

Lenhart, Volker

Evolution und Entwicklung. Zur evolutionstheoretischen Fundierung einer Theorie formaler Bildung in der Dritten Welt

Wulf, Christoph [Hrsg.]: *Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt.* Saarbrücken; Fort Lauderdale : Breitenbach 1985, S. 61-69. - (SSIP-Bulletin; No. 55)



Quellenangabe/ Reference:

Lenhart, Volker: Evolution und Entwicklung. Zur evolutionstheoretischen Fundierung einer Theorie formaler Bildung in der Dritten Welt - In: Wulf, Christoph [Hrsg.]: *Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt.* Saarbrücken; Fort Lauderdale : Breitenbach 1985, S. 61-69 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-13811 - DOI: 10.25656/01:1381

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-13811>

<https://doi.org/10.25656/01:1381>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

II. Kulturbewußte Bildungsreform: Institutionalisierung und Organisation

Evolution und Entwicklung

Zur evolutionstheoretischen Fundierung einer Theorie formaler Bildung in der Dritten Welt

Volker Lenhart

1. Evolutionstheorie und die Kritik des evolutionären Universalismus

Das Herantragen von Begriffen einer Theorie der soziokulturellen Evolution an die Fragen der Pädagogik der Dritten Welt muß mehr erbringen, als bloß das Umformulieren alter Probleme in eine neue Theoriesprache (die schlimmstenfalls ein theoretische Konnotationen aufweisender insider slang ist). Die Reformulierung muß zumindest gestatten, Problemstellungen präziser zu fassen. Möglicherweise eröffnet sie sogar neue Problemlösungen. Angesichts der Vieldeutigkeit von „Entwicklung“ — bezogen auf die Gesellschaften der Dritten Welt — scheint das Angebot der Evolutionstheorien verlockend. Bietet sich hier die Möglichkeit, universalistische Maßstäbe für Entwicklung zu gewinnen, begründete Fluchtpunkte gesamtgesellschaftlicher Bewegung auszumachen? Läßt sich in solchem Kontext die Entwicklung der Erziehung und der Beitrag der Erziehung zur Entwicklung bestimmen? Nun sind alle Evolutionstheorien Musterbeispiele des evolutionären Universalismus in den Sozialwissenschaften. Es wird bezweifelt, daß derartige Ansätze dem Eigenwert der Kulturen in der Dritten Welt gerecht werden können. Das sich auftuende Dilemma hat in der deutschsprachigen Soziologie und vergleichenden Bildungsforschung am ausführlichsten Schöffthaler (1983 a.b; 1984 a.b) erörtert.

Auf universalistische Prinzipien sich stützende Sozialwissenschaft droht ihres humanistischen Anspruches verlustig zu gehen, Universalismus droht unversehens in Dominanz eurozentristischer Wissenschaft gegenüber den Kulturen der Dritten Welt umzuschlagen. Schöffthaler nimmt keinen kulturelrelativistischen Standpunkt ein. Er entwickelt vielmehr ein Kritik- und Handlungsschema, das dem Fortschrittskriterium des evolutionären Universalismus sein relatives Recht läßt, ohne — so lautet der Anspruch — den Eigenwert nichtokzidentaler Kulturen zu schmälern. Die Argumentationsbündel markieren zugleich eine grobe chronologische Abfolge des Schöffthalerschen „work in progress“.

a) Relativierung

Diese Argumentationsphase läßt sich schlaglichtartig durch die Rezeption der Relativierung des gesellschaftsgeschichtlichen Entwurfes Max Webers kennzeichnen. Die Entwicklung des okzidentalen Rationalismus ist „für uns“ bedeutsam, für „den Sohn der modernen europäischen Kulturwelt“ (Weber) stellt sie einen ausgezeichneten Entwicklungspfad dar. Angehörige anderer Kulturen können an diesem weltweit ausgebreiteten, machtpolitisch durchgesetzten, unter anderem auch auf erweiterte Naturbeherrschung gestützten erfolgreichen Entwurf der Realitätsbewältigung nicht vorbei, sie müssen sich zu ihm verhalten, aber die Qualität des einzigartigen bedeutsamen Ausschöpfens von Rationalitätspotentialen hat er primär für uns, die Angehörigen okzidentaler Gesellschaften. Die letzte Konsequenz der Weberianischen Relativierung zieht Schöffthaler nicht in gleicher Weise wie die zeitgenössische Weber-Exegese (z. B. Schluchter 1979), aber er stellt die Kernfrage: Wie universalistisch oder eurozentristisch ist die neuere Sozialwissenschaft?

