

Walter Fernandes

Eine Herausforderung für die katholische Erziehung

Nach zwei Jahrzehnten der Entwicklungshilfe kamen die meisten Sozialwissenschaftler zu dem Schluß, daß die bislang praktizierten Entwicklungsmodelle in Wirklichkeit zu einer Vergrößerung der Kluft zwischen reichen und armen Ländern – und in der Dritten Welt zwischen den Eliten und der Masse der Bevölkerung – geführt haben. Diese Schichtung und Verarmung ist im Bildungsbereich ebenso offensichtlich wie in anderen gesellschaftlichen Bereichen. Um einer Dritte-Welt-Theologie sachdienlich sein zu können, müssen wir die Umstände begreifen, die zu diesen Ungleichheiten geführt haben. Wir werden deshalb vor allem einige hauptsächliche Gesichtspunkte der Schichtproblematik in den Ländern der Dritten Welt (besonders Indiens) untersuchen, uns deren Niederschlag im Erziehungssystem des näheren ansehen und schließlich der Frage nachgehen, welche Rolle die Christen in dieser Situation spielen.

Eine Situation der Ungleichheit

Ein auffallendes Merkmal der meisten Gesellschaften der Dritten Welt ist die hierarchische Strukturierung all ihrer Bereiche. Diejenigen, die den untersten Rang einnehmen (in Indien die untersten Kasten) stehen in wirtschaftlicher, sozialer, politischer und kultureller Hinsicht am Rande der Gesellschaft, d.h. sie sind die Opfer «kumulativer Ungleichheiten». Die Schichtung einer Bevölkerung äußert sich im Besitz an Vermögenswerten, in der Einkommensverteilung, dem Gesundheitszustand, der Bildung etc. In Indien besaß die unterste Kaste, die zwanzig Prozent der Bevölkerung ausmacht, im Jahre 1972 weniger als zwei Prozent der Vermögenswerte, während die oberste Kaste mit einem fünfprozentigen Bevölkerungsanteil fast fünfzig Prozent der Gesamtvermögenswerte ihr eigen nannte. Unterernährung, mangelhafte Gesund-

heit und eine hohe Sterblichkeitsrate besonders unter den Kindern (vierzig Prozent von ihnen sind unterernährt) sind in erster Linie unter den besitzlosen Armen der Landgebiete zu finden. Die meisten von ihnen sind ohne Landbesitz, gehören den unteren Kasten an und leben unterhalb der Armutsgrenze, d.h. sie können sich nicht einmal 2250 Kalorien am Tag leisten¹. Diese Erscheinungen sind eng mit dem Analphabetentum verknüpft, von dem besonders die Frauen betroffen sind².

Die Bildungsraten

Der Bildungsgrad richtet sich nach der Kasten- oder Schichtzugehörigkeit, dem Geschlecht sowie dem Stadt-Land-Gefälle, dem Wohnort der Familien also. Im Jahre 1981 konnten in Indien beispielsweise über achtzig Prozent der männlichen Oberschicht in den Städten lesen und schreiben. Diese Rate bewegte sich je nach Schicht-, Kasten- und Geschlechtszugehörigkeit der Menschen nach unten, bis zu 27,9% bei den Männern der untersten Kaste und zu 8,45% bei ihren Frauen³.

Kurz, der Bildungsgrad symbolisiert die Ungleichheiten, die in einer Gesellschaft als ganzer vorhanden sind. Die unterste Kaste der indischen Gesellschaft, die zwanzig Prozent der Bevölkerung ausmacht, weniger als zwei Prozent des Gesamtvermögens besitzt und unterhalb der Armutsgrenze lebt, hat keinen Zugang zu den Bildungseinrichtungen oder anderen Dienstleistungen. Auf der anderen Seite stellt das Bildungsmonopol sicher, daß diejenigen, welche Zugang zu den Eliteschulen haben, gleichzeitig auch über ein Monopol hinsichtlich der Führungspositionen der Gesellschaft verfügen, wie viele Untersuchungen zur Kasten- und Schichtzugehörigkeit von Medizinern, Ingenieuren und anderen Berufen mit hohem Status belegten⁴. Mit anderen Worten, die Bildungseinrichtungen stellen das wichtigste Auslese- bzw. Rekrutierungsinstrument einer Gesellschaft dar.

