

Pfäfflin, Georg Friedrich

## Entwicklungspädagogik: Fragen - Trends - Entwicklungen

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 2 (1979) 2, S. 4-20



Quellenangabe/ Reference:

Pfäfflin, Georg Friedrich: Entwicklungspädagogik: Fragen - Trends - Entwicklungen - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 2 (1979) 2, S. 4-20 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-270128 - DOI: 10.25656/01:27012

<https://doi.org/10.25656/01:27012>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK

2 / 1979

---

## aus dem inhalt:

- + ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK: FRAGEN - TRENDS  
ENTWICKLUNGEN
- + LERNPROZESSE IM KONTEXT VON UNTERDRÜCKUNG /  
ABHÄNGIGKEIT UND BEFREIUNG
- + ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK ALS PROJEKTARBEIT
- + ZUR DIDAKTIK DES BEREICHES DRITTE WELT  
IN DER GRUNDSCHULE
- + ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH
- + REZENSIONEN

---

ang, heft 2 / 1979, nr 4, april 1979

ber: arbeitskreis dritte welt reutlingen

# ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK

herausgegeben vom arbeitskreis dritte welt reutlingen

schriftleitung und verantwortlich für den inhalt:

alfred k. tremel, alzheimerstr. 2, 7410 reutlingen 24, tel. 07121766606

vertrieb: arbeitskreis dritte welt reutlingen, lederstraße 34,  
7410 reutlingen

erscheinungsweise: 4 ausgaben im jahr mit zusammen ca. 240 seiten

preis:-jahresabonnement für einzelpersonen und aktionsgruppen:

dm 10,00 + dm 1,60 porto

jahresabonnement für institutionen: dm 14,00 + dm 1,60 porto

einzelpreis: dm 3,50 + dm -,40 porto

doppelhefte doppelter preis.

bestellungen an die vertriebsadresse oder durch vorauszahlung auf das

konto alfred k. tremel - postscheckamt stuttgart nr. 125149 - 705

(stichwort: "zfe")

nachdruck mit quellennachweis und gegen belegexemplare erwünscht.

zum inhalt

entwicklungspädagogik wird seit vielen jahren schon von den kirchen versucht. im ersten beitrags

georg friedrich pfäfflin

ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK: FRAGEN - TRENDS -  
ENTWICKLUNGEN

s. 4 - 20

gibt der autor einen biographisch angereicherten überblick über 10 jahre entwicklungspädagogik im raum der kirche. man nennt sie dort "entwicklungsbezogene bildungsarbeit" oder gelegentlich auch "ökumenische didaktik". pfäfflins resümee ist pessimistisch: "ich bin immer noch auf der suche, ob die entwicklungsbezogene bildungsarbeit ... der befreiung oder der domestizierung der menschen dient." er hat keine lösungen, aber viele tips parat.

in den folgenden thesen

gottfried orth

LERNPROZESSE IM KONTEXT VON UNTERDRÜCKUNG/  
ABHÄNGIGKEIT UND BEFREIUNG

s. 21 - 24

geht es um die wichtige frage: wie können mehrheiten entwicklungspädagogisch erreicht und sensibilisiert werden? die antwortversuche dürfen gerne im zusammenhang der verschiedenen konkretionen gesehen werden, wie sie in den anderen beiträgen dieses heftes zu finden sind.

mit dem beitrags

boris terpinc

ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK ALS PROJEKTARBEIT

s. 25 - 33

wird eine spezifische form entwicklungspädagogischen vorgehens vorgestellt. in einem ersten teil wird erklärt, was man unter "projektarbeit" versteht. in einem zweiten werden praktische erfahrungen berichtet. bemerkenswert ist der hinweis, daß projektarbeit auch außerschulisch möglich und sinnvoll ist.

es folgt

erich renner

ZUR DIDAKTIK DES BEREICHES DRITTE WELT  
IN DER GRUNDSCHULE

s. 34 - 41

in diesem beitrage geht es um die curriculare verankerung des themenbereichs "dritte welt" in der grundschule. weil konkrete inhaltliche und lehrplantechnische hinweise gegeben werden, dürfte der beitrage vor allem für grundschullehrer/innen interessant sein.

mit

alfred k. tremle

ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH

s. 42 - 47

wird der faden weitergesponnen, der im letzten heft begonnen wurde.

es folgen - wie immer - die rezensionen

- + alfred holzbrecher: dritte welt-öffentlichkeitsarbeit als lernprozeß (d) s. 48 - 49
- + akafrik: südafrika im unterricht (d) s. 50
- + abbelen u.a.: die feder ist ihre waffe - amnesty international (u) s. 51
- + o. gericke: menschenrecht und folter (u) s. 52
- + iz3w hannover: menschenrechte und folter in lateinamerika am beispiel von argentinien (u) s. 53
- + ag friedenspädagogik: rüstungsexport und unterentwicklung (u) s. 53 - 54
- + fdcl: nicaragua - unterdrückung und widerstand (u) s. 54 - 55
- + missio: die 25 ärmsten länder (u) s. 55
- + ev. missionshilfe: kenya (u) s. 56
- + welch u.a.: chile - für anfänger s. 56 - 57
- + referendar- und lehrerzeitungskollektiv: unterrichtsmaterialien zur "terrorismus-frage" s. 57 - 58
- + a. dorfmann/a. mattelart: walt disneys "dritte welt" - massenkommunikation und kolonialismus bei micky maus und donald duck (d) s. 58 - 59

schließlich auf der letzten seite

AUTORENSPIEGEL und VERMISCHTES

s. 60

Georg Friedrich Pfäfflin

ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK: FRAGEN - TRENDS - ENTWICKLUNGEN<sup>+</sup>

1. Vorbemerkung

Nacher werden Sie ein Referat hören zum Thema 'Ökumenische Didaktik'. Ich soll Ihnen jetzt referieren über Entwicklungspädagogik. Was unterscheidet eine ökumenische Didaktik von einer Entwicklungspädagogik? Ich muß sagen, ich weiß es nicht. Die gleiche Frage wurde neulich Werner Simpfendörfer in einem Interview gestellt, das abgedruckt ist in der Zeitung 'WUPKG 10/78'. Ich zitiere aus dem Interview:

"Frage: Was unterscheidet Ökumenische Didaktik von entwicklungspolitischer Aufklärung?

