

III. Fesseln des Fortschritts: Disparitäten

Vorwärtsrückwärts oder eine unheimlich totale eurasische Produktionsweise

Hagen Kordes

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

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

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

Seit meiner Begegnung mit Padmini und ihrer malaysischen Gesellschaft und gegenüber meinen bisherigen Lernprozessen in Afrika haben sich meine Erfahrungen mit dem Fortschritt zugespitzt. Sie lassen sich, übervereinfacht, so formulieren: Wir Westmenschen sind offensichtlich im Begriff, vom technisch-elektronischen Fortschritt, wie ihn die südostasiatischen Pazifik-Gesellschaften realisieren, überrollt zu werden²⁾ — dafür reklamieren wir Fortschrittlichkeit im ökologisch-militärischen Problembewußtsein und im Wandel unserer Wertsysteme³⁾. Während die anderen „ungezügelt und hemmungslos“ auf materiellen Fortschritt setzen, erkennen wir „deren existenzbedrohende Funktionen“ und bemühen uns um einen ideellen Fortschritt des Menschen selbst, seiner Werte und seiner Beziehungen. So ausformuliert, stockt mir allerdings der Atem. Kommt da nicht wieder längst totgeglaubter Eurozentrismus und Chauvinismus in mir hoch, „und zwar in negativer, weniger angreifbarer Form als früher“⁴⁾ als Eurozentrismus der Untergangsangst,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Vorläufiger Schluß

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

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

Anmerkungen:

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

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

Udo Bude

1. Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Die Folgen der kolonialen Erschließung

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

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

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

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

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

Laut Angaben der Weltbank betrug 1971 die landesweite durchschnittliche Einschulungsrate in den städtischen Gebieten Brasiliens 92 %. Hingegen betrug die gleiche Rate für die ländliche Bevölkerung nur 52 %. Die Einschulungsrate für die Primarschule lag z. B. in Indonesien mit 80 % im Jahre 1971 relativ hoch. Jedoch sind auch bei einer hohen Einschulungsrate Kinder aus ländlichen Gebieten besonders benachteiligt, denn bereits im ersten Schuljahr sind auf dem Land 15 % weniger Kinder einer Altersgruppe als in der Stadt anzutreffen. Die Diskriminierung der ländlichen Bevölkerung nimmt beim Besuch der Sekundarschule weiter zu, wo der Unterschied zwischen Stadt und Land im letzten Jahr der Sekundarschule 40 % zu Lasten der Landkinder beträgt.⁷⁾

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

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

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

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

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

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

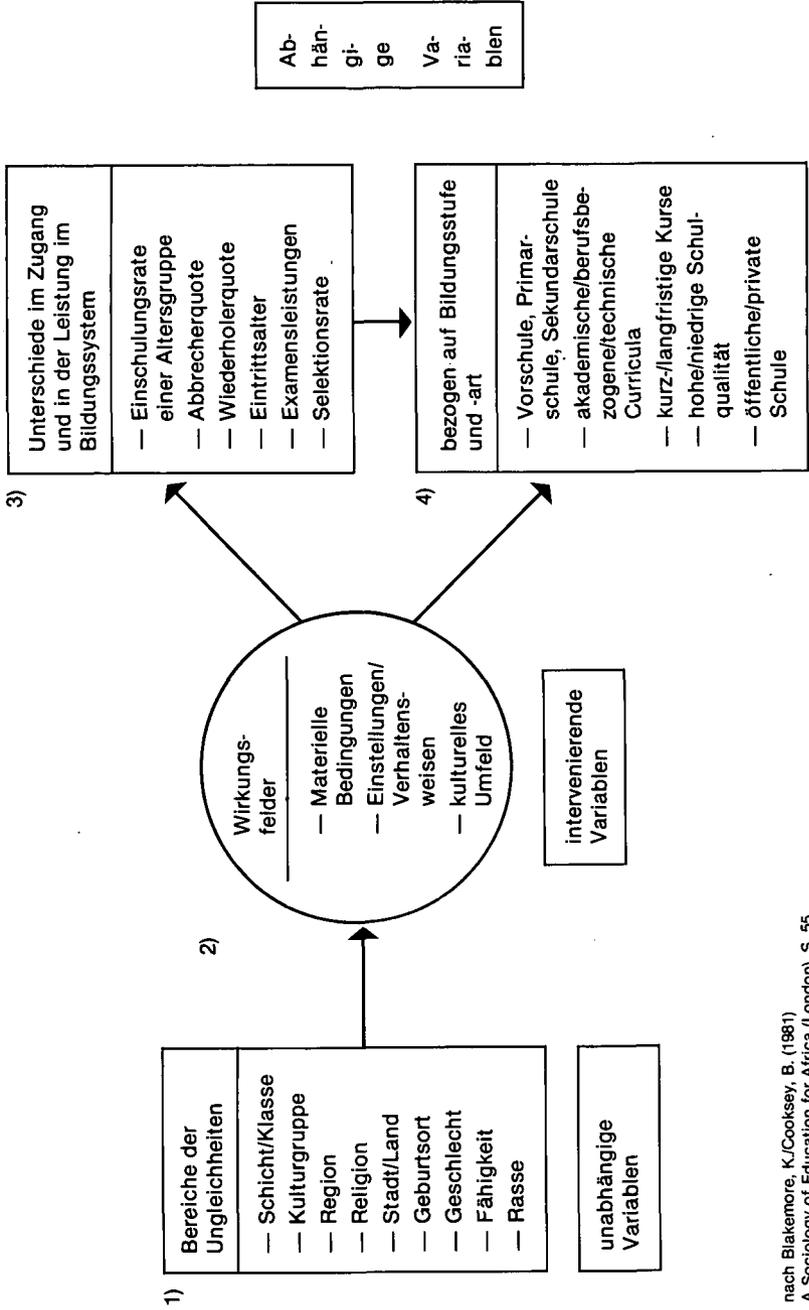
- (3) Unabhängig von der Einstellung zur Nützlichkeit der Ausbildung und den finanziellen Mitteln bestimmt die **Zugehörigkeit zu einer Kulturgruppe** die Wahrnehmung von Bildungsmöglichkeiten. Insbesondere die vom Islam geprägten Kulturgruppen in weiten Teilen Afrikas haben ihre eigenständigen Erziehungsinstitutionen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

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

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

Übersicht:

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



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

tersgruppe während im übrigen Staatsgebiet die Einschulungsrate im Primarschulbereich bei 76 % und für den Sekundarschulbereich bei 6 % lag.¹⁰⁾ Ein ähnliches Nord-Süd-Gefälle läßt sich auch im Nachbarland Kamerun nachweisen. Während 1978 die Nordprovinz Kameruns mit einem Bevölkerungsanteil von 29 % eine Alphabetisierungsrate von nur 11 % und eine Einschulungsrate von 22 % aufwies, lag die Einschulungsrate in der zentralen Südprovinz mit der Hauptstadt Yaoundé bei 92 % und in der Küstenprovinz bei 90 %.¹¹⁾

Andererseits haben im südlichen Teil Kameruns einige Kulturgruppen sich besonders intensiv der westlich geprägten Bildungseinrichtungen bedient und dadurch ihre Stellung im ökonomischen und politischen Bereich des Nationalstaates auf Kosten anderer Ethnien ausgebaut. Mit am erfolgreichsten scheinen hierbei die Bamilekes zu sein, die, obwohl sie nur 1/6 der Gesamtbevölkerung ausmachen, 1/3 aller Sekundarschüler des Landes stellen und bei den Abiturienten mit 43 % vertreten sind.¹²⁾ Ähnliche Situationen lassen sich auch in anderen Ländern der Dritten Welt nachweisen.¹³⁾

Im nationalen Vergleich scheint die Nachfrage nach Bildung und die Versorgung mit Bildungsinstitutionen in einer Region bzw. einer ethnischen Gruppe besonders gering zu sein, wenn die Möglichkeiten wirtschaftlicher Erschließung unbedeutend bzw. die kulturelle Selbständigkeit der Bevölkerung besonders ausgeprägt ist und sich in einer Ablehnung westlich orientierter Verhaltensmuster zeigt. Die ethnische und regionale Variable kommt besonders zum Tragen,

- (1) wenn eine geringe Bevölkerungsdichte vorliegt;
- (2) wenn die Produktionsverhältnisse vorwiegend durch eine Selbstversorgungswirtschaft gekennzeichnet sind;
- (3) wenn die Infrastruktur und der Anschluß an das nationale Kommunikationsnetz unzureichend sind;
- (4) wenn Beschäftigungsmöglichkeiten außerhalb der Landwirtschaft fehlen;
- (5) wenn es sich bei der Kulturgruppe um Nomaden handelt; oder
- (6) wenn sich die Region oder Ethnie auf den Export von Arbeitskräften spezialisiert hat (Wanderarbeit).

Die Überwindung der aus der Kombination dieser Faktoren entstehenden Benachteiligungen wird allgemein als unwahrscheinlich angesehen. Selbst in den Fällen, in denen nationale Regierungen versuchen, den Vorsprung anderer Regionen oder Kulturgruppen abzubauen, konnte man bisher keine Erfolge erzielen. Für die ungleichgewichtige regionale Entwicklung in Togo wird z. B. die Schlußfolgerung gezogen:

„Die vom Kolonialismus ererbte Charakteristik bleibt also trotz insgesamt höherer Einschulungsquoten bestehen: Ökonomisch begünstigtere Regionen, insbesondere urbane Zentren, haben auch 20 Jahre nach der Unabhängigkeit noch immer die höheren Einschulungsquoten“.¹⁴⁾

5. Grunderziehung für die ländliche Bevölkerung — oder Endstation Primarschulen

In Anlehnung an Liptons Untersuchung über die Ursachen der Armut in der Dritten Welt und der damit verbundenen Feststellung, daß die weltweit durchgeführten Entwicklungsprojekte in den armen Ländern bevorzugt industrielle Aktivitäten in urbanen Zonen fördern, könnten wir für den Bildungsbereich die Hypothese aufstellen, daß nur wenige Kinder der armen ländlichen Bevölkerung über die Primarschule hinauskommen.¹⁵⁾ Bis zu einem gewissen Grade geben die ungleichen Bildungschancen der Landbevölkerung im Vergleich zu den Bewohnern der städtischen Gebiete nur die wirtschaftlichen Ungleichgewichte zwischen Stadt und Dorf wieder.

Der von der Landbevölkerung erwirtschaftete Überschuß wird meist in den städtischen Gebieten bzw. in stadtnahen Regionen investiert, wobei nur selten größere Investitionen zur Verbesserung der landwirtschaftlichen Produktions- und Lebensbedingungen in entlegeneren ländlichen Gebieten getätigt werden. Durch den Ankauf der von den Bauern produzierten Exportfrüchte durch staatliche Handelsgesellschaften zu Preisen, die weit unter den Weltmarktpreisen liegen, wird zwangsläufig die Kaufkraft ländlicher Gebiete abgeschöpft. Die erzielten Überschüsse werden vorwiegend zur Deckung von Finanzlücken im staatlichen Haushalt, zur Finanzierung von Prestigeobjekten und oft zur Sicherung der überhöhten Gehälter eines aufgeblähten Beamtenapparates verwendet.

Die Benachteiligung der ländlichen Regionen, insbesondere derjenigen, die weniger infrastrukturell erschlossen sind, im Vergleich zu städtischen Gebieten zeigt sich auch im Vorhandensein der Primarschulen. Die Qualität der Primarschulbildung in den ländlichen Gebieten ist jedoch, verglichen mit der durchschnittlichen Schule in städtischen Regionen, wesentlich schlechter. Fehlende Ausstattung mit Schulmöbeln, Büchern und schlecht bzw. nicht ausgebildete Lehrer benachteiligen die Kinder der ländlichen Bevölkerung in noch größerem Maße und vermindern ihre Chancen, eine Sekundarschule zu besuchen.

„Instead of compensating for the out-of-school disadvantages that rural children suffer as a result of the absence of services, amenities, and a varied cultural environment, the present system increases their disadvantage because rural schools have more untrained teachers and poorer facilities. Thus the rural children have a much lower chance of gaining access to secondary schools. Given the strong association between education and earnings, the maldistribution of educational opportunities tends to reinforce inequalities of income distribution“.¹⁶⁾

Die Analyse des Primarschulbesuchs in den Ländern der Dritten Welt wird somit zum Schlüssel für das Verständnis der Differenzen im Bildungssystem. Wer hier schon keinen Zugang zu einer formalisierten Grundbildung hat, frühzeitig ausscheidet oder am Ende an der Prüfungshürde scheitert, hat keine Aussichten, seine soziale und wirtschaftliche Situation entscheidend zu verbessern. Gerade die weniger begüterten Bevölkerungsschichten auf dem Lande zeigen gegenüber den Versuchen, die Kinder zum Besuch der Primarschule zu gewinnen, eine ablehnende Haltung, da sie wissen, daß der Schulbesuch selbst bei Schulgeldfreiheit für sie unverhältnismäßig hohe Kosten verursacht und die Arbeitskraft der Kinder, auf die der Familienverband angewiesen ist, ausfällt. Der Schulbesuch eines Kindes ist aber nicht nur eine Frage der finanziellen Lasten für die Familie, sondern erhöht zugleich die Arbeitslast der anderen Familienmitglieder, um die zur Selbstversorgung notwendigen Nahrungsmittel zu erwirtschaften. Im folgenden werden wir daher die Differenzen im Bildungssystem der Länder der armen Welt schwerpunktmäßig am Besuch, Durchlauf und Abschluß der Primarschule darstellen, um anhand dieses Beispiels die Diskriminierung der ländlichen Bevölkerung gegenüber der städtischen deutlich zu machen.

Eine wesentliche Voraussetzung für den Besuch einer Primarschule in ländlichen Gebieten ist zunächst das Vorhandensein einer solcher Schule in erreichbarer Nähe. Der Mangel an erreichbaren Schulen führt in vielen Fällen dazu, daß Kinder aus ländlichen Regionen in städtische Gebiete abwandern, um überhaupt zur Schule gehen zu können. Vielfach erfolgt der Wechsel vom Lande zur Stadt bereits nach der 4. Klasse, da auf dem Lande keine voll ausgebaute Primarschule existiert. Bei einer Untersuchung der Schüler der Abschlußklassen der Primarschulen in Yaoundé (Kamerun) stellte sich heraus, daß ½ aller Schüler von Dörfern außerhalb der Hauptstadt stammten und sich dort nur wegen des Besuches der Schulen aufhielten.¹⁷⁾ Aber selbst dort, wo voll ausgebaute Primarschulen in ländlichen Regionen vorhanden sind, erfolgt vielfach die Abwanderung vom Lande

allein wegen der fehlenden Bildungsmöglichkeiten, wenn die Schüler weiterführende Sekundarschulen, die meist in Städten konzentriert sind, besuchen wollen.¹⁸⁾

Entscheidend für den Besuch einer Primarschule ist nicht nur der Wohnort, sondern vor allem das Einkommen, der Beruf und der Bildungsstand der Eltern. Der nationale Reichtum der Länder der Dritten Welt befindet sich meist in den Händen weniger reicher Bauern, die oft in den Städten wohnen, großer Händler und Geschäftsleute, Akademiker in Spitzenpositionen, Politikern und höheren Beamten. Auf den ersten Blick scheint diese Einteilung über den Gegensatz von Stadt-Land hinauszugehen, da auch in ländlichen Regionen Vertreter der zuvor genannten Berufsgruppen ihren Wohnsitz haben können. Bei genauerer Betrachtung stellt sich jedoch heraus, daß der hier erwähnte Reichtum hauptsächlich in städtischen Gebieten bzw. in einigen wenigen hochentwickelten Regionen konzentriert ist. Während die Kinder begüterter Eltern schon vom Kindergarten an alle Chancen des Bildungssystems nutzen können und dabei meist die qualitativ besseren, weil kostspieligen privaten Bildungseinrichtungen besuchen, können Eltern der ärmeren Bevölkerungsschichten sowohl in der Stadt als auch auf dem Lande nur einige ihrer Kinder zur Schule schicken. Welche Gründe für die Auswahl dieser Kinder für den Schulbesuch ausschlaggebend sind und wie solche Entscheidungen zustande kommen ist, weitgehend unbekannt. Fest steht, daß Schulgebühren definitiv als Hinderungsgrund für die Einschulung von Kindern einkommensschwacher Familien angesehen werden können. Wo Gebühren für den Besuch von Primarschulen erhoben werden, ist das Einkommen der Eltern der wichtigste Bestimmungsgrund für den Schulbesuch und benachteiligt folglich insbesondere die einkommensschwachen ländlichen Gebiete.¹⁹⁾ Die Überrepräsentation von Kindern aus Familien mit höherem Einkommen schon in der Primarschule zeigt sich besonders in Regionen mit niedrigen Einschulungsraten, wie sie vorwiegend in entlegeneren ländlichen Zonen zu beobachten sind. Je mehr sich die Einschulungsrate in der Primarschule dagegen der 100 %-Marke nähert, um so mehr sind auch die Kinder der unteren Einkommensschichten vertreten. Die Selektion und Benachteiligung aufgrund der Herkunft verlagert sich dann auf die nächste Schulstufe.

Mädchen sind am stärksten beim Zugang zu Bildungseinrichtungen benachteiligt, insbesondere in ländlichen Gebieten. Aus kulturellen und materiellen Gründen werden in den meisten Ländern der Dritten Welt eher die Söhne als die Töchter zur Schule geschickt. Die nüchternen Zahlen aus verschiedenen Ländern der Dritten Welt belegen diese Diskriminierung der Frauen eindeutig. In Afghanistan z. B. waren 1976 von allen eingeschulten Kindern in der ersten Klasse der Primarschule nur 16 % Mädchen. In Nepal waren es 22 %, im Tschad 29 % und in Pakistan 34 %.²⁰⁾ Die hier wiedergegebenen nationalen Durchschnittszahlen für den Schulbesuch von Mädchen verzerren sich weiter zu Ungunsten der Frauen, wenn man einzelne Regionen betrachtet, in denen die Mädchen oft aus kulturellen Gründen überhaupt nicht eingeschult werden. Die Unterrepräsentation der weiblichen Bevölkerung bezieht sich auf alle Schulformen und auf alle Schulstufen, wobei der Anteil an der Schülerpopulation in den höheren Schulklassen immer stärker abnimmt. So waren in Togo 1979/80 beispielsweise von 100 Schülern der Primarschule nur 39 weiblichen Geschlechts. In der Sekundarschule betrug ihr Anteil nur noch 23,8 %, und selbst bei den Primarschullehrern waren Frauen nur mit 22 % vertreten.²¹⁾ Die rigide Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern auf dem Lande macht sich für den Schulbesuch der Mädchen besonders nachteilig bemerkbar, da die Arbeitskraft der jungen Mädchen sowohl im Haushalt der Großfamilie als auch in der Landwirtschaft benötigt wird.

„Girls in Benin are considered as a source of labour in a system essentially based on agriculture and retail trade and at a very early age they come to exercise domestic and financial responsibilities of their own, through their own small-scale trading activi-

ties . . . going to school means less income for the parents, and all too often the material investment they make in schooling is wasted due to early drop-out from school."²²⁾

Mit zunehmender Einschulungsrate werden jedoch auch in ländlichen Regionen immer mehr Eltern Mädchen zur Schule schicken, da ein erfolgreicher Schulbesuch den Brautpreis erhöht.

Der Eintritt in die Primarschule ist zwar der erste Schritt zur Wahrnehmung möglicher Bildungschancen, jedoch läßt sich noch keine Aussage darüber machen, wer am Ende der Schulzeit den Sprung zur weiterführenden Schule schafft. Die Situation in den Schulen der Länder der Dritten Welt ist durch hohe Wiederholerquoten in den einzelnen Klassen und durch das frühzeitige Verlassen der Schule vor Erreichen des Abschlusses gekennzeichnet. In der Mehrheit der Länder erreichen nur $\frac{3}{4}$ der Schülerinnen und Schüler, die eingeschult wurden, auch die Abschlußklasse. Daneben gibt es zahlreiche Länder, in denen nicht einmal die Hälfte der Schülerinnen und Schüler die Abschlußklasse erreicht. Während in städtischen Zonen mit hoher Einschulungsquote die Zahl der Abbrecher relativ gering ist, ist sie in ländlichen Gebieten mit geringen Einschulungsquoten umso höher. Als Beispiel sei hier die Nordprovinz Kameruns genannt, in der nur 22 % der sechs- bis vierzehnjährigen eine Schule besuchen und wo allein $\frac{2}{3}$ der Schüler den Übergang von der ersten zur zweiten Klasse der Primarschule nicht mehr schaffen.²³⁾ Selbst gezielte Maßnahmen, die versuchen, den Schulbesuch auf dem Lande für die Bevölkerung interessant zu machen, scheinen auf Schwierigkeiten zu stoßen. Aus ländlichen Gebieten Kenias wird berichtet, daß auch die Abschaffung des Schulgeldes und die Einführung einer Art Schulspeise den frühzeitigen Abgang bzw. die häufige Wiederholung von Klassen nicht verhindern konnte.

„High drop-out rates, repetitions, discontinuation, suspension etc. are some of the educational interruptions that are characteristic to children who come from poor or underprivileged families.“²⁴⁾

Vielfach treten zu den materiellen Benachteiligungen der Kinder in ländlichen Regionen noch kulturelle Faktoren hinzu, die die Unangepaßtheit der Schule für das soziokulturelle Umfeld der Kinder zeigen. Unverständnis für die kulturellen Eigenheiten einer Bevölkerungsgruppe auf Seiten der Schule kann dann dazu führen, daß die Kinder frühzeitig ihre Ausbildung abbrechen, wenn schulische und kulturelle Normen zu Konflikten führen.

„Certain cultural aspects imparted to young circumcized boys conflict with the discipline set-up of a school. A particular case can be noted in the NANDI tradition. In this tradition it is a taboo for a woman to cane a circumcized boy . . . a boy would either dropout or repeat than go to a class being taught by a woman“.²⁵⁾

Die höchste Anzahl von Abbrechern ist unter Mädchen in ländlichen Gebieten zu verzeichnen. In Gebieten mit einer längeren „Schultradition“ sind die Abbrechquoten relativ niedrig, obwohl auch hier der Anteil der Wiederholer verschiedener Klassen sehr groß sein kann. Verlagert sich der wirtschaftliche und administrative Schwerpunkt einer Region, geht auch die Nachfrage nach schulischer Bildung zurück, was sich in sinkenden Einschulungsraten und in abnehmenden Schülerzahlen bemerkbar macht, die sich für die Examina zur weiterführenden Sekundarschule melden.²⁶⁾

Die hohen Ausfallquoten in entlegenen ländlichen Gebieten sind nicht nur ein Zeichen für die relative Armut der Mehrheit der Bevölkerung, der kulturellen Unangepaßtheit der Primarschule und der Notwendigkeit, die Kinder schon im frühen Alter in den Erwerbsprozeß einzuspannen, sondern sie geben auch Auskunft über schulische Faktoren, die die Qualität der vermittelten Bildung in diesen Schulen deutlich machen. Neuere Untersuchungen

zeigen, wie wichtig für die Leistung der Schüler z. B. die Verfügbarkeit von Unterrichtsmaterialien und Schulbüchern vor allem in Ländern mit niedrigen Einkommen ist.²⁷⁾ In ländlichen Gebieten, in denen die Einschulungsraten niedrig und die drop-out Raten hoch sind, bleiben nur die sehr begabten Kinder bzw. Kinder aus materiell besser gestellten Familien, die den Schulbesuch ihrer Kinder unterstützen, bis zum Abschluß in der Primarschule und haben dann meist bessere Aussichten, die Aufnahmeprüfung zur Sekundarschule zu bestehen, als der durchschnittliche Schüler einer städtischen Schule.

