

Jouhy, Ernest

Die Dialektik von Herrschaft und Bildung in der Dritten Welt. Anmerkungen zu den Beiträgen von Dias und Laaser

Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen, Bibliographie. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 67-76. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft ; 16)



Quellenangabe/ Reference:

Jouhy, Ernest: Die Dialektik von Herrschaft und Bildung in der Dritten Welt. Anmerkungen zu den Beiträgen von Dias und Laaser - In: Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen, Bibliographie. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 67-76 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231084 - DOI: 10.25656/01:23108

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231084>

<https://doi.org/10.25656/01:23108>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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

Zeitschrift für Pädagogik

16. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

16. Beiheft

Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung

Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft

Berichte, Besprechungen, Bibliographie

Herausgegeben von Dietrich Goldschmidt
unter Mitwirkung von Henning Melber

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1981

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung:

interdisziplinäre Studien über d. Stand d. Wiss.;

Berichte; Besprechungen; Bibliographie /hrsg. von

Dietrich Goldschmidt. Unter Mitw. von Henning Melber. –

Weinheim; Basel : Beltz, 1981.

(Zeitschrift für Pädagogik ; Beih. 16)

ISBN 3-407-41116-2

NE: Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]; Melber,

Henning [Mitverf.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1981 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 411162

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Herausgebers	5
------------------------------------	---

Einleitung

DIETRICH GOLDSCHMIDT

Ortsbestimmung und Aufgaben erziehungswissenschaftlicher Forschung über die Dritte Welt	17
---	----

1. Die historische Situation der Bundesrepublik Deutschland in ihrer Beziehung zur Dritten Welt / 2. Bisherige Forschung in der Bundesrepublik Deutschland über Bildung und Erziehung in der Dritten Welt / 3. Grundsätze und Wirklichkeit der Bildungshilfe und Forschungsförderung seitens der Bundesrepublik Deutschland / 4. Wissenschaftliche Einsichten, politische Bedingungen und praktische Erfahrungen als Basis künftiger Forschung / 5. Die Aufgaben künftiger Forschung als Ertrag der Beiträge im vorliegenden Heft

Teil I: Entwicklung und Bildung: Theorien, Analysen, Aporien

PATRICK V. DIAS

Erziehungswissenschaft, Bildungsförderung und Entwicklung in der Dritten Welt	33
---	----

1. Sozial-historische Gegebenheiten des Erziehungswesens / 2. Erziehungsförderung im Entwicklungsprozeß / 3. Erziehung, Modernisierung und Humankapitalbildung / 4. Erziehung – ein Entwicklungshindernis? / 5. Erziehungsprozeß und Erziehungswissenschaft / 6. Schlußbemerkung / Anhang: Systematische Bibliographie zu „Erziehung und Entwicklung bzw. Modernisierung“

ULLRICH LAASER

Bildung und Systemwandel in der Dritten Welt. Perspektiven einer entwicklungsbezogenen Bildungsforschung	49
--	----

1. Theoretische und paradigmatische Perspektiven – 1.1. Strukturfunktionalismus – 1.2. Systemtheorie – 1.3. Verhaltenstheorie – 1.4. Konflikttheorie – 1.5. Dependenztheorie – 1.6. Theorie des interventionistischen Kapitalismus – 1.7. Paradigmenverbund / 2. Thematisches Spektrum – 2.1. Die ökonomische Dimension – 2.2. Die politikwissenschaftliche Dimension – 2.3. Die sozialpsychologische Dimension

ERNEST JOUHY

Die Dialektik von Herrschaft und Bildung in der Dritten Welt. Anmerkungen zu den Beiträgen von DIAS und LAASER	67
--	----

Die Widersprüchlichkeit der Vermittlung herrschender Ideen: zum Verhältnis von Tradition zu Innovation – Zur Wechselwirkung von ökonomisch-sozialer Macht und daraus resultierender Ideen:

die Erziehungs- und Bildungstheorien – Entwicklung und Bildung: Strategien des Bildungstransfers und die Auswirkungen in Ländern der Dritten Welt – Zum Doppelcharakter von Machteliten in Ländern der Dritten Welt – Konsequenzen für Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung im Weltmaßstab

FREYA DITTMANN-KOHLI

Die Bedeutung psychologischer Konzepte für Bildungsprogramme in der Dritten Welt 77

1. Problemstellung und Erkenntnisinteresse / 2. Leistungsorientierung – 2.1. Relevanz des Konstrukts „Leistungsmotivation“ – 2.2. Kulturelle Varianten der Leistungsorientierung – 2.3. Die Indeterminiertheit des Konstrukts – 2.4. Interventionsprogramme / 3. Pro-soziale Orientierungen / 4. Intellektuelle Fähigkeiten – 4.1. Intelligenztestleistungen – 4.2. Kognitive Entwicklung – 4.3. Problemlösefähigkeit (Außerschulische Erwachsenenbildung – Schulische Interventionsplanung) / 5. Zur Problematik „wünschenswerter Persönlichkeitsmerkmale“

TRAUGOTT SCHÖFTHALER

Informelle Bildung 97

1. Zum Begriff „informelle Bildung“ / 2. Genauere Bestimmung von informeller Bildung / 3. Frühere Ansätze zum Konzept der informellen Bildung / 4. Interdisziplinäre Konzepte zu Bedingungen und Prozessen informeller Bildung / 5. Heuristisches Schema zur Organisation von Bildungsprozessen / 6. Kultur- und Kognitionsforschung / 7. Ethnotheorie und deskriptive Ethnologie / 8. Modernisierungsforschung (Zur Genese von Leistungsmotivation – Zu „individueller Modernisierung“ – Psychoanalytisch orientierte Forschungen – Zum Zusammenhang von Kulturwandel und Feldabhängigkeit kognitiver Orientierung – Zur Rolle der Muttersprache und einer [fremden] Zivilisationsprache – Zur sozialen Bedeutung ethnischer Zugehörigkeit) / 9. Zur Erforschung informeller Bildungsprozesse (Institutionalisierungsformen von Bildung – Mythos und Magie im modernen Alltagsdenken – Fallstudien zur Rollendifferenzierung – Inhalts- und Sekundäranalysen von Akkulturationsberichten – Informationssammlung zu ethnisch-sprachlichen Konflikten – Umfrage zum Stand der Hintergrundinformationen von Bildungspolitikern)

DORIS ELBERS / HEINZ KULL

Bildungsreformen in den Ländern der Dritten Welt. Unter besonderer Berücksichtigung benachteiligter Bevölkerungsgruppen 117

1. Vorbemerkungen / 2. Benachteiligungen im und durch das Bildungssystem / 3. Slum- und Squatterbevölkerung, der informelle ökonomische Sektor in den Städten der Dritten Welt / 4. Zusammenfassung, Schlußfolgerungen und offene Fragen

Teil II: Pädagogische Intervention durch Institutionen: Schule, tertiärer Bereich, Massenmedien

VOLKER LENHART / HERMANN RÖHRS

Auf dem Weg zu einer Theorie der Schule in der Dritten Welt 129

1. Schule und Entwicklung / 2. Zur Anwendbarkeit schultheoretischer Annahmen auf Gesellschaften der Dritten Welt / 3. Die Funktionen der Schule – 3.1. Die Qualifikationsfunktion – 3.2. Die Sozialisationsfunktion – 3.3. Die Allokationsfunktion / 4. Die Dimensionen der Schule – 4.1. Die strukturelle Dimension – 4.2. Die administrative Dimension