Antwort: Ökumenische Didaktik geht aus von der Funktion, die die Ökumene der Kirchen für die Ökumene der ganzen bewohnten Erde hat. Freilich: "Bevor die Christenheit sich als Versöhner der Menschheit geriert, müßte sie sich einer höchst demütigenden Versöhnung mit der Menschheit unterziehen" (Ernst Lange). Sie muß also selbstkritisch ihre Rolle als Spaltpilz der Menschheit erkennen und abbauen, ehe sie Visionär und Anwalt des Weltfriedens werden kann. Ökumenische Didaktik hat dann die Visionen der biblischen Zukunftsverheißung (Schalom) und Modelle kirchlicher Verständigung (Konziliarität) in das Gespräch über und in die Aktionen für die Eine Welt einzuspeisen. Dabei wird sie Gebrauch zu machen haben von einer kritischen Theologie - die ebenso kritisch ist den eigenen kirchlichen, oft parochialistisch verengten Vollzügen gegenüber, als auch gegenüber illusionären oder ideologisch verzerrten Welteinheitskonzepten. Sie wird so oder so die Rolle der Irritation eingeschliffener Verhaltensmuster oder festgefahrener Programme spielen. Insofern kann sie auch über bloße 'entwicklungspolitische Aufklärung' hinausführen helfen, indem sie Mut macht, "etwas zu tun, was noch nicht Teil der kirchlichen Tradition ist."

Da Werner Simpfendörfer ein Freund von mir ist, wird er es mir nicht übelnehmen, wenn ich sage, ich verstehe die Antwort nicht. Ich höre daraus, daß ökumenische Didaktik mehr ist als entwicklungspolitische Aufklärung. Ich nehme zur Kenntnis, daß Entwicklungspädagogik nur eine begrenzte Variante der ökumenischen Didaktik ist. Entwicklungspolitisches Lernen

ist offensichtlich nur eine Vorstufe zum ökumenischen Lernen. Ich werde im folgenden beide Begriffe 'Ökumenisches Lernen' und 'entwicklungspolitische Bildungsarbeit' nicht so streng voneinander trennen, sondern zu beiden Begriffen Anmerkungen machen.

## 2. Eine These zur Entwicklungspädagogik:

Entwicklungspädagogik hat es bis jetzt noch gar nicht gegeben. Aber die Entwicklungspädagogen werden dafür verantwortlich gemacht, daß es

- eine "antiökumenische Welle in Deutschland und anderswo auf der Welt" (Ernst Lange) gibt
- ein "beklemmendes Defizit an ökumenischer Urteils- und Handlungsfähigkeit" (Ernst Lange) vorhanden ist
- daß die "Basisökumene sich auf der Kriechspur" befindet (Ottmar Schulz)
- daß es nach wie vor kein richtiges entwicklungspolitisches Klima in der Bundesrepublik gibt. (Wenn man von den entwicklungspolitisch engagierten Menschen in der Bundesrepublik redet, dann denken die Experten in der Regel, es handle sich dabei so um ca. 15.000 Menschen)
- daß man mit Entwicklungspolitik keine Wähler gewinnt
- daß man mit dem Thema Entwicklungspolitik eigentlich immer aufläuft.

Nicht, daß es deshalb keine Ökumene oder keine Entwicklungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland gäbe. Sie gibt es, aber sie ist nicht im Bewußtsein der breiten Öffentlichkeit:

- Kirchlicher Entwicklungsdienst findet auf hoher und höchster Ebene statt ohne die Gemeinde
- Entwicklungspolitik findet auf parlamentarischer Ausschußebene statt, auf Kongressen, auf Ministerebene ohne parlamentarische Kontrolle. Erklärtes Ziel für die öffentliche und die kirchliche Bevölkerung heißt; sie soll halt nichts dagegen haben.

Was geschieht - und es geschieht auf diesen hohen Ebenen viel - geschieht ohne Wissen der Gemeinde, ohne eine breite Zustimmung im Volk, ohne Basis oder gar gegen das Wissen der Basis. Aber kein Mandatsträger, weder in der Kirche noch im Staat, kann mehr tun, als was die öffentliche Meinung zuläßt (Eppler). Weil man schon mehr tut, als was die öffentliche Meinung zuläßt, kommt der Ruf nach der Entwicklungspädagogik. Es sei Aufgabe der Pädagogen, die Ziele der Entwicklungspolitik plausibel zu machen.

Wie weit sich das, was getan wird und das, was in der Bevölkerung bekannt ist, auseinanderentwickelt hat, wird belegt von Reinhild Traitler in einer Artikel "Anmerkungen zu einer Ökumenischen Didaktik", den sie im Überblick 3/78 geschrieben hat. Da heißt es "...Mir ist noch immer nicht einsichtig, in welcher Weise die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit der Kirchen und die Projektpolitik der Geberorganisationen verbunden sind. Kürzlich hat mir ein deutscher Kollege erklärt: die Projekte, die wir unterstützen, sind oft viel radikaler als unsere Spender das erlauben würden. Das ist schlimm - sehr schlimm sogar, wenn die Projektpolitik sich so weit von der Basis entfernt hat, daß man das, was gemacht wird, nicht mehr verständlich machen kann. Es ist aber noch schlimmer, wenn "radikale" Programme nur noch in der Dritten Welt, nicht mehr aber in unseren eigenen Ländern durchgeführt werden können."

