

Wulf, Christoph [Hrsg.]; Schöfthaler, Traugott [Hrsg.]
Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt

Saarbrücken ; Fort Lauderdale : Breitenbach 1985, 243 S. - (SSIP-Bulletin; No. 55)



Quellenangabe/ Reference:

Wulf, Christoph [Hrsg.]; Schöfthaler, Traugott [Hrsg.]: Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt. Saarbrücken ; Fort Lauderdale : Breitenbach 1985, 243 S. - (SSIP-Bulletin; No. 55) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-14874 - DOI: 10.25656/01:1487

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-14874>

<https://doi.org/10.25656/01:1487>

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

Christoph Wulf
in Zusammenarbeit mit Traugott Schöfthaler
(Herausgeber)

Im Schatten des Fortschritts

**Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in
Industriationen und Ländern der Dritten Welt**

No 55

ssip bulletin

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

Herausgegeben für den
Sozialwissenschaftlichen Studienkreis für
internationale Probleme (SSIP) e.V.

Edited on behalf of the
Society for the Study of International Problems

von/by

Dr. Dieter Danckwortt, Bonn
Dr. Manfred Werth, Saarbrücken

Gedruckt mit Unterstützung des Zentralinstituts für
Unterrichtswissenschaften und Curriculumentwicklung
der Freien Universität Berlin und des Sozial-
wissenschaftlichen Studienkreises für internationale
Probleme (SSIP) e.V. sowie der Kommission Bildungs-
forschung mit der Dritten Welt der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft-

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Im Schatten des Fortschritts: gemeinsame Probleme im Bil-
dungsbereich in Industrienationen u. Ländern d. Dritten Welt /
(SSIP, Sozialwiss. Studienkreis für Internat. Probleme e.V.).
Christoph Wulf in Zusammenarbeit mit Traugott Schöffthaler
(Hrsg.). - Saarbrücken; Fort Lauderdale: Breitenbach, 1985.

(SSIP-Bulletin; No. 55)

ISBN 3-88156-300-8

NE: Wulf, Christoph (Hrsg.); Sozialwissenschaftlicher Studien-
kreis für Internationale Probleme: SSIP-Bulletin

ISBN 3-88156-300-8

© 1985 by Verlag **breitenbach** Publishers
Memeler Straße 50, D-6600 Saarbrücken, Germany
P.O.B. 16243 Fort Lauderdale, Fla. 33318, USA
Printed by arco-Druck GmbH, Hallstadt

Inhaltsverzeichnis

Einleitung:

Im Schatten des Fortschritts

I. Abschied von gestern: Kulturkonflikte

Fortschritt als pädagogischer Mythos
Christoph Wulf 13

Grenzen transkultureller Kommunikation
Patrick v. Dias 27

Magie im Alltag von Industriegesellschaften und Ländern der Dritten Welt. Über
den Umgang mit der Lebenswelt
Wolf-Dietrich Bukow 37

„Bildungshilfe“. Die externe Bildungsfinanzierung Anfang der 80er Jahre — Um-
fang, Struktur und Gründe für ihre wahrscheinliche Verringerung
Klaus Hufner ■ Jens Naumann 47

II. Kulturbewußte Bildungsreform: Institutionalisierung und Organisation

Evolution und Entwicklung. Zur evolutionstheoretischen Fundierung einer Theorie
formaler Bildung in der Dritten Welt
Volker Lenhart 61

Konstituierende Merkmale von Kindheit in Afrika
Annemarie Bauer ■ Magdalene Schultz 71

Jugend und Schule. Schritte zu einer Institutionsanalyse anhand einer Interpreta-
tion einer Schulfeier in Westafrika
Hans Bosse 95

Die Sicherung didaktischer Vielfalt als Aufgabe einer interkulturellen Didaktik
Karl-Heinz Flechsig 115

Umweltproblem Schule. Soziales Lernen von der Umwelt oder ökologische Unter-
weisung?
Traugott Schöffthaler 127

Alphabetisierung und Fortschritt. Skizzen, Materialien, Meinungen und Dokumente
Heribert Hinzen 143

III. Fesseln des Fortschritts: Disparitäten

Vorwärtsrückwärts — oder eine unheimlich totale eurasische Produktionsweise
Hagen Kordes 161

Stadt-Land-Differenzen im Bildungssystem der Länder der Dritten Welt
Udo Bude 167

Strukturelle Gewalt im Bildungssystem und ihre Auswirkungen auf den Arbeits-
markt
Doris Elbers 183

Die Benachteiligung von Frauen im formalen Bildungssystem in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt Renate Nestvogel	191
Weltweite Fremdenfeindlichkeit: Erklärungsansätze und Versuche interkultureller Erziehung Manfred Bayer	207
IV. Bibliographie	
Von Veröffentlichungen deutschsprachiger Forscher (1980—1984). Über erziehungswissenschaftliche Forschung mit und in der Dritten Welt Lorenz von Pogrell	223
V. Summary of the Contributions in English and French	233
VI. Autorenverzeichnis	243

Einleitung:

Im Schatten des Fortschritts

Wurde „Fortschritt“ im Verlauf der Säkularisierung der christlichen Heilsidee und mit der Aufklärung zum zentralen Ziel der Organisation und Bewertung kultureller, wissenschaftlicher, technischer und erzieherischer Entwicklung, so ist diese Leitvorstellung heute für gesellschaftlichen Wandel problematisch geworden. Zwar breitete sich in seinem Namen in den letzten Jahrhunderten die Macht von den Zentren der Industrienationen bis in die entlegensten Winkel der Dritten Welt aus; doch ist der Zweifel am Wert dieser Dynamik gewachsen, die darauf zielt, die Länder der Dritten Welt in die Ausrichtung *der Industrienationen* am Fortschritt einzubeziehen. Skepsis richtet sich auf den Fortschrittsglauben. Nährboden dieses Zweifels sind einmal die Erfahrungen des Faschismus, die in der „Dialektik der Aufklärung“ von Horkheimer und Adorno ihren bleibenden Ausdruck gefunden haben. Doch auch die Beobachtungen der letzten Jahre legen nahe, daß Fortschritt als vornehmliche Zielvorstellung gesellschaftlichen Wandels nicht ausreicht, zumal wenn individueller und gesellschaftlicher Fortschritt in unzulässiger Weise parallelisiert werden. Die einseitige Orientierung gesellschaftlicher und individueller Entwicklung an dieser Zielvorstellung führt dazu, viele nicht unter dem Begriff subsumierbare Bereiche in den „Schatten“ zu drängen, in dem sie am Rande der allgemeinen Aufmerksamkeit blieben. Allmählich wurde das einst mit dem Fortschrittsbegriff verbundene Glücksversprechen immer weniger glaubwürdig. Fortschritt und Glück decken sich nicht. Vielmehr erleben heute mehr Menschen Glück gerade im Schatten des Fortschritts, in einem Bereich, in dem der Zwang zur Entwicklung und Vervollkommnung nachläßt und Raum für Muße und Verweilen entsteht. Unterstützt wird in den Industriestaaten diese Entwicklung durch die Erfahrung, daß vieles, was noch vor zwei Jahrzehnten durch eine entschlossene Ausrichtung am Fortschritt als möglich erschien, heute kaum mehr erreichbar ist. Die „Energiekrise“ und die gewaltig angewachsenen Arbeitslosenzahlen stellen zwei Entwicklungen dar, die von vielen Menschen hautnah erfahren werden und zu entsprechenden Bewußtseinsveränderungen geführt haben. Wurde lange Zeit Fortschritt — etwa im Sinne Kants in Richtung auf den ewigen Frieden — als Produkt menschlichen Handelns begriffen, mehren sich heute Erfahrungen, aus denen hervorgeht, daß dem Menschen Seine Geschichte auch widerfährt; er also weniger, als lange Zeit angenommen, ihren Verlauf bestimmen kann. Der Zweifel an den Möglichkeiten des Fortschritts ist eher ein Problem der Industrienationen als der Länder der Dritten Welt. Obwohl in diesen gegenteilige Lernprozesse in umfangreichem Maße stattgefunden haben, ist der Glaube an die Möglichkeiten des Fortschritts weniger als in den Industrienationen erschüttert. Vielleicht wird er in den Ländern der Dritten Welt als „kontrafaktischer Traum“ auch dringlicher als in den Industrienationen benötigt, in denen sich die Bevölkerung im allgemeinen besserer Lebensbedingungen erfreut. Hier wie dort erfüllt der Traum vom Fortschritt auch die Funktion, bestehende Herrschaftsverhältnisse besonders dann zu legitimieren, wenn sie die Verbesserung der Lebensbedingungen *in Aussicht stellen*. *Jeder Zweifel an dieser Zielvorstellung* bedeutet daher auch Skepsis gegenüber den gegebenen gesellschaftlichen Lebensbedingungen und den in ihnen impliziten Machtverhältnissen. Widerstand und Verweigerung sind verbreitete Reaktionsformen der Jugend auf diese.

Zweifel am Fortschritt führt dazu, die in engem Zusammenhang mit den Machtverhältnissen stehende Grenzziehung zwischen Fortschritt *und* Nicht-Fortschritt zu *überprüfen*. Vielleicht gewinnen die bislang dem Nicht-Fortschritt zugeordneten Bereiche individuellen und gesellschaftlichen Lebens an Bedeutung und erzwingen eine Revision der sie ausschließenden Grenzziehung.

Historisch gesehen entstehen in der Mitte des 18. Jahrhunderts sowohl die philosophischen und weltanschaulichen Fortschrittstheorien als auch die Verfallstheorien und Apokalypsen. In den modernen Industrienationen sind beide Theoriekomplexe wirksam. Während in den 50er, 60er und frühen 70er Jahren die Fortschrittszuversicht bestimmend war, drang in der zweiten Hälfte der 70er und in den 80er Jahren im Zusammenhang mit der Friedens- und der ökologischen Bewegung eher die Angst vor der Selbstzerstörung der Menschheit in den Vordergrund. Schienen in den 60er und den frühen 70er Jahren die Möglichkeiten gesellschaftlichen Fortschritts fast unbegrenzt zu sein und übertrug sich dieser Optimismus auf die Länder der Dritten Welt, so breiten sich gegenwärtig eher Resignation und Sorge um die Zukunft der Menschheit aus. Der „Schatten“ des Fortschritts scheint immer größer zu werden und drängt sein Leuchten zurück. Die Hoffnung auf die politische Mündigkeit immer größerer Bevölkerungsgruppen, der Menschheit insgesamt, verringert sich. Selbst die erreichten Fortschritte erscheinen vielen als verdächtig und nicht unbedingt erhaltenswert.

Den Fortschritts- und den Verfallstheorien liegt gleichermaßen ein Reifungsmodell zugrunde. Die Menschheit läßt ihre Kindheit hinter sich, um mündiger und handlungsfähiger zu werden, ohne dadurch jedoch ihren Untergang ausschließen zu können. Ob die geschichtliche Entwicklung diesem Modell folgt, ist offen. So erreicht die Geschichte heute eine Offenheit, die sie weder unter der Herrschaft der Fortschrittstheorien noch unter der der Verfallstheorien gehabt hat.

Diese Offenheit spiegelt sich in zunehmender Ratlosigkeit von Theoretikern und Planern internationaler Beziehungen. Noch ist die Ernüchterung nicht verarbeitet, die in den siebziger Jahren jene „Modernisierungstheorien“ obsolet werden ließ, die eine allmähliche Annäherung der jungen Nationalstaaten in der Dritten Welt an die Industriegesellschaft vorausgesagt haben. Nahezu alle ökonomischen Indikatoren zeigen eine Vergrößerung des Abstandes zwischen Industrie- und Drittweltländern seit Beginn der siebziger Jahre an. Modernität ist nicht mehr universell als Entwicklungsziel zu beschreiben; der Planung von Entwicklungspfaden fehlt es an Maßstäben. Der in den Sechziger Jahren für die Dritte Welt geprägte Begriff „Übergangsgesellschaften“ hat die Industrienationen eingeholt: Waren es früher nur ihre Kritiker, die den „Spätkapitalismus“ als ein zu überwindendes Durchgangsstadium beschrieben, so herrscht heute breite Übereinstimmung in der Suche nach Wegen zur „Postmoderne“, nach „postmaterialistischen“ Umgangsformen in „postindustriellen“ Verhältnissen.

Die neue Offenheit birgt die historische Chance in sich, die bisher vom Fortschrittsdenken disziplinierten Vorstellungen von Lebensqualität zu entwickeln, in Nord und Süd. Das Perfektionierungsprinzip funktioniert nicht mehr; immer weitere Widersprüche zwischen technischer Rationalität und Effizienzdenken einerseits und Vernunft und Verständigung andererseits werden sichtbar. Jürgen Habermas hat diesen Sachverhalt mit dem Paradigma vom hochdifferenzierten **System** moderner Gesellschaften beschrieben, das die **Lebenswelten** zwischenmenschlicher Kommunikation ebenso gründlich kolonisiert hat wie die Staaten Europas einst die übrige Welt. Die Zukunft einer „Weltgesellschaft“ liegt nicht in ihrer Homogenisierung, sondern im Bewußtwerden universeller Probleme. Die Chance, die in der allgemeinen Ratlosigkeit liegt, kann jedoch leicht vertan werden. Zahlreiche Beispiele dafür finden sich in der seit dem Bericht des „Club of Rome“ vor zehn Jahren ausgelösten Diskussion über Ökologische Krise und Ressourcenverknappung. Kann man wirklich von einem globalen Problem sprechen, wenn ein US-Amerikaner rund das Zweihundertfache an natürlichen Ressourcen verbraucht wie ein Bewohner der Dritten Welt? Ist es nicht vielleicht auch ein Zeichen doppelter Moral und Ausdruck eurozentrischen Denkens, wenn Politiker hierzulande den Geburtenrückgang beklagen und in der Dritten Welt das Bevölkerungswachstum für Unterentwicklung verantwortlich machen?

Wir leben im „Raumschiff Erde“ — gefährdet durch Hunger, Bevölkerungsexplosion, Arbeitslosigkeit, Umweltzerstörung, Militarismus und Bildungsnotstand. Noch immer ist kein Ausweg aus dieser Gefährdung als der, mit Hilfe entsprechender Strategien an der Lösung dieser Probleme zu arbeiten. Bezogen auf den Bildungsbereich geschieht eine solche Arbeit auf dem schmalen Grat zwischen einer für die Industrienationen komfortablen Alle-in-einem-Boot-Ideologie und der regionalen Verengung des Blickwinkels. Der Nord-Süd-Konflikt darf ebensowenig auf die Formeln „Freiheit“ oder „gegenseitige Abhängigkeit“ reduziert werden wie auf das Bild vom Herrn und vom Knecht in Hegels Aufforderung zum dialektischen Denken.

Dieser Band ist ein Versuch, für den Bildungssektor Denkmöglichkeiten und Chancen zu ergründen, die die Fesseln des Fortschrittsglaubens lockern. Er untersucht „gemeinsame Bildungsprobleme der Industrienationen und der Dritten Welt“ in der Perspektive, daß nicht die Lösungen, sondern die Probleme universell sind. Er zieht damit ein vorläufiges Resümee aus dem Perspektivenwechsel internationaler Bildungspolitik seit den siebziger Jahren und aus Erfahrungen der Arbeit der Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der die meisten Autoren angehören.

Von der Etablierung von Missions- und Kolonialschulen bis zur „Bildungshilfe“ der ehemaligen Kolonialmächte und anderer Industrienationen war das Bildungswesen eine wesentliche Stütze des Fortschritts- und Modernisierungsdenkens. In den Industrienationen hatten Inhalte und Institutionen von Bildung umso fragloser Geltung, je mehr sie zum gefragten Exportartikel für die Dritte Welt wurden. Es gab nahezu keine Opposition gegen die Vorstellung, Länder mit „modernen“ Erziehungsinstitutionen könnten denen, die erst beim Aufbau eines formalen Bildungswesens waren, mit Rat und Tat zur Seite stehen. Es schien so, als sei die Übernahme eines „fortschrittlichen“ Bildungssystems notwendige Voraussetzung für Entwicklung insgesamt. Fast alle Experten waren sich darin einig, daß Investitionen in „Humankapital“, daß eine allgemeine Hebung des Bildungsniveaus den Ländern der Dritten Welt stufenweise zum Aufstieg auf der Modernisierungsleiter verhelfen würde. Als in Indien und Brasilien Hunderttausende von Hochschulabgängern gegen Arbeitslosigkeit demonstrierten und als sich auch in Afrika zunehmendes Ungleichgewicht zwischen Bildungsnachfrage und Arbeitsmarktchancen von Schul- und Hochschulabsolventen abzeichnete, begann das Nachdenken über „Bildung als Entwicklungshindernis“. Die Einbahnstraße „Bildungshilfe“ erwies sich als Sackgasse. Die Zuschreibung der alleinigen Kompetenz und Verantwortung an die Experten der Industrienationen ließ sich ebensowenig halten wie die Zuweisung der Rollen von Rezipienten und Mitatoren an die Planer in den Dritte-Welt-Ländern. Es gab auch erste Ansätze zur Umkehrung der „Bildungshilfe“: Die Erfahrungen mit den von Paolo Freire in Brasilien entwickelten Methoden der funktionalen Alphabetisierung haben das Bewußtsein darauf gelenkt, daß es auch hier Formen von Analphabetismus gibt; sie haben darüber hinaus den Anstoß für Reformen im Bereich der Erwachsenenbildung und Gemeinwesenarbeit gegeben.

Insgesamt hat sich jedoch mehr an der Terminologie als an der Realität der einseitigen Beziehungen geändert. Internationale Organisationen wie die Weltbank haben das Vokabular technokratischer Wachstumspolitik durch Konzepte regional- und kulturspezifischer Volksbildung ersetzt. Deutsche Entwicklungsorganisationen sprechen von „Bildungsförderung“ und „Bildungszusammenarbeit“. Je deutlicher die Komplexität der Zusammenhänge zwischen Bildungssystem und gesellschaftlicher Entwicklung ins Bewußtsein gerieten, desto mehr wurde an die Eigenanstrengungen der Länder der Dritten Welt appelliert. Die Einsicht, daß Bildung, wenn sie nicht mit Maßnahmen in anderen Sektoren verbunden wird, ein recht begrenztes Mittel der Gesellschaftsentwicklung ist, hat

nicht zu einer wesentlichen Steigerung der „Entwicklungshilfe“ geführt. Die Einsicht, daß „Hilfe“ nicht die Disparitäten zwischen Nord und Süd reduzieren kann, hat aber auch nicht zu einer Neukonzipierung von Entwicklungspolitik insgesamt geführt. Beide Einsichten haben eine Partnerschaftsterminologie hervorgebracht, die häufig eher Züge von Paternalismus als echten Kooperationswillen trägt. So ist zu hoffen, daß eine Erweiterung des Wissens über strukturelle Ähnlichkeiten der Bildungsprobleme in Nord und Süd das Interesse an einer wirklichen Zusammenarbeit zum Leben erweckt.

Erste Erfahrungen mit der Etablierung gemeinsamer Forschungsprojekte zwischen Erziehungswissenschaftlern und Bildungsforschern aus Europa und Afrika haben zur Ausarbeitung einer solchen neuen Perspektive beigetragen. Es war von vornherein klar, daß es nicht nur bürokratische Hemmnisse sind, die einer gleichberechtigten Nord-Süd-Kooperation im Weg stehen; die beiden Wissenschaftssysteme bieten höchst unterschiedliche Chancen für akademische Produktivität. Es schien aber möglich und dringlich, wenigstens jene Hilflosgkeit im Umgang miteinander abzubauen, die solche Hindernisse immer wieder befestigt.

Die Autoren dieses Bandes haben in vielen Diskussionen die Erfahrung gemacht, daß solche mentalen Barrieren aus dem Weg geräumt werden können. Wo immer sich das Gespräch auf vergleichbare Probleme konzentriert, kann die Fixierung am Diskurs zwischen Besitzern von Problemen und Besitzern von Lösungen ein Stück abgebaut werden. Dabei stellt sich immer wieder die zentrale Frage: Unter welchen Umständen lernt ein westlicher Wissenschaftler etwas von seinem afrikanischen, lateinamerikanischen oder asiatischen Kollegen?

Daß dieser Band keine Beiträge aus Ländern der Dritten Welt enthält, ist Ausdruck der Tatsache, daß hier der Perspektivenwandel innerhalb der Industrienationen Ziel und Thema ist. So geht es den Autoren darum, mit Hilfe ihrer Analyse von Bildungsproblemen in der Dritten Welt auch einen Beitrag zur besseren Erkenntnis der eigenen Situation zu leisten. Wenn man bei Berichten über Landflucht in Brasilien auch an den Bayerischen Wald denkt oder bei Berichten über die Benachteiligung von Mädchen in Afrika auch an die Berufschancen von Frauen in der Bundesrepublik, dann werden die Intentionen der Autoren verstanden. Nicht um Ungleiches in einen Topf zu werfen, sondern um die Legitimation von Ungleichheit einer ideologischen Stütze zu berauben, formuliert dieser Band unter fünfzehn verschiedenen Aspekten die These von der strukturellen Gleichheit der wichtigsten Bildungsprobleme in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt. Auf der Grundlage dieser Position können solche Probleme nicht getrennt und von den umfassenderen gesellschaftlichen Entwicklungen bestimmt werden.

Im ersten Abschnitt des vorliegenden Bandes **Kulturkonflikte** thematisieren vier Beiträge Probleme und Konflikte, die sich aus dem Zusammenstoß verschiedener Zielvorstellungen für Erziehung (WULF), transkulturelle Kommunikationen (DIAS), für die Strukturierung von Alltagswelten (BUKOW) und für die Bildungshilfe (HÜFNER/NAUMANN) ergeben.

Im zweiten Abschnitt werden Fragen der **institutionalisierung und Organisation** von Erziehung und Bildung thematisiert. Dazu gehören die Bearbeitung des Zusammenhangs von Evolution *Und Entwicklung* für die *evolutionstheoretische* Fundierung einer Theorie formaler Bildung in der Dritten Welt (LENHART), eine vergleichende Analyse der Kindheit in Afrika und Europa (BAUER/SCHULTZ) und die Institutionsanalyse einer afrikanischen Schule anhand einer Interaktion anlässlich einer Schulfeier mit der Absicht, die Verschmelzung „traditionaler“ und „moderner“ Elemente im Ritual zu untersuchen (BOSSE). Die Sicherung der didaktischen Vielfalt in allen Bildungssystemen (FLECHSIG), die Konzeptualisierung von Schule als Umweltproblem anhand einer Untersuchung von euro-

päischen und afrikanischen Modellen der Umwelterziehung (SCHÖFTHALER) sowie der Versuch der Bilanzierung der Alphabetisierungsanstrengungen der letzten Jahre (HINZEN) sind weitere Themen dieses Abschnittes.

Im dritten Abschnitt wird nach einem einleitenden Artikel von Hagen KORDES das **Disparitätenproblem** im Bildungswesen der Industrienationen und der Übergangsgesellschaft bearbeitet. Hier geraten die Stadt-Land-Differenzen (BUDE), die strukturelle Gewalt im Bildungswesen und ihre Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt (ELBERS), die Benachteiligung der Frauen (NESTVOGEL) sowie die Fremdenfeindlichkeit (BAYER) in den Blick.

Eine Bibliographie der seit 1980 erschienenen deutschsprachigen Literatur zu Erziehungs- und Bildungsfragen in der Dritten Welt, eine Zusammenstellung der Inhaltsangaben der Beiträge in Englisch und Französisch sowie ein Autorenverzeichnis beenden den Band.

Literatur

Comparative Education Review: The State of the Art: Twenty Years of Comparative Education, 1977

Bildung und Erziehung: Bildungspolitik und Bildungsreform In der Dritten Welt 33 (1980), H. 5

Pädagogik: Dritte Welt. „Welterziehungskrise“ und Konzeption alternativer Erziehung und Bildung. Jahrbuch 1983, hrsg. von W. SÜLBERG, Frankfurt 1983

Pädagogik: Dritte Welt. Jahrbuch 1984. Frankfurt 1984

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik: Erziehung zwischen den Kulturen 7 (1984), H. 3

Zeitschrift für Pädagogik, 16. Beiheft: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung, hrsg. von Dietrich GOLDSCHMIDT und Mitwirkung von Henning MELBER, Weinheim und Basel 1981 (mit Bibliographie bis 1980)

1. Abschied von gestern: Kulturkonflikte

Fortschritt als pädagogischer Mythos

Christoph Wulf

Fortschritt: Historische Perspektiven

Zu den die Erziehung und das Erziehungswesen in den Industrienationen und in den Übergangsgesellschaften konstituierenden Vorstellungen gehört der Mythos des Fortschritts. Fortschrittsvorstellungen wirken auch in pädagogischen Begriffen wie Autonomie, Selbstbestimmung, Entwicklung. Ohne Ausrichtung auf Fortschritt ist gesellschaftlicher Wandel schwer denkbar. Verbreitet und weitgehend anerkannt sind Vorstellungen, die die individuelle Bildsamkeit und gesellschaftliche Entwicklungsfähigkeit betonen; weniger akzeptiert sind Vorstellungen, die die Grenzen der Planbarkeit und Herstellbarkeit des individuellen Lebens und des sozialen Wandels akzentuieren.

Bereits ein Rückblick in die abendländische Geschichte zeigt, daß beispielsweise in der griechischen Antike die uns geläufige Form des Fortschrittsgedankens nicht bekannt war. Ähnliches gilt für viele Gesellschaften in Afrika, Asien und Südamerika vor dem Beginn der Kolonialisierung. Statt Vorstellungen von einem zielgerichteten Verlauf individueller und gesellschaftlicher Entwicklung bestanden dort eher Vorstellungen von einem zyklischen Verlauf des Lebens und der sozialen Prozesse, in deren Rahmen Fortschritt als Zielvorstellung humaner Entwicklung von untergeordneter Bedeutung ist. Erst mit der Ausbreitung des Christentums gewinnen der Entwicklungs- und Fortschrittsgedanke eine zentrale Stellung in der abendländischen Geschichte, da sie beide an die Konzeption einer von Gott geordneten Welt gebunden sind. Geschichte wird von nun an nicht mehr zyklisch, sondern linear und zielbestimmt als Heilsgeschichte begriffen. In Gott liegt Anfang, Ziel und Sinn der Welt. Mit dem Beginn der Neuzeit lockert sich allmählich der Zusammenhang zwischen Heilsgeschichte und Fortschrittsdenken und schreitet die Säkularisation des Fortschrittsgedankens voran. Im Zusammenhang mit dem Machtgewinn des Bürgertums erreicht er in der Aufklärung seine zentrale Stellung. Die religiöse Fundierung dieses Gedankens gerät allmählich ins Vergessen. Fortschritt wird zum Selbstzweck individueller und gesellschaftlicher Entwicklung und damit auch zu einer zentralen Kategorie der Wissenschafts- und Technikentwicklung des 19. und 20. Jahrhunderts, die z. B. auch in den heutigen Modernisierungstheorien und Theorien sozialen Wandels präsent ist (vgl. Dias 1981, Laaser 1981 und Jouhy 1981).

Fortschritt: Zivilisationsgeschichtliche Perspektiven

Elias (1978) und Foucault (1971) haben in ihren Untersuchungen zur Zivilisationsentwicklung und zur Macht gezeigt, welche zentrale Rolle die Ausrichtung auf den Fortschritt und die Entwicklung der zu einer Realisierung erforderlichen Fähigkeiten spielt. Nach diesen Studien ist der Zivilisationsprozeß ein Prozeß der fortschrittsbezogenen Selbstermächtigung des Menschen. In seinem Verlauf entstehen u. a. die Fähigkeiten zur Voraussicht und zur Selbstkontrolle. Allmählich bildet sich die Trennung von „Innen“ und „außen“ heraus. Innere Erregungen werden nicht mehr ungebrochen nach außen gelassen. Die instrumentelle Vernunft steuert sie und vermittelt sie nach außen. Die Entwicklung führt zu einer zunehmenden psychischen Differenzierung des Menschen und zu einer wachsenden Tendenz der Psychologisierung menschlichen Verhaltens. Im Verlauf des Zivilisationsprozesses verändern sich — *unter Mitwirkung der Erziehung* — der gesamte menschliche Habitus, die Affekte, Leidenschaften und Triebe. Mit der Differenzierung der

gesellschaftlichen Funktionen, der aufkommenden Arbeitsteilung korrespondiert die Notwendigkeit der Entwicklung rationaler Handlungsweisen. Mäßigung und Besonnenheit, Rationalität und Vernünftigkeit werden in zunehmendem Maße gesellschaftlich belohnte Verhaltensweisen. Die Entwicklung eines differenzierten Wahrnehmungsverhaltens, die Ausbildung eines Denkkapparates, des Abstraktionsvermögens und die wachsende Selbstdisziplinierung hängen mit diesem gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß zusammen.

Mit der steigenden Abhängigkeit vom Funktionieren des gesellschaftlichen Ganzen wächst der Zwang zur Selbstkontrolle. Allmählich kommt es zu einer Tendenz der Verselbständigung der Kontrolle, durch die der Zusammenhang zwischen den Affekten und den Verhaltensweisen aufgehoben wird. Mit der Regulierung des Trieblebens entsteht ein differenziertes Innenleben. Die nicht mehr direkt befriedigten Bedürfnisse werden Oberphantasien, Träume und Geschichten zufriedengestellt. Das Erleben wird „entkörperlicht“ und entsinnlicht.

Durch die Differenzierung der Binnenstruktur des Menschen verlagern sich die gesellschaftlichen Widersprüche in den Menschen selbst. Der Mensch setzt sich zunehmend mit sich auseinander. Wo er mit sich in Widerspruch gerät und wo er von der Angst erfaßt wird, nicht mehr zwischen seinen Bedürfnissen und den gesellschaftlichen Normen vermitteln zu können, entsteht das Schamgefühl — greifbarer Ausdruck des nunmehr gebrochenen Verhältnisses des Menschen zu seinem Körper.

Die Trennung zwischen „innen“ und „außen“ wird festgeschrieben; der Körper wird dem Menschen zunehmend zum „Außen“, das für die Sicherung der Identität eine untergeordnete Rolle spielt. Es erfolgt die Ausbildung neuer Verhaltensweisen. Die Fähigkeit, aus einem Reservoir von Rollen und Vorstellungsweisen die auszumachen, die vernünftig und angemessen sind, wird entwickelt. Diese neugewonnene „Freiheit“ muß allerdings mit einer Entleerung der Affekte und körperlichen Impulse, mit einer „Entkörperlichung“ des Verhaltens und der entsprechenden psycho-sozialen Fähigkeiten bezahlt werden.

Mit der Trennung von „innerer“ und „äußerer“ Handlung zerfällt ein Sinnzusammenhang, der dem einzelnen Sicherheit und Orientierung gab. Der Zerfall dieses Zusammenhangs verlangt, daß der einzelne ihn wiederherstellt. Es ist das „Selbst“ des Menschen, das diese Synthetisierungsleistungen erbringen muß und das dabei häufig auf nicht überwindbare Schwierigkeiten stößt.

Mit der ökonomischen Dynamik der beginnenden Neuzeit, der Differenzierung der gesellschaftlichen Funktionen und der Intensivierung des gesellschaftlichen Zusammenlebens und dem Wachsen der Städte korrespondiert die Beherrschung der „inneren“ Natur, die Entwicklung der Selbstkontrolle, die Rationalisierung des menschlichen Handelns und die Psychologisierung des sozialen Umgangs. Wie Foucault gezeigt hat, entspricht dieser Entwicklung eine Veränderung der gesellschaftlichen Machtmechanismen.

Um Individuellen und gesellschaftlichen Fortschritt zu relativieren, gewinnt die Disziplinierung des Menschen über die Disziplinierung des Körpers zunehmend an Bedeutung. Die Unterdrückung der Spontaneität des Körpers wird zu einem Zentralanliegen der gesellschaftlichen Macht. Augenfälliges Zeichen dafür ist die Erhöhung der Schlagkraft des Militärs durch die Disziplinierung des Menschen und die hierin zum Ausdruck kommende Veränderung der „Anatomie der Macht“ in den Spitälern und im sich entwickelnden Schulsystem. Die Schularchitektur, die Sitzordnung, die Zentrierung der Schüler auf den Lehrer, der Frontalunterricht, die Betonung des Auswendiglernens bewirken ein übriges, um die gesellschaftliche Macht in den Kindern und Jugendlichen zu verankern. Mit der steigenden Disziplinierung werden die gesellschaftlichen Machtstrukturen verinnerlicht

und zu einem inhärenten Moment des Funktionierens der Menschen gemacht. Obwohl die Macht im Sinne Foucaults den Menschen formt, tritt sie selbst in den Hintergrund. Der einzelne lernt, sich gemäß seiner gesellschaftlichen Funktionen zu bewegen; in seinen Bewegungen setzt sich die Macht fest und entfremdet ihn sich selbst. Damit löst sich der Mensch aus der unbewußten Selbstverständlichkeit seines Körpers, der ihm, aber zugleich auch der gesellschaftlichen Macht zugänglich wird. Der Mensch wird — auch in seiner körperlichen Verfassung — zum Gegenstand des Wissens und der Erkenntnis.

Die im Namen des Fortschritts erfolgende Disziplinierung des Menschen unterwirft ihn den Prinzipien der Nützlichkeit und der Ökonomie. Foucault hat gezeigt, wie sich diese Disziplinierung auf den Raum, die Zeit und die Bewegung des Menschen erstreckt. Im Hinblick auf den Raum hat sich die Disziplinierung des Menschen in seiner Parzellierung und fortlaufenden Kontrolle realisiert. Die Menschen werden in zunehmendem Maße isoliert und individualisiert. Jedes Individuum erhält seinen Platz und jeder Platz sein Individuum. Die Zuweisung eines Platzes entspricht den Erfordernissen der Arbeitsteilung; jeder Mensch nimmt eine Funktionsstelle im Gefüge des Gesamtarbeitsprozesses ein, in dem die individualisierten Menschen wieder zusammengesetzt werden. Mit Hilfe der Disziplin geht es in diesem Prozeß um die Herstellung einer im Sinne des Fortschritts vollständig meßbaren Zeit. Jede Tätigkeit muß einem Zeitplan unterworfen werden. Sie muß dazu in ihre Elemente zerlegt werden. Jeder Handlung wird eine Richtung und eine bestimmte Dauer vorgeschrieben. Die Reihenfolge der Teilhandlungen wird festgelegt. So durchdringt die lineare Zeit den Menschen und durchsetzt ihn mit minutiösen Kontrollen der gesellschaftlichen Macht. Allmählich erfolgt eine Gleichschaltung des menschlichen Verhaltens mit der Mechanik der Maschine. Die Zergliederung des Verhaltens im Hinblick auf die Zeit dient dazu, keine Zeit ungenützt vergehen zu lassen und die einzelnen Bewegungen im Hinblick auf die Anwendung der Zeit zu intensivieren. Ein Rationalisierungsprozeß vollzieht sich, der mit dem Produktionsprozeß in enger wechselseitiger Verbindung steht. Allmählich wird das disziplinierte Verhalten den „natürlichen“ Abläufen angepaßt, damit Widerstände gegen die Durchsetzung der Disziplin vermieden werden und diese effektiver wird.

Fortschritt als Ziel der Erziehung

In den soeben skizzierten Verlauf des Zivilisationsprozesses fügen sich Erziehung und Erziehungswesen nahtlos ein. Bereits bei Comenius am Anfang der Neuzeit findet sich eine vom Fortschrittsgedanken bestimmte Programmatik, die die zentralen Ziele des Zivilisationsprozesses der letzten drei Jahrhunderte umfaßt: Universalität der Bildung, Ordnung, Kontrolle, Schnelligkeit, Gründlichkeit und Fortschritt, Sittlichkeit und Frömmigkeit. So heißt es am Anfang der *Didactica Magna* des Comenius von 1627: „Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren. Oder: Sichere und vorzügliche Art und Weise, in allen Gemeinden, Städten und Dörfern eines jeden christlichen Landes Schulen zu errichten, in denen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme **rasch, angenehm** und **gründlich** in den Wissenschaften gebildet, zu guten Sitten geführt, mit Frömmigkeit erfüllt und auf diese Weise in den Jugendjahren zu allem, was für dieses und das künftige Leben nötig ist, angeleitet werden kann; worin von allem, wozu wir raten, die **Grundlage** in der Natur der Sache selbst gezeigt, die **Wahrheit** durch die Vergleichsbeispiele aus den mechanischen Künsten dargetan, die **Reihenfolge** nach Jahren, Monaten, Tagen und Stunden festgelegt und schließlich der **Weg** gewiesen wird, auf dem sich alles leicht und mit Sicherheit erreichen läßt.“ Ziel der Didaktik ist es, Unterrichtsverfahren zu entwickeln, bei denen die Lehrer weniger lehren, die Schüler aber mehr lernen, bei denen „mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt, in der Christenheit weniger Finsternis, Verwirrung und Streit, dafür mehr Licht, Ordnung, Friede und Ruhe“ entstehen.

Voilà der Mythos der modernen Pädagogik: Versprochen wird eine Kunst, mit deren Hilfe allen Menschen alles rasch, angenehm und gründlich beigebracht werden kann. Im einzelnen wird eine wissenschaftliche, moralische und religiöse Grundbildung zugesichert. Dazu gilt es, sich die Grundlagen der Dinge, die Wahrheit zu erarbeiten sowie die rechte Reihenfolge und den richtigen Weg einzuhalten.

Deutlicher als in diesen Gedanken des 17. Jahrhunderts kann die pädagogische Utopie kaum ausgesprochen werden: Zwar wird Erziehung hier noch als ein Handeln im Auftrage Gottes begriffen, mit dessen Hilfe der junge Mensch in die gottgeschaffene Ordnung der Dinge eingeführt wird; doch ist bereits die Selbstermächtigung des Menschen und insbesondere des Erziehers und des Erziehungssystems erkennbar, die die Geschichte der Erziehung zu einer Geschichte des menschlichen Fortschritts machen wollten. Daß der umfassende Zugriff der Pädagogik, der sich heute bis in alle Lebensbereiche hinein erstreckt (Erziehung für Freiheit, Sexualität, Konsum und Gesundheit) und der den pädagogischen Fortschritt in der Formierung und Universalisierung des menschlichen Verhaltens sieht, soziale Folgekosten hat, liegt auf der Hand. Viele der ungewollten Nebenwirkungen dieser Zielbetonung, Disziplinierung und Rationalisierung, die u. a. in der Zurückdrängung der affektiven Elemente des Erziehungsgeschehens und in der Steuerung entsprechender Körperprozesse liegen, geraten erst in diesen Jahren voll in *den Blick* (vgl. Kamper/Wulf 1982, 1984a und 1984b).

Um Kinder und Jugendliche besser den für den pädagogischen Fortschritt erforderlichen Anstrengungen unterwerfen zu können, wurden — so könnte man zugespitzt formulieren — Kindheit und Jugend erfunden (Aries 1975, Roth 1983). Während Kindheit bereits im 17. Jahrhundert, entstand Jugend als eigener Bereich erst im 18. Jahrhundert. Mit Hilfe der Familie und der Schule grenzte man am Beginn der Neuzeit die Kinder allmählich aus der Gesellschaft der Erwachsenen aus. Hatten im Mittelalter die Kinder ihren Platz an der Seite der Erwachsenen, so änderte sich dies nun. Auf ihre Entwicklung richtete sich die „erziehende“ Aufmerksamkeit von Eltern und Lehrern. An die Stelle einer unbekümmerten Gleichgültigkeit den Kindern gegenüber tritt die besitzergreifende erzieherische Anforderung. Zunächst als „gottgewollte“ wird Erziehung die bevorzugte Form, in der sich die Eltern ihren Kindern zuwenden. Vom 18. Jahrhundert an organisiert sich die Familie immer mehr um die Kinder herum. Es kommt zur Tyrannei der Intimität (Sennett 1983), die in enger Verbindung mit den geschilderten Disziplinierungs- und Sozialisierungsprozessen steht. Mit der Aufklärungspädagogik und der sich im 19. Jahrhundert verwirklichenden allgemeinen Schulpflicht setzt sich diese Entwicklung fort (vgl. Konnecker 1976; Rutschky 1977, Dreßen 1982; Blankertz 1982, Mollenhauer 1983).

Auch in den 70er Jahren unseres Jahrhunderts zeigt der Gedanke des pädagogischen und gesellschaftlichen Fortschritts seine große Anstrengungen mobilisierende und organisierende Kraft. Von einem entsprechend ausgerichteten Bildungswesen werden hohe individuelle und gesamtgesellschaftliche Fortschrittmöglichkeiten erwartet. Unter den Leitvorstellungen „Autonomie“ und „Selbstbestimmung“ werden neue Ziele und Inhalte für Erziehungs- und Bildungsprozesse organisiert. Die nun stark expandierenden Sozialwissenschaften sollen den Fortschritt organisieren und legitimieren. Der sich in allen Industrienationen ausbreitende jeweils leicht unterschiedlich akzentuierte Erziehungsoptimismus gewinnt — vor allem von den internationalen Bildungsorganisationen propagiert — auf die Länder der Dritten Welt Einfluß. Durch den Ausbau des Bildungswesens hofft man am Fortschritt der Industrienationen zu partizipieren. Bildung erscheint als sicheres Mittel, den Modernisierungsprozeß voranzutreiben und einen höheren Lebensstandard für immer mehr Menschen zu schaffen. In den Industrienationen und in den Ländern der Dritten Welt wachsen die Erwartungen an das Bildungswesen erheblich. Bildungsförde-

rung von seiten der Industrienationen und Bildungsnachfrage von seiten der Länder der Dritten Welt verstärken sich wechselseitig.

Fortschritt als Ziel der Bildungsförderung

Das von den europäischen Nationen in der Kolonialzeit in der Dritten Welt aufgebaute Erziehungswesen gewinnt nach der Unabhängigkeit dieser Staaten eine außerordentliche politische Bedeutung. Der Abbau von Analphabetentum und Unwissenheit wird zu einem der zentralen Entwicklungsziele der neuen Staaten. Mit Hilfe des Ausbaus des Bildungswesens hofft man, die längst entbehrte Freiheit zu gewinnen. Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung sollen durch bessere Bildung erreicht werden. Fortschritte im Bildungswesen gelten als Garanten der politischen, ökonomischen und sozialen Entwicklung. Am Ende der 50er Jahre werden mit Hilfe der UNESCO umfangreiche Alphabetisierungsmaßnahmen durchgeführt, die den gesellschaftlichen Fortschritt vorantreiben sollen. Für Asien, Afrika und Lateinamerika werden in den Plänen von Karachi 1950/60, Addis-Abeba 1961 und Santiago 1962 Entwicklungspläne erarbeitet, die auch die ökonomischen und sozialen Entwicklungsbedingungen berücksichtigen. Dabei wird davon ausgegangen, daß mit der Realisierung einer allgemeinen Schulbildung auch im ökonomischen und sozialen Bereich das Entwicklungsniveau erheblich gesteigert werden kann. Zwar führen die gewaltigen Anstrengungen in diesem Bereich zu einer Verbesserung von Erziehung und Bildung, doch schreiben sie zugleich die Konzentration der Bildungsanstrengungen auf Schule in der von den westlichen Nationen übernommenen Form fort. Erst in der von 1970-1980 von der UNESCO propagierten zweiten Entwicklungsdekade finden Anstrengungen „funktionaler Alphabetisierung“ statt, in deren Rahmen es allerdings zu durchaus widersprüchlichen Verbindungen zwischen der Bildungsentwicklung und den Bemühungen um die Industrialisierungs- und Landwirtschafts-Entwicklung kommt. In dieser Periode werden alternative Bildungsstrategien erarbeitet und gewinnen Bildungsanstrengungen im nonformalen und informellen Bereich an Verbreitung. Neben die UNESCO treten in verstärktem Maße die OECD und die auf bilateralen Verträgen beruhende Bildungsförderung in Erscheinung.

Eine umfangreiche sozialwissenschaftliche Literatur unterstützte den Fortschrittsglauben. So wurde z. B. im Rahmen des „Human-Kapital“-Ansatzes betont, daß in den Ländern der Dritten Welt beträchtliche humane Ressourcen lägen, die mit Hilfe von Bildung zu erschließen seien. Mittels der so gewonnenen Ressourcen sei erst ein intensiverer gesellschaftlicher Fortschritt möglich (Blaug 1966, Carnoy 1974). Auch eine Theorie individueller Modernität, wie sie z. B. Inkeles entwickelt hat, die „Modernität“ zu operationalisieren versucht, um den Modernitätsgrad von Ländern der Dritten Welt zu erfassen, geht davon aus, daß Erziehung ein wichtiger Faktor zur Bestimmung von Modernität ist (vgl. Inkeles/Smith 1974). Auch die Curriculumforschung bzw. -entwicklung hat die Hoffnung genährt, durch die Reform der Ziele, Inhalte und Methoden des Lernens, die Bildung weiter Bevölkerungsgruppen zu verbessern und dadurch zur gesellschaftlichen Entwicklung beizutragen. Hagen Kordes hat in seiner Untersuchung der Zusammenhänge von Curriculum und Entwicklung gezeigt, welche verschiedenen Positionen sich im Verlauf der letzten 30 Jahre in Afrika herausgebildet haben (Kordes 1981, S. 145 ff.). Er unterscheidet die folgenden sechs Ansätze:

1. Kulturpolitischer Revitalisierungsansatz

In Abgrenzung gegenüber dem von den westlichen Nationen übernommenen, vor allem schulbezogenen Bildungswesen wird ein Rückgriff auf afrikanische Traditionen (negritude, african personality etc.) versucht.

2. Bildungsökonomisch-orientierter Ruralisierungsansatz

Hierzu gehören die bildungsökonomisch begründete Curriculumrevision und besonders die von der UNESCO unterstützten Programme der funktionalen Alphabetisierung und Ruralisierung der Schulen.

3. Wissenschaftspropädeutischer Ansatz der individuellen Kompetenzentwicklung

Im Zentrum stehen die internationalen Standards von Wissenschaft und Technologie. Ziel ist die Entwicklung wissenschaftsorientierter Problemlösungskompetenz.

4. Gemeinschaftsentwicklung

In Abgrenzung zur Orientierung an universellen Wissens- und Bildungsstrukturen liegt hier das *Ziel* in der Berücksichtigung und Stärkung der lokalen Strukturen des ländlichen oder städtischen Gemeinwesens; oft geschieht dies allerdings auf Kosten der notwendigen Integration lokaler, nationaler und regionaler Elemente.

5. Sozio-ökonomisch orientierter Integrationsansatz

Hier werden die Bildungsprogramme mit den jeweils konkreten lokalen bzw. regionalen Entwicklungsprogrammen verbunden.

6. Polit-ökonomisch orientierter Mobilisierungsansatz

Ziel ist die Integration von Stadt- und Landschulen, die polytechnische Orientierung und die Integration von Berufs- und Allgemeinbildung im Rahmen einer „Autozentrierung der Curriculuminnovation“.

So unterschiedlich diese Ansätze der Reform *des* Bildungswesens in Inhaltlicher Hinsicht sind, im Hinblick auf die zu ihrer Realisierung erforderlichen Kosten konvergieren sie darin, daß das Bildungswesen schon heute oft mehr als ein Viertel der öffentlichen Haushalte der Länder der Dritten Welt verschlingt.

Ungeachtet der Unterschiede zwischen den verschiedenen Modellen und Begründungen der Bildungsreform, leitet sie alle die Vorstellung, daß individueller und gesellschaftlicher Fortschritt mit Hilfe von Bildung möglich sei. Und zunächst scheint es auch so. Trotz der Verdoppelung der Bevölkerung in den Entwicklungsländern in der Zeit vom zweiten Weltkrieg bis heute ist die Beschulungsquote im Primarbereich von etwa 50 % im Jahre 1950 auf 85 % im Jahre 1980 gestiegen und lassen sich auch im Sekundar- und Hochschulbereich erhebliche Zusatzraten verzeichnen. Ungeachtet dieser Entwicklung vergrößert sich zugleich die absolute Zahl der Analphabeten in allen Bereichen.

Wie in den Industrienationen sind die hochgespannten Erwartungen an die Expansion und die qualitative Verbesserung des Bildungswesens in den Entwicklungsländern enttäuscht worden. Man begann sogar, in der Erziehung ein Entwicklungshindernis zu sehen. Wichtige Beiträge zu dieser Perspektive legten Hanf u. a. (1977) und Fremerey (1980) vor. Sie wiesen z. B. die Rolle von Bildungsabschlüssen für die Selektion und Allokation von Individuen und von Bevölkerungsschichten sowie für die damit verbundene Hierarchisierung der Gesellschaft nach. Insbesondere die Angehörigen der Machteliten, der Oberschicht und der gehobenen Mittelschicht wurden bei der Verteilung von Status und Position bevorzugt. Geringer als allgemein erwartet, erschien nun der Beitrag des Erziehungswesens zur „Befreiung“. Auch führten die mit der Orientierung an den universellen Standards verbundenen Kosten des Bildungswesens zu einer In finanzieller und personeller Hinsicht steigenden Abhängigkeit der Entwicklungsländer von den Industrienationen. Angesichts dieser Situation erhob sich die Frage, ob bei den knappen Ressourcen ein Teil der hohen Investitionen für das Bildungswesen nicht politisch sinnvoller für die Behebung anderer sozialer Probleme eingesetzt werden sollte. Wenn der Arbeitsmarkt und die Sozialstruktur nicht genügend Arbeitsmöglichkeiten bieten und wegen dieser Diskrepanz

die gesellschaftlichen Spannungen steigen, wird unter Zugrundelegung der ökonomischen und politischen Perspektive der Nutzen qualifizierter Bildungsabschlüsse zweifelhaft. Mittlerweile erscheint es nicht einmal mehr als gesichert, Erziehung „als ein effizientes Instrument zur Erziehung einer kohärenten politischen Kultur und einer nationalen Identität anzusehen“ (Hanf u. a. 1977). Denn auch in diesem Bereich erscheinen die Wirkungsmöglichkeiten der Erziehung geringer als noch vor Jahren angenommen.

Fortschritt als Mythos

Auf den ersten Blick erscheinen Mythos und Fortschrittsdenken als Gegensätze. Denn schließlich hat in der griechischen Antike der Logos den Mythos verdrängt. Im Unterschied zum sich entwickelnden rationalen Denken ist der Mythos Träger dessen, was nicht in den rationalen Diskurs eingeht, obwohl der Mythos selbst bereits rationale Elemente enthält. Der Mythos gehört zu den symbolischen Ausdrucksformen, die im Unterschied zum Zeichen nicht eindeutig sind. So kann man Zusammenhänge, auf die sich Zeichen beziehen, wissen. Symbole jedoch bleiben vieldeutig und werden geglaubt. Ebenso werden auch Mythen geglaubt. Sie haben eine Sicherheit verleihende Funktion; nach einer Formulierung von Clyde Kluckhohn geben sie den Menschen „something to hold to“. Insofern also „Fortschritt“ die Säkularisierung des christlichen Heilsgedankens ist, hat der Begriff — trotz seiner Verwendungs im Zusammenhang von Rationalität und Logik — einen mythischen, einen Glaubensgehalt, auf dessen Verwirklichung eher als auf seinen Gehalt rationales, ökonomisches und technisches Denken, selbst Verfahren der „Entzauberung“ (Max Weber), bezogen sind. Der mythische Gehalt des Fortschrittsgedankens kommt auch darin zum Ausdruck, daß der angestrebte Fortschritt nie erreicht wird und als unerreichter über die Grenze der Gegenwart hinaus Ziel bleibt.

Als Ziel der individuellen und der gesellschaftlichen Entwicklung wird Fortschritt in einem engen Sinne verstanden. Mit Hilfe des im Kontext des technologischen Denkens zu seiner Entfaltung kommenden Fortschrittsgedankens findet eine Aussparung der die Rationalität nicht zugänglichen Bereiche des menschlichen Lebens statt. Fortschritt wird reduziert auf Nützlichkeit und Zweckrationalität. Die Unterwerfung der ersten unter die zweite Natur und damit die Entwicklung von Voraussicht, Disziplin, Selbstkontrolle werden die für die Realisierung des Fortschrittsgedankens erforderlichen Voraussetzungen. Vieles, was unter dem Ziel Fortschrittsverwirklichung realisiert wird, wird auf Kosten anderer Möglichkeiten menschlichen Lebens erreicht. Die starre Ausrichtung individuellen und gesellschaftlichen Lebens auf dieses Ziel führt zu ungewollten, nicht vorhersehbaren Nebenwirkungen, die den erhofften Fortschritt in sein Gegenteil verkehren. Beispiele dafür sind die psychischen Krisen einzelner in Folge der übermäßigen Belastungen der Individuen oder die sich aus der (Aus-)Nutzung der Natur ergebenden Umweltkrisen. Diese Gefahr des Umschlagens fortschrittbezogenen Denkens in sein Gegenteil haben Adorno und Horkheimer in der Dialektik der Aufklärung gesehen. Hier zeigen sie, wie „die Unterwerfung alles Natürlichen unter das selbstherrliche Subjekt zuletzt gerade in der Herrschaft des blind Objektiven, Natürlichen gipfelt“ (Horkheimer/Adorno 1971, S. 5).

Während bisher eher die Unterschiede zwischen Mythos und Rationalität bzw. Vernunft betont wurden, ist nun auf Gemeinsames zu verweisen.¹ Bereits in Horkheimers und Adornos Dialektik der Aufklärung heißt es im Wortlaut dazu: „Schon der Mythos ist Aufklärung und: Aufklärung schlägt in Mythologie zurück.“ Mit Hilfe des Mythos versucht der Mensch, eine Ordnung herzustellen und sich gegen die Schrecken und Gewalten der Natur zu schützen. Allerdings wird das allmähliche Erwachen des Subjekts erkaufte „durch die Anerkennung der Macht als Prinzip aller Beziehungen“ (a. a. O. S. 12). Wie Adorno — hier von Nietzsche inspiriert — greift Foucault diese Gedanken auf und macht ihn zur

Grundlage seiner Deutung des Zivilisationsprozesses, in dessen Verlauf der Mensch mit der Ausweitung der Macht über die äußere Natur dieser Selbst in Seiner inneren Natur unterliegt.

Noch näher beieinander sieht Levi-Strauss Mythos und rationales Denken. Nach seiner Auffassung ist klar, „daß im mythischen Denken und im wissenschaftlichen Denken dieselbe Logik am Werke ist und daß der Mensch allezeit gleich gut gedacht hat“ (Levi-Strauss 1971, S. 254). Danach gebe es keinen Fortschritt im Denken, sondern lediglich entsprechend der historischen und kulturellen Situation Veränderungen. Die Vorstellung, mit Hilfe zweckrationalen Denkens einen eindeutigen Fortschritt realisieren zu können, wäre danach eine Selbsttäuschung des von seiner Macht und Selbstherrlichkeit verblendeten modernen Individuums. „Fortschritt — daß wir uns nicht täuschen! Die Zeit läuft vorwärts — wir möchten glauben, daß auch alles, was in ihr Ist, vorwärtsläuft, — daß die Entwicklung eine Vorwärts-Entwicklung ist ... Das ist der Augenschein, von dem die Besonnensten verführt werden“ (Nietzsche 1960, S. 828).

Zweifel am Fortschritt und die Notwendigkeit einer Mythenanalyse

In der Erziehung und gesellschaftliche Entwicklung der Neuzeit leitenden Fortschrittsgedanken gehen Mythisches und Rationales eine kaum auflösbare Verbindung ein. Mythisch ist der utopische Gehalt, der die Erreichbarkeit einer grundsätzlich besseren Welt suggeriert; zweckrational sind die seit Comenius zur Erlangung dieses Ziels entwickelten Verfahren. Die Rede vom mythischen Gehalt der Fortschrittsvorstellung bestreitet nicht, daß es mit der Entwicklung vom Absolutismus zu den liberal-bürgerlichen Demokratien einen sozialen Wandel mit der Verbesserung der Lebensbedingungen vieler Menschen gegeben hat (vgl. Habermas 1983). Doch hat die Ausrichtung der Erziehung und des sozialen Wandels am Fortschritt auch zu Veränderungen geführt, die nicht als Verbesserungen einzuschätzen sind. So ist mittlerweile die Ambivalenz von Entwicklungen, die zu einer immer größeren Rationalisierung und Abstraktheit der Lebens- und Arbeitsbedingungen führen, kaum mehr strittig. Seit dem immer wieder beschworenen Tod der Moderne sind nachdrücklich Zweifel an der Wünschbarkeit von Entwicklungen entstanden, die einst als Fortschritt gefeiert wurden (vgl. Illich 1978).

Auch in den Sozialwissenschaften, die teilweise ihre Legitimation aus dem Versprechen zogen, an der Verwirklichung gesellschaftlichen Fortschritts mitzuwirken, sind die Zweifel an dieser Aufgabe und an den Möglichkeiten, sie zu erfüllen, gewachsen. Lakatos' anarchische Wissenschaftstheorie, Lyotards Theorie „postmodernen Wissens“ mit seiner Forderung, nach dem Ende der Legitimationskraft der großen Wissenstraditionen, paralogische Formen des Forschens und Wissens zuzulassen (Lyotard 1983) sowie Baudrillards Thesen „Vom Ende der Szene“ und der permanenten Simulation von Wissen, Wissenschaft und Fortschritt, an die keiner mehr glaubt, von denen jedoch jeder so tut, als ob er noch an sie glaube, können als Ausdruck dieser Situation verstanden werden (Baudrillard 1978, 1982 und 1983). Möglicherweise ist der mythische Gehalt der Fortschrittsvorstellungen im Schwinden. Dadurch verliert der Fortschrittsgedanke seine Mobilisierungs- und Legitimationskraft. Damit ginge eine der letzten sinnschaffenden Leitvorstellungen der bürgerlichen Gesellschaft zugrunde.

Auch in den Übergangsgesellschaften hat Zweifel den Glauben an die Möglichkeiten des Fortschritts gepackt. Trotz der erheblichen Anstrengungen der Entwicklungsländer, unterstützt von den internationalen Organisationen und den Industrienationen, haben sich die Lebensbedingungen für die Bevölkerungsmassen in den letzten Jahrzehnten nicht verbessert. Wie in anderen Entwicklungsbereichen gibt es im Bildungswesen nach wie vor eine umfangreiche an Fortschrittsvorstellungen orientierte Programmatik (vgl. z. B.

die Empfehlungen der Lagos-Konferenz von 1976). Doch sind auch hier die Hoffnungen auf kurzfristige Veränderungen erschüttert. Ein Blick auf die Geschichte Mitteleuropas zeigt, daß die Entwicklung des allgemeinbildenden Schulwesens nicht wenige Jahrzehnte, sondern drei Jahrhunderte benötigte. Es bedarf also größerer Zeithorizonte als zunächst erwartet.

Nach eigenen Entwicklungsmodellen zu suchen, wird immer wichtiger für die Länder der Dritten Welt. Doch ist es z. B. in Afrika schwierig zu bestimmen, was im Bildungsbereich das Eigene ist, nachdem Missions- und Kolonialschulen seit Jahrhunderten westeuropäische Kultur verbreitet haben. Die Rekonstruktionsversuche von neritude " oder „african culture" liefern nur ungenügende Zielpunkte für Bildungsprozesse. Häufig sind die „eigenen" kulturellen Bezugspunkte den Jugendlichen „fremder" als Bildungselemente aus dem westlichen Kulturkreis. Dennoch können z. B. die nach der „Arusha-Erklärung" von 1967 in Tansania von Nyerere vorangetriebenen Versuche, die Ujama-Vorstellungen zur Reform des Bildungswesens zu verwenden (vgl. Nyerere 1966) oder auch die Bildungsanstrengungen, die auf der Basis von Paolo Freires Conscientizagao-Verfahren in Lateinamerika, Afrika und Asien zur Anwendung kamen (Freire 1973), als wichtige Beiträge im Bemühen um die Entwicklung autozentrierter Bildungswege angesehen werden.

Doch auch in diesen Bildungsstrategien spielen vielfältig gebrochene Fortschrittsvorstellungen eine Rolle, bei denen es u. a. um das Verhältnis von Universell-Abstraktem und Einmalig-Konkretem geht. Gelingt es, Fortschritt nicht länger als universelles Ziel, sondern als Vorstellung zu begreifen, die Einmalig-Konkretes in sich aufhebt, so ist Fortschritt nicht mehr eine universalistische ethnozentrische Vorstellung, die dazu dient, das Fremde auszuschließen bzw. es unter dem Fortschrittsgedanken zu subsumieren und dabei zu zerstören (vgl. Heinrichs 1982). Um die im Namen des Fortschritts erfolgende Reduktion des Konkreten unter das Allgemeine, des Fremden unter das Bekannte zu verhindern, muß man sich zwischen dem Bekannten und dem Fremden, dem Konkreten und dem Allgemeinen hin- und herbewegen. Dabei vollzieht sich ein Prozeß, der mit dem Verstehensprozeß in der Ethnologie viel gemeinsam hat, in dem man sich in einer Pendelbewegung zwischen dem Vertrauten und dem Fremden hin- und herbewegt und so allmählich zu einem Verständnis der neuen Zusammenhänge kommt (vgl. Benoist 1980).

Für die Frage nach dem Verhältnis von Mythos und Vernunft in der Erziehung heißt das: Mit Erziehung verbundene Vorstellungen enthalten häufig mythische Elemente, die mit Hilfe einer Mythenanalyse teilweise aufklärbar, aber kaum endgültig entschlüsselbar sind. Roland Barthes hat in Seinen Mythen des Alltags (1982) ein auf Semiotischen Grundlagen beruhendes System zur Analyse von Alltagsmythen entwickelt, das auch für die Analyse mythischer Elemente in Erziehungsvorstellungen herangezogen werden kann. Danach läßt sich ein Mythos als ein sekundäres semiologisches, metasprachliches System begreifen, dem ein erstes linguistisches objektsprachliches System vorausgeht. Beide Systeme überlagern sich und schaffen so den mythischen Gehalt, den eine semiotische Analyse herausarbeiten kann. Vergegenwärtigen wir uns das Gesagte an einem Beispiel Roland Barthes. Ein Photo in Paris-Match: Ein junger Neger in französischer Uniform erweist — zur Trikolore emporblickend — den militärischen Gruß. In der objektsprachlichen linguistischen Analyse ergibt sich folgendes: „Ein Bedeutendes ... (ein farbiger Soldat erweist den französischen militärischen Gruß) enthält ein Bedeutetes (das hier die absichtliche Mischung von Franzosentum und Soldatentum ist) und es enthält schließlich die **Präsenz** des Bedeuteten durch das Bedeutende hindurch" (Barthes 1982; S. 95). Auf dem so gewonnenen und als solchem Zeichen genannten Endpunkt des primären Systems, der den Sinn enthält (ein Neger erweist des französischen Gruß) fußt nun der Mythos. Sein Bedeutendes, auch Form genannt, verweist auf ein Bedeutetes, auch

als Begriff bezeichnet. Der dritte Terminus des Mythos wird von Barthes Bedeutung genannt. Dies wird insofern als berechtigt angesehen, „als der Mythos effektiv eine zweifache Funktion hat: er bezeichnet und zeigt an, er gibt zu verstehen und schreibt vor“ (Barthes 1982, S. 96). Versucht man den mythischen Gehalt des Bildes zu entziffern, so ergibt sich im sekundären System des Mythos — ohne daß hier die von Barthes vollzogenen Schritte der semiotischen Analyse im einzelnen nachgezeichnet werden sollen —, daß der französische Neger „weder Beispiel noch Symbol, noch weniger Alibi“ ist, „er ist die **Präsenz** der französischen Imperialität“ (Barthes 1982, S. 111). Hier wird das für den mythischen Gehalt des Fortschrittsgedankens in der Erziehung Charakteristische deutlich: Geschichte wird in Natur verwandelt. Der Mythos suggeriert, seine Bedeutung bestünde — unabhängig vom historischen Wandel oder von ethnozentrischer Relativierung — von Anfang an. Eine erziehungswissenschaftliche Mythenanalyse muß mythische Elemente in Erziehungskontexten erfassen. Doch darf diese Aufdeckung nicht zur Vernichtung dieser Elemente führen, zumal diese in Erziehungskontexten oft Ordnungs- und Sinnzusammenhänge stiften, ohne die Erziehung nicht möglich ist.

Fortschritt: Zukünftige Perspektiven

Während Comte in seinem „Cours de Philosophie Positive“ von 1830 und seinem „Discours sur l'Esprit Positif“ von 1844 davon ausging, daß sich der menschliche Geist von einem theologischen über ein metaphysisches zu einem positiven Stadium entwickelt und damit das Mythisch-Theologische einem metaphysischen und dieses einem auf Beobachtung fußenden positiven Denken weicht, es also eine Entwicklung des menschlichen Geistes von einem Stadium zum anderen gibt, scheinen mir gegenwärtig Ausprägungen aller drei Entwicklungsstadien identifizierbar zu sein. Diese Situation macht die Grenze der Comteschen Entwicklungslogik und des ihr inhärenten Fortschrittsglaubens deutlich. Wenn nämlich in unseren Gesellschaften das mythische Denken nach wie vor wirksam ist, dann muß man zumindest heute eher von der Gleichzeitigkeit verschiedener Ausprägungen des menschlichen Geistes ausgehen, von denen jede damit allerdings ihren stadienbezogenen Ausschließlichkeitsanspruch verliere. Wenn der unterstellte Zwang der Comteschen Entwicklungslogik nicht länger gültig wäre, würde der Blick für ein Nebeneinander unterschiedlicher Ausprägungen des menschlichen Geistes frei werden. Auch für die internationale Zusammenarbeit im Bildungsbereich läge hierin eine fruchtbare Perspektive. Denn nun müßte die Entwicklung der Übergangsgesellschaften nicht mehr *notwendigerweise* der Entwicklungslogik folgen, die sich in den Industrienationen historisch herausgebildet hatte. Vielmehr eröffnet sich Raum für neue Perspektiven, die weder dem Diktat des Fortschrittsglaubens unterliegen noch den Anspruch auf historischen Wandel aufgeben. So unvermeidbar ein dogmatisch festgehaltener Fortschrittsglaube in eine Sackgasse mündet, so notwendig führt die Aufgabe des Anspruchs auf historischen Wandel in eine andere. Menschliches Leben und gesellschaftliche Entwicklung müssen den Weg zwischen Skylla und Charybdis wählen. Stehen sie unter den Zwängen der Fortschrittslogik, geraten sie genauso ins Verderben wie in dem anderen Fall, in dem sie den Anspruch auf historische Entwicklung negieren, dem in der Regel der Zwang zur Anpassung an veränderte Lebensbedingungen zugrunde liegt.

Erziehung ist nicht frei von mythisch-theologischen, metaphysischen und positiven Elementen. Sie kann nicht einen Aspekt dem anderen unterordnen, da sie in unterschiedlichen, nicht aufeinander reduzierbaren Bereichen anzutreffen sind. Beispielsweise enthält das Verhältnis der Erwachsenen zum Kind mythische Momente; auch sind die Erziehung organisierenden Zielvorstellungen nicht frei von utopischen Elementen. In beiden Fällen führt der Verzicht auf die mythischen bzw. utopischen Aspekte zu einer nicht vertretbaren Reduktion. Mit diesen Überlegungen wird nicht dem Irrationalismus das Wort

geredet. Doch wehren wir uns gegen die Aussperrung von für die Erziehung konstitutiven Momenten, nur weil sie den Gesetzen der Rationalität bzw. den Verfahren des „positiven Wissens“ *nicht genügen*. In der Geschichte der *Erziehung haben derartige Aussperrungen* immer wieder dazu geführt, daß einzelne Leitvorstellungen wie z. **B.** Fortschritt zu einem die gesellschaftliche und pädagogische Entwicklung beherrschenden Mythos wurden. In diesem Ausschließlichkeitsanspruch von Mythen, der durch die Negierung von ihnen widersprechenden Elementen durchgesetzt wurde, liegt eine Gefahr. Denn durch diesen Ausschluß erhält der jeweilige Mythos seine scheinbar unabweisbare „naturwüchsige“ Macht, gegen die jeder Widerstand sinnlos zu sein scheint. Dieser durch den Ausschluß entstehende Schatten, gibt dem Mythos solange seine Macht, *bis die verdrängten* Elemente so stark werden, daß sie dem Mythos Seine Macht nehmen und ihn durch einen anderen Mythos ersetzen, der den bisherigen Mythos wiederum zwingt, im „Schatten“ des alten zu wirken, bis wieder einmal eine Revision möglich wird. So verhält es sich auch mit Fortschritt als pädagogischem Mythos.

War Fortschritt in den 60er und 70er Jahren dieses Jahrhunderts in den Industrienationen und in den Ländern der Dritten Welt im Erziehungsbereich die bestimmende mythisch-utopische Momente enthaltende Zielvorstellung, so droht diese Leitvorstellung in den 80er Jahren in den „Schatten“ von mythischer Resignation, negativem Menschenbild und Katastrophenangst zu geraten. Auf dem Hintergrund dieser Entwicklung erscheint Erziehung den Kulturpessimisten heute nur als Instrument der Unterdrückung des Menschen, so daß einige von Ihnen vorschnell die Abschaffung der Erziehung fordern. Ungeachtet der Tatsache, daß Menschwerdung ohne erzieherische Einwirkungen nicht möglich ist, man also lediglich über Formen, nicht jedoch über die Notwendigkeit der Erziehung streiten kann, entsteht hier ein neuer Mythos, der Mythos der Antipädagogik, der vereinzelt auch schon in Ländern der Dritten Welt rezipiert wird.

Angesichts dieser Situation der Erziehung und der Erziehungswissenschaft kann die Lösung des Problems nicht darin gesehen werden, den Fortschrittsmythos durch andere Mythen zu ersetzen. Vielmehr gilt es, die mythischen und utopischen Elemente der Erziehung zu akzeptieren, ohne jedoch eines der mythischen Elemente zu dem einzig bestimmenden zu machen. Denn Gefahr für Aufklärung und Rationalität kommt nicht durch die Akzeptanz der ohnehin vorhandenen mythischen Momente der Erziehung, sondern durch die Herausstellung eines mythischen Elements. Nach wie vor sind „Fortschritt“, „Entwicklung“, „sozialer Wandel“ Zielvorstellungen, ohne die Erziehung weder in den Industrienationen noch in den Übergangsgesellschaften der Dritten Welt auskommt. Doch dürfen diese nicht mehr als alleingültige Leitvorstellungen begriffen werden. Stattdessen muß eine Vielfalt einander widersprechender Zielvorstellungen zugelassen werden. Erst dadurch wird die Verdrängung wichtiger, z. Zt. nicht an der Macht befindlicher Leitvorstellungen vermieden. Zudem erfolgt eine Relativierung der jeweils an der „Macht“ befindlichen Mythen durch andere, zum Teil kontradiktorische Mythen. Statt „Monomythie“ ist „Polymythie“ erforderlich (Marquard 1984): Nur dadurch, daß die mythischen Orte der Erziehung durch mehrere, womöglich widersprüchliche Mythen besetzt werden, kann der Geltungsanspruch der einzelnen Mythen relativiert werden. Nur dadurch kann die Macht des Mythos gebrochen werden.

Literatur

- Ph.: Geschichte der Kindheit, München•Wien 1975
- Barthes, R.: Mythen des Alltags, Frankfurt 1982
- Baudrillard, J.: Cool killer oder der Aufstand der Zeichen, Berlin 1978
- derselb. Der symbolische Tausch und der Tod, München 1982
- derselb. Les stratégies fatales, Paris 1983
- Benoist, J.-M. (Hrsg.): Identität, Stuttgart 1980
- Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik, Wetzlar 1982
- Blaug, N.: Economics of Education: A Selected Annotated Bibliography, London 1966
- Camoy, M.: Education as cultural imperialism, New York 1974
- Comenius, J. A.: Große Didaktik, Düsseldorf u. München - 1960
- Dias, P. V.: Erziehungswissenschaft, Bildungsförderung und Entwicklung In der Dritten Welt, in: Zeitschrift für Pädagogik, 16. Beiheft, Weinheim u. Basel 1981, S. 33 ff
- Dreßien, W.: Die pädagogische Maschine: Zur Geschichte des industrialisierten Bewußtseins in Preußen/Deutschland, Berlin 1982
- Elias, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen, Band 1 und II, Frankfurt 1978
- Foucault, M.: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt 1971
- Frank, M.: Die Dichtung als „Neue Mythologie“, in: K. H. Bohrer, Frankfurt 1983, S. 15 ff
- Freire, P.: Die Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek 1973
- Fremerey, M.: Erziehung und Entwicklung als Gegenstand deutscher Forschung: Rückblick auf eine annähernd 20jährige Suche nach Zusammenhängen, Erklärungen und Perspektiven, in: Bildung und Erziehung 33 (1980), S. 475 ff
- Habermas, J.: Die Verschlingung von Mythos und Aufklärung. Bemerkungen zur Dialektik der Aufklärung — nach einer erneuten Lektüre, in: K. H. Bohrer, Mythos und Moderne, Frankfurt 1983, S. 405 ff
- Hanf, u. a.: „Erziehung — Ein Entwicklungshindernis? — Überlegungen zur politischen Funktion der formalen Erziehung in Asien und Afrika, In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1979), S. 9 ff
- Horkheimer, M./Adorno, Th. W.: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt 1971
- Heinrichs, H.-J.: Das Fremde verstehen, Frankfurt 1982
- Illich, I.: Fortschrittsmythen, Reinbek 1978
- Inkeles, A./Smith, D. H.: Becoming modern: Individual change in six developing countries, Cambridge Ms. Harvard University Press 1974
- Jouhy, E.: Die Dialektik von Herrschaft und Bildung in der Dritten Welt, in: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft, Weinheim u. Basel 1981, S. 67 ff
- Kamper, D/Wulf, Ch. (Hrsg.): Die Wiederkehr des Körpers, Frankfurt 1982
- dieselben Das Schwinden der Sinne, Frankfurt 1984a
- dieselben Der Andere Körper, Berlin 1984b
- Kluckhohn, C.: Myth and Rituals. A General Theory, in: J. D. Vickers (ed.), Myth and Literature. Contemporary Theory and Practice, University of Nebraska Press Lincoln - 1971
- Konneker, M.-L. (Hrsg.): Kinderschaukel. Ein Lesebuch zur Geschichte der Kindheit In Deutschland, Bd. 1 und 2, Darmstadt-Neuwied 1976
- Kordes, H.: Curriculum und Entwicklung, In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft, Weinheim u. Basel 1981, S. 145 ff
- Laaser, W.: Bildung und Systemwandel in der Dritten Welt, In: Zeitschrift für Pädagogik, 16. Beiheft, Weinheim und Basel 1981, S. 49 ff
- Lebrecht, F.: Der Fortschrittsgedanke bis Condorcet, Wiesbaden 1974

- Levi-Strauss, C.: Strukturele Anthropologie, Frankfurt 1971
- Liotard, J.-F.: La condition post-moderne, Paris 1979, deutsche Fassung Wien 1983
- Marquard, O.: Die Moderne als Wiederholung des Mythos, Universitätsvorlesung vom 10. 7. 1984 im Rahmen der Ringvorlesung: Theorie der Phantasie, Freie Universität Berlin
- Mollenhauer, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, München 1983
- Nietzsche, F.: Werke in drei Bänden, hrsg. von K. Schlechte, Band III, München - 1960
- Nyerere, J. K.: Freedom and Unity, oxford University Press 1966
- Richter, H. E.: Der Gotteskomplex. Die Geburt und die Krise des Glaubens an die Allmacht des Menschen, Reinbek 1979
- Roth, L.: Die Erfindung des Jugendlichen, München 1983
- Rutschky, K. (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, Frankfurt/Berlin/Wien 1977
- Sennett, R.: Verfall und Ende des Öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität, Frankfurt 1983
- Tholen, G. Ch.: Technischer Fortschritt als Gewalt und Ideologie, Gießen 1975

Grenzen transkultureller Kommunikation

Patrick V. Dias

Es mag paradox klingen, daß Vorstellungen über Grenzen, Einschränkungen und Defizite transkultureller Kommunikation und Interaktion ausgerechnet mit kulturellen und institutionellen Gegebenheiten verbunden werden, die Gewähr für den Erwerb und die Ausdehnung universalistischer Denk-, Ausdrucks- und Verhaltensweisen bieten sollen. Um dieses widersprüchliche Phänomen gegenwärtiger Weltgesellschaft verstehen zu können, müssen wir uns sowohl des historischen Verlaufs ihres Zustandekommens wie auch der konkomitant entstandenen symbolischer und institutioneller Vorkehrungen und Vorrichtungen gewahr werden, durch die kosmopolitische Werteinstellungen sowie internationale Verständigung und Zusammenarbeit *aufgrund eines inter- und transkulturellen Lernprozesses* strukturell und bewußtseinsmäßig verankert und abgesichert werden sollte. Wir dürfen in dieser durch konfligierende Interessen gekennzeichneten Weltgesellschaft keine Illusionen darüber hegen, daß die Ausbreitung kosmopolitischer Kulturmuster, die Durchsetzung internationaler Erziehungsformen, der Diskurs über transkulturelle Kommunikation und der Appell zum interkulturellen Lernen ein vieldeutiges international politisches **Geschäft** ist, das von den verschiedenen Akteuren unterschiedlich betrieben wird. Es ist **zum einen** ein Geschäft im Sinne einer Übervorteilung, Profiterzielung und Vorherrschaftsgewinnung zugunsten der Gruppen in den zu Bannerträgern des Fortschritts bzw. wirtschaftlich stark gewordenen Leitgesellschaften; es ist **zum anderen** ein Geschäft im Sinne einer professionellen Beschäftigung (also einer Berufstätigkeit) mit Aufbewahrung, Übermittlung und Verwaltung von Kulturgütern, Lerninhalten, Verhaltensnormen mit universalistischen Geltungsansprüchen und Gebrauchswerten; und es ist **drittens** ein Geschäft im Sinne einer redlichen Geschäftigkeit, der wir in der Gegenwart gewärtig sein müssen, zum Verständnis und zur Erschließung der lebendigen kulturellen Leistungen und gelebten Lebensentwürfe von bis zu den entferntesten geographischen Winkeln zugänglich gewordenen gesellschaftlich verfaßten Gruppen, um deren universalen zivilisatorischen Beitrag würdigen, aufnehmen und integrieren *zu lernen*.

Ein interkulturell vergleichender sozial- und erziehungswissenschaftlicher Ansatz zum Verständnis der Problematik des internationalen Wissenstransfers, der transkulturellen Kommunikation und des intra- und Interkulturellen Lernens kann sich deshalb nicht damit begnügen — unter Vernachlässigung des obengenannten Sachverhalts — von dem Postulat der *wesensmäßigen dialogischen Struktur und Bildsamkeit des Menschen zur Realisierung seiner geistigen Mündigkeit* ausgehend theoretisch abstrakt von einer universal univoken Erziehungsrealität, von einem in internationaler Gemeinschaft zu verwirklichenden „Lernen-zu-sein“ (UNESCO, Faure-Bericht 1972) bzw. „innovativen Lernen“ (Bericht für die Achtziger Jahre des Club of Rome, 1979) zu reden und demgemäß nach multinational vergleichbaren Erziehungsphänomenen und Auswirkungen Ausschau halten, die dank einer struktural funktionalistischen Reduktion auf strukturdifferenzierte Aspekte gesellschaftlichen Lebens (Erziehungssystem) empirisch analytisch erfaßbar geworden sind.

Die trotz der Hervorhebung der internationalen Interdependenz (seitens der kapitalistischen Staaten) und der Solidarität (seitens der sozialistischen Staaten) weiterhin bestehenden eindeutigen wirtschaftlichen, technischen und wissenschaftlichen Dominanz-Dependenz-Verhältnisse im internationalen System und die trotz der kosmopolitischen und interdisziplinären Aufhebung des Provinzialismus und Parochialismus kulturell, gesellschaftspolitisch und wissenschaftstheoretisch sichtbar gewordene diskrepante Wahrnehmung und Interpretation der Wirklichkeit sowie die unterschiedliche Gestaltung

der Praxis erfordern übergreifende Definitionen der Realität, Überprüfung theoretischer Begründungszusammenhänge und bewußte Infragestellung von Konzepten, Methoden und Theorieansätzen innerhalb der etablierten Organisation der Wissenschaft und der Weltgesellschaft aufgrund historisch philosophischer, wissenssoziologischer und bildungstheoretischer Überlegungen. Daher *können* sozial- und erziehungswissenschaftliche vergleichende Untersuchungen, die mit erkenntnistheoretisch unhinterfragten ethnozentrischen Theorieansätzen und mit Ausklammerung der machtpolitischen und organisationssoziologischen Gegebenheiten der internationalen Gemeinschaft operieren, nicht zur Realisierung einer transkulturellen Kommunikation führen, die eine echte, durch die Vielfalt von interkulturellen Beiträgen konstituierte universale Dimension aufweist.

Da in diesem Geschäft der transkulturellen Kommunikation kein Beteiligter seinen gesellschaftlichen Standort und seine Wertvorstellungen impliziter oder expliziter Art verleugnen kann und darf, seien den nachkommenden Überlegungen die eigenen Prämissen und die eigenen Zielsetzungen vorangestellt. Für die eigene Beschäftigung mit der transkulturellen Kommunikation sind folgende Momente von Bedeutung⁹).

- Wichtig ist die Infragestellung der Vorherrschaft einer bestimmten philosophisch-wissenschaftlichen Denk-, kategorialen Ausdrucks- und empirischen Erhebungsweise, die in der Gestalt eines „kosmopolitischen Modells“ sich wie selbstverständlich überall verbreitet hat und in Ländern der Dritten Welt vor allem über die im Ausland ausgebildeten Intellektuellen, durch die Schar internationaler Experten und durch die Hochschulausbildung selbst repräsentiert wird;
- sie geht auf das Bewußtsein zurück, daß vor allem in Afrika und Asien in Ihrem immer noch lebendigen traditionellen Lebensentwurf und in der durch die neueste geschichtliche Entwicklung entstandenen gesellschaftlichen Praxis neue Formen für die Gestaltung der ökonomischen und kulturellen Struktur, für das Netz sozialer Beziehungen und für die Persönlichkeitsbildung zumindest implizit enthalten sind; oder, wenn sie realiter existieren, sie von dem vorherrschenden und durch das Erziehungswesen verbreiteten kategorialen Schema nicht erfaßt werden;
- deshalb befinden sich diese wert-vollen Lebensformen in Widerstreit mit den durch Kolonialismus oktroyierten Strukturen und mit den im Rahmen der Modernisierungsideologien fortgesetzten Dominationsmechanismen und haben es schwer, wegen mangelnder systematischer Reflexion und politisch-ökonomischer Umsetzungsmöglichkeit, sich selbst darzustellen und explizit als eine „andere“ Möglichkeit des Lebens und des Erziehens durchzusetzen;
- in dieser Situation bedarf es eines inter- und transkulturellen gemeinsamen Erkennens und Handelns, um „durch einen Kampf der politischen Hegemonie, der entgegengesetzten Richtung, zuerst im Bereich der Ethik, danach der Politik bis hin zu einer überlegenen Ausarbeitung der eigenen Konzeption der Realität“ zu einem kritischen Bewußtsein zu gelangen (A. Gramsci, *II materialismo storico*, Torino 1974, S. 11);
- „kritisches Selbstbewußtsein bedeutet historisch und politisch die Bildung einer Elite von Intellektuellen“ (ebd., S. 12); es gilt also durch unsere Anstrengungen in Lehre und Forschung, diese internationale Gruppe der organisch handelnden Intellektuellen zu bilden und auszubilden;
- diese durch Forschung — die auf Handlung orientiert ist — begründete Bildungsarbeit wird mit dem Bewußtsein angegangen, daß dieser Prozeß ein „langer, schwieriger, voll Widersprüche, des Fortschrittes und Rückschrittes, des Auseinandergehens und des sich neu Formierens ist, in dem die Treue der Masse das eine oder das andere Mal einer harten Prüfung unterzogen ist“ (ebd., S. 12).

Aus diesem Ziel ist auch das zentrale Thema unserer Lehr- und Forschungstätigkeit abgeleitet, nämlich der **Lern- und Vermittlungsprozeß** Selbst und, damit zusammenhängend, sein Inhalt, seine Strukturierung, seine Voraussetzungen und Bedingungen, seine Auswirkungen und die dadurch erworbene Handlungskompetenz. Gegenstand der Forschung ist also der innerhalb einer gegebenen sozialen und historischen Konfiguration existierende dialektische Bezug von Lehre und Lernen, in dem ständig ein Austausch von Positionen zwischen den interagierenden Personen stattfindet und durch den sich eine soziale Gruppe bildet und ausbildet und als eine Bewegung nicht nur innerhalb des nationalen sondern auch des internationalen Bereiches, also im Weltmaßstab, konstituiert.

Nachstehend soll kurz aufgezeigt werden, welche Grenzen der transkulturellen Kommunikation aufgrund der oben aufgeführten drei Formen der Geschäftigkeit auferlegt werden; berücksichtigt werden dabei sowohl die historischen Vorgegebenheiten wie auch die auf den Vollzug internationaler Beziehung und Kommunikation einwirkenden institutionellen Einrichtungen des internationalen Systems (—).

Zu 1: Transkulturelle Kommunikation und die Vorherrschaft der wirtschaftspolitisch, technisch und wissenschaftlich führenden Gesellschaften

Wer die Geschichte der Sozialwissenschaften mit ihrem teleologischen und sozialevolutionistischen Paradigma kennt und sich die traditionelle Fragestellung der Pädagogik als eine auf übergeschichtliche Prinzipien begründete Wissenschaft der erzieherischen Praxis vor Augen führt, den wundert es kaum, daß Vertreter dieser Wissenschaftstradition mit Mißtrauen und Unbehagen auf die im Zusammenhang mit der Problematik der Entwicklung in Ländern der Dritten Welt sachlich zu Recht entfachte Diskussion reagieren, die mit einem wissenschaftstheoretischen Anspruch sich mit Themenbereichen befaßt wie Kulturrelativismus, Wahrheitspluralismus, Wirtschafts- und Kulturimperialismus, Unterentwicklungs- und Fortschrittsideologien, Kulturzerstörung im Namen technischer Zivilisation, strukturelle Abhängigkeit, Medien- und Kommunikationsmonopol u. ä.

Tatsache ist, daß die Entstehung eines internationalen Systems und einer Weltgesellschaft — so unvollkommen sie auch sein mag — weder auf die Einigungskraft einer religiösen Gemeinschaft (Religionen haben eher zur Spaltung der Welt beigetragen), noch auf die Durchsetzungskraft einer allseitig erhabenen zivilisatorischen Leistung zurückzuführen ist, die in der Lage gewesen wäre, „die größte und — um die Wahrheit zu sagen — einzige soziale Revolution“ hervorgerufen — so Karl Marx über die britische Herrschaft in Indien —, die die Kulturen nicht abendländischer Herkunft radikal verändern würden (der Sozial-Darwinismus bleibt weiterhin lebendig!).

Die Weltgesellschaft oder das internationale System ist entstanden aus den expansiven merkantilistischen und mehrwerterwirtschaftenden Interessen europäischer Nationen/Staaten, die im Zeitalter des Kolonialismus mit der Unterwerfung (häufig mit militärischen Mitteln), Ausbeutung und Ausrottung von Völkern und deren kulturellen Leistungen in Afrika, Amerika und Asien einherging. Mit der einsetzenden Epoche des Imperialismus und dem starken Aufkommen multinationaler Unternehmungen hat sich die kapitalistische Produktionsweise dominierender Gesellschaften im internationalen System als die Struktur bestimmende Kraft der Weltgesellschaft durchgesetzt. Mit der sowjetischen Oktoberrevolution und dem Auftreten von Gesellschaftsformationen im Übergang zwischen Kapitalismus und Sozialismus (in der UdSSR und ihren Satelliten und in der VR China) sind zwar organisierte (subsystemische) Widerstandsmomente zum organisierten internationalen kapitalistischen System entstanden, konnten sich jedoch nicht sowohl im Rahmen des internationalen Systems wie auch in der internen Organisation des Staates von der Vorherrschaft und den Reproduktionsmechanismen kapitalistischer Staaten lösen.

Für die Länder der Dritten Welt, in denen im Zuge ihrer Integration in die kapitalistische Wirtschaft Abhängigkeitsstrukturen entstanden sind, blieb der Weg der peripher-kapitalistischen (Unter-)Entwicklung übrig, selbst dann, wenn einige dieser Länder sich dem sozialistischen Block zugehörig betrachten. Das bedeutet, daß die Eigenart der Integration dieser Gesellschaften in dem internationalen System der Arbeitsteilung zum determinierenden Faktor der sozialen Strukturierung und der kulturellen Produktion wurde; und wenn ihr Akkumulationsprozeß als zentrale Achse der Umgestaltung ihrer Gesellschaften strukturell außenorientiert bleibt und zum Ziel und nicht nur Mittel der Entwicklung wird, so ist es kaum zu vermeiden, daß das Geflecht der neuen sozialen Beziehungen und ihrer kulturellen Inhalte sich nur in Abhängigkeit zu den Leitgesellschaften entwickeln können, als Einpflanzung und Übernahme der materiellen Zivilisation der kapitalistischen oder auch sozialistischen Staaten. Unter diesen Vorzeichen können interkulturelles Lernen und transkulturelle Kommunikation lediglich bedeuten u. a.:

- -die Übernahme der Fortschrittsideologie, gegründet auf dem Akkumulationsprozeß (im Kapitalismus unter der Ägide der bürgerlichen Klasse, im Sozialismus unter der Diktatur der Arbeiterklasse);
- Akzeptierung der Logik des Entwicklungsprozesses als Ausweitung der industriellen Zivilisation und der wirtschaftlichen Rationalität (Modernisierung, Wirtschaftsplanung, Struktur differenzierung);
- Erreichung von Entwicklungsstufen in der Form von international meßbarer Performanz unter Vernachlässigung der Kosten der Akkumulation im Hinblick auf die eigenen kulturellen Werte;
- Ausweitung der Legitimationsbasis des gewählten und international anerkannten Entwicklungsweges über beispielsweise Alphabetisierung, allgemeine Schulpflicht, Ausbau des beruflich-technischen Schulwesens und des Hochschulwesens zur Produktion des strategischen Humankapitals;
- das Zustandebringen einer Affiliationsstruktur und der entsprechenden sozialen Einstellung, die Mitsprache und Mitwirkung im internationalen System garantieren.

Der Prozeß interkultureller Kommunikation ist also im Kontext der asymmetrischen internationalen Beziehungen nicht auf Gegenseitigkeit aufgebaut, sondern er verläuft einseitig, so daß die eine Seite als die gebende (Kreditvergabe, Entwicklungshilfe, Vermittlung technischen know-hows, usw.) und die andere als die empfangende erscheint. Aber auch die Spielregeln des kommunikativen Handelns werden von den Leitgesellschaften festgelegt und sie werden durch eine Reihe von Maßnahmen wie Wirtschaftsunternehmungen, Erziehungswesen, Wissenschaftsförderung, Massenmedien u. ä. propagiert und verstärkt. Ein schlagendes Beispiel dafür, wie empfindlich und herrisch die dominierenden Gesellschaften reagieren, geben die USA durch ihre Ankündigung Ende 1983 des Austritts aus der UNESCO unter anderem wegen der Verabschiedung des neuen internationalen Kommunikationskodexes, durch den das Informationsmonopol und die einseitige Beeinflussung peripherer Gesellschaften wenn nicht aufgehoben, so doch vermindert werden sollte.

Da die Geschichte menschlicher Gesellschaften dialektisch verläuft, sind im Prozeß des sozialen Wandels die Gesellschaften im Vorteil, die nicht nur die traditionellen Strukturen reproduzieren, sondern darüber hinaus über den Weg der Hervorbringung von Verteidigungs- und Anpassungsmechanismen in der Lage sind, innovative Anregungen zu empfangen und sie kreativ weiterzuentwickeln. Unter diesem Gesichtspunkt könnten die Menschen in der Dritten Welt, die sich gegenwärtig im Nachteil befinden, längerfristig Vorteile aus dieser Situation der einseitigen interkulturellen Kommunikation ziehen, vor-

ausgesetzt allerdings, daß sie tatsächlich in der Lage sind, durch Entwicklung der eigenen Potentialitäten einen wirtschaftlichen und geistig-kulturellen Mehrwert hervorzubringen. Daß diese Entwicklung nicht in dem gewünschten Umfang eintritt, dafür sorgen die professionellen internationalen Organisationen dank der Ausbreitung kosmopolitischer Kulturmuster und des internationalen Erziehungssystems.

Zu 2: Transkulturelle Kommunikation als professionelles Geschäft im Rahmen internationaler bzw. multinationaler Organisationen

Es besteht kein Zweifel darüber, daß Seit der Unabhängigkeit von den Kolonialmächten in der Dritten Welt ein ungebrochenes Vertrauen in die internationale Zusammenarbeit und in die zu ihrer Verwaltung geschaffenen Institutionen vorhanden ist. Die letzten Jahrzehnte verzeichnen eine rasch anwachsende Vervielfachung der Anzahl der in diesen internationalen bzw. multinationalen Organisationen beschäftigten Personen aus Ländern der Dritten Welt bzw. mit langer Erfahrung in diesen Ländern. Gleichzeitig aber sind diese Institutionen und die darin arbeitenden Personen zu Repräsentanten und Garanten einer neuen internationalen Weltkultur geworden, die hier unter dem Begriff ‚kosmopolitische Kulturmuster und internationales Erziehungssystem‘ ausgelegt wird. Kosmopolitismus als Ausdruck der Haltung und Gesinnung der Zugehörigkeit zur universellen menschlichen Gemeinschaft, die wichtiger erscheint als die nationale und kommunale Bindung und die das Gefühl gibt, sich überall zuhause zu fühlen, kann durchaus eine wertvolle Erfahrung sein. Er fängt aber dort an, ein Hindernis und ein Hemmnis für eine echte transkulturelle Kommunikation zu werden, wo er sich theoretisch-abstrakt, ahistorisch und von der national-sozialen Realität abgehoben aufgrund seiner Hervorhebung des allgemeinen menschlichen Bildes, der universalen Zivilisationswerte und der überall geltenden Erziehungs Ideale im Dienste eines wirtschaftlich, technisch und geistig herrschenden Kulturkreises stellt. Daß diese Feststellung zutrifft, kann in den verschiedenen Bereichen des internationalen technischen, wissenschaftlichen und kulturellen Austausches bewiesen werden. ») Zu diesem Sachverhalt bemerkt Janni: „Ein Geschäftsführer eines nordamerikanischen Unternehmens in Brasilien denkt, artikuliert sich und drückt sich in denselben Kategorien aus wie sein argentinischer, chilenischer, kolumbianischer, indonesischer, griechischer, spanischer, italienischer oder irgendein anderer Kollege. Der Wirtschaftsminister eines abhängigen Landes verständigt sich in einer klaren, direkten, rationalen oder pragmatischen Art und Weise mit den Regierungsbeamten und Vertretern der nordamerikanischen Unternehmungen; häufig benutzt er dieselben Denkkategorien, dieselben semantischen Feinheiten und dieselbe Sprache. Ein ähnliches Phänomen findet statt zwischen den Technikern, die in den multinationalen Organisationen tätig sind (politische, wirtschaftliche, militärische, kulturelle u. a.), durch die die Interessen des Imperialismus in einer apolitischen Form vertreten werden.“)

Dies ist die Gruppe internationaler Experten und Technokraten, die den Durchbruch zu den ‚trans-nationalen‘ weltgesellschaftlichen Strukturen geschafft und die die Aufgabe übernommen haben, die politisch-strategischen Konzeptionen internationaler Organisationen zu entwickeln und durchführen zu helfen. Da manche von einem Sendungsbewußtsein geradezu beseelt sind, könnte man sie — mit Worten des Offenbarungsbuches — als die „144.000 mit Siegel Bezeichneten“ nennen.

Diese dank eines international gleichförmigen Erziehungswesens zu internalisierende kosmopolitische Weltanschauung sieht mit Blick auf die Dritte Welt wie folgt aus, so wie sie in konkreten Maßnahmen der letzten 3 Jahrzehnte zum Vorschein kommt:

- Überwindung der prä-kapitalistischen Produktionsweisen und parochialen (ethnischen und kommunalen) Verhaltensmuster zugunsten des Aufbaus eines nationalen ökonomischen und politischen Systems, das gemäß den Prinzipien der Rationalität,

des demokratischen Zentralismus, der Säkularisierung und der individuellen Leistungsorientierung gestaltet wird;

- Abwertung historisch-kultureller Wurzeln zugunsten universalistischer Verhaltensmuster; sie kann mit der musealen und folkloristischen Pflege der Kulturgüter durchaus in Einklang gebracht werden;
- Verbreitung des sozialwissenschaftlichen Interpretationsmusters, daß die wirtschaftliche Unterentwicklung, die technische Rückständigkeit und die kolonial vererbte unzulängliche Überbaustruktur dank der Bildung des ‚Humankapitals‘ bzw. der Qualifizierung der Produktivkräfte nach dem Modell führender Gesellschaften der nördlichen Hemisphäre rasch beseitigt werden kann;
- Überbewertung des geschriebenen und gedruckten Wortes zum Nachteil der Beziehung in der personalen oralen Kommunikation, die vielen Kulturen in Ländern der Dritten Welt zueigen war;
- Erzeugung eines unbegründeten Glaubens an die Wirksamkeit formaler Erziehung (über Alphabetisierungskampagnen, Bildungsplanung zur Expansion des Erziehungswesens, funktionale Erwachsenenbildung), um einen Prozeß der Veränderung und der autozentrierten Bewältigung der Entwicklungsprobleme in Gang zu setzen;
- Durchsetzung von Leistungs- und Evaluationskriterien zur Sicherstellung von internationalem Standard der Erziehungssysteme zum Nachteil der Erlernung von kreativen Fähigkeiten und Fertigkeiten gemäß dem Stand der Entwicklung der Produktivkräfte.

Diesbezüglich sagt *eine unverdächtige* international zusammengesetzte Gruppe innerhalb des Club of Rome folgendes:

„Einige Länder — insbesondere diejenigen mit kolonialistischer Vergangenheit — sind durch doppelte Irrelevanz belastet: nicht nur, daß die formalen Bildungssysteme veraltet sind, sie sind auch *völlig unangemessen* für die Regionen, in die sie verpflanzt wurden. Die pauschale Übernahme ausländischer Lernmodelle und die daraus sich ableitende generelle Abwertung eigener, überlieferter Lernsysteme hat vielen Entwicklungsländern letztlich keine andere Wahl gelassen, als weiterhin an nicht-antizipatorischen, nicht-partizipatorischen Lernmustern festzuhalten“⁶⁾

Eine große Verantwortung für diese Situation haben zweifellos die drei internationalen Chartas der UNESCO zur Entwicklung der Erziehungssysteme für alle drei Kontinente in den 60er Jahren gehabt. Diese Strategie im Erziehungssektor hat zum einen die Bedeutung eines außenorientierten und abhängigen Erziehungssystems als Allokationsfaktor zur Übernahme politisch-ökonomischer Führungspositionen in den Staaten der Dritten Welt erhöht (Bildung von anhänglichen und hörigen Elitegruppen); zum anderen Seine Bedeutung als Kontrollinstrument für einen bestimmten, nur in international abgesteckten Grenzen zugelassenen sozialen Wandel erhöht (Bildung einer Staatsklasse, die die Verwaltungskontrolle über die Zirkulation der Waren übernommen hat); und drittens international die Möglichkeit eröffnet, dank des Phänomens des ‚brain-drain‘ die fähigsten Kräfte aus den Gesellschaften der Dritten Welt im Dienste des internationalen Systems — mit seiner weiterhin bestehenden ungerechten Struktur — ohne soziale Investitionskosten für die dominierenden Gesellschaften abzuwerben. Unter diesem Gesichtspunkt ist die transkulturelle Kommunikation als Ausweis der Übernahme kosmopolitischer Kulturmuster und als erfolgreiches Bestehen im internationalen Erziehungssystem absolut unentbehrlich für den Fortbestand eines interdependenten internationalen Systems, das wie alle Zusammenfügungen von Teilsystemen hierarchisch aufgebaut ist.

Daß die Geschichte innerhalb der internationalen Organisationen, die eine wichtige Rolle im Geflecht der internationalen Beziehungen spielen, nicht völlig deterministisch verläuft, beweisen die Tatsachen, daß beispielsweise die UNO seit der Gründung 1945 mühsam aber stetig das Prinzip der Selbstbestimmung und des internationalen Mitspracherechts der Völker zum Vorteil insbesondere der Länder der südlichen Hemisphäre vertreten und zum Durchbruch verholfen hat, obwohl es der Organisation immer noch nicht gelungen ist, die gegen eine wirksame Kommunikationsgemeinschaft ausgerichtete Politik des südafrikanischen Regimes als die internationale Verkörperung des kulturellen Chauvinismus und der rassistischen Einstellung sowie als Repräsentant der Ausbeutung und Unterdrückung unterlegener ethnisch-sozialer Gruppen zu verändern; daß es der Gruppe der 77 seit der Gründung 1972 im Zusammenhang mit der UNCTAD-Konferenz gelungen ist, den Grundsatz für die Ausarbeitung der neuen internationalen Wirtschaftsordnung durchzusetzen, daß sie nämlich gegründet werden sollte auf die Gerechtigkeit, Souveränitätsgleichheit, Interdependenz, Kooperation und auf das gemeinsame Interesse aller Staaten mit dem Ziel, die bestehenden Ungleichheiten zwischen den entwickelten Ländern und den Entwicklungsländern zu beseitigen; daß es gelungen ist, nach fast 10jähriger Vorarbeit verschiedener internationaler Gruppen vor allem aus der Dritten Welt, die Grundsätze für eine neue Welteinformations- und Kommunikationsordnung Ende 1984 zu verabschieden. Das sind hoffnungsvolle Zeichen für die Umgestaltung der internationalen Voraussetzungen eines ernsthaften Prozesses interkulturellen Lernens und transkultureller Kommunikation.

Zu 3: Transkulturelle Kommunikation als Erschließung des Reichtums der kulturellen Leistungen aller Menschengruppen und als Zeugnis der kreativen Potentialitäten der Völker

Transkulturelle Kommunikation ist wesentlicher Bestandteil der Freisetzung der menschlichen Energien globalen Ausmaßes als Quelle dessen, was wir unter Entwicklung verstehen. Wie Celso Furtado mit Recht bemerkt, liegt der Sinn des Kampfes gegen alle Arten von Abhängigkeiten darin, „den Weg der internationalen Beziehungen zu beschreiten (und diese qualitativ zu verändern zu versuchen) und nicht in sich zu isolieren und auf sich selbst zurückzufallen. Für fast alle Länder der Peripherie gibt es nicht mehr die Möglichkeit, sich dem Schwerkräftfeld der industriellen Zivilisation zu entziehen: deshalb ist es in diesem Rahmen, daß der Kampf gegen Abhängigkeit ausgefochten werden muß“¹⁾. Transkulturelle Kommunikation ist demnach nicht nur ein Verständigungs- und Handlungsprozeß mit einem dialogischen diskursiven Verlauf, sondern sie ist zugleich Abwehr, Widerstand und Kampfansage.

Das geistige (und akademische) Klima im Geflecht internationaler Beziehungen ist sowohl in den Industriestaaten wie auch in Ländern der Dritten Welt gegenwärtig dadurch gekennzeichnet, daß im Gefolge der historisch entstandenen Dominations-/Abhängigkeitsstrukturen und der konkomitant wirkenden internationalen Institutionen mit kosmopolitischen Aufgaben ein einseitiger Wissens-, Know-how-Transfer und eine ungleichgewichtige Akkumulation von Informationen und Erkenntnissen stattfindet. Die Bibliotheken größerer Universitäten in den USA und Europa beispielsweise verfügen über mehr Dokumentation zu den verschiedenen Ländern der Dritten Welt als diese Selbst; was durchaus eine Bereicherung sein kann, wenn diese Wissensmöglichkeit zum Vorteil aller im internationalen wissenschaftlichen Diskurs Beteiligten benutzt wird. Die Einstellung vieler am interkulturellen Diskurs Teilnehmenden könnte, ohne ihnen unrecht zu tun, mit dem bornierten Ausspruch von Macaulay im 19. Jh. in Bezug auf Indien charakterisiert werden: „...ein einziges Regal in einer guten europäischen Bibliothek ist genauso viel wert wie die gesamte einheimische Literatur Indiens und der arabischen Länder. Ich übertreibe nicht, wenn ich sage, daß die gesamten historischen Informationen, die man in den Sanskrit-

Texten finden kann, weniger Wert besitzen als die armseligsten Auszüge, die man in England in den Vorschulen benutzt"... >).

Wer aber Zeuge und Weggenosse des politischen Emanzipationsprozesses der Völker in den Staaten der Dritten Welt, deren Bestreben nach Überwindung der aufgrund der Beschaffenheit des internationalen Systems bestehenden strukturellen Heterogenität, deren Suche nach Identität und Selbständigkeit als Geschichtssubjekt und Kulturschöpfer sowie deren mühsames Erklimmen nach internationaler Geltung als gleichberechtigter Partner einer internationalen Kommunikations- und Handlungsgemeinschaft gewesen ist, der kann sich nicht dem existentiellen Anliegen einer intra-, inter- und transkulturellen Verständigung zwischen Menschen und Völkern verschiedener Gesellschaften und Kulturen sowie der Suche nach den Grundnormen einer intersubjektiv und interkulturell gültigen Interaktionsethik entziehen. So müssen wir uns darum bemühen angesichts einerseits der vorherrschenden Dominationsstruktur und Domestizierungsideologie und andererseits der historisch-faktisch festgelegten Arbeitsteilung und Affiliationseinstellung, nach den **Bedingungen** einer uneingeschränkten, intersubjektiv gültigen transkulturellen Kommunikationsgemeinschaft fragen.

