

Treml, Alfred K.

Sozialer Wandel und Erziehungssystem

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 12 (1989) 4, S. 26-31



Quellenangabe/ Reference:

Treml, Alfred K.: Sozialer Wandel und Erziehungssystem - In: *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik* 12 (1989) 4, S. 26-31 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-242621 - DOI: 10.25656/01:24262

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-242621>

<https://doi.org/10.25656/01:24262>

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

Digitalisiert

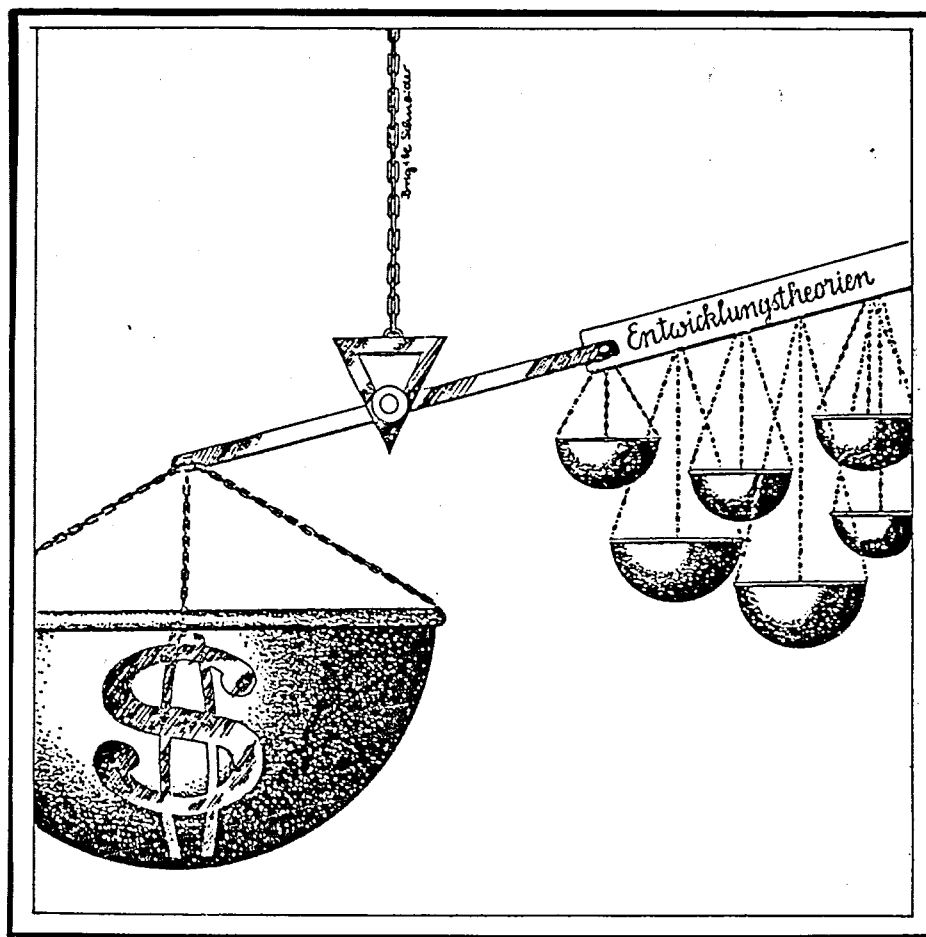
Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

4



Entwicklungstheorie - Entwicklungspädagogik II
Verwicklung von Entwicklung

ZEP 4

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

12. Jahrgang, Dezember 1989

Inhalt:

Hartmut Elsenhans
Krise der Entwicklungstheorie

2

Asit Datta
Bildung. Am Beispiel Bangladesh

8

Asit Datta / Doris Malkanekar
Das koloniale Bildungswesen. Am Beispiel Indiens

12

Gilberto Calcagnotto
Brasilien: Krisen eines Landes
an der Schwelle zu neuen Abhängigkeiten

14

Bade Onimode
Alternative für Afrikas Entwicklung

18

Jayanta Bandyopadhyay
Über die Notwendigkeit einer Wissenschaft im Interessedes Volkes

22

Alfred K. Tremml
Sozialer Wandel und Erziehungssystem

26

Arno Schöppe
Totgesagte leben länger

32

Alfred K. Tremml
Die DDR als Lernprozeß?

35

Dagmar Greitemayer
Entwicklung der Beziehungen zwischen der BRD und der DDR
als Chance für einen Lernprozeß

36

Rezensionen

38

Informationen

11 und 41

Editorial

„Alles hängt mit allem zusammen“ — ist ein beliebter Spruch der Pädagogen. Pädagogik ist keine eigenständige, sondern eine Bezugswissenschaft, sagen die anderen, die „reine“ Wissenschaften vertreten. Darin sehen sie die Schwäche dieser Wissenschaft. Dies ist zugleich auch die Stärke der Pädagogik, weil die Probleme dieser Welt nicht zerteilt in Einzelwissenschaftsdisziplinen erscheinen, folglich sind diese Probleme auch nicht durch sie unabhängig voneinander zu lösen. Solange wir den Gesamtzusammenhang nicht erkennen, werden wir allenfalls Symptome kurieren, nicht die Ursachen. Die Bereiche Ökonomie und Ökologie, menschliche Beziehungen und Entwicklung sind Beispiele dafür. Was die Welt im Inneren zusammenhält, dies zu begreifen und anderen vielleicht deshalb verständlich zu machen, war seit jeher das Ziel der Pädagogik. Deshalb sind die großen Denker wie Sokrates und Gandhi zugleich auch große Pädagogen gewesen.