Untersuchungen der Schulabschlußprüfungen in Uganda zeigten, daß Schüler aus ländlichen Gebieten besser abschnitten als Kinder aus städtischen Regionen. Auffallend waren die besseren Ergebnisse von Kindern aus Schulen in entlegenen Regionen mit geringerer Bevölkerungsdichte und schwach entwickelter Infrastruktur.²⁸⁾ Um die Auswirkungen der sozio-ökonomischen Verhältnisse der Kinder auf ihre Chancen im Bildungssystem genauer zu analysieren, reicht es jedoch nicht, bei der Leistung in der Abschlußprüfung der Primarschule bzw. der Aufnahmeprüfung für die Sekundarschule stehen zu bleiben. Untersuchungen in Kamerun bestätigen die guten Examensleistungen von Schülern in entlegeneren ländlichen Gebieten. Aber hier schon lassen sich wichtige Differenzierungen herausarbeiten. Während die Schüler in abgelegenen ländlichen Gemeinden mit schlechter Infrastruktur zwar Ergebnisse in den Prüfungen erzielten, die nur unwesentlich hinter denen in städtischen oder stadtnahen Regionen zurücklagen (siehe Tabelle S. 175), erzielten Schüler in ländlichen Gebieten mit guten wirtschaftlichen Erwerbsmöglichkeiten (Entwicklungszone 4 und 5) mit 41 % weitaus bessere Ergebnisse in der Aufnahmeprüfung zur Sekundarschule. Der Übergang von der Primar- zur Sekundarschule, der in den Ländern der Dritten Welt zwischen 10 % und 40 % einer Abschlußklasse der Primarschule variiert, ist somit der zentrale Punkt, wenn es um die Betrachtung ungleichgewichtiger Bildungschancen geht. Aber erst eine nähere Überprüfung, wer tatsächlich nach bestandem Examen die Möglichkeit des Sekundarschulbesuches nutzt und welche Faktoren dafür ausschlaggebend sind, gibt den Umfang der Benachteiligungen der ländlichen Gebiete an. Obwohl in dem angeführten Beispiel aus Kamerun nur jedes vierte Kind einer Abschlußklasse in städtischen bzw. stadtnahen Zonen die Aufnahmeprüfung zur Sekundarschule bestand, finden sich jedoch fast 40 % der entsprechenden Abschlußklasse später in einer Sekundarschule wieder, da diejenigen, die von staatlichen Sekundarschulen nicht aufgenommen werden, private Sekundarschulen besuchen, die Schulgeld erheben. Obwohl fast jeder zweite Schüler aus infrastrukturell gut versorgten ländlichen Gebieten die Aufnahmeprüfung bestand, gehen anschließend nur 17 % tatsächlich auf eine weiterführende Schule. Eine ähnliche Benachteiligung erfahren auch die Kinder in entlegenen ländlichen Gebieten, wo nur ganze 7 % eine weiterführende Schule besuchen.

Den dominierenden Einfluß sozio-ökonomischer Faktoren für den weiteren Bildungsweg der Kinder zeigt auch Cooksey in einer Studie über die Selektion zur Sekundarschule in der Hauptstadt Kameruns, Yaoundé. Die Ergebnisse der Befragung von ca. 7 000 Schülern der Abschlußklasse über ihre häuslichen Verhältnisse, ihren sozialen und bildungsmäßigen Hintergrund sowie der spätere Vergleich mit ihren Examensergebnissen sind umso wichtiger, da die hier erzielten Erkenntnisse in einem Gebiet gewonnen wurden, das sich durch eine fast 100 %ige Einschulungsrate im Primarschulbereich auszeichnet und wo der Anteil von Mädchen und Jungen fast gleich ist. Hier können die Ursachen für die Benachteiligung bestimmter Bevölkerungsschichten nicht auf den Gegensatz Stadt/Land bezogen werden, sondern sind eindeutig auf materielle Faktoren zurückzuführen. Cooksey stellt fest, daß sich nur 50 % der Schülerinnen und Schüler der Abschlußklasse an der Aufnahmeprüfung zur Sekundarschule beteiligen.²⁹⁾ Unter denjenigen, die erst gar nicht zum Examen antraten, waren Kinder aus Bauernfamilien und aus Arbeiter- und Handwerkerfamilien überdurchschnittlich hoch vertreten. Mit anderen Worten, die

Tabelle: Ergebnisse der Aufnahmeprüfungen für die Sekundarschule und tatsächlicher Schulbesuch weiterführender Schulen von Schülerinnen und Schülern der Abschlusklasse der Primarschule, bezogen auf Schulgröße und Entwicklungszone für 1974/75 in den anglophonen Provinzen Kameruns

Schulgröße (nach Anzahl der Klassen)	Anzahl der Primarschulen	Anzahl der Schüler der Abschlusklasse	Durchschnittl. Schülerzahl in der Abschlusklasse	Anzahl der Schüler, die Aufnahmeprüfung zur Sekundarschule bestanden		Anzahl der Schulabgänger, die tatsächlich weiterführende Schulen besuchen		„Entwicklungszone“ der Schulen/ Gemeinden
				No.	in v.H.	No.	in v.H.	
7 — 9	16	402	25.1	76	18.8	29	7.1	1 — 3
10 — 13	14	302	21.6	124	41.0	51	17.0	4 — 5
14 u. mehr	9	508	56.4	129	25.4	196	38.6	6
Insgesamt	39	1.212	31.1	329	27.1	276	22.8	

Anmerkung: (1) Zone 6 stellt die Gemeinden mit größtmöglicher infrastruktureller Versorgung dar, während sich in Zone 1 Gemeinden mit völlig fehlender Infrastruktur befinden.

(2) Bei der Prüfung für die Aufnahme zur Sekundarschule handelt es sich um das „Common Entrance Examination“.

Quelle: Bude, U. (1984): Gemeindeorientierte Primarschulen als Faktor ländlicher Entwicklung in Schwarzafrika. Möglichkeiten und Grenzen eines Reformkonzepts (Institut für Afrikakunde, Hamburg).

Schüler, die sich am Aufnahmeexamen für die Sekundarschule beteiligen, sind schon nicht mehr repräsentativ für die Wechselwirkung von sozio-ökonomischem Hintergrund und schulischer Leistung.

„Elite children, in spite of their low-level of self-elimination, outperform all others, and children from white-collar and trading backgrounds have better pass-rates than those from farming and manual backgrounds, with the exception of small farmers' children who have the third-best passrate overall“.³⁰⁾

6. Schlußbemerkung: Lassen sich die schulischen Benachteiligungen der ländlichen Bevölkerung abbauen?

Wie darzulegen versucht wurde, spiegeln sich die wirtschaftlichen und sozialen Ungleichheiten in der Beziehung von städtischer und ländlicher Bevölkerung auch in den Bildungseinrichtungen wider. Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, daß ähnliche Ungleichgewichte auch innerhalb der städtischen Gebiete bestehen. Kinder der weniger qualifizierten Berufsgruppen und der breiten Schicht der Gelegenheitsarbeiter, kleinen Handwerker und Händler haben praktisch kaum eine Chance, im Bildungssystem der Dritten Welt nach oben zu kommen. Dies bedeutet nicht, daß die Kinder dieser Schichten weniger fähig wären, die geforderte schulische Leistung zu bringen, sondern heißt, daß ihre Eltern entweder nicht in der Lage sind, die finanziellen Aufwendungen für die schulische Ausbildung zu tragen oder daß diese Familien für ihre Kinder gar nicht erst eine akademische Karriere in Betracht ziehen. Die notwendigen produktiven Fertigkeiten für ein Leben als Erwachsener lernen Kinder dieser Schichten meist auf informellem Wege bzw. in noch bestehenden traditionellen Ausbildungssystemen. Die ungleichen Bildungschancen, die sich je nach der sozialen Herkunft im Zugang und in der Leistung auf der entsprechenden Schulstufe zeigen, sind daher nicht allein mit dem Gegensatz Stadt/Land zu erfassen, sondern setzen sich auch innerhalb der städtischen bzw. ländlichen Region fort.

Ein erster Schritt, den Zugang zu einer Primarschule in ländlichen Gebieten überhaupt zu ermöglichen, ist zunächst, für das Vorhandensein von Schulen zu sorgen. Die Schule muß jedoch von der Bevölkerung als eine für die Erziehung ihrer Kinder nützliche Institution anerkannt sein, anderenfalls bleiben selbst die von einer zentralen Stelle eingerichteten Schulen ungenutzt. Bildungsplaner haben immer wieder versucht, die Ungleichheiten im Bildungssystem der Länder der Dritten Welt über geänderte Curricula abzubauen. Dezentralisierte bzw. regionalisierte Curricula, die speziell auf die Bedürfnisse der ländlichen Bevölkerung zugeschnitten waren, sollten helfen, Nachteile zu beseitigen. Insbesondere mit sogenannten „ruralisierten Curricula“ hat man wenig Erfolge erzielen können, weil sich die ländliche Bevölkerung auf nationaler Ebene weiterhin benachteiligt sah und eine derartige Differenzierung zu einem Zwei-Klassen-Bildungssystem führte. Um über Curricula eine größere Chancengleichheit zu schaffen, wird u. a. vorgeschlagen, daß sich die Hilfe für Schulen in benachteiligten ländlichen Gebieten auf die Fächer Mathematik, naturwissenschaftlicher Unterricht (Science) und Sprache konzentrieren sollte, wobei die unmittelbaren Probleme der ländlichen Umwelt in den Unterricht einbezogen werden sollen, ohne jedoch Lernmöglichkeiten zu kopieren, die außerhalb der Schule effizienter gegeben sind.³¹⁾

Weitere Versuche, die Benachteiligungen ländlicher Schulen aufzuheben, bestehen darin, die Selektion zur Sekundarschule durch spezielle Tests durchzuführen, in denen versucht wird, die städtische Orientierung in den bestehenden Prüfungsfragen zu verhindern und Fragen so zu stellen, daß Kinder aus ihrer Erfahrung in der ländlichen Umwelt die gestellten Probleme beantworten zu können. Somerset's Untersuchungen aus Kenia

zeigen jedoch, daß derartige Tests auf die Dauer nicht Probleme lösen, da die Leistungen in diesen Tests stärker davon abhängen, wie gut die individuelle Schule geführt wurde und mit welchem Engagement und mit welcher Qualifikation die Lehrkräfte unterrichteten. So stellte sich heraus, daß Schüler von sehr guten ländlichen Schulen wesentlich besser in den Tests abschlossen als Schüler von städtischen Schulen, die von der Qualität her als unzureichend eingestuft waren.³²⁾

Für besonders benachteiligte ländliche Gebiete sind in einigen Ländern der Dritten Welt sogenannte Quotensysteme eingeführt worden, die helfen sollen, den Anschluß an die nationale Entwicklung im Bildungssystem zu finden. Derartige Systeme versuchen Kindern aus bisher bildungsmäßig stark vernachlässigten Gebieten auch bei geringerer schulischer Leistung den Zugang zur nächsten Schulstufe zu ermöglichen. Die gutgemeinten Absichten des Abbaus von regionalen Ungleichheiten wurden jedoch häufig von der Bevölkerung unterlaufen, indem bildungsbewußte Schichten aus gut versorgten Regionen ihre Kinder gerade in die Gebiete schickten, wo die Prüfungsanforderungen geringer waren, weil sich dadurch ein Platz in der Sekundarstufe oder in der Universität sichern ließ.

Trotz unterschiedlicher methodischer Ansätze und des Einsatzes divergierender Forschungsinstrumente hat die erziehungswissenschaftliche Forschung bisher keine überzeugende Strategie zum Abbau von Stadt/Land-Differenzen im Bildungssystem der Dritten Welt vorgelegt. Festzuhalten gilt es, daß nur eine differenziertere Betrachtungsweise den etwas simplifizierten Gegensatz von Stadt/Land überwinden kann, um von daher entsprechende Maßnahmen planen zu können, die Benachteiligungen abbauen helfen. Obwohl im Zeitalter der computerisierten Datenverarbeitung immer mehr Indikatoren herangezogen werden, um den Gegensatz von Stadt und Land deutlich zu machen, scheinen einige wichtige Faktoren immer noch nicht genügend Aufmerksamkeit erhalten zu haben. Hierbei handelt es sich insbesondere um die noch unzureichend erforschten Auswirkungen von Ernährung und Gesundheit auf die schulische Leistung und die minimale Sachausstattung in den Schulen, insbesondere das Vorhandensein von Schulbüchern. Bisher als wichtig angenommene, leicht meßbare Indikatoren, wie die Qualifikation der Lehrer, die Größe einer Klasse usw. scheinen weniger bedeutend zu sein als die zuletzt genannten Faktoren. Eine neue qualitative Dimension in der erziehungswissenschaftlichen Forschung ist erforderlich, um mit gezielteren Maßnahmen die Benachteiligungen der ländlichen Bevölkerung in den Bildungssystemen der Dritten Welt abbauen zu helfen.

„Researchers have struck out boldly in this direction without having any very clear idea of just what makes for quality in education. The time has surely come to supplement this quantitative research effort with some qualitative research, which could guide researchers in that choice of variables and interpreting results. This would imply looking at schools not only from the outside, but also from within, and through participation.“³³⁾

Anmerkungen:

- 1) Vgl. Radiosendung WDR II vom 4. 1. 1984.
- 2) Vgl. VAN RENSBURG, P. (1983) *The Serowe Experience and Socially-Equitable Development. Some tentative conclusions for planning.* (UNESCO, Paris, working paper.)
- 3) SWETZ, F. J./LANGGULUNG, H./JOHAR, A. R. (1983) Attitudes toward Mathematics and School Learning in Malaysia and Indonesia: Urban-Rural and Male-Female Dichotomies, in: *Comparative Education Review* (Vol. 27, No. 3, October) S. 394—402, S. 401.
- 4) zitiert bei LOURIÉ, S. (1982) Inequalities in education in rural Guatemala, in: INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL PLANNING, *Inequalities in educational development* (Papers presented at an IIEP seminar, UNESCO, International Institute for Educational Planning, Paris), S. 147—156, S. 156.
- 5) Vgl. ADICK, Chr./GROSSE-OETRINGHAUS, H. M./NESTVOGEL, R. (1982): *Bildungsprobleme Afrikas zwischen Kolonialismus und Emanzipation* (Hamburg), S. 5 + 6.
- 6) van RENSBURG, P. (1983), a.a.O., S. 2
- 7) Vgl. WORLD BANK (1980) *Education — Sector Policy Paper* (Washington), S. 24.
- 8) NKINYANGI, J. A. (1982): Access to Primary Education in Kenya: The Contradictions of Public Policy. In: *Comparative Education Review* (Vol. 26, No 2, June), S. 199—217.
- 9) WAWERU, J. M. (1982): *Social-Economic Background as an Influence Factor in Pupils' Achievement in Primary Schools in Embu District.* (Postgraduate Diploma Thesis, University of Nairobi, Mimeo), S. 53.
- 10) Vgl. WORLD BANK, (1980) a.a.O., S. 24.
- 11) Vgl. RIDEOUT, W. M. (1983) Cameroon: Regional, Ethnic, and Religious Influences on a Post-colonial Education System. In: THOMAS, R. M. (ed.) *Politics and Education — Cases from eleven nations* (Pergamon Press, Oxford, New York), S. 249—269, S. 256—257.
- 12) Vgl. ILLY, H. F. (1976) *Politik und Wirtschaft in Kamerun* (München) S. 236.
- 13) Vgl. u. a. INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL PLANNING (1982), a.a.O.; CARRON, G./Ta Ngoc Chau (eds.) (1980), *Regional Disparities in Educational Development: Diagnosis and policies for reduction* (UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris).
- 14) ADICK, Chr. et al. (1982) a.a.O., S. 73.
- 15) Vgl. LIPTON, M. (1978) *Why Poor People Stay Poor — A study of urban bias in world development.* (London).
- 16) BUDE, U. (1980) *Education for Kagisano.* (Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung, September) S. 492 u. 493.
- 17) COOKSEY, B. (1978) *Education and class formation in Cameroun* (unpublished PhD thesis, University of Birmingham, UK).
- 18) Vgl. BARBIER et al. (1978) *L'Exode Rural Au Cameroun* (Yaoundé).
- 19) Vgl. BLAKERMORE, K. (1976) *Resistance to Education in Ghana: a sociological study of declining enrolment* (unpublished PhD thesis, University of Birmingham).
- 20) Vgl. WORLD BANK (1980) a.a.O., S. 24.
- 21) Vgl. ADICK, Chr. et al. (1982) a.a.O., S. 73.
- 22) de SOUZA, A. R. (1982) The new school and policy to reduce inequality in the People's Republic of Benin. In: INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL PLANNING, a.a.O., S. 39—43, S. 42.
- 23) LABROUSSE, A. (1970) *Les déperditions scolaires et leur incidence sur le coût des élèves'* (Cameroon Ministry of Education, Yaoundé).
- 24) WAWERU, J. M. (1982) a.a.O., S. 52.
- 25) KIRUI, P. M. K. (1982) *A Study of the Factors that Influence the Increasing Repetition and Dropout Rates in Primary Schools in Nandi District of Kenya* (Postgraduate Diploma Thesis, University of Nairobi, mimeo), S. 56.
- 26) BUDE, U. & BERGMANN, H. (1978) *Zum systematischen Einsatz erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Forschung zur Vorbereitung einer Reform des Primarschulwesens: Fallbeispiel Kamerun*, in: ENGELS, B./LAASER, U. (Hrsg.) *Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. Eine Zwischenbilanz.* (München) S. 329—352.
- 27) Vgl. HEYNEMAN, S. P. (1983) Verbesserung der Ausbildung in Entwicklungsländern, in: *Finanzierung und Entwicklung* (März) S. 18—21.
- 28) Vgl. DERS. (1976) A brief note on the relationship between socio-economic status and test performance among Ugandan primary school children, in: *Comparative Education Review*. (February) S. 42—47.
- 29) Vgl. COOKSEY, B. (1981) Social Class and Academic Performance: A Cameroon Case Study, in: *Comparative Education Review* (Vol. 25, No. 3, Oct.), S. 403—418.
- 30) Ebd., S. 406.
- 31) Vgl. HEYNEMAN, S. P. (1980) Planning the equality of educational opportunity between regions, in: CARRON, G./Ta NGOC CHAU (eds.) *Regional disparities in educational development: A controversial issue* (UNESCO, IIEP, Paris), S. 114—173, S. 149/150.
- 32) Vgl. SOMERSET, H. C. A. (1974) Who goes to Secondary School? Relevance, reliability and equity in secondary school selection. In: COURT, D. and GHAI, D. P. (Eds.). *Education, Society and Development — New Perspectives from Kenya* (Nairobi) S. 149—184.
- 33) CARRON, G. and TA NGOC CHAU (1981) *Reduction of regional disparities: the rôle of educational planning* (UNESCO: IIEP) Paris, S. 93.

Literaturverzeichnis:

- ADICK, Chr./GROSSE-OETRINGHAUS, H.-M./NESTVOGEL, R. (1982) **Bildungsprobleme Afrikas zwischen Kolonialismus und Emanzipation** (Hamburg).
- BARBIER, J. C./COURADE, G./GUBRY, P. (1978) **L'Exode Rural Au Cameroun** (Yaoundé).
- BLAKEMORE, K. (1976) **Resistance to Education in Ghana: a sociological study of declining enrolment** (unpublished PhD thesis, University of Birmingham/UK).
- BLAKEMORE, K. & COOKSEY, B. (1981) **A Sociology of Education for Afrika** (London).
- BUDE, U. (1980) **Education for Kagsano** (Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung, September).
- BUDE, U. (1984) **Gemeindeorientierte Primarschulen als Faktor ländlicher Entwicklung in Schwarzafrika — Möglichkeiten und Grenzen eines Reformkonzepts** (Institut für Afrika-Kunde, Hamburg).
- BUDE, U./BERGMANN, H. (1977) Zum systematischen Einsatz erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Forschung zur Vorbereitung einer Reform des Primarschulwesens: Fallbeispiel Kamerun. In: ENGELS, B./LAASER, U. (Hrsg.) **Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. Eine Zwischenbilanz** (München). S. 329—352.
- CARRON, G./TA NGOC CHAU (eds.) (1980) **Regional Disparities in Educational Development: Diagnosis and policies for reduction** UNESCO: IIEP, Paris).
- CARRON, G./TA NGOC CHAU (1981) **Reduction of regional disparities: the role of education planning** (UNESCO, IIEP, Paris).
- COOKSEY, B. (1978) **Education and class formation in Cameroon** (unpublished PhD thesis, University of Birmingham/UK).
- COOKSEY, B. (1981) Social Class and Academic Performance: A Cameroon Case Study. In: **Comparative Education Review** (Vol. 25, No. 3, Oct.) S. 403—418.
- HEYNEMAN, S. P. (1976) A brief note on the relationship between socio-economics status and test performance among Ugandan school children. In: **Comparative Education Review** (Febr.), S. 42—47.
- HEYNEMAN, S. P. (1980) Planning the equality of educational opportunity between regions. In: CARRON, G./TY NGOC CHAU (eds.) **Regional disparities in educational development: A controversial issue** (UNESCO, IIEP, Paris), S. 114—173.
- HEYNEMAN, S. P. (1983) Verbesserung der Ausbildung in Entwicklungsländern. In: **Finanzierung und Entwicklung** (März), S. 18—21.
- ILLY, H. F. (1976) **Politik und Wirtschaft in Kamerun** (München).
- KIRUI, P. M. K. (1982) **A Study of the Factors that Influence the Increasing Repetition and Drop-out Rates in Primary Schools in Nandi District of Kenya** (Post-graduate Diploma Thesis, University of Nairobi, mimeo).
- LABROUSSE, A. (1970) **Les déperditions scolaires et leur incidence sur le coût des élèves** (Ministère d'Education Nationale, Yaoundé).
- LIPTON, M. (1978) **Why Poor People Stay Poor — A study of urban bias in world development** (London).
- LOURIE, S. (1982) Inequalities in education in rural Guatemala. In: INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL PLANNING. **Inequalities in educational development** (Papers presented at an IIEP seminar, UNESCO, Paris), S. 147—156.
- NKINYANGI, J. A. (1982) Access to Primary Education in Kenya: The Contradictions of Public Policy. In: **Comparative Education Review** (Vol. 26, No. 2, June), S. 199—217.
- VAN RENSBURG, P. (1983) **The Serowe Experience and Socially-Equitable Development. Some tentative conclusions for planning**. (UNESCO, Paris, working paper).
- RIDEOUT, W. M. (1983) Cameroon: Regional, Ethnic, and Religious Influences on a Post-colonial Education System. In: THOMAS, R. M. (ed.) **Politics and Education — Cases from eleven nations** (Oxford/New York).
- SOMERSET, H. C. A. (1974) Who goes to Secondary School? Relevance, reliability and equity in secondary school selection. In: COURT, D. and GHAI, D. P. (eds.) **Education, Society and Development — New Perspectives from Kenya** (Nairobi) S. 149—184.
- DE SOUZA, A. R. (1982) The new school and policy to reduce inequality in the People's Republic of Benin. In: INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL PLANNING. **Inequalities in educational development** (UNESCO, IIEP, Paris) S. 39—43.
- SWETZ, F. J./LANGGULUNG, H./JOHAR, A. R. (1983) Attitudes toward Mathematics and School Learning in Malaysia and Indonesia: Urban-Rural and Male-Female Dichotomies. In: **Comparative Education Review** (Vol. 27, No. 3, October) S. 394—402.
- WAWERU, J. M. (1982) **Social-Economic Background as an Influence Factor in Pupil's Achievement in Primary Schools in Embu District** (Post-graduate Diploma Thesis, University of Nairobi, mimeo).
- WORLD BANK (1980) **Education — Sector Policy Paper** (Washington D. C.)

Strukturelle Gewalt im Bildungssystem und ihre Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt

Doris Elbers

1. Die Ausgangssituation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Industrielle und post-Industrielle Gesellschaften

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

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

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

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

Die Ideologien der neuen sozialen Bewegungen sind ebenso bunt gemischt wie die Gruppen selbst. Es gibt Personen, die als zufällige Opfer struktureller Gewalt in Selbsthilfeprojekten gelandet sind, es gibt Menschen, die die in den Institutionen praktizierte Gewalt ablehnen und ausgestiegen sind, es gibt ‚Freizeit-Spontis‘, politisch, sozial oder ökologisch orientierte Gruppen, es gibt rationale Praktiker und mystisch interessierte Personen. Lernen spielt in diesen Gruppen eine große Rolle, doch haben die traditionellen Bildungsinstitutionen hier ihre Funktion eingebüßt, sie wurden ersetzt durch Bücher, Abendseminare, Wochenendkurse und Veranstaltungen in Ferienbildungsstätten⁹⁾.