Diese Bedingungen sind u. a.:

1. Der Vollzug einer Katharsis — auch im erkenntnis-theoretischen Sinne —, die durch die innere Bereitschaft zur Überprüfung des eigenen Weges der Erkenntnis uns davor bewahrt, ungeeignete Denkopoperationen und -schemata — häufig voreilig als Errungenschaften universaler Wissenschaft bezeichnet — auf ‚fremde‘ (dies bezieht sich auf Wissenschaftler aus der Dritten Welt, die die eigenen Gesellschaften untersuchen) Strukturen und Vorgänge aufzustülpen;
2. die Wahrnehmung des Gegenübers als eines eigenständigen Subjekts, das die Fähigkeit besitzt, durch seine Handlung implizit oder explizit einen Anspruch auf Wahrheit zu stellen, über dessen Sinn es sich lohnt, interkulturell zu einer übergreifenden Verständigung und zu einem herrschaftsfreien Konsens zu kommen, so daß ein Vorgang des sich gegenseitig Erziehens und des gemeinsamen Erforschens zustande kommt;
3. die durch die menschliche Reife getragene Risikobereitschaft während des Entstehungsprozesses dieser Kommunikations- und Handlungsgemeinschaft, um einerseits die radikale Infragestellung seiner Wahrheit, seiner Wissensüberzeugung ertragen und durchstehen und andererseits durch einen kreativen Vorstoß einen qualitativen neuen Sprung in der diakronischen Kohärenz der Kultur machen zu können.

Diese Bedingungen können nicht **wissenschaftlich** über den Weg einer empirischen Erkenntnisgewinnung, einer diskursiven Vorgehensweise und einer interkulturellen Sinnesverständigung erworben werden; denn eine transkulturelle Kommunikation setzt ein Verstehen voraus, das „ein Heraustreten aus der bloßen Zuschauerhaltung ist, Preisgabe der Distanziertheit, innere Anteilnahme ist, Selbst dann, wenn der Verstehende dem Verstandenen nicht beipflichtet, wenn er seine eigene Existenz und Zielrichtung nicht aufgibt“³⁾ und sie beinhaltet ein gemeinsames Bestreben, neue Wertvorstellungen zu finden, die eine intersubjektive und kulturübergreifende Gültigkeit unter den Bedingungen uneingeschränkter Anerkennung der Kommunikationspartner besitzen.

Den „organischen Intellektuellen“ in Ländern der Dritten Welt kommt eine besondere Verantwortung zu, damit diese Bedingungen im internationalen Bereich realisiert werden können. **Ansätze** hierzu gibt es im Rahmen des Aufbaus der Gesellschaftsformationen aus eigener Kraft in verschiedenen Ländern der Dritten Welt: die Bemühungen gehen von den nationalen antiimperialistischen und sozialen Revolutionen wie in Vietnam, Kuba, Algerien, Guinea, Mali, Ghana, Guinea-Bissau, Angola und Moçambique über den Aufstand

gegen die bürgerliche, kapitalistisch orientierte Herrschaft wie in Ägypten in der Zeit von Nasser, Chile während der Unidad Popular, Kongo-Brazzaville, Benin und Nicaragua bis hin zu einem evolutionistischen, demokratisch-zentralistisch gelenkten Modell einer sozialistischen Gesellschaftsform wie in Indien, Indonesien, Burma und Tanzania. In diesem Kontext sind auch Ansätze alternativer Erziehung zur Bildung eines neuen Menschen entstanden, die sich hauptsächlich in den hachstehenden zwei Kategorien zusammenfassen lassen:

- a) Die auf den Bildungssektor beschränkten Reformvorhaben und Modellversuche, die von den pädagogischen Konzeptionen und Modellschulen etwa nach den pädagogischen Vorstellungen von Tagore, Ghandi oder Sri Aurobindo in Indien bis hin zu progressiven Pesantren in Indonesien und Arbeitsbrigaden in Botswana gehen.
- b) Bildungsreformen als Bestandteil der Neubestimmung der nationalen Entwicklungspolitik: sie umfassen die ababrochenen Reformversuche in Guinea, Mali, Ghana, Peru, Guinea-Bissau; die erst vor kurzem implementierten neuen Erziehungssysteme in Nicaragua, Angola und ~~Moçambique~~ bis hin zu den über Jahre erprobten bzw. voll ausgebauten Bildungssystemen „revolutionärer Gesellschaften“ wie in Vietnam, Kuba, Tanzania, Kongo-Brazzaville und Benin.

Dennoch gibt es kaum ein Oberzeugendes Beispiel einer autonomen Entwicklung aus eigener Kraft. Was noch immer fehlt, ist eine ernsthafte sozialgeschichtlich kritische Auseinandersetzung mit den Oberlieferten und als bindend angenommenen Werten und Normen der nationalen (sozio-geographischen) Gemeinschaft mit dem Ziel, die Zukunft ihrer Gesellschaften nach den eigenen Bedürfnissen und nach den „richtigen Ideen“ der Masse der Bevölkerung zu gestalten. Erst wenn in den Ländern der Dritten Welt eine intra- und interkulturelle Kommunikations- und Handlungsgemeinschaft entsteht (Iran und Laos sind auf ihre Weise negative Beispiele), kann aus der Dritten Welt ein international herausforderndes Angebot für eine transkulturelle Kommunikation kommen, das international relevant für die Konstitution und Rekonstitution der sozio-kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Wirklichkeit der Weltgesellschaft ist.

Anmerkungen:

- 1) Siehe hierzu auch Patrick V. Dias, „Die Bedingungen eines pädagogischen Diskurses im interkulturellen Vergleich“, einleitender Essay in: Arun Kortenkar, Grundlagen hinduistischer Erziehung im alten Indien, Frankfurter Studien zur Pädagogik: Dritte Welt, dpa-Verlag, Frankfurt 1982, S. Xi bis XXXIV.
- 2) Die Ausdrücke intra-, Inter- und transkulturell werden in folgender Bedeutung gebraucht: unter Intra-kulturell wird die Unterschiedlichkeit der Auslegung innerhalb einer gemeinsamen historischen Kulturkonfiguration durch die verschiedenen sozialen Gruppen verstanden, die sich zu einer Gemeinschaft bekennen; mit interkulturell wird das Gegenüber-treten von in sich geschlossenen Kulturkreisen wie etwa der christlich-abendländischen gegenüber dem islamischen oder hinduistischen bezeichnet; mit dem Ausdruck transkulturell wird die Vorstellung einer dynamischen Bewegung zur Transzendierung — punktuell und ansatzweise — der historischen Kulturrealisierung in Richtung auf Bildung einer neuen universalen kulturellen Dimension verbunden, die beispielsweise nur partiell (eindimensional) in der technischen Zivilisation sichtbar wird.
- 3) S. u. a. J. O. Arapiraca, A USAID e a Educação Brasileira, São Paulo 1982; M. Kane, Modèle éducatif cosmopolite et formation des enseignants: L'exemple de l'école normale supérieure de Oakar (Senegal), Diss. Frankfurt 1983.
- 4) O. Janni, Imperialismo e cultura, Petrópolis 1979, S. 28
- 5) Das menschliche Dilemma — Zukunft und Lernen, Hrsg. A. Peccol, Wien 1979, S. 119 f.
- 6) Celso Furtado, Criatividade e dependência na civilização industrial, Rio de Janeiro 1978, S. 114
- 7) Th. B. Macauley, Minute on Indian Education, in: Sharp (ed.) Selections from Educational Records, 1778-1939, Calcutta 1920
- 8) K. Goldammer, Die Formenwelt des Religiösen, Stuttgart 1960, S. XXV

Magie im Alltag von Industriegesellschaften und Ländern der Dritten Welt.

Über den Umgang mit der Lebenswelt

Wolf-Dietrich Bukow

Magie ist ein Alltagsphänomen (·). Genau genommen bezeichnet sie eine bestimmte Art, mit dem Alltag umzugehen. Magie zu diskutieren verlangt deshalb, den Umgang mit dem Alltag zu analysieren.

1. Zur Fragestellung: Mit dem Alltag umgehen.

Wie Gesellschaftsmitglieder in ihrer Lebenswelt mit dem Alltag umgehen, läßt sich unter zwei völlig verschiedenen Perspektiven verstehen. (a) Man kann den „Umgang mit dem Alltag“ im Sinn eines sich in der Lebenswelt Verhaltens, der Realisierung eines spezifischen Lebensstiles, gewisser sozio-kulturell fixierter Basisannahmen sehen und das ggf. gegen andere zeitgenössische, aber fremde bzw. geschichtliche Lebensstile abgrenzen. (b) Man kann einen „Umgang mit dem Alltag“ aber auch streng im Sinn der Selbstthematization von Lebenswelt deuten und dann die spezifischen Formen analysieren, die dabei entwickelt werden, um mit einer überall zuhandenen historisch-konkreten Lebenspraxis klar zu kommen.

ad a) Bei der Diskussion über Magie und ähnlich gelagerte Begriffe folgte man bislang eher der ersten Perspektive. Ausgangspunkt dieser Perspektive ist das Selbstbewußtsein fortgeschrittener Industriegesellschaften. Danach gelten insbesondere drei Axiome. (1) Der heute erreichte Stand der Ausdifferenzierung von Verwaltung wie Technik markiert einen enormen Fortschritt im Rahmen eines großartigen Evolutionsprozesses. (2) Speziell die in Verwaltung und Technik zum Ausdruck kommenden Handlungs- und Denkstrukturen sind allen anderen Möglichkeiten überlegen und stellen Rationalität in reiner Form dar. (3) Der mit Bürokratisierung und Industrialisierung erreichte Standard zieht letztlich alle Bereiche gesellschaftlicher Wirklichkeit in seinen Bann, insbesondere den Alltag und darauf bezogene Erziehungsprozesse. Es ist nur konsequent, wenn Abweichungen von diesen Axiomen für anachronistisch gehalten werden. Wer Bürokratie anders einschätzt oder handhabt, ist womöglich ein Anarchist bzw. gegenüber der Technik ein Technikfeind. Wer mit den entsprechenden Auswirkungen in der Lebenswelt nicht klar kommt, verhält sich unzeitgemäß, ja primitiv wie im Mittelalter. Und wen wundert es, wenn letztlich sogar ganze Länder, wo diese Axiome noch nicht durchgesetzt zu sein scheinen, zu Entwicklungsländern definiert werden, die erst politisch-bürokratisch entwickelt und industrialisiert werden müssen und eines Erziehungssystems bedürfen, damit die ihnen zugeschriebenen primitiven Organisations-, Produktions- und Lebensformen überwunden werden. Bei dieser Perspektive hängt die Abwertung nichtfortgeschrittener Industriegesellschaften mit der Überbewertung unserer eigenen Lebenswelt und dies wiederum mit der Bewertung von Bürokratie und Industrie zusammen.

Um an den Implikationen dieser Perspektive Korrekturen anzubringen, kann man an verschiedenen Stelleneinsetzen. Es ist möglich, die eigenständige Bedeutung nichtfortgeschrittener Industriegesellschaften stärker zu betonen (Sigrist 1979). Man kann wie Kramer (1981) die Übertragung unseres Denkens auf fremde Welten kritisieren. Manche machen bereits bei uns den Alltag mit seinen „Irrationalitäten“ gegen die kolonialisierenden Impulse des bürokratisch-industriellen Systems stark (Duerr 1978). Besonders seit Marcuse kritisiert man auch den Kern dieser Axiome, das Technik- und Bürokratieverständnis

selbst. Ich halte dies insoweit noch für inkonsequent. Der alte Zusammenhang wird bloß von innen her revidiert, aber die ihm immanente Logik bleibt erhalten. Erfolgversprechender ist, den Gesamtzusammenhang aufzukündigen, wie das im übrigen auch von einigen der erwähnten Wissenschaftler heute angestrebt wird.

ad b) Spätestens die Diskussion über Magie und andere ähnlich gelagerte Begriffe sollte der Anlaß dazu sein, die Perspektive grundsätzlich zu korrigieren. Dazu ist z. B. das Programm der Ethnomethodologie hilfreich, das aus der Auseinandersetzung mit der strukturell-funktionalen Theorie und dem Positivismus entstand, und die alte Perspektive *nicht mehr zuläßt, weil jede Variante des Alltags als bereits* tragfähiger und vollständiger Zusammenhang betrachtet wird (Eickelpasch, Lehmann 1983, 69). Allenfalls ist nach der neuen Perspektive zwischen der Hervorbringung der Lebenswelt im Dauerablauf der Praxis und dem Umgang mit der Lebenswelt zu unterscheiden. Unsere Vorstellungen von Rationalität stecken in der überall wahrgenommenen Möglichkeit der Planung im Dauerablauf des Alltagslebens-); sie zielen auf einen bei uns wie in anderen Gesellschaften (Elwert u. a. 1983, 290) unabdingbaren „Grenzwert“ kalkulierten Handelns (Max Webers Idealtypus des *zweckrationalen Handelns*). *Davon abzuheben wären eben* Formen des *Umgangs mit* der Lebenswelt, mit dem Dauerablauf der Praxis. Auf diesem selbstreflexiven Niveau geht es nirgendwo um Rationalität, sondern um Konventionalität (im Blick auf die Vorwelt oder Mitwelt, bzw. eine aktive Vergewisserung), d. h. um angemessenes Definieren und Dramatisieren von Situationen, um die Instandhaltung und um das In-Ordnung-Bringen des Alltags³).

Nach dieser zweiten Perspektive dürften die Grundlagen für eine globale (über technische Entwicklungen hinausweisende) Evolutionstheorie, zumal einer, die aus einem Tausendstel der Menschheitsgeschichte qua Logik des Zusammenhanges eine Theorie der Menschheitsgeschichte extrapoliert, entfallen. Gleichzeitig werden einem die Argumente für die Bestimmung von Entwicklung, Modernisierung oder Unterentwicklung entzogen. All das wird unmöglich, sobald von einem überall analog konstruierten Aufbau des Alltags ausgegangen wird. Solche Analogien werden übrigens auch aus erkenntnistheoretischen Gründen schon immer stillschweigend vorausgesetzt. Man denke nur an die unverzichtbare Unterstellung von Gemeinsamkeiten zwischen dem Ich und Du und damit auch dem hier und woanders (Schöffthaler 1983, 20). Diese Gemeinsamkeiten ließen sich noch weiter ausführen. Freilich wird die neue Perspektive, die für ethnozentrische Argumentationen unempfänglich sein mag, mit anderen Problemen erkaufte, die man auch sehen muß. An die Stelle der Universalisierung von Rationalität und Entwicklungstheorie treten Universalmaßnahmen über die Tiefenstruktur der Lebenswelt. Doch scheint es sich dabei eher um Annahmen zu handeln, die fürs Verstehen ohnehin unabdingbar sind, die zu eliminieren den Verzicht aufs Verstehen bedeuteten.

2. Was den Alltag ausmacht, gilt, indem es geschieht

Alltag geschieht, indem Gesellschaftsmitglieder alltägliche Schritte tun. Für diese Schritte ist dem einzelnen Gesellschaftsmitglied automatisch ein Bestand an intersubjektiv gültigen und typischen Vorstellungen, an Behauptungen und Programmen möglicher sozialer Wirklichkeit zuhanden. Diesem Bestand werden die für den Augenblick notwendigen Hinweise entnommen und zur Fundierung des intendierten Handelns gebündelt. Mit dem auf solche Weise aktivierten Bestand lassen sich alle entsprechenden Schritte tun, d. h. soziologisch formuliert, Handlungssituationen sozial angemessen bewältigen.

Ein derartiger Vorgang besteht im Kern aus einem konstruktiven, aktiven, keinem passiven, bloß nachahmenden und rekonstruktiven Prozeß. Jedes Gesellschaftsmitglied benötigt ein hohes Maß an Rationalität, um auf der Basis zuhandener Potentialitäten Realitäten zu schaffen.

Zwar ist es nicht erforderlich, die Schemata und Behauptungen von sozialer Wirklichkeit eigens zu erfinden, aber immerhin einen entsprechenden Bestand (1) zu aktivieren, (2) zu präzisieren, (3) zu differenzieren und für den Augenblick tauglich zu machen, — womit der Bestand zugleich fortgeschrieben wird -). Zweifellos ist das ein komplizierter, unentbehrlicher und kunstvoller Vorgang. Das Gesellschaftsmitglied schaltet sich auf diese komplizierte Weise interpretativ in eine historisch-konkrete Lücke in den Alltag ein. Es stellt den Alltag her und, indem es teilnimmt, erhebt es, was hervorgebracht wird, zum gültigen Bestand des Alltags. Dieser Vorgang ist unentbehrlich, weil er die einzige Möglichkeit bildet, dabei zu sein, sich zu verwirklichen, — zu existieren. Schließlich: auch die Art, in der am Alltag teilgenommen wird, trägt noch etwas zur Gültigkeit dessen bei, was hervorgebracht wird, denn der Grad der Kunstfertigkeit, die Form der Hervorbringung des Alltags, räumen dem Gesellschaftsmitglied die Chance ein, im Rahmen der Herstellung genereller Gültigkeit sozialer Realität subjektive Akzente zu setzen.

Die wichtigste Eigenschaft dieses Vorgangs der Gestaltung des Dauerablaufs des Alltags, wo die Gesellschaftsmitglieder sich in den Alltag einfügen und damit ihr eigenes wie das gesellschaftliche Überleben sichern (Heller 1978, 29), bleibt das rationale Kalkül. Aber — möglich wird das nur, weil bereits zuhandene Vorstellungen unhinterfragt übernommen werden und in Reziprozität der Perspektive für allgemein gültig erachtet werden können. Mit anderen Worten, die ganze Rationalität konzentriert sich auf die „innere planerische Rationalität“ des Handelns und wird einerseits vom kulturellen Bestand des Alltags und andererseits von Reziprozitätserwartungen usw. „eingeklammert“⁶), was beides im Sinn einer Basis des Alltags selbst nicht mehr rational einzuholen ist. Allenfalls könnte man noch konzedieren, es wäre unvernünftig, irrational, an solchen Klammern zu rütteln; erfahrungsgemäß sagt ja niemand an dem Ast, auf dem er sitzt, stellt niemand ohne Not die Normalität und die Tiefenstruktur des Alltags infrage. Das funktionierte nicht, weil man sich dabei der Bedingungen entledigen müßte, die für die Teilnahme am Alltag unabdingbar sind. Alltagsrationalität bleibt eindeutig konventionell eingeklammert.

3. Oft wird es schwierig, den Alltag zu erhalten

Die bisherige Skizze ist bei sorgfältiger Betrachtung zu unscharf. Sie gesteht der planerischen Rationalität noch immer eine zu große Reichweite zu. Bereits innerhalb des Dauerablaufs des Alltags kann es dem einzelnen schwer werden, die gebotene planerische Rationalität durchzuhalten. Das schränkt die Leistungsfähigkeit von Rationalität noch weiter ein. Dazu einige Hinweise:

a) Relevanz

Bei der Auswahl dessen, was im Augenblick aus dem Alltagsbestand relevant werden soll, gibt es Probleme, weil die Auswahl davon abhängt, wie die Situation eingeschätzt wird, aber die Situationseinschätzung auch damit zusammenhängt, was an Beständen zur Verfügung steht. So gilt ein Verweisungs- und Aktivierungszirkel, der bereits das rationale Kalkül überfordern kann und dann nur noch über vorrationale Konventionalität zu bewältigen ist⁶).

b)Thematik

Die Intentionen, von denen das Gesellschaftsmitglied bei seinen alltäglichen Schritten geleitet wird, erzeugen innerhalb der Handlungssituation die Handlungsthematik, die, solange man mit anderen gemeinsam handelt, von allen Handlungsteilnehmern geteilt werden muß. Die Schwierigkeit besteht darin, individuelle Intentionen an einen situativ-kollektiven Arbeitskonsens anzukoppeln, ohne jemals zu erfahren, ob es dafür überhaupt eine gemeinsame Basis gibt⁷).

c) Script

Ein Thema zu bearbeiten heißt, in einer Situation die Schritte zu unternehmen, die der Situation gemäß sind, heißt Regeln, Reihenfolgen usw. einzuhalten, die weitgehend selbstverständlich hinzunehmen sind. Solange die Handlungspartner dabei von einem gemeinsamen Bestand an Programmen usw. leben, einem gemeinsamen Drehbuch folgen, kann man sich auf die erforderliche Dramaturgie beschränken. Schwierigkeiten treten auf, sobald Komponenten zu Eigenschaften der sozialen Welt der Gesellschaftsmitglieder werden, die eine Aufrechterhaltung des Handlungsplans im vorgesehenen Rahmen infrage stellen. In diesem Augenblick werden die grundlegenden Identitäts- und Relationsbestimmungen problematisch ⁸⁾).

d) Sinn

Aus der Inszenierung der Handlung und ihrer speziellen Thematik ergibt sich die Gesamtbedeutung der Handlung im Alltag. Nur wenn die Gesellschaftsmitglieder in dieser Bedeutung mehr oder weniger übereinstimmen, können sie sich verstehen. Schwierigkeiten treten schnell auf, weil alle Bedeutung aus der Relation zwischen der Handlungssituation und dem Alltag sowie der Handlungssituation und der Lebensgeschichte des Subjektes resultieren ⁹⁾).

So bleibt die Alltagsrationalität bereits innerhalb ihres authentischen Wirkungsfeldes beschränkt. Angesichts der genannten Probleme, wenn etwa in den Brennpunkt der Aufmerksamkeit Linien gerückt werden, die nicht ausreichend vorsortierbar sind, zu unterschiedliche Kontexte, Materialien, Programme, Subjekte usw. einwirken, wird jene Rationalität schnell überlastet, womit bereits an dieser Stelle die Konventionalität der Situation zum Thema avanciert. Das geschieht je nach Lage der Dinge verschieden schnell. Wie schnell auch immer die Grenzen der Rationalität erreicht sind, letztlich gerät keine Konventionalität in den Blick. Und Situationen, in denen das geschieht, bedürfen alsbald einer besonderen Bearbeitung. Ein extremes Beispiel dafür ist Bürokratisierung. Über Bürokratisierungen werden Konventionalitäten formulierbar und werden damit auch unter erschwerten Bedingungen fixiert.

4. Situationen zu definieren meint, deren Gültigkeit in schwierigen Augenblicken zu bewahren

Die angedeuteten alltäglichen Schwierigkeiten, die hier ohne Verweis auf besondere historisch-konkrete gesellschaftliche Einblendungen skizziert wurden, werden das Gesellschaftsmitglied zu gemeinsamen, klärenden Maßnahmen veranlassen. Ihr Sinn besteht darin, die das Handeln einbettenden Grundlagen, die Klammern des Handelns, sozusagen die **latente Magie** des Alltags, zu unterstreichen. Nach den bisherigen Überlegungen wird so etwas kaum über eine Ausweitung rationaler Kalkulation bewerkstelligt werden können. Zwar scheint es erforderlich, den Alltag selbst für einen Augenblick reflexiv in den Blick zu nehmen. Aber dieser Blick zurück dient in erster Linie der Einfügung zusätzlicher Vorgaben, meint einen Verständigungsakt, symbolische Vergewisserung (Douglas 1974, 120). Lyman und Scott (1970, 111 f.) sprechen von den Anstrengungen, die Gesellschaftsmitglieder andauernd unternehmen, um sich jenseits des Dauerablaufs der Handlung über die Handlung zu verständigen. Sie bezeichnen das mit „account“, ein Verfahren der (Re-)Formulierung. Ähnlich nannten das Thomas und Thomas bereits viel früher, eine Situation zu definieren¹⁰⁾). Situationsdefinitionen beschwören einen intendierten Vorgang, sie machen einen Deutungsvorschlag, der, sobald er hingenommen wird, in die Handlungsrealität eingeht.

Nun muß diesem Deutungsprozeß, der sich oft auf etwas bezieht, was sich gewohnheitsmäßig nicht einstellen wollte, natürlich besonderes Gewicht verliehen werden. In der Logik des Alltags (dabei bleiben bürokratische Situationen ausgeklammert) liegt es, solches Gewicht über eine Steigerung von Konventionalität, expressive Konventionalität hervorzurufen. Spielt sich ein Zusammenhang nicht stillschweigend ein, werden besondere Maßnahmen, d. h. Erklärungen, Rituale, spezielle Reime, d. h. „magisch deutliche“ Verfahren, ja explizite magische Handlungen erforderlich. Deren Wirksamkeit hat nichts mit Einsicht, sondern ausschließlich mit Gewichtigkeit zu tun, damit, ob sie sich „**sozial reimen**“). Dies gilt z. B. bei einem Abzählreim ganz wörtlich, bei Erklärungen im Sinn von Rationalisierung, insofern sich Deutungen mit rationalem Weltverständnis zu reimen haben, bei Ritualen im übertragenen Sinn, weil Rituale gekonnt Sein müssen. Es geht um die Aufführung der Klammern des Alltags, deren latenter Magie im mehr oder weniger expliziten magischen Verfahren. Sie appellieren einfach an die Grundeigenschaften des intersubjektiven, soziokulturellen Bestandes.

Dies ist der entscheidende Punkt. Wenn der Dauerablauf des Alltags sich im Bett reiner Konventionalität vollzieht, kann es auch dann, wenn diese latente Konventionalität zunächst einmal problematisch geworden ist und die Gesellschaftsmitglieder deshalb einen besonderen Verständigungsakt in den Dauerablauf des Alltags einschieben müssen, nur darum gehen, Konventionalität zu bewahren, jetzt allenfalls besonders pointiert (Luhmann 1982).

Die Gewohnheiten, die den verständigen und rationalen Ablauf des Alltags einklammern, werden jetzt auf den Begriff gebracht. Und wie die bislang eingehaltenen Gewohnheiten dem kognitiven Alltagsbestand entstammen, latente sozio-kulturelle Normalität repräsentieren, so werden auch die nun vorgenommenen Unterstreichungen entsprechende Qualität aufzuweisen haben. Sie müssen diese Qualität sogar in einem besonderen Maß besitzen: Bei der Inszenierung von Ritualen, Erklärungen usw. wird einem Gesellschaftsmitglied erst richtig deutlich, was überhaupt gemeinsames Handeln fundiert, wo z. B. der Kernbestand seiner Welt liegt und wo die Grenzen zu anderen Welten verlaufen. Es geht um Bestände und Grenzen, die natürlich schon im Dauerablauf des Alltags stillschweigend existierten. Genau in diesem Sinn möchte ich die These von Douglas (1970, XVI), die sie im Rekurs auf Evans-Pritchard formuliert, aufnehmen: Der Glaube an Hexerei z. B. ist genauso gelagert wie der Verweis auf die Heilwirkung der Psychoanalyse im psychoanalytischen Verfahren; und beides meint nichts als die Aktivierung eines kulturellen Bestandes in einer konkreten Situation zwecks „Beschwörung“ der Gültigkeit des Handelns. Die Option für den Glauben an die Hexerei oder die Wirksamkeit der Psychoanalyse hat dabei ausschließlich damit zu tun, was sich in einer konkreten Situation einer konkreten Gesellschaft sozial reimt¹²²). Unter Umständen reimt sich sogar beides innerhalb derselben Gesellschaft, aber an verschiedenen Orten. Man braucht dazu nicht unbedingt ghanesische Studenten zu bemühen (Jahoda 1970, 157), sondern könnte das schon bei deutschen Illustriertenlesern nachweisen.

5. Wenn der Alltagsbestand direkt bedroht wird

Es liegt in der Alltagslogik, wie ich sie bisher vorgetragen habe, im Fall vertiefter Schwierigkeiten erneut nach besseren Definitionen und Erklärungen zu suchen. Wenn die eingesetzten Verfahren zur Abklärung der gestörten Handlungssituation nicht ausreichen, werden den Gesellschaftsmitglieder bemüht sein, zusätzliche Aspekte aus dem zuhandenen sozio-kulturellen Bestand zu aktivieren, um doch noch einen Erfolg zu erzielen. In dieser Weise kann man zu einer Abfolge verschiedener Praktiken, Definitionen usw. kommen, bei der einfache Praktiken durch immer gewichtigere Praktiken überboten werden, die endlich den vollen Erfolg verheißen, wenn sie schließlich Verständigung absichern und

damit den Fortbestand des Alltags sichern. Das wird helfen, solange die beteiligten Gesellschaftsmitglieder bei der Auswahl der ersten Definitionen einen Fehler gemacht haben, und deshalb nicht hervorgebracht haben, was latent geboten war. Nun, mich interessieren weniger solche „sozialtechnischen“ Zusammenhänge, sondern strukturelle Schwierigkeiten, und die können in zweierlei Weise auftreten.

a) Innere Überlastungen

Im Alltagshandeln rechnet das Gesellschaftsmitglied notwendig damit, daß alle zu Mitgliedern der Handlung bestimmten Komponenten die Eigenschaften zeigen, die es sich Selbst zuweist. Die Situation wird aber überfordert werden, wenn z. B. die anderen Handlungsteilnehmer nur imaginativ anwesend sind oder es sich nicht um Menschen, sondern Tiere oder sonstige Gegebenheiten handelt"), oder ein Deutungsverfahren für eine Handlung im Dauerablauf des Alltags genommen wird. Wer in das Alltagsleben Komponenten einführt, die er ohne praktischen Grund wie Bestandteile des Alltagshandelns ausstattet, wird unüberwindbare Probleme hervorrufen, wenn er allzusehr auf das adäquate Mitspiel dieser Komponenten rechnet. Innere Überlastungen lassen sich vermeiden, solange im Dauerablauf des Alltags nur Gesellschaftsmitglieder zu Handlungsmitgliedern erklärt *werden und nur solche* Beiträge akzeptiert werden, die den Ablauf des Alltags vorantreiben. Auf der Verständigungsebene dagegen gelten solche Einschränkungen nicht mehr, weil es um Formulierungen geht, die mitzuteilen sind, wie auch immer sie generiert werden. Zu deren Erzeugung kann man z. B. ein Orakel oder eine Beschwörung einsetzen, eben alles, was sich besonders gut „sozial reimt“. Hier ist jede Handlungsweise zulässig, solange die erforderlichen Definitionen erbracht, d. h. die problematisch gewordenen Aspekte des Alltags „konventionalisiert“ werden.

b) Äußere Überlastungen

Der Alltag bildet eine lebende soziale Einheit. Er bedarf zu seiner Errichtung nicht nur eines adäquaten Wissensbestandes, sondern auch einer gesellschaftlichen Nische bestimmter Qualität. *Die Gesellschaftsmitglieder müssen nicht nur* in der Lage *sein*, sich einzubringen, zu artikulieren, die Lebens- und Arbeitsbedingungen müssen nicht nur verstehbar sein, es müssen auch die Voraussetzungen dafür existieren, um beides aufeinander abzustimmen und aufzuarbeiten. Speziell an diesem Punkt unterscheiden sich fortgeschrittene Industriegesellschaften von allen anderen Gesellschaften. Fortgeschrittene Industriegesellschaften weisen einem einzelnen Gesellschaftsmitglied, zumindest dem der bürgerlichen Klasse, gleichzeitig so viele Orte für je spezifische Alltagsaufgaben zu, daß sich darüber ein konsistenter Alltagsort verflüchtigt. In vielen Ländern der Dritten Welt wird der Mehrheit der Bevölkerung gar nicht erst eine Nische eingeräumt, so daß sie darum bemüht sein müssen, zunächst einmal die Mitgliedschaft in der jeweiligen Gesellschaft zu erlangen. Elwert u. a. sprechen von der Suche nach Sicherheit.

Solche äußeren Überlastungen sind besonders interessant, weil in ihrer Folge zwei typische Reaktionen hervorzuheben sind. Eine Reaktion besteht darin, sich ohne Rücksicht auf Verluste neue Verfahren, Definitionen usw. zu „basteln“ (wie das Cohen im Anschluß an Levi-Strauss formuliert), sie mit einem entsprechenden magischen Schein zu umgeben, um damit den Alltag zu fixieren"). Cohen und Mitarbeiter verweisen auf die Motorrad-Jungs (Willis 1978, 77 f.) oder die Punks. In den Industriegesellschaften gelingt so etwas, wenn die betroffenen Gesellschaftsmitglieder bereits in einer relativ geschlossenen sozialen Nische leben, z. B. weil sie Studenten sind oder den sozialen Ort eines Arbeitslosen einnehmen. In nichtfortgeschrittenen Industriegesellschaften bilden sich Kirchen, Geheimbünde oder offene magische Zirkel. Das gelingt dort, sobald der Einzelne eine Chance erhält, in die Märkte, in den Straßenhandel einzudringen und sich damit einen

Ort zu erobern, den es abzustützen gilt. Andernfalls bedarf es expliziter kulturpolitischer Interventionsverfahren, der „Kolonialisierung“ des Alltags, wobei von außen ein Zusammenhang (soziale Integration) erlassen wird. Dabei wird dem Dauerablauf des Alltags gleichsam ein Korsett übergezogen, das explizierbar, lehr- und lernbar, somit auch sanktionierbar und begründbar ist. Äußere Überlastungen rufen auf diese Weise eine innere politische, kulturelle *und soziale* bzw. pädagogische Durchrationalisierung hervor, womit die bisherigen Konventionalitäten des Alltags gleichsam eine Stufe zurückgedrückt werden, veralten, sich an die Peripherie des Alltags verlagern und von neuen Konventionen überlagert werden.

6. Magische Elemente sind für rational kalkuliertes Handeln unentbehrlich

Innerhalb des Dauerablaufs des Alltags kommt es stets — in allen Gesellschaften — darauf an, das soziale Handeln nach dem „Idealtypus“ rationalen, planvollen Kalküls zu gestalten. Wie weit das tatsächlich im Einzelfall gelingt, hängt von den Fertigkeiten (auch der Ausbildung) und den sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen der beteiligten Gesellschaftsmitglieder ab. Es hängt aber auch davon ab, ob solches Handeln ausreichend im Bestand der Lebenswelt eingebettet ist, also verständlich, sozial adäquat entwickelt wird. Und genau das entzieht sich nun dem rationalen und planvollen Kalkül, muß über Konventionalisierungsverfahren abgesichert werden, falls es nicht gelingt, das Handeln stillschweigend auf „normalem Niveau“ zu halten. Zur Konventionalisierung lernen und nutzen die Gesellschaftsmitglieder gesellschafts-, orts- und situationspezifische, magische Elemente bzw. Verfahren vom Ritual über Erklärungen bis zu expliziten magischen Handlungen (Forge 1970, 288). Konventionalisierung meint dabei allerdings nicht nur, einer Handlung irgendeine historisch oder lebensweltlich akzeptable Deutung zu liefern, sondern eine angemessene, unverkürzte Definition beizufügen, und das ist schwierig. Ein Problem besteht weiter darin, daß immer dann, wenn die Grundlagen sozialen Handelns über technische oder bürokratische Interventionen verändert werden, in einem besonderen Maß nach Verfahren zur Definition, zur Konventionalisierung der Handlung gefragt wird, die gerade in einem solchen Augenblick überlastet sind“). Speziell nichtindustrielle Länder, denen die Handlungsmuster der Industriegesellschaften oktroyiert wurden, werden folglich in ihrem kognitiv zuhandenen Alltagsbestand permanent überfordert, ihre Strategien verlaufen sich, geraten zu sinnleeren Aufführungen. Der Alltag der Jemeniten in Nordjemen ist dafür ein plastisches Beispiel. Solche Gesellschaften greifen infolgedessen auf Konventionalisierungsmuster der Industriegesellschaften zurück, die sich zwar von ihren eigenen Konventionalisierungsstrategien in der magisch-beschwörenden Grundstruktur nicht wirklich unterscheiden, aber eben doch mehr Adäquanz verheißen. Genau diese Hoffnungen erfüllen sich jedoch nicht, weil man Konventionalisierungen weder kaufen noch ausleihen kann, sondern selbst hervorbringen, „basteln“ muß. Alles andere wäre gegenüber den spezifischen Eigenschaften solcher Verfahren paradox. Am Ende stehen die nichtfortgeschrittenen Industriegesellschaften, wenn sie sich nicht völlig auf den Alltagsbestand anderer Gesellschaften einlassen, was kaum vorstellbar ist, mit leeren Händen da. Die einzig plausible Reaktion in einer solchen Lage ist, die alltäglichen Handlungsabläufe wieder auf die zwar hochkomplexen, aber stagnierenden traditionellen Alltagsbestände zurückzubiegen und die eigenen alltagskulturellen Bestände wieder ernst zu nehmen (Schöfthaler 1983b, 180) sowie deren Sozialisation zu fördern. Allenfalls können sie durch Institutionalisierung und Differenzierung leistungsfähiger gemacht werden. Das Ziel wäre eine der veränderten Komplexität des Handelns angepaßte Ausgestaltung, eine Aktualisierung der mehr oder weniger explizit magischen Verfahren. Daß so etwas möglich ist, das zumindest ist von den fortgeschrittenen Industriegesellschaften zu lernen, nicht jedoch, wie solche Verfahren dann auszusehen hätten. Denn in dieser Hinsicht bestehen bei uns noch mehr Probleme, die freilich nicht von einer sogenannten

Entwicklung oder Modernisierung, sondern von neuartigen strukturellen Überlastungen der Lebenswelt herrühren, die den nichtfortgeschrittenen Industriegesellschaften noch bevorstehen.

Anmerkungen

- 1) Schon Malinowski betonte den praktischen Charakter der Magie (1973, 63 ff.). Sie aus dem Alltag auszuklammern, entspricht allenfalls dem Selbstbewußtsein moderner Industriegesellschaften (s. u.). (Vgl. Kippenberg 1976, 40 f.).
- 2) Vgl. den Begriff des Handelns bzw. das Feld der „Um-zu“ Motive (Schutz, Parsons 1977, 28, 44 f.).
- 3) Ich habe an anderer Stelle versucht, diesen Aspekt genauer zu erörtern (Bukow 1981).
- 4) Dieser Vorgang wurde von Mannheim mit dem Begriff der dokumentarischen Methode bezeichnet und gehört heute zu den Kernaussagen des ethnomethodologischen Konzeptes.
- 5) A. Schütz diskutiert in diesem Zusammenhang die „Weil-Motive“ des Handelns, die nicht mehr rational verrechenbar sind; ich beziehe diesen „vorrationalen“ Hintergrund auch auf die Tiefenstruktur des Handlungsprozesses und nicht nur auf die subjektive Seite.
- 6) Für einen Kunden im Kaufhaus z. B. ist es irrelevant, warum er sich als Kunde in einer bestimmten Weise zu verhalten hat. Wichtig ist allein, daß er sich als Kunde verhält.
- 7) Je näher man den anderen tritt, umso folgenreicher wirkt sich eine mangelhafte Abschätzung der Intentionen des anderen aus. Bei sexuellem Handeln wird das sofort plausibel.
- 8) Die Leistungsfähigkeit von sozialen Programmen, z. B. dem der „Familie“ besteht darin, Identitäten und Relationen soweit vorz formulieren, daß man mit ihnen arbeiten kann, ohne sie zu thematisieren. Dazu bedürfen sie eines bestimmten Maßes an Offenheit wie an Verbindlichkeit.
- 9) Gerade „Sinn“ ist nicht im nachhinein beschaffbar, sondern muß sich unter entsprechende Rahmenbedingungen latent einstellen. ist später allenfalls noch rekonstruierbar (als „gemeinter Sinn“).
- 10) Dieser Vorgang wird hier anders als sonst vom Dauerablauf abgehoben.
- 11) Man kann das kaum „kommunikative Rationalität“ (Habermas) nennen. Dies ist Konventionalisierung, Beschwörung des „so seins“. Weltbilder mögen da hilfreich sein. Aber sie schaffen keine bessere Einsicht a priori, sondern erleichtern zunächst bloß die „Vertrauensbildung“. Es geht darum, den Anschluß an vorher herzustellen und zu sichern (vgl. bereits Mauss 1974, 55 f.) und dramaturgisch auszugestalten (vgl. das Ritualverständnis bei Leiris 1977, 216).
- 12) Vgl. P. Winch in der Auseinandersetzung mit MacIntyre (1978, 108 f.).
- 13) Nur insoweit vermag ich der Kritik von Habermas am „magischen“ Weltverständnis zu folgen. Ich meine jedoch, daß es sich dabei um keine Grundeigenschaft, sondern um eine Überlastung der magischen Verfahren handelt (vgl. Habermas 1981, 72 ff.).
- 14) Es gehört zu den Grundeigenschaften solcher Verfahren, zumal von Ritualen, kathartisch und kreativ zu wirken (vgl. Diamond 1976, 107 f.), obgleich diese Eigenschaften in den Industriegesellschaften oft verdeckt werden.
- 15) Insofern sind die Überlegungen von Macho im Anschluß an Duerr nur konsequent, wenn die imaginative Erneuerung der Selbstreflexion der Lebensformengefordert wird (1981, 342 f.).

Literatur

- Berry, J. W., Dasen, R. R. (Ed.): Culture and Cognition. London: Methuen 1974.
- Bukow, W. D.: Kritik der Alltagsreligion. Frankfurt 1984
- : Ritual und Fetisch. Frankfurt 1984.
- Diamond, S.: Kritik der Zivilisation. Frankfurt: Campus 1976.
- Douglas, M.: introduction: Thirty years after Witchcraft, oracles and magic. in: Dies. (Ed.): Witchcraft confessions and Accusations. London: Tavistock 1970, XIII ff.
- : Ritual, Tabu und Körpersymbolik. Frankfurt: Fischer 1974.
- Duerr, H. P.: Traumzeit. Über die Grenzen zwischen Wildnis und Zivilisation. Frankfurt: Syndikat 1978.
- Eickelpasch, R., Lehmann, B.: Soziologie ohne Gesellschaft? München: Fink 1983.
- Elwert, G., Evers, H.-D., Wilkens, W.: Die Suche nach Sicherheit: Kombinierte Produktionsformen im sogenannten informellen Sektor. in: ZfS 1² (1983) 4, 281 ff.
- Evans-Pritchard, E. E.: Hexerei, Orakel und Magie bei den Zande. Frankfurt: Suhrkamp 1978.
- Forge, A.: Learning to See in New Guinea. in: Mayer, P.: Socialization. The Approach from Social Anthropology. London: Tavistock 1970, 269 ff.
- Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns Bd. I. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalität. Frankfurt: Suhrkamp 1981.
- Heller, A.: Das Alltagsleben. Frankfurt: Suhrkamp 1978.
- Jahoda, G.: Supernatural beliefs and changing cognitive structures among Ghanian university students. in: Berry, Dasen 1974, 141 ff.
- Kippenberg, H. G., Luchesi, B. (Hg.): Magie. Die sozialwissenschaftliche Kontroverse über das Verstehen fremden Denkens. Frankfurt: Suhrkamp 1978.
- Kippenberg, H. G.: Zur Kontroverse über das Verstehen fremden Denkens. in: Kippenberg, Luchesi, a. a. o., 1978, 9 ff.
- Kramer, F.: Verkehrte Welten. Frankfurt: Syndikat 1981.
- Lelris, M.: Die eigene und die fremde Kultur. Frankfurt: Syndikat 1973.
- List, E.: Alltagsrationalität und soziologischer Diskurs. Frankfurt: Campus 1983.
- Luhmann, N.: Antipoiesis, Handlung und kommunikative Verständigung. In: ZfS 11 (1982) 4, 366 ff.
- Lyman, S. M., Scott, M. B.: Sociology of Absurd. New York 1970.
- Macho, Th.: Bemerkungen zu einer philosophischen Theorie der Magie. In: Duerr, H. P. (Hg.): Der Wissenschaftler und das Irrationale Bd. I. Frankfurt: Syndikat 1981, 330 ff.
- Malinowski, B.: Magie, Wissenschaft und Religion. Frankfurt: Fischer 1973.
- Mauss, M.: Soziologie und Anthropologie Bd. I. Theorie der Magie. Soziale Morphologie. München: Hanser 1974.
- Robins, D., Cohen, Ph.: Knuckle Sandwich. Growing Up in the Working-Class City. Harmondsworth: Penguin 1978.
- Schöfthaler, Th.: Kultur und Logik. Mskr. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin 1983a.
- : Kolonialisierung der Lebenswelt und des Weltverständnisses. In: Gerwin, J. u. a. (Hg.): Alltäglichkeit und Kolonialisierung. Oldenburg: Universität Oldenburg 1983b, 171 ff.
- Schütz, A., Parsons, T.: Zur Theorie sozialen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp 1977.
- Sigrist, Ch.: Regulierte Anarchie. Frankfurt: Syndikat 197².
- Willis, P.: „Profane-Culture“. Frankfurt: Syndikat 1978.
- Winch, P.: Was heißt „eine primitive Gesellschaft verstehen“? in: Kippenberg, Luchesi 1978, 73 ff.

„Bildungshilfe“.

Die externe Bildungsfinanzierung Anfang der 80er Jahre — Umfang, Struktur und Gründe für ihre wahrscheinliche Verringerung

Klaus Hüfner / Jens Naumann

1. Die weltweite Bildungsrevolution seit dem Zweiten Weltkrieg

Der Sekundarschul- und der Hochschulbereich sind in allen Industrieländern der Ersten und der Zweiten Welt während der letzten Jahrzehnte erheblich erweitert und reformiert worden. Die diesem Prozeß zugrundeliegenden allgemeinpolitischen und wirtschaftlichen Argumentationslinien haben trotz aller Unterschiede in den Ausgangsbedingungen und Umsetzungsstrategien einen gemeinsamen Kern von Modernisierungsvorstellungen. Das damit verbundene langfristige gesellschaftliche Veränderungspotential könnte sich möglicherweise als ähnlich umwälzend erweisen wie die „Demokratische“ und die „Industrielle Revolution“ (Parsons, 1971; Parsons/Platt, 1973).

Diese Spekulation erscheint um so gerechtfertigter, wenn man sich vergegenwärtigt, daß die Dritte Welt an dem historisch einmaligen Prozeß der zeitgenössischen Bildungsexpansion beteiligt ist und damit die „Bildungsrevolution“ im soziologischen Sinne mitvorantreibt. In dem Zeitraum von 1945 bis 1980 ist die Bevölkerung der Entwicklungsländer um weit mehr als das Doppelte angewachsen. In derselben Zeit gelang es — trotz dieses historisch einmaligen Anwachsens der absoluten Bevölkerungsgröße —, die (Brutto-)Beschulungsquoten enorm zu steigern. Die Primarschulquote wuchs von gut 40 Prozent im Jahre 1950 auf etwa 85 Prozent im Jahre 1980, der Sekundarschulbesuch wurde von etwa 5 auf rund 25 Prozent der Altersgruppe gesteigert, der Hochschulbesuch von 0,6 auf etwa 4,5 Prozent. Dabei erhöhte sich die Bildungsbeteiligung von Mädchen und Frauen deutlich überproportional, wenn sie auch noch immer wesentlich niedriger liegt als die der Jungen und Männer. Solche Welttrends verbergen natürlich gewaltige Unterschiede zwischen Ländern und Ländergruppen und innerhalb der einzelnen Länder. Gleichwohl war die Richtung der Trendentwicklung überall dieselbe (UNESCO Statistical Yearbooks; Ramirez/Boli-Bennett, 1982).

Die Gründe für diese Entwicklung sind vielschichtig und durch jeweilige nationale Besonderheiten des politischen, wirtschaftlichen und kulturell-ideologischen Wandels mitbeeinflusst. Trotz dieser Vielfalt scheint es aber auch wichtige Gemeinsamkeiten zu geben, vor allem die weltweite Ausbreitung einer in bestimmten Grundzügen gleichartigen Vorstellung von Modernisierung und Entwicklung. Ursprünglich aus der europäischen Tradition stammende Ideologien und Modelle (in der liberal-bürgerlichen oder der sozialistischen Variante) wurden einerseits in ihrem kontrafaktischen Gültigkeitsanspruch verallgemeinert, andererseits unter teilweiser Berücksichtigung der Gegebenheiten der Dritten Welt uminterpretiert und angepaßt. Dieser Prozeß führte unter anderem zur weltweiten Verbreitung der Idee des „Interventionsorientierten Wohlfahrtsstaates“ und zur Propagierung von gleichen „Menschen-“ und „Bürgerrechten“. Sowohl das konkrete Ausbuchstaben dieser Ideologischen Elemente wie auch ihr Wirksamwerden angesichts gleichzeitig existierender vor-moderner oder „konservativ-moderner“ Ideologien war — und ist auch heute noch — sehr verschieden. Aber trotz dieser Unterschiede auf konkreteren Erscheinungsebenen scheint es berechtigt zu sein, die enorme Bildungsexpansion in der

Dritten Welt — seit ihrem Beginn in der Endphase des Kolonialismus und im nachrevolutionären China, gefolgt von ihrer institutionellen Absicherung *und konzeptionellen Integration* in Entwicklungsstrategien seit der ersten Entwicklungsdekade (1960-1970) — als Ausdruck und als Motor der zeitgenössischen Modernisierungsvorstellungen zu betrachten (Boli-Bennett, 1979; Meyer u. a., 1977).

2. Externe Bildungsfinanzierung — Ein stets kleiner, aber wichtiger Teil der Bildungsfinanzierung der Dritten Welt

Im Laufe der Jahrzehnte haben sich einige bildungspolitische Prioritäten der Entwicklungsländer verschoben, andere allgemeine Probleme erscheinen vor dem Hintergrund veränderter Rahmenbedingungen in neuem Gewand:

- Im allgemeinen sind die in den 50er und 60er Jahren bestehenden Defizite an hochqualifiziertem Personal für die Verwaltung und den in der Regel kleinen modernen Wirtschaftssektor einem relativen Überangebot an qualifizierten Bewerbern gewichen. Gleichzeitig zeigt sich aber, daß die Forschungs- und Entwicklungsfunktion im Tertiären Sektor unzureichend verankert ist.
- Die starke Expansion des Primar- und Sekundarschulbereichs geht häufig einher mit hohen Abbrecherquoten und einem Sehr Selektiven Übergang zur Sekundarstufe. Dieser Umstand verweist einerseits auf die interne Effizienzproblematik des Schulsystems (Zusammenhänge zwischen Lernerfolg — Curriculum — Organisation). Andererseits stellt sich — besonders für den Primarschulbereich — mit immer größerer Schärfe das Problem der ethnischen, sozialen und regionalen Chancen(un)gleichheit.
- Abgesehen von der VR China müssen die meisten Entwicklungsländer damit rechnen, daß ihre (junge) Bevölkerung innerhalb der nächsten 25 Jahre zumindest auf das Doppelte anwächst. Alle bildungspolitischen Spezialfragen — Organisation, Finanzierung, inhaltlich-curriculare Fragen der allgemeinen „Volksbildung“ genauso wie speziellere Qualifikationsprobleme — müssen im Zusammenhang mit dieser demographischen Dynamik und ihren Auswirkungen gesehen werden.

Diese bildungspolitischen Entwicklungen waren und sind mitbeeinflusst durch die zunehmend dichter gewordene internationale Kommunikation und Kooperation, die in der nachkolonialen Phase zu einem erheblichen Teil in den institutionellen Formen der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit erfolgen (vgl. Hüfner u. a., 1983). Im Laufe der letzten 20 Jahre sind unter dem maßgeblichen Einfluß des Development Assistance Committee (DAC) der OECD Begriffskonventionen entwickelt worden, die es erlauben, die „externe Bildungsfinanzierung“ als Teil der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit zu definieren und — zumindest in Umrissen — statistisch zu erfassen.

1980 beschrieb die Weltbank den langfristigen Trend der externen Bildungsfinanzierung (und ihre eigene Rolle dabei) unter Verweis auf genauere Schätzungen für 1970 und 1975 (World Bank, 1980, S. 73-77). Ausgangsdaten dafür waren die in Tabelle 1 enthaltenen Angaben für 1973, die ihrerseits überwiegend auf OECD-DAC-Erhebungen zurückgehen.

Nominal hat sich die gesamte externe Bildungsfinanzierung von 1973 bis 1982 fast verdoppelt; **preis- und wechsellkursbereinigt auf der Grundlage des OECD-Deflators für öffentliche Entwicklungshilfe (ODA) hat sich das Finanzvolumen jedoch um etwa 10 Prozent verringert.** Die Weltbank schätzte für 1975, daß der Anteil der externen Bildungsfinanzierung an den gesamten öffentlichen Bildungsausgaben der Entwicklungsländer etwa 9 Prozent betrug, Anfang der 80er Jahre liegt dieser Anteil zwischen 3 und 4 Prozent.

Tabelle 1: Externe Bildungsfinanzierung, 1973 und 1982, in Mio. US-Dollar zu jeweiligen Preisen

	1973 ¹	1982 ¹
Öffentliche Bildungshilfe, bilateral		
DAC-Länder	1.142,0	2.542,6 ¹
OPEC-Länder	—	70,0 ²
COMECON-Länder	200,0	200,0 ³
Bilaterale Bildungshilfe insgesamt	1.342,0	2.812,6
Multilaterale Bildungsfinanzierung		
Weltbankgruppe	293,5	590,0
Weltbank ⁴	(170,0)	360,0 ⁵
IDA	(123,0)	230,0
UNICEF	22,1	70,0 ⁶
UNDP	25,0	52,0 ⁷
UNESCO	14,0	36,0 ⁸
IDB ⁴	91,0	60,0 ⁹
ADB ⁴		30,0 ⁹
AFDFIAFDB ⁴		16,0 ⁹
OPEC-Fund	n. a.	16,0 ⁹
UNRWA	29,7	85,0
Andere Programme	100,0	100,0 ¹⁰
Multilaterale Bildungsfinanzierung insgesamt	600,0	1.055,0
Bildungshilfe privater Organisationsen	400,0	400,0¹¹
Externe Bildungsfinanzierung insgesamt	2.350,0	4.267,6

Angaben für 1973 aus: Phillips, H. M.: Educational Cooperation Between Developed and Developing Countries. New York: Praeger 1976, S. 12; Angaben für 1982: OECD: Jahresprüfung 1983, Tabelle E3, sowie Schätzungen entsprechend den Angaben in den weiteren Anmerkungen.

Entspricht einem Prozent der OPEC-Entwicklungshilfe.

³ Entspricht etwa 8 Prozent der COMECON-Entwicklungshilfe; der Schätzwert von Phillips für 1973 erscheint ungerichtet hoch.

⁴ Die Leistungen der Weltbank sind überwiegend, die der regionalen Entwicklungsbanken IDB, ADB, AFDFIAFDB teilweise unergünstigte Kredite und insofern keine Entwicklungshilfe entsprechend der OECD-Definition. (Die IDA-Leistungen sind hingegen vergünstigte Kredite, die der anderen multilateralen Stellen Zuschüsse und insofern Teil der Entwicklungshilfe.)

⁵ Jahresdurchschnitt des Kreditvolumens der Jahre 1981 bis 1983

1981.

⁷ 1981.

geschätzter bildungsbezogener Anteil des jährlichen ordentlichen UNESCO-Haushalts (die meisten „UNESCO-Projekte“ im Bildungsbereich werden durch die Weltbankgruppe, UNDP und UNICEF finanziert und sind daher Teil von Sonderhaushalten).

⁹ Geschätzt durch Multiplikation des Bildungsanteils des Geschäftsvolumens für 1980 mit der Summe aus vergünstigten und unergünstigten Leistungen für 1982.

¹⁰ Unter anderem WFP, UNFPA, WHO, FAO, ILO, IFAD (grober Schätzwert).

¹¹ Entspricht etwa 20 Prozent des Gesamtvolumens privat finanzierter Zuschüsse. Der Phillips-Wert für 1973 ist unrealistisch hoch (er entsprach etwa 40 Prozent des seinerzeitigen privaten Zuschußvolumens).

Damit wird deutlich, daß die externe Bildungsfinanzierung in der Regel eine nur geringe und tendenziell abnehmende Bedeutung für die öffentlichen Bildungshaushalte der Entwicklungsländer insgesamt gehabt hat. Dies gilt allerdings nicht für die Haushalte der Untergruppe der am wenigsten entwickelten Länder, für die vor allem bi- und multilaterale Zuschüsse und vergünstigte Leistungen eine teilweise erhebliche Rolle spielen.

Schließlich muß in diesem Zusammenhang angemerkt werden, daß es — aus funktionaler ökonomischer oder haushaltspolitischer Perspektive betrachtet — problematisch ist, sich ausschließlich auf sektoral zugeordnete oder zuordnungsbar Finanzströme zu konzentrieren: So stehen sowohl sektoral unspezifische Leistungen — etwa in der Form allgemeiner Budgetzuschüsse — wie auch sektoral spezifische Leistungen in anderen Sektoren — etwa Nahrungsmittelhilfe oder Infrastruktur — in einem indirekten Zusammenhang mit Volumen und Struktur des jeweiligen öffentlichen Bildungshaushalts.

Aus Tabelle 1 geht weiter hervor, daß der Löwenanteil der externen Bildungsfinanzierung nach wie vor in der Form vergünstigter bilateraler Leistungen (Zuschüsse und Kredite mit hohem Zuschußelement) der DAC-Länder erbracht wird. Das bildungssektorspezifische Engagement der OPEC-Länder ist nach wie vor sehr gering (die erhebliche OPEC-Entwicklungshilfe wurde überproportional stark als Zahlungsbilanzhilfe gewährt), unser sehr grober Schätzwert für die COMECON-Bildungshilfe entspricht einem hohen Anteil von rund 8 Prozent an der insgesamt noch immer sehr niedrigen COMECON-Entwicklungshilfe.

In der multilateralen Bildungsfinanzierung hat die Weltbank-Gruppe ihre führende Rolle behalten. Hier ist jedoch zu beachten, daß die Weltbank-Mittel (im Gegensatz zu den IDA-Mitteln), wie auch ein Teil der Finanzleistungen der regionalen Entwicklungsbanken, als unvergünstigte Kredite (zu Marktkonditionen) gewährt werden und insofern keine ODA darstellen. Die Mittel der anderen multilateralen Träger werden überwiegend in der Form von Zuschüssen gewährt, sind also Teil der ODA.

Unser Schätzwert für die bildungssektorbezogenen Zuschüsse nicht-kommerzieller privater Organisationen (Kirchen, Parteien, Stiftungen usw.) ist ähnlich schlecht *und grob* wie der COMECON-Wert (wir haben wiederum den absoluten Wert der aus unserer Sicht ungerechtfertigt hohen 73er Schätzung beibehalten). Die relative quantitative Bedeutung der privaten im Vergleich zur öffentlichen Entwicklungshilfe (ODA) ist im Laufe des letzten Jahrzehnts deutlich zurückgegangen (von gut 10 auf etwa 8 Prozent).

Der Anteil der bildungssektorbezogenen an den gesamten ODA-Zusagen variiert stark zwischen den DAC-Ländern: So widmeten Frankreich 29,6 Prozent, Neuseeland, die Niederlande, Großbritannien und die Bundesrepublik Deutschland zwischen knapp 8 und gut 11 Prozent ihrer ODA-Zusagen dem Bildungssektor, während es im Falle der USA 3,7 Prozent, *in anderen Ländern wie Japan und Italien weniger* als 2 Prozent waren (durchschnittliche Anteilswerte der ODA-Zusagen 1979-1981, vgl. OECD, 1983, Tabelle E1). Was diese Prozentsätze absolut bedeuten, hängt von der Größe der jeweiligen nationalen ODA-Zusagen ab. So beliefen sich 1982 die aufschlüsselbaren bildungsbezogenen bilateralen ODA-Zusagen der USA auf rund 170 Mio. US-Dollar, während die der Bundesrepublik Deutschland rund das Zweieinhalbfache, die Frankreichs gut das Siebenfache, die der EG-Staaten insgesamt gut das Zwölffache dieses Betrages erreichten (vgl. OECD, 1983, Tabellen E2, E3). Während sich der bilaterale bildungsbezogene ODA-Betrag der USA in dem Zeitraum 1973 bis 1982 real um etwa 40 Prozent verringerte, wuchs der der EG-Staaten insgesamt um real gut 30 Prozent. Hinsichtlich der multilateralen Finanzierungsträger sollte hervorgehoben werden, daß die bildungsbezogenen Kreditzusagen der Weltbank-Gruppe über die 70er Jahre hinweg bis 1980 anwuchsen und zu diesem Zeitpunkt etwa 8 Prozent des gesamten neu zugesagten Kreditvolumens erreichten (davon sind

jedoch nur die IDA-Leistungen im Sinne der OECD-Kriterien multilaterale ODA). In den 70er Jahren begann die Weltbank-Gruppe — unter anderem unter dem Einfluß der Diskussion über Grundbedürfnisstrategien —, ihre bildungspolitischen Prioritäten umzuorientieren: Weg von der Konzentration auf die Förderung baulich-materieller Infrastruktur im Sekundar- und Hochschulbereich, hin zu einer stärkeren Berücksichtigung von Curriculumentwicklung, Lehrerbildung, Verwaltungsproblemen speziell im Hinblick auf den Primarschulbereich und verschiedene Formen nicht-formaler Bildung (vgl. World Bank, 1980, vor allem Kapitel 3, 5, 6 und 9; für eine allgemeinere Diskussion der Bildungshilfekonzeptionen vgl. Hurst, 1981). Auch die multilaterale ODA wird ganz überwiegend durch **freiwillige** staatliche Beiträge finanziert (und nicht durch Pflichtbeiträge der Mitgliedstaaten oder internationale Steuern). Die **begrenzte reale Steigerung der multilateralen ODA** Seit den frühen 70er Jahren ist — so wie die der bilateralen ODA — darauf zurückzuführen, daß der Seit langem erfolgende und anhaltende Rückzug der USA aus der internationalen Kooperation die in der Regel stark angewachsene Beteiligung der anderen OECD-Länder und der OPEC-Länder fast kompensiert.

2.1 Die Bildungshilfe der Bundesrepublik Deutschland

Zum besseren Verständnis der Informationen in den folgenden beiden Tabellen, die auf unveröffentlichten DAC- bzw. Regierungsangaben beruhen, soll Übersicht 1 dienen, aus der die Zuordnung zentraler Begriffe der DAC-Systematik hervorgeht.

Die Bildungshilfe der Bundesrepublik Deutschland wurde in der Form von Zuschüssen gewährt und fast ausschließlich im Rahmen der „Technischen Zusammenarbeit“ (TZ) abgewickelt. **Die nominalen Werte der Zusagen (vgl. Tabelle 2) zeigen von 1975 bis 1980 ein starkes Ansteigen, danach ein deutliches Absinken. Real ist das Volumen der Zusagen bis 1980 um etwa 20 Prozent gestiegen, danach fiel es auf das Ausgangsniveau zurück.** Das relative Gewicht des Bildungssektors als Teil der Gesamtzusagen der Technischen Zusammenarbeit blieb mit über 40 Prozent ebenfalls stabil.

Offiziell bildet nach wie vor das vom Bundeskabinett am 22. Dezember 1971 verabschiedete „Grundsatzprogramm der Bildungs- und Wissenschaftshilfe“ den konzeptionellen Ausgangspunkt für die internationale Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland. Als Schwerpunkte wurden darin genannt:

- die funktionale Grunderziehung, die sich „an junge Menschen im Schulalter wie an Erwachsene ohne die Möglichkeit einer Ausbildung“ (Bundeskabinett, 1971, S. 34) richtet, wobei sowohl an die Unterstützung von Maßnahmen gedacht war, die außerhalb des formalen Schulwesens praxis- und umweltbezogene Grundkenntnisse vermitteln, als auch an Reformmaßnahmen des Primarschulwesens;
- die berufliche Aus- und Fortbildung in den Entwicklungsländern im Sinne multifunktionaler Berufsbildungsvorhaben (unter anderem schulische und überbetriebliche Ausbildungsprogramme, berufsbegleitender Unterricht, Beratung bei der betrieblichen Berufsausbildung, Entwicklung von Ausbildungsmitteln);
- Bildungsplanung und Bildungsforschung in den Entwicklungsländern mit der Konzentration auf die beiden bereits genannten Schwerpunktbereiche;
- Dienste für das Bildungswesen, wie Bau von Bildungseinrichtungen, Förderung der Schulbuch- und Lehrmittelproduktion, Erprobung und Anwendung von Massenmedien.

Die internationale Diskussion in den 70er Jahren hat insbesondere die verstärkte Förderung der funktionalen Grunderziehung als Teil von Strategien zur Befriedigung der Grund-

Übersicht 1: Öffentliche Entwicklungshilfe (ODA) der Bundesrepublik Deutschland, 1982

International ver-
gleichende Daten
in OECD 1983,
Tabelle:

ODA Nettobetrag (Nettoauszahlungen)	3.163,0 Mio. US-Dollar	B. 6
ODA Zugesagte Öffentliche Entwicklungshilfe	3.702,0 Mio. US-Dollar	E. 2
— davon multilateral	990,1 Mio. US-Dollar	E. 2
— davon bilateral	2.712,8 Mio. US-Dollar	E. 2
nicht sektoral aufschlüsselbar 370,0 Mio. US-Dollar (z. B. Katastrophen- hilfe, Schulden- reorganisation)		
sektoral aufschlüsselbar 2.338,9 Mio. US-Dollar		E. 2
— davon		
TZ (Zusagen) 1.062,0 Mio. US-Dollar (Zuschüsse)		E. 2, E. 3
— davon für Bildungswesen		
Projekthilfe (Zusagen) 1.277,0 Mio. US-Dollar (ca. 20 % Zuschüsse, Rest Kredite mit Zuschußelement)		
— davon für Bildungswesen		
464,9 Mio. US-Dollar		E. 3
2,0 Mio. US-Dollar		
466,9 Mio. US-Dollar		
Bildungshilfe, Zusagen		
443,9 Mio. US-Dollar Ausgaben für den Bildungssektor im Rahmen der TZ		
870,5 Mio. US-Dollar Ausgaben für die TZ		
vgl. Tabelle 2: Zugesagte Zuschüsse der TZ für den Bildungssektor, 1975—1982		
vgl. Tabelle 3		

bedürfnisse und zur Bekämpfung der absoluten Armut betont. Initiiert und operationalisiert wurden diese Bemühungen unter anderem durch die Weltbank-Gruppe, die Internationale Arbeitsorganisation (vgl. unter anderem Blaug, 1973) und UNICEF. In deutlicher Anlehnung an diese Diskussion verkündete die Bundesregierung im Jahre 1980, neben anderen prioritären Bereichen auch Bildungsprogramme stärker berücksichtigen zu wollen: „Hauptziel der Bildungsprogramme der Entwicklungsländer ist die Verbesserung der Entwicklungschancen im wirtschaftlichen, sozialen, aber auch kulturellen und politischen Bereich. Dabei wird Programmen der Grunderziehung (z. B. Alphabetisierung, berufsbezogene Erwachsenenbildung, Berücksichtigung lokaler Sprachen) wachsende Bedeutung zukommen“ (BMZ, 1980, S. 17). Am 5. März 1982 beschloß der Deutsche Bundestag einstimmig: „Vorrangiges Ziel der deutschen Entwicklungspolitik ist die Bekämpfung der absoluten Armut. Prioritäre Förderbereiche sind die ländliche Entwicklung, die Erhal-

Tabelle 2: Technische Zusammenarbeit: Zugesagte Zuschüsse der Bundesrepublik Deutschland für den Bildungssektor, 1975 bis 1982, in Mio. US-Dollar zu jeweiligen Preisen

	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982
	in Mio. US-Dollar							
Bildungssektor insgesamt	241,67	208,55	281,65	375,29	476,22	576,41	466,24	464,87
darunter								
a) Primarbereich								
b) Sekundarbereich	4,82	8,18	6,58	12,30	15,85	12,59	13,63	17,63
c) Tertiärbereich	26,47	25,01	24,73	30,67	44,80	38,13	33,07	32,07
d) Lehrerausbildung	1,59	2,21	4,23	2,18	0,84	2,20	3,30	1,64
e) Berufliche und technische Ausbildung außerhalb des Sekundarbereichs	83,64	55,64	84,88	119,14	160,13	232,77	156,09	168,61
Sektoral zurechenbare Technische Zusammenarbeit insgesamt	551,05	466,37	603,68	879,12	1.266,55	1.248,47	1.122,77	1.061,76
davon								
Anteil des Bildungssektors in Prozent	43,86	44,72	46,66	42,64	37,60	46,17	41,53	43,78
Deflator der öffentlichen Entwicklungshilfe	—	—	0,72	0,83	0,92	1,00	0,99	0,98
	in Prozent							
Bildungssektor insgesamt	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
darunter								
a) Primarbereich								
b) Sekundarbereich	1,99	3,92	2,34	3,28	3,33	2,18	2,92	3,79
c) Tertiärbereich	10,95	11,99	8,78	8,17	9,41	6,62	7,09	6,90
d) Lehrerausbildung	0,66	1,06	1,50	0,58	0,18	0,38	0,71	0,35
e) Berufliche und technische Ausbildung außerhalb des Sekundarbereichs	34,61	26,68	30,14	31,75	33,36	40,38	33,48	36,27

Quellen: OECD/DAC: DAC-Questionnaire, Tabelle 5; Antworten der Bundesregierung.

tung und Nutzung konventioneller Energiequellen und die Entwicklung angepaßter Technologien zur Nutzung nicht-erschöpflicher Energiequellen, der Schutz der natürlichen Ressourcen und Programme der Bildung und Ausbildung" (Deutscher Bundestag, 1982, S. 5402). Auch die neue christlich-liberale Bundesregierung hat sich ausdrücklich hinter diesen Beschluß gestellt.

Das in Tabelle 2 gezeichnete Bild der Struktur der Bildungshilfe der Bundesrepublik Deutschland zeigt jedoch keine verstärkte Förderung des Primarbereichs oder der funktionalen Grundbildung (so auch die Einschätzung der Bildungshilfe der 70er Jahre durch die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, vgl. GTZ, 1982, S. 15). Bemerkenswert ist vielmehr die sektorale Stabilität der Zusagen mit dem hohen Anteil beruflicher und technischer Ausbildung außerhalb des Sekundarbereichs (allerdings muß beachtet werden, daß durchgehend weniger als 50 Prozent der Bildungshilfeszusagen überhaupt sektoral aufgliedert sind; über Schwerpunktänderungen im Rahmen der restlichen gut 50 Prozent der Mittel sind also keine Aussagen möglich). Das oben skizzierte reale Wachstum der Bildungshilfe bis 1980 mit der darauffolgenden deutlichen realen Verringerung bis 1982 (bei gleichermaßen real zurückgehenden TZ-Zusagen insgesamt) verdeutlicht, daß die verschärfte allgemeine Wirtschaftskrise lange vor der politischen Wende zu einer deutlichen Einschränkung der Bildungshilfe führte. (Die Trendentwicklung ist dieselbe, wenn man — wegen der Irrfahrt des Dollar-Wechselkurses — die Ausgaben in DM zugrundelegt).

Tabelle 3 bietet unter anderen systematischen Gesichtspunkten ein Strukturbild der Technischen Zusammenarbeit der Bundesrepublik Deutschland Anfang der 80er Jahre, im Mittelpunkt stehen getätigte Ausgaben (nicht: Zusagen) und Personalkategorien. Die Zahl der durch die Bundesrepublik Deutschland geförderten Studenten und Praktikanten (1982: knapp 22.000) liegt in derselben Größenordnung wie die Zahl der Förderungsfälle von Frankreich und ist damit etwa doppelt so hoch wie die Japans und Großbritanniens und knapp dreimal so groß wie die der USA (oECD, 1983, F2). Die Zahl der Experten und Freiwilligen (1982: etwa 5.900) ist im internationalen Vergleich eher niedrig: Sie liegt in derselben Größenordnung wie die Großbritanniens, während die Werte für Japan, die USA und Frankreich etwa doppelt bzw. dreimal und viermal so groß sind. Über die 70er Jahre hinweg betrachtet, blieb die Zahl der im Rahmen der bundesdeutschen TZ finanzierten Experten und Freiwilligen in etwa stabil, während sie sich im Falle Großbritanniens, Frankreichs und der USA dramatisch verringerte (Rückgänge, die zwischen einem Drittel und der Hälfte der Ausgangswerte liegen) und im Falle Japans verfünffachte (oECD, 1983, F3).

An dieser Stelle ist es angebracht, am Beispiel der im Rahmen der TZ geförderten Studenten (BRD 1982: knapp 4.700) einige grundsätzliche Bemerkungen über die Qualität und die Grenzen der Aussagefähigkeit der oECD-Entwicklungshilfedaten einzufügen.

Die Arbeit des DAC der oECD ist grundsätzlich durch das Bemühen charakterisiert, durch die Verabredung gemeinsamer Erhebungs- und Meldestandards vergleichbare Informationen über einerseits Entwicklungshilfeleistungen im strikten Sinne, andererseits über kommerzielle Austauschbeziehungen zu generieren. Die so gewonnenen Angaben über Formen des personellen Austauschs — etwa geförderte Studenten — liegen für alle untersuchten Länder wesentlich niedriger als andere Statistiken, die in einem allgemeineren Sinne Umfang und Struktur internationaler wissenschaftlicher Kontakte beschreiben sollen (vgl. UNESCO Statistical Yearbook 1983, Tabelle 116). So studierten im Wintersemester 1981 insgesamt rund 25.000 ausländische Studenten aus Afrika (3.282), Lateinamerika (2.025), Asien (14.150; ohne Israel und Japan) und der Türkei (5.340) in der Bundesrepublik Deutschland (BMBW, 1983, S. 148 f.). Dieser Wert ist viermal höher als die Zahl

**Tabelle 3: Öffentliche Technische Zusammenarbeit der Bundesrepublik Deutschland:
Ausgaben und Personal, 1981 und 1982**

	1981 Ausgaben in 1.000 US-Dollar	Personen	1982 Ausgaben in 1.000 US-Dollar	Personen
I. Studenten und Praktikanten	132.855	36.234	110.845	21.904
a) Studenten insgesamt	60.736	6.990	57.187	4.681
davon				
in der Bundesrepublik Deutschland (Tertiar-Stufe)	—	6.410	—	4.133
im Herkunftsland	—	387	—	198
in dritten Staaten	—	193	—	350
b) Praktikanten ¹ insgesamt	72.119	29.244	53.658	17.223
davon				
in der Bundesrepublik Deutschland	—	16.015	—	11.592
im Herkunftsland	—	9.736	—	2.883
in dritten Staaten	—	3.493	—	2.748
II. Personal für Technische Zusammenarbeit				
insgesamt	334.365	5.903	235.951	5.865
darunter				
Experten	291.171	4.314	190.255	4.235
Freiwillige Helfer	43.194	1.589	45.696	1.630
III. Ausrüstung für Technische Zusammenarbeit	257.163	—	357.973	—
IV. Forschungsausgaben insgesamt	70.410	—	64.998	—
darunter für				
Landwirtschaft	7.420	—	3.920	—
Bevölkerungsplanung	1.266	—	899	—
Industrie/Technologie	41.135	—	41.841	—
andere Bereiche	20.594	—	18.337	—
V. Kulturelle und soziale Entwicklung	20.518	—	29.893	—
VI. Andere Bereiche der Technischen Zusammenarbeit	64.857	—	70.785	—
Bilaterale Zusammenarbeit insgesamt	880.177	42.137	870.448	27.769
darunter				
Landwirtschaft	177.708	3.352	138.659	3.618
Bildung	471.614	38.033	443.896	31.366
Energie	43.716	48	26.290	56
Gesundheit	69.075	901	48.927	1.242

¹ Angaben für 1982 enthalten keine Praktikanten, die an weniger als einen Monat dauernden Ausbildungsgängen teilnehmen.

Quellen: OECD/DAC: DAC-Questionnaire, Tabelle TC1; Antworten der Bundesregierung.

der im Rahmen der TZ geförderten Studenten (vgl. Tabelle 3); in ihm enthalten sind unter anderem Studenten, die auf eigene Kosten, auf Kosten ihrer Regierung, der eines dritten Landes oder einer internationalen Organisation in der Bundesrepublik Deutschland studieren. Mit gewisser Berechtigung pflegen die Länder der Bundesrepublik Deutschland bzw. die KMK darauf hinzuweisen, daß sie die Kosten der entsprechenden Studienplätze trügen und sie in dieser Höhe einen Beitrag zur „auswärtigen Kulturpolitik“ bzw. zur Technischen Zusammenarbeit oder Bildungshilfe leisteten (unter Zugrundelegung durchschnittlicher öffentlicher Ausgaben von DM 7.500,— pro Studienplatz und Jahr ergibt sich so für 1981 immerhin ein jährlicher Gesamtaufwand der Länder für Studenten aus Entwicklungsländern von knapp 180 Mio. DM).

Diese Überlegungen deuten darauf hin, daß die DAC-Daten Umfang und Struktur der Bildungshilfe im tertiären Bereich systematisch unterschätzen (und dies nicht nur im Falle der Bundesrepublik Deutschland).

Andererseits muß festgestellt werden, daß die DAC-Systematik zu einem Schätzwert der bilateralen Bildungshilfe der Bundesrepublik Deutschland führt (Ausgaben 1982: 440 Mio. US-Dollar, Zusage 1982: 465 Mio. US-Dollar), der deutlich mehr als doppelt so hoch ist wie der Ausgabenansatz der Bundesregierung für entwicklungspolitische Zusammenarbeit im Rahmen der Auswärtigen Kulturpolitik (1982: 544,3 Mio. DM). Diese Divergenz kann jedoch nicht allein auf die Berücksichtigung von Leistungen der Bundesländer in den Meldungen an das DAC zurückgeführt werden.

Trotz der angedeuteten Unstimmigkeiten und unklaren Abgrenzungen muß festgestellt werden, daß die DAC-Statistiken von den insgesamt schlechten Systematiken mit Abstand die besten zur Zeit verfügbaren Daten zur Bildungshilfe bieten.

3. Der amerikanische Angriff auf die entwicklungspolitische Zusammenarbeit

Die „Bildungshilfe“ ist ein relativ junger und kleiner Teil der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit; dies gilt in noch stärkerem Maße für die seit etwa acht Jahren verstärkt thematisierte Wissenschafts-, Forschungs- und Technologiepolitik zugunsten der Dritten Welt. Als Politikbereiche mit kulturellem Schwerpunkt sind sie von politisch-ideologischen Krisen tendenziell besonders stark betroffen, zumal eine Lobby fehlt, die sich wegen drohender negativer Auswirkungen allzu starker Kursänderungen der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit als „Puffer“ erweisen könnte.

Die amerikanische Außenpolitik ist seit dem Amtsantritt Präsident Reagans, vor allem im Jahre 1983, so stark radikalisiert worden, daß ein Ausblick auf die entwicklungspolitische Zusammenarbeit im allgemeinen und die Bildungshilfe im speziellen nicht umhin kann, diese Verschärfung zu berücksichtigen. Als Hintergrund zur Einschätzung der gegenwärtigen Krise sollen die in Tabelle 4 deutlich werdenden mittelfristigen Trends dienen.

Schon 1970 nahmen die Entwicklungshilfeleistungen der USA, gemessen an der mit dem Bruttosozialprodukt ausgedrückten Wirtschaftskraft, nur noch einen Mittelplatz ein. Gleichwohl war der absolute Betrag der amerikanischen Entwicklungshilfe noch um ein Vielfaches höher als der jedes anderen einzelnen Geberlandes, mehr als doppelt so hoch wie der der COMECON-Länder als Gruppe, sechsmal größer als der der OPEC-Länder und genauso groß wie der der EG-Länder.

Bis zum Beginn der 80er Jahre hatte sich dieses Bild durch die starke Erhöhung der Leistungen der anderen westlichen Industrieländer und der OPEC-Länder dramatisch geändert, **während die Leistungen der USA als einzigem westlichen Industrieland von 1971 bis 1981 real leicht abnahmen**. Die Leistungen der westeuropäischen Staaten (EG und andere) *hatten inzwischen absolut gesehen* fast das doppelte Volumen der USA-Leistungen

Tabelle 4: Öffentliche Entwicklungshilfe nach Geberländern, 1970 und 1982, absolute Beträge in Preisen und Wechselkursen von 1981¹, in Prozent des BSP, Jahresdurchschnittliche reale Steigerung (1971/72 bis 1981/82)

Nettoauszahlungen	1970 ²		1982		Jahresdurchschnittliche reale Steigerung in Prozent
	in Mio. US-Dollar	In Prozent des BSP	In Mio. US-Dollar	in Prozent des BSP	
DAC-Länder³					
Niederlande	627	0,61	1.488	1,08	8,3
Norwegen	118	0,32	567	0,99	13,4
Schweden	312	0,38	1.132	1,02	9,5
Dänemark	172	0,38	440	0,77	7,3
Frankreich					
— einschließlich Übersee-Departements und -Gebiete	2.735	0,66	4.349	0,75	3,7
— ohne Übersee-Departements und -Gebiete	1.749	0,42	2.844	0,49	4,3
Belgien	334	0,46	570	0,60	3,6
Deutschland	1.683	0,33	3.241	0,48	6,0
Großbritannien	1.662	0,39	1.931	0,37	0,8
Kanada	748	0,41	1.113	0,42	3,0
Australien	670	0,62	894	0,57	1,3
Österreich	34	0,07	355	0,53	24,0
Neuseeland	40	0,23	67	0,28	4,5
Japan	1.618	0,23	3.349	0,29	7,6
Finnland	22	0,06	148	0,30	11,7
Schweiz	127	0,15	244	0,25	4,5
Vereinigte Staaten	6.624	0,32	7.745	0,27	-0,2
Italien	377	0,16	824	0,24	8,8
DAC-Länder insgesamt	17.904	0,34	28.458	0,38	3,5
Sonstige OECD-Länder	286	0,14	—
OPEC-Länder					
Saudi-Arabien	446	5,60	4.556	2,82	23,0
Kuweit	381	6,21	1.332	4,86	15,4
VAE	.	.	579	2,06	17,2
Irak	10	0,13	—	—	12,9
Katar	.	.	257	(3,80)	..
Sonstige	188	0,28	275	0,08	(6,2)
OPEC-Länder insgesamt	1.026	1,18	6.999	1,22	19,4
COMECON-Länder					
UdSSR	1.977	0,16	1.903	0,14	2,8
DDR	88	0,08	206	0,15	9,2
Übriges Osteuropa	472	0,14	381	0,13	-2,3
COMECON-Länder insgesamt	2.537	0,15	2.490	0,14	2,2
Sonstige Geber	..	—	193	—	—
Insgesamt	21.467	—	38.426	—	5,2

1 Bereinigt um den BSP-Preisindex.

2 Die Zahlen für 1970 enthalten für sämtliche Länder mit Ausnahme der USA keine Verwaltungskosten.

3 Die DAC-Länder sind nach dem Grad der Verwirklichung des BSP-Ziels in den letzten Jahren geordnet.

Quelle: OECD: Jahresprüfung 1983, Tabellen B2, B3, B4.

erreicht, die der OPEC-Staaten erreichten in etwa die Größenordnung der USA-Leistung, die der drei Länder Frankreich, Bundesrepublik Deutschland, Japan überschritten deutlich das amerikanische Niveau. Relativ gesehen — gemessen als Prozentsatz des BSP — fielen die USA auf den drittletzten Platz aller DAC-Länder zurück. Trotz dieser starken Verschiebungen im relativen Gewicht der absoluten Leistungen sind die USA aber auch noch Anfang der 80er Jahre das mit Abstand wichtigste einzelne „Geberland“, und zwar sowohl hinsichtlich der bilateralen als auch der multilateralen Leistungen.

Dieses im Bereich der Entwicklungshilfe wie in anderen Bereichen noch Immer bestehende außerordentliche absolute „Einzelgewicht“ der USA im Gefüge der internationalen Beziehungen erklärt deren nach wie vor bestehende große Abhängigkeit von der amerikanischen Innen- und Außenpolitik.

Vor dem Hintergrund des Traumas des verlorenen Vietnam-Krieges und der 1973er Nah-Ost- und Öl-Krise beschwor der amerikanische Völkerrechtler und Politikwissenschaftler R. Falk die Gefahren des „Amerikanischen Angriffs auf die Vereinten Nationen“ (vgl. Falk, 1975). Seine Befürchtungen haben sich offensichtlich bewahrheitet: Die Reaktionen der USA auf die Krisen, Fehlschläge und Herausforderungen der Jahre seit Vietnam haben nicht zur Stärkung von Versuchen zur Weiterentwicklung einer neuen, international konzentrierten Politik dieser Großmacht geführt, sondern im Gegenteil zur langsamen, schrittweisen Erosion der amerikanischen Beteiligung an internationalen Kooperationsformen, zum immer deutlicher werdenden Rückzug der amerikanischen Regierungen (und der amerikanischen Öffentlichkeit) auf Denk- und Verhaltensformen, die ihre Legitimation aus relativ eng interpretierten nationalen Interessen beziehen.

Dieser Prozeß hat offensichtlich lange vor dem Amtsantritt der Reagan-Administration begonnen und blieb nicht auf die wachsende Distanz zu den multilateralen Organisationen des UN-Systems beschränkt. Seinen (vorläufigen) Höhepunkt erreichte er allerdings im Jahre 1983 mit der Kündigung der USA-Mitgliedschaft in der UNESCO und — wichtiger noch — dem faktischen Boykott der siebten „Wiederauffüllungsrunde“ der Weltbanktochter IDA (diese Akte betreffen die Bildungshilfeproblematik am direktesten, stehen aber gleichwohl nur als wichtige **partes pro toto** und könnten unter anderem ergänzt werden durch den de facto IAEO-Boykott von 1982/83 (vgl. FAZ vom 2. März 1983), die 1982er FAO-Austrittsdrohung (vgl. FAZ vom 7. Dezember 1982), die destruktive Politik in der Vorbereitung von UNCTAD VI (vgl. NZZ vom 6. Juli 1982); für eine Auswahl von Pressestimmen zur UNESCO- und Weltbank-Krise vgl. Entwicklungspolitik, 2/84).

Der Kern der Kündigung der UNESCO-Mitgliedschaft zielt auf die Legitimation des konstitutiven Struktur- und Verfahrensmusters aller selbständigen Organisationen des UN-Systems: die Trennung zwischen den Definitionsstandards für Mitgliedschaftspflichten und -rechte. Gilt für die Mitgliedschaftsrechte das Prinzip „Ein Staat — Eine Stimme“, so werden die Pflichtbeiträge nach einem Schlüssel festgelegt, der die absolute und relative Wirtschaftskraft des Mitgliedstaates berücksichtigt (wobei beim geltenden Schlüssel ein Anteil von 25 Prozent des ordentlichen Haushalts auf die USA entfällt; der jährliche UNESCO-Beitrag der USA für den Haushalt 1984/85 war auf 43 Mio. US-Dollar festgelegt worden). Diese Verfahrensmuster haben in den vergangenen 20 Jahren verstärkt dazu geführt, die Verhandlungsposition der politisch und wirtschaftlich mächtigen Staaten zu erschweren, wird ihnen doch im Prinzip zugemutet, die verfahrensmäßig abgesicherte Gleichheit der Konflikt- und auch der Koalitionspartner zu akzeptieren. In einem politischen Klima, in dem sich die USA zunehmend häufiger in einer Minderheitsposition sahen, die darüber hinaus auch häufig nicht von verbündeten und befreundeten westlichen Staaten voll geteilt wurde, wuchs daher in den 70er Jahren die Skepsis und Distanz gegenüber politischen Foren, welche die Durchsetzung und häufig sogar nur die Verteidigung von amerikanischen Interessen und Perspektiven so erschweren.

Der Rückzug aus den Verhandlungen über die siebente Wiederauffüllung der IDA — genereller die wachsende Skepsis gegenüber der amerikanischen Beteiligung an multilateralen Entwicklungsbanken (vgl. Department of the Treasury, 1982) — ist insofern anders gelagert, als diese Institutionen nicht dem skizzierten Struktur- und Verfahrensmuster der UN-Organisationen folgen. Sie sind vielmehr nach dem Muster von Kapitalgesellschaften organisiert: Das Stimmengewicht variiert entsprechend den Einlagen (und dementsprechend verfügen die USA über mehr als 20 Prozent aller Stimmen in der Weltbank und IDA). Der amerikanische Einfluß war und ist daher immer noch Sehr groß; speziell der Weltbank — die ihre Kapitalmittel ganz überwiegend auf den privaten Kapitalmärkten aufnimmt und zu kommerziellen Bedingungen ausleiht — wird so auch ein insgesamt positives Zeugnis der Kosteneffizienz und der weitgehenden Parallelität zu amerikanischen Positionen ausgestellt (Department of the Treasury, 1982). Die für die amerikanischen politische und wirtschaftliche Szene besonders kontroversen Themen betreffen daher in erster Linie die Weltbank-Tochter IDA, die langfristige Kredite mit hohem Zuschußelement vergibt und deren Mittel deshalb regelmäßig von den Geberländern wiederaufgefüllt werden müssen. Die IDA-Aktivitäten und damit zusammenhängende Programmatiken und Konzeptionen waren es, die der Weltbank den Vorwurf einbrachten, unter der Präsidentschaft McNamaras zunehmend „sozialistischer“ geworden zu sein.

Die 6. IDA-Wiederauffüllung für die Jahre 1981 bis 1983 mobilisierte 12 Mrd. US-Dollar; die 7. Wiederauffüllung sollte den Kapitalbedarf für die drei Jahre 1984 bis 1986 decken. IDA 7 mußte wegen des Widerstands der USA um ein Jahr verschoben werden, wodurch die IDA-6-Mittel für ein zusätzliches Jahr ausreichen mußten. IDA 7 sollte nun für 1985 bis 1987 16 Mrd. US-Dollar mobilisieren. Die USA waren jedoch nur gewillt, IDA 7 zu akzeptieren, wenn der Gesamtbetrag auf 9 Mrd. US-Dollar reduziert würde (bei einem US-Anteil von 2,2 Mrd.). Dies bedeutet eine Verringerung der realen IDA-7-Mittel von etwa 40 bis 60 Prozent gegenüber IDA 6 (je nach Annahme über die Inflationsrate des Dollar), falls es nicht gelingt, zusätzliche Mittel aus einigen europäischen und OPEC-Ländern zu mobilisieren. Dies könnte zu überproportionalen Auswirkungen auf die weichsten der weichen „Infrastrukturprogramme“ (Gesundheit, Bildung, Bevölkerungspolitik, Umweltprobleme) der Weltbank und der IDA führen.

Unter finanziellen Gesichtspunkten wäre der Austritt der USA aus der UNESCO und aus allen anderen Organisationen des UN-Systems recht problemlos verkraftbar. Der Grund dafür liegt darin, daß die westlichen und sozialistischen Industrieländer es erfolgreich verhindern konnten, daß die operativen Programme des UN-Systems aus den jeweiligen ordentlichen Haushalten finanziert werden (diese beschränken sich daher auf den politischen Apparat, die Verwaltung, die wissenschaftlichen Dienste und die Dokumentation). Finanziell wirklich folgenreich ist der seit langem anhaltende und neuerdings zugespitzt radikale Rückzug der USA aus der bilateralen und multilateralen (freiwillig finanzierten) entwicklungspolitischen Zusammenarbeit.

Politisch brisant ist dieser amerikanische Angriff, weil er — über den Bereich der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit hinaus — den politischen und ideologischen Fundamentalismus der Reagan-Administration und der sie stützenden Teile der amerikanischen Öffentlichkeit ausdrückt und nolens volens konservative Regierungen in Westeuropa zu ähnlichen Maßnahmen verführen kann.

Literaturverzeichnis

- BLAUG, Mark: Education and the Employment Problem in Developing Countries. Genf: ILO 1973, 89 S.
- BMBW: Grund- und Strukturdaten 1982/83. Bonn 1982, 312 S.
- BMZ Die entwicklungspolitischen Grundlinien der Bundesregierung unter Berücksichtigung der Empfehlungen der „Unabhängigen Kommission für internationale Entwicklungsfragen“. Bonn 1980, 46 S.
- BOLI-BENNETT, John: „The Ideology of Expanding State Authority in National Constitutions, 1870-1970“. in: MEYER, John W., und HANNAN, Michael T. (Hrsg.): National Development and the World System. Chicago: University of Chicago Press 1979, S. 222-237.
- BUNDESKABINETT: Grundsatzprogramm der Bildungs- und Wissenschaftshilfe. Vom Bundeskabinett verabschiedet am 22. Dezember 1971, S. 31-47.
- DEPARTMENT OF THE TREASURY: United States Participation In the Multilateral Development Banks in the 1980s. Washington, D. C. 1982, 194 S.
- DEUTSCHER BUNDESTAG: Stenographischer Bericht. 89. Sitzung. Plenarprotokoll 9/89. Bonn 1982, S. 5381-5402. Entwicklungspolitik, Spiegel der Presse, 2/84, S. 34-64.
- FALK, Richard A.: „The American Attack on the United Nations: An interpretation“. in: Harvard International Law Journal, Bd. 16 (1975), H. 3, S. 566-575.
- FAZ, 2. März 1983: „Washington arbeitet wieder in der IAEo mit. Aber Warnung vor einer ‚Politisierung‘ der Organisation“.
- FAZ, 7. Dezember 1983: „Amerika spricht vom Austritt aus der FAO . Kontroverse um Beitragsrückstende“.
- GTZ: Bildung und Wissenschaft in der Technischen Zusammenarbeit mit Entwicklungsländern. Eschborn 1982, 636 S.
- HÜFNER, Klaus, MEYER, John, und NAUMANN, Jens: Comparative Education Policy Research — Putting Recent Trends Into a World Society Perspective. WZB Forum 1983: Cross National Policy Research. Berlin: Wissenschaftszentrum 1983 (Manuskript).
- HURST, Paul: „Education and Development in the Third World: A Critical Appraisal of Aid Policies“. In: Comparative Education, Bd. 17 (1981), H. 2, S. 115-255.
- MEYER, John W., u. a.: „The World Education Revolution, 1950-70“. in: Sociology of Education, Bd. 50 (1977), S. 242-258.
- NZZ, 6. Juli 1982: „Heterogene Gruppenpolitik in der UNCTAD. Erfahrungen im Blick auf die Belgrader Konferenz“.
- OECD: Zusammenarbeit im Dienste der Entwicklung. Politik und Leistungen der Mitglieder des Ausschusses für Entwicklungshilfe. Paris 1983.
- PARSONS, Talcott: „Higher Education eia Theoretical Focus“. in: TURK, Herman, und SIMPSON, Richard (Hrsg.): Institutions and Social Exchange. Indianapolis: Bobbs-Merrill Co. 1971, S. 233-252.
- PARSONS, Talcott, und PLATT, Gerald M.: The American University. Cambridge, Mass.: Harvard University Press 1973, 463 S.
- PHILLIPS, Herbert M.: Educational Cooperation Between Developed and Developing Countries. New York, Washington und London: Praeger 1976, 331 S.
- RAMIREZ, Francesco O., und BOLI-BENNETT, John: „Global Patterns of Educational Institutionalization“. in: ALTBACH, Philip G., ARNOVE, Robert F., und KELLY, Geil P. (Hrsg.): Comparative Education. New York: Macmillan 1982, S. 15-36.
- UNESCO Statistical Yearbook 1983. Paris 1983.
- WORLD BANK: Education Sector Policy Paper. Washington, D. C. 1980, 143 S.

II. Kulturbewußte Bildungsreform: Institutionalisierung und Organisation

Evolution und Entwicklung

Zur evolutionstheoretischen Fundierung einer Theorie formaler Bildung in der Dritten Welt

Volker Lenhart

1. Evolutionstheorie und die Kritik des evolutionären Universalismus

Das Herantragen von Begriffen einer Theorie der soziokulturellen Evolution an die Fragen der Pädagogik der Dritten Welt muß mehr erbringen, als bloß das Umformulieren alter Probleme in eine neue Theoriesprache (die schlimmstenfalls ein theoretische Konnotationen aufweisender Insider slang ist). Die Reformulierung muß zumindest gestatten, Problemstellungen präziser zu fassen. Möglicherweise eröffnet sie sogar neue Problemlösungen. Angesichts der Vieldeutigkeit von „Entwicklung“ — bezogen auf die Gesellschaften der Dritten Welt — scheint das Angebot der Evolutionstheorien verlockend. Bietet sich hier die Möglichkeit, universalistische Maßstäbe für Entwicklung zu gewinnen, begründete Fluchtpunkte gesamtgesellschaftlicher Bewegung auszumachen? Läßt sich in solchem Kontext die Entwicklung der Erziehung und der Beitrag der Erziehung zur Entwicklung bestimmen? Nun sind alle Evolutionstheorien Musterbeispiele des evolutionären Universalismus in den Sozialwissenschaften. Es wird bezweifelt, daß derartige Ansätze dem Eigenwert der Kulturen in der Dritten Welt gerecht werden können. Das sich auf-tuende Dilemma hat in der deutschsprachigen Soziologie und vergleichenden Bildungsforschung am ausführlichsten Schöfthaler (1983 a.b; 1984 a.b) erörtert.

Auf universalistische Prinzipien sich stützende Sozialwissenschaft droht ihres humanistischen Anspruches verlustig zu gehen, Universalismus droht unversehens in Dominanz eurozentristischer Wissenschaft gegenüber den Kulturen der Dritten Welt umzuschlagen. Schöfthaler nimmt keinen kulturrelativistischen Standpunkt ein. Er entwickelt vielmehr ein Kritik- und Handlungsschema, das dem Fortschrittskriterium des evolutionären Universalismus sein relatives Recht läßt, ohne — so lautet der Anspruch — den Eigenwert nichtokzidentaler Kulturen zu schmälern. Die Argumentationsbündel markieren zugleich eine grobe chronologische Abfolge des Schöfthalerschen „work in progress“.

a) Relativierung

Diese Argumentationsphase läßt sich schlaglichtartig durch die Rezeption der Relativierung des gesellschaftsgeschichtlichen Entwurfes Max Webers kennzeichnen. Die Entwicklung des okzidentalen Rationalismus ist „für uns“ bedeutsam, für „den Sohn der modernen europäischen Kulturwelt“ (Weber) stellt sie einen ausgezeichneten Entwicklungspfad dar. Angehörige anderer Kulturen können an diesem weltweit ausgebreiteten, machtpolitisch durchgesetzten, unter anderem auch auf erweiterte Naturbeherrschung gestützten erfolgreichen Entwurf der Realitätsbewältigung nicht vorbei, sie müssen sich zu ihm verhalten, aber die Qualität des einzigartigen bedeutsamen Ausschöpfens von Rationalitätspotentialen hat er primär für uns, die Angehörigen okzidentaler Gesellschaften. Die letzte Konsequenz der Weberianischen Relativierung zieht Schöfthaler nicht in gleicher Weise wie die zeitgenössische Weber-Exegese (z. B. Schluchter 1979), aber er stellt die Kernfrage: Wie universalistisch oder eurozentrisch ist die neuere Sozialwissenschaft?

b) Kritik

Ein Durchgang durch die einschlägige Wissenschaftsgeschichte ermöglicht es Schöfthaler, sowohl Argumente des Entstehungs-, des Begründungs- als auch des Verwertungszusammenhanges universalistischer wissenschaftlicher Aussagensysteme gegen deren Geltungsanspruch aufzubieten. Der Nachweis der Aufnahme der Thesen LevyBruhls bei einer letztlich unzureichenden soziologischen Abstützung der genetischen Erkenntnistheorie durch Piaget ist ein einleuchtendes Beispiel für Einwände im ersten Bereich. Der Protest gegen die fatale These von der Strukturgleichheit des Denkens von „primitiven Erwachsenen“ und „zivilisierten Kindern“ steht für Argumente des zweiten Bereiches. Der Aufweis der Legitimation fortdauernder Dependenzstrukturen zwischen den Industrieländern und der Dritten Welt durch universalistische Annahmen läßt die Kritik im dritten Kontext erkennbar werden.

c) Balance

Hier geht der Anspruch dahin, eine neue Ausgewogenheit zwischen evolutionärem Universalismus und kulturellem Relativismus zu fixieren. Das theoretische Ziel wird in mehreren Anläufen umspielt: Evolutionstheoretische (Re-)konstruktionen der Entwicklungslogik der Geschichte werden — wie z. B. die Ablehnung von Habermas' „Kritik der Verständigungsformen“ zeigt — weitgehend für ungültig erklärt. Zumindest sei die „Verlustbilanz“ moderner Rationalisierung deutlicher hervorzuheben. Relative Geltung behalten die Annahmen einer universalen Stufenfolge der kognitiven Entwicklung des Individuums. Die Stufe formaler Operationen soll jedoch in ihrer Gültigkeit auf die Lösung wissenschaftlicher Probleme begrenzt werden. Darüber hinaus sind andere „Ausgänge“ aus dem konkret-operationalen Denken zu suchen. Solche Alternativen könnten die noch wenig ausgearbeiteten Konzepte „postformaler“ Denkopoperationen sein.

d) Bildungspraktische Umsetzung

Die pädagogische Umsetzung dieses relativierten Universalismus stützt sich auf das Konzept einer bi-, genauer transkulturellen Erziehung. In wechselseitigen Lernprozessen sollen Angehörige der Mehrheitskulturen von Angehörigen der Minderheitskulturen lernen und umgekehrt und so noch bestehende Dominanz- beziehungsweise Dependenzverhältnisse abgebaut werden. Es geht um Unterrichtsprojekte, die flexibles, situationspezifisches Kombinieren der Operationen verschiedener Kompetenzstufen (einschließlich der eventuell alternativ zur formaloperationalen Kompetenz aufzufindenden Möglichkeiten) erfordern.

Der Schöfthalerschen Relativierungsstrategie kann eine Gegenargumentation konfrontiert werden, die seinen Fragerichtungen, aber nicht seinen Antworten folgt:

Die Unterscheidung von (handlungstheoretisch definierten) Möglichkeitsspielräumen und der Ausfüllung der Spielräume, von Kompetenz und Performanz (in Bezug auf die Entwicklung des Individuums), von Entwicklungslogik und Entwicklungsdynamik (in Bezug auf soziokulturelle Evolution) ist voranzutreiben. Wenn einsichtig gemacht werden kann, was universalistische Kompetenzen des handlungsfähigen Subjektes sind gegenüber den empirisch vorfindbaren europäischen Persönlichkeitsmodellen (ein Unterfangen, das, neben der Theorie der Denkentwicklung die der Entwicklung des moralischen Urteils und der sozialen Wahrnehmung sowie der Ich-Identität einzubeziehen hätte), wenn dargelegt werden kann, was Rationalitätsansprüche moderner Gesellschaften überhaupt gegenüber den gesellschaftlichen Erscheinungsformen gegenwärtiger demokratisch-kapitalistischer oder „realsozialistischer“ Industriegesellschaften sind, verlieren viele relativierende Argumente ihr Gewicht.

2. Bausteine der pädagogisch bedeutsamen Evolutionstheorie

Die im folgenden vorzutragende Analyse der Situation formaler Erziehung/Bildung in der Dritten Welt greift auf einen vom Verfasser gegenwärtig unternommenen Versuch zurück, eine erziehungstheoretisch bedeutsame Theorie der soziokulturellen Evolution zu entwerfen. Wichtigste Bezugstheorie ist dabei die handlungs- und kommunikationstheoretisch fundierte Evolutionstheorie bei Habermas. Dieser Theorie wurden auf den Gegenstand der Erziehung hingedachte Elemente

- des gesellschaftsgeschichtlichen Entwurfes von Max Weber
- der systemtheoretisch orientierten Evolutionstheorie von Talcott Parson
- der zugespitzt systemtheoretisch angelegten Evolutionstheorie bei Niklas Luhmann

gleichsam bausteinartig eingefügt. Eine solche pädagogisch relevante Evolutionstheorie antwortet zunächst auf die Frage: Wie verändert sich die Erziehung mit der gesellschaftlichen Evolution? Sie nähert sich dann auch der Beantwortung der Frage: Wie beeinflusst Erziehung die gesellschaftliche Evolution? Die Theorie arbeitet mit einem hoch stilisierten Modell, von dem für das Verständnis der folgenden Ausführungen fünf Einzelzüge wichtig sind:

a) Schon die Bezugstheorie von Habermas stellt eine Integration des handlungs- und des systemtheoretischen Paradigmas dar. Konstitutiv für den handlungs- und kommunikationstheoretischen Aspekt ist der Begriff der Lebenswelt, für den der Beobachterperspektive der des Systems. In der Lebenswelt geht es um Sozialintegration und symbolische Reproduktion, im System um Systemintegration und materielle Reproduktion. Im Verlauf der gesellschaftlichen Evolution differenzieren sich System und Lebenswelt, die in einfachen Stammesgesellschaften noch eine Einheit bilden, voneinander. Die Einflußmöglichkeiten, die ein Mitglied einer modernen Gesellschaft auf die die Grenzen des eigenen gesellschaftlichen Systems markierenden Bereiche Wirtschaft und Politik hat, sind gering im Verhältnis zu seinen Teilnahmemechanismen an den lebensweltlichen Beziehungen von Familie, Nachbarschaft oder Kollegschaft am Arbeitsplatz. Die Habermas'sche Bezugstheorie sieht in der Gegenwart „Lebenswelt“ fortwährend durch Imperative des „Systems“ bedroht.

b) In der Bezugstheorie von Habermas wird auch für die Gegenwart Erziehung umstandslos zur Lebenswelt gerechnet. Demgegenüber behauptet die pädagogisch, bedeutsame Evolutionstheorie, daß Erziehung in der Moderne mit ihren institutionellen Spitzen (für westliche Gesellschaften: den Schulen, den Einrichtungen der Weiterbildung, den sozialpädagogischen Institutionen) selbst zum System „in vorletzter Linie“ geworden ist. Das Erziehungssystem hat alle Systemeigenschaften — freilich mit Ausnahme des eigenen Steuerungsmediums. Kein Medium (auch nicht die von Luhmann/Schorr 1979 vorgeschlagene Selektion) verdichtet etwa in der Schule Interaktionen so, ja koppelt sie, wie das Geld im Falle des Wirtschaftssystems und die Macht hinsichtlich des politischen Systems, von lebensweltlichen Verständigungsbemühungen ab.

c) In der Evolution lassen sich gesellschaftliche Strukturprinzipien — In anderer Terminologie „Gesellschaftsformationen“ — ausmachen, denen die konkreten historischen Einzelgesellschaften eingeordnet werden können. Die Theorie unterscheidet zwischen einem vorhochkulturellen (d. h. letztlich stammesgesellschaftlichen), einem hochkulturellen und einem modernen Strukturprinzip.

d) Die pädagogisch bedeutsame Evolutionstheorie unterscheidet eine institutionelle, eine curriculare und eine entwicklungshistorische Komponente der Evolution erzieherischen Handelns.