Der historische Kontext

Untersuchungen zur Entstehung der Bildungseinrichtungen in Ländern der Dritten Welt, die ehemals Kolonien europäischer Nationen waren, zeigten, daß die Kolonialgesellschaft im wesentlichen ein dreigliedriges System war, das 1. aus dem herrschenden Kolonialvolk an der Spitze, 2.

der Oberschicht der einheimischen Bevölkerung und 3. dem Gros der einheimischen Bevölkerung als der Unterschicht bestand. In der Praxis äußerte sich der Kolonialismus in der Kollaboration der einheimischen Oberschicht mit der jeweiligen Kolonialmacht, was dieser die Beherrschung der Mehrheit der einheimischen Bevölkerung ermöglichte. Die Erziehungseinrichtungen hatten die Aufgabe, das kulturelle Erbe der Kolonialmacht zu vermitteln und auf diese Weise das bestehende Schichtsystem in seinem Fortbestand zu sichern. Dem frühesten Dokument britischer Bildungspolitik in Indien ist zu entnehmen, daß ihr Zweck in der Machtreduzierung der herrschenden Schichten bestand. Man erreichte dies, indem man die einheimische Oberschicht mit Hilfe der Kolonialsprache, also des Englischen, in das britische System integrierte und sie zu Kollaborateuren der Kolonialmacht machte. Die Oberschichten sorgten dann für die allgemeine Verbreitung der Werte der britischen Geschäftswelt, verhalfen der westlichen Art, sich zu kleiden, sowie anderen westlichen Produkten zu Ansehen und schufen so einen Markt für die britischen Textilien und andere britische Industrieprodukte, die man zum Zwecke der Ausbeutung der Kolonie benötigte⁵. Legitimiert wurde all dies im Namen einer «zivilisierenden Erziehung». Während die Erziehungseinrichtungen einerseits zwar die rechtlichen Ungleichheiten aufhoben, welche sich auf die Kastenordnung oder die Geschlechtszugehörigkeit eines Menschen beriefen, waren sie andererseits doch ebenso bemüht, den Maßstäben und Bedürfnissen der einheimischen Oberschicht und der britischen Kolonialmacht Rechnung zu tragen. So sorgte man dafür, daß die Einrichtungen jenen verschlossen blieben, die nicht in der Lage waren, «den geforderten Ansprüchen zu genügen», oder aber ihre Kinder tagsüber im eigenen Haus benötigten, damit sie bei der Aufbesserung des dürftigen Einkommens der Eltern behilflich sein konnten⁶.

Das schiere Resultat war, daß die ohnehin schon starken und über sozioökonomische Macht verfügenden Reichen diese ihre Macht noch vergrößerten, indem sie sich zusätzlich mit einer englischen Erziehung und Professionalität ausstatteten. Es waren diese Oberschichten, die die Freiheitsbewegung unter Kontrolle behielten und die im Jahre 1947 die politische Macht von den Briten übernahmen. Diese Gruppen stellten ihrem unbedingten Interesse am *status quo* ent-

sprechend sicher, daß alle Entwicklungsbemühungen auf die Interessen ihrer Schicht abgestimmt wurden.

Obwohl eine allgemeine Primärerziehung das erklärte Ziel der Regierung ist, nahmen die Investitionen in diesem Bildungsbereich ab; sie sanken von 55 % der Gesamtausgaben für Bildungszwecke in der Zeit des ersten Fünfjahresplanes (1951–1956) auf 35,9%, die für den sechsten Fünfjahresplan (1980–1975)⁷ aufgewandt wurden. Die Zuteilungen für den höheren Bildungsbedarf nahmen unterdessen an Umfang zu. Kurz, die den Mächtigen zugutekommenden strukturellen Bedingungen wurden auf Kosten der Machtlosen weiter verbessert. Die Folgen zeigen sich in Erscheinungen wie der Unterernährung, der erhöhten Kindersterblichkeit, dem Analphabetentum und der weiter zunehmenden Marginalisierung der schwächeren Gruppen der Gesellschaft.

