

Elbers, Doris

Strukturelle Gewalt im Bildungssystem und ihre Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt

Wulf, Christoph [Hrsg.]: *Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt.* Saarbrücken; Fort Lauderdale : Breitenbach 1985, S. 183-189. - (SSIP-Bulletin; No. 55)



Quellenangabe/ Reference:

Elbers, Doris: Strukturelle Gewalt im Bildungssystem und ihre Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt - In: Wulf, Christoph [Hrsg.]: *Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt.* Saarbrücken; Fort Lauderdale : Breitenbach 1985, S. 183-189 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-13890 - DOI: 10.25656/01:1389

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-13890>

<https://doi.org/10.25656/01:1389>

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

Strukturelle Gewalt im Bildungssystem und ihre Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt

Doris Elbers

1. Die Ausgangssituation

Industrienationen und Länder der Dritten Welt befinden sich in einem desolaten Zustand. Hochqualifizierung, Arbeitslosigkeit und Verelendung in industrialisierten Staaten; Unterqualifizierung, Massenarbeitslosigkeit und Massenarmut in Ländern der Dritten Welt. Die Frage, die sich Industrienationen und Ländern der Dritten Welt in dieser Situation gleichermaßen stellt, ist nicht die nach stimmigen Curricula und angemessenen beruflichen Qualifikationen, es ist die Frage nach Autonomie und Gewalt.

Industrienationen beruhen auf struktureller Gewalt¹⁾). Gewalt durchzieht alle Lebensbereiche, sie bestimmt das Verhältnis der Menschen untereinander und das Verhältnis von Industrienationen zu Ländern der Dritten Welt. Das Bildungssystem industrieller Staaten gründet sich auf Gewalt, und dieses Bildungssystem wird über wissenschaftliche Expertisen in Länder der Dritten Welt exportiert und von dort nachgefragt.

Während dies weiterhin geschieht, ist die Gewalt in Industrienationen selbst fragwürdig geworden. Institutionen der Gewalt verlieren an Glaubwürdigkeit, und da faktisch jede Institution eine Institution der Gewalt ist, verlieren die traditionellen Institutionen insgesamt an sozialer Relevanz. Irgendjemand kommentierte dies einmal so: Der Jugendliche, der 1968 'in' war, saß in der Universität von Berkeley, Berlin oder Paris. Der Jugendliche, der 1982 'in' war, saß in den besetzten Häusern von Kopenhagen, Berlin oder Amsterdam.

Das gemeinsame Bildungsproblem von Industrienationen und Ländern der Dritten Welt ist damit ein Problem der Institutionen, die für Bildung zuständig sind; es ist die Frage, ob diese Institutionen die ihnen übertragenen Aufgaben bewältigen können oder ob sich in diese Institutionen ein grundsätzlicher Fehler eingeschlichen hat, der die gegenwärtige Situation bestimmt. Sollte dies der Fall sein, dann steht nicht mehr eine Änderung in den Institutionen, sondern eine Änderung der Institutionen selbst zur Diskussion.

Ich nehme an, daß dies so ist und gehe von folgender These aus:

Bildungssysteme in industrialisierten Ländern sind Institutionen struktureller Gewalt, in denen eine Minderheit über eine Mehrheit herrscht. Diese Institutionen haben die hier anstehenden Probleme mit verursacht; sie sind nicht in der Lage, diese Probleme zu lösen.

Ich werde diese These anhand von zwei Fallstudien diskutieren. Die erste Studie betrifft Bildungsreformen in Sierra Leone/Schwarzafrika, die ich besonders unter dem Aspekt von Bildungsmaßnahmen für Mädchen untersuche. Die zweite Fallstudie beschäftigt sich mit Bildungsmaßnahmen für potentiell arbeitslose Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland. Das Beispiel ist das Berufsvorbereitungsjahr in Nordrhein-Westfalen. Ich versuche, mit diesen Fallbeispielen die oben dargestellte These zu belegen und ziehe den Schluß, daß Bildungs- und Arbeitsmarktprobleme die Probleme der Opfer dieser Institutionen sind. Lösungen sind nicht von den Institutionen, sondern von den Opfern selbst zu erwarten. Bildungsforscher in Industrienationen und in Ländern der Dritten Welt sollten sich dementsprechend von traditionellen, in Industrienationen entwickelten Institutionen lösen und institutionelle Formen suchen, in denen Gewalt reduziert und eine bessere Partizipation der Betroffenen möglich ist.