Entwicklungspädagogik ist also eine nachgeordnete Größe. Die Macher machen, was sie wollen.

3. Ich habe bei Paulo Freire gelernt:

"Erziehung/Pädagogik ist niemals neutral. Entweder ist sie ein Instrument zur Befreiung der Menschen, oder sie ist ein Instrument seiner Domestizierung, seiner Abrichtung für die Unterdrückung."

Ob sie nun das eine ist oder das andere, das entscheidet sich nicht am guten Willen des Erziehers oder an der Liberalität seiner Ideen. Das entscheidet sich im pädagogischen Verfahren. Freilich, die Pädagogik des Pädagogen ist begründet in seiner Parteinahme für die Ziele der Entwicklung, für das Entwicklungskonzept, das er verfolgt. Letztlich dafür, ob er für die "Herren oder Sklaven" (wie Paulo Freire es sagt) ist, welche Vorentscheidung er hinsichtlich des Menschen und seiner Bestimmung trifft.

Ich will diese These ein wenig biographisch aufrollen.

Ich mache jetzt etwa 10 Jahre Entwicklungspädagogik. Ich komme aus einem ökumenisch gesonnenen Elternhaus. Ich habe humanistische Schulbildung. Ich bin ein Kind dieser Kirche, dieser Gesellschaft. Meine Familie ist seit vielen hundert Jahren ansässig in Schwaben und hatte, soweit ich das überblicken kann, immer in der Spannung zu leben zwischen ökumenischer Weite und der Beschränktheit des schwäbischen Horizonts. In meiner Biographie

spielen sicher eine wichtige Rolle die Ergebnisse dreier Konferenzen, die am Ende meiner Studienzeit stattgefunden haben. Das war einmal die Konferenz für Kirche und Gesellschaft in Genf 1966, die Konferenz für weltweite Zusammenarbeit in Entwicklungsfragen in Beirut 1968 und die Weltkirchenkonferenz in Uppsala 1968.

Ich will aus jeder dieser Konferenzen einen Text ins Gedächtnis zurückrufen, um noch einmal an die Atemlosigkeit dieser Appelle zu erinnern:

1. "Denn es kann keinen Frieden geben in einer Welt, in der zwei Drittel der Menschheit von oben herab als 'die Armen', 'die Unterentwickelten', 'die Dritte Welt' oder heute 'die neu erwachten Völker' genannt werden. Es kann keinen Frieden geben in einer Welt, in der 75 Nationen ihre wirtschaftliche (und damit auch ihre politische) Zukunft durch das bloße Eigeninteresse Europas und Amerikas diktiert wird. Es kann keinen Frieden geben, solange sich die Sowjetunion und die Vereinigten Staaten anmaßen, die Zukunft der Welt und die anderer Nationen zu bestimmen. Und es kann keinen Frieden geben, solange es in der Welt noch eine einzige Kolonie gibt und solange der Neokolonialismus gefährlicher bleibt als sein Vater, der Kolonialismus" (Bola Ige, Politische und wirtschaftliche Probleme neuerwachter Völker, Vortrag auf der Konferenz für Kirche und Gesellschaft, Genf 1966, in: Appell. an die Kirchen der Welt, 67).
2. "Unsere Verantwortung erstreckt sich nicht nur auf das persönliche Wohl anderer Menschen, sondern auch auf die politischen und wirtschaftlichen Strukturen, die Armut, Unrecht und Gewalt hervorbringen. Unsere Verantwortung hat heute eine neue Dimension, weil dem Menschen jetzt die Macht gegeben ist, die Ursachen des Übels zu beseitigen, wo er vorher nur die Symptome bekämpfen konnte" (Konferenz für weltweite Zusammenarbeit in Entwicklungsfragen, Beirut 1968, Bericht).
3. "Die Kirchen sollen darauf hinwirken, daß alle politischen Parteien die Entwicklung als einen der wichtigsten Programmpunkte aufnehmen. Die Kirchen sollen die Regierungen der Industrieländer beeinflussen und dazu drängen, daß sie internationale Entwicklungsmaßnahmen ergreifen, die mit den vorgebrachten Wünschen der Entwicklungsländer in Einklang stehen." (Beschluß der Weltkirchenkonferenz in Uppsala, 1968)

4. "Christsein verwirklicht sich im Handeln des Alltags. der Einsatz für Gerechtigkeit und Frieden muß sich dort bewähren. Wichtig ist, daß die Christen dem politischen Handeln zu rechter Begründung und der gemeinsamen Zielsetzung zu praktischer Folgerung verhelfen. Aus dem, was auf der Weltkirchenkonferenz in Uppsala und auf anderen Ökumenischen Konferenzen dazu gesagt worden ist, heben wir besonders hervor:

...Christen sollen Konsequenzen daraus ziehen, daß uns im 20. Jahrhundert nicht mehr nur die soziale Sicherheit im eigenen Lande, sondern auch der soziale Weltfrieden aufgetragen ist. Das Mißverständnis zwischen Rüstungsausgaben und Entwicklungsmitteln ist unerträglich. Sie werden Verständnis dafür wecken müssen, daß in wachsendem Maß öffentliche Mittel für Aufgaben der Entwicklungspolitik aufgewendet werden müssen!"