HAGEN KORDES

Curriculum und Entwicklung. Unter welchen Bedingungen ist eine gelingende internationale Zusammenarbeit zwischen Curriculumforschern in der Bundesrepublik und in der Dritten Welt denkbar? 145

1. Curriculuminnovation in der Dritten Welt: Geschichte einer heimlichen internationalen Arbeitsteilung – 1.1. Der kulturpolitisch orientierte Revitalisierungsansatz und der bildungsökonomisch orientierte Ruralisierungsansatz – 1.2. Der wissenschaftspropädeutisch orientierte Sozialisationsansatz und der gemeinwesenpädagogisch orientierte Enkulturationsansatz – 1.3. Der sozio-ökonomisch orientierte Integrationsansatz und der polit-ökonomisch orientierte Mobilisierungsansatz – 1.4. Entwicklungslogik der Curriculuminnovation oder historische Dynamik? / 2. Curriculum und individuell-gesellschaftliche Entwicklung – 2.1. Gesellschaftliche Entwicklung – 2.2. Individuelle Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung – 2.3. Curriculuminnovation und individuell-gesellschaftliche Entwicklung / 3. Merkmale einer ‚entwicklungsangemessenen‘ Curriculumarbeit / 4. Probleme und Perspektiven einer internationalen Curriculumforschung und -kooperation

JOSEF MÜLLER

Grundbildung in der Dritten Welt 169

1. Das Schuldilemma in Entwicklungsländern / 2. Das Grundbildungskonzept / 3. Die Schule als Institution der Grundbildung / 4. Das außerschulische Bildungswesen / 5. Verbindungen schulischer und außerschulischer Ansätze / 6. Ansätze einer integrierten Grundbildung / 7. Aufgabenbereiche der Bildungsforschung

KARL-HEINZ FLECHSIG / REINHARD FUHR

Methodik und Technologie des Unterrichts. Interventionsmöglichkeiten und Forschungsaufgaben 187

1. Nutzung von Massenmedien für Unterrichtszwecke / 2. Nutzung von Lerngelegenheiten außerhalb des Klassenraums / 3. Nutzung mobiler Lerngelegenheiten / 4. Wechsel bzw. Veränderung der Unterrichtssprache / 5. Integration von Arbeit und Lernen / 6. Nutzung außerschulischer, in der Gemeinde angesiedelter Ressourcen, insbesondere Einbeziehung nicht-professioneller resource persons / 7. Alternative Lernformen innerhalb des Klassenraums

MICHAEL OMOLEWA

Das Prüfungs- und Berechtigungswesen in der Dritten Welt 197

1. Traditionale Prüfungsverfahren / 2. Der Einfluß der christlichen Mission / 3. Staatliche Einflüsse und die Attraktivität von Zeugnissen / 4. Wirkungen / 5. Kritik / 6. Die gegenwärtige Lage / 7. Zusammenfassung

FRANK ACHTENHAGEN / HEIDRÜN BURFEIND / REINHARD FUHR

Aufgaben für Forschungen über das Berechtigungswesen. Ein Nachwort zum Aufsatz von M. OMOLEWA 211

1. Zum Zusammenhang von Berechtigungswesen, Qualifikationen und Prüfungen / 2. Forschungsaufgaben

HEINZ-PETER GERHARDT

Lehrerrolle und Lehrerbildung in der Dritten Welt. Ihre Bedeutung für den Aufbau des Erziehungswesens in Afrika 215

1. Entwicklungen in der Lehrerbildung / 2. Erziehung und Lehrer in der Gesellschaft – 2.1. Zum Verhältnis von Gesellschaft und Erziehungssystem – 2.2. Neue Aufgaben für die Lehrerschaft /

3. Curriculumentwicklung und Lehrerpersönlichkeit – 3.1. Curriculumentwicklung und -dissemination mit der Lehrerschaft – 3.2. Verfahren und Methoden von Unterricht – 3.3. Motivationsfunktion des Lehrers / 4. Ausbildungsphasen und -ebenen – 4.1. Berufsvorbereitende Lehrerbildung – 4.2. Berufsbegleitende Lehrerbildung / 5. Organisation und Verwaltung der Lehrerbildung – 5.1. Lehrerbildner – 5.2. Bildungsadministratoren – 5.3. Dezentralisation als Alternative? / 6. Ergebnisse und Forschungsschwerpunkte

MATTHIAS WESSELER

Der tertiäre Sektor des Bildungswesens in der Dritten Welt 235

1. Schwierigkeiten des Zusammenhangs: Funktionen und Konzepte / 2. Aufgaben und Probleme: Zur Gesamtheit der Funktionen des tertiären Sektors in der Dritten Welt / 3. Ausbildungsfunktion und Arbeitsmarkt / 4. Hochschulen als koloniales Erbe / 5. Bedingungen alternativer Konzepte / 6. Aufgaben für die Forschung / Anhang: Überblick zur Literatur

JENS NAUMANN

Rundfunk und Fernsehen in Afrika und ihre Bedeutung für informelle Bildung . . . 251

1. Verbreitung von Rundfunk und Fernsehen in Afrika / 2. Wissenschaftliche Arbeiten über die Verbreitung und Wirkung von Radio und Fernsehen / 3. Bildungspolitische Prioritäten und Forschungsdesiderate

Teil III: Berichte, Besprechungen, Bibliographie

Berichte

DIETER DANCKWORTT

Bildungshilfe der Bundesrepublik Deutschland. Organisation – Leistungen – Mängel in der Kommunikation mit der Wissenschaft 265

WOLFGANG GMELIN

Internationale Einrichtungen zur Förderung von Forschung über das Bildungswesen der Entwicklungsländer 271

T. NEVILLE POSTLETHWAITE

Zusammenarbeit von Industrie- und Entwicklungsländern. Am Beispiel der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) . . . 274

DIETER BERSTECHE / MICHEL DEBEAUVAIS

Das Internationale Institut für Bildungsplanung. Prioritäten in Forschung und Ausbildung 278

JENS NAUMANN

Die Bildungspolitik der Weltbankgruppe. Von technokratischen Wachstumsprioritäten zur landbezogenen Volksbildung 283

KARL-HEINZ FLECHSIG

Die Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ 289

DIETRICH GOLDSCHMIDT / VOLKER LENHART

Bildungsforschung in Zusammenarbeit mit afrikanischen Erziehungswissenschaftlern. Bericht über die erste afrikanisch-deutsche Forschungskonferenz auf Mauritius, 18.–27. Februar 1980 291

Besprechungen

Bildungsförderung und wissenschaftlich-technische Kooperation (JENS NAUMANN – HEINZ-PETER GERHARDT) 299

Entstehung und Entwicklung des Bildungswesens in ehemals deutschen Kolonien Afrikas (ULRICH BENDELE/HENNING MELBER – WOLFGANG SACHS) 303

Beiträge zum Bildungswesen Tanzanias (ELISABETH GROHS/GERHARD GROHS) 310

Traditionelle Sozialisation und Erziehung (TRAUGOTT SCHÖFTHALER – DIETRICH GOLDSCHMIDT – HENNING MELBER) 316

