

Seitz, Klaus

Das Janusgesicht der Bildung. Schlüssel für eine zukunftsfähige Entwicklung oder Entwicklungshemmnis?

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29 (2006) 1/2, S. 33-38



Quellenangabe/ Reference:

Seitz, Klaus: Das Janusgesicht der Bildung. Schlüssel für eine zukunftsfähige Entwicklung oder Entwicklungshemmnis? - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29 (2006) 1/2, S. 33-38 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-60966 - DOI: 10.25656/01:6096

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-60966>

<https://doi.org/10.25656/01:6096>

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

29. Jahrgang März/Juni **1/2** 2006 ISSN 1434-4688D

Alfred K. Tremel	2	Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden?
Karl Ernst Nipkow	11	Erziehung als Motor der sozio-kulturellen Evolution. Zur Würdigung des pädagogischen Denkens von Alfred K. Tremel
Alfred K. Tremel	19	Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? Eine ideengeschichtliche und biographische Zwischenbilanz
Ulrike Baumann	26	Auf dem Weg zu einer gesellschaftsbewussten Religionspädagogik
Heinrich Dauber	29	Kann Erziehung die Gesellschaft verändern?
Klaus Seitz	33	Das Janusgesicht der Bildung. Schlüssel für eine zukunftsfähige Entwicklung oder Entwicklungshemmnis?
Ulrich Klemm	39	Bildung als gesellschaftsverändernde Praxis. Lernende Regionen: Erwachsenenbildung als Entwicklungsfaktor
Annette Scheunpflug	45	Kann Erziehung die Gesellschaft verändern? Zu den Grenzen der Lernfähigkeit
Helmuth Hartmeyer	49	Erziehung ist Anregung zum Lernen
<i>Fritz Reheis</i>	51	<i>Alles eine Frage der Zeit. Politische Bildung für eine nachhaltige Entwicklung</i>
A. Scheunpflug/G. Lang-Wojtasik/M. Urabe	58	<i>Entwicklung und Herausforderungen der Internationalen Erziehungswissenschaft in Deutschland</i>
Porträt	63	<i>Manuela Tenberge: Schule plus</i>
	65	<i>Hans Bühler: Strandfischer</i>
VIE	65	<i>Die Wende der Titanic/Fairer Handel zwischen Politik und Bildung/Globale Bildungskampagne 2006/Frieden soll Spaß machen/ „Campus global“/Meine – Deine – Eine Welt in der Schule</i>
VENRO	71	<i>Anstoß für mehr Teamwork/Teamwork bringt kreative Ideen ins Spiel</i>
	81	<i>Rezensionen//Informationen</i>

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29. Jg. 2006, Heft 1/2

Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift: ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,- Einzelheft EUR 6,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Torsten Jäger, Linda Helfrich, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Birgit Schöbwendler, Klaus Seitz, Barbara Toepfer

Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik (verantwortlich) 0911/5302-735, Claudia Bergmüller (Rezensionen), Christine Schmidt (Infos)

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

Titelbild: Christoph Lang, www.dasformt.de

Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Klaus Seitz

Das Janusgesicht der Bildung

Schlüssel für eine zukunftsfähige Entwicklung oder Entwicklungshemmnis?

Zusammenfassung: Entlang von Diskurslinien aus der Entwicklungspädagogik und der internationalen Bildungsforschung wird in diesem Beitrag die Treml'sche Frage angesichts der gesellschaftlichen Herausforderungen am Beginn des 21. Jahrhunderts diskutiert. Dabei wird das Potenzial von Bildung in der Wissensgesellschaft ideengeschichtlich als entwicklungsfördernd entfaltet. Gleichzeitig wird auf die realgeschichtlichen Grenzen von Bildung hingewiesen.

Abstract: In this article the author argues along the lines of discourse of development education and international education-research to discuss the question of Treml facing the societal challenges of the 21st century. Thereby the potential of education within the knowledge-society is evolved as promotional in the context of idealistic history. Simultaneously the limitations of realistic history are indicated.

Recht unzeitgemäß mag uns heute die Frage anmuten, unter die Alfred K. Treml vor 23 Jahren, am 14. Januar 1982, seine Tübinger Antrittsvorlesung gestellt hat: „Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden?“ Doch schon damals dürften manche Zeitgenossen eine solche Fragestellung als antiquiert und an7gestaubt empfunden haben. Denn längst hatte, jedenfalls in Deutschland, der konservative Rollback Bildungspolitik und Sozialwissenschaften wieder eingeholt. Verklungen waren die bewegten Zeiten, in denen es für einen engagierten Pädagogen zum guten Ton gehörte, sich zu einer emanzipatorischen Bewusstseinsbildung zu bekennen, die angetreten war, die gesellschaftlichen Verhältnisse zu revolutionieren.

Alfred K. Treml hat die gestellte Frage seinerzeit als ein Scheinproblem entlarvt, wenn wir sie denn als Frage missverstehen sollten, die von uns eine eindeutige und ein für alle mal richtige Antwort verlangt. Er hat sie zugleich als eine jener „elementaren Fragen“ identifiziert, deren Aufklärung sich im fortschreitenden Prozess des Fragens selbst ereignet – eine elementare Frage, die sich auch als Leitmotiv durch das erziehungswissenschaftliche Forschen und Schaffen Alfred K. Tremls zieht. Und es handelt sich dabei offensichtlich um eine jener fundamentalen und nach wie vor offenen Leitfragen, mit denen die neuzeitliche Pädagogik von Anbeginn an ringt.