(EKD-Synode, Oktober 1968)

Nach der Vikarszeit und einer zweiten theologischen Examensarbeit zum Thema "Motivation und Orientierung kirchlichen Handelns in Fragen der Entwicklungsaufgaben in der Dritten Welt" ging ich zur Ökumenischen Arbeitsgemeinschaft "Aktion MISSIO". Das Ziel, das wir uns in diesem kleinen mobilen verschworenen Team gesteckt haben, war, möglichst jeden Bürger in der Bundesrepublik einmal und nach zwei Jahren noch einmal mit der Herausforderung, die die Dritte Welt an uns stellt, zu konfrontieren. Dies müssen wir tun, weil sich dann die Welt verändert.

Der didaktische Leitsatz war: Information vermitteln heißt, eine Wirkung erzielen.

Der Inhalt der Information, die wir vermitteln wollten, war: die Merkmale der Unterentwicklung: Hunger, Krankheit, Analphabetentum, statt Landgegensatz Verstädterung, Bevölkerungswachstum, verkrustete religiöse Strukturen. In unserer Informationsarbeit boten wir meistens Entwicklungsprojekte und Entwicklungsprogramme der Kirchen als Überwindung der Unterentwicklung an. Die didaktische Verknüpfung zwischen Lernenden und uns, der Aktion MISSIO, diesem wandelnden ökumenischen Expertenteam und der Dritten Welt waren: Die Dritte Welt ist ein Armenhaus. Dort leben lauter Menschen, die unter die Räuber gefallen sind. Schuld daran sind die Industrieländer, und die sind weitgehend christlich. Die theologische Konsequenz, die wir daraus zogen, war die (und jetzt zitiere ich aus dem Buch, das Rolf Lüpke und ich damals geschrieben haben: Herausforderung durch die Dritte Welt):

"Weh denen, die ein Heus zum andern bringen und einen Acker an den andern rücken, bis kein Raum mehr da ist und sie allein das Land besitzen!"

"Weh denen, die unrechte Gesetze machen, und den Schreibern, die unrechtes Urteil schreiben, um die Sache der Armen zu beugen und Gewalt zu üben am Recht der Elenden in meinem Volk..." (Jes. 5,8,ff. und 10,1 ff.)

Es ist keine Frage, wen dieses "Wehe" trifft. Übersetzungsarbeit muß nicht lange geleistet werden. Es sind die, die ein Heus zum andern ziehen, die unrechte Gesetze machen usw - und das sind wir, die reichen Industrieländer. Wir, ein Drittel aller Menschen, die 80% des Welteinkommens besitzen. Dieses Drittel ist zum größten Teil getauft. Die Armen sind die Nichtchristen. So hat sich das seit jener Zeit, als Paulus bei den Sklaven in Korinth für die Armen in Jerusalem sammelte, geändert. Heute sind die Getauften die Reichen. Sie haben nicht schlecht gesammelt. Die Ungetauften sind die Armen. An dieser Verteilung des Reichtums wird deutlich, daß Unterentwicklung und Armut ein Prozeß ist und nicht ein statischer Zustand. Die Christen fanden die unterentwickelten Länder nicht vor, sondern sie schufen sie. Es ist falsch anzunehmen, daß einigen Ländern der Aufschwung gelang und einige arm blieben. Das Fatale an der Geschichte ist, daß unlegbar die Christen zu den Reichen zählen. Daher trifft sie das "Wehe". Denn sie sind die Gemeinschaft der von Gott zu Gleichen Geschaffenen. Sie sind es, die wissen, daß "wenn ein Glied leidet, dann leiden alle Glieder mit" (1 Kor 12,26). Sie sind es, die das Abendmahl feiern, die ein untrennbarer Leib sind und die die "Gemeinschaft des Leibes Christi" (1 Kor 10, 16) an allen Orten der Erde empfangen. Aber das "Wehe" trifft die Christen, wenn sie diese Gemeinschaft schänden, wenn sie das Abendmahl unwürdig essen. Das tun sie nach Paulus immer dann, wenn der eine hungert und der andere voll ist (1 Kor 11,17 ff.) (vgl. Gollwitzer, 12-24).

Also die didaktische Verknüpfung zwischen den Lernenden mit dem Problem war

1. Von der Anklage gegen die reichen Christen
2. Vom fernen Nächsten
3. Der arme Lazarus liegt vor unserer Tür
4. Mitleid und Nächstenliebe

Die Lerntexte, die für unsere Informationsarbeit damals wichtig waren, waren:

- Das Buch von Carolina Maria de Jesus "Tagebuch der Armut".  
Ich habe in vielen hundert Vorträgen von dem kleinen Jungen erzählt, der auf den Abfallhaufen in Rio de Janeiro nach Essbarem sucht und aufgelassene Fleischbüchsen findet, ein kleines Feuer anmacht, um das Fleisch dort zu braten aber vor Hunger nicht warten kann, auch nicht weiß, daß die Stadtverwaltung das Fleisch verdorben hat, indem sie es mit Kreolin übergossen hatte. Der kleine Junge <sup>starb</sup> als er das Fleisch halbroh hinunterschlang.
- Ein anderer Kollege in der Aktion MISSIO erzählte oft die Geschichte des Arztes Dr. Badista, der im Nordosten Brasiliens einen hoffnungslosen Kampf gegen die Unterernährung führte.
- Wir benützten als Texte die wütigen Aufschreie der Betroffenen. Oder wir erzählten von dem politisch wirksamen Mitleid der Mutter Theresa, die im Kali Tempel, dem Tempel der Rache in Calcutta, die Sterbenden von den Straßen aufsammete, um ihnen, die nicht menschlich leben können, einen Tod unter Menschen zu bieten.
- Das graphische Symbol, das all diese Texte unterstrich, war die Hungerhand von Brot für die Welt.