Kulturwandel und Erziehung in Afrika (CHRISTEL ADICK) 324

Formale Bildung und Erziehung in sieben Ländern Afrikas (RENATE NESTVOGEL – FRIEDHELM STREIFFELER) 329

Bibliographie

HENNING MELBER

Bibliographie deutschsprachiger Veröffentlichungen (1970–1980) zum Thema „Erziehung und Bildung in der Dritten Welt“ 337

Contents and Abstracts 374

Verzeichnis der Mitarbeiter dieses Heftes 382

Die Dialektik von Herrschaft und Bildung in der Dritten Welt

Anmerkungen zu den Beiträgen von DIAS und LAASER

Die Geschichte aller formalen Bildung seit Entstehung der Hochkulturen ist eng mit der Entstehung von herrschenden Gruppen und Klassen bzw. mit der herrschaftlichen Organisation des gesellschaftlichen Wirtschafts-, Sozial- und Kulturprozesses verbunden. „Die herrschenden Ideen sind immer die Ideen der herrschenden Klasse“ sagt MARX, was bei Betrachtung und Analyse der Entwicklung pädagogischer Ideen ohne Zweifel nachgewiesen werden kann und – insbesondere in den letzten 50 Jahren – auch auf den verschiedensten Gebieten der Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsforschung belegt wurde.

Aber die These ist trotz ihrer scheinbaren Evidenz zweideutig. Die herrschenden Ideen sind nämlich in jeder Hochkultur insofern widersprüchlich, als die Mitglieder der herrschenden Klassen sowohl traditionelle wie auch innovatorische Gedanken und Bildungsvorstellungen formulieren. Wie könnte es auch anders sein, wenn für die Produktion von Ideen ebenso eine Verfügungsgewalt über das akkumulierte Wissen und Können der Zeit ausgeübt werden muß wie für die materielle Produktion. Die herrschenden Klassen aller antiken Hochkulturen waren – unter anderem – *leisure classes*, d. h. ein Teil dieser herrschenden Gesellschaftsgruppen hatte die materielle Möglichkeit, das kulturell-ideologische Erbe zu bearbeiten und zu nutzen, ohne durch andere Arbeitsaufgaben der materiellen oder politischen Herrschaft „behelligt“ zu werden. Nur so ist es zu verstehen, daß Ideen der herrschenden Klasse, oder genauer: Ideen, die den Reihen der Herrschenden entsprangen, die Inhalte und Formen der herrschenden gesellschaftlichen Organisation in Frage zu stellen vermochten und den jeweils tradierten Ideologien im Bereich der gesellschaftlichen Interaktion den versteckten oder offenen Kampf ansagten.

ECHNATON widersprach seinen Ammonpriestern wie alttestamentliche Propheten den etablierten Cohen und Leviten, die Sophisten der Ägäis den aristokratischen Traditionalisten, SOKRATES der konformistischen Bildung der athenischen Eliten, BUDDHA der hinduistischen Priesterkaste; LAO-TSE appellierte an die Fähigkeit des Menschen, sich der ewig wandelnden Essenz der Welt zuzuwenden und wandte sich gegen die Textgläubigkeit von Recht und Ordnung, so wie der Nazarener den Glauben gegen die Buchstabentreue der herrschenden Schriftgelehrten setzte, HUS, CALVIN, LUTHER und MÜNZER gegen die klerikale Dogmatik auf die umwälzende Macht der Evangelien verwiesen. Die Ideen der herrschenden Klasse sind also sowohl als die Ideen der etablierten Herrschaft zu verstehen wie auch als diejenigen, die sich, aus den Reihen dieser Klassen kommend, gegen den Inhalt und die Form des etablierten Denkens und Verhaltens auflehnen.

Gewiß sind die Widersprüche der geistigen Welt in ihrer religiös-philosophischen und ihrer sozialpolitischen Formulierung nicht aus der Selbstbewegung des „Weltgeistes“ heraus zu verstehen, sondern nur im Zusammenhang mit der materiellen Geschichte der Gesellschaften, in denen sie entstehen. Fast erübrigt sich eine solche Feststellung hundertdreißig Jahre nach MARX' und ENGELS' „Kritik der deutschen Ideologie“, aber es scheint mehr als je notwendig, die Verbindung von Herrschaft und Ideenbildung – insbesondere im Bereich der Erziehung und Bildung – in ganz anderer Weise zu analysieren als die Vertreter des „realen Sozialismus“ und andere mehr oder weniger simplifizierende „Marxisten“ es tun, die – um mit ENGELS (1953, S. 456f.) zu sprechen – „die materialistische Geschichtsauffassung ... in eine nichtssagende, abstrakte, absurde Phrase“ [verwandeln].

Alle Analysen der Wechselwirkung von ökonomisch-sozialer Macht und der in ihrem Rahmen entwickelten und herrschaftlich vermittelten Ideen müssen wohl davon ausgehen, daß sie selbst Teil des widersprüchlichen gesellschaftlichen Prozesses sind, den sie theoretisch zu fassen suchen, daß sie mithin selbst Macht sind und Teil an der Herrschaft suchen, auch und gerade dann, wenn sie die bestehenden Verhältnisse umzuwälzen zum eigentlichen Gegenstand ihrer geistigen Produktion machen. Das gilt ganz besonders für die pädagogische Theoriebildung im komplexen Macht- und Herrschaftsgefüge der heutigen Weltgesellschaft.

So wie die pädagogische Philosophie der Aufklärung an der Entfaltung der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft Europas und Nordamerikas herrschaftsbildenden Teil hatte, so geht die Erziehungs- und Bildungstheorie der letzten hundert Jahre sowohl in die Durchsetzung der imperialistischen Verhältnisse als auch in ihre geistige und materielle Anfechtung in höchstem Maß widersprüchlich ein. Die kritische Auseinandersetzung mit der kolonialistischen Kulturpolitik erfolgte und erfolgt durch die gleichen Intellektuellen, die dem kolonialistischen Bemühen um den herrschaftlichen Kulturtransfer zum Zweck der Organisation ökonomisch-politischer Abhängigkeit ihre Sprache, ihre Begriffe und ihre anti-imperialistische Zielsetzung verdanken. Mit anderen Worten, die Herrschaft des Imperialismus alter und neuer Form, also die Abhängigkeit der Dritten Welt im Bereich der geistigen Produktion, äußert sich ebenso im Transfer der formalen Bildung und ihrer materiellen, klassenbildenden Organisation wie in den populistischen oder marxistischen Ideen und pädagogischen Praktiken ihrer Gegner. So richtig also die Analysen eines FREIRE oder ILLICH, eines FANON oder NYERERE sind, so notwendig ihr Bemühen um die Durchbrechung der wirtschaftlich-kulturellen Herrschaft des Imperialismus im Bildungswesen der Dritten Welt ist, so unausweichlich abhängig sind ihre Ideen und die Organisation ihrer Durchsetzung von eben den Voraussetzungen materieller und geistiger Produktion, die dieser Kolonialismus und Imperialismus erst geschaffen hat. Wenn mithin wahr ist, daß die politischen Interessen der euro-amerikanischen Machteliten die Bildungsbemühungen der Dritten Welt entscheidend beeinflußt haben und im wesentlichen für die „Kultur des Schweigens“ der verelendeten Massen verantwortlich zu machen sind, so ist nicht weniger richtig, daß der gewaltige Anstoß zur Massenbildung und zur Emanzipation erst durch die materielle und geistige Entwicklung der Produktivkräfte unter der Herrschaft des Imperialismus in Gang gekommen ist und weder Bildungsinhalte noch Bildungsformen und -prozesse ohne seine Ergebnisse denkbar sind.