b) Kritik

Ein Durchgang durch die einschlägige Wissenschaftsgeschichte ermöglicht es Schöfthaler, sowohl Argumente des Entstehungs-, des Begründungs- als auch des Verwertungszusammenhanges universalistischer wissenschaftlicher Aussagensysteme gegen deren Geltungsanspruch aufzubieten. Der Nachweis der Aufnahme der Thesen Lévy-Bruhs bei einer letztlich unzureichenden soziologischen Abstützung der genetischen Erkenntnistheorie durch Piaget ist ein einleuchtendes Beispiel für Einwände im ersten Bereich. Der Protest gegen die fatale These von der Strukturgleichheit des Denkens von „primitiven Erwachsenen“ und „zivilisierten Kindern“ steht für Argumente des zweiten Bereiches. Der Aufweis der Legitimation fortdauernder Dependenzstrukturen zwischen den Industrieländern und der Dritten Welt durch universalistische Annahmen läßt die Kritik im dritten Kontext erkennbar werden.

c) Balance

Hier geht der Anspruch dahin, eine neue Ausgewogenheit zwischen evolutionärem Universalismus und kulturellem Relativismus zu fixieren. Das theoretische Ziel wird in mehreren Anläufen umspielt: Evolutionstheoretische (Re-)konstruktionen der Entwicklungslogik der Geschichte werden — wie z. B. die Ablehnung von Habermas' „Kritik der Verständigungsformen“ zeigt — weitgehend für ungültig erklärt. Zumindest sei die „Verlustbilanz“ moderner Rationalisierung deutlicher hervorzuheben. Relative Geltung behalten die Annahmen einer universalen Stufenfolge der kognitiven Entwicklung des Individuums. Die Stufe formaler Operationen soll jedoch in ihrer Gültigkeit auf die Lösung wissenschaftlicher Probleme begrenzt werden. Darüber hinaus sind andere „Ausgänge“ aus dem konkret-operationalen Denken zu suchen. Solche Alternativen könnten die noch wenig ausgearbeiteten Konzepte „postformaler“ Denkopoperationen sein.

d) Bildungspraktische Umsetzung

Die pädagogische Umsetzung dieses relativierten Universalismus stützt sich auf das Konzept einer bi-, genauer transkulturellen Erziehung. In wechselseitigen Lernprozessen sollen Angehörige der Mehrheitskulturen von Angehörigen der Minderheitskulturen lernen und umgekehrt und so noch bestehende Dominanz- beziehungsweise Dependenzverhältnisse abgebaut werden. Es geht um Unterrichtsprojekte, die flexibles, situationsspezifisches Kombinieren der Operationen verschiedener Kompetenzstufen (einschließlich der eventuell alternativ zur formaloperationalen Kompetenz aufzufindenden Möglichkeiten) erfordern.

Der Schöfthalerschen Relativierungsstrategie kann eine Gegenargumentation konfrontiert werden, die seinen Fragerichtungen, aber nicht seinen Antworten folgt:

Die Unterscheidung von (handlungstheoretisch definierten) Möglichkeitsspielräumen und der Ausfüllung der Spielräume, von Kompetenz und Performanz (in Bezug auf die Entwicklung des Individuums), von Entwicklungslogik und Entwicklungsdynamik (in Bezug auf soziokulturelle Evolution) ist voranzutreiben. Wenn einsichtig gemacht werden kann, was universalistische Kompetenzen des handlungsfähigen Subjektes sind gegenüber den empirisch vorfindbaren europäischen Persönlichkeitsmodellen (ein Unterfangen, das, neben der Theorie der Denkentwicklung die der Entwicklung des moralischen Urteils und der sozialen Wahrnehmung sowie der Ich-Identität einzubeziehen hätte), wenn dargelegt werden kann, was Rationalitätsansprüche moderner Gesellschaften überhaupt gegenüber den gesellschaftlichen Erscheinungsformen gegenwärtiger demokratisch-kapitalistischer oder „realsozialistischer“ Industriegesellschaften sind, verlieren viele relativierende Argumente ihr Gewicht.

2. Bausteine der pädagogisch bedeutsamen Evolutionstheorie

Die im folgenden vorzutragende Analyse der Situation formaler Erziehung/Bildung in der Dritten Welt greift auf einen vom Verfasser gegenwärtig unternommenen Versuch zurück, eine erziehungstheoretisch bedeutsame Theorie der soziokulturellen Evolution zu entwerfen. Wichtigste Bezugstheorie ist dabei die handlungs- und kommunikationstheoretisch fundierte Evolutionstheorie bei Habermas. Dieser Theorie wurden auf den Gegenstand der Erziehung hingedachte Elemente