2. Bildungsreformen in Ländern der Dritten Welt unter besonderer Berücksichtigung der Bildungssituation von Frauen — erarbeitet am Beispiel Sierra Leone

Bildungsreformen gehören zu den vordringlichen Aufgaben der Länder der Dritten Welt. Diese Reformen werden in der Regel von männlichen Experten und häufig unter Beteiligung von Experten aus Industrienationen durchgeführt. Die Experten aus Industrienationen vermitteln nicht nur ein fachliches know-how, sondern ebenfalls ein bestimmtes Gesellschafts- und Menschenbild.

Da männliche Experten häufig Bildungsmaßnahmen für Mädchen und Frauen übersehen, haben Clarice Davies vom Institute of Education in Freetown/Sierra Leone und ich in den Jahren 1981/82 Forschungsarbeiten zur allgemeinen und beruflichen Bildungssituation von Mädchen in Sierra Leone durchgeführt. Wir haben statistische Daten analysiert, Unterrichtsmaterialien ausgewertet und Frauen mit Kindern in Freetown interviewt. Die Ergebnisse zeigen, daß die Einführung eines formalisierten Bildungssystems nicht allein eine Benachteiligung von Frauen bedeutet, sondern daß hier systematisch strukturelle Gewalt eingeführt wird, die in besonderem Maße die Frauen trifft.

Der erste Teil der Ergebnisse entspricht dem gängigen Informationsstand: Mädchen werden im Bildungssystem in Ländern der Dritten Welt benachteiligt, und dies trifft auch auf das Bildungssystem von Sierra Leone zu. Mädchen gehen seltener zur Schule als Jungen, sie gehen eine kürzere Zeit zur Schule, ihnen steht eine geringere Fächerauswahl zur Verfügung. Mädchen werden durch den Unterricht von ihrer eigenen Geschichte entfremdet, da die in der Schule vermittelte Geschichte die Geschichte von Männern, nicht aber die von Frauen widerspiegelt. Schule behandelt Jungen als die zukünftigen Ernährer der Familie, während Mädchen als künftige Hausfrauen und Mütter angesehen werden. Dieses wird Jungen und Mädchen vermittelt. Jungen erhalten häufiger eine berufliche Ausbildung als Mädchen, während Mädchen einen hauswirtschaftlichen Unterricht erfahren oder ein solcher gefordert wird, falls er noch nicht realisiert wurde.²⁾

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse lassen sich Programme entwickeln, die auch in den Industrienationen diskutiert werden, also die Forderung nach gleicher Bildung für Jungen und Mädchen, die Gleichbehandlung von Männern und Frauen in den Materialien des Unterrichts oder die Förderung von Programmen zur Ausbildung von Frauen in Männerberufen, um eine gleichberechtigte Teilhabe der Frauen am sozialen, kulturellen und politischen Leben zu ermöglichen.

Nach der Befragung der Frauen in Freetown änderte sich dieses Bild. Wir haben zehn Frauen interviewt (die Zahl ist gering, ein Antrag auf Finanzierung eines größeren Projekts wurde abgelehnt). Alle Frauen hatten Kinder im schulisches Alter. Neun der Frauen waren voll erwerbstätig, und dies ist für Frauen in Freetown der Normalfall, eine Frau war Hausfrau. Es ist in Sierra Leone für Frauen selbstverständlich zu heiraten, der Status als ledige oder geschiedene Frau ist eine soziale Deklassierung. Neun der befragten Frauen waren verheiratet, eine verwitwet. Alle Ehefrauen klagten darüber, daß der Ehemann nicht regelmäßig mit der Familie zusammenlebt, das größte persönliche Problem waren die Freundinnen des Mannes. Die Kinderbetreuung ist Aufgabe der Frauen, ein Teil der Ehemänner beteiligt sich am finanziellen Unterhalt der Kinder; keiner der Ehemänner kümmert sich um die sonstige Betreuung der Kinder. (Eine entsprechende Frage war von mir gestellt worden, die Frauen in Freetown konnten mit der Frage nichts anfangen, alle Frauen lachten und verneinten die Frage). Wenn eine Notsituation in der Kinderbetreuung auftritt, springen Mütter, Schwiegermütter oder andere weibliche Verwandte ein.