Somit bleibt ein Hauptproblem der Bildungsforschung in der Dritten Welt einerseits die empirisch-historische Herausarbeitung der Dialektik von „herrschenden Ideen“ zum Thema autozentrierter, anti-imperialistischer Entwicklung und andererseits die Dialektik der antagonistischen Modernisierungstendenzen, die Abhängigkeit und neo-imperialistische Herrschaft ebenso verfestigen wie sie neue Herrschaft auf der Basis revolutionärer Diktaturen etablieren können. Diese Problematik ist durch keine Denunzierung des imperialistischen Charakters der bisherigen „Bildungshilfe“ aus der Welt zu schaffen, so nötig diese kritische Analyse auch immer bleibt. Darum sollen nachfolgend einige Anmerkungen gemacht werden, die Evidentes mit weniger Evidentem zu verbinden suchen, um die bestürzende Ähnlichkeit der Problematik in „sozialistischen“ wie „kapitalistischen“ Entwicklungsländern zu unterstreichen und damit ihren Gründen, also den Strategien des Bildungstransfers, näherzukommen.

Diese kritische Auseinandersetzung ist seit den Anfängen der 60er Jahre mit wachsendem Erfolg unternommen worden und hat viel dazu beigetragen, die missionarische Bil-

dungszuversicht und die Vorstellung von der „uneigennütigen“ Bildungshilfe der Industrienationen zu erschüttern. Die Gleichläufigkeit von Modernisierung des Erziehungs- und Bildungswesens in der Dritten Welt mit den wirtschaftlichen und politischen Interessen der Machteliten in den Industrienationen wurde und wird zunehmend aufgedeckt und durch die Vielzahl der empirischen und kritischen Forschungsergebnisse der letzten 15 Jahre belegt (vgl. etwa HANF et al. 1977). Die Lektüre von FREIRE, ILLICH und NYERERE¹ wie auch der deutschen Autoren (vgl. etwa SENGHAAS 1977 und NUSCHELER 1974) vermittelt den Eindruck, daß „Modernisierung“ und „Humankapitalbildung“ bzw. die entsprechenden Theorien vor allem Instrumente wären, um die wirtschaftlich-politische Abhängigkeit der Drittweltländer durch die Zulieferung entsprechend qualifizierter Arbeitskräfte zu zementieren und die Ausbildung neuer, west- oder osthöriger *Power-Elites* zu fördern.

Der empirische Nachweis dieser vorherrschenden Tendenz der Bildungspolitik der Industrieländer gegenüber denen der Dritten Welt ist im wesentlichen geleistet und gelungen, wenn er auch aus ökonomisch-politischen Gründen in den bildungspolitischen Entscheidungsgremien der internationalen Organisationen und der Drittweltländer nicht verarbeitet wird. Diese folgen vielmehr weiterhin Strategien, deren Umsetzung das Elend der Massen nicht behoben hat, wohl aber einer Minderheit den Zugang zum individuellen und egoistischen *take off* mit Hilfe internationaler Bildungsinvestitionen ermöglichte. Aber der kritische Nachweis der Interessengebundenheit dieser Strategien an die Herrschaftsstrukturen der Industrieländer läßt wesentliche Fragen im Schatten der Betrachtung. So gilt dieser Beitrag einer gewissen theoretischen Erhellung der historischen und aktuellen Beziehung von Herrschaft und Bildung in der Dritten Welt: Er setzt die Erkenntnisse bisheriger kritischer und emanzipatorischer Analysen voraus, u. a. die von DIAS in diesem

1 „Ich glaube nicht, daß es eine internationale Erziehung geben kann, die die hintergründigen politischen und kulturellen Antagonismen zwischen verschiedenen Menschen außer acht läßt. Das ist für mich der entscheidende Punkt. Was heißt denn zum Beispiel internationale Erziehung in Kuba oder in den USA? Ist es vorstellbar, dabei an ein gleiches Programm und an gleiche Ziele zu denken? Aus der Sicht der Vereinigten Staaten geht es bei internationaler Erziehung genau um die Erhaltung der Überlebensbedingungen eines kapitalistischen Systems. Ich kann mir nicht vorstellen, daß eine kapitalistische Gesellschaft eine Form von internationaler Erziehung hervorbringt, die auf die Abschaffung des Kapitalismus zielt.“ (FREIRE 1979, unveröffentlichtes Manuskript) – „Das berufliche, politische und finanzielle Monopol der Wohlfahrtsbürokratie (für soziale Phantasie, Erfindungsreichtum) ist der tiefergehende Grund für die neuen Formen der Armut. Jedes einfache Bedürfnis, für das eine Antwort institutionell gefunden worden ist, hat eine neue und unvorhergesehene Qualität von Armut im Gefolge. Vor zehn Jahren war es in Mexiko üblich, im eigenen Haus zu sterben und von seinen Freunden begraben zu werden. Nur die Bedürfnisse der Seele wurden von institutioneller Seite, der Kirche, betreut. Dasselbe Phänomen ist heute ein Zeichen von Armut oder überdurchschnittlicher Privilegien. Tod und Sterben werden jetzt institutionell verwaltet.“ (ILLICH 1970, unveröffentlichtes Manuskript; vgl. auch ILLICH 1971) – „Ein Mensch entwickelt sich, wenn er sich bildet – ganz gleich, was er lernt; er ‚wird‘ aber nicht entwickelt, wenn er lediglich Befehle von jemandem, der besser ausgebildet ist als er, ausführt ohne zu verstehen, warum diese Befehle gegeben wurden. Ein Mensch entwickelt sich, wenn er sich an einer freien Diskussion über ein neues Vorhaben beteiligt und wenn er an den daraus folgenden Entscheidungen teilhat – aber er ‚wird‘ nicht entwickelt, wenn er wie ein Herdentier in das neue Vorhaben hineingetrieben wird. Die Entwicklung dieses Menschen kann in der Tat nur von eben diesem Menschen allein bewerkstelligt werden; die Entwicklung des Volkes kann nur bewerkstelligt werden vom Volk.“ (NYERERE 1975, S. 15f.)

Heft, hält sie aber nicht für erschöpfend. Eine solche Ergänzung beginnt mit einfachen ökonomischen Betrachtungen (vgl. etwa BOHNET 1971, S. 50 ff., S. 81 ff.).