Dieser entwicklungspolitische Unterricht in Schule und Gemeinde machte betroffen. Das Mitleid, das wir erzeugten, war echt. Die Wut, die sich ergab, war nicht gekünstelt.

Aber welche Aktionsmöglichkeit ergab sich aus dieser Betroffenheit aus diesem Mitleid, welche Handlungsperspektiven ergaben sich daraus?

Ich glaube, wir waren besetzt von dem Glauben, daß alle Entscheidungen oben getroffen werden müßten und deshalb regten wir an, daß die Schüler oder die Gemeindeglieder Briefe an ihre Abgeordneten schreiben sollten. Wir regten an, daß das Thema Entwicklungspolitik ein wichtiges Thema im Wahlkampf werden müßte. Wir sagten, das, was ihr jetzt entwicklungspolitisch wißt, das muß Einfluß haben auf die Haushaltspläne eurer Kirche, eures Staates und eurer privaten Haushaltsführung.

All dies hat stattgefunden an der Basis, vor allem in der Schule und abends in der Gemeinde. Dies war wirklich Basis, weil wir uns nicht die Schulen oder die Gemeinden herausgesucht haben, sondern wir haben gesagt, es darf uns keine durch die Lappen gehen, wir müssen flächendeckend arbeiten. Und in diesem Konzept waren wir ja auch sehr erfolgreich, indem wir über 90% der Schulen in Württemberg zum Beispiel damals besuchten. Das war auch ein gangbarer Weg, dem Thema Dritte Welt Relevanz am Ort zu verschaffen.

## 5. Widerstände

Aber es stellten sich Widerstände ein. Diese atemlose Arbeit produzierte nicht nur Betroffenheit und Mitleid, sondern überforderte auch das Gefühl und die Moral.

### 5.1 Die Überforderung des Gefühls

Unsere provinziale Gewissensstruktur kann das Elend der Welt nicht fassen. Unser Gewissen ist klein. Es ist ausgerichtet auf das Überschaubare, auf die Familie, die Freunde, die gesellschaftliche Gruppe, die Standesgruppe, vielleicht noch auf das Volk. Und das, was die Herausforderung durch die Dritte Welt an Gewissensbelastung mit sich bringt, überfordert das Gefühl.

Einer unserer katholischen Kollegen hat einen seiner Vorträge damit begonnen, daß er eine Reihe Bilder kommentarlos an die Wand projizierte. Auf den Bildern war äußerstes Elend dargestellt. Ich habe oft beobachtet, wie die Leute erstarrten (wir sind damals immer zu zweit in den Unterricht gegangen, immer ein evangelischer und ein katholischer Kollege). Aber einmal, das war in einer Schulklasse, da lachten und brüllten die Schüler vor Vergnügen, als die Elendsbilder an die Wand geworfen wurden.

Bei Ernst Lange habe ich gelernt: "In einer nur noch global zu begreifenden Welt lebt der Mensch unserer Zeit mit einem parochialen Gewissen. Das Problem besteht darin, das Gewissen zeitgenössisch zu machen."

Stimmt das? Wenn ja, wie macht man das?

Ein schlechter Versuch war sicherlich der, daß die Medien immer härter geworden sind. Man darf auch nicht vergessen, daß zu der Zeit der Vietnam-Krieg war und die tägliche Berichterstattung im Fernsehen über den Vietnam-Krieg, oder der Biafra-Krieg. Aber diese immer härter werdenden Medien haben das Gewissen nicht empfindsamer gemacht. Sie haben viel eher

Gleichgültigkeit produziert und Voyeurismus. Unübertroffen weit ist die Schamlosigkeit gegangen in den Arabati Filmen, den Filmen, die in den Evangelischen Medienzentralen nach wie vor die meisten Ausleihungen haben. Und schrecklich ist mir die Erinnerung an das Gespräch mit einem der Filmemacher, der mir sagte: Ich habe alles Elend in der Welt fotografiert, was soll ich eigentlich noch filmen.

## 5.2 Die Überforderung der Moral

Der Appell an die Kirchen, der Appell an das Gewissen, diese unkatholische rigide Forderung nach Gerechtigkeit der Protestanten erweckt Schuld. Du bist schuld, daß alles so elend ist. Es fängt mit dem Kaffee am Morgen an. Den trinkst du mit schlechtem Gewissen, weil du ihn unterbezahlt hast und deshalb die Kaffeepflücker Guatemalas hungern, der Zucker, den du dazurührst, weil er von der Rübe kommt und nicht vom Rohr, verhindert Millionen Arbeit und gerechten Lohn, die Milch, die du zum Kaffee gießt aus einem Behälter, dessen Herstellung mehr Energie verbraucht hat als das bißchen Milch dir spendet, die solltest du überhaupt nicht trinken, denn die kommt von Kühen, die mit den Nahrungsmitteln der Armen gemästet wurden, und das sind ja nur die ersten drei Minuten des Tages. "Du bist schuld", das macht defensiv. Die moralische Überforderung macht die Gewissen stumpf, und da entlasten Aktionen auch nicht. Und wir haben damals die Zuckerrübenkampagne und die Kakaokampagne durchgeführt. Aktionen entlasten nicht. Schuld wird nicht durch Tun beseitigt.

6. Ich bin immer noch auf der Suche, ob die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit, die wir getan haben und die wir tun, der Befreiung oder der Domestizierung der Menschen dient.

Wir haben in der Aktion Missio gelernt:

1. Das Gefühl kann nicht überstrapaziert werden
2. daß die moralische Anklage einen Verteidigungsmechanismus bewirkt, der die Sache weniger wichtig werden läßt, als das gekränkte ich und seine Selbstbehauptung
3. daß die Schule qua definitione kein Aktionsraum ist.