Sie behauptet eine in zwei Dimensionen beschreibbare Ausdifferenzierung erzieherischer Institutionen, nämlich hinsichtlich des Organisations- und des Spezifikationsniveaus erzieherischer Einrichtungen. Stammesgesellschaften kennen schon hoch organisierte Institutionen, in denen auch erzogen wird (z. B. die Initiationsfeier), aber noch keine komplexen auf Erziehung spezialisierten Institutionen. Die Entstehung der Schule als einer auf Erziehung weitgehend spezifizierten Institution fortgeschrittenen Organisationsgrades ist ein Indikator für den vollzogenen evolutionären Übergang zu Hochkulturen. Die Moderne schließlich kennt eine **Vernetzung** der **spezifizierten Institutionen** zu einem formalen **Erziehungs-/Bildungssystem**, dessen Teile aufeinander bezogen sind.

Die Theorie verwendet den Begriff des Curricularen in einer eigens definierten Weise. In Abgrenzung zu den Institutionalisierungen erzieherischen Handelns soll er die Grundorientierung und die Handlungsformen erzieherischer Interaktionen bezeichnen. Zugrundegelegt wird Habermas' Schemata der Verständigungsformen (Habermas II, S. 286. Es wird nach den Spielräumen erzieherischen Handelns innerhalb der dort evolutionstheoretisch begründeten Spielräume von Handeln überhaupt gefragt. Im einzelnen ergibt sich nachstehendes Schema, wobei erzieherisches Handeln der Stufen eins und zwei für vorhochkulturelle Gesellschaften, das Erreichen der Stufe drei für hochkulturelle Gesellschaften (bei „Aufhebung“ der früheren Stufen), das der Stufe vier für die Moderne charakteristisch sind. Der Kompetenzbegriff ist hier kommunikationstheoretisch „entschärft“. Er meint die den Akteuren jeweils von ihrer Gesellschaft zugemuteten (freilich nicht immer realisierten) Handlungsmöglichkeiten.

Stufe	Grundorientierung des erzieherischen Handelns		Differenzierung des Ziele — Inhalte — Methodenkomplexes	Differenzierung der erzieherischen Handlungstypen Reflexionsniveau
	Zwecktätigkeit	Kommunikation		
1	ganzheitliche Aktionskompetenz		Einheit von Zielen, Inhalten und Methoden	Kommunikativer und strategischer Handlungsaspekt ungeschieden: Praktiken
2	arbeits-technische Kompetenz	holistische Kommunikationskompetenz	Hervortreten von Zielen und Methoden, Inhalte an eine dieser Komponenten angelagert	Kommunikativer und strategischer Handlungsaspekt unterschieden: Regeln
3	berufs-praktische Kompetenz	differenzierende kommunikative Kompetenz	Ziele, Inhalte, Methoden unterschieden	Profilierung des kommunikativen vs. strategischen Aspekts: Lehren, Pädagogiken
4	technologisch-wissenschaftliche Kompetenz	diskursive Kompetenz	Theorieförmigkeit der Komponenten und ihres Zusammenhangs	gesteigertes Gelingenspotential beim kommunikativen Aspekt, gesteigertes Erfolgspotential beim strategischen Aspekt: Erziehungswissenschaft

e) Mit den entwicklungshistorischen Funktionen thematisiert die Evolutionstheorie die Frage nach dem Einfluß von Erziehung auf Evolution. Sie unterscheidet formal vier Varianten:

- Erziehung wirkt dabei mit, gesellschaftliche Grundmuster immer aufs neue hervorzu- bringen und wiederherzustellen. Erziehung erfüllt eine reproduktive Funktion.

- Erziehung wirkt dabei mit, die unterschwellig sich vollziehende Veränderung einer Gesellschaft, also faktischen sozialen Wandel zu verhindern oder zu hemmen. Erziehung erfüllt eine prohibitive Funktion.
- Erziehung wirkt dabei mit, innerhalb eines gegebenen Strukturprinzips gesellschaftliche Erscheinungsformen zu verändern. Erziehung ist am sozialen Wandel beteiligt, erfüllt eine produktive Funktion.
- Innerhalb eines Strukturprinzips wirkt Erziehung dabei mit, die gegebenen Spielräume konzeptionell zu verändern, prinzipiell neue gesellschaftliche Grundmuster zu entwerfen. Erziehung zielt auf ein neues Strukturprinzip, das im Schoße des alten „vorscheint“, sie erfüllt eine kreative Funktion.

Die These ist nun, daß die entwicklungshistorischen Funktionen der Erziehung nicht auf allen evolutionären Niveaus gleichmäßig ausgebildet sind, sondern selbst evolutionär entfaltet werden. Vorhochkulturelle Gesellschaften kennen nur die reproduktive und prohibitive, hochkulturelle Gesellschaften diese beiden und die produktive, moderne Gesellschaften die drei vorherigen und die kreative Funktion.

Damit ist nicht gesagt, daß Menschen in vorhochkulturellen Gesellschaften nicht kreativ denken und handeln, also nicht divergierende Problemlösungen generieren können, sondern nur, daß erzieherisches Handeln zum Entwurf eines neuen gesellschaftlichen Strukturprinzips nicht genutzt wird.

f) Die pädagogisch bedeutsame Evolutionstheorie arbeitet mit einem relativ eng gefaßten Erziehungsbegriff. Erziehung ist weder mit individueller Sozialisation noch mit gesamtgesellschaftlichem Lernen identisch. Solchem mit jeglichem sozialen Wandel einhergehenden Lernen korrespondiert kein bewußtes Lehren und Erziehen. Der hier verwendete (und dem Anspruch nach sowohl für Stammesgesellschaften als für die okzidentale Moderne verwendbare) Erziehungsbegriff unterscheidet sich von dem weiteren der Sozialisation durch folgende handlungstheoretische Merkmale:

- Erzieherische Handlungen — eine spezifische Klasse sozialisatorischer Handlungen -
- werden durch eine Interpretationsleistung von Erziehern und Edukanden konstituiert (d. h. Erzieher und Erzogene kommen überein, eine bestimmte Handlungssequenz als „erzieherisch“ zu akzeptieren)
 - sind primär Erzieherhandlungen, die auf kommunikative Verbindung mit dem Erzogenenhandeln verwiesen sind
 - sind Erzieherhandlungen in einem paradoxen, weil auf Aufhebung des erzieherischen Verhältnisses gerichteten Zusammenhang.

3. Die evolutionstheoretische Reformulierung der Entwicklungsproblematik

Für die Gesellschaften der Dritten Welt war die „Kolonialisierung der Lebenswelt“ keine analogisierende Metapher, sondern eineinhalb Jahrhunderte lang sinnlich direkt erfahrbare Wirklichkeit. Kolonialisierung bedeutete das direkte Ausgreifen der über das Geldmedium stabilisierten kapitalistischen Ökonomie und der über das Machtmedium strukturierten positiv-rechtlich fundierten Staatsanstalt auf Gesellschaften, die ganz unterschiedlichen evolutionären Pfaden gefolgt waren und auf diesen ihren Entwicklungswegen unterschiedlich weit fortgeschritten waren. Die Ausdifferenzierung eigener über Medien strukturierter gesellschaftlicher Teilsysteme wurde entweder unterbrochen oder gar gewaltsam zurückgedrängt, indem nach dem Muster der okzidentalen Moderne eine koloniale Staatsadministration errichtet und eine Eingliederung des Produktionssystems in den Weltmarkt vorgenommen wurde. Die Lebenswelten wurden nicht nur durch traditionell systemare Ausdifferenzierungen begrenzt, sondern gerade auch durch die von

außen hereingetragenen systemischen Handlungsbereiche des modernen ökonomischen Sektors *und des zunächst fremdbestimmten modernen* Staates. Darüber hinaus sahen sich die einheimischen Lebenswelten den kulturellen Imperativen der fremden Lebenswelten der Kolonisatoren gegenüber. Nach der politischen Unabhängigkeit blieb dieses Grundmuster wirksam, auch da, wo an die Stelle der modernen westlichen „spätkapitalistischen“ Orientierungsmuster östliche „realsozialistische“ Vorbilder traten. Ein integrativer, auf die Gesellschaft der Dritten Welt gerichteter Theorieentwurf weist diese als dependente, strukturell heterogene Entwicklungsgesellschaften aus. Dabei wird von den Dependenztheorien das Bestehen eines internationalen Abhängigkeitsverhältnisses übernommen, das sich innergesellschaftlich niederschlägt. Ursprünglich von außen kommende, über die Medien Geld und Macht ausdifferenzierter Teilsysteme im ökonomischen und politischen Bereich haben für die Eliten der Länder kulturelle Muster einer okzidentalen Lebenswelt transportiert, die die autochthonen systemaren Ausdifferenzierungsansätze und Lebenswelten überformen und begrenzen. Dies ist der sachliche Gehalt des Redens von der strukturellen Heterogenität. Gleichwohl haben die Gesellschaften an okzidentalen Rationalitätsstandards meßbare — wenngleich nicht an die europäischen Entwicklungsformen gebundene — Entwicklungspotenzen. Im Rückgriff auf solche Rationalitätsstandards nimmt die gegebene Bestimmung den nicht hintergehbaren Rest der ansonsten zu recht für gescheitert erklärten Modernisierungstheorien auf.

4. Die Komponenten einer Theorie formaler Erziehung/Bildung in der Dritten Welt aus evolutionstheoretischer Sicht

4.1 Die institutionelle Komponente

Schulen gehören bekanntlich in den meisten Gesellschaften der Dritten Welt nicht zum Bestand an vorkolonialen Institutionen. Dort, wo es sie im Rahmen des hochkulturellen Strukturprinzips gab, blieben sie vereinzelte Institutionen, allenfalls — wie Parsons z. B. für das alte China gezeigt hat — den männlichen Mitgliedern der Oberschicht zugänglich. Ihnen fehlten zwei charakteristische Merkmale des modernen Schulwesens: Die Einbettung der Einzelinstitution in ein Bildungssystem und die Inklusion der in Frage kommenden Gesamtpopulation von Kindern und Jugendlichen. Die Etablierung eines modernen Bildungssystems bedeutet aus evolutionstheoretischer Perspektive für die kolonialisierten Gesellschaften:

Schulen stellen Institutionalisierungen kulturspezifischer Werte dar. Diese okzidentalen Kulturmuster wurden zusammen mit der Institution versetzt. Von außen kam nicht nur eine neue Institution, sondern es kamen Wertmuster, die Bestandteile einer fremden Lebenswelt transportierten. Mit den modernen Institutionalisierungsformen von Erziehung wurden in den kolonialisierten Gesellschaften vorhandene Spielräume erzieherischen Handelns gewaltsam aufgebrochen, die Vernetzungen erzieherischer Aktionen in den bestehenden Institutionen und Interaktionskontexten sowie die Verbindung erzieherischen Handelns mit anderen Handlungsbereichen wurden gleichsam zerrissen. Die Verbindung der pädagogischen Institutionen mit bestehenden „einheimischen“ Institutionen war kaum herstellbar, die neue Erziehung setzte auf nicht erzieherische Handlungskontexte und Institutionen, die allererst zu schaffen waren. Die Beziehungslosigkeit wurde dadurch verstärkt, daß die Schule, später auch die moderne Berufsausbildungsstätte einerseits und die traditionell auch erziehenden Institutionen sowie edukativen Interaktionskontexte andererseits unterschiedlichen gesellschaftlichen Strukturprinzipien eingelagert waren. Die Überlagerung von Gesellschaftsformationen in den Ländern der Dritten Welt bildete sich so im erzieherischen Handlungsbereich ab. Die Blockade der Handlungsverschränkungen erzieherischer Kommunikation (sowohl auf der Ebene von Handlungsintentionen als auch der Handlungsfolgen!) läßt sich unmittelbar einleuchtend an Auto-

biographien solcher Menschen ablesen, die ihre Kindheit und zum Teil Jugendjahre in einer vorhochkulturellen Stammesgesellschaft verbracht haben und durch die Schule in die Moderne hereingerissen wurden (Renner 1984). Bei diesen Autobiographen ist ein Konstituens des Begriffes Lebenswelt — nämlich daß diese den gemeinsam von allen Akteuren einer Kommunikationsgemeinschaft geteilten Hintergrund ihrer Interaktionen bilde — teilweise außer Kraft gesetzt. Hier haben sich Menschen in einer zerteilten Lebenswelt zu bewegen, in der die Schulerzieher von kulturellen Orientierungen, pädagogischen Maßnahmen, institutionellen Einbettungen der Familienerzieher kaum Kenntnis haben und umgekehrt. Die Einheit ist allenfalls eine in der Person des Erzogenen hergestellte Ich-Identität, die konfliktreich die unterschiedlichen Anforderungen extrem partikular und unvereinbar erlebter Lebenswelten auszubalancieren sucht. Unter solchen Umständen mag dann auch das evolutionäre Potential des kommunikativ weiter rationalisierten Lebensweltausschnittes Schule stillgestellt sein. Schulische Interaktion wird nicht als ein nach universalistischen Prinzipien strukturiertes und von daher gerechtfertigtes Handlungsfeld erlebt, sondern als ein spezifisches, institutionell verdichtetes, partikulares Handlungsmuster neben anderen. In der nachkolonialen Gesellschaft sind die Schulsysteme der Dritten Welt darüber hinaus mit einer doppelten Schwierigkeit belastet: Schulen der Drittwelt-Länder zahlen voll den Preis für das Herauswachsen der Erziehung aus lebensweltlichen Zusammenhängen, für die Tatsache, daß Erziehung zum System in vorletzter Linie geworden ist. Auch in der Dritten Welt manifestieren sich Entfremdungserscheinungen, die sich z. B. in Schüler- und Studentenprotesten gegen anonymisierte pädagogische Großinstitutionen niederschlagen. Andererseits ist der Systemaufbau von Erziehung noch nicht vollzogen. Auch in den 80er Jahren besuchen quer über die südliche Hemisphäre nur rund zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen im üblichen Schulalter auch tatsächlich den Unterricht. Schulverwaltungen sind bei aller zuweilen anzutreffenden bürokratischen Einengung häufig sehr ineffizient, die dienstrechtliche und wirtschaftliche Situation der Lehrer ist sehr unsicher.

Bei dieser negativen Bilanz stellt sich die Frage, warum sich die Gesellschaften der Dritten Welt die Institution der Schule überhaupt noch leisten. Nirgendwo ist ernsthaft die II-lich'sche Entschulungsforderung in politisches Handeln umgesetzt worden. Aus evolutionstheoretischer Perspektive bieten sich zwei Antworten an: Wie gewaltsam auch immer eröffnet — die mit den neuen Institutionen gesetzten Handlungsmöglichkeiten bleiben nicht ungenutzt. Der gesamtgesellschaftliche Modernisierungsdruck ist so stark, daß die über die Schule gegebenen Modernisierungschancen einfach nicht ausgelassen werden können. Das bedeutet aber zugleich, daß Schule vor allem wegen des Systemaspektes von Erziehung ausgebaut wird. Es sind die Qualifikationsleistungen, die das Schulsystem für den systemisch ausdifferenzierten Wirtschaftsbereich, die Legitimationsleistungen, die es für das politische System, in geringerem Ausmaß die Interpretationsleistungen, die es für den kulturellen Handlungsbereich, und die Integrationsleistungen, die es für die gesellschaftliche Solidargemeinschaft erbringt, es sind diese Leistungen, die die Institution Schule in den Gesellschaften der Dritten Welt wie in allen anderen modernen Gesellschaften zur Notwendigkeit machen.

4.2 Die curriculare Komponente

Nach der zugrunde gelegten Theorie waren in Stammesgesellschaften in den „curricularen“ Dimensionen die Stufen eins und zwei, in hochkulturellen Gesellschaften diese und die Stufe drei (entsprechend dem oben angegebenen Schema) erreicht. Was bedeutet und was bewirkte die von außen erfolgte Hinzufügung der Stufe vier für erzieherisches Handeln in Gesellschaften der Dritten Welt? Die Erschließung neuer Handlungsmöglichkeiten für Erzieher und Erzogene brachte zunächst eine Verschärfung der Unterschiede zwischen verschiedenen erzieherischen Handlungskontexten mit sich. Ein Paradox wur-

de offenkundig: Neue mit universalistischem Anspruch auftretende Handlungsspielräume zeigten sich als die einer partikularen Lebenswelt. Dabei blieb die Entwicklung jedoch nicht stehen. Die Gesellschaften der Dritten Welt verfügen heute über eine breite Gruppe qualifiziert ausgebildeter Berufserzieher, die Erziehungswissenschaft an zahlreichen Hochschulen ist der okzidentaler Wissenschaftszentren völlig gleichwertig. Das Handeln dieser Erzieher und Wissenschaftler hat (neben dem anderer Akteure) begonnen, die kommunikativen Verbindungen zwischen den partikular erlebten Lebenswelten, diese dabei umbildend, neu zu knüpfen. Das gesteigerte Gelingens- und Erfolgspotential einer Ziele, Inhalte und Methoden in theoretischem Zusammenhang bestimmenden Erziehung bildete Menschen mit neuen Handlungskompetenzen. So Erzogene vermögen — bezogen auf die als Ziele anzusehenden Grundorientierungen erzieherischen Handelns — situationsadäquat Handlungskompetenzen unterschiedlicher Niveaus abzurufen. Das Paradox zeitigt eine paradoxe, freilich evolutionär gleichsam positive Wirkung: Die Partikularität und Heterogenität der Lebenswelten fördert die Universalität der Verfügung über alle Niveaus der Handlungskompetenz. Das Gemeinte läßt sich in einer spezifischen Kompetenz (im Sinne der Entwicklung des Individuums) erläutern. Die Kompetenz zu formal operationalem Denken wird schon vielen Menschen in Hochkulturen abgefordert. Aber auch der Angehörige einer entlegenen band society, bei dessen Freunden kulturvergleichende Piaget-Forschung kaum oder nur mit ausgeklügelten „kulturfairen“ Tests gelegentlich Manifestationen formaler Operationen feststellen konnte, vermag — von den neuen erzieherischen Aktionen erfaßt —, also nach vollendetem Schulbesuch, solche Operationen in einem breiten Spektrum von Anforderungssituationen zu produzieren. Anstelle angesichts dieser Tatsache mit schlechtem Gewissen dem Eurozentrismus universalistischer Sozialwissenschaft nachzudenken und sich auf die wenig erfolgversprechende Suche nach alternativen Ausgängen aus dem konkret operationalen Denken oder gar nach „postformalen“ Operationen zu machen, könnte empirische (in diesem Fall entwicklungspsychologische) Forschung der evolutionstheoretisch angeleiteten Hypothese von der (verglichen mit Angehörigen europäischer Gesellschaften) größeren Flexibilität und Souveränität dieser Akteure aus Dritte Welt-Ländern im situationsadäquaten Kompetenzgebrauch nachgehen.

4.3 Die entwicklungshistorische Komponente

Auch für die reproduktive und die prohibitive Funktion der Erziehung gilt In Dritte Welt-Gesellschaften das über die Heterogenität und den „Abstand“ der einzelnen erzieherischen Institutionen Gesagte. Ein In der Familie reproduziertes Wertmuster, ein in der peer group begünstigtes Verhalten mag in der Schule unterdrückt werden. „Das Verlernen lernen“ überschrieb ein afrikanischer Erziehungswissenschaftler bitter ein Forschungsprojekt zum Grundschulunterricht. In einheimischen Hochkulturen war die Möglichkeit der produktiven Funktion der Erziehung gegeben. In der modernen Institution Schule ist diese Chance verstärkt vorhanden, freilich ist sie ambivalent. Zweifellos vergrößert Schulerziehung das gesamtgesellschaftliche Verständigungspotential. In vielen Ländern der Dritten Welt kann man dies ganz wörtlich nehmen. Indem in der Schule über die lokale Sprache hinaus eine regionale, landesbezogene oder internationale Verkehrssprache gelehrt und gelernt wird, erweitern sich die sprachlichen Kommunikationsgrenzen. Schon an diesem Beispiel wird deutlich, wie Schule an der Auflösung partikularer Lebenswelten handfest mitwirkt. Gewiß nicht nur daran: Je mehr Sozialstatus von ethnischer Herkunft, Stellung im Verwandtschaftssystem etc. entkoppelt und an Bildung und Berufsposition gebunden wird, wirkt Schulbesuch bei der Formung neuer Klassen und Schichten mit. Studien zur Allokationsleistung der Schule in der Dritten Welt zeigen, daß die Institution desto stärker an der Markierung sozialer Schichtgrenzen beteiligt ist, je mehr sich eine Gesellschaft modernisiert.

Die Schranke für die produktive Funktion von Schulerziehung liegt in der relativen Schwäche der grundlegenden Systeme Wirtschaft und Politik. Quer über die Gesellschaften der Dritten Welt waren die Bildungssysteme bei ihrer Qualifikationsleistung relativ erfolgreich. Die Wirtschaftssysteme jedoch versagten im Hinblick auf die Bereitstellung entsprechender Arbeitsplätze. Das Stichwort der „Arbeitslosigkeit der Ausgebildeten“ (educated unemployment) kennzeichnet jene Bruchstelle an der Grenze von Bildungs- und Wirtschaftssystem, die die produktive Potenz von Schulerziehung gleichsam ins Leere laufen läßt. Weniger offensichtlich und auch weniger gut durch Forschung dokumentiert ist der parallele Durchsetzungsmangel der Legitimationsleistung der Schule angesichts politischer Systeme, die allen auf universalistische Gleichheits- und Gerechtigkeitspostulate gerichteten Legitimationsanstrengungen ganz eklatant widersprechen. Wenn derartige Legitimationsversuche der Schule nicht ohnehin durch machtgestützte Intervention eingeschränkt oder ideologisch umgebogen werden — Militäreinsätze in Schulen und Hochschulen sind in verschiedenen Staaten der Dritten Welt in den letzten 20 Jahren belegt — treffen sie nur auf widerwillige Akzeptanz im politischen System. Daran bricht sich die produktive Potenz der Schule.

Ähnlich ambivalent ist die Einschätzung der kreativen Funktion der Erziehung und der Schule als eines institutionellen Ausschnittes erzieherischer Interaktion. Der Kreativitätsspielraum läßt sich am besten in der Terminologie der systemtheoretisch angeleiteten Evolutionstheorie beschreiben. Diese unterscheidet (Luhmann 1975) die evolutionären Mechanismen der Variation, Selektion und Stabilisierung. Der Abstand zwischen den Erziehungsinstanzen und deren Heterogenität macht zwar in der Dritten Welt durchaus die pädagogische Erzeugung von Lebensalternativen wahrscheinlich, die Schwäche des erzieherischen Handlungsnetzes und die relative Schwäche des politischen und ökonomischen Systems machen es jedoch ebenso unwahrscheinlich, daß derartige Neuerungen gesamtgesellschaftlich aufgenommen werden. Zu den interessantesten in gegenwärtigen Schulsystemen der Dritten Welt hervorgebrachten Reformalternativen zählen die Produktionsschulmodelle, die es in verschiedenen Varianten in Botswana, Cuba, Guinea Bissau oder auf den Philippinen gibt (Lenhart 1983). Mag hier auch ein neues Verhältnis von Lernen und Arbeiten in einer Schule vorgelebt werden, die spezifische Geschichte der einzelnen Modelle zeigt, daß derartige Lösungen nicht notwendig gesamtgesellschaftlich rezipiert werden müssen. Der Variationsbeitrag und damit die kreative Leistung von Schulerziehung bleibt kontingent.

Literatur

- Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. — 2. Bde. Frankfurt/Main 1981.
- Lenhart, Volker: Schulalternativen aus der Dritten Welt. in: Neue Sammlung 23/1983, S. 62-73.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard: Reflexionsprobleme Im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- Ders.: Soziologische Aufklärung. Bd. 2 Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. opladen 1975.
- Renner, Erich: Entwicklung in zwei Kulturen. Autobiographische Texte aus pädagogisch-anthropologischer Sicht. Ms. Heidelberg 1984
- Schluchter, Wolfgang: Die Entwicklung des okzidentalens Rationalismus. Eine Analyse von Max Webers Gesellschaftsgeschichte. Tübingen 1979.
- Schöffthaler, Traugott: Die neue Universalismusdebatte. Zur Begründung interkultureller Erziehung aus dem Streit um verbindliche Maßstäbe intellektueller Entwicklung. In: Neue Sammlung 24/1984a, S. 149-165.
- Ders.: „Wissen oder Weisheit I“ Die kulturelle Relativierung von Piagets Modell formaler Denkkoperationen als Problem der Bildungsforschung. in: Goldschmidt D./Schöffthaler, T. (Hrsg.): Soziale Struktur und Vernunft. Jean Piagets Modell entwickelten Denkens in der Diskussion kulturvergleichender Forschung. Frankfurt 1984b.
- Ders.: Kolonialisierung der Lebenswelt und des Weltverständnisses: oder wann das Fortschrittsdenken In Theorien der Evolution von Weltbildern an seine Grenzen stößt. in: Jos Gerwin/Gottfried Mergner/Jos Kretsler (Hrsg.): Alltäglichkeit und Kolonialisierung. Zur Geschichte der Ausbreitung Europas auf die übrige Welt (II). oldenburg 1983a, S. 171-182.
- Ders.: Kultur in der Zwickmühle. Zur Aktualität des Streits zwischen kulturrelativistischer und universalistischer Sozialwissenschaft. in: Das Argument 25/1983b, S. 333-347.

Konstituierende Merkmale von Kindheit in Afrika

Annemarie Bauer, Madgalene Schultz

„Was wir den kindlichen *Charakter nennen*, Ist kein *reines* Naturprodukt, sondern das Ergebnis hochkultureller ‚Verwöhnung‘ der progressiven Gesellschaften.“ (Wallmann: 1975:84)

Ausgehend von der (derzeit breit diskutierten) These, daß man von Kindheit als Phase mit nicht-biologisch bedingten Qualitäten¹) In Europa erst ab etwa dem 17./18. *Jahrhundert* reden darf, wollen wir überprüfen, inwieweit traditionelle und moderne Kindheit in Afrika mit traditionaler und moderner Kindheit in Europa vergleichbar sind. Es soll versucht werden, diese Gegenüberstellung ohne Bewertung vorzunehmen. Der pragmatische Wert einer solchen Untersuchung könnte in den dadurch verbesserten Voraussetzungen für eine Analyse des derzeitigen Zustandes liegen und der damit verbundenen Chance für realistischere gesellschafts- und bildungspolitische Maßnahmen. Das Instrumentarium der Untersuchung ist der Standardliteratur zur Geschichte der Kindheit entnommen, deren Thesen in der folgenden Übersichtstabelle zusammengestellt sind.

Die folgenden tabellarisch aufgelisteten Ansätze zusammenfassend ergeben sich vor allem folgende Kriterien, die in Europa das Phänomen Kindheit konstituierten :

1. Eine Theorie von Erziehung; 2. Allgemeine Literalität; 3. Einformales Schulwesen; 4. Freistellung der Kinder von existenzsichernder Arbeit; 5. Die Kernfamilie mit intimen Beziehungen zwischen den Eltern und Kindern; 6. Schamgefühl und Intimsphäre; 7. Empathie.

Es stellt sich die Frage, Inwieweit diese Kriterien auch für Kindheit in Afrika erfüllt sind, oder inwiefern sich Kindheit in Afrika von Kindheit in Europa unterscheidet.

1. Eine Theorie von Erziehung

Es ist wohl von niemandem bestritten worden, daß es in jeder Gesellschaft das Phänomen Erziehung gibt, d. h. Überlegungen *und Handlungen von Erwachsenen* in der Absicht, Kinder in die bestehende Gesellschaft einzugliedern, indem sie ihnen die Normen, die geforderten Verhaltensweisen und die jeweiligen Rollenmerkmale vermitteln. Diese Erziehungsinhalte und -methoden afrikanischer Gesellschaften — etwa: „The older person's mouth is more powerful than fetish“ (zit. nach Bude: 1981:324) oder: „Es ist gut, wenn man ein Kind schlägt, wenn es noch klein ist. So lernt es etwas.“ (zit. nach Bauer: 1979:240) — sind in der Regel Inhalte von Sprichwörtern, Liedern, Gedichten und Rätseln und beziehen sich auf gewünschtes Sozialverhalten. Dennoch scheint es uns problematisch zu sein, dies als Pädagogik oder als eine Theorie von Erziehung zu bezeichnen, d. h. als systematische Reflexion über Kindererziehung, Lehren und Lernen, wie z. B. Mock (1979) und Erny (1972:21) es tun. Wenn man von Erziehung spricht, sollten zwei Faktoren klar hervortreten: ein angestrebtes Ziel und zur Erreichung des Ziels benutzte Methoden. Als Theorie der Erziehung aber bezeichnen wir Erklärungen von Zusammenhängen bestimmter Verhaltensweisen mit anderen aufgrund bestimmter Gesetzmäßigkeiten. Deskriptionen und Handlungsanweisungen allein sind unzureichend, solange nicht Kausalitäten und Interdependenzen analysiert und Generalisierungen und Gesetzmäßigkeiten abgeleitet werden.

Eine Theorie von Erziehung In Afrika müßte Fragen nach der kognitiven, affektiven und sozialen Entwicklung des afrikanischen Kindes stellen, sie müßte die Auswirkungen der primären sozialen Umwelt mit einbeziehen, sie müßte Gedanken darlegen über die

Verfasser	Indikatoren der alten Kindheit	Zeit des Wandels	Indikatoren des Wandels	Ursachen des Wandels	Bewertung des Wandels	Kritik
<p>ARIÈS 1975</p> <p>Untersuchungszeitraum: Ancien Regime = 16. J.—1789</p>	<p>Kinder traten im ancien régime Übergangslos in d. Welt d. Erwachsenen ein u. teilten ihre „Freude, ... d. täglichen Arbeiten u. Spiele mit ihnen.“ (S. 599)</p> <p>Fam. als Produktionsgemeinschaft.</p>	<p>18. Jahrh., gilt für die Bourgeoisie</p>	<p>Verlängerung d. Kindheit besondere Erz.</p> <p>Betrachtung d. Kindes als schwach u. hilfsbedürftig</p> <p>Familie (nicht Ges.) organisierte sich um das Kind</p> <p>„Familiensinn“, „Familiengefühl“</p>	<p>Wandel geht aus v. Personen u. P.-gruppen: "Männer der Kirche oder des Rechts... Moralisten des 17. Jahrhundert." (S. 217)</p> <p>Verringerung d. Kindersterblichk.: man "hat nur einfach aufgehört, die Kinder, die man nicht behalten wollte, sterben zu lassen." (Vorwort z. 2. franz. Aufl.)</p>	<p>Ariès bewertet den Wandel negativ, weil das Kind aus dem Leben der Erwachsenen herausgedrängt werde.</p>	<p>keine Ursachenforschung, vor allem Deskription</p>

Verfasser	Indikatoren der alten Kindheit	Zeit des Wandels	Indikatoren des Wandels	Ursachen des Wandels	Bewertung des Wandels	Kritik
<p>ELIAS 1969 u. 1970</p> <p>Untersuchungszeitraum: ab Mittelalter</p>	<p>geringe Distanz v. Affekt- und Verhaltensstandards zw. Kind u. Erwachsenem</p> <p>Unbefangenheit</p> <p>kein Schamgefühl</p>	<p>ab dem Mittelalter, detaill. ab dem 17. Jahrh.</p>	<p>Immer weitergehende Kontrolle u. Dämpfung der Affekte</p> <p>Vorrücken der Schamgrenze</p> <p>Veränderte Mechanismen d. Affekt- u. Verhaltenskontrolle</p> <p>Verinnerlichung v. Normen</p> <p>Eigener Verhaltenskodex f. Kinder</p>	<p>Zusammenhang v. Sozio- u. Psychogenese: größere Verflechtungen i. wirtschaftl. u. politischen Bereich führen z. größeren ges. Differenzierungen. Das Individuum muß d. Abhängigkeitskette f. seine Entscheidungen antizipieren. Das führt zu Affekt- u. Verhaltenskontrollen</p>	<p>Wandel wird nicht nur positiv gesehen:</p> <p>Je strenger die Moral und je größer die Peinlichkeitsgefühle der Erwachsenen, desto mehr verstoßen Kinder dagegen.</p> <p>Je größer der Normkodex u. je niedriger die Schamswelle, desto mehr muß ein Kind erzogen werden.</p>	<p>mit ELIAS müßte man von der Entstehung des Erwachsenenstatus nicht der Kindheit sprechen.</p>

Verfasser	Indikatoren der alten Kindheit	Zeit des Wandels	Indikatoren des Wandels	Ursachen des Wandels	Bewertung des Wandels	Kritik
DEMAUSE 1971	„Je weiter wir in der Geschichte zurückgehen, desto unzureichender wird die Pflege der Kinder, die Fürsorge für sie, und desto größer die Wahrscheinlichkeit, daß Kinder getötet, geschlagen, gequält u. sexuell mißbraucht werden.“ (S. 12)	sukzessive Verbesserung seit d. Antike	Von Jahrhunderten des Kindermordes, Ober Weggabe, Ambivalenz und Intrusion zum Jahrhundert d. Sozialisation (= 19. Jahrh.) zu unserem Jahrh. der Unterstützung.	psychische Veränderungen der Erwachsenen kleine Schritte der Empathie führen Ober 2 Jahrtausende zu großen Veränderungen	Der Wandel ist nur positiv zu bewerten, da das Leben d. Kindes viel leichter geworden ist.	Ausklammern aller ökonomischen, ges. u. geistesgeschichtl. Veränderungen.

Verfasser	Indikatoren der alten Kindheit	Zeit des Wandels	Indikatoren des Wandels	Ursachen des Wandels	Bewertung des Wandels	Kritik
LÜSCHER 1975	greift auf vorhandene Beschreibungen zurück, s. o.			zunehmende Rationalität im Verständnis des Kindes, die sich aus zunehmend besserer Einsicht in den Ablauf der Sozialisation u. ihre psychischen u. sozialen Komponenten ergibt. Evolutionist. Ansatz		

Verfasser	Indikatoren der alten Kindheit	Zeit des Wandels	Indikatoren des Wandels	Ursachen des Wandels	Bewertung des Wandels	Kritik
<p>SCHLUMBOHM 1981</p>	<p>Keine Trennung von Lebensbereichen</p> <p>Wichtige Sozialisationsinstanz „Straße“ und Peergroup; Kinder sind durch Spiel u. Arbeit u. durch fehlenden Wohnraum „draußen“</p> <p>Viel spielt sich außerhalb der Familie ab</p>	<p>ab dem 18. Jahrh.</p>	<p>Affektiv hochgeladene Familie</p> <p>Wegfall von Öffentlichkeit</p> <p>Ausschluß der „Straße“ und d. Peergroups</p> <p>Im 19. Jahrh. lockert sich diese Abkapselung etwas</p>	<p>„... die Ausbreitung kalter Ware-Geld und Konkurrenzbeziehungen ‚draußen‘“ (S. 287) wird durch die Intimität der Familie kompensiert.</p>	<p>einerseits positiv, andererseits Gefahr der Überfrachtung d. Familie: zu große Erwartungen auch der Eltern an die Kinder, gerade im affektiven Bereich</p>	<p>Die Untersuchung gilt f. d. kleine und gehobene Bürgertum, und ist nicht zu verallgemeinern (was der Verfasser auch nicht tut).</p>

Verfasser	Indikatoren der alten Kindheit	Zeit des Wandels	Indikatoren des Wandels	Ursachen des Wandels	Bewertung des Wandels	Kritik
BADINTER 1981 Untersuchungs- zeitraum: „vor 1760, 17. Jahrh. bis z. Gegenwart	Bis ins 17.118. Jahrh. gab es keine Mutterliebe. 3 Faktoren sind dafür verantwort- lich: Herrschaft u. Autorität des Vaters. Geringschätzung des Kindes Gleichgültigkeit der Mutter	spätes 18. Jahrh.	Das Kind wird zum „König“; zum kostbarsten aller Güter, zu einem unersetzlichen Wesen (S. 165) Der Wandel spielt sich vor allem im Bürgertum ab: „die Frau aus der Mittelschicht (hat) in dieser neuen Funktion die Gelegenheit zu einem Aufstieg u. zu einer Emanzipation erkannt ...“ (S. 177)	Anstoß ist Rousseaus Emile. polit. und staatl. Ideologie: fügsame Untertanen (S. 114) Philosophie d. Aufklärung: das Machtgefälle in der Fam. wird ge- ringer. (S. 126 ff.) Die wachsende Bedeutung der Berechtigung auf individ. Glück; das man zu zweit besser verwirk- licht. (S. 144)	Mutterliebe ist kein Instinkt, sondern ein Gefühl, das aus vielen Gründen entstehen oder nicht entstehen kann. Bewertet wird das Gefühl positiv.	vorwiegend bezogen auf gehobenes Bürgertum und Aristokratie

Verfasser	Indikatoren der alten Kindheit	Zeit des Wandels	Indikatoren des Wandels	Ursachen des Wandels	Bewertung des Wandels	Kritik
POSTMAN 1983 Untersuchungs- zeitraum: ab dem Mittelalter	Keine Unterschiede in Ver- haltenserwartung u. Behandlung v. Kindern u. Er- wachsenen Lernen durch Einleben und Beobachten Alles ist münd- lich zu vermitteln Kindheit endet mit dem vollkom- menen Sprach- erwerb	ab dem Mittelalter	Buchdruck und Literalität Schule Scham und Geheimnis Theorie von Erziehung In neuester Zeit Verschwinden der Kindheit	Kommunikations- mittel bestimmen Ober den Status Kindheit. Allge- meine Literalität macht Schule notwendig	Die Entstehung der Kindheit wird positiv, ihr Verschwinden derzeit negativ bewertet.	Die Entste- hung von Kindheit wird für Europa, ihr Verschwin- den für Amerika nachge- wiesen. Viele Un- sauber- keiten bei den Fakten

Auswirkungen bestimmter Erziehungsmethoden, über die optimalen Forderungen, die man an Kinder stellen, über Frustrationen, die man zumuten kann. Das alles scheint es in afrikanischen Gesellschaften allenfalls in Ansätzen zu geben. Das was das Kind für das Leben in der traditionellen Gesellschaft braucht, lernt es durch Beobachten und Mitmachen, kaum jedoch durch systematische Unterweisung. Jeder Erwachsene ist aufgrund seiner Erfahrung unterweisungsberechtigt — das gilt sowohl für die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten als auch für Verhaltenserwartungen, — d. h. es wird keine Ausbildung und Qualifikation der Erzieher und Ausbilder verlangt.‘) Nun gilt das für die Erziehung in der europäischen Familie ebenso; der Unterschied aber besteht darin, daß es über die Familie hinaus Erziehungsinstitutionen gibt, die ihren Erziehern bestimmte Qualifikationen abverlangen.

Für Afrika sind Ansätze zu einer Theorie der Erziehung in den Initiationsriten zu erkennen, die häufig in einem Initiationslager vorbereitet werden, während dessen die Jugendlichen eine systematische Unterweisung über ihren Status als Erwachsene und die an diesen Status geknüpften Verhaltenserwartungen erhalten. Doch um wirklich von einer Theorie der Erziehung sprechen zu können, müßte man wissen, ob in dieser Zeit nur eine forcierte Anpassung betrieben wird, worauf einiges hindeutet, durch Einsetzen von Angst und durch Vorgänge, Beschneidung z. B., die zur völligen Identifizierung mit dem Erwachsenenstatus und der Gesellschaft führen, oder ob es auch eine Diskussion über die Ziele und Methoden dieser Erziehung gibt.

Eng mit einer Theorie der Erziehung hängt auch eine Theorie der psychischen Entwicklung zusammen. In der europäischen Antike hat sich bereits Platon ausführlich mit einer differenzierten Theorie der Jugend beschäftigt und drei Vorschläge dazu gemacht. Aber im Laufe der europäischen Geschichte wurden diese Bemühungen „vergessen“. Nach ARIES hat die mittelalterliche Zivilisation „die paideia der Alten vergessen und wußte noch nichts von der Erziehung der Moderne ... Sie hatte keine Vorstellung von Erziehung.“ (zit. nach POSTMAN: 1983:25) Eine Theorie der Erziehung, Pädagogik als Wissenschaft, entfaltete sich bei uns erst ab etwa dem 18. Jahrhundert. Locke und Rousseau sind als zwei wichtige Vorläufer der Pädagogik und auch der pädagogisch relevanten Entwicklungspsychologie zu betrachten. 4) Wenn diese Konzepte auch Sehr unterschiedlich sind — Locke: das Kind ist eine tabula rasa, es muß beschrieben werden, durch Lernen wird es vollkommener und zivilisiert, und Rousseau: das Kind ist das Unverdorbene und muß so erhalten bleiben, muß vor der Zivilisation geschützt werden, — so ist beiden doch der Wert der Kindheit gemeinsam: Kindheit ist ein Zeitraum, in dem Wichtiges geschieht und der deshalb besonderer Bemühungen bedarf. POSTMAN nennt Freud und Dewey als wichtige Vertreter der Entwicklungspsychologie und -philosophie: Dewey, der dafür plädiert, die kindlichen Bedürfnisse, die ein Kind jetzt hat, zu berücksichtigen und Kindheit nicht nur als Weg zum Erwachsenen-Sein zu betrachten, und Freud, der betont, daß Kinder keinesfalls eine tabula rasa Seien, sondern (polymorph perverse) Triebmenschen, die durch Erziehung die Vorgänge der Sublimierung erlernen müssen, deren Naturzustand aber auch zu Seinem Recht verholfen werden muß, wenn es nicht dauerhafte psychische Schäden geben soll. Gerade die Kindheit repräsentiert für Freud und die Psychoanalyse generell große Fortschritte des Lernens und der geistigen Entwicklung, so daß für das (unbewußte) Gedächtnis angenommen werden muß, „daß es zu keiner anderen Lebenszeit aufnahme- und reproduktionsfähiger ist als gerade in den Jahren der Kindheit“ (FREUD: 1942:75). Von solchen oder ähnlichen Konzeptionen, was Kindheit ist, wie man ein Kind behandelt, um es zu seinem — seiner Entwicklungsphase entsprechenden — Recht zu verhelfen und um ihm eine gute Disposition auf den Weg zum Erwachsenen mitzugeben, solche professionellen Konzeptionen sind von afrikanischen Gesellschaften nicht bekannt, Sei es, weil sie es tatsächlich nicht gibt, oder Sei es, weil sie durch das Fehlen von Schrift nicht nachzuweisen sind.

Wir haben uns deshalb zu beschränken auf das, was wir als Alltagspraxis sehen, was an Lebensweisheiten oral tradiert ist; ungelöst bleibt aber die Frage, ob dahinter eine Theorie steht, und wer sie formuliert haben könnte. Ein Beispiel für Alltagspraxis ist z. B. ein Fest, das gefeiert wird, wenn ein Junge das erste Mal eine Palme besteigt. Dies mag eine erzieherische Institution sein, denn es wirkt sicher als positive Verstärkung; wir wissen aber nicht, ob die pädagogische Absicht die Ursache für die Institutionalisierung ist.

2. Allgemeine Literalität

Eines der wesentlichen Merkmale, die in den westlichen Gesellschaften Kindheit bestimmt, ist der durchgängige Erwerb von Literalität. Nicht nur der Erwerb von Sprache geschieht während der Kindheit, das ist eine ihrer Universalien, sondern der Erwerb von Schrift ist ein Merkmal der modernen Kindheit schlechthin.

POSTMAN nimmt eine Unterscheidung zwischen allgemeiner bzw. sozialer Literalität (alle Mitglieder einer Gesellschaft können lesen und schreiben) und Fachliteralität (es ist eine Fähigkeit nur von wenigen) vor. (In Anlehnung an Havelock, POSTMAN: 1983:20) Trotz aller Vorbehalte POSTMAN'S Thesen gegenüber ist es richtig, daß bis ins 19. Jahrhundert auch in Europa viele Menschen nicht lesen und schreiben konnten. „Der durchschnittliche Laie gewann seine Bildung nur mit den Ohren, durch öffentliche Predigten, Mysteryspiele und den Vortrag von belehrenden Balladen und Geschichten.“ (Lütman zit. nach POSTMAN: 1983:23)

Die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben ist in einer Zeit mit Fachliteralität also ein Privileg bestimmter Gruppen, in einer literalen Welt dagegen ein Privileg bestimmter Altersgruppen: Literalität ist eines der Merkmale, die das Kind vom Erwachsenen unterscheiden bzw. genauer: den Erwachsenenstatus von der permanenten Kindheit trennen⁶). Nun ist Literalität in Europa und Afrika etwas grundsätzlich anderes: Gibt es bei uns eine generelle Literalität (die als Norm z. B. zur Stigmatisierung des Erwachsenen-Analphabetismus führt), die Kinder als nichtliterale Menschen von den Erwachsenen unterscheidet, und die Schüler definiert als auf dem Weg zum literalen Erwachsenen, so ist in schwarzafrikanischen Gesellschaften die Situation völlig anders. In der traditionellen Gesellschaft gibt es weder soziale noch Fachliteralität; Sprache, nicht aber Schrift, steht allen gleichmäßig zur Verfügung. Das bedeutet aber, daß die Kategorien zur Unterscheidung von wissenden, privilegierten zu nicht-wissenden, nicht-privilegierten Gruppen andere sein müssen, ebenso wie sich zumindest unter dem Aspekt dieser Kategorie die Grenzen zwischen Kind und Erwachsenen verwischen bzw. sich reduzieren auf den Spracherwerb. Wenn wir für Europa feststellen, daß Fachliteralität zu Privilegien führt, so ist die Situation für die traditionellen, schriftlosen Gesellschaften Afrikas anders: In einer schriftlosen Kultur bleibt Wissen Geheimwissen, d. h. es bleibt in den Köpfen derer, die es besitzen, es ist nicht vervielfältigbar, nicht allgemein zugänglich, und es bleibt in die Entscheidung der Wissensträger gestellt, es weiterzugeben und sich dafür Auserwählte zu suchen. Schrift generell aber ist ein Medium, durch das man Zugang zu diesem (Geheim-)Wissen bekommen kann. Der Herrschaftscharakter von Wissen geht über Dokumentation potentiell verloren.

Nun ist in Afrika der Erwerb von Literalität — nicht anders als bei uns — untrennbar mit Schule verbunden. Das bedeutet, daß ihr Erwerb stattfindet sowohl in einer der traditionellen Gesellschaft unbekannteren Institution als auch in der Regel in einer völlig fremden Sprache. Die äußeren Folgen sind offenkundig: Eine breite, literarisch gebildete, bücherbesitzende Schicht gibt es nicht, ein literarisches Klima fehlt weitgehend, nur wenige erwerben Schrift bis zu ihrer Vollständigkeit, viele werden wieder zu Analphabeten, viele leben in Familien, in denen die Elterngeneration diese Fähigkeiten überhaupt nicht be-

herrscht. Die „inneren“ Folgen sind nur zu vermuten: Die Sprache der Literalität ist, bis auf wenige große Sprachgruppen, etwa das Kisuaheli, nicht die Sprache der persönlichen und sozialen Identität.

Darüber hinaus hilft der Erwerb dieser Literalität nicht, an die Geheimnisse und das Geheimwissen der traditionellen Kultur heranzukommen. Inwieweit er hilft, die Geheimnisse und das Wissen der Kultur der Literalität zu erfahren, ist nicht zu entscheiden. Vielen Afrikanern, die lesen und schreiben können, werden trotzdem viele Bereiche der Kultur, die mit der Literalität und ihrer Sprache verbunden sind, verschlossen bleiben.

Es bleibt also offen, ob es in Afrika durch Schrift überhaupt zu den großen veränderten Kommunikations- und Denkstrukturen sowie zu Orientierungsmustern kommen kann, die POSTMAN annimmt:

- Die Nachweisbarkeit, wer was geschrieben hat (POSTMAN: 1983:33), was zur Identifizierung der Herkunft einer Idee führt, die den Schreiber individuell sichtbar macht. Die Auseinandersetzung erfolgt dann nicht nur mit einer Idee, sondern auch mit einer Person.
- Die veränderte Struktur von Wissen (a.a.O. 34): Mit dem gedruckten Text entsteht eine neue Methode, Inhalte und Denken zu organisieren: die Einteilung in Linien, Abschnitte, Register etc. (POSTMAN: 1983:41), aber auch — wesentlich entscheidender — die Möglichkeit, zurückzublättern, nachzublättern, noch einmal zu lesen. Erst das macht die Bearbeitung komplexerer Gedankengänge möglich.
- Die veränderten Symbole (POSTMAN: 1983:34): Nicht mehr die Sprache allein, sondern Schrift wird zusätzlich zum Symbol der Kommunikation.
- Das veränderte Wesen der Gemeinschaft (POSTMAN: 1983:34): Eine sprachliche Interaktion verlangt wenigstens zwei Partner, während Schrift mit einem Agierenden auskommen kann. Der Leser braucht nicht den sozialen Kontext, ebenso wie der Schreiber ihn nicht braucht. Nicht nur Lesen, wie POSTMAN meint (1983:38), sondern Schrift ist ein „antisozialer Akt“ e)

Dennoch hat Literalität in Afrika zu einem Individualisierungsprozeß beigetragen, was eine Fülle von biographischen Büchern beweist, und was sich auf Dauer indirekt auf Partnerschaft und Familie auswirken könnte.

In Afrika geschieht, vielleicht zögernder als bei uns, tendenziell aber nicht anders, etwas Neues, das in der europäischen Geschichte keine Parallele hat: Es wird nicht nur Schrift eingeführt, die in Europa mehr als 2000 Jahre das einzige Kommunikationsmedium (neben Sprache) war, sondern gleichzeitig die neuen Kommunikationsmittel, das Transistorradio, das Fernsehen z. B., die den Wert von aktiver Literalität einschränken (da bisher nur rezeptive Kommunikation über Technik möglich ist), die damit aber sogar noch tiefer greifen, indem sie auch Sprache zu einem „anti-sozialen, asozialen Akt“ machen. Es ist noch nicht abzusehen, in welcher Weise die verschiedenen Kommunikationsmittel die Gesellschaften prägen werden.

3. Formales Schulwesen

ARIES nimmt an, daß sich aus dem entstehenden Verständnis für die Lernfähigkeit des Kindes zunächst die „apprenticeship“ entwickelte, die Kinder früh aus Elternhäusern wegführte, um im adeligen Bereich vorwiegend Manieren und Anstand, im handwerklichen Bereich aber auch Kenntnisse und Wissen zu erwerben; später entwickelte sich die Schule. Wie ARIES betont, schiebt sich die Schule zwischen Eltern und Kinder und bewirkt eine vertiefte Trennung der Lebensalter. Schule und Literalität hängen eng zusammen: „Wo die Lese- und Schreibfähigkeit allgemein hoch im Kurs stand (wie in den vor-

wiegend protestantischen Ländern und Gegenden, Anm. der Verf.), gab es Schulen; und wo es Schulen gab, da entfaltete sich die Vorstellung von Kindheit sehr rasch." (POSTMAN: 1983:51) Unsere Frage in diesem Zusammenhang ist die nach dem Beitrag der Schule an der Qualität von Kindheit in Afrika. In den meisten afrikanischen Gesellschaften gibt es seit jeher eine Institution, die sich zwischen Eltern und Kinder schiebt, die Altersklassen, die ganz entscheidende Funktionen übernehmen: Sie bestehen lebenslang und sind für jeden verbindlich; sie bieten Hilfestellung und Schutz, definieren Geschlechts- und Altersrollen und bedingen dadurch implizit bestimmte Rechte und Pflichten; sie verhindern den Rückzug in die familiäre oder individuelle Isolation und dienen durch ihre gruppeninterne Öffentlichkeit auch der Kontrolle des Verhaltens der Einzelnen.

Das afrikanische Kind erhält so einen doppelten Zugriff auf das Individuum, — eine vertikale Verankerung durch die sich ändernde Position und den damit verbundenen Status und eine horizontale, durch die gleichbleibende, nur mit zunehmendem Alter vorrückende Altersgruppe, wobei ältere Gruppen mehr Autorität haben als jüngere.

Das bedeutet, daß es in den traditionellen Gesellschaften Afrikas grundsätzlich andere Voraussetzungen für Kindheit gibt als im Europa des „ancien regime“: Auch traditionellerweise können Kinder in Afrika nicht völlig unbegrenzt am Erwachsenenleben teilnehmen, wie ARIES und ELIAS es für das Mittelalter in Europa beschreiben, sondern es gibt immer eine Trennung der Lebensalter und der Geschlechter in spezifische Gruppierungen, die nur bestimmte Interaktionen erlauben (vgl. SCHULTZ: 1980: 92). Diese Altersklassen bieten früh die Möglichkeit, ein eigenes Selbstverständnis als Kinder und Jugendliche zu entwickeln.

Die Institution Schule aber hat für Afrika Implikationen, die sie von der traditionellen Altersklasse wesentlich unterscheiden: Ihr primärer Auftrag ist die Wissensvermittlung, die durch eine Autoritätsperson vorgenommen wird. Schule dient bei uns, ebenso wie in Afrika, zunächst dem Erwerb von Literalität, die die Basis für alles weitere Lernen ist. Sie verlangt wenigstens zwei neue Formen der Disziplin, die Entwicklung bestimmter kognitiver Stile und der motorischen Kontrolle. Der Unterricht findet in der Regel in Afrika in einer Fremdsprache statt, d. h. das Kind wird nicht nur mit vielfach seiner Umgebung unbekanntem Lerninhalten konfrontiert, sondern soll diese darüber hinaus in einer fremden Sprache lernen. Zunächst brachte die Schule die Kultur der Kolonialherren, was für die ersten Generationen Entfremdung durch fremdes Wissen bedeutete, das für die Alltagsbewältigung der meisten wenig relevant war!) Ganz sicher aber vermittelt die Schule nicht die Fähigkeit, traditionales Geheimwissen zu erwerben. Dagegen ist sie die Bedingung für neue Aufstiegsmöglichkeiten in der sich verändernden Gesellschaft: Durch Bildung kommt es zu neuen Chancenzuteilungen, die es in der traditionellen Gesellschaft nicht gibt bzw. gab.

Die Unterschiede zwischen Altersgruppen und Schule fassen wir stichwortartig so zusammen:

- Die Altersgruppe besteht lebenslang, die Schule ist eine Übergangsinstitution.
- Der Zweck der Altersgruppe ist nicht wie der der Schule das Lernen, sondern der geschlechts- und altersspezifische Rollenerwerb und ihre Sicherung über Identitätsentwicklung.

4. Freistellung der Kinder von existenzsichernder Arbeit

Zu den wichtigsten Merkmalen, die Kindheit bei uns ausmachen, gehört die (relative) Freistellung von Arbeit, jedenfalls von der Arbeit, die der Existenzsicherung dient.

Aus der europäischen Sozialgeschichte wird deutlich, daß Kinder erst seit der neuesten Zeit freigestellt werden von Arbeit und ihnen das Recht zugesprochen wird, zu spielen und in die Schule zu gehen, d. h. zukunftsorientiert zu lernen. In den davorliegenden Jahrhunderten war Kinderarbeit generell üblich: es sei denn, daß das Kind im frühen Alter sowohl von Bauern als auch von Handwerkern in andere Haushalte gegeben wurde, wo es „wie in der Familie seiner Eltern am unteren Ende einer Pyramide von Autoritäten“ (SCHLUMBOHM: 1981: 273) stand, oder daß es im Haushalt der Eltern mitarbeitete, bis hin zur Zeit der Industrialisierung, was für England besonders gut dokumentiert ist, wo Kinder sich als Arbeitskraft verdingten, um die Familie mitzuernähren.

„Wenn auch in städtischen Haushalten, besonders in der Zunfthandwerkerschaft, die Kinder vor Beginn der Lehrzeit oft nicht so direkt in die gewerbliche Warenproduktion einbezogen werden konnten wie auf dem von zünftigen Regulierungen freien Lande, so gab es doch an häuslichen Diensten, Botengängen, Aufgaben in der Betreuung jüngerer Geschwister, aber auch an Hilfs- und Nebenarbeiten bei der Erwerbstätigkeit der Eltern für die Kinder kleiner Leute in der Stadt ebenfalls genug zu tun.“ (SCHLUMBOHM: 1981: 271) Kinder heute bei uns (und ihre Eltern) klagen häufig über den Leistungsdruck, dem sie in der Schule ausgesetzt sind, der ihr Leben bestimmt, und der ihnen wenig Zeit läßt zu spielen. Das darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß Kinder ökonomisch völlig abgesichert und von produktiver Arbeit freigestellt sind; dafür sind sie eingespannt in eine zukunftsorientierte Leistungserwartung bezogen vor allem auf Statuserwerb und Sicherung einer zukünftigen Existenz, aber nicht der momentanen.

Für Kinder in Afrika aber ist die eigene Arbeit ein wichtiger Faktor, die Subsistenz der Familie sicherzustellen. MENDELIEVITCH gibt aber noch andere Gründe an, weshalb afrikanische Kinder arbeiten: Eltern in der Stadt wollen durch Arbeit ihre Kinder von der Straße fernhalten, oder ein Kind soll aus Solidarität arbeiten, um die ökonomische Last, die es selbst für die Familie bedeutet, zu kompensieren (1979: 8-9).

Die völlig neue Situation mit ihren ökonomischen Problemen, die auf die Familie in der Stadt zukommt, zwingt Kinder häufig dazu, Arbeit aufzunehmen. Der gleiche Autor nimmt an, daß etwa 95 % aller afrikanischen Kinder unter 15 Jahre als „unpaid family workers“ arbeiten. (MENDELIEVITCH: 1979: 26 MB)

UKPABI legt für Nigeria genauere Zahlen vor: Man schätzte 1979 etwa 43 % der Bevölkerung auf ein Alter von unter 15 Jahren (= 35 Millionen) und nimmt an, daß etwa 16 Millionen der 6-15jährigen arbeiten (1979: 115-119). Die Kinder folgen ihren Eltern früh an ihren Arbeitsplatz, sei es Landwirtschaft, Fischerei oder Handel. Die Kinderarbeit ist nicht zu unterschätzen: Sie ist kontinuierlich und zeitlich lang ausgedehnt, Kinder tragen früh an Verantwortung, die ihnen auferlegt wird für Arbeiten, die sie voll und ganz zu übernehmen haben. Auch in Städten gehen viele Kinder nur kurz zur Schule, um früher ganz mitarbeiten zu können. ⁹⁾

Auch die Gründe, warum Kinder, statt in die Schule zu gehen, arbeiten, sind vielfältig und rangieren von der Armut, in der man die Arbeit des Kindes nicht entbehren kann, bis zur mangelnden Einsicht, die den Nutzen von Schule nicht erkennen kann. Entscheidend ist, daß viele Kinder nicht von der Arbeit freigestellt sind bzw. werden können.

Wenn wir für die Kindheit sagen, daß Kinder ein Recht auf Unbelastetheit haben, auf Spielen und ökonomische Absicherung, daß aber durch die Schule doch ein Leistungs-

druck hinzukommt, so müssen wir für afrikanische Kinder feststellen, daß trotz Schulbesuch der Existenzdruck und die Notwendigkeit dauerhafter Arbeit nicht entfällt. Neben dem neuen Leistungsdruck der Schule besteht der „alte“ Existenzdruck weiter, was eine Überforderung bedeutet, die keinen Raum für Kindlichkeit läßt. Dieses Phänomen, das MÜHLMANN als Kriterium für das Vorhandensein von Kindheit einführt, fehlt oft bei Kindern in der „Kultur der Armut“, d. h. in der Dritten Welt und den Slums der Großstädte. (MÜHLMANN: 1975 79-82)9

Hier zeigt sich, daß alle anderen Kindheit bewirkenden Faktoren zur Bedeutungslosigkeit herabsinken, wenn das Leben der Familie von absoluter Armut geprägt ist. „Von daher ist Kindheit bzw. Kindlichkeit das Ergebnis einer Gesellschaft, die nicht unmittelbar existenziell bedroht ist.“ (BAUER: 1979: 22) Die Realität von Kindheit in Afrika hängt also davon ab, wie weit und wie schnell eine Sicherung der Lebensbedingungen oberhalb des Existenzminimums für die Bevölkerung, garantiert werden kann.

5. Die Kernfamilie mit intimen Beziehungen zwischen Eltern und Kindern

In der kindheitsgeschichtlichen Literatur herrscht Einigkeit darüber, daß die Entstehung von Kindheit in Europa vor allem durch die Veränderungen bedingt war, die die Familie beim Übergang von der vorindustriellen zur industriellen Gesellschaft erfuhr. Landläufiger Meinung nach befinden sich die Länder der Dritten Welt heute in einer vergleichbaren Situation, nämlich in der des Eintritts in das industrielle Zeitalter. Diagnosen und Prognosen laufen oft darauf hinaus, eine Analogie zwischen der traditionellen gesellschaftlichen Situation in Afrika seit Beginn des 20. Jahrhunderts und der Situation etwa seit dem 16./17. Jahrhundert in Europa zu postulieren. Konsequenterweise wird dann eine ähnliche Entwicklung gesellschaftlicher Phänomene erwartet, wie sie sich in Europa eingestellt haben, z. B. eine Entwicklungstendenz hin zur Kernfamilie als üblicher Familienform mit zunehmender Intimisierung der innerfamiliären Beziehungen und Kindzentrierung. Um die Richtigkeit solcher Vermutungen zu überprüfen, sollen hier die familialen Bedingungsfaktoren, die für die Entstehung von Kindheit in Europa verantwortlich gemacht werden, auf Afrika angelegt werden. Dabei werden nur jene Merkmale und Funktionen der Familie diskutiert, die für Afrika über die in der familiensoziologischen Standardliteratur hinaus zusätzlich bedacht oder relativiert werden müssen. Die Vielfalt der angeführten unterschiedlichen familialen Aspekte macht sehr schnell deutlich, daß die Familientypen, auch nach den Veränderungen der letzten Jahrzehnte, alles andere als übereinstimmend sind.

- Die traditionale afrikanische Familie hat eine **religiöse** Funktion, für die es in Europa keine Entsprechung gibt. Hiermit ist nicht die Weitergabe religiöser Inhalte gemeint, wie das bei Religionen mit „heiligen“ Texten und expliziten Lehren der Fall ist. Es soll vielmehr auf die Bedeutung hingewiesen werden, die den Nachkommen aus einem Seinsverständnis erwächst, in dem die Ahnen vor der Geburt und nach dem Tod quasi ein Eigenleben führen, in einer Zwischenexistenz vor dem endgültigen Auslöschen, das dann eintritt, wenn der letzte Nachkomme, der persönlichen Kontakt mit dem Verstorbenen hatte, Seinerseits stirbt (MBITI: 1969). Es handelt sich also fast um eine gewisse metaphysische Abhängigkeit von den direkten Nachkommen, für die u. a. die Libation ein Ausdruck ist, d. h. der Brauch, nach dem Essen etwas Speise und Trank für die Ahnen zurückzulassen oder zu verschütten.
- Es ist irreführend, die **Produktionsfunktion** der traditionellen afrikanischen Familie als die wichtigste herauszustellen analog den vorindustriellen Verhältnissen in Europa: Die Produktionslast in der Landwirtschaft ist in Afrika eindeutig der Frau aufgebürdet, die die tägliche Arbeit zu verrichten hat, während sich die Männer nur zu bestimmten

Zeiten, mit einigen Arbeiten und teilweise nur mit Ratschlägen beteiligen. Überspitzt formuliert: Die Produktion im traditionellen Afrika wäre fast unverändert garantiert, wenn die Frauen nicht verheiratet wären, es keine Familie gäbe. Die Familie hat mit der Produktionsfunktion wenig zu tun, außer indirekt über die Regelung der Besitzverhältnisse über Grund und Boden, was im Fall von Ackerbau die Voraussetzung der Produktion ist. Wenn Arbeit gemeinschaftlich ausgeführt wird, dann in andere Formationen als dem Familienkreis: z. B. die Frauen als Gruppe, die Männer als Gruppe, eine Altersklasse.

- Die moderne Familie in *den Industrieländern* ist hervorgegangen aus der erweiterten Familie. Diese war seit Einführung des Christentums eine monogame. In Afrika betrifft der Wandel fast überall die Polygynie. Allein schon durch ihre Struktur, die größere Anzahl der Mitglieder und durch das clan-orientierte Wohnarrangement in compounds bewirkt sie ein besonderes Beziehungsgeflecht und bestimmt dadurch die Häufigkeit und z. T. auch die Reihenfolge der Kommunikation, z. B. des Zusammenseins des Mannes mit den jeweiligen Kindern. Die Kommunikationsdichte zwischen Vater und Mutter bzw. *Vater und Kindern ist also von vornherein eine andere* als die in *der* traditionellen Familie des monogamen Typs in Europa. Dazu kommen familiäre Autoritäten, die in Europa unbekannt sind, die in Afrika aber in häufigen und regelmäßigen Interaktionen zu dem Kind stehen: der Mutterbruder in matrilinearen, die Vaterschwester in patrilinearen Ethnien.
- Die Familiensoziologie liefert zahlreiche Hinweise, daß im Europa früherer Jahrhunderte nur ein Teil der erwachsenen Bevölkerung verheiratet war, also eine eigene Familie hatte (vgl. BEUYS: 1980, HAJNAL: 1965, MITTERAUER: 1977: 52 ff). In Afrika ist und war der Status des Unverheirateten äußerst selten. Das durchschnittliche Heiratsalter in Europa war — zumindest bei den Bauern — bis in das 19. Jahrhundert hinein erstaunlich hoch (MITTERAUER: 1977: 51, 54, ROSENBAUM: 1982: 707), sodaß es Sehr Selten zu einer Drei-Generationen-Familie kommen konnte (MITTERAUER: 1977: 51 ff). Die Phasen des Familienzyklus waren in Westeuropa (und sind es auch heute noch) wesentlich länger und bewirken von daher einen ruhigeren Zyklus als in Afrika, wo sie, wenn man für Afrika die interagierende, im compound lebende extended family als Bezugsgröße nimmt, schnell wechseln und selten klar abgegrenzt sind (z. B. bekommt eine Frau während Ihres ganzen Lebens Kinder, nicht wie bei uns in der Regel nur in den ersten Ehejahren). In Afrika wird der Familienzyklus bestimmt durch viele Faktoren, die das Tempo familialer Veränderungen — im Vergleich zum Familienzyklus bei uns — beschleunigen: Frühe Heirat, häufige Scheidung, schnelle Wiederverheiratung, Polygynie, hohe Kindersterblichkeit und früher Tod verändern die Familienzusammensetzung schnell und häufig und bedingen wechselnde Interaktionspartner.
- Die für frühere Jahrhunderte in Europa beschriebenen Zeichen der Gleichgültigkeit Kindern gegenüber bis hin zur Verstümmelung und Tötung können für Afrika als typisches Erscheinungsbild nicht belegt werden.
- Im vorindustriellen Europa oblag die Erziehungsfunktion, soweit sie überhaupt wahrgenommen wurde, außer der Familie noch der Kirche und später den Schulen (die sich allerdings als Institution für alle erst parallel zur Kernfamilie entwickelten). In Afrika waren und sind seit jeher zwei in Europa in dieser Form unbekannte Institutionen beteiligt, die Übergangsriten, die nicht unbedingt im Verschwinden sind (vgl. KRÖGER: 1978) und die institutionalisierte peer-group. Letztere entspricht keineswegs der „gang“ oder *der „Clique“, d. h. der zufälligen Straßenbande oder Nachbarschaftsspielgruppe* — diese informellen Gruppen hat es auch *in Afrika zu allen Zeiten* ge-

geben, — vielmehr geht es um die von der Gesellschaft zur Erziehung vorgesehene und zum Teil durch die Vergabe von Hütten und Feldern unterstützte Altersklasse vor und nach der Initiation in einem genau festgelegten Freiraum.

Diese eklatanten Unterschiede zwischen dem historischen Familientyp in Europa und der traditionellen afrikanischen Familie verbieten es, eine Analogie zwischen beiden Familienformen der Vergangenheit herzustellen.

Was nun die modernen Familientypen betrifft, stellt sich die Frage, ob sich in Afrika eine Entwicklung abzeichnet, die mit der vergleichbar wäre, die in Europa zum Rückzug auf die Kernfamilie geführt hat.

Die Antwort bleibt unbefriedigend, da die vorliegenden empirischen Studien zur afrikanischen Familie nur wenige, z. T. widersprüchliche Ergebnisse gebracht haben und ihre Repräsentativität oft nicht gesichert ist. Unter Berücksichtigung dieser Einschränkungen sind folgende Hinweise von Belang:

- Die Bereitschaft der Frauen zur Mütterberatung zu kommen und in Kliniken zu entbinden, ist beilegermaßen groß (MACLEAN: 1966, CLIGNET: 1967). Da die Besuche von „under-five's-clinics“ in der Regel mit großem Zeitaufwand und Strapazen durch lange Wege verbunden sind (KREYSLER und SCHULTZE-WESTEN: 1966), kann man darin ein starkes Interesse am einzelnen Kind und seinen Lebenschancen sehen, also eine der Voraussetzungen für die Entstehung von Kindheit in Europa.
- Nicht bestätigt hat sich die Annahme einer zunehmenden stabilen Monogamisierung der afrikanischen Familie. Zwar wird für bestimmte Berufsgruppen und im städtischen Raum eine dahingehende Tendenz festgestellt, aber die Motive für die Entscheidung zu dieser Familienform sind so widersprüchlich, ja oft der Einstellung der Betroffenen entgegengesetzt und vorwiegend sozio-ökonomischer Art, so daß bei einer Veränderung der wirtschaftlichen Situation auch mit einer veränderten Praxis zu rechnen wäre. Das heißt: Polygynie scheint die Norm zu bleiben, Selbst wenn sie faktisch Seltener geworden ist. Eine Zunahme von Monogamie ist bei Akademikern, Handwerkern und Arbeitern zu verzeichnen, aber nur bei den Akademikern ausgelöst wohl vor allem durch die Emanzipation der westlich gebildeten Frauen und den Einfluß der Religion. Wirtschaftliche Gründe sind für alle drei Gruppen ausschlaggebend. Auf dem Land dagegen wird in einer großen Zahl von Ehefrauen ein größeres Arbeitskraftpotential und verteiltes Risiko gesehen, was auch der Ansicht vieler auf dem Land lebender Frauen entspricht (DOBERT and SHIELDS: 1972, vgl. auch BAUER: 1979:109 f). Die philosophische, ideengeschichtliche Unterstützung für den Siegeszug der Monogamie scheint bisher ausgeblieben zu sein. Die christlichen Kirchen und eine mehr oder weniger starke Frauenbewegung, unterstützt von einigen ihr wohlgesonnenen Männern und vereinzelt offiziellen, aber weitgehend folgenlosen Verlautbarungen einiger Regierungen reichen nicht aus, um einen bleibenden Trend zur Monogamie herbeiführen zu können.

Vor allem läßt sich auch die zunehmende Islamisierung, die u. a. gerade wegen ihrer Möglichkeit der Polygynie erfolgreicher ist als die Christianisierung, eine Überlagerung der traditionellen Form der Polygynie durch die muslimische erwarten. Kommunikationsstruktur und Positionen der Familienmitglieder unterscheiden sich in beiden Typen stark voneinander, weshalb empirische Untersuchungen, die nicht zwischen traditionaler und muslimischer Polygynie differenzieren, wenig brauchbar für Aussagen der innerfamilialen Beziehungen sind.

Die monogame Kernfamilie als „Nest“ zur Befriedigung praktisch aller emotionalen und sozialen Bedürfnisse scheint es bis jetzt allenfalls als Zielvorstellung einiger weniger westlich orientierter Elitefamilien zu geben.

- Zur Veränderung von Familiengröße und innerfamiliärer Kommunikationsstruktur liegen nur ungesicherte Pionierstudien vor: Für die monogame Familie wurde eine durchschnittliche Kinderzahl von 4-5 festgestellt (vgl. BAUER: 1979: 246 f). Da die Mutter oft berufstätig ist, sie vielfach auch noch Kinder aus der Verwandtschaft in Kost hat, zeichnet sich hier nicht das Muster der Mutter-Kind Dyade der europäischen Kernfamilie ab. Nur in modernen Familien kommt es gelegentlich zur Mithilfe der Väter bei der Kinderpflege. Einen Meilenstein in der Veränderung der Vater-Kind-Beziehung kann man in der zunehmend gemeinsamen Einnahme der Mahlzeiten sehen, wodurch mehr Kontakt gegeben ist, als in traditionellen Familien an einem ganzen Tag. Eine damit verbundene größere Intimität zwischen Vater und Kind konnte jedoch nicht nachgewiesen werden (BAMISAYE and WILLIAMS: 1971: LEVINE, KLEIN and OWEN: 1967).
- Eine die traditionale Kindheit verändernde Tendenz ist die häufigere Freistellung der Kinder von der Hausarbeit in westlich orientierten Familien.
- Nicht übersehen werden darf das immer häufigere Vorkommen der vaterlosen Familie: Vielfach bleiben die Frauen mit ihren Kindern in den Dörfern zurück, während die Männer in der Stadt arbeiten. Andererseits leben in der Stadt viele Frauen mit ihren Kindern in Quasi — Familien mit Männern, die ihre legale Familie auf dem Land zurückgelassen haben. Frauen dieses Status' leben unter allen Nachteilen vereinigenden Bedingungen: Überforderung durch Beruf und Erziehung, fehlende Hilfe, schlechte finanzielle Situation, ungesicherte Zukunft in sozialer Randexistenz. Beim Scheitern solcher Beziehungen zieht sich die Frau meist in ihre Herkunftsfamilie zurück (THIAM: 1981: 16, 27); das bedeutet; daß die extended family das soziale Sicherheitsnetz darstellt, nicht die Kernfamilie.

„Für das einzelne Kind bedeutet der Wandel im allgemeinen, daß es sich einer Mutter gegenüber sieht, die immer weniger Zeit hat, deren psychische Verfassung u. U. durch die Arbeitsanforderungen bzw. die sozio-ökonomische Situation zunehmend unangenehm wird. So ist das Kind entweder immer mehr sich selbst überlassen, oder es wird in die Obhut einer Hilfskraft gegeben, die nur selten imstande ist, die Aufgaben einer modernen Erziehung zu übernehmen. Bernhard (1972) befürchtet, daß diese Entwicklung der afrikanischen Familie in der Situation des Umbruchs zu einem erzieherischen Vakuum geführt hat. Im Abendland ist die Kleinfamilie der wichtigste Ort für die Erziehung. In Kinshasa aber übernehmen die Eltern nicht die Rolle als Erzieher, die früher das Kollektiv ausübte (SCHULTZ: 1980: 140).“

Insgesamt ist davon auszugehen, daß die Bedingungen für die afrikanische Familie, sowohl was die Ausgangsposition als auch die Art des Übergangs in die gegenwärtigen Gesellschaften betrifft, so grundsätzlich verschieden sind von denen der Familie im vorindustriellen und industrialisierten Europa, daß es geradezu absurd wäre, von einer gleichen Entwicklung in Bezug auf das Phänomen Kindheit auszugehen.

6. Schamgefühl

POSTMAN nennt Schamgefühl als eine Bedingung von Kindheit. Er gebraucht den Begriff verworren, meist im Sinn von „Abschirmung vor den Geheimnissen der Erwachsenen und besonders der Sexuellen Geheimnisse“ (1983: 19), das entspricht dem „Bann des Schweigens“ bei ELIAS und seiner These von der Intimisierung der sexuellen Triebabänderungen (zit. nach POSTMAN: 1983: 19). Beide gehen von der mittelalterlichen Gesellschaft aus, wie sie sich etwa auf den Bildern P. Breughels d. Ä. darstellt, wo Kinder leben „inmitten von berauschten Männern und Frauen, die einander in wilder Gier zu umarmen suchen“ (PLUMB, zit. nach POSTMAN: 1983: 26). Ab dem Ende des 16. Jahrhunderts sei eine Ten-

denz zu einer klareren Trennungslinie zwischen dem Verhalten in der Öffentlichkeit und der Privatsphäre entstanden, wobei erstere zunehmend unter Triebkontrolle gestellt wurde und Gefühlsäußerungen und Sexualität in den privaten Bereich verbannt wurden. Diese Trennung habe ein neues Problem, das der Sexuellen Aufklärung, mit sich gebracht, da die Kinder nicht mehr eigene Beobachtungen machen könnten. Durch Einführung die Fernsehens mit praktisch ungefiltertem Zugang zu sexuellen Szenen sei in der Gesellschaft das Schamgefühl unterminiert worden, was ein Grund für das Verschwinden von Kindheit in den Industrieländern bedeute.

Zeichnet sich in Afrika eine ähnliche Entwicklung ab? Wir wissen es nicht, aber wir können einzelne Beispiele und Mosaiksteinchen zusammentragen, um ein Bild der Gegenwart zusammenzusetzen. Wir sind uns dabei bewußt, daß uns eine Menge Steinchen fehlen und das Bild unvollständig bleiben wird.

Eines der frühesten Erziehungsziele für Mädchen ist das richtige Sitzen, d. h. mit geschlossenen Beinen. Es geht also um einen Aspekt des Schamgefühls. Schwangerschaft und die damit verbundene körperliche Veränderung ist in weiten Teilen Afrikas ein tabuisiertes Thema. Als die Minimode aktuell war, gab es in Tansania Verbote seitens der Regierung, ein kniefreies Kleid zu tragen, es kam zu Festnahmen, und die hitzigen Leserbriefdebatten darüber in den Zeitungen zogen sich über ein Jahr hin. Bei Versammlungen sitzen üblicherweise Männer mit Knaben von Frauen und Mädchen getrennt, nirgends ein Breughel-Gemenge ! In vielen Ethnien gibt es „Meidungsvorschriften“, die den Kontakt zwischen Personen verschiedenen Geschlechts, vor allem, wenn sie zur angeheirateten Verwandtschaft gehören, in begrenzten Bahnen halten sollen. Ein „Ehrentanz“ eines Vaters mit seiner Tochter, wie es bei westlichen Festen üblich ist, gilt für viele als obszön, ebenso der Begrüßungskuß, den ein Vater von seiner Tochter erhält.

Daß sich geschlechtliche Beziehungen in vielen Fällen allein durch Bau- und Wohnweise nicht verbergen lassen, ist eine Tatsache, nicht ganz sicher dagegen, wieviel Anstrengungen bezüglich der Diskretion unternommen werden. Sicher ist, daß man davon ausgeht, daß die Kinder bei der Initiation aufgeklärt sind, „die Sexuelle Technik wurde von der unmittelbar folgenden Altersgruppe gelehrt“ (KUNENE: 1971: 27), also den älteren Jugendlichen.

Die Initiationsriten vermitteln zwar die physischen Aspekte noch einmal, wichtiger sind jedoch die gesellschaftlichen, die mit der Erwachsenen-, konkret der Vater- und Mutterrolle verbundene Verantwortung. Der von POSTMAN für die Kindheit als notwendig angesehene Schonraum ist also prinzipiell gegeben, wenn auch die durch den sozialen Wandel und die Verstärkung bedingte zunehmende Wohnungsnot, die Tendenz zur Desintegration und Desorientierung von größeren Bevölkerungsgruppen sowie eine nachlassende gesellschaftliche Kontrolle, westliche Einflüsse und abnehmende Wirkung traditioneller Sanktionen diese Zustände verändert haben.

Andererseits entspricht die Privatsphäre in Afrika sicher nicht der in Mitteleuropa üblichen, und immer wieder wird dem Europäer von Afrikanern der verständnislose Vorwurf „what about all your privacy“ gemacht. Nicht ausgeschlossen sind die Kinder jedoch von den dunklen Seiten des Lebens, z. B. Krankheit und Tod, für den POSTMAN auch eine Verschleierung durch „Scham“ fordert. Dieses Kriterium ist ein schwacher Punkt in seiner Argumentation, da es sich hier mehr um Verdrängung handelt als um Scham. In Europa verbergen die Erwachsenen diese Ereignisse nicht etwa aus pädagogischen Gründen, um Kinder nicht zu überfordern, sondern sie schieben das zur Seite, mit dem sie sich selbst nicht konfrontiert sehen wollen. Es handelt sich also weniger um Schutz der Kinder als um Unreife der Erwachsenen. Von hier aus gesehen ist auch zu fragen, ob es sich bei der von POSTMAN und ELIAS beschriebenen Sexualkontrolle um wirkliche Kontrolle handelt

oder um ein verschämtes Verdrängen: Das damit „brennend gewordene Problem der sexuellen Aufklärung“ (ELIAS: 1969: 245) ist ja bis in die 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts nicht wirklich in Angriff genommen worden, sie fand nicht statt. Vielleicht sollte man besser das Wort Intimsphäre statt Scham verwenden in Form eines von der Schamgrenze bestimmten Bereichs, und damit ausdrücken, daß bestimmte Dinge nicht in der anonymen Gesellschaft, sondern im persönlichen Bereich und mit nahestehenden Menschen gelebt und ausgesprochen werden, anstatt wie POSTMAN fordert, generell ein Geheimnis vor Kindern daraus zu machen.

7. Das psychogenetische Postulat: Empathie

„Die Evolution der Eltern-Kind-Beziehung bildet eine unabhängige Quelle historischen Wandels. Der Ursprung dieser Evolution liegt in der Fähigkeit der jeweils nachfolgenden Elterngeneration, sich in das psychische Alter ihrer Kinder zurückzusetzen und die Ängste dieses Alters, wenn sie ihnen zum zweiten Male begegnen, besser zu bewältigen, als es ihnen in der eigenen Kindheit gelungen ist“ (DEMAUSE: 1977: 14).

DEMAUSE hat diese Theorie nach Untersuchungen erziehungsgeschichtlicher Längsschnitte in europäischen Gesellschaften aufgestellt. Er konnte Fakten der Eltern-Kind-Beziehungen vergleichen mit Selbstzeugnissen und Urteilen betroffener Zeitgenossen und eine Verbindung zwischen Tatsachen und Empfindungen einerseits herstellen und andererseits einen Bogen spannen von Beobachtungen der Kindheit einer Elterngeneration und deren späteren Praktiken der Kindererziehung.

In Afrika fehlen die Möglichkeiten, diese Elemente zusammenzutragen, um so eine Geschichte der Eltern-Kind-Beziehungen in einer afrikanischen Ethnie aufzuzeichnen. Die Wege, die uns offenstehen, nach Vorhandensein und Wandel empathischen Elternverhaltens zu fragen, sind sehr beschränkt, behindert und die Ergebnisse wenig repräsentativ und damit in ihrem Aussagegewicht mehr als Hinweis auf weitere Forschung geeignet denn als Antwort auf die gestellte Frage.

Eine entscheidende Behinderung des Zugangs zu unserem Thema besteht in der weitverbreiteten Erziehung zur Kontrolle der Gefühle. Das betrifft vor allem Beherrschung aggressiven Verhaltens sowie die Erwartung, Gefühle innerer Betroffenheit, wie Zuneigung, Liebe, Trauer, nach außen hin nicht zu zeigen.“)

Aggressionskontrolle gilt als durchgängige Verhaltensvorschrift in Afrika, ein Nachlassen gilt geradezu als Zeichen westlichen Einflusses (LEVINE: 1970: 593). Dies läßt sich z. T. auf direkte Erziehung zurückführen, z. T. ist sie eine notwendige Bedingung für das Zusammenleben in großen Familienverbänden (SCHULTZ: 1980: 134 ff.); offensichtlich aber gibt es auch Gesellschaften, in denen es eine unterschwellige latente Aggressivität gegen Kinder gibt, z. B. bei den Agni (vgl. PARIN, MORGENTHALER und PARIN-MATTHEY: 1971). Ansonsten geben Literaturhinweise wenig Indizien auf die von der psychohistorischen Forschung für frühere Epochen beschriebenen Charakteristika, wie Kindermord, Weggabe der Säuglinge an Ammen ohne Kontrolle, ambivalente projektive Reaktionen und Intrusion. Diese Umstände machen es äußerst schwer, über die Beteiligung von Gefühlen am Erziehungsprozeß genaue Angaben zu machen.

Gewisse Anhaltspunkte für die heutige Zeit sind zu gewinnen aus Befragungen von Eltern und Erziehern sowie aus Kindheitserinnerungen, die aber meistens nur ziel Generationen zurückgehen. In einer Untersuchung von ERNY (1967) geben Pädagogikstudenten an, welche selbsterfahrenen Erziehungsmethoden sie in Zukunft ändern wollen. Sie fordern z. B., Strafen zu erklären und stärkere persönliche Bindung an einige wenige Bezugspersonen statt der losereren an viele (SCHULTZ: 1980: 115 ff.). Diese Veränderungswünsche

sind sicher in Erinnerung an eigene Kindheitsfrustrationen geäußert, wie weit aber die erziehungswissenschaftliche Ausbildung der Studenten mitbeteiligt ist, läßt sich schwer abgrenzen. Eindeutiger ist die Aussage eines Lehrers: „Es ist nicht immer leicht für moderne Eltern, von den alten Methoden loszukommen. Meine Frau und ich z. B. versuchen, unsere Kinder in Anlehnung an das zu erziehen, was westliche Bücher über Kindererziehung und Entwicklungspsychologie raten“ (Lijembe, zit. nach SCHULTZ: 1980: 141).

Dies würde also mehr LÜSCHER's These entsprechen, daß zunehmend verbessertes Wissen über Sozialisationsvorgänge die antreibende Kraft im Wandel der Eltern-Kind-Beziehung sei (1976: 143 f.). Eine Aufnahmebereitschaft für solche Information ist in weiten Kreisen Afrikas vorhanden, vielleicht weniger über Vermittlung durch Bücher als durch persönliche Kontakte und durch Werbung, wie der Marktzugang für künstliche Babynahrung gezeigt hat. Ganz sicher läßt sich empathische Reaktion nachweisen im Fall von Müttern, die ihre eigene Kindheit in (vor allem islamischen) polygynen Familien durchlebt haben mit Beschneidung und Infibulation. Einige wehren sich — meist unter größten Schwierigkeiten, — zunächst für sich, dann auch für ihre Töchter, — um diesen das Selbst erlittene Leid zu ersparen (THIAM: 1981: 57). Es ist denkbar, daß dieser Prozeß, wie bei DEMAUSE beschrieben, eine Eigendynamik entwickeln könnte. Dennoch weist er entscheidende Unterschiede auf zu der in westlichen Ländern zu verzeichnenden verstärkten elterlichen Empathie. Er erscheint geschlechtsspezifisch und stößt auf härtesten Widerstand sowohl bei den Männern als auch in den meisten Fällen bei den alten Frauen, die gezwungen waren, sich selbst dieser Operation zu unterziehen, sei es, weil die Einhaltung von Ritualen als magische Absicherung erforderlich ist, oder sei es, weil sie nicht einsehen, warum es jüngeren Generationen besser gehen soll. Angstabwehr durch Rituale, Herrschaftsinteressen und Projektion also lassen einen sehr langsamen Wandel vermuten, wenn nicht von außen Unterstützung hinzukommt: durch Gesetze, Sanktionen, verbesserte Stellung der Frau und vielleicht — ähnlich wie in Europa — einer massiven Bewußtseinsveränderung durch philosophische Theorien wie z. B. im 18. Jahrhundert (ROUSSEAU), die die Ablösung projektiver Elternreaktion bewirken und empathischen auf breiter Basis zum Durchbruch verhelfen könnten.

8. Fazit

Kindheit in Afrika ist nicht das, was Kindheit in Europa ist. Wenn wir davon ausgehen, daß es in Europa eine kindheitslose Zeit gab, so können wir das für die traditionellen afrikanischen Gesellschaften nicht nachweisen. In Europa ist inzwischen etwas radikal Neues eingetreten, eine völlige Pädagogisierung der Lebenswelt der Kinder. Diese Form von Kindheit gab es in Afrika nie und zeichnet sich auch nicht ab. Wir gehen immer davon aus, daß die Industrialisierung und der damit zusammenhängende Wandel in Afrika einen völligen Bruch erzeugen müßte: Für das Phänomen Kindheit trifft dies nicht zu. Im Status des Kindes ist eine gewisse Kontinuität sichtbar, die sich auszeichnet durch modifizierende Elemente und nicht durch einen Pendelschlag von Nicht-Kindheit zur totalen Kindheit.

Anmerkungen

- 1) Selbstverständlich ist Kindheit zunächst eine (universale) biologisch bestimmte Phase, die das Kind für seine Entwicklung bis zur Geschlechtsreife braucht; darüber hinaus aber ist das Kind in spezifische kulturelle, gesellschaftliche und historische Strukturen eingebunden, die der Phase ihre Inhalte und Besonderheiten, ihre Qualität vermitteln, die „soziale Kindheit“ ausmachen.
- 2) Wir verzichten hier ausdrücklich darauf, zu den Begründungszusammenhängen dieser Kriterien Stellung zu nehmen, weil es in dem vorgegebenen Rahmen nicht möglich ist.
- 3) Daß bestimmte Personen keine Erziehungsberechtigung, z. B. kein Recht ein Kind zu strafen haben, liegt an geschlechts- und statusbedingten Differenzierungen: ein Gusli-Junge ab dem 6. Lebensjahr wird seiner Mutter davonlaufen, wenn sie ihn strafen will, und sein Verhalten wird durchaus toleriert (MINTURN and LAMBERT: 1964: 242).
- 4) Bei beiden, wenn auch auf unterschiedliche Weise, wird der Kindheit und der Entwicklung und Erziehung in diesem Lebensabschnitt eine große Bedeutung zuerkannt.
- 5) Wir sollten nicht übersehen, daß auch gesprochene Sprache einige Differenzierungsansätze beinhaltet. Wenn ein afrikanisches Kind einen Sachverhalt beschreibt, faßt der Erwachsene ihn häufig in einem Sprichwort zusammen. Die Differenzierung liegt also in der Fähigkeit zur codifizierten, griffigen Kurzfassung.
- 6) Wir würden allerdings höchstens von einem a-sozialen Akt sprechen wollen.
- 7) Die Reaktion der traditionellen Führer zeigt die völlige Verunsicherung: Die einen verweigerten sich und ihre Kinder, während andere glaubten, über ihre Kinder mit dem neuen Wissen ihre Macht festigen zu können.
- 8) Darüber hinaus zeigt die Statistik für Afrika jeweils den höchsten Prozentsatz der offiziell arbeitenden Kinder unter 15 Jahren. Liegt für Europa der Prozentsatz bei 0,7 %, so liegt er für Asien bei 4,7 %, für Lateinamerika bei 2,4 %, für Afrika aber bei 5,4 % (MENDELIEVITCH: 1979: 23).
- 9) Obwohl im formalen Bereich die Kinderarbeit abnimmt, wie z. B. in den Fabriken, so nimmt sie, auch in der Stadt, in informellen oder halb-formellen Sektoren, z. B. beim Bauen, zu.
- 10) Wir sind uns klar darüber, daß der Begriff der Kindlichkeit nicht operationalisiert und MÜHLMANN's These nicht empirisch überprüft ist.
- 11) „Mein Vater hatte ein zartfühlendes Herz. Aber als edler Mensch beherrschte er sich.“ (KAYOYA: 1973: 63) Dieser Vater strahlte nach dem Tod seiner Tochter unerschütterliche Ruhe aus, später erfuhr der Sohn durch die Mutter, daß er „nahe daran gewesen sei, sich das Leben zu nehmen.“ (ebd.) Bekannt ist auch, daß Mütter in vielen Gegenden Afrikas ihren Kindern gegenüber in der Öffentlichkeit keine Zärtlichkeit zeigen aus Angst, damit ein Unglück hervorzurufen.

Literatur

- Ariès, Philippe: Geschichte der Kindheit. München 1975.
- Badinter, Elisabeth: Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute. München 1981.
- Bamisyaye, A. and Williams, M.: A behavioural study of children in two different socioeconomic sectors of the city of Ibadan. West African Journal of Education 15: 93—98. 1971.
- Bauer, Annemarie: Kind und Familie in Schwarzafrika. Saarbrücken 1979.
- Beuys, Barbara: Familienleben in Deutschland. Reinbek 1980.
- Bude, Udo (ed.): From home to school — African children between family and school education. Bonn 1979.
- Clight, Rémi: Environmental change, types of descent, and child rearing practices. pp. 257—296 in Miner (ed.), The City in Modern Africa. New York 1967.
- Dobert, M. and Shields, N.: Africa's women: security in tradition, challenge in change. Africa Report, July-August: 14—20. 1972.
- Elias, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Frankfurt 1969, 2 Bde.
- Erny, P.: L'enfant et son milieu en Afrique Noire. Paris 1972.
- Freud, Sigmund: Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. In: Gesammelte Werke, Bd. 5: Werke aus den Jahren 1904—1905. Frankfurt 1942.
- Hajnal, J.: European marriage patterns in perspective. pp 101—143 in D. V. Glass and D.E.C. Eversley (eds.), Population in history. Essays in historical demography. London 1965.
- Kayoya, Michel: Auf den Spuren meines Vaters. Ein Afrikaner sucht Afrika. Wuppertal 1973.
- Kreysler, J. und Schultze-Westen, I.: Die Bedeutung sozialer Faktoren für die Meinungsbildung über „under-five's-clinics in Nordost-Tanzania — das Beispiel Bumbuli“. Afrika heute, Sonderbeilage: 12: 2—10. 1969.
- Kröger, Franz: Übergangsriten im Wandel. Kindheit, Reife und Heirat bei den Balsa in Nord-Ghana. Hohenschäftlarn 1978.
- Kunene, R.: Die afrikanische Großfamilie. Nürnberg 1971.

- Levine, R. A.: Cross-cultural study In child psychology. pp 559-614 In P. H. Mussen (ed.), Carmichaels Manual of Child Psychology, vol. 2. 1970.
- Levine, R., Klein, N. H. and Owen, C. R.: Father-child relationships and changing life-styles in Ibadan, Nigeria. pp. 215-255 in: H. Miner (ed.), The City In Modern Africa. New York 1967.
- Lüscher, Kurt: Perspektiven einer Soziologie der Sozialisation: Die Entwicklung der Rolle des Kindes. Zeitschrift für Soziologie 3. 1975.
- Lüscher, Kurt: Die Entwicklung der Rolle des Kindes. S. 129-150 In K. Hurrelmann (Hrsg.), Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek 1976.
- Maclean, C.: Yoruba mothers: A study of changing methods of child-rearing in rural and urban Nigeria. Journal of Tropical Medicine and Hygiene 69: 253-263. 1966.
- Mause de, Lloyd (Hrsg.): Hört ihr die, Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt 1977.
- Mbiti, John S.: African religions and philosophy. London 1969.
- Mendelievitch, Elias (ed.): Children at work. Geneva 1979.
- Minturn, L and Lambert, W. W.: Mothers of six cultures. Antecedents of child-rearing. New York 1964.
- Mitterauer, Michael und Sieder, Reinhard: Vom Patriarchat zur Partnerschaft. München 1977.
- Mock, Erwin: Afrikanische Pädagogik. Wuppertal 1979.
- Mühlmann, Wilhelm Ernst: Kindheit und Jugend in traditionellen und progressiven Gesellschaften. S. 79-97 in: Jugend in der Gesellschaft. Ein Symposium. München 1975.
- Parin, Paul, Morgenthaler, Fritz, Parin-Matthey, G.: Fürchte deinen Nächsten wie dich selbst. Psychoanalyse und Gesellschaft am Modell der Agni In Westafrika. Frankfurt 1971.
- Postman, Neil: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt 1983.
- Rosenbaum, Heidi: Formen der Familie, Frankfurt 1982.
- Schlumbohm, Jürgen: „Traditionale“ Kollektivität und „moderne“ Individualität: Einige Fragen und Thesen für eine historische Sozialisationsforschung. S. 265-320 In R. Vierhaus (Hrsg.) Bürger und Bürgerlichkeit Im Zeitalter der Aufklärung. Heidelberg 1981.
- Schultz, Magdalene: Frühkindliche Erziehung In Afrika südlich der Sahara. Saarbrücken, Fort Lauderdale 1980.
- Shorter, Edward: Der Wandel der Mutter-Kind-Beziehungen zu Beginn der Moderne. Geschichte und Gesellschaft 1: 256-287. 1975.
- Shorter, Edward: Die Geburt der modernen Familie. Reinbek 1977.
- Thiam, Awa: Die Stimme der schwarzen Frau. Reinbek 1981.
- Ukpabi, Ben E.: Nigeria. pp 115-119 In E. Mendelievitch (ed.). Children at work. Geneva 1979.

Jugend und Schule

Schritte zu einer Institutionsanalyse anhand einer Interpretation einer Schulfeier in Westafrika

Hans Bosse

1. Universelle und kulturspezifische Bedingungen von Adoleszenz

Der Übergang von der kindlichen zur erwachsenen Persönlichkeit folgt universalen Gesetzen, wird jedoch auch kulturspezifisch verändert. **Freuds Entdeckung der Zweizeitigkeit der psychosexuellen und psychosozialen Entwicklung des Menschen beschreibt wohl ein solches universales Gesetz.** Mit der Pubertät setzt nach der Latenzperiode ein zweiter Sexueller Entwicklungsschub ein, der zur genitalen Reifung führt und weitgehende persönlichkeitsstrukturelle Änderungen möglich macht. **Verkürzt gesagt**, führt die neue biologische Fähigkeit, reale sexuelle Beziehungen (genitaler Natur) aufzunehmen beim Kind/Jugendlichen erstmals zu der Möglichkeit, die erfolglose inzestuöse Objektwahl (Vater oder Mutter) auszugeben und Personen außerhalb der Familie als Liebesobjekte zu wählen. Das ermöglicht, die affektiven Bindungen zu den Eltern zu lockern, zwingt aber gleichzeitig auch zu einem inneren Ablösungsprozeß. Damit sind wir aber unversehens in die Beschreibung einer kulturspezifischen Variante des Erwachsenwerdens hineingeraten. Denn dieser Innere Ablösungsprozeß ist ja nur notwendig aufgrund der vorausgehenden Struktur der Kindheit als einer Periode in der Intimgemeinschaft der bürgerlichen Kleinfamilie. So wird erst aus der biologisch determinierten Pubertät die Phase der Adoleszenz.

Für die Adoleszenz als ein psycho-soziales Moratorium gibt es aber noch einen zweiten Grund, der ebenfalls erst mit der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft wichtig wird. Mit der zunehmenden gesellschaftlichen Arbeitsteilung und den damit verknüpften Chancen sozialen Aufstiegs und Zwängen zum sozialen Abstieg wird dem Erwachsenen zum ersten Mal in der Geschichte die Aufgabe gestellt, seine soziale und ökonomische Rolle selbst zu finden und selbst zu definieren. Das impliziert auf der einen Seite **steigende Subjektivitätsschancen**, führt aber andererseits dazu, **daß die dafür notwendigen Lernprozesse kollektiv organisiert werden. In der Schule und durch die Schulpflicht werden Angebot und Kontrolle über diese Lernprozesse institutionalisiert.**

Auch bei dieser zweiten Bestimmung von Adoleszenz kommt es wiederum darauf an, Adoleszenz in den westlichen Industriegesellschaften zunächst einmal als einen **historischen Spezialfall** zu begreifen. Universell scheint die Institutionalisierung des Übergangs in den Erwachsenenstatus zu sein: quasi institutionell in den vielen Facetten „traditioneller Erziehung“, deren hoher Grad von Organisiertheit erst jüngst erkannt wird; formal institutionalisiert in schulähnlichen Formen (z. B. Koranschulen) oder in Initiationsritualen. **Als gesellschaftlich organisierter kollektiver Übergang in den Erwachsenenstatus ist Adoleszenz also in jeder Kultur präsent. Kulturpezifisch** ist im Gegensatz dazu in das westliche Bildungssystem eingebaute **Autonomiegebot**, das mit dem gleichzeitigen **Interesse an kollektiver Kontrolle über den Adoleszenzprozeß in Widerspruch gerät.** Doch muß man sich vor Stilisierungen hüten, die das Autonomiegebot überschätzen, wie es Erikson stellvertretend für viele andere Sozialisationsforscher tut:

„Hier (in der Adoleszenz) wird das geschlechtsreif gewordene und in seinen geistigen Funktionen fertige Individuum in seiner psychosexuellen Fähigkeit zur Intimität und in seiner psychosozialen Bereitschaft zur Elternschaft mehr oder weniger retardiert. Man

kann diese Periode als ein psychosoziales Moratorium bezeichnen, währenddessen der Mensch durch freies Rollen-Experimentieren sich in irgendeinem der Sektoren der Gesellschaft seinen Platz sucht, eine Nische, die festumrissen und doch wie einzig für ihn gemacht ist. Dadurch gewinnt der junge Erwachsene das sichere Gefühl innerer und sozialer Kontinuität, das die Brücke bildet zwischen dem, was er als Kind war und dem, was er nunmehr im Begriff ist zu werden; eine Brücke, die zugleich das Bild, in dem er sich Selber wahrnimmt, mit dem Bilde verbindet, unter dem er von Seiner Gruppe, von Seiner Sozietät erkannt wird." (Erikson 1974, S. 137 f.)

Ich möchte im folgenden einige Aspekte des Dramas der Adoleszenz in einer Übergangsgesellschaft untersuchen. **Übergangsgesellschaften sind ehemals primitive Gesellschaften.** Diese sind heute gleichzeitig **Teil des kapitalistischen Weltwirtschaftssystems und einer sich universal ausbreitenden technokratischen Kultur mit formalem Erziehungssystem, mit in diesen Gesellschaften neuartigen Berufsrollen** (z. B. Akademikern, Professionen), mit Bürokratien usw. Gleichzeitig sind diese Kulturen aber im Alltag, in der Familie, auch in der Arbeit und Politik noch bestimmt von **nichtbürgerlichen Elementen**, die sich trotz der Kolonisierung als resistent und weiter lebensfähig erwiesen haben. Diese **Ungleichzeitigkeit der Strukturen reicht tief bis in die Persönlichkeitsbildung und bestimmt die Subjektivitätsschancen der Individuen.**

2. Die Methode der Untersuchung

Die Interpretation einer Schulfeier ist thematisch und methodisch — das möchte ich ausdrücklich betonen — ein Ausschnitt aus einer größeren bildungssoziologischen und sozialpsychologischen Studie, die ich an Oberschulen der Nordwestprovinz Kameruns seit 1979 durchführe.

Die Untersuchung der Schulfeier erfolgt mit Hilfe eines tiefenhermeneutischen Verfahrens, das in bildungssoziologische und kultursoziologische Untersuchungen eingebettet ist. Mit den in der Ethnopschoanalyse, der Psychoanalyse, der Institutionsanalyse und psychoanalytischen Textinterpretation angewandten Methoden erfaßt dieses Verfahren sowohl den manifesten wie latenten Sinn von Diskursen oder Texten (zur Methode: Bosse 1981). Die Analyse des manifesten Sinns von „Texten“ erfaßt die sozial zugelassene Bedeutung von Diskursen. Sprachliche Brüche oder Brüche im Verhalten der Interaktionsteilnehmer verweisen jedoch auf eine latente Diskursebene, auf einen latenten Sinn der Rede oder des Rituals, die sozial und kulturell noch nicht oder nicht mehr zugelassene Bedeutungen *des Handelns*, etwa *der Lehrer und Schüler enthält*. Für die Schulanalyse ist es wichtig, beide Bedeutungsebenen des Diskurses ernstzunehmen, also nicht den manifesten Text nur als Durchgangsstadium zum latenten Sinn zu nehmen und damit zu entwerten, wovon zurecht Lorenzer in seiner Arbeit über psychoanalytisch-tiefenhermeneutische Textinterpretationen gewarnt hat (Lorenzer 1982). Denn auf der manifesten Ebene der schulischen Diskurse drückt sich ja das Selbstbewußtsein der Akademikergemeinschaft aus, die ihre neuen Mitglieder rekrutiert, und das hat ja wichtige kulturelle und politische Folgen.

Die Untersuchung der Schulfeier versteht sich methodisch als Institutionsanalyse (vgl. Lourau 1970), allerdings mit einer Einschränkung. Der Forscher ist zwar teilnehmender Beobachter der Situation und damit der Produktion des Textes, er stellt sich emotional auf die Produzenten des Textes ein (die Psychoanalytiker würden sagen: Mit seinem Unbewußten). Im Gegensatz zur klassischen Institutionsanalyse kann der Forscher jedoch nicht am Dialog aktiv teilnehmen, er kann nicht „intervenieren“. Für die Validität seiner Interpretation ergeben sich daraus Folgerungen. Die Validität stützt sich einmal darauf, daß der Forscher gelernt hat, sich emotional auf die Situation einzustellen. Er kann in der Interpretation seine eigenen emotionalen Reaktionen als Spiegel der emotionalen

Bewegung der Teilnehmer in der Institution verstehen. Die Validität der Interpretation kann sich erhöhen, wenn der Forscher von der untersuchten Szene nachträglich ein Protokoll erstellt, das den sprachlichen Diskurs rekonstruiert und das Setting der Szene beschreibt (mit Hilfe von Tonbandaufzeichnungen und Gedächtnisprotokollen). Wie im vorliegenden Fall kann der Forscher dann bei der Textinterpretation die Validität seiner Ergebnisse an der „Festigkeit des Textes“ (Lorenzer 1982) überprüfen. D. h., der Zusammenhang von manifestem und latentem Sinn des Textes muß sich an mehrfachen Übereinstimmungen, etwa an verschiedenen Szenen innerhalb ein und desselben Diskurses (einer Unterrichtsstunde etwa) festmachen lassen, um die Gefahr subjektivistischer Unterstellungen zu vermeiden.

Grundlegende Hypothesen zur Untersuchung habe ich mehrfach formuliert (Bosse 1979; 1981 a; 1981 b; 1984). Einzelne Hypothesen bilden sich in der nachträglichen Interpretation des Diskursmaterials heraus — ein in der qualitativen Sozialforschung anerkanntes Verfahren (Hopf/Weingarten 1979). Die Vorwegformulierung von Hypothesenkatalogen hätte — wie zu zeigen sein wird — den Verstehensprozeß gestört.