Der Prozeß der Modernisierung bedeutet ökonomisch den Übergang von regionaler, homöostatischer und vorwiegend ruraler Subsistenzwirtschaft zu nationaler und internationaler, hochgradig arbeitsteiliger Marktwirtschaft mit spiralhafter Entwicklung der agrarischen und manufaktuellen bzw. industriellen Produktion. Die Entfaltung der Produktivkräfte bedeutet ihrerseits die Öffnung der Schere zwischen Gebrauchswert und Tauschwert der Produktion der Drittweltländer und dies sowohl auf ihrem jeweiligen Binnenmarkt als auch – und vor allem – auf dem Weltmarkt: Der Marktwert der Drittweltproduktion agrarischer und mineralischer Produkte liegt unter ihrem Gebrauchswert in den Industrieländern. Gleichzeitig liegen die Weltmarktpreise für Industrieprodukte über ihrem Gebrauchswert für die Bedarfsdeckung der Produktion und des Konsums in den Drittweltländern.

Daraus resultiert die Schere zwischen der steigenden wissenschaftlich-technischen Kompetenz und ökonomischen Macht der privat- oder staatskapitalistischen Industrienationen gegenüber der wachsenden wirtschaftlichen Marginalisierung und politischen Abhängigkeit der Drittweltländer. Dieses Machtgefälle nimmt dauernd zu, weil sich der verfügbare Reichtum (das Mehrprodukt) in der Verfügungsgewalt der Machteliten der Industrienationen anhäuft und deren wissenschaftlich-technologische Überlegenheit verfestigt. Dieser Prozeß drückt sich u. a. in der Aus- und Aufrüstung der Drittweltländer durch die Machteliten der Industrienationen aus. Damit vertieft sich auch die Kluft zwischen der wissenschaftlich-technologischen Dynamik der Industrieländer und der vornehmlich rezeptiven und unproduktiven Assimilation ihrer Ergebnisse in den Schulen, Universitäten und ökonomisch-politischen Zentren der Dritten Welt.

Die Machteliten in der Dritten Welt selbst, die einen gewissen Grad wissenschaftlich-technischer Kompetenz mit Hilfe kopierter Bildungs- und Planungsorganisation erworben haben, zementieren damit ihre Abhängigkeit nach außen und ihren Machtanspruch nach innen. Gerade durch den Bildungsprozeß entfernen sie sich ökonomisch, sozial und kulturell immer weiter von den bäuerlichen und städtischen Massen. Diese sind ihnen um so stärker ausgeliefert, je mehr die neugebildeten einheimischen Machteliten diese „kopierte“ Modernisierung vorantreiben. Praktisch vertieft sich die Kluft zwischen Mächtigen und Abhängigen, weil die effektive Kompetenz als Voraussetzung für die gesellschaftliche und individuelle Produktionsleistung sich zunehmend bei den Machteliten konzentriert, seien diese die neue Kompradorenbourgeoisie oder national-revolutionäre Militäreliten. Im allgemeinen haben sich auch letztere als unmotiviert und unfähig erwiesen, diese Kompetenz an die abhängigen Massen weiterzugeben bzw. eine der arbeitenden bäuerlichen und städtischen Bevölkerung adäquate Kompetenz zu entwickeln.

Gleichzeitig vertieft sich durch den technisch-ökonomischen Transfer der Produktions- und Konsumweisen der Industrieländer in die Dritte Welt dort die Kluft zwischen Stadt und Land, zwischen den „neuen“ Bedürfnissen und den traditionellen Möglichkeiten, sie zu befriedigen. In der Stadt – mit ihren importierten Lebensweisen, ihren Ideen und technischen Medien – entfalten sich Bedürfnisse der Massen weit schneller als die materiellen Möglichkeiten des Konsums. Die Stadt bietet auf dem Sektor des Konsums und der zwischenmenschlichen Verhältnisse eine Vision des „modernen“ Lebens, aber nur eine dünne Machtelite lebt entsprechend dieser Vision, während die Masse der Menschen in Stadt und Land ihr Elend gerade durch die kollektive Unmöglichkeit und individuelle Inkom-

petenz erfährt, die Güter und Dienstleistungen selbst zu erstellen, die diese Vision zur eigenen Wirklichkeit werden ließe².

Die Schere zwischen Land und Stadt öffnet sich auch deshalb, weil die traditionelle ländliche Produktion für den Eigenbedarf der Produktion für den Weltmarkt geopfert wird. Die sich schnell erweiternden Bedürfnisse der mittellosen Massen, die sich an der Bedürfnisstruktur der Industrienationen orientieren, stehen dann einer binnenwirtschaftlichen Produktionsstruktur gegenüber, die nicht einmal die elementarsten Bedürfnisse nach Nahrung, Unterkunft, medizinischer und kultureller Versorgung befriedigen kann.

Zusammengefaßt läßt sich feststellen: Die Schere zwischen individuellen und kollektiven Bedürfnissen einerseits und den ökonomisch-sozialen Voraussetzungen zu ihrer Befriedigung öffnet sich in den Ländern der Dritten Welt weit schneller als in den Industrienationen. Damit aber wächst dort das absolute wie das relative Elend sowohl in seinen physischen Dimensionen (Ernährung, Unterbringung, Gesundheit) wie auch in seinen psychischen (Desorientierung durch das Zerbrechen tradierter Wert- und Normsysteme, durch zunehmende Inkompetenz der arbeitenden Bevölkerung gegenüber den Anforderungen der ökonomischen, sozialen und politischen Entwicklung).

Es hieße, die Augen vor der Wirklichkeit zu verschließen, wenn man diese Entwicklung als das alleinige Ergebnis der privatkapitalistisch-oligopolistischen Produktions- und Verkehrsformen Nordamerikas, Westeuropas und Japans und aus ihrem imperialistischen Ausbeutungsinteresse ableiten wollte. In der Tat verläuft die oben skizzierte Entwicklung in Drittweltländern mit ökonomisch-politischer Abhängigkeit vom Westen und denen, die ein Bündnis mit den Industrienationen des „realen Sozialismus“ eingegangen sind, in auffallend ähnlicher Weise. Die Programme der Machteliten, die durch den antiimperialistischen Kampf in die Schlüsselpositionen ihrer Gesellschaften gekommen sind – mögen sie religiös-sozialistisch, leninistisch oder sozial-demokratisch orientiert sein – bewirken frappierend ähnliche Phänomene des ökonomisch-sozialen und kulturellen Umbruchs, wie die, die von der Kompradorenbourgeoisie oder von Militärs halbfeudaler Provenienz mit der Unterstützung des westlichen Imperialismus entworfen wurden. Unleugbar ist das Bestreben der einen wie der anderen, den Prozeß der Modernisierung voranzutreiben und eine gewisse nationale Identität und Autonomie zu erreichen. Damit vertiefen sich aber gerade die oben aufgeführten Tendenzen der Entstehung von Machteliten, die Kapital, Technologie, *Know-how* und Ideologien importieren und assimilieren und Modernisierung nach amerikanischem oder sowjetischem Muster von oben nach unten dekretieren. Viet-Nam wie Indonesien, Cuba wie Brasilien, Angola wie Zaire – sie alle versuchen gleichermaßen sich die materielle und ideelle Produktionsweise der Industrieländer anzueignen. Überall führt dies notwendigerweise zur Zerstörung traditioneller Produktions- und Verkehrsverhältnisse, unabhängig davon, ob der Prozeß von revolutionären oder von imperialismushörigen Machteliten in Gang gesetzt wurde. Im einen wie im anderen Typ