Nimmt man diesen Hintergrund, dann ist die Diskriminierung von Mädchen nicht das zufällige Produkt unaufmerksamer Experten, sondern das zwingende Ergebnis der Einführung von Schulen. Der Zusammenhang ist folgender:

Der Aufbau eines formalisierten Bildungssystems liegt im staatlichen Interesse und wird zugleich individuell unterstützt, da der Besuch einer Schule Qualifikationen und Zertifikate vermittelt, die zunehmend wichtiger werden zur individuellen Statussicherung. Mit der Einführung formalisierter Bildungsgänge ändert sich das Verhältnis der Eltern zu ihren Kindern. Da die Kinderbetreuung, wie das Beispiel in Sierra Leone und die Erfahrungen in industrialisierten Ländern zeigen, im wesentlichen von Müttern geleistet wird, ändert sich die Situation der Mütter. Sie geraten in eine „double-bind“-Situation. Mit der Einführung eines formalen Bildungssystems verlieren die Frauen

- **die regionale Autonomie.** Damit die Kinder zur Schule gehen können, müssen sich die Frauen an jenen Orten aufhalten, wo Schulen sind. Sie ziehen mit ihren Kindern dorthin, oder sie ziehen nicht von dort fort.
- **die zeitliche Autonomie.** Schulen sind zeitlich starr strukturiert. Unterrichtszeiten werden von Regierungsstellen festgelegt, die eventuell die Arbeitsplatzbedürfnisse von Lehrern berücksichtigen, nicht aber die Tagesplanungen von Müttern.
- **die freie Wahl ihres Arbeitsplatzes.** Da Frauen mit Kindern in der Nähe der Schulen wohnen und alle Mütter die gleichen zeitlichen Einschränkungen erfahren, konkurrieren sie um die vorhandenen Arbeitsplätze und sind als Gruppe insgesamt gegenüber den Männern unterlegen, die ihre Arbeitsbedingungen freier gestalten können. Da Frauen aufgrund des Schulbesuchs ihrer Kinder ohnehin nur begrenzt dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, wird ihre berufliche Qualifizierung relativ irrelevant.

Der hier geschilderte Prozeß ist zugleich ein Prozeß der Institutionalisierung von Herrschaft. Dieser Prozeß verläuft wie folgt:

- **es gibt Personen, die entscheiden und Personen, denen die Realisierung der Entscheidungen übertragen wird,** also Regierungsbeamte und Experten, die die Struktur und den Inhalt von Bildungssystemen festlegen, und Mütter, die dafür zu sorgen haben, daß die Kinder tatsächlich in der Schule erscheinen.
- **die sachrationalen Entscheidungen und die persönlich daraus resultierenden Konsequenzen werden voneinander getrennt.** Regierungsbeamte und Experten strukturieren das Schulsystem nach eigenen Wertvorstellungen, während die Konsequenzen von Schule von Kindern und deren Müttern aufzuarbeiten sind.³⁾
- **sachrational begründete Entscheidungen werden in einem politischen Raum verhandelt, der sprachlich abgegrenzt ist von der Welt derjenigen Menschen, die die Verantwortung für die Realisierung der Entscheidung übertragen bekommen und die die persönlich daraus resultierenden Konsequenzen aufarbeiten müssen.** In Sierra Leone ist die offizielle Sprache Englisch, die Volkssprache ist Krio, im Landesinnern die 13 verschiedener Ethnien. Da Frauen weniger Schulbildung erfahren als Männer, können sie die hier stattfindenden Entscheidungen weniger häufig nachvollziehen. Hätten sie die Chance gehabt, zur Schule zu gehen, so wurde ihnen ohnehin vermittelt, daß politische Entscheidungen Männersache sind und Frauen sich als Hausfrauen und Mütter um eine gute Erziehung der Kinder zu kümmern haben.