3. Einige Daten zur objektiven Lage der Oberschüler Im Grasland Kameruns

Aus Nestvogels (1978) Gesamtdarstellung von Politik, Ökonomie und Bildung in Kamerun ergibt sich das für viele Entwicklungsländer in der letzten Dekade typische Bild:

80 % der Arbeitenden finden sich im Primärsektor, 95 % des bebauten Landes wird von kleinbäuerlichen Familienbetrieben bestellt. Um angesichts des ruinösen Wettbewerbs überleben zu können, müssen die Familien gleichzeitig — wie in vielen afrikanischen Ländern — Früchte wie Kaffee, Kokosnüsse, Bananen, Yams, Süßkartoffeln für den Weltmarkt und für lokale Märkte produzieren und aus ihrer Produktion auch den eigenen Bedarf decken. Mit dieser — vor allem die Frauen belastenden — „Subsistenzproduktion“ subsidieren die Kleinbauern nationale und internationale Händler und Investoren. Die daraus resultierende Landflucht kann jedoch nicht durch ein entsprechendes Arbeitsplatzangebot im monetären Bereich (verarbeitenden und Dienstleistungs-) Sektor aufgefangen werden.

So spielt beim Wettbewerb um die begehrten Arbeitsplätze höher Schulbildung eine besondere Rolle (Bosse 1981 b). Mit dem forcierten Ausbau des formalen Bildungswesens überstieg das Angebot bald die Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften beträchtlich. Für 1976 würde für Abiturienten eine Arbeitslosenquote von 50 % prognostiziert (Nestvogel 1978, S. 228-233), die Seither noch gestiegen sein dürfte. Für Schulabbrecher in den Oberschulen gibt es daher kaum Chancen auf einen Arbeitsplatz.

Die Sozialstruktur und Kultur des Graslandes in der Nord-West-Provinz Kameruns trägt im Gegensatz zu vielen anderen Regionen Kameruns noch Sehr deutlich traditionale Züge. Das Land, das Kleinfamilien bebauen, ist trotz der offiziellen Einführung des Rechts auf Privatbesitz an Grund und Boden formell noch kommunales Land, über das der Fon, der traditionale Herrscher, verfügt. Die traditionale Struktur ist Semi-feudal, d. h. der Fon bzw. Seine Unterhändler (Fais) teilen Land zur Nutzung zu. Die Bevölkerung eines Stammes ist dem Fon tributpflichtig in Form von unbezahlter Arbeit, von Erträgen und der Verfügung über Frauen. Das Erbrecht ist patrilinear, d. h. der männlichen Linie folgend, das Ehesystem ist polygam. Die Gesellschaft ist streng hierarchisch gegliedert, die Kleinfamilie ist zwar die produzierende Einheit, jedoch wird sie durch die Struktur der Großfamilie kontrolliert und ihren Chefs, durch ihre Zugehörigkeit zu Clans, sowie durch die Ämterhierarchie der Fais und des Fon.

Die Primarschulen auf dem Boden einer Ethnie und, soweit es die Macht des Fons erlaubt, auch die Oberschulen, sind in das semi-feudale Netzwerk von Fürsorge durch den

Fon und Tribut an Ihn einbezogen. Die Fons haben teilweise auch wichtige politische Funktionen im modernen System Kameruns inne — der Fon von Mankon, in dessen Gebiet ich arbeite — Ist Parlamentarier im nationalen Parlament und Vorsitzender der Partei im Bezirk. Sie kämpfen um gute Abschlüsse ihrer Schüler und Schülerinnen Im nationalen Wettbewerb, um qualifizierte Lehrer usw. Das mehrt *ihr Prestige*. Dazu paßt, daß die Primarschulen mehrere Tage im Schuljahr damit verbringen, dem Fon Tribut in Form von Brennholz, Gras zum Decken der Palastdächer und Frauengehöfte und in Form von kulturellen Darbietungen zu zollen.

4. Schulanfang Im St. Catherine's College

Zum Stammesgebiet der Ngemba, das sich den politischen Namen Mankon gegeben hat, gehört Bamenda. Die kirchlichen und staatlichen Oberschulen der Nordwestprovinz drängen *sich vor allem In und um* diese Stadt zusammen. Unter ihnen ragt das College, dessen Namen und Daten ich hier anonymisiert habe, und das nach englischer Kolonialtradition mitten im Grünen als eine Internatsschule gebaut wurde, durch eine Besonderheit heraus. Es ist nach Ausstattung und Qualifikation des Lehrpersonals privilegiert. Es ist eine der wenigen Eliteoberschulen des Landes, die von der Nationalregierung besonders gefördert, aber auch besonders kontrolliert wird. Die Auslese ist scharf, die Durchfallquoten sind dabei in Kamerun üblich, sie betragen 1979 über 45 %.

Ich habe das St. Catherine's College bereits im letzten Jahr kennengelernt, dort 14 Tage mit Erlaubnis des Direktors zugebracht, am Unterricht teilgenommen und mit einzelnen Schülern intensive Gespräche geführt. Ich habe dem Direktor schon von Deutschland aus geschrieben und ihn gebeten, dieses Jahr wieder seine Schule besuchen zu dürfen. Ich habe mich entschlossen, dieses Jahr nicht auf dem Campus zu wohnen. Der Schüler, mit dem Ich am intensivsten im College gearbeitet habe, hat inzwischen das Abitur gemacht und ist In sein Heimatdorf Mankon zurückgekehrt, wo auch ich *wohne und wo wir* täglich zusammen arbeiten können. Das möchte ich nicht missen, und deshalb will ich das Internat nur tageweise besuchen. Ich bin so unversehens den Lehrern nähergerückt, die täglich aus den umliegenden Dörfern angereist kommen. Das Schuljahr hat noch nicht begonnen. Ich bitte einen Lehrer am College, einen Mankon, der nur 10 Minuten von mir entfernt wohnt und einen alten, klapprigen Volkswagen hat, mich doch mitzunehmen, wenn die Schule wieder beginnt. Die verabredeten Tage werden von Ihm Immer wieder widerrufen. Es scheint, der Tag des Schulanfangs ist noch nicht festgesetzt, und der Lehrer wartet auf eine entsprechende Nachricht im örtlichen Rundfunk. Während ich Immer unruhiger werde (ich möchte doch wenigstens einige Tage während dieses Feldaufenthaltes im College Studien machen), bleibt der Lehrer ganz gelassen. Schließlich ist es eines Morgens doch so weit. In der Frühe fahren wir los. Die Straße, 20 km lang, ist voller Schlaglöcher. Irgendwann bleibt der VW stehen. Er will nicht mehr. Klapprige Autos von Kollegen fahren an uns vorüber. Wir werden beide nervös, ich, weil ich vor Beginn der Eröffnung des Schuljahrs meinen diesjährigen Antrittsbesuch beim Rektor machen möchte. Herrn A's Nervosität begreife ich nicht. Warum lehnt er das Angebot seiner Kollegen ab, uns mitzunehmen und den alten Wagen mittags zu versorgen, wenn er so in Eile ist? Zufällig begegnet uns ein Autoschlosserlehrling auf dem Rade und flickt geschickt den Vergaser innerhalb einer Stunde. Ich weiß nicht, ob wir zu spät kommen werden, Herr A. gibt mir jedesmal eine unbestimmte Antwort, wenn ich ihn nach dem Zeitpunkt der für heute angesetzten Eröffnungsfeier frage. Seine Gedanken sind offensichtlich mit etwas anderem beschäftigt als mit der offiziellen Eröffnung. Die Dormitorien, Verwaltungsgebäude *und* Klassenräume des College tauchen hinter Bäumen in der Ferne auf. Wir biegen von der staubigen Straße ab in den Feldweg, der auf den Campus führt. In der Nähe der Assembly Hall steigen wir hastig aus, der Campus ist schon leergefegt *bis auf einige*

Nachzügler. Herr A, jetzt sorgenvoll und bedrückt, er sähe schon, der Rektor sei nicht mehr in seinem Büro. Das sei sehr ärgerlich. Er haben noch einen Neffen, für den er unbedingt noch die Zulassung zum College (für dieses Schuljahr) erreichen möchte.

Als wir die Assembly Hall betreten, sind die Stuhlreihen auf der einen Seite der Halle mit uniformierten Schülerinnen und Schülern dichtgefüllt. Ihnen gegenüber sind vier Stuhlreihen für das Lehrerkollegium aufgebaut, sie sind noch zu zwei Dritteln leer. Der Rektor in der ersten Stuhlreihe blickt sich nervös nach jedem Neuankömmling um. Wir begrüßen ihn mit Kopfnicken und setzen uns in einer der Stuhlreihen. Die Veranstaltung hat noch immer nicht begonnen, obwohl sie, wie ich erfahre, vor etwa einer Dreiviertelstunde hätte beginnen sollen. Einige wenige Lehrer kommen noch später als wir. Schließlich beginnt der Rektor mit einer Ansprache und eröffnet das akademische Schuljahr 1981/82. Es folgen weitere Ansprachen, des Geschichtslehrers, der einen Vortrag über die Geschichte der Oberschule hält, des Krankenpflegers, der die kleine medizinische Hilfsstation auf dem Campus leitet, schließlich des „Masters of Discipline“, der die vielen im Schuljahr anfallenden Disziplinarstrafen verhängt und darüber wacht, daß sie auch ausgeübt werden. Das ermüdende Ritual, das nur ab und zu vom Lachen einiger oder vieler Schüler und Schülerinnen unterbrochen wird, dauert zweidreiviertel Stunden. Um 12 Uhr werden die meisten von ihnen entlassen. Sie haben den Campus in Ordnung zu bringen. Der Rektor behält diejenigen Schüler und Schülerinnen zu einer Sonderansprache zurück, die aufgrund ihrer schlechten Prüfungsnoten nicht hätten in die Oberprima versetzt werden dürfen, aber noch eine Chance erhalten sollen. Die Eröffnungsrede des Rektors hatte in einer großartigen Vision geendet: In einigen Jahren würden sie, die heute hier als Schüler säßen, neben ihm und den anderen Lehrern im Lehrerkollegium sitzen und eine neue Generation von Schülern unterrichten. Und wenn er, der Rektor, einmal krank werden sollte, dann würde er in die Stadt fahren und sich dort bei einem von ihnen, der nun Arzt geworden sei, behandeln lassen. Der Rektor hatte die Schüler gelobt und getadelt, sie gedemütigt und beleidigt, und ihnen wieder geschmeichelt. Die Schüler und Schülerinnen hatten gelacht, gehöhlt, protestiert, sich einfangen lassen. Hier nun sehe ich mich plötzlich in eine ganz andere Schule versetzt. Übrig geblieben ist ein Häufchen von etwa 60 depressiv blickenden, völlig verstummten Mädchen und Jungen, die die Reden des Rektors und der Vertreter der einzelnen Fächer über sich ergehen lassen, ohne sich auch nur ein einziges Mal zu rühren. Ein Klima der Hoffnungslosigkeit breitet sich aus. Ich verlasse bedrückt die Halle, treffe meinen Lehrer wieder und gehe eilig zum Rektor, um ihn zu begrüßen. Er hat wenig Zeit, ich habe das Gefühl, er ist böse auf mich. Er bittet mich, an einem anderen Tag wiederzukommen.

5. Die Schulfest vom 28. 9. 1981 — Verlaufs- und Textprotokoll¹⁾

Ansprache des Prinzipal

P: Meine lieben Studenten. Ich begrüße Euch zur Eröffnung des akademischen Jahres 1981/82 des St. Catharine's College. Ich möchte Euch gratulieren, daß Ihr in das College aufgenommen worden sein. Tausende haben sich beworben. Es waren ..., die sich um einen Platz hier beworben haben. Nur Ihr konntet aufgenommen werden, aufgrund Eurer Verdienste. Deshalb möchte ich Euch, auch im Namen des Lehrerkollegiums gratulieren. Ihr seid sehr privilegiert, in das College aufgenommen zu sein, von dem Ihr schon so viel gehört habt.

S: (lautes Lachen, besonders in der ersten Reihe bei den Schülern des ersten akademischen Jahres.)

P: Ich möchte Euch jetzt die Lehrer des Kollegiums vorstellen, die Euch unterrichten werden. Einige Lehrer sind nicht hier.

P: Zunächst den Stellvertretenden Direktor. Er ist heute nicht hier. (So geht das mit einer Reihe von abwesenden Lehrern weiter, bis er zu den anwesenden kommt.) Dies ist Herr X, einer der Masters of Discipline.

5: (lautes Lachen, von hinten kommend, von den „Oberprimanern“, d. h. von den Schülern der Abschlußklasse, Klasse 12)

P: Ich weiß nicht, was es bei meiner Anprache zu lachen gibt, ich habe das schon vorhin gleich am Anfang gemerkt.

Ihr wollt groß sein, aber Ihr seid noch nicht groß. Ihr glaubt, Ihr seid schon Herren (masters), aber die Herren sitzen hier (wendet sich zu, Lehrerkollegium) ^a).

Wir sind dazu da, um Euch groß zu machen. Einige wollen hier stören. Sie kommen von da hinten, von den Studenten des zweiten Jahres. Das ist nur zu Eurem Schaden. Wir wollen eigentlich dieses Schuljahr nett beginnen. Aber Ihr könnt es auch anders haben. (Er kommt jetzt auf die Aufgaben der Schüler zu sprechen, sie sollen das Prestige der Schule fördern.)

Wenn Ihr groß werden wollt, dann vergrößert den Namen des College. Das könnt Ihr tun durch ausgezeichnete akademische Leistungen, durch ausgezeichnetes moralisches Benehmen, durch höchste Leistungen im Sport. Wenn Ihr draußen im Lande auf das College angesprochen werdet, dann macht auf die großen Verdienste des College aufmerksam.

5: (lachen)

P: Das College ist die höchste und prestigeträchtigste Institution im ganzen anglophonen Teil von Kamerun.

5: (lachen)

P: Es gibt keine derartige Institution wie das College noch einmal. Beim Abitur des letzten Jahres hat das College glänzend abgeschnitten.

5: (lachen)

P: Denkt daran, am Ende des Schuljahres will die Bevölkerung von Bamenda uns sehen !

S: (lachen)

P:

Im letzten Jahre sind die Leistungen am College etwas gesunken. Aber sie sind immer noch die besten im Lande. Das College hat sich in den letzten Jahren einen Namen gemacht. Diesen Namen gilt es zu verteidigen. Das geht nur durch Fortschritte und Steigerung. Nicht so wie eine Schallplatte, die immer im Kreise läuft.

5: (lautes Lachen)

P: Ihr könnt den Namen des College durch Vorleistungen, durch gute Resultate verteidigen. So, wenn Ihr 10 Examenspapers schreibt')

S: (lautes Lachen)

P: (spricht über die Kooperation von Schülern und Lehrern ...) Wir sind nicht Eure Feinde. Die Lehrer hier wären nicht hier ohne Euch; Ihr wäret nicht hier ohne sie ... (spricht über die Kooperation der Schüler. Die älteren sollen den jüngeren helfen, sie aber nicht in die Irre führen.)

halb war ich so ärgerlich vorhin, als Ihr anfangt, diese erste Versammlung im Schuljahr zu stören. Ihr wart phantastisch. Jedesmal, wenn Ihr hinausgeschickt wurdet, um Gras zu schneiden.

S: (lautes Gelächter)

P: Ihr wißt, Grasschneiden ist nicht nur eine Strafe, es gehört auch zu den normalen Pflichten der Schüler, den Campus sauberzuhalten. (spricht über die mangelnde Hygiene, Verschmutzung der Waschräume und Toiletten, die Reinigungsarbeiter seien nicht dazu da, die Spuren des Durchfalls zu beseitigen, die ein Student irgendwo verstreut habe usw. In anderen Schulen wäre es die Aufgabe der Schüler selbst, Waschräume und Toiletten sauberzuhalten.) Die Toiletten sind in einem traurigen Zustand. Manche machen einfach daneben, andere stellen sich auf die Klosettschüsseln, anstatt sich draufzusetzen. Manche von Euch haben doch dieselben Toiletten zu Hause. Andere, die noch nie solche Toiletten gesehen haben - ...

S: (lachen):

P: (spricht über die Schuluniform, jeder hat zwei Paar Uniform zu haben, er kann sich nicht damit entschuldigen, seine Uniform wäre in der Wäsche und in anderem Zeug zum Unterricht kommen. Manche würden aber statt einem Paar Uniform lieber ein teures modisches Gewand kaufen.) Einer hat einen ganzen Koffer voll Schuhe mitgebracht, nur Schuhe.

S: (Gelächter)

P: (spricht darüber, wie die Studenten des geisteswissenschaftlichen Zweigs, die nachmittags keinen Unterricht haben, im Gegensatz zu den Studenten des naturwissenschaftlichen Zweigs ihre Zeit verbringen. Vorgesehen ist eigenes Studium, dafür stehen manche Klassenräume und die Bibliothek zur Verfügung.) Manche Schüler, anstatt sich in die Bibliothek oder in ihren Klassenraum zu setzen, verbringen ihre Zeit im Schlafsaal. Sie liegen auf den Betten, dann schlafen sie ein und das Buch fällt ihnen aufs Gesicht.

S: (lachen)

P: (spricht über das Studium der englischen Sprache; die Schüler sollen in diesen zwei Jahren kein Pidgin sprechen, sondern nur Englisch), aber stattdessen stehen dann drei oder vier unter einem Baum und diskutieren. Ist das diskutieren? Sie schwatzen und schwatzen in Pidgin.

S: (lachen)

P: Wenn sie dann einen Aufsatz zu schreiben haben, hat sich das Pidgin im unbewußten Teil ihres Gehirns festgesetzt, und plötzlich können sie Englisch und Pidgin nicht mehr auseinanderhalten und es fließt ihnen ein Pidginsatz in ihre Feder, sie können gar nichts dagegen tun. Es hat sich alles in ihrem Kopf vermischt.

S: (lachen)

P: (spricht über richtiges Verhalten der Schüler. Sie verhalten sich dann gut, wenn sie sich an die Regeln und Normen der Schule halten. Er bringt einen Vorfall aus dem letzten Jahr.) Im letzten Jahr kamen die Stipendien der Regierung nicht an. Ich war in Yaounde und hatte vorher die Stipendienanträge ausgefüllt, aber das Geld kam nicht. Was machten die Schüler? Sie machten einen Protestmarsch zum Provincial Delegate of Education in Bamenda. s)

P: Dann schrieben einige sogar einen anonymen Brief.

S: (lachen)

P: Sie schrieben in diesem Brief ohne Unterschrift: „Wir möchten die folgende Angelegenheit mit aller Dringlichkeit behandelt wissen.“

(Die Stimme des Principal ist sarkastisch.)

S: (lautes Lachen)

P: Diese Leute benehmen sich wie Diebe, wenn sie etwas heimlich tun, dann sind sie wie Kriminelle. Wir könnten sie entlassen haben, aber wir sind nicht gegen die Studenten. In dem Brief wurden dann Anschuldigungen gegen mich und die Lehrer vorgebracht, wir hätten das Geld erhalten und für uns verwendet. Mein Gehalt ist hoch genug.

S: (lachen)

P: Ich habe keine persönlichen Probleme mit Yaounde. Wenn ich nach Yaounde fahr, dann nur wegen der Schule. Mein monatlicher Scheck kommt immer regelmäßig an.

S: (lachen)

P: Manche glauben vielleicht, wenn ein Lehrer kein Auto hat, könne er sich keines leisten. Aber ich sage Euch, die Lehrer haben eine Prioritätenliste. Das Auto steht nicht auf Nummer 1. Ein Lehrer verdient hier monatlich mindestens 60.000 CFA. Die älteren verdienen bis zu 200.000 CFA. Da kann man sich wohl ein Auto leisten.°)

S: (lautes Gelächter)

P: Wir hätten diese Studenten von der Schule weisen können, aber wir möchten, daß sie ihr Examen machen. Manche haben vorzügliche Leistungen. Sie bekommen ein Universitätsstipendium der Regierung. Einer von diesen Studenten mußte hier gestern noch Gras schneiden, bevor er nach Großbritannien zum Studium ging.

S: (lachen)

P: (spricht über die Veränderungen des College, aber ehrgeizige Pläne der Regierung.)

Eines Tages werdet Ihr hier unterrichten. Wenn einige von uns ergraut noch ihren Dienst tun, werdet Ihr mit im Lehrerkollegium sitzen.

S: (lachen)

P: Eines Tages werden einige von Euch Ärzte sein und ich werde Euch konsultieren.

S: (lachen)

P: (zu den älteren Studenten gewandt über ihre Pflichten) Ihr werdet die neuen Schüler : tagsüber hier auf dem Campus treffen. Helft ihnen, aber nicht, indem Ihr sie schickt, Erdnüsse für Euch zu kaufen.

S: (lachen)

P: (beendet seine Rede mit einigen abschließenden Worten)

Es folgt der Vortrag eines Geschichtslehrers über die Geschichte des College, sehr gespreizt geschrieben. Die Schüler lassen den Vortrag über sich ergehen und reagieren einige Male mit freundlichem Gelächter. Danach trägt ein Vertreter der Krankenstation schüchtern und unbeholfen und leise, so daß er kaum verständlich ist, die Anweisungen für den Besuch der Krankenstation, die Abmeldung von der Schule etc. im Krankheitsfalle vor. Allgemeine Unruhe bereitet sich unter den Schülern aus. Als er davon spricht, daß auch die dienstuenden Ärzte und Helfer Schwächen haben, entsteht großes Gelächter.

Das bezieht sich auf seinen schwachen Vortrag, er soll aufhören. Danach die Ansprache des Masters of Discipline.

M: (spricht über Schulregeln und Bestrafung bei Verstößen) Die Klassenkoordinatoren haben dafür zu sorgen, daß die Anwesenheitslisten täglich ausgefüllt werden, sie haben sie dann einzusammeln und im Büro des Masters of Discipline abzugeben. Da werden sie dann weiter bearbeitet.

S: (lachen)

M: (spricht über das Strafsystem) Diejenigen, die Strafen abzusitzen haben, haben sich morgens im Büro zu melden, die naturwissenschaftlichen Studenten um 8, die geisteswissenschaftlichen um 7 Uhr. Wer mehr als 10 Minuten verspätet kommt, dessen Strafe verdoppelt sich. Ich habe einen unangenehmen Job. Wir haben uns das nicht ausgesucht. Einige vom Lehrerkollegium wurden dafür bestimmt. Und ich kann Euch versichern, wir werden unsere Arbeit wirkungsvoll tun.

S: (großes, lautes Gelächter)

M: (spricht über die Eintragungen ins Strafregister, das für jeden Studenten existiert und von dem Kopien den Eltern in Abständen zugeschickt werden)

Die wöchentlichen Strafen werden dann ins Register eingetragen, sie werden dabei in Stunden umgerechnet.

S: (lachen)

M: (zum Abschluß seiner Ansprache) Einige Bösewichter glauben hier, in der Schule über die Stränge schlagen zu können. Aber wie ich schon sagte, wir Masters of Discipline haben einen unangenehmen Job. Diese Studenten werden unsere ersten Kunden sein.

S: (lautes Gelächter)

Daran schließt sich noch eine kurze Ansprache des Principal an, in der er die Studenten auf das Schulfest hinweist. Danach Auflösung der Schulversammlung, Sonderansprache an die schlechten Schüler des letzten Jahres.

(Nachtrag zur Ansprache des Principal)

P: (nach den Worten über masters) Wollt Ihr das Schuljahr schon am Anfang verderben? Glaubte nicht, daß die Schulregeln gegen Euch gemacht sind. Wenn Ihr Euch hier nicht wie Herren aufspielen dürft, dann ist das zu Eurem Besten. Wir wissen, daß Ihr erst einmal hart arbeiten müßt, bis Ihr es zu etwas bringt. Wenn wir Euch verbieten, in die Bar zu gehen, dann nicht, weil wir Euch den Spaß verderben wollen. Wir haben nichts dagegen, wenn Ihr ein glückliches Leben habt. Aber wir wissen, wie es sonst mit Euch gehen wird. Abends sitzt Ihr dann da herum, trinkt und tanzt, anstatt hinter Euren Büchern zu sitzen. Dann ist das Schuljahr vorbei und Ihr habt Eure Zeit vergeudet. Ein großer Mann wird man nicht, indem man in der Bar trinkt und Zigaretten raucht (er mimt die Bewegung eines Gecken, der raucht und trinkt und dabei seinen Körper in eleganten Bewegungen zur Schau stellt.)

S: (einige Studenten lachen)

Sonderansprache an die schwachen Schüler, die das elfte Jahr knapp nicht bestanden haben.

S: (Etwa ... Schüler, stumm und depressiv während der ganzen Zeremonie, keine einzige Äußerung.)

P: Ich habe Euch zusammengerufen, weil wir Euch noch eine Chance geben wollen. Ihr habt nur 8,5 oder 9 Punkte (bei 10 Punkten ist die Prüfung bestanden, 20 Punkte sind das Maximum). Eigentlich müßt Ihr die Schule verlassen haben nach diesem ersten Jahr. Aber wir glauben, nachdem Ihr das o-level Examen (am Ende des ersten Zyklus der Sekundarschule, nach fünf Jahren Sekundarschule im Anschluß an sieben Volksschuljahre) bestanden habt, gibt es keinen Grund, warum Ihr nicht auch das A-Ievel Examen bestehen könnt. Es gibt nur einen Grund, warum Ihr ein so schlechtes Zwischenexamen gemacht habt, einen anderen Grund konnten wir im Kollegium nicht finden: Ihr wart faul Im letzten Jahr. Ihr habt in der Bar herumgesessen, Ihr habt auf dem Campus mit anderen Schülern geschwätzt, anstatt zu arbeiten.

Wir glauben nicht, daß Ihr dumm seid. Schließlich habt Ihr das O-level bestanden. Redet Euch nicht ein, Ihr wärt dumm. Aber lernt Euch selbst kennen. Finde jeder für sich heraus, wo er die Fehler gemacht hat im letzten Jahr. Setzt Euch hin und arbeitet. Wir geben Euch eine Probezeit, das erste Halbjahr. Ihr könnt das schaffen. Ihr könnt im Examen im Juni 10 oder 12 Punkte bekommen. Andere haben das geschafft, warum Ihr nicht? Einige im letzten Jahr, die waren in derselben Situation wie Ihr. Die haben sich hingesetzt und gebüffelt. Ich glaube, zwei oder drei haben es geschafft (beugt sich nach hinten zum Kollegium und läßt sich die Zahlen geben). Ja, drei haben es geschafft. So, im nächsten Juni werden wir eine zweite Liste wie diese mit Euren Namen haben und wir möchten da die Punkte vergleichen.

Ich bitte jetzt die heads der einzelnen Departments, Euch im einzelnen zu sagen, warum Ihr Schwierigkeiten hattet und Euch Ratschläge zu geben.

Die heads werden aufgerufen, Physik, Mathematik, Englisch usw. Der Principal verweist darauf, daß die Lehrer die Schüler durchbringen wollen, daß man niemanden durchfallen lassen wolle, daß Schüler und Lehrer sich zusammentun müssen. Sie halten alle kurze Ansprachen, halten sich an das Muster des Principal: der Grund ist Faulheit. Daneben noch spezifische Schwächen: Verschieben der Hausarbeit auf den nächsten Tag oder noch später, so daß das in der Lektion Gelernte schon vergessen ist und die Aufgaben nicht gelöst werden können, Auswendiglernen in Geschichte, statt Nachlesen im Reader, Erwartung, daß in den Tests dieselben Fragen gestellt werden, die im Unterricht behandelt wurden usw.

Ratioalisierung der schwachen Ergebnisse: Faulheit. Leistung besteht zu 10 % aus Intelligenz, zu 90 % aus Arbeit. Der Principal schaltet sich noch einmal dazwischen: Die Intelligenzquotienten wären nicht gleich. Was einer in einer Stunde schaffe, schaffe ein anderer in zwei oder vier Stunden. Wenn er wirklich die Resultate wie der erste erreichen wolle, könne er das, müste dann eben die zwei oder vier Stunden dafür opfern.

Die Ratschläge der Lehrer sind allgemein: mehr arbeiten, und speziell: Hausaufgaben sofort machen, auf dem Campus nur Englisch und kein Pidgin reden, Bücher lesen usw.

Nur ein einziges Maß wird auf Mangel auf selten der Schule hingewiesen: der Lehrer für allg. Englisch: *ein* Lehrer komme auf 70 Schüler, da sei das Unterrichten schwierig.

Abschließend werden die Schüler vom Pricipal aufgefordert, selber Gründe für die schlechten Examensnoten zu nennen. Der master of discipline ergänzt: Fehler können auch auf seiten der Lehrer liegen. Man könne sie hier jetzt frei nennen. Natürlich wagt kein Schüler, etwas zu äußern. Der Principal: Also, wenn es keine anderen Gründe gibt, dann ist ja alles klar, Ihr müßt hart arbeiten. Verabschiedet die Schüler, weist sie noch einmal darauf hin, daß Kooperation mit den Lehrern notwendig ist.

6. Erstinterpretation

1. Bei der Schulfeier handelt es sich zweifellos um ein Ritual. Die sozialisatorische Funktion des Rituals hängt weniger an den verwendeten sprachlichen Formulierungen als an dem Sinn und Inhalt des Lebensdramas, das im Ritual inszeniert wird. Das Setting und der Verlauf des Rituals, die Handlungen der Akteure, die sinnlich wahrnehmbaren Attribute wie Raum, Sitzordnung, Reihenfolge der Aktionen und Akteure, Kleidung, — all dies wird von den Beteiligten sinnlich wahrgenommen; der Sinn des Rituals wird sinnlich erlebt. Das gilt auch für den Beobachter-Forscher. Die wechselnden emotionalen Reaktionen des Forschers führen — vor aller später folgenden Interpretation einzelner Handlungs- und Redesequenzen — zu einem Gesamteindruck. Die Aufspaltung des Rituals in eine euphorisch endende Selbstdarstellung der Akademikergemeinschaft und in das Scherbengericht über die Verlorenen führt mir die Hauptfunktion der Schulfeier vor Augen: In der Gestalt dieser Schüler und Schülerinnen ist für alle mit Händen greifbar, daß der Traum von der erfolgreichen Akademikerkarriere eine realitätsverzerrende Illusion, eine gegen allen Anschein aufrechterhaltene Ideologie ist. Das Ritual dient dazu, diese Illusion kollektiv aufrechtzuerhalten, eine Realitätsprüfung auszuschließen.

2. Ich verstehe, daß der Rektor in seiner Rede in eine Krise gerät. Er will sich als erfolgreichen Professionellen darstellen, die Schüler aber zweifeln an seiner Größe und an der Größe des St. Catherine's College. Es gelingt dem Rektor zwar, in einer kollektiven narzißtischen Größenphantasie sich, die Lehrer und die Schülerschaft der Vision der zukünftigen Akademikergemeinschaft aus dieser Krise herauszuarbeiten; wieder interpretiere ich von einem Gesamteindruck her. Ich habe den Eindruck, daß das Lachen der Schüler sich während der Rektoratsrede veränderte. Anfangs ist es höhnisch, zweifelnd, sarkastisch und richtet sich gegen den Rektor, wenn er die Großartigkeit der Eliteschule und die phantastischen Leistungen der Schüler rühmt. Nachdem der Rektor zum Angriff auf die Schüler vorgegangen ist, sie gedemütigt und beleidigt hat und danach beginnt, an der Vision der erfolgreichen Akademikergemeinschaft zu arbeiten, schlägt das Lachen allmählich in eine neue Qualität um. Es bekommt applaudierenden Charakter. Es geht auf Kosten von Schülern und Schülerinnen, die nicht mehr im Saal anwesend scheinen. Faule, Eitle, Schürzenjäger, jüngere Schüler, Ausbeutende usw. Ich kann aber noch nicht verstehen, wieso die Schüler von ihren anfänglichen Zweifeln abrücken, worin diese begründet liegen und wie der Rektor es schafft, die Schüler und Schülerinnen „allmählich auf seine Seite zu ziehen“

3. Ich hatte bei der teilnehmenden Beobachtung meine freischwebende Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Weise eingeschränkt: Ich wollte alle Situationen möglichst wortgetreu notieren, in denen die Schüler lachten. Ich verstehe das Lachen der Schüler und Schülerinnen als eine spontane kollektive psychische Reaktion auf eine im Moment szenisch erlebte Situation, in der die Unvereinbarkeit der traditionellen und der schulischen „Professionskultur“ erlebt wird und zu Verlustangst oder Aggression führt, die mit Hilfe einer psychischen Abkürzungsformel (Freud) gehandhabt werden müssen (vgl. Bosse 1981 b). Bei dem Versuch der Interpretation der Schulfeier bin ich allerdings über das Material enttäuscht. Die Lachszenen scheinen nichts herzugeben; ich kann ihnen nicht abspüren, was die Schüler wirklich bewegt. Erst aus dem heutigen Abstand einer erneuerten Interpretation kann ich verstehen, daß die besagte Hypothese mich verführt hat, die Austragung des Kulturkonflikts in den Äußerungen der Schüler zu sehen, statt in den Äußerungen des Rektors und, präziser, in der Bewegung des Rituals, für das die widersprüchlichen Äußerungen des Rektors nur ein Hinweis sind.

7. Zweitinterpretation

Ich greife aus der Rede des Rektors zwei Sequenzen heraus, auf die ich meine Interpretation vor allem stützen werde: den Eröffnungsteil und den Schlußteil.

7.1 Eröffnungsteil. Interpretation auf der phänomenologischen Ebene (manifesten Sinn des Textes)

Im Eröffnungsteil dieser Rede gibt es einen merkwürdigen Bruch. Zu Anfang begrüßt und beglückwünscht der Rektor die Schüler und Schülerinnen. Er gratuliert ihnen, daß sie unter Tausenden von Bewerbern — aufgrund ihrer Leistungen — in das College aufgenommen wurden. Er stellt dann sein Lehrerkollegium vor, es wird offensichtlich, daß einige Lehrer fehlen. Das Lachen *der* Schüler an *verschiedenen Stellen*, das *der* Rektor für einige Minuten hingenommen hat, nimmt er schließlich zum Anlaß, die Schüler anzufahren und sie in ihre Schranken zu verweisen. Dabei scheint es, als säße eine neue Klientenschaft vor Ihm. Am Anfang bestand sie aus großen und großartigen Leuten, am Ende dieser Szene aus kleinen und abhängigen. Am Anfang war die Klientenschaft „phantastisch“ aufgrund der großartigen Leistungen der einzelnen. Am Ende der Szene sind die Klienten klein, und nur die wirklichen Herren, die Lehrer, können ihnen zur Größe verhelfen.

Das **emotionale Klima** ist durch Widersprüche gekennzeichnet. Die Schüler und Schülerinnen sind gespannt auf das Neue, das kommen wird. Gleichzeitig sind sie müde und ärgerlich vom langen Warten. Der Principal preist anfangs die Leistungen der Schüler und der Schülerinnen, dann ändert sich sein Verhalten völlig: aggressiv, distanzierend und demütigend tritt er den Schülern gegenüber. Der Rektor preist das College als die berühmte Bildungsstätte; aber gleichzeitig ist er nervös und ärgerlich, weil einige Lehrer nicht erschienen sind und heute auch nicht mehr kommen werden. Der Rektor gibt die abwesenden Lehrer der Lächerlichkeit preis, dann schlägt er den Schülern die Lehrer wieder aggressiv als Vorbild um die Ohren. Die Schüler hören still zu, als der Rektor sie preist, ihre Verdienste lobt. Seine Lobhuldelei der großen Bildungsanstalt quittieren sie aber mit Lachen, ebenso die Abwesenheit einiger Lehrer.

Das Schuljahr beginnt also mit einer Krisensituation. Viele Lehrer sind nicht da, die Versammlung beginnt unpünktlich. Wir könnten sagen: Anstatt die Realität beim Namen zu nennen, sich für den verspäteten Anfang zu entschuldigen und seine Mißbilligung gegenüber den Lehrern auszusprechen, oder aber ihr Fernbleiben mit vernünftigen Gründen zu rechtfertigen, flüchtet sich der Rektor in das übertriebene Preisen der Schüler und der Schule. Das hilft ihm aber nichts. Die Schüler quittieren das Chaos mit Gelächter. Hilft dem Rektor die Abwertung der Schüler, seine Autorität zu behalten oder wieder herzustellen? Der Rektor ist ein Professioneller mit drei Funktionen: Pädagoge, Beamter und Arbeitnehmer. Seine Position als Beamter, nämlich Organisator der Schule und Vertreter des Staates in der Schule, ist bedroht durch den chaotischen Anfang. Wie kann eine so undisziplinierte Lehrerschaft an einem so berühmten College unterrichten? Wie weit ist es dann überhaupt mit dem Ruhm des College, von dem der Rektor anfangs so lauthals redet? Der folgende Angriff auf die Schüler hilft dem Beamten jedoch nicht, seine angeschlagene Autorität als Chef dieser Institution wieder herzustellen: Denn nicht die Schüler als Subjekte der Anstalt Schule haben es an Disziplin mangeln lassen, sondern die vom Staat an die Schule entsandten Experten.

Der Rektor ist auch Pädagoge. Die Schüler verderben ihm das pädagogische Konzept der Rede. Er wollte als guter Pädagoge ein Klima der Begeisterung, der Motivation, des Lobes, der gemeinsamen Vorhaben, des gemeinsamen Stolzes aufbauen. Die Schüler aber zeigen mit dem Finger auf die Blößen der Pädagogen. Allerdings, die plötzlich einsetzende aggressive *Wende*, die Demütigung der Schüler rettet nicht das pädagogische Konzept des Rektors, sondern verdirbt es endgültig. Der Rektor zeigt sich eher als miserabler Pädagoge, der einen Moment die Schüler lobt, im nächsten tadelt usw.

Rektor und Schüler sind beide „Arbeitnehmer“. Aber in dieser Eigenschaft haben sich beide nichts vorzuwerfen, schließlich waren beide pünktlich. Der Arbeit, dem Dienst fern-

geblieben sind schließlich nur einige Lehrer, die vielleicht in der Dienstzeit einer Freizeitbeschäftigung nachgehen. Auch in dieser Hinsicht ist die Wende in der Rede des Rektors unlogisch: Sie ist nicht geeignet, die Autorität des Rektors als Arbeitnehmer, Pädagoge und Beamter zu festigen.

7.2 Eröffnungsteil — Interpretation auf der Latenzebene

Mit Hilfe dieser Brüche im Verhalten leitet der Rektor eine Wende im Ritual ein. Die überraschende, verächtlich und demütigend klingende Redewendung, die Schüler seien doch nicht groß, sondern kleine Anfänger, und die Herren säßen „hier“, ihnen gegenüber, nämlich im Lehrerkollegium, hat ja noch eine zweite Lesart, sie leitet ein neues kollektives Bild ein: Indem die „Masters“ als die Mächtigen, Weisen und Guten erscheinen, die die Unmündigen füttern und fordern, damit sie groß werden. Nur in dem Referenzsystem „Akademikergemeinschaft“ hat es etwas Kränkendes, wenn die Schüler und Schülerinnen zu Kleinen und Unmündigen gemacht werden. Die Macht der Mächtigen wird als eine fördernde eingeführt. Die großen Lehrer sind den kleinen Schülern zugewendet, sie werden diese auch groß machen.

Es fällt auf, daß die Schüler vor und nach dieser Szene viel lachen, aber in dieser Szene nicht. Die vorausgehenden Lachszene drücken, darauf habe ich schon hingewiesen, Kritik am Rektor aus, die später folgenden ein Einverständnis mit ihm.

An die aggressive Formel „Ihr glaubt, ihr seid schon Herren, aber die Herren sitzen hier“ folgt ein Satz, dessen Inhalt etwas Beruhigendes, fast Freundliches hat. Weshalb sollen die Schüler beruhigt werden? Die Antwort darauf liegt in dem vorausgehenden Satz des Rektors: „Ihr wollt groß sein, aber ihr seid noch nicht groß.“ Mit diesem Satz nimmt der Rektor verschlüsselt seine euphemistische Einschätzung der Schüler am Anfang der Rede zurück, sie seien aufgrund ihrer großartigen Verdienste und Leistungen zur Eliteschule befähigt. Alle Schüler und Lehrer, der Rektor, ja jeder Verständige in einer Kameruner Ethnie weiß, daß dies nicht der Fall ist, sondern daß in vielen Fällen Schüler nicht aufgrund oder allein aufgrund individueller Leistungen, sondern aufgrund von Verwandtschaftsbeziehungen ins College aufgenommen wurden. Der Lehrer A., mit dem ich heute zum College fuhr, bildet da keine Ausnahme. Er versucht ganz selbstverständlich, dort nach Beginn des Schuljahres seinen Neffen in die Eliteschule hineinzuschmuggeln, er verbirgt es auch keinesfalls vor mir, er hat keine Schuldgefühle, er tut nur etwas ganz Selbstverständliches. Diese Praxis, zu der ich noch eine ganze Reihe von Belegen anführen kann, hat in der Kameruner Gesellschaft nichts Beunruhigendes, das Wissen darum, besonders bei Schülern, die aufgrund solcher verwandtschaftlicher Beziehungen im College zugelassen wurden, wird aber in dem Moment beunruhigend, wo die moderne Ideologie des individuellen Aufstiegs aufgrund individueller Leistung rituell inszeniert wird und praktische Folgen für das begonnenen Schuljahr zu haben droht. Über die hinter dem Lachen der Schüler stehenden möglichen Befürchtungen kann eine Institutionsanalyse ohne Intervention nichts Bestimmtes herausbringen. Aber die beruhigende Versicherung des Rektors, daß die Mächtigen für die Kleinen sorgen und sie fördern werden, ergibt einen Sinn, wenn ihre soziale, d. h. in der Akademikerschaft nicht mehr zugelassene Bedeutung ist: Wir, Rektor und Lehrer behandeln euch, wie ein Fon, ein Fai, ein Clanältester oder Chef der Großfamilie seine „Kinder“ behandelt. Wir fördern euch, nicht, weil ihr leistungsstark seid, sondern gerade weil ihr schwach seid.

Das Schulritual wird also auf doppelter Bühne inszeniert, mit wechselnden Kulissen.

7.3 Der Schlußteil der Rektoratsrede — Interpretation des manifesten Textsinns

Im Schlußteil der Rede taucht wieder eine sprachliche Merkwürdigkeit auf, in der die Logik des Diskurses verlassen wird und in der jäh und unvermittelt Worte von einer vom

emotionalen Klima dieses Schlußteils der Rede abweichenden emotionalen Qualität verwendet werden.

Der Rektor spricht über das Thema des guten Schülers. Ein guter Schüler sei derjenige, der sich an die Normen der Schule anpasse. Dazu bringt er ein Beispiel. Im letzten Jahr seien die Regierungsstipendien für die Schüler nicht eingetroffen. Daraufhin hätten die Schüler einen Protestmarsch zum Beauftragten des Erziehungsministers in Bamenda gemacht. Außerdem hätten sie einen anonymen Brief geschrieben, in dem sie unterstellten, der Rektor und die Lehrer hätten die Stipendien, die in der Schule angekommen seien, für sich verbraucht. Der Rektor beschuldigt die Kläger. Sie seien Kriminelle und sie seien Diebe, weil sie heimlich etwas unternommen hätten. Sie hätten verdient, aus der Schule ausgeschlossen zu werden. Der Rektor möchte jedoch, daß sie ihr Examen machen. Außerdem rechtfertigt der Rektor sich. Weder er noch seine Kollegen hätten die Stipendien für sich verbraucht, auch wäre er nicht in die Hauptstadt Yaounde gefahren, um seinem Gehalt nachzulaufen. Er habe „keine persönlichen Probleme“ mit Yaounde, er sei vielmehr nach Yaounde gefahren, um sich für die Schüler einzusetzen, damit sie ihr Stipendium erhalten.

In dieser Szene erscheinen drei sprachliche Äußerungen zunächst unverständlich: Die Schüler sind Verbrecher; sie sind Diebe — sie haben also etwas gestohlen; daß beantragte und von der Regierung gewährte Stipendien nicht ausgezahlt werden, ebenso wie die Gehälter der Beamten, ist ein „persönliches Problem“.

Nehmen wir die Schule als das herrschende Referenzsystem für Normen richtigen sozialen Verhaltens, dann erscheint uns, daß die Schüler zugleich etwas Richtiges getan haben, aber dabei ihre Kompetenzen überschritten haben. Die Regierung hat hier eindeutig versagt, indem sie die Studenten, denen Stipendien zustanden, und auf die sie dringend angewiesen sind, nicht ausbezahlt hat. Ihr Protestmarsch zum Beauftragten der Regierung ist ein Akt der Selbsthilfe in einer Notsituation. Man hätte dafür sogar die Unterstützung der Schulleitung erwarten können. In der Schule werden die Schüler zur Unabhängigkeit erzogen — warum sollen sie dann in der Frage der Stipendien nicht ihr Schicksal selbst in die Hand nehmen? Außerdem haben sie das in ihrer Freizeit getan, sie haben nicht geschwänzt, nicht gegen die Schuldisziplin verstoßen. Der Rektor ist ein junger, tüchtiger, etwas ängstlicher Beamter, von dem ich den Eindruck habe, daß er immer nach Yaounde schießt, seine Karriere nicht gefährden möchte, gleichzeitig aber mit vollem Herzen Pädagoge und Ministrator ist. Er ist der Typ des jungen Kameruner Intellektuellen, der eine solide Ausbildung hat, dem aber sog. Spitzenausbildungen im Ausland fehlen, um seine Position als Professioneller endgültig zu sichern. Wir erwarten von ihm in dieser Situation, daß er sich bei seiner Kritik an den Schülern an den drei Referenzsystemen orientiert, die das Verhalten der Schulgemeinschaft vorschreiben. Als Pädagoge hätte er etwa sagen können: Wir sind eine Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden, aufeinander angewiesen. Ohne uns könntet ihr Schüler nichts machen; warum habt ihr uns nicht einbezogen und habt stattdessen einen Alleingang unternommen, der mußte doch ins Wasser fallen. Von ihm als Beamten erwarten wir etwa folgende Reaktion: Ihr habt eure Kompetenzen überschritten. Zwar habt ihr das Stipendium beantragt und ich habe die Anträge weitergeleitet. Aber über die Abwicklung der Auszahlung habt ihr nicht zu verfügen. Das ist meine Angelegenheit als Leiter der Schule und als Vertreter des Staates, das fällt in meine Kompetenz. Als Arbeitnehmer könnte er etwa so reagieren: Ich habe sogar auch meine Freizeit geopfert, meine Ferien, um mich in Yaounde für eure Stipendien einzusetzen. Tut ihr nur hier eure Arbeit, dann tun wir die unsre. Das „Verbrechen“ besteht aber nun gar nicht in einem Verstoß gegen die sozialen Normen dieser drei Referenzsysteme. Das Verbrechen bleibt zunächst ungenannt, unaussprechbar.

Die Schüler haben einen anonymen Brief geschrieben. Wir erwarten, daß der Rektor die Schüler feige nennt. Stattdessen aber nennt er sie aber Diebe. Sie haben ihm etwas gestohlen. Auch hier bleibt ungesagt, nach welchem Referenzsystem sich der Rektor bei den Handlungen der Schüler beraubt fühlen muß; aber nur in einem anderen, außerschulischen Referenzsystem sozialen Verhaltens ergibt diese Aussage irgendeinen Sinn.

Der Schlüssel zum Verständnis dieser Szene scheint mir in der dritten merkwürdigen Formel zu liegen; Daß man ein zustehendes Gehalt oder Stipendium auch wirklich erhält, ist ein „persönliches Problem“, um das man sich auch persönlich kümmern muß. Wir verstehen, daß das Stipendium und das Gehalt insofern eine persönliche Angelegenheit sind, als von ihrer Auszahlung das individuelle Überleben, die Möglichkeit einer angemessenen individuellen Lebensführung abhängt. Wir erwarten jedoch, daß der Rektor das Recht auf die Auszahlung von Gehalt und Stipendium anspricht, daß er das im Bildungssystem der modernen Gesellschaft zur Anwendung kommende Referenzsystem der „Arbeitnehmerschaft“ heranzieht, um das Verhalten der Regierung und auch der Schüler zu kritisieren und Lösungsvorschläge anzubieten. Nach den Worten des Rektors jedoch handelt es sich hier um eine ganz persönliche Angelegenheit zwischen ihm und Yaounde. Nach dem manifesten Textsinn steht Yaounde für die Regierung, für das Erziehungsministerium, das Gehälter und Stipendien auszahlen muß. Dort geht es um administrative Entscheidungen und um das Einklagen von Erlassen. Der Text bringt den Leser jedoch zu einer zweiten Lesart. In Yaounde werden persönliche Probleme besprochen. Yaounde wird zu einer Person. Es wird zu einer Autorität, von der die Lösung persönlicher Lebensprobleme erwartet wird. Yaounde wird zum großen „Chef“ oder „Chieff“, d. h. dem großen „Häuptling“ oder „Fon“.

Mit dieser zunächst versuchsweisen Annahme eines zweiten, wirksamen Referenzsystems können wir das vom Rektor in der Rede von ihm selbst angebotene Verhaltensmuster verstehen. In der traditionellen kameruner Gesellschaft gibt es keine vertraglich abgesicherten und juristisch einklagbaren Rechte auf Versorgungsleistungen. In der semi-feudalen Gesellschaft des kameruner Graslandes sind der Fon und die Fais Autoritäten, die Ressourcen den von ihnen Abhängigen zuteilen.

Solche Zuteilungen können bei sozial unangemessenem Verhalten widerrufen werden.

Nach dieser Interpretation handelt es sich um das Auftreten eines latenten Textsinnes, der sozial nicht mehr zugelassen, der obsolet geworden ist, aber gleichzeitig in der individuellen Inszenierung in der Schulfeyer noch wirksam wird.

Allerdings scheint noch der Erklärung bedürftig, warum Rektor und Schüler hier mit zweierlei Maß gemessen werden. Haben nicht die Schüler etwas getan, was der Rektor jederzeit tun würde, nämlich sich „persönlich“ an die Autorität in Yaounde zu wenden? Wo liegt denn hier das Verbrechen? Und warum sieht sich der Rektor dadurch bestohlen? Diese Frage möchte ich in meinem dritten Interpretationsschritt beantworten, indem ich die bisherigen Interpretationen mit weiterem **ethnologischen** und **soziologischen** Material konfrontiere.

8. Adoleszenz und Schule in einer Übergangsgesellschaft — Thesen

8.1 Die ökonomische und soziale Abhängigkeit des Jugendlichen von seiner Bezugsgruppe

In der traditionellen, semi-feudalen Gesellschaft des Graslandes Kameruns bleibt die ökonomische und soziale Abhängigkeit des Individuums von seinen Bezugsgruppen ein Leben lang bestehen. Es handelt sich hier um eine hierarchisch gestaffelte Reihe ver-

schiedener Bezugsgruppen — die Großfamilie mit der Autorität des Familienchefs; der Clan mit der Autorität des Clanältesten; das Village quarter mit der Autorität des Quarter head (Der Fai); schließlich des Stammesverbandes mit der Autorität des Fon. Die Jugend ist nicht eine Phase, in der sich ein Individuum seinen ökonomischen und sozialen Platz in der Gesellschaft sucht, sondern die Zeit; in der die Ethnie dem Individuum seinen endgültigen Platz zuweise — durch Vermittlung von Ehepartnern, durch Initiation in Männer- oder Frauenbünde, durch Berufung in politische Funktionen usw. Dieses System der Abhängigkeit des Jugendlichen von den Bezugsgruppen und der Verpflichtungen dieser verwandtschaftlichen und ethnischen Gruppen zu Leistungen an den Jugendlichen hat sich trotz der Einführung des kapitalistischen Beschäftigungs- und Bildungssystems erhalten. Es reicht bis tief in die Schule hinein. Es behauptet sich selbstverständlich neben dem modernen formalen System von Zugang und erfolgreichen Abgang von Bildungsinstitutionen aufgrund nachgeprüfter individueller Leistungen. Diese Fakten sind sowohl der Wissenschaft wie auch dem gesunden Menschenverstand eines Kameruner Intellektuellen oder Politikers bekannt. Zu verstehen bleibt jedoch, wie sich diese widersprüchliche objektive Lage auf das Bewußtsein der Schulgemeinde, auf die Identität der jungen und erwachsenen Akademiker auswirkt und auf welche Weise die Schule es schafft, die auseinanderklaffenden Identitätsangebote zu integrieren.

Die Schule ist in einer schwierigen Situation. Sie muß auf der einen Seite mit allem Aufwand — und das Ritual der Schulfeier ist dafür nur ein Beispiel — sicherstellen, daß die kollektive Illusion erhalten bleibt, die Schule sei der Ort, an dem ein Jugendlicher das Recht hat, aufgrund vorhergehender individueller Qualifikationen weitere Fähigkeiten zu erlernen, die ihm das Recht geben, eine soziale Prestigeposition zu erwerben und ihm auch entsprechende Chancen für eine solche Karriere geben. Könnte die Schule an dieser Illusion nicht festhalten, müßte das komplizierte System, das allen täglich harte Arbeit und Selbstdisziplin aberlangt, nicht mehr funktionieren. Die kollektive Illusion muß auch deshalb aufrechterhalten werden, damit die entmutigende Realität, daß 50 % der Schüler den Abschluß nicht schaffen und von den 50 % Erfolgreichen wiederum die Hälfte keine Arbeit finden wird, dem Bewußtsein ferngehalten werden kann. Auf der anderen Seite darf die Schule den realen Mechanismus, mit dessen Hilfe Bildungschancen und Berufschancen in Kamerun immer noch weitgehend zuerteilt werden, nämlich den der Versorgung der Angehörigen der eigenen Ethnie mit Karrieren, nicht außer Kraft setzen. In der Schule jedoch, deren institutionelle Struktur, deren Unterrichtsstruktur, deren Curriculum und Pädagogik nach dem Referenzsystem der „Akademikergemeinschaft“ entwickelt sind, das aus den westlichen Industriegesellschaften ohne weitreichende Änderungen übernommen wurde, ist dieses ethnische Referenzsystem jedoch obsolet geworden, es darf im Bewußtsein der Akademikergemeinschaft nicht mehr zugelassen werden. Es muß „ethnisch unbewußt“ gemacht werden (Devereux).

In dem Ritual der Schulfeier haben wir einen Mechanismus gefunden, mit dessen Hilfe wir verstehen können, wie die Schule die beiden miteinander konkurrierenden Identitätsangebote an die Jugendlichen integriert. Auf der manifesten Ebene des Rituals inszeniert sie eine erfolgreiche Akademikergemeinschaft, die in einer euphorischen Vision in die Zukunft verlängert wird, in der alle Qualifikationen und Arbeit haben werden. Die bedrohende, existenzbedrohende Brüchigkeit dieser kollektiven Ideologie wird dadurch entschärft, daß gleichzeitig auf der latenten Ebene des Rituals eine traditionale ethnische Gemeinschaft inszeniert wird, in der der Jugendliche beruhigt erwarten darf, daß mächtige Förderer seiner Ethnie den Jugendlichen auch weiter versorgen werden, daß die Schule diese Erwartungen nicht durchkreuzt, sondern im Gegenteil in diesem Spiel mitspielt.

8.2 In der semi-feudalen Gesellschaft Kameruns ist der Jugendliche nicht nur durch ein Netz von Abhängigkeit und Unterordnungen eingespannt. Es wird auch soziales Verhal-

ten unter Strafe gestellt, das in den Industriegesellschaften als ein Ausdruck von Autonomie, von individueller Motivation und individueller Leistungsfähigkeit verstanden und prämiert wird. So wird etwa in der traditionellen Ordnung im Kameruner Grasland „kriminelles Verhalten“, für das neben der Todesstrafe die höchstmögliche Strafe im Entzug des vom Fon zur Verfügung gestellten Farmlandes besteht, folgendermaßen bestimmt (Bergmann 1980, S. 25): Zauberei; Arbeit auf dem Feld am traditionellen Feiertag; Ehebruch mit einer Frau des Häuptlings oder des Fons; Versuche, Land, das nur zur Nutzung freigegeben wurde, an Außenstehende zu verkaufen; Grenzstreitigkeiten, die Bauern auf eigene Faust austragen wollen, anstatt zum Fai oder Fon zu gehen; generell: schlechtes Verhalten in der Gemeinde, das auch als Starrköpfigkeit und Dickköpfigkeit beschrieben wird; schließlich Streitsucht und die Weigerung, sich unterzuordnen. Faßt man diese Vergehen zusammen, so handelt es sich ausschließlich um Verstöße gegen Autorität. Dabei besteht der Verstoß darin, Eigeninitiative zu entwickeln (wie etwa bei der Regelung von Grenzstreitigkeiten), eine eigene Meinung zu haben und durchsetzen zu wollen („Dickköpfigkeit“, „Starrköpfigkeit“, Insubordination und „Streitsucht“).

Nach dem Selbstverständnis der modernen Schule werden autonome Ich-Leistungen und entsprechendes selbständiges soziales Verhalten gefördert. Sie werden zu Lernzielen des pädagogischen Prozesses. An dieses Selbstverständnis knüpft der Anfang der Schulfeier ja auch an, wenn die hervorragenden Leistungen der Schüler und Schülerinnen gewürdigt werden. Freilich geraten gerade diese Lernziele in Konflikt mit dem latenten Katalog von Lernzielen, die in der Schulfeier eingeführt wurden. Jetzt erst können wir vollständig verstehen, warum die Schüler, die die Stipendienfrage selbst in die Hand genommen und dabei den Rektor übergangen haben, Kriminelle, Diebe sind. Sie haben über Dinge, die ihnen von der Autorität zuerteilt werden, selbständig entscheiden wollen, wie die Bauern, die über das ihnen vom Fon zur Nutzung zuerteilte Land selbständig verfügen wollen. Indem sie autonom handelten, haben sie ein Verbrechen begangen. Außerdem haben sie den Rektor übergangen, den Mittelsmann zur großen Autorität in Yaounde. Ehe sie zum „Fon“ gingen, hätten sie sich an den Chef der Großfamilie oder dem Fai wenden müssen. Jetzt verstehen wir auch, warum der Rektor sich bestohlen fühlt. Die Schüler haben ihm seine Autorität, sein Prestige weggenommen, das er als eine Autorität hat, die Zugang zur höchsten Autorität besitzt. In der traditionellen Gesellschaft des Graslandes hat der einfache Untertan in Klagefällen keinen direkten Zugang zum Fon. Solche Angelegenheiten werden über den Kwifon, den Rat erledigt bzw. durch untergeordnete Räte und Versammlungen. Nur Prestigeträger auf einer höheren Stufe der gesellschaftlichen Hierarchie haben direkten Zugang zum Fon.

Die Schule integriert rituell zwei sich gegenseitig ausschließende Identitätswürfe. Dabei bleibt offen, welche sozialpsychologischen Folgen dies für die Jugendlichen hat und ob sie imstande sind, außerhalb des Geltungsbereichs des Referenzsystems Schule die Integrationsleistung mit ihren individuellen psychischen Kräften aufzuhalten, die ihnen in der Schule selbst von der Schule abgenommen wird.

8.3 Die Schule ist unter mehreren Lebenssituationen, in denen sich das individuelle, für den Jugendlichen charakteristische entwicklungspsychologische Drama abspielt, das durch den neuen, pubertären psychosexuellen Entwicklungsschub erzwungen wird. Nach seiner persönlichkeitsstrukturellen Seite hin läßt sich dieses Drama natürlich nicht mit Hilfe einer Analyse des Schulrituals verstehen, das wäre methodisch unerlaubt. Wir würden einen kollektiven Prozeß individualistisch umdeuten. Dennoch kann uns die Analyse der Schulfeier einige Hinweise darauf geben, um welche Art des Adoleszenzdramas es sich in der Kameruner Gesellschaft handelt. Wir verstehen jetzt einmal die Schule als eine typische gesellschaftliche Institution zur Kontrolle von Adoleszenz, als eine Institution, mit deren Hilfe die Gesellschaft auf die Herausforderungen reagiert, die die Jugend-

lichen für sie darstellen, wenn sie entwicklungspsychologisch zum ersten Mal in der Lage sind, ihre infantile Persönlichkeitsstruktur „abzustreifen“. Leider sind die kindlichen Entwicklungsprozesse der Kameruner Kinder nahezu völlig unerforscht, so daß wir uns hier, mit aller Vorsicht, auf Material zur Sozialisation in anderen westafrikanischen Gesellschaften stützen müssen. Eine der Hauptaufgaben des Adoleszenten in den westlichen Industriegesellschaften besteht darin, sich von der Herkunftsfamilie, der Kleinfamilie, zu lösen. Entwicklungspsychologisch heißt das, das infantile Über-Ich zu relativieren, also die verinnerlichte, nach innen gerichtete Wut gegen die einschränkenden Eltern als Normregulativ abzubauen; sich von der inzestuösen Fixierung der sexuellen Triebbedürfnisse auf Elternteile zu befreien und schließlich, vor allem über die Relativierung des Über-Ich, ein eigenes, starkes Ich zu entwickeln. Für den Adoleszenten in den westafrikanischen Gesellschaften ist die Ausgangsposition eine völlig andere. Er wurde nicht nur über die Kleinfamilie, sondern gleichzeitig und wesentlich auch über andere, außerfamiliäre Gruppen sozialisiert. Die infantile Persönlichkeitsstruktur ist durch diese frühen Erfahrungen von Gruppeninteraktionen geprägt. Das Ich funktioniert nur bei physischer Anwesenheit in den Bezugsgruppen, man spricht deshalb vom „Gruppen-Ich“. Das Über-Ich ist aus den Auseinandersetzungen des Kindes mit den Autoritäten der verschiedenen sozialen Gruppen hervorgegangen, man spricht deshalb vom „Clan“-Gewissen. Auch die eigene Sexualität wird vom Kinde als eine kollektive erfahren. Denn einerseits wird die eigene Sexualität von der Bezugsgruppe vergesellschaftet; so wird z. B. das Bettnässen eines Jungen von der Klein- und Großfamilie des Jungen als Impotenz des Jungen und der Familie erlebt (Ortigue 1966). Andererseits wird auch der Phallus des Vaters im ödipalen Drama dem phantasierten Angriff des Sohnes dadurch entzogen, daß die Gesellschaft über kulturelle Einrichtungen und Mythologien den väterlichen Rivalen in einer Reihe aller Männer und der Ahnen aufgehen läßt und den phantasierten Angriff des Jungen als Angriff auf den „kollektiven Phallus“ interpretiert. In analytischen Gesprächen taucht dieses Bild vom „kollektiven Phallus“ auch in den individuellen unbewußten Phantasien von Patienten (Ortigue 1966) und Informanten (Parin/Morgenthaler 1963 und 1971) auf. Auch die präödipale-infantile Sexualität, die aufgrund der langen Stillzeit eine im späteren Leben der Person nie wieder erreichbare Intensität angenommen hat, wird „sozialisiert“. Nach dem üblichen abrupten Abstillen und dem emotionalen „Fallengelassenwerden“ durch die Mutter überlebte das Kleinkind in verschiedenen Gruppen, die für es zum Mutterersatz werden. Wegen der abrupten Abwendung der Mutter vom Kind kann die vorausgehende Beziehung nicht verarbeitet werden, die Altersgruppe oder die anderen Frauen der Großfamilie oder des Clans übernehmen Ersatzfunktionen, deren orale Qualitäten unverändert bleiben.

Dieses entwicklungspsychologische Problem des Kindes in afrikanischen Kulturen ist meines Wissens bisher noch nicht in seinen Folgen für „afrikanische“ **Adoleszenz** gesehen worden. Besser erforscht ist die Art und Weise, wie die traditionale Gesellschaft mit der Adoleszenz umgeht, nämlich rituell, in einer derart einschränkenden Weise, daß das adoleszente Individuum gar keine Möglichkeit erhält, abweichende Identitätsvorschläge durchzusetzen (Erdheim 1982). Die Schule als eine moderne Institution verhält sich hier wiederum zwiespältig. Einerseits strukturiert sie in gewisser Weise die traditionale Persönlichkeit um (Bosse 1979, Ortigue 1966), indem sie quasi eine nachholende Entwicklung von Ich-Autonomie (mit all ihren fragwürdigen Implikationen) einleitet. Auf der anderen Seite zeigt nun aber unsere Schulfeieranalyse eine ganz überraschende gegenläufige Bewegung. Verstehen wir die Schulfeier szenisch, dann sehen wir, wie hier das Adoleszenzdrama der traditionellen Gesellschaft auf eine Weise in Szene gesetzt wird, die dem Konflikt zwischen Jugendlichem und Gesellschaft seine Schärfe nimmt. So wird etwa die gereifte Sexualität der *Jugendlichen völlig ignoriert*. Sie wird aus dem Diskurs ausge-

geschlossen. Die Eliteschüler werden zu Kindern gemacht, die sich unterordnen und versorgen lassen müssen. Weiter: Die ganze Schulfeyer erinnert uns an die rituelle Vergegenwärtigung des kollektiven Gesetzes im Alten Testament und im Hellenismus (Dekalog, Tugend- und Lasterkatalog). Schließlich: Die Gruppensolidarität wird selbst in Situationen inszeniert, wo sie auf den europäischen Betrachter als Farce wirkt: Die hoffnungslosen Schüler und Schülerinnen werden am Ende des ersten Schultages zu einer Sondersitzung zusammengerufen. Sie sollen noch eine Chance erhalten. Alle wissen wohl, und der Rektor spricht es auch offen aus, daß von den ca. 60 nur etwa zwei, drei (so wie im Vorjahr) die reelle Chance haben, doch noch das Abitur zu machen. Das qualvolle Ritual, an dem offensichtlich auch die Lehrer, nicht nur die betroffenen Schüler leiden, hat nach meinem Verständnis zwei Funktionen. Einmal soll es die Experten von jeglicher Schuld an dem Schicksal dieser Schüler freisprechen. Zum anderen aber handeln die beteiligten Lehrer und der Rektor unter einem eher traditionellen Solidaritätszwang.

8.4 Initiationsrituale in der traditionellen Gesellschaft haben ähnliche Funktionen wie die Schule in der westlichen Industriegesellschaft: Aufbrechende Individualisierung unter Kontrolle zu halten. Ob ein Individuum, das am Ritual teilnimmt, abweichende Identitätswünsche durchsetzen kann, hängt wesentlich davon ab, ob das Ritual in seiner Präsentation des Dramas wesentlich auf die sinnliche Erfahrung der Teilnehmer setzt. In der vorsprachlichen, sinnlichen Vergegenwärtigung liegen Chancen einer individuell abweichenden Interpretation des kollektiven Sinns des Rituals (Lorenzer 1981). Die drastische Ent-sinnlichung im schulischen Ritual verhindert Abweichungen des Subjekts. Hier könnte ein Vergleich mit traditionellen Ritualen in Kamerun mehr Aufschluß geben.

Fußnoten:

¹⁾ Tonbandniederschrift am folgenden Tage nach Notizen und aus dem Gedächtnis. In den Notizen während der Ansprache wurden alle Sätze der Vortragenden festgehalten, auf die die Studenten mit Gelächter reagierten.

S = Abkürzungen für die Studenten. Die neuangekommenen Studenten sitzen vorn, die älteren Studenten, die am Ende des Schuljahres das Abitur machen werden, sitzen dahinter in der Halle. Principal, Master of Discipline und Lehrerkollegium sitzen Ihnen gegenüber auf Stühlen, die Studenten in Bankreihen mit Pulten.

⁴⁾ Die Lehrer werden Masters genannt. Master werden im englischen Sprachgebrauch Leute in übergeordneter Stellung genannt, im Pidgin auch in der Anrede (Massa).

⁴⁾ 0. h. in 10 Fächern. Ein Abitur kann in verschieden vielen Fächern gemacht werden. Examenspapiere in fünf Fächern gelten schon als außergewöhnlich.

9 In jeder Provinz gibt es einen Regierungsbeauftragten des Erziehungsministeriums, dem die Erziehungsverwaltung der Provinz untersteht.

⁶⁾ 60.000 CFA entspricht etwa 500 DM; 200.000 CFA 1.800 DM.

Literaturliste zu Hans Bosse, Jugend und Schule:

Bergmann, H.: Land Tenure. Eschborn 1980.

Bosse, **H.:** Diebe, Lügner, Faulenzer. Zur Ethnohermeneutik von Abhängigkeit und Verweigerung in der Dritten Welt. Frankfurt 1979.

Bosse, H.: „Zur Kolonisierung der Inneren Natur“, In: H. Bosse u. a., Politische Psychologie. Frankfurt 1981, S. 151-189 (a).

Bosse, H.: „Wheat an yams. Psychic dimensions of the professionalization of adolescence In Cameroon (West Africa)“, In: Politische Psychologie, Sonderheft 12/1981 der Politischen Vierteljahresschrift, S. 375 ff. (b).

Bosse, H.: „Zur Ethnohermeneutik von Modernisierungskrisen und selbstbestimmter Bildungsprozesse“, In: T. Schöfthaler/D. Goldschmidt (Hrsg.): Soziale Struktur und Vernunft, Frankfurt 1984, (Kap. 4.3).

Erdheim, M.: Die Gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopsychoanalytischen Prozeß. Frankfurt, 1983.

Erikson, E. H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt 1974.

Hopf, Ch. und E. Weingarten (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1979.

Lorenzer, A.: Das Konzil der Buchhalter. Frankfurt 1981 (- 1984).

Lorenzer, A.: „Verführung zur selbstpreisgabe“. Mskr. Frankfurt 1982.

Lourau, **Ft:** L'analyse Institutionelle. Paris 1970.

Nestvogel, R.: Verstärkung von Unterentwicklung durch Bildung. Schulische und außerschulische Bildung im Kontext gesamtgesellschaftlicher Entwicklung In Kamerun. Bonn 1978.

Ortigues, M.-C. und E. ortigues: oedipe africaine. Paris 1966.

Penn, P., F. Morgenthaler und G. Parin-Matthey: Die Weißen denken zuviel. Psychoanalytische Untersuchungen bei den Dogon In Westafrika. Zürich 1963.

Parin, P., F. Morgenthaler und G. Parin-Matthey: Fürchte Deinen Nächsten wie Dich selbst. Psychoanalyse und Gesellschaft **am Modell** der Agni in Westafrika. Zürich 1971.

Die Sicherung didaktischer Vielfalt als Aufgabe einer interkulturellen Didaktik

Karl-Heinz Flechsig

Im Jahre 1933 erschien die „Kritische Didaktik“ von Theodor Scherdt (SCHWERDT 1933). Dazu hatte Friedrich Schneider ein Vorwort geschrieben, das für die Geschichte des hier zu behandelnden Problems aus mehreren Gründen bedeutsam ist.

Zum einen wendet sich Schneider gegen unterrichtsmethodische Monokultur als solche: „Die Geschichte der Pädagogik kennt Zeiten, in denen die führenden Pädagogen nach einer allgemeingültigen Unterrichtsmethode mit nicht geringerem Eifer suchten als im Mittelalter die Alchimisten nach einer Methode der Goldgewinnung. Und wenn sie die gesuchte Universalmethode gefunden zu haben glaubten, dann boten sie diese der Pädagogenvelt zur Übernahme und Anwendung an. Sie verfaßten Lehrbücher, welche der von ihnen entdeckten Methode entsprachen, und behaupteten dann wohl, daß mit ihrer Hilfe der Fähige wie der Unfähige erfolgreich lehren könne. Sie versuchten den Lehrer didaktisch auszubilden, indem sie ihre Methode vorführten und deren Nachahmung forderten und dazu anleiteten“ (SCHNEIDER 1933, 6).

Zweitens deutet Schneider in diesem Vorwort das Programm einer interkulturellen Pädagogik an: „Es ist noch gar nicht so lange her, da sahen die Kulturvölker, denen in ihren Kolonien die Erziehung eines Eingeborenenvolkes als Aufgabe zufiel oder die von einem andern, kulturell weniger entwickelten Volk zur Mithilfe bei der Gestaltung ihrer Volksbildung aufgerufen wurden, in dem Glauben an die Allgemeingültigkeit und Vollkommenheit ihrer eigenen Pädagogik nur einen Weg der Mitarbeit: den des bloßen Exports ihrer pädagogischen Gedanken und der Übertragung ihres Schul- und Bildungswesens ohne Rücksicht auf den andersartigen Volkscharakter und die abweichenden kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse. Sie forderten „einfache Übernahme. Imitation, Angleichung, wo sie schöpferische Anpassung hätten leisten müssen“ (SCHNEIDER 1933, 5). Schneider bedient sich des reformpädagogischen Verständnisses vom Erzieher-Zögling-Verhältnis, um es als Gleichnis für das Verhältnis von „Kulturvölkern“ und „Eingeborenen“ zu verwenden: Die entwickelten Völker (Erzieher) sollten nicht erwarten, daß die zu entwickelnden (Zögling) ihre Erziehungssysteme (Verhaltensweisen) rein imitativ übernehmen.

Vielmehr sollten sie ihnen Alternativen anbieten, aus denen sie auswählen, was ihrer besonderen Lage entspricht, und sie sollten die Chance zur Weiterentwicklung und schöpferischen Anpassung geben.

Drittens wendet Schneider jenes Grundkonzept des Wissenstransfers nicht nur auf das Verhältnis „Erzieher-Zögling“ und „entwickeltes Land-Entwicklungsland“ an, sondern auch auf das Verhältnis „Methodenerfinder-Methodenanwender“: Auch der einzelne Lehrer solle nicht vorgelegte Methodenkonzepte blind anwenden, sondern durch schöpferische Anpassung an seine besondere Lage und in Kenntnis eines breiten Spektrums von Alternativen nutzen. Dieser dritte Aspekt stellt dann auch die Beziehung zum Inhalt jenes Buchs her, dem das Vorwort gilt.

Die von Schneider hergestellte Beziehung zwischen „Interkultureller Pädagogik“ und „Kritischer Didaktik“ mag eine gewisse Zufälligkeit haben und seinen aktuellen Arbeitsschwerpunkt — Schneider hatte 1931 die „Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ gegründet — mit einem Freundschaftsdienst verknüpfen. Es besteht jedoch auch ein innerer Zusammenhang insofern als jene Darstellung unterrichtsmethodischen

„Artenreichtums“, um die sich Theodor Scherwdt in seinem Buch bemüht, den internationalen Charakter der Reformpädagogik widerspiegelt, indem es die Erfindungen von Maria Montessori, Helen Parkhurst und Carleton Washburne mit einschließt. Der gedankliche Kern einer interkulturellen Didaktik tritt somit hervor: Didaktisch-methodische Erfindungen werden „weltweit“ gesammelt, analysiert und (im Bewußtsein ihrer ursprünglichen kulturellen und historischen Einbettung) „inventarisiert“, so daß sie wiederum weltweit zu schöpferischer Weiterentwicklung und Nutzung zur Verfügung stehen.

Wer sich an den Begriffen „Kulturvölker“ und „Eingeborene“ oder „weniger Entwickelte“, so wie sie Schneider verwendet werden, stört, sei an die Traditionen erinnert, auf die Schneider damals notwendigerweise zurückgreifen mußte, Traditionen, die bewußt oder unbewußt von der Vorstellung von einem Wissens- und Kulturgefälle unter den Völkern ausgingen, Traditionen, für die die Begriffe „Kultur“, „Volk“ und „Nation“ selbstverständlich zur Verfügung standen, Traditionen auch, in denen ein universalistisches Wissenschaftskonzept — trotz Dilthey — dominierte.

Es handelte sich in Deutschland dabei im wesentlichen um fünf Traditionen, Richtungen oder Konzepte, und zwar *um* a) Missionspädagogik (**EBERHARD** 1931), b) Kolonialpädagogik (BECKER 1939), c) Auslandskunde (SPRANGER 1917), d) Kulturkunde (LITT 1925) und e) erste Ansätze vergleichender Pädagogik (HESSEN 1928). Neben diesen vor allem durch die internationalen politischen und ökonomischen Beziehungen Deutschlands geprägten Traditionen spielt auch der internationale Charakter der pädagogischen Reformbewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts eine Rolle: Ellen Key, John Dewey,

für Einflüsse, die von der deutschen Reformpädagogik rezipiert wurden. Dieser Wissenstransfer auf dem Gebiet der Pädagogik nach Deutschland entspricht jenem Wissenstransfer von Deutschland in andere Länder, der im 19. Jahrhundert unter dem Vorzeichen des Herbartianismus stand.

Internationale Kommunikation und Wissenstransfer auf dem Gebiet der Didaktik (Unterrichtsmethoden, Bildungsinhalte, Bildungsziele, Unterrichtsmedien) erfuhr nun (nach einer Stagnation während der NS-Zeit) seit 1945 neue Impulse durch

- Umerziehungspädagogik seitens der Besatzungsmächte,
- den Ost-West-Konflikt und das Motiv „Wettkampf der Systeme“,
- Entwicklungsländer-Pädagogik und Bildungshilfe-Projekte,
- Erziehung zur internationalen Verständigung und Friedenspädagogik,
- Berufung auf Ausländische Vorbilder und Beispiele während der Bildungsreform,
- die Entschuldungsdebatte (Freire, Illich),
- die Entwicklung von Methodenbewußtsein und Methodendifferenzierung im internationalen Kontext vergleichender Pädagogik,
- die Mitarbeit der Bundesrepublik in internationalen Organisationen (UNESCO, Europarat, OECD) und schließlich
- den Bildungsbericht an den "Club of Rome" (PECCEI 1979).

Auch wenn diese Einflüsse, Anregungen und Impulse nicht dazu führten, daß sich eine Interkulturelle Didaktik im Sinne einer wissenschaftlichen (Teil-) Disziplin entwickelte, führten sie doch zur Verdichtung der interkulturellen Kommunikation und des Wissenstransfers auf dem Gebiet der Didaktik.

Zum Begriff „Interkulturelle Didaktik“

Der Begriff „Interkulturelle Didaktik“ kann aus diesem Grunde nicht verweisen auf ein institutionell, methodisch und inhaltlich klar umrissenes Wissenschaftsgebiet. Er kann und soll im vorliegenden Zusammenhang vor allem dazu dienen, die Aufmerksamkeit zu

wecken für den Umstand, daß sich auf dem Gebiet des organisierten Lehrens und Lernens innerhalb und außerhalb von Schulen intensive Prozesse des internationalen Wissenstransfers und der interkulturellen Kommunikation abspielen, sodann die Notwendigkeit herauszuarbeiten, daß diese Kommunikations- und Transfer-Prozesse wie auch ihre Motive einer konzentrierten Zuwendung bedürfen und schließlich Perspektiven zu entwickeln für Bewertungen und Begründungen.

Internationale Kommunikation auf dem Gebiet der Didaktik bedeutet in erster Linie, daß Angehörige verschiedener Nationen und Sprachgruppen, Kulturen und Stämme, daß Laien und Fachleute Gedanken darüber austauschen, was wer lehren und lernen soll, warum und wie dies geschehen soll, wo und in welcher Lebensphase es stattfindet. Diese Kommunikation findet im Rahmen internationaler Organisationen, im Rahmen bilateraler Bildungshilfeprojekte oder im Rahmen wissenschaftlicher Symposien statt. Sie wird von unterschiedlichen Interessen getragen; missionarischer Eifer und Karrieremotive, wirtschaftliche und politische Motive spielen dabei eine Rolle. Eine Vielzahl von „Zünften“ ist an ihr beteiligt: Berufsbildner und Hochschuldidaktiker, Erziehungsphilosophen und Fachdidaktiker, Pädagogische Psychologen und Bildungsökonomien, Ethnologen und Entwicklungshilfe-Experten, Administratoren und Philologen.

Aus dieser Heterogenität ergibt sich nahezu zwangsläufig, daß in jedem dieser Bereiche und Teilgebiete „hausgemachte Didaktiken“ entstehen, also „naive“ Theorien des Lehrens und Lernens, „naive“ Lehrplantheorien, „naive“ Unterrichtstechnologien etc., ein Umstand, der sowohl produktive als auch destruktive Folgen hat. Was die positive Seite anbelangt, so ergibt sich aus der Beteiligung von didaktisch nicht-professionalisierten Personen immer wieder ein breites Reservoir unkonventioneller Improvisationen, Erfindungen und Anregungen, die es verdienen von der professionellen Didaktik zur Kenntnis genommen zu werden. Negativ ist zu werten, daß auf diese Weise der Stand professioneller Praxis und Theoriebildung nicht erreicht wird, daß beziehungslos nebeneinander ad-hoc-Didaktiken entstehen, und daß populäre und methodische Eintagspraxen ungeprüft bleiben. Die generelle Aufgabe einer interkulturellen Didaktik bestünde demnach darin, daß sie didaktisches Wissen (Deutungswissen sowohl als auch Handlungswissen), das durch interkulturelle Kommunikation auf diesem Gebiet erzeugt wird, aufgreift, bearbeitet, strukturiert, bewertet und in systematischer Weise der Verbreitung zuführt. Dabei ist es unerheblich, in welchen kulturellen Kontexten dieses Wissen entsteht, ob es von Laien oder Experten erzeugt wird, und für welche Lebensbereiche es bedeutsam ist. Interkulturelle Didaktik überschreitet insofern hinsichtlich ihres Erkenntnisgegenstands nicht nur nationale, sprachliche und kulturelle Grenzen, sondern auch institutionelle Grenzen, indem sie sich beispielsweise nicht auf organisiertes Lehren und Lernen in Schulen beschränkt.

Interkulturelle Didaktik kann jedoch nicht auf die Rolle der Bearbeitung von didaktischen Wissensbeständen beschränkt bleiben, die in den erwähnten Kontexten internationaler Kommunikation erzeugt werden. Sie muß darüber hinaus um die Herstellung von Gelegenheiten und um die systematische Gestaltung interkultureller Kommunikation bemüht sein. Interkulturelle Kommunikation wird hier nicht im Sinne von „Gesprächen und Korrespondenz mit Ausländern“ verstanden, sondern als komplexer sozialer Prozeß, der durch die Faktoren „kulturelle Identität“, „Beziehung“ und „Macht“ bestimmt wird (ASANTE/BARNES-1979). Nur indem diese Faktoren bewußt in ihrer Wirksamkeit thematisiert und aufgeklärt werden, gewinnt interkulturelle Kommunikation ihr Profil.

Zur kulturellen Identität gehört in unserem Zusammenhang die Kenntnis des eigenen *Bildungssystems* und der in ihm verbreiteten Formen des Lehrens und Lernens. Wer *beispielsweise* über die Geschichte und die Methoden der Alphabetisierung in seinem eige-

nen Land nichts weiß, mag zwar — auf welcher Grundlage auch immer — über Alphabetisierungsprozesse in einem Land der Dritten Welt kommunizieren können: um interkulturelle Kommunikation handelt es sich dabei jedoch nicht, allenfalls um auslandskundliche Kenntnisse.

Entsprechendes gilt für die Grundlagen, auf denen die Beziehung zum Partner beruht und für die Machtverhältnisse, von denen die Kommunikation abhängt. Expertentätigkeit ist eine andere Beziehungsgrundlage als Tourismus, gemeinsame Zugehörigkeit zu internationalen Bewegungen eine dritte. Machtverhältnisse wiederum können nicht nur durch politische und finanzielle Asymmetrie bestimmt sein, sondern auch durch Unterschiede der Sprachkompetenz und der internationalen Erfahrung.

Interkulturelle Kommunikation auf dem Gebiet der Didaktik wie auch interkulturelle Didaktik, die sich dieser ihrer Rahmenbedingungen nicht bewußt ist, steht immer in der Gefahr, daß sie vom verdeckten Ethnozentrismus bestimmt wird, daß die eigene didaktische Sozialisation, die eigenen Schulerfahrungen oder die Bildungsphilosophien der eigenen Kultur zum Bezugssystem und zum Maßstab werden. Sie läuft aber gleichermaßen Gefahr, Bezugssysteme als „allgemeingültig“ oder „international anerkannt“ zu betrachten, die sich *bei näherem Hinsehen als* In hohem Maße kulturspezifisch erweisen. Man denke beispielsweise an Traditionen des angelsächsischen Empirismus, die nicht selten als einzig mögliches Bezugssystem für wissenschaftliches Denken angesehen werden.

Nur in dem Maße, in dem im Prozeß der interkulturellen Kommunikation die Probleme der kulturellen Identität, der Beziehungen und der Macht bewußt gemacht werden, kann sich *auch* Sensibilität *für die* Eigentümlichkeit der jeweils vom Partner vertretenen Lehrkulturen entwickeln.

Für unsere Fragestellung gilt es zunächst festzuhalten, daß die Möglichkeit besteht und daß es sinnvoll erscheint, interkulturelle Kommunikation und interkulturellen Wissenstransfer auf dem Gebiet der Didaktik (Unterrichtsmethoden, Bildungsinhalte, Bildungsziele, Unterrichtsmedien) als relativ eigenständigen Erkenntnis- und Handlungsbereich herauszuarbeiten, um einerseits Wissen, das in sehr unterschiedlichen Kontexten erzeugt wird, aufeinander zu beziehen und um andererseits die Bedingungen aufzuklären und zu verbessern, unter denen solches Wissen entsteht *und* verwendet wird. Dabei ist es zunächst unerheblich, wo und wie sich interkulturelle Didaktik institutionell ansiedelt, etwa als Teilgebiet der Pädagogik oder der Andragogik, als relativ eigenständige Sozialwissenschaft oder interdisziplinäre Einrichtung mit primär praktischen *und anwendungsorientierten* Arbeitsschwerpunkten.

Sicherung didaktischer Vielfalt

Wenn es zutrifft, daß interkulturelle Kommunikation und interkultureller Wissenstransfer auf *dem Gebiet* der Didaktik in *sehr heterogenen* Bezügen stattfindet *und* entsprechend von sehr verschiedenen Motiven gespeist wird, dürfte das Gelingen von Konzentrationsversuchen nicht zuletzt davon abhängen, ob und welche übergreifenden Interessen und Fragestellungen entwickelt werden, die einen Entwicklungskern bilden können. In diesem Sinne sei der folgende Vorschlag unterbreitet, die Sicherung didaktischer Vielfalt als eine zentrale Aufgabe interkultureller Didaktik anzusehen und daraus weitere Ordnungsgesichtspunkte abzuleiten.

Dieser Vorschlag bedeutet zugleich die Abkehr von jener didaktischen Fortschrittsgläubigkeit, die vom Glauben an aufeinanderfolgende *Generationen* immer besserer (effektiver, humanerer, wissenschaftlich besser begründeter etc.) Didaktiken geprägt war. Was Friedrich Schneider unter Bezugnahme auf die Geschichte des Unterrichts vor 1933 fest-

stellte, daß nämlich immer wieder neue Wundermittel auftauchten, die von ihren Erfindern und Anhängern mit Allgemeingültigkeits- und Ausschließlichkeitsansprüchen vertreten wurden, läßt sich auch für die vergangenen 20 Jahre feststellen: „Neue Mathematik“, „Frühes Lesenlernen“, „Programmiertes Lernen“, „Unterrichtspakete“, „Offene Curricula“, „Entschultes Lernen“, „Projektunterricht“ sind Beispiele dieser Art. Auf der anderen Seite wurde keine dieser Entwicklungen von hinreichend vielen Personen längerfristig so ernstgenommen und weiterentwickelt, daß sich solide und differenzierte Erfahrungsbestände hätten ausbilden können, die zudem durch gründliche wissenschaftliche Prüfung abgesichert worden wären. Stattdessen wurden, teilweise durch administrativ verordnete Wechselbäder, Prozesse der Erfahrungsbildung vor der Zeit abgebrochen, mit der Folge, daß sowohl in bezug auf die Unterrichtsmethode die Monokultur des Frontalunterrichts überlebte, im Bereich der Lehrplanentwicklung die Monokultur der gefächerten Stoff-St undentafel.

Es ist nun die Frage, ob und wie es gelingt, über das Unbehagen an didaktischer Einfaht hinaus Gründe für die Vernünftigkeit didaktischer Vielfalt zu finden. Da ist zum einen der Grund, Entscheidungsfreiheit für didaktisches Handeln dadurch zu sichern und zu vergrößern, daß man mehrere gleichwertige Alternativen bereithält bzw. kennt. Da gibt es auch den Grund, soziale Gleichheit durch Erhöhung der Bildungschancen für viele Bürger dadurch zu erhöhen, daß man alternative Lernwege sichert, die den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Lernstilen und materiellen Voraussetzungen entsprechen, indem man beispielsweise nicht alle Bürger auf den einen didaktischen Königsweg zwingt, der eng mit den Subkulturen gebildeter Schichten verkoppelt ist. Und da ist schließlich der Grund, die Lebensqualität ganz generell dadurch zu erhöhen, daß man Artenvielfalt nicht nur im gastronomischen oder musischen Bereich sichert, sondern eben auch im Bereich organisierten Lehrens und Lernens.

So reizvoll es ist, jede dieser Begründungen weiter zu entfalten, muß im vorliegenden Rahmen jedoch darauf verzichtet werden. Hier soll es darum gehen, einen vierten Begründungsstrang in den Mittelpunkt zu rücken, der sich weniger auf das Erreichen von positiven Zwecken bzw. die positive Realisierung von Wertvorstellungen stützt als vielmehr auf das Vermeiden negativer Nebenwirkungen.

Die hier vorzutragende Begründung knüpft an eine Argumentation an, die Eduard Spranger in einer Spätschrift (SPRANGER 1962) vorgetragen hat und die durch neuere Erkenntnisse auf ökologischem Gebiet gestützt wird. So weist Spranger darauf hin, daß es die Mehrzahl von „Grundstilen der Erziehung“ gibt, die „sich zweckmäßig als Alternativen formulieren (lassen), zwischen denen der Erziehungsgestalter wählen kann, ohne ‚von vorneherein‘ falsch zu verfahren“. Und er fährt fort: „Das Neue, das nunmehr hinzuzufügen ist, besteht in der Feststellung, daß jeder dieser Stile vermöge seiner Einseitigkeit Nachteile zeitigt, die man mit in Kauf nehmen **muß**, nachdem man einmal gewählt **hat**.“ So sich ein geschlossenes System aller denkbaren und praktisch möglichen Konzeptionen dieser Art konstruieren läßt — wie etwa Kant meinte, seine Kategorientafel sei aus einem eindeutigen Prinzip abgeleitet — dieser Frage käme wohl in einer systematischen Pädagogik erhebliches Interesse zu“ (a.a.O., S. 40).

Auf einem ganz anderen Gebiet, nämlich auf dem Gebiet ökologischer Methoden der Landwirtschaft, finden wir ähnliche Überlegungen, die als Analogie dienen können. So weisen Egger und Glaeser in einer Studie am Beispiel der Agrar-Ökologie der Usambara-Berge in Tansania nach, wie eine „moderne“, auf Monokulturen beruhende Landwirtschaft in einer Region Afrikas durch ihre Tendenz zu „extremer biologischer Reduktion“ Nebeneffekte erzeugt, die langfristig ökologische und soziale Kosten verursachen, welche den anfänglichen Mehrnutzen monokultureller Anbaumethoden bei weitem überwiegen (EGGER und GLAESER 1975).

Es liegt nahe, in diesem Zusammenhang auch auf die These von Bosse und Rudersdorf zu verweisen, daß der Ausbau von „modernen“ formalen Bildungssystemen in Ländern der Dritten Welt kontraproduktive Wirkungen haben kann, die verstärkend auf Unterentwicklung wirken (BOSSE und RUDERSDORF 1973). Auch auf der Ebene der Bildungsinstitutionen läßt sich demnach davon ausgehen, daß deren Vielfalt, im besonderen im non-formalen Bereich, zur Verringerung negativer Nebenwirkungen führen kann. Wir können diese Überlegungen im vorliegenden Zusammenhang jedoch nicht weiter ausführen, sondern wollen uns auf den engeren Bereich der Didaktik (Lehr-Lern-Methoden, Bildungsziele, Bildungsinhalte, Medien) konzentrieren.

Sicherung didaktischer Vielfalt ist zunächst einmal als ein Prinzip aufzufassen, das die konkreten Aufgabenstellungen interkultureller Didaktik leiten sollte. Hinsichtlich dieser Aufgabenstellungen lassen sich mindestens fünf Typen von Aktivitäten unterscheiden:

- Inventarisierung/Katalogisierung,
- Austausch/Transfer,
- experimentelle Erprobung und Prototypenbildung,
- Weiterentwicklung und
- kritische Evaluierung.

Am Beispiel von Schreib-Lese-Lehr- und Lernmethoden sei kurz erläutert, was diese Aktivitäten im besonderen ausmacht.

Inventarisierung/Katalogisierung: Sie würde eine möglichst umfassende Sammlung der bisher in den verschiedenen Kulturen mit Schrifttradition bekannten Methoden einschließlich der in der Vergangenheit angewandten Verfahren beinhalten. Dabei müßten sowohl die Kontextbedingungen als auch die Variationsbreite mit erfaßt werden.

Austausch/Transfer: Diese Sammlung weltweiter Erfahrungen müßte dann ebenfalls weltweit verfügbar gehalten werden, so daß prinzipiell in allen Kulturen die Erfahrungen aller anderen genutzt werden können. Dies wäre ein wirksames Instrument gegen einseitige Verbreitung derjenigen Erfahrungen, die von „kommunikationsmächtigeren“ Kulturen, Gruppen oder Institutionen stammen. Zusätzlich zu dieser offenen Kommunikationsstruktur wären dann in bilateralen oder multilateralen Projekten interkultureller Kooperation in Form von „negotiated cooperation on a regional basis“ (GELPI 1983) differenzierte, spezifische und symmetrische Formen des Erfahrungsaustauschs und des Wissenstransfers einzurichten.

Experimentelle Erprobung und Prototypenbildung: Wie die Kaninchenplage in Australien zeigte, kann eine unkontrollierte und naive Übernahme von Erfahrungen aus einem Kontext in einen anderen zu unerwarteten und unerwünschten Folgen führen. Deshalb erscheint es wichtig, bei der Übernahme von Erfahrungen aus anderen Kulturen einen kleinen Rahmen zu wählen, also zunächst wenige Personen, Institutionen etc. in den Versuch einzubeziehen. Eine sorgfältige experimentelle Erprobung auf dem Gebiet von Schreib-Lese-Lehr- und Lernmethoden hätte dabei auf Zusammenhänge zwischen Schrifttyp, Schreibunterlage und Schreibwerkzeug, zwischen Lesebuchinhalten und Lebensinhalten, ebenso zu achten wie auf Kosten, geschlechts- oder generationsspezifische Diskrimination und Wirkungen auf das Migrationsverhalten. Im besten Falle käme es zur Entwicklung eines „kulturverträglichen“ Prototyps.

Weiterentwicklung: Wer von Sicherung didaktischer Vielfalt spricht, könnte dahin mißverstanden werden, daß er der musealen oder gar restaurativen Traditionswahrung das Wort redet. Er könnte sogar von dem Vorwurf getroffen werden, daß die effektivste Form des Ausschlusses ganzer Nationen von der Teilhabe an Prozessen der Kulturentwicklung darin besteht, daß man sie einseitig auf ihr kulturelles Erbe festlegt, in unserem Beispiel auf

ihre oralen Traditionen, die von der Alphabetisierung zerstört werden könnten. Deshalb sei hier verdeutlicht, daß die Sicherung didaktischer Vielfalt beide Aspekte enthält: Aufbewahrung und Weiterentwicklung. Je mehr es gelingt, das Angebot an didaktischer Vielfalt zugänglich zu machen, desto größer ist auch die Chance der „schöpferischen Aneignung“ und damit der Weiterentwicklung gemäß den besonderen Bedingungen eines Kultursystems.

Kritische Evaluierung: Das Adjektiv „kritisch“ soll in diesem Zusammenhang auf zwei Gesichtspunkte verweisen, denen Evaluierung zu genügen hat. Zum einen ist zu bedenken, daß Evaluierungskonzepte und Evaluierungsverfahren selbst immer kulturspezifisch sind und daher nicht in Form von weltweit angepriesenen Patentrezepten gehandelt werden können. Zum anderen soll „kritisch“ besagen, daß die Kriterien, nach denen beispielsweise Alphabetisierungsprogramme und ihre Wirkungen zu bewerten sind, nicht auf formale Aspekte instrumenteller Zweckmäßigkeit beschränkt werden dürfen, sondern auf die historische Lage des jeweiligen Kultursystems rückbezogen werden müssen.

Sicherung didaktischer Vielfalt in dem hier skizzierten Sinne ist demnach keineswegs nur ein enzyklopädisch-katalogisierendes Unternehmen, bei dem die Vielfalt der weltweit bekannten Formen des Lehrens und Lernens aufgelistet und in ihren Grundmustern (Modellen, Idealtypen, Gestalten, Grundstilen, Schemata) erfaßt wird. Sie muß vielmehr auch auf schöpferische Weiterentwicklung gerichtet sein, bei der Partnerschaften, Gemeinschaften und Netzwerke im Erfahrungsaustausch und durch experimentelle Erprobung, in theoretischer Reflexion und spekulativer Antizipation neue Lösungen auf der Grundlage vorhandener Wissensbestände zu finden suchen.

Beispiele

Dieser Beitrag soll sich nicht in programmatischen Skizzen erschöpfen. Deshalb soll mit Hilfe zweier Beispiele aus dem engeren Erfahrungsbereich des Autors dargestellt werden, wie Projekte beschaffen sein könnten, in denen das Prinzip der Sicherung didaktischer Vielfalt angelegt ist. Es handelt sich zum einen um den „Göttinger Katalog Didaktischer Modelle“ (FLECHSIG 1983) und um den „Basic Training Course in Systematic Curriculum Development“ der „African Curriculum Organisation“ (DIOH et al. 1983).

Der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle

Der „Göttinger Katalog Didaktischer Modelle“ stellt den Versuch dar, die weltweit bekannten Arten organisierten Lehrens und Lernens („Unterrichtsmethoden“ im weitesten Sinne) zu dokumentieren, in Form didaktischer Modelle zu rekonstruieren und den verschiedensten Kooperanten im In- und Ausland zugänglich zu machen. Der Katalog nahm seinen Ausgang im Bereich der Hochschuldidaktik und umfaßte zunächst Unterrichtspraxis, die im Hochschulsystem von Industrieländern vorkommt. Inzwischen hat sich der Katalog weiteren Bereichen des formalen und non-formalen Bildungssystem geöffnet. Primar- und Sekundarbereich, Erwachsenenbildung und berufliche Bildung werden einbezogen.

Es ist nun durchaus verständlich, daß Personen und Institutionen aus Ländern der Dritten Welt den Nutzen einer Kooperation mit dem „Göttinger Katalog Didaktischer Modelle“ darin sehen, daß sie das in Industrieländern verfügbare Wissen über traditionelle und alternative Formen des Lehrens und Lernens in aufbereiteter und leicht zugänglicher Form zur Kenntnis nehmen können. Daher gilt es, darauf hinzuwirken, daß eine solche Nutzung nicht die Form einseitigen Wissenstransfers annimmt, d. h. daß die für besondere Verhältnisse und Institutionen in Industrieländern entwickelten Modelle so wie sie sind, einfach übernommen werden. Zwar legt der Katalog schon durch seine

Grundstruktur — er umfaßt insgesamt 20 Modelle, zwischen denen zu wählen ist — keinen Transfer modischer Monokulturen nahe, sondern fordert zur „schöpferischen Anpassung“ heraus. Dennoch soll die Kooperation nicht bei einer Anregung zur schöpferischen Anpassung stehenbleiben.

Es kommt nunmehr darauf an, der Tatsache stärker Rechnung zu tragen, daß alle der In Ländern der Dritten Welt noch lebenden traditionellen Kulturen über Arten des organisierten (wohlgemerkt, nicht notwendigerweise institutionalisierten) Lehrens und Lernens verfügen. Diese sollen im Rahmen des Göttinger Katalogs der Dokumentation und Rekonstruktion zugänglich gemacht werden, wobei dies in Kooperation mit Personen und Institutionen aus den betreffenden Ländern geschehen soll. Materialgrundlagen sind dabei zunächst ethnologische Arbeiten. Beabsichtigt sind jedoch kooperative Forschungsprojekte mit Kollegen aus Ländern der Dritten Welt, die darauf gerichtet sind, traditionelle Formen organisierten Lehrens und Lernens zu dokumentieren und zu analysieren. Das Problem liegt hier vor allem bei der Finanzierung solcher Projekte, die aus dem üblichen Rahmen von „Bildungshilfe“, „Ethnologie“, „Unterrichtsforschung“ oder „Dokumentation“ herausfallen.

Es sind aber nicht nur die traditionellen Formen des organisierten Lehrens und Lernens in Ländern der Dritten Welt, deren Aufarbeitung zu den Aufgaben einer Interkulturellen Didaktik gehört. In vielen Ländern der Dritten Welt wurden und werden im sogenannten „modernen Sektor“ oder in „Übergangsbereichen“ Unterrichtsformen entwickelt, die in besonderer Weise den ökonomischen, institutionellen und materiellen Gegebenheiten der entsprechenden Regionen gerecht zu werden versuchen. Ein Beispiel dafür ist das ISOS-Projekt in Manila, das aus dem Mangel an Schulgebäuden heraus neue und besonders praxisnahe Lehr-Lernformen entwickelt hat (SKAGER 1984).

Die Chancen zur Weiterentwicklung des Göttinger Katalogs in Richtung auf ein interkulturelles Projekt werden dadurch erhöht, daß in einer Reihe von Ländern auch der Dritten Welt bereits nationale oder regionale Dokumentationssysteme existieren. So bietet beispielsweise das lateinamerikanische Netzwerk für pädagogische Dokumentation REDUC einen Zugang zu didaktischen Praxis- und Modellbeschreibungen (SCHIEFELBEIN 1982).

Anders verhält es sich bei der Zusammenarbeit mit Ländern, deren formales Bildungssystem unter extremen Schwierigkeiten leidet, wie dies derzeit beispielsweise in Uganda der Fall ist. Hier haben erste Schritte der Kooperation gezeigt, daß ein System wie der Göttinger Katalog Alternativen und Anregungen für neue Entwicklungen auf unterrichtsmethodischem Gebiet liefern kann, die sowohl der Notsituation entsprechen als auch langfristige Perspektiven eröffnen, die vernünftiger erscheinen als die Rezeption von geradezu aktuellen (oder von vor kurzem abgelegten) didaktischen Moden aus Industrieländern. Es wird jedoch darauf zu achten sein, daß dies nicht nur als „Ersatz“ für eigentlich gewünschte „ordentliche“ und moderne Methoden gesehen wird, sondern als Entwicklung von ökonomisch, ökologisch und sozio-kulturell angepaßteren und insofern überlegteren Alternativen. Hier können Denkmodelle, wie sie für den Bereich der Entwicklung angepaßter Technologien in Ländern der Dritten Welt vorgelegt wurden, sicher Anregungen liefern.

Es kann jedoch nicht die Aufgabe der Partner aus Industrieländern sein, solche Überzeugungen in Ländern der Dritten Welt zu propagieren; diese müssen vielmehr von den Partnern selbst entwickelt werden. Im anderen Falle könnte jener im Bereich der Industrie bekannte Vorwurf entstehen, daß man die „erstklassigen“ Technologien den Ländern der Dritten Welt vorenthalten wolle. Gerade am Beispiel des Göttinger Katalogs könnte demgegenüber deutlich werden, daß alle hier dokumentierten didaktischen Alternativen als prinzipiell gleichwertig angesehen werden, und daß ihr Geltungsbereich auch für Industrieländer jeweils erst bestimmt werden muß.

Es besteht nun berechtigte Hoffnung, daß durch interkulturelle Kooperation bereits mittelfristig positive Rückwirkungen auf den Göttinger Katalog erfolgen. ZuM einen hat nämlich die Rekonstruktion traditioneller Formen des Lehrens und Lernens, wie sie sich in außereuropäischen Kulturen entwickelt haben, keineswegs nur musealen Wert. Sie trägt vielmehr dazu bei, das von der Gattung homo sapiens insgesamt erzeugte Wissen auf diesem Gebiet kennenzulernen und daraus Impulse für eine didaktische Theoriebildung zu erhalten, die nicht mehr einseitig euro- oder anglozentrisch orientiert ist. Eine solche eher universell ausgerichtete Theoriebildung könnte Wege aus dem Dilemma zwischen denjenigen Forschungsparadigmen weisen, die an (bislang uneinlösbaren) Allgemeingültigkeitsvorstellungen festhalten und solchen Paradigmen, deren letzte Instanz die jeweilige „scientific community“ oder gar das einzelne erkennende Subjekt ist.

Aber nicht nur für didaktische Theoriebildung liefert die interkulturelle Kommunikation auf dem Gebiet der Didaktik Chancen und Impulse. Sie dürfte positive Rückwirkungen haben auch auf die Entwicklung neuer Praxen des organisierten Lehrens und Lernens in den besonderen Krisen- und Katastrophenbereichen von Industrieländern. Es zeichnet sich nämlich ab, daß in diesen Bereichen traditionelle Lernformen kaum noch greifen, man denke beispielsweise an Phänomene wie Arbeitslosigkeit, Waldsterben, Giftentsorgung oder Rüstungswettlauf. Es wäre überheblich, wollte man von vornherein ausschließen, daß dabei Hilfen und Anregungen aus den krisen- und katastrophenerfahrenen Regionen der Dritten Welt von vornherein auszuschließen sind.

Ein Projekt wie der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle wird sicher nur bescheidene Beiträge für ein „Lernen von der Dritten Welt“ liefern können. Dennoch würde er als Projekt interkultureller Didaktik entscheidende Defizite aufweisen, wenn er auf die Verarbeitung von Anregungen und Impulsen aus Ländern der Dritten Welt nicht eingestellt wäre, wenn er eine „schöpferische Anpassung“ der dort erfundenen Lehr-Lernformen bei uns nicht leisten könnte.

Der „Basic Training Course In Systematic Curriculum Development“ der „African Curriculum Organisation“.