2 „... in den Entwicklungsgesellschaften gibt es, genau genommen, weder die Kapitalquellen, über welche die frühkapitalistischen Staaten verfügten (innere und äußere Exploitation), noch die traditionelle akkumulierende Klasse (Bourgeoisie) ... Die in Frage kommende Oberschicht vieler Entwicklungsländer hat zu sehr (und notwendigerweise) die Tendenz, die jeweils erzielten Profite entweder direkt zu konsumieren, um so ihren Lebensstandard dem der ehemaligen Herren anzugleichen, oder aber sie ins kapitalistische Ausland zu transferieren ...“ (GÄNGE/REICHE 1971, S. 257) – Zur Problematik der Entwicklung der Bedürfnisstruktur in der Dritten Welt vgl. SIMSON 1978 und SCHWEFEL 1978.

der Drittweltgesellschaft sind diese Eliten mit öffentlichen und privaten Privilegien ausgestattet, von denen eines der wesentlichen der Zugang zu Informationen und Bildung ist. Es muß illusionslos festgestellt werden, daß die Eingliederung der Völker der Dritten Welt in das ökonomische, politische und kulturelle Geflecht der Weltgesellschaft nicht von den manifesten oder latenten Bedürfnissen der überwiegend agrarischen Massen, sondern von den Interessen und Vorstellungen der alten oder neuen Machteliten gesteuert wird. Dabei verschlingt die Eroberung und Absicherung dieser Machtinteressen einen unverhältnismäßig hohen Anteil des Sozialprodukts in doppelter Form: einmal durch eine statusorientierte Bildung, ein andermal durch den aufgeblähten bürokratischen Apparat für Rüstung, Militär, Polizei und Verwaltung.

Das Herausstellen dieser fundamentalen Gemeinsamkeiten bedeutet selbstverständlich nicht die Gleichsetzung der national-revolutionären und der halb-feudalen bzw. neo-imperialistischen Eliten. Die Brutalität der Unterdrückung zu Somozas Zeiten in Nicaragua darf mit der in Kambodscha nicht nur von der gemeinsamen Unmenschlichkeit ihrer Erscheinung aus betrachtet werden, die Entwicklungspolitik Algeriens darf nicht gleichgesetzt werden mit der Marokkos, die Revolution Kubas nicht mit dem Militärfaschismus Argentiniens, Brasiliens oder Chiles. Der revolutionäre Antiimperialismus hat die furchtbarsten Probleme, die der Imperialismus aufgeworfen hat, Hunger, Ausbeutung, Hoffnungslosigkeit und Zerstörung der tradierten Sozialbeziehungen zwar nicht gelöst, aber die Voraussetzung für ihre Lösung geschaffen, während der Imperialismus durch Verhinderung der Agrarreform, Unterordnung der Wirtschaft und Politik unter die Interessen des kapitalistischen bzw. „sozialistischen“ Weltmarktes ihre Überwindung verhindert. Dennoch ergeben sich wahrhaft fundamentale Gemeinsamkeiten aus der Explosion der Produktionsweisen und der Produktivkräfte, die von den MOBUTUS genauso in Anspruch genommen werden müssen wie von einem NYERERE, gerade weil die jeweilige Macht nur über Assimilation bzw. Entwicklung moderner Produktionsweisen erobert und bewahrt werden kann. Damit verquicken sich in dichotomischem Gewand in der Dritten Welt und gerade bei den Machteliten die Funktionen rationaler, fortschrittlicher und demokratisch-emanzipatorischer Vorhut mit denen des Klassen- oder Gruppenegoismus, der den Massen die „Kultur des Schweigens“ (FREIRE) aufzwingt.

Gerade dieser Doppelcharakter der Machtelite und insbesondere ihrer Modernisierungs- und Bildungspolitik kommt in den meisten kritischen Analysen nicht klar genug zum Ausdruck. Selbst eine so überzeugende und umfassende Analyse wie die von DIAS in diesem Heft zeigt hier einen blinden Fleck, wenn es darin heißt: Zu beobachten ist ein „überproportionales Anwachsen von Privilegien der oberen und mittleren Schichten . . . , da die technologisch-bildungsökonomische Manpowerbedarfsplanung *ohne grundlegende gesellschaftliche Strukturveränderungen* [Hervorhebung hinzugefügt] vorgenommen wurde. Da die Macht-Status- und Geldhabenden die Möglichkeit erhielten, wirtschaftliche und politische Institutionen – darunter Erziehung – zu ihren Gunsten zu manipulieren, ist zu erwarten, daß zusätzliche Investitionen – die auch von den Armen mitfinanziert werden – sich einseitig zu Gunsten der ‚Power-Eliten‘ auswirken werden.“

Nun haben aber Kuba und Nord-Korea, Algerien und Tansania, Sambia und Angola, Süd-Jemen und Viet-Nam – um nur einige zu nennen – „grundlegende gesellschaftliche Strukturveränderungen“ in national-revolutionären Prozessen vorgenommen, so daß sich dort eigentlich die Modernisierungsbestrebungen nicht in der „Manipulation zu Gunsten der Power-Eliten“ auswirken dürften. Es stellt sich aber auch dort die Frage, ob nicht

trotz „grundlegender gesellschaftlicher Strukturveränderungen“ in diesen Ländern – der ökonomische, kulturelle und politische Aufwand, „der von den Armen mitfinanziert wird“, erstrangig der neuen Machtelite und der Absicherung ihres Führungsanspruchs zugute kommt. Geht die faktische *Entmachtung der Abhängigen* nicht auch dort Hand in Hand mit der Entstehung technischer Eliten, mit der unerläßlichen Investition in die ökonomische Infrastruktur? Macht nicht auch dort, trotz revolutionärer politischer Veränderungen, die Eingliederung in die weltwirtschaftliche Kooperation und Konkurrenz Bildung und Erziehung zu einem sozial selektiven Mechanismus, der sich von emanzipatorisch-demokratischen Zielsetzungen in der Praxis brutal abhebt (vgl. LEYS 1977)?

