädagogisierung einer gesellschaftlichen Krisenerfahrung. – Weinheim.
- UHL, S. (2001): Die Aufgaben der Allgemeinen Pädagogik. Eine Klassifikation der gängigen Auffassungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Jg., S. 61-81.
- Vereinte Nationen (1945): Charta der Vereinten Nationen vom 26. 6. 1945. In: ZIEGER, G. (1976): Die Vereinten Nationen. – Hrsg. von der Niedersächsischen Landeszentrale für Politische Bildung. – Hannover, S. 245-269.
- Wiener Institut für Entwicklungsfragen (Hrsg.) (1970): Schule und Dritte Welt. Die Behandlung der Entwicklungsländer und der Entwicklungsproblematik in Schulunterricht und Lehrerbildung. – Wien.
- WILLKE, H. (1998): Steuerungstheorie: Grundzüge einer Theorie der Steuerung komplexer Sozialsysteme. – 2. Aufl. – Stuttgart.
- WINKLER, M. (1994): Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik. In: KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. – Weinheim, S. 93-114.
- WIRTZ, H. J. (1985): Lernen durch Handel(n). Entwicklungspolitische Bewußtseinsbildung und Aktion im Rahmen der „Aktion Dritte Welt Handel“. In: Alternativ Handeln, H. 15, S. 3-7.

Anschrift des Autors: Dr. Matthias Proske, Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, 60054 Frankfurt a. M., E-Mail: M.Proske@em.uni-frankfurt.de