- des gesellschaftsgeschichtlichen Entwurfes von Max Weber
- der systemtheoretisch orientierten Evolutionstheorie von Talcott Parson
- der zugespitzt systemtheoretisch angelegten Evolutionstheorie bei Niklas Luhmann

gleichsam bausteinartig eingefügt. Eine solche pädagogisch relevante Evolutionstheorie antwortet zunächst auf die Frage: Wie verändert sich die Erziehung mit der gesellschaftlichen Evolution? Sie nähert sich dann auch der Beantwortung der Frage: Wie beeinflusst Erziehung die gesellschaftliche Evolution? Die Theorie arbeitet mit einem hoch stilisierten Modell, von dem für das Verständnis der folgenden Ausführungen fünf Einzelzüge wichtig sind:

a) Schon die Bezugstheorie von Habermas stellt eine Integration des handlungs- und des systemtheoretischen Paradigmas dar. Konstitutiv für den handlungs- und kommunikationstheoretischen Aspekt ist der Begriff der Lebenswelt, für den der Beobachterperspektive der des Systems. In der Lebenswelt geht es um Sozialintegration und symbolische Reproduktion, im System um Systemintegration und materielle Reproduktion. Im Verlauf der gesellschaftlichen Evolution differenzieren sich System und Lebenswelt, die in einfachen Stammesgesellschaften noch eine Einheit bilden, voneinander. Die Einflußmöglichkeiten, die ein Mitglied einer modernen Gesellschaft auf die die Grenzen des eigenen gesellschaftlichen Systems markierenden Bereiche Wirtschaft und Politik hat, sind gering im Verhältnis zu seinen Teilnahmemechanismen an den lebensweltlichen Beziehungen von Familie, Nachbarschaft oder Kollegschaft am Arbeitsplatz. Die Habermas'sche Bezugstheorie sieht in der Gegenwart „Lebenswelt“ fortwährend durch Imperative des „Systems“ bedroht.

b) In der Bezugstheorie von Habermas wird auch für die Gegenwart Erziehung umstandslos zur Lebenswelt gerechnet. Demgegenüber behauptet die pädagogisch bedeutsame Evolutionstheorie, daß Erziehung in der Moderne mit ihren institutionellen Spitzen (für westliche Gesellschaften: den Schulen, den Einrichtungen der Weiterbildung, den sozialpädagogischen Institutionen) selbst zum System „in vorletzter Linie“ geworden ist. Das Erziehungssystem hat alle Systemeigenschaften — freilich mit Ausnahme des eigenen Steuerungsmediums. Kein Medium (auch nicht die von Luhmann/Schorr 1979 vorgeschlagene Selektion) verdichtet etwa in der Schule Interaktionen so, ja koppelt sie, wie das Geld im Falle des Wirtschaftssystems und die Macht hinsichtlich des politischen Systems, von lebensweltlichen Verständigungsbestrebungen ab.

c) In der Evolution lassen sich gesellschaftliche Strukturprinzipien — in anderer Terminologie „Gesellschaftsformationen“ — ausmachen, denen die konkreten historischen Einzelgesellschaften eingeordnet werden können. Die Theorie unterscheidet zwischen einem vorhochkulturellen (d. h. letztlich stammesgesellschaftlichen), einem hochkulturellen und einem modernen Strukturprinzip.

d) Die pädagogisch bedeutsame Evolutionstheorie unterscheidet eine institutionelle, eine curriculare und eine entwicklungshistorische Komponente der Evolution erzieherischen Handelns.

Sie behauptet eine in zwei Dimensionen beschreibbare Ausdifferenzierung erzieherischer Institutionen, nämlich hinsichtlich des Organisations- und des Spezifikationsniveaus erzieherischer Einrichtungen. Stammesgesellschaften kennen schon hoch organisierte Institutionen, in denen auch erzogen wird (z. B. die Initiationsfeier), aber noch keine komplexen auf Erziehung spezialisierten Institutionen. Die Entstehung der Schule als einer auf Erziehung weitgehend spezifizierten Institution fortgeschrittenen Organisationsgrades ist ein Indikator für den vollzogenen evolutionären Übergang zu Hochkulturen. Die Moderne schließlich kennt eine Vernetzung der spezifizierten Institutionen zu einem formalen Erziehungs-/Bildungssystem, dessen Teile aufeinander bezogen sind.

Die Theorie verwendet den Begriff des Curricularen in einer eigens definierten Weise. In Abgrenzung zu den Institutionalisierungen erzieherischen Handelns soll er die Grundorientierung und die Handlungsformen erzieherischer Interaktionen bezeichnen. Zugrundegelegt wird Habermas' Schema der Verständigungsformen (Habermas II, S. 286). Es wird nach den Spielräumen erzieherischen Handelns innerhalb der dort evolutionstheoretisch begründeten Spielräume von Handeln überhaupt gefragt. Im einzelnen ergibt sich nachstehendes Schema, wobei erzieherisches Handeln der Stufen eins und zwei für vorhochkulturelle Gesellschaften, das Erreichen der Stufe drei für hochkulturelle Gesellschaften (bei „Aufhebung“ der früheren Stufen), das der Stufe vier für die Moderne charakteristisch sind. Der Kompetenzbegriff ist hier kommunikationstheoretisch „entschärft“. Er meint die den Akteuren jeweils von ihrer Gesellschaft zugemuteten (freilich nicht immer realisierten) Handlungsmöglichkeiten.