5. Zusammenfassung und Ausblick

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

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

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

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

Anmerkungen und Literatur

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

*Gehe ich zu weit, wenn ich behaupte,
daß die Unterdrückung der Weiber
Unterdrückung überhaupt in der Welt
veranlaßt habe?*
(T. G. von Hippel 1792)

Die Benachteiligung von Frauen im formalen Bildungssystem in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt

Renate Nestvogel

„Einen Mann unterrichten heißt einen Bürger erziehen.
Eine Frau unterrichten heißt ein Volk erziehen.“

Dieses aus vielen Gesellschaften bekannte Argument markiert den Beginn formaler Bildung auch für Frauen. Gleichzeitig verbirgt sich dahinter eine geschlechtsspezifische Bildungs- und Arbeitsteilung, die dem Mann den öffentlich-gesellschaftlichen Bereich und der Frau vorwiegend die häusliche Domäne, d. h. die drei K's Kinder, Küche, Kirche zuweist. Diese Einschränkungen lagen weder im Interesse noch der „Natur“ von Frauen, noch wurden sie widerspruchlos von ihnen hingenommen, wie zahlreiche Beispiele mühselig errungener Rechte von und für Frauen aus verschiedenen Ländern und historischen Epochen belegen. Ebenso zahlreich waren offizielle Druckmittel und Ideologien, die Frauen im Laufe der Geschichte immer wieder zwangsweise auf ihre Rolle in Heim und Familie verwiesen.

Den Ursachen der Benachteiligung von Frauen kann im Rahmen dieses Beitrags nicht nachgegangen werden, weil sie, ein Merkmal patriarchalischer Herrschaft, weit vor dem Einsetzen formaler Bildung für Frauen liegen. Ungeachtet aller sonstigen Unterschiede hat diese Benachteiligung in Industrie- wie auch Entwicklungsländern eine lange Vorgeschichte. Sie ist in verschiedenen Religionen und Weltphilosophien verankert — egal ob es sich um Buddhismus, Hinduismus, Christentum, Islam oder Judentum handelt — und wurde den jeweiligen wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen entsprechend modifiziert, aber durchweg beibehalten.

Ich gehe davon aus, daß es in allen Gesellschaften Bildung (z. T. auch formaler Art) und Erziehung gegeben hat und gibt: zum Zweck der Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen an die jeweils jüngeren Generationen mit dem Ziel der materiellen und immateriellen Reproduktion einer Gesellschaft. Die formale Bildung größeren Ausmaßes wird hier als ein Phänomen der von Europa ausgehenden Industrialisierung begriffen, die zu einer Auflösung traditioneller — Leben, Arbeit und Lernen umfassender — Produktionsgemeinschaften in Europa und später auch anderswo führte. In diesem Prozeß wurden Erziehungsmaßnahmen, die früher der Verantwortung der Gemeinschaft unterlagen, von Staat, Kirchen und anderen gesellschaftlichen Institutionen übernommen und in eigens dafür eingerichteten Erziehungsinstitutionen (Schulen, Berufsausbildungsstätten, Universitäten) vollzogen. Formale Bildung in diesem Sinne ist ein Phänomen gesellschaftlich ausdifferenzierter Arbeitsteilung. Vorläufer formaler Bildungseinrichtungen bestanden schon seit Jahrhunderten. Sie waren v. a. für Jungen aus dem Adel und dem gehobenen Bürgertum vorgesehen (s. hierzu Boyd, King 1977, Conrads 1982), während die Mädchenbildung in größerem Ausmaß erst im letzten Jahrhundert relevant wurde¹⁾

Die Geschichte der formalen Bildung ist 1. von schichten- und klassenspezifischen Diskriminierungen durchzogen, die auch die Männer betrafen und 2. von geschlechtsspezifischen Benachteiligungen, die nur jeweils in kurzen Perioden und auch hier nur partiell

und z. T. aus fragwürdigen ökonomischen und bevölkerungspolitischen Erwägungen (v. a. in Kriegszeiten) aufgehoben wurden. In beiden Fällen beruht die Diskriminierung in der formalen Bildung auf Benachteiligungen im gesellschaftlich-ökonomischen Bereich. Bevor die Bildungsentwicklung anhand von Beispielen skizziert wird, sollen zunächst die gesellschaftlichen Bedingungen aufgezeigt werden, unter denen Mädchen und Frauen bestimmte gesellschaftliche Rollen und Funktionen zugewiesen wurden.

1. Gesellschaftliche Voraussetzungen zur Verbreitung formaler Bildung für Frauen

Die Industrialisierung führte zu einer Trennung von Arbeitsplatz und Wohnstätte und verwandelte die Familie²⁾ von einer Produktions- in eine Konsumtionsgemeinschaft. Sie verdrängte die Mehrheit der Frauen aus ihrer Rolle als eigenständige Produzentinnen³⁾ und wies ihnen neue Funktionen zu, die durch eine doppelte Abhängigkeit gekennzeichnet sind: a) von einem Gesellschafts- und Wirtschaftssystem, das in erster Linie Männern eine öffentlich-gesellschaftliche Rolle zuweist und damit b) von der gesellschaftlichen Stellung der Familie bzw. des Mannes.

Aus der doppelten Abhängigkeit der Frauen — denen immer nur, je nach gesellschaftlichen Verhältnissen, variierende Komplementärfunktionen zugewiesen wurden — leitet sich die herrschende Norm ab, die auch den Rahmen für die jeweiligen Bildungsmöglichkeiten für Frauen absteckt.

Als Ausgangspunkt für die Darstellung gesellschaftlicher Bedingungen in Ländern der Dritten Welt wird hier die von Europa ausgehende Beherrschung der übrigen Welt in Form des Kolonialismus gewählt. Die hierbei bestimmenden Kapitalverwertungsmotive hatten u. a. auch die Einführung formaler Bildung im kolonialen Interesse und nach europäischem Muster zur Folge. In diesem Zusammenhang soll der Kolonialismus vor allem in Form seiner Auswirkungen auf die gesellschaftliche Stellung der einheimischen Frauen dargestellt werden. Diese wurde nachteilig verändert durch Faktoren wie: die zunehmende Durchkapitalisierung bestimmter Wirtschaftssektoren, die Ausrichtung der Dritte-Welt-Ökonomien an den Interessen der kolonialen Metropolen (landwirtschaftliche und mineralische Rohstoffexporte, Absatzmärkte für Industriegüter, billige Arbeitskräfte, Direktinvestitionen) und schließlich durch die zunehmende Integration in ein kapitalistisches Weltssystem.

Durchweg vollzogen sich diese Änderungen zuungunsten der Frauen, da mit der Kolonisierung auch gleichzeitig europäisch-patriarchalische Strukturen exportiert und lokal vorhandene patriarchalische Strukturen auf Kosten ebenfalls vorhandener matriarchalischer oder zumindest geschlechtsspezifisch egalitärer Strukturen verstärkt wurden⁴⁾.

Hinzu kommt, daß sich die peripheren Formen des Kapitalismus graduell von den metropolitanen Formen dadurch unterscheiden, daß in ihnen sich das extreme Ausmaß an Ausbeutung, Unterdrückung und Verelendung konzentriert, zu dem das kapitalistische System fähig ist⁵⁾.

Die doppelte Abhängigkeit der Frauen hat sich in Ländern der Dritten Welt daher in verschärfter Form entwickelt. Diese These soll am Beispiel agrarischer Gesellschaften verdeutlicht werden, in denen die Mehrheit der Frauen in der Dritten Welt leben.

Durch Landraub von seiten der Europäer verloren Frauen ihre traditionellen Rechte auf ein eigenes Stück Land, über dessen Erlös sie vormals relativ frei verfügen konnten. Moderne importierte Produktionsmethoden wurden Männern vermittelt, auch wenn sie Bereiche betrafen, die nach traditioneller geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung Frauen-domäne waren. Arbeiterleichterungen für Männer, die die Bewirtschaftung größerer Flächen erlaubten, bedeuteten für Frauen oftmals Mehrarbeit, indem sie traditionell ihr zu-

fallende Arbeiten wie Unkraut jäten nun auf größeren Flächen übernehmen mußten. Neu geschaffene „moderne“ Wirtschaftsenklaven in Industrie, Verwaltung, Bergbau und Plantagen sahen Lohnarbeit — analog zu Europa — vorrangig für Männer vor. Die Frauen blieben weiterhin in der Landwirtschaft und übernahmen zusätzlich die Arbeit der Männer. Die Verbreitung formaler Bildung in den letzten Jahrzehnten entzog ihnen auch noch die Kinder als Arbeitshilfen. Die Existenz des landwirtschaftlichen Sektors hält die Löhne im kapitalistischen Sektor niedrig, indem hier ein großer Teil der Arbeitskraft für die sog. modernen Sektoren produziert und auch reproduziert wird, wenn das System sie nicht mehr verwerten kann, d. h. im Falle von Arbeitslosigkeit, Krankheit oder hohem Alter. Der Druck, der in Europa auf den kapitalistischen Sektor ausgeübt wird (in Form von Kämpfen um höhere Löhne, sichere Arbeitsplätze, Sozial- und Altersversorgung), wird in vielen ländlichen Regionen der Dritten Welt an den landwirtschaftlichen Subsistenzsektor und das heißt an die Frauen weitergegeben. Sie haben daher eine wichtige Komplementärfunktion für die Aufrechterhaltung des peripher-kapitalistischen Systems, das seine sozialen Kosten mehr noch als dies im metropolitanen Kapitalismus der Fall ist, auf sie abwälzt.

Besitz eine Familie kein Land mehr — dies ist in Lateinamerika und Asien bereits verbreiteter als in Afrika — muß sie sich als Pachtbauern oder Landarbeiter verdingen. Nicht selten werden Frauen auch in Bergwerken, beim Straßenbau und Hausbau eingesetzt, v. a. in Asien (Boserup 1981, 72 ff.) und in den letzten Jahrzehnten als billige Arbeitskräfte in der Textil- und feinmechanischen Industrie.

In Hindu-, arabisch-islamischen und in vielen lateinamerikanischen Gesellschaften ist der Handel Männersache, während Frauen in Afrika (v. a. Westafrika) und Süd-Ostasien noch einen großen Anteil des Handels beherrschen (Boserup 1981, 80 ff.). Dort wo Frauen überwiegend an das Haus gebunden sind (in arabischen Ländern, Pakistan und Indien), gehen sie oft einer „versteckten“ Lohnarbeit in der Heimindustrie nach. Diese Arbeit erfolgt z. T. unter noch härteren Bedingungen als im frühindustriellen europäischen Verlagswesen, da einheimisches Handwerk und Manufaktur durch koloniale Produktionsverbote und Importe aus den Industrieländern stark zurückgedrängt oder zerstört wurden und der Markt für die erstellten Produkte erheblicher Beschränkung und Konkurrenz ausgesetzt ist. Neben der Heimarbeit bleibt Frauen in den auf männliche Erwerbstätigkeit abgestellten Städten oft nichts anderes übrig als sich in fremden Haushalten zu verdingen oder zu prostituieren. Nur Frauen aus den einheimischen Oberschichten und den meistens sehr kleinen Mittelschichten genießen einen Bildungs- und Lebensstandard, der dem der westlichen Industrieländer nahekommt.

Die gesellschaftlichen Rollen von Frauen in Industrie- und Entwicklungsländern unterscheiden sich damit zwar nicht grundsätzlich voneinander. Doch ist auch die entgegengesetzte These — das Los der Frauen in Industrie- und Entwicklungsländern sei das gleiche — unzulässig und wird insbesondere von Frauen aus der Dritten Welt vehement abgelehnt⁶). Denn der graduelle Unterschied zwischen peripherem und metropolitanem Kapitalismus bestimmt immerhin darüber, ob Frauen sich für eine bessere Lebensqualität einsetzen können oder ob sie in ständiger Konfrontation mit Krankheiten, Hunger, Erschöpfungszuständen, zahlreichen Schwangerschaften und hoher Kindersterblichkeit, mangelnder Bildung und unzureichenden Erwerbsmöglichkeiten ums bloße Überleben kämpfen müssen.

2. Zur gesellschaftlichen Entwicklung formaler Bildungsmöglichkeiten für Frauen

Die formale Bildung für Frauen blieb über Jahrhunderte hinweg und analog zur Bildung für Männer ein klassen- wie auch ein geschlechtsspezifisches Phänomen, das es in abgeschwächter Form auch heute noch ist.

Die Ausbreitung europäischer Herrschaft auf die übrige Welt führte dabei zu einem Export europäischer Bildungsmuster, so daß die formale Bildung in Ländern der Dritten Welt als ein koloniales Erbe begriffen werden kann, das bis heute, in Form von innerer wie auch fortgesetzter äußerer Kolonisierung, fortbesteht. Diese Sichtweise begründet die für die folgenden Ausführungen gewählte Vorgehensweise, nach der die Verhältnisse in Europa den Ausgangspunkt bilden, an den sich Beispiele aus anderen Ländern anschließen⁷⁾.

Bevor ein nach Bildungsstufen untergliederter geschichtlicher Überblick über die formale Bildung für Frauen gegeben wird, sollen anhand einer ideengeschichtlichen Skizze die „Frauenbilder“ dargestellt werden, die in den letzten Jahrhunderten in Europa vorherrschten, die Mädchenbildung beeinflussten und nicht zuletzt auch nach Übersee transferiert wurden.

Ohne hier im einzelnen auf die gesellschaftlichen Entwicklungen in den verschiedenen Ländern eingehen zu können, sei zumindest angemerkt, daß die Bildungsmöglichkeiten für Frauen keine gradlinige Entwicklung zu mehr und besserer Bildung durchlaufen haben, sondern eher von einem Auf und Ab sowie vielfältigen Überschneidungen gekennzeichnet sind. So setzten sich führende Vertreter der Frühaufklärung wie Gottsched zu Beginn des 18. Jahrhunderts für eine größere Gelehrsamkeit der Frauen ein und sahen keine Hindernisse, ihnen auch den Zugang zur Wissenschaft zu eröffnen.

Der Politiker und Sozialphilosoph Condorcet ging 1789 von der natürlichen Gleichheit der Geschlechter aus (Schröder 1979, 55 ff.). Mary Wollstonecraft befürwortete in ihrer Schrift „A Vindication of the Rights of Women“ (1792) die gleiche Bildung für Jungen und Mädchen, um die in Untätigkeit und Luxus lebenden Frauen zu nützlichen Gesellschaftsmitgliedern zu erziehen, die dann auch politische und ökonomische Rechte verlangen können. Auch in Preußen blieben die Menschenrechtsforderungen der französischen Revolution nicht ohne Auswirkungen. In seiner Schrift „Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber“ (1792) erkennt der Polizeidirektor und Geheime Kriegsrat aus Königsberg, Theodor Gottlieb von Hippel nur den „kleinen Unterschied“ zwischen Mann und Frau als solchen an; im übrigen müsse die Frau „für sich und durch sich“ denken und handeln können (Grenz 1981, 61), anstatt daß Männer ihre Rechte und Pflichten diktieren oder „großzügig“ zugestehen. Vertreter dieser Richtung gab es in fast allen Ländern, und fast immer wurden sie in ihrer Gesellschaft heftig angegriffen⁸⁾.

Diese Tendenzen werden überlagert von der zunehmend vorherrschenden bürgerlichen Überzeugung, daß die Gelehrsamkeit von Frauen nicht mit ihrer Rolle als Gattin und Mutter vereinbar sei⁹⁾. Rousseau belebt das etwas strenge Frauenbild durch Überlegungen zur Natur der Frau und einer natürlichen Erziehung, die eine nachhaltige Wirkung im Bürgertum in der zweiten Hälfte des 18. Jh. und im 19. Jh. hatten. Das neue Frauenideal wurde „... das ‚natürliche‘, empfindsame und im häuslichen Daseinskreis Erfüllung findende Mädchen wie Werthers Lotte und gar das naiv-unschuldige Gretchen aus dem Faust, das den großen Gelehrten gerade aufgrund seiner Schlichtheit und einfachen Frömmigkeit fesselt“ (Grenz 1981, 8).

Die weiblichen Natur wird auf Natürlichkeit, Herz und Gefühl reduziert, Intellekt mit Vermännlichung gleichgesetzt, die Frau auf ihre Komplementärfunktion für den Mann festgelegt. Bildungsmaßnahmen erfolgen innerhalb den „von der ‚Natur‘ gesetzten Grenzen der Weiblichkeit“ (Grenz 1981, 10).

Unter den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen, dominiert von den Normen des Bürgertums, setzt sich damit weniger ein Konzept von Gleichheit als von der „Polarisierung der Geschlechtscharaktere“ durch. Diese Vorstellung, derzufolge die psychische und geistige Bestimmung der Frauen auf Mutterdasein, Heim und Herd bezogen ist,

wurde in verschiedene Richtungen weiterentwickelt, z. B. dahingehend, daß die gesellschaftlich benachteiligte Stellung der Frau ihrem von der Natur mitgegebenen Wesen entspreche. Eine andere Richtung, die im 19. Jahrhundert unter den an die Öffentlichkeit tretenden Frauen des Bürgertums vorherrschend war, war die, daß auch die außerhäusliche Arbeit auf Frauen wesensgemäße Tätigkeiten, d. h. v. a. auf pflegerische und erzieherische Berufe beschränkt bleiben sollte (Simmel 1980 110 ff.).

Die polarisierte Geschlechterphilosophie und die Überhöhung des Weiblichkeitsideals im 19. Jahrhundert stellten gleichzeitig den Höhepunkt der Frauenunterdrückung dar (Köbler, 1979, 12)⁹⁾ und lieferten die ideologische Basis für eine auch von Frauen zugestandene männliche Vorherrschaft. Nur eine Minderheit innerhalb der Frauenbewegung auch in anderen Ländern Europas oder in den Vereinigten Staaten hat sich für eine völlige Gleichheit der Geschlechter eingesetzt (Simmel 1980, 131 ff.).

Das bürgerliche Frauenbild hat auch nachhaltig die Bildungsentwicklung in der Dritten Welt beeinflußt, die überwiegend von christlichen Missionen getragen wurde. Für die Frauen der höheren Schichten (insbesondere aus den einheimischen Herrschaftseliten und europäischen Siedlerkreisen) standen dabei die Leitung einer Hauswirtschaft und Repräsentationspflichten, für die Frauen der Kolonisierten die Ausführung hauswirtschaftlicher Aufgaben — nicht nur für den eigenen Haushalt, sondern v. a. auch für die Dienste bei Europäern — im Vordergrund. Christlicher Glaube wurde dabei häufig mit einer v. a. kleinbürgerlichen Ideologie europäischen Familienlebens und entsprechender patriarchalischer Lebensformen vermischt.

Die sozialistische Frauenbewegung, die zunächst starke Behinderungen durch den „proletarischen Antifeminismus“ (Proudhon, Lassalle) aus den eigenen Reihen erfuhr, konnte dem bürgerlichen Frauenbild kein reales eigenes entgegensetzen. Die Unterdrückung der Frauen führte sie auf die Entstehung des Privateigentums zurück (Engels, Bebel, Zetkin), deren Abschaffung demzufolge mehr Gewicht beigemessen wurde als dem Kampf der Frauen gegen die Vormachtstellung der Männer¹¹⁾. Diese Position ist in den Ostblockstaaten weit verbreitet und wird von vielen politisch aktiven Frauen in Ländern der Dritten Welt geteilt, insbesondere im Zusammenhang mit Unabhängigkeitskämpfen (Indien, Algerien, Zimbabwe, Nicaragua) oder gesellschaftlichen Kämpfen (Bolivien).

Eine weltweite Gemeinsamkeit von Frauen, die das heutige Frauenbild prägt, ist die Doppelrolle der Frau als Hausfrau und — nur in seltenen Fällen den Männern gleichgestellte — Erwerbstätige. Eine dementsprechende Sozialisation in der Familie¹²⁾ wird dabei in der Schule¹³⁾ (trotz oft einheitlicher offizieller Lehrpläne) wie auch von den anderen gesellschaftlichen Sozialisationsträgern (z. B. den Medien) in subtilerer Weise als in der Vergangenheit fortgesetzt.

Die universitäre Bildung

Eine universitäre oder universitätsäquivalente Bildung blieb lange Zeit das Privileg einiger Frauen aus den oberen Schichten, das je nach Land mehr oder weniger hart gegen gesellschaftliche Normen erkämpft werden mußte. Hatten Anfang des 18. Jh. in Italien bereits mehrere Frauen einen Lehrstuhl inne, mußten Frauen in Deutschland erst den Beweis gegen weit verbreitete Vorstellungen von der geistigen Unterlegenheit und „natürlichen“ kognitiven Unterentwicklung von Frauen antreten. Frauen, die im 18. Jh. ein Hochschulstudium absolvierten (in Deutschland in Form von Privatunterricht), blieben exotische Ausnahmen (Gafert 1979, 196). Bis zum Ende des 19. Jh. hatten Frauen nur als Hospitantinnen und Hörerinnen Zugang zu den Universitäten¹⁴⁾. Erst ab 1900 wurden Frauen zögernd und auch nicht in allen Disziplinen zur Immatrikulation zugelassen. Bis in die

50er Jahre konnte es vorkommen, daß Professoren ihr verbrieftes Recht in Anspruch nahmen und Frauen die Aufnahme in ihren erlauchten Studentenkreis oder die Abhaltung ihrer Vorlesungen in deren Anwesenheit verweigerten. Nach dem Ersten Weltkrieg erhielten Frauen das Habilitationsrecht, und 1928 gab es in Deutschland 44 Professorinnen (Schenk 1980, 65). Ebenfalls erhielten Frauen während der Weimarer Republik Zugang zu Positionen wie bspw. das Richteramt, die ihnen vorher versperrt waren.

In England hatten Frauen bereits in den 60er Jahren des 19. Jh. Zugang zu Universitäten und wurden ab 1878 zu akademischen Graden zugelassen — in Oxford und Cambridge allerdings erst ab 1920 (Lawson, Silver 1976, 307, 343, 403). In Frankreich konnten Frauen ab 1866 Medizin studieren. Die eigentliche Hürde für ein Universitätsstudium war aber erst überwunden, als Anfang des 20. Jahrhunderts auch für Mädchen das Abitur eingeführt wurde. 1902 betrug der Anteil der frz. Frauen an den Studierenden 2,2 %, 1914 6,1 % und 1935 23,3 % (Weisz 1983, 242 ff.). Juristische Berufe wurden ihnen in vollem Umfang erst ab 1946 eröffnet (Bhattacharya, Kirpalani 1978, 186 ff.). In der Sowjetunion erfolgte die Zulassung von Frauen zu den Universitäten erst nach dem Umsturz des Zar-Regimes. Besonders früh entwickelte sich das Frauenstudium in den USA, wo die historischen Bedingungen (der Unabhängigkeitskampf von England und das harte Frontiersleben) zunächst günstige Voraussetzungen für eine Geschlechtergleichheit schufen. Frauen kämpften gegen christlichen Paternalismus und englischen Kolonialismus und studierten bereits 1833 an dem koedukativen Oberlin-College. Schwarze Frauen in den USA erhielten die erste höhere Bildung in einer privaten Schule, wobei sie ständig von Verboten wie Schulschließung und auch rassistischer Brandstiftung bedroht waren (Davis 1982, 101).

