

**Berufsbildung und Kultur –
Ein Beitrag zur Theorie der Berufsbildung in der
Entwicklungszusammenarbeit**

vorgelegt von:

Diplom-Berufspädagoge und Studienassessor

Stefan Wolf

**Von der Fakultät I – Geisteswissenschaften
der Technischen Universität Berlin
zur Erlangung des akademischen Grades
Dr. phil.**

genehmigte Dissertation

Kommissionsvorsitzende: Prof. Dr. Lydia Bauer
Berichter: Prof. Dr. em. Wolf-Dietrich Greinert
Berichter: Prof. em. Werner Siebel Ph.D.
Berichterin: Antje Barabasch Ph.D.

Tag der mündlichen Prüfung: 30.01.2009

Berlin 2009

D 83

Abstract

der am 30.01.2009 genehmigten Dissertation:

Berufsbildung und Kultur - Ein Beitrag zur Theorie der Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit, vorgelegt von Stefan Wolf.

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach kulturellen Einflussfaktoren auf Berufsbildungsprojekte in der Entwicklungszusammenarbeit nach. Sie folgt hierbei einer doppelten Erkenntnisbewegung, nämlich einmal: wie sieht ein theoretisch fundiertes Konzept von Kultur im Zusammenhang mit Berufsbildung aus und zum Zweiten, wie können kulturelle Faktoren identifiziert und für eine konkrete Berufsbildungskoooperation brauchbar werden.

Der Autor entwickelt hierzu eine prozessuale Theorie von Kultur, welche als Analyseinstrument zum Verstehen sozialer Prozesse geeignet ist. Diese Theorie geht davon aus, dass soziale Akteure ob ihrer Handlungsfähigkeit in sozialen Feldern, die auf sie einwirkenden Einflüsse aus der sozialen Welt reformulieren, wobei die soziale Welt analytisch gespalten in materielle und in kulturelle Welt angesehen wird. Sie schaffen sich dabei Bedeutungssysteme und beeinflussen wiederum die soziale Welt. Der Habitus vermittelt die Einflüsse aus kultureller und materieller Welt in der Person und wirkt dadurch als vorbewusstes wie auch kognitiv bewusstes Verhaltensregulativ des sozialen Akteurs. Kultur wird in diesem Ansatz als dynamisches Ergebnis sozialer Prozesse verstanden. Dadurch wird sie in Verbindung mit sozialen Prozessen bedeutsam. Sie ist einerseits die Voraussetzung wie auch andererseits das Ergebnis dieser sozialen Prozesse. Kultur als ein System ineinandergreifender auslegbarer Zeichen wird in öffentlich wahrnehmbarem Verhalten manifest. Der Autor hat zur Präzisierung der prozessualen Theorie von Kultur fünf Bedeutungsebenen von Kultur in sozialen Prozessen entschlüsselt und der Berufspädagogik damit ein Instrument zur Verfügung gestellt, welches das sozialwissenschaftliche Konzept Kultur für die Analyse von sozialen Prozessen im pädagogischen Feld brauchbar werden lässt. In einem zweiten Schritt hat der Autor aus der umfangreichen Analyse von Studien der Entwicklungspolitik und der Berufsbildungshilfe Einflussfaktoren auf Projekte der Erwerbsqualifizierung in der Entwicklungszusammenarbeit identifiziert. Hierbei diente ihm die prozessuale Theorie von Kultur als heuristisches Werkzeug, um die kontingente Vielfalt der Einflussfaktoren zu ordnen und sie als alter-kulturelle Einflussfaktoren zu rekonzeptualisieren. Sie lassen sich als Faktorenbündel der Materialität und der Kulturalität fassen, je nach ihrem zugewiesenen Ursprung aus der materiellen oder der kulturellen Welt. Die auftretenden Faktoren können weitergehend geordnet werden, je nach ihrem Einfluss, den sie entweder auf den sozialen Akteur oder das soziale Handlungsfeld entfalten.

Im letzten Kapitel diskutiert der Autor die zentralen Ergebnisse und fasst sie zum Abschluss der Dissertation zusammen. Dort findet sich auch eine erste, vorläufige Anwendung der prozessualen Theorie von Kultur und der alter-kulturellen Einflussfaktoren auf ein prospektives Qualifizierungsprojekt für die dezentrale Nutzung erneuerbarer Energiesysteme in abgelegenen ländlichen Gebieten auf Kuba. Ein Ausblick auf mögliche Forschungsperspektiven und auf die Implikationen der vorgelegten Resultate schließt die Arbeit ab.

Schlagwörter: Entwicklungspolitik, Kultur, Berufsbildungszusammenarbeit, Interaktion, Theorie

A. Zugang zur Untersuchung	1
1. Einleitung der vorliegenden Untersuchung.....	1
2. Begriffserläuterung und Darstellungsform.....	7
2.1. Begriffserläuterung.....	7
2.2. Darstellung der Ergebnisse.....	10
3. Erkenntnisinteresse, Forschungsfrage und -stand	11
3.1. Erkenntnisinteresse.....	11
3.2. Forschungsfrage	13
3.3. Forschungsstand	14
4. Methodologie und Vorgehen.....	18
4.1. Methodologische Vorbemerkungen	18
4.2. Methode und Vorgehen	20
4.2.1. Methode.....	20
4.2.2. Vorgehen	23
B. Perspektiven auf Kultur	28
1. Referenzrahmen Entwicklungspolitik	28
1.1. Genese der Entwicklungspolitik.....	29
1.1.1. Die Auflösung der Kolonialreiche und die Atlantic-Charta.....	29
1.1.2. Erfahrungen der „Kolonisierten“	30
1.1.3. Auswirkungen der Kolonisierung	32
1.2. Blockkonfrontation und frühe Entwicklungspolitik.....	34
1.2.1. Vorstellungen von Entwicklungspolitik.....	37
1.2.2. Exkurs: Modernisierungstheorien	38
1.3. Internationale Entwicklungspolitik seit den 1960er-Jahren	41
1.4. Die staatliche Entwicklungspolitik der Bundesrepublik Deutschland	44
1.4.1. Die Anfänge in den 1950er-Jahren.....	44
1.4.2. Die Entwicklungspolitik zwischen Kontingenz und Instrumentalisierung ..	45
1.4.3. Konsolidierung der bundesdeutschen Entwicklungshilfe	46
1.4.4. Die bundesdeutsche Entwicklungspolitik ab den 1970er-Jahren	48
1.5. Die staatliche Berufsbildungshilfe der Bundesrepublik Deutschland.....	49
1.5.1. Anfänge und Entwicklung bis zu den 1970er Jahren	49
1.5.2. Die Berufsbildungszusammenarbeit seit den 1970er-Jahren	52
1.5.3. Beharrungsvermögen der Berufsbildungszusammenarbeit.....	54
1.5.4. Bedeutungsverlust seit Mitte der 1990er-Jahre	56
1.5.5. Ausblick auf die Zukunft der Berufsbildungszusammenarbeit.....	57
1.6. Entwicklungspolitik und Kultur	58
1.6.1. Veränderung der Entwicklungskonzepte	58
1.6.2. Kultur als Faktor von Entwicklungspolitik	60
1.6.3. Berufsbildungszusammenarbeit und Kultur.....	62
2. Genese und Wandel des Kulturbegriffs	64