Stufe	Grundorientierung des erzieherischen Handelns		Differenzierung des Ziele — Inhalte — Methodenkomplexes	Differenzierung der erzieherischen Handlungstypen/Reflexionsniveau
	Zwecktätigkeit	Kommunikation		
1	ganzheitliche Aktionskompetenz		Einheit von Zielen, Inhalten und Methoden	Kommunikativer und strategischer Handlungsaspekt ungeschieden: Praktiken
2	arbeits-technische Kompetenz	holistische Kommunikationskompetenz	Hervortreten von Zielen und Methoden, Inhalte an eine dieser Komponenten angelagert	Kommunikativer und strategischer Handlungsaspekt unterschieden: Regeln
3	berufs-praktische Kompetenz	differenzierende kommunikative Kompetenz	Ziele, Inhalte, Methoden unterschieden	Profilierung des kommunikativen vs. strategischen Aspekts: Lehren, Pädagogiken
4	technologisch-wissenschaftliche Kompetenz	diskursive Kompetenz	Theorieförmigkeit der Komponenten und ihres Zusammenhangs	gesteigertes Gelingenspotential beim kommunikativen Aspekt, gesteigertes Erfolgspotential beim strategischen Aspekt: Erziehungswissenschaft

e) Mit den entwicklungshistorischen Funktionen thematisiert die Evolutionstheorie die Frage nach dem Einfluß von Erziehung auf Evolution. Sie unterscheidet formal vier Varianten:

- Erziehung wirkt dabei mit, gesellschaftliche Grundmuster immer aufs neue hervorzu- bringen und wiederherzustellen. Erziehung erfüllt eine reproduktive Funktion.

- Erziehung wirkt dabei mit, die unterschwellig sich vollziehende Veränderung einer Gesellschaft, also faktischen sozialen Wandel zu verhindern oder zu hemmen. Erziehung erfüllt eine prohibitive Funktion.
- Erziehung wirkt dabei mit, innerhalb eines gegebenen Strukturprinzips gesellschaftliche Erscheinungsformen zu verändern. Erziehung ist am sozialen Wandel beteiligt, erfüllt eine produktive Funktion.
- Innerhalb eines Strukturprinzips wirkt Erziehung dabei mit, die gegebenen Spielräume konzeptionell zu verändern, prinzipiell neue gesellschaftliche Grundmuster zu entwerfen. Erziehung zielt auf ein neues Strukturprinzip, das im Schoße des alten „vor-scheint“, sie erfüllt eine kreative Funktion.

Die These ist nun, daß die entwicklungshistorischen Funktionen der Erziehung nicht auf allen evolutionären Niveaus gleichmäßig ausgebildet sind, sondern selbst evolutionär entfaltet werden. Vorhochkulturelle Gesellschaften kennen nur die reproduktive und prohibitive, hochkulturelle Gesellschaften diese beiden und die produktive, moderne Gesellschaften die drei vorherigen und die kreative Funktion.

Damit ist nicht gesagt, daß Menschen in vorhochkulturellen Gesellschaften nicht kreativ denken und handeln, also nicht divergierende Problemlösungen generieren können, sondern nur, daß erzieherisches Handeln zum Entwurf eines neuen gesellschaftlichen Strukturprinzips nicht genutzt wird.

f) Die pädagogisch bedeutsame Evolutionstheorie arbeitet mit einem relativ eng gefaßten Erziehungsbegriff. Erziehung ist weder mit individueller Sozialisation noch mit gesamtgesellschaftlichem Lernen identisch. Solchem mit jeglichem sozialen Wandel einhergehenden Lernen korrespondiert kein bewußtes Lehren und Erziehen. Der hier verwendete (und dem Anspruch nach sowohl für Stammesgesellschaften als für die okzidentale Moderne verwendbare) Erziehungsbegriff unterscheidet sich von dem weiteren der Sozialisation durch folgende handlungstheoretische Merkmale:

- Erzieherische Handlungen — eine spezifische Klasse sozialisatorischer Handlungen —
- werden durch eine Interpretationsleistung von Erziehern und Edukanden konstituiert (d. h. Erzieher und Erzogene kommen überein, eine bestimmte Handlungssequenz als „erzieherisch“ zu akzeptieren)
 - sind primär **Erzieherhandlungen**, die auf kommunikative Verbindung mit dem Erzogenen handeln verwiesen sind
 - sind Erzieherhandlungen in einem paradoxen, weil auf Aufhebung des erzieherischen Verhältnisses gerichteten Zusammenhang.