Nach den heftigen Auseinandersetzungen zwischen den Modernisierungs- und „Dependencia“-Theoretikern, Befürwortern der Grundbedürfnis-Befriedigung, Abkopplung und Self-Reliance-Thesen vom Ende der 50er bis zur Mitte der 70er ist die entwicklungstheoretische Diskussion fast eingeschlafen. Obgleich es Anzeichen dafür gibt, daß man in allen Lagern Abstriche gemacht hat (Senghaas z.B. ist schon längst von seiner Abkopplung abgerückt, und der vehementeste Modernisierungsbefürworter, die Weltbank, spricht mittlerweile wie selbstverständlich von Armutsbekämpfung, ländlicher Entwicklung usw.). Es findet jedoch keine Diskussion mehr statt.

Erfreulich ist deshalb, daß die Zeitschrift „blätter des iz3w“ (Heft 154 und 156) versucht hat, die Diskussion wiederzubeleben. Dort haben sich nur die Einheimischen zu Wort gemeldet (Menzel, Hurtienne, Messner). Auch bei den früheren Diskussionen — mit der Ausnahme von Dependencia — waren die westlichen Theoretiker immer federführend. Dies haben wir zum Anlaß genommen, drei Wissenschaftler aus der Dritten Welt (aus Indien, Nigeria und Brasilien) zu bitten, deren Sicht der Dinge darzustellen. Nicht aus Proporzgründen, sondern als Ergänzung oder als Gegenposition nimmt Hartmut Elsenhans in diesem Heft Stellung.

Asit Datta

Sozialer Wandel

Alfred K. Tremel

Sozialer Wandel und Erziehungssystem⁽¹⁾

In welchem Verhältnis steht das Erziehungssystem zum sozialen Wandel? Diese Frage ist eine etwas offenere Formulierung einer anderen, nämlich: Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? Beide Formulierungen umschreiben im Kern das entwicklungspädagogische Problem *sui generis*, wenn Entwicklungspädagogik die pädagogische Reaktion auf die Entwicklungsatsache der Gesellschaft ist. Im folgenden wird eine Bestandsaufnahme versucht.

1. Forschungsstand in der Allgemeinen Pädagogik

Unsere traditionelle Ausgangsfrage „Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden?“ ist seit alters her häufig formuliert und beantwortet worden. Es werden 3 klare und eindeutige Antworten gegeben: ja, nein und jein (vgl. Tremel 1972).

„Ja“ sagen die „pädagogischen Optimisten“, angefangen von Comenius bis hin zum Club of Rome. Erziehung leistet einen wichtigen und unverzichtbaren Beitrag zur Gesellschaftsveränderung — und das heißt natürlich in der Moderne immer auch: Gesellschaftsverbesserung. Sie ist hier sozusagen der Motor des sozialen Wandels. So wie die nichtsprachliche Umwelt des Menschen durch Technik verbessert werden kann, so muß und kann die sprachliche Umwelt des Menschen (sprich: die Gesellschaft) durch Erziehung verbessert werden. Technik und Erziehung sind die beiden zentralen Medien der Modernisierung der Welt und der Verbesserung der Natur: der äußeren Natur und der gesellschaftlichen Natur des Menschen.

„nein“ sagen die „pädagogischen Pessimisten“, „um Gottes willen nein!“, ja sie haben häufig nur Spott für die sog. „pädagogischen Allmachtsphantasien“ der pädagogischen Optimisten übrig. — Dilthey, Bernfeld, Elias, Luhmann/Schorr oder

Dauber — wie unterschiedlich auch die Personen und Theoriekontexte, einheitlich ist ihr Bekenntnis: „Erziehung ist kein Hebel zur Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse“ (Dauber): „In der gesamten gesellschaftlichen Evolution ist Erziehung nie Schrittmacher struktureller Transformationen gewesen, sondern jeweils auf sie gefolgt“ (Luhmann/Schorr). Die theoretischen Prämissen sind unterschiedlich, ist es bei Dauber eine diffuse (Illich-) Kritik formaler Institutionen und formaler Erziehung, so ist es bei Luhmann/Schorr eine systemtheoretische Gesellschaftstheorie, in der das moderne Erziehungssystem als ein Subsystem der Gesellschaft erscheint, einer Gesellschaft, die als funktional-differenzierte Weltgesellschaft prinzipiell komplexer ist und allein schon deshalb nicht mehr durch Planung (Bildungsplanung) gesteuert werden kann.

„Jein“ sagen die „pädagogischen Differenzierer“, wie ich sie bezeichnen will, weil das Grundmotiv ihrer Antwort in der Regel der Hinweis auf die Komplexität der Frage ist und sie deshalb eine differenziertere Antwort versuchen. Sie kann z.B. folgende Logik haben:

- weder noch
- sowohl-als-auch
- ja, aber
- nein, aber
- wir wissen es nicht so genau (weil es „erhebliche methodologische Schwierigkeiten“ bei der Überprüfung der

These gibt (Leschinsky/Roeder).

Nach dem Motto von Matth. 7,7 „Suchet so werdet ihr finden (was ihr wollt)“, können wir die pädagogische Tradition als Steinbruch für beliebige Thesen benutzen. Es ist deshalb ein Leichtes für eine be-

„Ja sagen die pädagogischen Optimisten, nein die pädagogischen Pessimisten und Jein die pädagogischen Differenzierer“

stimmte Position zu werben: indem alle Argumente und Namen angeführt werden, die dafür sind, und alle anderen, die dagegen sind, verschwiegen werden. Wenn das Ganze dazuhin noch rhetorisch und didaktisch geschickt verpackt wird, dürfte die Überzeugungsarbeit erfolgreich sein. So werden Meinungen selektiert, indem ihr Selektionscharakter — und damit ihre Kontingenz — verschwiegen wird. Augenzwinkernd gehen wir in der Regel häufig

so vor, denn tief in unserem Herzen haben wird das „tertium non datur“ gespeichert und glauben immer noch, daß es nur eine Wahrheit gibt, und das Gegenteil einer Wahrheit falsch und das einer Falschheit wahr sein muß. Ob das allerdings heute noch eine brauchbare Prämisse unseres Denkens ist, scheint eine offene Frage zu sein.