2.1.	Kultur im deutschen Sprachraum	65
2.2.	Kultur im englischen und französischen Sprachraum	66
3.	Die Unübersichtlichkeit des Kulturbegriffes	68
3.1.	Strukturierende Unterscheidungen von Kultur	68
3.2.	Kultur aus der Makro- und Mikroperspektive	70
C.	Ein theoretisch fundierter Zugang zu Kultur	74
1.	Kulturtheorie von Clifford Geertz	74
1.1.	Kultur als Kontext von Bedeutungen	75
1.2.	Kultur als Orientierung in der Welt	76
1.3.	Wechselbeziehung zwischen Kultur und sozialer Welt	78
1.4.	Kultur und sozialer Wandel	80
2.	Kultur bei Pierre Bourdieu	82
2.1.	Theorie symbolischer Güter und der erweiterte Kapitalbegriff	84
2.2.	Kultur und soziales Handeln	85
2.3.	Habitus als inkorporierte Erfahrung	86
2.4.	Wirtschaftliches Handeln und kulturelle Bedeutungen	88
3.	Ein Zwischenfazit	91
4.	Der Arbeitskulturbegriff in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	93
4.1.	Arbeitsrecht und arbeitsrechtliche Kulturen	94
4.1.1.	Das Arbeitsrecht im Vergleich	94
4.1.2.	Arbeitsrecht und sein arbeitskultureller Kontext	96
4.2.	Studien zu betrieblichen Organisationsstrukturen	97
4.2.1.	Managementorientierte betriebswirtschaftliche Organisationsforschung	98
4.2.2.	Soziologische Untersuchungen zur betrieblichen Organisationsstruktur	103
4.3.	Industriekultur-Ansatz der Berufspädagogik	108
4.3.1.	Kultur und Technik	110
4.3.2.	Technikentwicklung - Ausdruck kulturell beeinflusster Wege	111
4.3.3.	Der Industriekultur-Ansatz und das prozessuale Kulturkonzept	112
4.4.	Arbeitskulturbegriff im Licht des bisherigen Kulturkonzeptes	115
5.	Präzisierung der prozessualen Theorie von Kultur	121
5.1.	Der statische Kulturbegriff	121
5.2.	Der dynamische Kulturbegriff	122
5.3.	Fünf Bedeutungsebenen von Kultur in sozialen Prozessen	123
5.3.1.	Generationenübergreifende Weitergabe von sozialen Informationen	123
5.3.2.	Stabilität und Wandel	124
5.3.3.	Erleichterung von Verständigung und Kommunikation	127
5.3.4.	Kultur als gesellschaftlicher Integrationsmechanismus	129
5.3.5.	Kultur - Mittel im Kampf um gesellschaftliche Ressourcen	130
5.4.	Kultur und Entwicklungspolitik - ein kritischer Blick	133
5.4.1.	Kulturalismus als interessensgeleiteter Distinktionsmechanismus	134
5.4.2.	Kultur als Bestandteil des Meisternarrativs <i>Entwicklung</i>	135
5.4.3.	Kultur - Orientierungsmuster der Entwicklungsexperten	138

6.	Fazit – Die prozessuale Theorie von Kultur.....	139
D.	Alter-kulturelle Einflussfaktoren auf Berufsbildungsprojekte.....	141
1.	Die Interpretation der Studien aus allgemeiner Entwicklungszusammenarbeit.....	142
1.1.	Internationale Studien zu Entwicklung und Kultur.....	142
1.1.1.	Integration kultureller Faktoren in Entwicklungsprojekte	144
1.1.2.	Einflüsse auf Entwicklungsprozesse - Die Studie der Weltbank	149
1.1.3.	Imaginierte Universalien als kulturelles Deutungsmuster	152
1.2.	Die bundesdeutschen Diskurse um Kultur und Entwicklung.....	156
1.2.1.	Die Potentiale sozio-kultureller Ordnung	157
1.2.2.	Kultur als Wechselbeziehungsverhältnis gesellschaftlicher Prozesse.....	160
1.2.3.	Mentalität als öffentlich wahrnehmbarer Ausdruck von Kultur	165
1.3.	Sozio-kulturelle Faktoren in den Sektorpapieren des BMZ.....	167
1.4.	Fazit der Studien zu Kultur und Entwicklung.....	169
2.	Die Interpretation der Studien der Berufsbildungszusammenarbeit	172
2.1.	Die Sektorpapiere des BMZ zur Berufsbildungszusammenarbeit	173
2.1.1.	Das Sektorpapier von 1969	174
2.1.2.	Neue Sektorpapiere mit alten Inhalten – das Konzept von 1986	175
2.1.3.	Realitätsorientierte Wendung – das Sektorpapier von 1992	176
2.1.4.	Bedeutungsverlust der Berufsbildungszusammenarbeit	179
2.2.	Studien zur Rolle von Kultur in der Berufsbildungszusammenarbeit.....	180
2.2.1.	Kasseler Internationale Berufspädagogik.....	180
2.2.2.	Interkulturelle Berufspädagogik.....	183
2.3.	Berufsbildungszusammenarbeit mit dem informellen Sektor.....	190
2.3.1.	Das soziale Handlungsfeld der Qualifikationsmaßnahmen	190
2.3.2.	Stärkung der sozialen Akteure	192
2.3.3.	Akteur und Handlungsfeld in der Berufsbildungszusammenarbeit	197
2.4.	Fazit der Studien zu Kultur und Berufsbildungskooperation.....	201
E.	Anwendung, Zusammenfassung und Ausblick	204
1.	Anwendung des Kulturkonzeptes.....	204
1.1.	Qualifizierung bei dezentralem Einsatz erneuerbarer Energiesysteme	205
1.2.	Einflussfaktoren auf das soziale Handlungsfeld	206
1.2.1.	Die Einflussfaktoren des Arbeits- und Gütermarktes	206
1.2.2.	Die Einflussfaktoren der systemisch-institutionellen Bedingungen	209
1.3.	Einflussfaktoren auf die sozialen Akteure	210
1.3.1.	Ziele und Kompetenzen	210
1.3.2.	Einflussfaktoren aus kultureller und materieller Welt	210
2.	Abschließendes Fazit.....	214
2.1.	Die prozessuale Theorie von Kultur.....	215
2.2.	Alter-kulturelle Einflussfaktoren auf Berufsbildungsprojekte.....	219
2.3.	Diskussion der Ergebnisse	223
2.3.1.	Die prozessuale Theorie	223
2.3.2.	Einflussfaktoren auf Berufsbildungsprojekte in ‘Entwicklungsländern’ ...	226
2.3.3.	Methodenreflexion	228

3.	Ausblick	229
3.1.	Forschungsvorhaben auf der Mikro-Ebene	229
3.2.	Stabilisierung der prozessualen Theorie von Kultur	230
3.3.	Verbindung mit etablierten Theorien der Sozialwissenschaften.....	231
F.	Literaturliste und Abbildungsverzeichnis	233
1.	Literaturliste	233
2.	Abbildungsverzeichnis	268

A. Zugang zur Untersuchung

1. Einleitung der vorliegenden Untersuchung

Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist die Untersuchung des Zusammenhangs von Berufsbildung und Kultur.

Berufsbildung und Kultur?

Sollen die jungen Menschen in der Berufsbildung nicht das Arbeiten lernen, statt sich mit Kultur zu befassen? Das gehört doch zu den Freizeitvergnügungen.

Kultur? Das lenkt doch von den wesentlichen Dingen ab! Überall hört man nur noch Kultur, wo es doch um harte Fakten, Politik und Interessen geht!

So oder ähnlich können sich die ersten Zugänge der Leser zum Untersuchungsgegenstand darstellen. Kultur ist ein umstrittenes Konzept sowohl im Alltagsverständnis „normaler“ Menschen als auch in den Sozialwissenschaften. Kultur kann als erkenntnisfördernder oder erkenntnisverschleiender Zugang zu gesellschaftlichen Realitäten genutzt werden.