Das Beispiel von Sierra Leone zeigt die Ambiguität formalisierter Bildungsinstitutionen. Diese Bildungsinstitutionen sind einerseits geeignet, Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu verbreiten und damit die gesellschaftliche Entwicklung weiterzuführen, während sie andererseits einen Prozeß der Verstaatlichung implizieren, bei dem männliche Experten eine nur schwer zu kontrollierende Macht über andere Menschen, speziell über Frauen und Kinder erhalten. Die Ambiguität des Bildungssystems, das hier am Beispiel von Sierra Leone entwickelt wurde, zeigt sich ebenfalls in industrialisierten Ländern, wobei jedoch viele Prozesse — im Gegensatz zu Sierra Leone, wo der Autonomieverlust gerade erfolgt und deshalb deutlich ist — nicht mehr bewußt sind.

3. Bildungs- und Arbeitsmarktprobleme in industrialisierten Staaten: berufliche Bildung und Bildungsmaßnahmen für potentiell arbeitslose Jugendliche — erarbeitet am Beispiel des Berufsvorbereitungsjahres in Nordrhein-Westfalen.

Die Bundesrepublik Deutschland ist ein industrialisierter Staat mit hoher Arbeitslosigkeit. Die Arbeitslosigkeit beeinflußt die Gesellschaft insgesamt, den Arbeitsmarkt, das allgemeinbildende und das berufsbildende Bildungssystem.

Das Bildungssystem in Deutschland ist traditionell so organisiert, daß nach der allgemeinen Volksbildung (zunächst acht, dann neun oder zehn Jahre) eine Differenzierung in Allgemein- und Berufsbildung erfolgt, wobei die Berufsbildung teils in Betrieben und zum Teil in den Berufsschulen vermittelt wird. Sie dauert in der Regel drei Jahre, sie ist der Allgemeinbildung jedoch nicht gleichgestellt. Berufliche Bildung orientiert sich an relativ eng verstandenen beruflichen Inhalten; allgemeinbildende Inhalte (politische, soziale oder kulturelle Bildung) sind kaum vertreten. Zielgruppe der beruflichen Bildung sind vor allem die männlichen Jugendlichen, doch wurde in der letzten Zeit versucht, Mädchen stärker zu berücksichtigen. Ein Teil der beruflichen Bildungsgänge bereitet auf entsprechende spätere Arbeitssituationen vor. Ein anderer Teil der beruflichen Bildung findet jedoch in traditionellen Ausbildungsformen statt, so daß häufig nach der Ausbildung ein Berufs- oder Arbeitsplatzwechsel zwingend erforderlich wird. Berufsausbildung ist nicht verpflichtend, und dies führt dazu, daß nach Ende der allgemeinen Schulpflicht ein Teil der Jugendlichen ohne weitere berufliche Ausbildung eine Tätigkeit als ungelernete Arbeitskraft aufnimmt.

Das hier skizzierte Berufsbildungssystem enthält aus berufspädagogischer Sicht mehrere Nachteile. Dies sind insbesondere die Abhängigkeit von Ausbildungsbetrieben, die starke Orientierung an beruflichen Qualifikationen, die Vernachlässigung bestimmter Personengruppen und die Ungleichwertigkeit allgemeinbildender und beruflicher Bildungsgänge. Diese Nachteile sollten durch Reformmaßnahmen abgebaut werden.

Die geplanten Reformen kollidierten mit Unternehmerinteressen. Eine qualitativ verbesserte Berufsausbildung ist kostenintensiv und kann auch technisch nicht von allen Betrieben angeboten werden. Darüberhinaus haben Absolventen beruflicher Bildungsgänge, die einen ihrer Ausbildung entsprechenden Arbeitsplatz innehaben, Anspruch auf einen Facharbeiterlohn. Die Reformen hätten daher zu einer Steigerung der Ausbildungs- und Arbeitsplatzkosten geführt, während Unternehmer daran interessiert waren, die Lohnkosten zu senken, die Produktion zu rationalisieren und menschliche Arbeit durch maschinelle Produktion zu ersetzen. Zugleich erfolgte eine Schwerpunktverlagerung in der Verwendung öffentlicher Mittel. Als Folge wurde die Arbeitswelt zunehmend von Arbeitsplatzabbau, Dequalifizierung und Arbeitslosigkeit geprägt.

Die steigende Arbeitslosigkeit führte zu einem stärkeren Interesse an beruflichen Ausbildungen, während Unternehmer nicht in der Lage oder nicht bereit waren, die entsprechenden Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen. Ein Teil der Jugendlichen, vor allem die Jugendlichen mit schlechten schulischen Leistungen, blieb „unversorgt“. Da der Staat das berufliche Bildungssystem kontrolliert, wurde eine Intervention des Staates notwendig.