Gleichwohl beschleicht uns heute erst recht das Gefühl, dass dieser so formulierten Frage – allein schon, weil sie die Option einer positiven Antwort in den Raum stellt – die Patina einer verblichenen Epoche anhaftet, in der die Bildung noch als Mittel der Weltverbesserung gepriesen und der Bildungsreform zugetraut wurde, als Hebel der Gesellschaftsreform wirksam zu werden. Gewiss: Das Bildungsthema ist auch heute noch und wieder von höchster Aktualität; Bildung respektive Erziehung werden unter dem Eindruck der angebrochenen Wissensgesellschaft politisch vermutlich sogar prominenter denn je gehandelt – der bildungspolitische und pädagogische Mainstream mag darin jedoch gerade keinen Motor der Gesellschaftsveränderung sehen. Bildung gilt eher als Schmieröl für ein reibungsloses Und-so-Weiter des neoliberalen Fortschrittsmodells und der Expansion einer globalisierten, wissensbasierten Ökonomie. Dass die nun gewiss nicht mehr taufrische Vokabel vom „Humankapital“ zum „Unwort des Jahres 2004“ ernannt wurde, kann einerseits als Indikator für den neuerlichen Boom der Bildungskonjunktur gelesen werden, bringt andererseits aber auch das verbreitete Unbehagen über die Renaissance des bildungsökonomischen Jargons zum Ausdruck.

Doch auch in jenen Diskursen, die der dominanten Instrumentalisierung der Bildung für ökonomische Zwecke skeptisch gegenüberstehen, überwiegt heute ein eher pragmatisches, opportunistisches Verständnis von den Möglichkeiten, qua Erziehung auf den Lauf der gesellschaftlichen Entwicklung Einfluss nehmen zu können (oder zu wollen). So fehlt auch der programmatischen Überzeugung, die der von den Vereinten Nationen ausgerufenen Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005 bis 2014) zu Grunde liegt, Bildung sei der Schlüssel für eine nachhaltige Entwicklung, der utopische Überschuss von einst. Bildung wird zum Faktor der Krisenbewältigung: es gilt, zu retten, was zu retten ist, es gilt, Auswege aus der ökologischen Überlebenskrise der Menschheit zu weisen oder den Kitt für den sozialen Zusammenhalt einer Gesellschaft bereitzustellen, die angesichts von Individualisierung, Pluralisierung, aber auch angesichts wachsender sozialer Disparitäten zu zerfallen droht. Dem Bildungssystem ist die Aufgabe zugedacht, die Humankapital-Ressourcen zu mobilisieren, derer sich die Gesellschaft zu ihrer Reproduktion bedient.

Der Diskurs über den fraglichen Zusammenhang zwischen Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung hat sich damit verschoben. Dabei ist es gar nicht so sehr das Spektrum der vielfältigen Antworten von damals und heute, an der die wesentlichen Veränderungen sichtbar werden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die Problemstellung selbst einen Bedeutungswandel erfahren hat. Würde man sie z.B. dahingehend reformulieren, dass nach dem Beitrag gefragt wird, den Bildungsprozesse zur Gestaltung des gesellschaftlichen Wandels leisten können, dürfte die Frage heute wohl weitaus weniger Stirnrunzeln hervorrufen als es in der von Tremml 1982 präsentierten „68er-Fassung“ tut. Die Rede von der „Gesellschaftsveränderung“ war seinerzeit noch unweigerlich mit der Vorstellung von einer sprunghaften, revolutionären und von sozialen Akteuren bewusst herbeigeführten Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse verknüpft, wohingegen das Bild des sozialen Wandels, und mehr noch das der soziokulturellen Evolution, einen Prozess beschreibt, der sich ohnehin und unabhängig von den Intentionen handelnder Subjekte vollzieht und dem wir ex ante weder eine positive noch eine negative Qualität zuschreiben können.

Ich will hier nicht darüber lamentieren, dass das Vertrauen in das per se meliorative Potenzial der Bildung – und in das glorreiche Wirken revolutionärer Subjekte – offenbar geschwunden ist. Eine nüchterne Sicht auf das Verhältnis von Bildung und sozialer Entwicklung eröffnet vielmehr die Möglichkeit, die Bedeutung pädagogisch inszenierter Lernprozesse für den gesellschaftlichen Wandel in ihrer ganzen Ambivalenz, und d.h. vor allem auch hinsichtlich ihrer Schattenseiten, in den Blick zu nehmen. Ich will mich im Folgenden darauf beschränken, zwei gegensätzliche zeitgenössische Diskurslinien aus dem Bereich der Entwicklungspädagogik und der internationalen Bildungsforschung (respektive der internationalen Bildungszusammenarbeit) zu skizzieren, die gerade in ihrem Kontrast das janusgesichtige Profil der Bildung sichtbar machen.