Erkenntnisfördernd wirkt Kultur dann, wenn es dienlich ist, die komplexen Ausgestaltungen menschlicher Ausdrucksweisen und ihre Wechselwirkungen mit sozialen Prozessen aufzuheben, erkenntnisverschleiend dann, wenn das Konzept dazu dient, unter dem Deckmantel der Kultur ein kulturalistisches – alles ist Kultur, sie ist frei in ihren Ausdrucksmöglichkeiten und der Ursprung aller sozialen Prozesse - oder essentialistisches – Kultur ist unser wesenseigenes, uns natürlich zufallender Weltzugang – Verständnis zu evozieren. Meist verdeckt Kultur dann andere Intentionen als die vorgegebenen kulturellen Absichten, nämlich Macht, Herrschaft und Interessen.

Im letzten Falle sollte dann das Kulturkonzept nur als Anlass genommen werden, dem viel zitierten Aufsatz von L. Abu-Lughod nachzueifern und „writing against culture“ zu praktizieren.¹ Die hier vorliegende Untersuchung geht den anderen Weg. Sie nutzt Kultur als Konzept, um soziale Verhältnisse aufzuklären, dies auch unter berufspädagogischer Perspektive.

In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gibt es die plausibel vertretene Auffassung, dass die spezifische Ausprägung nationaltypischer Berufsbildung dem Einfluss arbeitskultureller Faktoren zuzuschreiben ist. Dies wird durch Referenzen auf Forschungen begründet, die sich international vergleichend, mit strukturalistischen und institutionentheoretischen Ansätzen ge-

¹ vgl. Abu-Lughod 2006.

wappnet, diesem Zusammenhang nähern. Zugänge zu diesem Zusammenhang durch Ansätze, die soziale Akteure und ihre Handlungen in den Mittelpunkt stellen, lassen sich kaum finden.

Diese Zugänge zum Subjekt sind eher dort feststellbar, wo sich in der deutschen Erziehungswissenschaft eine Subdisziplin der interkulturellen Pädagogik und Erziehung ausgebildet hat. Die dort vertretenen Kulturkonzepte fokussieren auf den sozialen Akteur und sein Handeln. Jedoch ist hier festzustellen, wie S. Yildiz überzeugend nachgewiesen hat, dass die Kulturkonzepte einem dichotomen, diskriminatorischen Weltverständnis folgen.²

Pädagogisches Handeln findet immer eingebunden in soziale Prozesse sozialer Akteure statt. Aufgrund der unzulänglichen Kulturkonzepte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Erziehungswissenschaften sind diese Leitdisziplinen pädagogischen Handelns nicht in der Lage, die unübersichtlichen Problemlagen moderner Einwanderungsgesellschaften mit ihren unterschiedlichen sozialen und kulturell vermittelten Verhaltensweisen sozialer Akteure zu verstehen und darauf angemessen pädagogisch zu reagieren.

Mehrheitlich sind die Verstehenszugänge zu Kultur bestimmt durch eine statische, essentialistische Sicht auf die Rolle von Kultur. Sie sind geprägt von einem Verständnis, welches kulturelle Identität zu einem Schlüsselbegriff des Nachdenkens über Kultur macht. Kulturelle Identität wird im Nachklang des aufklärerischen Identitätsverständnisses begriffen. Das Identitätsverständnis der Aufklärung ersetzt die christliche Seele durch die individuelle Identität, welcher jedoch der gleiche metaphysische Wesensgehalt zugewiesen wird, nämlich unverbrüchlich und natürlich der Person eigen zu sein.

Die vorliegende Arbeit ersetzt dieses statische Kulturverständnis und formuliert eine prozessuale Theorie von Kultur, die Kultur als Ergebnis sozialer Prozesse herausstellt. Die Ausprägungen von Kultur sind das Ergebnis sozialer Interaktionen und interpretativer Prozesse seitens sozialer Akteure. Sie schaffen dadurch Bedeutungssysteme und symbolische Welten, um in sozialen Handlungsfeldern aktiv sein zu können. Diese Leistungen sozialer Akteure bestehen in der Verarbeitung der sozialen Welt, wobei diese in eine kulturelle und eine materielle Welt zerfallend aufgefasst wird. Die Kultur, die durch die sozialen Akteure formuliert wird, ist eine Verarbeitung der Einflüsse aus kultureller und materieller Welt und demzufolge nicht mehr nur Ergebnis der kulturellen Faktoren, die einwirken. Sie muss als alter-kulturelle Wirk-

² vgl. Yildiz 2008.

lichkeit verstanden werden, welche wiederum wechselwirksam auf die kulturelle und materielle Welt zurück wirkt. Diese Verknüpfung von kultureller und materieller Welt leistet der soziale Akteur, indem er habituelle Dispositionen nutzt, die als vorbewusste Orientierungsmuster oder als bewusste kognitive Strukturen bei der Interpretation und Orientierung in der Welt zur Verfügung stehen.

Die vorliegende Arbeit hellt nicht nur den Zusammenhang zwischen Berufsbildung und Kultur in „heimischen Gefilden“ auf und liefert dabei einen neuen Zugang zu Kultur als Konzept zum Verstehen sozialer Verhältnisse, sondern visiert auch eine verbesserte Berufsbildungsoperation mit ‘Entwicklungsländern’ an.

Aus der Analyse ausgewählter entwicklungspolitischer Studien mit Hilfe der prozessualen Theorie von Kultur gelingt es, alter-kulturelle Einflussfaktoren auf Berufsbildungsprojekte in ‘Entwicklungsländern’ zu identifizieren und zu ordnen.

Dadurch steht ein Werkzeug zur Verfügung, welches erlaubt, bei der Konzipierung von Projekten der Erwerbsqualifizierung in der Entwicklungszusammenarbeit, die auf der Mikro-Ebene angesiedelt sind, Fragen zu formulieren, um die wirkenden alter-kulturellen Einflüsse ausreichend zu berücksichtigen.

Das erste Kapitel ermöglicht den Zugang zur Untersuchung. Neben der Begriffserläuterung werden dort die Erkenntnisinteressen, die Forschungsfrage und der Forschungsstand verdeutlicht. Die gewählten Methoden, das Vorgehen wie die zugrundeliegende Methodologie werden in diesem Kapitel A aufgeschlossen und zum Abschluss des Kapitels wird ein zentraler Schritt des komplexen forschungspraktischen Vorgehens, nämlich die Entwicklung eines vorläufigen Konzeptes von Kultur, in einer grafischen Darstellung visualisiert. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird dieses vorläufige Konzept von Kultur zu einer prozessualen Theorie von Kultur verdichtet. Diese Theorie von Kultur ist wiederum die Grundlage für die interpretative Auswertung der Studien zur Entwicklungspolitik, woraus dann sie beeinflussende Faktoren, von mir so genannte alter-kulturelle Einflussfaktoren, identifiziert und geordnet werden können.³

³ Hier sei eine vorgreifende Anmerkung erlaubt – der Begriff *alter-kulturell* ist ein Neologismus, der verdeutlichen soll, dass die so benannten Faktoren sich aus der Interpretation seitens sozialer Akteure der Einflüsse aus kultureller und materieller Welt konstituieren und eben keine ausschließlich kulturellen Faktoren sind. Der Begriff sozio-kulturelle Faktoren ist weiter gefasst und beschreibt im Wesentlichen die Erscheinung, dass kulturelle Faktoren sozial konstituiert sind.

Das zweite Kapitel erschließt dem Leser, der Leserin das eingeflossene Kontextwissen und beleuchtet verschiedene Perspektiven auf Kultur, die sich bei der Betrachtung der Entwicklungspolitik und einem kursorischen Blick auf verschiedene wissenschaftliche Zugänge erschliessen. Hier werden in einer Überblickbetrachtung bereits die Studien der Entwicklungspolitik und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit ihren Sichtweisen auf Kultur vorgestellt.