In kaum einem Land läßt sich jedoch eine gradlinige Weiterentwicklung dieser ersten Bildungschancen feststellen. In Deutschland erfolgte z. B. ein Rückschritt im Faschismus, indem die Zulassungsquote für Frauen auf maximal 10 % festgelegt wurde und Hochschulabsolventinnen bei der Besetzung beruflicher Positionen stark benachteiligt oder — im Fall der Heirat — abgelehnt bzw. gekündigt wurden (Hervé-Murray 1970, 19 ff.). Erst im Krieg waren Frauen wieder in allen Bereichen gefragt, und der Studentinnenanteil stieg auf 25 % (Schenk 1980, 73 ff.). Heutzutage machen Frauen knapp die Hälfte aller Studierenden aus (1982 in Hamburg z. B. 45 %), ohne daß sich dieser hohe Anteil auch nur annähernd im Lehrkörper widerspiegeln würde. In England waren in den 60er Jahren 5,6 % der Männer und nur 2,5 % der Frauen der entsprechenden Altersgruppen an Universitäten eingeschrieben. Auch bei gleichen Hochschulvoraussetzungen lag die Rate der Frauen, die dann tatsächlich ein Studium aufnahmen, um ein Drittel niedriger als bei Männern (Lawson, Silver 1976, 436 f.). Insgesamt betrug der Anteil der Frauen in höheren Bildungseinrichtungen Ende der 70er Jahre gut 30 %. Besonders ausgeprägt ist die bildungsmäßige Unterordnung der Frauen in den USA. Zwar förderten die beiden Weltkriege die berufliche Qualifizierung von Frauen in großem Ausmaß, doch wurde die männliche Vorherrschaft kaum angetastet und z. T. nach Ende des kriegsbedingten Aufschwungs noch verstärkt. Manche Universitäten haben Zulassungsquoten und begünstigen die Aufnahme von Männern. 1970 betrug der Anteil der Frauen am Lehrkörper nur 20 % (Jain 1978, 211 ff.). Anfang der 70er Jahre erwarben proportional weniger Frauen den Master- oder Doktor-Grad als in den 20er Jahren und hatten weniger technische und akademische Positionen inne als in den 40er Jahren (Pietrofesa, Schlossberg 1974, 148), obgleich sie Ende der 70er Jahre knapp die Hälfte der Studierenden stellten (Schmid-Jörg e. a. 1981, 408).

Diskriminierungen in der Entlohnung bei gleicher Arbeit und im Zugang zu Berufspositionen sind erstaunlich weit verbreitet. Noch schlechter ergeht es den schwarzen Frauen in den USA, die sowohl im Vergleich zu schwarzen Männern als auch zu weißen Frauen benachteiligt sind. 1966 hatten nur 3,2 % aller schwarzen Frauen einen College-Abschluß,

verglichen mit 7,2 % der weißen Frauen, und ihre Arbeitslosigkeit war 1977 mit 14 % fast doppelt so hoch wie die unter weißen Frauen.

In Frankreich erreichten relativ viele Frauen hohe Positionen. So waren in den 70er Jahren 33 % der Hochschullehrer Frauen. Wie in vielen anderen Ländern ist der Zugang von Frauen zu höherer Bildung und gehobenen Berufspositionen aber eher ein Klassenphänomen als ein Indikator für einen durchgängigen Abbau von geschlechtsspezifischen Benachteiligungen.

Recht atypisch im Vergleich zu den westlichen Industrieländern ist die Situation in der Sowjetunion sowie anderen Ostblockländern. Ende der 60er Jahre machten Ärztinnen und Lehrerinnen bereits mehr als 70 % der entsprechenden Berufsgruppe in der SU aus, und Frauen stellten 38 % der Techniker, 46 % der Agronomen und 75 % der Statistiker und Planungsspezialisten. 34 von Hundert Führungspositionen in der Industrie waren in der Hand von Frauen (Kaushik 1978, 175 ff.). Auffällig ist jedoch, daß Frauen weniger zu traditionellen Männerdomänen als zu neu geschaffenen Disziplinen und Berufsprofilen Zugang erhielten und in politischen Gremien kaum vertreten sind. Auch in anderen Ostblockstaaten¹⁹⁾ wurde einer formalen Gleichheit größerer Wert beigemessen als in vielen westlichen Industrieländern.

In denjenigen Ländern der Dritten Welt, in denen sich in größerem Umfang Europäer niederließen, wie in Lateinamerika und in einigen Ländern Afrikas (Algerien oder Südafrika), wurde höhere europäische Bildung relativ früh eingeführt. Sie blieb zunächst den Kindern der Siedler und, in begrenztem Umfang, der einheimischen kooperationswilligen Herrschaftseliten vorbehalten und gewährleistete ihnen den Anschluß an höhere Bildungsinstitute in Europa. In Chile erhielten Frauen bereits 1877 unter gleichen Voraussetzungen wie Männer Zugang zur Universität, und ihr Anteil an den Studierenden betrug Anfang der 50er Jahre 37 % (Labarca 1953, 26, 80). Im britischen Kolonialreich Indien wurde der Frauenbildung relativ früh ein bedeutender kolonisatorischer Stellenwert beigemessen: „Durch die weibliche Erziehung erhält das Erziehungsproblem und der moralische Zustand des Volkes einen verhältnismäßig viel größeren Ansporn als durch die männliche Bildung“ (1854, zitiert nach Mandre 1936, 12). Ab 1857 wurden auch Frauen zu der Universität Bombay zugelassen, 1866 wurden drei Normalschulen zur Ausbildung weiblicher Lehrkräfte gegründet (ebda.). In Brasilien hingegen hatten Frauen vor 1930 keinen Zugang zu höherer oder Hochschulbildung. Die meisten der aus den höheren Schichten stammenden Sekundarschulabsolventinnen studierten später Pharmazie und Medizin (Saffioti 1978, 149 f.), wie im übrigen auch in anderen Ländern der Dritten Welt — im Gegensatz zu Frauen in Europa, die geisteswissenschaftliche Studien vorzogen (Weisz 1983, 243 ff.). In beiden Fällen handelt es sich um soziale Berufe (Lehrerin, Ärztin), die für Männer weniger erstrebenswert waren als Tätigkeiten in Wirtschaft, Verwaltung, Militär etc.

Die ersten höheren Bildungsstätten und Universitäten für Einheimische in Afrika hatten nach kolonial-patriarchalischen Vorstellungen in erster Linie Männer für die Aufrechterhaltung des kolonialen Systems (Handel und Verwaltung) zu qualifizieren. Auch die Missionen ließen zunächst nur Männern eine höhere Ausbildung zukommen. Frauen konnten höchstens fürsorgliche Tätigkeiten (als Krankenschwestern oder Lehrerinnen) ausüben und hatten gemäß den an sie gestellten sozialen Erwartungen erst mit einer erheblichen Zeitverzögerung Zugang zu Universitäten und bis heute in sehr viel geringerem Ausmaß als Männer.

Die dargestellten gesellschaftlichen Bedingungen, die Frauen durchweg benachteiligen, erlauben häufig nur den Oberschichten die Finanzierung eines Hochschulstudiums ihrer Töchter, so daß ein Frauenstudium in Ländern der Dritten Welt noch immer ein ausgeprägtes Klassenphänomen ist, das kaum etwas über die allgemeinen Bildungschancen

für Mädchen in dem betreffenden Land aussagt. In Pakistan, einem Land mit einer der höchsten Analphabetenraten der Welt und einem ausgeprägten Bildungsgefälle zwischen Mädchen und Jungen, beträgt der Anteil der weiblichen Studierenden durchschnittlich 25 % und in Karachi sogar fast 50 %.

In Algerien liegt der Anteil der Frauen bei knapp 30 %, ohne daß es berufsbildende Entsprechungen auf mittlerer und unterer Ebene gäbe (Leßner 1978, Nestvogel 1985). Der Charakter von höherer Bildung als Luxusgut wird daran deutlich, daß akademische Qualifikationen (Ärztinnen, Juristinnen, Lehrerinnen) häufig nicht mit dem Ziel einer späteren Berufstätigkeit erworben werden, sondern den „Marktwert“ der Frauen als Bräute erhöhen und damit den Eltern die Partnersuche erleichtern (Meleis e. a. 1979, 115 ff.). Vor dem Hintergrund des europäischen Frauenbildes aus dem 19. Jh. dürfte diese Gepflogenheit in v. a. islamischen Ländern jedoch kaum exotisch anmuten. Erst in letzter Zeit wurden diese Restriktionen wegen der zunehmenden Schwierigkeit, den gewohnten Lebensstil aufrechtzuerhalten, etwas gelockert (zu Ägypten: Howard-Merriam 1979; zu Pakistan: Ha-feez 1981). Nur in wenigen Ländern der Dritten Welt erfuhren Frauen relativ geringe Benachteiligungen in der höheren Bildung und im Berufsleben (zu Thailand: Kumerloeve 1982; zu Kuba: Education in Revolution 1975; Ministry of Justice 1975).

Die höhere Bildung für Mädchen

Die „höhere“ Bildung für Mädchen¹⁶⁾ betraf jahrhundertlang nur Mädchen aus adligen, später auch gehobenen Bürgerkreisen. Klöster hatten hierbei in Europa eine Vorreiterrolle — und ebenso in der Propagierung der Idee, daß höhere Bildung für Frauen und Heirat einander ausschlossen. Allmählich übernahmen Klöster auch die christliche Erziehung von Mädchen aus höheren Schichten, um sie auf ihre weltlichen Aufgaben vorzubereiten: „... dieweil solche Edel Jungfrawen da sie in der wahren christlichen religion und Gottesfurcht recht und woll erzogen, hernachen in ihrer Haushaltung bei iren Ehegemalen und Kindern viel gutts schaffen können“ (16. Jh., aus: Thamm 1903, 682)¹⁷⁾.

Daneben entstanden außerkirchliche private Bildungsinstitutionen für Mädchen aus dem Adel und dem reichen Bürgertum (Simmel 1980, 9 ff.) sowie später ein öffentliches Bildungswesen für die Töchter der aufstrebenden Mittelschicht. Die Bildungsinhalte waren ausgerichtet auf die Erziehung zu Sittsamkeit, Häuslichkeit und Repräsentationspflichten der gehobenen gesellschaftlichen Schichten. Selbst den Forderungen nach einer anspruchsvolleren geistigen Bildung für Frauen liegt die Hingabe an Mann und Familie zugrunde¹⁸⁾. Daneben forderten Frauen aus dem Bürgertum im 19. Jh. zunehmend die Ausrichtung der Mädchenbildung an ökonomischen Verwertungsmöglichkeiten.

Die Frauenbewegungen der gehobenen Mittelschichten in Deutschland ebenso wie in anderen Ländern waren dabei eng mit dem Kampf um die Zulassung von Mädchen zu höheren Bildungsstätten verbunden¹⁹⁾. Ihre Forderungen nach einer akademischen Berufsausbildung zielten auf außerhäusliche standesgemäße Beschäftigungen ab und sind insofern eine Antwort auf die reduzierte gesellschaftliche Funktion von Frauen im Zuge der Trennung von Produktion und häuslicher Reproduktion. Abgesehen von einer Abwertung der häuslichen Reproduktion und damit der Frauenarbeit reichte in vielen Familien des Mittelstandes das Einkommen der Familienoberhäupter nicht aus, um einen standesgemäßen Lebensstandard aufrechtzuerhalten oder unverheiratete Töchter und Witwen mitzuernähren. Im 19. Jahrhundert entstanden daher verschiedene Frauenbildungs- und Erwerbsvereine, die sich für die Qualifizierung von Frauen für eine berufliche Tätigkeit einsetzten (Schenk 1980, 27; Lawson, Silver 1976, 292 ff.).

Nachdem es an deutschen Universitäten einige Präzedenzfälle gegeben hatte, wurden Ende des letzten Jahrhunderts die ersten Realkurse und einige Jahre später Gymnasial-

kurse für Mädchen eingerichtet, die denen der Jungen ebenbürtig waren²⁰). Die ersten Mädchen bestanden 1896 in Berlin ihr Abitur²¹), das auch die Prüfung in naturwissenschaftlichen Fächern sowie Latein beinhaltete, d. h. Fächer, die den Rahmen der bis dahin üblichen höheren Mädchenbildung sprengten. C. v. Soden (1979, 13) zitiert Quellen, nach denen der Kampf der Frauen und Mädchen aus dem Bürgertum um höhere Bildung von vielen Männern nur höhnisch belächelt wurde.

Weniger restriktiv als in Deutschland scheint die Mädchenbildung in Großbritannien verlaufen zu sein, wenngleich auch hier eine breite Kluft zu dem im 16. und 17. Jh. recht weit verbreiteten Bildungswesen für Jungen bestand (Lawson, Silver 1976, 91 ff.). Im 16. Jh. waren Frauen aus dem Adel z. T. hochgebildet (in Sprachen wie Griechisch, Latein, Französisch und Italienisch), im 17. Jh. durften sie vereinzelt „grammar schools“ besuchen. Neben privatem Unterricht erhielten Mädchen der höheren Schichten ab dem 17. Jh. in privaten Internaten Unterricht in Lesen, Schreiben, Musik, Tanz und Hauswirtschaft und ggf. etwas Griechisch und Latein. Z. T. hatte dieser Unterricht das Ziel, das in früheren Jahrhunderten bestehende Bildungsniveau der Jungen wiederzuerlangen (Lawson, Silver 1976, 122 ff.). In der victorianischen Zeit bereitete Bildung vor allem auf eine standesgemäße Ehe vor. In der 2. Hälfte des 19. Jh. begannen Frauen mehr ökonomische Unabhängigkeit und eine entsprechende Ausbildung zu fordern. Ihren Anfang nahm diese Bewegung um die Verbesserung der „governess“-Ausbildung, die fast einzige berufliche Tätigkeit, die unverheiratete Frauen der Mittelschicht damals ausüben konnten (Lawson, Silver 1976, 306).

Auch in anderen Ländern stellte der Beruf der Lehrerin die erste Möglichkeit dar, höhere Qualifikationen zu erwerben und einer standesgemäßen, wenngleich gering entlohnten Tätigkeit außer Haus nachzugehen (Saffioti 1978, 149 ff.). In vielen Ländern ging die Gründung von Lehrerinnen-Ausbildungsstätten der Zulassung von Frauen zur Universität voraus.

Neben erzieherischen wurden pflegerische Berufstätigkeiten als der „weiblichen Wesensart“ gemäß betrachtet. Sie sollten unmittelbar in die Familie zurückwirken (z. B. bei späterer Heirat) oder aber im Fall der Ehelosigkeit eine Tätigkeit bieten, in der Frauen „geistige“ Mutterfunktionen erfüllen könnten (Simmel 1980, 115 ff., 132 ff.).

Nur eine Minderheit innerhalb der bürgerlichen Frauenbewegungen setzte sich für völlige Gleichheit der Geschlechter unter Ablehnung des Primats der Mutterschaft und der Vorstellung der weiblichen Wesensart ein (Simmel 1980, 131). Das Prinzip der „organisierten Mütterlichkeit“ herrschte auch in der Zeit der Weimarer Republik vor und wurde im deutschen Faschismus auf die Spitze getrieben, indem die nur „geistige Mutterschaft“ wie auch allgemein die Berufstätigkeit von Frauen als unweiblich abgelehnt wurde.

Die Vorbereitung auf Ehe und Familie leitet auch in anderen Ländern der Welt die höhere Mädchenbildung bzw. die Bildung von Mädchen der gehobenen Schichten. Eine auf berufliche Tätigkeiten ausgerichtete Bildung setzt sich allmählich dort durch, wo das zusätzliche Familieneinkommen der Frauen gesellschaftliche Anerkennung findet. Häufig wird die Erwerbstätigkeit von Frauen noch als Zeichen materieller Not betrachtet oder aber als Unfähigkeit des (männlichen) Familienoberhauptes, seiner tradierten Rolle gemäß für einen angemessenen Lebensstandard seiner Familie zu sorgen. Daneben darf allerdings nicht übersehen werden, daß Frauen in vielen Ländern Bildung und Ausbildung einen sehr hohen Stellenwert beimessen, um sich von Abhängigkeiten und Unterdrückung befreien zu können und dabei männlichen Vorurteilen und Interessen einen harten Widerstand entgegenzusetzen.

Formale Bildung für Mädchen aus dem Volk

Die Verbreitung von Bildung im Volk war in allen Ländern eine Art Gratwanderung zwischen der Erkenntnis, daß Wissen Macht bedeutet und daher dem Volk vorzuenthalten ist

sowie dem Interesse der Herrschenden, über Bildung Herrschaft zu stabilisieren und die Produktivkraft des Volkes zu schulen, um sie ökonomisch besser verwerten zu können. Mädchen wurden zusätzlich noch eine Stufe tiefer gehalten, um das Patriarchat auch innerhalb ihrer eigenen sozialen Klasse aufrechtzuerhalten.

Solange Herrschaft nicht bedroht war, konnten Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft und beiderlei Geschlechts die gleiche Elementarbildung erhalten. Dies war z. B. im 17. Jh. in England noch der Fall und wurde erst im 18. Jh. im Zuge der Industrialisierung abgebaut (Lawson, Silver 1976, 22). Jungen und Mädchen derselben Gemeinde saßen zusammen im Klassenzimmer, es gab keine geschlechtsspezifischen Curricula, nur erhielten Mädchen, wie in fast allen anderen Ländern auch, zusätzlich Unterricht in Nadelarbeit und im 19. Jh. auch Nadelarbeit an Stelle von Rechnen²²⁾.

In Deutschland, ähnlich wie später auch in England, waren die Anfänge der Volksbildung zunächst außerökonomisch begründet und hatten — vor dem Hintergrund des Übergangs von einer feudalen zu einer kapitalistischen Gesellschaftsordnung — v. a. das Ziel, die im doppelten Sinne freiwerdenden Massen sozial unter Kontrolle zu halten und ihnen Respekt vor der Obrigkeit, d. h. vor Gott und den weltlichen Herrschern anzuerziehen. Formale Bildung war mehr oder weniger identisch mit Religionsunterricht, bei dem absichtlich nur wenige auch Lesen und Schreiben lernten ²³⁾, und erreichte im 17. und 18. Jahrhundert kaum mehr als 20 % aller Kinder²⁴⁾. Statt zur Schule zu gehen, trugen Kinder der Armen (und das war die Mehrheit der Bevölkerung) durch Betteln oder Gelegenheitsarbeiten schon früh zum Unterhalt der Familien bei. Für sie war Schule z. T. eine Zwangseinrichtung, die sie von Überlebensarbeit abhielt, ohne ihnen eine bessere Zukunft in Aussicht zu stellen. Häufig hatten Eltern Schulgeld zu zahlen, und für Lehrer wie für Schüler wurde Unterricht unter elenden Bedingungen abgehalten (Kuczynski 1968, 9 ff.; Lawson, Silver 1976, 238 ff.).

Ab der 2. Hälfte des 18. Jh. entdeckte das aufkommende Bürgertum bei zunehmendem technischen Fortschritt, daß die Schule zur besseren ökonomischen Verwertung von Kindern beitragen konnte. Die Ausrichtung des Unterrichts auf den wirtschaftlichen Bedarf in Handwerk, Manufakturen und Landwirtschaft führte zu Schulformen, die je nach lokalen Bedingungen mehr Schule oder mehr Kinderbetrieb waren. Je nach Absatzmöglichkeiten und Nachfrage bestand die Arbeit für Mädchen in Spinnen, Stricken, Nähen, Flickern, Waschen. Im Gegensatz zur ländlichen Tradition, in der Kinder allmählich in vielfältige, wenn auch harte, Aufgabenbereiche hineinwachsen, war die Manufakturarbeit sehr eintönig, einseitig und gesundheitsschädigend. Waisen-, Zucht- und Arbeitshäuser sowie Armenschulen waren mit ihrer Verbindung von Lernen und Arbeiten (zwecks Unterhalt dieser Einrichtungen) Vorläufer der Industrieschulen²⁵⁾ und wurden diesen später häufig angegliedert. Neben ökonomischen Verwertungsgesichtspunkten wurde in diesen Schulen auch das Ziel erreicht, Kinder frühzeitig zu Ordnung und Fleiß (in England zu „virtue and industry“) zu erziehen. Neben den Industrieschulen entstanden Fabriksschulen, in denen die in den Fabriken beschäftigten Kinder zwei Stunden Unterricht (oft nur Religionsunterricht) erhielten (Kuczynski 1968, 21 ff.). Wegen der harten Arbeitsbedingungen wurden die Kinder manchmal „großzügig“ vom Unterricht befreit, um ihnen eine kleine Pause zu gönnen.

Die Diversifizierung der Industriearbeit (und im Falle der Jungen auch das Militär) stellte zunehmend höhere Anforderungen an die Jugendlichen. Ein frühzeitiger Verschleiß der Arbeitskräfte verhinderte eine spätere flexible Anpassung an neue Arbeitsbedingungen und Produktionstechniken und damit die Entwicklung der staatlichen Reproduktion. In der Folge wurde das Schulwesen verbreitet und die Kinderarbeit, die ebenso wie die Frauendarbeit beträchtlich am kapitalistischen Aufschwung beteiligt war, allmählich reduziert

(Simmel 1980, 104 f.). Der Aufschwung des europäischen Bürgertums in der 2. Hälfte des 19. Jh. führte zum Entstehen vieler karitativer bürgerlicher Vereine, die sich der Frauen annahmen.

Im Rahmen eines Konzepts der Volkserziehung wurden Jungen zur Arbeit (und zwar — als zukünftige Familienväter — zu einer höher qualifizierenden als die Mädchen) und Mädchen zur Arbeit wie auch zur Häuslichkeit erzogen. Normalerweise hatten Mädchen und Jungen den gleichen Unterricht, nur daß Mädchen zusätzlich noch Handarbeiten und Kochen lernten²⁵). In den Volksschulen ebenso wie in den Hauswirtschafts- und weiblichen Fortbildungsschulen wurden Mädchen aus dem Volk also ganz im Sinne ihrer späteren Doppelrolle auf Sittlichkeit, Mütterlichkeit, Alleinzuständigkeit für den Haushalt und zusätzlich auf außerhäusliche Erwerbstätigkeit vorbereitet. Ähnlich wie die Bevölkerung in den Kolonien wurden die Frauen aus dem Volk als Wesen betrachtet, die es zu etwas Höherwertigem zu erziehen galt²⁶). Dieses Höherwertige waren bürgerliche Normen und Werte, deren Weitergabe an die Frauen im Volk u. a. mit dem Ziel erfolgte, diese von Formen des Sozialismus, d. h. von Angriffen gegen die bestehende Sozialordnung, fernzuhalten (Simmel 1980, 148 ff.). Im übrigen kamen derart gebildete Frauen aus dem Volk unmittelbar den Bürgerhaushalten zugute, zumal das Hauspersonal nach den Landarbeiterinnen im 19. Jh. die zweitgrößte Gruppe der weiblichen Beschäftigten stellte²⁷).

Ein Beispiel für Bildungspolitik nach dem Motto „Wissen ist Macht“ liefert — neben Beispielen aus Europa — die strikte Unterbindung von schulischer Bildung für Schwarze in den USA²⁸). Unter schwersten Strafen war es Schwarzen verboten, Lesen und Schreiben zu lernen, aber in der Vorstellung, daß „Wissen ein Kind zum Sklaven untauglich macht“ (Frederick Douglass, zitiert nach Davis 1982, 98), entstanden überall Bildungsinitiativen, v. a. die sog. Mitternachtsschulen, an denen schwarze Frauen maßgeblich beteiligt waren.

Auch in den Kolonien war die Bildung der sog. „Eingeborenen“ sehr widersprüchlich²⁹). So sollten sie einerseits zu treuen englischen, französischen, deutschen etc. Untertanen gemacht werden, andererseits aber nicht soviel Bildung oder europäische Sprachkenntnisse erlangen, daß sie womöglich den „Simplizissimus oder anderes sozialdemokratisches Schriftgut“ lesen konnten. Analog zur Bildungssituation in den sog. Mutterländern wurde eine rudimentäre christliche Bildung, die auf Ehe und Kinder vorbereitete, für die einheimischen Mädchen als ausreichend erachtet. Während Jungen lesen, schreiben und rechnen lernten, galt der Erwerb dieser Fertigkeiten für Mädchen z. T. als schädlich und von ihrer späteren Rolle ablenkend (Saffioti 1978). Weitere Faktoren, die die Benachteiligung bis heute zementieren, sind:

- häusliche Pflichten, die den weiblichen Familienmitgliedern schon in früher Kindheit auferlegt werden;
- hohes Schulgeld, das Eltern, soweit sie es sich leisten können, vorzugsweise in Jungen als künftige Familiernährer investieren;
- die in vielen (v. a. islamischen) Ländern übliche Geschlechtertrennung, die keinen gemeinsamen Schulbesuch erlaubt und Mädchen an außerhäuslichen Tätigkeiten hindert sowie
- soziale Ängste der Männer, die durch Bildung der Frauen und die damit verbundene potentielle ökonomische Unabhängigkeit ihre patriarchalischen Privilegien und ihre mit hohem gesellschaftlichen Status besetzte Rolle als Familiernährer und -oberhaupt gefährdet sehen.