Die hier nur angedeuteten Tendenzen der Entwicklung in Drittweltländern haben tiefgehende Konsequenzen für Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung im Weltmaßstab. Es kann für eine theoretische Bewältigung der Bildungsproblematik der Dritten Welt nicht genügen, die katastrophalen Folgen des universalen Umbruchs nur der Herrschaftsform des Imperialismus zuzuschreiben, ohne sich an die Wurzeln der Verbindung vorzugraben, die zwischen Herrschaft und Modernisierungskompetenz besteht. So bedeutende Bildungstheoretiker wie FREIRE und ILLICH schärfen zwar den Blick für das zweckrationale Herrschaftsinteresse der imperialistischen Modernisierung, aber im Grunde weisen sie keinen Weg zu seiner Überwindung auf, weil sie die Gründe des Elends allein den Produktions- und Herrschaftsverhältnissen zuschreiben, ohne diese mit der weltweiten Explosion der Produktionsweisen, also mit dem Umbruch der Produktions-, Verkehrs- und Lebensverhältnisse durch Wissenschaft und Bildung der herrschenden Industriekultur selbst in direkte Verbindung zu setzen. Der Imperialismus ist der grausame Agent dieses Umbruchs, aber eben nur sein vorläufiger Agent, der eine materielle und kulturelle Revolution von solch gewaltigem Ausmaß auslöst, daß die eigentlichen Probleme erst dort voll sichtbar werden, wo radikale, politisch-soziale Revolutionen sie freilegen³. Es kann nicht genügen, die ökonomisch-kulturelle Mutation unserer *einen* Welt allein vom Blickfeld wie die, die von der Kompradorenbourgeoisie oder von Militärs halbfeudaler Provenienz einer Bildungsphilosophie aus zu betrachten, die ihre bildungspolitischen Konsequenzen nur aus den Formen der imperialistischen Herrschaft ableiten und gerade dadurch eine radikalkritische Infragestellung des Kulturtransfers verhindert bzw. den Weg zu seiner Überwindung zumindest nicht konkret öffnet. Schließlich beruht die „Kultur des Schweigens“ nicht nur auf dem Herrschaftsmonopol der Gebildeten, sondern ebenso auf deren Perspektivlosigkeit, also der „Sprachlosigkeit“ der herrschenden Bildungsideen gegenüber den Problemen, die die technisch-wissenschaftliche Kultur im Weltmaßstab erzeugt. Die „Kultur des Schweigens“ ist auch die der Sprachlosigkeit bzw. des phrasenhaften Nicht-Sagens der Gebildeten, ob sie nun im Interesse der Herrschaft oder der Revolution argumentieren. darum können ILLICH und FREIRE, CHE GUEVARA und MAO TSE TUNG, NYERERE und CABRAL bestenfalls Wegbereiter einer kritischen Pädagogik sein, nicht ihre Leitdenker.

Meiner Meinung nach muß NUSCHELER (1978, S. 26) im folgenden Punkt vollzugestimmt werden: „... ich stimme nicht in das übliche Requiem auf die modernisierungstheoretische

3 „Hier stellt sich nun die Frage, ob nicht jenseits konkurrierender Gesellschaftsordnungen oder einer besonderen kapitalistischen oder sozialistischen Modernitätsteleologie ein allgemeiner verpflichtender Satz von Zielen und Verhaltensnormen notwendig ist, um überhaupt eine agrarische oder industrielle Entwicklung einleiten und vorantreiben zu können.“ (NUSCHELER 1978, S. 32)

Leiche ein . . . und lasse mich nicht davon abhalten, die Modernisierungstheorien nach brauchbaren analytischen und therapeutischen Elementen abzuklopfen. Wenn diese Bankrotterklärung [sc. der Modernisierungstheorie] forsch-lapidar damit begründet wird, die Modernisierungstheorien seien widerlegt“ [ich würde hinzufügen: oder sie hätten den zerstörerischen und zynischen Charakter macht- und profitverschleiender Ideologien, E. J.], „dann muß ich den Verdacht haben, daß hier mit progressiv erscheinenden Kraftworten das Unvermögen zur differenzierenden Auseinandersetzung verdeckt wird“⁴. Die „notwendige Zunahme an Rationalität“ (NUSCHELER) bedeutet zwar, daß die „Schule die Tugenden der Industriegesellschaft ins Gehirn prügelt: Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Fleiß, Disziplin und Verantwortung, Organisationstalent, Sauberkeit und Ordnung. Schule schafft so ein neues Verhältnis des Menschen in den Entwicklungsländern zu sich selbst: er entdeckt sich als Einzelner, Selbstverantwortlicher, der sich durch Leistung in seiner Gesellschaft durchzusetzen hat“ (BOSSE 1977, S. 58), aber dies „Prügeln ins Gehirn“, eben jener „Tugenden“, auf denen die „notwendige Zunahme an Rationalität“ ebenso beruht wie der Ausbruch irrationaler Verzweiflung der Massen, bildet eine Minderheit heran, die die Voraussetzungen mitbringt, eine kompetentere neue herrschende Klasse zu bilden. Es ist gerade dieses Ineinandergreifen von weltweitem Triumph rationalistischer, technisch-wissenschaftlicher Kultur und Bildung und der Geburt neuer, höchst inhumaner Herrschaftseliten, die den Umbruch von den traditions- zu den evolutionsorientierten Gesellschaften unserer Welt in all ihren Teilen charakterisiert. Eine an der Rationalität und der Beherrschbarkeit von Natur und Mensch orientierte Erziehung und Bildung hat mit gesellschaftlicher Notwendigkeit die Ausbildung von Qualifikationen einer Minderheit zur Folge, die zu moderner, meist verstümmelnder Abhängigkeit der Mehrheit der arbeitenden Gesellschafter führt. Das klingt wenig zuversichtlich und resignativ – doch nur für den, der davon ausgeht, daß der Übergang „vom Reich der Notwendigkeit ins Reich der Freiheit“ in einem einzigen Sprung erfolgen kann.

Eine Bildungstheorie, die die Überwindung dieser gesellschaftlichen Bewegung bzw. ihrer ökonomisch-kulturellen Folgen zum übergreifenden politisch-didaktischen Ziel hat, darf diesen barbarisch erscheinenden Widerspruch von Entfaltung moderner Produktivkräfte und Zerstörung traditioneller Kommunikation und Identität nicht idealistisch verbrämen oder scheinradikal überspringen wollen. Sie muß im Gegenteil davon ausgehen, daß die Verflechtung der wirtschaftlich-sozialen und der kulturellen Entwicklung aller Teile unserer Welt zu einer nicht umkehrbaren Entfaltung materiell-psychischer Bedürfnisse bei den Massen der Arbeitenden führt, die deren eigentliche Bildungsmotivation ausmacht (und dies gerade unter den Bedingungen zweckrational organisierter Herrschaft und Macht und insbesondere über die wichtigsten wissenschaftlich-technischen Instrumente

4 Zuvor heißt es an der gleichen Stelle: „Es stellt sich also die Frage, ob die inzwischen übliche Pauschal- und Totalkritik an den Modernisierungstheorien nicht auch brauchbare oder gar unverzichtbare Theorieelemente zu verschütten droht und die angebotenen theoretischen Alternativen also nicht nur ihre Schwächen überwinden, sondern selbst wiederum neue Schwächen und Lücken hinterlassen. Daran muß die Frage anschließen, ob nicht durch eine Kombination von bisher rivalisierenden Entwicklungstheorien eine Synthese mit höherer theoretischer Erklärungskraft gefunden werden kann, die Modernisierungstheorien also in einer komplexen und zugleich kritischen Entwicklungstheorie aufgehoben werden können.“

und Qualifikationen, die diese Entwicklung steuern). Diese neuen Bedürfnisse laufen der Emanzipation (im Geiste der Aufklärung) gleichzeitig zuwider und befördern sie⁵.

Kuba und China haben unter Beweis gestellt, daß die Entfaltung der Bedürfnisse auf der Basis der modernen, rational-wissenschaftlichen Entwicklung der Wirtschaft und Gesellschaft vordergründig die Gesellschaft „den kapitalistischen Weg“ einschlagen läßt. Doch einerseits kann keine ideologische Mobilisierung die Verbindung von individualistisch-konkurrentiellen Anreizen und Modernisierung verhindern; andererseits entwickelt aber die Ausbildung solcher Bedürfnisse bei den Massen in ungeahnter Weise auch deren Fähigkeit zur Entfaltung der Produktivkräfte. Darum ist nicht „von den Bedürfnissen der unterdrückten bäuerlichen Massen“ in der Erziehung und Bildung auszugehen, sondern von den Bedürfnissen, die ihre Unterdrücker erst zu erzeugen im Begriff sind, d. h. von den Bedürfnissen einer hochgradig arbeitsteiligen, rational gesteuerten, wissenschaftlich-technisch entfalteten Gesellschaft.