Im folgenden Kapitel steht die Ausformulierung einer prozessualen Theorie von Kultur im Mittelpunkt. Die vorangehende Vorstellung der verschiedenen Perspektiven auf Kultur verdeutlicht, dass es nötig ist, durch Konsultation fundierter wissenschaftlicher Konzepte einen theoretisch begründeten Zugang zu Kultur für den Erfolg dieser Arbeit zu entwickeln. Deshalb steht am Anfang dieses dritten Kapitels die Entfaltung zweier einflussreicher theoretischer Konzepte der Sozialwissenschaften des Gegenstandsbereiches Kultur. In Verbindung mit diesen sozialwissenschaftlichen Konzepten werden die Studien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die sich zum Zusammenhang von Kultur und Berufsbildung äußern, einschließlich der dort benannten Referenzstudien interpretiert. Damit liegt ein vorläufiges Konzept von Kultur vor, welches in einem weiteren Schritt zu einer prozessualen Theorie von Kultur präzisiert wird. Die empirische Grundlage dieser Verdichtung bilden die Studien zur Entwicklungspolitik, die durch weitere sozialwissenschaftliche Studien ergänzt werden. Diese Präzisierung und Verdichtung konzentriert sich auf die Bedeutungsebenen, die Kultur in Verbindung mit sozialen Prozessen entfaltet. Zum Abschluss dieses theoriegeleiteten Kapitels wird ein kritischer Blick auf den Zusammenhang von Kultur und Entwicklungspolitik geworfen, wie er sich in den Studien zur Entwicklungspolitik darstellt. Durch die Anwendung der prozessualen Theorie von Kultur auf die Repräsentationen sozialer Wirklichkeit und die Bedeutungen von Kultur in den Studien wird einerseits die gewonnene Theorie plausibilisiert und andererseits gelingt es dadurch, Leerstellen, Blindheiten und Auslassungen in den Bedeutungskonstruktionen der Entwicklungsexperten aufzuhellen und sich der spezifischen Logik dieses Feldes anzunähern. Das Kapitel schließt mit einem Fazit und einer grafischen Illustration der prozessualen Theorie von Kultur.

Nachdem nun ausreichend theoretische Unterlage vorhanden ist, konzentriert sich das vierte Kapitel auf die Identifikation und Ordnung alter-kultureller Einflussfaktoren auf Berufsbildungsprojekte in 'Entwicklungsländern'.

Es zeigt sich jedoch, dass die Studien kein kohärentes Konzept von Kultur vertreten, die Studien zur Berufsbildungskoooperation zeichnen sich sogar dadurch aus, dass sie kulturelle Faktoren nur marginal berücksichtigen und damit hinter die Diskussionen zum Zusammenhang von Kultur und Entwicklung der allgemeinen Entwicklungspolitik zurückfallen. Die Identifizierung und Lokalisierung alter-kultureller Einflussfaktoren wird gegen die in den Studien auszumachende Zufälligkeit durch die prozessuale Theorie von Kultur geleistet. Dadurch gelingt es interpretativ sowohl Faktoren zu isolieren als sie auch in eine Ordnung zu bringen, damit sie als Werkzeug für die Planung und Durchführung von Berufsbildungsprojekten in 'Entwicklungsländern' einsetzbar sind.

Die interpretative Darstellung der Studien zur Entwicklungspolitik unterteilt sich in die Auswertung der Studien der allgemeinen Entwicklungspolitik, die ihrerseits unterteilt ist in die Betrachtung internationaler Studien mit erheblichen Einfluss auf die bundesdeutschen Diskurse zum Zusammenhang von Entwicklung und Kultur und in entsprechende bundesdeutsche Studien allgemeiner Entwicklungspolitik. Aus der Interpretation werden alter-kulturelle Faktoren identifiziert, die auf unterschiedliche Entwicklungsprojekte einwirken. In einem Fazit werden die Ergebnisse zusammengefasst und grafisch aufbereitet.

Die Auswertung der Studien zur Berufsbildungszusammenarbeit interpretiert die Sektorpapiere der Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) zur Berufsbildungszusammenarbeit, Studien zur Rolle von Kultur in der Berufsbildungszusammenarbeit und zur Zusammenarbeit mit dem informellen Sektor. Hieraus werden alter-kulturelle Faktoren identifiziert, die speziell auf Berufsbildungsprojekte wirken. Zum Abschluss werden die Faktoren visuell aufbereitet dargestellt.

Das abschließende fünfte Kapitel wendet die interpretativ gewonnenen Faktoren aus allgemeiner Entwicklungspolitik und aus der Berufsbildungszusammenarbeit auf ein prospektives Qualifizierungsprojekt zur Unterstützung des dezentralen Einsatzes erneuerbarer Energien in ländlichen Gebieten in Kuba an. Dies dient einmal der Zusammenführung beider Interpretationen, die im vorstehenden Kapitel noch getrennt betrachtet werden und ihrer Bündelung zu Einflussfaktoren der Materialität und der Kulturalität. Zum Anderen hat dieser Abschnitt illustrierenden Charakter, da er den heuristischen Gehalt der alter-kulturellen Einflussfaktoren

am Beispiel vorführt und zeigt, wie sie zur Generierung zielgerichteter Fragen und als Wahrnehmungslinsen eingesetzt werden können, wenn Qualifizierungsprojekte konzipiert werden.

Hiernach werden die Ergebnisse der Untersuchung gebündelt. Angelehnt an die vorstehende Anwendung auf ein prospektives Qualifizierungsprojekt in Kuba werden die alter-kulturellen Einflussfaktoren nochmals zusammengefasst und wie die prozessuale Theorie von Kultur in bündelnden Grafiken illustriert. Im darauf folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse einschließlich der Methoden reflektierend diskutiert. Die Untersuchung wird abgeschlossen durch den Ausblick auf mögliche und sinnvolle Forschungsanstrengungen, die sich aus der vorliegenden Arbeit ergeben.

2. Begriffserläuterung und Darstellungsform

2.1. Begriffserläuterung

Bevor ich nun den Zugang zur Untersuchung weiter öffne, möchte ich noch eine Anmerkung zu zentralen Begriffen dieser Arbeit machen, um ihre Nutzung zu erläutern und etwaigen Irritationen wegen der Begriffswahl vorzubeugen.

In dieser Untersuchung verwende ich den Begriff *alter-kulturell*. Der Begriff ist in seiner im Folgenden dargelegten Bedeutung ein Ergebnis dieser Untersuchung und zielt auf eine begriffliche Fassung der prozessualen Theorie von Kultur. Die Vorsilbe *alter-* leitet sich aus dem lateinischen Wort her, welches ins Deutsche übersetzt sowohl das Zweite meint als auch für das Andere, das Gegenteil steht. Im deutschen Wort *alternativ* kommt noch die eine weitere Bedeutung, die einer Wahl zwischen Möglichkeiten zum Ausdruck.

Alter- benennt einmal die zentrale Annahme, die darin besteht, dass die soziale Welt uns doppelgesichtig gegenüber tritt, sie besteht aus gleich bedeutsamen Seiten aus kultureller und materieller Welt. Die prozessuale Theorie von Kultur ist der Überzeugung, dass die soziale Welt durch den sozialen Akteur konstituiert wird, der die Einflüsse aus kultureller und materieller Welt interpretativ verarbeitet. Hieraus entstehen unterschiedliche soziale Texturen, die sich von den eigenen, gewohnten, stark unterscheiden können. Mit *alter-kulturellen* Kontexten sind eben diese unterschiedlichen Welten gemeint. In seiner weiteren Konnotation referiert sie auf die doppelten Einflüsse auf die Interpretationsleistung aus kultureller Welt einerseits und materieller andererseits. *Alter-* benennt in einer zweiten Bedeutungsebene den dynamischen Charakter von Kultur, wie er durch die prozessuale Theorie von Kultur entfaltet wird. Die Interpretationsleistung sozialer Akteure kommt darin gleichfalls zum Ausdruck, die die Einflüsse aus materieller und kultureller Welt verarbeiten und hierbei Wahlmöglichkeiten treffen und kulturelle Bedeutungen umformulieren oder neu schaffen.