In abgeschwächter Form gelten diese Merkmale auch noch für westliche Industrieländer.

3. Noch hat sich nichts Grundlegendes geändert: Zusammenfassung und Ausblick

Aus den vorangegangenen Ausführungen, die zwangsläufig exemplarisch und fragmentarisch bleiben mußten, läßt sich ableiten, daß Frauen aufgrund der ihnen zugewiesenen gesellschaftlichen Rollen überall in der Welt hinsichtlich formaler Bildung oder anderer Faktoren benachteiligt sind.

Wo Benachteiligungen im formalen Bildungswesen abgebaut wurden, wie in manchen Industrieländern, wurden sie auf die berufliche Bildung oder den Arbeitsmarkt verlagert. Wo auch hier Maßnahmen in Richtung einer Gleichstellung der Geschlechter ergriffen wurden, wie z. B. in den meisten Ostblockländern, wurde die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung im häuslichen Bereich weitgehend beibehalten. Patriarchalische Strukturen finden dabei ihren Ausdruck in der fortgesetzten Doppelbelastung der Frauen, indem Haushalt und Kinderpflege weder kollektiviert noch selbstverständlicher Aufgabenbereich beider Geschlechter geworden sind.

Während Männer nur auf Erwerbstätigkeit vorbereitet werden, werden Frauen — durch Familien- wie auch durch schulische Sozialisation — auf ihre Doppelrolle, Familie und Erwerbsarbeit, vorbereitet. Das Resultat ist eine geringere schulische wie auch berufliche Qualifikation, die eine Chancengleichheit der Geschlechter und gleiche Wettbewerbsmöglichkeiten von vornherein ausschließt. Die geschichtliche Entwicklung der formalen Bildung sowie der Berufstätigkeit von Frauen machte deutlich, daß es sich hier um eine Art Auslagerung ihrer früheren Haus-Pflichten handelt, d. h. die Mütter- und Pflege-Ideologie verläßt das Haus, um draußen nach denselben Regeln wirksam zu werden. Ob Lehrerin, Kindergärtnerin, Krankenschwester oder Sekretärin: Von den Frauen wird weiterhin selbstlose Hingabe verlangt. Sie wird kaum nach den für Männer geltenden Regeln ins Erwerbsleben eingegliedert. Die weibliche Sozialisation sah weder Aufstiegs- noch Konkurrenzorientiertheit vor, sondern im Interesse der Erhaltung männlicher Vorherrschaft und Bequemlichkeit die alten Qualitäten von Fürsorglichkeit, weiblicher Bescheidenheit und Aufopferung für die Nächsten. Diese Qualitäten haben scheinbar keinen Warencharakter und damit auch kaum einen Marktwert. Sie sind jedoch auch zur Aufrechterhaltung bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse funktional, da Frauen hierdurch die Rolle einer Reservearmee zugewiesen wird, die je nach wirtschaftlichen Bedingungen in ihre häusliche Rolle zurückgedrängt oder zum Arbeitseinsatz verpflichtet werden kann.

Die Verinnerlichung weiblicher Rollenerwartungen dürfte eine der Ursachen dafür sein, daß sich selbst hinter annähernd gleichen formalen Bildungschancen noch immer beträchtliche Ungleichheiten verbergen. So wählen Mädchen und Frauen kürzere berufsausbildende Lehrgänge, sind häufiger in allgemeinbildenden, geisteswissenschaftlich ausgerichteten Zweigen anzutreffen und erlangen an den Universitäten seltener höhere und höchste akademische Grade. Sie füllen eher untergeordnete Positionen aus oder werden bei gleichen Qualifikationen geringer entlohnt. Besonders auffällig ist dies in „fortgeschrittenen“ Ländern wie Schweden, wo trotz qualifizierter Bildung nur sehr wenige Frauen führende Positionen innehaben (Schmid-Jörg 1981, 401) oder in den Niederlanden, wo der Anteil weiblicher Studierender (20 %) bei einem prozentual hohen Anteil an der Sekundarschulbildung ausgesprochen niedrig ist (ebda, 399).

Im Unterschied zu den Industrieländern beginnt die Benachteiligung von Frauen in Entwicklungsländern meistens noch immer auf der Ebene der Primarschulbildung und hat weitreichende negative Auswirkungen auf berufliche Bildungschancen wie auch eine spätere Erwerbstätigkeit. Insbesondere auf unterer und mittlerer beruflicher Qualifikationsebene fehlen Ausbildungsplätze für Frauen, während die Oberschichten ihren Töchtern Ausbildungsmöglichkeiten geschaffen haben, die denen der Industrieländer kaum nachstehen. Formale Bildung hat daher im Leben der Frauen in der Dritten Welt einen

weitaus geringeren Stellenwert als in Industrieländern. Es wird geschätzt, daß zwei Drittel aller Analphabeten Frauen sind (Regenhardt-Dein 1984, 4). Die Mehrheit der Frauen rückt unter dem Aspekt formaler Bildung also gar nicht ins Blickfeld. Dennoch darf nicht übersehen werden, daß Frauen auch ohne formale Bildung einen wesentlichen, wenn nicht den größeren Beitrag zum Leben und Überleben in der Welt leisten. Gesellschaftlich wichtige und sinnvolle Arbeit kann also nicht am formalen Bildungsniveau gemessen werden.

In Anbetracht der Tatsache, daß Bildungsgrad und Erwerbstätigkeit von Frauen überall in der Welt in einem umgekehrten Verhältnis zueinander stehen — d. h. je niedriger der Bildungsgrad (und in engem Bezug dazu das Familieneinkommen), desto höher die Rate der Erwerbstätigkeit unter Frauen — stellt sich die Frage, ob dieser Zusammenhang nicht funktional zur Aufrechterhaltung patriarchalischer Strukturen ist. Mangelnde Kenntnisse in Lesen, Schreiben, Rechnen und anderen Kulturfertigkeiten erschweren das Leben vieler Frauen und machen sie noch ausbeutbarer als sie es unter den herrschenden Gegebenheiten ohnehin schon sind.

Frauen haben auf diese Ausbeutung z. T. mit einer Verinnerlichung ihres benachteiligten Status reagiert, z. T. haben sie ihrer Behandlung als Menschen zweiter Klasse aber auch massiven Widerstand entgegengesetzt. Die Ursachen für die fortgesetzte private Aneignung weiblicher Produktivkraft durch Männer, die wahrscheinlich älter ist als der Privatbesitz an Gütern, dürften dabei weniger in einer vermeintlich naturgegebenen Schwäche von Frauen liegen als, wie Ilse Lenz (o. J., 41) schreibt, „Resultat der Tatsache sein, daß Frauen zentrale ökonomische Leistungen erbringen und deswegen kontrolliert und unterdrückt werden“. Die Vorenthaltung gleicher formaler Bildungschancen ist folglich nur eine unter vielen anderen Formen geschlechtsspezifischer Ungleichbehandlung.

Anmerkungen:

- 1) Die Notwendigkeit der Schule ergibt sich laut Köbier (1979, 18) als „... Folge der Abtrennung der Produktionssphäre von der der Reproduktion und der daraus resultierenden Unmöglichkeit, im Haus etwas anderes zu lernen als das, was unter ‚weiblichen Arbeiten‘ gefaßt wurde. Von daher gesehen nicht zu Unrecht hält sich durch das ganze 19. Jahrhundert die Ansicht, daß die Mädchen am besten zu Hause lernen sollten und die Schule ihnen nur den Kopf verdrehen würde.“
- 2) Bis ins 18. Jahrhundert herrschte die durch gemeinsames Wohnen und Wirtschaften gekennzeichnete sog. Haushaltsfamilie vor, zu der neben Verwandten aus mehreren Generationen auch das Gesinde, Lehrlinge, Gesellen etc. zählten (siehe hierzu: Weber-Kellermann 1981, 73 ff.).
- 3) Zwar waren Frauen auch in der bäuerlichen, kaufmännischen oder handwerklichen Haushaltsfamilie dem Mann unterstellt, der die Familie vor allem nach außen vertrat. Der große Haushalt wies ihnen jedoch eine Reihe von eigenständigen Aufgaben zu, die gesellschaftliche Honorierung fanden. „Sie war unmittelbar an der Arbeit des Mannes beteiligt als ‚Verkäuferin fertiger Ware ... als Rechnungsführerin, Kundenvermittlerin, Betreuerin der Lehrlinge usw. — auf dem Lande als bäuerliche Hauswirtin mit allen ihren Arbeits- und Wirtschaftsfunktionen“. Daneben oblag ihr die Herstellung sämtlicher Gebrauchsgüter (z. B. Spinnen, Weben, Nähen, Brotbacken, Seifen- und Kerzenherstellung) sowie die Funktion des „Aufbewahrens und Sparens“. (Grenz 1981, 13).
- 4) Siehe hierzu Boserup 1981, 48 ff., Donner-Reichle 1977, Nestvogel 1983.
- 5) Inwiefern diese Merkmale auch auf andere Systeme zutreffen, soll hier nicht erörtert werden, da sie für das bestehende Weltssystem von untergeordneter Bedeutung sind.
- 6) Siehe hierzu: Thiam 1982, Vleizzer 1981, Löw 1982.
- 7) Die Wahl Deutschlands als Ausgangspunkt für die Darstellung europäischer Länder ergibt sich wiederum aus dem Blickwinkel der Autorin sowie der vermuteten (deutschen) Leserschaft. Die damit verbundenen perspektivischen Verzerrungen sind mir bewußt, erschienen mir jedoch kaum vermeidbar angesichts des begrenzten Umfangs und des Ziels, Zusammenhänge und nicht nur ein Konglomerat von Fakten darzustellen.
- 8) Siehe hierzu Kluge 1979, Schröder (Hg.) 1979, Richter-Dridi 1981, Davis 1982.
- 9) Fénelons Ausführungen über die Erziehung der Mädchen zu Sittlichkeit und Aufrichtigkeit über eine religiöse Erziehung deuten diese Richtung bereits Ende des 17. Jahrhunderts an (Simmel 1980, 37 ff.).

- ¹⁰⁾ Besonders deutlich wird dieser Trend, wenn es sich um Frauen aus den Unterschichten handelt, die nicht wie Mütter, sondern wie Gebärmaschinen behandelt wurden. Zu den schwarzen Frauen in den USA schreibt A. Davis (1982, 11): „Sie waren schlichte Werkzeuge, die das Wachstum der Sklavenarbeiterschaft garantierten. Sie waren ‚Zuchttiere‘, deren Marktwert nach ihrer Gebärleistung genau kalkulierbar war.“ Die enge Verbindung von Rassismus und Faschismus geht aus dem folgenden Kommentar hervor: „Ein Minimum an Intellekt und ein Höchstmaß an physischer Eignung macht die Frau erst zu dem, was sie werden soll: Fruchtschoß des Dritten Reiches. Sie hat die höhere Mission, die Entlassung zu hemmen. Sie dient Zwecken der Zucht zur „Aufordnung der Deutschen“. (Frankfurter Zeitung, zitiert nach Hervé-Murray 1970, 20).
- ¹¹⁾ Siehe hierzu Zetkin in Miggemann 1981, 109 ff.; Schenk 1980, 48 f., 136 ff. Neuere historische Forschungsergebnisse gehen davon aus, daß nicht die Entstehung von Privateigentum die Folge der Unterdrückung von Frauen war, sondern Frauen selbst das erste Privateigentum waren (Meilloux 1976, Mies 1980).
- ¹²⁾ Siehe hierzu u. a. Beauvoir 1965, 94 ff.; Belotti 1975.
- ¹³⁾ S. hierzu u. a. Jacobs, Eaton 1974, Pietrofesa, Schlossberg 1974, v. Borries 1975, 1979, 1982, Brehm 1982.
- ¹⁴⁾ v. Soden 1979, 10 ff.: Baden war das erste und Preußen das letzte Land (1908), das Frauen die Zulassung zum Hochschulstudium gewährte. S. auch Schenk 1980, 29 f.
- ¹⁵⁾ Für die DDR siehe hierzu Schmid-Jörg e. a. 1981, 69 ff., für Jugoslawien Mitrovltch, Tomsitch 1953, 187 ff.
- ¹⁶⁾ Der Klassencharakter dieser Bildung wird deutlich in der Definition eines Schulinspektors aus dem Jahre 1825: „... Das unschuldige Wörtchen ‚höhere‘ in der Benennung dieser Schule ... soll ... aber keineswegs eine Hochschule oder Universität für Mädchen bezeichnen, sondern nur andeuten, daß in dieser Schule eine Bildung gegeben wird, wie sie nur die höheren Stände gebrauchen“ (Zitiert nach Simmel, 1980, 100).
- ¹⁷⁾ Auch in den Jahrhunderten davor wurden Mädchen im Kloster erzogen „zur Schamhaftigkeit, Furcht Gottes und zum heiligen Gehorsam gegen Ihre künftigen Ehegatten (12. Jh., aus: Thamm 1903, 682).
- ¹⁸⁾ Dies kommt z. B. in einer Denkschrift des Berliner Vereins für Höhere Töchter-Schulen zum Ausdruck: „Es gilt, dem Weibe eine der Geistesbildung des Mannes in der Allgemeinheit der Art und Interessen ebenbürtige Bildung zu ermöglichen, damit der deutsche Mann nicht durch die Kurzsichtigkeit und Engherzigkeit seiner Frau an dem häuslichen Herd gelangweilt und in seiner Hingabe an höhere Interessen gelähmt werde ...“ (zitiert nach Simmel 1980, 100 f.).
- ¹⁹⁾ Siehe hierzu Schenk 1980, Kluge 1979, Schröder 1979.
- ²⁰⁾ Für genauere Angaben zu dieser Entwicklung siehe Simmel 1980, 129 ff.
- ²¹⁾ Für Jungen war das Abitur als Voraussetzung für das Studium bereits 1834 in allen deutschen Landen eingeführt worden.
- ²²⁾ In Indien, wo Frauen das Haushaltsbudget verwalteten, war Rechnen hingegen ein wichtiges weibliches Lehrfach in der Schule (Mandre 1936).
- ²³⁾ Siehe hierzu Kuczynski 1968, 15 (Anm.); zu England: Lawson, Silver 1976, 177 ff.
- ²⁴⁾ In Preußen wurde die Schulpflicht bereits 1717 eingeführt (Köbler 1979, 72), in England 1880 (Lawson, Silver 1976, 321).
- ²⁵⁾ Konzepte für die Industrieschulen wurden bereits Ende des 18. Jh. entwickelt (Kuczynski 1968, 17) und erreichten im 19. Jh. ihren Höhepunkt. Industrie war gleichbedeutend mit 1. Fleiß, 2. beruflicher Tätigkeit und 3. auch mit nichtlandwirtschaftlicher Aktivität. Die Industrieschulen unterscheiden sich von den davor üblichen Spinnschulen theoretisch durch „eine Rücksichtnahme auf die noch in der Entwicklung begriffenen kindlichen Kräfte, dann vor allem die Mannigfaltigkeit der Arbeitsgegenstände gegenüber dem öden Einerlei des Spinnens und zuletzt die Unterstellung des ganzen unter einen Pädagogen und nicht zuletzt unter einen Fabrikanten oder Verwaltungsmann“ (zitiert nach Kuczynski 1968, 18). In der Praxis waren sie jedoch oft billige Kinderarbeit ausbeutende lukrative Betriebe.
- ²⁶⁾ Zitate von Frauen wie Henriette Breyman oder Berta von Marenholtz-Bülow, die um eine Volkserziehung bemüht waren, drücken eine deutliche Klassendistanz zu den Frauen aus dem Volk und das Bemühen um den Erhalt bürgerlicher Ordnung aus (Simmel 1980, 122 ff.). Eine ähnliche überhebliche Distanz kennzeichnet(e) im übrigen die Haltung weißer gegenüber schwarzen Frauen in den Kolonien (siehe hierzu Mamozai 1982).
- ²⁷⁾ Diese Frauen, die häufig aus Bauern- und später auch aus Handwerker- und Arbeiterfamilien kamen, trugen in besonderem Maße zur Verbreitung bürgerlicher Normen und Lebensformen bei (Schenk 1980, 15). Manchmal wurde Hauswirtschaft auch an Stelle von sog. intellektuellen Fächern unterrichtet.
- ²⁸⁾ Eine in den Sklavengesetzen verankerte Begründung hierzu lautete: „... die Sklaven das Lesen und Schreiben lehren führt zu Unzufriedenheit in ihren Gemütern und erzeugt Aufstand und Rebellion“ (zitiert nach Davis 1982, 102). Zu einer heutigen Bildungspolitik nach dem Motto „Wissen ist Macht“ siehe Große-Oetringhaus 1978 zu Südafrika und Melber 1979 zu Namibia.
- ²⁹⁾ Siehe hierzu Nestvogel 1978. Adick 1981, Adick e. al. 1982, Bude 1982.

Literatur:

- Adick, C.: Bildung und Kolonialismus in Togo. Weinheim 1981.
- Adick, C., Große-Oetringhaus, H.-M., Nestvogel, R.: Bildungsprobleme Afrikas zwischen Kolonialismus und Emanzipation. Hamburg 1982.
- Anuradha und Muni, S. D.: Tradition vs. Modernity — Women in Nepal and Sri Lanka. Aus: Phadnis, Malani (Hg.), S. 30—54.
- Aroca, D.: Bildung in der Abhängigkeit. Das Beispiel Indien. Bensheim 1981.
- Bade, K. J. (Hg.): Imperialismus und Kolonialmission.: Kaiserliches Deutschland und koloniales Imperium. Wiesbaden 1982.
- Bake, R. e. a.: Vom Mythos der Frauenarbeit im Mittelalter, in: Hamburger Frauenzeitung, Nr. 5, Herbst 1983, S. 9 ff.
- Beauvoir, S. de.: Das andere Geschlecht. Reinbek b. Hamburg 1965.
- Belotti, E.: Was geschieht mit kleinen Mädchen? München 1975.
- Berger, A.: Bildungswesen und Dependenzsituation. München 1977.
- Bhattacharya, F., Kirpalani, M.-C.: The French Women — Aspirations and Achievements. Aus: Phadnis, Malani (Hg.), S. 183—210.
- Blochmann, E.: Das „Frauenzimmer“ und die „Gelehrsamkeit“. Heidelberg 1966.
- Borries, B. v.: Frauen in Schulgeschichtsbüchern. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 27, 1975, S. 601—618.
- Ders.: Mädchensozialisation und Frauengeschichte. In: Geschichtsdidaktik 1, 1979, S. 15—35.
- Ders.: Weibliche Geschichtslosigkeit: „Angeboren“ oder „erlernt“? In: Brehm, I. (Hg.) 1982, S. 119 ff., 129 ff.
- Boserup, E.: Die ökonomische Rolle der Frau in Afrika, Asien, Lateinamerika. Stuttgart 1982.
- Boyd, W., King, E. J.: The History of Western Education. London 1977 (11. Aufl.).
- Brehm, I. (Hg.): Sexismus in der Schule. Weinheim 1982.
- Cave, W. M.; Chesler, M. A. (Hg.): Sociology of Education. New York 1974.
- Conrads, N.: Ritterakademien der frühen Neuzeit. Bildung als Standesprivileg im 16. und 17. Jahrhundert. Göttingen 1982.
- Davis, A.: Rassismus und Sexismus. Schwarze Frauen und Klassenkampf in den USA. Berlin 1982.
- Donner-Reichle, C.: Frauen in Kenia. Berlin 1977.
- Durnin, R. G.: The Education of Immigrants in the United States. Aus: Cave, Chesler (Hg.) 1974, S. 93—103.
- Education in Revolution, Havana 1975.
- Entwicklungspolitische Korrespondenz: Kinderarbeit. 5, 1982.
- Erlbeck, R.: Frauen in Indien. Münster 1978.
- Gafert, B.: Höhere Bildung als Antlaufklärung. Frankfurt, New York 1979.
- Gerwin, J., Mergner, G., Koetsler, J. (Hg.): Alltäglichkeit und Kolonialisierung. Oldenburg 1983.
- Goodman, J. A.: Institutional Racism: The Crucible of Black Identity. Aus: Cave, Chesler (Hg.), S. 103—120.
- Grenz, D.: Mädchenliteratur. Stuttgart 1981.
- Große-Oetringhaus, H.-M.: Bildung zwischen Apartheid und Widerstand. Berlin 1978.
- Gupta, A.: Illusion and Progress — The Women of Kenya. Aus: Phadnis, Malani (Hg.), S. 245—260.
- Hafeez, S.: Metropolitan Women In Pakistan. Karachi 1981.
- Herrlitz, H.-G., Hopf, W., Titzte, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Königstein/Ts. 1981.
- Hervé-Murray, F.: Die Frauen im deutschen Faschismus. In: Das Argument 5, Nr. 24, 1963, S. 19—22.
- Howard-Merriam, K.: Women, Education, and the Professions in Egypt. In: Comparative Education Review 23, Nr. 2 1979, S. 256—270.
- Jacobs, C., Eaton, C.: Sexism in the Elementary School. Aus: Cave, Chesler (Hg.), S. 323—327.
- Jain, R. B.: Women in the United States — The Quest for Equality. Aus: Phadnis, Malani (Hg.), S. 211—244.
- Joshi, K. L.; Shukla, P. D.: La femme et l'éducation en Inde. Aus: Unesco (Hg.) 1953, S. 85 ff.
- Kaushik, D.: The Soviet Women — The Dilemmas of the Dual Burden. Aus: Phadnis, Malani (Hg.), S. 175—182.
- Kelly, D. H., Kelly G. P.: Education of Women in Developing Countries. Educational documentation and information 56, Nr. 222, 1982 Unesco, Genf.
- Kluwe, S.: Weibliche Radikalität, Frankfurt/M, New York 1979.
- Knabe, E.: Frauenemanzipation in Afghanistan. Meisenheim/Glan 1977.
- Kößler, G.: Mädchenkindheiten im 19. Jahrhundert. Gießen 1979.
- Kuczynski, J.: Studien zur Geschichte der Lage des arbeitenden Kindes in Deutschland von 1700 bis zur Gegenwart. Berlin 1968.