Die christliche Erziehung

Der Ursprung der katholischen Schulen ist im Kontext dieser Kolonialverhältnisse zu sehen. Die Missionare waren davon überzeugt, daß eine englische Erziehung der erfolgversprechendste Weg für die Bekehrung der Inder zum Christentum sei und daß die einheimischen Oberschichten zur Verbreitung des christlichen Gedankenguts auch in den unteren Schichten beitragen könnten, wenn sie ihren Aberglauben erst einmal durchschaut und sich bekehrt hätten⁸. Sehr bald sollte die soziale Wirklichkeit die Missionare jedoch einholen. Die Schulen befriedigten das Streben der Oberschicht nach sozialem Aufstieg innerhalb des Kolonialsystems, ohne daß es zu irgendwelchen Bekehrungen kam. Daraufhin fand man eine neue Legitimierung der «*Praeparatio Evangelica*» in dem Glauben, daß die Schulen auf längere Zeit gesehen schließlich doch zu einer Verbreitung der christlichen Werte führen würden⁹. Aber auch dieses Argument stellte sich als nicht sehr überzeugend heraus, da in einem Zeitraum von einigen Jahrzehnten nur sehr wenige Bekehrungen erfolgten. Als einzige Rechtfertigung blieb schließlich die Würdigung eines «christlichen Einflusses in der Verwaltung eines britisch-protestantisch beherrschten Landes». In ihrem nicht realisierbaren Bestreben, «Seelen zu retten», bereiteten die Missionarsschulen lediglich auf die Laufbahn eines Verwaltungsbeamten der Oberschicht und Verbreitungsagenten für

die kulturellen und kommerziellen Werte der Briten vor; sie stärkten damit erneut Bestrebungen der im Sinne der Kolonialmacht wirkenden einheimischen Oberschicht, die ärmsten Teile der Bevölkerung weiter ins Abseits zu drängen.

Der Trend, die Oberschichten zufriedenzustellen, setzte sich auch nach Erlangung der Unabhängigkeit fort. Die Anzahl der von Katholiken geführten Universitätscolleges stieg um fünfhundert Prozent, die Anzahl der katholischen Highschools nahm um mehr als hundert Prozent zu, während die katholischen Primarschulen einen Anstieg von nur fünfzehn Prozent zu verzeichnen hatten¹⁰. Die hauptsächlichen Motive für diese Entwicklung seien die Evangelisation und die Sicherheit der christlichen Gemeinschaft, erklärte man. Die führenden Persönlichkeiten der katholischen Kirche sahen ihre eigene Gesellschaft als eine Minorität in einem von Hindus beherrschten Indien an. Angesichts dieser Einschätzung gelangten sie zu dem Schluß, daß die Christen für ihre Sicherheit Sorge tragen müßten; vor allem, indem sie Einrichtungen schufen, die die Mittelschichtgemeinden zu stärken vermochten. Gleichzeitig sollten sie aber auch vermehrt englische Mittelschulen für die Kinder der Entscheidungsträger aus der Oberschicht einrichten, um sich auf diese Weise einen der Sicherheit der Kirche zuträglichen Einfluß auf die mächtigen Gruppierungen im Lande zu sichern¹¹.

Nach Erreichung der Unabhängigkeit hat es verschiedene Angriffe auf die Christen gegeben; meist aber nur in den Feudalstaaten, in denen die Christen vor allem Stammesangehörige sind oder einer niedrigen Kaste angehören. Die feudalen Kräfte sehen die Bekehrung als einen ersten Schritt all jener auf ihre Befreiung zu, die sie über Jahrhunderte unter Kontrolle zu halten trachteten, und sie stellen sich ihrer Bekehrung entgegen aus Furcht, diese Menschen könnten nun in den Genuß einer Erziehung kommen, die sie in die Lage versetzt, sich aus ihrer Knechtschaft zu befreien. Aus mangelhafter Einsicht in die sozioökonomischen Kräfte, die hier am Werke sind, betrachten die führenden Männer der christlichen Kirchen all dies jedoch als ein rein religiöses Problem und fahren fort, Einrichtungen zu schaffen, die die Oberschichten zufriedenzustellen; nach wie vor sind sie von der Hoffnung beseelt, sie könnten auf diese Weise die Kooperation der Oberschichten in Fragen der Evangelisation gewinnen.