Zu Beginn der Studie benutze ich häufig den Begriff der *Berufsbildungshilfe*, der eine Zusammenarbeit mit 'Entwicklungsländern' im Feld der Berufsbildung bezeichnet. Synonym verwende ich den Begriff *Berufsbildungszusammenarbeit*. Ebenso gleichbedeutend benutze ich den Begriff *Entwicklungshilfe* und *Entwicklungszusammenarbeit*. Beide Begriffspaare beziehen sich auf unterschiedliche historische Zeitläufte der Zusammenarbeit mit 'Entwicklungsländern'. Der Hilfe-Begriff ist noch dem ursprünglichen Entwicklungsgedanken verpflichtet und bezeichnet die Hilfestellung seitens der Industrieländer für die zu nachholender

Industrialisierung aufbrechenden ehemaligen Kolonien. Die Hilfe wurde als Einbahnstrasse begriffen, die Unterstützung kam von den Industrieländern und die ‘Entwicklungsländer’ waren passiv Nehmende angesichts der Verheißungen der Industrialisierung. Der Zusammenarbeits-Begriff ist jüngerem Datums und hat den alten Hilfe-Begriff abgelöst. Der neue Begriff verweist auf eine bereits gewonnene Erfahrung, nämlich die, dass Kooperation im Feld der Entwicklungspolitik eben keine Einbahnstrasse mit gebenden und nehmenden Ländern ist, sondern es sich um eine Zusammenarbeit dreht, die meist in zwei Richtungen stattfindet. Der Zusammenarbeits-Begriff hebt bereits auf die Erkenntnis ab, dass beide – Industrie- wie ‘Entwicklungsländer’ – auf eine Zusammenarbeit zur Lösung gemeinsamer Probleme angewiesen sind und diese praktizieren sollen. Ein weiteres Moment kommt hinzu: Die Kritik an der realen Entwicklungshilfe wurde im Verlauf der zweiten Entwicklungsdekade immer lauter.⁴ Der neue Begriff ist auch ein Versuch, begrifflich eine bessere Legitimation für die konkrete praktische Entwicklungspolitik zu schaffen.

Ich verwende den Begriff *Entwicklung* in einer doppelten Bedeutung, zum Einen beschreibend als historischen Begriff im obigen Zusammenhang und zum Anderen als Begriff, der das Bestreben ausdrückt, einen gesellschaftlichen Prozess zu gestalten, der letztendlich zu einem guten Leben für alle in ihn einbezogenen Menschen führen soll. Die Konnotation einer Wiederholung des Weges der Industrieländer, wie es die Entwicklungs- und Modernisierungstheorien implizieren, ist damit nicht verbunden. Da der Begriff ‘Entwicklungsland’ die gedankliche Verbindung mit den kritisierten Entwicklungs- und Modernisierungsparadigmen heraufbeschwört, verwende ich ihn mit einfachen Anführungszeichen.

Der Begriff *Berufsbildungskoooperation*, meint allgemein die Zusammenarbeit mit ‘Entwicklungsländern’ im Feld der Berufsbildung und zwar ohne die historische Bedeutung, die den beiden erstgenannten Begriffen –*hilfe* und –*zusammenarbeit* anhaftet. Alle drei Begriffe meinen allgemein gesehen die Zusammenarbeit zwischen Industrieländern und ‘Entwicklungsländern’ im Feld der organisierten Reproduktion gesellschaftlichen Arbeitsvermögens. In Deutschland geschieht dies im Wesentlichen in der Form der **Berufsaus-** und Weiterbildung.

Andere Formen der gesellschaftlichen Organisation dieses Feldes der sozialen Reproduktion des Arbeitsvermögens sind ebenfalls möglich und existent. Trotz dieses Befundes hat die

⁴ vgl. Kern 1982: 18f.; vgl. Erler 1985.

Bundesrepublik Deutschland ihre spezifische Form dieser Reproduktion des Arbeitsvermögens, die Berufsförmigkeit der Aus- und Weiterbildung, universalisiert und weltweit verbreitet. Unter diesem Gesichtspunkt ist die Verwendung der drei oben genannten Begriffe mit der Vorsilbe *Beruf-* richtig und zulässig.

Unzulässig ist es jedoch, diesen Begriffen eine universelle Bedeutung für die Beschreibung gesellschaftlicher Reproduktion des Arbeitsvermögens zuzuschreiben. Ich benutze diese Begriffe, die das Wort *Beruf* als Bestandteil führen, neben der bereits genannten Bedeutung hinaus in einer offenen Begriffsbedeutung, welche allgemein die Reproduktion des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens meint. Um diese Offenheit deutlich zu machen, verwende ich an manchen Stellen den Begriff *Erwerbsqualifizierung*.⁵ Diesen nutze ich, ohne die Verengung zu übernehmen, die der Begriff impliziert. Ich meine hier weder eine Reduktion auf marktkonforme Ausbildungsbestandteile oder z. B. eine Verkürzung von Erwerb auf monetären Erwerb, wie es in Industrieländern als Normalität vorgegeben ist, noch reduziere ich die Qualifikation auf ihre Tauschwertseite, sondern denke ebenso gut ihre Gebrauchswertseite mit.⁶

Der Begriff *Daten* wird hier in einem sehr weiten Sinne gebraucht. Unter *Daten* verstehe ich alle sozialen „Dinge“, die mit Sinn versehen sind, also nicht nur erhobene Daten aus Befragungen oder Statistiken, sondern Texte, Bilder, Gebäude u. v. m. Sie können als *Primärdaten*, die direkt aus der sozialen Wirklichkeit stammen, unterschieden werden von *sekundären Daten*, die bereits eine Interpretation erfahren haben. *Primärdaten* sind nach meinem Verständnis auch die Bedeutungskomplexe sozialer Akteure, wie sie z. B. in Interviews, durch teilnehmende Beobachtung und andere reaktive Verfahren deutlich werden. Obwohl sie bereits eine Interpretation sozialer Akteure sind, entspringen sie doch der sozialen Wirklichkeit selbst. *Daten* werden zu *Sekundärdaten* durch die Interpretation seitens der Wissenschaft und ihrer interpretativen Enthebung aus der sozialen Wirklichkeit. In der Konzipierung dieser Arbeit, welche eine Sekundäranalyse durchführt und auf einen Zugriff auf die *Primärdaten* verzichtet, zählen dazu besonders Studien oder Berichte über primäre Daten oder Ereignisse, wie sie vorrangig im Wissenschaftsfeld produziert werden. *Daten* sind hier die Studien der verschiedenen Wissenschafts- und Praxisfelder und die in ihnen repräsentierten Bedeutungen, Sinnzuschreibungen und sozialen Wirklichkeiten.

⁵ Zur Debatte um Erwerbsqualifizierung versus dem deutschen Berufssystem siehe insbesondere Kraus 2006.

⁶ Zur Tausch- und Gebrauchswertseite gesellschaftlichen Arbeitsvermögens, vgl. Beck et al. 1980: 205ff.

Ich verwende in dieser Arbeit die erste Person Singular als interpretierendes Subjekt. Dies geschieht mit dem Wissen, dass wissenschaftliche Erkenntnis immer an ein kollektives Subjekt gebunden ist, wie es auch bei mir der Fall ist. Ohne die vielfältigen Diskussionen mit meinen Studierenden, KollegInnen an Universität und in Schule, wissenschaftlichen Betreuern und vielen anderen wäre dieses Ergebnis so nicht entstanden. Auch ist wissenschaftliche Erkenntnis immer eingebunden in einen Rahmen, der durch die akademischen Gepflogenheiten und die im spezifischen Wissenschaftsfeld möglichen Diskurse und weiteren Begrenzungen gegeben ist. Die erste Person Singular verdeutlicht jedoch auch, dass mir die alleinige Verantwortung für die Interpretation zukommt.