- Kumerloeva, A. D.: Bildungs- und Berufsnachfrage in der Dritten Welt. Eine Fallstudie in Thailand aus geschlechtsspezifischer Sicht. Tübingen 1982.
- Labarca, A.: La femme et l'éducation au Chili. Aus: Unesco (Hg.) 1953, S. 9—84.
- Lawson, J., Silver, H.: A Social History of Education in England. London 1976.
- Lenz, I.: Frauen, Kolonien, Neokolonien. Ein Beitrag zu Theorien über Frauen in der Dritten Welt. In: Thailand Correspondenz, 7/8, o. J., S. 40—58.
- Leßner, D.: Zur sozialen Lage der Frau in Entwicklungsländern. Fallstudie Algerien. München 1978.
- Löfstedt, J.-I.: Chinese Educational Policy. Stockholm-Schweden 1980.
- Löw, A.: Was wird aus uns, wenn keine sich wehrt? Kolumbien: Die alltäglichen Kämpfe der Frauen. Reinbek b. Hamburg 1982.
- Mahajani, U.: Women's Status and Modernization in Southeast Asia — The Philippines Model. Aus: Phadnis, Malani (Hg.), S. 55—86.
- Makhlouf, C.: Changing Veils, Women and Modernisation in North Yemen. London 1979.
- Mamozai, M.: Herrenmenschen. Frauen im deutschen Kolonialismus. Reinbek b. Hamburg 1982.
- Mandre, S. G.: Der Kampf um die weibliche Bildung in Indien seit dem Einfluß Europas (19. und 20. Jahrhundert). Leipzig 1936.
- Mazumdar, V.: Towards Equality? — Status of Women in India. Aus: Phadnis, Malani (Hg.), S. 17—29.
- Meillassoux, C.: Die wilden Früchte der Frau. Frankfurt/M. 1976.
- Melber, H.: Schule und Kolonialismus: Das formale Erziehungswesen Namibias. Hamburg 1979.
- Meleis, A. I., El-Sanabary, N., Beeson, D.: Women, Modernization and Education in Kuwait. In: Comparative Education Review 23, Nr. 1 1979, S. 115—124.
- Mies, M.: Gesellschaftliche Ursprünge der geschlechtlichen Arbeitsteilung. In: Beiträge 3 zur feministischen Theorie und Praxis. München 1980, S. 61—78.
- Miggemann, H. (Hg.): Frauenemanzipation und Sozialdemokratie. Frankfurt/M. 1981.
- Ministry of Justice: Family Code. Havana 1975.
- Mitrovitch, M., Tomsitch, V.: La femme et l'éducation en Yougoslavie. Aus: Unesco (Hg.) 1953, S. 187—278.
- Murthy, P. A. N.: From Hakuiri Musume to a Free Individual — The Changing Position of Women in Japan. Aus: Phadnis, Malani (Hg.), S. 123—149.
- Nestvogel, R.: Verstärkung von Unterentwicklung durch Bildung? Bonn 1978.
- Dies.: Women in Zimbabwe, The Patriarchal System and its Historical Development. Aus: Gerwin, Mergner, Koetsler (Hg.), S. 133—155.
- Dies.: Bildung und Gesellschaft in Algerien. Hamburg 1985.
- Phadnis, U., Malani, I.: Women of the World. Illusion and Reality. New Delhi 1978.
- Pietrofesa, J. J., Schlossberg, N. K.: Counselor Bias and the Female Occupational Role. Aus: Cave, Chesler (Hg.), S. 148 f.
- Qayyum, S. A.: Women in the Muslim World — A Case Study of Egypt. Aus: Phadnis, Malani (Hg.), S. 150—174.
- Rauch, G.: Frauenarbeitswelt in den Städten Kolumbiens. Münster 1978.
- Regenhardt-Dein, E.: Bildung für die Dritte Welt: Fluch oder Segen? In: Entwicklung und Zusammenarbeit (E u. Z) 1, 1984. S. 4 f.
- Richter-Dridi, I.: Frauenbefreiung in einem islamischen Land — ein Widerspruch? Frankfurt/M. 1981.
- Saffioti, H. I. B.: Women in Class Society. New York, London 1978.
- Schenk, H.: Die feministische Herausforderung. 150 Jahre Frauenbewegung in Deutschland. München 1980.
- Schmid-Jörg, I., Krebsbach-Gnath, C., Hübner, S.: Bildungschancen für Mädchen und Frauen im internationalen Vergleich. München, Wien 1981.
- Schröder, H.: Die Rechtlosigkeit der Frau im Rechtsstaat. Frankfurt/M., New York 1979.
- Dies. (Hg.): Die Frau ist frei geboren. Texte zur Frauenemanzipation, Band I: 1789—1870, München 1979.
- Simmel, M.: Erziehung zum Weibe. Mädchenbildung im 19. Jahrhundert. Frankfurt/New York 1980.
- Soden, K. v.: Zur Geschichte des Frauenstudiums. Aus: Soden, Zipfel (Hg.), S. 9—42.
- Soden, K. v., Zipfel, G. (Hg.): 70 Jahre Frauenstudium. Frauen in der Wissenschaft. Köln 1979.
- Thamm, M.: Institute für Edelknaben und Edelfräulein, geplant zu Heidelberg 1593. In: Pädagogisches Archiv XIV 1903, Heft 11, S. 673—686.
- Thiam, A.: Die Stimme der schwarzen Frau. Vom Leid der Afrikanerinnen. Reinbek b. Hamburg 1981.
- Unesco (Hg.): Access of Women to Education. Paris 1952.
- Unesco (Hg.): La femme et l'éducation. Paris 1953.
- Viezzer, M.: „Wenn man mir erlaubt zu sprechen.“ Zeugnis der Domitila, einer Frau aus den Minen Boliviens. Bornheim-Merten 1980.
- Weber-Kellermann, I.: Die deutsche Familie. Frankfurt/M., 1981.
- Weisz, G.: The Emergence of Modern Universities in France, 1863—1914. Princeton University Press 1983.

Weltweite Fremdenfeindlichkeit: Erklärungsansätze und Versuche interkultureller Erziehung

Manfred Bayer

Das ambivalente Bild vom „Fremden“

Die Alltagseinsicht, daß Mitbewohner eines Gemeinwesens — sei es in der Ersten, Zweiten oder Dritten Welt gelegen — jederzeit selbst zu „Fremden“ werden können und jeder Fremde umgekehrt auch zum „Bekanntem“ avancieren kann, läßt zugleich bei näherer Untersuchung des Bildes, das sich die Wohnbevölkerung eines Gemeinwesens von ihren jeweiligen „Fremden“ macht, wertvolle Schlüsse auf dessen politische Verfassung und soziokulturelle Situation zu. Einen nicht nur in dieser Hinsicht sondern auch literarhistorisch interessanten Einstieg in diese Problematik vermittelt folgender Dialogausschnitt über „Die Fremden“, der die Ambivalenz des jeweils fixierten Fremdenbilds karrierend verdeutlicht.

„...

A.: Ja, ein Fremder ist nicht immer ein Fremder.

B.: Wieso?

A.: Fremd ist der Fremde nur in der Fremde.

B.: Das ist nicht unrichtig. — Und warum fühlt sich ein Fremder in der Fremde fremd?

A.: Weil jeder Fremde, der sich fremd fühlt, ein Fremder ist und zwar so lange, bis er sich nicht mehr fremd fühlt, dann ist er kein Fremder mehr.

B.: Sehr richtig! — Wenn aber ein Fremder schon lange in der Fremde ist, bleibt er dann immer ein Fremder?

A.: Nein. Das ist nur so lange ein Fremder, bis er alles kennt und gesehen hat, denn dann ist ihm nichts mehr fremd.

B.: Es kann aber auch einem Einheimischen etwas fremd sein!

A.: Gewiß, manchem Münchner zum Beispiel ist das Hofbräuhaus nicht fremd, während ihm in der gleichen Stadt das Deutsche Museum, die Glyptothek, die Pinakothek und so weiter fremd sind.

B.: Damit wollen Sie also sagen, daß der Einheimische in mancher Hinsicht in seiner eigenen Vaterstadt zugleich noch ein Fremder sein kann . . . — Und was sind Einheimische?

A.: Dem Einheimischen sind eigentlich die fremdesten Fremden nicht fremd. Der Einheimische kennt zwar den Fremden nicht, kennt aber am ersten Blick, daß es sich um einen Fremden handelt. . . .

B.: Das Gegenteil von fremd wäre also — unfremd?

A.: Wenn ein Fremder einen Bekannten hat, so kann ihm dieser Bekannte zuerst fremd gewesen sein, aber durch das gegenseitige Bekanntwerden sind sich die beiden nicht mehr fremd. Wenn aber die zwei zusammen in eine fremde Stadt reisen, so sind die beiden Bekannten jetzt in der fremden Stadt wieder Fremde geworden. Die beiden sind also — das ist zwar paradox — fremde Bekannte zueinander geworden.”)

Feindselige Einstellungen der einheimischen Bevölkerung gegenüber anders denkenden und handelnden Menschen, die sich durch fremdartige Verhaltensmerkmale von der gewohnten Norm unterscheiden, hat es in nahezu allen Völkern und besonders zu Zeiten struktureller Krisen gegeben. Insofern entwickelt sich fremdenfeindliches Verhalten im

spezifisch historisch-politischen Kontext einer Gesellschaft. Keinesfalls ist diese Verhaltensweise z. B. nur in der jüngeren deutschen Geschichte anzutreffen, wenn auch in ihr eine ideologische Überhöhung und eine dadurch verursachte extreme Verstärkung im Dritten Reich gegenüber politisch, rassistisch, religiös oder anderweitig diskriminierten Minderheiten stattgefunden hat. Trotz dieser zum „Holocaust“ gesteigerten Massenvernichtung von stigmatisierten Anderen in unserem Land muß Fremdenfeindlichkeit als ein weltweites Phänomen betrachtet werden, das sich gerade im Kontext der internationalen Arbeitsmigration nachweisen läßt:

Nicht nur in hochindustrialisierten Staaten wie Frankreich, wo über 20 Jahre hinweg algerische Arbeiter unter Verfolgungen zu leiden hatten, sondern selbst in Griechenland als einem der wichtigsten Herkunftsländer der in der Bundesrepublik lebenden Arbeitsmigranten wird lautstark vor der „Überfremdung“ durch Ströme von Gastarbeitern aus afrikanischen, asiatischen und orientalischen Ländern gewarnt. Von Staatsregierungen ausgehendes militärisches Vorgehen gegen Autonomiebestrebungen von religiösen oder anderen Minderheiten, wie z. B. in Indien, oder rassistische Gewalttaten von fanatisierten Rechtsextremisten sind in allen Teilen der Welt an der Tagesordnung, so daß man von einem weltweit existierenden Syndrom der Fremdenfeindlichkeit sprechen kann.

In materiellen, gegenwärtig infolge der technologisch bedingten Strukturveränderungen verschärften Konfliktsituationen werden die zugleich in jeder Gesellschaft vorhandenen integrativen Kräfte offenbar so weit abgeschwächt, daß — zumeist dem einzelnen unbewußt — aus dem Bild des zunächst wertneutral beurteilten Fremden, des „significant other“, das eines Eindringlings, eines Konkurrenten bei der Verteilung materieller Güter im eigenen Gemeinwesen wird. Dabei findet ein demonstrativer Rückzug statt auf den vermeintlich nur selbst erworbenen Besitzstand, die ebenso erworbenen Ansprüche der „Wanderarbeitnehmer“ erscheinen überhöht oder nicht gerechtfertigt. Schließlich werden ursprünglich einmal zur Überwindung des Arbeitskräftemangels in Phasen der Hochkonjunktur angeworbene Gastarbeiter später bedenkenlos zum Objekt moralischer, politischer oder sozialer Proteste der einheimischen Bevölkerung, ja aufgrund ihres Andersseins zusehends zu ‚verfolgten Verfolgern‘ der Mehrheit in ihrem Gastland umgedeutet.

Diese alltagstheoretischen Erklärungsansätze mögen als Einstieg in das komplexe Gebiet von Einstellungen gegenüber der ausländischen Wohnbevölkerung, insbesondere bei deutschen Kindern und Jugendlichen, dienen; deren Fremdenbild wende ich mich nun anhand von spezifischen Felduntersuchungen zu.

Einstellungen — Insbesondere bei jungen Deutschen — gegenüber der ausländischen Wohnbevölkerung

Eine ursachenbezogene Problemdefinition zu finden, die für die Entwicklung von Strategien zur Überwindung von Fremdenfeindlichkeit und ihrer Stigmatisierungseffekte tragfähig genug ist, erscheint unter diesen Voraussetzungen als höchst dringliche Aufgabe der Gegenwart. Sie ist m. E. nur zu bewältigen, wenn sich hierfür eine möglichst große Anzahl kritisch und human engagierter Menschen aus möglichst verschiedenen Bereichen der öffentlichen Meinungsbildung wie der Politik, der Wirtschaft, der Wissenschaft und nicht zuletzt der Massenmedien zusammenfindet, um über einen längeren Zeitraum hinweg intensiv zu kooperieren.

Ich möchte betonen: dieses vielschichtige Phänomen der Fremdenfeindlichkeit erscheint mir nicht lösbar aus der Perspektive einer Wissenschaftsdisziplin oder mithilfe einer bestimmten administrativen Maßnahme allein — und schon gar nicht nur im Bildungssektor. Darüber dürfte angesichts der besorgniserregenden Ergebnisse von empirischen Untersuchungen der letzten Zeit kein Zweifel bestehen.

Schon in einer Presseanalyse der Jahrgänge 1966—1969 (M. Delgado 1972) wurde meine Eingangsthese bestätigt, daß materielle Entwicklungen wie ökonomische Rezession, Arbeitslosigkeit, etc. zu einer ablehnenden bis feindseligen Einstellung gegenüber Fremdengruppen führen können; unter den damals negativ eingeschätzten Nationalitätengruppen waren zwar auch Gastarbeiter aus den südeuropäischen Ländern vertreten, doch nahmen Türken den obersten Rangplatz in der auch später relativ unverändert bleibenden Einstellungsskala ein.

In der ersten Repräsentativerhebung des Instituts für Demoskopie Allensbach (1972) waren 4 von 6 für Gastarbeiter als typisch deklarierte Eigenschaften eindeutig diskriminierend besetzt: laut, nicht sehr sauber, eher schlampig; hinter den Mädchen her; jähzornig, oft gewalttätig. Lediglich zwei als typisch zugeordnete Eigenschaften zeugen von einer Respektierung der Gastarbeiter unter dem Aspekt ökonomischer Effizienz und Nützlichkeit: sparsam; fleißig.

Die auch in den folgenden Allensbacher Untersuchungen (1981; 1982; etc.) zum Ausdruck kommende Fremdenfeindlichkeit zeigt nach Interpretation dieser Meinungsforscher „treffend die ambivalente Haltung des Durchschnittsmenschen gegenüber jenen ausländischen Arbeitnehmern, die zwar als Gäste bezeichnet, nicht immer aber als solche behandelt werden. Man braucht sie im Arbeitsprozeß, und insofern ist man auch bereit, ihre Leistungen anzuerkennen. Gleichzeitig empfindet man sie jedoch als eine gewisse Last, von der man lieber heute als morgen befreit würde“. (Allensbacher Berichte Nr. 1/1972, 4 f.)

Zusammenfassend läßt sich aus den Umfrageergebnissen des Allensbacher sowie des Emnid-Instituts (Bielefeld 1982) ein „Stimmungswandel“ in den Einstellungen zur ausländischen Wohnbevölkerung feststellen, der sich parallel zur Neueinschätzung der allgemeinen Wirtschaftslage entwickelte: „1978 beurteilten noch 68 % die ökonomische Situation in der Bundesrepublik als gut bis sehr gut; 1982 waren es nur noch 21 %“ (D. HANSEN, 1983, 6). Als besonders aussagekräftig erscheinen mir die darin zum Ausdruck kommenden negativen Meinungen vieler Bundesbürger, die nicht von einer unmittelbaren, persönlichen Erfahrung oder Urteilsbildung bestimmt werden. In ihr manifestieren sich ethnische Vorurteile im Sinne von ALLPORT als eine dauerhafte, auf bestimmte Ethnien gerichtete „Antipathie, die sich auf eine fehlerhafte und starke Verallgemeinerung gründet. Sie kann ausgedrückt oder aber nur gefühlt werden.“ (G. W. ALLPORT 1971, 23.)

Aufgrund der nach dem Anwerbestop im Wege der Familienzusammenführung während der 70er Jahre eingetretenen Verschärfung der ausländerpolitischen Steuerungsmaßnahmen gegenüber der ersten Migrantengeneration verlagern sich diese Konflikte zunehmend auf schulische, berufliche und gesellschaftliche Eingliederungsprobleme der zweiten und dritten Ausländergeneration, in denen insbesondere der Anteil türkischer Kinder und Jugendlicher weitaus höher liegt.

Die wissenschaftliche Fachliteratur weist dieses Problemfeld dementsprechend seit Ende der 70er Jahre mit einer deutlich ansteigenden Zahl von Veröffentlichungen aus, die vorwiegend der Gefahr der „Überfremdung“ deutscher Schulen, insbesondere der Regelklassen aus Grund- und Hauptschulen, der sozialen Benachteiligung und der Stigmatisierung ausländischer Schüler gewidmet sind; die Problematik bi- bzw. multikultureller Lernprozesse nimmt dabei ebenfalls einen breiten Raum ein.

So stellt RENNER bereits 1975 anhand von soziometrischen Tests und in Fragebogenerhebungen in 38 Regelschulklassen fest, in denen die wechselseitigen Beziehungen zwischen deutschen und türkischen Schülern untersucht werden:

80 % der türkischen Grund- und Hauptschüler (aus einer Grundgesamtheit von mehr als 1.100 befragten Schülern) seien als „Außensteiler in mehr oder minder starker Ausprägung zu bezeichnen. Sie sind entweder völlig isoliert, werden nicht akzeptiert oder wahrgenommen oder befinden sich in den Randzonen der sozialen Beziehungen ihrer Klassen-Gruppe.“ Während wiederum Schülern anderer Nationalitäten erheblich weniger negative Eigenschaften zugewiesen werden, erhalten türkische Schüler am häufigsten Nennungen wie: sie sind laut, frech, streitsüchtig, faul . . . und ohne Ausnahme zu den Außensteilern in ihren Gruppen zu rechnen (E. RENNER 1975).

Sehr viel aufwendiger untersuchte F. HOLFORT 1979 soziale Einstellungen von 8—9jährigen Grundschulern gegenüber Deutschen und Türken. Ihm gelang anhand von vier angemessen operationalisierten Verfahren eine empirische Prüfung von Vorurteilspotentialen, die sich aufgrund der Simulation von Ernstsituationen so nah wie möglich an der Alltagsrealität orientierten. (Aufnahme neuer Schüler in die Klassengemeinschaft; Wohnungsvermittlung für deutsche und ausländische Familien als konkrete Erfahrungsmöglichkeiten in ihrer Lebenswelt.)

Auch in dieser Feldstudie fällt ein großes Mißverhältnis zwischen den meist positiv besetzten Sozialbeziehungen der ausländischen Schüler gegenüber den deutschen und den weitgehend negativ bzw. benachteiligend ausfallenden Nennungen der deutschen gegenüber türkischen Schülern auf. Analog zu diesen gestörten Sozialbeziehungen weist HOLFORT auf die von Fachärzten konstatierte „starke Gefährdung der physischen und psychischen Gesundheit türkischer Kinder hin.“ Seine Schlußfolgerung: „Ausländische Arbeitnehmer und ihre Angehörigen (besonders die Mitglieder der türkischen Volksgruppe) gehören oft zur Gruppe der ‚Zu-kurz-Gekommenen‘, d. h. sie sind ‚nach den Kriterien der sozialwissenschaftlichen Forschung in der gesellschaftlichen Realität als ‚Benachteiligte, Randgruppenangehörige, Außensteiler‘ stigmatisiert.“ (F. HOLFORT 1981, 127.)

Daraus resultieren vielfältige Stigmatisierungseffekte wie z. B.:

- eine zumeist notdürftige Wohnsituation, die in industriellen Ballungsgebieten oft Ghettocharakter mit dem Selbstschutzeffekt ethnischer Binnenintegration annimmt;
- strukturelle Benachteiligung im Bildungs- und Beschäftigungssystem, insbesondere für die zweite Migrantengeneration, die inzwischen auch hinsichtlich der „Marginalisierungseffekte“ und der „Segregationstendenzen“ im deutschen Schulsystem durch eine detaillierte Analyse von W. NIEKE u. a. bestätigt wurde (W, NIEKE u. a. 1983);
- weitgehende Ausgeschlossenheit von wirksamer politischer Partizipation, wobei bisher nur ansatzweise die unterste Stufe politischer Mitbestimmung in Ausländerbeiräten, nicht aber die Beteiligung am Kommunalen Wahlrecht realisiert werden konnte.

Diese Bündelung von Stigmata mag als hinreichend angesehen werden, um ebenfalls als Indikator für bestehende Fremdenfeindlichkeit in unserer wie auch in anderen hochindustrialisierten Nationen gelten zu können. Die bisher referierten empirischen Forschungsergebnisse weisen alle in die gleiche Richtung; die Beschwörung mit der alltagspolitischen Zauberformel der „sozialen Integration“ vermochte bisher nicht den Bann zu brechen, der die Trennung in Nationalitätengruppen selbst nach mehr als 10jährigem Zusammenleben und -arbeiten in unserem Land aufrecht erhält.

Mit den Möglichkeiten zur Überwindung dieser Barrieren, die im Bewußtsein der ausländischen wie der deutschen Wohnbevölkerung einer zumindest schrittweisen sozialen Integration mit den ethnischen Minderheiten den Weg versperren, haben sich in jüngster Zeit auch Feldstudien zur Einstellungsforschung bei der jungen Generation der bundesdeutschen Bevölkerung befaßt; ich beziehe mich hier auf die vorläufigen Analyseergebnisse der ersten systematischen „Exploration der Einstellungen einer repräsentativen Gruppe“

von Jugendlichen zu Gastarbeitern", die von einer Frankfurter Forschungsgruppe in Zusammenarbeit mit der Interviewerorganisation von Infratest in der ersten Jahreshälfte 1983 durchgeführt wurde (W. K. HOAG 1983, 3). Diese Datenerhebungen fanden zunächst als Pilotstudie im Rahmen einer von der Stiftung Volkswagenwerk seit 1981 geförderten bundesweiten Untersuchung über „Integrationsbereitschaft der Jugend im sozialen Wandel" statt, an die sich eine repräsentative Hauptstudie mithilfe von Fragebogenerhebungen über „eine Vielzahl von Themen" anschloß, wie z. B. Freizeitverhalten, Zugehörigkeit zu informellen Gruppen, Nutzung von Jugendzentren, Einstellungen zu Ausländern und zur Gleichberechtigung der Frau, Beziehungen zu Eltern, Wohnverhältnisse, Erziehungsstile, angestrebter Beruf und Begründung der Berufswahl, Schichtzugehörigkeit, etc.

Diese Untersuchung zeichnet sich nicht nur durch ihre Repräsentativität aus, die aufgrund einer Random-Stichprobe aus Einwohnermelderegistern unter den Angehörigen der Geburtsjahrgänge 1964 bis 1967 die Befragten vorher bestimmte. Dieses Vorgehen stellt somit „einen radikalen Gegensatz zu dem in der Jugendforschung meist üblichen Verfahren der Quotenauswahlen dar, bei denen es ins Belieben der Interviewer gestellt wird, Personen zu finden, welche die vorgegebenen Quoten erfüllen" (K. ALLERBECK/W. J. HOAG 1983, 3). Diese durch Random-Auswahl aus Melderegistern und aus ebenso ausgewählten 199 Städten und Gemeinden der Bundesrepublik erreichte Voraussetzung der Untersuchung dient außerdem dem „Ziel, die empirisch gesicherte Möglichkeit des Vergleichs verschiedener Jugendgenerationen mit den Mitteln der entwickelten Umfrageforschung zu schaffen und zu fördern. Sie schließt an eine 1962 durchgeführte groß angelegte Jugenduntersuchung des DIVO-Instituts im Bundesgebiet an, die von Ludwig von Friedeburg und Egon Becker geleitet wurde. Zugleich will die Untersuchung die Grundlage für künftige Vergleiche sein können; sie . . . sucht im Rahmen des Möglichen künftige Veränderungen zu antizipieren" (Ebd., 1).

Die Aussagen der befragten Jugendlichen im allgemeinen zu Gastarbeitern ließen bei nahezu zwei Dritteln (65 %) eine eher positive und bei einem Drittel (35 %) eine eher negative Einstellung erkennen. Differenziert nach Nationalitäten ergab sich zwar eine dreistufige Zuordnung aufgrund einer „Thermometerfrage" in bezug auf eine generelle „Fremdenfreundschaft" oder „Fremdenfeindlichkeit", die jedoch noch keine eindeutige Interpretation zuläßt (da z. B. ein unterschiedliches subjektives Verständnis bei den Befragten hinsichtlich ihrer hohen oder niedrigen Bewertung auf dem Thermometer vorliegen könnte): die höchste Einstufung erzielten hierbei Franzosen, Amerikaner und Briten (mit jeweils über 69,0 %); zur mittleren Einstufungsgruppe gehören die Gastarbeiter aus Spanien (61,5 %), Griechenland (61,0 %), Italien (60,8 %) und Jugoslawien (59,8 %); die geringste Einstufung erhielten türkische Gastarbeiter (mit einem Mittelwert von 51,6 %).

