

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 bleiben. 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, Umwelterstörung, 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 Imitatoren 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 Hilflosigkeit 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)

I. 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 Bildungsamkeit 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 Denkapparates, 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 Triebens entsteht ein differenziertes Innenleben. Die nicht mehr direkt befriedigten Bedürfnisse werden über Phantasien, 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 erstrecken. 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 (Ariès 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 ausgerichtetem 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 (négritude, 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 Verwendung 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 Ausparung 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. 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 diesen 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 dem 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 Abstraktion 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 *négritude* 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 *Conscientização*-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 Bedeutetes 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) bußt 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 verlöre. Wenn der unterstellte Zwang der Comteschen Entwicklungslogik nicht länger göltig 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

- Ariès, 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, Weizlar 1982
- Blaug, N.: Economics of Education: A Selected Annotated Bibliography, London 1966
- Carnoy, 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
- Dreßen, 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 I 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, 16. 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. Vickery (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, 16. 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

- Lévi-Strauss, C.: Strukturele Anthropologie, Frankfurt 1971
- Lyotard, 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. Schlechta, 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 Werteeinstellungen 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 universale 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 Bildungsamkeit 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 Bedeutung¹⁾.

- 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 Modernisierungs-ideologien 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, *Il 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 existente 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 Systems²⁾.

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, Strukturdifferenzierung);
- 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, längerfristige 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.³⁾ 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.“⁴⁾

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“⁵⁾.

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 Weltinformations- 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 Schwerkräftenfeld der industriellen Zivilisation zu entziehen: deshalb ist es in diesem Rahmen, daß der Kampf gegen Abhängigkeit ausgefochten werden muß“⁶⁾. 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 auch 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 Sinnverständigung 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“⁸⁾; 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 nachstehenden 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 abgebrochenen Reformversuche in Guinea, Mali, Ghana, Peru, Guinea-Bissau; die erst vor kurzem implementierten neuen Erziehungssysteme wie 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 überzeugendes Beispiel einer autonomen Entwicklung aus eigener Kraft. Was noch immer fehlt, ist eine ernsthafte sozialgeschichtlich kritische Auseinandersetzung mit den überlieferten 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 Kotenkar, Grundlagen hinduistischer Erziehung im alten Indien, Frankfurter Studien zur Pädagogik: Dritte Welt, dipa-Verlag, Frankfurt 1982, S. XI bis XXXIV.
- 2) Die Ausdrücke intra-, inter- und transkulturell werden in folgender Bedeutung gebraucht: unter intrakulturell 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 Gegenüberstehen 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 Dakar (Senegal), Diss. Frankfurt 1983.
- 4) O. Janni, Imperialismo e cultura, Petrópolis 1979, S. 28
- 5) Das menschliche Dilemma — Zukunft und Lernen, Hrsg. A. Peccai, 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, 178-1939, 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 Alltagsphänomen¹⁾. 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 Stellen einsetzen. 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 Alltagslebens²); 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 unempfindlich 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 wird⁴). 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 in, 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 (Heiler 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“⁵), 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 problematisch⁹⁾.

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 resultieren⁹⁾.

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 reine 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 Wichtigkeit zu tun, damit, ob sie sich „sozial reimen“¹¹⁾). 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 reimt¹²⁾. 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 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 handelt¹³), 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 Lévi-Strauss formuliert), sie mit einem entsprechenden magischen Schein zu umgeben, um damit den Alltag zu fixieren¹⁴). 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 situationsspezifische, 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 sind¹⁵). 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 Konventionalisierungsstrategien 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. Klippenberg 1978, 40 f.).
- ²⁾ Vgl. den Begriff des Handelns bzw. das Feld der „Um-zu“ Motive (Schütz, 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 vorzuformulieren, 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 Lebensformen gefordert 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 1978.
- 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 Ghanaian 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.
- Leiris, M.: Die eigene und die fremde Kultur. Frankfurt: Syndikat 1973.
- List, E.: Alltagsrationalität und soziologischer Diskurs. Frankfurt: Campus 1983.
- Luhmann, N.: Antipoleis, 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 Ausbuchstabieren 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 wechselkursbereinigt 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
AFDF/AFDB 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 Organisationen	400,0	400,0 ¹¹
Externe Bildungsfinanzierung insgesamt	2.350,0	4.267,6

¹ 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.

² Entspricht einem Prozent der OPEC-Entwicklungshilfe.

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

⁴ Die Leistungen der Weltbank sind überwiegend, die der regionalen Entwicklungsbanken IDB, ADB, AFDF/AFDB teilweise **unvergünstigte 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.

⁶ 1981.

⁷ 1981.

⁸ 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 unvergünstigten Leistungen für 1982.

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

¹¹ Entspricht etwa 20 Prozent des Gesamtvolumens privat finanzieller 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 zuordnungsbarer 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 Zuschußbelegent) 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 vergleichende 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. Katastrophenhilfe, Schuldenreorganisation)		
sektoral aufschlüsselbar 2.338,9 Mio. US-Dollar		E. 2
— davon		
TZ (Zusagen) 1.062,0 Mio. US-Dollar (Zuschüsse)		E. 2, E. 3
Projekthilfe (Zusagen) 1.277,0 Mio. US-Dollar (ca. 20 % Zuschüsse, Rest Kredite mit Zuschußelement)		
— davon für Bildungswesen		
— 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	4,82	8,18	6,58	12,30	15,85	12,59	13,63	17,63
b) Sekundarbereich								
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	1,99	3,92	2,34	3,28	3,33	2,18	2,92	3,79
b) Sekundarbereich								
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 Bildungshilfefzusagen 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 3.16). 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, Zusagen 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 IAO-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 amerikanische 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. 5361—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 Beitragsrückstände“.
- 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 as a 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, Gail 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.