„...denn tief in unserem Herzen glauben wir immer noch, daß es nur eine Wahrheit gibt“

Für alle Positionen gibt es Argumente, begriffliche und theoretische Kontexte, die sie glaubwürdig machen. Und trotzdem erscheint uns die Widersprüchlichkeit der verschiedenen Positionen als ein intellektuelles *Ärgernis*. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, damit umzugehen:

1. Wir vermuten begriffliche Unsauberkeiten und Unklarheiten, einen inkonsistenten Gebrauch der benutzten Begriffe, verschiedene Theoriekontexte u. a. m., in diesem Falle könnten die unterschiedlichen Antworten auf unterschiedliche Fragen reagieren; von Widersprüchen könnte dann, weil unterschiedliche Bezugspunkte vorliegen, nicht die Rede sein.
2. Wir postulieren die Unmöglichkeit einer empirischen Überprüfung: Das hätte die Beliebigkeit jeder Antwort zur Folge, weil sie weder verifizierbar noch falsifizierbar ist.

Was Punkt 1 betrifft, lassen sich in der Tat viele Sünden feststellen, aber damit auch schon ausräumen. „Gesellschaft“, „sozialer Wandel“, „Erziehung“, „gesellschaftliche Veränderung“ — all das sind mehrdeutige und an den Rändern sehr vage und verfließende Begriffe, die schwer operationalisierbar sind. Je nachdem wie sie definiert werden, wird die Antwort variieren.

Was Punkt 2 betrifft, spricht in der Tat vieles dafür, daß eine empirische Validierung entweder überhaupt nicht oder nur schwer — d.h. mit einer Vielzahl von theoretischen Zusatzannahmen — möglich ist. Im strengen experimentellen Sinne kann die Frage empirisch nicht beantwortet werden, denn wir müßten zwei identische Gesellschaften isolieren und nur die eine Variable — nämlich Erziehung — verändern.

Schon diese Versuchsanordnung ist natürlich unmöglich und das in mehrfacher Hinsicht. Schon die Isolierung eines (möglichen) Einflußfaktors und das Außerkraftsetzen aller möglichen anderen ist ausgeschlossen, ganz zu schweigen von der experimentellen Isolierung zweier Gesellschaften.

Nur wenn wir weniger streng, nicht experimentell-statistisch an die Frage herangehen, werden wir vielleicht zumindest *plausible* Gründe für oder gegen die Ausgangshypothese finden. Und in der Tat finden wir ein solches nichtexperimentelles Experiment in realitas vor, wie gesagt: ein Experiment, das diesen Namen nur als Metapher verdient, weil es ohne wissenschaftliche Versuchsanordnung ausgekommen ist. Trotzdem ist es sehr interessant, denn man kann zumindest eine wissenschaftliche Begleitforschung feststellen.

2. Forschungsstand der Bildungsforschung mit der Dritten Welt

Im Anschluß an die Entkolonialisierung der sog. Dritte-Welt-Länder in Afrika, Asien und Lateinamerika in den 50er und 60er Jahren kristallisierte sich eine zentrale Hypothese unmittelbar heraus: Nach allgemeiner Überzeugung wurde die formale Erziehung als zentral für den Aufbau einer neuen — nachkolonialen — Gesellschaft angesehen. Die Ziele waren relativ eindeutig: nach einer jahrhundertlangen Kolonialisierung waren es primär gesellschaftliche Zielperspektiven, die über die formale Erziehung erreicht werden sollten:

schlagworthaft: politische Souveränität, demokratische Partizipation, Befriedigung der Grundbedürfnisse, Entwicklung — qua Modernisierung und d.h. vor allem ökonomische, aber sekundär dann auch kulturelle Entwicklung.

„Das Mittel, um diese Ziele zu erreichen, hieß Erziehung, genauer: Alphabetisierung“

Das Mittel, um diese Ziele zu erreichen, hieß Erziehung, genauer: *Alphabetisierung* der analphabetischen Bevölkerung. Alphabetisierung wurde als „Grundbedin-

gung für sozialen Wandel, für Wirtschaftswachstum, für das Funktionieren demokratischer Systeme und politische Stabilität“ (sinngemäß Dias 1980) betrachtet.

Dies schien einleuchtend nicht nur auf dem Hintergrund der eigenen Geschichte der Industriestaaten: ihrer Modernisierung ging — historisch gesehen — in der Tat die Alphabetisierung ihrer eigenen Bevölkerung voraus, der Industrialisierung die Industrieschule, die „Erziehung zur Industriosität“, wie sie im 18. Jahrhundert genannt wurde. Auch ein weiterer Grund sprach dafür: das Konzept des „Human-Kapitals“ ging davon aus, daß es neben den klassischen zwei Produktionsfaktoren „Arbeit“ und „Kapital“ einen dritten Faktor gibt, nämlich „Bildung“. Gerade für die entkolonisierten Staaten schien dieser dritte Produktionsfaktor zunächst der interessanteste zu sein, gab es in ihnen doch fast kein Kapital und fast keine Arbeitsplätze — aber viele, viele Menschen, ein bisher ungenütztes Potential an Menschen, die über Bildung sich und ihre soziale Umwelt entwickeln können.

Einer der wichtigsten Vertreter dieses Konzepts, nämlich Harbison, formulierte es recht treffend einmal so: „Das grundlegende Problem der meisten unterentwickelten Länder ist nicht die Knappheit natürlicher Ressourcen, sondern die Unterentwicklung der Human-Ressourcen. Deshalb muß ihre Hauptaufgabe im Aufbau ihres Human-Kapitals bestehen“ (zit. nach Dias a.a.O. S. 38).