2.2. Darstellung der Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse ist nicht chronologisch nach dem Verlauf des Erkenntnisprozesses strukturiert. Der iterative Prozess mit aufeinanderbauenden verdichteten Datenauswertungen, hermeneutischen Zirkeln u. ä. ist oftmals nicht darstellbar. Die dort stattfindenden abduktiven und kreativen Prozesse entziehen sich häufig einer expliziten Formulierung.⁷ Dementsprechend basiert der nachfolgende Text auf der Überzeugung, dass es besser sei, die gewonnenen Erkenntnisse nachvollziehbar darzustellen und die Grundlagen ihrer Entstehung transparent zu machen.⁸ Die Untersuchung legt demzufolge keine ausführliche Textexegese vor, sondern beschränkt sich auf die Anwendung der gewonnenen Interpretationen auf die Daten. Diese Interpretationen werden dargestellt, verbunden mit der Verdeutlichung des Kontextwissens, welches die Interpretationen transparent macht. Ein statisches Nachverfolgen von Erkenntnisschritten führte zu Wiederholung und Lesemühen und wird deshalb vermieden.

Jedem Kapitel ist eine zusammenfassende Einführung vorangestellt. In den Abschnitten, welche die Kapitel abschließen, sind häufig illustrierende Grafiken eingefügt. Sie verdeutlichen einerseits die Ergebnisse, sie können jedoch auch als Visualisierung des Erkenntnisprozesses gelesen werden. Sie erzählen in ihrer eigenen Art die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit. Die erste Grafik konzentriert sich auf den methodischen Fortgang der Arbeit zur Entwicklung eines vorläufigen Konzeptes von Kultur. Das dort aufgezeigte Vorgehen ist exemplarisch, da es in gleicher Form zur Präzisierung des vorläufigen Konzeptes zu einer prozessualen Theorie

⁷ vgl. Schröder 1994: 20f.; vgl. Strauss; Corbin 1996: 200f.; Matt 2004: 580ff. Zur generellen Problematik der Darstellung vgl. Soeffner; Reichartz 1994: 323ff.

⁸ Zur Darstellung von Ergebnissen, die mit den Verfahren der *grounded theory* erarbeitet wurden: vgl. Strauss; Corbin 1996: 197ff.

von Kultur verwendet wurde. Der Weg dahin ist durch eine weitere Grafik illustriert, die eine doppelte Bedeutung hat. Einmal bündelt sie den Erkenntnisprozess und zeigt seinen Fortgang auf, zum anderen ist sie auch als ein Beispiel zu sehen, wie eine Kodierung in einem Arbeitsprozess interpretativer Sozialforschung aussieht. Die dritte Grafik schließt den Prozess der Formulierung einer prozessualen Theorie von Kultur vorläufig ab und fasst die Ergebnisse zusammen. Die Grafiken begleiten die Arbeit weiter und dienen zur Verdeutlichung der Erkenntnisse. So sind der Grafik, welche sich der heuristischen Zusammenfassung der kontingenten Einflussfaktoren, die sich aus den Studien der Entwicklungspolitik identifizieren lassen, zuwendet, drei einfache Grafiken vorgeschaltet, die sich auf die Verdeutlichung einzelner Studien konzentrieren. Die Ergebnisse der Interpretation der Studien aus der Berufsbildungszusammenarbeit sind ebenfalls grafisch zusammengefasst, wobei dort deutlich wird, dass in den hier ausgewerteten Studien kaum alter-kulturelle Einflussfaktoren zu finden sind, sondern der Blick der Studien sich auf andere Faktoren richtet. Im Abschlusskapitel werden die doppelten Ergebnisse, einerseits die prozessuale Theorie von Kultur und andererseits die alter-kulturellen Einflussfaktoren auf Berufsbildungsprojekte zusammengefasst visualisiert.

3. Erkenntnisinteresse, Forschungsfrage und -stand

3.1. Erkenntnisinteresse

Das Erkenntnisinteresse dieser hier vorgelegten Untersuchung speist sich ebenso aus der langjährigen Auseinandersetzung mit Themenstellungen der Entwicklungshilfe und der internationalen Zusammenarbeit, wie auch aus der kritischen Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Verhältnissen in den Industrieländern, besonders in der Bundesrepublik Deutschland. Meine berufliche Tätigkeit als Lehrer an berufsbildenden Schulen hat für beide Seiten den Blick geschärft, da in einem Einwanderungsland wie der Bundesrepublik die Welt zu Gast im Hause ist, wobei sich der Gast zu einem Mitbewohner wandelte.

Irritationen, Neugierde und ungeklärte Fragen haben das Erkenntnisinteresse angefeuert. Eine Irritation bezieht sich auf den gesellschaftlichen und politischen Nutzen von Kultur, wie er mir im öffentlichen Diskurs der Bundesrepublik häufig entgegentritt. Kultur wird im politischen Raum oft als Ausgrenzungsmoment genutzt, als hölzerne Erklärung für nicht-verstandene soziale Prozesse und für die Durchsetzung eigener politischer Interessen. Ich bin der Überzeugung, dass der Begriff Kultur für einen verstehenden Zugang zu sozialen Prozes-

sen und zu Gesellschaft von Nutzen ist. Jedoch sperrt sich Kultur einem schlichten Zugang, sie ist nicht leicht greifbar, eher wie „Pudding, den man versucht an die Wand zu nageln.“⁹

Neugierde stellte sich ein, wie man Kultur wohl zu fassen bekommen könne, ihre Rolle in der internationalen Zusammenarbeit, ihre Bedeutung bei der Reproduktion der heimischen gesellschaftlichen Verhältnisse. Aus dieser Neugierde entwickelten sich die dazugehörigen Fragen in großer Anzahl. Die Fragestellungen dieser Untersuchung entstanden durch Verschiebungen in den Schwerpunkten meiner Interessensgebiete, und zwar einmal dadurch, dass seit 2003 an der TU Berlin ein internationales Wissensnetzwerk zur nachhaltigen Entwicklung entsteht, welches im Kern das wissenschaftliche Nachdenken und das praktische Handeln zur Verbesserung der Lebensbedingungen in strukturschwachen ländlichen und städtischen Gebieten in Ländern des Südens als Aufgabe ansieht.¹⁰ Es hat sich im dortigen Forschungs- und Entwicklungsteam bereits sehr früh die Frage nach dem adäquaten Transfer von Wissensbeständen aus Deutschland auf andere kulturelle Kontexte gestellt. Grundsätzlich deutlich geworden ist uns, dass diese Wissensbestände nicht unverändert übertragen werden können, da die Bedingungen an anderem Ort eben andere sind.

Wissen trägt immer Spuren der gegebenen Bedingungen, unter denen es entstanden ist, in sich. Es ist uns auch klar geworden, dass die Mehrzahl technisch orientierter Entwicklungsprojekte nach kurzer oder längerer Zeit als Technikruine endet. Dies liegt unserer Auffassung nach nicht nur an dem mangelnden ökonomischen Erfolg, sondern an der fehlenden Berücksichtigung vorgefundener kultureller Faktoren der Menschen, welche die Technik einsetzen. Technische Lösungen, besonders wenn sie nur eine lokale Reichweite haben, müssen kulturell und sozial implementiert werden, damit sie langfristig funktionieren und zu einer Verbesserung der Lebensbedingungen beitragen können. Technik ist nicht als wertfreier, reiner technischer Rationalität verpflichteter Lösungsansatz für Probleme, sondern immer als in soziale

⁹ Dieses Zitat wurde mir von Werner Siebel überliefert, als Quintessenz einer wissenschaftlichen Diskussion unter Hochschullehrern über Kultur. Es bezieht sich vermutlich auf einen Aufsatz von Max Kaase zur politischen Kultur, der dieses Bonmot im Titel führt.