## 7. Sachanalyse

Wir haben daraus die Konsequenzen gezogen und die Sachanalyse vorangetrieben. Wir tun das heute immer noch.

Der didaktische Ansatz, der dieser Arbeitsweise zugrunde liegt, ist ein viel umfassenderer Entwicklungsbegriff: Die Erste und die Dritte Welt sind ein System. Unter Entwicklung verstehen wir sowohl Unterentwicklung als auch Überentwicklung, sowohl Entwicklung in der Dritten Welt als auch in der Ersten und der Zweiten Welt, ja sogar Entwicklung einzelner Menschen. Entwicklungsfragen sind also Fragen, die sich sowohl auf das Leben von Völkern und Gemeinschaften und Staaten beziehen, wie auch auf Gruppen und Individuen, sofern dieses Leben normativ vermittelt wird und damit prinzipiell auch anders verlaufen könnte (Alfred Trembl). Damit bezieht sich der didaktische Ansatz auf Fragen der Zukunft

1. wie werden wir zukünftig leben, wie wollen wir zukünftig leben, wie müssen wir zukünftig leben?
2. wie ist Frieden sicherzustellen?
3. wie wird Gerechtigkeit verwirklicht?
4. wie können Menschen an einer Entwicklung teilhaben, deren Ziele sie selbst bestimmen?

Aber was heißt, mit diesem didaktischen Ansatz die Sachanalyse voranzutreiben? Was sind dann die Themen?

Als bald ist man verstrickt in einem Dschungel von verschiedenartigen Themen. Ich kann hier die Themen nicht alle nennen. Ich will nur vier übergeordnete Themenbereiche nennen:

1. Mechanismen der abhängigen Entwicklung (ökonomisch, politisch, kulturell und da vor allem Bildungssysteme als Reproduzenten einer abhängigen Entwicklung).
2. Entwicklungskonzepte
3. Ordnungen unter den Bedingungen eines begrenzten Wachstums (inklusive aller Umweltsfragen und Arbeitsplatzfragen)
4. Alle Zukunftsfragen.

## 8. Blockierungen

Ein umfassender Entwicklungsbegriff impliziert eine Unmenge von Themen. Wie aber sind diese vermittelbar? Sofort hat man mit neuen Blockierungen zu rechnen. Ich will einige nur stichwortartig nennen.

1. Exemplarischer Ansatz. Wer oder was rechtfertigt, daß ein bestimmtes Land, ein bestimmtes Thema, eine bestimmte Fragestellung ausgewählt wird und nicht ein anderes. Und also mit dem einen Thema ganz fundamental nach den Zusammenhängen von Entwicklungsländern und Industrieländern gefragt wird, nach internationaler Politik, nach Wirtschaftstheorien oder nach dem Bild von Menschen, das diesen Theorien zugrunde liegt. Es ist bei einem umfassenden Entwicklungsverständnis nicht von vorn herein einsichtig, warum die einen sich mit Südafrika befassen und nicht mit den Kurten, oder daß die einen den Ansatz über Guinea Bissau nehmen und nicht Bangla Desch behandeln. Die Begründung der Auswahl der Themen wird immer schwieriger.
2. Kognitive Überforderung. Auch wer begründen kann, warum er diesen und nicht einen anderen Ansatz wählt, sieht sich einer Unzahl von Fragen gegenüber. Alle Themen erfordern ein großes Sachwissen. Sachkompetenz schafft aber neue Blockierungen und Überforderungen.
3. Blockierung durch Eigeninteresse. Das sicherlich vorhandene objektive Interesse der Öffentlichkeit in den Industrieländern, den in Unterentwicklung gehaltenen Völkern an die Hand zu gehen und zu helfen, steht aber auch dem subjektiven Interesse eben dieser Öffentlichkeit gegenüber, selbst immer weiter von einer nicht veränderten Politik zu profitieren.
4. Unzureichendes Verständnis von Hilfe. Wenn das objektive Interesse den Entwicklungsländern zu helfen immer schon dem subjektiven Interesse, nämlich immer weiter von der jetzigen Politik der Industrienationen zu profitieren, entgegensteht, dann wird die Hilfe, zu der ich bereit bin, mit großer Wahrscheinlichkeit immer nur karitativ sein können und keine strukturellen Veränderungen bewirken wollen. Hier entstehen dann die Interessenskonflikte zwischen einer Spendenmotivation und einer entwicklungsbezogenen Bewußtseinsbildung.
5. Armut als Schicksal - Reichtum als Schicksal. Daß Armut eine Naturgegebenheit, Schicksal, Zufälligkeit, selbstverschuldet, klimatisch bedingt oder sogar gewollt ist, läßt sich umkehren für den Reichtum. Daß wir reich sind auf Kosten der Dritten Welt, ist schwer einsichtig zu machen.

Ich habe das Gefühl, daß Reichtum bei uns ebenfalls als Naturgegebenheit, Schicksal und Zufälligkeit verstanden wird, und daß sich ein fatalistisches Denken in dieser Frage bei uns immer breiter macht.

6. Fehlende direkte Einflußmöglichkeit. Welche durch Bewußtseinsbildung in Gang gesetzte Handlungsmodelle wirken schon direkt auf die Verhältnisse in den Industrieländern ein? Politische Handlungsspielräume sind gering. Erfolge gibt es keine zu melden.
7. Die elementare Notwendigkeit, daß Gerechtigkeit verwirklicht werde, wird immer mehr ersetzt durch die Frage, was ist machbar? Das Gerechtigkeitsgefühl wird ersetzt durch das politische Kalkül. Je älter und verantwortlicher die Leute in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit werden, desto weniger gerecht werden sie auch.
8. Auf der Suche nach Möglichkeiten für die Anknüpfung des Themas in Schule und Gemeinde.