Angesichts der allgemeinen Abnahme menschlicher Arbeit zugunsten der maschinellen Produktion hätte in dieser Situation das Verhältnis von Arbeit und Freizeit, das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung neu überdacht werden können mit dem Ziel entsprechender Bildungsreformen. Dies wurde nicht realisiert.

Statt dessen wurde in staatlichen und anderen öffentlichen Diskussionen das Problem der Ausbildungslosigkeit der Jugendlichen individualisiert. Die Ursache wurde nicht in

einem Mangel an Ausbildungsplätzen, sondern in den Leistungsschwächen der Jugendlichen gesehen. Die Jugendlichen wurden als berufsunreif, lerngestört, leistungsgemindert, lernbehindert oder als behindert bezeichnet. Staatliche Stellen und öffentliche Institutionen gründeten für diese Jugendlichen eine Vielzahl von Sondermaßnahmen, in denen inzwischen schätzungsweise eine Million Jugendlicher unterrichtet wurden. 1976 wurde in Nordrhein-Westfalen ein Teil dieser Maßnahmen durch das Berufsvorbereitungsjahr abgelöst. In der Folgezeit wurden in anderen Bundesländern vergleichbare Maßnahmen, teilweise jedoch unter anderem Namen (Berufsbefähigende Lehrgänge, Berufsgrundbildungsjahr in Sonderform), eingeführt.

Die Jugendlichen erhalten im Berufsvorbereitungsjahr einen allgemeinbildenden und einen berufsorientierten Unterricht, der sie auf eine Berufsausbildung oder eine Tätigkeit als ungelernte Arbeiter vorbereiten soll. Im bildungspolitischen Idealfall unterrichtet im Berufsvorbereitungsjahr ein Lehrer, der im Nebenfach Sondererziehung und Rehabilitation studiert hat und dementsprechend den Umgang mit behinderten Personen gelernt hat. Damit ist jedoch zugleich die Aussicht groß, daß Jugendliche nach Ende des Berufsvorbereitungsjahres davon überzeugt sind, behindert zu sein. Ein Großteil der Jugendlichen findet auch nach Ende des Berufsvorbereitungsjahres keinen Ausbildungs- und keinen Arbeitsplatz. Die Jugendlichen bleiben arbeitslos und still⁴⁾.

Das Beispiel des Berufsvorbereitungsjahres zeigt den Machtmißbrauch staatlicher Entscheidungsträger und Experten. Dies betrifft

- **die Definition der Situation.** Staatliche Stellen und Experten entscheiden in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung über Arbeitsplatzabbau, Umverteilung gesellschaftlicher Arbeit und Ausbildungsplatzmangel von Jugendlichen, daß hier ein individuelles Leistungsproblem vorliegt. Die Verantwortung für die Situation wird damit den Jugendlichen und ihren Eltern übertragen.
- **die Trennung von Entscheidung und Durchführung.** Nachdem staatliche Stellen und Experten entschieden haben, liegt die Durchführung der Entscheidung beim Lehrer, dessen Aufgabe faktisch darin besteht, das Anspruchsniveau von Jugendlichen zu senken.
- **die Trennung von Entscheidung und Betroffenheit.** Es sind die arbeitslosen Jugendlichen, die als Behinderte definiert werden und damit leben müssen.
- **die Präsentation der Entscheidung in einer Form, die für Ausführende und Betroffene nicht mehr nachvollziehbar ist.** Das System der Bildungsgänge und der beruflichen Bildungsgänge ist in der Bundesrepublik Deutschland äußerst komplex und auch für Experten nicht mehr voll überschaubar. Undurchsichtigkeit und Verwirrung sind Methoden zur politischen Desorientierung.

Insgesamt zeigt das Beispiel des Berufsvorbereitungsjahres einen hilflosen und primär machtorientierten Anpassungsversuch an die veränderten Bedingungen der Arbeitswelt. Arbeitslose Jugendliche werden hier über sonderpädagogische Maßnahmen ruhiggestellt. Dies schützt die Gesellschaft vor Ansprüchen, Aufruhr und Chaos. Ob der Vorteil, der hier erreicht ist, den Schaden aufwiegt, der hier entsteht, ist zweifelhaft.