Die Herausforderung für die Christen

Die Herausforderung der Christen sollte im Kontext dieser aufeinander einwirkenden dominanten Kräfte und der Evangelisationsmotive der Kirche gesehen werden. Die christlichen Schulleiter betrachteten die Erziehung als ein Instrument im Dienst der Evangelisation und kirchlichen Sicherheit, ohne daß sie dabei die Kräfte untersucht und in Rechnung gestellt hätten, die in der Gesellschaft als ganzer wirksam sind. Die vorherrschenden Mächte der Gesellschaft aber nutzten diese Anstrengungen zugunsten ihres eigenen Fortkommens, ohne den schwächeren Gruppen der Gesellschaft in irgendeiner Weise ihre Unterstützung zukommen zu lassen. Mit anderen Worten, in Indien war die Kirche wie in den meisten anderen Ländern der Dritten Welt aus einem rein religiösen Motiv heraus – dem ihrer eigenen Sicherheit nämlich – daran interessiert, in wichtigen gesellschaftlichen Reproduktionsbereichen, wie dem der Erziehung, mitzuarbeiten, ohne daß sie die beteiligten gesellschaftlichen Kräfte untersucht und durchschaut hätte. Die Folge war, daß die Kirche zur weiteren Stärkung der ohnehin schon Mächtigen beitrug, – auf Kosten der Armen, in deren Dienst sie sich wähnte. Um der Wahrung ihrer eigenen Interessen willen arbeitete die Kirche so schließlich gegen den Willen ihres Auftraggebers, der zum Sklaven geworden war, um die Welt von Ungerechtigkeit und Unterdrückung zu befreien, und dessen Werk forzusetzen sie aufgerufen ist.

Und dennoch stellt die sozioökonomische Ungleichheit nach wie vor eine der hauptsächlichen Herausforderungen in der Dritten Welt dar. Sie macht sich zunächst in der Erziehung, dann das ganze spätere Leben hindurch bemerkbar. Dabei könnten die Bildungsmaßnahmen bei angemessener Steuerung die soziale Mobilität vieler marginaler Gruppen garantieren. Um dies zu erreichen, hätten die Kirchen der Dritten Welt allerdings die Bedeutung des «Wohles der Kirche» neu zu überdenken. Sie müßten sich die Frage stellen, ob sie sich weiterhin für die Aufrechterhaltung des *status quo* einsetzen wollen, indem sie im Verbund mit den Mächtigen nach Sicherheit streben, oder ob sie nicht lieber das Volk Gottes werden möchten, das die «Zeichen der Zeit» vernimmt (*Lumen gentium* 4). Sie könnten ihre Legitimation dann nicht mehr im «Wohl der Kirche» finden, sondern in ihrer Reaktion auf eine soziale Wirklichkeit, die für

eine breite Mehrheit des Volkes eben eine Wirklichkeit der offenkundigen Ungleichheiten und der Verweigerung der Menschenrechte ist. Die Kirchen hätten sich klarzumachen, daß all ihre Anstrengungen mit jenen Kräften zusammenwirken, die in der Gesellschaft als ganzer am Werke sind, und sie müßten erkennen, daß sie weiterhin nur zur Stärkung der bereits Mächtigen beitragen, wenn sie sich diese Vorgänge nicht ins Bewußtsein rufen und sich gezielt für die Unterstützung des marginalisierten Teils der Bevölkerung entscheiden und einsetzen.

Die katholische Erziehung kann in den Ländern der Dritten Welt nur an Bedeutung gewinnen, wenn sie zu einem Werkzeug der Befreiung der ohnmächtigen Mehrheit umgemünzt wird. Die gegenwärtige Erziehung ist, wie bereits erörtert, ganz auf das Wertsystem und die Kultur der mächtigen Minorität eingestellt. Die aus diesem Wertsystem hervorgehenden Maßstäbe werden der ohnmächtigen Mehrheit aufgedrängt, ohne daß sie in der Lage wäre, ihnen zu «genügen».