Die Folge dieser „frohen Botschaft des Human-Kapitals“ war eine ungeheure Explosion der Bildungsausgaben in den neuen Staaten selbst, vor allem aber in Form technischer Hilfe (Bildungshilfe) von Geberländern. Die UNESCO begann schon Ende der 50er Jahre große Alphabetisierungskampagnen zu finanzieren, 1961 entwarf sie ein Programm für eine „Weltkampagne zur Bekämpfung des Analphabetismus“ mit dem Ziel, in der ersten Entwicklungsdekade von 1960-1970 die Hälfte der Erwachsenen unter 50 Jahren in den afrikanischen, asiatischen und lateinamerikanischen Mitgliedstaaten zu alphabetisieren. Auf dem schulischen Sektor sind drei internationale Chartas zur Entwicklung der Erziehungssysteme wichtig geworden: Karachi-Plan 1959/60, Addis Abeba-Plan 1961 und Santiago-Plan 1962.

In der Folgezeit wurde in erheblichem Umfange in den Bildungssektor investiert:

— Die technische Hilfe der OECD-Länder betrug anfang der 60 Jahre ca. 15 % der gesamten Entwicklungshilfe, Ende des Jahrzehnts war sie auf 30 % gestiegen, knapp über die Hälfte entfiel auf das Bil-

dungswesen (personell und finanziell). In absoluten Zahlen: 385 Millionen Dollar im Jahre 1960-800 Millionen Dollar im Jahr 1969 (Dias S. 36). Dazu kamen kirchliche und private Gelder, die in das Bildungswesen flossen (auch von Aktionsgruppen!), die kaum geschätzt werden können.

— Die einzelnen Staatshaushalte der Dritte-Welt-Länder bestanden bis zu 30 % aus Bildungsausgaben und verbrauchten bis zu 7 % des Nationaleinkommens.

In den Ländern expandierte linear gesehen der Bildungskonsum: Von 1950 bis 1965 ist die Zahl der Einschreibungen in den Primar- und Sekundarschulen und in den höheren Schulen um das Dreifache gestiegen. Die Zahl der beschulten Kinder und Jugendlichen stieg kontinuierlich in absoluten Zahlen.

Wir haben hier also gewissermaßen ein natürliches Experiment vor uns, bei dem es um die Verifizierung einer Hypothese ging, die relativ plausibel erschien. Interessant ist allerdings das Ergebnis, und das in zweierlei Hinsicht. Es ist einmal interessant hinsichtlich der *Eindeutigkeit des Ergebnisses* und zum anderen wegen des *Ergebnisses selbst*. Die vergleichende Bildungsforschung mit der Dritten Welt erarbeitete in den letzten 15 Jahren eine Fülle von Studien — davon viele empirische —, deren Ergebnis eindeutig ist: allein von 1960-1970 erschienen in deutsch über 655 Titel! So gesehen besitzt das Ergebnis angesichts der Komplexität und Globalität des Versuchs eine erstaunliche Validität.

„Das Projekt Entwicklung durch Erziehung oder Sozialer Wandel in der Dritten Welt durch formale Bildung ist gescheitert“

Das Ergebnis selbst besteht in der eindeutigen *Falsifikation* der Hypothese, also in der Widerlegung der zugrundeliegenden Vermutung. Anders formuliert: das Projekt „Entwicklung durch Erziehung“ oder „Sozialer Wandel in der Dritten Welt durch formale Bildung“ ist *gescheitert*. In seiner radikalsten Variante stellen die Studien die These auf, daß im Gegensatz zur ursprünglichen Vermutung Erziehung

nicht nur Entwicklung nicht in Gang brachte, sondern sogar hemmte: *Erziehung als Entwicklungshindernis* (vgl. z. B. Hanf et al. 1977).

„Die absolute Zahl der Analphabeten nahm weiter zu“

Die Dimensionen dieses Scheiterns sind keinen nationalen und keinen systemspezifischen Beschränkungen unterworfen: sie umfassen Erfahrungen in Afrika, Asien und Lateinamerika und sind indifferent gegen westliche oder sozialistischen Präferenzen. In den meisten Ländern wurden die festgelegten Ziele nicht erreicht. Die Analphabetenrate verringerte sich, die absolute Zahl der Analphabeten nahm jedoch — aufgrund des Bevölkerungswachstums — weiter zu. Bei erfolgreich Alphabetisierten stellten sich dysfunktionale Folgen ein: eine Mentalität, die auf Befriedigung von narzistischen bzw. egoistischen Ansprüchen, nicht auf den Anspruch der Befriedigung von Arbeit zielt; Reproduktion und Legitimation einer elitären Abgrenzung von den kulturellen und ökonomischen Wurzeln, denn diese sind anderssprachlich und primär landwirtschaftlich. Schulbildung in der Dritten Welt ereignet sich aber in der Regel in der Sprache der ehemaligen Kolonialstaaten und in einem formalen Bildungssystem dieser Staaten und das ist primär städtisch orientiert. Kurzum: die forcierte formale Bildung produzierte eine gesplante Persönlichkeit und damit ein gesplantes Volk, produzierte Differenzen und Disparitäten, wo es um die Bildung einer ganzheitlichen Gesellschaft ging.