Entwicklungspädagogik und entwicklungsbezogene Bildungsforschung gehen von der Prämisse aus, dass Bildung einen wie auch immer gearteten Einfluss auf die Reproduktion und den Wandel der Gesellschaft ausübt. Strittig ist daher nicht das ob, als vielmehr das wie und wohin. In Theorie und Praxis der internationalen Bildungszusammenarbeit finden wir

auf der einen Seite nach wie vor weitreichende Erwartungen an das entwicklungsfördernde Potenzial der Bildung – ihnen stehen zahllose Hinweise auf Fallbeispiele aus Geschichte und Gegenwart entgegen, die demonstrieren, dass Bildungsprogramme ihre ambitionierten Ziele oftmals nicht nur verfehlt haben, sondern geradezu destruktive Effekte auf die Entwicklungsperspektiven von Gesellschaften oder bestimmten Bevölkerungsgruppen mit sich brachten. Bildung kann sich produktiv aber auch destruktiv oder hemmend auf die gesellschaftliche Entwicklung auswirken.

Bildung als Motor des gesellschaftlichen Fortschritts

Die „pädagogischen Optimisten“, wie ich sie im Anschluss an die von Tremml vorgeschlagene Einteilung nennen möchte, gehen nicht nur davon aus, dass Erziehung und Bildung einen wirkungsmächtigen Einfluss auf die gesellschaftliche Entwicklung nehmen können, sondern dass dieser Einfluss auch grundsätzlich positiv zu bewerten sei und mithin zur Verbesserung der menschlichen Verhältnisse beitrage. „Entwicklung“ ist im internationalen Entwicklungsdiskurs ohnehin positiv konnotiert; als „human development“ charakterisiert das Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (UNDP) in einer maßgeblichen und an die Arbeiten von Amartya Sen angelehnten Weise einen Prozess, der die menschlichen „capabilities“, gewissermaßen die Wahlfreiheiten des Menschen, erweitert, einschließlich der Rechte und der materiellen Möglichkeiten, sie zu ergreifen (vgl. UNDP 1990). In ähnlicher Weise definierte der Nyerere-Bericht 1990 Entwicklung als einen „Prozess, der es Menschen ermöglicht, ihre Fähigkeiten zu entfalten, Selbstvertrauen zu gewinnen und ein erfülltes und menschenwürdiges Leben zu führen“. Entwicklung führt in diesem – in deutlicher Analogie zu Bildungsprozessen begriffenen – Verständnis zu wachsender individueller und kollektiver Eigenständigkeit.

Es sind vor allem drei Varianten, in denen sich der pädagogische Optimismus, in Verbindung mit einem positiv normierten Verständnis gesellschaftlicher (und individueller) Entwicklung, heute auf der internationalen Bühne prominent artikuliert:

- „Education for All“
- „Education for Sustainable Development“
- „Lifelong Learning in the Knowledge Economy“

Bildung für alle: Bildung als Menschenrecht

Beim Weltbildungsforum in Dakar im April 2000 wurden die Ziele der Welterklärung über Bildung für alle, die von der Weltbildungskonferenz von Jomtien zehn Jahre zuvor verabschiedet worden war, bekräftigt. Die 1.500 Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Konferenz unterstrichen, dass allen Kindern der Zugang zu einer freien und obligatorischen Grundbildung von guter Qualität gewährleistet werden soll. Der

Aktionsplan von Dakar bildet seither den Rahmen für gewichtige Programme der multilateralen Bildungsförderung wie auch der nationalen Bildungspolitik, die darauf zielen, „Education for all“ bis zum Jahr 2015 zu erfüllen. Die Bedeutung von Bildung für das Individuum wie für die Gesellschaft wird im Aktionsplan von Dakar folgendermaßen hervorgehoben: „Durch Bildung sollen die Begabungen und Potenziale jedes Individuums erschlossen und die Persönlichkeiten der Lernenden weiterentwickelt werden, damit sie ihre Lebensbedingungen verbessern und zum Wandel ihrer Gesellschaften beitragen können“ (Artikel 3, zit. nach IIZ/DVV 2001, S. 39).

Allerdings ist es nicht der gesellschaftliche Nutzen der Bildung, mit dem die Forderung, Grundbildung für alle zu verwirklichen, begründet wird, vielmehr resultiert die Verpflichtung der Staatengemeinschaft, „Education for all“ einzulösen, aus dem Menschenrecht auf Bildung, wie es in Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte formuliert ist: „(1) Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. [...]

(2) Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muß zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen ethnischen oder religiösen Gruppen beitragen [...]“ (BfPB 2004, S. 58).

Freilich weisen die Education-for-all-Strategien, wie sie dann auch sehr verkürzt in den rein quantitativen Millennium-Entwicklungszielen Eingang gefunden haben, eine problematische Engführung auf die Erhöhung der Einschulungsraten auf, die den substanziellen Bestimmungen qualitativer Bildung, die durchaus bereits in der Menschenrechtserklärung verankert sind, nicht gerecht werden kann. Erst in jüngster Zeit wird im Kontext des Education-for-all-Diskurses auch verstärkt über Bildungsqualität (vgl. UNESCO 2005) diskutiert, was die Frage impliziert, wie Bildungsprozesse organisiert und gestaltet sein müssen, damit sie sich tatsächlich förderlich auf die individuelle wie kollektive Entwicklung auswirken.