4. Industrielle und post-Industrielle Gesellschaften

Industrielle Gesellschaften westlicher Prägung entwickeln sich allmählich von der industriellen zur post-industriellen Phase. Die traditionellen Bildungsinstitutionen halten an den alten Werten der Industriegesellschaft fest, sie bilden ein verzögerndes Moment, verfolgen Partikularinteressen, die interne Gewalt nimmt zu, während ihre soziale Relevanz

insgesamt nachläßt, weil diese Institutionen keine hinreichenden Lösungen mehr für die anstehenden Fragen entwickeln können. Die Antworten kommen nicht mehr aus den Institutionen des Bildungssystems, sie kommen von außerhalb.

In den Industrienationen westlicher Prägung haben die Opfer und die Betroffenen der traditionellen Institutionen ein breites Spektrum neuer Lösungen entwickelt. Zu diesem Spektrum gehören neue Formen des Lebens, Lernens und Arbeitens, neue Formen der Gesundheitspflege, der Kommunikation und der Kultur. Das neue Leben realisiert sich in Stadt- oder Landkommunen, in Selbsthilfeprojekten und Kooperativen, in regionalen Zentren und internationalen Vernetzungen. Zum Selbstverständnis der neuen Bewegung gehören ein Abbau von Gewalt und Entfremdung, eine Achtung von Menschen und Natur, die Förderung kleiner, überschaubarer Einheiten, Sparsamkeit, Sorgfalt im Umgang mit Dingen und ein freiwilliger Verzicht.

Die traditionellen Werte von Arbeit, Geld und Konsum haben in den neuen sozialen Bewegungen eine andere Bedeutung erhalten. Arbeit ist nicht mehr der selbstverständliche und ungeprüfte Inhalt des Lebens, sondern etwas, was man tut, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen, ein bestimmtes Produkt zu erhalten. Geld ist nicht mehr ein Privatbesitz, der gehortet wird, sondern ein Mittel, das sozial nützlich angewandt werden soll; Beispiele hierfür sind Projekte, die über Spenden finanziert werden. Mit der Reduktion des Arbeitsleids hat der Konsum seine kompensatorische Funktion verloren. Ein Teil des Konsums findet aus Prinzip und nicht aus Geldmangel in Second-hand-shops statt, ein anderer Teil des Konsums wird durch eine gemeinschaftliche Nutzung von Gebrauchsgegenständen und durch Tausch ersetzt.

Die Ideologien der neuen sozialen Bewegungen sind ebenso bunt gemischt wie die Gruppen selbst. Es gibt Personen, die als zufällige Opfer struktureller Gewalt in Selbsthilfeprojekten gelandet sind, es gibt Menschen, die die in den Institutionen praktizierte Gewalt ablehnen und ausgestiegen sind, es gibt ‚Freizeit-Spontis‘, politisch, sozial oder ökologisch orientierte Gruppen, es gibt rationale Praktiker und mystisch interessierte Personen. Lernen spielt in diesen Gruppen eine große Rolle, doch haben die traditionellen Bildungsinstitutionen hier ihre Funktion eingebüßt, sie wurden ersetzt durch Bücher, Abendseminare, Wochenendkurse und Veranstaltungen in Ferienbildungsstätten).

5. Zusammenfassung und Ausblick

Traditionelle Bildungsinstitutionen sind Institutionen struktureller Gewalt, mit deren Hilfe eine Minderheit eine Mehrheit beherrscht. Die Minderheit (Regierungsbeamte, Experten) bestimmt die Tagesplanung, Arbeitsplatzchancen und Lebensperspektiven der Mehrheit (Eltern und Kinder, besonders aber Mütter und Kinder). Die Minderheit ist von ihren Entscheidungen selbst nur am Rande betroffen. Sie zeigt sich nicht interessiert, ihre Entscheidungen mit den Betroffenen abzustimmen. Das Gegenteil ist der Fall. Die Minderheit benutzt eine Sprache, die für die Mehrheit schwer nachvollziehbar ist, sei dies die Fremdsprache Englisch in Sierra Leone oder eine systematische Verkomplizierung in der Bundesrepublik. Gelingt eine Maßnahme, dann liegt der Erfolg bei der Minderheit, scheitert ein Ansatz, dann ist die Verantwortung bei den Betroffenen (bei den Müttern, die ihre Kinder nicht zur Schule schicken; bei den Jugendlichen, die „lernbehindert“ sind), die Minderheit hält ihren Anspruch auf Zuständigkeit und Sachkompetenz auch dann aufrecht, wenn offensichtlich ist, daß der von der Minderheit gewählte Weg nicht mehr zu angemessenen Lösungen führt.