Die m. E. wichtigste Aussage dieser Meinungsumfrage unter Jugendlichen besteht darin, daß die Ergebnisse „eine auffallende und durchgängige Beziehung . . . zu sozialer Schicht" herstellen: „Je höher die Position im sozialen Gefüge, desto positiver ist die Meinung eines Jugendlichen über Gastarbeiter im allgemeinen und Türken im besonderen". Da nach Auffassung der Forschergruppe anstelle von sozialer Schicht auch „Schulabschluß bzw. beabsichtigter Schulabschluß gesetzt werden" kann, gilt auch die Beziehung: „Je höher der angestrebte oder erfolgte Schulabschluß ist, desto positiver die Meinung zu Gastarbeitern. 82 % der Befragten mit hoher Schulbildung sind gegenüber Gastarbeitern sehr oder etwas positiv eingestellt: dagegen sind bei den Befragten mit niedriger Schulbildung positive und negative Meinungen in etwa gleich zahlreich" (HOAG 1983, 8 f.).

Diese eindeutig nachgewiesene Beziehung zwischen sozialer Schichtzugehörigkeit bzw. Schulbildung und Einstellung zu Gastarbeitern bei den befragten Jugendlichen wird auf-

grund der gleichen Untersuchung noch ergänzt durch die Annahme einer ebenfalls schicht- und schulbildungsabhängigen Häufigkeit von persönlichen „Kontakten zu Ausländern“. Der hierfür gefundene positive Zusammenhang zwischen der Anzahl von Ausländerkontakten und der Einstellung zu Gastarbeitern führt die Forschergruppe zunächst zu dem naheliegenden Schluß:

„Je mehr Kontakte zu Ausländern jemand hat, desto positiver auch seine Einstufung ausländischer Gruppen“ (ebd., 11). Diese Annahme läßt jedoch zwei gegensätzliche Deutungsmöglichkeiten zu, die ohne einen zusätzlichen theoretischen Erklärungsrahmen nicht näher überprüft werden können: Entweder ist die Deutung zutreffend, „daß es sich um Vorurteile handelt, welche bildungsabhängig sind: je höher der Bildungsgrad eines Befragten, um so niedriger die Ausprägung seiner Vorurteile“ (ebd.). Dieser psychodynamischen Erklärung steht die Erklärung eines „realen Gruppenkonflikts“ aufgrund veränderter politisch- und sozio-ökonomischer Verhältnisse gegenüber: deutsche Arbeiter und Jugendliche der Unterschicht konkurrieren bei einem gnadenlosen Verdrängungswettbewerb von oben nach unten, wenn eine Phase struktureller Verknappung von Arbeits- und Ausbildungsplätzen die vorangegangene Phase wirtschaftlichen Wachstums ablöst, mit den ausländischen Wanderarbeitskräften um jede Stelle. Daraus ergibt sich — gerade wegen des ständigen Kontakts mit der ausländischen Wohnbevölkerung — eine reale Konfliktsituation, die verstärkt zu vorurteilsvollen Einstellungen führen kann. HOAG weist „mit Nachdruck auf . . . die Möglichkeit unterschiedlicher Deutung“ hin (ebd.) und befindet sich in einer ähnlich schwierigen Erklärungssituation wie U. WAGNER bei der Interpretation seiner Ergebnisse, den er im Rahmen einer empirischen Untersuchung über die Bedeutung der sozialen Schichtzugehörigkeit und der formalen Bildung für die Ausprägung ethnischer Vorurteile generiert hat:

„Bildungstypische Ausprägungen von ethnischen Vorurteilen sind bereits allein durch die Vermittlung unterschiedlich ausgebildeter kognitiver Fähigkeiten weitgehend zu verstehen. Gymnasiasten verfügen im Vergleich zu Hauptschülern über eine höhere verbale und über eine höhere sprachfreie Intelligenz. Kognitive Strukturierungsfähigkeit und verbale Intelligenz hängen ihrerseits mit der Stärke ethnischer Vorurteile zusammen.

Die subjektive Bedeutung, die der Zugehörigkeit zur eigenen nationalen Gruppe zugeschrieben wird, kann unterschiedliche Ausprägungen von Vorurteilen in der Unter- und Mittelschicht oder auf verschiedenen Stufen formaler Bildung nur teilweise verständlich machen.

Mit dem Selbstwertgefühl, so wie es im empirischen Teil der Studie gemessen wird, sind Schicht- und Bildungsunterschiede in der Ausprägung ethnischer Vorurteile kaum zu erklären. . . . Im übrigen scheinen die Angaben der Befragten zur Selbsteinschätzung anhand des verfügbaren Datensatzes nicht endgültig interpretierbar zu sein“ (WAGNER 1983, 164).

Hinzu kommt noch die — als durchaus plausibel eingeschätzte — Annahme, „daß Befragte aus der Mittelschicht, Gymnasiasten und intelligentere Schüler, eher sozial erwünschte Antworten geben als die übrigen Befragten“ (ebd., 170).

Wenn die von mehreren Untersuchungen in gleichem Maße festgestellte Ambivalenz ihres Erklärungsrahmens mithilfe empirischer Methoden „bisher nicht aufgelöst werden konnte“, da „das Instrument Umfrage gerade in dieser Hinsicht einen Mangel aufweist: Umfrageergebnisse sind durchaus schichtgebunden“ (HOAG, 11 f.), so sind alternative Erklärungsansätze notwendigerweise heranzuziehen. Zu dieser Ansicht gelangt auch HOAG selbst, wenn er die „reale Konflikterklärung“ aufgrund des sozio-ökonomisch bedingten Konkurrenzverhaltens nachdrücklich in sein Deutungsrepertoire einbezieht; denn

wenn diese Erklärung zutreffen sollte, „würde dies bedeuten, daß jedwede Aufklärungs- und Überzeugungsprogramme, die die Einstellung Jugendlicher zu Gastarbeitern verändern sollen, zum Scheitern verurteilt sind, weil sie nicht an die wirklichen Wurzeln der Einstellung herankommen, sondern sich auf Überlagerungen dieser Wurzeln konzentrieren“ (Ebd.).

Ich teile diese Auffassung; zugleich möchte ich im folgenden Abschnitt den von den zitierten empirischen Untersuchungen vorgegebenen Erklärungsrahmen so erweitern, daß mögliche Ursachen und Bedingungen für die Entstehung bzw. Verstärkung von wertenden Urteilen über Fremdgruppen in der eigenen Gesellschaft auch erkennbar und damit leichter interpretierbar werden. Nach den bisher vorliegenden Ergebnissen empirischer Untersuchungen über Zusammenhänge zwischen ethnischen Vorurteilen, sozialer Schichtzugehörigkeit und kognitiven Fähigkeiten (zumeist erschlossen aus dem jeweils angestrebten bzw. erreichten formalen Bildungsabschluß) sehe ich den Zusammenhang zwischen der Ausprägung von Fremdenfeindlichkeit und formaler Bildung als empirisch erwiesen an. Wenn in der Deutung der jeweils erhobenen Daten die Entstehungsbedingungen für die nachgewiesenen bildungsabhängigen Unterschiede hierbei nicht eindeutig erklärt werden konnten (vgl. u. a. WAGNER 1982; ALLERBECK et al 1983; HOAG 1983), so mag dies weniger an den unterschiedlichen individuellen „Kontakterfahrungen“ der Befragten mit Gastarbeitern, insbesondere mit jugendlichen Türken, als an den hoch wirksamen schulischen und außerschulischen Sozialisationsprozessen liegen, die bisher nur ansatzweise untersucht wurden: Einen nicht unerheblichen Einfluß auf das Fremdbild von Jugendlichen haben z. B. auch stereotype Darstellungen in den Massenmedien, wie u. a. DELGADO (1972) in seinen Analysen von ca. 3 000 Meldungen und Kommentaren in Nordrhein-Westfälischen Zeitungen aus den Jahren 1966 bis 1969 über Gastarbeiter nachgewiesen hat. Während DELGADO nur 11 % positive Darstellungen identifizieren konnte, „die Verständnis für die Ausländer und ihre besondere Situation in der Bundesrepublik zu wecken versuchen“ (DELGADO 1972, 20), waren in 31 % „die ausführlichen Schilderungen eines konkreten Verbrechen oder Vergehens als auch allgemeine Betrachtungen . . . offizieller und offiziöser Stellen zum Thema Kriminalität“ (ebd.) zu finden. Derartige Darstellungen, die in ähnlicher Häufigkeit auch im Fernsehen nachgewiesen und in ihrem Einfluß auf die Ausprägung ethnischer Vorurteile bei Schülergruppen hin überprüft wurden (u. a. durch MALHOTRA 1978; ZUCKERMANN et al 1980), begünstigten stereotype Einstellungen und stigmatisieren die ausländische Wohnbevölkerung, zumal „im Untersuchungszeitraum die Gesamtkriminalität der Deutschen höher lag als die der ausländischen Bürger“ (WAGNER 1983, 23).

Abschließend erlaube ich mir einige kritische, ergänzende Bemerkungen zu den in vieler Hinsicht verdienstvollen Untersuchungsergebnissen: In der vorwiegend unter erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Erkenntnisinteressen geführten Auseinandersetzung über die besorgniserregende Zunahme ethnozentristischer Einstellungen bei Jugendlichen in der Bundesrepublik ist m. E. die noch immer stark ausgeprägte Ungleichheit der formalen Bildungschancen im herkömmlichen Schulsystem zu wenig beachtet worden. Wie die Auswertung von amtlichen Daten des Mikrozensus von 1980 im Vergleich zu denen von 1972 belegt, hat sich zwar die Tendenz zum Besuch der sogenannten weiterführenden Schulen — vor allem von Realschule und Gymnasium — fortgesetzt und der Hauptschulbesuch bei allen sozialen Schichten verringert. Doch bei eingehender Analyse ausgewählter Daten²⁾ ergibt sich ein für unseren Erkenntniszusammenhang höchst aufschlußreiches Bild:

„In den Jahren seit 1972 hat sich der Anteil der Kinder aus Arbeiterfamilien, der zum Gymnasium wechselt, lediglich um 3,5 Prozentpunkte von 6,3 % auf 9,8 % erhöht. Die sozial-

schichtenbezogene Chance von Angestelltenkindern hat sich um 2,6 Prozentpunkte und die von Beamtenkindern im 5,0 Prozentpunkte vergrößert — allerdings auf viel höherem Niveau: bei den Angestellten von 36,1 % auf 38,7 % und bei den Beamten von 45,7 % auf 50,7 %. Immer noch gilt, daß nur jedes zehnte Arbeiterkind, aber jedes zweite Beamten- und jedes dritte Angestelltenkind ein Gymnasium besucht: Das ist die Struktur der Ungleichheit gymnasialer Schulbesuchschancen . . .

Insgesamt belegt diese Analyse der Mikrozensus-Ergebnisse, die Anfang 1982 auch vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft in der Studie „Arbeiterkinder im Bildungssystem“ bestätigt wurde, die Aussage, daß es nach wie vor eine gravierende Ungleichheit im Bildungssystem der Bundesrepublik gibt. Diese Ungleichheit hat sich in den vergangenen Jahren noch insofern ausdifferenziert, als in Gestalt der wachsenden Gruppe ausländischer Schüler eine ethnisch bestimmte Gruppe entstanden ist, die in ihren Bildungschancen noch hinter den deutschen Arbeiterkindern „herhinkt“. Am Beispiel der quantitativ herausragenden türkischen Gruppe läßt sich die Dimension, um die es hier geht, verdeutlichen: Lediglich 8,1 % der 12- bis 15jährigen Türken besuchen eine Realschule oder ein Gymnasium. Die Chance türkischer Kinder, eine dieser beiden Schultypen zu besuchen, liegt damit fast genau bei einem Viertel der eines deutschen Arbeiterkindes, bei dem die statistische Wahrscheinlichkeit, eine dieser beiden Schularten zu besuchen, 32,1 % beträgt“. (BAYER et al 1983, 19 f.)

Unter dieser Prämisse ist auch zu berücksichtigen, daß von der gleichen Altersgruppe der deutschen Wohnbevölkerung 1980 noch insgesamt 43,1 % die Hauptschule besuchten. Differenziert nach der sozialen Schichtzugehörigkeit des „Familienstandes“ sind weiterhin Hauptschüler aus Arbeiterfamilien:

Arbeiterfamilien:	58,9 %
Angestelltenfamilien:	24,9 %
selbständigen Familien	
— ohne Beschäftigte:	51,0 %
— mit Beschäftigten:	29,9 %

(Alle Prozentangaben ohne Einbeziehung der Ausländer)

Nach der Definition des Statistischen Bundesamtes kommen (1980) 46 % aller Schüler dieser Altersgruppe aus Arbeiterfamilien. Dieser immer noch relativ hohe Anteil sowie die zitierten Daten für den Hauptschulbesuch aus den verschiedenen Sozialschichten mögen zu einer zusätzlichen Klärung der empirischen Evidenz beitragen: die signifikant stärker ausgeprägte fremdenfeindliche Einstellung unter Jugendlichen der Unterschicht ist m. E. nicht nur „durch Unterschiede in kognitiven Fähigkeiten und unterschiedlich starke Bedürfnisse zur Anhebung der sozialen Identität erklärbar“, wie WAGNER annimmt (WAGNER 1983, 203). Auch die schulformspezifische Sozialisation bewirkt in der Regel einen negativen Effekt hinsichtlich der Attributierung von bestimmten Eigenschaften und Bewertungen ethnischer Minderheiten und wirkt somit verstärkend auf elterliche und altersgruppenspezifische Einstellungen. Über die positive Korrelation zwischen den Vorurteilen zur ausländischen Wohnbevölkerung seitens der Eltern und ihrer Kinder als auch der Lehrer und ihrer Schüler in der materiell und personell am stärksten benachteiligten Hauptschule — der sog. „Restschule“ — liegen Untersuchungsergebnisse vor (vgl. UNSÖLD 1978, 237 ff.).

Wenn es aber zutrifft, daß bei Sekundarschülern „trotz der Polarisierung von negativen ethnischen Einstellungen auch die Einstellungen der ethnischen Toleranz gut entwickelt“ sind (EHRLICH 1979, 158), könnte im Rahmen einer interkulturellen Lernortgestaltung eine Verbesserung kognitiver Strukturierungsfähigkeiten in Verbindung mit gemeinwesenorientierter Projektarbeit, mit Entscheidungs-, Planspiel- und anderen Simulationsübungen bis hin zu kulturphilosophischen Problemlösungsaufgaben erreicht werden; eine be-

gleitende Förderung der inner- und außerschulischen Sozialisationsprozesse würde einen verstärkenden Effekt sowohl für den Abbau von ethnischen Vorurteilsneigungen haben als auch zur Aneignung von komplexer Urteilsfähigkeit motivieren können. Versuche interkultureller Schulsozialarbeit, Stadtteil- und Gemeinwesenarbeit stellen vielversprechende Zukunftsperspektiven auf (vgl. neuere Projekterfahrungen aus der Ruhrregion).

Alternative Erklärungsansätze für latente und manifeste Fremdenfeindlichkeit

Ich möchte nunmehr vier theoretische Erklärungsansätze für die Ursachen und Wirkungsweisen der Fremdenfeindlichkeit — in der gebotenen Kürze — darstellen. Erst auf der Basis solch paradigmatischer Vorgehensweise dürfte es vielleicht gelingen, Handlungsstrategien für die Überwindung von Fremdheit zwischen einheimischen und Migrantenfamilien zu entwickeln, als notwendige Voraussetzung für den gemeinsamen Aufbau von humanen Bildungs-, Arbeits- und Lebensperspektiven in einer demokratischen Gesellschaft — um aber auch mögliche Alternativen bei notwendig erscheinender Remigration oder auch zur Verstärkung antirassistischer Tendenzen in der künftigen Gemeinwesenentwicklung nicht zu verstellen.

1. Paradigma „Stigmatisierung“ als soziologischer Erklärungsansatz

Im Anschluß an Goffmann, der den zunächst neutralen Begriff Stigma bzw. Stigmatisierung vor 20 Jahren in die Sozialwissenschaft eingeführt hat, wird heute darunter eine Zuschreibung von bestimmten Verhaltensmerkmalen verstanden, die von der Gesellschaft als negativ deklariert werden. Die Deutungsmuster werden durch das jeweilige soziale Umfeld bestimmt, von dem aus Verhalten als negativ empfunden bzw. eingeschätzt wird. „Solche Stigmata unterscheiden sich von Meinungen und Vorstellungen vor allem dadurch, daß sie von starken Emotionen getragen werden, so daß neue, entgegengesetzte Informationen entweder nicht bemerkt oder als unrichtig eingeordnet bzw. so interpretiert werden, daß die Merkmalszuschreibung aufrechterhalten werden kann.“ (Holfort, unveröff. Manusk., 1985)

Eine Stigmatisierung wird demnach durch auffällige oder abweichende Verhaltensweisen bei einem Beobachter bzw. Zuhörer herausgefordert, der subjektiv eine negative Bewertung vornimmt, ohne dafür selbst normative Kriterien zu kennen. Andere Lebensgewohnheiten, Kleidung oder auffälliges Benehmen können als Auslöser fungieren. Darüberhinaus ist es für Stigmatisierungseffekte typisch, daß sie mit subjektiven Vermutungen über andere Eigenschaften der gleichen Person oder Gruppe gekoppelt und somit in ihrem Effekt gesteigert werden können. Hierbei spielen auf seiten der Beobachter bereits tradierte Vorstellungen von anderen Fremden oder auffälligen Personen („implizierte Persönlichkeitstheorien“) eine große Rolle. Diese Ausweitung der Stigmatisierung auf andere Persönlichkeitsmerkmale, die in keinem Kausalzusammenhang mit der erstauslösenden Verhaltensabweichung stehen, setzt schließlich einen umfassenden Abwertungsprozeß in Gang, der die Gesamtpersönlichkeit mit ihrem sozialen Bezugssystem erfaßt, wie z. B. die Familie, Freunde und Bekannten oder die betreffende Volksgruppe, Subkultur, etc. Dadurch wird einerseits die zunehmende soziale Distanz zwischen stigmatisierten ethnischen Randgruppen und der einheimischen Bevölkerung erklärbar als auch andererseits eine „radikale Degradierung der Stigmatisierten im sozialen Rangsystem der Gesellschaft“. (Ebd.)

Wie wir inzwischen aus Langzeituntersuchungen wissen, kommt es auch oft zu einer „selffulfilling prophecy“: die stigmatisierten ethnischen Minderheiten verhalten sich allmählich so — unter dem ständigen Anpassungsdruck der sie umgebenden Mehrheit —,

wie diese es von ihnen erwartet. Damit gibt es für sie kaum noch ein Entrinnen aus diesem Teufelskreis, da sich die antizipierenden Reaktionen des sozialen Umfeldes und die allmähliche Anpassung der Minderheit an die erwarteten Reaktionen wechselseitig bedingen.

Die zentrale Frage, warum derartig manipulative Praktiken auch in als hochentwickelt geltenden Gesellschaften mit abschreckenden eigenen historischen Erfahrungen überhaupt möglich sind, ist trotz dieses Erklärungsansatzes nicht einfach zu beantworten. Die gegenwärtig beklagte zunehmende Fremdenfeindlichkeit bei uns und in vergleichbaren Industrienationen hat sicher sehr komplexe Entstehungsbedingungen. Viel Plausibilität scheint mir die mit der Stigmatisierung andersartiger, besonders ausländischer Minderheiten einhergehende Entlastungsfunktion für die Mehrheit zu haben:

- das Einschleichen beklemmender Angstgefühle in der perspektivlos gewordenen No-future-generation;
- die Bedrohung der eigenen Existenz durch zunehmende, strukturell bedingte Arbeitslosigkeit;
- die plötzlich vielen Menschen bewußt werdenden Gefahren einer Umweltvergiftung auf Dauer;
- und schließlich die übermächtige Bedrohung durch einen täglich wahrscheinlicher werdenden atomaren Vernichtungskrieg.

Dies alles erscheinen mir hinreichende Begründungen für die verzweifelte Suche nach — vielleicht nur in der Vorstellung existierenden — Auswegen. „Man enthebt sich des Bemühens um eine Auseinandersetzung mit dem Gesamtproblem, indem man sich nur mit einem Teilaspekt auseinandersetzt, also z. B. mit der von vielen beklagten „Überfremdung“ der Einheimischen in Deutschland“, (Holfort, unveröff. Manusk., 1985) — und so morgen dann vielleicht weitere, verschärft fremdenfeindliche „Manifeste“ wie das des HEIDELBERGER KREISES entstehen. Einige, vor allem konservative Politiker vertreten seit einiger Zeit in der Bundesrepublik den Standpunkt: mit Hilfe einer drastischen Reduzierung der ausländischen Wohnbevölkerung — vornehmlich der türkischen — könnte man die Fremdenfeindlichkeit und entsprechende Stigmatisierungstendenzen überwinden.

Dagegen muß eingewandt werden, daß der soziale Friede in der Bundesrepublik sich dadurch nicht kurz- oder langfristig herstellen würde, wenn auch mit einem geringfügigen Nachlassen des Rassismus zu rechnen wäre. Denn aufgrund der soeben als dringend erwünscht bezeichneten Entlastungsfunktion würden andere soziale Minderheiten in der eigenen Gesellschaft zum Stigmatisierungsobjekt werden, die dann die „Opferrolle“ der Türken von heute zu übernehmen hätten: hier wären aus heutiger Sicht bereits von der sozialen Abdrängung bedrohte Gruppen wie Arbeitslose, Aussteiger oder berufstätige Frauen als potentielle Kandidaten zu benennen; möglicherweise könnten auch einmal solche Gruppen zu Stigmatisierungsobjekten werden, die heute noch zur privilegierten Ingroup zählen.

2. Paradigma „Vorurteil“ als sozialpsychologischer Erklärungsansatz

Fremdenfeindlichkeit wird aus der Sicht einer Wir-Gruppe oft als Sonderfall und als Resultat von Vorurteilen gegenüber fremden Menschen interpretiert.

Wenn man der gängigen Definition von Ulrich WAGNER für Ursachen und Ausprägungsgrade ethnischer Vorurteile folgt, dann stellt sich die grundsätzliche Frage, „wie unsere

Psyche beschaffen sein muß, damit wir solche objektiv definierbaren Bedingungen in Form von Vorurteilen in unsere Köpfe aufnehmen" (WAGNER 1983 a, 5).

Als bekanntes Beispiel für die sachlich nicht gerechtfertigte Vorrangeinräumung herausgehobener Merkmale vor anderen sei angeführt: „Ein **japanischer** Professor wird zuerst als Wissenschaftler eingestuft, ein **amerikanischer** Chirurg als Arzt, aber ein **türkischer** Ingenieur zuerst als Türke.“

Diese Heraushebung eines Attributs erfolgt nach einer vorurteilshaften Kategorienbildung der Alltagswirklichkeit, doch bleibt fraglich, ob man mit dieser Erklärung schon die ursächlichen Entstehungsbedingungen der Fremdenfeindlichkeit in den Griff bekommen kann: eine gesellschaftstheoretische Analyse von Vorurteilen fehlt bislang.