Der über Bildungsplanung intendierte gesellschaftliche soziale Wandel wurde nicht erreicht. Über Erziehung konnte weder wirtschaftliches Wachstum noch kulturelle Entwicklung erreicht werden. Ja im Gegenteil: In den meisten Ländern der Dritten Welt hat sich die Erziehung als hemmender Faktor für die Entwicklung erwiesen, insbesondere für die Entwicklung der Landwirtschaft. Anstatt daß Erziehung die Gesellschaft revolutionierte, begünstigte sie die Reproduktion der gegebenen Disparitäten. Während die „gebildete“ Schicht sich an den Ansprüchen westlicher Gesellschaften orientierte, wurde die Kluft zum eigenen Volk — materiell und kulturell — größer. Eine vom Volk isolierte „power-Elite“,

bzw. „Staatsklasse“, „Staatsbourgeoisie“, bzw. „nationale Eliten“ bildeten sich, die parasitär die gesellschaftliche Entwicklung hemmte anstatt diese anzustoßen und zu befruchten. Diese an und für sich schon schlimme Entwicklung wurde noch verstärkt durch einen Diffusionsprozeß der Ansprüche auf das ganze Volk, die ihre eigenen Entwicklungsziele in der westlichen Modernität definierten. Während im alten Europa die eigenen gesellschaftlichen Entwicklungsziele zunehmend problematisiert und verworfen werden, blühte das eurozentristische Modernitätssyndrom als Folge von Erziehungsprozessen in der Dritten Welt auf.

Die Meinung, daß alles Neue gut ist, und alles Neue aus den Industrieländern kommt und alles Alte diesem Neuen zum Opfer gebracht werden muß, hat sich wie eine unaufhaltsame Lawine in der Dritten Welt verbreitet. Dieser frenetische Nachahmungstrieb ist eine weltweite Erscheinung (vgl. Enzensberger 1985) und er ist Folge einer subtilen Erziehung, deren schlimmstes Ergebnis der Mangel an Selbstbewußtsein und ein geradezu affischer und unkritischer Nachahmungstrieb eines, nämlich des westlichen, Fortschrittsmodells ist: „Die Idee fixe des Fortschritts wird von den Europäern und Nordamerikanern zunehmend in Zweifel gezogen; unangefochten herrscht sie nur noch in den Entwicklungsländern Asiens, Afrika und Lateinamerika. Die wahren Eurozentristen, das sind die anderen.“ (Enzensberger a.a.O., S. 42).

„Die Folge dieser Erziehung ist ein Mangel an Selbstbewußtsein und ein geradezu affischer und unkritischer Nachahmungstrieb“

Dieses deprimierende Ergebnis eines großen Bildungsexperimentes, das hier etwas pointiert formuliert wurde, ist relativ gut auch empirisch bestätigt worden Inkeles und Smith haben in einer umfangreichen Studie von 1984 mit Daten aus 6 Entwicklungsländern (Argentinien, Chile, Israel, Indien, Bangladesh und Nigeria) nachgewiesen, „daß die Erziehung ein sehr starker und unabhängiger Bestimmungsfaktor der individuellen Modernität ist. Erziehung bewirkt dies vor allem durch die Prä-

gung von neuen, modernen Haltungen und Werten, durch das Hervorbringen neuer Einstellungen und Verhaltensweisen und vor allem durch die soziale Organisation der Lernprozesse“ (zit. nach Dias a.a.O., S. 44). Das Modernitätssyndrom und dessen Diffusion in die letzten und verlassenen Winkel der Dritten Welt ist also Produkt von Erziehung, von formaler und nichtformaler Bildung. Wie ein Bulldozer der Weltgeschichte hat es sich über den Erdball ausgebreitet „und jede traditionelle Kultur plantiert“ (Enzensberger a.a.O., S. 41).

„Diese Erziehungs­miß­er­fol­ge sind Ergebnis von Erziehungsprozessen, aber nicht von Erziehungszielen“

Das aber bedeutet offenbar, daß durch Erziehung doch die Gesellschaft verändert wurde, wenngleich auch nicht in die intendierte Richtung. Dieses Ergebnis aber überrascht, denn ursprünglich ging man von einer engen Verbindung von Erziehung und sozialem Wandel aus; diese These wurde aber eindeutig in den siebziger Jahren in der Dritten Welt widerlegt. Erst aus dieser neuen Sicht erscheint die Widerlegung gleichzeitig als die Bestätigung der Ausgangsthese, wenngleich auch in einer anderen, schockierenden Variante. Offenbar korreliert formale und nichtformale Bildung eng mit der gesellschaftlichen Entwicklung; dafür sprechen nicht nur einzelne herausragende Beispiele — schließlich sind Frantz Fanon, Amíl Cabral, Mao Tse-tung, Nelson Mandela, Ghandi, Steven Biko, Che Guevara, um nur ein paar Beispiele zu nennen, durch das formale Schulsystem eines Dritte-Welt-Landes gegangen und — wenn man so will — Erziehungserfolge. Aber auch die Erziehungs­miß­er­folge, von denen schon die Rede war, bestätigen eigentümlicherweise diesen engen Zusammenhang, wenngleich mit der wichtigen Differenzierung, daß sie wohl Ergebnis von Erziehungsprozessen sind, aber nicht von Erziehungszielen.

Wie müssen wir dieses paradoxe Ergebnis interpretieren? Offenbar gibt es einen signifikanten Zusammenhang von sozialem Wandel und Erziehungssystem, aber dieser Zusammenhang ist offenbar bisher zu schlicht und zu monokausal interpretiert worden. Wollen wir mehr wissen als: daß

sozialer Wandel und Erziehung irgendwie zusammenhängen, dann müssen wir uns in einem letzten Teil zunächst einmal der Logik unserer Prämissen zuwenden, die wir in Anspruch nehmen, wenn wir von Erziehung sprechen.

3. Erziehung: säkularisierte Schöpfung oder Evolution?

Erziehung, seit es sie als *intentionale Erziehung* gibt, will absichtlich und mehr oder weniger planmäßig eine Wirkung bei Menschen erzeugen, die zuvor ausschließlich unabsichtlich und planlos, aber nicht weniger wirkungsvoll durch *funktionale Erziehung* geleistet wurde. Seit Erziehungsprozesse über Absichten, über Intentionen von personalen Subjekten gesteuert werden, muß die Einheit einer Differenz über theoretische Vorstellungen bestimmt werden, nämlich die Differenz von Lehren und Lernen. A.g. wie über Lehren und Lernen produziert werden kann, wird zu einem Problem, das Grundproblem der Didaktik, ja der pädagogischen Theoriebildung schlechthin.