Im Jahre 1977 entschieden sich die Vertreter der 1976 gegründeten „African Curriculum Organisation“ dafür, ein Trainingsprogramm für die in den 20 angeschlossenen nationalen Curriculumzentren arbeitenden Mitarbeiter einzurichten, das der Aus- und Weiterbildung auf dem Gebiet der Curriculumentwicklung dienen sollte. Dieses Trainingsprogramm, das die Bundesrepublik Deutschland über die GTZ seit 1978 fördert, umfaßt drei Phasen. Während die erste und dritte Phase als Fernstudium im eigenen Land zu absolvieren ist, wird die zweite Phase als „Residenzphase“ zentral am „Kenia Institute of Education“ in Nairobi durchgeführt. Bisher haben etwa 200 Personen an diesem Programm teilgenommen.

Für unsere Thematik „Sicherung didaktischer Vielfalt“ und „interkulturelle Didaktik“ ist dabei interessant, wie weit allmähliche Entkoppelung des Programms vom rein angelsächsisch orientierten Paradigma der Curriculumentwicklung stattfindet. Während der theoretische Bezugsrahmen dem in den sechziger Jahren in den USA entwickelten Paradigma folgt und die Themen und Unterrichtsmaterialien ganz weitgehend diesem Kontext entstammen, zeichnen sich in der dritten Projektphase Ansätze integrativer Problemlösungen ab, bei denen die dominanten angelsächsischen Elemente mit Elementen regionaler Traditionen und nationaler, post-kolonialer Zielsetzungen verbunden werden.

Ausschlaggebend für diese Entkoppelung vom dominanten angelsächsischen Paradigma der Curriculumentwicklung ist dabei der Umstand, daß in der dritten Ausbildungsphase jeder Teilnehmer nach der Rückkehr in sein eigenes Land bzw. in das Curriculumzentrum,

in dem er arbeitet, eine kontextspezifische Aufgabe bearbeiten muß, aber die ein Bericht anzufertigen ist. Diese Projektstudie dient nicht nur als Grundlage für die Vergabe eines Diploms, sondern auch der Anwendung des in den ersten beiden Phasen erworbenen Wissens auf ein Problem des nationalen Bildungswesens.

Da die nationalen Zentren für Curriculumentwicklung in aller Regel nur für den Primar- und Sekundarschulbereich zuständig sind, werden auf diese Weise wichtige Bereiche des Bildungswesens wie Erwachsenen- und Berufsbildung nicht mit erfaßt; dennoch zeichnen sich in mehreren Projektarbeiten, die in einer eigenen Veröffentlichungsreihe erscheinen, Perspektiven einer Entkoppelung von der (zunächst dominanten) Monokultur der Curriculumentwicklung ab.

Mit der in Kürze zu erwartenden „Abnabelung“ des Trainingsprogramms vom Geldgeber könnte diese Entkoppelung auch in inhaltlicher und methodischer Hinsicht weitergedeihen. Es wäre jedoch sowohl unrealistisch als auch unvernünftig, wollte man die Maxime aufstellen, daß nur dann von interkultureller Kommunikation auf dem Gebiet der Curriculumentwicklung gesprochen werden kann, wenn alle Vorgaben aus den Industrieländern konsequent ignoriert werden, wie etwa Fächerung, Stoff-Stundenverteilung, Lernzieloperationalisierung oder Prüfungsnormen, wo doch das Bildungssystem selbst noch weitgehend davon bestimmt wird. Angesichts dieses Umstands wird mindestens im Bereich der Primar- und Sekundarschulen nur sporadisch Originelles auftauchen.

Andererseits muß man akzeptieren, daß die mit erheblichem finanziellen und intellektuellen Aufwand während der 60er und 70er Jahre geförderten Projekte der Curriculumentwicklung in den USA und in Großbritannien Wissen erzeugt haben, das kein Unterrichtswissenschaftler ignorieren kann, weder in Industrieländern noch in der Dritten Welt.

Eine monokulturelle Verbreitung dieser Methodologien und Technologien bei gleichzeitiger Vernachlässigung kontinentaleuropäischer, lateinamerikanischer, asiatischer, afrikanischer oder arabischer Kulturen, Lehrpläne zu erstellen, also diejenigen Wissensvorräte des kulturellen Systems auszuwählen, zu ordnen und zu verbreiten, die für sein Überleben und seine Weiterentwicklung wichtig sind, wäre jedoch ebenso verhängnisvoll.

Auch für den Bereich der Bildungsziele und Bildungsinhalte kann und sollte interkulturelle Didaktik Artenvielfalt sichern, für den Bereich der Primar- und Sekundarschulen vor allem gegenüber Einflüssen der Bürokratiekultur, und zwar sowohl in Ländern der Dritten Welt als auch in Industrieländern. Anders als systemvergleichende Erziehungswissenschaft kann interkulturelle Didaktik nicht bei kategorial-klassifizierenden oder monographisch-deskriptiven Studien institutioneller Gegebenheiten stehenbleiben. Sie muß die Prinzipien *und* Begründungen der *Wissenstrukturen selbst zu ihrem Erkenntnisgegenstand* machen.

Daß sie dabei bereits mittelfristig auch ihre Terminologie zu revidieren hat, daß sie sich der kulturellen Relativität von Begriffen wie „Didaktik“, „Bildungsinhalte“, „subject matter“, „curriculum“, „programme d'eudes“ oder „knowledge“ bewußt werden muß und daraus methodologische Konsequenzen zu ziehen hat, dürfte außer Frage stehen. Wie die Entwicklung des ACO-Trainingsprogramms zeigt, kann dies nur in sehr kleinen Schritten geschehen.

Ausblick

Meine skizzenhaften Überlegungen zur Entwicklung des Konzepts einer interkulturellen Didaktik, das sich an der Sicherung didaktischer Artenvielfalt orientiert, möchte ich wie folgt zusammenfassen: Interkulturelle Kommunikation auf dem Gebiet der Didaktik (bzw. der Pädagogik oder Andragogik) wurde in ihrer geschichtlichen Entwicklung von unter-

schiedlichen Aufgabenstellungen bzw. Funktionen getragen, angefangen von der Missionspädagogik und der Kolonialpädagogik über Reeducation, Ost-West-Konflikt und Bildungsreform bis hin zur Entwicklungshilfe, der Friedenserziehung und der Überwindung des „menschlichen Dilemmas“. Mit dem Wandel ihrer Aufgabenstellungen gerät sie in die Gefahr, sich in die verschiedenen Richtungen zu zersplittern oder aber zur rein akademischen Traditions- und Karrierepflege zu dienen. Eine bewußtere Hervorhebung jener vorerst nur verdeckt erkennbaren Aufgabe der Sicherung didaktischer Artenvielfalt und zur Verhinderung internationaler Monokulturbildung auf didaktischem Gebiet könnte zur Entwicklung einer interkulturellen Didaktik beitragen, indem sie ihr praktische und theoretische Begründungen liefert. Praktische Begründungen insofern, als sie Erfahrungen und Wissensbestände auf dem Gebiet organisierten Lehrens und Lernens verfügbar macht, die weltweit erforderlich sind, um das Überleben der Gattung zu sichern. Theoretische Begründungen insofern, als sie es der didaktischen Theoriebildung ermöglicht, über abstrakt-allgemeingültige Wissenschaftsparadigmen auf der einen und historisch-relativistische Positionen auf der anderen Seite hinaus zu konkret-universalistischen Ansätzen zu gelangen. Ebenso wie Wilhelm Dilthey gegen Ende des 19. Jahrhunderts den Allgemeingültigkeitsanspruch pädagogischer Systeme in Frage stellte und das Bewußtsein für die historische Bedingtheit von Erziehungspraxen und Erziehungstheorien vermittelte, bedarf es gegen Ende des 20. Jahrhunderts der Entwicklung von Wissenschaftskonzepten, die dem Bewußtsein von globaler Interdependenz verpflichtet sind. Interkulturelle Didaktik müßte im besonderen dann auch in der Lage sein, mit jenen Ansprüchen allgemeingültiger wissenschaftlicher Erkenntnis aufgeklärt umzugehen, die sich bei genauerem Hinsehen als Abarten missionarischer oder kolonialer Herrschaftsansprüche zu entpuppen. Sie müßte auf der anderen Seite in der Lage sein, mit Ansprüchen kultureller Autonomie umzugehen, die sich bei genauerer Prüfung als Projektionen entpuppen, bei denen Vorstellungen, die dem eigenen Kultursystem und den in ihm erzeugten Utopien verpflichtet sind, zu Realitäten verwandelt werden, die es zu anderen Zeiten oder in anderen Räumen gegeben hat oder gibt.

Die nächsten Schritte in diese Richtung dürften meiner Einschätzung nach über sehr konkrete Projekte bilateraler oder multilateraler Kooperation zwischen einzelnen Institutionen und/oder Einzelpersonen auf lokaler Ebene laufen, nicht über die großen nationalen oder internationalen Agenturen, auch wenn diese im Einzelfall unterstützende Funktionen übernehmen können. In der Dokumentation und Analyse des „Lehrens und Lernens vor Ort“ und im systematischen Erfahrungsaustausch könnte dann diejenige Vielfalt didaktischen Wissens erzeugt und vermittelt werden, die den Kern einer interkulturellen Didaktik bildet.

Literatur.

- Asante, M. K. and Barnes, A.: Demystification of the Intercultural Communication Encounter; In: Asante et al. (eds.), Handbook of Intercultural Communication. Beverly Hills 1979. S. 95 ff.
- Becker, H. Th.: Die Kolonialpädagogik der Großen Mächte. Hamburg 1939.
- Bosse, H. und Rudersdorf, K. 1-1.: Bildung, technologische Erziehung und Abhängigkeit. MS Heidelberg 1973.
- Dioh, Sylvester N. et al.: General Background to Curriculum Development In Africa. MS Nairobi 1973.
- Eberhard, otto: Weiterziehungsbewegung 1931.
- Egger, K. und Glaeser, B.: Politische Ökologie der Usambara-Berge in Tanzania. Bensheim 1975.
- Flechsig, K.-H.: Der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle. Göttingen 1983.
- Gelpi, Ettore: Intercultural Cooperation In Higher Education. Paper presented to the IV International Congress „Higher Education by the year 2000“ of EARDHE. Frankfurt 1983.
- Hessen, sergius: Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten; In: H. Nohi und I. Pallat (Hrsg.), Handbuch der Pädagogik, Band IV. Langensalza 1928. S. 421 ff.
- Litt, Theodor: Gedanken zum kulturkundlichen Unterrichtsprinzip. Die Erziehung 1925. S. 38 ff. und S. 99 ff.
- Peccel, Aurelio (Hrsg.): Das menschliche Dilemma. Zukunft und lernen. Wien 1979.
- Schiefelbein, Ernesto: La recuperation y sistematizacion de la Informacion sobre educacion en America Latina. Santiago de Chile (Centro de Investigacion y desarrollo de la education) 1982.
- Schneider, Friedrich: Zur Einführung; In: Th. Schwerdt, Kritische Didaktik. Paderborn 1939, 1945.
- Schwerdt, Theodor: Kritische Didaktik. Paderborn 1933, 1945.
- Skager, Rodney: Organizing Schools to Encourage self-Direction In Learners. oxford 1984.
- Spranger, Eduard: Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. Heidelberg 1962.
- Spranger, Eduard: Denkschrift ober die Einrichtung der Auslandsstudien an den deutschen Universitäten. Internationale Monatsschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik, Heft 9, 1917. S. 1025 ff.

Umweltproblem Schule: Soziales Lernen von der Umwelt oder ökologische Unterweisung?

Traugott Schöffthaler

1. Was sind „Umweltprobleme“? Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen Dritter Welt und Industriestaaten und das „Umweltproblem Schule“

„Die afrikanische Umwelt ist genauso verschmutzt wie überall In der Welt. Aber unsere Umweltverschmutzung ist eine andere, und Erziehung muß sich mit Umweltproblemen dieser Art beschäftigen: Kriege und Kriegsschrecken verschmutzen unseren Frieden täglich. Unsere Einheit ist befleckt, im privaten Bereich ebenso wie innerhalb und zwischen den Nationen ... Der Politiker verschmutzt die Umwelt ungestraft. Die politische Atmosphäre in Afrika ist belastet: sie stinkt. Die politische Atmosphäre trägt nichts bei zum Glück, zur Entwicklung, zur Gleichheit oder zum besseren Leben der Menschen. Die Umweltverschmutzung, die der Ökonom, der Ingenieur, der Politologe, Planer, Statistiker, Erzieher und all die anderen verursachen, sind irgendwie motiviert durch den politischen Willen unserer Politiker. (Es folgen Anklagen von Willkürherrschaft und wirtschaftlicher Ausbeutung, T. S.)... Es ist wichtig zu bemerken, daß der Brauch, überall in der Welt umherzurennen, um über eine afrikanische Umwelt zu sprechen, so etwas wie eine weitere Form von Umweltverschmutzung ist. Noch schlimmer, da gibt es einige, die reden von der ‚globalen Umwelt‘ und vergessen dabei, sich genauere Gedanken über die kleine lokale Umwelt auf dem Dorf zu machen. Wir haben genug darüber gesprochen, wie physikalische und soziale Umwelt sich zueinander verhalten oder verhalten sollen. Jetzt ist es an der Zeit, sich zu überlegen, wie man zu richtigen Entscheidungen kommt, die die richtige Umwelt in Afrika schaffen.“ (Adewole 1979, zit. nach Schöffthaler 1981, S. 44.)

Diese Beschreibung afrikanischer Umweltprobleme, vom Leiter des „African Social Studies Programme“ (ASSP) 1979 auf einer Tagung afrikanischer Experten für Umwelterziehung vorgetragen, unterscheidet sich überdeutlich von der westlichen Sicht:

„Jeder Staat muß versuchen, Bevölkerungswachstum, ökologische Tragfähigkeit, ökonomische Entwicklung und sozialen Ausgleich in Einklang zu bringen ... Einen wichtigen Stellenwert hat dabei das ‚Lernen‘ der Bevölkerung, daß begrenzt verfügbaren Umweltgütern auch nur eine begrenzte Zahl nutzender Individuen gegenüberstehen kann, und daß der Schlüssel für ein Gleichgewicht im eigenen generativen Verhalten liegt.“ (Schädle 1984, S. 224.)

Dieses kleine Resümee eines Aufsatzes über „Umweltprobleme in der Dritten Welt“, geschrieben von einem westlichen Experten für eben diese Probleme, kann als repräsentativ gelten für jenes technologisch-instrumentelle Denken, das den meisten westlichen Experten zur Entwicklungspolitik zugrundeliegt.

In „ausgewogenen“ internationalen Dokumenten sind beide Perspektiven nur mühsam verklammert: „Die weltweite Umweltbelastung entsteht hauptsächlich aus dem Wachstum der Industriewirtschaften, aber auch durch die Zunahme der Weltbevölkerung“, notiert die Brandt-Kommission in Abmilderung ihrer Empfehlung zur Entwicklung nationaler Bevölkerungsprogramme, „die ein ausreichendes Gleichgewicht zwischen Bevölkerung und Ressourcen anstreben“ (beides: Nord-Süd-Kommission 1980, S. 148).

Es gibt in „Umweltfragen“ Gemeinsamkeiten zwischen Norden und Süden, die ein solches Ausbalancieren nicht nötig haben. In der seit zehn Jahren geführten Debatte über

„Umwelterziehung“ war es anfangs vorwiegend darum gegangen, welchen Beitrag Schulbildung zur Förderung eines Umweltbewußtseins leisten kann. Dabei wurden oft Zweifel daran laut, daß im Rahmen hergebrachter Bildungseinrichtungen jener Wandel im Umgang des Menschen mit seiner Lebenswelt „anerzogen“ werden könne, der die zwischen „Grenzen des Wachstums“ und „Global 2000“ erkennbare Katastrophe verhindern könnte. Es wächst die Zahl derer, die die Schule selbst auf die Liste der dringlichsten Umweltprobleme setzen und damit die schon verebbte Entschulungsdebatte der späten sechziger Jahre neu entfachen (Schierholz 1981, S. 12). Es sind im wesentlichen drei Argumente, die zur Begründung der These vom „Umweltproblem Schule“ vorgebracht werden:

- a) Schule produziert technische Rationalität: Sie vergegenständlicht Lebensprobleme zu Planungsstrategien.
- b) Curriculum und Unterricht reduzieren die Vielfalt an vorhandenen Wissensressourcen und Lernmöglichkeiten; sie blenden dabei systematisch jene Alternativen aus, von deren Entwicklung die Bewältigung der Zukunft abhängt.
- c) Schule ist selbst Herrschaftsinstrument: Sie steht unter dem Zwang, Lebenschancen anhand von Schulerfolg zuteilen zu müssen (Selektionsfunktion); sie fördert damit Konkurrenz und die Isolation des einzelnen in seiner Umgebung.

Diese dreifache Kritik an kognitiver Vereinseitigung, reduziertem Verständnis von Lernen und am Herrschaftscharakter formaler Bildung gehört zu den Standards kritischer Pädagogik. In der Diskussion um Umwelterziehung wird sie allerdings nicht, wie bisher üblich, mit einer „Idee humaneren Menschseins“ begründet (wie Niklas Luhmann idealistische Pädagogik karikiert, vgl. Luhmann/Schorr 1979, S. 178-187), sondern mit einer Katastrophenwarnung. Wenn Lutz van Dick sagt, die in der Schule erworbenen „Verlernmechanismen“ müßten der ökologischen Forderung nach alternativem, dezentralem und selbstbestimmtem Lernen weichen (1980, S. 419); wenn Henning Schierholz (1981, S. 11-13) in seinem Konzept einer „ökologischen Bildungspolitik“ die klassischen Forderungen nach Chancengleichheit, Ganzheitlichkeit und Wiedervereinigung von Allgemeinbildung und Berufsbildung wieder zu stellen wagt; wenn Wiedemann und Schulz (1982, S. 81-83) im Öko-Almanach feststellen, Umwelterziehung setze aktionsorientiertes Lernen voraus, Umweltlernen sei gar nicht anders denkbar als Umwelthandeln; oder wenn Ivan Illich, sich ganz über solche praxisorientierten Vorschläge hinwegsetzend, sein Konzept einer „Ökopädagogik“ entwickelt, das Wachstum durch Beständigkeit ersetzt und „das Gemeinsame aus der Umwelt zurückgewinnt“, statt in Erziehung und Warenproduktion das Knappheitsprinzip zu reproduzieren (Illich 1983, S. 201 ff.) — die Debatte um Umwelterziehung spitzt bisherige Thesen der Schulkritik zu und verkürzt dabei die Zeit, die zum Nachdenken über Abhilfe bleibt. Ein europäisches oder industriegesellschaftliches Problem? Ganz oder gar nicht. Was in der eingangs zitierten Rede Adewoles schon anklang, wird ausgeführt in vielen neueren Dokumenten aus der innerafrikanischen Diskussion um Umwelterziehung. Es hat dabei den Anschein, als hätte die Unausweichlichkeit der ökologischen Krisenbewältigung Ventile einer Schulkritik geöffnet, die vor einigen Jahren noch marginal war. Als Beispiel sei aus einer regierungsamtlichen Studie Lesothos zur „Umwelterziehung“ zitiert:

„Wenn die Schüler Freiheit und Partizipation in der Gestaltung einer besseren Zukunft für ihr Land erfahren, werden sie Neugier und Interesse an sozialen Problemen ebenso wie an einer Abwägung von technologischer Entwicklung und der Bewahrung von Boden- und Wasserressourcen haben.“ (Bohloko/Malie II, S. 5 f.)

abzuhandeln. Er sieht insgesamt die Schulen als Hindernis für die Erfahrung von Freiheit und Partizipation: Der Unterrichtsstoff orientiere sich an der industrialisierten Welt und erzeuge den Wunsch, unter „modernen“ Bedingungen zu leben; die zentral verwaltete Schule ermuntere nicht zu eigener Entscheidung; die Schule propagiere die westliche Sicht von Natur als „Objekt“ und zerstöre die kulturelle Tradition eines Gleichgewichts zwischen Menschen, Tieren, Pflanzen und dem Land. Das sei „die Saat der Missionare, der westlichen Kaufleute und der kolonialen Regime“, als die die Bevölkerung Lesothos Schulen zu Recht ablehne (Bohloko/Malie II, S. 1; I, S. 8 ff.). Dagegen wird das Konzept einer „Dezentralisierung der Schule in Familien, Farmen, Wohnhäuser, Landschaft und Landwirtschaft“ gefordert; in wechselnder Arbeitsteilung zwischen Lehrern, Eltern, Schülern und anderen „Wissensvermittlern“ soll partizipatorische Demokratie erprobt werden (Bohloko/Malie II, S. 3; ausführlicher und im Rahmen weiterer Beispiele: Schöfthaler 1981).

Was immer man vom Realitätsgehalt sowohl der europäischen wie der afrikanischen Schulkritik unter ökologischer Flagge halten mag — die These von der Schule als Umweltproblem verbindet jene, denen formale Bildung als Prozeß der Entfremdung des Individuums gegenüber seiner Lebenswelt erscheint. Um das Trennende und das Gemeinsame, das Übergreifende und das Spezifische besser erkennen zu können, scheint ein Blick auf verschiedene Programme und Konzepte einer „Umwelterziehung“ angebracht.

2. Umwelterziehung International: Zur Alibifunktion brüchiger Gemeinsamkeiten

„In umweltbewußten Kreisen beginnt die Zeitrechnung im Jahr 1972 — dem Jahr der Stockholmer Umweltkonferenz (der Vereinten Nationen, T. S.). Was dort in die Klarheit internationalen Bewußtseins gehoben wurde, war das Resultat heftiger Auseinandersetzungen und Denkprozesse der vergangenen Jahre.“

So resümiert Kurt Egger (1982, S. 113) seinen Bericht über internationale Umweltprobleme in ihrem politischen Umfeld. Die Auseinandersetzungen waren zunächst solche zwischen westlichen Technokraten und Technik-Kritikern um die Hauptursache der weltweiten Umweltmisere: Bevölkerungswachstum (Ehrlich/Ehrlich 1972) oder technische Überentwicklung (Commoner 1971). Schon in der Stockholmer Umwelterklärung von 1972 wurde unter entscheidender Mitwirkung der Drittweltstaaten der Umweltbegriff erweitert: Im Grundsatz Nr. 26 wurde die Abschaffung von Massenvernichtungswaffen, insbesondere Kernwaffen, gefordert (Egger 1982, S. 114). In den nachfolgenden Programmen einer Umwelterziehung, wie sie auf der Konferenz von Tiflis 1977 festgeschrieben wurden, wurde unter maßgeblichem Einfluß der Länder Lateinamerikas, Afrikas und Asiens der Begriff der Zerstörung der Natur in Zusammenhang mit der Zerstörung von Kulturen und Gesellschaftsformen gebracht. Es wurde unter anderem festgehalten:

- „Armut allein ist schon eine Form der Umweltschädigung“; daher seien die bisherigen Entwicklungskonzepte neu zu überdenken, die bestehenden Ungleichheiten seien zu verringern, „ein auf dem Grundsatz der Gleichheit aufbauendes System internationaler Beziehungen (sei) zu entwickeln“ (Unesco 1979, S. 30-33).
- Das technokratische Argument einer Balance von Ressourcen und Bevölkerungswachstum sei zu korrigieren um eine Analyse der weltweiten Ungleichheit im Zugang zu und in der Ausbeutung von natürlichen Ressourcen; dabei wird darauf hingewiesen, daß sowohl Staaten mit einem hohen Lebensstandard als auch privilegierte Gruppen innerhalb einzelner Staaten für die „Vergeudung“ von Ressourcen verantwortlich zu machen sind (Unesco 1979, S. 139).
- Diese erweiterte Sicht von Umweltproblemen müsse Voraussetzung umfassender Erneuerung formaler wie außerschulischer Bildungsprogramme unter dem Aspekt einer

Umwelterziehung sein. Diese Umwelterziehung könne nicht ein einziges „Fach“ sein, sondern müsse im naturwissenschaftlichen wie geistes- und sozialwissenschaftlichen Unterricht auf allen Stufen integriert werden, um der Problemverflechtung zwischen „natürlicher, sozio-ökonomischer und kultureller Umwelt“ gerecht zu werden. Devise einer Umwelterziehung müsse demnach sein: „sowohl Lernen von der Umwelt als auch Lernen über die Umwelt“. Traditionen formaler Bildung seien unter ökologischen Gesichtspunkten zu reformieren, sowohl was die „abstrakte Betrachtungsweise“ des Unterrichts betrifft, die zu oft Gegenstände „ohne Relevanz und Realitätsbezug verhandle, als auch die Selektionsfunktion von Schule: Es sei nicht angemessen, Umwelterziehung zum Gegenstand eines formalen Benotungssystems zu machen (Unesco 1979, S. 35, S. 65, S. 68 und S. 179).

Schon in Tiflis 1977 zeichnete sich jedoch ab, daß die westlichen Industriestaaten, allen voran die USA, eine „einseitige Kritik“ nicht hinnehmen würden. Sie sorgten dafür, daß die Erklärung von Tiflis „ausgewogen“ wurde. So wurden die kritischen Passagen umrahmt von allgemeinen Formeln wie: „Umwelterziehung muß ... dazu beitragen, das Bewußtsein von der wirtschaftlichen, politischen und ökologischen Interdependenz der modernen Welt zu verstärken“; sie solle „die Bevölkerung ... befähigen, das komplexe Bezugsgeflecht ‚Umwelt‘ zu verstehen und die Notwendigkeit einzusehen, daß die Staaten ihre Politik *und ihren Entwicklungsprozeß mit den jeweiligen* Umweltbedingungen in Einklang zu bringen haben“ (Unesco 1979, S. 34). Damit ist das oben markierte „Verursacherprinzip“ fast außer Kraft gesetzt. Eine andere Kostprobe:

„Wissenschaft und Technik können zweifelsohne Lösungen für bestimmte Umweltprobleme, die sie möglicherweise selbst zu einem früheren Zeitpunkt einmal ausgelöst haben, anbieten, zumindest können sie zur Lösung beitragen. Die angebotenen Lösungen sollen jedoch nicht kurzfristig oder zu eng angelegt sein. In vielen Fällen müssen bei der Lösung von Umweltproblemen soziale und kulturelle Faktoren beachtet werden, die nicht auf den ersten Blick sichtbar sind. Was nützt, ist daher eine intensive Überprüfung des komplexen und delikaten Beziehungsgeflechtes zwischen Bevölkerung und Umwelt ...“ (Unesco 1979, S. 32).

Damit ist einer technokratischen Deutung freie Hand gelassen.

In ähnlicher Weise ist die Eindeutigkeit der ökologisch begründeten Schulkritik verwässert worden: Die Kritik am abstrakten und vom eigenen Erfahrungsbereich entfremdeten Unterricht ist neutralisiert durch den „speziellen Hinweis“ auf systemanalytische und den Prinzipien einer Kosten-Nutzen-Rechnung folgende Modelle einer Weiterentwicklung von Unterrichtsmethoden, wie überhaupt die Zauberformel „Fortentwicklung“ häufig benutzt wird, um den Veränderungsforderungen die Spitze abzubrechen (Unesco 1979, S. 65 und S. 35).

Diese „Ausgewogenheit“ war keineswegs Resultat harmonischer Debatten, sondern stand am Ende massiver Drohungen besonders der Vereinigten Staaten, die Mittel für das United Nations Environment Programme (UNEP) und die Unesco zu kürzen (Egger 1982, S. 113) — aus der sie im Dezember 1983 ihren Austritt erklärt haben.

Wie sehr den westlichen Staaten am Einbringen von Ausgewogenheitsformeln gelegen ist, läßt sich gut dokumentieren anhand des Beschlusses der Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland vom 17. 10. 1980, in dem nationale Folgerungen aus den internationalen Umwelterziehungsprogrammen gezogen werden. Die KMK geht mit keinem Wort auf die kritische Seite des Tifliser Dokuments ein, sondern folgt den allgemeinen Formeln. Sie neutralisiert das Verursacherprinzip: „Der Mensch ist sowohl Verursacher wie auch Betroffener von Umweltveränderungen.“ Sie plädiert für ein Bewußtsein

der „Ausgewogenheit zwischen Aneignung und Nutzung von Naturgütern einerseits und Erhaltung und Schutz der Naturgrundlagen andererseits" und für eine „sorgfältige Abwägung von ökonomischen und ökologischen Gesichtspunkten". Es verwundert daher nicht, daß der KMK-Beschluß keinerlei Anregungen zur Veränderung von Form und Inhalt schulischer Bildung aufnimmt. Es heißt lapidar:

„Die Ziele der Umwelterziehung können an verschiedenen Inhalten in mehreren Fächern oder in fachübergreifenden Unterrichtsveranstaltungen verwirklicht werden. Insofern ist Umwelterziehung ein fachübergreifendes Unterrichtsprinzip, das in gleicher Weise den naturwissenschaftlichen wie den gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht durchdringt." (KMK 1980, S. 4 f.)

Neuere Publikationen des Umweltbundesamtes belegen, wie groß die Gefahr ist, daß unter dem Schirm international „ausgewogener" Entschlüsse zur Umwelterziehung ökologische Schulkritik ins Leere läuft. So stellt Brigitte Kayser für die Unesco-Verbindungsstelle im Umweltbundesamt fest, mit der KMK-Erklärung sei „die Umwelterziehung institutionell verankert", und angesichts der Existenz spezieller Organisationen und Verbände sei „der institutionelle Spielraum für die Verwirklichung der Umwelterziehung genügend groß" (Kayser 1984, S. 6 f. und S. 29).

Eine vom gleichen Amt in Auftrag gegebene Bestandsaufnahme der „Umwelterziehung in Schule und Erwachsenenbildung" (Diene u. a. 1980), die das Ziel hatte, aus den internationalen Empfehlungen Ansatzpunkte für bildungspolitische Veränderungen aufzuspüren, verstrickt sich in hochkomplexen Erörterungen über didaktische Verknüpfungen. Es rächt sich die Übung, grundsätzlich von **der** Umwelterziehung zu sprechen: So werden alle vorfindlichen Ansätze zur Erörterung von Umweltproblemen im Unterricht als Ist-Zustand gewertet, was den Schluß zwingend erscheinen läßt, der Weg zum Soll-Zustand sei der des weiteren Ausbaus und der Vernetzung. Um ein Leitmotiv zu zitieren: Die vorhandenen Ansätze schulischer Umwelterziehung sollten in ein „spiralcurriculares" Modell überführt werden (S. 79 f. u. ö.). In einem solchen Modell werden kritische Ideen so neutralisiert, daß sie kaum noch erkennbar sind. Insbesondere werden die Alternativen zum herkömmlichen Unterricht so eingebaut, daß sie als bloße Bereicherung erscheinen. Die Forderung von Tiflis, das „Lernen von der Umwelt" ebenso wie das „Lernen über die Umwelt" zu entwickeln, ist kaum noch wiederzufinden in der Aneinanderreihung verschiedener didaktischer Methoden, unter denen sich dann auch die "originale Begegnung mit der Umwelt" und „selbstforschendes und entdeckendes Lernen" finden (S. 80). Die Wharfer Kritik an schulischer Abstraktion schwimmt in Entwürfen „aktionsorientierter Ansätze", die „verantwortungsbewußtes Entscheidungsverhalten anbahnen" sollen; vor den Schritt vom Lernen zum Handeln sind umfassende „Informationskonzepte" gestellt, die „Denken in Zusammenhängen von komplexen Systemen vermitteln" sollen (S. 54 und S. 77 u. ö.). Fragen internationaler Ungleichheit in der Ressourcenausbeutung, wie sie in Tiflis nachdrücklich von den nichtwestlichen Staaten aufgeworfen waren, tauchen an keiner Stelle als „Soll" auf. Probleme alternativer Entwürfe zur westlichen Industriegesellschaft werden allenfalls gestreift mit dem Vorschlag, mehr „situative Lernmöglichkeiten" zu schaffen, wie sie eine „Stiftung zur Förderung von Entwürfen alternativer Lebensmöglichkeiten" organisieren könnte (S. 93).

Ganz anders beurteilt Reinhold Lob, Leiter der Zentralstelle für Umwelterziehung an der Universität Essen, die Situation:

„Von einem echten Durchbruch im Sinne der zahlreichen Empfehlungen der verschiedenen Konferenzen kann ich nicht sprechen." (Lob 1983, S. 11).

Lob vermutet „erhebliche Vorbehalte gegen eine zu starke Umweltbewußtseinsbildung aus wirtschaftlichen und politischen Gründen"; er sieht ökologische Fragen im Schul-

unterricht in der Bundesrepublik generell abgedrängt in „grüne Reservate“ wie die „Umweltschutzstunde“. Daß schulische Umwelterziehung vorwiegend in den Naturwissenschaften vorkomme, deutet Lob als Resultat wie als Bekräftigung *des* „Glaubens, die Probleme naturwissenschaftlich/technisch/administrativ lösen zu können“. Lob vergleicht die zugänglichen Informationen über die wachsenden Umweltprobleme mit den staatlichen Bemühungen um Umwelterziehung und hält resigniert fest, er „glaube ... einfach nicht mehr an die schönen Worte und den guten Willen der Verantwortlichen“ (Lob 1983, S. 11-13).

Beurteilt man die Aktivitäten des Umweltbundesamtes in dieser Richtung, muß man Lob zustimmen. Auch die mehr als 1.600 Titel umfassende „Bibliographie Umwelterziehung“ dieses Amtes leistet ihren Beitrag zur Neutralisierung ökologischer Kritik. Sie listet acht traditionelle Bereiche des „Umweltschutzes“ von „Abfall“ bis „Wasser“ auf, denen die Hälfte der Literatur zugeordnet wird; die andere Hälfte trägt den Titel „Umwelterziehung allgemein“. In ihr sind zwar etwa 25 Titel betont kritischer Autoren wie Holger Stroh, H.-J. Gamm, Jürgen Hasse oder Reinhold Lob aufgenommen; sie verschwinden jedoch in der Menge vorwiegend an einer Didaktisierung im obigen Sinn orientierten Literatur (Peglau 1984). Auch das trägt dazu bei, die kritischen Forderungen internationaler Konferenzen auf eine Alibifunktion zu reduzieren.

3. Zur Kritik gängiger Modelle der Umwelterziehung

Reinhold Lobs Kritik an der Dominanz der Naturwissenschaften in der Umwelterziehung und der damit verbundenen Förderung eines technologischen Problemlösungsdenkens repräsentiert nur einen von drei Strängen in der Kritik an der mangelnden Einlösung der internationalen Entschlüsse im nationalen Rahmen.

Ein zweiter ist die Frage der Abstraktion von Umweltproblemen im Rahmen formaler Bildung; zu oft werden „der Mensch“ oder „die Technik“ als Verursacher von Umweltproblemen benannt, diese werden dann in ein System globaler Zusammenhänge gebracht, in dem die unmittelbar erfahrene Lebenswelt als vergleichsweise unbedeutend erscheint (Hasse 1982, Fund 1982).

Ein dritter Strang der Kritik zielt auf die Naivität der Konzepte umweltpolitischer Bewußtseinsbildung durch Wissensvermittlung. Das „Bildungsziel der globalen Verantwortung“ (Gamm 1977, S. 342) realisiert „didaktisch ein Individualverhalten ... , das mit den tatsächlichen Ursachen von Umweltproblemen nur eine scheinbar kausale Beziehung aufweist“ (Hasse 1982, S. 51).

Diese drei Ebenen der Kritik lassen sich in einer genaueren Version der These vom „Umweltproblem Schule“ zusammenfassen. Mit der vermehrten Aufnahme umweltpolitischer Fragen in das Curriculum formaler Bildung wird den vorhandenen Umweltproblemen ein neues hinzugefügt: Die Orientierung auf technische und vor allem großtechnische Problemlösungen, verbunden mit der kognitiven Unterordnung der erfahrbaren unter eine globale „Umwelt“, speichern Wissen, das zur Motivationsstruktur eines Weltbürgers paßt, *den die Einsicht in Zusammenhänge im „Raumschiff Erde“ fasziniert und der nicht mehr bemerkt, wie er dabei zum Zuschauer degradiert wird*. Vermehrtes Wissen über Umweltprobleme wird so im Rahmen schulischer Bildung neutralisiert und seiner aufklärischen und handlungsmotivierenden Wirkungen beraubt.

Diese Kritik läßt sich an der Mehrzahl vorfindlicher Konzepte und Materialien zur Umwelterziehung erhärten. Dazu werden einige Beispiele aus Sambia, Zimbabwe und der Bundesrepublik Deutschland untersucht.

Die meisten afrikanischen Umwelt-Curricula sind so aufgebaut, daß sie sukzessive die lokale Umgebung im Distrikt, in der Provinz, im Land, im Kontinent und schließlich in der Welt insgesamt lokalisieren. Die globale Orientierung wird so früh wie möglich antizipiert und durchgesetzt; sie suggeriert eine Harmonisierung der Konflikte zwischen Afrika und der industrialisierten Welt. Für die Curriculumentwicklung in Sambia wurde als Schema festgelegt:

„1. Die Umwelt allgemein (natürliche, soziale, kulturelle). 2. Der Platz des Menschen in der Umwelt: (Wie der Mensch seine Umwelt sieht und wie sie ihn betrifft). 3. Die Kontrolle des Menschen über die Umwelt: (Wie der Mensch seine Intelligenz und Erfahrung benutzt, um die Umwelt zum Vorteil der gesamten Menschheit zu verbessern).“ (Chali 1979, S. 5)

Es liegt in der Konsequenz dieses Ansatzes, daß er ein kritisches Konzept afrikanischer Herkunft wie „self-reliance“ neutralisiert, indem er es übersetzt in „das Vertrauen in die Fähigkeit des Menschen zur Lösung von Problemen“. Der Schüler wird zu einer „Balance“ zwischen seiner Wahrnehmung der unmittelbaren Umwelt und seiner Stellung „als Bürger Sambias und der Welt“ aufgefordert (Chali 1979, S. 4 f.).

Als Perfektionierung dieses Konzepts kann das Curriculum angesehen werden, das die — vorwiegend ausländischen — Planer im Department of Curriculum Studies der Universität von Harare in Zimbabwe entwickelt haben.

In einem „Syllabus Summary Wheel“ für die ersten Schuljahre, das verwandt zu sein scheint mit dem von Dienet u. a. (1980) geforderten „spiralcurricularen Aufbau“ einer Umwelterziehung, werden systematisch lokale und regionale Wahrnehmungen in einen globalen Kontext überführt. So werden in der Sektion „natürliche physikalische Umwelt“ zunächst Wetterbeobachtungen registriert, um schließlich in eine Behandlung von Welt-Wetterproblemen integriert zu werden. In der Sektion „natürliche Ressourcen“ wird die Diskussion von Familienplanung, von „Balance zwischen Bevölkerung und Ressourcen“ und „Überbevölkerung“ im sechsten und siebten Schuljahr über die Behandlung lokaler Wohnformen, Pflanzen und Tiere vorbereitet (Parker 1984, S. 78).

Solche überwiegend von Naturwissenschaftlern konzipierten Umwelterziehungsprogramme werden in afrikanischen Ländern vom Science Education Programme for Africa (SEPA) in Zusammenarbeit mit UNEP koordiniert. Fast durchweg verknüpfen sie die globale Perspektive mit einer Aufforderung an Lehrer und Schüler zur Schaffung eines „rationalen“ und weltbürgerlichen „Verantwortungsbewußtseins“.

„Diese Verhandlung afrikanischer Probleme als Teilaspekt globaler Umweltfragen mündet in eine Form von Unterrichtstechnologie: **Vermittlung aller wichtigen Fakten to produce the desired knowledge and awareness.**“ (Schöffthaler 1981, S. 45)

Programme und Materialien zur Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland konzentrieren sich weniger auf weltweite Zusammenhänge: Sie ziehen es vor, die Entwicklung eines „Umweltbewußtseins in allen Bereichen des öffentlichen Lebens“ auf nationaler oder europäischer Ebene als Ziel zu formulieren (Bäuerle/Hornung 1972, S. 65). Drei zufällig aus einer Lehrerhandbibliothek herausgegriffene Broschüren (Wiedemann 1979, Koch u. a. 1976, Bäuerle/Hornung 1972) ergeben etwa folgendes Bild:

Die „Verursacher“ von Umweltproblemen werden ziemlich lückenlos aufgelistet. Der Bogen reicht von der „gewerblichen Wirtschaft“ über „den Verkehr“, „Wohnbereiche“, Kernenergie bis zu Landwirtschaft. Folgen und Gefahren werden ebenso umfassend aufgezählt — für Mensch, Tier, Vegetation, Boden, Klima, die — in ein Ungleichgewicht gebracht — Zerstörungen, Schädigungen, Belastungen und Belästigungen erleiden, einschließlich „ästhetischer und ethischer Verletzungen“ (vgl. hessischer Sachkatalog Um-

weltgefahren in Bählerle/Hornung 1972, S. 8 f.). Diesen sehr ausführlichen, in Zusammenhang miteinander gebrachten Darlegungen von Umweltproblemen werden fast durchweg Analysen des Standes wissenschaftlicher und politischer Überlegungen an die Seite gestellt. Durchweg wird die „außerordentliche Kompliziertheit“ ökologischer Zusammenhänge betont (Wiedemann 1979, S. 4 u. ö.). Die Schüler werden aufgefordert, „Forschungsergebnisse“ über Gefährdungen zusammenzufassen und den Stand wissenschaftlicher Überlegungen zur Verringerung der Umweltbelastung zur Kenntnis zu nehmen. Dabei herrscht das Bild vor, „die Naturwissenschaftler“ seien eine autonome Gruppe zwischen Verursachern und Politik.

In Wiedemann (1979) wird besonders deutlich, wie diese Beziehung didaktisch aufbereitet wird: Auf besonders aufrüttelnde Analysen zerstörter Umwelt folgt der Abdruck einer Rede Hans-Dietrich Genschers über „Umweltschutz als europäische Aufgabe“, in der Bereitschaft und Kompetenz der politischen Entscheidungsgremien herausgestrichen wird, Ökologisches Wissen in gesetzliche Regelungen zu überführen. Andere Texte (Bählerle/Hornung 1972, Koch u. a. 1976) präsentieren die Frage, wieweit gesetzliche Regelungen als ausreichend anzusehen sind, offener. Sie fordern den Schüler dazu auf, sich Gedanken über Verbesserungen der politischen Steuerung zu machen. Das vom Arbeitskreis Schule/Wirtschaft herausgegebene Heft zur „Umwelt-Erkundung“ (Koch u. a. 1976) betont die „Zielkonflikte“ bei der Erhaltung der „wirtschaftlichen und politischen ... Ordnung der Bundesrepublik“ und plädiert dafür, im „Systemvergleich“ mit der DDR über die Folgen von Unterlassungen und Maßnahmen nachzudenken (S. 6 f.). Bählerle/Hornung (1972, S. 71) „fordern, daß naturwissenschaftliche Erkenntnisse eine Korrektivfunktion für gesellschaftliche und politische Theorien und Planungen haben müssen“.

Das „Umweltbewußtsein“, das bei den Schülern erzeugt werden soll, wird insgesamt als Nachvollzug dessen präsentiert, was Fachleute aus Wirtschaft, Wissenschaft und Politik entwickelt haben oder noch entwickeln müssen. Die Klammer ist der Slogan „Es kommt auf jeden von uns an“ (Koch u. a. 1976, S. 18). So wird didaktisch auf ein „Individualverhalten“ (Hasse, siehe oben) gezielt, das eines **des** Menschen ist, der von **der** Gefährdung **der** modernen Umwelt betroffen ist. Die größtmögliche Vollständigkeit in der Benennung von Ursachen, Wirkungen und Maßnahmen ist kognitiv die Barriere für eine Umsetzung von Wissen in Handeln; die Aufforderung zur Identifikation mit **dem** in seiner Lebenswelt bedrohten Menschen ist das motivationale Hindernis.

In diesem Sinn läßt sich von großen Übereinstimmungen in der schulischen Umwelterziehung zwischen afrikanischen Ländern und der Bundesrepublik sprechen.

4. Afrikanische und europäische Modelle einer neuen Umwelterziehung: Ansätze zur Lösung des Umweltproblems Schule

Wenn unter dem Stichwort Umwelterziehung wirklich ökologische Probleme angegangen werden sollen, bleibt die These festzuhalten, daß die Schule selbst als Umweltproblem erkannt werden muß. In dieser Richtung gibt es Ansätze, die in den westlichen Industriestaaten erst von Minderheiten vertreten werden. Bei ihrer Entwicklung kann ein Blick auf verwandte Projekte in Ländern der Dritten Welt helfen.

Bei den eben kritisierten gängigen Modellen der Umwelterziehung ließen sich allgemeine Trends feststellen, deren wichtigste Ursache die weltweit dominanten Strukturen des formalen Bildungswesens sind. Es ist daher zu fragen, wie weit die Gemeinsamkeiten im Spektrum „alternativer Umwelterziehung“ reichen und wo Möglichkeiten einer transkulturellen Übertragung genutzt werden könnten.

In der Bundesrepublik ist der Stand der Fachdidaktik der einzelnen Schulfächer eine hohe Schwelle für das Einbringen alternativer Ideen. So konzentriert sich ein großer Teil der ökologisch motivierten Lehrer darauf, in die vorhandenen Curricula naturwissenschaftlicher Fächer oder besonders der Geographie Materialien einzubauen, die nicht dem Modell einer neutralisierenden Problemvernetzung zwischen „dem Menschen“ und „der Umwelt“ folgen. Als vorbildlich können die laufend in der Zeitschrift Ökopäd angebotenen „Arbeitsmaterialien“ angesehen werden. In aller Knappheit bieten sie Problemskizzen, die die Kriterien zur Diskussion stellen, die in gängigen Materialien als unangreifbares Fundament der nachzuvollziehenden wissenschaftlichen Erkenntnisse vorgestellt werden. H. Mikelskis' (1981) und N. Brünings u. a. (1981) Informationen zur Kritik des „Bruttosozialprodukts“ und der Industrierewerbung für Wachstum und steigenden Energieverbrauch gehören zum Besten, was es in diesem Bereich gibt. Eine Reihe verwandter Materialien sind bei Wiedemann/Schulz (1982) aufgezählt. Unter ihnen gehen vor allem die von der Redaktionsgemeinschaft SOZNAT (1982 ff.) zusammengestellten Unterrichtsentwürfe den entscheidenden Schritt aus der Schule: Sie motivieren Schüler dazu, die Arbeit ökologischer Bürgerinitiativen kennenzulernen und beispielsweise selbst zu untersuchen, wie sauer der Regen ist, welchen SO_2 -Gehalt die Luft in verschiedenen Stadtteilen zu verschiedenen Tageszeiten hat und Wirkungen auf Boden, Pflanzenwuchs und Gebäudezerstörung zu beobachten.

Ein weiterer Weg, der allerdings ein hohes Maß an Lehreraktivität voraussetzt, ist die Wiederbelebung des „Projektunterrichts“. Vor allem aus Gesamtschulen wird häufig von Projekten berichtet, in denen Lehrer die Lerninteressen in naturwissenschaftlichen Fächern auf konkrete Ziele hin aufnehmen. So gibt es eine Tendenz zur Wiederbelebung der Schulgartenidee, bei der es nunmehr um die Nutzung biologischen und chemischen Wissens zur Pflanzenproduktion und bei der Einrichtung von „Biotopen“ geht (Steup 1984). Oder: Die Behandlung quadratischer Funktionen in der Mathematik, Probleme geometrischer Optik und physikalische Fragen von Energie bis Leistung und Wirkungsgrad werden gewissermaßen zum Nebenprodukt beim Bau eines Sonnenspiegels. Ihren Ort erhalten sie in Planungsbesprechungen zwischen Lehrern und Schülern (Münzinger 1981). In den Berichten über solche Projekte tauchen jedoch immer wieder Hinweise auf die Notwendigkeit von „Zusatzmotivationen“ auf: Wenn Zensurengebung im Sinne der Tifliser Empfehlungen nicht im Vordergrund von Umwelterziehung stehen soll, behilft sich der eine Lehrer mit der Vermarktung von Obst und Gemüse aus dem Schulgarten — über den Erlös darf die Klasse entscheiden — der andere holt das Fernsehen in die Schule. Konsequenterweise erscheint es deshalb, wenn vor allem solche Inseln im Schulalltag ökologisch ausgebaut werden, die nicht unter dem alltäglichen Selektionsdruck stehen: Wandertage, Exkursionen, Umwelttage. Solche Aktivitäten sind jedoch in der Regel einem sehr traditionellen „Umweltschutzdenken“ verhaftet: Weder die „Begehung eines Umweltlehrpfades“, der von Lehrern und Schülern gemeinsam erstellt wird, noch der Besuch von Müllverbrennungsanlagen oder die Einladung von „Umweltsachverständigen, von kompetenten Kommunalpolitikern oder von Bürgerinitiativen mit anschließender Diskussion“ (Diene) u. a. 1980, S. 138) scheinen geeignet, Alternativen zum Pfad gängiger Umwelterziehung zu erschließen (vgl. Lob 1983, S. 12). Daß es auch anders geht, zeigt Schmidt-Walther (1984), der mit Schülern einer siebten Klasse eine Öko-Rallye durch das Berliner Fließtal unternommen hat, um mit ihnen den Konflikt Autobahnbau versus Erhaltung von Rückzugsgebieten zunächst zu erleben und dann die Ergebnisse von Interviews mit Spaziergängern und Anwohnern in die laufende politische Diskussion einzubringen. Daß dabei Lernziele aus dem Deutsch-, Geographie- und Kunstunterricht (Wandzeitungen gestalten) unter einen Hut zu bringen waren, ist mehr als nur ein Nebenprodukt.

Insgesamt scheint jedoch das Angebot alternativer Schulen und verschiedener Einrichtungen der Erwachsenenbildung das eigentliche Betätigungsfeld für alternative Ideen.

Die vielen Selbsthilfegruppen und Bürgerinitiativen, die Arbeit und Lernen zwischen biologischem Landbau und Kampf gegen Umweltzerstörung durch technische Projekte wie die Startbahn West verbinden, scheinen überwiegend ohne größeren Kontakt zur Umwelterziehung in staatlichen Schulen zu sein (Wiedemann/Schulz 1982, S. 82-84; R. J. Heger u. a. 1983). Daß von schulischen Umweltpädagogen die Einrichtung von „Umweltstudienzentren“ gefordert wird, die — in der Nachfolge der Landschulbewegung und orientiert an amerikanischen und britischen „environmental education centers“ oder „field centres“ — in Naturschutzgebieten liegen und den für ein bis sieben Tage zu Besuch weilenden Schulklassen wissenschaftlich begleitende Naturerlebnisse vermitteln sollen, scheint ein Weg zur Vermeidung ökologisch motivierter Schulreformen zu sein (zur Forderung: Knirsch 1983; zum englischen Modell: Dienel u. a. 1980, S. 59-67 und S. 171-179).

In mehreren afrikanischen Ländern wurden Modelle entwickelt, die über Themen der Umwelterziehung ein neues Verhältnis zwischen Schule und ihrer lokalen Umwelt suchen. Schulgärten sind in nahezu allen afrikanischen Ländern eine sehr traditionsreiche Institution; sie dienen meist der Produktion von Gemüse, über dessen Verkauf entweder Lehrergehälter aufge bessert oder sonst nicht finanzierbare Einrichtungsgegenstände für die Schule beschafft werden. Keiner der mehr als 20 Länderberichte zur Umwelterziehung beim Workshop „Umwelterziehung“ in Lusaka 1979 (Schöfthaler 1980) fand diese Tatsache jedoch erwähnenswert — schon dies ist ein Hinweis auf wesentliche Unterschiede.

Von den in Lusaka vorgestellten Konzepten sind zwei besonders interessant. Das eine ist der schon oben erwähnte Plan des Erziehungsministeriums in Lesotho, die Schulen entschieden zu dezentralisieren. Um Projekte wie den Bau von Dämmen oder die Einrichtung von Teichen zur Fischzucht herum sollen Gruppen von miteinander arbeitenden und lernenden Jugendlichen, Lehrern und bisher unbeschulter Erwachsenen gebildet werden, die — weitgehend auf Subsistenzbasis gestellt — für einige Zeit an die Stelle der Institution Schule treten. Aus solchen Gruppen heraus soll dann überlegt werden, in welcher Form Lernen künftig so organisiert werden kann, daß es nicht wie die koloniale Schulbildung Entfremdung vom Leben auf dem Land und den Wunsch zum Leben unter „modernen Bedingungen“ zur Folge hat (Bohloko/Malie 1979I und II; vgl. Schöfthaler 1981, S. 48 f.). Dieses Konzept hat die in Afrika bisher radikalsten Konsequenzen aus der Kritik am „Umweltproblem Schule“ gezogen. Es ist freilich nicht verwirklicht; bis heute hat es sich noch kein afrikanisches Land leisten können, über Versuche einer „Erziehung mit Produktion“ (wie in Zimbabwe) hinaus Alternativen zu dem von den Kolonialmächten hinterlassenen formalen Bildungssystem zu entwickeln.

Unter dieser Prämisse verdient das „Indigenous technology“-Projekt in Sierra Leone besonderes Interesse. Es zeichnet sich dadurch aus, daß es einen Weg zeigt, Schulen in ihre Umwelt einzugliedern, ohne einen Abstrich an den Bildungsstandards vornehmen zu müssen. Das Projekt resultiert aus einer Studie von Dozenten für naturwissenschaftliche Fächer in der Lehrerausbildung über einheimische Technologien (von Holz- und Metallverarbeitung bis zur Öl- und Seifenproduktion) und die dabei verwendeten Verfahren. Die Studie hat Informationen über mehr als 100 „Technologien“ zusammengestellt, die der Produktion für den lokalen und regionalen Bedarf dienen und fast ausschließlich mit der Nutzung lokaler Materialien auskommen (Cole/Hamilton 1978). Schon bei der Erstellung der Studie wurden Methoden „forschenden Lernens“ eingesetzt: Lehrer und Schüler wurden gebeten, in die Dörfer zu gehen und technische Verfahrensweisen genau zu beobachten und zu notieren. Dabei ergaben sich Situationen, die an Freiesche Alphabetisierung erinnern. Ein Beispiel:

„Bei der Beobachtung der Palmölherstellung fielen den Schülern zwei unterschiedliche Verfahrensweisen auf: Um das Fruchtfleisch zu lösen und Öl aus ihm zu gewinnen, wer-

den Früchte entweder erst getrocknet, dann 8 bis 10 Stunden gekocht, dann im Mörser zerstampft; das heiße Fruchtfleisch wird dann mit kaltem Wasser vermischt und mit der Hand ausgedrückt oder in einem Netz ausgewrungen. Oder: Die Früchte werden für eine Woche in der Erde vergraben, dann zerstampft und mit heißem Wasser weiterverarbeitet. Am Ende wird jeweils das ausgedrückte Wasser aufgeköcht, um das Öl auf der Oberfläche abschöpfen zu können. Auf die Fragen nach dem Grund für die Bevorzugung der einen oder anderen Methode bekamen die Schüler keine nachvollziehbare Antwort. Sie versprachen, der Sache auf den Grund zu gehen. Zurück in der Schule, experimentierten sie zusammen mit dem Lehrer so lange, bis sie herausgefunden hatten, welches Verfahren mehr Energie verbraucht, welche Temperatur Öl und Wasser emulgieren läßt, welche Vorgänge sich beim Einlagern der Früchte in der Erde abspielen und welches der beiden Verfahren zu einer größeren Öl-Ausbeute führt. Sie lernten auf diese Weise eine Menge Physik, die ihnen aus dem Lehrbuch nicht so leicht einsichtig geworden wäre. Und sie konnten ihre neuen Kenntnisse ihren Eltern im Dorf weitergeben, die beim Zuhören sicherlich ein anderes Interesse hatten als bei üblichen Schulerzählungen. Damit ist ein echter Austausch zwischen Schule und Dorf hergestellt, in dem die Lehrer/Schülerrollen mehrfach wechseln." (Nach Cole/Hamilton 1978, S. 16 f.; Cole 1979, S. 4-7; zit. nach Schöfthaler 1981, S. 49 f.)

Als „Nebenergebnis“ dieser Studie ergab sich das überraschende Bild, daß — über das ganze Land gesehen — fast keine der „einheimischen Technologien“ als ausschließlich männliche oder weibliche Domäne registriert werden konnte. Damit erschlossen sich über den naturwissenschaftlichen Unterricht auch Fragen der unterschiedlichen Sozialstruktur in den Regionen Sierra Leones (Cole/Hamilton 1978, S. 48 f.). Aus den Erfahrungen mit dieser Studie entstand der Plan, die Methoden forschenden Lernens auszubauen und die Schulen in „Village Environmental Education Centres“ umzustrukturieren, die eine doppelte Funktion haben: Einmal dienen sie der Sammlung lokaler Informationen, die auf Bezirks- und Landesebene systematisiert und vervielfältigt werden, um dort für Dorfentwicklungsplanung wissenschaftlich ausgewertet zu werden. Zum anderen werden die gesammelten Informationen wieder an die Schulen zurückgegeben, um dort als Informationsbank für die Nutzung lokaler Ressourcen und die dazu möglichen Verfahren zu dienen. Damit ist ein entscheidender Schritt zur Verringerung der Distanz zwischen Schule und Dorf getan: Die Dorfbevölkerung kann unmittelbar nützliche Informationen abrufen; die ihrerseits von lokalen Experten lernenden Lehrer und Schüler sind nicht mehr als Vertreter fremden Wissens stigmatisiert und können den Wert ihrer speziellen Kenntnisse über naturwissenschaftliche Methoden vor Ort unter Beweis stellen. Cole resümiert:

„Die Umweltinformationen, die durch forschendes Lernen von Schülern erhoben werden, ... können sich als unschätzbar wichtig für die Entwicklung der Gemeinschaft herausstellen ... Vor allem sollte die Einbeziehung von Schülern in die Umwelterforschung in diesen Schülern ein Bewußtsein und eine Sensibilität für ihre Umwelt entwickeln und ihnen das Wissen, die Einstellungen und die Fähigkeiten vermitteln, die sie zur Verbesserung ihrer sozialen, kulturellen und physischen Lebensbedingungen benötigen.“ (Cole 1979, S. 8)

Im Feld alternativer Umwelterziehung zeichnet sich in den Industriestaaten ein deutlicher Bruch zwischen der Vielfalt an Ideen zur „emanzipatorischen“ Bildung und dem Stand in der Entwicklung praktischer Modelle zur Lösung des Umweltproblems Schule ab; in afrikanischen Ländern scheint es umgekehrt zu sein.

Was die „emanzipatorischen Ansprüche“ betrifft, sind die geschilderten Modelle aus Afrika — nach unseren Maßstäben — bescheiden. So plädiert der Lesotho-Bericht für nationale Harmonie, und das Sierra-Leone-Projekt formuliert als eine der obersten Regeln für

alle Lehrer, sie sollten alles vermeiden, was zu Konflikten mit der Dorfbevölkerung führen könnte. Dies als Konfliktvermeidungsstrategie abzutun, ginge jedoch am Problem vorbei. Die Konfliktlinie in afrikanischen Ländern ist eine andere als in Europa: Während „dort“ die Dauer des Schulbesuchs der wichtigste Indikator für „mentale Kolonisierung“ ist, sind „hier“ die Prozesse der Anpassung an die ressourcenausbeutende Industriegesellschaft keineswegs auf die Schule konzentriert. Das „Umweltproblem Schule“ stellt sich in Europa dar als Problem der kognitiven Neutralisierung inner-gesellschaftlicher Konfliktfelder. In den meisten Staaten der sogenannten Dritten Welt dagegen schafft die Schule mentale Konflikte zwischen kultureller Lebenswelt und Idealisierter Modernität. So kann es kein universelles Modell einer alternativen Umwelterziehung geben, weil die Schule selbst unterschiedliche Funktionen hat. Unterhalb der Ebene einer einfachen *Übertragung alternativer Modelle lassen sich jedoch Überlegungen eines „transkulturellen Lernens“* ansetzen: Wenn es Lehrern in Sierra Leone gelingt, die Dorfbevölkerung an schulischem Lernen zu interessieren und damit den Schulalltag selbst zu verändern, sollte es auch in Europa möglich sein, die Beziehungen zwischen schulischer und Erwachsenenbildung über die Ebene der Nutzung von Schulgebäuden für abendliche Volkshochschulkurse hinaus zu entwickeln.

5. „Soziales Lernen von der Umwelt oder Ökologische Unterweisung?“ Zusammenfassung und Schlußfolgerungen

Es macht einen Unterschied, ob Wissenschaftler aus der Dritten Welt oder aus den westlichen Industriestaaten über „Umweltprobleme“ reden. Exemplarisch wurden die wichtigsten Tendenzen eingeführt: die konsequente Suche nach „Verursachern“, die Raubbau an Ressourcen betreiben, und die Betonung der Gefahren für kulturell geprägte Lebenswelten auf der einen Seite, die Formulierung von Planungsmodellen mit dem Ziel einer „Balance von Bevölkerung und Ressourcen“ auf der anderen Seite. Am Beispiel der Nord-Süd-Kommission wurde vorgeführt, welcher Verbalakrobatik der Brückenschlag zwischen beiden Positionen bedarf; am Beispiel der These vom „Umweltproblem Schule“ wurde erläutert, daß eine ökologisch motivierte Wiederaufnahme der Schulkritik Gemeinsamkeiten zwischen Nord und Süd konkretisieren kann.

Wie brüchig der seit einigen Jahren erreichte internationale Konsens über die Einführung von Umwelterziehung in die nationalen Bildungssysteme ist, wurde in der Analyse des Nebeneinander kritischer und status-quo-orientierter Empfehlungen der zwischenstaatlichen Konferenz von Tiflis 1977 deutlich. Im Blick auf die Reaktion staatlicher Organe in der Bundesrepublik Deutschland auf diese Konferenz ließen sich zwei Mittel zur Neutralisierung der kritischen Elemente bestimmen: der Hinweis auf die Komplexität und Vernetzung von Umweltproblemen auf der einen, die Rede von **der** Umwelterziehung auf der anderen Seite.

Eine Untersuchung gängiger Modelle der Umwelterziehung in Sambia, Zimbabwe und der Bundesrepublik förderte drei wesentliche Stränge der Kritik zutage: Das Übergewicht der Naturwissenschaften fördert technologisch verkürzte Problemsicht und ; die Orientierung an weltweiten beziehungsweise hochkomplexen Zusammenhängen abstrahiert erfahrbare Umweltprobleme und reduziert deren Gewicht; die Vorstellung ökologischer Bewußtseinsbildung durch Wissensvermittlung erscheint naiv. Die These vom „Umweltproblem Schule“ konnte demnach für Umwelterziehung präzisiert werden: Gängige Modelle einer „ökologischen Unterweisung“ konstruieren didaktisch ein Individualverhalten, das angesichts der vermittelten Komplexität von Umweltproblemen als kognitive und motivationale Barriere für die angestrebte „Handlungsorientierung“ wirkt.

Afrikanische und europäische Modelle einer alternativen „Umwelterziehung“ ließen dagegen Ansätze zur Lösung des „Umweltproblems Schule“ erkennen. Ihnen gemeinsam

war die Orientierung an lokalen Projekten, die *Suche nach (häufig informellen) Wegen* des Lernens außerhalb der Schule, ein learning-by-doing und die Orientierung an Lernmotiven außerhalb des Zensuredrucks. Die unterschiedliche Zuordnung dieser Modelle zu „emanzipatorischen“ oder „harmonischen“ Erziehungskonzepten wurde als Hinweis darauf interpretiert, daß es kein universelles Modell einer Umwelterziehung geben könne. Unterhalb dieser Ebene waren jedoch (vor allem zum Problem einer Verknüpfung von Schule und Erwachsenenbildung) Möglichkeiten eines interkulturellen Erfahrungsaustauschs erkennbar.

Aus dieser Übersicht lassen sich drei Folgerungen begründen:

(1) Wenn schulische Umwelterziehung Erfahrung und Handeln außerhalb der Schule verändern will, muß sie formale Bildung und das „schönere Lernen“ außerhalb der Schulmauern miteinander verknüpfen. Eine Konzentration alternativer Ideen des „Lernens von der Umwelt“ auf freie Gruppen und Erwachsenenbildung, wie sie in der Bundesrepublik vorzufinden ist, trägt dazu bei, Umwelterziehung in der Schule zur einseitigen „ökologischen Unterweisung“ zu degradieren. Es gilt, unter realistischer Einschätzung der „Grenzen der Erziehung“, wie sie Siegfried Bernfeld (1925) formuliert und Hans-Joachim Gamm (1977) auf die Ökopädagogik bezogen hat, den Anspruch jeder Form von Umwelterziehung aufrechtzuerhalten: die Veränderung der kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Strukturen der außerhalb der Schule geprägten Formen eines ausbeuterischen Umgangs mit Lebensressourcen. Wissensvermittlung und „soziales Lernen“ sind nicht als Alternativen zu verstehen: Aufklärung über die materiellen Umstände von Umweltzerstörung und Erfahrung der damit verbundenen Interessen (zum Beispiel in politischer Aktion) gehören zusammen.

(2) Abstraktion, Vernetzung und Globalperspektiven in der Umwelterziehung sollten lokaler Problemerkundung nachgeordnet sein. Die unerträglichen Verallgemeinerungen in vielen Materialien der Umwelterziehung, die **den** Menschen mit **der** gestörten Umwelt konfrontieren, sind nur das auffallendste Beispiel eines Aufbaus von Hindernissen zwischen Wissensvermittlung und Aktion. Andere, scheinbar sachgemäße Konstruktionselemente gängiger Umwelterziehung erfüllen eine ähnliche Funktion. Das gilt für die Teleologie, der afrikanische wie europäische Umwelt-Curricula folgen: Mit zunehmendem Schulalter werden lokale Probleme in ihrer Bedeutung immer weiter reduziert, je mehr die ökologische Problematik der Welt insgesamt zum Thema wird. Das unter Ökologen jeglicher Richtung verbreitete Modell, Umweltprobleme als „vernetzt“ darzustellen, das heißt als labiles Gleichgewicht, dessen Störung an nur einer Position zum Umkippen des Ganzen führt, hat fatale Folgen, wenn es didaktisiert wird. Was hochkomplex vernetzt ist, erscheint dem Lernenden sehr schnell als Gegenstand großer Wissenschaft, dem zu nähern die Mühe nicht lohnt — die Kompetenz wird Fachleuten zugeschrieben. Wenn in ein solches Unterrichtsmodell noch Handlungsvorschläge nach dem Muster „Es kommt auf jeden von uns an“ eingebaut werden, die vom sparsamen Wasserverbrauch bis zum Sammeln von Papier und Altglas reichen, stellt sich leicht Apathie auf Grundlage eines klassischen double-bind ein: Handeln und Wissen des Schülers werden gefordert und können doch angesichts der Komplexität ökologischer Probleme und Verantwortlichkeiten immer nur falsch, weil unzureichend sein. Dagegen gilt es, die Erfahrung zu vermitteln, daß sich der Einsatz für die Wiederherstellung gestörter oder zerstörter Lebensbedingungen lohnt, gerade weil Veränderungen im Gesamtnetz von Politik, Wirtschaft und Kultur solche Basisaktivitäten zur Voraussetzung haben.

(3) Entgegen dem Tenor nahezu aller nationalen und internationalen Empfehlungen ist neu darüber nachzudenken, ob Umwelterziehung nur als „fächerübergreifendes Prinzip“ in das vorhandene Curriculum formaler Bildung eingebaut werden kann. Sicher wäre dies

sinnvoll, gemessen am Grad geringen Umweltbewußtseins im traditionellen Unterricht: „Zum Thema ‚Straßen erschließen Räume‘ gehört selbstverständlich auch das Thema ‚Straßen zerschneiden Räume‘, pointiert Lob (1983, S. 12) das Anliegen solcher Integration. Dagegen läßt sich fragen, ob Forderungen ökologischer Schulkritik nach Interdisziplinarität, Projektunterricht, Lernen von der Umwelt und Handlungsorientierung wirklich in die vorhandene Schule einzubauen sind, mit anderen Worten: ob „ein didaktischer Anspruch (der der Umwelterziehung) in einen relativ geschlossenen Funktionskreis ‚Schule‘ integriert werden soll, der diesem strukturell zuwiderläuft“ (Hasse 1982, S. 57). Der fachspezifische Aufbau der Curricula ebenso wie die Selektionsfunktion sind die Bedingungen, die in der Bundesrepublik wie in anderen Industriestaaten alternative Konzepte einer Umwelterziehung nach außen abdrängen. Umwelterziehung als eigenes „Fach“, wie es Hasse (1982, S. 56) fordert, könnte zumindest für eine Übergangszeit den Raum schaffen, den die Entwicklung von Problemorientierung des Lehrens und Lernens und die Verknüpfung von schulischem und außerschulischem Lernen braucht. Ein Fach „Umwelterziehung“ könnte eine Herausforderung sein, Konsequenzen aus der Schulkritik zu ziehen, ohne gleichzeitig auf das Entstehen einer entschulten Gesellschaft warten zu müssen; theoretisch ausgearbeitete Konzepte einer „strukturellen Erziehung“ (Trembl 1982) könnten sich innerhalb einer Institution bewähren, die bis auf weiteres in unserer Gesellschaft noch dem von Freire „Bankierskonzept“ genannten Modell einer Vermittlung von Wissen an Unwissende durch Profis folgt. Die politischen Bedingungen einer teilweisen Durchsetzung schulkritischer Forderungen in der Folge der Dynamik, die ein neues Fach „Umwelterziehung“ in Gang setzen könnte, sind günstig genug, um den Versuch zu wagen. Umwelterziehung zwischen Schule und Umgebung könnte das trojanische Pferd sein, das den Schulkritikern bisher gefehlt hat.

Literaturverzeichnis

- ADEWOLE, C. A.:** The African Social Studies Programme and Environmental Education in Africa. (*) Lusaka 1979.
- BÄUERLE, D./HORNING, G.:** Umwelt, Schülerarbeitsheft. Biologisch-sozialkundliche Arbeitshefte 3. Opladen: Leske 1972.
- BERNFELD, S.:** Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung (zuerst 1925). Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1967.
- BOHLOKO, C. M./MALIE, E. M.:** Status of Environmental Education in the Lesotho School Curriculum. (1 Maseru: Ministry of Education 1979 (Teil I und II).
- BRÜNING, N. u. a.:** „Industriewerbung In der Schule“, in Ökopäd Nullnummer 1981, S. 37-37.
- CARNOY, M.:** Education as Cultural Imperialism. New York: McKay 1974.
- CHALI, K. A.:** Innovation In Environmental Education in Zambia. (*) Lusaka 1979.
- COLE, M. J. A.:** How Can African Schools be Used as Information Centres for Communal Environmental Problems? (*) Lusaka 1979.
- CoLE, M. J. A./HAMILTON, D. B.:** indigenous technology In Sierra Leone. Freetown: Ministry of Social Welfare and Rural Development, and UNICEF: Economic Commission for Africa 1978.
- COMMONER, B.:** Wachstumswahn und Umweltkrise. München 1971.
- CONNECT:** Unesco-UNEP Environmental Education Newsletter. Bd. I, 1978 ff.
- van **DICK, L.:** „Ökologie und alternative Pädagogik“, In: Fischer Öko-Almanach 1980/81. Frankfurt a. M.: Fischer 1980 (zIt. nach: SCHIERHOLZ in Ökopäd 1981).
- DIENEL, P. C., u. a.:** Umwelterziehung In Schule und Erwachsenenbildung. Berlin: Umweltbundesamt 1980.
- EGGER, K.:** „Zehn Jahre nach Stockholm. Das Umweltprogramm der Vereinten Nationen (UNEP) in seinem politischen Umfeld“, in: Vereinte Nationen 30, 1982, S. 113-116. -
- EHRlich, P. R./EHRlich, A. H.:** Bevölkerungswachstum und Umweltkrise. Frankfurt a. M. 1972.
- FUND, D.:** „Kritik der Umwelterziehung“, In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 5, 1982, H. 1, S. 17-26.
- GAMM, H.-J.:** „Die Wiederentdeckung der Bescheidenheit. Reflexionen im Zwischenfeld von Umweltdiskussion und Erziehung“, in: Demokratische Erziehung 3, 1977, S. 334-347.
- HASSE, J.:** „Umwelterziehung in den Schulen — Flucht In die Abstraktion“, In: Zeitschrift für Umweltpolitik 1, 1982, S. 31-63.

- HEGER, R. J./HEINEN-TENRICH, J./SCHULZ, T. (Hrsg.): Wiedergewinnung von Wirklichkeit. Ökologie, Lernen und Erwachsenenbildung. Freiburg: Drehsam 1983.
- ILLICH, I.: „Ökopädagogik und das Gemeinsame“, In: SÜLBERG, W. (Hrsg.): Jahrbuch „Pädagogik Dritte Welt“ 1983. Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1983, S. 197-206.
- KAYSER, B.: Die Institutionelle Verankerung der Umwelterziehung In der Bundesrepublik Deutschland. 2. Aufl., Berlin: Umweltbundesamt, Unesco-Verbindungsstelle für Umwelterziehung 1984.
- KMK 1980: „Umwelt und Unterricht. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 17. 10. 1980“, In: Ökopäd Nullnummer 1981, S. 4 f.
- KNIRSCH, R. R.: „Umweltstudienzentren — Antwort auf einen Mangel“, In: Informationen 14, Universität Essen, Zentralstelle für Umwelterziehung 1983, S. 10- 24.
- KOCH, E.: Didaktik und Methodik der Umwelterziehung. Lüneburg: Neubauer 1983.
- KoCH, W., u. a.: Umwelt-Erkundung, Schule/Wirtschaft, Sonderreihe Nr. 5, o. o. (Düsseldorf) o. J. (1976).
- LOB, R. E.: „Zur Standortbestimmung der Umwelterziehung In Europa“, In: Informationen 15, Universität Essen, Zentralstelle für Umwelterziehung 1983, S. 2-18.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett 1979.
- MIKELSKIS, H.: „Wirtschaftswachstum und Energieverbrauch. Informationen, Hintergründe, Materialien“, in: Ökopäd Nullnummer 1981, S. 28-36.
- MÜNZINGER, W.: „Bau eines Sonnenspiegels“, In: Ökopäd Nullnummer 1981, S. 2 2-27.
- NORD-SÜD-KOMMISSION: Das Überleben sichern. Gemeinsame Interessen der Industrie- und Entwicklungsländer. Köln: Kiepenheuer 1980.
- PARKER, S.: „Reflections on an environmental science project for primary schools In Zimbabwe“, in: International Journal of Educational Development 4, 1984, S. 77-83.
- PEGLAU, R.: Bibliographie Umwelterziehung. 3. Aufl., Berlin: Umweltbundesamt, Unesco-Verbindungsstelle für Umwelterziehung 1984.
- SCHÄDLE, W.: „Umweltprobleme In der Dritten Welt“, in: oPITZ, P. J. (Hrsg.): Die Dritte Welt In der Krise. München: Beck 1984, S. 208- 226.
- SCHIERHOLZ, H.: „Gibt es eine ökologische Bildungspolitik?“, In: Ökopäd Nullnummer 1981, S. 11-13.
- SCHMIDT-WALTHER, P.: „Öko-Rallye. Wandertag-Alternative“, In: betrifft: erziehung 17 (H. 2), 1984, S. 34-36.
- SCHÖFTHALER, T.: On social environmental education. How to gain knowledge of informal education for environmental knowing, with special respect to secondary schools In the FRG. (*) Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1979.
- SCHÖFTHALER, T.: „Umwelterziehung in Afrika. Workshop on Environmental Education In the School Curriculum' Lusaka/Sambia, 26. 11.-10. 12. 1979 (ACO/UNEP)“, In: DAS ARGUMENT 2 2, 1980, S. 246-248.
- SCHÖFTHALER, T.: „Umwelterziehung in Afrika — Ein Weg zu mehr Eigenständigkeit im Bildungswesen?“, In: Peripherie 2 1981, H. 4, S. 41-54.
- SOZNAT: „Saurer Regen“ auch in der Schule. Vorschläge für lebensnahen Physik- und Chemieunterricht“, In: Informationen 14, Universität Essen, Zentralstelle für Umwelterziehung 1983, S. 36-38 (dort ist eine Liste der SOZNAT Materialien 1982 ff. abgedruckt).
- STEUP, K.: „Ökologischer Schulgarten“, In: päd. extra 10, 1984, H. 1., S. 29 f.
- TREML, A.: Theorie struktureller Erziehung. Grundlagen einer pädagogischen Sozialisationstheorie. Weinheim: Beltz 1982.
- UNESCO: Zwischenstaatliche Konferenz über Umwelterziehung. Tiflis 1977. Unesco-Konferenz-Bericht 4. München: Saur 1979.
- UNESCO: Environmental Education In the Light of the Tbilisi Conference. Paris: Unesco 1980.
- WIEDEMANN, H. (Hrsg.): Umwelt In Gefahr. 3. Aufl., Frankfurt a. M.: Hirschgraben 1979.
- WIEDEMANN, R./SCHULZ, T.: „Möglichkeiten ökologischer Bildung“, In: Fischer Öko-Almanach 198 2/83. Frankfurt a. M.: Fischer 1982, S. 81-84.

(*) Die markierten Materialien wurden beim ACO/UNEP Workshop on Environmental Education in the School Curriculum, 26. 11. — 9. 12. 1979, In Lusaka/Sambia vorgelegt.

Alphabetisierung und Fortschritt

Skizzen, Materialien, Meinungen und Dokumente

Heribert Hinzen

Vorbemerkung

Engeladen wurde ich, einen Beitrag über Alphabetisierungsfragen für einen Sammelband „Im Schatten des Fortschritts“ zu schreiben. Beabsichtigt oder nicht — ich dachte sogleich an die Mitte der 70er Jahre bahnbrechende Filmreihe „Im Namen des Fortschritts“ des Filmemacher-Paares Gordian Troeller und Claude Deffarge. Das formalisierte Schulwesen hatte in der Serie mit zwei Filmen „Zum Teufel mit der Schule“ und „Die Schule des Teufels“ zu Tansania bzw. Togo sein Fett abgekriegt. Mit „Medizin ins Unglück“ und „Freiheit verboten — Nomaden in Somalia“ waren zwei weitere brisante Entwicklungsdomänen angesprochen worden. Oft hatte ich die Filme in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit eingesetzt, um die vermeintlichen und tatsächlichen Segnungen „unserer“ kulturellen Einmischungen — gestern und heute — zu diskutieren.

Nun hieß es also nicht mehr im Namen — sondern im Schatten. War damit das Ergebnis der evaluierenden Sozialwissenschaftler auf den Begriff gebracht? War das die unter Ökonomischen Gesichtspunkten immer wieder zitierte Schere zwischen arm und reich, die stets weiter auseinander führt? Schatten allorts? Wohin führt der Fortschritt? Etwas rückwärts? Und ich begann von Rousseau's „Emile“ zu träumen! Aber Träumerei war ja nicht verlangt. Alphabetisierung sollte ich „im Schatten des Fortschritts“ betrachten. Warum auch nicht! Skepsis — hier besser Schatten — gibt es bei mir genug. Denn: Meine Zweifel gegenüber falschen Vorstellungen und überzogenen Erwartungen zur Bedeutung der Alphabetisierung für die Entwicklung und für den Einzelnen waren durch meine Erfahrungen und Erkenntnisse in der Arbeit leider nicht geringer geworden. Sie waren vielmehr gewachsen in der vieljährigen Auseinandersetzung mit dem Problem in wechselnden, oft parallel laufenden Funktionen als Forscher, Koordinator von Bildungshilfe-Projekten und Redakteur einer Fachzeitschrift. Da ich immer noch glaube, daß wir unsere eigenen Erfahrungen ernstnehmen müssen, will ich sie hier offenlegen und zusätzlich zu all den Programmen, Erklärungen, Berichten und Gutachten zugänglich machen, die wir sonst als Bildungspolitiker, Entwicklungsverwalter und Evaluatoren produzieren. Ich möchte den notwendigen Dialog bereichern und von anderer Seite her eröffnen. Ich wähle dabei einen für uns nicht unbedingt üblichen Zugang, indem ich Stimmen von Betroffenen, Geschichten und Berichtsskizzen aus meiner Arbeit neben anderen Dokumenten vor Ihnen ausbreite, die ich über die Jahre gesammelt und teilweise auch schon veröffentlicht habe, ohne sie hier selbst ausführlich zu interpretieren. Vielleicht kann dies — hoffentlich — zu einem rücksichtsvolleren Umgang mit den betroffenen Menschen und der Problematik insgesamt beitragen. Beide verdienen dies.

Mehr Fragen als Antworten

Im Dezember 1981 habe ich an einem internationalen Workshop „Innere und äußere Kolonisation. Zur Geschichte der Ausbreitung Europas auf die übrige Welt“ an der Universität Oldenburg teilgenommen (vgl. Gerwin/Mergner). Ich war einigermaßen verwundert, daß bei den Diskussionen um Bildung und Entwicklung eine These zunächst unwidersprochen blieb: Alphabetisierung zuerst, dann folgt Entwicklung (automatisch) nach. Überhaupt sei Bildung generell Voraussetzung für Entwicklung; und umgekehrt: Unterentwicklung ist vor allem durch Analphabetismus hervorgerufen.

Hier geht es nicht um Gegenbeweise, aber ich habe Fragen an bestimmte historische Situationen. In meinem Leben habe ich kaum eine faszinierende Landwirtschafts-Kultur als die der Reisterrassen-Anlagen von Bali gesehen. Diese Reisterrassen sind ein bis ins Detail ausgeklügeltes System von Bodenausnutzung, -bewirtschaftung und -bewässerung. Es ist grandios zu sehen, wie geradezu zentimeterweise das Wasser von einem Plateau zum nächsten herunterrieselt und so für eine insgesamt große Fläche zur Verfügung steht. Das dahinterstehende System von politischen, sozialen und rechtlichen Verpflichtungen aller beteiligten Menschen in diesem Gebiet verlangt von jedem sicher größte Beachtung der damit verbundenen Pflichten und Rechte. Was mir für unsere Diskussion daran wichtig ist: *Wurden diese Reisterrassen-Anlagen* nicht vor Jahrhunderten bzw. Jahrtausenden von analphabetischen Bauern angelegt und werden heute weiter bearbeitet? Waren bzw. sind diese Bauern nicht funktional hoch gebildet bezogen auf diese Notwendigkeiten, wenngleich sie im Jargon der Entwicklungsexperten heute oft genug als ungebildete, ignorante Analphabeten bezeichnet werden? Diese Sichtweise wird umso lächerlicher, wenn man sie mit einer anderen indonesischen Realität verbindet: die Riesenstadt Jakarta mit all ihren unübersehbaren Problemen der Slumbildung, Arbeitslosigkeit und des Verkehrschaos ist das (geplante) Werk von hochgebildeten Experten aus Indonesien und natürlich auch vielen Beratern aus industrialisierten Ländern. Dabei will ich nicht die Augen zumachen vor den wirklich schweren Problemen und den wirklichen Bemühungen von Teilen der indonesischen Bevölkerung und Bürokratie, an dieser Situation etwas positiv zu verändern. Ich möchte dies an dieser Stelle nur karierend der oft vertretenen Determinante: Bildung bringt richtige Entwicklung! gegenüberstellen und dabei auf den umgekehrten Zusammenhang aufmerksam machen: Bringt Bildung nicht auch Unterentwicklung, die vielleicht nicht weniger Menschen erleiden mußten und müssen. Immer ist in diesem Zusammenhang auch nach dem qualitativen Charakter von Bildung und Entwicklung zu fragen. Muß zudem nicht darauf verwiesen werden, daß viele Entwicklungsprozesse auch ohne Alphabetisierung und sonstige westliche formale Bildung ablaufen konnten in der Vergangenheit und sicher auch gegenwärtig ablaufen können? Und zwar nicht nur bezogen auf verändernde Entwicklungen, sondern insbesondere auch auf erhaltende Lebensweisen, die sich nicht Wachstums- und Veränderungszwängen unterwerfen?

Eine andere Situation, die natürlich auch genauer untersucht werden müßte, ist der oft gezogene Nord/Süd-Vergleich: hoher Bildungsstand im Norden hat die jetzige Entwicklung ermöglicht, sein Fehlen bedingt die Unterentwicklung im Süden. Muß man historisch dagegen nicht davon ausgehen, daß zum Anfang der industriellen Entwicklung in Europa die weitaus überwiegende Mehrzahl der Menschen Analphabeten waren? Ausnahmen bildeten hier wohl nur Adel, Klerus und einige weitere weitere gesellschaftliche Gruppen (vgl. Cipolla). Bestimmt aber waren die große Mehrheit der Bauern, wahrscheinlich auch der Handwerker, und damit auch die ersten Arbeiter, Analphabeten. Und sicher war der Verlauf nicht so, daß nun bevor Entwicklungen im Landwirtschafts-, Handwerks- und eingeleitet und durchgesetzt wurden, eine allgemeine Schulpflicht und Alphabetisierung für alle vorangestellt wurde. Wenn wir von den allerdings wichtigen Wissenschaftlern und hochqualifizierten Technikern als einer kleinen Gruppe absehen, müssen wir dann nicht daran festhalten, daß die große Mehrheit als Träger dieser Entwicklungen zunächst Analphabeten waren und auch blieben? Muß es nicht nachdenklich stimmen, wenn wir uns viele Länder in Afrika, Asien und Lateinamerika heute anschauen, wo es eine (zahlenmäßig sogar größere) Gruppe von Wissenschaftlern, Intellektuellen und Bürokraten gibt, die einen sehr hohen Bildungsgrad haben, zumal wenn man ihn mit dem oben genannten historischen Beispiel vergleicht. Wird es dann nicht vollends problematisch, *in diesem Zusammenhang darauf zu verweisen*, daß die Gebildeten in Entwicklungslän-

dem reich sind, während die Ungebildeten arm bleiben und dabei so zu tun, daß sie arm bleiben, weil sie ungebildet sind?

Erste Geschichte: Die gemeinsame Reise des Professors und des Bauern

Ajay, Mitarbeiter der privaten Entwicklungsorganisation Seva Mandir in Indien und als Homöopath, Puppenspieler und Erwachsenenbildner voller Lebenserfahrungen, erzählte sie mir zum Abschluß von langen Diskussionen, die während unseres Besuches von Familien, Dörfern und Projekten in Rajasthan zwischen uns gelaufen waren:

Ein Professor war unterwegs zu einer großen Fachtagung. Er war ein berühmter Sprachforscher und hatte zwei Magister in Linguistik. Im gleichen Zugabteil saß ein Bauer, der das erste Mal sein Dorf verließ. Der Professor las die Zeitung. Verwundert stellte er nach einiger Zeit fest, daß der ihm gegenüber sitzende Bauer mehrmals seinen Kopf hin- und herwendete, um irgendetwas auf der Zeitung zu entziffern. So jedenfalls meinte er. Großzügig fragte der Professor, ob er ihm diesen Teil der Zeitung geben solle. Der Bauer lehnte unsicher dankend ab. Prüfend schaute der Professor ihn an und fragte spitz, ob er denn überhaupt lesen könne. Der Bauer verneinte zögernd. Die Verwunderung des Professors verwandelte sich in leichtes Entsetzen: „Dann können Sie ja die Hälfte dieser Welt nicht verstehen!“ sagte er überzeugt. Der Bauer zögerte einen Augenblick und fragte dann zurück: „Können Sie denn alles lesen?“ Der Professor war nun in seinem Element. Voller Eitelkeit legte er los. Und zählte auf, welche Sprachen er fließend oder doch wenigstens gut beherrschen würde. „Dann können Sie sicher auch jedes Wort schreiben?“ „Aber natürlich!“ entgegnete der Professor kernig. Wieder überlegte der Bauer und schnalzte dann lautstark mehrfach auffordernd mit seiner Zunge. „Kennen Sie das? Es ist ein anfeuerndes Wort für meine Büffel auf dem Feld, wenn wir gemeinsam arbeiten.“ Und wieder schnalzte er los. „Schreiben Sie diese doch bitte einmal für mich auf.“ Der Professor schaute verdutzt, verneinte und nach einiger Zeit wandte er sich verächtlich ab. Der Bauer war überrascht und enttäuscht zugleich. „Wie, das können Sie nicht schreiben? Das sind meine wichtigsten Worte bei der Arbeit, das ist mehr als die halbe Welt für mich. Sie setzen für mich alles in Bewegung!“

Erste Reiseberichtsskizze: Mehr wissen, leisten, haben und sein

Im Sommer 1982 war ich dienstlich in Indien und wurde durch folgende Erfahrung belehrt: Spät nachmittags brachen wir — drei Mitarbeiter der privaten Entwicklungsorganisation Seva Mandir und ich — zu Projektbesuchen von Udaipur/Rajasthan mit einem Geländewagen auf. Unser Gespräch kreiste um die Lebensbedingungen der Menschen in diesen Dörfern entlang der Straße. Die Häuser liegen weit auseinander, jeweils etwa einen halben Kilometer oder auch mehr im Umkreis. Dazwischen Felder, auf denen jetzt zu Beginn der Regenzeit die ersten zarten Getreide- und Gemüsespitzen sprossen. Bathi erzählte Geschichten, die er in den letzten Jahren erlebt hatte, machte uns die Nahtstellen deutlich, wo Entwicklungsarbeit zu Konflikten mit den Etablierten im Dorfe geführt hatte: Bauern hatten die Wiederaufforstungsprogramme der Regierung ernstgenommen und Forstarbeiter, die für ihren Profit heimlich Bäume fällten, angegriffen; Ladenbesitzer waren wegen ihrer überhöhten Preise zur Rede gestellt worden. Für die anderen war das alles nicht neu, es geschah in abgewandelter Form in gleicher Richtung — die Reichen bereichern sich weiter — immer wieder. Für mich allerdings kehrte sich die oft geäußerte mangelnde Änderungsbereitschaft der konservativen Bauern, der Analphabeten und der Armen überhaupt um in die Fragestellung, daß diese ja eigentlich Änderungen wollen, alles dafür tun, die Mächtigen diese allerdings verhindern — wegen ihrer Eigeninteressen. Was ist also dran an diesem Mythos der mangelnden Flexibilität, Mobilität, Motivation und .. .

Inzwischen war es ganz dunkel geworden. Die Scheinwerfer zeigten die engen Straßen und abfallenden Felsenschluchten. Es ging weiter bergan. Schließlich verließen wir die geteerte Straße und nach einigen Kilometern Piste ging es querfeldein, bis der Wagen stand. Nun beratschlagten sie über den richtigen Weg. Ich sah überhaupt keinen Weg, als ich in die Nacht blinzelte. Bald ging es jedoch weiter, langsam durch enge Kurven, an bewachsenem und bebautem Gelände vorbei.

Dann in der Ferne der Schein einer Laterne. Bathi atmete auf. Jedenfalls war jemand in der Schule, obwohl wir unangemeldet kamen. Wir hielten, stiegen aus und gingen hinein in einen Raum, der die ganze Schule, das ganze Gebäude ausmachte. An der Wand entlang saßen nebeneinander etwa 25 jüngere Männer, vorne etwas abgetrennt, drei jüngere Frauen. Vier Petroleumlampen standen im Raum verteilt und spendeten gerade so viel Licht, daß die Anwesenden das Geschriebene vorne an der Tafel und in den vor sich liegenden Fibeln sehen konnten. Ein Lehrer stand vorne und wiederholte gemeinsam mit den Teilnehmern die einzelnen Silben und Zahlen an der Tafel. Wir setzten uns vor die Klasse auf den Boden. Eine Laterne wurde in unsere Nähe geschoben. Sofort sammelten sich um den Lichtschein herum hunderte von Faltern und Käfern, die durch ihr Flattern und Zirpen die eingetretene Stille untermalten. Bathi erzählte, wer wir sind, was wir

ich sei und was ich mache interessierte. Nein: wie geht es den Bauern in deinem Land? Was bauen sie an? Welche Geräte benutzen sie? Haben sie eine gute Saat und guten Dünger? Eine Frage nach der anderen sollte ich beantworten. Ich tat dies so gut als eben möglich. Aber waren die Antworten treffend und ausreichend? Gibt es **die** Bauern bei uns? Wer baut was an? Sind die Gemüse- und Obstbauern in meiner Umgebung im Vorgebirge nicht anders als die Getreide- und Rinderlandwirte? Stöhnt mein Nachbar nicht (mit Recht) über die vielzuviele Arbeit, die schlechten Preise, die sprunghaft steigenden Kosten? Was aber würde er zur Situation dieser wirklich armen Bauern sagen? In der Tat: Bauern, es gibt solche und solche!

Warum konnte ich kein Mewari, die Sprache, in die hinein meine Antworten übersetzt wurden. Was war das überhaupt für ein Dialog?! Schließlich durfte ich fragen. Auch ich fing bei ihren Lebensumständen an, wollte wissen, wie und wovon sie leben. Kleinere Herden (Rinder) hatten sie fast alle. Die drei oder vier, die sie im Jahr verkaufen konnten, brachten die wenigen Rupien Bargeld, von dem alle nicht selbst angebauten und produzierten Güter gekauft werden mußten. Sie hielten es für zu wenig, und das bei so viel harter Arbeit der ganzen Familie. Mir schoß ein Satz meiner Nachbarin zu Hause durch den Kopf: „Vom Arbeiten ist noch keiner reich geworden!“ Heißer Tee wurde uns gereicht, die Runde wurde lockerer. Drei Teilnehmer intonierten Volkslieder, für mich melancholisch klingend, den Rhythmus durch Klatschen auch der anderen unterstrichen.

Ja, und dann tasteten wir uns weiter vor zu der Frage: „Warum wollt ihr lesen und schreiben lernen?“ Ich war neugierig und stutzig zugleich geworden. Wie sollte das alles zusammenpassen? Abends um zehn noch lernen, das fünfmal die Woche, dann einen lange Fußweg durch die Dunkelheit, morgens um sechs wieder hoch und auf die Felder, und das alles für dieses karge Leben? Was versprachen sie sich von dem Alphabetisierungsunterricht? Ich bat darum, daß einmal zehn Teilnehmer hintereinander ihre Gründe nennen sollten, warum sie hier an diesem Kurs teilnahmen. Bereitwillig, überzeugt und hoffnungsvoll legten sie los. Viele betonten die schon vorgetragenen Argumente und fügten eigene Wünsche hinzu. Oftmals variierten nur Details. Im Vordergrund standen fünf Hauptpunkte:

- Die Geldverleiher betrügen uns — wir wollen wissen wie, wir wollen nachzählen und uns wehren können.

- Unsere Arbeit im Tage- oder Stundenlohn für andere wird mit Waren verrechnet oder über einen längeren Zeitraum angeschrieben — wir können das nicht prüfen und unser Gefühl, betrogen zu werden, nicht belegen.
- Die Reichen sind die Gebildeten und die Gebildeten sind die Reichen im Dorf — wir bilden uns und wollen dann auch reich werden.
- Wir wollen unser landwirtschaftsbezogenes Wissen erhöhen, unsere Kühe sollen mehr Milch und unsere Felder mehr Ertrag bringen — wie und was wir tun müssen, wollen wir lernen.
- Wir wollen unseren Status im Dorf erhöhen, nicht mehr länger als die Unwissenden gelten, die nicht zählen und gehört zu werden brauchen — wir werden bald auch Gebildete sein.

Das war die geballte Hoffnung: Beendigung der kolossalen Armut, Ausbeutung, Unterdrückung und Entrechtung mittels Alphabetisierung. Das schien allen so selbstverständlich ! Mir verschlug es die Sprache. Glücklicherweise brauchte ich nichts mehr zu sagen, es war ohnehin schon nach Mitternacht. Es wurde noch etwas gesungen, auch ich mußte ein deutsches Volkslied vortragen, dann war Abschied und Aufbruch. Meine Gedanken waren gefesselt von diesen Wünschen und Hoffnungen. Aber waren diese mehr als Illusionen? Wie tief mußten die Stacheln der Betrügereien, Entrechtungen und harten Lebensbedingungen sitzen? Würden ihnen die Reichen, Mächtigen und Herrschenden eine Chance geben? Würden Alphabetisierung und nachfolgende Bildungsbemühungen hinreichende Waffen für diesen Kampf gegen Knechtschaft, für ein menschwürdigeres Leben sein?

Wir fuhren noch etwa eine Stunde weiter bis zu einem Dorf, in dem Bathi sein Distriktbüro eingerichtet hatte. Dort schiefen wir einige Stunden bis uns in aller Frühe die Büffel im Hof durch ihre Geräusche wieder weckten. Ich brauchte etwas Zeit, bis ich mich orientiert hatte. Doch dann kamen die letzten Stunden des gestrigen Abends schnell zurück. Während ich die hoffnungsvollen Äußerungen der Teilnehmer mit all meinem Wissen über Hindernisse in der Entwicklung dörflicher Strukturen in Einklang zu bringen suchte, fielen meine Augen auf ein Buch in Bhat's Regal. Es handelte sich um eine empirische Untersuchung über Alphabetisierungsarbeit mit Kleinfarmern und Volksstämmen (vgl. Shrivastava) genau in dieser Gegend, kürzlich veröffentlicht. Neugierig verschlang ich die ersten Seiten noch vor dem Frühstück. Und die trieben mich noch tiefer in meinen Zwiespalt. Ingeheim hatte ich gehofft, Unrecht zu haben mit meinen Zweifeln, zumindest in diesem Fall. Stattdessen wurden sie durch Details tabellenweise gestärkt. Schwarz auf weiß stand da, daß die Alphabetisierungsarbeit in dem untersuchten Dorf nach Jahren nur minimalen Einfluß auf die Ausbeutung durch den Geldverleiher gehabt hatte. Nur knapp drei Prozent der Befragten hatten irgendwelche Verbesserungen in der Landwirtschaft registriert, gerade vier Prozent eine erhöhte Respektierung der bisher Ungebildeten; richtig erfolgreich war nur die Bereitschaft zu einer vereinfachten Buchführung in den Bauernhaushalten. Da lag sie also offen, die Kluft zwischen den Hoffnungen und Wünschen der gerade Lernenden, geweckt und genährt durch alle möglichen Parolen und gutgemeinte Ratschläge, und dem wirklich marginalen Einfluß, den Alphabetisierung — zumindest unmittelbar und kurzfristig — auf die tatsächlichen Verhältnisse im Dorf haben kann. Und ich weiß sie nicht anders zu verkleinern als auf den Verzicht darauf, weiter Hoffnung zu wecken und andererseits gewollt oder ungewollt Illusionen zu zerstören. Konkret hilft das aber noch nicht weiter. Schon gar nicht den betroffenen Bauern.

Noch eine Geschichte: Der Überschlaue und der ungebildete Bauer

Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik. An den langen Abenden erzählte er mir weitere Geschichten.

Es war einmal ein Mann, der in die Dörfer ging, um die Bewohner als Dummköpfe erscheinen zu lassen, indem er ihnen schwierige Fragen stellte. Er reizte sie mit dem Angebot: wenn ihr meine Frage beantworten könnt, dann gebe ich Euch einige Rupies. Wenn nicht, zahlt ihr an mich.

So kam er wieder einmal in ein Dorf. Ein alter Mann bot ihm ein Glas Milch an. Er kannte ihn schon aus früherer Zeit. „Du kannst jede Frage beantworten?“ „Ja, natürlich!“ Der alte Mann fuhr fort: „Ich bin eine ungebildete Person. Ich setze zehn Rupies ein. Aber wenn ich gewinne, dann mußt du mir zwanzig Rupies geben!“ „Na klar!“ tönte der Überschlaue.

Und dann kam die Frage des alten Mannes: „Welches Geschöpf hat zwei Mäuler, zwei Schwänze, vier Augen und zwei Ohren und ist weder ein Vogel noch sonst ein Tier, aber ein lebendes Geschöpf?“ Der schlaue Mann dachte lange, lange nach. Schließlich gab er auf: „Jetzt werde ich das erste Mal besiegt!“ Der arme, alte Mann nahm die zwanzig Rupies.

„Nun, sag' schon, was es ist?“ Der arme, alte Mann gab ihm sogleich zehn Rupies zurück. „Ich habe dieses Geschöpf selber nie gesehen und ich weiß nicht, ob es jemals irgendwo gelebt hat. Da ich es selber nicht weiß, hast du Anrecht, zehn Rupies von mir zu bekommen.“

Zweite Reiseberichtsskizze: Die Rinderhirten

1980 war ich auf einer Dienstreise in verschiedenen Regionen Indonesiens. Hier entstanden einige Notizen zur Lebenssituation von Familien, die im Nebenerwerb als Rinderhirten arbeiten. Sie leben in einem Dorf mit 1.100 Einwohnern in West-Timur, in der Ebene

die Lebensbedingungen sich dort bei immer längeren Trockenzeiten ständig verschlechterten. Aber auch hier in der Ebene sind die wenigen Brunnen leer und der in Regenzeiten gefüllte Fluß zieht jetzt träge als kleines Rinnsal dahin. Gemüse wächst ohne Wasser schlecht, Trockenreis füllt zumindest den Magen, über Subsistenz kommen die Dorfbewohner nicht hinaus. Zum Ende der letzten Dürreperiode zehrte der Hunger an den geschwächten Kräften. Zu dieser Situation paßt eine andere Realität. Etwas mehr als 50 Familien des Dorfes sind seit einigen Jahren Viehhirten. Reiche Landsmänner aus der Stadt kaufen für ca. 100.000 Rupies (etwa DM 450) junge Rinder und geben je ein Stück an eine Familie zur Aufzucht und Mastung. Jeweils nur ein Stück Vieh, damit sie sich auch wirklich sorgfältig darum kümmern können. Dafür erhalten sie pro Monat 1.000 Rupies (4,50 DM). Nach eineinhalb Jahren sind die Rinder dann exportfähig und bringen den Besitzern 300.000 Rupies pro Stück, abzüglich der Entlohnung der Hirten ein dicker Profit. Jeder weiß von dieser massiven Ausbeutung, die Reichen, die Gebildeten, die Vertreter der Regierung, auch die im Dorf, die Dorfbewohner selbst. Sie können nicht nur rechnen, sie sind alle längst alphabetisiert. Aber das nützt ihnen offensichtlich nichts, trotz der vielen Hoffnungen, die ihnen vorab über das Allheilmittel Alphabetisierung eingeredet worden waren. Sie können sich nicht gegen diese Ausbeutung wehren. Wenn sie es für diese Summe nicht tun, dann gibt es in den Nachbardörfern genügend Konkurrenz. Verlangt diese Ausbeutung und Mißachtung der Menschenwürde weitere aufklärende Alphabetisierungs- und höhere Bildungsmaßnahmen für die Reichen und/oder Armen, oder ist sie wert- bzw. einflußlos für beide?

Forschungsergebnisse: Alphabetisierung und „nichtschriftlicher Alltag“

Mitte der 70er Jahre habe ich über Erwachsenenbildung in Tanzania wissenschaftlich gearbeitet, davon zeitweise als assoziierter Mitarbeiter des Instituts für Erwachsenenbildung in Dar es Salaam. Meine damaligen Vor-Ort-Erfahrungen prägen noch heute mein „Dritte-Welt-Verständnis“. Es war die Zeit einer immensen Ausdehnung praktischer Grunderziehungsmaßnahmen in Tanzania, zu denen u. a. die Gesundheits- und Erziehungskampagnen wie die nationale Bewegung zur Alphabetisierung gehörten. Diese Kampagnen konnten jeweils Millionen von Teilnehmern gewinnen. Entsprechend zahl- und umfangreich sind Studien über diese Phase (vgl. Kassam, Malya und Bhola); ich selbst habe mit einigen Arbeiten zu diesem „Tanzania-Forschungsboom“ beigetragen. Folgende Ergebnisse aus der Studie „Erwachsenenbildung und Entwicklung in Tanzania“ halte ich nach wie vor für wichtig und ihre Beachtung für hilfreich:

Alle Bemühungen um begleitende und nachfolgende Maßnahmen zur Grunderziehung unter der Blickrichtung eines lebenslangen Lernens sind umso bemerkenswerter, weil sie in Tanzania in einer gesellschaftlichen Entwicklungssituation, die insbesondere in den ruralen Gebieten noch weitgehend von sozialen Kommunikationsprozessen unabhängig vom geschriebenen Wort bestimmt wird, realisiert werden müssen. Die traditionellen Kommunikations-, Produktions- und Ausbildungsformen waren bis vor wenigen Jahren und sind in einigen Bereichen auch heute noch dominant, ohne daß bisher die langjährige schulische Grunderziehung für einen Teil der Bevölkerung daran hatte etwas ändern können. In dieser Beziehung ist selbst den außerschulischen Grunderziehungsaktivitäten der unbedingte Durchbruch nicht gelungen, da sie nicht — wenn auch schon bedeutend stärker als die Schulen — umfassend in den Lebens- und Arbeitsprozeß der dörflichen Gemeinschaften integriert werden konnten. Sie blieben als funktional benannte Grunderziehung eine von außen ins Dorf kommende Bildungsveranstaltung, der man sich mit einem bestimmten zeitlichen Aufwand widmete, die aber nicht den Charakter des Lebensnotwendigen annahm. Dies war gerade auch im Zusammenhang mit den Alphabetisierungsbemühungen in zweierlei Hinsicht deutlich geworden. Einmal hatte die neuerworbene Fähigkeit, nun Lesen und Schreiben zu können, keine unmittelbar sich durchsetzende Verbesserung der sozio-ökonomischen Verhältnisse für die Gesellschaft und die einzelne Bauernfamilie gebracht. Aus der Funktionalität und Arbeitsorientierung der Alphabetisierung kurzfristig zugleich eine Erhöhung z. B. der wirtschaftlichen Effizienz zu folgern, hat sich für Tanzania als Illusion erwiesen, ohne damit mittel- oder längerfristige Möglichkeiten ausschließen zu können. Desweiteren konnte in der Untersuchung aufgezeigt werden, daß z. B. zur Steigerung des landwirtschaftlichen Ertrages und zur Übernahme diesbezüglicher Innovationen, gerade weil es für die Betroffenen um ihre Existenzgrundlage und ein mit individuellen Erfahrungen reich besetztes Wissensgebiet geht, eine Vielfalt von Aspekten und Maßnahmen bedeutsam sind, die weit über das Problem der Alphabetisierung hinausweisen. Auf der anderen Seite hat es bemerkenswerte Ansätze von Entwicklungsaktivitäten gegeben, die nicht an das Alphabetisiertsein gebunden waren und es folglich auch nicht als unabdingbar ersten Schritt benennen können. Für die breite Mehrheit der ländlichen Bevölkerung blieb die Bewältigung der produktiven und sozialen Tätigkeiten zur Lebenssicherung zunächst einmal unbeeinflußt von der Fähigkeit, Dinge schreiben und Material lesen zu können. Auch daran wird deutlich, daß die Alphabetisierung — funktional oder nicht —, die Grunderziehung insgesamt und fast die Erwachsenenbildung allgemein unter Beibehaltung der gegebenen Zielsetzungen sich gegen eine bestehende Kultur, ihre Kommunikations-, Erziehungs- und Ausbildungsformen durchsetzen mußte oder noch muß, die kaum etwas mit dem nun allseits in Tanzania propagierten „Literacy Environment“ gemein hat. Dies selbst wiederum greift notwendig sehr viel

weiter als das bloße Vorhandensein von Lesematerial, wenngleich es dazu ein notwendiger Bestandteil ist.