3. Die evolutionstheoretische Reformullerung der Entwicklungsproblematik

Für die Gesellschaften der Dritten Welt war die „Kolonialisierung der Lebenswelt“ keine analogisierende Metapher, sondern eineinhalb Jahrhunderte lang sinnlich direkt erfahrbare Wirklichkeit. Kolonialisierung bedeutete das direkte Ausgreifen der über das Geldmedium stabilisierten kapitalistischen Ökonomie und der über das Machtmedium strukturierten positiv-rechtlich fundierten Staatsanalt auf Gesellschaften, die ganz unterschiedlichen evolutionären Pfaden gefolgt waren und auf diesen ihren Entwicklungswegen unterschiedlich weit fortgeschritten waren. Die Ausdifferenzierung eigener über Medien strukturierter gesellschaftlicher Teilsysteme wurde entweder unterbrochen oder gar gewaltsam zurückgedrängt, indem nach dem Muster der okzidentalen Moderne eine koloniale Staatsadministration errichtet und eine Eingliederung des Produktionssystems in den Weltmarkt vorgenommen wurde. Die Lebenswelten wurden nicht nur durch traditionell systemare Ausdifferenzierungen begrenzt, sondern gerade auch durch die von

außen hereingetragenen systemischen Handlungsbereiche des modernen ökonomischen Sektors und des zunächst fremdbestimmten modernen Staates. Darüber hinaus sahen sich die einheimischen Lebenswelten den kulturellen Imperativen der fremden Lebenswelten der Kolonisatoren gegenüber. Nach der politischen Unabhängigkeit blieb dieses Grundmuster wirksam, auch da, wo an die Stelle der modernen westlichen „spätkapitalistischen“ Orientierungsmuster östliche „realsozialistische“ Vorbilder traten. Ein integrativer, auf die Gesellschaft der Dritten Welt gerichteter Theorieentwurf weist diese als dependente, strukturell heterogene Entwicklungsgesellschaften aus. Dabei wird von den Dependenztheorien das Bestehen eines internationalen Abhängigkeitsverhältnisses übernommen, das sich innergesellschaftlich niederschlägt. Ursprünglich von außen kommende, über die Medien Geld und Macht ausdifferenzierter Teilsysteme im ökonomischen und politischen Bereich haben für die Eliten der Länder kulturelle Muster einer okzidental Lebenswelt transportiert, die die autochthonen systemaren Ausdifferenzierungsansätze und Lebenswelten überformen und begrenzen. Dies ist der sachliche Gehalt des Redens von der strukturellen Heterogenität. Gleichwohl haben die Gesellschaften an okzidental Rationalitätsstandards meßbare — wenngleich nicht an die europäischen Entwicklungsformen gebundene — Entwicklungspotenzen. Im Rückgriff auf solche Rationalitätsstandards nimmt die gegebene Bestimmung den nicht hintergehbaren Rest der ansonsten zu recht für gescheitert erklärten Modernisierungstheorien auf.

4. Die Komponenten einer Theorie formaler Erziehung/Bildung in der Dritten Welt aus evolutionstheoretischer Sicht

4.1 Die institutionelle Komponente

Schulen gehören bekanntlich in den meisten Gesellschaften der Dritten Welt nicht zum Bestand an vorkolonialen Institutionen. Dort, wo es sie im Rahmen des hochkulturellen Strukturprinzips gab, blieben sie vereinzelte Institutionen, allenfalls — wie Parsons z. B. für das alte China gezeigt hat — den männlichen Mitgliedern der Oberschicht zugänglich. Ihnen fehlten zwei charakteristische Merkmale des modernen Schulwesens: Die Einbettung der Einzelinstitution in ein Bildungssystem und die Inklusion der in Frage kommenden Gesamtpopulation von Kindern und Jugendlichen. Die Etablierung eines modernen Bildungssystems bedeutet aus evolutionstheoretischer Perspektive für die kolonialisierten Gesellschaften:

Schulen stellen Institutionalisierungen kulturspezifischer Werte dar. Diese okzidentalen Kulturmuster wurden zusammen mit der Institution versetzt. Von außen kam nicht nur eine neue Institution, sondern es kamen Wertmuster, die Bestandteile einer fremden Lebenswelt transportierten. Mit den modernen Institutionalisierungsformen von Erziehung wurden in den kolonialisierten Gesellschaften vorhandene Spielräume erzieherischen Handelns gewaltsam aufgebrochen, die Vernetzungen erzieherischer Aktionen in den bestehenden Institutionen und Interaktionskontexten sowie die Verbindung erzieherischen Handelns mit anderen Handlungsbereichen wurden gleichsam zerrissen. Die Verbindung der pädagogischen Institutionen mit bestehenden „einheimischen“ Institutionen war kaum herstellbar, die neue Erziehung setzte auf nicht erzieherische Handlungskontexte und Institutionen, die allererst zu schaffen waren. Die Beziehungslosigkeit wurde dadurch verstärkt, daß die Schule, später auch die moderne Berufsausbildungsstätte einerseits und die traditionell auch erziehenden Institutionen sowie edukativen Interaktionskontexte andererseits unterschiedlichen gesellschaftlichen Strukturprinzipien eingelagert waren. Die Überlagerung von Gesellschaftsformationen in den Ländern der Dritten Welt bildete sich so im erzieherischen Handlungsbereich ab. Die Blockade der Handlungsverschränkungen erzieherischer Kommunikation (sowohl auf der Ebene von Handlungsintentionen als auch der Handlungsfolgen!) läßt sich unmittelbar einleuchtend an Auto-