Logisch gesehen gibt es folgende Möglichkeiten, diese Differenz zu korrelieren:

- es wird das gelernt, was gelehrt wird und sonst nichts;
- es wird das gelernt, was gelehrt wird und darüberhinaus noch anderes;
- es wird etwas anderes gelernt als das was über die Lehre intendiert war;
- es wird gelehrt, aber nichts gelernt;
- es wird gelernt, aber nichts gelehrt.

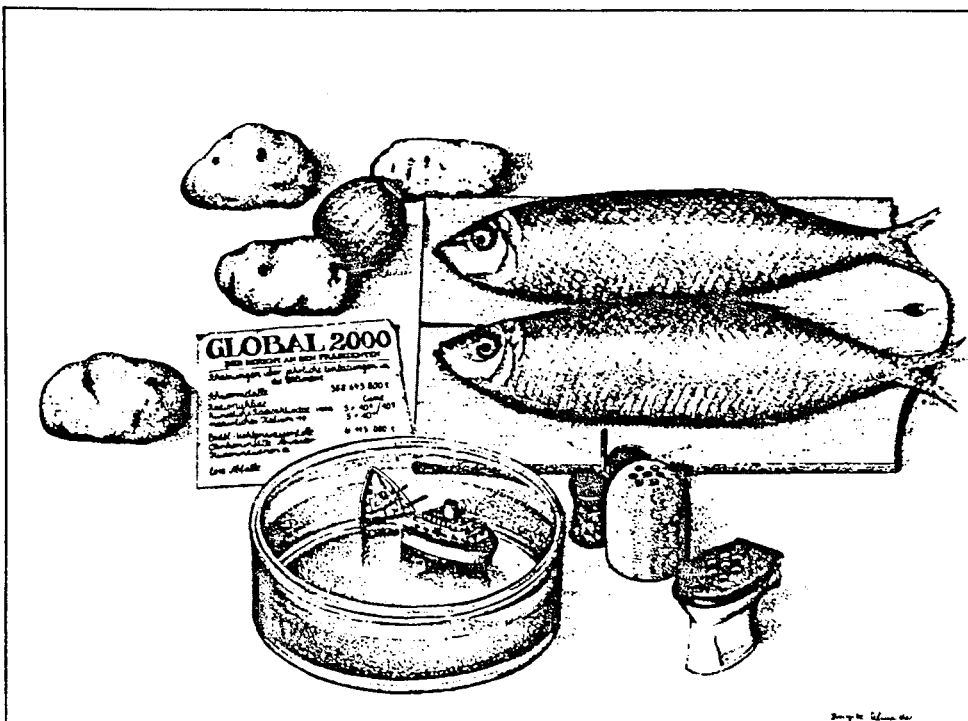
In der pädagogischen Tradition lassen sich seit der Antike zwei alternative Vorstellungen — idealtypisch — rekonstruieren, die

dieses Problem theoretisch lösen, die eine geht aus von der Seite des Lehrens, die andere von der des Lernens:

— Geht man von der Lehre aus, erscheint das Lernen als heteronomes Produkt und das Lehren selbst als autonomer *Prozeß des Herstellens*. Bei Aristoteles ist der Begriff der „poiesis“, des Herstellens und Veränderns eines natürlichen Objekts, etwa analog zu einem Schreiner, der aus einem Baum ein Brett formt. So wie das Interesse des Schreiners selektiv auf das Brett ausgerichtet ist, so ist das Interesse des Pädagogen auf die Absicht, das Ziel, das Erziehungsziel ausgerichtet; Nebenfolgen — etwa Holzspäne oder andere, nichtindendierte Lernprozesse, werden in der Regel selektiv ausgeblendet.

— Geht man vom Lernenden aus erscheint das Lernen als autonomes Produkt einer eigenen Leistung und das Lehren als heteronomer Versuch des Einflußnehmens. Lernen ist Selbstorganisation, also im Horizont von „autopoiesis“ angesiedelt und insofern er ein natürlicher Prozeß ist, wird er häufig analog zum natürlichen Wachstum — etwa einer Pflanze — interpretiert. Erziehung erscheint hier als *Wachstumsprozeß, als ein Prozeß des Reifens und Blühens*. Der Erzieher kann dies *fördern oder hemmen*, aber nicht „machen“ im Sinne von „poiesis“, so wie der ökologische Gärtner den Boden düngt, in dem die Pflanze *selbst* wächst.

Wir sehen, beide Vorstellungen von Pädagogik sind im Grunde Metaphern, einmal erscheint der Pädagoge als *Handwerker*, das andere Mal als *Gärtner* (vgl. Trembl 1989). Beide Metaphern sind schon alt, vermutlich so alt wie die Hochkulturen;



man findet sie schon vor 5000 Jahren in den Erziehungsvorstellungen der alten Ägypter. In der Moderne leben bis heute beide Vorstellungen fort, allerdings sehr ungleichgewichtig. *Dominant* wurde zweifelsohne die Poiesisvorstellung, und das nicht nur deshalb, weil unsere moderne Gesellschaft historisch im Dynamischwerden des (insb. oberitalienischen) Handwerks gründet und nicht in der lange Zeit religiös „gestoppten“ Landwirtschaft, sondern vor allem, weil der antike Poiesisgedanke sich mit dem aus der jüdisch-christlichen monotheistischen Religion kommenden *Schöpfungsmythos* mischte. Dieser aber war nicht nur in mehrfacher Hinsicht theoretisch anspruchsvoller als die handwerkliche Poiesisvorstellung, sondern liegt in seiner säkularisierten Fassung unserer Neuzeit schlechthin zugrunde. Die Analogie von Schöpfung im Sinne eines autonomen Produktionsprozesses einer Ordnung zur Erziehung ist offensichtlich.