Dieser *weitreichende* Zusammenhang *scheint in* Tanzania bislang nicht zureichend konsequent analysiert und in Lösungsversuchen angegangen worden sein, worauf u. a. eine immer wieder geäußerte Frage hinweist: Was muß getan werden, um für die Masse der Neualphabetisierten den Rückfall ins Analphabetentum zu vermeiden? Dies ist im Grunde bereits eine defensive Fragestellung, die nicht die in individueller und gesellschaftlicher Perspektive gegebene Brauchbarkeit von Lesen und Schreiben für die Lebensbewältigung *in den* Mittelpunkt stellt, sondern eher technizistisch danach fragt, wie die nun mühsam vermittelbaren Fertigkeiten, die nicht direkt anwendbar zu sein scheinen, erhalten bleiben können. Verkürzt wird dann meist nur mit der Forderung nach mehr oder besserem Lesematerial geantwortet. Richtiger wäre es wohl zu fragen, wie die neu erworbenen Fertigkeiten von den Erwachsenen in der praktischen Lebensbewältigung genutzt werden könnten.

Ich habe es als Bestätigung meiner eigenen Untersuchungen bewertet, als ich später in der Redaktionsarbeit für die Zeitschrift „Erwachsenenbildung und Entwicklung“ ein Manuskript von Manzoor Ahmed aus Bangladesch zu bearbeiten hatte, das die Alphabetisierungsmaßnahmen *in ausgewählten Ländern einschätzte*: „Die grundsätzlichen Lehren, die man aus den Erfahrungen in verschiedenen Teilen der Welt ziehen kann, lassen sich in der Aussage zusammenfassen, daß die reine Alphabetisierung in einer Umwelt des Analphabetismus und im Rahmen primitiver agrarischer Wirtschaftsformen keine praktische Notwendigkeit für die Bevölkerung darstellt und daß es für sie äußerst schwer ist, das Interesse und die Motivation für den Alphabetisierungsunterricht beizubehalten, auch wenn dieser Unterricht in ein umfassenderes funktionales Erziehungsprogramm integriert ist. Wenn der Schwerpunkt auf technischen Aspekten der Alphabetisierung liegt, kann es sogar passieren, daß vom wesentlichen abgelenkt wird und daß die Verfolgung so wichtiger Ziele wie die Entwicklung eines kritischen Bewußtseins über ihre eigene Situation, die Weitergabe wichtiger praktischer Kenntnisse und Fähigkeiten und die Organisation kollektiver Selbsthilfe-Projekte vernachlässigt wird.“ (Ahmed, S. 169.)

Dritte Reiseberichtsskizze: Wer ist ein Ignorant?

Im Frühjahr 1983 war ich zu Projektkonsultationen in Tanzania. Dort erzählte der Kollege Mutangira während eines Seminars für die Fortbildung von Erwachsenenbildnern die folgende Geschichte:

Der junge, dynamische Regional-Entwicklungsdirektor von Rufiji sprach während des Besuches eines Dorfes zu einer Gruppe von älteren Einwohnern. Seine Rede über Entwicklungsfragen mündete in der kritischen Feststellung: „Ihr seid Analphabeten und Ignoranten, Ihr müßt unbedingt Lesen und Schreiben lernen. Dann geht es auch mit Euch bergauf!“. Viele der alten Männer runzelten die Stirn. Einer von ihnen nahm ein Stück Papier und schrieb in Arabisch, das er vom Koran her kannte, einige Sätze auf. Dann gab er den Zettel an den Direktor mit der Bitte laut vorzulesen weiter. Dieser schaute auf den Zettel, runzelte die Stirn, konnte aber nichts entziffern. „Na, was soll die Kritzelei!“ sagte er und gab den Zettel zurück. Der alte Mann nahm ihn und gab in an einen anderen, der einige Plätze entfernt saß, weiter. Dieser nahm ihn und las ohne Zögern die Nachricht vor. Da sagte der alte Mann: „Wir sind keine Analphabeten, vielleicht aber Du, wenn Du das nicht lesen kannst und uns darüber hinaus Vorwürfe machst!“

Wer ist eigentlich alphabetisiert und wer nicht, in welcher Sprache, in welcher *und* für welche Gesellschaft, Gruppe und Kultur, wem nützt was unter welchen Bedingungen?

„Cooperating for Literacy“: Beginn eines neuen Dialogs?

Im Oktober 1983 fand in Berlin auf Einladung des Internationalen Erwachsenenbildungsrates (ICAE) und der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung (DSE) das Seminar „Cooperating for Literacy“ statt. Wir — Leiter und Referenten der Fachstelle für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes — hatten uns über Wochen hinweg sorgfältig vorbereitet und beteiligten uns mit einer Stellungnahme, die sich in einigen wichtigen Punkten gegen den breiten Strom der gängigen Alphabetisierungsvertreter und -literatur richtete. Glücklicherweise standen wir nicht allein. Kritisch reflektierte Bestandsaufnahmen, die von den jeweiligen Erfahrungen her kommend vor „Breitband-Ansätzen“ und „Allheilmitteln“ warnten, waren Ausgangspunkte lebhafter und differenzierter Diskussionen. Wohlweislich hatte man sich nicht dem Zwang untergeordnet, mit Empfehlungen und Floskeln die Nachwelt zu beglücken oder zu frustrieren. Spitzen gegen uns als „younsters from Germany“ konnten wir wegstecken; die guten Argumente waren auf unserer Seite. Wir tragen sie hier in wesentlichen Teilen vor:

Analphabetentum = Unwissenheit = Demütigung: eine falsche Gleichung

Als auf dem Gebiete der Erwachsenenbildung und Förderung Tätige bedauern wir die Tatsache, daß viele unserer Kollegen in zunehmendem Maße Analphabeten als ungebildet und Analphabetentum als eine Kränkung der Menschheit bezeichnen, und daß Analphabetentum die Ursache für Unterdrückung, Ausbeutung und zusätzlich Verarmung sei. Noch bedauerlicher ist es, diesen Standpunkt in offiziellen Erklärungen, Berichten und sogenannten Forschungsbroschüren zu finden, die vorgeben einen Einblick und Anleitung anzubieten, die aber tatsächlich in vieler Hinsicht irreführend sind.

Die **Hoffnungslosigkeit**, die viele von uns angesichts des unaufhörlich anwachsenden Elends in der Welt und der sich ständig vertiefenden Kluft zwischen Reichen und Armen verspüren, sollte keine Entschuldigung für eine falsche Analyse sein und kann niemals eine Rechtfertigung für die bloße Wiederholung von Schlagworten sein, die nicht stichhaltig sind, wenn man sie einer gründlichen Untersuchung unserer Einblicke und tagtäglichen Erfahrungen gegenüberstellt.

Ursache: die Phänomene sind irreführend

Soweit es sich auf die Annahme von Ursachen bezieht — Wechselwirkung und Abhängigkeit sind nicht das Gleiche wie Ursachen — gibt es keinen allgemein nachweisbaren Beweis, daß, Lesen und Schreiben können

— vom 'geschichtlichen Standpunkt her eine Vorbedingung für wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung war. Tatsächlich **folgte historisch** in Europa und anderen industrialisierten Ländern eine weitverbreitete Alphabetisierung der industriellen Revolution, die sich gegenseitig verstärkten.

— Noch gibt es keinen allgemeinen Beweis, daß die **Alphabetisierungsbemühungen selbst** Ausbeutung und Armut in den sogenannten alphabetisierten Gesellschaften verhindert haben.

— Die Tatsache, daß häufig zitierte **Landkarten über Ausbeutung und Analphabetentum** übereinstimmen, ist kein Nachweis dafür, daß Lesen und Schreiben können der entscheidende Faktor für die Verteilung des Reichtums innerhalb einer bestimmten Gesellschaft oder zwischen Nationen ist.

— Viele Beispiele haben gezeigt, daß die ständig zunehmenden Bemühungen und der große Aufwand für die Alphabetisierung **nicht notwendigerweise** zu einer **Verminderung der Armut führen**.

— Lesen und Schreiben können und Intelligenz sind zwei zusammenhängende Bereiche. Lesen und Schreiben können ist keine Vorbedingung für ein vernünftiges Verstehen und Handhabung des Lebens. Es wird ein notwendiges oder zumindest ein mögliches *Können* für das Individuum in einer literaten Umwelt.

— Es gibt ferner keine direkte Beziehung zwischen dem **Lesen und Schreiben können und der Aneignung von gemeinsamen Strukturen** und allgemein menschlichen Werten, Lesen und Schreiben können ist nicht das alleinige oder einzig erforderliche Mittel zur Befreiung und Selbstverwirklichung, oder für die Abschaffung von Unterdrückung.

Lesen und Schreiben können: the good, the bad and the ugly

Diejenigen, die noch immer das Argument vortragen, daß Lesen und Schreiben können entscheidend den Weg zur Aufklärung für die Individuen und/oder für die Menschheit weist, sollten im Kopf behalten, daß das fürchterliche Wetttrüsten und die Zerstörung von nicht erneuerbaren Naturressourcen, die die Existenz unserer Erde gefährden, nicht von Analphabeten produziert wurden, sondern nur durch die Alphabetisierung und höchst literate Fachleute möglich sind, obwohl auch dies nicht wieder als eine Kausalbeziehung mißverstanden werden soll. •

Ohne es romantisch zu betrachten, sollten wir doch im Kopf behalten, weise einzunehmen — daß **nicht-literale Gesellschaften** positive, eingeborene Techniken zur Befriedigung der Grundbedürfnisse und zur menschlichen Bereicherung hervorgebracht haben und noch hervorbringen, die heute wichtig und angemessen sind und vielleicht in Zukunft noch entscheidender werden. Sind wir uns bewußt, und sind wir beunruhigt über das nachhaltige und oftmals **zerstörerische Potential unserer Alphabetisierungsbemühungen** und den indirekten, negativen Einflüssen und Auswirkungen auf die Entwicklungsprozesse, die sichtbar sind in Phänomenen wie Landflucht, Gleichgültigkeit gegenüber traditionellem Können und dem kulturellen Erbe, das ungeschrieben übertragen wird von Generation zu Generation?

Wir sehen eine Perspektive für die **integrative Alphabetisierungsarbeit** als Teil eines umfassenderen Konzepts der Erwachsenenbildung und Ausbildung, das erwachsene Alphabeten und Analphabeten bei der Verwirklichung ihres Lebens in gleicher Weise ernstnimmt und das die Frage offenläßt, ob Lesen und Schreiben können bedeutungsvoll oder sogar ein Instrument zur Veränderung sein kann. Ob Lesen und Schreiben können ein erforderliches oder hilfreiches Mittel zur Verbesserung der Lebensbedingungen ist, kann nur den **jeweilig besonderen Umständen entsprechend** beurteilt werden. Die Beurteilung und Entscheidung muß sich auf die Erfahrung und das Wissen derjenigen stützen, die es betrifft und die unmittelbar damit umgehen.

Unsere Erfahrungen zeigen deutlich, daß Erwachsenenbildung und lokale Förderung oftmals **ohne** literate Kenntnisse einen Erfolg haben, und daß das Bedürfnis lesen und schreiben zu können nur auftreten kann, **während oder direkt nach** der Durchführung von Veranstaltungen durch eine bestimmte Gemeinschaft oder die Gesamtgesellschaft.

Großartige Alphabetisierung als die Vorbedingung zu sehen, könnte durch die Entmotivierung der Anfänger unseren eigenen Zielen entgegenstehen und zum Scheitern führen; diese entmotivierende Wirkung kann dauerhaft und irreversibel sein.

Lesen und Schreiben können hat, wie jedes andere Mittel in der Entwicklung des Individuums, der Gemeinschaft und der Gesellschaft seine sozial passende Technik. Eine größere literate Umwelt schafft die Notwendigkeit für zusätzliche Alphabetisierungsbemühungen. Die Erwachsenenbildung muß für motivierte Schüler Maßnahmen entwickeln und ihre *Nachfrage versuchen zufrieden zu stellen*.

Wirklichkeit versus Wunschdenken

Laßt uns ehrlich und realistisch sein: Was für Anstrengungen auch gemacht werden — wenn nicht die Welt, Norden und Süden, Westen und Osten, und die Reichen, die Oberschicht, die Mächtigen in den Ländern zu einer Umorientierung und zu einer völligen Umverteilung der finanziellen Mittel von den Rüstungsetats zu den Grundleistungen bereit sind — wird Analphabetismus sogar nach dem Jahr 2000 eine Lebenswirklichkeit sein. Deshalb ist der Aufruf „Beseitigung des Analphabetentums bis zum Jahr 2000“ ein irreführendes und **unrealistisches Ziel**. Es ist eine Illusion und keine bedeutungsvolle Utopie. Außerdem ist es eine Diskriminierung und Beleidigung für alljene, die ihr Leben weiterhin als Analphabeten oder Nicht-Alphabeten meistern wollen.

Analphabetismus ist keine verhängnisvolle Krankheit, die zur Ausrottung ein „Schutzimpfungsprogramm“ erfordert. Im Gegenteil, die Alphabetisierungsarbeit braucht eine sorgfältige, feinfühlig und vernünftige Wahl der pädagogischen Methoden, weder ein Ausschütten noch ein Eintrichtern sind da hilfreich.

Auch nach dem Seminar sind wir von der Richtigkeit und Wichtigkeit dieser Stellungnahme überzeugt. Wir konnten feststellen, daß sie inzwischen bereits vielfach nachgedruckt wurde und daß sie Teil eines neuen Dialoges, der die bequemen Slogans in Frage stellt, zu werden scheint.

Journalistische Dampfwalze: „Haupthindernis der Entwicklung“

Nach dem Seminar erschien in den „Entwicklungspolitischen Informationen“ (November 1983) unter dem Stichwort „Bildung“ ein Kurzbericht, der — leider — die alten Phrasen wiederholte, die während der Diskussionen so fragwürdig geworden waren. Hier wurde Analphabetismus wieder zum „Grundübel“ und zum „Haupthindernis der Entwicklung“. Als Teilnehmer des Seminars und Leser des Berichtes kam ich mir vor, als hätte ich an etwas anderem teilgenommen als der Autor der Notiz.

Ärgerlich sind diese Slogans — und zum Weltalphabetisationstag im September jeden Jahres werden wir damit ja überschüttet — weil dahinter das Unausgesprochene leuchtend hervorsieht: wäre die ganze Welt erst alphabetisiert, dann wär all das, was Unterentwicklung heute weiterhin verursacht und kennzeichnet, bald überwunden.

Es ist schon erstaunlich und erschreckend zugleich, wenn journalistische Verkürzungen lieber an den gängigen Vorurteilen anknüpfen, als ihren Beitrag zur Aufklärung und Verständigung zu leisten. Zwar tut sich auch hier glücklicherweise Widersprüchliches. Analphabeten sind nicht mehr durchgängig dumm und zurückgeblieben, weder in der Ersten noch in der Dritten Welt. Auch gibt es genügend „Teufelskreise“, die nicht mehr nach langem Hin und Her doch die Nicht-Literaten bzw. auf mündlicher Überlieferung basierenden Gesellschaften als rückständig und ursächlich für Unterentwicklung sehen, sowohl bezogen auf politische (Demokratie und Diktatur), wirtschaftliche (Ökologie und Ökonomie) wie kulturelle (Kommunikation und Authentizität) Aspekte. Es wäre ja auch zu lächerlich; schließlich siegte der Faschismus im inzwischen weitgehend literaten Deutschland, gibt es sicherlich nicht nur Freiheit und Selbstbestimmung in den ebenfalls weitgehend alphabetisierten Ostblockländern! Oder ein anderes Problem: die USA leistet sich als ökonomisch reichste Macht der Welt — offensichtlich ohne wirtschaftliche Auswirkungen — die größte Zahl von Analphabeten aller Industrieländer! Diese knappen Hinweise nur als Anregungen, um über die sonst so leichtfertig verteilten Prädikate differenzierter nachzudenken. Ich glaube, es würde uns in der Analyse wie auch in den Vorschlägen für eine verbesserte Praxis weiterhelfen.

Alphabetisierung in Industrieländern

Zunächst war ich seinerseits überrascht, als erste Veranstaltungen und Publikationen mich auf die Alphabetisierungsarbeit in deutschen Erwachsenenbildungs-Einrichtungen hinwiesen. Von England und den USA hatte ich darüber bereits früher gehört; den unmittelbaren Schluß auf unser Land hatte ich unterlassen. Erstmals konfrontiert wurde ich mit den Beweggründen, Schwierigkeiten und Forderungen von Teilnehmern an Alphabetisierungskursen und Unterrichtenden während des Sommerkurses für asiatische Erwachsenenbildner in der Bundesrepublik Deutschland, den der Deutsche Volkshochschul-Verband 1982 durchführte. Die Alphabetisierungsarbeit in Bremen, insbesondere ein Projekt der Zusammenarbeit der Bremer Volkshochschule mit lokalen Sinti-Gruppen, das in diesen Gesprächen spürbare Plädoyer für Lesen- und Schreibenlernen und gegen Entrechtung und Benachteiligung für einzelne wie für Gruppen, hat mir in einem „Nicht-Dritte-Welt-Kontext“ neue und weitere Aspekte von Alphabetisierung und Entwicklung deutlich gemacht.

Christel Manske und Ulrich Müller haben in ihrem Bericht „Alphabetisierung im Bremer Sinti-Haus“ einen Text aus der praktischen Kursarbeit wiedergegeben:

„Was ist ein Mensch
Ein Mensch will eine gute Arbeit
Ich habe keine gute Arbeit
Du hast keine gute Arbeit
Sie hat keine gute Arbeit
Warum finden wir Sinti keine gute Arbeit

Ich will Händler sein
weil ich frei sein will
weil ich reisen will
wenn ich nichts verkaufe
habe ich keinen guten Lohn

Ich will Musiker sein
weil ich frei sein will
weil ich die Musik liebe
wo finde ich eine Arbeit
Ich will Arbeiterin sein
weil ich die Arbeit liebe
ich finde keine Arbeit
warum finde ich keine Arbeit
warum finden viele Menschen keine gute Arbeit.“
(Manske/Müller, S. 148)

In der Zeitung „Nach 18.00 Uhr“, gemacht von den Gruppen „Lesen und Schreiben von Anfang an“ an der Bremer VHS fand ich in der Ausgabe vom September 1981 — neben vielen anderen — zwei Texte. Der erste war gezeichnet von Helmut und trug den Titel „Meine Erinnerung an die Schule: Ich bin mit sechs Jahren in die Schule gekommen. Die ersten drei Schuljahre bin ich gut mitgekommen, weil der Lehrer mir mitgeholfen hat. Als der Lehrer nicht mehr in der Schule war, da bin ich mit dem Stoff nicht fertig geworden, und ich habe den neuen Lehrer gefragt, wie das geschrieben wird. Da hat der Lehrer gesagt, wenn ich das nicht schreiben kann, dann muß ich in die Hilfsschule. Dann habe ich nicht mehr gefragt. Und ich habe dann im Schreiben immer Sechsen geschrieben. Und der Lehrer hat mich immer auf die letzte Bank gesetzt. Dann habe ich abgeschaltet und *habe* Krawall gemacht.“ Der zweite war unterzeichnet von Uwe, Klaus, Heye, Lilo und

Helge und trug die Überschrift „Wir wollen weiterlernen!“ Es folgte dann: „Sehr geehrter Herr Senator Franke! Wir sind eine Gruppe von Leuten aus der Bremer Volkshochschule, die seit einiger Zeit Lesen und Schreiben lernen. Wir sind alle Arbeiter und Arbeiterinnen, und wir haben das Lesen und Schreiben in der Schule nicht gelernt. Lange Jahre haben wir auf diese Möglichkeit warten müssen. Wir haben gerade gehört, daß für unsere Kurse im Herbst noch weniger Geld da ist als vorher. Wir haben Angst davor, daß unsere Kurse dann nicht mehr weitergehen. Und wir wissen, wie schlimm es für alle die ist, die sich schon an der Volkshochschule angemeldet haben, denn man muß ihnen sagen, daß sie noch mehrere Jahre warten müssen. Denn es gibt nur noch fünf Kurse im Herbst für Lesen und Schreiben. Durch den Unterricht sind wir viel sicherer geworden. Und wenn das jetzt aufhört, dann müssen wir uns wieder nur als halbe Menschen fühlen und müssen uns verstecken.“

Nach dieser begrenzten, aber sehr konkreten Tuchfühlung mit den Problemen der Alphabetisierung in der Bundesrepublik, habe ich mich um entsprechende Literatur bemüht und auch zwei ausgezeichnete Bücher gefunden. „Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland“ wurde von Frank Drecoll und Ulrich Müller anläßlich einer Arbeitskonferenz im November 1980 zusammengestellt. Ich möchte hier einige Gedanken von Frank Drecoll vorstellen, der selbst seit Jahren in der Bremer Alphabetisierung arbeitet:

„Es scheint mir deshalb wichtig, die beiden Ebenen einer funktionalen Lese- und Schreibfähigkeit im Sinne eines selbständigen und unbehinderten Bestreitens der eigenen Existenz und sozialer Unauffälligkeit einerseits und Schriftsprachkompetenz als wachsender Möglichkeit der Selbstäußerung und Aneignung des kulturellen Erbes andererseits als zwei voneinander zu unterscheidende Zielbestimmungen im Auge zu behalten, auch wenn sie im praktischen Lernprozeß immer verschmelzen werden.“ (Drecoll, S. 33.) „Die gesprochene Hochsprache wie die formal einwandfreie Schriftsprache ist seit Bestehen einer allgemeinen Volksbildung immer auch zentrales Macht- und Ausleseinstrument gewesen: zur Beweisführung gegen den ‚kulturlosen‘ und ‚bildungsunfähigeren‘ Nachwuchs der Arbeiterschaft. Davon hat sich erschreckend viel gehalten: Je niedriger jemandes Schulbildung und Qualifikation ist, desto eher werden seine sprachlichen und schriftsprachlichen Äußerungen von der Form her bewertet, zerlegt und gegen ihn verwendet ... Um was es eigentlich geht bei der Alphabetisierung in hoch entwickelten Industrienationen, das wird fast automatisch spürbar, wenn Lerngruppen sich formieren: Vor allem anderen wird hier von den Lernenden an einer Art gemeinsamen Beweisführung gearbeitet — an einer alle Kräfte aufbietenden Beweisführung in einem Berufungsverfahren gegen die Schule! Das macht Alphabetisierung auch bei uns zu einem befreienden Lernen.“ (Drecoll, S. 39.)

Marie-Luise Oswald und Horst-Manfred Müller berichten in ihrer Studie „Deutschsprachige Analphabeten“ über die Ergebnisse einer Intensivbefragung von Analphabeten und entwickeln daraus Thesen über die Entstehung, die Lebensverhältnisse und mögliche Lerninteressen. Hier einige Thesen, die sich auf die Lebenssituation von erwachsenen Analphabeten beziehen:

- „Die Angst, als Analphabet entdeckt zu werden, ist für die Betroffenen von zentraler Bedeutung und bestimmt ihre Handlungsmöglichkeiten.“
- „Die Erlebnisse am Arbeitsplatz prägen am nachhaltigsten die psychisch-soziale Situation von Analphabeten. Die ständig erlebten Mißerfolge können schwere Verhaltensstörungen hervorrufen.“
- „Analphabeten sind sich der Stigmatisierung durch ihre Umwelt bewußt und haben dadurch zumindest ansatzweise ein negatives Selbstbild entwickelt.“

— „Analphabeten können sich kaum bei gesellschaftlichen Aktivitäten engagieren und beschränken ihre Kontakte meist auf den engsten Familienkreis.“ (Oswald/Müller, S. 62-77.)

Diese Feststellungen lassen Fragen in verschiedenen Richtungen zu: Was muß sich an dieser Gesellschaft, an diesen Menschen ändern, damit weder soziale Diskriminierung („die können nicht einmal Lesen und Schreiben, die sind doof !“) noch deren Verinnerlichung („ich kann nicht Lesen und Schreiben, das muß ich verbergen, die halten mich sonst für doof !“) Kommunikation und gemeinsames Tun verhindern? Welche Bedingungen produzieren psychische Strukturen, die auf der einen Seite Überlegenheitsgefühle und auf der anderen Minderwertigkeitsängste verlangen? Inwieweit beteiligen wir als Fachleute uns daran, wenn wir ständig die Unfähigkeit und Ignoranz der Analphabeten beteuern und zum Anlaß für unsere „Ausrottungsprogramme“ nehmen?

Ein Gedicht: Stimmen von Betroffenen

Vor einigen Jahren erhielt ich für die Redaktionsarbeit der Zeitschrift „Adult Education and Development“ das Manuskript eines sensiblen indischen Kollegen. Satyen Moitra koordinierte zu dieser Zeit Fortbildungsmaßnahmen für Kursleiter des Nationalen Erwachsenenbildungs-Programmes. Seine unzähligen Gespräche mit Teilnehmern und Kursleitern, die Berichte und Gutachten, die über seinen Tisch liefen, hatten ihm Gründe für die abwartende bis ablehnende Haltung potentieller Teilnehmer Alphabetisierungsmaßnahmen gegenüber kennenlernen lassen. Aus ihrer Perspektive schrieb er diese Zeilen (Moitra, S. 16 ff.):

Analphabeten aus Indien: Warum sollen wir lesen und schreiben lernen?

Was für Menschen sind wir?
Wir sind arm, sehr arm —
doch wir sind nicht dumm.

Deshalb, trotz unseres Analphabetentums,
leben wir noch immer.
Aber wir müssen wissen,
warum wir lesen und schreiben lernen sollten.

Wir haben bereits früher Alphabetisierungskurse besucht.
Doch nach einiger Zeit wurden wir klug.
Wir fühlten uns betrogen. Und so brachen wir die Kurse ab.

Wißt Ihr, was wir herausgefunden hatten?
Die Herren machten diese Arbeit
in ihrem eigenen Interesse.
Vielleicht stehen Wahlen vor der Tür
oder die Regierung hat eine Unterstützung gewährt
oder irgend etwas anderes muß ausgenutzt werden.
Was sie uns lehrten, war nutzlos.

Mit seinem Namen unterschreiben zu können, bedeutet nichts.
Ein paar Worte lesen zu können, bedeutet nichts.

Wir sind bereit, die Kurse zu besuchen,
wenn Ihr uns lehrt, wie wir uns von der Abhängigkeit
von anderen befreien *können*.

Wir sollten in der Lage sein, einfache Bücher zu lesen,
unsere eigenen Bücher zu führen, Briefe zu schreiben und
Zeitungen zu lesen und zu verstehen.

Noch eine Sache —
warum fühlen sich unsere Lehrer so überlegen?
Sie benehmen sich, als ob wir Idioten wären,
als ob wir kleine Kinder wären.

Bitte versteht, daß
der Lehrer Dinge wissen mag, die wir nicht wissen.
Aber wir wissen eine Menge Dinge,
die über seinen Horizont hinausgehen.

Wir sind keine leeren Krüge.
Wir haben einen eigenen Verstand.
Wir können Dinge logisch durchdenken
und, glaubt es oder nicht,
wir haben auch Würde.
Diejenigen, die uns lehren werden,
sollen sich daran erinnern.

Wir haben genug Ärger und Leiden.
Warum sollten wir sie vergrößern, indem wir
Alphabetisierungskurse besuchen?

Wenn die Lernzentren uns dahin brächten,
ein klein wenig fröhlicher zu sein,
würden wir vielleicht den Drang verspüren,
die Kurse zu besuchen.
Wir sind keine Kinder.
Laß den Lehrer sich daran erinnern.
Behandelt uns wie Erwachsene.
Benehmt Euch wie Freunde ...

Sie sagen, daß die Dinge
für uns, die Armen, geplant werden.
Würde die Alphabetisierung uns helfen,
jene Regierungspläne kennenzulernen?

Würde sie uns helfen,
unsere Ernteerträge und unsere Einkommen zu steigern?
Und wo könnten wir Geld zu günstigen Bedingungen borgen?
Und welche Vorteile würden uns die Genossenschaften bringen?

Würden wir besseres Saatgut, Düngemittel und all das Wasser,
das wir brauchen, bekommen? Würden wir auskömmliche Löhne erhalten?
All dies, so denken wir, ist Lernen fürs Leben ...

Sie sagen, daß es Gesetze zu unserem Schutz
und Vorteil gibt. Wir kennen diese Gesetze nicht —
wir werden unwissend gehalten.
Würde die Alphabetisierung uns helfen, die Gesetze kennenzulernen?
Würden wir die Gesetze kennenlernen, die die
Stellung der Frau geändert haben? Und die Gesetze, die
die Stämme unter uns schützen?
Wir möchten eine ehrliche Antwort.

Dann werden wir entscheiden, ob wir lesen und schreiben lernen sollten oder nicht. Wenn wir jedoch herausfinden, daß wir wieder mit leeren Versprechungen hinters Licht geführt worden sind, werden wir uns von Euch fernhalten.

Wir werden sagen:
„Um Gottes willen, laßt uns allein.“

Ausblick

Nach diesen Zeilen können Sie sich sicher vorstellen, wie ich zu Programmen stehe, die die „Ausrottung des Analphabetentums“ und die „Belehrung der Ignoranten“ im Haut-Ruck-Verfahren“ auf ihre Fahnen geschrieben haben. Übrigens, dies war übersetzte Fachsprache ständiger Termini: eradication, liquidation, ignorance, crash programmes usw.

Schließlich geht es um Menschen, ihre Qualifikationen und deren Nutzung. Es geht um Kulturen, in denen schriftsprachliche Kommunikation auch heute noch weitgehend am Rande des Wichtigen und Notwendigen stehen, und um gesellschaftliche Systeme, die Unter- und Überqualifizierung im Regelfall hervorbringen. Weder Stigmatisierung des Individuums noch Diskriminierung sozialer Gruppen sind hier ernsthafte Hilfen in der Erkenntnis- und Lösungsfindung. Alphabetisierung ja, aber fernab der vielen falschen Vorstellungen und überzogenen Erwartungen. Jedenfalls nur dann, wenn sie von den Betroffenen gewollt, inhaltlich mitbestimmt und -getragen wird, wenn sie kulturell und sozial sinnvoll ist. Ob Alphabetisierungsmaßnahmen diesen Kriterien entsprachen, zeigen Teilnahme und Anwendung des Gelernten leider erst später, für ein zweites Mal oft zu spät.

Literatur

- Ahmed, Manzoor: Falsche Vorstellungen und Tatsachen von Alphabetisierungsmaßnahmen. In: Hinzen/Leumer, S. 168-174.
- Bhasin, Kamla/Vimala, R. (Eds.): Readings on Poverty, Politics and Development. Rom, FAO, 1980.
- Bhola, H. S.: Campaigning for literacy. A critical analysis of some selected literacy campaigns of the 20th century, with a memorandum to decision makers. Bonn, DSE 1981.
- Cipolla, Carlo M.: Literacy and Development in the West. Harmondsworth 1969.
- Drecoll, Frank: Funktionaler Analphabetismus — Begriff, Erscheinungsbild, psycho-soziale Folgen und Bildungsinteressen. in: Drecoll/Müller. S. 9-40.
- Drecoll, Frank/Müller, Ulrich (Hrsg.): Für ein Recht auf Lesen, Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt 1981.
- Fordham, Paul (Ed.): Co-operating for Literacy. Report of an international Seminar held in Berlin: October 1983. Bonn, DSE; Toronto, ICAE, 1983.
- Gerin, Jos/Mergner, Gottfried (Hrsg.): Innere und äußere Kolonisation. Zur Geschichte der Ausbreitung Europas auf die übrige Welt. Oldenburg, BIS, 1982.
- Giese, H. W./Gläs, B. (Hrsg.): Analphabetismus in der BRD (Schwerpunktthema). In: osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 23, Juni 1983.
- Hinzen, Heribert: Erwachsenenbildung und Entwicklung in Tanzania. Eine Darstellung und Analyse ihrer konzeptionellen Vorstellungen und praktischen Maßnahmen. Hamburg 1979.
- Hinzen, Heribert/Leumer, Wolfgang (Hrsg.) Erwachsenenbildung in der Dritten Welt. Dialog über Erfahrungen. Braunschweig 1982.
- Hinzen, Heribert/Horn, Jakob/Leumer, Wolfgang/Niemann, Rolf: Cooperating or campaigning for literacy: Let's remove doubtful promises and cope with the practicable. In: Adult Education and Development, September 1983, No. 1, S. 1-5.
- Infante, R. M. Isabel: Zur Kultur der Analphabeten. in: Hinzen/Leumer, S. 235-239.
- Kassam, Yussuf o: Illiterate no more. The voices of new literates from Tanzania. Dar es Salaam 1979.
- Konzeptionen der Erwachsenenalphabetisierung in Entwicklungs- und Industrieländern (Schwerpunktthema). In: Bildung und Erziehung, 36 Jg., Heft 3/September 1983.
- Malya, Simoni: Creating literacy surroundings in Tanzania. Nairobi 1978.
- Manske, Christel/Müller, Ulrich: Alphabetisierung im Bremer Sinti-Haus. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, 6. Juni 1982, S. 147-149.
- Moitra, Satyen: Analphabeten aus Indien. Warum sollen wir Lesen und Schreiben lernen? in: Hinzen/Leumer, S. 16-19. Nach 18.00 Uhr. Gemacht von den Gruppen „Lesen und Schreiben von Anfang an“ an der Bremer VHS. Nummer 0, September 1981.
- Oswald, Marie-Luise/Müller, Horst-Manfred: Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart 1982.
- Oxenham, John: Literacy. Writing, reading and social organisation. London 1980.
- Scribner, Sylvia/Cole, Michael: The Psychology of Literacy. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press 1981.
- Shrivastava om: Literacy work among small farmers and tribals. Delhi 1981.
- Sülberg, Walter (Hrsg.): „Welterziehungskrise“ und Konzeptionen alternativer Erziehung und Bildung (Pädagogik: Dritte Welt; Jahrbuch 1983). Frankfurt/M. 1983.

III. Fesseln des Fortschritts: Disparitäten

Vorwärtsrückwärts

oder eine unheimlich totale eurasische Produktionsweise

Hagen Kordes

„Mußt Du ständig so kühle Artikel schreiben? Schreib mal einen wissenschaftlichen Liebesartikel !“ sagt Padmini Darmalengam zu mir, ihrem (seit 1983) frisch vermählten Mann. Unter Bezug auf den Sikh, der mir kurz vor unserer Hindu-Hochzeit in Malaysia kopfschüttelnd voraussagte: „Sometimes you are happy — sometimes you are thinking !“ fügte sie hinzu: „Think happily — Deine Familie und Freunde sollen sehen, daß Du glücklich bist, seit Du mit mir verheiratet bist !“

Gesagt, getan. Hier ist er, der wissenschaftliche Liebesartikel — oder zumindest der erste holprige Versuch, einen solchen hervorzubringen. Er ist in Thema und Stil kürzlich von meiner Frau beeinflusst worden, entspricht aber ebenso einem längerfristigen eigenen Bildungsgang. In dessen Verlauf habe ich zunehmend gelernt, nicht nur „das ‚Objektsystem‘, die vor mir stehenden Menschen und Gruppen zu analysieren und zu klassifizieren“, sondern mir zunehmend „meines eigenen mentalen make-ups bewußt zu werden, welches weitgehend meine Reflexe und Urteile vorbedingt. Der Überschuß an Neugier für das Verhalten des anderen und der Mangel an Aufgeschlossenheit seinen eigenen Verhaltensweisen gegenüber scheinen den Europäer in der Dritten Welt regelmäßig in eine Sackgasse zu führen“).

Heute scheint es dringlicher zu sein als vor 15 Jahren (da ich diese Worte in Afrika niederschrieb), die eigene Praxis und die eigene Gedanken- und Motivgenese in den wissenschaftlichen Diskurs einzubringen. Angesichts der Katastrophismus-Tendenzen \frown , die in unserer intellektuellen Zunft z. Z. vorherrschen, die wir aber ganz gut mit ausgeprägtem Wohlleben zu verbinden wissen, und angesichts immer größer werdender Neigungen, sich aus früheren Fundamentalpositionen der Aufklärung (des Fortschrittmotivs), des „Prinzips Hoffnung“ (des Freiheitsmotivs) und des Emanzipationsstrebens (des Revolutionismotivs) zurückzuziehen, drängt sich der Verdacht auf, daß sich derlei resignative oder mitunter apokalyptische Alpträume nicht nur historisch-gesellschaftlichen Aporien sondern auch biographisch-persönlichen Paradoxien verdanken. Beide Entstehungsquellen nähren jenen Geist einer unhappily thinking, unfröhlichen Wissenschaft, die nur den Schatten, nicht den Fortschritt als Katastrophenargument für die Beschwörung der Wende rückwärts nutzt.

Seit meiner Begegnung mit Padmini und ihrer malaysischen Gesellschaft und gegenüber meinen bisherigen Lernprozessen in Afrika haben sich meine Erfahrungen mit dem Fortschritt zugespitzt. Sie lassen sich, übervereinfacht, so formulieren: Wir Westmenschen sind offensichtlich im Begriff, vom technisch-elektronischen Fortschritt, wie ihn die südostasiatischen Pazifik-Gesellschaften realisieren, überrollt zu werden \supset) — dafür reklamieren wir Fortschrittlichkeit im ökologisch-militärischen Problembewußtsein und im Wandel unserer Wertsysteme'). Während die anderen „ungezügelt und hemmungslos“ auf materiellen Fortschritt setzen, erkennen wir „deren existenzbedrohende Funktionen“ und bemühen uns um einen ideellen Fortschritt des Menschen selbst, seiner Werte und seiner Beziehungen. So ausformuliert, stockt mir allerdings der Atem. Kommt da nicht wieder längst totgeglaubter Eurozentrismus und Chauvinismus in mir hoch, „und zwar in negativer, weniger angreifbarer Form als früher“ $\hat{=}$) als Eurozentrismus der Untergangsgangst,

gepaart mit dem Chauvinismus der grandiosen **Entwicklungshelferrolle**, auf die gerade wir Deutschen uns so gerne kaprizieren. Wenn wir auch nicht mehr die Reichsten, Mächtigsten und Wirtschaftswunderbarsten sind, so sind wir doch die Aufgeklärtesten, die Friedensbewegtesten und die Emanzipiertesten.

Ja, Ja — Padmini! Du hast recht. Der leeren Worte sind genug — ich wollte ja einen wissenschaftlichen Liebesbericht schreiben. Der ist auch nötig, um die Diskussion wenigstens annähernd empirisch und praktisch werden zu lassen.

Vorwärtsrückwärts oder der elektronisch-religiöse Komplex — Erfahrungen mit einer neuzeitlichen „asiatischen Produktionsweise“

Ich verliebte mich in Padmini „auf den ersten Blick“. Sie war zögerlicher. Als sich unsere Liebe aber erfüllte, gingen wir in ein kleines englisches Dorf, zu Verwandten Padminis (eine Nichte war dort mit einem schottischen Juden verheiratet), und heirateten dort standesamtlich. Denrl ohne standesamtliche Kodifizierung wäre bei Padmini nichts gelaufen — und auch die deutschen Behörden hätten die Aufenthaltsgenehmigung für sie nicht verlängert.

Dennoch waren wir noch nicht verheiratet, noch nicht Mann und Frau. Erst mußte dieser Bund vor Padminis Göttern, vor ihrer Amma (Mutter), der ganzen Großfamilie und der gesamten Nachbar- und Kollegenschaft besiegelt werden. Dazu mußte ein „Go-between“ (Vermittler) erst muhsam die Einwilligung der ob der Neuigkeit entsetzten Familie einholen. Padminis Brüder und Schwestern wollten sich zuerst gegen die Irruption eines geschiedenen, sicherlich unzuverlässigen und aufdringlichen Deutschen wehren und sich der Heiratszeremonie (für die sie materiell und organisatorisch zuständig wären) entziehen. Nur die alte Amma sprach, obzwar gepeinigt, ein Machtwort: „Wenn Ihr nicht mitmacht — dann ziehe ich es alleine durch!“ Sprach's und gab ihr mühsam erspartes Geld, das einer — ersten und letzten — Reise in die Heimat ihrer Väter, Tamil Nadu in Südindien, dienen sollte, für aufwendige Vorbereitungen in Haus und Tempel aus. Als ich mit Padmini in ihr Geburtshaus kam — ein altes Plantagenarbeiter-Haus aus Holz und auf Pfählen — trat ich in ein sanftes, lächelndes Alltagsleben ein, das von zwei Orientierungsmustern durchwoben scheint: von Religion und Elektronik.

Zur Religion zunächst: Im regelmäßigen Rhythmus werden Weihrauch und Öl am Hausaltar entzündet und werden vor den Bildern des verstorbenen Vaters und religiöser Figuren (Ganesh, Muruga), welche Tugenden der Gottheit symbolisieren, Gebete gesprochen. Unsere Hochzeit wurde wochenlang vorbereitet. Jeden Abend kamen drei (glücklich verheiratete) Frauen, die uns mit Feuer, Wasser, Stein und weiteren reinigenden Elementen segneten. Zur großen Zeremonie im Tempel warfen annähernd 1000 Menschen unter dröhnendem Trommelklang Reiskörner auf uns, als ich meiner Frau den ‚thali‘ umband und ihr den roten ‚dot‘ auf die Stirn druckte. Drei Tage hatten wir dann im Haus zu bleiben, um die Gebete und Geschenke der Freunde und Nachbarn in Empfang zu nehmen. Seitdem bringe ich täglich, wenn ich es nicht vergesse, unserem Hausaltar und meiner Frau frische Blumen: Sie soll stets schön aussehen und sich geliebt fühlen. Ich lerne neue Formen der Sensibilität und Zärtlichkeit bei der sensibelsten und zärtlichsten Frau der Welt. Wir bemühen uns, das Wichtigste in dieser Welt zu vollbringen: ein happy family life.

Nie wurde ich so ‚unterhalten‘ wie in Padminis Geburtshaus. Dabei bestand die ‚Unterhaltung‘ nicht nur aus Aufmerksamkeiten, Religion (Meditieren, Beten, Fasten) und (grandiosen) Essen — sondern auch aus endlosen Filmsitzungen: über mich ergehen ließ ich gewaltige Filme aus dem indischen Hollywood Madras vor der Hochzeit und den Film unserer Hochzeit selbst danach — wobei auch bei letzterem viele Kunstgriffe des ersten verwandt wurden: Padmini und ich in Herzen verpackt, wie wir uns im Taj Mahal tanzend und am indischen Strand singend und träumend umfassen.

Für Padmini und ihre Landsleute gibt es keinen Widerspruch: Die Hi Tech wird früh und extensiv genutzt, die alle paar Jahre sich wandelnden Job- und Betriebsstrukturen werden als Chance eigenen Aufstiegs erkannt. Tradition, Religion und die großfamiliären Bindungen bleiben größtenteils unangetastet. Nur der Status der ursprünglich in ‚feudale Verhältnisse‘ hineingeratenen indischen Plantagenarbeiter hat sich von Quasi-Leibeigenen zu Lohnarbeitern bzw. zu eigenen Pflanzern (mit Nebenverdiensten) gewandelt. Padmini als Frau hat wie viele ihrer Landsleute und Geschlechtsgenossinnen den Weg von der bloßen Hausfrau zur Karrierefrau (zwischen Krankenpflegerin und Ärztin) genommen. Ein aggressives Fortschrittsmotiv paart sich mit ungebrochenen traditionellen Werte- und Sozialbindungen.

Dennoch beginnen auch in Malaysia, bereits seit Jahren dunkel aus Indien angekündigt, erste existenzbedrohende, Tradition und Moderne gleichermaßen infragestellende Prozesse: Das Video-Fieber hat die familiäre und soziale Kommunikation noch drastischer formalisiert als die traditionellen Kommunikationsweisen schon nahelegten; die heimliche, aber massenhafte Irruption von Pornofilmen auf Videokassetten erschüttert die herkömmlichen Sichtweisen der Beziehung zwischen Jung und Alt, zwischen Mann und Frau; Video und Alkohol (todi der Palmweinschnaps) drohen, den Lebensabend der indischen (unterbezahlten, isolierten) Plantagenarbeiter buchstäblich zu verschütten. Von der Zerstörung der einst schönen Hauptstadt Kuala Lumpur, der Verschmutzung der wunderschönen Küsten, der Militarisierung der Gesellschaft ganz zu schweigen.

Wie setze ich mich mit dieser, zugegeben sehr oberflächlich beschriebenen ‚asiatischen Produktionsweise‘ auseinander? Enthält sie nicht alles, was den Katastrophismus westlicher Intellektueller Vorschub leisten muß? Oder ist sie einfach die analoge Wirtschaftswunderzeit, wie wir sie als Deutsche in den 50er Jahren realisiert haben? Nein, das klingt zu bevormundend. Die ‚Führer‘ Malaysias belächeln umgekehrt die ‚deutsche Neurose‘ und profitieren von den deutschen Wachstumssperren und Konkurrenzunfähigkeiten. Die Mobilitäts- und Wettbewerbsbereitschaft, die Konkurrenzfähigkeit und die Fortschrittsmotivation scheinen z. Z. grenzenlos, und das bis hinunter zur kleinsten Hütte. Die Zumutbarkeitsschwelle der Individuen ist groß (die deutschen Konservativen würden sagen ‚durch kein soziales Netz bislang kompromittiert‘): der augenblickliche Boom hält das Risiko klein und sollte das Wachstum einmal ausfallen, dann ist die großfamiliäre Solidarität immer noch da.

Jeder sieht das epochale Thema anders: Für die Südostasiaten ist es größtenteils die extensive und aggressive Automation aller Werkstoffe und Arbeitsvorgänge; für uns Deutsche ist es dagegen überwiegend die existenzbedrohende Struktur dieser Automation.

Tiefer und zutreffender scheint mir aber folgende Sinnstruktur zu sein, die sich meinem Bewußtsein zunehmend aufdrängt: Die gesellschaftliche Geschichte handelt von zwei Wirklichkeiten: der Wirklichkeit der (anscheinend progressiven) Produktivität, wie sie für die Gegenwart vorgeschrieben ist, und der Wirklichkeit der (anscheinend regressiven) Religiosität, ja manchmal Irrationalität. Die zweite ist beständige Hilfe und Störung für die erste. Wir wie die Asiaten werden erst dann auf der Höhe der Zeit stehen, so scheint mir, wenn wir die Kräfte der Tradition und Irrationalität freisetzen und in unser Modern-Werden einbeziehen.

Vorwärtsrückwärts oder zwei unheimlich parallele Lebensgeschichten —Erfahrungen mit einer neuzeitlichen ‚deutschen Sozialisationsweise‘

Padmini hat mich nach allen Regeln religiöser Kunst geheiratet und in die traditionellen Bindungen ihrer Familie und ihres Glaubens eingestellt. Aber bevor sie dies tat, nahm sie eine Reihe von Brüchen mit ihrer Tradition in Kauf, die ihre Familie große Mühe hatte zu

verstehen und zu tolerieren: Sie verließ das Geburtshaus und begann eine berufliche Karriere, wollte partout nicht heiraten und heiratete dann mit 31 Jahren, ohne vorherigen familiären Beschluß und in der Fremde, einen dieser chronisch unzuverlässigen und unmoralischen Europäer. Bis kurz vor unserer religiösen Hochzeit in Teluk Intan war Padmini, für den größten Teil ihrer Angehörigen und Nachbarn, zu weit gegangen. Eine unerhörte Progression. Diese wurde dann aber erträglich durch die allen sichtbare, tief verwurzelte Bindung Padminis an ihre Familie und ihre Religion.

Bei mir war es umgekehrt. Seit meiner Scheidung und dank meines Umgangs mit jungen, sich ihrer Emanzipationsbemühungen bewußt werdenden deutschen Frauen, hatte ich angefangen, in sinnlicher Hinsicht zu experimentieren, mich von traditionellen Verboten zu befreien, in der Hoffnung, ‚neue‘ und grundlegende Formen der Treue und Liebe zu ergründen. Mit Padmini ist dieser Bildungsgang — wenigstens zunächst — abgebrochen; ich kehre zurück zu dem, was für Padmini selbst noch eine evolutionäre Errungenschaft ist: zur Ehe, als einem Übereinkommen zwischen zwei in ihren Prinzipien unveränderlichen Menschen. Ich frage mich, Freunde munkeln es: ‚Geht es abwärts, rückwärts mit Dir? Hat Dein kindliches Bedürfnis nach Sicherheit Dich an den ambivalenten Liebes- und Lebensbeziehungen zu deutschen Frauen scheitern und resignieren lassen, so daß Du nun auf Nummer Sicher gehst mit einer nicht so emanzipierten echten Ehefrau aus der Dritten Welt (wie es in Prospekten von Heiratsagenturen so widerlich zu lesen ist)? Und machst Du Dich jetzt nicht abhängig von Padmini, deren Bedürfnis nach Sicherheit und ewiger Treue Dich jetzt vollends definiert?‘ Kurz: eine unerhörte Regression? Die Wachstumsmöglichkeit der ehelichen Beziehung weicht der statischen Vertragsmoral!?

Diese Problemkonstellation hat sich verschärft, seit Padmini und ich einen riesigen Bauernhof bezogen haben und kommuneartig mit einigen meiner Freunde teilen. Unter diesen begannen, schon nach wenigen Wochen, zwei ‚Paare‘ zu ‚rotieren‘: Hilde eröffnete ihrem ‚ursprünglichen‘ Freund, daß sie mit ihm nicht mehr könne und Karl liebe — aber Freunde sollten sie bleiben, sie bräuchte ihn. Karl suchte Distanz von Uschi, nutzte die Öffnung von Hilde, ertrug dann aber den Aufbau in der Beziehung zwischen Uschi und Otto (Hildes früherem Freund) nicht. Und das ganze eingebettet in einem nun schon drei Monate währenden Wechselbad von durchnächtigten und teilweise durchweinten Diskussionen, Ab- und Anreisen, Versöhnungen und Auseinandersetzungen. Klar, es sind junge Menschen, für die sich die Werte verschoben haben — ohne daß sie vollends auch schon die psychologischen Ressourcen haben, sich von Ängsten und Dämonen der Tradition und ihrer Kindheit freizumachen. Junge Menschen auf dem schmalen Grad zwischen Psychoterror und dem Aufbau eines neuen eheersetzenden, aber für sie authentischeren Zusammenschlusses, der die alten Verdrängungs- und Angstmechanismen herkömmlicher Ehen nicht mehr reproduziert.

So lange ernsthaft und verantwortungsvoll betrieben, anerkennen wir deutschen Intellektuellen, daß diesen Prozessen Versuche zur Emanzipation innewohnen. Diese sind nicht nur Versuche, utopische Gehalte der kulturellen Überlieferung (von Aufklärung und Freiheit) zu realisieren, sondern eben auch Tests, die die Grenzen der Veränderbarkeit der menschlichen Natur, vor allem der historisch-biographischen Antriebsstruktur, testen.

Für Padmini war aber diese Erfahrung mehr als nur ein Schock. Alle dumpfen Befürchtungen, die ihre Verwandtschaft in bezug auf europäische Verkehrsformen hegten, trafen nun ein. Mehr noch: sie war durch mich mitten in ein solches Zentrum der ‚Promiskuität‘, der scheinbaren Untreue hereingebracht worden. Selbst als Padmini realisierte, daß solches durch mich nicht zu befürchten war (im Gegenteil!), hielten sich bei ihr Gefühle des ‚Schmutzes‘ und des ‚Ekeis‘: „Ich will zu meiner Amma!“ ^ Hier kann ich mein Kind nicht zur Welt bringen!“ waren ihre ersten unter Schock gesprochenen Reaktionen. Angst

machte sich breit, Angst vor dem Zusammenbruch der Privatsphäre, Zweifel an meiner prinzipiellen Treue, damit Angst vor dem Zusammenbruch des auf Ewigkeit gegründeten Zusammenschlusses und unserer Kraftquelle Liebe — und das alles in einem fremden Land, wo meine Frau als ‚Farbige‘ zu schnell alleine dasteht. — Aber Angst bekomme ich auch gehörig: Nicht die Angst, Padmini zu verlieren (das ist für Padmini kein Thema), aber die Angst davor, ihre Existenz, ihre Kraft, ihre Persönlichkeit und die darin enthaltenen Potenzen, bedroht zu sehen. Erst als meine Angst- und Abwehrgefühle sich mit den ihren zu decken beginnen, löst sich der Schock langsam von ihr. Ein unvorhersehbarer offener Bildungsgang zwischen Padmini und mir ist eingeleitet. Aus dem ‚we stand together‘ ist nunmehr ein ‚we grow together geworden. ‚Wir wachsen zusammen‘ — im doppelten, nicht doppelzünftig gemeinten Sinn des Wortes. Padmini ist dabei gefordert worden, eine bislang wesentlich erscheinende Existenzannahme infrage zu stellen: ‚Das Leben ist einfach, es gibt keine Widersprüche — mein Mann ist mein Beschützer!‘ Ich dagegen gehe der Illusion der Sicherheit verlustig; ich muß den Glauben infrage stellen, daß es nichts Unheilvolles gebe, als wenn das Böse und der Tod nicht existierten.

Auch hier erfahre ich mit Padmini ein chaotisches Vorwärtsrückwärts, das aber erste Spuren eines gelingenden Bildungsganges enthalten könnte. Unser beider Lebensgeschichte handelt von zwei Wirklichkeiten: der gegenwärtigen (scheinbar progressiven) Erwachsenenwirklichkeit und der anderen, unvermuteten Kindheitswirklichkeit (scheinbar regressiver Art). Die zweite drängt, als Angstquelle oder als Wurzel ständig in unser gegenwärtiges Leben ein. Wir können beide nur vorwärts kommen, wenn wir die Kindheitsdämonen freisetzen und unerledigte Reste unserer Kindheit in unser Erwachsen-Werden aufnehmen.

Vorläufiger Schluß

Was Padmini und ich als Symbiose gedacht haben (‚we stand/hang together‘), haben wir nun umformulieren müssen (‚we grow together‘). Wir leben und wachsen inniglich zusammen, aber das Zusammenwachsen erfolgt über parallele, nicht einfach symbiotisierende Leben, die — wenn sie nicht abdriften, sondern im ständigen Wachstum begriffen bleiben — sich im ‚Unendlichen‘ treffen. Dabei wird es in unserer ‚eurasischen Produktionsweise‘ immer vorwärtsrückwärts gehen. Wir werden im Schatten des Fortschritts bleiben, wenn wir die Irruption unserer unvermuteten Religiosität und Irrationalität in die Produktivität der Moderne und unserer Kindheitswirklichkeit in die Gegenwart unserer Erwachsenenwirklichkeit verdrängen. Wir werden hoffentlich aus dem Schatten des Fortschritts treten, wenn wir sie freisetzen und mit unserem Handeln vereinbaren. Dann wird sich deutlicher als jetzt für uns herauskristalisieren, daß unser Fortschritt eng mit denjenigen anderer Menschen verwoben ist. Ganz selbstverständlich machte mir Padmini klar: „Deine Frau ist nicht nur für das Glück ihres Mannes da sondern auch für dasjenige ihres Volkes“ (von dem ein großer Teil der underdogs der Plantagenarbeiter in Malaysia und ein anderer Teil den vielen Arbeitslosen und Unterbeschäftigten in Südindien angehört).

So ist die Frage nach der Verbindung zwischen individuellem und gesellschaftlichem Fortschritt untrennbar: Der Liebeszusammenhang ist in einen großen Kampfzusammenhang eingebettet.

Anmerkungen:

- 1) H. KORDES: Afrikanische Erfahrungen eines Entwicklungshelfers. In: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit: Materialien Nr. 22, 1971, S. 3.
- 2) H. KAHN: *Die Zukunft Deutschlands — Niedergang oder neuer Aufstieg der Bundesrepublik?* (Molden) 1982.
- 3) H. MARCUSE: *Der eindimensionale Mensch*, Neuwied-Berlin 1967; E. FROMM : *Haben oder sein*, Stuttgart 1976.
- 4) M. SCHNEIDER: *Die intellektuellen und der Katastrophismus* . in: M. SCHNEIDER: *Nur tote Fische schwimmen mit dem Strom*. Frankfurt 1984.

Stadt-Land-Differenzen im Bildungssystem der Länder der Dritten Welt

Udo Bude

1. Einleitung

In den vergangenen drei Jahrzehnten wurden die Bildungssysteme vieler Länder der Dritten Welt quantitativ bedeutend ausgebaut. Das erklärte Ziel dieser Bildungsexpansionen war es, möglichst vielen Kindern im schulpflichtigen Alter eine grundlegende Ausbildung zu vermitteln. Die hohen Wachstumsraten im Bildungssystem waren vielfach mit qualitativen Reformen kombiniert. Mit diesen Reformen sollte erreicht werden, daß die Bildungssysteme sich stärker den nationalen Bedürfnissen der unabhängigen Staaten anpaßten und daß bestehende Benachteiligungen von Bevölkerungsgruppen oder Regionen, wie man sie bei der Unabhängigkeit vorgefunden hatte, abgebaut wurden, um gleiche Bildungschancen für alle zu schaffen.

Trotz vielfacher Ansätze, die sozialen und wirtschaftlichen Ungleichgewichte abzubauen, konnten durchschlagende Erfolge nicht erzielt werden. In vielen Fällen profitierten die bisher bevorteilten Regionen bzw. ethnischen Gruppierungen ebenfalls von der Erweiterung des Bildungsangebots, so daß die Benachteiligungen weiter bestehen blieben oder sich noch vergrößerten. Insbesondere die wirtschaftliche Entwicklung konzentrierte sich vorrangig auf wenige Wachstumspole, d. h. auf eine oder mehrere Städte mit den dazugehörigen Regionen. Im Vergleich zu den urbanen Zonen wurden die ländlichen Gebiete hinsichtlich Einkommen und Zugang zu lebenswichtigen Dienstleistungen fast hoffnungslos benachteiligt. Die Armut, die heute viele Länder der Dritten Welt prägt, ist daher nicht gleichmäßig auf alle Bewohner verteilt. So nehmen z. B. in dem Erdölland Nigeria 5 % der Bevölkerung 40 % des Bruttosozialproduktes für sich in Anspruch¹⁾, und im südafrikanischen Botsuana, wo der Reichtum des Landes vorwiegend in seinen riesigen Rinderherden besteht, besitzen 6 % der Bevölkerung 60 % der Herden, weitere 15 % noch einmal 25 % der Rinderz). Individueller Reichtum weniger und Massenarmut vieler existieren nebeneinander.

Die ungleiche Verteilung von Reichtum und Macht spiegelt sich auch in der ungleichen Verteilung von Bildungschancen wider, obwohl es sich hierbei nicht notwendigerweise um eine eindeutige Kausalbeziehung handelt. Allgemein läßt sich aber festhalten, daß das Vorhandensein großer sozio-ökonomischer Ungerechtigkeiten in einer Gesellschaft auch seinen Niederschlag im Bildungssystem findet.

„In Malaysia and Indonesia, as in many other developing countries of the world educational opportunities favour the urban dweller particularly the urban male . . . Its practice discriminates against large segments of population, rural dwellers and women“.²⁾

Die Benachteiligung der ländlichen Gebiete auf Kosten der städtischen zeigt sich in allen Ländern der Dritten Welt. Selbst die Länder, die eine Umverteilung der Ressourcen zugunsten der ländlichen Bevölkerung zur politischen Maxime erhoben haben, sind in der Praxis weit hinter dem eigenen Anspruch zurückgeblieben. Immer noch führt allein die Tatsache, nicht in der Stadt oder in einer stadtnahen Zone zu leben, dazu, daß lebenswichtige Dienste fehlen. Eine Bestandsaufnahme der Situation für die Bereiche Erziehung und ländliche Entwicklung in sechs zentralamerikanischen Ländern berichtet:

„On the one hand, rural areas harbour the heavy majority of the population, generate — through the agricultural sector — the largest share of the national product, absorb

the greatest numbers of economically active persons and supply the country with the totality of non-imported food.

On the other hand, it is precisely in these same areas that can be found the neediest sections of the population, living under the lowest levels of income, nutrition, health and housing. As in addition, rural primary education facilities are either inaccessible for the majority of children of the corresponding age group or incomplete for most enrolled children, rural dwellers find themselves hemmed in by such a succession of obstacles that their hostile conditions become truly insuperable." ⁴⁾

Bereits hier sollte jedoch vor einer voreiligen Schlußfolgerung gewarnt werden. Die Differenzen im Bildungssystem der Länder der Dritten Welt lassen sich nicht allein auf den Gegensatz Stadt — Land reduzieren. Innerhalb ländlicher Regionen bestehen ebenfalls gravierende Unterschiede in der Versorgung mit wichtigen Dienstleistungen und wirtschaftlichen Erwerbsmöglichkeiten, die ungleichgewichtige Entwicklungen verstärken.

2. Die Folgen der kolonialen Erschließung

Schulgründungen nach europäischem Muster erfolgten im Rahmen der kolonialen Eroberungen der heutigen Länder der Dritten Welt. Die frühesten Schulgründungen in Afrika gehen z. B. auf die Handelsaktivitäten der europäischen Mächte zurück, die oft von dem Versuch der Missionierung durch die verschiedenen christlichen Kirchen begleitet waren. ⁵⁾ Die Nachfrage nach westlicher Erziehung seitens der Afrikaner war anfänglich wenig enthusiastisch. Im Verlauf der politischen Annexion afrikanischer Gebiete durch europäische Staaten gewann das Schulwesen jedoch eine wichtige Bedeutung für die koloniale Erschließung. Durch die Heranbildung von einheimischen Fachkräften, die die Sprache der Kolonialherren in Wort und Schrift beherrschten und gewisse Grundfertigkeiten im Rechnen besaßen, konnten die wirtschaftlichen Ressourcen der Kolonien schneller und kostengünstiger erschlossen werden. Während sich in den Küstenregionen und in den späteren Verwaltungssitzen der Kolonialmächte bei der afrikanischen Bevölkerung eine gewisse Bildungstradition entwickelte, blieben weite Gebiete im sogenannten Hinterland, bis auf wenige Ausnahmen, von der kolonialen Durchdringung verschont. Insbesondere die islamischen Feudalstaaten entlang des Sahel-Gürtels im westlichen und zentralen Afrika konnten sich erfolgreich den Versuchen widersetzen, westliche Bildungsinstitutionen in ihrem Gebiet zu errichten. Andere Gebiete wiederum blieben aufgrund der Schwierigkeiten einer infrastrukturellen Erschließung mit Bildungsinstitutionen unterversorgt.

Die Auswirkungen der kolonialen Durchdringung auf die heutigen Nationalstaaten der Dritten Welt lassen sich in den meisten Ländern nachweisen. Die daraus resultierenden ethnischen und regionalen Benachteiligungen im Zugang zu den Bildungseinrichtungen wurden meist erst nach dem 2. Weltkrieg mit zunehmender Kommerzialisierung der Wirtschaft und mit der Anschließung an nationale Kommunikationssysteme abgebaut bzw. nach der politischen Unabhängigkeit wurde in verstärktem Maße versucht, diese Benachteiligungen zu beseitigen. Der Gegensatz Stadt — Land wurde daher nicht nur zu einem Problem für die politischen Kräfte in den Ländern der Dritten Welt, sondern zunehmend eine Herausforderung für die Bildungsplaner, um die politischen Forderungen nach größerer Gerechtigkeit beim Zugang zu Bildungseinrichtungen in die Praxis umzusetzen. Die sich daraus ergebenden Schwierigkeiten zeigt van Rensburg am Beispiel Botswanas und folgt:

„We do not easily escape the consequences of this historical process ... The enclave becomes a powerful magnet for all, more especially as people abandon the countryside where there are less and less opportunities of earning money to meet their needs.

The whole process creates excellent conditions for few at the expense of the great majority".⁶⁾

3. Von der Primarschule bis zur Universität — Die wachsende Benachteiligung der ländlichen Mehrheit

Laut Angaben der Weltbank betrug 1971 die landesweite durchschnittliche Einschulungsrate in den städtischen Gebieten Brasiliens 92 %. Hingegen betrug die gleiche Rate für die ländliche Bevölkerung nur 52 %. Die Einschulungsrate für die Primarschule lag z. B. in Indonesien mit 80 % im Jahre 1971 relativ hoch. Jedoch sind auch bei einer hohen Einschulungsrate Kinder aus ländlichen Gebieten besonders benachteiligt, denn bereits im ersten Schuljahr sind auf dem Land 15 % weniger Kinder einer Altersgruppe als in der Stadt anzutreffen. Die Diskriminierung der ländlichen Bevölkerung nimmt beim Besuch der Sekundarschule weiter zu, wo der Unterschied zwischen Stadt und Land im letzten Jahr der Sekundarschule 40 % zu Lasten der Landkinder beträgt.)

Ungleiche Bildungschancen finden wir in allen Bereichen der Bildungssysteme armer Länder. Insbesondere sind zu nennen:

- (1) Wenn auch immer mehr Kinder der entsprechenden Altersgruppen eine Primarschule besuchen, so haben Kinder in ländlichen Gebieten immer noch wesentlich geringere Aussichten, mehrere Jahre zur Schule zu gehen, als Kinder in städtischen Gebieten.
- (2) Die Situation der Primarschulen in den ländlichen Gebieten der Dritten Welt ist allgemein durch Mangel gekennzeichnet (Mangel an qualifizierten Lehrkräften, Mangel an schulischen Geräten, Mangel an Klassenräumen, Mangel an Unterrichtsmitteln, Mangel an Schulbüchern). Von den in der 1. Klasse eingeschulten Kindern verbleibt nur eine Minderheit bis zum Abschluß der Primarschulen.
- (3) Eine entscheidende Zäsur bildet die Aufnahme zu den weiterführenden Sekundarschulen. Obwohl Schüler aus ländlichen Regionen gute Leistungen in den Aufnahmeprüfungen zeigen, setzt nur eine Minderheit ihre Ausbildung an der Sekundarstufe fort. Im Gegensatz dazu werden die Bildungsmöglichkeiten nach der Primarschule von Kindern der städtischen Bevölkerung besser genutzt, selbst wenn die Leistungen bei den Prüfungen unzureichend sind.
- (4) Selbst wenn Kinder aus ländlichen Gebieten ihre Ausbildung in Sekundarschulen fortsetzen, besuchen sie mit großer Wahrscheinlichkeit Schulen, deren Qualität nicht so attraktiv ist, um Kinder der Elite anzulocken bzw. wenden sich verstärkt nicht-akademischen Studiengängen zu, wie technischen Schulen oder Institutionen der Lehrerbildung, da diese wiederum weniger von den Kindern der wohlhabenden städtischen Bevölkerungsschichten in Anspruch genommen werden.
- (5) Die Zahl derer, die schließlich einen Studienplatz an einer Universität erreichen, ist sehr gering. Sie liegt je nach Land zwischen 0,5 % und 4,0 % der entsprechenden Altersgruppe. Entscheidend hierbei ist weniger der Gegensatz zwischen Stadt und Land, sondern eher die Herkunft der Studenten bezüglich ihrer regionalen oder ethnischen Zugehörigkeit sowie ihr sozio-ökonomischer Hintergrund wie z. B. die Beschäftigung, der Beruf, das Einkommen und die formale Bildung der Eltern.

Wenn wir nach den Ursachen für diese Ungleichheiten und die Beziehungen der verschiedenen Faktoren untereinander fragen, ist zwischen unabhängigen, intervenierenden und abhängigen Variablen zu unterscheiden, um aussagefähige Schlußfolgerungen machen zu können. Zunächst soll auf die bereits angesprochenen unabhängigen Variablen wie die Kulturgruppe, die Region, der Stadt/Land-Gegensatz, die Herkunft, das Geschlecht,

die sozio-ökonomische Herkunft usw. eingegangen werden. Die Einwirkung dieser Faktoren auf die Ungleichheiten im Bildungssystem eines Landes manifestieren sich insbesondere in drei Bereichen:

- (1) **Materielle Faktoren.** Wie NKINYANGI in einer detaillierten Studie für die Primarschulen in Kenia zeigt, ist die finanzielle Belastung, die der Schulbesuch der Kinder für die Eltern darstellt, der entscheidende Faktor für den Zugang zur Schule. Selbst in den Fällen, in denen die offiziellen Schulgebühren abgeschafft wurden, erwiesen sich die Nebenkosten für den Schulbesuch, wie der Kauf von Büchern, die Beiträge für Schulgebäude usw. besonders für die ärmeren Schichten der ländlichen Bevölkerung als so große Benachteiligung, daß die Einschulungsraten weiterhin gering blieben. ⁸⁾ Die erforderlichen finanziellen Mittel, die die Eltern oder andere Mitglieder der erweiterten Großfamilie aufbringen müssen, sind bestimmend für die Anzahl der Kinder einer Familie, die überhaupt zur Schule geschickt werden. Materielle Faktoren bestimmen auch, welche Art von Sekundarschule besucht wird und ob die Kinder mit den notwendigen Schulbüchern versorgt werden können oder nicht. Ein weiteres Hindernis für den Besuch einer Schule ist die Tatsache, daß gerade auf dem Lande Kinder sehr früh bei produktiven Arbeiten im Familienverband eingesetzt werden, sozusagen als Arbeitskräfte unentbehrlich sind und nicht ohne weiteres für den Schulbesuch abgestellt werden können.
- (2) **Die Wertschätzung der Bildung durch Eltern und Schüler** ist ein weiterer Faktor, der die Ausnutzung der Bildungschancen wesentlich beeinflußt.

„The value of education has however, been challenged by the presence of a high number of educated unemployed. So to some pupils and parents, education does no longer provide a base for upward mobility“. ⁹⁾

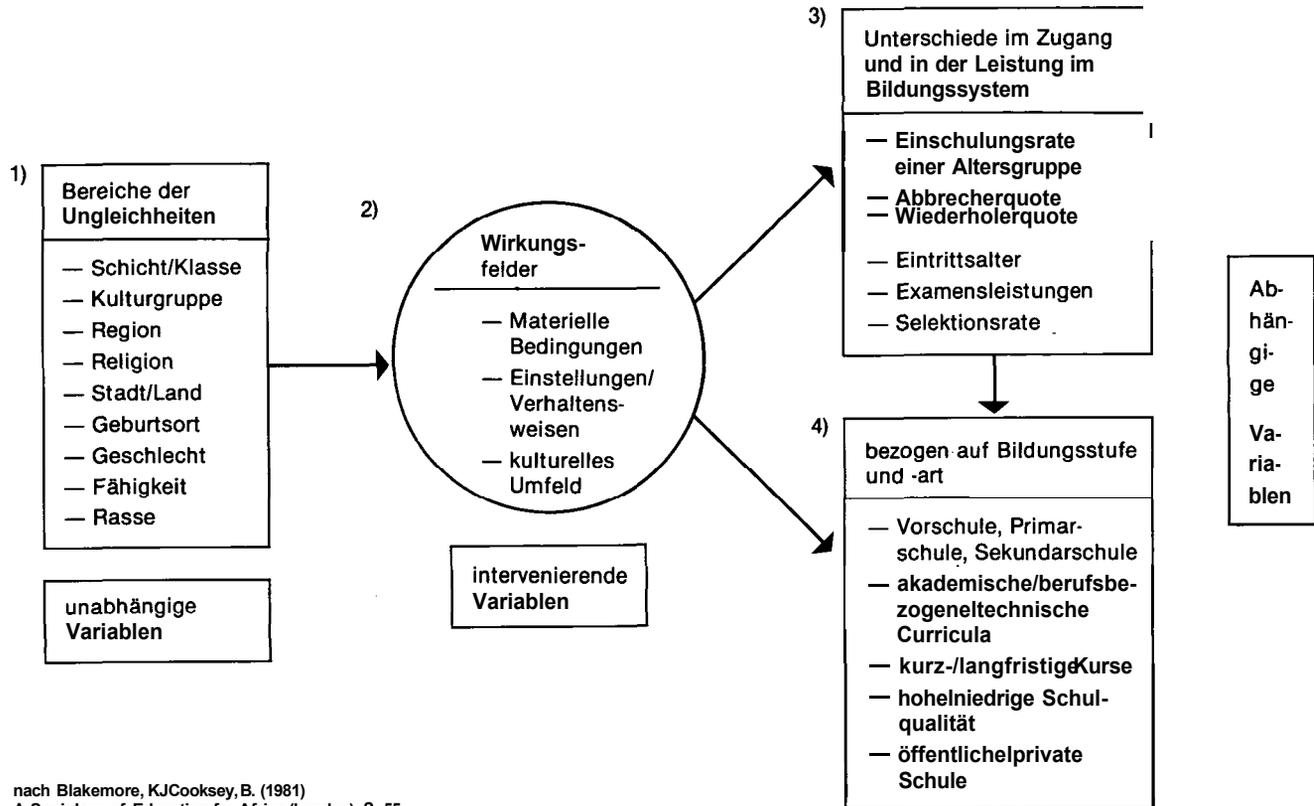
- (3) Unabhängig von der Einstellung zur Nützlichkeit der Ausbildung und den finanziellen Mitteln bestimmt die **Zugehörigkeit zu einer Kulturgruppe** die Wahrnehmung von Bildungsmöglichkeiten. Insbesondere die vom Islam geprägten Kulturgruppen in weiten Teilen Afrikas haben ihre eigenständigen Erziehungsinstitutionen erhalten können (z. B. die Koranschulen und weiterführende religiöse Bildungseinrichtungen) und daher oft nur widerwillig von den Bildungsinstitutionen westlichen Typus Gebrauch gemacht. Die folgende Übersicht (S. 169) faßt das Zusammenwirken der verschiedenen Variablen noch einmal zusammen, um Anhaltspunkte für die Analyse von Ungleichheiten im Bildungssystem der Länder der Dritten Welt zu geben.

4. Region und Kulturgruppe als bestimmende Faktoren für den Zugang zu Bildungseinrichtungen

Der bloße Gegensatz von Stadt — Land zur Bestimmung der Differenzen im Bildungssystem der Länder der Dritten Welt reicht nicht aus, um insbesondere regionale und kulturbedingte Gegensätze herauszuarbeiten. In diesem Abschnitt soll daher auf die Besonderheiten eingegangen werden, die sich aufgrund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Region oder Kulturgruppe in einem Land ergeben können. Die Tatsache, zu einer bestimmten ethnischen Gruppierung zu gehören oder in einer bestimmten Region zu wohnen, sagt für sich genommen bezüglich des Zugangs zu Bildungseinrichtungen noch nichts aus. Sie läßt jedoch meist die dahinterstehenden sozialen und wirtschaftlichen Faktoren erkennen, die verantwortlich für die regionalen und kulturellen Unterschiede in einem Lande sind. Diese Faktoren haben in der Regel im Rahmen der kolonialen Erschließung der Länder der Dritten Welt ihre besondere Bedeutung. So betrug z. B. 1974 die geschätzte Einschulungsrate in den sechs nördlichen Bundesstaaten Nigerias im Primarschulbereich nur 14 % und 2 % für den Sekundarschulbereich der entsprechenden Al-

Übersicht:

Analysen der Ursachen und Auswirkungen schulischer Ungleichheiten in Bildungssystemen der Dritten Welt



nach Blakemore, KJ Cooksey, B. (1981)
A Sociology of Education for Africa (London). S. 55

the greatest numbers of economically active persons and supply the country with the totality of non-imported food.

On the other hand, it is precisely in these same areas that can be found the neediest sections of the population, living under the lowest levels of income, nutrition, health and housing. As in addition, rural primary education facilities are either inaccessible for the majority of children of the corresponding age group or incomplete for most enrolled children, rural dwellers find themselves hemmed in by such a succession of obstacles that their hostile conditions become truly insuperable." ⁴⁾

Bereits hier sollte jedoch vor einer voreiligen Schlußfolgerung gewarnt werden. Die Differenzen im Bildungssystem der Länder der Dritten Welt lassen sich nicht allein auf den Gegensatz Stadt — Land reduzieren. Innerhalb ländlicher Regionen bestehen ebenfalls gravierende Unterschiede in der Versorgung mit wichtigen Dienstleistungen und wirtschaftlichen Erwerbsmöglichkeiten, die ungleichgewichtige Entwicklungen verstärken.

2. Die Folgen der kolonialen Erschließung

Schulgründungen nach europäischem Muster erfolgten im Rahmen der kolonialen Eroberungen der heutigen Länder der Dritten Welt. Die frühesten Schulgründungen in Afrika gehen z. B. auf die Handelsaktivitäten der europäischen Mächte zurück, die oft von dem Versuch der Missionierung durch die verschiedenen christlichen Kirchen begleitet waren. ⁵⁾ Die Nachfrage nach westlicher Erziehung seitens der Afrikaner war anfänglich wenig enthusiastisch. Im Verlauf der politischen Annexion afrikanischer Gebiete durch europäische Staaten gewann das Schulwesen jedoch eine wichtige Bedeutung für die koloniale Erschließung. Durch die Heranbildung von einheimischen Fachkräften, die die Sprache der Kolonialherren in Wort und Schrift beherrschten und gewisse Grundfertigkeiten im Rechnen besaßen, konnten die wirtschaftlichen Ressourcen der Kolonien schneller und kostengünstiger erschlossen werden. Während sich in den Küstenregionen und in den späteren Verwaltungssitzen der Kolonialmächte bei der afrikanischen Bevölkerung eine gewisse Bildungstradition entwickelte, blieben weite Gebiete im sogenannten Hinterland, bis auf wenige Ausnahmen, von der kolonialen Durchdringung verschont. Insbesondere die islamischen Feudalstaaten entlang des Sahel-Gürtels im westlichen und zentralen Afrika konnten sich erfolgreich den Versuchen widersetzen, westliche Bildungsinstitutionen in ihrem Gebiet zu errichten. Andere Gebiete wiederum blieben aufgrund der Schwierigkeiten einer infrastrukturellen Erschließung mit Bildungsinstitutionen unterversorgt.

Die Auswirkungen der kolonialen Durchdringung auf die heutigen Nationalstaaten der Dritten Welt lassen sich in den meisten Ländern nachweisen. Die daraus resultierenden ethnischen und regionalen Benachteiligungen im Zugang zu den Bildungseinrichtungen wurden meist erst nach dem 2. Weltkrieg mit zunehmender Kommerzialisierung der Wirtschaft und mit der Anschließung an nationale Kommunikationssysteme abgebaut bzw. nach der politischen Unabhängigkeit wurde in verstärktem Maße versucht, diese Benachteiligungen zu beseitigen. Der Gegensatz Stadt — Land wurde daher nicht nur zu einem Problem für die politischen Kräfte in den Ländern der Dritten Welt, sondern zunehmend eine Herausforderung für die Bildungsplaner, um die politischen Forderungen nach größerer Gerechtigkeit beim Zugang zu Bildungseinrichtungen in die Praxis umzusetzen. Die sich daraus ergebenden Schwierigkeiten zeigt van Rensburg am Beispiel Botswanas und folgt:

„We do not easily escape the consequences of this historical process ... The enclave becomes a powerful magnet for all, more especially as people abandon the countryside where there are less and less opportunities of earning money to meet their needs.

Stadt-Land-Differenzen im Bildungssystem der Länder der Dritten Welt

Udo Bude

1. Einleitung

In den vergangenen drei Jahrzehnten wurden die Bildungssysteme vieler Länder der Dritten Welt quantitativ bedeutend ausgebaut. Das erklärte Ziel dieser Bildungsexpansionen war es, möglichst vielen Kindern im schulpflichtigen Alter eine grundlegende Ausbildung zu vermitteln. Die hohen Wachstumsraten im Bildungssystem waren vielfach mit qualitativen Reformen kombiniert. Mit diesen Reformen sollte erreicht werden, daß die Bildungssysteme sich stärker den nationalen Bedürfnissen der unabhängigen Staaten anpaßten und daß bestehende Benachteiligungen von Bevölkerungsgruppen oder Regionen, wie man sie bei der Unabhängigkeit vorgefunden hatte, abgebaut wurden, um gleiche Bildungschancen für alle zu schaffen.

Trotz vielfacher Ansätze, die sozialen und wirtschaftlichen Ungleichgewichte abzubauen, konnten durchschlagende Erfolge nicht erzielt werden. In vielen Fällen profitierten die bisher bevorteilten Regionen bzw. ethnischen Gruppierungen ebenfalls von der Erweiterung des Bildungsangebots, so daß die Benachteiligungen weiter bestehen blieben oder sich noch vergrößerten. Insbesondere die wirtschaftliche Entwicklung konzentrierte sich vorrangig auf wenige Wachstumspole, d. h. auf eine oder mehrere Städte mit den dazugehörigen Regionen. Im Vergleich zu den urbanen Zonen wurden die ländlichen Gebiete hinsichtlich Einkommen und Zugang zu lebenswichtigen Dienstleistungen fast hoffnungslos benachteiligt. Die Armut, die heute viele Länder der Dritten Welt prägt, ist daher nicht gleichmäßig auf alle Bewohner verteilt. So nehmen z. B. in dem Erdölland Nigeria 5 % der Bevölkerung 40 % des Bruttosozialproduktes für sich in Anspruch¹⁾, und im südafrikanischen Botsuana, wo der Reichtum des Landes vorwiegend in seinen riesigen Rinderherden besteht, besitzen 6 % der Bevölkerung 60 % der Herden, weitere 15 % noch einmal 25 % der Rinder²⁾. Individueller Reichtum weniger und Massenarmut vieler existieren nebeneinander.

Die ungleiche Verteilung von Reichtum und Macht spiegelt sich auch in der ungleichen Verteilung von Bildungschancen wider, obwohl es sich hierbei nicht notwendigerweise um eine eindeutige Kausalbeziehung handelt. Allgemein läßt sich aber festhalten, daß das Vorhandensein großer sozio-ökonomischer Ungerechtigkeiten in einer Gesellschaft auch seinen Niederschlag im Bildungssystem findet.

„In Malaysia and Indonesia, as in many other developing countries of the world educational opportunities favour the urban dweller particularly the urban male . . . Its practice discriminates against large segments of population, rural dwellers and women“³⁾)

Die Benachteiligung der ländlichen Gebiete auf Kosten der städtischen zeigt sich in allen Ländern der Dritten Welt. Selbst die Länder, die eine Umverteilung der Ressourcen zugunsten der ländlichen Bevölkerung zur politischen Maxime erhoben haben, sind in der Praxis weit hinter dem eigenen Anspruch zurückgeblieben. Immer noch führt allein die Tatsache, nicht in der Stadt oder in einer stadtnahen Zone zu leben, dazu, daß lebenswichtige Dienste fehlen. Eine Bestandsaufnahme der Situation für die Bereiche Erziehung und ländliche Entwicklung in sechs zentralamerikanischen Ländern berichtet:

„On the one hand, rural areas harbour the heavy majority of the population, generate — through the agricultural sector — the largest share of the national product, absorb

allein wegen der fehlenden Bildungsmöglichkeiten, wenn die Schüler weiterführende Sekundarschulen, die meist in Städten konzentriert sind, besuchen wollen.")

Entscheidend für den Besuch einer Primarschule ist nicht nur der Wohnort, sondern vor allem das Einkommen, der Beruf und der Bildungsstand der Eltern. Der nationale Reichtum der Länder der Dritten Welt befindet sich meist in den Händen weniger reicher Bauern, die oft in den Städten wohnen, großer Händler und Geschäftsleute, Akademiker in Spitzenpositionen, Politikern und höheren Beamten. Auf den ersten Blick scheint diese Einteilung über den Gegensatz von Stadt-Land hinauszugehen, da auch in ländlichen Regionen Vertreter der zuvor genannten Berufsgruppen ihren Wohnsitz haben können. Bei genauerer Betrachtung stellt sich jedoch heraus, daß der hier erwähnte Reichtum hauptsächlich in städtischen Gebieten bzw. in einigen wenigen hochentwickelten Regionen konzentriert ist. Während die Kinder begüterter Eltern schon vom Kindergarten an alle Chancen des Bildungssystems nutzen können und dabei meist die qualitativ besseren, weil kostspieligen privaten Bildungseinrichtungen besuchen, können Eltern der ärmeren Bevölkerungsschichten sowohl in der Stadt als auch auf dem Lande nur einige ihrer Kinder zur Schule schicken. Welche Gründe für die Auswahl dieser Kinder für den Schulbesuch ausschlaggebend sind und wie solche Entscheidungen zustande kommen ist, weitgehend unbekannt. Fest steht, daß Schulgebühren definitiv als Hinderungsgrund für die Einschulung von Kindern einkommensschwacher Familien angesehen werden können. Wo Gebühren für den Besuch von Primarschulen erhoben werden, ist das Einkommen der Eltern der wichtigste Bestimmungsgrund für den Schulbesuch und benachteiligt folglich insbesondere die einkommensschwachen ländlichen Gebiete.") Die Überrepräsentation von Kindern aus Familien mit höherem Einkommen schon in der Primarschule zeigt sich besonders in Regionen mit niedrigen Einschulungsraten, wie sie vorwiegend in entlegeneren ländlichen Zonen zu beobachten sind. Je mehr sich die Einschulungsrate in der Primarschule dagegen der 100 %-Marke nähert, um so mehr sind auch die Kinder der unteren Einkommensschichten vertreten. Die Selektion und Benachteiligung aufgrund der Herkunft verlagert sich dann auf die nächste Schulstufe.

Mädchen sind am stärksten beim Zugang zu Bildungseinrichtungen benachteiligt, insbesondere in ländlichen Gebieten. Aus kulturellen und materiellen Gründen werden in den meisten Ländern der Dritten Welt eher die Söhne als die Töchter zur Schule geschickt. Die nüchternen Zahlen aus verschiedenen Ländern der Dritten Welt belegen diese Diskriminierung der Frauen eindeutig. In Afghanistan z. B. waren 1976 von allen eingeschulerten Kindern in der ersten Klasse der Primarschule nur 16 % Mädchen. In Nepal waren es 22 %, im Tschad 29 % und in Pakistan 34 %.²⁰ Die hier wiedergegebenen nationalen Durchschnittszahlen für den Schulbesuch von Mädchen verzerren sich weiter zu Ungunsten der Frauen, wenn man einzelne Regionen betrachtet, in denen die Mädchen oft aus kulturellen Gründen überhaupt nicht eingeschult werden. Die Unterrepräsentation der weiblichen Bevölkerung bezieht sich auf alle Schulformen und auf alle Schulstufen, wobei der Anteil an der Schülerpopulation in den höheren Schulklassen immer stärker abnimmt. So waren in Togo 1979/80 beispielsweise von 100 Schülern der Primarschule nur 39 weiblichen Geschlechts. In der Sekundarschule betrug ihr Anteil nur noch 23,8 %, und selbst bei den Primarschullehrern waren Frauen nur mit 22 % vertreten.²¹) Die rigide Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern auf dem Lande macht sich für den Schulbesuch der Mädchen besonders nachteilig bemerkbar, da die Arbeitskraft der jungen Mädchen sowohl im Haushalt der Großfamilie als auch in der Landwirtschaft benötigt wird.

„Girls in Benin are considered as a source of labour in a system essentially based on agriculture and retail trade and at a very early age they come to exercise domestic and financial responsibilities of their own, through their own small-scale trading activi-

ties⁴ going to school means less income for the parents, and all too often the material investment they make in schooling is wasted due to early drop-out from school." --)

Mit zunehmender Einschulungsrate werden jedoch auch in ländlichen Regionen immer mehr Eltern Mädchen zur Schule schicken, da ein erfolgreicher Schulbesuch den Brautpreis erhöht.

Der Eintritt in die Primarschule ist zwar der erste Schritt zur Wahrnehmung möglicher Bildungschancen, jedoch läßt sich noch keine Aussage darüber machen, wer am Ende der Schulzeit den Sprung zur weiterführenden Schule schafft. Die Situation in den Schulen der Länder der Dritten Welt ist durch hohe Wiederholerquoten in den einzelnen Klassen und durch das frühzeitige Verlassen der Schule vor Erreichen des Abschlusses gekennzeichnet. In der Mehrheit der Länder erreichen nur $\frac{1}{4}$ der Schülerinnen und Schüler, die eingeschult wurden, auch die Abschlußklasse. Daneben gibt es zahlreiche Länder, in denen nicht einmal die Hälfte der Schülerinnen und Schüler die Abschlußklasse erreicht. Während in städtischen Zonen mit hoher Einschulungsquote die Zahl der Abbrecher relativ gering ist, ist sie in ländlichen Gebieten mit geringen Einschulungsquoten umso höher. Als Beispiel sei hier die Nordprovinz Kameruns genannt, in der nur 22 % der sechs- bis vierzehnjährigen eine Schule besuchen und wo allein $\frac{1}{3}$ der Schüler den Übergang von der ersten zur zweiten Klasse der Primarschule nicht mehr schaffen. --> Selbst gezielte Maßnahmen, die versuchen, den Schulbesuch auf dem Lande für die Bevölkerung interessant zu machen, scheinen auf Schwierigkeiten zu stoßen. Aus ländlichen Gebieten Kenias wird berichtet, daß auch die Abschaffung des Schulgeldes und die Einführung einer Art Schulspeise den frühzeitigen Abgang bzw. die häufige Wiederholung von Klassen nicht verhindern konnte.

„High drop-out rates, repetitions, discontinuation, suspension etc. are some of the educational interruptions that are characteristic to children who come from poor or underprivileged families." --)

Vielfach treten zu den materiellen Benachteiligungen der Kinder in ländlichen Regionen noch kulturelle Faktoren hinzu, die die Unangepaßtheit der Schule für das soziokulturelle Umfeld der Kinder zeigen. Unverständnis für die kulturellen Eigenheiten einer Bevölkerungsgruppe auf Seiten der Schule kann dann dazu führen, daß die Kinder frühzeitig ihre Ausbildung abbrechen, wenn schulische und kulturelle Normen zu Konflikten führen.

„Certain cultural aspects imparted to young circumcized boys conflict with the discipline set-up of a school. A particular case can be noted in the NANDI tradition. In this tradition it is a taboo for a woman to cane a circumcized boy a boy would either dropout or repeat than go to a class being taught by a woman". --5)

Die höchste Anzahl von Abbrechern ist unter Mädchen in ländlichen Gebieten zu verzeichnen. In Gebieten mit einer längeren „Schultradition“ sind die Abbrecherquoten relativ niedrig, obwohl auch hier der Anteil der Wiederholer verschiedener Klassen sehr groß sein kann. Verlagert sich der wirtschaftliche und administrative Schwerpunkt einer Region, geht auch die Nachfrage nach schulischer Bildung zurück, was sich in sinkenden Einschulungsraten und in abnehmenden Schülerzahlen bemerkbar macht, die sich für die Examina zur weiterführenden Sekundarschule melden. --6)

Die hohen Ausfallquoten in entlegenen ländlichen Gebieten sind nicht nur ein Zeichen für die relative Armut der Mehrheit der Bevölkerung, der kulturellen Unangepaßtheit der Primarschule und der Notwendigkeit, die Kinder schon im frühen Alter in den Erwerbsprozeß einzuspannen, sondern sie geben auch Auskunft über schulische Faktoren, die die Qualität der vermittelten Bildung in diesen Schulen deutlich machen. Neuere Untersuchungen

zeigen, wie wichtig für die Leistung der Schüler z. B. die Verfügbarkeit von Unterrichtsmaterialien und Schulbüchern vor allem in Ländern mit niedrigem Einkommen ist. ...) In ländlichen Gebieten, in denen die Einschulungsraten *niedrig und die* drop-out Raten hoch sind, bleiben nur die sehr begabten Kinder bzw. Kinder aus materiell besser gestellten Familien, die den Schulbesuch ihrer Kinder unterstützen, bis zum Abschluß in der Primarschule und haben dann meist bessere Aussichten, die Aufnahmeprüfung zur Sekundarschule zu bestehen, als der durchschnittliche Schüler einer städtischen Schule.

Untersuchungen der Schulabschlußprüfungen in Uganda zeigten, daß Schüler aus ländlichen Gebieten besser abschnitten als Kinder aus städtischen Regionen. Auffallend waren die besseren Ergebnisse von Kindern aus Schulen in entlegenen Regionen mit geringerer Bevölkerungsdichte und schwach entwickelter Infrastruktur. ...) Um die Auswirkungen der sozio-ökonomischen Verhältnisse der Kinder auf ihre Chancen im Bildungssystem genauer zu analysieren, reicht es jedoch nicht, bei der Leistung in der Abschlußprüfung der Primarschule bzw. der Aufnahmeprüfung für die Sekundarschule stehen zu bleiben. Untersuchungen in Kamerun bestätigen die guten Examensleistungen von Schülern in entlegeneren ländlichen Gebieten. Aber hier schon lassen sich wichtige Differenzierungen herausarbeiten. Während die Schüler in abgelegenen ländlichen Gemeinden mit schlechter Infrastruktur zwar Ergebnisse in den Prüfungen erzielten, die nur unwesentlich hinter denen in städtischen oder stadtnahen Regionen zurücklagen (siehe Tabelle S. 175), erzielten Schüler in ländlichen Gebieten mit guten wirtschaftlichen Erwerbsmöglichkeiten (Entwicklungszone 4 und 5) mit 41 % weitaus bessere Ergebnisse in der Aufnahmeprüfung zur Sekundarschule. Der Übergang von der Primar- zur Sekundarschule, der in den Ländern der Dritten Welt zwischen 10 % und 40 % einer Abschlußklasse der Primarschule variiert, ist somit der zentrale Punkt, wenn es um die Betrachtung ungleichgewichtiger Bildungschancen geht. Aber erst eine nähere Überprüfung, wer tatsächlich nach bestandem Examen die Möglichkeit des Sekundarschulbesuches nutzt und welche Faktoren dafür ausschlaggebend sind, gibt den Umfang der Benachteiligungen der ländlichen Gebiete an. Obwohl in dem angeführten Beispiel aus Kamerun nur jedes vierte Kind einer Abschlußklasse in städtischen bzw. stadtnahen Zonen die Aufnahmeprüfung zur Sekundarschule bestand, finden sich jedoch fast 40 % der entsprechenden Abschlußklasse später in einer Sekundarschule wieder, da diejenigen, die von staatlichen Sekundarschulen nicht aufgenommen werden, private Sekundarschulen besuchen, die Schulgeld erheben. Obwohl fast jeder zweite Schüler aus infrastrukturell gut versorgten ländlichen Gebieten die Aufnahmeprüfung bestand, gehen anschließend nur 17 % tatsächlich auf eine weiterführende Schule. Eine ähnliche Benachteiligung erfahren auch die Kinder in entlegenen ländlichen Gebieten, wo nur ganze 7 % eine weiterführende Schule besuchen.

Den dominierenden Einfluß sozio-ökonomischer Faktoren für den weiteren Bildungsweg der Kinder zeigt auch Cooksey in einer Studie über die Selektion zur Sekundarschule in der Hauptstadt Kameruns, Yaounde. Die Ergebnisse der Befragung von ca. 7 000 Schülern der Abschlußklasse über ihre häuslichen Verhältnisse, ihren sozialen und bildungsmäßigen Hintergrund sowie der spätere Vergleich mit ihren Examensergebnissen sind umso wichtiger, da die hier erzielten Erkenntnisse in einem Gebiet gewonnen wurden, das sich durch eine fast 100 %ige Einschulungsrate im Primarschulbereich auszeichnet und wo der Anteil von Mädchen und Jungen fast gleich ist. Hier können die Ursachen für die Benachteiligung bestimmter Bevölkerungsschichten nicht auf den Gegensatz Stadt/Land bezogen werden, sondern sind eindeutig auf materielle Faktoren zurückzuführen. Cooksey stellt fest, daß sich nur 50 % der Schülerinnen und Schüler der Abschlußklasse an der Aufnahmeprüfung zur Sekundarschule beteiligen. ...) Unter denjenigen, die erst gar nicht zum Examen antraten, waren Kinder aus Bauernfamilien und aus Arbeiter- und Handwerkerfamilien überdurchschnittlich hoch vertreten. Mit anderen Worten, die

Tabelle: Ergebnisse der Aufnahmeprüfungen für die Sekundarschule und tatsächlicher Schulbesuch weiterführender Schulen von Schülerinnen und Schülern der Abschlußklasse der Primarschule, bezogen auf Schulgröße und Entwicklungszone für 1974/75 in den anglophonen Provinzen Kameruns

Schulgröße (nach Anzahl der Klassen)	Anzahl der Primarschulen	Anzahl der Schüler der Abschlußklasse	Durchschnittl. Schülerzahl in der Abschlußklasse	Anzahl der Schüler, die Aufnahmeprüfung zur Sekundarschule bestanden		Anzahl der Schulabgänger, die tatsächlich weiterführende Schulen besuchen		„Entwicklungszone“ der Schulen/ Gemeinden
				No.	in v.H.	No.	in v.H.	
7 — 9	16	402	25.1	76	18.8	29	7.1	1 — 3
10 — 13	14	302	21.6	124	41.0	51	17.0	4 — 5
14 u. mehr	9	508	56.4	129	25.4	196	38.6	6
Insgesamt	39	1.212	31.1	329	27.1	276	22.8	

Anmerkung: (1) Zone 6 stellt die Gemeinden mit größtmöglicher infrastruktureller Versorgung dar, während sich in Zone 1 Gemeinden mit völlig fehlender Infrastruktur befinden.

(2) Bei der Prüfung für die Aufnahme zur Sekundarschule handelt es sich um das „Common Entrance Examination“.

Quelle: Bude, U. (1984): Gemeindeorientierte Primarschulen als Faktor ländlicher Entwicklung in Schwarzafrika. Möglichkeiten und Grenzen eines Reformkonzepts (Institut für Afrikakunde, Hamburg).

Schüler, die sich am Aufnahmeexamen für die Sekundarschule beteiligen, sind schon nicht mehr repräsentativ für die Wechselwirkung von sozio-ökonomischem Hintergrund und schulischer Leistung.

„Elite children, in spite of their low-level of self-elimination, outperform all others, and children from white-collar and trading backgrounds have better pass-rates than those from farming and manual backgrounds, with the exception of small farmers' children who have the third-best passrate overall".³⁰⁾

6. Schlußbemerkung: Lassen sich die schulischen Benachteiligungen der ländlichen Bevölkerung abbauen?

Wie darzulegen versucht wurde, spiegeln sich die wirtschaftlichen und sozialen Ungleichheiten in der Beziehung von städtischer und ländlicher Bevölkerung auch in den Bildungseinrichtungen wider. Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, daß ähnliche Ungleichgewichte auch innerhalb der städtischen Gebiete bestehen. Kinder der weniger qualifizierten Berufsgruppen und der breiten Schicht der Gelegenheitsarbeiter, kleinen Handwerker und Händler haben praktisch kaum eine Chance, im Bildungssystem der Dritten Welt nach oben zu kommen. Dies bedeutet nicht, daß die Kinder dieser Schichten weniger fähig wären, die geforderte schulische Leistung zu bringen, sondern heißt, daß ihre Eltern entweder nicht in der Lage sind, die finanziellen Aufwendungen für die Schulische Ausbildung zu tragen oder daß diese Familien für ihre Kinder gar nicht erst eine akademische Karriere in Betracht ziehen. Die notwendigen produktiven Fertigkeiten für *ein* Leben als *Erwachsener lernen Kinder* dieser Schichten *meist* auf informellem Wege bzw. in noch bestehenden traditionellen Ausbildungssystemen. Die ungleichen Bildungschancen, die sich je nach der sozialen Herkunft im Zugang und in der Leistung auf der entsprechenden Schulstufe zeigen, sind daher nicht allein mit dem Gegensatz Stadt/Land zu erfassen, sondern setzen sich auch innerhalb der *städtischen bzw.* ländlichen Region fort.

Ein erster Schritt, den Zugang zu einer Primarschule in ländlichen Gebieten überhaupt zu ermöglichen, ist zunächst, für das Vorhandensein von Schulen zu sorgen. Die Schule muß jedoch von der Bevölkerung als eine für die Erziehung ihrer Kinder nützliche Institution anerkannt sein, anderenfalls bleiben selbst die von einer zentralen Stelle eingerichteten Schulen ungenutzt. Bildungsplaner haben immer wieder versucht, die Ungleichheiten im Bildungssystem der Länder der Dritten Welt über geänderte Curricula abzubauen. Dezentralisierte bzw. regionalisierte Curricula, die speziell auf die Bedürfnisse der ländlichen Bevölkerung zugeschnitten waren, sollten helfen, Nachteile zu beseitigen. Insbesondere mit sogenannten „ruralisierten Curricula“ hat man wenig Erfolge erzielen können, weil sich die ländliche Bevölkerung auf nationaler Ebene weiterhin benachteiligt sah und eine derartige Differenzierung zu einem Zwei-Klassen-Bildungssystem führte. Um über Curricula eine größere Chancengleichheit zu schaffen, wird u. a. vorgeschlagen, daß sich die Hilfe für Schulen in benachteiligten ländlichen Gebieten auf die Fächer Mathematik, naturwissenschaftlicher Unterricht (Science) und Sprache konzentrieren sollte, wobei die unmittelbaren Probleme der ländlichen Umwelt in den Unterricht einbezogen werden sollen, ohne jedoch Lernmöglichkeiten zu kopieren, die außerhalb der Schule effizienter gegeben sind.³¹⁾

Weitere Versuche, die Benachteiligungen ländlicher Schulen aufzuheben, bestehen darin, die Selektion zur Sekundarschule durch spezielle Tests durchzuführen, in denen versucht wird, die städtische Orientierung in den bestehenden Prüfungsfragen zu verhindern und Fragen so zu stellen, daß Kinder aus ihrer Erfahrung in der ländlichen Umwelt die gestellten Probleme beantworten zu können. Somerset's Untersuchungen aus Kenia

zeigen jedoch, daß derartige Tests auf die Dauer nicht Probleme lösen, da die Leistungen in diesen Tests stärker davon abhängen, wie gut die individuelle Schule geführt wurde und mit welchem Engagement und mit welcher Qualifikation die Lehrkräfte unterrichteten. So stellte sich heraus, daß Schüler von sehr guten ländlichen Schulen wesentlich besser in den Tests abschlossen als Schüler von städtischen Schulen, die von der Qualität her als unzureichend eingestuft waren.")

Für besonders benachteiligte ländliche Gebiete sind in einigen Ländern der Dritten Welt sogenannte Quotensysteme eingeführt worden, die helfen sollen, den Anschluß an die nationale Entwicklung im Bildungssystem zu finden. Derartige Systeme versuchen Kindern aus bisher bildungsmäßig stark vernachlässigten Gebieten auch bei geringerer Schulischer Leistung den Zugang zur nächsten Schulstufe zu ermöglichen. Die gutgemeinten Absichten des Abbaus von regionalen Ungleichheiten wurden jedoch häufig von der Bevölkerung unterlaufen, indem bildungsbewußte Schichten aus gut versorgten Regionen ihre Kinder gerade in die Gebiete schickten, wo die Prüfungsanforderungen geringer waren, weil sich dadurch ein Platz in der Sekundarstufe oder in der Universität sichern ließ.

Trotz unterschiedlicher methodischer Ansätze und des Einsatzes divergierender Forschungsinstrumente hat die erziehungswissenschaftliche Forschung bisher keine überzeugende Strategie zum Abbau von Stadt/Land-Differenzen im Bildungssystem der Dritten Welt vorgelegt. Festzuhalten gilt es, daß nur eine differenziertere Betrachtungsweise den etwas simplifizierten Gegensatz von Stadt/Land überwinden kann, um von daher entsprechende Maßnahmen planen zu können, die Benachteiligungen abbauen helfen. Obwohl im Zeitalter der computerisierten Datenverarbeitung immer mehr Indikatoren herangezogen werden, um den Gegensatz von Stadt und Land deutlich zu machen, scheinen einige wichtige Faktoren immer noch nicht genügend Aufmerksamkeit erhalten zu haben. Hierbei handelt es sich insbesondere um die noch unzureichend erforschten Auswirkungen von Ernährung und Gesundheit auf die schulische Leistung und die minimale Sachausstattung in den Schulen, insbesondere das Vorhandensein von Schulbüchern. Bisher als wichtig angenommene, leicht meßbare Indikatoren, wie die Qualifikation der Lehrer, die Größe einer Klasse usw. scheinen weniger bedeutend zu sein als die zuletzt genannten Faktoren. Eine neue qualitative Dimension in der erziehungswissenschaftlichen Forschung ist erforderlich, um mit gezielteren Maßnahmen die Benachteiligungen der ländlichen Bevölkerung in den Bildungssystemen der Dritten Welt abzubauen zu helfen.