biographien solcher Menschen ablesen, die ihre Kindheit und zum Teil Jugendjahre in einer vorhochkulturellen Stammesgesellschaft verbracht haben und durch die Schule in die Moderne hereingerissen wurden (Renner 1984). Bei diesen Autobiographen ist ein Konstituens des Begriffes Lebenswelt — nämlich daß diese den gemeinsam von allen Akteuren einer Kommunikationsgemeinschaft geteilten Hintergrund ihrer Interaktionen bilde — teilweise außer Kraft gesetzt. Hier haben sich Menschen in einer zerteilten Lebenswelt zu bewegen, in der die Schulerzieher von kulturellen Orientierungen, pädagogischen Maßnahmen, institutionellen Einbettungen der Familienerzieher kaum Kenntnis haben und umgekehrt. Die Einheit ist allenfalls eine in der Person des Erzogenen hergestellte Ich-Identität, die konfliktreich die unterschiedlichen Anforderungen extrem partikular und unvereinbar erlebter Lebenswelten auszubalancieren sucht. Unter solchen Umständen mag dann auch das evolutionäre Potential des kommunikativ weiter rationalisierten Lebensweltausschnittes Schule stillgelegt sein. Schulische Interaktion wird nicht als ein nach universalistischen Prinzipien strukturiertes und von daher gerechtfertigtes Handlungsfeld erlebt, sondern als ein spezifisches, institutionell verdichtetes, partikulares Handlungsmuster neben anderen. In der nachkolonialen Gesellschaft sind die Schulsysteme der Dritten Welt darüber hinaus mit einer doppelten Schwierigkeit belastet: Schulen der Drittwelt-Länder zahlen voll den Preis für das Herauswachsen der Erziehung aus lebensweltlichen Zusammenhängen, für die Tatsache, daß Erziehung zum System in vorletzter Linie geworden ist. Auch in der Dritten Welt manifestieren sich Entfremdungserscheinungen, die sich z. B. in Schüler- und Studentenprotesten gegen anonymisierte pädagogische Großinstitutionen niederschlagen. Andererseits ist der Systemaufbau von Erziehung noch nicht vollzogen. Auch in den 80er Jahren besuchen quer über die südliche Hemisphäre nur rund zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen im üblichen Schulalter auch tatsächlich den Unterricht. Schulverwaltungen sind bei aller zuweilen anzutreffenden bürokratischen Einengung häufig sehr ineffizient, die dienstrechtliche und wirtschaftliche Situation der Lehrer ist sehr unsicher.

Bei dieser negativen Bilanz stellt sich die Frage, warum sich die Gesellschaften der Dritten Welt die Institution der Schule überhaupt noch leisten. Nirgendwo ist ernsthaft die Illich'sche Entschulungsforderung in politisches Handeln umgesetzt worden. Aus evolutionstheoretischer Perspektive bieten sich zwei Antworten an: Wie gewaltsam auch immer eröffnet — die mit den neuen Institutionen gesetzten Handlungsmöglichkeiten bleiben nicht ungenutzt. Der gesamtgesellschaftliche Modernisierungsdruck ist so stark, daß die über die Schule gegebenen Modernisierungschancen einfach nicht ausgelassen werden können. Das bedeutet aber zugleich, daß Schule vor allem wegen des Systemaspektes von Erziehung ausgebaut wird. Es sind die Qualifikationsleistungen, die das Schulsystem für den systemisch ausdifferenzierten Wirtschaftsbereich, die Legitimationsleistungen, die es für das politische System, in geringerem Ausmaß die Interpretationsleistungen, die es für den kulturellen Handlungsbereich, und die Integrationsleistungen, die es für die gesellschaftliche Solidargemeinschaft erbringt, es sind diese Leistungen, die die Institution Schule in den Gesellschaften der Dritten Welt wie in allen anderen modernen Gesellschaften zur Notwendigkeit machen.