Bildung als Schlüssel für eine nachhaltige Entwicklung

Eine ausdrücklich qualitative Konkretisierung der Bildung vor dem Hintergrund des Bildungsauftrags, die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft zu sichern, liegt dem UNESCO-Konzept der „Education for Sustainable Development“ zu Grunde. Die Vereinten Nationen haben die Jahre 2004 bis 2015 zur Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ erklärt, deren Leitgedanke die hierfür federführende UNESCO so auf den Punkt bringt: „The vision of education for sustainable development is a world where everyone has the opportunity to benefit from quality education and learn the values, behavior and lifestyles required for a sustainable future and for positive societal transformation“ (UNESCO 2004, S. 23).

Die Vereinten Nationen haben mit der Ausrufung der Dekade bekräftigt, Bildung sei unverzichtbar, um eine zukunfts-

fähige bzw. nachhaltige Entwicklung auf den Weg zu bringen und die globalen Entwicklungsziele zu verwirklichen. Ziel und Motto der Dekade sind dabei dem normativen Leitbild einer „nachhaltigen Entwicklung“ verpflichtet, wie es bereits 1992 bei der Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro vereinbart worden ist. Mit dem Programm einer nachhaltigen Entwicklung hofft die Staatengemeinschaft vor allem zwei zentrale Entwicklungsprobleme bewältigen zu können, die die „Agenda 21“ als die Kernprobleme des 21. Jahrhunderts ausweist: die Gefährdung der natürlichen Lebensgrundlagen und die anhaltende Armut in der Welt. Die Agenda 21 weist dabei der Mobilisierung der Öffentlichkeit und der öffentlichen Bewusstseinsbildung eine Schlüsselrolle bei der Umsetzung des beschlossenen Handlungskatalogs zu. Die Aktivierung der Öffentlichkeit, die Einbeziehung der Zivilgesellschaft und die Förderung der Bewusstseinsbildung gelten als unverzichtbare Instrumente bei der Bewältigung der globalen Krisen. Die Aufwertung der Zivilgesellschaft und der Bildung ist so gesehen auch eine Reaktion auf die schwindende Steuerungsfähigkeit der herkömmlichen staatlichen Instrumente. Die Partizipation einer aufgeklärten Öffentlichkeit scheint unentbehrlich geworden in einer komplexen Weltgesellschaft, in der die Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse nicht mehr alleine den staatlichen oder zwischenstaatlichen Instanzen überlassen werden kann.

Schon in der Agenda 21 werden enorme Erwartungen an das Potenzial formuliert, das der Bildung für die Gestaltung des prekär gewordenen Globalisierungsprozesses zukommt. Zugleich kommt darin aber auch ein instrumentelles und letztlich eher defensives Verständnis der gesellschaftlichen Funktion von Bildung zum Ausdruck. Bildung muss, wie letztlich alle gesellschaftlichen Sphären, einen – wenn auch sehr gewichtigen – Beitrag dazu leisten, die Überlebensprobleme der Weltgesellschaft zu meistern. Einen ähnlichen Ansatz hatte bereits über ein Jahrzehnt vor „Rio“ der Club of Rome in seinem sogenannten „Lernbericht“ – „Das menschliche Dilemma“ (Botkin et al. 1979) entworfen – ein aufrüttelndes Werk, das indes seinerzeit von der Pädagogik hierzulande kaum zur Kenntnis genommen wurde, was wohl nicht zuletzt mit dem eingangs erwähnten bildungspolitischen Rollback zusammenhängen dürfte.

Alfred K. Tremml zählte damals zu den wenigen deutschen Erziehungswissenschaftlern, die diesen Bericht ausführlich (und dann noch an prominenter Stelle, nämlich in der Zeitschrift für Pädagogik; vgl. Tremml 1981) gewürdigt haben. Der Club of Rome hatte darin die Notwendigkeit, die institutionelle Verfasstheit und die Methoden herkömmlichen Lernens grundlegend erneuern zu müssen, wesentlich stärker akzentuiert, als dies in den heutigen Konzepten einer Bildung für Nachhaltigkeit zum Ausdruck kommt. Denn die menschlichen Lernprozesse hinkten, so konstatierte der Lernbericht, „erschreckend hinter den Erfordernissen hinterher“ (Botkin et al. 1979, S. 29). Nur durch ein neue Lernkultur, die das innovative Lernen, das Lernen das Lernen und das lebenslange Lernen akzentuiert – und die damit auch den Rahmen von Bildungs- und Erziehungsprozesse im engeren Sinne sprengt – sei die Menschheit in der Lage, adäquat auf die wachsende Komplexität der Welt reagieren zu können. Tremml hat in seiner Kritik am Club of Rome darauf aufmerksam gemacht, dass das

Problem der über unser Kontrollvermögen hinauswachsenen Komplexität der Weltverhältnisse nicht nur reaktiv durch Steigerung unserer kognitiven Bewältigungsstrategien, sondern auch prä-adaptiv durch vorgängige Vermeidung oder Verminderung riskanten Komplexitätswachstums angegangen werden kann. Er hat damit die pädagogischen Allmachtsphantasien der Autoren des Lernberichts gegenüber der Notwendigkeit z.B. einer vorsorgenden Umweltpolitik deutlich in die Schranken verwiesen. Das vom Club of Rome propagierte Lernmodell impliziert, so Trembl 1981, „keine Kritik des traditionellen Problemlösedenkens (das uns in die Krise geführt hat), sondern dessen letzte Perfektionierung“ (ebd., S. 143).