„ So wie Gott den Menschen nach seinem Bilde schuf, so schafft der erziehende Mensch nach seinem Bilde den Educandus“

Beide Male ist zunächst ein *Subjekt* da, das ein zunächst nur geistiges *Bild* in ein wirkliches übersetzt und damit Wirklichkeit schafft. So wie Gott den Menschen nach seinem Bilde schuf, so schafft der erziehende Mensch nach seinem Bilde den Educandus. In der mystischen Wurzel des Bildungsbegriffes ist dieser Zusammenhang deutlich aufgehoben: In seiner säkularisierten Fassung wird nach der Imago-Dei-Theorie der Mensch zu einem „potenziellen Deus secundus, der die Verwirklichung in der Klärung des inneren Bildes findet“ (Röhrs in Röhrs (Hg.) 1968, S. XII).

Erziehung nach dieser Vorstellung ist eine *Handlung*, die Folge einer antizipierten *Vorstellung* (Bild) und eines expliziten *Wissensaktes* ist, und die notwendig etwas *anderes als bewirkte Wirkung hervorbringt* (schafft, herstellt). Der Educandus entwickelt sich in Richtung auf antizipierte Zustände des Educators. Das ist die Logik unseres herrschenden Erziehungsverständnisses, und das ist die Logik jeder Bildungsplanung und Bildungshilfe.

Wir wissen, daß diese Vorstellung nicht

nur im Großversuch, sondern auch in unzähligen Kleinversuchen tagtäglich scheitert — und zwar aufgrund der autopoetischen Grundstruktur des Lernens. Diese Theorie konnte nicht verständlich machen, wie Lernen (durch Lehren) möglich

„ Wir wissen, daß unser Erziehungsverständnis tagtäglich scheitert“

ist. Deshalb hat die Pädagogik die Tradition des Wachsens und Sichselbstentwickelns keineswegs völlig aus dem Auge verloren, aber nie zu einer Theorie entwickeln können. Dieser Gedanke blieb entweder eine bloße Metapher oder die darüberhinausweisende Theorie wurde nur versprochen, nie aber eingelöst: z.B. in dem Gedanken der „Erziehung als Kunst“ in der Tradition der *ars-tradition*. Polemisch gesagt: Entweder blieb die Erinnerung an die Eigenständigkeit des lernenden Subjektes ein bloßes Bild analog zum Blühen und Wachsen von Pflanzen oder die Verantwortung für geglückte Erziehung wurde als ominöse Kunst dem Erzieher als Künstler aufgebürdet. Beide Male blieb die Frage unbeantwortet, wie Erziehung (durch Erzieher oder qua Lehre) möglich sei. Theoriefähig wurde jedoch diese Vorstellung nicht.

Bis heute. Inzwischen haben wir eine theoriefähige Version dieser Tradition in Ansätzen entwickelt, und es ist kein Wunder, daß sie eine Theorie aus der Biologie ist, genauer gesagt: die *Evolutionstheorie*. Evolutionstheorie kommt ohne den Gedanken des Schöpfers aus (wenn wir sie mit neueren kosmologischen Forschungen anreichern), und damit ohne den Gedanken eines handlungstheoretisch interpretierten Aktes eines Subjektes. Die Welt, der Kosmos, ist das Produkt eines selbstorganisierten Zufalls, der in der weiteren Folge weitere selbstorganisierte Zufälle mit Notwendigkeiten so koppelte, daß die Welt wurde wie sie ist. In ihrer systemtheoretischen Variante (z.B. Luhmann) wird von einer Grunddifferenz ausgegangen, von einem zentralen Unterschied: System — Umwelt. Das „Überleben“ des Systems — wir beschränken uns gleich auf die organische Evolution — in seiner — immer komplexeren — Umwelt wird dadurch möglich, wenngleich auch nie ein für allemal gesichert, daß zunächst ein bewährter Überlebensentwurf detailgetreu

in die nächste Generation durch genetische Informationsübertragung übertragen wird. Das allein genügt für das Überleben in einer dynamischen, komplexen und unvorhersehbaren Umwelt auf Dauer natürlich nicht, denn was heute überlebensstüchtig ist, kann morgen schon ein Nagel auf dem eigenen Sarge sein. Deshalb werden zufällig (genauer stochastische) Kopierfehler in einer vorsichtig dosierten Weise eingebaut, die ungerichtet neue Informationen ermöglichen (*Mutationen*). Die Informationsmenge variiert also mehr oder weniger zufällig und ungerichtet (*Variation*). Als nächsten Schritt wählt die Umwelt nach Maßgabe der Überlebensrelevanz aus dieser Variation aus (*Selektion*) und stabilisiert diesen neuen Überlebensordnung auf Populationsebene (*Stabilisierung*).

Was kann das für Erziehung, für Pädagogik, bedeuten? Ich übergehe hier die Bedeutung genetischer Lernprozesse für die Pädagogik und konzentriere mich sofort auf mentale Lernprozesse. Kann man sich Erziehung analog zur Evolution vorstellen und was bringt das für die Beantwortung unserer Ausgangsfrage?

Die Umstellung von Schöpfung auf Evolution ist für den Pädagogen folgenreich. Er wird sich nicht mehr als *deus secundus* aufspielen können mit ständiger Enttäuschung der eingebauten Erwartung. Das ist klar. Aber was dann? In mehrfach gebrochener Weise wird das Auseinandertreten von Erziehung in Stabilisierungs-, Variations- und Selektionsprozesse einen m.E. theorietechnischen Vorteil haben. Da ist zunächst einmal der schlichte pädagogische Bezug:

„ Evolutionstheorie kommt ohne den Gedanken des Schöpfers aus“

— der Erzieher handelt in erzieherischer Absicht und macht damit gewissermaßen ein Variationsangebot an den Educandus, der zeigt ihm durch Korrelation am Bestehenden und Bekannten, wo in dessen individueller Evolution evolutionäre Varianten möglich sind. Erziehung durch einen Erzieher verändert die Umwelt der personalen Umwelt des Erziehers, also des Educanden und übermittelt ihm Differenz Erfahrungen, die er zur Selbstveränderung

nutzen kann oder auch nicht. Der Lerner wird deshalb autopoietisch aus dem angebotenen Variationspool auswählen und den Part der Selektion autonom spielen. Was davon dann stabilisiert wird und ontogenetisch bedeutungsvoll wird, das wird wieder durch Selbstselektion — in Form des Gedächtnisses — geleistet, natürlich in Verbindung mit den je individuellen Erfahrungen.