4.2 Die curriculare Komponente

Nach der zugrunde gelegten Theorie waren in Stammesgesellschaften in den „curricularen“ Dimensionen die Stufen eins und zwei, in hochkulturellen Gesellschaften diese und die Stufe drei (entsprechend dem oben angegebenen Schema) erreicht. Was bedeutet und was bewirkte die von außen erfolgte Hinzufügung der Stufe vier für erzieherisches Handeln in Gesellschaften der Dritten Welt? Die Erschließung neuer Handlungsmöglichkeiten für Erzieher und Erzogene brachte zunächst eine Verschärfung der Unterschiede zwischen verschiedenen erzieherischen Handlungskontexten mit sich. Ein Paradox wur-

de offenkundig: Neue mit universalistischem Anspruch auftretende Handlungsspielräume zeigten sich als die einer partikularen Lebenswelt. Dabei blieb die Entwicklung jedoch nicht stehen. Die Gesellschaften der Dritten Welt verfügen heute über eine breite Gruppe qualifizierter ausgebildeter Berufserzieher, die Erziehungswissenschaft an zahlreichen Hochschulen ist der okzidentaler Wissenschaftszentren völlig gleichwertig. Das Handeln dieser Erzieher und Wissenschaftler hat (neben dem anderer Akteure) begonnen, die kommunikativen Verbindungen zwischen den partikular erlebten Lebenswelten, diese dabei umbildend, neu zu knüpfen. Das gesteigerte Gelingens- und Erfolgspotential einer Ziele, Inhalte und Methoden in theoretischem Zusammenhang bestimmenden Erziehung bildete Menschen mit neuen Handlungskompetenzen. So Erzogene vermögen — bezogen auf die als Ziele anzusehenden Grundorientierungen erzieherischen Handelns — situationsadäquat Handlungskompetenzen unterschiedlicher Niveaus abzurufen. Das Paradox zeitigt eine paradoxe, freilich evolutionär gleichsam positive Wirkung: Die Partikularität und Heterogenität der Lebenswelten fördert die Universalität der Verfügung über alle Niveaus der Handlungskompetenz. Das Gemeinte läßt sich in einer spezifischen Kompetenz (Im Sinne der Entwicklung des Individuums) erläutern. Die Kompetenz zu formal operationalem Denken wird schon vielen Menschen in Hochkulturen abgefordert. Aber auch der Angehörige einer entlegenen band society, bei dessen Freunden kulturvergleichende Piaget-Forschung kaum oder nur mit ausgeklügelten „kulturfairen“ Tests gelegentlich Manifestationen formaler Operationen feststellen konnte, vermag — von den neuen erzieherischen Aktionen erfaßt —, also nach vollendetem Schulbesuch, solche Operationen in einem breiten Spektrum von Anforderungssituationen zu produzieren. Anstelle angesichts dieser Tatsache mit schlechtem Gewissen dem Eurozentrismus universalistischer Sozialwissenschaft nachzudenken und sich auf die wenig erfolgversprechende Suche nach alternativen Ausgängen aus dem konkret operationalen Denken oder gar nach „postformalen“ Operationen zu machen, könnte empirische (in diesem Fall entwicklungspsychologische) Forschung der evolutionstheoretisch angeleiteten Hypothese von der (verglichen mit Angehörigen europäischer Gesellschaften) größeren Flexibilität und Souveränität dieser Akteure aus Dritte Welt-Ländern im situationsadäquaten Kompetenzgebrauch nachgehen.

4.3 Die entwicklungshistorische Komponente

Auch für die reproduktive und die prohibitive Funktion der Erziehung gilt in Dritte Welt-Gesellschaften das über die Heterogenität und den „Abstand“ der einzelnen erzieherischen Institutionen Gesagte. Ein in der Familie reproduziertes Wertmuster, ein in der peer group begünstigtes Verhalten mag in der Schule unterdrückt werden. „Das Verlernen lernen“ überschrieb ein afrikanischer Erziehungswissenschaftler bitter ein Forschungsprojekt zum Grundschulunterricht. In einheimischen Hochkulturen war die Möglichkeit der produktiven Funktion der Erziehung gegeben. In der modernen Institution Schule ist diese Chance verstärkt vorhanden, freilich ist sie ambivalent. Zweifellos vergrößert Schulerziehung das gesamtgesellschaftliche Verständigungspotential. In vielen Ländern der Dritten Welt kann man dies ganz wörtlich nehmen. Indem in der Schule über die lokale Sprache hinaus eine regionale, landesbezogene oder internationale Verkehrssprache gelehrt und gelernt wird, erweitern sich die sprachlichen Kommunikationsgrenzen. Schon an diesem Beispiel wird deutlich, wie Schule an der Auflösung partikularer Lebenswelten handfest mitwirkt. Gewiß nicht nur daran: Je mehr Sozialstatus von ethnischer Herkunft, Stellung im Verwandtschaftssystem etc. entkoppelt und an Bildung und Berufsposition gebunden wird, wirkt Schulbesuch bei der Formung neuer Klassen und Schichten mit. Studien zur Allokationsleistung der Schule in der Dritten Welt zeigen, daß die Institution desto stärker an der Markierung sozialer Schichtgrenzen beteiligt ist, je mehr sich eine Gesellschaft modernisiert.