HECKMANN folgert daher: „Vorurteile als Ausdrucksformen und Elemente von Ideologien, als Ideologie-Phänomene können zunächst nur als Resultat und Produkt gesellschaftlicher Verhältnisse und Prozesse gesehen werden, sie sind abgeleitete Phänomene.“ (HECKMANN 1981, 91)

Wenn man eine plausible Antwort auf die Frage sucht, warum Angehörige einer Nation diejenigen anderer Nationalitäten daran hindern wollen, in ihrer eigenen Gesellschaft zu leben und sich darin frei zu entfalten, dann wird man das Gesellschaftsbild der abwehrenden Inländer genauer untersuchen müssen: Wenn sich ein durchgreifender sozialer Wandel vollzieht wie z. B. der zu einer multikulturellen Gesellschaft, der eine Herausforderung an das traditionelle Gesellschaftsbild darstellt, dann werden leitende Vertreter einige diese nationale Tradition konservierende Argumente vortragen, die z. B. den Ausländern Merkmale absprechen, die im Gesellschaftsbild eine hohe Wertigkeit besitzen, und ihnen solche Merkmale zusprechen, die mit dem Gesellschaftsbild negativ korrelieren. Durch diese Zuschreibung wird es möglich, die Ablehnung der Ausländer und die restaurative Wiederherstellung einer fremdenfeindlichen Gesellschaft nach dem Muster des tradierten Gesellschaftsbildes als legitim, sozusagen „als sich von selbst verstehend“, hinzustellen. (Vgl. HOFFMANN et. al. 1983, 182)

Da ich bereits im vorhergehenden Abschnitt im Zusammenhang empirischer Untersuchungen sozialpsychologische Argumentationen zur Erklärung fremdenfeindlicher Einstellungen eingehend erörtert habe, möchte ich an dieser Stelle auf weitere Darstellungen dieser theoretischen Position verzichten. Zusammenfassend erscheint mir der entsprechende Erklärungsansatz in folgender Formulierung hinreichend positioniert:

Ethnische Vorurteile sind als Instrumente der Argumentation und als Begleiterscheinungen von Fremdenfeindlichkeit einzuschätzen, aber nicht als deren Ursache; sie sind und bleiben strategisch eingesetzte Alltagstheorien zur Abwehr ungebeter oder unerwünschter ‚fremder‘ Gruppen.

3. Paradigma „Rassismus“ als ideologiekritischer Erklärungsansatz

„Die Rassisten jeglicher Couleur wittern heute nach dreieinhalb Jahrzehnten erzwungener Enthaltsamkeit wieder Frühlingslüfte.“ (FUCHS 1982, 21) Dieser Ausspruch eines Vertreters der ideologiekritischen Position deutet deren Argumentationsrichtung an.

Nachdem die europäische Arbeitsteilung es zum Prinzip erhoben hat, gewaltige Bewegungen von Arbeitsmigranten quer durch Europa in Gang zu setzen, mußte es zu identitätsbedrohenden Krisen bei den Betroffenen kommen, insbesondere bei den Angehörigen sozial schwacher Schichten.

Zu Recht wurden auch den nach ersten Anzeichen rassistischer Hetzkampagnen in der Bundesrepublik besorgte Fragen nach der politischen Verantwortung derjenigen laut, die

wissen mußten, „daß sich gerade in Deutschland der Rassismus kein zweites Mal entfalten darf“. (BRUMLIK 1982, 3)

Unter dem Rassismus-Paradigma wird — vereinfachend ausgedrückt — im Rechtsextremismus faschistischer Prägung zugleich Ursache und Phänomen der Fremdenfeindlichkeit gesehen. Diese Argumentation klingt bestechend plausibel, denn nach dem totalen Zusammenbruch der Nationalsozialistischen Diktatur ist jede Wiederbelebung der gleichen ideologischen Bewegung zwecklos geworden. Jede noch so vage, an ähnlichen ideologischen Zielen anknüpfende Äußerung fremdenfeindlicher Parolen bemüht sich deshalb sehr darum, nicht mit dem Rassismus des Dritten Reiches identifiziert zu werden; so heißt es im „Heidelberger Manifest“ (1981) u. a.:

„Wir betonen daher, daß wir bei allen Bemühungen um eine Lösung entschieden auf dem Boden des Grundgesetzes stehen und uns nachdrücklich gegen ideologischen Nationalismus, Rassismus und Rechts- und Linksextremismus wenden.“

Da aber derartigen Texten die geistige Verwandtschaft zum Gedankengut des Nationalsozialismus auch bei objektiver Betrachtung kaum abzusprechen ist, stellt sich die Frage, warum gerade rassistische Argumente gegenüber ethnischen Minderheiten in unserer Zeit erneut so vehement vertreten werden.

Hetzparolen, die eine zunächst nur latent vorhandene Fremdenfeindlichkeit gesellschaftspolitisch manifestieren wollen, berufen sich offen oder verdeckt auf nationalistische bzw. rassistische Argumente vergangener Gesellschaftssysteme: sie sprechen u. a. von Erhaltung des deutschen Volkes, seiner geistigen Identität, seiner Überfremdung und vom Naturrecht; Assoziationen zum Kaiser- wie zum Dritten Reich stellen sich durch die Sprachgebung leicht ein.

Ebenso wenig wie der psychologische vermag es der ideologiekritische Erklärungsansatz, Fremdenfeindlichkeit mithilfe einer bestimmten Alltagstheorie zu begründen: diese dient auch hier nur der Rechtfertigung und instrumentellen Verstärkung; sie steht in keinem ursächlichen Zusammenhang mit der feindseligen Haltung gegenüber Fremden.

„Rassismus, Nationalismus, Faschismus etc. sind daher nicht identisch mit dem ausländerfeindlichen Element des Gesellschaftsbildes. Sie sind aber als Alltagstheorien geeignet, dieses zu rechtfertigen und zu festigen.“ (HOFFMANN et al 1983, 168)

4. Paradigma „Konkurrenz“ als krisentheoretischer Erklärungsansatz

Ohne Zweifel fiel der Anstieg fremdenfeindlicher Äußerungen mit dem Spürbarwerden einer strukturell bedingten ökonomischen Krise in der Bundesrepublik zeitlich zusammen. Daraus ließe sich beispielsweise der Schluß ziehen, die Ursachen für Fremdenfeindlichkeit seien in strukturell bedingten Krisen des volkswirtschaftlichen Systems zu suchen. Für diese Annahme gibt es zahlreiche Belege — weniger in der fachwissenschaftlichen Literatur als in den Alltagstheorien vom Podest politischer Redner bis hin zum Stammtisch in der Kneipe.

Bei den Befürwortern dieser These haben sich mehrere Deutungsmuster herausgebildet, von denen ich nur einige wichtige hier erwähnen möchte:

- In etwas vereinfachter Form wird z. B. angenommen, daß ausländische und deutsche Arbeiter in einer „realen Konkurrenzsituation“ stehen und sich um die gleichen Arbeitsplätze, Wohnungen etc. bemühen. Dieser Standpunkt ist bekanntlich in der Öffentlichkeit sehr verbreitet. Obwohl in Betrieben mit hohem Anteil ausländischer Arbeiter diese Behauptung in der Regel nicht zutrifft — vor allem die angelernten türkischen Arbeitskräfte sind vorwiegend in den nicht hochtechnisierten Arbeitsprozessen

mit den sogenannten „harten“ Jobs beschäftigt, die zur Zeit kaum durch Computerisierung wegzurationalisieren sind — wird an dieser Annahme gerade in einer Strukturkrise wie der gegenwärtigen auch innerhalb der gewerkschaftlich organisierten deutschen Arbeiterschaft, mehr aber noch bei Angestellten und Beamten, hartnäckig festgehalten, obwohl die zuletzt genannten Berufsgruppen in der Regel nicht von Arbeitsmigranten aus der Türkei verdrängt werden dürften.

- Zwei weitere Deutungen sehen das Problem etwas differenzierter: BÖNNIG geht beispielsweise davon aus, daß die Arbeitsmigranten „durch ihr bloßes Dasein Arbeitskräfte okkupiert halten und daher für Arbeitslosigkeit von Deutschen verantwortlich sind. 2 Mill. Arbeitslose — 2 Mill. Gastarbeiter — das ist ein plausibler Zusammenhang.“ (BÖNNIG 1982, 24)

In einen globalen Zusammenhang werden gelegentlich auch von kirchlicher Seite Konkurrenzängste vor den Migranten geweckt; „Es sind die, die nicht dazugehören, die in das Eigene hineinkommen: die Fremden.“ (LEUNINGER 1981, 120)

Gemeinsame Merkmale all dieser krisenorientierten Interpretationen des Konkurrenz-Paradigmas sind einerseits in dem Versuch zu sehen, daß sie der Fremdenfeindlichkeit mit einer plausiblen Erklärung entgegentreten wollen: Erst in einer ökonomischen Strukturkrise wird vielen Deutschen bewußt, daß sie sich offenbar in Konkurrenz mit ausländischen Arbeitskräften bei der Verteilung der plötzlich knapp gewordenen Errungenschaften und Güter des sozialen Wohlstands befinden.

Andererseits benutzen sie bei ihren Deutungen aber jene Argumente fremdenfeindlicher Alltagstheorien, von denen sie sich gerade distanzieren wollen:

In unserer demokratischen Gesellschaftsordnung ist Konkurrenz legitim, da sie jedem Bürger — zumindest theoretisch — die Chance gibt, sich um jede ihm interessant erscheinende Position sowie jeden Rechtstitel zu bewerben, soweit er sich dafür qualifiziert hat. Konkurrenz ist somit nicht die Ausnahme sondern die Regel; sie ist unvermeidbar, wenn das Gleichheitsprinzip aller Bürger Gültigkeit haben soll.

Doch der hier diskutierte Konflikt zwischen deutschen und ausländischen Arbeitskräften wird — aus alltagstheoretischer Sicht — so gedeutet, als stände den Migranten nicht das Recht zu, sich an diesem für Inländer selbstverständlich gewordenen Aushandeln von Arbeitsverträgen gleichberechtigt zu beteiligen, ja überhaupt an den generellen Verkehrsformen unserer Gesellschaft zu partizipieren. Hartmut ESSER, ein mit der Migrationsforschung seit Jahren eng befaßter Soziologe, versteht diesen Anspruch auf Teilhabe als eine verwirklichte Form der Assimilation von Wanderern an die Struktur der Aufnahmegesellschaft (ESSER 1980, 216 ff.).

Wenn also immer wieder der krisentheoretische Erklärungsansatz herangezogen wird, um fremdenfeindliche Phänomene zu erklären, gehen diese Deutungen implizit von einer Annahme der Alltagstheorien aus, daß Migranten nicht das gleiche Recht wie Inländer haben, sich als Mitkonkurrenten auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt wie auch im öffentlichen Leben zu beteiligen. Auch vom Standpunkt türkischer Migranten aus ist es m. E. demnach gerechtfertigt, alle legitimen Möglichkeiten als Mitkonkurrenten in unserem gesellschaftlichen Leben wahrzunehmen; zu diesen Formen der „Teilhabe“ zähle ich auch die Realisierung des Mitbestimmungsrechts im (kommunal-)politischen Bereich — der Wahlen — sowie des Niederlassungsrechts als gleichberechtigte Mitbürger.

Von den erläuterten vier Paradigmen erscheint mir das der „Stigmatisierung“ als einem soziologisch-sozialpsychologischen Erklärungsansatz verbunden mit der „Rassismus“-Kritik am geeignetsten, die vielfältigen Phänomene der Fremdenfeindlichkeit in unserer

gegenwärtigen, weltweiten Situation zu erklären. Den Hauptgrund hierfür sehe ich darin, daß diese Stigmatisierungseffekte ihre Entstehung oft einer durch äußerliche Merkmale provozierten selektiven Wahrnehmung in alltäglichen Situationen verdanken. Diese Einzelbeobachtungen verdichten sich im sozialen Umfeld, werden generalisiert und anderen zur Bestätigung ähnlich selektiver Einzelwahrnehmungen weitervermittelt. Die eskalierenden Folgen bis zur rassistischen Einstellung sind bekannt:

Eine verstärkte Abwehrhaltung gegenüber *allen* Menschen, die zur gleichen subkulturellen Gruppe bzw. ethnischen Minderheit gehören — Abbruch der Kommunikation mit bereits in engerem Kontakt stehenden Personen oder Familien — Ruf nach den Behörden, dem Staat oder anderen „zentralen“ Instanzen, um die entstehenden Konflikte nicht selbst austragen zu müssen — etc.

Ein Beispiel aus der Schule mag dies verdeutlichen: Ein besonders um die Förderung türkischer Jugendlicher bemühter Hauptschullehrer ermahnt die deutschen Mitschüler immer wieder: „Seid doch etwas netter zu denen. — Ladet sie doch mal zu Euch ein. — Warum spielt Ihr eigentlich nicht mit ihnen zusammen Fußball?“

Es bedarf dann nur noch einiger positiver Zuwendungen im Unterricht — z. B. wenn eine türkische Schülerin Rechtschreib- oder Verständnisschwierigkeiten hat — und schon kann der vorhin beschriebene Stigmatisierungseffekt eintreten — entgegen der Intention des Lehrers, selbstverständlich: Daraufhin kommt es auf seiten guter deutscher Schüler nicht selten zur Umdeutung des Lehrerverhaltens — sie fühlen sich gegenüber den türkischen Schülern vernachlässigt, zu wenig gelobt — schwächere deutsche Schüler werden neidisch, fassen die zusätzliche Förderung für die Ausländer als persönliche Benachteiligung auf (und erzählen ihren Eltern bei der Vorlage ihrer schlechten Noten vielleicht: „Den Türken in unserer Klasse hat er immer alles zweimal erklärt — die bekommen sogar bei den Hausaufgaben geholfen —“). Solche oder ähnliche Szenen kann man täglich in der Schule erleben. Hierzu würde ich jedem Lehrer und Erzieher gern den Rat geben, jeden ausländischen Schüler ebenso wie einen deutschen zu behandeln, wenn er besonderer Förderung bedarf; übertriebene Interventionen können nur allzu leicht mißverstanden und durch Abwehrhaltungen ausländischer wie deutscher Schüler und Eltern so umgedeutet werden, daß sie entgegen der ursprünglichen Intention wirksam werden. Wie oft sind dann Resignation oder Aggression die unerwünschten Folgen.

Max von der Grün hat in einem pädagogischen Magazin eine auf die soeben beschriebene Schulsituation zutreffende Überschrift seines Beitrags formuliert mit: „Ausländer nicht in Watte packen!“ (1982, 21)

Er argumentiert in ähnlicher Weise wie ich: „man solle doch um Gottes Willen den Ausländer genauso behandeln wie einen Deutschen“ (Ibd.), alles andere nenne er Sozialromantik. Die Verharmlosung der Effekte von Stigmatisierung halte ich für ebenso gefährlich wie ihre Übertreibung. Entstigmatisierung erscheint mir aber nur realisierbar, wenn auch die Mehrheit in einer Gesellschaft die von mir analysierten Ursachen und Entstehungsbedingungen in ihrem eigenen Wirkungskreis festzustellen und sie — bei sich selbst anfangend — abbauen zu helfen versucht. Diese Mühe sind wir uns selbst wie unserer sozialen Umgebung schuldig — ich halte sie auch nicht für reine Sisyphusarbeit: über kleine Erfolge kann ich aus einem Duisburger Projekt zur Fortbildung von Lehrern in Koppelung mit Eltern- und Jugendarbeit ebenso berichten wie viele andere Kolleginnen und Kollegen in allen Bildungsstufen dies auch könnten.

Lassen sie mich aus dem vorhin zitierten Aufsatz von Max von der Grün mit den Worten schließen: „Ausländer sein ist kein Privileg, das besondere Rücksichten erfordert, ist aber auch kein Stempel für Unterprivilegierte. ‚Ausländer raus‘ auf Mauern pinseln, ist ebenso eine Dummheit, wie Juden raus ein Verbrechen war, die Schritte dahin sind nur kurz.“ (Ibd.)

Anmerkungen

- 1) Dieser Dialog-Ausschnitt ist einem Text des Kabarettisten Karl Valentin und seiner Partnerin Liesl Karlstadt aus dem Jahre 1940 entnommen.
- 2) Diesen Daten liegt eine Sonderauswertung des Mikrozensus von 1972 und 1980 sowie des Statistischen Landesamtes NW zugrunde, die von der Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung (AFS) der Universität Dortmund in Zusammenarbeit mit der „Memorandumgruppe“ M. Bayer, J. Muth, D. Otten, H.-G. Rolf, E. Uhe — den Autoren des „Memorandums zur Schulentwicklung für den Landesverband Nordrhein-Westfalen“ der GEW — 1983 erstellt worden ist.

Literatur

- ADORNO, Th. W. et al (1950): *The Authoritarian personality*. New York.
- ADORNO, Th. W. (1973): *Studien zum autoritären Charakter*. Frankfurt a. M.
- ALLERBECK, K./HOAG, W. J. (o. J.): *Integrationsbereitschaft der Jugend im sozialen Wandel. Zielsetzungen, Fragestellungen und Verfahren einer empirischen Repräsentativuntersuchung*. (Typoskript). Universität Frankfurt a. M.
- ALLPORT, G. W. (1971): *Die Natur des Vorurteils*. (Engl.: 1954). Köln.
- ALS FREMDER IN DEUTSCHLAND (1982): *Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern*. München.
- AUSLÄNDERFEINDLICHKEIT (1982): *Exodus erwünscht. Infas-Umfrage über die Einstellung der Deutschen zu Gastarbeitern und Asylbewerbern*. In: *DER SPIEGEL*, Nr. 18, S. 37—44.
- BAMMEL, H./MEHRLÄNDER, U./STRUCK, M. (1984): *Argumente gegen Ausländerfeindlichkeit*. (Friedrich-Ebert-Stiftung), Bonn.
- BAYER, M. et al (1983): *Chancengleichheit und Strukturkrise. Ein Memorandum zur Schulentwicklung . . .*, Essen.
- BAYER, M. (1985): „Spannungsfreies Zusammenleben von ausländischer und deutscher Bevölkerung“ — nur eine bildungs- und sozialpolitische Wunschvorstellung? In: *HDF meint*, Nr. 8, S. 7—9.
- BERGMANN, W. et al (1982): *Der Haß auf alles Fremde*. In: *Sozialmagazin*, H. 10, S. 50—57.
- BLASCHKE, J. et al (Hg.) (1980): *„Dritte Welt in Europa: Probleme der Arbeitsmigration*. Frankfurt a. M.
- BRUMLIK, M. (1982): *In Deutschland nichts Neues?* In: *Neue Praxis aktuell*, H. 2, S. 2—5.
- COLBERG, E. (1983): *Problemkreis Ausländerfeindlichkeit. Erfahrungen und Perspektiven in der politischen Bildungsarbeit*. In: *Außerschulische Bildung*, H. 1, B 15—B 18.
- DELGADO, M. J. (1972): *Die „Gastarbeiter“ in der Presse: eine inhaltsanalytische Studie*. Opladen.
- ESSER, H. (1980): *Aspekte der Wanderungssoziologie*. Darmstadt.
- FEIL, C. et al (1983): *Mentalität und Vorurteil — Ausländische Kinder aus der Sicht von Erzieherinnen*. (Reihe: DJI-Materialien zur Ausländerarbeit) München
- FUCHS, H.-J. (1982): *Renaisance des Rassismus in der Bundesrepublik*? In: *Info-Dienst zur Ausländerarbeit*, Nr. 2, S. 21—23.
- HAMBURGER, F. et al (Hg.) (1983): *Sozialarbeit und Ausländerpolitik — Argumente für einen sozialpädagogischen Beitrag zum Entwurf einer multikulturellen Gesellschaft*. In: *Neue Praxis — Sonderheft 7*, Neuwied u. Darmstadt.
- HANSEN, D. (1983): *Einstellungen der Deutschen gegenüber Ausländern. Zusammenfassung von Umfrageergebnissen*. In: *Ausländerkinder in Schule und Kindergarten*, H. 1, S. 6—8.
- HECKMANN, F. (1981): *Die Bundesrepublik: ein Einwanderungsland? Zur Soziologie der Gastarbeiterbevölkerung als Einwanderungsminorität*. Stuttgart.
- HEUMANN, E. (1983): *Ausländerfeindlichkeit oder: Die Angst vor dem Fremden. Zur didaktischen Analyse eines aktuellen Phänomens*. In: *Ausländerkinder in Schule und Kindergarten*, H. 1, S. 9—13.
- HOAG, W. J. (1983): *Einstellungen deutscher Jugendlicher gegenüber Gastarbeitern*. (Typoskript eines Vortrages b. 5. Workshop „Politische Psychologie“) FU Berlin.
- HOFFMANN, L. et al (1983): *Die Belastungsgrenze ist überschritten. Entwurf einer Theorie der Ausländerfeindlichkeit*. In: *Materialien des Zentrums für Wissenschaft und berufliche Praxis der Universität Bielefeld*, H. 15, Bielefeld.
- HOLFORT, F. (1981): *Türkische Kinder und Jugendliche bei uns — eine Generation der Außenseiter ohne Chancen!* In: *Gruppendynamik* 12, S. 118—129.
- HOLFORT, F. (1982): *Benachteiligung ohne Ende*. Düsseldorf.
- HOLFORT, F. (1983): *Zur Stigmatisierung von ausländischen Arbeitnehmern in Deutschland*. (unveröff. Manuskript). Universität Duisburg.
- HOLFORT, F. (1983): *Stigmatisierte Ausländer in den Ballungszentren der Bundesrepublik*. (Studienbrief der Fernuniversität Hagen: Sonderpädagog.) Hagen.
- INSTITUT FÜR ANGEWANDTE SOZIALWISSENSCHAFTEN (infas) (1982): *Meinungen und Einstellungen zu Ausländerproblemen. Bevölkerungsstimmung gegenüber Ausländern*. Bonn.
- INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH (Hg.) (1982): *Deutsche über Türken in Deutschland*. In: *Allensbacher Berichte*, Nr. 11. (Weitere Ergebnisse von Repräsentativerhebungen in Nr. 1/1972, etc.).

- KATTMANN, U. (1980): Ausländer als genetische Bürde? Widerspruch gegen biologischen Rassismus. In: Lutherische Monatshefte, H. 10, S. 579—581.
- KÖRNER, R. et al (1982): Zur Fremdenfeindlichkeit in der Bundesrepublik Deutschland. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, H. 7, S. 397—407.
- KORTE, H. et al (Hg.) (1983): Türkische Bergarbeiter im Ruhrgebiet. Kurzbericht zum Forschungsprojekt „Die Wohnsituation der ausländischen Mitarbeiter der Ruhrkohle AG“. Bochum.
- LEUNINGER, H. (1981): Ursachen der Fremdenfeindlichkeit und ihre Überwindung. In: Caritas, H. 3, S. 117—125.
- MALHOTRA, M. K. (1978): Das Bild vom Gastarbeiter bei deutschen Schulkindern. In: Pädagogische Rundschau, H. 32, S. 207—232.
- MEINHARDT, R. (1982): Ausländerfeindlichkeit — Eine Dokumentation. Berlin.
- NIEKE, W. et al (1983): Strukturelle Benachteiligung ausländischer Jugendlicher: Die Marginalisierung der Zweiten Generation. Essen/Landau.
- RENNER, E. (1975): Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen türkischer Kinder. Rheinstetten.
- SCHILLING, J. (1980): Sind wir fremdenfeindlich, provinziell, vermurft oder gar rassistisch? Für eine behutsame Rückführung von Ausländern in ihre Heimat. In: Die Zeit, Nr. 48.
- SCHMIDTKE, H.-P. (1983): Ein Thema „Ausländer“ genügt nicht. Der Ausländerfeindlichkeit durch kulturoffenen Unterricht vorbeugen. In: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten, H. 1, S. 14—24.
- SCHOLL-LATOURE, P. (1983): Unsere Türken oder Nagelprobe der Toleranz. In: Der Stern, Nr. 41, S. 3.
- SPAICH, H. (1981): Fremde in Deutschland. Weinheim.
- STAECK, K. et al (Hg.) (1982): Macht Ali deutsches Volk kaputt? Göttingen.
- UNSOELD, W. (1978): Lehrereinstellung und Schülervorurteil. Frankfurt a. M.
- VERBAND DER INITIATIVGRUPPEN IN DER AUSLÄNDERARBEIT (Hg.) (1983): Rückkehr in die Fremde. In: Materialien zum Projektbereich „Ausländische Arbeiter“ 40.
- von der GRÜN, M. (1982): Ausländer nicht in Watte packen! In: päd. extra, Nr. 11, S. 21.
- WAGNER, U. (1983): Soziale Schichtzugehörigkeit, formales Bildungsniveau und ethnische Vorurteile. Eine empirische Untersuchung. (Reihe: X-Publikationen), Berlin.
- WAGNER, U. (1983): Eine sozialpsychologische Analyse ethnischer Vorurteile. In: Migration, H. 4, S. 5—30.
- ZUCKERMANN, D. M. et al (1980): Children's television viewing, racial and sex-role attitudes. In: J. appl. soc. psychol., 10, S. 281—294.