#### 8.1 Das Beispiel Schule

In einer Göttinger Dissertation (Wolfgang Menzel, 1971) über die deutsche Schulgrammatik sind in ausgewählten Kapiteln von 16 der gängigsten Sprachlehrwerken die Verben ausgezählt worden, die verwendet werden, um den Schülern Aufgaben zu stellen. Die 6 häufigsten waren:

- unterstreichen
- nach Mustern aufschreiben
- einfügen, eintragen, einzeichnen
- sammeln
- ordnen
- vervollständigen

die 6 seltensten:

- entscheiden
- begründen
- überlegen
- erfinden
- probieren
- zusammenfassen

gar nicht kamen vor:

- entdecken

- untersuchen
- definieren
- kritisieren
- besprechen
- nachdenken.

Und nun kommt man an die Schule mit den Fragen der Zukunft. Man leistet Sachanalyse. Und die Sachanalyse verläuft wie alles andere in der Schule in der Weise eines Fütterungsvorganges (Freire). In Lehrer und Schüler begegnen sich Wissen und Unwissen, Haben und Nichthaben, Fülle und Leere, Macht und Ohnmacht. Und nun wird der Schüler gefüttert, aufgefüllt mit den Wörtern, den Vorstellungen, der Sachanalyse, den Urteilen, den Vorurteilen des Erziehers bzw. des Systems, dem er dient. Je leichter nun der Schüler verschlingt, verdaut, desto erfolgreicher ist der Bildungsvorgang. Je mehr er sich dem Fütterungsvorgang entzieht, weil ihm das gar nicht schmeckt, was ihm da geboten wird, desto ungebildeter ist er.

Das heißt aber: "Bildung und Unterwerfung" sind identisch. Man ist, im Sinne des Bildungssystems, um so erfolgreicher, je bereitwilliger man sich der Fremdbestimmung überläßt. Der Gebildete ist der Entfremdete.

## 8.2 Das Beispiel Gemeinde

In der Zeit in der ich im Dienst für Mission und Ökumene gearbeitet habe, hat mich besonders bedrückt die Frage, ob das Konzept des von Außen-Kommenden, Alles-Besser-Wissenden, des von Gemeinde zu Gemeinde reisenden Missionsexperten das Schulmodell nicht noch hypostasiert. Wir haben oft über diese Frage in unserem Ulmer Team geredet. Ich sage das nicht von außen und ich sage das auch nicht als Kritik am Dienst für Mission und Ökumene, ich sage das als einer, der dazugehört, und als einer, der glaubt, daß für uns in der Kirche es doch von ganz besonderer Bedeutung ist, daß Erziehung niemals neutral sein kann, daß sich in unserem Selbstverständnis und in unserem pädagogischen Verfahren bereits entscheidet, ob wir domestizieren oder emanzipieren.

Aber wir sind schlimmer gefangen im Gegensatz der befreienden Inhalte und der repressiven Verfahren als jede andere Sozialisationsinstanz. Theologisch ist das Was wichtiger als das Wie. Der Kommunikationsinhalt schafft sich seine eigenen Kommunikationsbedingungen, heißt es. Daß das Evangelium sich auf Freiheit reimt, wird aber doch sinnlos, wo die Kommunikationsbedingungen autoritär, repressiv und manipulativ sind.

9. Kann man denn daraus für die Entwicklungspädagogik Konsequenzen ziehen ?

Sicher ist, daß man emanzipatorische Inhalte nicht ohne emanzipatorische Methoden vermitteln kann. Sicher ist auch, daß die Schule heute selbst zu einem Instrument der Domestizierung geworden ist. Das klassische Bildungsideal herrscht vor (der Fütterungsvorgang, der Vorrang der kognitiven Wissensvermittlung).

Wie soll man mit dieser Schule "Entwicklung" lehren, wo es bei dieser Frage der Entwicklung doch um Partizipation, um Parteinahme, um Engagement, um Emotionalität geht? Wie will man mit ihr die "Wilden bilden" (die kleinen Wilden in der Schule und die sogenannten "primitiven Völker")?

In Schule und Kirche müssen wir "Animation" und "Motivation" für entwicklungsbezogene Bildung, das heißt für die Fragen der Zukunft betreiben. Ist denn das ein Fortschritt? Daß wir das müssen und daß wir das tun, sagt sehr viel aus über unseren eigenen Entfremdungsgrad.

Wir stellen fest, daß die Menschen, was sie brauchen, nur lernen, wenn sie es auch wollen, die Pflichtveranstaltung hilft nicht weiter. Die Praxis des entwicklungspolitischen Seminars, wie wir es heute in der Arbeit des Zentrums für Entwicklungsbezogene Bildungsarbeit durchführen, bietet viele Möglichkeiten, mehr als schulische Arbeit oder Arbeit in der Gemeinde. In ihr können viele Mängel vermieden werden, die Lernen in der Pflichtschule so trostlos machen.