Die Erziehung wird für die marginalisierte Mehrheit erst dann interessant werden, wenn die Erzieher dazu übergehen, die Kultur des Volkes zu achten und ihre eigenen Norm- und Wertvorstellungen zu überprüfen. Das methodische Vorgehen des neuen Bildungsangebots müßte die heute gültigen Einstellungen der Mächtigen völlig verändern; es müßte der «Kultur der schweigenden Mehrheit» zu einer Aufwertung verhelfen; es müßte die Machtlosen als Menschen behandeln, die fähig sind, eigene Entscheidungen zu treffen, und es müßte ihnen die Menschenrechte zubilligen, wie in diesem Fall das Recht auf Bildung. Eine solche Erziehung müßte in dem marginalisierten Teil der Bevölkerung von neuem ein Gefühl der Selbstachtung wecken, sie müßte ein Klima begünstigen, das zu einem auf Befreiung ausgerichteten Handeln ermuntert, und sie müßte die Kreativität dieser Menschen zu Tage fördern, die immer noch als Unzivilisierte gelten, obwohl sie doch über Jahrhunderte fähig waren, trotz widriger Lebenschancen zu überleben.

Findet diese Sicht der Dinge Anerkennung, dann wird man die Bildungseinrichtungen neu organisieren und sie auf die Bedürfnisse der Armen einstellen müssen. Man wird einer elementaren Erziehung den Vorrang vor einer höheren Bildung und der Universitätsbildung geben und für deren allgemeine Verbreitung sorgen müssen. Neue informelle Methoden wären aus-

zuprobieren, die Lehr- und Zeitpläne sowie die Unterrichtsmethoden wären zu verändern und auf die Bedürfnisse der Armen auszurichten. Die Erfahrungen in Ländern wie etwa Nicaragua haben gezeigt, daß ein derartiges Ziel erreichbar ist, wenn sich die Einstellungen entsprechend verändern¹².

In diesem Zusammenhang werden die Kirchen der Dritten Welt die Bedeutung ihres Konzeptes «Sicherheit für die Kirche» neu zu überdenken haben. Sie dürften versucht sein, Sicherheit nur auf Seiten der wenigen Mächtigen gewährleistet zu sehen. Soll die Erziehung aber wirklich an den Bedürfnissen der Armen ausgerichtet werden, dann kommen die Kirchen dieser Länder nicht umhin, sich früher oder später von diesem Sicherheitsverständnis frei zu machen und sich der Wirklichkeit der in unsicheren Verhältnissen lebenden marginalisierten Bevölkerung zu stellen; dabei werden die Kirchen Risiken eingehen und mit neuen Versuchen experimentieren müssen. Ihre christliche Motivation kann hierbei eine wichtige Rolle spielen. Die Inspiration für dieses experimentelle Vorgehen wird von Jesus ausgehen, der in seinem eigenen Leben keinerlei Risiko scheute, der sogar sein Leben hingab, um Leben zu geben.

Diese Inspiration muß sich allerdings an der von Ungleichheit geprägten sozialen Wirklichkeit orientieren, wenn die Kirche nicht nur den ohnehin schon Mächtigen in die Hände arbeiten will. Mehr als die Kirchen der reichen Länder müssen die Kirchen der Dritten Welt deshalb offene Gemeinden werden; offen für die Zeichen der Zeit und die maßgeblichen Verhältnisse. Im Geist ihres Glaubens müssen diese Kirchen ihre Wahl treffen; sie haben zu entscheiden zwischen einer von den Mächtigen garantierten Sicherheit, bei gleichzeitiger Anerkennung ihres Wertesystems auf der einen Seite und einem risikobereiten Experimentieren mit dem Ziel des Aufbaus von Gemeinden der Armen und Unterdrückten auf der anderen Seite. Der Befreiungsauftrag Christi darf nicht losgelöst von den sozioökonomischen Verhältnissen dieser Länder verstanden werden.