Die Schranke für die produktive Funktion von Schulerziehung liegt in der relativen Schwäche der grundlegenden Systeme Wirtschaft und Politik. Quer über die Gesellschaften der Dritten Welt waren die Bildungssysteme bei ihrer Qualifikationsleistung relativ erfolgreich. Die Wirtschaftssysteme jedoch versagten im Hinblick auf die Bereitstellung entsprechender Arbeitsplätze. Das Stichwort der „Arbeitslosigkeit der Ausgebildeten“ (educated unemployment) kennzeichnet jene Bruchstelle an der Grenze von Bildungs- und Wirtschaftssystem, die die produktive Potenz von Schulerziehung gleichsam ins Leere laufen läßt. Weniger offensichtlich und auch weniger gut durch Forschung dokumentiert ist der parallele Durchsetzungsmangel der Legitimationleistung der Schule angesichts politischer Systeme, die allen auf universalistische Gleichheits- und Gerechtigkeitspostulate gerichteten Legitimationsanstrengungen ganz eklatant widersprechen. Wenn derartige Legitimationsversuche der Schule nicht ohnehin durch machtgestützte Intervention eingeschränkt oder ideologisch umgebogen werden — Militäreinsätze in Schulen und Hochschulen sind in verschiedenen Staaten der Dritten Welt in den letzten 20 Jahren belegt — treffen sie nur auf widerwillige Akzeptanz im politischen System. Daran bricht sich die produktive Potenz der Schule.

Ähnlich ambivalent ist die Einschätzung der kreativen Funktion der Erziehung und der Schule als eines institutionellen Ausschnittes erzieherischer Interaktion. Der Kreativitätsspielraum läßt sich am besten in der Terminologie der systemtheoretisch angeleiteten Evolutionstheorie beschreiben. Diese unterscheidet (Luhmann 1975) die evolutionären Mechanismen der Variation, Selektion und Stabilisierung. Der Abstand zwischen den Erziehungsinstanzen und deren Heterogenität macht zwar in der Dritten Welt durchaus die pädagogische Erzeugung von Lebensalternativen wahrscheinlich, die Schwäche des erzieherischen Handlungsnetzes und die relative Schwäche des politischen und ökonomischen Systems machen es jedoch ebenso unwahrscheinlich, daß derartige Neuerungen gesamtgesellschaftlich aufgenommen werden. Zu den interessantesten in gegenwärtigen Schulsystemen der Dritten Welt hervorgebrachten Reformalternativen zählen die Produktionsschulmodelle, die es in verschiedenen Varianten in Botswana, Cuba, Guinea Bissau oder auf den Philippinen gibt (Lenhart 1983). Mag hier auch ein neues Verhältnis von Lernen und Arbeiten in einer Schule vorgelebt werden, die spezifische Geschichte der einzelnen Modelle zeigt, daß derartige Lösungen nicht notwendig gesamtgesellschaftlich rezipiert werden müssen. Der Variationsbeitrag und damit die kreative Leistung von Schulerziehung bleibt kontingent.

Literatur

- Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. — 2. Bde. Frankfurt/Main 1981.
- Lenhart, Volker: Schulalternativen aus der Dritten Welt. In: Neue Sammlung 23/1983, S. 62—73.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- Ders.: Soziologische Aufklärung. Bd. 2 Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Opladen 1975.
- Renner, Erich: Entwicklung in zwei Kulturen. Autobiographische Texte aus pädagogisch-anthropologischer Sicht. Ms. Heidelberg 1984
- Schluchter, Wolfgang: Die Entwicklung des okzidentalen Rationalismus. Eine Analyse von Max Webers Gesellschaftsgeschichte. Tübingen 1979.
- Schöffthaler, Traugott: Die neue Universalismusdebatte. Zur Begründung interkultureller Erziehung aus dem Streit um verbindliche Maßstäbe intellektueller Entwicklung. In: Neue Sammlung 24/1984a, S. 149—165.
- Ders.: „Wissen oder Weisheit!“ Die kulturelle Relativierung von Piagets Modell formaler Denkkoperationen als Problem der Bildungsforschung. In: Goldschmidt D./Schöffthaler, T. (Hrsg.): Soziale Struktur und Vernunft. Jean Piagets Modell entwickelten Denkens in der Diskussion kulturvergleichender Forschung. Frankfurt 1984b.
- Ders.: Kolonialisierung der Lebenswelt und des Weltverständnisses: oder wann das Fortschrittsdenken in Theorien der Evolution von Weltbildern an seine Grenzen stößt. In: Jos Gerwin/Gottfried Mergner/Jos Kretsier (Hrsg.): Alltäglichkeit und Kolonialisierung. Zur Geschichte der Ausbreitung Europas auf die übrige Welt (II). Oldenburg 1983a, S. 171—182.
- Ders.: Kultur in der Zwickmühle. Zur Aktualität des Streits zwischen kulturrelativistischer und universalistischer Sozialwissenschaft. In: Das Argument 25/1983b, S. 333—347.