Lebenslanges Lernen im Zeichen der globalen Wissensökonomie

Die Perfektionierung des herrschenden Fortschrittsmodells hat schließlich auch die derzeit dominante Diskursvariante des pädagogischen Optimismus ganz unverblümt im Sinn. Mit dem Umbruch der Weltwirtschaft zu einer Wissensökonomie rückt Bildung in den Rang eines zentralen Standortfaktors. Längst wird das Humankapital als Produktionsfaktor neben Kapital und Arbeit gehandelt. Es ist daher naheliegend, dass die Europäische Union, die sich in ihrer Lissabonner Strategie vorgenommen hat, die EU bis zum Jahr 2010 zum dynamischsten und wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen, die Bildung für diese Zielsetzung strategisch in die Pflicht nimmt. Die Renaissance des Humankapitalansatzes, den Theodor Schulz schon in den fünfziger Jahren entwickelt hatte, geht allerdings weit über die schlichten bildungsökonomischen Modelle der Vergangenheit hinaus. Die OECD spricht davon, dass ein grundlegender Bruch gegenüber den bisherigen Ansichten von Lernen vollzogen werden müssen, der sich vor allem darin erweise, dass nun jenseits der starren Fixierung auf formale Bildungsgänge eine Vielzahl von Lernwegen anerkannt werden müssten. Auch der Lissabonner EU-Rat hatte 2000 festgehalten, Bildung in Europa sei angesichts der Herausforderungen der Wissensgesellschaft mit einem „Quantensprung“ konfrontiert.

Die pädagogische Weltformel vom „Lebenslangen Lernen“ signalisiert den geforderten Paradigmenwechsel im pädagogischen Denken, die radikale Neuerung gegenüber den hergebrachten Bildungskonzepten. So bekundet auch die Weltbank zur Begründung ihrer neu aufgelegten Finanzierungsschiene zur Förderung des lebenslangen Lernens: „Lifelong learning is education for the knowledge economy“ (World Bank 2002).

Die Weltbank rechnet uns vor, dass Bildungsinvestitionen höchst effizient sind: Investitionen in Humankapital zeigen eine hohe Rendite: ein zusätzliches Jahr des Schulbesuchs bringt einen Einkommenszuwachs von durchschnittlich 10 Prozent, in vielen Entwicklungsändern gar von 20 Prozent. Gebildete Menschen haben ein höheres Einkommen, weniger Kinder, zeigen eine bessere Gesundheit und erbringen eine höhere Arbeitsproduktivität.

Es ist bezeichnend, dass im weltweiten Bildungsreformdiskurs inzwischen multilaterale Organisationen, deren Aufgabenstellung vor allem von ökonomischer Rationalität be-

stimmt ist – wie die OCED, die EU und die Weltbank – die Meinungsführerschaft übernommen haben. Gleichwohl wäre es verfehlt, deren bildungspolitische Programmatik als ökonomistisch kritisieren zu wollen. Zwar ist in bildungspolitischen Papieren der EU-Kommission eine penetrante Engführung der Qualifikationsziele auf „employability“ festzustellen. Jedoch überwiegt in den derzeit diskutierten Kompetenzprofilen wie z.B. im DeSeCo-Projekt der OECD, inzwischen eine umfassendere Sicht, die soft skills und grundlegende soziale, ästhetische und personale Kompetenzen neben die einschlägigen Arbeitsplatz-Kompetenzen stellt. Und man hat den Eindruck, das beim CERi (Center for Educational Research and Innovation) der OECD unter dessen neuem Direktor Tom Schuller der Förderung des Sozialkapitals mittlerweile sogar mehr Aufmerksamkeit gilt als dem Humankapital.

So findet sich auch in den bildungspolitischen Papieren der OECD, der Weltbank oder z.B. in der berühmt gewordenen Lifelong-Learning-Charta des Kölner Gipfels der sieben führenden Industrienationen (1999) ein gänzlich unbescheidener, bunter Strauß der Leistungen, die Bildung und Erziehung für die Gesellschaft zu erbringen haben: Bildung sei eine Investition in die Fähigkeiten und Kenntnisse des Menschen, die zur Stärkung des wirtschaftlichen Wachstums, zur persönlichen Weiterentwicklung, zur Verringerung sozialer Ungleichheiten und zum gesellschaftlichen Zusammenhalt beitragen, heißt es allenthalben.

Bildung als Entwicklungshemmnis

Dabei sollte angesichts dieser hochfliegenden Erwartungen – um nun die Seite der pädagogischen Pessimisten aufzuschlagen – schon ein Blick auf das Scheitern der bildungsökonomischen Ansätze der sechziger Jahre zur Vorsicht gemahnen. Die Prognosen über die Wohltaten der Bildungsexpansion erhielten 1968 einen schweren Dämpfer, als Philip Coombs eine „Weltbildungskrise“ diagnostizierte. Genauer betrachtet bezog sich dieser Befund weniger auf eine Krise der Bildung, als vielmehr auf die vielfach negativen Wirkungen der Bildungssysteme auf den sozialen und ökonomischen Modernisierungsprozess. Coombs konstatierte u.a., dass viele Länder des Südens dadurch, dass sie bis zu einem Drittel ihres Haushalts in das Bildungswesen steckten, eine enorme Kapitalverschwendung betrieben und über kurz oder lang den Staatshaushalt ruinierten. Als besonders fatal sollte sich aber erweisen, dass die Schule modernen Typs in den Entwicklungsländern häufig die Modernisierung der Landwirtschaft behindert habe. Die Schulen produzierten ein Heer von fehlqualifizierten Schulabgängern, die der Landwirtschaft entfremdet waren, aber nur zum kleineren Teil in Verwaltung und Industrie Beschäftigung fanden.