„Researchers have struck out boldly in this direction without having any very clear idea of just what makes for quality in education. The time has surely come to supplement this quantitative research effort with some qualitative research, which could guide researchers in that choice of variables and interpreting results. This would imply looking at schools not only from the outside, but also from within, and through participation.“)

Anmerkungen:

- 1) Vgl. Radiosendung WDR II vom 4. 1. 1984.
- 2) Vgl. VAN RENSBURG, P. (1983) **The Serowe Experience and Socially-Equitable Development. Some tentative conclusions for planning.** (UNESCO, Paris, working paper.)
- 3) SWETZ, F. J./LANGGULUNG, H./JOHAR, A. R. (1983) Attitudes toward Mathematics and School Learning in Malaysia and Indonesia: Urban-Rural and Male-Female Dichotomies, in: **Comparative Education Review** (Vol. 27, No. 3, October) S. 394—402, S. 401.
- 4) zitiert bei LOURIÉ, S. (1982) Inequalities in education in rural Guatemala, in: INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL PLANNING, **Inequalities in educational development** (Papers presented at an IIEP seminar, UNESCO, International Institute for Educational Planning, Paris), S. 147—156, S. 156.
- 5) Vgl. ADICK, Chr./GROSSE-OETRINGHAUS, H. M./NESTVOGEL, R. (1982): **Bildungsprobleme Afrikas zwischen Kolonialismus und Emanzipation** (Hamburg), S. 5 + 6.
- 6) van RENSBURG, P. (1983), a.a.O., S. 2
- 7) Vgl. WORLD BANK (1980) **Education — Sector Policy Paper** (Washington), S. 24.
- 8) NKINYANGI, J. A. (1982): Access to Primary Education in Kenya: The Contradictions of Public Policy. In: **Comparative Education Review** (Vol. 26, No 2, June), S. 199—217.
- 9) WAWERU, J. M. (1982): **Social-Economic Background as an Influence Factor in Pupils' Achievement in Primary Schools in Embu District.** (Postgraduate Diploma Thesis, University of Nairobi, Mimeo), S. 53.
- 10) Vgl. WORLD BANK, (1980) a.a.O., S. 24.
- 11) Vgl. RIDEOUT, W. M. (1983) Cameroon: Regional, Ethnic, and Religious Influences on a Post-colonial Education System. In: THOMAS, R. M. (ed.) **Politics and Education — Cases from eleven nations** (Pergamon Press, Oxford, New York), S. 249—269, S. 256—257.
- 12) Vgl. ILLY, H. F. (1976) **Politik und Wirtschaft in Kamerun** (München) S. 236.
- 13) Vgl. u. a. INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL PLANNING (1982), a.a.O.; CARRON, G./Ta Ngoc Chau (eds.) (1980), **Regional Disparities in Educational Development: Diagnosis and policies for reduction** (UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris).
- 14) ADICK, Chr. et al. (1982) a.a.O., S. 73.
- 15) Vgl. LIPTON, M. (1978) **Why Poor People Stay Poor — A study of urban bias in world development.** (London).
- 16) BUDE, U. (1980) **Education for Kagisano.** (Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung, September) S. 492 u. 493.
- 17) COOKSEY, B. (1978) **Education and class formation in Cameroun** (unpublished PhD thesis, University of Birmingham, UK).
- 18) Vgl. BARBIER et al. (1978) **L'Exode Rural Au Cameroun** (Yaoundé).
- 19) Vgl. BLAKERMORE, K. (1976) **Resistance to Education in Ghana: a sociological study of declining enrolment** (unpublished PhD thesis, University of Birmingham).
- 20) Vgl. WORLD BANK (1980) a.a.O., S. 24.
- 21) Vgl. ADICK, Chr. et al. (1982) a.a.O., S. 73.
- 22) de SOUZA, A. R. (1982) The new school and policy to reduce inequality in the People's Republic of Benin. In: INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL PLANNING, a.a.O., S. 39—43, S. 42.
- 23) LABROUSSE, A. (1970) **Les déperditions scolaires et leur incidence sur le coût des élèves'** (Cameroon Ministry of Education, Yaoundé).
- 24) WAWERU, J. M. (1982) a.a.O., S. 52.
- 25) KIRUI, P. M. K. (1982) **A Study of the Factors that influence the Increasing Repetition and Dropout Rates in Primary Schools in Nandi District of Kenya** (Postgraduate Diploma Thesis, University of Nairobi, mimeo), S. 56.
- 26) BUDE, U. & BERGMANN, H. (1978) **Zum systematischen Einsatz erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Forschung zur Vorbereitung einer Reform des Primarschulwesens: Fallbeispiel Kamerun,** in: ENGELS, B./LAASER, U. (Hrsg.) **Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsddekade. Eine Zwischenbilanz.** (München) S. 329—352.
- 27) Vgl. HEYNEMAN, S. P. (1983) Verbesserung der Ausbildung in Entwicklungsländern, in: **Finanzierung und Entwicklung** (März) S. 18—21.
- 28) Vgl. DERS. (1976) A brief note on the relationship between socio-economic status and test performance among Ugandan primary school children, in: **Comparative Education Review**, (February) S. 42—47.
- 29) Vgl. COOKSEY, B. (1981) Social Class and Academic Performance: A Cameroon Case Study, in: **Comparative Education Review** (Vol. 25, No. 3, Oct.), S. 403—418.
- 30) Ebd., S. 406.
- 31) Vgl. HEYNEMAN, S. P. (1980) Planning the equality of educational opportunity between regions, in: CARRON, G./Ta NGOC CHAU (eds.) **Regional disparities in educational development: A controversial issue** (UNESCO, IIEP, Paris), S. 114—173, S. 149/150.
- 32) Vgl. SOMERSET, H. C. A. (1974) Who goes to Secondary School? Relevance, reliability and equity in secondary school selection. In: COURT, D. and GHAI, D. P. (Eds.). **Education, Society and Development — New Perspectives from Kenya** (Nairobi) S. 149—184.
- 33) CARRON, G. and TA NGOC CHAU (1981) **Reduction of regional disparities: the rôle of educational planning** (UNESCO: IIEP) Paris, S. 93.

Literaturverzeichnis:

- ADJICK, Chr./GROSSE-OETRINGHAUS, H.-M./NESTVOGEL, R. (1982) **Bildungsprobleme Afrikas zwischen Kolonialismus und Emanzipation** (Hamburg).
- BARBIER, J. C./COURADE, G./GUBRY, P. (1978) **L'Exode Rural Au Cameroun** (Yaoundé).
- BLAKEMORE, K. (1976) **Resistance to Education in Ghana: a sociological study of declining enrolment** (unpublished PhD thesis, University of Birmingham/UK).
- BLAKEMORE, K. & COOKSEY, B. (1981) **A Sociology of Education for Afrika** (London).
- BUDE, U. (1980) **Education for Kaglano** (Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung, September).
- BUDE, U. (1984) **Gemeindeorientierte Primarschulen als Faktor ländlicher Entwicklung in Schwarzafrika — Möglichkeiten und Grenzen eines Reformkonzepts** (Institut für Afrika-Kunde, Hamburg).
- BUDE, U./BERGMANN, H. (1977) Zum systematischen Einsatz erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Forschung zur Vorbereitung einer Reform des Primarschulwesens: Fallbeispiel Kamerun. In: ENGELS, B./LAASER, U. (Hrsg.) **Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. Eine Zwischenbilanz** (München). S. 329—352.
- CARRON, G./TA NGOC CHAU (eds.) (1980) **Regional Disparities in Educational Development: Diagnosis and policies for reduction** UNESCO: IIEP, Paris).
- CARRON, G./TA NGOC CHAU (1981) **Reduction of regional disparities: the role of education planning** (UNESCO, IIEP, Paris).
- COOKSEY, B. (1978) **Education and class formation in Cameroon** (unpublished PhD thesis, University of Birmingham/UK).
- COOKSEY, B. (1981) Social Class and Academic Performance: A Cameroon Case Study. In: **Comparative Education Review** (Vol. 25, No. 3, Oct.) S. 403—418.
- HEYNEMAN, S. P. (1976) A brief note on the relationship between socio-economics status and test performance among Ugandan school children. In: **Comparative Education Review** (Febr.), S. 42—47.
- HEYNEMAN, S. P. (1980) Planning the equality of educational opportunity between regions. In: CARRON, G./TY NGOC CHAU (eds.) **Regional disparities in educational development: A controversial Issue** (UNESCO, IIEP, Paris), S. 114—173.
- HEYNEMAN, S. P. (1983) Verbesserung der Ausbildung in Entwicklungsländern. In: **Finanzierung und Entwicklung** (März), S. 18—21.
- ILLY, H. F. (1976) **Politik und Wirtschaft in Kamerun** (München).
- KIRUI, P. M. K. (1982) **A Study of the Factors that Influence the Increasing Repetition and Drop-out Rates in Primary Schools in Nandi District of Kenya** (Post-graduate Diploma Thesis, University of Nairobi, mimeo).
- LABROUSSE, A. (1970) **Les déperditions scolaires et leur incidence sur le coût des élèves** (Ministère d'Education Nationale, Yaoundé).
- LIPTON, M. (1978) **Why Poor People Stay Poor — A study of urban bias in world development** (London).
- LOURIE, S. (1982) Inequalities in education in rural Guatemala. In: INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL PLANNING. **Inequalities in educational development** (Papers presented at an IIEP seminar, UNESCO, Paris), S. 147—156.
- NKINYANGI, J. A. (1982) Access to Primary Education in Kenya: The Contradictions of Public Policy. In: **Comparative Education Review** (Vol. 26, No. 2, June), S. 199—217.
- VAN RENSBURG, P. (1983) **The Serowe Experience and Socially-Equitable Development. Some tentative conclusions for planning.** (UNESCO, Paris, working paper).
- RIDEOUT, W. M. (1983) Cameroon: Regional, Ethnic, and Religious Influences on a Post-colonial Education System. In: THOMAS, R. M. (ed.) **Politics and Education — Cases from eleven nations** (Oxford/New York).
- SOMERSET, H. C. A. (1974) Who goes to Secondary School? Relevance, reliability and equity in secondary school selection. In: COURT, D. and GHAI, D. P. (eds.) **Education, Society and Development — New Perspectives from Kenya** (Nairobi) S. 149—184.
- DE SOUZA, A. R. (1982) The new school and policy to reduce inequality in the People's Republic of Benin. In: INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL PLANNING. **Inequalities in educational development** (UNESCO, IIEP, Paris) S. 39—43.
- SWETZ, F. J./LANGGULUNG, H./JOHAR, A. R. (1983) Attitudes toward Mathematics and School Learning in Malaysia and Indonesia: Urban-Rural and Male-Female Dichotomies. In: **Comparative Education Review** (Vol. 27, No. 3, October) S. 394—402.
- WAWERU, J. M. (1982) **Social-Economic Background as an Influence Factor in Pupil's Achievement in Primary Schools in Embu District** (Post-graduate Diploma Thesis, University of Nairobi, mimeo).
- WORLD BANK (1980) **Education — Sector Policy Paper** (Washington D. C.)

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 Gewalt'). 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 Experten 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. —)

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 Schulischen 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. (—)
- **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 verschiedenen 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 still →).

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 ^{a)}.

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 Ernest Callenbach: *Weg nach Ökoptia*. Berlin 1983.

*Gehe ich zu weit, wenn ich behaupte,
daß die Unterdrückung der Weiber
Unterdrückung überhaupt in der Welt
veranlaßt habe?*
(T. G. von Nippel 1792)

Die Benachteiligung von Frauen im formalen Bildungssystem in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt

Renate Nestvogel

„Einen Mann unterrichten heißt einen Bürger erziehen.
Eine Frau unterrichten heißt ein Volk erziehen.“

Dieses aus vielen Gesellschaften bekannte Argument markiert den Beginn formaler Bildung auch für Frauen. Gleichzeitig verbirgt sich dahinter eine geschlechtsspezifische Bildungs- und Arbeitsteilung, die dem Mann den öffentlich-gesellschaftlichen Bereich und der Frau vorwiegend die häusliche Domäne, d. h. die drei K's Kinder, Küche, Kirche zuweist. Diese Einschränkungen lagen weder im Interesse noch der „Natur“ von Frauen, noch wurden sie widerspruchlos von ihnen hingenommen, wie zahlreiche Beispiele mühselig errungener Rechte von und für Frauen aus verschiedenen Ländern und historischen Epochen belegen. Ebenso zahlreich waren offizielle Druckmittel und Ideologien, die Frauen im Laufe der Geschichte immer wieder zwangsweise auf ihre Rolle in Heim und Familie verwiesen.

Den Ursachen der Benachteiligung von Frauen kann im Rahmen dieses Beitrags nicht nachgegangen werden, weil sie, ein Merkmal patriarchalischer Herrschaft, weit vor dem Einsetzen formaler Bildung für Frauen liegen. Ungeachtet aller sonstigen Unterschiede hat diese Benachteiligung in Industrie- wie auch Entwicklungsländern eine lange Vorgeschichte. Sie ist in verschiedenen Religionen und Weltphilosophien verankert — egal ob es sich um Buddhismus, Hinduismus, Christentum, Islam oder Judentum handelt — und wurde den jeweiligen wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen entsprechend modifiziert, aber durchweg beibehalten.

Ich gehe davon aus, daß es in allen Gesellschaften Bildung (z. T. auch formaler Art) und Erziehung gegeben hat und gibt: zum Zweck der Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen an die jeweils jüngeren Generationen mit dem Ziel der materiellen und immateriellen Reproduktion einer Gesellschaft. Die formale Bildung größeren Ausmaßes wird hier als ein Phänomen der von Europa ausgehenden Industrialisierung begriffen, die zu einer Auflösung traditioneller — Leben, Arbeit und Lernen umfassender — Produktionsgemeinschaften in Europa und später auch anderswo führte. In diesem Prozeß wurden Erziehungsmaßnahmen, die früher der Verantwortung der Gemeinschaft unterlagen, von Staat, Kirchen und anderen gesellschaftlichen Institutionen übernommen und in eigens dafür eingerichteten Erziehungsinstitutionen (Schulen, Berufsausbildungsstätten, Universitäten) vollzogen. Formale Bildung in diesem Sinne ist ein Phänomen gesellschaftlich ausdifferenzierter Arbeitsteilung. Vorläufer formaler Bildungseinrichtungen bestanden schon seit Jahrhunderten. Sie waren v. a. für Jungen aus dem Adel und dem gehobenen Bürgertum vorgesehen (s. hierzu Boyd, King 1977, Conrads 1982), während die Mädchenbildung in größerem Ausmaß erst im letzten Jahrhundert relevant wurde¹⁾

Die Geschichte der formalen Bildung ist 1. von schichten- und klassenspezifischen Diskriminierungen durchzogen, die auch die Männer betrafen und 2. von geschlechtsspezifischen Benachteiligungen, die nur jeweils in kurzen Perioden und auch hier nur partiell

und z. T. aus fragwürdigen ökonomischen und bevölkerungspolitischen Erwägungen (v. a. in Kriegszeiten) aufgehoben wurden. In beiden Fällen beruht die Diskriminierung in der formalen Bildung auf Benachteiligungen im gesellschaftlich-ökonomischen Bereich. *Be-* vor die Bildungsentwicklung anhand von Beispielen skizziert wird, sollen zunächst die gesellschaftlichen Bedingungen aufgezeigt werden, unter denen Mädchen und Frauen bestimmte gesellschaftliche Rollen und Funktionen zugewiesen wurden.

1. Gesellschaftliche Voraussetzungen zur Verbreitung formaler Bildung für Frauen

Die Industrialisierung führte zu einer Trennung von Arbeitsplatz und Wohnstätte und verwandelte die Familien) von einer Produktions- in eine Konsumtionsgemeinschaft. Sie verdrängte die Mehrheit der Frauen aus ihrer Rolle als eigenständige Produzentinnen ³⁾ und wies ihnen neue Funktionen zu, die durch eine doppelte Abhängigkeit gekennzeichnet sind: a) von einem Gesellschafts- und Wirtschaftssystem, das in erster Linie Männern eine öffentlich-gesellschaftliche Rolle zuweist und damit b) von der gesellschaftlichen Stellung der Familie bzw. des Mannes.

Aus der doppelten Abhängigkeit der Frauen — denen immer nur, je nach gesellschaftlichen Verhältnissen, variierende Komplementärfunktionen zugewiesen wurden — leitet sich die herrschende Norm ab, die auch den Rahmen für die jeweiligen Bildungsmöglichkeiten für Frauen absteckt.

Als Ausgangspunkt für die Darstellung gesellschaftlicher Bedingungen in Ländern der Dritten Welt wird hier die von Europa ausgehende Beherrschung der übrigen Welt in Form des Kolonialismus gewählt. Die hierbei bestimmenden Kapitalverwertungsmotive hatten u. a. auch die Einführung formaler Bildung im kolonialen Interesse und nach europäischem Muster zur Folge. In diesem Zusammenhang soll der Kolonialismus vor allem in Form seiner Auswirkungen auf die gesellschaftliche Stellung der einheimischen Frauen dargestellt werden. Diese wurde nachteilig verändert durch Faktoren wie: die zunehmende Durchkapitalisierung bestimmter Wirtschaftssektoren, die Ausrichtung der Dritte-Welt-Ökonomien an den Interessen der kolonialen Metropolen (landwirtschaftliche und mineralische Rohstoffexporte, Absatzmärkte für Industriegüter, billige Arbeitskräfte, Direktinvestitionen) und schließlich durch die zunehmende Integration in ein kapitalistisches Weltssystem.

Durchweg vollzogen sich diese Änderungen zuungunsten der Frauen, da mit der Kolonisierung auch gleichzeitig europäisch-patriarchalische Strukturen exportiert und lokal vorhandene patriarchalische Strukturen auf Kosten ebenfalls vorhandener matriarchalischer oder zumindest geschlechtsspezifisch egalitärer Strukturen verstärkt wurden ⁴⁾.

Hinzu kommt, daß sich die peripheren Formen des Kapitalismus graduell von den metropoliten Formen dadurch unterscheiden, daß in ihnen sich das extreme Ausmaß an Ausbeutung, Unterdrückung und Verelendung konzentriert, zu dem das kapitalistische System fähig ist⁵⁾.

Die doppelte Abhängigkeit der Frauen hat sich in Ländern der Dritten Welt daher in verschärfter Form entwickelt. Diese These soll am Beispiel agrarischer Gesellschaften verdeutlicht werden, in denen die Mehrheit der Frauen in der Dritten Welt leben.

Durch Landraub von seiten der Europäer verloren Frauen ihre traditionellen Rechte auf ein eigenes Stück Land, über dessen Erlös sie vormals relativ frei verfügen konnten. Moderne importierte Produktionsmethoden wurden Männern vermittelt, auch wenn sie Bereiche betrafen, die nach traditioneller geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung Frauen domäne waren. Arbeitererleichterungen für Männer, die die Bewirtschaftung größerer Flächen erlaubten, bedeuteten für *Frauen* oftmals Mehrarbeit, indem sie traditionell ihr zu-

fallende Arbeiten wie Unkraut jäten nun auf größeren Flächen übernehmen mußten. Neu geschaffene „moderne“ Wirtschaftsenklaven in Industrie, Verwaltung, Bergbau und Plantagen sahen. Lohnarbeit — analog zu Europa — vorrangig für Männer vor. Die Frauen blieben weiterhin in der Landwirtschaft und übernahmen zusätzlich die Arbeit der Männer. Die Verbreitung formaler Bildung in den letzten Jahrzehnten entzog ihnen auch noch die Kinder als Arbeitshilfen. Die Existenz des landwirtschaftlichen Sektors hält die Löhne im kapitalistischen Sektor niedrig, indem hier ein großer Teil der Arbeitskraft für die sog. modernen Sektoren produziert und auch reproduziert wird, wenn das System sie nicht mehr verwerten kann, d. h. im Falle von Arbeitslosigkeit, Krankheit oder hohem Alter. Der Druck, der in Europa auf den kapitalistischen Sektor ausgeübt wird (in Form von Kämpfen um höhere Löhne, sichere Arbeitsplätze, Sozial- und Altersversorgung), wird in vielen ländlichen Regionen der Dritten Welt an den landwirtschaftlichen Subsistenzsektor und das heißt an die Frauen weitergegeben. Sie haben daher eine wichtige Komplementärfunktion für die Aufrechterhaltung des peripher-kapitalistischen Systems, das seine sozialen Kosten mehr noch als dies im metropolitanen Kapitalismus der Fall ist, auf sie abwälzt.

Besitzt eine Familie kein Land mehr — dies ist in Lateinamerika *und* Asien bereits verbreiteter als in Afrika — muß sie sich als Pachtbauern oder Landarbeiter verdingen. Nicht selten werden Frauen auch in Bergwerken, beim Straßenbau und Hausbau eingesetzt, v. a. in Asien (Boserup 1981, 72 ff.) und in den letzten Jahrzehnten als billige Arbeitskräfte in der Textil- und feinmechanischen Industrie.

In Hindu-, arabisch-islamischen und in vielen lateinamerikanischen Gesellschaften ist der Handel Männersache, während Frauen in Afrika (v. a. Westafrika) und Süd-Ostasien noch einen großen Anteil des Handels beherrschen (Boserup 1981, 80 ff.). Dort wo Frauen überwiegend an das Haus gebunden sind (in arabischen Ländern, Pakistan und Indien), gehen sie oft einer „versteckten“ Lohnarbeit in der Heimindustrie nach. Diese Arbeit erfolgt z. T. unter noch härteren Bedingungen als im frühindustriellen europäischen Verlagswesen, da einheimisches Handwerk und Manufaktur durch koloniale Produktionsverbote und Importe aus den Industrieländern stark zurückgedrängt oder zerstört wurden und der Markt für die erstellten Produkte erheblicher Beschränkung und Konkurrenz ausgesetzt ist. Neben der Heimarbeit bleibt Frauen in den auf männliche Erwerbstätigkeit abgestellten Städten oft nichts anderes übrig als sich in fremden Haushalten zu verdingen oder zu prostituieren. Nur Frauen aus den einheimischen Oberschichten und den meistens sehr kleinen Mittelschichten genießen einen Bildungs- und Lebensstandard, der dem der westlichen Industrieländer nahekammt.

Die gesellschaftlichen Rollen von Frauen in Industrie- und Entwicklungsländern unterscheiden sich damit zwar nicht grundsätzlich voneinander. Doch ist auch die entgegengesetzte These — das Los der Frauen in Industrie- und Entwicklungsländern sei das gleiche — unzulässig und wird insbesondere von Frauen aus der Dritten Welt vehement abgelehnt⁶). Denn der graduelle Unterschied zwischen peripherem und metropolitanem Kapitalismus bestimmt immerhin darüber, ob Frauen sich für eine bessere Lebensqualität einsetzen können oder ob sie in ständiger Konfrontation mit Krankheiten, Hunger, Erschöpfungszuständen, zahlreichen Schwangerschaften und hoher Kindersterblichkeit, mangelnder Bildung und unzureichenden Erwerbsmöglichkeiten ums bloße Überleben kämpfen müssen.

2. Zur gesellschaftlichen Entwicklung formaler Bildungsmöglichkeiten für Frauen

Die formale Bildung für Frauen blieb über Jahrhunderte hinweg und analog zur Bildung für Männer ein klassen- wie auch ein geschlechtsspezifisches Phänomen, das es in abgeschwächter Form auch heute noch ist.

Die Ausbreitung europäischer Herrschaft auf die übrige Welt führte dabei zu einem Export europäischer Bildungsmuster, so daß die formale Bildung in Ländern der Dritten Welt als *ein* koloniales *Erbe begriffen werden* kann, das *bis heute, in* Form von *innerer* wie auch fortgesetzter äußerer Kolonisierung, fortbesteht. Diese Sichtweise begründet die für die folgenden Ausführungen gewählte Vorgehensweise, nach der die Verhältnisse in Europa den Ausgangspunkt bilden, an den sich Beispiele aus anderen Ländern anschließen⁷).

Bevor ein nach Bildungsstufen untergliederter geschichtlicher Überblick über die formale Bildung für Frauen gegeben wird, sollen anhand einer ideengeschichtlichen Skizze die „Frauenbilder“ dargestellt werden, die in den letzten Jahrhunderten in Europa vorherrschten, die Mädchenbildung beeinflussten und nicht zuletzt auch nach Übersee transferiert wurden.

Ohne hier im einzelnen auf die gesellschaftlichen Entwicklungen in den verschiedenen Ländern eingehen zu können, sei zumindest angemerkt, daß die Bildungsmöglichkeiten für Frauen keine gradlinige Entwicklung zu mehr und besserer Bildung durchlaufen haben, *sondern eher von einem Auf und Ab sowie vielfältigen* Überschneidungen gekennzeichnet sind. So setzten sich führende Vertreter der Frühaufklärung wie Gottsched zu Beginn des 18. Jahrhunderts für eine größere Gelehrsamkeit der Frauen ein und sahen keine Hindernisse, ihnen auch den Zugang zur Wissenschaft zu eröffnen.

Der Politiker und Sozialphilosoph Condorcet ging 1789 von der natürlichen Gleichheit der Geschlechter aus (Schröder 1979, 55 ff.). Mary Wollstonecraft befürwortete in ihrer Schrift „A Vindication of the Rights of Women“ (1792) die gleiche Bildung für Jungen und Mädchen, um die in Untätigkeit und Luxus lebenden Frauen zu nützlichen Gesellschaftsmitgliedern zu erziehen, die dann auch politische und ökonomische Rechte verlangen können. Auch in Preußen blieben die Menschenrechtsforderungen der französischen Revolution nicht ohne Auswirkungen. In seiner Schrift „Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber“ (1792) erkennt der Polizeidirektor und Geheime Kriegsrat aus Königsberg, Theodor Gottlieb von Hippel nur den „kleinen Unterschied“ zwischen Mann und Frau als solchen an; im übrigen müsse die Frau „für sich und durch sich“ denken und handeln können (Grenz 1981, 61), anstatt daß Männer ihre Rechte und Pflichten diktieren oder „großzügig“ zugestehen. Vertreter dieser Richtung gab es in fast allen Ländern, und fast immer wurden sie in ihrer Gesellschaft heftig angegriffene).

Diese Tendenzen werden überlagert von der zunehmend vorherrschenden bürgerlichen Überzeugung, daß die Gelehrsamkeit von Frauen nicht mit ihrer Rolle als Gattin und Mutter vereinbar sei⁸). Rousseau belebt das etwas strenge Frauenbild durch Überlegungen zur Natur *der* Frau und *einer natürlichen Erziehung*, die *eine* nachhaltige Wirkung im Bürgertum in der zweiten Hälfte des 18. Jh. und im 19. Jh. hatten. Das neue Frauenideal wurde „... das ‚natürliche‘, empfindsame und im häuslichen Daseinskreis Erfüllung findende Mädchen wie Werthers Lotte oder gar das naiv-unschuldige Gretchen aus dem Faust, das den großen Gelehrten gerade aufgrund seiner Schlichtheit und einfachen Frömmigkeit fesselt“ (Grenz 1981, 8).

Die weiblichen Natur wird auf Natürlichkeit, Herz und Gefühl reduziert, Intellekt mit Vermännlichung gleichgesetzt, die Frau auf ihre Komplementärfunktion für den Mann festgelegt. Bildungsmaßnahmen erfolgen innerhalb den „von der ‚Natur‘ gesetzten Grenzen der Weiblichkeit“ (Grenz 1981, 10).

Unter den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen, dominiert von den Normen des Bürgertums, setzt sich damit weniger ein Konzept von Gleichheit als von der „Polarisierung der Geschlechtscharaktere“ durch. Diese Vorstellung, derzufolge die psychische *und* geistige Bestimmung der Frauen auf Mutterdasein, Heim und Herd bezogen ist,

wurde in verschiedene Richtungen weiterentwickelt, z. B. dahingehend, daß die gesellschaftlich benachteiligte Stellung der Frau ihrem von der Natur mitgegebenen Wesen entspreche. Eine andere Richtung, die im 19. Jahrhundert unter den an die Öffentlichkeit tretenden Frauen des Bürgertums vorherrschend war, war die, daß auch die außerhäusliche Arbeit auf Frauen wesensgemäße Tätigkeiten, d. h. v. a. auf pflegerische und erzieherische Berufe beschränkt bleiben solle (Simmel 1980 110 ff.).

Die polarisierte Geschlechterphilosophie und die Überhöhung des Weiblichkeitsideals im 19. Jahrhundert stellten gleichzeitig den Höhepunkt der Frauenunterdrückung dar (Köbler, 1979, 12)¹⁰) und lieferten die ideologische Basis für eine auch von Frauen zugestandene männliche Vorherrschaft. Nur eine Minderheit innerhalb der Frauenbewegung auch in anderen Ländern Europas oder in den Vereinigten Staaten hat sich für eine völlige Gleichheit der Geschlechter eingesetzt (Simmel 1980, 131 ff.).

Das bürgerliche Frauenbild hat auch nachhaltig die Bildungsentwicklung in der Dritten Welt beeinflußt, die überwiegend von christlichen Missionen getragen wurde. Für die Frauen der höheren Schichten (insbesondere aus den einheimischen Herrschaftseliten und europäischen Siedlerkreisen) standen dabei die Leitung einer Hauswirtschaft und Repräsentationspflichten, für die Frauen der Kolonisierten die Ausführung hauswirtschaftlicher Aufgaben — nicht nur für den eigenen Haushalt, sondern v. a. auch für die Dienste bei Europäern — im Vordergrund. Christlicher Glaube wurde dabei häufig mit einer v. a. kleinbürgerlichen Ideologie europäischen Familienlebens und entsprechender patriarchalischer Lebensformen vermischt.

Die sozialistische Frauenbewegung, die zunächst starke Behinderungen durch den „proletarischen Antifeminismus“ (Proudhon, Lassalle) aus den eigenen Reihen erfuhr, konnte dem bürgerlichen Frauenbild kein reales eigenes entgegensetzen. Die Unterdrückung der Frauen führte sie auf die Entstehung des Privateigentums zurück (Engels, Bebel, Zetkin), deren Abschaffung demzufolge mehr Gewicht beigemessen wurde als dem Kampf der Frauen gegen die Vormachtstellung der Männer“). Diese Position ist in den Ostblockstaaten weit verbreitet und wird von vielen politisch aktiven Frauen in Ländern der Dritten Welt geteilt, insbesondere im Zusammenhang mit Unabhängigkeitskämpfen (Indien, Algerien, Zimbabwe, Nicaragua) oder gesellschaftlichen Kämpfen (Bolivien).

Eine weltweite Gemeinsamkeit von Frauen, die das heutige Frauenbild prägt, ist die Doppelrolle der Frau als Hausfrau und — nur in seltenen Fällen den Männern gleichgestellt — Erwerbstätige. Eine dementsprechende Sozialisation in der Familie →) wird dabei in der Schule“ (trotz oft einheitlicher offizieller Lehrpläne) wie auch von den anderen gesellschaftlichen Sozialisationsträgern (z. B. den Medien) in subtilerer Weise als in der Vergangenheit fortgesetzt.

Die universitäre Bildung

Eine universitäre oder universitätsäquivalente Bildung blieb lange Zeit das Privileg einiger Frauen aus den oberen Schichten, das je nach Land mehr oder weniger hart gegen gesellschaftliche Normen erkämpft werden mußte. Hatten Anfang des 18. Jh. in Italien bereits mehrere Frauen einen Lehrstuhl inne, mußten Frauen in Deutschland erst den Beweis gegen weit verbreitete Vorstellungen von der geistigen Unterlegenheit und „natürlichen“ kognitiven Unterentwicklung von Frauen antreten. Frauen, die im 18. Jh. ein Hochschulstudium absolvierten (in Deutschland in Form von Privatunterricht), blieben exotische Ausnahmen (Gafert 1979, 196). Bis zum Ende des 19. Jh. hatten Frauen nur als Hospitantinnen und Hörerinnen Zugang zu den Universitäten“). Erst ab 1900 wurden Frauen zögernd und auch nicht in allen Disziplinen zur Immatrikulation zugelassen. Bis in die

50er Jahre konnte es vorkommen, daß Professoren ihr verbrieftes Recht in Anspruch nahmen und Frauen die Aufnahme in ihren erlauchten Studentenkreis oder die Abhaltung ihrer Vorlesungen in deren Anwesenheit verweigerten. Nach dem Ersten Weltkrieg erhielten Frauen das Habilitationsrecht, und 1928 gab es in Deutschland 44 Professorinnen (Schenk 1980, 65). Ebenfalls erhielten Frauen während der Weimarer Republik Zugang zu Positionen wie bspw. das Richteramt, die ihnen vorher versperrt waren.

In England hatten Frauen bereits in den 60er Jahren des 19. Jh. Zugang zu Universitäten und wurden ab 1878 zu akademischen Graden zugelassen — in Oxford und Cambridge allerdings erst ab 1920 (Lawson, Silver 1976, 307, 343, 403). In Frankreich konnten Frauen ab 1866 Medizin studieren. Die eigentliche Hürde für ein Universitätsstudium war aber erst überwunden, als Anfang *des* 20. Jahrhunderts auch für Mädchen das Abitur eingeführt wurde. 1902 betrug der Anteil der frz. Frauen an den Studierenden 2,2 %, 1914 6,1 % und 1935 23,3 % (Weisz 1983, 242 ff.). Juristische Berufe wurden ihnen in vollem Umfang erst ab 1946 eröffnet (Bhattacharya, Kirpalani 1978, 186 ff.). In der Sowjetunion erfolgte die Zulassung von Frauen zu den Universitäten erst nach dem Umsturz des Zar-Regimes. Besonders früh entwickelte sich das Frauenstudium in den USA, wo die historischen Bedingungen (der Unabhängigkeitskampf von England und das harte Frontiersleben) zunächst günstige Voraussetzungen für eine Geschlechtergleichheit schufen. Frauen kämpften gegen christlichen Paternalismus und englischen Kolonialismus und studierten bereits 1833 an dem koedukativen Oberlin-College. Schwarze Frauen in den USA erhielten die erste höhere Bildung in einer privaten Schule, wobei sie ständig von Verboten wie Schulschließung und auch rassistischer Brandstiftung bedroht waren (Davis 1982, 101).

In kaum einem Land läßt sich jedoch eine gradlinige Weiterentwicklung dieser ersten Bildungschancen feststellen. In Deutschland erfolgte z. B. ein Rückschritt im Faschismus, indem die Zulassungsquote für Frauen auf maximal 10 % festgelegt wurde und Hochschulabsolventinnen bei der Besetzung beruflicher Positionen stark benachteiligt oder — im Fall der Heirat — abgelehnt bzw. gekündigt wurden (Herve-Murray 1970, 19 ff.). Erst im Krieg waren Frauen wieder in allen Bereichen gefragt, und der Studentinnenanteil stieg auf 25 % (Schenk 1980, 73 ff.). Heutzutage machen Frauen knapp die Hälfte aller Studierenden aus (1982 in Hamburg z. B. 45 %), ohne daß sich dieser hohe Anteil auch nur annähernd im Lehrkörper widerspiegeln würde. In England waren in den 60er Jahren 5,6 % der Männer und nur 2,5 % der Frauen der entsprechenden Altersgruppen an Universitäten eingeschrieben. Auch bei gleichen Hochschulvoraussetzungen lag die Rate der Frauen, die dann tatsächlich ein Studium aufnehmen, um ein Drittel niedriger als bei Männern (Lawson, Silver 1976, 436 f.). Insgesamt betrug der Anteil der Frauen in höheren Bildungseinrichtungen Ende der 70er Jahre gut 30 % Besonders ausgeprägt ist die bildungsmäßige Unterordnung der Frauen in den USA. Zwar förderten die beiden Weltkriege die berufliche Qualifizierung von Frauen in großem Ausmaß, doch wurde die männliche Vorherrschaft kaum angetastet und z. T. nach Ende des kriegsbedingten Aufschwungs noch verstärkt. Manche Universitäten haben Zulassungsquoten und begünstigen die Aufnahme von Männern. 1970 betrug der Anteil der Frauen am Lehrkörper *nur* 20 % (Jain 1978, 211 ff.). Anfang der 70er Jahre erwarben proportional weniger Frauen den Master- oder Doktor-Grad als in den 20er Jahren und hatten weniger technische und akademische Positionen inne als in den 40er Jahren (Pietrofesa, Schlossberg 1974, 148), obgleich sie Ende der 70er Jahre knapp die Hälfte der Studierenden stellten (Schmid-Jörg e. a. 1981, 408).

Diskriminierungen in der Entlohnung bei gleicher Arbeit und im Zugang zu Berufspositionen sind erstaunlich weit verbreitet. Noch schlechter ergeht es den schwarzen Frauen in den USA, die sowohl im Vergleich zu schwarzen Männern als auch zu weißen Frauen benachteiligt sind. 1966 hatten nur 3,2 % aller schwarzen Frauen einen College-Abschluß,

verglichen mit 7,2 % der weißen Frauen, und ihre Arbeitslosigkeit war 1977 mit 14 % fast doppelt so hoch wie die unter weißen Frauen.

In Frankreich erreichten relativ viele Frauen hohe Positionen. So waren in den 70er Jahren 33 % der Hochschullehrer Frauen. Wie in vielen anderen Ländern ist der Zugang von Frauen zu höherer Bildung und gehobenen Berufspositionen aber eher ein Klassenphänomen als ein Indikator für einen durchgängigen Abbau von geschlechtsspezifischen Benachteiligungen.

Recht atypisch im Vergleich zu den westlichen Industrieländern ist die Situation in der Sowjetunion sowie anderen Ostblockländern. Ende der 60er Jahre machten Ärztinnen und Lehrerinnen bereits mehr als 70 % der entsprechenden Berufsgruppe in der SU aus, und Frauen stellten 38 % der Techniker, 46 % der Agronomen und 75 % der Statistiker und Planungsspezialisten. 34 von Hundert Führungspositionen in der Industrie waren in der Hand von Frauen (Kaushik 1978, 175 ff.). Auffällig ist jedoch, daß Frauen weniger zu traditionellen Männerdomänen als zu neu geschaffenen Disziplinen und Berufsprofilen Zugang erhielten und in politischen Gremien kaum vertreten sind. Auch in anderen Ostblockstaaten") wurde einer formalen Gleichheit größerer Wert beigemessen als in vielen westlichen Industrieländern.

In denjenigen Ländern der Dritten Welt, in denen sich in größerem Umfang Europäer niederließen, wie in Lateinamerika und in einigen Ländern Afrikas (Algerien oder Südafrika), wurde höhere europäische Bildung relativ früh eingeführt. Sie blieb zunächst den Kindern der Siedler und, in begrenztem Umfang, der einheimischen kooperationswilligen Herrschaftseliten vorbehalten und gewährleistete ihnen den Anschluß an höhere Bildungsinstitute in Europa. In Chile erhielten Frauen bereits 1877 unter gleichen Voraussetzungen wie Männer Zugang zur Universität, und ihr Anteil an den Studierenden betrug Anfang der 50er Jahre 37 % (Labarca 1953, 26, 80). Im britischen Kolonialreich Indien wurde der Frauenbildung relativ früh ein bedeutender kolonialisatorischer Stellenwert beigemessen: „Durch die weibliche Erziehung erhält das Erziehungsproblem und der moralische Zustand des Volkes einen verhältnismäßig viel größeren Ansporn als durch die männliche Bildung" (1854, zitiert nach Mandre 1936, 12). Ab 1857 wurden auch Frauen zu der Universität Bombay zugelassen, 1866 wurden drei Normalschulen zur Ausbildung weiblicher Lehrkräfte gegründet (ebda.). In Brasilien hingegen hatten Frauen vor 1930 keinen Zugang zu höherer oder Hochschulbildung. Die meisten der aus den höheren Schichten stammenden Sekundarschulabsolventinnen studierten später Pharmazie und Medizin (Saffioti 1978, 149 f.), wie im übrigen auch in anderen Ländern der Dritten Welt — im Gegensatz zu Frauen in Europa, die geisteswissenschaftliche Studien vorzogen (Weisz 1983, 243 ff.). In beiden Fällen handelt es sich um soziale Berufe (Lehrerin, Ärztin), die für Männer weniger erstrebenswert waren als Tätigkeiten in Wirtschaft, Verwaltung, Militär etc.

Die ersten höheren Bildungsstätten und Universitäten für Einheimische in Afrika hatten nach kolonial-patriarchalischen Vorstellungen in erster Linie Männer für die Aufrechterhaltung des kolonialen Systems (Handel und Verwaltung) zu qualifizieren. Auch die Missionen ließen zunächst nur Männern eine höhere Ausbildung zukommen. Frauen konnten höchstens fürsorgliche Tätigkeiten (als Krankenschwestern oder Lehrerinnen) ausüben und hatten gemäß den an sie gestellten sozialen Erwartungen erst mit einer erheblichen Zeitverzögerung Zugang zu Universitäten und bis heute in sehr viel geringerem Ausmaß als Männer.

Die dargestellten gesellschaftlichen Bedingungen, die Frauen durchweg benachteiligen, erlauben häufig nur den Oberschichten die Finanzierung eines Hochschulstudiums ihrer Töchter, so daß ein Frauenstudium in Ländern der Dritten Welt noch immer ein ausgeprägtes Klassenphänomen ist, das kaum etwas über die allgemeinen Bildungschancen

für Mädchen in dem betreffenden Land aussagt. In Pakistan, einem Land mit einer der höchsten Analphabetenraten der Welt und einem ausgeprägten Bildungsgefälle zwischen Mädchen und Jungen, beträgt der Anteil der weiblichen Studierenden durchschnittlich 25 % und in Karachi sogar fast 50 %.

In Algerien liegt der Anteil der Frauen bei knapp 30 %, ohne daß es berufsbildende Entsprechungen auf mittlerer und unterer Ebene gäbe (Leßner 1978, Nestvogel 1985). Der Charakter von höherer Bildung als Luxusgut wird daran deutlich, daß akademische Qualifikationen (Ärztinnen, Juristinnen, Lehrerinnen) häufig nicht mit dem Ziel einer späteren Berufstätigkeit erworben werden, sondern den „Marktwert“ der Frauen als Bräute erhöhen und damit den Eltern die Partnersuche erleichtern (Meleis e. a. 1979, 115 ff.). Vor dem Hintergrund des europäischen Frauenbildes aus dem 19. Jh. dürfte diese Gepflogenheit in v. a. islamischen Ländern jedoch kaum exotisch anmuten. Erst in letzter Zeit wurden diese Restriktionen wegen der zunehmenden Schwierigkeit, den gewohnten Lebensstil aufrechtzuerhalten, etwas gelockert (zu Ägypten: Howard-Merriam 1979; zu Pakistan: Ha-feez 1981). Nur in wenigen Ländern der Dritten Welt erfuhren Frauen relativ geringe Benachteiligungen in der höheren Bildung und im Berufsleben (zu Thailand: Kumerloewe 1982; zu Kuba: Education in Revolution 1975; Ministry of Justice 1975).

Die höhere Bildung für Mädchen

Die „höhere“ Bildung für Mädchen) betraf jahrhundertlang nur Mädchen aus adligen, später auch gehobenen Bürgerkreisen. Klöster hatten hierbei in Europa eine Vorreiterrolle — und ebenso in der Propagierung der Idee, daß höhere Bildung für Frauen und Heirat einander ausschlossen. Allmählich übernahmen Klöster auch die christliche Erziehung von Mädchen aus höheren Schichten, um sie auf ihre weltlichen Aufgaben vorzubereiten: „... dieweill solche Edel Jungfrauen da sie in der wahren christlichen religion und Gottesfurcht recht und woll erzogen, hernachen in ihrer Haushaltung bei Iren Ehegemalen und Kindern viel gutts schaffen können“ (16. Jh., aus: Thamm 1903, 682) ¹⁷.

Daneben entstanden außerkirchliche private Bildungsinstitutionen für Mädchen aus dem Adel und dem reichen Bürgertum (Simmel 1980, 9 ff.) sowie später ein öffentliches Bildungswesen für die Töchter der aufstrebenden Mittelschicht. Die Bildungsinhalte waren ausgerichtet auf die Erziehung zu Sittsamkeit, Häuslichkeit und Repräsentationspflichten der gehobenen gesellschaftlichen Schichten. Selbst den Forderungen nach einer anspruchsvolleren geistigen Bildung für Frauen liegt die Hingabe an Mann und Familie zugrunde ¹⁸). *Daneben* forderten Frauen aus dem Bürgertum im 19. Jh. zunehmend die Ausrichtung der Mädchenbildung an ökonomischen Verwertungsmöglichkeiten.

Die Frauenbewegungen der gehobenen Mittelschichten in Deutschland ebenso wie in anderen Ländern waren dabei eng mit dem Kampf um die Zulassung von Mädchen zu höheren Bildungsstätten verbunden“). Ihre Forderungen nach einer akademischen Berufsausbildung zielten auf außerhäusliche standesgemäße Beschäftigungen ab und sind insofern eine Antwort auf die reduzierte gesellschaftliche Funktion von Frauen im Zuge der Trennung von Produktion und häuslicher Reproduktion. Abgesehen von einer Abwertung der häuslichen Reproduktion und damit der Frauenarbeit reichte in vielen Familien des Mittelstandes das Einkommen der Familienoberhäupter nicht aus, um einen standesgemäßen Lebensstandard aufrechtzuerhalten oder unverheiratete Töchter und Witwen mitzuernähren. Im 19. Jahrhundert entstanden daher verschiedene Frauenbildungs- und Erwerbsvereine, die sich für die Qualifizierung von Frauen für eine berufliche Tätigkeit einsetzten (Schenk 1980, 27; Lawson, Silver 1976, 292 ff.).

Nachdem es an deutschen Universitäten einige Präzedenzfälle gegeben hatte, wurden Ende des letzten Jahrhunderts die ersten Realkurse und einige Jahre später Gymnasial-

kurse für Mädchen eingerichtet, die denen der Jungen ebenbürtig waren ²⁰). Die ersten Mädchen bestanden 1896 in Berlin ihr Abitur ²¹), das auch die Prüfung in naturwissenschaftlichen Fächern sowie Latein beinhaltete, d. h. Fächer, die den Rahmen der bis dahin üblichen höheren Mädchenbildung sprengten. C. v. Soden (1979, 13) zitiert Quellen, nach denen der Kampf der Frauen und Mädchen aus dem Bürgertum um höhere Bildung von vielen Männern nur höhnisch belächelt wurde.

Weniger restriktiv als in Deutschland scheint die Mädchenbildung in Großbritannien verlaufen zu sein, wengleich auch hier eine breite Kluft zu dem im 16. und 17. Jh. recht weit verbreiteten Bildungswesen für Jungen bestand (Lawson, Silver 1976, 91 ff.). Im 16. Jh. waren Frauen aus dem Adel z. T. hochgebildet (in Sprachen wie Griechisch, Latein, Französisch und Italienisch), im 17. Jh. durften sie vereinzelt „grammar schools“ besuchen. Neben privatem Unterricht erhielten Mädchen der höheren Schichten ab dem 17. Jh. in privaten Internaten Unterricht in Lesen, Schreiben, Musik, Tanz und Hauswirtschaft und ggf. etwas Griechisch und Latein. Z. T. hatte dieser Unterricht das Ziel, das in früheren Jahrhunderten bestehende Bildungsniveau der Jungen wiederzuerlangen (Lawson, Silver 1976, 122 ff.). In der victorianischen Zeit bereitete Bildung vor allem auf eine standesgemäße Ehe vor. In der 2. Hälfte des 19. Jh. begannen Frauen mehr ökonomische Unabhängigkeit und eine entsprechende Ausbildung zu fordern. Ihren Anfang nahm diese Bewegung um die Verbesserung der „governess“-Ausbildung, die fast einzige berufliche Tätigkeit, die unverheiratete Frauen der Mittelschicht damals ausüben konnten (Lawson, Silver 1976, 306).

Auch in anderen Ländern stellte der Beruf der Lehrerin die erste Möglichkeit dar, höhere Qualifikationen zu erwerben und einer standesgemäßen, wengleich gering entlohnten Tätigkeit außer Haus nachzugehen (Saffioti 1978, 149 ff.). In vielen Ländern ging die Gründung von Lehrerinnen-Ausbildungsstätten der Zulassung von Frauen zur Universität voraus.

Neben erzieherischen wurden pflegerische Berufstätigkeiten als der „weiblichen Wesensart“ gemäß betrachtet. Sie sollten unmittelbar in die Familie zurückwirken (z. B. bei späterer Heirat) oder aber im Fall der Ehelosigkeit eine Tätigkeit bieten, in der Frauen „geistige“ Mutterfunktionen erfüllen könnten (Simmel 1980, 115 ff., 132 ff.).

Nur eine Minderheit innerhalb der bürgerlichen Frauenbewegungen setzte sich für völlige Gleichheit der Geschlechter unter Ablehnung des Primats der Mutterschaft und der Vorstellung der weiblichen Wesensart ein (Simmel 1980, 131). Das Prinzip der „organisierten Mütterlichkeit“ herrschte auch in der Zeit der Weimarer Republik vor und wurde im deutschen Faschismus auf die Spitze getrieben, indem die nur „geistige Mutterschaft“ wie auch allgemein die Berufstätigkeit von Frauen als unweiblich abgelehnt wurde.

Die Vorbereitung auf Ehe und Familie leitet auch in anderen Ländern der Welt die höhere Mädchenbildung bzw. die Bildung von Mädchen der gehobenen Schichten. Eine auf berufliche Tätigkeiten ausgerichtete Bildung setzt sich allmählich dort durch, wo das zusätzliche Familieneinkommen der Frauen gesellschaftliche Anerkennung findet. Häufig wird die Erwerbstätigkeit von Frauen noch als Zeichen materieller Not betrachtet oder aber als Unfähigkeit des (männlichen) Familienoberhauptes, seiner tradierten Rolle gemäß für einen angemessenen Lebensstandard seiner Familie zu sorgen. Daneben darf allerdings nicht übersehen werden, daß Frauen in vielen Ländern Bildung und Ausbildung einen sehr hohen Stellenwert beimessen, um sich von Abhängigkeiten und Unterdrückung befreien zu können und dabei männlichen Vorurteilen und Interessen einen harten Widerstand entgegenzusetzen.

Formale Bildung für Mädchen aus dem Volk

Die Verbreitung von Bildung im Volk war in allen Ländern eine Art Gratwanderung zwischen der Erkenntnis, daß Wissen Macht bedeutet und daher dem Volk vorzuenthalten ist

sowie dem Interesse der Herrschenden, über Bildung Herrschaft zu stabilisieren und die Produktivkraft des Volkes zu schulen, um sie ökonomisch besser verwerten zu können. Mädchen wurden zusätzlich noch eine Stufe tiefer gehalten, um das Patriarchat auch innerhalb ihrer eigenen sozialen Klasse aufrechtzuerhalten.

Solange Herrschaft nicht bedroht war, konnten Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft und beiderlei Geschlechts die gleiche Elementarbildung erhalten. Dies war z. B. im 17. Jh. in England noch der Fall und wurde erst im 18. Jh. im Zuge der Industrialisierung abgebaut (Lawson, Silver 1976, 22). Jungen und Mädchen derselben Gemeinde saßen zusammen im Klassenzimmer, es gab keine geschlechtsspezifischen Curricula, nur erhielten Mädchen, wie in fast allen anderen Ländern auch, zusätzlich Unterricht in Nadelarbeit und im 19. Jh. auch Nadelarbeit an Stelle von Rechnen ...).

In Deutschland, ähnlich wie später auch in England, waren die Anfänge der Volksbildung zunächst außerökonomisch begründet und hatten — vor dem Hintergrund des Übergangs von einer feudalen zu einer kapitalistischen Gesellschaftsordnung — v. a. das Ziel, die im doppelten Sinne freiwerdenden Massen sozial unter Kontrolle zu halten und ihnen Respekt vor der Obrigkeit, d. h. vor Gott und den weltlichen Herrschern anzuerziehen. Formale Bildung war mehr oder weniger identisch mit Religionsunterricht, bei dem absichtlich nur wenige auch Lesen und Schreiben lernten ...), und erreichte im 17. und 18. Jahrhundert kaum mehr als 20 % aller Kinder ...). Statt zur Schule zu gehen, trugen Kinder der Armen (und das war die Mehrheit der Bevölkerung) durch Betteln oder Gelegenheitsarbeiten schon früh zum Unterhalt der Familien bei. Für sie war Schule z. T. eine Zwangseinrichtung, die sie von Überlebensarbeit abhielt, ohne ihnen eine bessere Zukunft in Aussicht zu stellen. Häufig hatten Eltern Schulgeld zu zahlen, und für Lehrer wie für Schüler wurde Unterricht unter elenden Bedingungen abgehalten (Kuczynski 1968, 9 ff.; Lawson, Silver 1976, 238 ff.).

Ab der 2. Hälfte des 18. Jh. entdeckte das aufkommende Bürgertum bei zunehmendem technischen Fortschritt, daß die Schule zur besseren ökonomischen Verwertung von Kindern beitragen konnte. Die Ausrichtung des Unterrichts auf den wirtschaftlichen Bedarf in Handwerk, Manufakturen und Landwirtschaft führte zu Schulformen, die je nach lokalen Bedingungen mehr Schule oder mehr Kinderbetrieb waren. Je nach Absatzmöglichkeiten und Nachfrage bestand die Arbeit für Mädchen in Spinnen, Stricken, Nähen, Flickern, Waschen. Im Gegensatz zur ländlichen Tradition, in der Kinder allmählich in vielfältige, wenn auch harte, Aufgabenbereiche hineinwuchsen, war die Manufakturarbeit sehr eintönig, einseitig und gesundheitsschädigend. Waisen-, Zucht- und Arbeitshäuser sowie Armenschulen waren mit ihrer Verbindung von Lernen und Arbeiten (zwecks Unterhalt dieser Einrichtungen) Vorläufer der Industrieschulen ^{-s}) und wurden diesen später häufig angegliedert. Neben ökonomischen Verwertungsgesichtspunkten wurde in diesen Schulen auch das Ziel erreicht, Kinder frühzeitig zu Ordnung und Fleiß (in England zu „virtue and industry“) zu erziehen. Neben den Industrieschulen entstanden Fabrikschulen, in denen die in den Fabriken beschäftigten Kinder zwei Stunden Unterricht (oft nur Religionsunterricht) erhielten (Kuczynski 1968, 21 ff.). Wegen der harten Arbeitsbedingungen wurden die Kinder manchmal „großzügig“ vom Unterricht befreit, um ihnen eine kleine Pause zu gönnen.

Die Diversifizierung der Industriearbeit (und im Falle der Jungen auch das Militär) stellte zunehmend höhere Anforderungen an die Jugendlichen. Ein frühzeitiger Verschleiß der Arbeitskräfte verhinderte eine spätere flexible Anpassung an neue Arbeitsbedingungen und Produktionstechniken und damit die Entwicklung der staatlichen Reproduktion. In der Folge wurde das Schulwesen verbreitet und die Kinderarbeit, die ebenso wie die Frauendarbeit beträchtlich am kapitalistischen Aufschwung beteiligt war, allmählich reduziert

(Simmel 1980, 104 f.). Der Aufschwung des europäischen Bürgertums in der 2. Hälfte des 19. Jh. führte zum Entstehen vieler karitativer bürgerlicher Vereine, die sich der Frauen annahmen.

Im Rahmen eines Konzepts der Volkserziehung wurden Jungen zur Arbeit (und zwar — als zukünftige Familienväter — zu einer höher qualifizierenden als die Mädchen) und Mädchen zur Arbeit wie auch zur Häuslichkeit erzogen. Normalerweise hatten Mädchen und Jungen den gleichen Unterricht, nur daß Mädchen zusätzlich noch Handarbeiten und Kochen lernten⁵⁵). In den Volksschulen ebenso wie in den Hauswirtschafts- und weiblichen Fortbildungsschulen wurden Mädchen aus dem Volk also ganz im Sinne ihrer späteren Doppelrolle auf Sittlichkeit, Mütterlichkeit, Alleinzuständigkeit für den Haushalt und zusätzlich auf außerhäusliche Erwerbstätigkeit vorbereitet. Ähnlich wie die Bevölkerung in den Kolonien wurden die Frauen aus dem Volk als Wesen betrachtet, die es zu etwas Höherwertigem zu erziehen galt⁵⁶). Dieses Höherwertige waren bürgerliche Normen und Werte, deren Weitergabe an die Frauen im Volk u. a. mit dem Ziel erfolgte, diese von Formen des Sozialismus, d. h. von Angriffen gegen die bestehende Sozialordnung, fernzuhalten (Simmel 1980, 148 ff.). Im übrigen kamen derart gebildete Frauen aus dem Volk unmittelbar den Bürgerhaushalten zugute, zumal das Hauspersonal nach den Landarbeiterinnen im 19. Jh. die zweitgrößte Gruppe der weiblichen Beschäftigten stellte⁵⁷).

Ein Beispiel für Bildungspolitik nach dem Motto „Wissen ist Macht“ liefert — neben Beispielen aus Europa — die strikte Unterbindung von schulischer Bildung für Schwarze in den USA⁵⁸). Unter schwersten Strafen war es Schwarzen verboten, Lesen und Schreiben zu lernen, aber in der Vorstellung, daß „Wissen ein Kind zum Sklaven untauglich macht“ (Frederick Douglass, zitiert nach Davis 1982, 98), entstanden überall Bildungsinitiativen, v. a. die sog. Mitternachtsschulen, an denen schwarze Frauen maßgeblich beteiligt waren.

Auch in den Kolonien war die Bildung der sog. „Eingeborenen“ sehr widersprüchlich⁵⁹). So sollten sie einerseits zu treuen englischen, französischen, deutschen etc. Untertanen gemacht werden, andererseits aber nicht soviel Bildung oder europäische Sprachkenntnisse erlangen, daß sie womöglich den „Simplizissimus oder anderes sozialdemokratisches Schriftgut“ lesen konnten. Analog zur Bildungssituation in den sog. Mutterländern wurde eine rudimentäre christliche Bildung, die auf Ehe und Kinder vorbereitete, für die einheimischen Mädchen als ausreichend erachtet. Während Jungen lesen, schreiben und rechnen lernten, galt der Erwerb dieser Fertigkeiten für Mädchen z. T. als schädlich und von ihrer späteren Rolle ablenkend (Saffioti 1978). Weitere Faktoren, die die Benachteiligung bis heute zementieren, sind:

- häusliche Pflichten, die den weiblichen Familienmitgliedern schon in früher Kindheit auferlegt werden;
- hohes Schulgeld, das Eltern, soweit sie es sich leisten können, vorzugsweise in Jungen als künftige Familienernährer investieren;
- die in vielen (v. a. islamischen) Ländern übliche Geschlechtertrennung, die keinen gemeinsamen Schulbesuch erlaubt und Mädchen an außerhäuslichen Tätigkeiten hindert sowie
- soziale Ängste der Männer, die durch Bildung der Frauen und die damit verbundene potentielle ökonomische Unabhängigkeit ihre patriarchalischen Privilegien und ihre mit hohem gesellschaftlichen Status besetzte Rolle als Familienernährer und -oberhaupt gefährdet sehen.

In abgeschwächter Form gelten diese Merkmale auch noch für westliche Industrieländer.

3. Noch hat sich nichts Grundlegendes geändert: Zusammenfassung und Ausblick

Aus den vorangegangenen Ausführungen, die zwangsläufig exemplarisch und fragmentarisch bleiben mußten, läßt sich ableiten, daß Frauen aufgrund der ihnen zugewiesenen gesellschaftlichen Rollen überall in der Welt hinsichtlich formaler Bildung oder anderer Faktoren benachteiligt sind.

Wo Benachteiligungen im formalen Bildungswesen abgebaut wurden, wie in manchen Industrieländern, wurden sie auf die berufliche Bildung oder den Arbeitsmarkt verlagert. Wo auch hier Maßnahmen in Richtung einer Gleichstellung der Geschlechter ergriffen wurden, wie z. B. in den meisten Ostblockländern, wurde die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung im häuslichen Bereich weitgehend beibehalten. Patriarchalische Strukturen finden dabei ihren Ausdruck in der fortgesetzten Doppelbelastung der Frauen, indem Haushalt und Kinderpflege weder kollektiviert noch selbstverständlicher Aufgabenbereich beider Geschlechter geworden sind.

Während Männer nur auf Erwerbstätigkeit vorbereitet werden, werden Frauen — durch Familien- wie auch durch schulische Sozialisation — auf ihre Doppelrolle, Familie und Erwerbsarbeit, vorbereitet. Das Resultat ist eine geringere schulische wie auch berufliche Qualifikation, die eine Chancengleichheit der Geschlechter und gleiche Wettbewerbsmöglichkeiten von vornherein ausschließt. Die geschichtliche Entwicklung der formalen Bildung sowie der Berufstätigkeit von Frauen machte deutlich, daß es sich hier um eine Art Auslagerung ihrer früheren Haus-Pflichten handelt, d. h. die Mütter- und Pflege-Ideologie verläßt das Haus, um draußen nach denselben Regeln wirksam zu werden. Ob Lehrerin, Kindergärtnerin, Krankenschwester oder Sekretärin: Von den Frauen wird weiterhin selbstlose Hingabe verlangt. Sie wird kaum nach den für Männer geltenden Regeln ins Erwerbsleben eingegliedert. Die weibliche Sozialisation sah weder Aufstiegs- noch Konkurrenzorientiertheit vor, sondern im Interesse der Erhaltung männlicher Vorherrschaft und Bequemlichkeit die alten Qualitäten von Fürsorglichkeit, weiblicher Bescheidenheit und Aufopferung für die Nächsten. Diese Qualitäten haben scheinbar keinen Warencharakter und damit auch kaum einen Marktwert. Sie sind jedoch auch zur Aufrechterhaltung bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse funktional, da Frauen hierdurch die Rolle einer Reservearmee zugewiesen wird, die je nach wirtschaftlichen Bedingungen in ihre häusliche Rolle zurückgedrängt oder zum Arbeitseinsatz verpflichtet werden kann.

Die Verinnerlichung weiblicher Rollenerwartungen dürfte eine der Ursachen dafür sein, daß sich selbst hinter annähernd gleichen formalen Bildungschancen noch immer beträchtliche Ungleichheiten verbergen. So wählen Mädchen und Frauen kürzere berufsausbildende Lehrgänge, sind häufiger in allgemeinbildenden, geisteswissenschaftlich ausgerichteten Zweigen anzutreffen und erlangen an den Universitäten seltener höhere und höchste akademische Grade. Sie füllen eher untergeordnete Positionen aus oder werden bei gleichen Qualifikationen geringer entlohnt. Besonders auffällig ist dies in „fortgeschrittenen“ Ländern wie Schweden, wo trotz qualifizierter Bildung nur sehr wenige Frauen führende Positionen innehaben (Schmid-Jörg 1981, 401) oder in den Niederlanden, wo der Anteil weiblicher Studierender (20 %) bei einem prozentual hohen Anteil an der Sekundarschulbildung ausgesprochen niedrig ist (ebda, 399).

Im Unterschied zu den Industrieländern beginnt die Benachteiligung von Frauen in Entwicklungsländern meistens noch immer auf der Ebene der Primarschulbildung und hat weitreichende negative Auswirkungen auf berufliche Bildungschancen wie auch eine spätere Erwerbstätigkeit. Insbesondere auf unterer und mittlerer beruflicher Qualifikationsebene fehlen Ausbildungsplätze für Frauen, während die Oberschichten ihren Töchtern Ausbildungsmöglichkeiten geschaffen haben, die denen der Industrieländer kaum nachstehen. Formale Bildung hat daher im Leben der Frauen in der Dritten Welt einen

weitaus geringeren Stellenwert als in Industrieländern. Es wird geschätzt, daß zwei Drittel aller Analphabeten Frauen sind (Regenhardt-Dein 1984, 4). Die Mehrheit der Frauen rückt unter dem Aspekt formaler Bildung also gar nicht ins Blickfeld. Dennoch darf nicht übersehen werden, daß Frauen auch ohne formale Bildung einen wesentlichen, wenn nicht den größeren Beitrag zum Leben und Überleben in der Welt leisten. Gesellschaftlich wichtige und sinnvolle Arbeit kann also nicht am formalen Bildungsniveau gemessen werden.

In Anbetracht der Tatsache, daß Bildungsgrad und Erwerbstätigkeit von Frauen überall in der Welt in einem umgekehrten Verhältnis zueinander stehen — d. h. je niedriger der Bildungsgrad (und in engem Bezug dazu das Familieneinkommen), desto höher die Rate der Erwerbstätigkeit unter Frauen — stellt sich die Frage, ob dieser Zusammenhang nicht funktional zur Aufrechterhaltung patriarchalischer Strukturen ist. Mangelnde Kenntnisse in Lesen, Schreiben, Rechnen und anderen Kulturfertigkeiten erschweren das Leben vieler Frauen und machen sie noch ausbeutbarer als sie es unter den herrschenden Gegebenheiten ohnehin schon sind.

Frauen haben auf diese Ausbeutung z. T. mit einer Verinnerlichung ihres benachteiligten Status reagiert, z. T. haben sie ihrer Behandlung als Menschen zweiter Klasse aber auch massiven Widerstand entgegengesetzt. Die Ursachen für die fortgesetzte private Aneignung weiblicher Produktivkraft durch Männer, die wahrscheinlich älter ist als der Privatbesitz an Gütern, dürften dabei weniger in einer vermeintlich naturgegebenen Schwäche von Frauen liegen als, wie Ilse Lenz (o. J., 41) schreibt, „Resultat der Tatsache sein, daß Frauen zentrale ökonomische Leistungen erbringen und deswegen kontrolliert und unterdrückt werden“. Die Vorenthaltung gleicher formaler Bildungschancen ist folglich nur eine unter vielen anderen Formen geschlechtsspezifischer Ungleichbehandlung.

Anmerkungen:

- 1) Die Notwendigkeit der Schule ergibt sich laut Kößler (1979, 18) als „... Folge der Abtrennung der Produktionssphäre von der Reproduktion und der daraus resultierenden Unmöglichkeit, im Haus etwas anderes zu lernen als das, was unter ‚weiblichen Arbeiten‘ gefaßt wurde. Von daher gesehen nicht zu Unrecht hält sich durch das ganze 19. Jahrhundert die Ansicht, daß die Mädchen am besten zu Hause lernen sollten und die schule ihnen nur den Kopf verdrehen würde.“
- 2) Bis ins 18. Jahrhundert herrschte die durch gemeinsames Wohnen und Wirtschaften gekennzeichnete sog. Haushaltsfamilie vor, zu der neben Verwandten aus mehreren Generationen auch das Gesinde, Lehrlinge, Gesellen etc. zählten (siehe hierzu: Weber-Kellermann 1981, 73 ff.).
- 3) Zwar waren Frauen auch in der bäuerlichen, kaufmännischen oder handwerklichen Haushaltsfamilie dem Mann unterstellt, der die Familie vor allem nach außen vertrat. Der große Haushalt wies Ihnen jedoch eine Reihe von eigenständigen Aufgaben zu, die gesellschaftliche Honorierung fanden. „Sie war unmittelbar an der Arbeit des Mannes beteiligt als ‚Verkäuferin fertiger Ware ...‘, als Rechnungsführerin, Kundenvermittlerin, Betreuerin der Lehrlinge usw. — auf dem Lande als bäuerliche Hauswirtin mit allen ihren Arbeits- und Wirtschaftsfunktionen“. Daneben oblag ihr die Herstellung sämtlicher Gebrauchsgüter (z. B. Spinnen, Weben, Nähen, Brotbacken, seifen- und Kerzenherstellung) sowie die Funktion des „Aufbewahrens und Sparens“. (Grenz 1981, 13).
- 4) Siehe hierzu Boserup 1981, 48 ff., Donner-Reichle 1977, Nestvogel 1983.
- 5) Inwiefern diese Merkmale auch auf andere Systeme zutreffen, soll hier nicht erörtert werden, da sie für das bestehende Weltsystem von untergeordneter Bedeutung sind.
- 6) Siehe hierzu: ThiIm 1982, Viezzer 1981, 1_5w 1982.
- 7) Die Wahl Deutschlands als Ausgangspunkt für die Darstellung europäischer Länder ergibt sich wiederum aus dem Blickwinkel der Autorin sowie der vermuteten (deutschen) Leserschaft. Die damit verbundenen perspektivischen Verzerrungen sind mir bewußt, erschienen mir jedoch kaum vermeidbar angesichts des begrenzten Umfangs und des Ziels, Zusammenhänge und nicht nur ein Konglomerat von Fakten darzustellen.
- 8) Siehe hierzu Kluve 1979, Schröder (Hg.) 1979, Richter-Dridi 1981, Davis 1982.
- 9) Felons Ausführungen über die Erziehung der Mädchen zu Sittlichkeit und Aufrichtigkeit über eine religiöse Erziehung deuten diese Richtung bereits Ende des 17. Jahrhunderts an (Simmel 1980, 37 ff.).

- 10) Besonders deutlich wird dieser Trend, wenn es sich um Frauen aus den Unterschichten handelt, die nicht wie Mütter, sondern wie Gebärmaschinen behandelt wurden. Zu den schwarzen Frauen in den USA schreibt A. Davis (1982, 11): „Sie waren schlichte Werkzeuge, die das Wachstum der Sklavenarbeiterschaft garantierten. Sie waren ‚Zuchttiere‘, deren Marktwert nach Ihrer Gebärleistung genau kalkulierbar war.“ Die enge Verbindung von Rassismus und Faschismus geht aus dem folgenden Kommentar hervor: „Ein Minimum an Intellekt und ein Höchstmaß an physischer Eignung macht die Frau erst zu dem, was sie werden soll: Fruchtschoß des Dritten Reiches. Sie hat die höhere Mission, die Entlassung zu hemmen. Sie dient Zwecken der Zucht zur ‚Aufordnung der Deutschen‘.“ (Frankfurter Zeitung, zitiert nach Herve-Murray 1970, 20).
- 11) Siehe hierzu Zetkin in Miggemann 1981, 109 ff.; Schenk 1980, 48 f., 136 ff. Neuere historische Forschungsergebnisse gehen davon aus, daß nicht die Entstehung von Privateigentum die Folge der Unterdrückung von Frauen war, sondern Frauen selbst das erste Privateigentum waren (Meillassoux 1976, Mies 1980).
- 12) Siehe hierzu u. a. Beauvoir 1965, 94 ff.; Belotti 1975.
- 13) S. hierzu u. a. Jacobs, Eaton 1974, Pietrofesa, Schlossberg 1974, v. Borries 1975, 1979, 1982, Brehm 1982.
- 14) v. Soden 1979, 10 ff.: Baden war das erste und Preußen das letzte Land (1908), das Frauen die Zulassung zum Hochschulstudium gewährte. S. auch Schenk 1980, 29 f.
- 15) Für die DDR siehe hierzu Schmid-Jörg e. a. 1981, 69 ff., für Jugoslawien Mitrovitch, Tomsitch 1953, 187 ff.
- 16) Der Klassencharakter dieser Bildung wird deutlich in der Definition eines Schulinspektors aus dem Jahre 1825: „... Das unschuldige Wörtchen ‚höhere‘ in der Benennung dieser Schule ... soll ... aber keineswegs eine Hochschule oder Universität für Mädchen bezeichnen, sondern nur andeuten, daß in dieser Schule eine Bildung gegeben wird, wie sie nur die höheren Stände gebrauchen“ (Zitiert nach Simmel, 1980, 100).
- 17) Auch in den Jahrhunderten davor wurden Mädchen im Kloster erzogen „zur Schamhaftigkeit, Furcht Gottes und zum heiligen Gehorsam gegen Ihre künftigen Ehegatten (12. Jh., aus: Thamm 1903, 682).
- 18) Dies kommt z. B. in einer Denkschrift des Berliner Vereins für Höhere Töchter-Schulen zum Ausdruck: „Es gilt, dem Weibe eine der Geistesbildung des Mannes in der Allgemeinheit der Art und Interessen ebenbürtige Bildung zu ermöglichen, damit der deutsche Mann nicht durch die Kurzsichtigkeit und Engherzigkeit seiner Frau an dem
N
100 f.).“
- 19) Siehe hierzu Schenk 1980, Kluge 1979, Schröder 1979.
- 20) Für genauere Angaben zu dieser Entwicklung siehe Simmel 1980, 129 ff.
- 21) Für Jungen war das Abitur als Voraussetzung für das Studium bereits 1834 in allen deutschen Ländern eingeführt worden.
- 22) In Indien, wo Frauen das Haushaltsbudget verwalteten, war Rechnen hingegen ein wichtiges weibliches Lehrfach in der Schule (Mandre 1936).
- 23) Siehe hierzu Kuczynski 1968, 15 (Anm.); zu England: Lawson, Silver 1976, 177 ff.
- 24) In Preußen wurde die Schulpflicht bereits 1717 eingeführt (Köbler 1979, 72), in England 1880 (Lawson, Silver 1976, 321).
- 25) Konzepte für die Industrieschulen wurden bereits Ende des 18. Jh. entwickelt (Kuczynski 1968, 17) und erreichten im 19. Jh. ihren Höhepunkt. Industrie war gleichbedeutend mit 1. Fleiß, 2. beruflicher Tätigkeit und 3. auch mit nicht-landwirtschaftlicher Aktivität. Die Industrieschulen unterscheiden sich von den davor üblichen Spinnschulen theoretisch durch „eine Rücksichtnahme auf die noch in der Entwicklung begriffenen kindlichen Kräfte, dann vor allem die Mannigfaltigkeit der Arbeitsgegenstände gegenüber dem öden Einerlei des Spinnens und zuletzt die Unterstellung des ganzen unter einen Pädagogen und nicht zuletzt unter einen Fabrikanten oder Verwaltungsmann“ (zitiert nach Kuczynski 1968, 18). In der Praxis waren sie jedoch oft billige Kinderarbeit ausbeutende lukrative Betriebe.
- 26) Zitate von Frauen wie Henriette Breymann oder Berta von Marenholtz-Bülow, die um eine Volkserziehung bemüht waren, drücken eine deutliche Klassendistanz zu den Frauen aus dem Volk und das Bemühen um den Erhalt bürgerlicher Ordnung aus (Simmel 1980, 122 ff.). Eine ähnliche überhebliche Distanz kennzeichnet(e) im übrigen die Haltung weißer gegenüber schwarzen Frauen in den Kolonien (siehe hierzu Mamozai 1982).
- 27) Diese Frauen, die häufig aus Bauern- und später auch aus Handwerker- und Arbeiterfamilien kamen, trugen in besonderem Maße zur Verbreitung bürgerlicher Normen und Lebensformen bei (Schenk 1980, 15). Manchmal wurde Hauswirtschaft auch an Stelle von sog. intellektuellen Fächern unterrichtet.
- 28) Eine in den Sklavengesetzen verankerte Begründung hierzu lautete: „... die Sklaven das Lesen und Schreiben lehren führt zu Unzufriedenheit in Ihren Gemütern und erzeugt Aufstand und Rebellion“ (zitiert nach Davis 1982, 102). Zu einer heutigen Bildungspolitik nach dem Motto „Wissen ist Macht“ siehe Große-Oetringhaus 1978 zu Südafrika und Melber 1979 zu Namibia.
- 29) Siehe hierzu Nestvogel 1978. Adick 1981, Adick e. al. 1982, Bude 1982.

Literatur:

- Adick, C.: Bildung und Kolonialismus in Togo. Weinheim 1981.
- Adick, C., Große-Oetringhaus, H.-M., Nestvogel, R.: Bildungsprobleme Afrikas zwischen Kolonialismus und Emanzipation. Hamburg 1982.
- Anuradha und Muni, S. D.: Tradition vs. Modernity - Women In Nepal and Sri Lanka. Aus: Phadnis, Malani (Hg.), S. 30-54.
- Aroca, D.: Bildung in der Abhängigkeit. Das Beispiel Indien. Bensheim 1981.
- Bade, K. J. (Hg.): Imperialismus und Kolonialmission.: Kaiserliches Deutschland und koloniales Imperium. Wiesbaden 1982.
- Bake, R. e. a.: Vom Mythos der Frauenarbeit im Mittelalter, in: Hamburger Frauenzeitung, Nr. 5, Herbst 1983, S. 9 ff.
- Beauvoir, S. de.: Das andere Geschlecht. Reinbek b. Hamburg 1965.
- Belotti, E.: Was geschieht mit kleinen Mädchen? München 1975.
- Berger, A.: Bildungswesen und Dependenzsituation. München 1977.
- Bhattacharya, F., Kirpalani, M.-C.: The French Women - Aspirations and Achievements. Aus: Phadnis, Malani (Hg.), S. 183-²10.
- Blochmann, E.: Das „Frauenzimmer“ und die „Gelehrsamkeit“. Heidelberg 1966.
- Borries, B. v.: Frauen in Schulgeschichtsbüchern. In: Westermanns Pädagogische Beiträge ²7, 1975, S. 601-618.
- Ders.: Mädchensozialisation und Frauengeschichte. In: Geschichtsdidaktik 1, 1979, S. 15-35.
- Ders.: Weibliche Geschichtslosigkeit : „Angeboren“ oder „erlernt“? In: Brehm, I. (Hg.) 198 ², S. 119 ff., 129 ff.
- Boserup, E.: Die ökonomische Rolle der Frau in Afrika, Asien, Lateinamerika. Stuttgart 1982.
- Boyd, W.; King, E. J.: The History of Western Education. London 1977 (11. Aufl.).
- Brehm, I. (Hg.): sexismus in der Schule. Weinheim 198 ².
- Cave, W. M.; Chesler, M. A. (Hg.): Sociology of Education. New York 1974.
- Conrads, N.: Ritterakademien der frühen Neuzeit. Bildung als Standesprivileg im 16. und 17. Jahrhundert. Göttingen 198².
- Davis, A.: Rassismus und sexismus. Schwarze Frauen und Klassenkampf in den USA. Berlin 1982.
- Donner-Reichle, C.: Frauen In Kenia. Berlin 1977.
- Durnin, R. G.: The Education of Immigrants In the United States. Aus: Cave, Chesler (Hg.) 1974, S. 93-103.
- Education In Revolution, Havana 1975.
- Entwicklungspolitische Korrespondenz: Kinderarbeit. 5, 1982.
- Erlbeck, R.: Frauen in Indien. Münster 1978.
- Gafert, B.: Höhere Bildung als Antiaufklärung. Frankfurt, New York 1979.
- Gerwin, J., Mergner, G., Koetsier, J. (Hg.): Alltäglichkeit und Kolonialisierung. oldenburg 1983.
- Goodman, J. A.: Institutional Racism: The Crucible of Black Identity. Aus: Cave, Chesler (Hg.), S. 103-120.
- Grenz, D.: Mädchenliteratur. Stuttgart 1981.
- Große-Oetringhaus, H.-M.: Bildung zwischen Apartheid und Widerstand. Berlin 1978.
- Gupta, A.: Illusion and Progress - The Women of Kenya. Aus: Phadnis, Malani (Hg.), S. 245-260.
- Hafeez, S.: Metropolitan Women In Pakistan. Karachi 1981.
- Herrlitz, H.-G., Hopf, W., Titze, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Königstein/Ts. 1981.
- Herve-Murray, F.: Die Frauen im deutschen Faschismus. In: Das Argument 5, Nr. 24, 1963, s. 19-22.
- Howard-Merriam, K.: Women, Education, and the Professions in Egypt. In: Comparative Education Review ²3, Kir. 2 1979, S. 256-²70.
- Jacobs, C., Eaton, C.: sexism in the Elementary School. Aus: Cave, Chesler (Hg.), S. 3 ²3-327.
- Jain, R. B.: Women in the United States - The Quest for Equality. Aus: Phadnis, Malani (Hg.), S. 211-244.
- Joshi, K. L.; Shukla, P. D.: La femme et l'education en Inde. Aus: Unesco (Hg.) 1953, S. 85 ff.
- Kaushik, D.: The Soviet Women - The Dilemmas of the Dual Burden. Aus: Phadnis, Malani (Hg.), S. 175-182.
- Kelly, D. H., Kelly G. P.: Education of Women in Developing Countries. Educational documentation and information 56, Nr. ²²2, 198² Unesco, Genf.
- Kluwe, S.: Weibliche Radikalität, Frankfurt/M, New York 1979.
- Knabe, E.: Frauenemanzipation in Afghanistan. Meisenheim/Glan 1977.
- Kößler, G.: Mädchenkindeheiten im 19. Jahrhundert. Gießen 1979.
- Kuczynski, J.: Studien zur Geschichte der Lage des arbeitenden Kindes In Deutschland von 1700 bis zur Gegenwart. Berlin 1968.

- Kumerloeve, A. D.: Bildungs- und Berufsnachfrage in der Dritten Welt. Eine Fallstudie In Thailand aus geschlechtsspezifischer Sicht. Tübingen 1982.
- Labarca, A.: La femme et l'education au Chili. Aus: Unesco (Hg.) 1953, S. 9-84.
- Lawson, J., Silver, H.: A Social History of Education in England. London 1976.
- Lenz, I.: Frauen, Kolonien, Neokolonien. Ein Beitrag zu Theorien über Frauen In der Dritten Welt. In: Thailand Correspondenz, 7/8, o. J., S. 40-58.
- Leßner, D.: Zur sozialen Lage der Frau In Entwicklungsländern. Fallstudie Algerien. München 1978.
- Löfstedt, J.-I.: Chinese Educational Policy. Stockholm-Schweden 1980.
- Löw, A.: Was wird aus uns, wenn keine sich wehrt? Kolumbien: Die alltäglichen Kämpfe der Frauen. Reinbek b. Hamburg 1982.
- Mahajani, U.: Women's Status and Modernization In Southeast Asia - The Philippines Model. Aus: Phadnis, Malani (Hg.), S. 55-86.
- Makhloof, C.: Changing Veils, Women and Modernisation in North Yemen. London 1979.
- Mamozai, M.: Herrenmenschen. Frauen Im deutschen Kolonialismus. Reinbek b. Hamburg 1982.
- Mandre, S. G.: Der Kampf um die weibliche Bildung in Indien seit dem Einfluß Europas (19. und 20. Jahrhundert). Leipzig 1936.
- Mazumdar, V.: Towards Equality? - Status of Women in India. Aus: Phadnis, Malani (Hg.), S. 17-29.
- Meillatou, C.: Die wilden Früchte der Frau. Frankfurt/M. 1976.
- Melber, H.: Schule und Kolonialismus: Das formale Erziehungswesen Namibias. Hamburg 1979.
- Meleis, A. I., El-Sanabary, N., Beeson, D.: Women, Modernization and Education In Kuwait. In: Comparative Education Review 23, Nr. 1 1979, S. 115-124.
- Mies, M.: Gesellschaftliche Ursprünge der geschlechtlichen Arbeitsteilung. In: Beiträge 3 zur feministischen Theorie und Praxis. München 1980, S. 61-78.
- Miggemann, H. (Hg.): Frauenemanzipation und Sozialdemokratie. Frankfurt/M. 1981.
- Ministry of Justice: Family Code. Havana 1975.
- Mitrovitch, M., Tomsitch, V.: La femme et l'education en Yougoslavie. Aus: Unesco (Hg.) 1953, S. 187-278.
- Murthy, P. A. N.: From Hakuiri Musume to a Free Individual - The Changing Position of Women in Japan. Aus: Phadnis, Malani (Hg.), S. 123-149.
- Nestvogel, R.: Verstärkung von Unterentwicklung durch Bildung? Bonn 1978.
- Dies.: Women In Zimbabwe, The Patriarchal System and its Historical Development. Aus: Gerwin, Mergner, Koetsier (Hg.), S. 133-155.
- Dies.: Bildung und Gesellschaft in Algerien. Hamburg 1985.
- Phadnis, U., Malani, I.: Women of the World . Illusion and Reality. New Delhi 1978.
- Pietrofesa, J. J., Schlossberg, N. K.: Counselor Bias and the Female occupational Role . Aus: Cave, Chesler (Hg.), S. 148 f.
- Qayyum, S. A.: Women In the Muslim World - A Case Study of Egypt. Aus: Phadnis, Malani (Hg.), S. 150-174.
- Rauch, G.: Frauenarbeit In den Städten Kolumbiens. Münster 1978.
- Regenhardt-Dein, E.: Bildung für die Dritte Welt: Fluch oder Segen? In: Entwicklung und Zusammenarbeit (E u. Z)1,1984. S. 4 f.
- Richter-Dridi, I.: Frauenbefreiung In einem Islamischen Land - ein Widerspruch? Frankfurt/M. 1981.
- Saffioti, H. I. B.: Women in Class Society. New York, London 1978.
- Schenk, H.: Die feministische Herausforderung. 150 Jahre Frauenbewegung in Deutschland. München 1980.
- Schmid-Jörg, I., Krebsbach-Gnath, C., Hübner, S.: Bildungschancen für Mädchen und Frauen im Internationalen Vergleich. München, Wien 1981.
- Schröder, H.: Die Rechtlosigkeit der Frau im Rechtsstaat. Frankfurt/M., New York 1979.
- Dies. (Hg.): Die Frau ist frei geboren. Texte zur Frauenemanzipation, Band I: 1789-1870, München 1979.
- Simmel, M.: Erziehung zum Weibe. Mädchenbildung im 19. Jahrhundert. Frankfurt/New York 1980.
- Soden, K. v.: Zur Geschichte des Frauenstudiums. Aus: Soden, Zipfel (Hg.), S. 9-42.
- Soden, K. v., Zipfel, G. (Hg.): 70 Jahre Frauenstudium. Frauen in der Wissenschaft. Köln 1979.
- Thamm, M.: Institute für Edelknaben und Edelfräulein, geplant zu Heidelberg 1593. In: Pädagogisches Archiv XIV 1903, Heft 11, S. 673-686.
- Thiam, A.: Die Stimme der schwarzen Frau. Vom Leid der Afrikanerinnen. Reinbek b. Hamburg 1981.
- Unesco (Hg.): Access of Women to Education. Paris 1952.
- Unesco (Hg.): La femme et l'education . Paris 1953.
- Viezzer, M.: „Wenn man mir erlaubt zu sprechen.“ Zeugnis der Domitila, einer Frau aus den Minen Boliviens. Bornheim-Merten 1980.
- Weber-Kellermann, I.: Die deutsche Familie. Frankfurt/M., 1981.
- Weisz, G.: The Emergence of Modern Universities in France, 1863-1914. Princeton University Press 1983.

Weltweite Fremdenfeindlichkeit: Erklärungsansätze und Versuche interkultureller Erziehung

Manfred Bayer

Das ambivalente Bild vom „Fremden“

Die Alltagseinsicht, daß Mitbewohner eines Gemeinwesens — sei es in der Ersten, Zweiten oder Dritten Welt gelegen — jederzeit selbst zu „Fremden“ werden können und jeder Fremde umgekehrt auch zum „Bekanntem“ avancieren kann, läßt zugleich bei näherer Untersuchung des Bildes, das sich die Wohnbevölkerung eines Gemeinwesens von ihren jeweiligen „Fremden“ macht, wertvolle Schlüsse auf dessen politische Verfassung und soziokulturelle Situation zu. Einen nicht nur in dieser Hinsicht sondern auch literarhistorisch interessanten Einstieg in diese Problematik vermittelt folgender Dialogausschnitt über „Die Fremden“, der die Ambivalenz des jeweils fixierten Fremdenbilds karrierend verdeutlicht.

A.: Ja, ein Fremder ist nicht immer ein Fremder.

B.: Wieso?

A.: Fremd ist der Fremde nur in der Fremde.

B.: Das ist nicht unrichtig. — Und warum fühlt sich ein Fremder in der Fremde fremd?

A.: Weil jeder Fremde, der sich fremd fühlt, ein Fremder ist und zwar so lange, bis er sich nicht mehr fremd fühlt, dann ist er kein Fremder mehr.

B.: Sehr richtig ! — Wenn aber ein Fremder schon lange in der Fremde ist, bleibt er dann immer ein Fremder?

A.: Nein. Das ist nur so lange ein Fremder, bis er alles kennt und gesehen hat, denn dann ist ihm nichts mehr fremd.

B.: Es kann aber auch einem Einheimischen etwas fremd sein !

A.: Gewiß, manchem Münchner zum Beispiel ist das Hofbräuhaus nicht fremd, während ihm in der gleichen Stadt das Deutsche Museum, die Glyptothek, die Pinakothek und so weiter fremd sind.

B.: Damit wollen Sie also sagen, daß der Einheimische in mancher Hinsicht in seiner eigenen Vaterstadt zugleich noch ein Fremder sein kann ... — Und was sind Einheimische?

A.: Dem Einheimischen sind eigentlich die fremdesten Fremden nicht fremd. Der Einheimische kennt zwar den Fremden nicht, kennt aber am ersten Blick, daß es sich um einen Fremden handelt.

B.: Das Gegenteil von fremd wäre also — unfremd?

A.: Wenn ein Fremder einen Bekannten hat, so kann ihm dieser Bekannte zuerst fremd gewesen sein, aber durch das gegenseitige Bekanntwerden sind sich die beiden nicht mehr fremd. Wenn aber die zwei zusammen in eine fremde Stadt reisen, so sind die beiden Bekannten jetzt in der fremden Stadt wieder Fremde geworden. Die beiden sind also — das ist zwar paradox — fremde Bekannte zueinander geworden.")

Feindselige Einstellungen der einheimischen Bevölkerung gegenüber anders denkenden und handelnden Menschen, die sich durch fremdartige Verhaltensmerkmale von der gewohnten Norm unterscheiden, hat es in nahezu allen Völkern und besonders zu Zeiten struktureller Krisen gegeben. Insofern entwickelt sich fremdenfeindliches Verhalten im

spezifisch historisch-politischen Kontext einer Gesellschaft. Keinesfalls ist diese Verhaltensweise z. B. nur in der jüngeren deutschen Geschichte anzutreffen, wenn auch in ihr eine ideologische Überhöhung und eine dadurch verursachte extreme Verstärkung im Dritten Reich gegenüber politisch, rassistisch, religiös oder anderweitig diskriminierten Minderheiten stattgefunden hat. Trotz dieser zum „Holocaust“ gesteigerten Massenvernichtung von stigmatisierten Anderen in unserem Land muß Fremdenfeindlichkeit als ein weltweites Phänomen betrachtet werden, das sich gerade im Kontext der internationalen Arbeitsmigration nachweisen läßt:

Nicht nur in hochindustrialisierten Staaten wie Frankreich, wo über 20 Jahre hinweg algerische Arbeiter unter Verfolgungen zu leiden hatten, sondern selbst in Griechenland als einem der wichtigsten Herkunftsländer der in der Bundesrepublik lebenden wird lautstark vor der „Überfremdung“ durch Ströme von Gastarbeitern aus afrikanischen, asiatischen und orientalischen Ländern gewarnt. Von Staatsregierungen ausgehendes militärisches Vorgehen gegen Autonomiebestrebungen von religiösen oder anderen Minderheiten, wie z. B. in Indien, oder rassistische Gewalttaten von fanatisierten Rechtsextremisten sind in allen Teilen der Welt an der Tagesordnung, so daß man von einem weltweit existierenden Syndrom der Fremdenfeindlichkeit sprechen kann.

In materiellen, gegenwärtig infolge der technologisch bedingten Strukturveränderungen verschärften Konfliktsituationen werden die zugleich in jeder Gesellschaft vorhandenen integrativen Kräfte offenbar so weit abgeschwächt, daß — zumeist dem einzelnen unbewußt — aus dem Bild des zunächst wertneutral beurteilten Fremden, des „significant other“, das eines Eindringlings, eines Konkurrenten bei der Verteilung materieller Güter im eigenen Gemeinwesen wird. Dabei findet ein demonstrativer Rückzug statt auf den vermeintlich nur selbst erworbenen Besitzstand, die ebenso erworbenen Ansprüche der „Wanderarbeitnehmer“ erscheinen überhöht oder nicht gerechtfertigt. Schließlich werden ursprünglich einmal zur Überwindung des Arbeitskräftemangels in Phasen der Hochkonjunktur angeworbene Gastarbeiter später bedenkenlos zum Objekt moralischer, politischer oder sozialer Proteste der einheimischen Bevölkerung, ja aufgrund ihres Andersseins zusehends zu ‚verfolgten Verfolgern‘ der Mehrheit in ihrem Gastland umgedeutet.

Diese alltagstheoretischen Erklärungsansätze mögen als Einstieg in das komplexe Gebiet von Einstellungen gegenüber der ausländischen Wohnbevölkerung, insbesondere bei deutschen Kindern und Jugendlichen, dienen; deren Fremdenbild wende ich mich nun anhand von spezifischen Felduntersuchungen zu.

Einstellungen — Insbesondere bei jungen Deutschen — gegenüber der ausländischen Wohnbevölkerung

Eine ursachenbezogene Problemdefinition zu finden, die für die Entwicklung von Strategien zur Überwindung von Fremdenfeindlichkeit und ihrer Stigmatisierungseffekte tragfähig genug ist, erscheint unter diesen Voraussetzungen als höchst dringliche Aufgabe der Gegenwart. Sie ist m. E. nur zu bewältigen, wenn sich hierfür eine möglichst große Anzahl kritisch und human engagierter Menschen aus möglichst verschiedenen Bereichen der öffentlichen Meinungsbildung wie der Politik, der Wirtschaft, der Wissenschaft und nicht zuletzt der Massenmedien zusammenfindet, um über einen längeren Zeitraum hinweg intensiv zu kooperieren.

Ich möchte betonen: dieses vielschichtige Phänomen der Fremdenfeindlichkeit erscheint mir nicht lösbar aus der Perspektive einer Wissenschaftsdisziplin oder mithilfe einer bestimmten administrativen Maßnahme allein — und schon gar nicht nur im Bildungssektor. Darüber dürfte angesichts der besorgniserregenden Ergebnisse von empirischen Untersuchungen der letzten Zeit kein Zweifel bestehen.

Schon in einer Presseanalyse der Jahrgänge 1966-1969 (M. Delgado 1972) wurde meine Eingangsthese bestätigt, daß materielle Entwicklungen wie ökonomische Rezession, Arbeitslosigkeit, etc. zu einer ablehnenden bis feindseligen Einstellung gegenüber Fremdgruppen führen können; unter den damals negativ eingeschätzten Nationalitätengruppen waren zwar auch Gastarbeiter aus den südeuropäischen Ländern vertreten, doch nahmen Türken den obersten Rangplatz in der auch später relativ unverändert bleibenden Einstellungsskala ein.

In der ersten Repräsentativerhebung des Instituts für Demoskopie Allensbach (1972) waren 4 von 6 für Gastarbeiter als typisch deklarierte Eigenschaften eindeutig diskriminierend besetzt: laut, nicht sehr sauber, eher schlampig; hinter den Mädchen her; jähzornig, oft gewalttätig. Lediglich zwei als typisch zugeordnete Eigenschaften zeugen von einer Respektierung der Gastarbeiter unter dem Aspekt ökonomischer Effizienz und Nützlichkeit: sparsam; fleißig.

Die auch in den folgenden Allensbacher Untersuchungen (1981; 1982; etc.) zum Ausdruck kommende Fremdenfeindlichkeit zeigt nach Interpretation dieser Meinungsforscher „treffend die ambivalente Haltung des Durchschnittsmenschen gegenüber jenen ausländischen Arbeitnehmern, die zwar als Gäste bezeichnet, nicht immer aber als solche behandelt werden. Man braucht sie im Arbeitsprozeß, und insofern ist man auch bereit, ihre Leistungen anzuerkennen. Gleichzeitig empfindet man sie jedoch als eine gewisse Last, von der man lieber heute als morgen befreit würde“. (Allensbacher Berichte Nr. 1/1972, 4 f.)

Zusammenfassend läßt sich aus den Umfrageergebnissen des Allensbacher sowie des Emnid-Instituts (Bielefeld 1982) ein „Stimmungswandel“ in den Einstellungen zur ausländischen Wohnbevölkerung feststellen, der sich parallel zur Neueinschätzung der allgemeinen Wirtschaftslage entwickelte: „1978 beurteilten noch 68 % die ökonomische Situation in der Bundesrepublik als gut bis sehr gut; 1982 waren es nur noch 21 %“ (D. HANSEN, 1983, 6). Als besonders aussagekräftig erscheinen mir die darin zum Ausdruck kommenden negativen Meinungen vieler Bundesbürger, die nicht von einer unmittelbaren, persönlichen Erfahrung oder Urteilsbildung bestimmt werden. In ihr manifestieren sich ethnische Vorurteile im Sinne von ALLPORT als eine dauerhafte, auf bestimmte Ethnien gerichtete „Antipathie, die sich auf eine fehlerhafte und starke Verallgemeinerung gründet. Sie kann ausgedrückt oder aber nur gefühlt werden.“ (G. W. ALLPORT 1971, 23.)

Aufgrund der nach dem Anwerbepotential im Wege der Familienzusammenführung während der 70er Jahre eingetretenen Verschärfung der ausländerpolitischen Steuerungsmaßnahmen gegenüber der ersten Migrantengeneration verlagern sich diese Konflikte zunehmend auf schulische, berufliche und gesellschaftliche Eingliederungsprobleme der zweiten und dritten Ausländergeneration, in denen insbesondere der Anteil türkischer Kinder und Jugendlicher weitaus höher liegt.

Die wissenschaftliche Fachliteratur weist dieses Problemfeld dementsprechend seit Ende der 70er Jahre mit einer deutlich ansteigenden Zahl von Veröffentlichungen aus, die vorwiegend der Gefahr der „Überfremdung“ deutscher Schulen, insbesondere der Regelklassen aus Grund- und Hauptschulen, der sozialen Benachteiligung und der Stigmatisierung ausländischer Schüler gewidmet sind; die Problematik bi- bzw. multikultureller Lernprozesse nimmt dabei ebenfalls einen breiten Raum ein.

So stellt RENNERT bereits 1975 anhand von soziometrischen Tests und in Fragebogenerhebungen in 38 Regelschulklassen fest, in denen die wechselseitigen Beziehungen zwischen deutschen und türkischen Schülern untersucht werden:

80 % der türkischen Grund- und Hauptschüler (aus einer Grundgesamtheit von mehr als 1.100 befragten Schülern) seien als „Außenseiter in mehr oder minder starker Ausprägung zu bezeichnen. Sie sind entweder völlig isoliert, werden nicht akzeptiert oder wahrgenommen oder befinden sich in den Randzonen der sozialen Beziehungen ihrer Klassengruppe.“ Während wiederum Schülern anderer Nationalitäten erheblich weniger negative Eigenschaften zugewiesen werden, erhalten türkische Schüler am häufigsten Nennungen wie: sie sind laut, frech, streitsüchtig, faul ... und ohne Ausnahme zu den Außenseitern in ihren Gruppen zu rechnen (E. RENNERT 1975).

Sehr viel aufwendiger untersuchte F. HOLFORT 1979 soziale Einstellungen von 8-9jährigen Grundschulern gegenüber Deutschen und Türken. Ihm gelang anhand von vier angemessen operationalisierten Verfahren eine empirische Prüfung von Vorurteilspotentialen, die sich aufgrund der Simulation von Ernstsituationen so nah wie möglich an der Alltagsrealität orientierten. (Aufnahme neuer Schüler in die Klassengemeinschaft; Wohnungsvermittlung für deutsche und ausländische Familien als konkrete Erfahrungsmöglichkeiten in ihrer Lebenswelt.)

Auch in dieser Feldstudie fällt ein großes Mißverhältnis zwischen den meist positiv bezetzten Sozialbeziehungen der ausländischen Schüler gegenüber den deutschen und den weitgehend negativ bzw. benachteiligend ausfallenden Nennungen der deutschen gegenüber türkischen Schülern auf. Analog zu diesen gestörten Sozialbeziehungen weist HOLFORT auf die von Fachärzten konstatierte „starke Gefährdung der physischen und psychischen Gesundheit türkischer Kinder hin.“ Seine Schlußfolgerung: „Ausländische Arbeitnehmer und ihre Angehörigen (besonders die Mitglieder der türkischen Volksgruppe) gehören oft zur Gruppe der ‚Zu-kurz-Gekommenen‘, d. h. sie sind ‚nach den Kriterien der sozialwissenschaftlichen Forschung in der gesellschaftlichen Realität als ‚Benachteiligte, Randgruppenangehörige, Außenseiter‘ stigmatisiert.“ (F. HOLFORT 1981, 127.)

Daraus resultieren vielfältige Stigmatisierungseffekte wie z. B.:

- eine zumeist notdürftige Wohnsituation, die in industriellen Ballungsgebieten oft Ghettocharakter mit dem Selbstschutzeffekt ethnischer Binnenintegration annimmt;
- strukturelle Benachteiligung im Bildungs- und Beschäftigungssystem, insbesondere für die zweite Migrantengeneration, die inzwischen auch hinsichtlich der „Marginalisierungseffekte“ und der „Segregationstendenzen“ im deutschen Schulsystem durch eine detaillierte Analyse von W. NIEKE u. a. bestätigt wurde (W, NIEKE u. a. 1983);
- weitgehende Ausgeschlossenheit von wirksamer politischer Partizipation, wobei bisher nur ansatzweise die unterste Stufe politischer Mitbestimmung in Ausländerbeiräten, nicht aber die Beteiligung am Kommunalen Wahlrecht realisiert werden konnte.

Diese Bündelung von Stigmata mag als hinreichend angesehen werden, um ebenfalls als Indikator für bestehende Fremdenfeindlichkeit in unserer wie auch in anderen hochindustrialisierten Nationen gelten zu können. Die bisher referierten empirischen Forschungsergebnisse weisen alle in die gleiche Richtung; die Beschwörung mit der alltagspolitischen Zauberformel der „sozialen Integration“ vermochte bisher nicht den Bann zu brechen, der die Trennung in Nationalitätengruppen selbst nach mehr als 10jährigem Zusammenleben und -arbeiten in unserem Land aufrecht erhält.

Mit den Möglichkeiten zur Überwindung dieser Barrieren, die im Bewußtsein der ausländischen wie der deutschen Wohnbevölkerung einer zumindest schrittweisen sozialen Integration mit den ethnischen Minderheiten den Weg versperren, haben sich in jüngster Zeit auch Feldstudien zur Einstellungsforschung bei der jungen Generation der bundesdeutschen Bevölkerung befaßt; ich beziehe mich hier auf die vorläufigen Analyseergebnisse der ersten systematischen „Exploration der Einstellungen einer repräsentativen Gruppe

von Jugendlichen zu Gastarbeitern", die von einer Frankfurter Forschungsgruppe in Zusammenarbeit mit der Interviewerorganisation von Infratest in der ersten Jahreshälfte 1983 durchgeführt wurde (W. K. HOAG 1983, 3). Diese Datenerhebungen fanden zunächst als Pilotstudie im Rahmen einer von der Stiftung Volkswagenwerk seit 1981 geförderten bundesweiten Untersuchung über „Integrationsbereitschaft der Jugend im Sozialen Wandel" statt, an die sich eine repräsentative Hauptstudie mithilfe von Fragebogenerhebungen über „eine Vielzahl von Themen" anschloß, wie z. B. über: Freizeitverhalten, Zugehörigkeit zu informellen Gruppen, Nutzung von Jugendzentren, Einstellungen zu Ausländern und zur Gleichberechtigung der Frau, Beziehungen zu Eltern, Wohnverhältnisse, Erziehungsstile, angestrebter Beruf und Begründung der Berufswahl, Schichtzugehörigkeit, etc.

Diese Untersuchung zeichnet sich nicht nur durch ihre Repräsentativität aus, die aufgrund einer Random-Stichprobe aus Einwohnermelderegistern unter den Angehörigen der Geburtsjahrgänge 1964 bis 1967 die Befragten vorher bestimmte. Dieses Vorgehen stellt somit „einen radikalen Gegensatz zu dem in der Jugendforschung meist üblichen Verfahren der Quotenauswahlen dar, bei denen es ins Belieben der Interviewer gestellt wird, Personen zu finden, welche die vorgegebenen Quoten erfüllen" (K. ALLERBECK/W. J. HOAG 1983, 3). Diese durch Random-Auswahl aus Melderegistern und aus ebenso ausgewählten 199 Städten und Gemeinden der Bundesrepublik erreichte Voraussetzung der Untersuchung dient außerdem dem „Ziel, die empirisch gesicherte Möglichkeit des Vergleichs verschiedener Jugendgenerationen mit den Mitteln der entwickelten Umfrageforschung zu schaffen und zu fördern. Sie schließt an eine 1962 durchgeführte groß angelegte Jugenduntersuchung des DIVO-Instituts im Bundesgebiet an, die von Ludwig von Friedberg und Egon Becker geleitet wurde. Zugleich will die Untersuchung die Grundlage für künftige Vergleiche sein können; sie ... sucht im Rahmen des Möglichen künftige Veränderungen zu antizipieren" (Ebd., 1).

Die Aussagen der befragten Jugendlichen im allgemeinen zu Gastarbeitern ließen bei nahezu zwei Dritteln (65 %) eine eher positive und bei einem Drittel (35 %) eine eher negative Einstellung erkennen. Differenziert nach Nationalitäten ergab sich zwar eine dreistufige Zuordnung aufgrund einer „Thermometerfrage" in bezug auf eine generelle „Fremdenfreundschaft" oder „Fremdenfeindlichkeit", die jedoch noch keine eindeutige Interpretation zuläßt (da z. B. ein unterschiedliches subjektives Verständnis bei den Befragten hinsichtlich ihrer hohen oder niedrigen Bewertung auf dem Thermometer vorliegen könnte): die höchste Einstufung erzielten hierbei Franzosen, Amerikaner und Briten (mit jeweils über 69,0 %); zur mittleren Einstufungsgruppe gehören die Gastarbeiter aus Spanien (61,5 %), Griechenland (61,0 %), Italien (60,8 %) und Jugoslawien (59,8 %); die geringste Einstufung erhielten türkische Gastarbeiter (mit einem Mittelwert von 51,6 %).

Die m. E. wichtigste Aussage dieser Meinungsumfrage unter Jugendlichen besteht darin, daß die Ergebnisse „eine auffallende und durchgängige Beziehung ... zu sozialer Schicht" herstellen: „Je höher die Position im sozialen Gefüge, desto positiver ist die Meinung eines Jugendlichen über Gastarbeiter im allgemeinen und Türken im besonderen". Da nach Auffassung der Forschergruppe anstelle von sozialer Schicht auch „Schulabschluß bzw. beabsichtigter Schulabschluß gesetzt werden" kann, gilt auch die Beziehung: „Je höher der angestrebte oder erfolgte Schulabschluß ist, desto positiver die Meinung zu Gastarbeitern. 82 % der Befragten mit hoher Schulbildung sind gegenüber Gastarbeitern sehr oder etwas positiv eingestellt: dagegen sind bei den Befragten mit niedriger Schulbildung positive und negative Meinungen in etwa gleich zahlreich" (HOAG 1983, 8 f.).