„Der Erzieher macht ein Variationsangebot. Der Lerner wird auswählen. Was davon dann stabilisiert wird, wird durch Selbstselektion geleistet“

— Kann man die evolutionäre Logik schon im pädagogischen Bezug durchspielen, dann fällt dies um so leichter, wenn wir nun auf die Ebene der Bildungsplanung gehen, also auf die Ebene einer Beziehung zwischen Gesellschaftssystem und Erziehungssystem. Luhmann spricht m.E. hier zu Recht von einem „Verlust der Handlungsfähigkeit auf der Ebene des Gesellschaftssystems“, auf den die bürgerliche Gesellschaft schon recht früh mit der Unterscheidung von Staat und Gesellschaft reagierte. Staat ist das, was durch Handlung und Handlungssubjekte planmäßig verändert werden kann, Gesellschaft jenes, was sich selbst verändert. Der Staat organisiert sich deshalb über konfligierende Intentionen handelnder politischer Subjekte, diese liegen i.a. in kodifizierter Form fest; gesellschaftliche Entwicklungsprozesse arbeiten sich an meist latenten Funktionen entlang und können nie vollständig prognostiziert werden. Erziehungsprozesse können so gesehen jederzeit durch den Staat geplant werden und diesen auch verändern (etwa durch Bindung von Staatsausgaben im Bildungssystem), aber nicht die Gesellschaft, zumindest nicht notwendig und unlinear. Evolutionstheoretisch gesehen kann durch staatliche Bildungsplanung der sozialen Umwelt — sprich der Gesellschaften — ein Variationsangebot gemacht werden. Ob dieses Angebot in Anspruch genommen wird, kann nicht vorausgesagt werden, es muß der sozialen Evolution selbst überlassen werden.

A.g.: Sozialer Wandel ist nicht steuerbar und nicht prognostizierbar, auch nicht durch Erziehung. Das ist die eine Seite. Die andere aber lautet: wenn sich Gesellschaften verändern, dann nur deshalb, weil zunächst Individuen oder kleine Gruppen alternativer Erziehungsprozesse innovierten, die für die Gesellschaft einen Variationspool darstellen. Das paradoxe Ergebnis unserer Untersuchung lautet also: Erziehung kann die Gesellschaft nicht planmäßig verändern, aber wenn sich die Gesellschaft verändert, dann durch Erziehung.

Das hängt damit zusammen, daß kein komplexes System ausschließlich von einem Faktor abhängig ist und Gesellschaften hochkomplexe Systeme sind, die sich nicht in Richtung auf antizipierte Zustände, sondern vor allem entlang latenter Funktionen selbstorganisiert verändern. Der Zufall spielt dabei, wie wir inzwischen ja wissen, eine erhebliche Rolle. Diese Prozesse selbstorganisierter und selbstselektierender Veränderungen werden im Rahmen einer Evolutionstheorie, einer Theorie der sozialen Evolution und der Synergetik derzeit erforscht.

Das bedeutet nicht, daß Erziehungsplanung überflüssig oder gar sinnlos ist. Das heißt nur, daß Erziehung als Planung nur einen Kontext produzieren kann, in dem die Menschen dann selbstorganisiert lernen oder auch nicht. Diese Planbarkeit von Variationen durch intentionale Erzie-

„Erziehung kann die Gesellschaft nicht planmäßig verändern, aber wenn sich die Gesellschaft verändert, dann durch Erziehung“

hung ist zeitsparend, denn die Evolution von Mutationen aufgrund zufälliger Merkmalsveränderungen benötigt große Zeiträume. Erziehungsplanung ist deshalb notwendig, aber sie garantiert nicht die Realisierung des intendierten Zieles auf der Adressatenseite. Variation und Selektion und Stabilisierung dürfen nicht kurzgeschlossen werden, weil nur durch die gegenseitige Unabhängigkeit soziale Evolution weiterhin in der Möglichkeit bleibt.

Anmerkungen

(1) Vortrag in Simmersfeld/Nordschwarzwald am 26.3.1988 vor Austauschstudenten aus Drittwelt-Ländern.

Literatur

Dias, P.V.: Erziehungswissenschaft, Bildungsförderung und Entwicklung in der 3. Welt. In: Zeitschrift für Pädagogik, 16. Beiheft. Weinheim/Basel 1988, 33-48.

Enzensberger, H.M.: Eurozentrismus wider Willen. Ein politisches Vexierbild. In: Ders.: Politische Brosamen. Frankfurt am Main 1985, 31-52.

Hanf, Th. et al.: Erziehung — ein Entwicklungshindernis? Überlegungen zur politischen Funktion der formalen Erziehung in Asien und Afrika. In: Zeitschrift für Pädagogik 23(1977), 9-33.

Röhrs, H. (Hg.): Bildungsphilosophie. 2. Bd. Frankfurt am Main 1968.

Treml, A.K.: Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? In: ZEP 1(1982), 4-16.

Treml, A.K.: Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung. Manuskript, Hamburg 1989.

Prof. Dr. Alfred K. Treml, geb. 1944, ist Herausgeber der Zeitschrift für Entwicklungspädagogik

Das ist die Logik unseres herrschenden Erziehungsverständnisses