Es ist unter diesen Umständen nicht sinnvoll, das Bildungssystem industrieller Länder ungeprüft in Länder der Dritten Welt zu exportieren, es sei denn, man plant die Etablierung struktureller Gewalt, wobei diese strukturelle Gewalt auch als ein Vorteil verstanden

werden kann, weil sie persönliche Gewalt ablöst. Das Bildungssystem industrialisierter Länder vermittelt nicht nur Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, es vermittelt zugleich eine soziale Differenzierung in Menschen, die Rahmenbedingungen setzen können und Menschen, die Rahmenbedingungen zu befolgen haben, in Menschen, die kompetent sind und Menschen, die zu gehorchen haben, in Menschen, die für Lösungen zuständig sind und Menschen, die auf die Lösungen warten, die andere entwickeln.

Die in den Industriestaaten selbst entstandene Kritik an den traditionellen Institutionen zeigt, daß die hier entstandenen Institutionen nicht die einzig möglichen Formen sind, Lernen und Wissensvermittlung zu organisieren. Es scheint sinnvoll zu sein, an dieser Stelle die Diskussion fortzuführen. Zu dieser Diskussion gehören nicht nur die traditionellen Experten, hierzu gehören ebenso die Betroffenen in den Industrienationen und in den Ländern der Dritten Welt. Das Ziel dieser Diskussion sollte die Entwicklung von Institutionen sein, die weniger Gewalt enthalten und die Partizipation der Betroffenen einschließen.

Anmerkungen und Literatur

- 1) Johan Galtung: Strukturelle Gewalt, Reinbek 1977.
- 2) Diese Ergebnisse wurden ausführlich dargestellt in: Doris Elbers: Bildungsprogramme und Entwicklungschancen für Mädchen und Frauen in Ländern der Dritten Welt. Das Beispiel Sierra Leone. In: Peripherie, Winter 1981/82, H. 7., S. 88—99. Die anderen Ergebnisse sind bisher unveröffentlicht.
- 3) Vgl. dazu: Uta Enders-Dragässer: Die Mütterdressur. Eine Untersuchung zur schulischen Sozialisation der Mütter und ihren Folgen am Beispiel der Hausaufgaben. Basel 1981.
- 4) Die Literatur zu diesem Problemkreis ist inzwischen sehr umfangreich geworden. Eine Literaturzusammenstellung geben Bobzien, Manfred und Popp, Josefine: Bibliographie zur Berufsvorbereitung und Berufsausbildung lernbeeinträchtigter Jugendlicher. Berlin 1980 (Bundesinstitut für Berufsbildung). Zu empfehlen sind insbesondere: Biermann, Horst: Vom Jungarbeiter zum Behinderten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 76. Jg., 1980, H. 12, S. 891—898, sowie Kipp, Martin: Arbeit und Lernbeeinträchtigung. In: Immler, H. (Hrsg.): Zur Didaktik der Arbeit. Bad Heilbrunn 1981, S. 216 ff.
- 5) Eine Übersicht über derartige Projekte für Berlin findet sich in Stattbuch 3, hrsgb. von der Stattbuch Werkstatt. Berlin 1984, (Mehringhof). Die inhaltliche Diskussion findet in den Beiträgen der Friedens-, Frauen-, der Ökologie- und der anderen sozialen Bewegungen statt. Einen Einblick in das Denken vermittelt der Roman von Earnest Callenbach: Wege nach Ökoptopia. Berlin 1983.

Christoph Wulf
in Zusammenarbeit mit Traugott Schöffthaler
(Herausgeber)

Im Schatten des Fortschritts

Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in
Industrienationen und Ländern der Dritten Welt

No 55

ssip bulletin

Verlag **breitenbach** Publishers
Saarbrücken · Fort Lauderdale 1985