Bildung, die keine Beschäftigungsmöglichkeiten eröffnet, bringt weltweit ganze Generationen frustrierter junger Männer und Frauen hervor, die letztlich ein enormes Risiko- und Frustrationspotenzial für jede Gesellschaft darstellen. Die Jugendlichen – das zeigen z.B. aktuelle Fallstudien aus Westafrika, Kenia und Sri Lanka (vgl. Lange 2003) – die eine vergleichsweise ordentliche Schulausbildung genossen haben, erwartungsvoll auf den Arbeitsmarkt drängen, aber dort

keinerlei angemessene Beschäftigung finden, bilden vielfach „ticking time bombs“ (ebd. S. 9) für den sozialen Frieden.

Dass Bildung sozialen Frieden stifte, zur Überwindung sozialer Ungleichheit beitrage, und der Schlüssel zu gleichberechtigter gesellschaftlicher Partizipation sei, zählt bis heute zu den elementaren Legitimationsformeln jeder, auch der internationalen, Bildungspolitik. So betont die Weltbank neben der ökonomisch relevanten Qualifizierungsfunktion die zentrale Bedeutung von Bildung und lebenslangem Lernen insbesondere für die Stärkung des sozialen Zusammenhaltes: „Education and training increase social cohesion, reduce crime and improve income distribution“ (World Bank 2002, IX). Doch davon, dass, wie hier unterstellt, Bildung soziale Gleichheit und Kohäsion befördert, kann in vielen Regionen der Welt derzeit keine Rede sein. Ein Bildungssystem, das differenzierte Abschlüsse bereitstellt, erzeugt zwangsläufig soziale Differenzierung und praktiziert soziale Selektion. Je enger Status, gesellschaftliche Partizipationschancen, Einfluss, Ansehen und Einkommen miteinander gekoppelt sind, desto mehr wird auch die Schule modernen Typs soziale Disparitäten reproduzieren (vgl. Seitz 2003). Tatsächlich ist beispielsweise auch die Expansion des Weiterbildungssystems in Deutschland den Beweis schuldig geblieben, über zusätzliche Bildungsangebote Benachteiligungen ausgleichen zu können. Im Gegenteil muss man wohl von einem „ehernen Gesetz der Bildungsakkumulation“ sprechen, nach welchem diejenigen gesellschaftlichen Gruppen, die schon Bildungsvorteile erlangt haben, auch über bessere Voraussetzungen verfügen, diese weiter auszubauen (vgl. BMBF 2005).

Der Zugang zum lebenslangen Lernen wird für bildungsbenachteiligte Gruppen in unserem Land wie für ganze Nationen in der Dritten Welt mehr und mehr zu einer Schicksalsfrage. Denn je mehr unter den Vorzeichen einer globalen Wissensgesellschaft der Stellenwert wächst, der Umfang und Qualität von Bildung sowohl für die eigene Biographie wie auch für den gesellschaftlichen Wohlstand zukommt, desto mehr laufen benachteiligte Bevölkerungsgruppen Gefahr, vollends abgekoppelt zu werden.

Bildung und Konflikteskalation

In der internationalen Bildungsforschung ist diese Erkenntnis, wie auch die Erfahrung, dass unangepasste Bildungssysteme in Entwicklungsländern als „Entwicklungshindernisse“ wirksam werden können, bereits seit längerem im Blick (vgl. Goldschmidt/Melber 1981). Erst in jüngster Zeit wird indes auch dem negativen Einfluss Beachtung geschenkt, den Bildung auf die Genese und Dynamik gewaltsam ausgetragener Konflikte nehmen kann (vgl. Seitz 2004). Systematisch aufgearbeitet hat dies meines Wissens erstmals die vom UNICEF Innocenti Research Centre in Florenz herausgegebene Studie „The Two Faces of Education in Ethnic Conflict“ (Bush/Saltarelli 2000). Darin wird deutlich: Bildung ist in vielen ethno-politischen Konflikten in der Welt nicht Teil der Lösung, sondern Teil des Problems.

So kommt erst langsam zu Bewusstsein, welche unheilvolle Rolle beispielsweise das Bildungswesen im Vorfeld des Völkermords in Ruanda gespielt hat. John Rutaysire, Direktor des Nationalen Curriculumzentrums in Ruanda, berichtet, wie sehr das ruandische Bildungssystem vor dem Genozid 1994

Ethnizität betont, ja geradezu konstruiert hat. In den Klassenlisten wurden die Schüler als Hutu, Tutsi oder Twa identifiziert. Und eine Mathematiklehrer hatte offenbar keine Skrupel, Aufgaben wie diese zu stellen: „Hier in unsere Klasse sitzen 10 Tutsis. Wenn vier von ihnen getötet werden, wie viele bleiben dann noch übrig?“ (vgl. Retamal/Aedo-Richmond 1998).