Im Unterschied zum schulischen Lernen

- geschieht alles Lernen in Freiwilligkeit im Gegensatz zur Teilnahme, der sich niemand entziehen kann
- gibt es keine altersspezifische Zusammensetzung der Lerngruppe, Lehrlinge, Arbeitslose, Hausfrauen, Berufstätige, promovierte Ausbilder und Akademiker bilden zusammen eine Lerngruppe

- gibt es eine Selbstwahl der Inhalte, die gelernt werden wollen, im Gegensatz zum verordneten Stoff,
- gibt es keine examinierten Entwicklungspädagogen, zum Glück gibt es die noch nicht. Experten verzichten auf ihr professionelles Monopol,
- gibt es keine Zeugnisse,
- wird alles, was gelernt wird befragt, auf seine politische Umsetzbarkeit, deshalb bevorzugen wir den Begriff des Werkstattseminars,
- gibt es keine rein kognitiven Lernmittel. Wir benutzen Medien, Spiele Aktionen, Musik auch zuweilen mal das Kochen, um all das zu tun, was in der Göttinger Analyse der Sprachlehrwerke in der Bundesrepublik eben nicht vorgekommen ist, nämlich entdecken, untersuchen, definieren, kritisieren, besprechen, nachdenken,
- gibt es nicht die zeitliche Begrenzung einer Lerneinheit von 45 Minuten. Die Zeit des Zusammenseins ist in der Regel zwei Tage, sie kann aber auch länger sein, in unserer Praxis bis zu vier Wochen.

#### 10. Entwicklungspädagogik - Entwicklungen

Der Begriff Pädagogik wird in der Erziehungswissenschaft sowohl im Sinne von "praktischer Erziehung" als auch im Sinne von "Theorie der Erziehung" verwendet. So wollen wir das auch verstehen.

Wenn man die Geschichte der Pädagogik überblickt, dann lassen sich vier Phasen in ihr unterscheiden:

In der ersten waren Leben und Lernen nicht voneinander getrennt: man lernte, was man brauchte, indem man an den Tätigkeiten teilnahm - (in der einstigen griechischen Polis wie in den heutigen Bergdörfern Mexikos oder den Fischerdörfern Polynesiens). In der zweiten Phase sonderte man einige Gelegenheiten, in denen man besonders gut lernen konnte, von solchen ab, in denen man besonders geschickt und endgültig handeln mußte; gingen die jungen Männer auf die Jagd, so konnten die Kinder und Alten nicht mithalten; die Alten blieben zu Hause und machten Waffen (worauf sie sich verstanden; weil sie viel gejagt hatten) und zeigten den Jungen, die um sie herum saßen, worauf es dabei ankommt und wie man sie gebraucht: sie simulierten die Jagd, ließen die Kinder üben und kritisierten sie; Leben und Lernen wurde in diesem Bereich getrennt - und die Institutionalisierung des letzteren hieß: Schule. In einer dritten Phase bemerkte man, daß die Übungen an erziehlicher Wirkung einbüßten,

wenn die Tätigkeit - die Jagd, der Beruf, die Wissenschaft - nur simuliert oder vorgestellt wurden; außerdem wandelte sich das Leben und das von ihm isolierte Lernen hielt nicht Schritt; so nahm man Stücke des gehandelten Lebens wieder in die Schule hinein; learning by doing hieß es, und noch heute suchen wir nach immer neuen Möglichkeiten, in das vom Leben getrennte Lernen gleichwohl wieder wirkliches Leben einzubringen. In die vierte Phase treten wir jetzt ein: unsere Welt ist zu komplex und zu veränderlich, unsere Rolle in ihr zu spezialisiert, unsere Erwartungen an das Leben zu individuell und hoch, als daß sich die Vorbereitung auf "das Leben" überhaupt noch in einem Schulhaus mit eigenen Schulspezialisten vornehmen ließe; die Schule muß große Teile der Erziehung an das Leben zurückgeben. (Hentig, Cuernavaca, 126/127).

Meiner Meinung nach ist Entwicklungspädagogik qua definitione außerschulisch. Entwicklungspolitisches Wissen in der Schule domestiziert und kann mit Aktionen nicht gepaart werden. Wissen muß Konsequenzen haben können, Wissen muß in Aktion umgesetzt werden können, Aktionen müssen theoretisch begründbar bleiben. Und trotzdem, ich wage diesen Satz kaum auszusprechen, ein Gesetz daraus will ich in gar keinem Fall machen, denn die Schule ist das größte Unternehmen der Erde, größer als Industrie, Landwirtschaft und Krieg. Entwicklungspolitik ist das wichtigste Thema der Erde und das kann nicht ohne das größte Unternehmen der Erde behandelt werden. Ich träumte davon, Entwicklungspädagogik, die es noch nicht gibt, wäre die Aufgabe einer weltweiten Kirche überhaupt, weil in ihr Menschen leben, die das Vergängliche in seiner Zukunft sehen können.

#### 11. Ein paar Fragen

1. Wofür plädieren Sie in Ihrer Arbeit am meisten?

- a) für Gerechtigkeit?
- b) für Solidarität?
- c) für Bewußtseinsbildung?
- d) für Partnerschaft?
- e) für die Kirchen?
- f) für die Nachahmung eines großen Mannes?  
(zum Beispiel Jesus, Nyerere, Muhamed, Eppler...?)
- g) für Strukturveränderungen im eigenen Lande?
- h) für Liebe?
- i) für die Katastrophe?

j) für ein einfaches Leben?

k) ...

2. Welche Methoden wenden Sie an, um dies zu erreichen?

-----

+) Text eines Referates, das der Autor auf der Tagung "Was braucht Württemberg in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit?" gehalten hat, das vom 11. - 13. 12. 1978 im Zentrum für entwicklungsbezogene Bildungsarbeit in Esslingen/Neckar gehalten wurde. Zu dieser Tagung wurden alle Entwicklungspädagogen aus dem kirchlichen Bereich geladen, die in Württemberg tätig sind. Das ebenfalls auf dieser Tagung gehaltene Referat von Bärbel von Wartenberg über "Ökumenische Didaktik" erscheint im nächsten Heft dieser Zeitschrift.