¹⁰ ‚Länder des Südens‘ ist nicht als geografischer, sondern als politischer Begriff gemeint, Länder des geografischen Ostens können selbstverständlich dazu zählen, gleichwie Länder des geografischen Südens eben nicht, so z. B. Australien. Die Verwendung umgeht den Begriff des Entwicklungslandes, welcher politisch sehr aufgeladen verstanden werden kann, und will auch den Kurzschluss auf das Modernisierungsparadigma vermeiden. Er rekuriert auf den Nord-Süd-Konflikt der Entwicklungspolitik. Siehe hierzu: Nuscheler 2005: 122ff.

Verhältnisse eingebettete Technologie zu verstehen. Dies ist bei einem Wissenstransfer zu berücksichtigen.¹¹

Eine weitere Verschiebung ergab sich aus meinem Studium der Berufspädagogik an der TU Berlin. Ich setzte mich im Schwerpunktgebiet Berufsbildung mit 'Entwicklungsländern' intensiv mit Fragen der Berufsbildungszusammenarbeit der Bundesrepublik mit 'Entwicklungsländern' und mit internationaler Berufsbildungsforschung auseinander. Hierbei traten Irritationen auf, die die praktische Ausrichtung der Berufsbildungszusammenarbeit betreffen. Mir ist die Begrenzung der bisherigen Berufsbildungszusammenarbeit aufgefallen, welche sich nur auf die kleinen industrialisierten Teilbereiche in 'Entwicklungsländern' ausrichtet. Dabei wird der Umstand vergessen, dass 60% der Menschen in 'Entwicklungsländern' im ländlichen Bereich leben und ein weiterer großer Teil im informellen Sektor der Städte aktiv ist.¹² Diese werden von der „traditionellen“ Berufsbildungszusammenarbeit nicht erreicht, die wenigen Ansätze staatlicher deutscher Zusammenarbeit, diese Mehrheit zu begünstigen, sind marginal und ungeeignet, die Lebensbedingungen in der Breite zu verbessern. Die Neugierde entzündet sich an den Fragen, ob es nicht möglich sei, eine angemessene, den Realitäten in 'Entwicklungsländern' stärker entsprechende Kooperation in der Berufsbildung zu entwickeln. Darüber hinaus konzentriert sie sich auf Kultur als Moment gesellschaftlicher Prozesse. Ich gehe davon aus, dass kulturelle Faktoren einen erheblichen Anteil an der konkreten Ausgestaltung dieser sozialen Prozesse haben.

3.2. Forschungsfrage

Aus der Perspektive der Berufs- und Wirtschaftspädagogik stellen sich die Interessenslagen etwas anders da. Hier sind verschiedentlich Stimmen zu hören, die eine Verbindung zwischen Kultur und Berufsbildung herstellen und von einer spezifischen Konfiguration der deutschen Berufsausbildung sprechen, die sich auch einer europäischen Angleichung entzieht. Eine Kernperspektive hierauf bildet das Modell der Idealtypen der Berufsausbildungssysteme im internationalen Vergleich, welches von W.-D. Greinert in den 1990er-Jahren vorgelegt wurde. Dieses Modell geht von einem arbeitskulturellen Konnex zwischen Gesellschaft und Berufs-

¹¹ In einer weiten und offenen Perspektive kann Wissen auch als Technik verstanden werden, welche sich in Verfahrensanweisungen, Verordnungen, Ausführungsvorschriften, Lösungsmodalitäten und Erkenntnissystemen ausdrücken lässt.

¹² vgl. Fien; Wilson 2005: 2f.

bildung aus. Aufgrund dieser arbeitskulturellen Festlegung sei eine flexible Anpassung der Berufsausbildung z. B. nur durch administrative Vorgaben nicht möglich.¹³

Jedoch stellten sich Irritationen ein, als es darum ging, genauer zu bestimmen, was denn nun mit Arbeitskultur gemeint sein könnte und wie diese mit Berufsbildung zusammenhängt. Aus den Fragen, die sich aus den Irritationen ergaben, speist sich unter anderem auch die forschungsleitende Fragestellung.

Die Frage, die dieser Studie zugrundeliegt, ist eine doppelte. Den oben geschilderten Interessenslagen verbunden, ist sie vorrangig an einer praktischen Theorie interessiert. Wie können kulturelle Faktoren identifiziert und für eine konkrete Berufsbildungskoooperation nützlich werden? Die zweite Frage, deren Beantwortung gleichzeitig die Voraussetzung für die erste ist, dreht sich um das Verstehen von Kultur im Zusammenhang mit Berufsbildung. Wie sieht ein theoretisch fundiertes Konzept von Kultur im Zusammenhang mit Berufsbildung aus?

Diese doppelte Fragestellung ist sehr komplex, so dass einerseits ein komplexes und mehrstufiges Forschungsdesign zu formulieren wie auch die Möglichkeit zu berücksichtigen ist, dass die Ergebnisse nicht alle Facetten der doppelten Fragestellung in vollem Umfang abdecken. Dabei ist es wesentlich, ein Verständnis von Kultur zu entwickeln, das für eine Berufs- und Wirtschaftspädagogik, welche sich als reflexive Sozialwissenschaft versteht, brauchbar ist. Ebenfalls wichtig ist es, Ansätze zu formulieren, die eine bessere Berufsbildungskoooperation mit 'Entwicklungsländern' ermöglichen, indem kulturelle Faktoren einbezogen werden. Sie ist dann in der Lage, auf die Situation vor Ort einzugehen und zu konkreten Lebensverbesserungen beizutragen.

3.3. Forschungsstand

Es liegt in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik weder eine Monographie noch ein Aufsatz über den Zusammenhang von Berufsbildung und Kultur vor. Es gibt einige unterschiedliche Aufsätze aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die Facetten des genannten Zusammen-

¹³ Wohingegen S. Liedtke diesen Ansatz in ihrer Dissertationsschrift kritisch hinterfragt, vgl. Liedtke 2007: 13.

hangs behandeln.¹⁴ Sie verweisen hierbei häufig auf Befunde als Referenzen, die außerhalb der eigenen Wissenschaftsdisziplin erarbeitet wurden.¹⁵

Es zeigt sich im Verlauf der Untersuchung jedoch sehr früh, dass es in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik kein kohärentes Konzept zum Zusammenhang von Kultur und Berufsbildung gibt, ebenso wie die Referenzstudien mit einer Vielzahl von konzeptionellen Vorstellungen über die Rolle und Bedeutung von Kultur operieren. Diese frühe Erkenntnis führte zu einem - gegenüber den Ausgangsannahmen - stark veränderten Forschungsdesign und Forschungsschwerpunkt.¹⁶

Zur Bedeutung und zum Verständnis von Kultur gibt es eine überbordende Fülle an Literatur. Man kann sagen, dass Kultur seit dem *cultural turn* der 1980er-Jahre und der damit einhergehenden Einrichtungen eigener Lehrstühle für Kulturwissenschaften ein zentrales wissenschaftliches Thema am Ende des 20. Jahrhunderts war und es immer noch ist.¹⁷ Bereits vorher jedoch war es ein wichtiges internationales Forschungsfeld der Sozial- und Geisteswissenschaften. Dieses komplexe Wissenschaftsfeld zu durchdringen und aus der Vielzahl von Forschungsergebnissen über den Gegenstand Kultur ein brauchbares Konzept für ein Verständnis von Kultur in der Berufsbildung zu gewinnen, sprengt den Rahmen dieser Untersuchung. Die

¹⁴ vgl. Clement 1999: 209ff.; vgl. Deissinger 1995: 367ff.; vgl. Deissinger 2001: 30ff.; vgl. Georg 1997: 153ff.; vgl. Georg 1998: 69ff.; vgl. Greinert 2000: 17ff.; vgl. Greinert 2005: 8ff.; vgl. Greinert 2006: 117ff.; vgl. Rauer; Ruth 1991: 172ff.; vgl. Ruth 1998: 21ff.;

¹⁵ vgl. Lutz 1976: 83ff.; vgl. Lutz 1991: 91ff.; vgl. Dubois 1991: 117ff.; vgl. Iribarne 1991: 106ff.; vgl. Mückenberger 1998: 33ff.; vgl. Bercusson et al. 1992.; vgl. Maurice et al. 1982.; vgl. Maurice 1991: 82ff.; vgl. Sorge 1986.; vgl. Sorge 1995: 243ff.; vgl. Weidmann 1995: 39ff.; vgl. Hofstede 1993: 327ff.; vgl. Hofstede 1980.; vgl. Scholz 1995: 3ff.