Bildungstheorie in der Dritten Welt – wie in der unseren – hat mithin die Frage zu stellen und mit Hilfe empirischer Forschung schrittweise zu beantworten, welche Befähigung in bezug auf welche erst zu entwickelnden Bedürfnisse Erziehung und Bildung zu bewirken hat, welche Fähigkeiten und Kenntnisse notwendig sind, um den Gesellschaften als praktisch übergeordnete Einheiten und den Gruppen und Individuen, die sie bilden, den Ausgang aus der traditionellen und der imperialistischen Misere zu ermöglichen. Die Erstellung einer solchen Theorie ist ohne heftige Kontroversen, ohne mühselige Überprüfung der kulturpolitischen und pädagogischen Erfahrung, ohne Aneignung der gesellschaftswissenschaftlichen und pädagogischen Kultur der Industrienationen nicht möglich. Sie ist aber auch nicht möglich, wenn sie mit scheinradikaler Katastrophenangst und Horror vor dem menschlichen Elend angegangen wird. Davon waren die Intellektuellen der europäisch-amerikanischen Emanzipationsbewegung schon einmal erfaßt – zu Beginn des Industriezeitalters –, und zu Recht provozierte dies den VOLTAIRESchen Sarkasmus gegen das ROUSSEAUSche Menschenbild. Die Menschenrechte – und damit die humane Erziehung – werden ihrer Durchsetzung nicht durch das Jammern über ihre tägliche zynische

5 „Wie schon Zawadzki und Lazarsfeld gezeigt haben, verhindert die ausschließliche Beschäftigung mit dem physischen Überleben . . . , daß sich ein Zusammengehörigkeitsgefühl und ein Konsens über gemeinsames politisches Handeln entwickelt; beides ist aber notwendig, wenn sich ein revolutionäres Bewußtsein bilden soll. *Armut macht mitnichten Revolutionäre aus den Menschen* . . . Ein revolutionäres Bewußtsein erfordert die beständige, habitualisierte, aber dynamische Erwartung, daß die grundlegenden Bedürfnisse immer besser befriedigt werden können; angefangen mit rein physischen Bedürfnissen (Nahrung, Kleidung, Wohnung, Gesundheit und Sicherheit für Leib und Leben) über soziale (affektive Bindungen an Familie und Freunde) bis hin zu den Bedürfnissen nach Menschenwürde und Gerechtigkeit.“ (DAVIES 1969, S. 401; Hervorhebung hinzugefügt) – „Es ist in der Tat nachweisbar, daß nicht das Elend an sich emanzipatorisch wirkt, sondern erst die materielle Möglichkeit, es durch die Entfaltung der gesellschaftlichen Produktivkraft als überwindbar anzusehen. Dazu gehört mithin ebenso die Entfaltung der historisch entwickelten Fähigkeiten der herrschenden Klassen, durch neue Technologien und Organisationsformen der abhängigen Arbeitskraft die geistige und materielle Produktion auf eine höhere Stufe zu heben, wie auch das Bewußtsein der Abhängigen, daß sie selbst ohne ihre Herren diese Fähigkeiten entwickeln und anwenden können. Die Entwicklung dieses Bewußtseins ist die Folge von Erziehung und Bildung im Schoß der jeweiligen Herrschaftsverhältnisse und ihrer dominanten bzw. kritischen Ideologien . . . Wir behaupten, daß in relativ kurzer Zeit die Entwicklung des Bewußtseins mehr zur Entwicklung der Produktion beiträgt als der materielle Anreiz . . .“ (CHE GUEVARA 1969).

Verletzung nähergebracht, sondern ausschließlich über die rationale Analyse ihrer Voraussetzungen und durch die mühseligen praktischen Versuche, die Menschen zu befähigen, sie als Bedürfnis zu erfahren und selbst darum zu kämpfen.

Literatur

- BOHNET, M. (Hrsg.): Das Nord-Süd-Problem. München²1971.
- BOSSE, H.: „Die ‚weiße Schule‘ macht die Afrikaner krank“. Westliche Bildung in einer fremden Kultur. In: Materialien zur Politischen Bildung 5 (1977), H. 4, S. 54–59.
- CABRAL, A.: Die Revolution der Verdammten. Berlin 1974.
- CHE GUEVARA, E.: Ökonomie und neues Bewußtsein. Berlin 1969.
- DAVIES, J. C.: Eine Theorie der Revolution. In: ZAPF, W. (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels. Köln/Berlin 1969, S. 484–499.
- ENGELS, F.: Brief an Bloch. In: MARX, K./ENGELS, F.: Ausgewählte Schriften. Bd. 2. Berlin (DDR) 1953, S. 456f.
- FREIRE, P.: Ökonomisches und ökologisches Lernen – ein Gespräch mit Skripad Dabholkar und Paolo Freire. Unveröffentlichtes Protokoll des „Workshop ‚Science for Development‘“. Gesamthochschule Kassel, Fachbereich Internationale Agrarwirtschaft, Kontaktstudienzentrum Witzenhausen, 5–7. März 1979.
- GÄNG, P./REICHE, R.: Dörfer und Städte und Weltrevolution. In: BOHNET 1971, S. 246–264.
- ILLICH, I.: Vortragsmanuskript für eine internationale Konferenz zum Thema „Jugend und Entwicklung“. Salzburg, Mai 1970.
- ILLICH, I.: Bildungsanleihe – ein Tropfen, der den heißen Stein erhitzt. In: BOHNET 1971, S. 197–205.
- HANF, T./AMMAN, K./DIAS, P./FREMEREY, M./WEILAND, H.: Erziehung – ein Entwicklungshindernis? In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977), S. 9–33.
- LEYS, S.: Chinesische Schatten. In: Merkur 31 (1977), S. 875–891.
- NUSCHELER, F.: Formen, Wirkweisen und Indikatoren von Abhängigkeit. In: Handbuch der Dritten Welt. Bd. 1. Hamburg 1974, S. 139–161.
- NUSCHELER, F.: Modernisierung – Entwicklung – Industrialisierung. In: Grundprobleme der Entwicklungsländer (II), Vortragsreihe des Akademischen Auslandsamtes der TU Berlin, TUB-Dokumentation aktuell 3 (1978), S. 26ff.
- NYERERE, J.: Freiheit und Entwicklung. (texte 10.) A. G. ev. Kirchen in Deutschland. Stuttgart 1975.
- SCHWEFEL, D.: Grundbedürfnisse und Entwicklungspolitik. In: Entwicklung und Zusammenarbeit 19 (1978), H. 6, S. 5–8.
- SENGHAAS, D.: Weltwirtschaftsordnung und Entwicklungspolitik. Frankfurt/M. 1977.
- SIMSON, U.: Bedürfnisorientierung in der Entwicklungspolitik. In: Entwicklung und Zusammenarbeit 19 (1978), H. 6, S. 3–4.