Schlußfolgerung

Wir haben in diesem Artikel die sozioökonomische Situation einiger Länder der Dritten Welt untersucht und konnten dabei sehen, wie das jeweilige Bildungssystem dieser Länder die

Schichtordnung ihrer Gesellschaften immer wieder neu hervorbringt. Dies ist die Situation, in der die Kirchen der Dritten Welt ihre Wahl zu treffen haben. Was bedeutet in diesen Ländern «der Tod am Kreuz um der Auferstehung willen»? Was ist in diesen Ländern unter der «christlichen Hoffnung» zu verstehen, wenn auf einen Großteil des Volkes doch nur ein tödliches Leben in Hoffnungslosigkeit wartet? Die von Christus in die Welt gebrachte Befreiung muß für die Unterdrückten unbedingt Wirklichkeit werden.

Diese Sicht der Dinge ruft zu einer Überprüfung des gegenwärtigen Systems auf und führt zu der Einsicht, daß Alternativen gefunden werden müssen, die sich nicht darin erschöpfen, daß man

den Armen ein paar Trostpflasterchen zukommen läßt. Die Alternativen müssen vielmehr eine Verfänderung des gesamten Systems, das die Armen in der Unterdrückung festhält, beinhalten. Das Bildungssystem muß für alle zugänglich werden; es ist auf eine Weise zu verändern, die den Bedürfnissen der Armen und Unterdrückten gerecht wird. Um dies zu erreichen, hätten die christlichen Gemeinden in diesen Ländern ihr von den Mächtigen abhängiges Sicherheitsverständnis um des Überlebens der Schwachen willen neu zu überprüfen. Dies ist die Herausforderung, der sich die Verantwortlichen einer katholischen Erziehung zu stellen haben.

¹ ILO, Profiles of Rural Poverty (International Labour Organisation, Genf 1979) 14f.

² M. Chatterjee, Health for All: Whither the Child?: Social Action 35, 3 (1985) 225–228.

³ W. Fernandes, Development and People's Participation, An Introduction: W. Fernandes (Hg.), Development with People, Experiments with Participation and Non-Formal Education (Indian Social Institute, New Delhi 1985) 3–5.

⁴ I. Qadeer, Health Services in India, An Expression of Socio-economic Inequalities: Social Action 36, (1986/3) 205–207.

⁵ B.B. Misra, The Indian Middle Classes, Their Growth in Modern Times (Oxford University Press, London 1961) 149–152.

⁶ J.P. Naik, Equality, Quality and Quantity, The Elusive Triangle of Indian Education (Allied Publishers, New Delhi 1975) 79–89.

⁷ C.M. Padmanabhan, Resource Constraints for Indian Education: Social Action 36 (1986/1)112–153.

⁸ M.J. Laird, Missionaries and Education in Bengal 1793–1837 (Oxford University Press, Oxford 1972) 20f.

⁹ G.A. Oddie, Social Movements in India: British Protestant Missionaries and Social Reforms, 1850–1900 (Manohar Book Service, New Delhi 1978) 22f.

¹⁰ W. Fernandes, The Indian Catholic Community: Its Peoples and Institutions in Interaction with the Indian Situation Today (Pro Mundi Vita, Brüssel 1980) 3–5.

¹¹ Th. Pothacamury, The Church in Independent India (The Examiner Press, Bombay 1961) 110.

¹² R.F. Arnove, Education and Revolution in Nicaragua (Indian Social Institute, New Delhi 1983).

Aus dem Englischen übersetzt von Birgit M. Saiber M.A.

WALTER FERNANDES

Mitglied des Jesuitenordens. Soziologe. Direktor des Indian Social Institute in Neu Delhi und Herausgeber von *Social Action*. Veröffentlichungen: Mehr als ein Dutzend Bücher und Aufsätze über die Beteiligung des Volkes an Entwicklungsprogrammen, über Umwelt und Stammesgruppen sowie über die katholische Gemeinschaft in Indien. Namentlich seien genannt: Caste and Conversion Movements in India (1981); Participatory Research and Evaluation: Experiment in Research as a Process of Liberation (1981); Towards a New Forest Policy: People's Rights and Environmental Needs (1983); Forests, Environment and People: Ecological Values and Social Costs (1983); Trade Unions and Industrial Relations in India (1984); Social Activists and People's Movements: Search for Political and Economic Alternatives (1985); Inequality. Its Bases and Search for Solutions (1986). Anschrift: Indian Social Institute, 10, Lodi Road, New Delhi–110003, Indien.