Auch die Tatsache, dass es sich bei den Organisatoren des Völkermords, nicht nur in Ruanda, zumeist um vorzüglich ausgebildete Menschen handelte, sollte zu denken geben. Viele derjenigen, die moderne Kriege und Bürgerkriege führen, sind Experten in der Verführung und Manipulation von Menschen (vgl. Sommers 2002).

Das destruktive Potenzial von Bildung kommt jedoch nicht nur dann zum Ausdruck, wenn Bildung zu Zwecken der Kriegspropaganda missbraucht oder im Unterricht Hetze gegen andere Volksgruppen und ethnische Minderheiten betrieben wird. Die Bildungsinstitutionen selbst sind, was nicht zuletzt für die bedeutendste Erziehungsinstitution der Gesellschaft, die Familie, zutrifft, in hohem Maße von direkter wie struktureller Gewalt geprägt. Der in Birmingham lehrende Erziehungswissenschaftler Clive Harber (2004) betont schon im Titel seines jüngsten Buches programmatisch: „Schooling as Violence“. Schule sind für ihn, wofür er Beispiele aus zahlreichen Regionen der Welt anführt, zuerst und vor allem Orte der Gewalt. Und dies gilt nicht nur für die subtilen, latenten Formen struktureller Gewalt, sondern auch für die „handfeste“ direkte, personale Gewalt. So ist daran zu erinnern, dass die Praxis körperlicher Züchtigung an Schulen in gut 65 Ländern üblich und verbreitet ist, u.a. in Marokko, Kolumbien und Japan. Dramatisch ist insbesondere das Ausmaß der sexuellen Gewalt: ein Drittel der Vergewaltigungen in Südafrika werden nach einer Studie von Human Rights Watch von Lehrkräften an den ihnen anvertrauten Schülerinnen (und Schülern) verübt. Und auch nach Auffassung von Harbers Kollegin Lynn Davies tragen die Bildungsinstitutionen in ihrer weltweit vorherrschende Form wesentlich zur Verschärfung gesellschaftlicher Konflikte bei. Die Schule schürt ihren Analysen gemäß (vgl. Davies 2004, 2005) Gewaltkonflikte vor allem durch

- die Reproduktion und Produktion sozio-ökonomischer Disparitäten und die Verschärfung der sozialen Ausgrenzung,
- die Vermittlung eines autoritären, hegemonialen und militanten Männlichkeitskonzeptes,
- den Aufbau essentialistischer Identitäts- und nationalistischer Staatsbürgerschaftskonzepte, die die kulturelle Pluralität der Gesellschaft leugnen und Intoleranz gegenüber „dem Anderen“ befördern.

Bush/Saltarelli (2000) konzentrieren sich in ihrer Studie über den Januskopf der Bildung auf die Genese und Bewältigung ethno-politischer Konflikte. Sie gehen davon aus, dass ethnische Differenzen nicht per se konflikt- oder gar gewaltträchtig sind, dass jedoch Ethnizität und kollektive Identität in den gewaltsamen Konflikten der Gegenwart zunehmend mobilisiert und politisiert würden. Und Bildung sei ein zentrales Medium, durch welches Ethnizität konstruiert und angeheizt wird. Bush/Saltarelli benennen und belegen u.a. folgende Mechanismen, durch die Bildung sich destruktiv auf den sozialen Frieden auswirkt und identitätsbasierte Konflikte verschärft:

- Die ungleiche Verteilung von Bildung und Bildungschancen,
- Bildung als Instrument der kulturellen Unterdrückung,
- die Verweigerung von Bildung,
- die Manipulation von Lehrbüchern und Geschichtsbildern,
- die Vermittlung von Selbstbildern, die die Überlegenheit der Dominanzkultur behaupten oder Hass auf andere ethnische Gruppen schüren,
- ethnisch separierte Bildung.

Dass Bildung grundsätzlich zur Förderung der zwischenmenschlichen Kooperation und Verständigung, zur Stärkung des sozialen Zusammenhaltes, zum Abbau sozialer Ungleichheiten und zur moralischen Verbesserung des Menschen beiträgt, zählt offensichtlich zu den einflussreichen Trugbildern und Selbsttäuschungen der Pädagogik. Die fundamentale Idee einer universalen Verbesserung der menschlichen Verhältnisse qua Bildung ist bekanntlich schon im universalen Bildungsprogramm des Comenius verankert: „Wenn nämlich alle Menschen von Grund aus über das All belehrt würden, wären sie alle wahrhaft weise, und die Welt wäre voll Ordnung Licht und Frieden.“

Dass Bildung auch negative, ungeplante Nebenwirkungen haben kann, die diesen hehren Absichten ganz und gar widersprechen, oder aber gezielt zu menschenfeindlichen Zwecken missbraucht werden kann, kommt in der Geschichte der Pädagogik nur am Rande in den Blick. Die wenigen Erörterungen zur Bedeutung der funktionalen Erziehung oder des latent wirksamen „heimlichen Lehrplans“ zählen ebenso wie die Seitenblicke auf die Geschichte der „Schwarzen Pädagogik“ (Rutschky 1977) eher zu den Marginalien eines pädagogischen Selbstverständnisses, das sich vorzugsweise an der Beförderung des „Guten, Wahren und Schönen“ orientiert (vgl. hierzu Treml 1982b).