Diese eindeutig nachgewiesene Beziehung zwischen sozialer Schichtzugehörigkeit bzw. Schulbildung und Einstellung zu Gastarbeitern bei den befragten Jugendlichen wird auf-

grund der gleichen Untersuchung noch ergänzt durch die Annahme einer ebenfalls schicht- und schulbildungsabhängigen Häufigkeit von persönlichen „Kontakten zu Ausländern“. Der hierfür gefundene positive Zusammenhang zwischen der Anzahl von Ausländerkontakten und der Einstellung zu Gastarbeitern führt die Forschergruppe zunächst zu dem naheliegenden Schluß:

„Je mehr Kontakte zu Ausländern jemand hat, desto positiver auch seine Einstufung ausländischer Gruppen“ (ebd., 11). Diese Annahme läßt jedoch zwei gegensätzliche Deutungsmöglichkeiten zu, die ohne einen zusätzlichen theoretischen Erklärungsrahmen nicht näher überprüft werden können: Entweder ist die Deutung zutreffend, „daß es sich um Vorurteile handelt, welche bildungsabhängig sind: je höher der Bildungsgrad eines Befragten, um so niedriger die Ausprägung seiner Vorurteile“ (ebd.). Dieser psychodynamischen Erklärung steht die Erklärung eines „realen Gruppenkonflikts“ aufgrund veränderter politisch- und sozio-ökonomischer Verhältnisse gegenüber: deutsche Arbeiter und Jugendliche der Unterschicht konkurrieren bei einem gnadenlosen Verdrängungswettbewerb von oben nach unten, wenn eine Phase struktureller Verknappung von Arbeits- und Ausbildungsplätzen die vorangegangene Phase wirtschaftlichen Wachstums ablöst, mit den ausländischen Wanderarbeitskräften um jede Stelle. Daraus ergibt sich — gerade wegen des ständigen Kontakts mit der ausländischen Wohnbevölkerung — eine reale Konfliktsituation, die verstärkt zu vorurteilsvollen Einstellungen führen kann. HOAG weist „mit Nachdruck auf ... die Möglichkeit unterschiedlicher Deutung“ hin (ebd.) und befindet sich in einer ähnlich schwierigen Erklärungssituation wie U. WAGNER bei der Interpretation seiner Ergebnisse, den er im Rahmen einer empirischen Untersuchung über die Bedeutung der sozialen Schichtzugehörigkeit und der formalen Bildung für die Ausprägung ethnischer Vorurteile generiert hat:

„Bildungstypische Ausprägungen von ethnischen Vorurteilen sind bereits allein durch die Vermittlung unterschiedlich ausgebildeter kognitiver Fähigkeiten weitgehend zu verstehen. Gymnasiasten verfügen im Vergleich zu Hauptschülern über eine höhere verbale und über eine höhere sprachfreie Intelligenz. Kognitive Strukturierungsfähigkeit und verbale Intelligenz hängen ihrerseits mit der Stärke ethnischer Vorurteile zusammen.

Die subjektive Bedeutung, die der Zugehörigkeit zur eigenen nationalen Gruppe zugeschrieben wird, kann unterschiedliche Ausprägungen von Vorurteilen in der Unter- und Mittelschicht oder auf verschiedenen Stufen formaler Bildung nur teilweise verständlich machen.

Mit dem Selbstwertgefühl, so wie es im empirischen Teil der Studie gemessen wird, sind Schicht- und Bildungsunterschiede in der Ausprägung ethnischer Vorurteile kaum zu erklären. ... Im übrigen scheinen die Angaben der Befragten zur Selbsteinschätzung anhand des verfügbaren Datensatzes nicht endgültig interpretierbar zu sein“ (WAGNER 1983, 164).

Hinzu kommt noch die — als durchaus plausibel eingeschätzte — Annahme, „daß Befragte aus der Mittelschicht, Gymnasiasten und intelligentere Schüler, eher sozial erwünschte Antworten geben als die übrigen Befragten“ (ebd., 170).

Wenn die von mehreren Untersuchungen in gleichem Maße festgestellte Ambivalenz ihres Erklärungsrahmens mithilfe empirischer Methoden „bisher nicht aufgelöst werden konnte“, da „das Instrument Umfrage gerade in dieser Hinsicht einen Mangel aufweist: Umfrageergebnisse sind durchaus Schichtgebunden“ (HOAG, 11 f.), so sind alternative Erklärungsansätze notwendigerweise heranzuziehen. Zu dieser Ansicht gelangt auch HOAG selbst, wenn er die „reale Konflikterklärung“ aufgrund des sozio-ökonomisch bedingten Konkurrenzverhaltens nachdrücklich in sein Deutungsrepertoire einbezieht; denn

wenn diese Erklärung zutreffen sollte, „würde dies bedeuten, daß jedwede Aufklärungs- und Überzeugungsprogramme, die die Einstellung Jugendlicher zu Gastarbeitern verändern sollen, zum Scheitern verurteilt sind, weil sie nicht an die wirklichen Wurzeln der Einstellung herankommen, sondern sich auf Überlagerungen dieser Wurzeln konzentrieren" (Ebd.).

Ich teile diese Auffassung; zugleich möchte ich im folgenden Abschnitt den von den zitierten empirischen Untersuchungen vorgegebenen Erklärungsrahmen so erweitern, daß mögliche Ursachen und Bedingungen für die Entstehung bzw. Verstärkung von wertenden Urteilen über Fremdgruppen in der eigenen Gesellschaft auch erkennbar und damit leichter interpretierbar werden. Nach den bisher vorliegenden Ergebnissen empirischer Untersuchungen über Zusammenhänge zwischen ethnischen Vorurteilen, sozialer Schichtzugehörigkeit und kognitiven Fähigkeiten (zumeist erschlossen aus dem jeweils angestrebten bzw. erreichten formalen Bildungsabschluß) sehe ich den Zusammenhang zwischen der Ausprägung von Fremdenfeindlichkeit und formaler Bildung als empirisch erwiesen an. Wenn in der Deutung der jeweils erhobenen Daten die Entstehungsbedingungen für die nachgewiesenen bildungsabhängigen Unterschiede hierbei nicht eindeutig erklärt werden konnten (vgl. u. a. WAGNER 1982; ALLERBECK et al 1983; HOAG 1983), so mag dies weniger an den unterschiedlichen individuellen „Kontakterfahrungen" der Befragten mit Gastarbeitern, insbesondere mit jugendlichen Türken, als an den hoch wirksamen schulischen und außerschulischen Sozialisationsprozessen liegen, die bisher nur ansatzweise untersucht wurden: Einen nicht unerheblichen Einfluß auf das Fremdbild von Jugendlichen haben z. B. auch stereotype Darstellungen in den Massenmedien, wie u. a. DELGADO (1972) in seinen Analysen von ca. 3 000 Meldungen und Kommentaren in Nordrhein-Westfälischen Zeitungen aus den Jahren 1966 bis 1969 über Gastarbeiter nachgewiesen hat. Während DELGADO nur 11 % positive Darstellungen identifizieren konnte, „die Verständnis für die Ausländer und ihre besondere Situation in der Bundesrepublik zu wecken versuchen" (DELGADO 1972, 20), waren in 31 % „die ausführlichen Schilderungen eines konkreten Verbrechens oder Vergehens als auch allgemeine Betrachtungen ... offizieller und offiziöser Stellen zum Thema Kriminalität" (ebd.) zu finden. Derartige Darstellungen, die in ähnlicher Häufigkeit auch im Fernsehen nachgewiesen und in ihrem Einfluß auf die Ausprägung ethnischer Vorurteile bei Schülergruppen hin überprüft wurden (u. a. durch MALHOTRA 1978; ZUCKERMANN et al 1980), begünstigten stereotype Einstellungen und stigmatisieren die ausländische Wohnbevölkerung, zumal „im Untersuchungszeitraum die Gesamtkriminalität der Deutschen höher lag als die der ausländischen Bürger" (WAGNER 1983, 23).

Abschließend erlaube ich mir einige kritische, ergänzende Bemerkungen zu den in vieler Hinsicht verdienstvollen Untersuchungsergebnissen: In der vorwiegend unter erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Erkenntnisinteressen geführten Auseinandersetzung über die besorgniserregende Zunahme ethnozentristischer Einstellungen bei Jugendlichen in der Bundesrepublik ist m. E. die noch immer stark ausgeprägte Ungleichheit der formalen Bildungschancen im herkömmlichen Schulsystem zu wenig beachtet worden. Wie die Auswertung von amtlichen Daten des Mikrozensus von 1980 im Vergleich zu denen von 1972 belegt, hat sich zwar die Tendenz zum Besuch der sogenannten weiterführenden Schulen — vor allem von Realschule und Gymnasium — fortgesetzt und der Hauptschulbesuch bei allen sozialen Schichten verringert. Doch bei eingehender Analyse ausgewählter Daten ...) ergibt sich ein für unseren Erkenntniszusammenhang höchst aufschlußreiches Bild:

„In den Jahren seit 1972 hat sich der Anteil der Kinder aus Arbeiterfamilien, der zum Gymnasium wechselt, lediglich um 3,5 Prozentpunkte von 6,3 % auf 9,8 % erhöht. Die sozial-

schichtenbezogene Chance von Angestelltenkindern hat sich *um 2,6* Prozentpunkte und die von Beamtenkindern im 5,0 Prozentpunkte vergrößert — allerdings auf viel höherem Niveau: bei den Angestellten von 36,1 % auf 38,7 % und bei den Beamten von 45,7 % auf 50,7 %. Immer noch gilt, daß nur jedes zehnte Arbeiterkind, aber jedes zweite Beamten- und jedes dritte Angestelltenkind ein Gymnasium besucht: Das ist die Struktur der Ungleichheit gymnasialer Schulbesuchschancen . .

Insgesamt belegt diese Analyse der Mikrozensus-Ergebnisse, die Anfang 1982 auch vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft in der Studie „Arbeiterkinder im Bildungssystem“ bestätigt wurde, die Aussage, daß es nach wie vor eine gravierende Ungleichheit im Bildungssystem der Bundesrepublik gibt. Diese Ungleichheit hat sich in den vergangenen Jahren noch insofern ausdifferenziert, als in Gestalt der wachsenden Gruppe ausländischer Schüler eine ethnisch bestimmte Gruppe entstanden ist, die in ihren Bildungschancen noch hinter den deutschen Arbeiterkindern „herhinkt“. Am Beispiel der quantitativ herausragenden türkischen Gruppe läßt sich die Dimension, um die es hier geht, verdeutlichen: Lediglich 8,1 % der 12- bis 15jährigen Türken besuchen eine Realschule *oder ein* Gymnasium. Die Chance *türkischer Kinder*, *eine* dieser beiden Schularten zu besuchen, liegt damit fast genau bei einem Viertel der eines deutschen Arbeiterkindes, bei dem die statistische Wahrscheinlichkeit, eine dieser beiden Schularten zu besuchen, 32,1 % beträgt“. (BAYER et al 1983, 19 f.)

Unter dieser Prämisse ist auch zu berücksichtigen, daß von der gleichen Altersgruppe der deutschen Wohnbevölkerung 1980 noch insgesamt 43,1 % die Hauptschule besuchten. Differenziert nach der sozialen Schichtzugehörigkeit des „Familienstandes“ sind weiterhin Hauptschüler aus Arbeiterfamilien:

Arbeiterfamilien:	58,9 %/0
Angestelltenfamilien:	24,9 %/0
selbständigen Familien	
— ohne Beschäftigte:	51,0 %/0
— mit Beschäftigten:	29,9 %/0

(Alle Prozentangaben ohne Einbeziehung der Ausländer)

Nach der Definition des Statistischen Bundesamtes kommen (1980) 46 % aller Schüler dieser Altersgruppe aus Arbeiterfamilien. Dieser immer noch relativ hohe Anteil sowie die zitierten Daten für den Hauptschulbesuch aus den verschiedenen Sozialschichten mögen zu einer zusätzlichen Klärung der empirischen Evidenz beitragen: die signifikant stärker ausgeprägte fremdenfeindliche Einstellung unter Jugendlichen der Unterschicht ist m. E. nicht nur „durch Unterschiede in kognitiven Fähigkeiten und unterschiedlich starke Bedürfnisse zur Anhebung der sozialen Identität erklärbar“, wie WAGNER annimmt (WAGNER 1983, 203). Auch die schulformspezifische Sozialisation bewirkt in der Regel einen negativen Effekt hinsichtlich der Attributierung von bestimmten Eigenschaften und Bewertungen ethnischer Minderheiten und wirkt somit verstärkend auf elterliche und altersgruppenspezifische Einstellungen. Über die positive Korrelation zwischen den Vorurteilen zur ausländischen Wohnbevölkerung seitens der Eltern und ihrer Kinder als auch der Lehrer und ihrer Schüler in der materiell und personell am stärksten benachteiligten Hauptschule — der sog. „Restschule“ liegen Untersuchungsergebnisse vor (vgl. UNSÖLD 1978, 237 ff.).

Wenn es aber zutrifft, daß bei Sekundarschülern „trotz der Polarisierung von negativen ethnischen Einstellungen auch die Einstellungen der ethnischen Toleranz gut entwickelt“ sind (EHRlich 1979, 158), könnte im Rahmen einer interkulturellen Lernortgestaltung eine Verbesserung kognitiver Strukturierungsfähigkeiten in Verbindung mit gemeinwesenorientierter Projektarbeit, mit Entscheidungs-, Planspiel- und anderen Simulationsübungen bis hin zu kulturphilosophischen Problemlösungsaufgaben erreicht werden; eine be-

gleitende Förderung' der inner- und außerschulischen Sozialisationsprozesse würde einen verstärkenden Effekt sowohl für den Abbau von ethnischen Vorurteilsneigungen haben als auch zur Aneignung von komplexer Urteilsfähigkeit motivieren können. Versuche interkultureller Schulsozialarbeit, Stadtteil- und Gemeinwesenarbeit stellen vielversprechende Zukunftsperspektiven auf (vgl. neuere Projekterfahrungen aus der Ruhrregion).

Alternative Erklärungsansätze für latente und manifeste Fremdenfeindlichkeit

Ich möchte nunmehr vier theoretische Erklärungsansätze für die Ursachen und Wirkungsweisen der Fremdenfeindlichkeit — in der gebotenen Kürze — darstellen. Erst auf der Basis solch paradigmatischer Vorgehensweise dürfte es vielleicht gelingen, Handlungsstrategien für die Überwindung von Fremdheit zwischen einheimischen und Migrantenfamilien zu entwickeln, als notwendige Voraussetzung für den gemeinsamen Aufbau von humanen Bildungs-, Arbeits- und Lebensperspektiven in einer demokratischen Gesellschaft — um aber auch mögliche Alternativen bei notwendig erscheinender Remigration oder auch zur Verstärkung antirassistischer Tendenzen in der künftigen Gemeinwesenentwicklung nicht zu verstellen.

1. Paradigma „Stigmatisierung“ als soziologischer Erklärungsansatz

Im Anschluß an Goffmann, der den zunächst neutralen Begriff Stigma bzw. Stigmatisierung vor 20 Jahren in die Sozialwissenschaft eingeführt hat, wird heute darunter eine Zuschreibung von bestimmten Verhaltensmerkmalen verstanden, die von der Gesellschaft als negativ deklariert werden. Die Deutungsmuster werden durch das jeweilige soziale Umfeld bestimmt, von dem aus Verhalten als negativ empfunden bzw. eingeschätzt wird. „Solche Stigmata unterscheiden sich von Meinungen und Vorstellungen vor allem dadurch, daß sie von starken Emotionen getragen werden, so daß neue, entgegengesetzte Informationen entweder nicht bemerkt oder als unrichtig eingeordnet bzw. so interpretiert werden, daß die Merkmalszuschreibung aufrechterhalten werden kann.“ (Holfort, unveröff. Manusk., 1985)

Eine Stigmatisierung wird demnach durch auffällige oder abweichende Verhaltensweisen bei einem Beobachter bzw. Zuhörer herausgefordert, der subjektiv eine negative Bewertung vornimmt, ohne dafür selbst normative Kriterien zu kennen. Andere Lebensgewohnheiten, Kleidung oder auffälliges Benehmen können als Auslöser fungieren. Darüberhinaus ist es für Stigmatisierungseffekte typisch, daß sie mit subjektiven Vermutungen über andere Eigenschaften der gleichen Person oder Gruppe gekoppelt und somit in ihrem Effekt gesteigert werden können. Hierbei spielen auf Seiten der Beobachter bereits tradierte Vorstellungen von anderen Fremden oder auffälligen Personen („implizierte Persönlichkeitstheorien“) eine große Rolle. Diese Ausweitung der Stigmatisierung auf andere Persönlichkeitsmerkmale, die in keinem Kausalzusammenhang mit der erstauslösenden Verhaltensabweichung stehen, setzt schließlich einen umfassenden Abwertungsprozeß in Gang, der die Gesamtpersönlichkeit mit ihrem sozialen Bezugssystem erfaßt, wie z. B. die Familie, Freunde und Bekannten oder die betreffende Volksgruppe, Subkultur, etc. Dadurch wird einerseits die zunehmende soziale Distanz zwischen stigmatisierten ethnischen Randgruppen und der einheimischen Bevölkerung erklärbar als auch andererseits eine „radikale Degradierung der Stigmatisierten im sozialen Rangsystem der Gesellschaft“. (Ebd.)

Wie wir inzwischen aus Langzeituntersuchungen wissen, kommt es auch oft zu einer „selffulfilling prophecy“: die stigmatisierten ethnischen Minderheiten verhalten sich allmählich so — unter dem ständigen Anpassungsdruck der sie umgebenden Mehrheit —,

wie diese es von ihnen erwartet. Damit gibt es für sie kaum noch ein Entrinnen aus diesem Teufelskreis, da sich die antizipierenden Reaktionen des sozialen Umfeldes und die allmähliche Anpassung der Minderheit an die erwarteten Reaktionen wechselseitig bedingen.

Die zentrale Frage, warum derartig manipulative Praktiken auch in als hochentwickelt geltenden Gesellschaften mit abschreckenden eigenen historischen Erfahrungen überhaupt möglich sind, ist trotz dieses Erklärungsansatzes nicht einfach zu beantworten. Die gegenwärtig beklagte zunehmende Fremdenfeindlichkeit bei uns und in vergleichbaren Industrienationen hat sicher sehr komplexe Entstehungsbedingungen. Viel Plausibilität scheint mir die mit der Stigmatisierung andersartiger, besonders ausländischer Minderheiten einhergehende Entlastungsfunktion für die Mehrheit zu haben:

- das Einschleichen beklemmender Angstgefühle in der perspektivlos gewordenen No-future-generation;
- die Bedrohung der eigenen Existenz durch zunehmende, strukturell bedingte Arbeitslosigkeit;
- die plötzlich vielen Menschen bewußt werdenden Gefahren einer Umweltvergiftung auf Dauer;
- und schließlich die übermächtige Bedrohung durch einen täglich wahrscheinlicher werdenden atomaren Vernichtungskrieg.

Dies alles erscheinen mir hinreichende Begründungen für die verzweifelte Suche nach — vielleicht nur in der Vorstellung existierenden — Auswegen. „Man enthebt sich des Bemühens um eine Auseinandersetzung mit dem Gesamtproblem, indem man sich nur mit einem Teilaspekt auseinandersetzt, also z. B. mit der von vielen beklagten „Überfremdung“ der Einheimischen in Deutschland“, (Holfort, unveröff. Manusk., 1985) — und so morgen dann vielleicht weitere, verschärft fremdenfeindliche „Manifeste“ wie das des HEIDELBERGER KREISES entstehen. Einige, vor allem konservative Politiker vertreten seit einiger Zeit in der Bundesrepublik den Standpunkt: mit Hilfe einer drastischen Reduzierung der ausländischen Wohnbevölkerung — vornehmlich der türkischen — könnte man die Fremdenfeindlichkeit und entsprechende Stigmatisierungstendenzen überwinden.

Dagegen muß eingewandt werden, daß der soziale Friede in der Bundesrepublik sich dadurch nicht kurz- oder langfristig herstellen würde, wenn auch mit einem geringfügigen Nachlassen des Rassismus zu rechnen wäre. Denn aufgrund der soeben als dringend erwünscht bezeichneten Entlastungsfunktion würden andere soziale Minderheiten in der eigenen Gesellschaft zum Stigmatisierungsobjekt werden, die dann die „Opferrolle“ der Türken von heute zu übernehmen hätten: hier wären aus heutiger Sicht bereits von der sozialen Abdrängung bedrohte Gruppen wie Arbeitslose, Aussteiger oder berufstätige Frauen als potentielle Kandidaten zu benennen; möglicherweise könnten auch einmal solche Gruppen zu Stigmatisierungsobjekten werden, die heute noch zur privilegierten Ingroup zählen.

2. Paradigma „Vorurteil“ als sozialpsychologischer Erklärungsansatz

Fremdenfeindlichkeit wird aus der Sicht einer Wir-Gruppe oft als Sonderfall und als Resultat von Vorurteilen gegenüber fremden Menschen interpretiert.

Wenn man der gängigen Definition von Ulrich WAGNER für Ursachen und Ausprägungsgrade ethnischer Vorurteile folgt, dann stellt sich die grundsätzliche Frage, „wie unsere

Psyche beschaffen sein muß, damit wir solche objektiv definierbaren Bedingungen in Form von Vorurteilen in unsere Köpfe aufnehmen" (WAGNER 1983 a, 5).

Als bekanntes Beispiel für die sachlich nicht gerechtfertigte Vorrangräumung herausgehobener Merkmale vor anderen sei angeführt: „Ein **japanischer** Professor wird zuerst als Wissenschaftler eingestuft, ein **amerikanischer** Chirurg als Arzt, aber ein **türkischer** Ingenieur zuerst als Türke.“

Diese Heraushebung eines Attributs erfolgt nach einer vorurteilshaften Kategorienbildung der Alltagswirklichkeit, doch bleibt fraglich, ob man mit dieser Erklärung schon die ursächlichen Entstehungsbedingungen der Fremdenfeindlichkeit in den Griff bekommen kann: eine gesellschaftstheoretische Analyse von. Vorurteilen fehlt bislang.

HECKMANN folgert daher: „Vorurteile als Ausdrucksformen und Elemente von Ideologien, als Ideologie-Phänomene können zunächst nur als Resultat und Produkt gesellschaftlicher Verhältnisse und Prozesse gesehen werden, sie sind abgeleitete Phänomene.“ (HECKMANN 1981, 91)

Wenn man eine plausible Antwort auf die Frage sucht, warum Angehörige einer Nation diejenigen anderer Nationalitäten daran hindern wollen, in ihrer eigenen Gesellschaft zu leben und sich darin frei zu entfalten, dann wird man das Gesellschaftsbild der abwehrenden Inländer genauer untersuchen müssen: Wenn sich ein durchgreifender sozialer Wandel vollzieht wie z. B. der zu einer multikulturellen Gesellschaft, der eine Herausforderung an das traditionelle Gesellschaftsbild darstellt, dann werden leitende Vertreter einige diese nationale Tradition konservierende Argumente vortragen, die z. B. den Ausländern Merkmale absprechen, die im Gesellschaftsbild eine hohe Wertigkeit besitzen, und ihnen solche Merkmale zusprechen, die mit dem Gesellschaftsbild negativ korrelieren. Durch diese Zuschreibung wird es möglich, die Ablehnung der Ausländer und die restaurative Wiederherstellung einer fremdenfeindlichen Gesellschaft nach dem Muster des tradierten Gesellschaftsbildes als legitim, sozusagen „als sich von selbst verstehend“, hinzustellen. (Vgl. HOFFMANN et. al. 1983, 182)

Da ich bereits im vorhergehenden Abschnitt im Zusammenhang empirischer Untersuchungen sozialpsychologische Argumentationen zur Erklärung fremdenfeindlicher Einstellungen eingehend erörtert habe, möchte ich an dieser Stelle auf weitere Darstellungen dieser theoretischen Position verzichten. Zusammenfassend erscheint mir der entsprechende Erklärungsansatz in folgender Formulierung hinreichend positioniert:

Ethnische Vorurteile sind als Instrumente der Argumentation und als Begleiterscheinungen von Fremdenfeindlichkeit einzuschätzen, aber nicht als deren Ursache; sie sind und bleiben strategisch eingesetzte Alltagstheorien zur Abwehr ungebeter oder unerwünschter ‚fremder‘ Gruppen.

3. Paradigma „Rassismus“ als ideologiekritischer Erklärungsansatz

„Die Rassisten jeglicher Couleur wittern heute nach dreieinhalb Jahrzehnten erzwungener Enthaltsamkeit wieder Frühlingslüfte.“ (FUCHS 1982, 21) Dieser Ausspruch eines Vertreters der ideologiekritischen Position deutet deren Argumentationsrichtung an.

Nachdem die europäische Arbeitsteilung es zum Prinzip erhoben hat, gewaltige Bewegungen von Arbeitsmigranten quer durch Europa in Gang zu setzen, mußte es zu identitätsbedrohenden Krisen bei den Betroffenen kommen, insbesondere bei den Angehörigen sozial schwacher Schichten.

Zu Recht wurden auch den nach ersten Anzeichen rassistischer Hetzkampagnen in der Bundesrepublik besorgte Fragen nach der politischen Verantwortung derjenigen laut, die

wissen mußten, „daß sich gerade in Deutschland der Rassismus kein zweites Mal entfalten darf“. (BRUMLIK 1982, 3)

Unter dem Rassismus-Paradigma wird — vereinfachend ausgedrückt — im Rechtsextremismus faschistischer Prägung zugleich Ursache und Phänomen der Fremdenfeindlichkeit gesehen. Diese Argumentation klingt bestechend plausibel, denn nach dem totalen Zusammenbruch der Nationalsozialistischen Diktatur ist jede Wiederbelebung der gleichen ideologischen Bewegung zwecklos geworden. Jede noch so vage, an ähnlichen ideologischen Zielen anknüpfende Äußerung fremdenfeindlicher Parolen bemüht sich deshalb sehr darum, nicht mit dem Rassismus des Dritten Reiches identifiziert zu werden; so heißt es im „Heidelberger Manifest“ (1981) u. a.:

„Wir betonen daher, daß wir bei allen Bemühungen um eine Lösung entschieden auf dem Boden des Grundgesetzes stehen und uns nachdrücklich gegen ideologischen Nationalismus, Rassismus und Rechts- und Linksextremismus wenden.“

Da aber derartigen Texten die geistige Verwandtschaft zum Gedankengut des Nationalsozialismus auch bei objektiver Betrachtung kaum abzusprechen ist, stellt sich die Frage, warum gerade rassistische Argumente gegenüber ethnischen Minderheiten in unserer Zeit erneut so vehement vertreten werden.

Hetzparolen, die eine zunächst nur latent vorhandene Fremdenfeindlichkeit gesellschaftspolitisch manifestieren wollen, berufen sich offen oder verdeckt auf nationalistische bzw. rassistische Argumente vergangener Gesellschaftssysteme: sie sprechen u. a. von Erhaltung des deutschen Volkes, seiner geistigen Identität, seiner Überfremdung und vom Naturrecht; Assoziationen zum Kaiser- wie zum Dritten Reich stellen sich durch die Sprachgebung leicht ein.

Ebenso wenig wie der psychologische vermag es der ideologiekritische Erklärungsansatz, Fremdenfeindlichkeit mithilfe einer bestimmten Alltagstheorie zu begründen: diese dient auch hier nur der Rechtfertigung und instrumentellen Verstärkung; sie steht in keinem ursächlichen Zusammenhang mit der feindseligen Haltung gegenüber Fremden.

„Rassismus, Nationalismus, Faschismus etc. sind daher nicht identisch mit dem ausländerfeindlichen Element des Gesellschaftsbildes. Sie sind aber als Alltagstheorien geeignet, dieses zu rechtfertigen und zu festigen.“ (HOFFMANN et al 1983, 168)

4. Paradigma „Konkurrenz“ als krisentheoretischer Erklärungsansatz

Ohne Zweifel fiel der Anstieg fremdenfeindlicher Äußerungen mit dem Spürbarwerden einer strukturell bedingten ökonomischen Krise in der Bundesrepublik zeitlich zusammen. Daraus ließe sich beispielsweise der Schluß ziehen, die Ursachen für Fremdenfeindlichkeit seien in strukturell bedingten Krisen des volkswirtschaftlichen Systems zu suchen. Für diese Annahme gibt es zahlreiche Belege — weniger in der fachwissenschaftlichen Literatur als in den Alltagstheorien vom Podest politischer Redner bis hin zum Stammtisch in der Kneipe.

Bei den Befürwortern dieser These haben sich mehrere Deutungsmuster herausgebildet, von denen ich nur einige wichtige hier erwähnen möchte:

- In etwas vereinfachter Form wird z. B. angenommen, daß ausländische und deutsche Arbeiter in einer „realen Konkurrenzsituation“ stehen und sich um die gleichen Arbeitsplätze, Wohnungen etc. bemühen. Dieser Standpunkt ist bekanntlich in der Öffentlichkeit sehr verbreitet. Obwohl in Betrieben mit hohem Anteil ausländischer Arbeiter diese Behauptung in der Regel nicht zutrifft — vor allem die angelernten türkischen Arbeitskräfte sind vorwiegend in den nicht hochtechnisierten Arbeitsprozessen

mit den sogenannten „harten“ Jobs beschäftigt, die zur Zeit kaum durch Computerisierung wegzurationalisieren sind — wird an dieser Annahme gerade in einer Strukturkrise wie der gegenwärtigen auch innerhalb der gewerkschaftlich organisierten deutschen Arbeiterschaft, mehr aber noch bei Angestellten und Beamten, hartnäckig festgehalten, *obwohl* die zuletzt genannten Berufsgruppen *in der Regel nicht von Arbeitsmigranten* aus der Türkei verdrängt werden dürften.

- Zwei weitere Deutungen sehen das Problem etwas differenzierter: BÖNNIG geht beispielsweise davon aus, daß die Arbeitsmigranten „durch ihr bloßes Dasein Arbeitskräfte okkupiert halten und daher für Arbeitslosigkeit von *Deutschen* verantwortlich sind. 2 Mill. Arbeitslose — 2 Mill. Gastarbeiter — das ist ein plausibler Zusammenhang.“ (BÖNNIG 1982, 24)

In einen globalen Zusammenhang werden gelegentlich auch von kirchlicher Seite Konkurrenzängste vor den Migranten geweckt; „Es sind die, die nicht dazugehören, die in das Eigene hineinkommen: die Fremden.“ (LEUNINGER 1981, 120)

Gemeinsame Merkmale all dieser krisenorientierten Interpretationen des Konkurrenz-Paradigmas sind einerseits in dem Versuch zu sehen, daß sie der Fremdenfeindlichkeit mit einer plausiblen Erklärung entgegentreten wollen: Erst in einer ökonomischen Strukturkrise wird vielen Deutschen bewußt, daß sie sich offenbar in Konkurrenz mit ausländischen Arbeitskräften bei der Verteilung der plötzlich knapp gewordenen Errungenschaften und Güter des sozialen Wohlstands befinden.

Andererseits benutzen sie bei ihren Deutungen aber jene Argumente fremdenfeindlicher Alltagstheorien, von denen sie sich gerade distanzieren wollen:

In unserer demokratischen Gesellschaftsordnung ist Konkurrenz legitim, da sie jedem Bürger — zumindest theoretisch — die Chance gibt, sich um jede ihm interessant erscheinende Position sowie jeden Rechtstitel zu bewerben, soweit er sich dafür qualifiziert hat. Konkurrenz ist somit nicht die Ausnahme sondern die Regel; sie ist unvermeidbar, wenn das Gleichheitsprinzip aller Bürger Gültigkeit haben soll.

Doch der hier diskutierte Konflikt zwischen deutschen und ausländischen Arbeitskräften wird — aus alltagstheoretischer Sicht — so gedeutet, als stände den Migranten nicht das Recht zu, sich an diesem für Inländer selbstverständlich gewordenen Aushandeln von Arbeitsverträgen gleichberechtigt zu beteiligen, ja überhaupt an den generellen Verkehrsformen unserer Gesellschaft zu partizipieren. Hartmut ESSER, ein mit der Migrationsforschung seit Jahren eng befaßter Soziologe, versteht diesen Anspruch auf Teilhabe als eine verwirklichte Form der Assimilation von Wanderern an die Struktur der Aufnahmegesellschaft (ESSER 1980, 216 ff.).

Wenn also immer wieder der krisentheoretische Erklärungsansatz herangezogen wird, um fremdenfeindliche Phänomene zu erklären, gehen diese Deutungen implizit von einer Annahme der Alltagstheorien aus, daß Migranten nicht das gleiche Recht wie Inländer haben, sich als Mitkonkurrenten auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt wie auch im öffentlichen Leben zu beteiligen. Auch vom Standpunkt türkischer Migranten aus ist es m. E. demnach gerechtfertigt, alle legitimen Möglichkeiten als Mitkonkurrenten in unserem gesellschaftlichen Leben wahrzunehmen; zu diesen Formen der „Teilhabe“ zähle ich auch die Realisierung des Mitbestimmungsrechts im (kommunal-)politischen Bereich — der Wahlen — sowie des Niederlassungsrechts als gleichberechtigte Mitbürger.

Von den erläuterten vier Paradigmen erscheint mir das der „Stigmatisierung“ als einem soziologisch-sozialpsychologischen Erklärungsansatz verbunden mit der „Rassismus“-Kritik am geeignetsten, die vielfältigen Phänomene der Fremdenfeindlichkeit in unserer

gegenwärtigen, weltweiten Situation zu erklären. Den Hauptgrund hierfür sehe ich darin, daß diese Stigmatisierungseffekte ihre Entstehung oft einer durch äußerliche Merkmale provozierten selektiven Wahrnehmung in alltäglichen Situationen verdanken. Diese Einzelbeobachtungen verdichten sich im sozialen Umfeld, werden generalisiert und anderen zur Bestätigung ähnlich selektiver Einzelwahrnehmungen weitervermittelt. Die eskalierenden Folgen bis zur rassistischen Einstellung sind bekannt:

Eine verstärkte Abwehrhaltung gegenüber *allen* Menschen, die zur gleichen subkulturellen Gruppe bzw. ethnischen Minderheit gehören — Abbruch der Kommunikation mit bereits in engerem Kontakt stehenden Personen oder Familien — Ruf nach den Behörden, dem Staat oder anderen „zentralen“ Instanzen, um die entstehenden Konflikte nicht selbst austragen zu müssen — etc.

Ein Beispiel aus der Schule mag dies verdeutlichen: Ein besonders um die Förderung türkischer Jugendlicher bemühter Hauptschullehrer ermahnt die deutschen Mitschüler immer wieder: „Seid doch etwas netter zu denen. — Ladet sie doch mal zu Euch ein. — Warum spielt Ihr eigentlich nicht mit ihnen zusammen Fußball?“

Es bedarf dann nur noch einiger positiver Zuwendungen im Unterricht — z. B. wenn eine türkische Schülerin Rechtschreib- oder Verständnisschwierigkeiten hat — und schon kann der vorhin beschriebene Stigmatisierungseffekt eintreten — entgegen der Intention des Lehrers, selbstverständlich: Daraufhin kommt es auf seiten guter deutscher Schüler nicht selten zur Umdeutung des Lehrerverhaltens — sie fühlen sich gegenüber den türkischen Schülern vernachlässigt, zu wenig gelobt — schwächere deutsche Schüler werden neidisch, fassen die zusätzliche Förderung für die Ausländer als persönliche Benachteiligung auf (und erzählen ihren Eltern bei der Vorlage ihrer schlechten Noten vielleicht: „Den Türken in unserer Klasse hat er immer alles zweimal erklärt — die bekommen sogar bei den Hausaufgaben geholfen —“). Solche oder ähnliche Szenen kann man täglich in der Schule erleben. Hierzu würde ich jedem Lehrer und Erzieher gern den Rat geben, jeden ausländischen Schüler ebenso wie einen deutschen zu behandeln, wenn er besonderer Förderung bedarf; übertriebene Interventionen können nur allzu leicht mißverstanden und durch Abwehrhaltungen ausländischer wie deutscher Schüler und Eltern so umgedeutet werden, daß sie entgegen der ursprünglichen Intention wirksam werden. Wie oft sind dann Resignation oder Aggression die unerwünschten Folgen.

Max von der Grün hat in einem pädagogischen Magazin eine auf die soeben beschriebene Schulsituation zutreffende Überschrift seines Beitrags formuliert mit: „Ausländer nicht in Watte packen!“ (1982, 21)

Er argumentiert in ähnlicher Weise wie ich: „man solle doch um Gottes Willen den Ausländer genauso behandeln wie einen Deutschen“ (Ibd.), alles andere nenne er Sozialromantik. Die Verharmlosung der Effekte von Stigmatisierung halte ich für ebenso gefährlich wie ihre Übertreibung. Entstigmatisierung erscheint mir aber nur realisierbar, wenn auch die Mehrheit in einer Gesellschaft die von mir analysierten Ursachen und Entstehungsbedingungen in ihrem eigenen Wirkungskreis festzustellen und sie — bei sich selbst anfangend — abbauen zu helfen versucht. Diese Mühe sind wir uns selbst wie unserer sozialen Umgebung schuldig — ich halte sie auch nicht für reine Sisyphusarbeit: über kleine Erfolge kann ich aus einem Duisburger Projekt zur Fortbildung von Lehrern in Koppelung mit Eltern- und Jugendarbeit ebenso berichten wie viele andere Kolleginnen und Kollegen in allen Bildungsstufen dies auch könnten.

Lassen sie mich aus dem vorhin zitierten Aufsatz von Max von der Grün mit den Worten schließen: „Ausländer sein ist kein Privileg, das besondere Rücksichten erfordert, ist aber auch kein Stempel für Unterprivilegierte. ‚Ausländer raus‘ auf Mauern pinseln, ist ebenso eine Dummheit, wie Juden raus ein Verbrechen war, die Schritte dahin sind nur kurz.“ (Ibd.)

Anmerkungen

- 1) Dieser Dialog-Ausschnitt ist einem Text des Kabarettisten Karl Valentin und seiner Partnerin Lies' Karlstadt aus dem Jahre 1940 entnommen.
- 2) Diesen Daten liegt eine Sonderauswertung des Mikrozensus von 1972 und 1980 sowie des Statistischen Landesamtes NW zugrunde, die von der Arbeitsstelle für schulentwicklungsforschung (AFS) der Universität Dortmund In Zusammenarbeit mit der „Memorandumgruppe“ M. Bayer, J. Muth, D. Otten, H.-G. Rolf, E. Uhe — den Autoren des „Memorandums zur schulentwicklung für den Landesverband Nordrhein-Westfalen“ der GEW — 1983 erstellt worden ist.

Literatur

- ADORNO, Th. W. et al (1950): The Authoritarian personality. New York.
- ADORNO, Th. W. (1973): Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt a. M.
- ALLERBECK, K./HOAG, W. J. (o. J.): Integrationsbereitschaft der Jugend im sozialen Wandel. Zielsetzungen , Fragestellungen und Verfahren einer empirischen Repräsentativuntersuchung. (Typoskript). Universität Frankfurt a. M.
- ALLPORT, G. W. (1971): Die Natur des Vorurteils. (Engl.: 1954). Köln.
- ALS FREMDER IN DEUTSCHLAND (198²): Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern. München.
- AUSLÄNDERFEINDLICHKEIT (198²): Exodus erwünscht. Infas-Umfrage über die Einstellung der Deutschen zu Gastarbeitern und Asylbewerbern. In: DER SPIEGEL, Nr. 18, S. 37-44.
- BAMMEL, H./MEHRLÄNDER, U./STRUCK, M. (1984): Argumente gegen Ausländerfeindlichkeit. (Friedrich-Ebert-Stiftung), Bonn.
- BAYER, M. et al (1983): Chancengleichheit und Strukturkrise. Ein Memorandum zur Schulentwicklung ..., Essen.
- BAYER, M. (1985): „spannungsfreies Zusammenleben von ausländischer und deutscher Bevölkerung“ = nur eine bildungs- und sozialpolitische Wunschvorstellung? In: HDF meint, Nr. 8, S. 7-9.
- BERGMANN, W. et al (1982): Der Haß auf alles Fremde. In: Sozialmagazin, H. 10, S. 50-57.
- BLASCHKE, J. et al (Hg.) (1980): „Dritte Welt in Europa: Probleme der Arbeitsmigration. Frankfurt a. M.
- BRUMLIK, M. (1982): In Deutschland nichts Neues? In: Neue Praxis aktuell, H. 2, S. 2-5.
- COLBERG, E. (1983): Problemkreis Ausländerfeindlichkeit. Erfahrungen und Perspektiven in der politischen Bildungsarbeit. In: Außerschulische Bildung, H. 1, B 15–B 18.
- DELGADO, M. J. (1972): Die „Gastarbeiter“ in der Presse: eine inhaltsanalytische Studie. Opladen.
- ESSER , H. (1980): Aspekte der Wanderungssoziologie. Darmstadt.
- FEIL, C. et al (1983): Mentalität und Vorurteil = Ausländische Kinder aus der Sicht von Erzieherinnen. (Reihe: DJI-Materialien zur Ausländerarbeit) München
- FUCHS, H.J. (1982): Renaissance des Rassismus in der Bundesrepublik? In: Info-Dienst zur Ausländerarbeit, Nr. 2, S. 2¹-2³.
- HAMBURGER, F. et al (Hg.) (1983): Sozialarbeit und Ausländerpolitik = Argumente für einen sozialpädagogischen Beitrag zum Entwurf einer multikulturellen Gesellschaft. in: Neue Praxis = Sonderheft 7, Neuwied u. Darmstadt.
- HANSEN, D. (1983): Einstellungen der Deutschen gegenüber Ausländern. Zusammenfassung von Umfrageergebnissen. In: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten, H. 1, s. 6-8.
- HECKMANN, F. (1981): Die Bundesrepublik: ein Einwanderungsland ? Zur Soziologie der Gastarbeiterbevölkerung als Einwanderungsminorität. Stuttgart.
- HEUMANN, E. (1983): Ausländerfeindlichkeit oder: Die Angst vor dem Fremden. Zur didaktischen Analyse eines aktuellen Phänomens. in: Ausländerkinder In Schule und Kindergarten, H. 1, S. 9-13.
- HOAG, W. J. (1983): Einstellungen deutscher Jugendlicher gegenüber Gastarbeitern. (Typoskript eines Vortrages b. 5. Workshop „Politische Psychologie“) FU Berlin.
- HOFFMANN, L. et al (1983): Die Belastungsgrenze ist überschritten. Entwurf einer Theorie der Ausländerfeindlichkeit. In: Materialien des Zentrums für Wissenschaft und berufliche Praxis der Universität Bielefeld, H. 15, Bielefeld.
- HOLFORT, F. (1981): Türkische Kinder und Jugendliche bei uns — eine Generation der Außenseiter ohne Chancen! In: Gruppendynamik 1², S. 118-129.
- HOLFORT, F. (1982): Benachteiligung ohne Ende. Düsseldorf.
- HOLFORT, F. (1983): Zur stigmatisierung von ausländischen Arbeitnehmern in Deutschland. (unveröff. Manuskript). Universität Duisburg.
- HOLFORT, F. (1983): Stigmatisierte Ausländer in den Ballungszentren der Bundesrepublik. (Studienbrief der Fernuniversität Hagen: Sonderpädagog.) Hagen.
- INSTITUT FÜR ANGEWANDTE SOZIALWISSENSCHAFTEN (infas) (198²): Meinungen und Einstellungen zu Ausländerproblemen. Bevölkerungsstimmung gegenüber Ausländern. Bonn.
- INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH (Hg.) (1982): Deutsche über Türken in Deutschland. In: Allensbacher Berichte, Nr. 11. (Weitere Ergebnisse von Repräsentativerhebungen in Nr. 1/1972, etc.).

- KATTMANN, U. (1980): Ausländer als genetische Bürde? Widerspruch gegen biologischen Rassismus. In: Lutherische Monatshefte, H. 10, S. 579-581.
- KÖRNER, R. et al (1982): Zur Fremdenfeindlichkeit in der Bundesrepublik Deutschland. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, H. 7, S. 397-407.
- KÖRTE, H. et al (Hg.) (1983): Türkische Bergarbeiter im Ruhrgebiet. Kurzbericht zum Forschungsprojekt „Die Wohnsituation der ausländischen Mitarbeiter der Ruhrkohle AG“. Bochum.
- LEUNINGER, H. (1981): Ursachen der Fremdenfeindlichkeit und Ihre Überwindung. In: Caritas, H. 3, s. 117-125.
- MALHOTRA; M. K. (1978): Das Bild vom Gastarbeiter bei deutschen Schulkindern. In: Pädagogische Rundschau, H. 32, S. 207-232.
- MEINHARDT, R. (1982): Ausländerfeindlichkeit — Eine Dokumentation. Berlin.
- NIEKE, W. et al (1983): Strukturelle Benachteiligung ausländischer Jugendlicher: Die Marginalisierung der Zweiten Generation. Essen/Landau.
- RENNER, E. (1975): Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen türkischer Kinder. Rheinstetten.
- SCHILLING, J. (1980): Sind wir fremdenfeindlich, provinziell, vermufft oder gar rassistisch? Für eine behutsame Rückführung von Ausländern in Ihre Heimat. In: Die Zeit, Nr. 48.
- SCHMIDTKE, H.-P. (1983): Ein Thema „Ausländer“ genügt nicht. Der Ausländerfeindlichkeit durch kulturoffenen Unterricht vorbeugen. in: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten, H. 1, S. 14-24.
- SCHOLL-LATOUR, P. (1983): Unsere Türken oder Nagelprobe der Toleranz. In: Der Stern, Nr. 41, S. 3.
- SPAICH, H. (1981): Fremde in Deutschland. Weinheim.
- STAECK, K. et al (Hg.) (1982): Macht Ali deutsches Volk kaputt? Göttingen.
- UNSOELD, W. (1978): Lehrereinstellung und Schülervorurteil. Frankfurt a. M.
- VERBAND DER INITIATIVGRUPPEN IN DER AUSLÄNDERARBEIT (Hg.) (1983): Rückkehr in die Fremde. In: Materialien zum Projektbereich „Ausländische Arbeiter“ 40.
- von der GRÜN, M. (1982): Ausländer nicht in Watte packen! In: päd. extra, Nr. 11, S. 21.
- WAGNER, U. (1983): Soziale Schichtzugehörigkeit, formales Bildungsniveau und ethnische Vorurteile. Eine empirische Untersuchung. (Reihe: X-Publikationen, Berlin.
- WAGNER, U. (1983): Eine sozialpsychologische Analyse ethnischer Vorurteile. In: Migration, H. 4, S. 5-30.
- ZUCKERMANN, D. M. et al (1980): Children's television viewing, racial and sex-role attitudes. In: J. appl. soc. psychol., 10, s. 281-294.

Bibliographie von Veröffentlichungen deutschsprachiger Forscher (1980-1984) Über erziehungswissenschaftliche Forschung mit und in der Dritten Welt

Lorenz von Pogrell

1. Bücher und Aufsätze

- ACHTENHAGEN, F.; BURFEIND, H.; FUHR, R.: Aufgaben für Forschungen über das Berechtigungswesen. In: GOLDSCHMIDT, D. (Hrsg.), Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Weinheim, Basel: Beltz 1981, pp. 211-214.
- ADICK, CHRISTEL: Bildung und Kolonialismus in Togo. Eine Studie zu den Entstehungszusammenhängen eines europäisch geprägten Erziehungswesens in Afrika am Beispiel Togos (1850-1914). Weinheim, Basel: Beltz 1981.
- ADICK, CHRISTEL: Bildung als Entwicklungshindernis? In: Die Dritte Welt 9 (1981) 3/4, pp. 241-250.
- ADICK, CHRISTEL; NESTVOGEL, RENATE; GROSSE—OETRINGHAUS, HANS-MARTIN: Bildungsprobleme Afrikas zwischen Kolonialismus und Emanzipation. Hamburg: Institut für Afrikakunde 1982.
- AMENDT, PETER: Ruralisierung der Schule in Entwicklungsländern. Der Entwicklungsbeitrag einer ländlichen Bildungsreform, dargestellt an den Versuchen in Kuba, Tansania, Benin und der VR China. Bochum 1980.
- ARORA, DEEPAK: Bildung in der Abhängigkeit. Strukturkrise des Bildungswesens im Kontext der neokolonialen Dependenzsituation. Das Beispiel Indien. Bensheim: päd.-extra-buch-verl. 1981.
- BELDE, KLAUS: Saomang: Kommunistische Alphabetisierungsarbeit im ländlichen China vom Jianxi-Sowjet bis zum Ende des großen Sprungs nach vorn (1933-1960). Bochum 1982.
- BERGMANN, H.; BUDE, U.: Theses on Basic Education and Village Development in Black Africa. In: International Review of Education 23 (1982) pp. 97-102.
- BRAUN, GERALD: Die Schule als Produktionsstätte von Arbeitslosigkeit — Anmerkungen zu Bildung und Beschäftigung in der Dritten Welt. In: Bildung und Erziehung 33 (1980) 5, pp. 433-440.
- BUDE, UDO: Erziehung für eine eigenständige Entwicklung — Education for Kagisano. Studienreise von Direktoren afrikanischer Curriculumzentren durch Erziehungseinrichtungen in Botswana vom 25. 5. bis 30. 5. 1980. Bericht. Bonn: DSE 1980.
- BUDE, UDO: Science for Self-Reliance. The Science Education Programme for Africa (SEPA). 20 Years of Science Education in Africa. Report and Documentation of the SEPA Review Conference, held in Gaborone/Botswana May 20-24, 1980. Bonn: DSE 1980 (DOK 1050 A).
- BUDE, UDO (ed.): From Home to School. African Children between Family and School Education. Bonn: DSE 1981.
- BUDE, UDO: Curriculum für die Lehrerbildung in Afrika. Internationaler Workshop in Lusaka/Sambia vom 24. 11. bis 3. 12. 1980. Bonn: DSE 1981.
- BUDE, UDO: Curriculum Development in Africa. Curriculumentwicklung in Afrika. ACO/DSE Review Conference and Study Tour March 15-25, 1982, Manzini/Swasiland-Report. Bonn: DSE 1982 (DOK 1145 A).

BUDE, UDO: Primarschulen und ländliche Entwicklung: Die afrikanische Erfahrung. Bonn: DSE September 1983.

BUDE, UDO (ed): Teaching Agricultural and Environmental Science in Primary School (Theory and Practice). Bonn: DSE 1983 (DOK 1195 C/ay).

BUDE, UDO: Gemeinde-orientierte Primarschulen als Faktor ländlicher Entwicklung in Schwarzafrika. Hamburg: Institut für Afrikakunde 1984.

BUDE, U.; GREENLAND, J. (eds): Inservice Education and Training of Primary School Teachers in Anglophone Africa. Baden-Baden: Nomos 1983.

CLEARY, P.: Aspekte der Entwicklung der Erziehung in Lateinamerika. In: Frankfurter Blätter zu Erziehung und Entwicklung. (1982) 3, pp. 2-23.

DANCKWORTT, DIETER (Hrsg.): Die entwicklungsbezogene deutsche Hochschulzusammenarbeit in Afrika, Asien und Lateinamerika. Bericht über eine Tagung in Berlin (West), 3.-8. Okt. 1982. Bonn: DSE 1982.

DANCKWORTT, DIETER: Bildungshilfe der Bundesrepublik Deutschland. Organisation — Leistungen — Mängel in der Kommunikation mit der Wissenschaft. In: GOLDSCHMIDT, D. (Hrsg.), Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Weinheim, Basel: Beltz 1981, pp. 265-271.

DERICHS, KARL-HEINZ: Elterliche Erziehung und Genese des Leistungsmotivs in Ghana. Eine empirische Studie über schichtspezifische Sozialisationsbedingungen bei Jugendlichen in Accra. Saarbrücken, Fort Lauderdale: Breitenbach 1980.

DESSELBERGER, H.: Kolonialherrschaft und Schule in Deutsch-Ostafrika. In: PFENNIG, W./VOLL, K./WEBER, H. (Hrsg.): Entwicklungsmodell Tansania: Sozialismus in Afrika. Frankfurt/M., New York: Campus 1980, pp. 230-253.

DEUTSCHER, E.: Erziehungssystem, Erziehungswissenschaften und Erziehungsforschung in Mexiko. In: Frankfurter Blätter zu Erziehung und Entwicklung. (1982) 3, pp. 31-89.

DEUTSCHE STIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG: Improving Teaching and Learning in Higher Education. International Conference in Berlin (West), 5.-10. Oktober 1981 with Study-Tour to University-Centres in the Federal Republic of Germany 28. Sept. — 3. Okt. 1981. Bonn 1981.

DIAS, PATRICK V.: Erziehung, Identitätsbildung und Reproduktion in Zaire. Weinheim, Basel: Beltz 1980.

DIAS, PATRICK, V.; JOUHY, ERNEST: „Pädagogik: Dritte Welt“ als Forschungsbereich und Studiengang. Frankfurt/M.: Selbstverl. d. Lehr-, Forschungs- und Dok.-Zentrums „Pädagogik in der Dritten Welt“ 1981.

DIAS, PATRICK, V.: Erziehungswissenschaft, Bildungsförderung und Entwicklung in der Dritten Welt. In: GOLDSCHMIDT, D. (Hrsg.), Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Weinheim, Basel: Beltz 1981, pp. 33-48.

DITTMANN-KOHLI, FREYA: Die Bedeutung psychologischer Konzepte für Bildungsprogramme in der Dritten Welt. In: GOLDSCHMIDT, D. (Hrsg.), Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Weinheim, Basel: Beltz 1981, pp. 77-96.

ELBERS, DORIS: Bildungsprogramme und Bildungschancen für Mädchen und Frauen in Ländern der Dritten Welt — Das Beispiel Sierra Leone. In: Peripherie 7 (1981/82), pp. 88-99.

ELBERS, D.; KULL, HEINZ: Bildungsreformen in den Ländern der Dritten Welt. Unter besonderer Berücksichtigung benachteiligter Bevölkerungsgruppen. In: GOLDSCHMIDT, D. (Hrsg.), Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Weinheim, Basel: Beltz 1981, pp. 117-128.

FAILER, PETER: Erwachsenenbildung in Südostasien. Köln, Wien: Böhlau 1981.

FANGER, ULRICH; SCHLOZ, RUDOLF; WERZ, NIKOLAUS: Der deutsche Beitrag zum berufsorientierten Sekundarschulwesen im Rahmen der peruanischen Bildungsreform. Bonn, Freiburg 1980.

FLECHSIG, K.-H.; FUHR, REINHARD: Methodik und Technologie des Unterrichts. Interventionsmöglichkeiten und Forschungsaufgaben. In: GOLDSCHMIDT, D. (Hrsg.), Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Weinheim, Basel: Beltz 1981, pp. 187-196.

FRANTZ, WALTER; FANGER, ULRICH; DIAS, GENTIL M.: Genossenschaftsentwicklung und genossenschaftliche Erziehung. Eine Fallstudie aus Brasilien. Reform des Bildungswesens in Peru (ESEP). Zur Lage der Campesinato in Brasilien. Münster 1980.

FREMEREY, MICHAEL: Erziehung und Entwicklung als Gegenstand deutscher Forschung. Rückblick auf eine annähernd 20jährige Suche nach Zusammenhängen, Erklärungen und Perspektiven. In: Bildung und Erziehung. 33 (1980) 5, pp. 475-496.

FREMEREY, MICHAEL: Das Motivatorenen-Konzept. Überlegungen zu einer „kleinen Strategie“ der ländlichen Entwicklung in der Dritten Welt. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1981.

GERHARDT, HEINZ-PETER: Lehrerrolle und Lehrerbildung in der Dritten Welt. Ihre Bedeutung für den Aufbau des Erziehungswesens in Afrika. In: GOLDSCHMIDT, D. (Hrsg.), Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Weinheim, Basel: Beltz 1981, pp. 215-234.

GESELLSCHAFT FÜR TECHNISCHE ZUSAMMENARBEIT (Hrsg.): Bildung und Wissenschaft in der Technischen Zusammenarbeit mit Entwicklungsländern. Die Maßnahmen der deutschen staatlichen Bildungs- und Wissenschaftszusammenarbeit in der Abteilung 22 der GTZ, von WOLFGANG KÜPER. Eschborn, Dez. 1982.

GIESECKE, MICHAEL; ELWERT, GEORG: Literacy and Emancipation — Conditions of the Literary Process in two Cultural — Revolutionary Movements (16th Century Germany and 20th Century Benin). Bielefeld 1982.

GLIMM, HARTMUT; KÜPER, WOLFGANG (Hrsg.): Hochschule, Wissenschaft und Entwicklung in Afrika. Reader. Bonn: DAAD 1980.

GOLDSCHMIDT, DIETRICH (Hrsg.); MELBER, H. (Mitarb.): Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen, Bibliographie. 16. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz 1981.

GOLDSCHMIDT, DIETRICH: Ortsbestimmung und Aufgaben erziehungswissenschaftlicher Forschung über die Dritte Welt. In: Ders. (Hrsg.), Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Weinheim, Basel: Beltz 1981, pp. 17-30.

GROSS, BERND; ZWICK, MARTIN: Der Berufsbildungsbereich in der deutschen Entwicklungshilfe. — Forschungsberichte des BMZ, Bd. 12. München, Köln, London: Weltforum 1981.

GROSSE-OETRINGHAUS, HANS-MARTIN: Erziehung zur Apartheid: Geographische und ökonomische, ethnisch-soziale und politische Bedingungen der Bildungssituation von Schwarzen, Mischlingen und Indern in der Republik Südafrika. Bad Bentheim: Forschungsstelle für Internationale Sozialräumliche Bildungsforschung und ihre Didaktik 1982.

HAAG, EUGEN (Hrsg.): Der Beitrag der Berufsausbildung zur wirtschaftlichen Entwicklung in Partnerländern. Internationales Seminar, 20. Sept. — 2. Okt. 1982. Bericht. Mannheim: DSE 1982 (DOK 1150 A).

HABIG, HEINRICH: Zum Problem von allgemeiner und beruflicher Bildung in Entwicklungsländern. Eurozentrierte Bildung als ein Verursachungsfaktor für Unterentwicklung, aufgezeigt und problematisiert am Beispiel Thailand. Bochum 1981.

HANF, THEODOR: Die Schule der Staatsoligarchie. Zur Reformunfähigkeit des Bildungswesens in der Dritten Welt. In: *Bildung und Erziehung* 33 (1980) 5, pp. 407-432.

HARTMANN, RICHARD: Afrikanische Bildungsgeschichte: Das Beispiel Sambia. Göttingen 1981.

HERZER, JOACHIM: Traditionelle Medien und Strukturen im Grunderziehungswesen. Volkstümliche Medien, Kleinhandwerk und traditionale Stammesunterweisung im Grunderziehungswesen. Internationales Seminar 5. 11. — 12. 11. 1980 Berlin. Bericht. Bonn: DSE 1981.

HEIDT, ERHARD U.: Television in Singapore: An Analysis of a Week's Viewing. Singapore: ISEAS 1984.

HINZEN, H.: Traditionale und koloniale Erziehung in Tanzania. In: J. GERWIN; G. MERGNER (Hrsg.), *Innere und äußere Kolonisation*. Oldenburg 1982, pp. 87-100.

HINZEN, HERIBERT: Anmerkungen zum Zusammenhang von Bildung, Alphabetisierung und Entwicklung. In: J. GERWIN, G. MERGNER (Hrsg.), *Innere und äußere Kolonisation*. Oldenburg 1982, pp. 126-130.

HINZEN, HERIBERT: Alphabetisierung und Entwicklung. Hoffnungen und Zweifel in Geschichten, Reiseberichtsskizzen und Forschungsergebnissen aus dem Alltag eines Erwachsenenbildners. In: *Bildung und Erziehung* 36 (1983) 3, pp. 315-326.

HINZEN, HERIBERT; LEUMER, WOLFGANG: *Erwachsenenbildung in der Dritten Welt. Dialog über Erfahrungen*. Braunschweig: Westermann 1982.

HÖRNEMANK MARIA: *Erfahrungen in der lateinamerikanischen Volksbildung. Ein Versuch, mit der Aktionsforschung ernst zu machen*. Frankfurt/M.: Haag und Herchen 1981.

HUNDSDÖRFER, VOLKHARD; SCHINDELE, HANNO: *National Literacy Programme Ethiopia. Final Report` for German Agency for Technical Cooperation*. Eschborn, Heidelberg 1981.

JOUHY, ERNEST: Die Dialektik von Herrschaft und Bildung in der Dritten Welt. In: GOLDSCHMIDT, D. (Hrsg.), *Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Weinheim, Basel: Beltz 1981, pp. 67-76.

KILGUS, HERMANN: *Ländliche Primarschule und Lehrerausbildung in Ecuador*. Münster 1980.

CORDES, HAGEN: *Curriculum und Entwicklung. Unter welchen Bedingungen ist eine gelingende internationale Zusammenarbeit zwischen Curriculumforschern in der Bundesrepublik und in der Dritten Welt denkbar?* In: GOLDSCHMIDT, D. (Hrsg.), *Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Weinheim, Basel: Beltz 1981, pp. 145-168.

KORDES, HAGEN: *Zur Verbindung von beruflicher und allgemeiner Bildung in der Bundesrepublik Deutschland und in Afrika*. In: SCHAACK, KLAUS (Hrsg.): *Grundzüge und Probleme der Entwicklung flächendeckender Berufsbildungssysteme im ‚frankophonen‘ Afrika*. Internationales Seminar der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung, 10. — 20. Oktober 1983. Mannheim: DSE 1983 (DOK 1209 A).

KORDES, HAGEN: *Die Entwicklung beruflicher Curricula im frankophonen Afrika*. In: SCHAACK, KLAUS (Hrsg.): *Grundzüge und Probleme der Entwicklung flächendeckender Berufsbildungssysteme im ‚frankophonen‘ Afrika*. Internationales Seminar der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung, 10. — 20. Okt. 1983. Bericht. Mannheim: DSE 1983 (DOK 1209 A) pp. 59-70.

KRAUTER, ARMIN: Abhängige Entwicklung und Veränderungen im Bildungswesen: das nonformale Bildungswesen in Kenya. München 1981.

KRÜGER, URSULA: Erwachsenenbildung in Kuba. Beispiel einer integrierten Bildungspolitik. Köln: Pahl-Rugenstein 1982.

LAASER, ULRICH: Zum Verhältnis von Bildung und Entwicklung in den Ländern der Dritten Welt. München, London: Weltforum 1980.

LAASER, ULRICH: Bildungstransfer und Systemwandel. Theorie und Praxis des Industriestaatlichen Bildungstransfers in die Länder der Dritten Welt. Weinheim, Basel: Beltz 1981.

LAASER, ULRICH: Bildungshilfe in der Krise? Überlegungen zur Dekadenwende. In: Die Dritte Welt 9 (1981) 3/4, pp 420-428.

LEBBY, S. J./LUTZ, J.: Education and productive work: the Bunumbu approach. In: Prospects, Vol. XII, 1982, No. 4, pp 485-493

LENHART, VOLKER: Bildung und Beschäftigung in der Dritten Welt. In: SCHAACK, K. (Hrsg.): Grundzüge und Probleme der Entwicklung flächendeckender Berufsbildungssysteme im „frankophonen“ Afrika. Internat. Seminar der Deutschen Stiftung für int. Entwicklung 10. 20. Okt. 1983. Bericht. Mannheim: DSE 1983 (DOK 1209 A) pp 145-166.

LENHART, VOLKER: Die wesentlichen Wirkungsbereiche der Berufsbildung in der Dritten Welt. In: SCHAACK, K. (Hrsg.): Grundzüge und Probleme der Entwicklung flächendeckender Berufsbildungssysteme im „frankophonen“ Afrika. Internat. Seminar der Deutschen Stiftung für int. Entwicklung 10. – 20. Okt. 1983. Bericht. Mannheim: DSE 1983 (DOK 1209 A) pp 105-109.

LENHART, VOLKER; RÖHRS, HERMANN: Auf dem Weg zu einer Theorie der Schule in der Dritten Welt. In: GOLDSCHMIDT, D. (Hrsg.), Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung, Weinheim, Basel: Beltz 1981, pp 129-144.

LOOSE, GEBT: Berufliche Bildung in ausgewählten Ländern Afrikas: einige Ansätze zum lebenslangen und lebensweiten Lernen. In: SCHAACK, K. (Hrsg.): Grundzüge und Probleme der Entwicklung flächendeckender Berufsbildungssysteme im „frankophonen“ Afrika. Internat. Seminar der Deutschen Stiftung für int. Entwicklung 10. – 20. Okt. 1983. Bericht. Mannheim: DSE 1983 (DOK 1209 A) pp 71-100.

MASLANKOWSKI, WILLI: Die peruanische Bildungsreform von 1972 und die berufliche Bildung für die Industrie. Unter besonderer Berücksichtigung der Lehrlingsausbildung. Frankfurt/M., Bern: Lang 1980.

MEHNERT, KLAUS: Kolonialisierung und Entkolonialisierung des Lernens. Die Anwendung der Erziehungskonzeption Paulo Freires in Guinea-Bissau. Frankfurt/M.: Haag und Herchen 1980.

MEHNERT, W.: Tendenzen in der Bildungspolitik national befreiter Staaten Afrikas und Asiens. In: Asien, Afrika, Lateinamerika, Heft 6, 1981, Bd. 9, pp 988-998.

MELBER, HENNING: Erziehung zum Vertrauen in die eigene Kraft. Anspruch und Wirklichkeit. In: PFENNIG, W./NOLL, K./WEBER, H. (Hrsg.): Entwicklungsmodell Tansania: Sozialismus in Afrika. Frankfurt/M., New York: Campus 1980, pp 402-422.

MELBER, HENNING (Hrsg.): Namibia — Kolonialismus und Widerstand. Bonn: Informationsstelle Südliches Afrika 1981.

MELBER, HENNING: Deutsche Privatschulen in Namibia und deren Bedeutung für gesellschaftlichen Wandel. In: Die Deutsche Schule 73 (1981) 7/8, pp 444-453.

MELBER, HENNING: Herrschaftsinstrument Erziehung: Das „Funktionsmodell“ Schule. Zum Charakter formaler Bildung in abhängigen Klassengesellschaften Afrikas. In: Peripherie 4 (1981), pp 4-22.

MELBER, HENNING: Reformen in afrikanischen Bildungssystemen — Erfahrungen und Perspektiven. In: SCHAACK, K. (Hrsg.): Grundzüge und Probleme der Entwicklung flächendeckender Berufsbildungssysteme im „frankophonen“ Afrika. Internat. Seminar der Deutschen Stiftung für int. Entwicklung 10-20. Okt. 1983. Bericht. Mannheim: DSE: 1983 (DOK 1209 A) pp 113-142.

MENSCH, GERALDO MARTIM; GEORGEN, P. L.; AUGEL, J.: Die brasilianische Reformpädagogik zwischen humanistischer Zielsetzung und technokratischer Anpassung. Autonome Universität oder politische Dienstleistungsorganisation? Die deutsche Brasilienforschung 1979-1981. Münster 1981.

MICHL, WERNER: Erziehung und Lebenswelt bei den Buschleuten der Kalahari. Ein Beitrag der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Saarbrücken, Fort Lauderdale 1982.

MITTER, W.; HANF, TH. (Hrsg.): Bildungspolitik und Bildungsreform in der Dritten Welt. Bildung und Erziehung 33 (1980) 5, pp. 405-508.

MÜLLER, JOSEF: Evaluierung von Grunderziehungs- und Ausbildungsprogrammen. Fortbildungskurs 18. — 29. August 1980 in Kericho/Kenia. Kurzbericht. Bonn: DSE 1981 (DOK 1058 B).

MÜLLER, JOSEF: Grundbildung in der Dritten Welt. In: GOLDSCHMIDT, D. (Hrsg.), Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Weinheim, Basel: Beltz 1981, pp 169-186.

MÜLLER, JOSEF: Alphabetisierungskampagnen und ihre Auswirkungen auf den Entwicklungsprozeß. Campaigning for Literacy II. Kurzbericht über ein internationales Seminar vom 4. — 11. Januar 1982 in Udaipur/Indien. Bonn: DSE 1982 (DOK 1122 B).

MÜLLER, JOSEF; BIEBRACH, INGO: Training and Orientation in nonformal basic Education. A Planning Meeting on the Development of a medium-term Training and Orientation Programme with special Reference to the anglophone Countries of Eastern and Southern Africa, Berlin (West) 19 to 22 october, 1982. Final Report. Bonn: DSE 1982 (DOK 1168 Na).

NAUMANN, JENS: Rundfunk und Fernsehen in Afrika und ihre Bedeutung für informelle Bildung. In: GOLDSCHMIDT, D. (Hrsg.), Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Weinheim, Basel: Beltz 1981, pp 251-261.

NESTVOGEL, RENATE: Bildungssysteme im Spannungsfeld zwischen Unterentwicklung und bedürfnisorientierter Entwicklungsstrategie. In: Internationale Entwicklung 1 (1980), pp 24-35.

NESTVOGEL, RENATE: Traditionelle Erziehung / einheimische Lernformen in Afrika. In: J. GERWIN; G. MERGNER (Hrsg.), Innere und äußere Kolonialisierung. Oldenburg 1982, pp 70-84.

NESTVOGEL, RENATE: Indigenous Patterns of Learning and Adult Education. In: Education 4 (1982), pp 95-117.

OMOLEWA, MICHAEL: Das Prüfungs- und Berechtigungswesen in der Dritten Welt. In: GOLDSCHMIDT, D. (Hrsg.), Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Weinheim, Basel: Beltz 1981, pp 197-210.

PAAS, PETER: Lehrer und Landgemeinde in Kolumbien. Eine Untersuchung über Einstellungen und Verhalten kolumbianischer Landschullehrer zu Problemen ländlicher Unterentwicklung. Bonn 1980.

RADTKE, FRANK-OLAF; GSTETTNER, PETER; STREIFFELER, FRIEDHELM: Entkolonialisierung der Erziehung — das Beispiel der VR Kongo. In: International Review of Education. Hamburg 27 (1981) 1, pp 15-39.

RAHIMZADEK-OSKUI, RAHIM: Das Wirtschafts- und Erziehungssystem in der Geschichte Irans. Heterozentrismus — Autozentrismus. Frankfurt/M., New York: Campus 1981

ROTH, KLAUS: Unterstützung der nicht-formalen Erwachsenenbildung in Somalia durch den deutschen Hochschul-Verband. Evaluierungsbericht. o. O. 1980.

ROTH, KLAUS; ETHERINGTON, ALAN: GTZ Assistance to the National Literacy Programme Of Botswana. Eschborn 1981.

SACHS, W.: Klassenbildung und Erziehungswesen in Tansania. In: PFENNIG, W./VOLL, K./WEBER, H. (Hrsg.): Entwicklungsmodell Tansania: Sozialismus in Afrika. Frankfurt/M., New York: Campus 1980, pp 423-443.

SCHAACK, KLAUS (Hrsg.): Grundzüge und Probleme der Entwicklung flächendeckender Berufsbildungssysteme. Internationales Seminar, Mannheim, Berlin, Eschborn, vom 5. — 16. Juli 1982. Bericht. Mannheim: DSE 1982 (DOK 1149 A).

SCHAACK, KLAUS (Hrsg.): Grundzüge und Probleme der Entwicklung flächendeckender Berufsbildungssysteme im „frankophonen“ Afrika. Internationales Seminar der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung, 10. — 20. Okt. 1983. Bericht. Mannheim: DSE 1983 (DOK 1209 A).

SCHARIFI, NADJIBULLAH: Probleme und Erfordernisse des Schulwesens in Afghanistan unter besonderer Berücksichtigung des darauf wirkenden und davon ausgehenden Interdependenzgefüges im Entwicklungsprozeß. Frankfurt/M.: Lang 1981.

SCHIMPF-HERKEN, ILSE: Von der Fragwürdigkeit der Bildungshilfe in die „Dritte Welt“ — Eine Kritik eurozentristischer Machtstrategien. In: Peripherie 4 (1981), pp 24-33.

SCHLEGEL, WOLFGANG: Erziehungsreform und polytechnische Berufsschule in Peru. Die peruanische Erziehungsreform 1972 und die „Escuelas Superiores de Education Profesional“. Eine empirische Untersuchung zum Verhältnis von Bildung und Entwicklung in peripheren Ländern. Bonn 1980.

SCHÖFTHALER, TRAU GOTT: Informelle Bildung. In: GOLDSCHMIDT, D. (Hrsg.), Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Weinheim, Basel: Beltz 1981, pp 97-116.

SCHÖFTHALER, TRAU GOTT: Umwelterziehung in Afrika — Ein Weg zu mehr Eigenständigkeit im Bildungswesen? In: Peripherie 4 (1981), pp 41-54.

SCHÖFTHALER, TRAU GOTT: Kultur und Logik. In: GERIGHAUSEN, J./SEEL, P. C. (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen. München: Goethe-Institut 1983, pp 183-247.

SCHÖFTHALER, TRAU GOTT: Multikulturelle oder Transkulturelle Erziehung? In: Int. Rev. Education 31 (1984) 2/3.

SCHÖFTHALER, TRAU GOTT: Environmental Education in Africa: Prospects of Interating Schools into Their Surroundings. In: Education 6 (1984).

SCHÖFTHALER, TRAU GOTT: On Mutual Decolonisation in Education. In: Education for Liberation. An International Symposium. Bremen: Universität 1984 (mimeo).

SCHÖFTHALER, TRAU GOTT/GOLDSCHMIDT, DIETRICH (Hrsg.): Soziale Struktur und Vernunft. Jean Piagets Modell entwickelten Denkens in der Diskussion Vergleichender Bildungsforschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1984.

SCHÖNMEIER, H. W.: Dezentralisiertes Ausbildungs- und Förderungsprogramm für Flüchtlinge im Sudan. Saarbrücken: Sozialpsychologische Forschungsstelle für Entwicklungsplanung 1982.

SCHÖNMEIER, H. W.; LIENIG, L.: Occupational Orientation of Somali Youth — Formal Education and Occupational Choice. Saarbrücken 1982.

SCHULTZ, MAGDALENE: Frühkindliche Erziehung in Afrika südlich der Sahara. Eine Erörterung im Hinblick auf Vorschulerziehung. Saarbrücken, Fort Lauderdale: Breitenbach 1980.

SCHULTZ-WILD, LORE; CARDENAL, FERNANDO: Die zweite Befreiung. Alphabetisierung in Nicaragua — Tagebuchaufzeichnungen, Dokumente, Kommentare. Wuppertal 1981.

SCHWÖBEL, HANS-PETER: Erziehung zur Überwindung von Unterentwicklung? Curriculumentwicklung emanzipatorischer Alphabetisierung und Grunderziehung zwischen Tradition und Moderne. Das Beispiel Somalia. Frankfurt/M., dipa 1982.

SIMON-HOHM, HILDEGARD: Afrikanische Kindheit und koloniales Schulwesen — Erfahrungen aus Kamerun. Köln, Wien: Böhlau 1983.

STRAKA, GERALD A.: Schule und Hochschule in der Volksrepublik China. (Bremer Beiträge zur Vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 1, hrsg. von G. A. STRAKA und B. SCHIFF) Bremen: Universität 1983.

STRAKA, GERALD A.: Current Tendencies in Educational Policy in People's Republic of China. Paper submitted to: AREA. Annual Meeting 23-27th April 1984. New Orleans 1984 (Available by ERIC).

v TROTSENBURG, E. A.: Über Tradition und Fortschritt im afrikanischen Bildungswesen. Manuskript. Universität Klagenfurt 1981.

UNESCO Institute for Education Hamburg: Review Meeting (12-13 October 1981) and Orientation Seminar (14-23 October 1981) in Connection with the Project on the Development of Learning Strategies for the post-literacy and continuing Education of lifelong Education. Documents 1-12. Hamburg 1981.

UNIVERSITÄT GIESSEN: Universität und Dritte Welt. Der Beitrag der Universität Gießen zur Entwicklung der Dritten Welt. Gießen 1982.

VENTE, ROLF E., BATHAL, R. S.; NAKHOADA, R. M. (Hrsg.): Cultural Heritage versus Technological Development. Challenges to Education. Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung and Regional Institute of Higher Education and Development, Singapore: Maruzen Asia 1981.

VIERDAG, GERDA: Bildung zur Selbsthilfe. Freiräume und Grenzen entwicklungsorientierter Erwachsenenbildung. In: Bildung und Erziehung 33 (1980) 5, pp 457-466.

WAGNER, MARIA: Campesino-Kinder in Peru. Landschule zwischen eurozentrierter Bildung und andiner Kultur. Frankfurt/M., New York: Campus 1982.

WEILAND, HERIBERT: Bildung in Entwicklungsprojekten. Ein ungenutzter Freiraum für Reformen. In: Bildung und Erziehung 33 (1980) 5, pp 467-474.

WESSELER, MATTHIAS: Der tertiäre Sektor des Bildungswesens in der Dritten Welt. In: GOLDSCHMIDT, D. (Hrsg.), Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Weinheim, Basel: Beltz 1981, pp 235-250.

WÜSTERMANN, H.- P.; BURK, H.; BODENHÖFER, H. J.; et al.: Berufsbildung in Entwicklungsländern. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 77 (1981) 6.

WULF, CHRISTOPH: Theorien der Erziehung und ihre Bedeutung für die internationale Kooperation im Bildungsbereich. In: HEISTERMANN, W. (Hrsg.): Abhandlungen der Päd. Hochschule Berlin, Band VII. Berlin 1980.

WULF, CHRISTOPH: Perspectives of a Theory of Education and its Significance for International Co-Operation in Educational Sphere. In: Education 23 (1981), pp 42-48.

WULF, CHRISTOPH: Self-Education: An Essential Element of Education. In: Education 26 (1982), pp 13-19.

YOLOYE, E. A.; FLECHSIG, K. H. (Hrsg.): Educational Research for Development. Report of an International Research Conference held in Mauritius 18.-28 February 1980. Bonn: DSE 1980.

2. Bibliographien

BUNGARTH, JÜRGEN; KOOTZ, ECKELAND: Erziehung und Entwicklung in Lateinamerika: Auswahlbibliographie. Hamburg: Institut für Iberoamerikakunde 1980.

DOKUMENTATIONSLEITSTELLE ASIEN (Hrsg.): Das Hochschulwesen in Indonesien und den übrigen ASEAN Staaten. Eine Bibliographie. Hamburg 1982.

MELBER, HENNING: Bibliographie deutschsprachiger Veröffentlichungen (1970=-1980) zum Thema „Erziehung und Bildung in der Dritten Welt“. In: GOLDSCHMIDT, D. (Hrsg.), Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Weinheim, Basel: Beltz: 1981, pp 337-373.

MÜLLER, HARTMUT; HERMLE, R. (Hrsg.): Bibliographie zum Bildungswesen in der Republik Südafrika. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1982.

Summary of the Contributions in English and French

Christoph Wulf

Progress as educational myth

The article is organized in seven chapters. The first one treats the historical perspective. Progress is conceived as the central category of the historical development in Western Civilisation. In the second chapter the process of civilisation and its effects on the formation of modern man is examined. The third chapter focuses on progress as an educational goal and its relation with the „invention" of childhood and youth. The fourth chapter treats concepts and procedures of international educational aid. The fifth chapter explores the mythical structure of progress. In the sixth chapter doubts concerning the adequateness of progress as an exclusive goal for educational and societal development are expressed and perspectives for an analysis of educational myths are elaborated. Finally, future aspects of progress as an educational and Societal concept are developed.

Progres en tant que mythe d'education

L'article est organise en sept chapitres. Le premier traite la perspective historique. Le progres est conçu comme la categorie centrale du developpement historique dans les civilisations de l'ouest. Dans le second chapitre, le proces de la civilisation et ses effets sur la formation de l'homme moderne est examine. Le troisieme chapitre met en evidence le progres comme but de reeducation et sa relation avec „l'invention" de l'enfance et de l'adolescence. La quatrieme traite des concepts et procedures du secours pedagogique international. Le cinquieme chapitre explore la structure mythique du progres. Dans le sixieme le progres comme but exclusif de l'evolution pedagogique et sociale est mis en doute. Puls l'analyse des mythes pedagogiques est faite. A la fin, les aspects Futurs du progres en tant que concept pedagogique et social sont developpes.

Patrick V. Dias

The limitation of transcultural communication

This essay discusses the contradictory phenomenon of the present world society namely the fact that intercultural understanding, readiness to mutual learning and transcultural communication are hampered instead of being fostered by the power of cosmopolitan cultural patterns and international educational systems. The causes are analysed under three aspects:

1. Transcultural communication and the dominance of the economically, technically and scientifically leading societies;
2. Transcultural communication as a professional occupation within international or multinational organizations;
3. Transcultural communication as discovery of the richness of cultural achievement from different social groups and as witness to the creative potentialities of societies.

The essay is understood as a step to build up a comparative social and educational science, which tries to overcome the supposedly universality of eurocentric approaches commonly in use.

La limitation de la communication transculturelle

L'auteur examine dans cet article un phénomène contradictoire de l'actuelle société internationale, à savoir, le fait que la compréhension interculturelle, l'ouverture pour apprendre mutuellement sont atrophiées au lieu d'être développées à cause du pouvoir des modèles culturels cosmopolites et du système d'éducation internationale. Les causes sont analysées sous trois aspects:

1. Communication transculturelle et la domination des sociétés économiquement, techniquement et scientifiquement avancées;
2. Communication transculturelle comme une occupation professionnelle au sein des organisations internationales et multinationales;
3. Communication transculturelle comme découverte des richesses de l'apport culturel de tous les groupes sociaux et comme témoignage des potentialités créatrices des peuples.

Cette contribution veut être un pas pour fonder une science sociale et éducative comparée qui met en doute la soi-disante universalité des approches eurocentriques.

Wolf-Dietrich Bukow

Magic elements in the everyday life of societies in industrialized countries of the third world

Members of society are continually faced with problem of organizing their everyday lives and actions sensibly and rationally according to their position in society and according to the common-sense knowledge. Especially as far as those ideas are concerned, magic elements play an important role. In agricultural countries where industrial and bureaucratic aspects have to be implanted, this second aspect creates a great problem. The newly implanted implanted of rational and organized behaviour clash with traditional ideas of everyday life in such a way that the necessary understanding is hampered. Hence these countries are confronted with the task of changing the usual patterns and habits though these take their authority from their permanence.

Magie dans la vie quotidienne des sociétés industrielles et des pays du tiers monde

Pour les membres de la société il y a le problème d'organiser leurs actes quotidiens systématiquement conforme à la niche sociale leur étant assignée ainsi qu'aux représentations quotidiennes disponibles. Spécialement dans ce dernier des éléments magiques jouent un rôle important, voire indispensable. Dans les pays non-industriels où sont déposés aujourd'hui des facteurs industriels et bureaucratiques, ce deuxième aspect devient problématique. Les formes nouvelles de la mise en acte rationnelle et méthodique interfèrent avec les traditionnelles représentations quotidiennes tellement est sapée la compréhension nécessaire. Ainsi ces pays se sont donnés à tâche de reformuler leurs pratiques garantissant leur compréhensibilité, bien que celle-ci obtienne sa force par l'invariabilité de son équipement.

Klaus Hüfner/Jens Naumann

„Educational aid" — The external financing of education in the early 80ties — amount, structure and its probable reduction

The „World Education Revolution" of the last few decades cannot be understood without the intensified international communication and the spread of certain elements of ideolo-

gies of modernization. This paper attempts to assess the structure and volume of bi- and multilateral external financing of education since the early seventies and to speculate about the consequences of the increasingly sceptical attitude of the USA vis-a-vis institutions of international development cooperation. Further, the development of the bilateral educational aid of the Federal Republic of Germany is characterized.

L'aide educative. Le financement externe dans les annees quatre-vingts — rötendue, la structure et les raisons pour sa deminuation probable

La „Revolution de l'education dans le monde" ces dix dernières annees n'est pas explicable sans l'intensification de la communication internationale et sans la propagation de certains elements des ideologies de modernisation. Le texte se concentre sur l'epreuve de taxer la structure et le volume du financement international, du bi- et multilateral de l'education a partir des annees 70; aussi sur l'epreuve de caracteriser les effets de la retraite renforcee de l'Am8rique au sortir des institutions de la collaboration dans la politique de developpement. De plus le papier esquisse le developpement des moyens d'education de la Republique Federale Allemande.

Volker Lenhart

Evolution and development.

The contribution of theories of sociocultural evolution to the foundation of a theory of formal education in Third World countries is assessed. Objections to evolutionary universalism in the social sciences saying that the paradigm does not treat correctly the specific values of Third World countries are partly accepted. The „colonialization of everyday life" was not a metaphor for people in developing societies but direct life experience. Taking this historical reality as a guideline for the application of evolution theory in analyzing the situation of schools in Third World countries, the results are grouped under the categories of

- (1) institutionalization of formal education,
- (2) orientation and forms of educational action,
- (3) the contribution of formal education to development and societal change.

L'evolution et döveloppement.

Les theories de l'evolution socio-culturelle seront revisees sous l'aspect de leur relevance a une theorie d'une education formelle dans le Tiers Monde.

Pour commencer, on prend tres au serieux les objections contre un evolutionisme universel dans les sciences sociales, qui ne peut jamais refleter les valeurs au cultures du Tiers Monde; mais on les modifie.

Les elements d'une theorie de l'evolution socio-culturelle, qui ont une importance pour le champ de l'action educative, seront presentes et formulees en respect de la situation scolaire des pays du Tiers Monde — sous condition, que la „colonisation du quotidien" n'est pas metaphorique, mais realite pour les societes de ces pays.

Les resultats de cette revision seront presentes sous l'aspect

- 1° de l'institutionnalisation de l'education formelle
- 2° de l'orientation de l'action educative et des formes d'action
- 3° de la contribution de l'education formelle dans les Tiers Monde a un changement social et au developpement.

Annemarie Bauer/Magdalene Schultz

Constitutive features of childhood in Africa

This article tries to combine the research on the history of childhood and the intercultural research on socialization. Proceeding from the thesis that childhood in Europe, characterized as a phase with specific social qualities, is a relatively modern phenomenon, peculiarities of this age are compared with those of African childhood. Analysis focuses on the presence of a pedagogical theory, general literacy, the function of shame, parental empathy, the significance of schooling, the child's exemption of daily labour, and the nuclear family with intimate interactions as condition of childhood in this sense. The results suggest that European development concerning the social phenomenon childhood took a much more radical course than the present changes in Africa.

Facteurs constitutifs de l'enfance en Afrique

Dans cet article les auteurs unissent la recherche interculturelle et historique pour concevoir l'enfance africaine. En partant de la thèse que l'enfance comme phase caractérisée par des qualités sociales spécifiques est un phénomène relativement moderne, elles recherchent les traits typiques de cette période de l'enfance africaine: L'existence d'une théorie pédagogique, d'une littératie générale, de la honte, d'empathie parentale, la signification de la récole, la libération des travaux quotidiens de l'enfant, et le noyau familial avec ses interactions intimes comme condition préalable pour que l'enfance puisse se constituer. L'évolution qui ont donné lieu au phénomène de l'enfance a été beaucoup plus bouleversante que les changements actuels en Afrique.

Hans Bosse

Youth and School

The paper summarizes some results of field research with adolescents of a college in the grass-fields of Cameroon (West Africa) on identity development.

By interpreting the ritual of the opening assembly of the academic year of the college a method is presented, which has been recently developed by the author. This method of ethno-analysis resp. ethno-hermeneutics allows to understand the divergent and antagonistic processes on the manifest and latent level of a ritual resp. of the text protocol of the ritual.

L'adolescence et l'école

Les réflexions présentées sont des résultats d'une recherche empirique quant au développement d'identité des adolescents de récole secondaire dans la brousse du Cameroun (d'Ouest-Afrique). Cette étude a l'intention de saisir les modalités de l'évolution de l'identité individuelle, ethnique et professionnelle chez les adolescents dont le curriculum vitae révèle l'appartenance à deux cultures très différentes.

La situation de crise des adolescents se comprend par le fait que le système scolaire a été importé au Cameroun. Les adolescents se trouvent confrontés d'un côté à l'autonomie que leur offre l'école et de l'autre à l'autorité du noyau familial. Historiquement, le postulat d'autonomie était capable de se développer d'abord au milieu de la famille. Il se dégage de l'analyse que la communauté scolaire remanie inconsciemment les systèmes normatifs de récole conforme au modèle de la société-tribu semi-feodale.

A 'Interieur de cette recherche, aussi une methode nouvelle de l'ethno-analyse est executee — la technique de la conversation par groupes analytiques. De plus, l'article presente un procede, a l'exemple de 'Interpretation d'une Fete scolaire au debut d'une armee scolaire dans un lycee — la technique de l'analyse des institutions et de l'interpretation des textes accompagnante.

Karl-Heinz Flechsig

Securing Educational Variety as a Goal of Intercultural Didactics

The creation and development of educational/didactic knowledge takes (and has taken) place within the context of all „cultures" (as defined by ethnic, linguistic, and sociological criteria). International cooperation in the field of education, however, has a tendency to ignore this fact and to prefer the transfer of educational mono-cultures and/or short-lived fashions. The concept of „Intercultural didactics" is introduced in order to support the view that the transfer and exchange of educational/didactic knowledge should respect the principles of comprehensive listing, cultural identity, symmetrical communication and cultural pluralism. Reference is made to the „Goettingen Catalogue of Instructional Models" and to the „ACO Training Program for Curriculum Development" in order to illustrate this viewpoint.

Garantir la variete des pratiques educatives — le but d'une „didactique interculturelle"

La creation et le developpement du savoir educatif et didactique se passe (et s'est passee) dans le contexte de toutes les cultures (definiees selon des criteres ethniques, linguistiques ou sociologiques). Pourtant, la cooperation internationale dans le domaine de l'education a une tendance a ignorer ce fait-la et a preferer le transfert des monocultures didactiques ou des modes educatifs ephemerres. L'introduction du terme „didactique interculturelle" doit servir a supporter l'opinion que le transfert et l'echange du savoir didactique doivent respecter les principes de l'inventarisation globale, de l'identite culturelle, de la communication symmetrique et du pluralisme culturel. La discussion de ces principes se base sur l'exemple du „catalogue des modeles didactiques de Goettingen" et du „Programme de perfectionnement dans le domaine du curriculum de l'ACo".

Traugott Schöfthaler

Formal schooling as an environmental problem

In reviewing the results of international conferences on environmental problems and environmental education conflicting interests and world views of third world and industrialised countries are elaborated. However, certain conceptions of formal schooling itself as an environmental problem are considered bridging the gap. From an analysis of both mainstream and minority environmental education materials and of their underlying strategies three conclusions are derived:

- (1) Environmental education should link formal schooling with out-of-school informal education.
- (2) Abstract knowledge of environmental networks and global problems should be subordinated to the experience of local environmental action.
- (3) Differing from international recommendations of integrating environmental education into the school curriculum a particular environmental subject should be established.

For reducing school-based alienation of students from their surroundings spill-over effects are expected from teaching environmental education separately.

Une perspective ecologique à Pöcole

Cet article compare les relations entre les écoles et leur environnement social et culturel dans les pays industrialisés capitalistes avec celles dans les pays d'Afrique en voie de développement. En particulier, les débats, les programmes et les expériences qui ont eu lieu entre 1970 et 1980 au sujet d'une „éducation ecologique" (EE) sont analysés en tant que reformulations du problème général. Alors qu'à l'échelle mondiale, les problèmes écologiques figurent parmi les enjeux de conflits entre les pays pauvres et les pays riches, certaines propositions d'une nouvelle éducation ecologique visant à une intégration socio-culturelle des écoles sont considérées comme des contributions à une coopération équilibrée entre le Nord et le Sud. Trois propositions majeures sont discutées:

- (1) L'intégration mutuelle de l'éducation formelle et de l'éducation informelle.
- (2) La subordination pédagogique des problèmes abstraits et globaux à l'expérience locale d'une action ecologique.
- (3) La recommandation d'établir des études écologiques séparément dans le curriculum pour développer de nouvelles méthodes d'instruction et pour influencer davantage les transmissions dans les autres matières d'éducation formelle.

Heribert Hinzen

Alphabetisation and progress

The article is a collection of materials which the author has written, discussed and collected over the past ten years. They all are concerned with the practise of equalizing illiteracy with ignorance or those who are pretending to have found causa) relationships between literacy and development — for the individual and society — without really analyzing all interdependent factors and historical dimensions. The „eradication programmes" have consequent but wrong results. Rethinking and reorientation seem to be necessary — in the practical work and research alike. We are just at the beginning.

Alphabetisation et progres

L'article est une collection de documents que l'auteur a écrits, discutés et rassemblés au cours des dix dernières années. Ils ont tous trait à l'habituel nivellement ou à l'arbitraire relation de cause à effet établie entre l'alphabetisation et le développement — en ce qui concerne (l'individu aussi *bien* que la société. L'analphabétisme est ramené à l'imbecillité; dans le tiers monde ou part en guerre contre l'„illiteracy" baptisée „ignorance" avec des „programmes d'éradication" sans que les dimensions historiques des pays industriels et les formes de communication orale soient suffisamment prises en considération. L'analyse et les conclusions paraissent également contestable. Une nouvelle prise de conscience s'impose.

Hagen Kordes

Back and forth

Impressed by his own experience the author writes a scientific love article. He starts with the assumption that the scientific discourse is not just shaped by historical and societal factors, but also by a biographical personal paradox.

Using Malaysia as an example the author shows that in these south-east Asian societies human beings are able to relate the progress in technology with their family affairs and traditional structures. Here one finds two different realities which affect each other. One is the reality of modernization the other may be described as one of religion. The interdependence between these realities determines the amount of „progression" or „regression" in society. Two fundamental factors can be discovered in the history of the individual: The reality of childhood often been a Source of anxiety and the reality of the adult. An Individual has to relate these obviously contradictory states with each other and use their constructive moments for the shaping of its own behaviour.

En-avant-en-arriere

Impressionne par l'experience personnelle, l'auteur ecrit un „article d'amour Scientifique" qui presuppose que le discours scientifique n'est pas seulement marque par des apories historiques et sociales, mais aussi par les paradoxes biologiques et personnels.

Dans l'exemple de la Malaisie, l'auteur montre que les hommes des Societes de la zone sud-est de pacifique joignent le progres technique electronique a leurs structures familiales et traditionnelles. On pourrait constater dans ces societes, ainsi que dans d'autres, deux realites que s'influencent: d'un cote la realite de la modernisation de l'autre celle de la religion, deux realites dont l'interdependance decide de la „progression" ou „regression" d'une societe et dont le refoulement ou la liberation decide des qualites ou des „ombres" de developpement. Pareillement, on trouve deux realites dans l'histoire de l'individu: la realite de l'enfance, qui est à l'origine des angoisses de la vie presente, et la realite des adultes. Il faut reunir ces niveaux en apparence contradictoires les uns aux autres; il faut liberer les energies de la religiosite et celles des experiences d'enfance, mettre a profit les caractéristiques constructives et les concilier avec les actions de chacun. Cet ensemble rend possible aussi bien socialement qu'individuellement une vie plus libre.

Udo Bude

Differentes In the educational system between urban and rural areas in Third World countries

Despite several attempts to approach the problem of regional disparities, especially that of rural areas, systematically no convincing strategies have been developed to solve this problem in Third World countries. Disparities in education cannot be simply analysed in terms of an urban-rural dichotomy. They also can be found within rural or urban regions, depending mainly on one's socio-economic situation and cultural group. Strategies for overcoming the disadvantages, like curricular changes, specific tests or quota-systems for the most deprived areas, proved to be less successful in Third World countries.

Les differences dans le système éducatif entre les régions urbaines et rurales dans les pays du Tiers Monde

Malgré les différentes approches méthodiques il n'y a pas une stratégie convaincante pour une réduction des différences entre la ville et la campagne dans le système d'éducation du Tiers Monde. Mais les chances d'alphabétisation de l'éducation sont distribuées inégalement, non seulement par le contraste ville/campagne mais aussi parce qu'on peut démontrer les disparités de certains groupes d'intérieur de la région rurale ou urbaine. Vainement on essaie toujours de réduire les disparités en particulier en changeant le cursus, les procédures de sélection qui se fondent sur des tests, et aussi en introduisant des quote-systèmes pour les régions les plus défavorisées.

Doris Elbers

Structural violence in the educational system and its effects on the market of work

Industrialized and Third World countries are in a state of a crisis, it is the crisis of a system which is based on structural violence. In industrial countries structural violence was self-evident. It *has* been exported and is still exported to other countries by educational reforms. — In this article this general thesis is explained by two field studies: the introduction of mass education in Sierra Leone and Schooling for youngsters who will remain unemployed in West Germany. In Sierra Leone male experts, indigenous and foreign, decide and make women and children follow their decisions. Formal education discriminates girls and oppresses women; as mothers women loose their control Over time and space, their vocational chances get reduced. In West Germany a large number of youngsters, who will remain unemployed, are treated as handicapped. These youngsters are sent to special classes, trained by special teachers, trained to be quiet. In both cases few experts dominate a majority by using a rather exclusive language, by systematic fusion, by posing the responsibility for the realisation of decisions on others or by blaming the victims. In industrialised countries the victims have started to question the traditional institutions and to create solutions on their own. Solutions for the future might come less from the experts and more from the people.

Violence structurelle au systöme de formation et ses effets au marchö de travail

Les pays industriels et les pays du Tiers Monde se trouvent en tat de crise; il s'agit de la crise d'un systeme fonde sur la violence structurelle. Dans les pays industriels, la violence structurelle etait evidente. Elle a ete exportee et continue ä l'ätre dans d'autres pays par le biais des reformes pädagogiques. — Cette these generale est etayee dans l'article present par deux field-studies: ('introduction de l'education de masse a Sierra Leone et la formation scolaire de chômeurs mineurs en RFA. A Sierra Leone les experts masculins, indigenes et etrangers prennent les decisions que les femmes et les enfants suivent; l'education formelle discrimine les filles et opprime les femmes, en taut que meres, les femmes perdent le contrôle de l'espace-temps, et leurs chances professionnelles s'en trouvent reduites. En RFA un grand nombre de jeunes menaces de chômage Sont traites comme des handicapes. Dans des classes speciales les jeunes sont formes par des klu-cateurs specialises qui s'efforcent de les occuper. Dans les deux cas un petit nombre d'experts domine la majoritä en utilisant un langage tres special, en confondant tout, en transferant le responsabilite des decisions sur les autres, ou en blämant les victimes. Dans les pays industrialises les victimes ont commence a questionner les organisations traditionnelles et a trouver les solutions pour elles-mämes. Les solutions futures viendront peut-être moins des experts que du peuple.

Renate Nestvogel

The discrimination of women in the formal educational system in industrialized and Third World countries

In the first part, social conditions for the expansion of formal education for women in industrialized *and* developing countries are described. In the second part, the history of formal education that started in Europe is depicted. Formal education is then grouped into three categories: university education, higher education for girls and popular education for girls. In the third Part the author concludes that discrimination of women is evident in

all parts of the world. In some parts, where inequality in formal education was reduced, i. e. in some industrialized countries, it is still quite evident in training or in the labour market. Where inequality in those fields was reduced, i. e. in some socialist countries, household work still remains women's domain. In short, unequal chances in formal education make up only one of the many forms of inequality based on the criteria of sex.

La discrimination de la femme dans le système éducatif formel) dans les pays industrialisés et dans les pays du Tiers Monde

Dans la 1^{ère} partie, l'auteur décrit les conditions sociales qui déterminent l'expansion de l'éducation formelle des femmes dans les pays industrialisés ainsi que dans les pays du Tiers Monde. La 2^e partie constitue la description de l'histoire de l'éducation formelle ayant ses origines en Europe. L'éducation formelle est ensuite groupée selon trois catégories: l'éducation universitaire, l'éducation secondaire et l'éducation dite populaire.

Dans la 3^e partie l'auteur conclut que la discrimination des femmes est évidente partout dans le monde. Dans quelques pays où l'inégalité dans le système de l'éducation formelle a été réduite, elle a été transférée dans les domaines de la formation professionnelle ou sur le marché du travail. Là où des mesures ont été prises dans ces domaines, les tâches domestiques restent pourtant un domaine féminin. En bref, les inégalités dans l'éducation formelle constituent une forme parmi beaucoup d'autres de discrimination féminine.

Manfred Bayer

Hostility towards foreigners and strategies to overcome effects of stigmatization towards the foreign (residential) population worldwide and esp. in the Federal Republic of Germany

Beginning with the general explanation of hostility towards foreigners the author argues that the phenomenon of hostility towards foreigners in the Federal Republic of Germany exists all over the world. This requires to his mind a more differentiated approach — e. g. it is necessary to consider the negative economic and social development such as it has been produced by economic recession and unemployment in the First as well as in the Third World.

The quoted investigations prove the existence of tendencies of hostility towards foreigners in the Federal Republic of Germany, of social stigmatization of migrant workers, esp. Turks, and their structural discrimination which even their children experience at school.

The presentation of indicators of hostility towards foreigners is followed by an elucidation of four theoretical approaches of explanation (the paradigm "stigmatization" as a sociological approach, the paradigm "prejudice" as a psychological approach, the paradigm "racism" as an ideologic-critical approach, and the paradigm "competition" as an economic approach).

Subsequently the author discusses strategies to overcome the effects of stigmatization.

L'hostilité universelle contre les étrangers.

Des énoncés d'explication et des preuves d'une éducation interculturelle

A partir de l'énoncé d'explication générale de l'hostilité envers les étrangers, l'auteur réfléchit au phénomène universel de l'hostilité contre les étrangers, notamment à son développement manifeste en République fédérale d'Allemagne. À son avis, cela nécessite une réflexion variée qui, par exemple, comprend des développements sociaux, par conséquent la récession économique, le chômage, la socialisation scolaire et hors de l'école etc. Les explorations nommées documentent l'existence des tendances de l'inimitié contre les étrangers, même parmi la jeunesse des écoles; l'existence de la stigmatisation sociale des employés étrangers, en particulier des Turcs, et de leur défavorisation structurelle qui continue et encore parfois se renforce aux expériences scolaires de leurs enfants.

Ensuite, la description des quatre énoncés d'explication succède: le paradigme „stigmatisation" sous forme de l'énoncé sociologique; le paradigme „préjugé" sous forme de l'énoncé psychologique; le paradigme „racisme" sous forme de critique idéologique et le paradigme „concurrence" sous forme de l'énoncé théorique de crise.

Par la suite l'auteur discute des stratégies pour surmonter les effets de stigmatisation.

Autorenverzeichnis

- Annemarie Bauer**, Dr. phil., Erziehungswissenschaftliches Seminar,
Universität Heidelberg
- Manfred Bayer**, Dr. phil., Professor der Erziehungswissenschaft, Interkulturelle
Erziehung, Universität Duisburg
- Hans Bosse**, Dr. phil., Professor für Sozialisationstheorie,
Universität Frankfurt a. M.
- Wolf-Dietrich Bukow**, Dr. phil., Privat-Dozent am Seminar für Sozialwissenschaften,
Abt. für Soziologie, Universität Köln
- Udo Bude**, Dr. phil., _____ Referent für Grunderziehung in der Deutschen Stiftung
für Entwicklungshilfe, Bonn
- Patrick V. Dias**, Dr. phil., Dr. theol., Professor für Pädagogik in der Dritten Welt,
Universität Frankfurt a. M.
- Doris Elbers**, Dr. phil., Professorin für Berufspädagogik für Behinderte,
Universität Dortmund
- Karl-Heinz Flechsig**, Dr. phil., Professor für Erziehungswissenschaft,
Universität Göttingen
- Heribert Hinzen**, Dr. phil., Erwachsenenbildung, Deutscher Volkshochschul-
Verband e. V., Bonn
- Klaus Hüfner**, Dr. rer. pol., Professor für Wirtschaftspolitik,
Freie Universität Berlin
- Hagen Kordes**, Dr. phil., Professor für Erziehungswissenschaft und interkul-
turelle Bildung, Universität Münster
- Volker Lenhart**, Dr. phil., Professor für Erziehungswissenschaft,
Universität Heidelberg
- Jens Naumann**, Dr. phil., Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin
- Renate Nestvogel**, Dr. phil., Privat-Dozent für Erziehungswissenschaft,
Universität Hamburg
- Lorenz v. Pogrell**, M. A., Wiss. Mitarbeiter,
Institut für Allgemeine und Vergleichbare Erziehungs-
wissenschaft, Freie Universität Berlin
- Traugott Schöffthaler**, Dr. phil., Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin
- Magdalene Schultz**, Dr. phil., Erziehungswissenschaftliches Seminar,
Universität Heidelberg
- Christoph Wulf**, Dr. phil., Professor für Erziehungswissenschaft,
Freie Universität Berlin

Herausgegeben für den
Sozialwissenschaftlichen Studienkreis für
internationale Probleme (SSIP)

Edited on behalf of the
Society for the Study of International Problems
von /by

Dr. Dieter Danckwortt und Dr. Manfred Werth

- 51 Thomas, Alexander (Hg.): **Erforschung interkultureller Beziehungen: Forschungsansätze und Perspektiven.** 1983. 137 S. ISBN 3-88156-241-9.
- 52 Goetze, Dieter; Weiland, Heribert (Hg.): **Soziokulturelle Implikationen technologischer Wandlungsprozesse.** 1983. 154 S. ISBN 3-88156-248-6.
- 53 Lenz, Ilse; Rott, Renate (Hg.): **Frauenarbeit im Entwicklungsprozeß.** 1984. 351 S. ISBN 3-88156-271-0.
- 54 Thomas, Alexander (Hg.): **Interkultureller Personenaustausch in Forschung und Praxis.** 1984. 274 S. ISBN 3-88156-272-9.
- 55 Wulf, Christoph in Zusammenarbeit mit Schöfthaler, Traugott (Hg.): **Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt.** 1985. 241 S. ISBN 3-88156-300-8.

Verlag **breitenbach** Publishers
Memeler Straße 50, D-6600 Saarbrücken, Germany
P.O.B. 16243 Fort Lauderdale, Fla. 33318, USA