Bildung hat offensichtlich ein Janusgesicht. Vor diesem Hintergrund rate ich zu einem moderaten, ja geradezu defensiven Konzept der Bildungsförderung. Entwicklungspädagogische Intervention sollte sich weniger an ambitionierten Leitbildern einer wünschenswerten gesellschaftlichen Entwicklung orientieren und dabei zwangsläufig das Potenzial, diese gesellschaftlichen Ziele qua Bildung hervorbringen zu können, maßlos überschätzen. Sie sollte sich vielmehr das „Do-no-harm-Prinzip“ zu eigen machen, das Mary Anderson (1999) in die Debatte um die humanitäre Hilfe in Krisensituationen ins Spiel gebracht hat, und das besagt: Interventionen müssen sich vor allem daran orientieren, möglichst wenig Schaden anzurichten.

Für die entwicklungsbezogene Bildungsforschung und die Bildungszusammenarbeit könnte daraus eine neue Kultur der Selbstbeschränkung und der reflektierten Nebenfolgenabschätzung resultieren – vielleicht ganz in der Anwendung dessen, was Alfred K. Treml (1985) einmal als eine „Ethik des Sein-Lassens“ empfohlen hat. Der Bildungszusammenarbeit wäre demzufolge anzuraten, sich nicht auf die Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse oder der Mobilisierung sozialer und ökonomischer Entwicklung zu kaprizieren, genauso wenig aber die moralische Perfektionierung des Menschen, der Lernenden, als ihre Berufung zu begreifen:

sondern die Verbesserung der praktizierten Erziehung durch ständige Kontrolle und Reduzierung ihrer destruktiven Effekte. Das schließt nicht aus, sondern ein, dass Entwicklungspädagogik über normative Kriterien verfügen muss, die die Verbesserung der menschlichen Verhältnisse von deren Perverterung zu unterscheiden erlauben.

Literatur

- Anderson, Mary B.:** Do No Harm: How Aid Can Support Peace – or War. Boulder/Colorado 1999.
- BfPB – Bundeszentrale für politische Bildung:** Menschenrechte, Dokumente und Deklarationen. Berlin 2004 (4. Aufl.).
- BMBF:** Berichtssystem Weiterbildung IX. Bonn/Berlin 2005.
- Botkin, J.W./Elmandira, M./Malitza, M.:** Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. Wien/München 1979.
- Bush, Kenneth D./Saltarelli, Daniela:** The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children. Florence: UNICEF Innocent Research Centre 2000.
- Davies, L.:** Education and Conflict: Complexity and Chaos. London 2004.
- Davies, L.:** Erziehung zum Krieg – Erziehung zum Frieden. In: Zeitschrift Entwicklungspolitik 1/2/2005, S. 24 – 28.
- Goldschmidt, D./Melber, H. (Hg.):** Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Zeitschrift für Pädagogik, 16. Beiheft. Weinheim 1981.
- Harber, C.:** Schooling as Violence. London 2004.
- Institut für internationale Zusammenarbeit IIZ/DVV (Hg.):** Bildung für alle – lebenslang und lebenswichtig. Bonn 2001.
- Lange, R.:** Promoting livelihood and employment in post-conflict situations. Approaches and Lessons Learned. Stuttgart 2003 (www.postconflict.info).
- Retamal, G./Aedo-Richmond R. (eds.):** Education as a Humanitarian Response. London 1998.
- Rutschky, K.:** Schwarze Pädagogik. Frankfurt/Main 1977.
- Seitz, K.:** Weltweite Bildung und soziale Ungleichheit. Disparitäten im pädagogischen Globalisierungsprozess. In: Heimbach-Steins, M./Krupp, G. (Hg.): Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Bielefeld 2003, S. 75 – 96.
- Seitz, K.:** Bildung und Konflikt. Wiesbaden und Eschborn 2004.
- Treml, A. K.:** Lernen oder Untergehen? Kritische Anmerkungen zum „Lernbericht“ des Club of Rome. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 1, S. 139-144.
- Treml, A. K.:** Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 5(1982)1, S. 4 – 16 (1982a).
- Treml, A. K.:** Theorie struktureller Erziehung. Weinheim 1982. (1982b).
- Treml, A. K.:** Überlebensethik – Plädoyer für eine Steinzeitmoral. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 8 (1985) 4, S. 3 – 10.
- Sommers, M.:** Youth: Care and Protection of Children in Emergencies: A Field Guide. Children in Crisis Unit, Save the Children US. Washington DC 2002.
- UNDP:** Human Development Report 1990. New York 1990.
- UNESCO:** United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2004 – 2014 Draft International Implementation Scheme. Paris. October 2004.
- UNESCO:** Education for All Global Monitoring Report 2003/4. The Quality Imperative. Paris 2005.
- World Bank:** Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy. Challenges for Developing Countries (Draft). Washington DC 2002.

Klaus Seitz, Jg. 1959, Dr. phil. habil., ist Redakteur der Zeitschrift Entwicklungspolitik, Frankfurt/Main und Privatdozent für Allgemeine Erziehungswissenschaft und internationale Bildungsforschung an der Universität Hannover. Er ist seit 1980 Redaktionsmitglied der Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik ZEP.