¹⁶ vgl. die vorstehenden Bemerkungen zum Erkenntnisinteresse wie zu den einhergehenden Irritationen und die nachfolgenden Ausführungen zur Methode und dem Vorgehen. Diese letzteren Ausführungen verdeutlichen auch die Grenze, welche einem an dieser Stelle referierten Forschungsstand gesetzt sind. Eine große Zahl der in der vorliegenden Arbeit herangezogenen Literatur ist erst im Laufe des Forschungsprozess zu Tage getreten. Die vorne formulierten Forschungsfragen sind eine Reflexion dieses frühen Versagens der Arbeitshypothesen. In einem ersten Zugang ging ich davon aus, dass in diesen Referenztexten ausreichende Erkenntnisse aufbereitet sind, die einen theoretisch fundierten, konzeptionellen Zugang zum Zusammenhang von Berufsbildung und Kultur möglich machen. Es zeigt sich im Verlauf der Untersuchung jedoch sehr früh, dass diese erste Ausgangshypothese einer deskriptiven Übernahme eines „vorhandenen“ Kulturkonzeptes hinfällig war. Ähnlich unzureichend zeigte sich auch die Hypothese bezüglich der Konzepte der Zusammenarbeit mit Entwicklungsländern. Die Vorstellung, dass in der Berufsbildungszusammenarbeit mit Entwicklungsländern ein theoretisch fundiertes Konzept für das Problem des Transfers von Wissensbeständen von einem kulturellen Kontext in einen anderen existiert, erwies sich als hinfällig. Aufgrund dieses Forschungsstandes ist auch die anfängliche Arbeitshypothese einer einfachen Ableitung kultureller Einflussfaktoren aus den Studien zur Entwicklungspolitik und zur Berufsbildungskoooperation verworfen worden. Das ursprünglich geplante Vorhaben, kulturelle Faktoren für eine Curriculumentwicklung zu operationalisieren, wurde deshalb aufgegeben und die oben benannte doppelte Forschungsanstrengungen in den Mittelpunkt gerückt.

¹⁷ vgl. Wehler 1998.; vgl. Burke 2005.; vgl. Nash 2001: 77ff.; Siegenthaler 1999: 276ff.; Wimmer 2005: 26.; Für einen Überblick: vgl. Nünning 2001: 353ff.; vgl. Daniel 2001. Das Buch von U. Daniel ist sehr empfehlenswert und gibt einen guten und verständlichen Überblick über die Kulturwissenschaft und die kulturorientierte Sozialwissenschaft.

Übersicht über dieses Feld wird nicht durchgeführt. Im Rahmen des Forschungs- und Erkenntnisprozesses werden die brauchbaren Zugänge zu Kultur gezielt aus diesem Prozess heraus ausgewählt und bei der Interpretation berücksichtigt. Sie finden sich in den jeweiligen Kapiteln und Abschnitten wieder.¹⁸

Zur Aufklärung des Feldes der Entwicklungspolitik ist die Materialfülle ein ähnlich großes Problem, so dass aus der Masse des Forschungsstandes gezielt Bestandteile ausgewählt werden. Eine Ausnahme stellt die Perspektive der „Kolonisierten“ dar. Hierzu liegen erheblich weniger Erkenntnisse als zum Feld der Entwicklungspolitik vor. Die einschlägige, mir zugängliche Literatur wird herangezogen und mit der Fülle des Materials zur Entwicklungspolitik verwoben.¹⁹

In der internationalen Entwicklungspolitik existieren einige Studien über den Zusammenhang von Entwicklung und der Rolle von Kultur. Davon habe ich diejenigen für die Analyse ausgewählt, die für den bundesdeutschen Diskurs zu Kultur und Entwicklungspolitik eine Rolle spielen. Auch werden ausgewählte bundesdeutsche Beiträge zum Diskurs über den Zusammenhang von Entwicklung und Kultur in die Analyse einbezogen

Der Ausgangspunkt der vorliegenden Studie ist hingegen die Feststellung, dass der hegemoniale Diskurs in der Entwicklungspolitik über die Bedeutung von Kultur einen instrumentellen Zugang favorisierte, welcher Kultur als Mittel zum Zweck ansah, die Modernisierung nach dem Vorbild der Industrieländer doch noch zu ermöglichen. Der Beginn des hier schriftlich festgehaltenen Nachdenkens ist die mit der Feststellung einhergehende Irritation über die Begrenzung des hegemonialen Diskurses auf einen instrumentellen Zugang zu Kultur. Wie kann der als unzureichend empfundene Zugang zu Kultur offener formuliert und dabei enger mit

¹⁸ Insbesondere ist folgende Literatur für den theoretischen Zugang zu Kultur zu erwähnen: vgl. Geertz 2003.; vgl. Bourdieu 2000.; vgl. ders. 2001.; vgl. ders. 1997. Für eine kleine, unvollständige Übersicht der betrachteten Kulturzugänge seien erwähnt: vgl. Wimmer 2005.; vgl. Matthes 1992.; vgl. Hobsbawm; Ranger 2003.; vgl. Faschingeder et al. 2003.; Harney; Schriewer 2000. Zu den aktuellen Diskursen um Kultur in der bundesdeutschen Sozial- und Geisteswissenschaft, die jedoch hier nur selektiv berücksichtigt wurden: u. a. vgl. Allolio-Näcke et al. 2005.; vgl. Weber 2005.; vgl. Hüskens 2006., vgl. Srubar et al. 2005. ; vgl. Kalscheuer et al. 2008.; der Sonderforschungsbereich 640 der DFG: Repräsentation sozialer Ordnung im Wandel.; das International Graduate Centre for the Study of Culture (GCSC) an der Justus Liebig Universität Gießen.

¹⁹ vgl. Markmiller 1995.; vgl. Rheinisches JournalistInnenbüro 2005.; Werkmeister 2004: 347ff.; vgl. Bosse 1980: 280ff.; Fanon 1971.; Hall 1994: 26ff.; Said 1994: 265ff. Ich verwende den Begriff *Kolonisiert*, da er mehr umfassen soll als die Völker und Gesellschaften zu beschreiben, die dem Kolonialsystem als Kolonialisierte unterworfen waren. Der Begriff umfasst auch die Gesellschaften, die formal und auch de jure unabhängig waren (wie z. B. Thailand oder Äthiopien) und trotzdem dem kolonisierenden Einfluss Europas und Nordamerikas unterworfen waren.

sozialen Prozessen verknüpft werden, ohne dabei präfigurierende Annahmen einer Struktur-determinanz vorzunehmen.²⁰

Im Wissensfeld der Berufsbildungszusammenarbeit mit Entwicklungsländern sind einige Studien und Aufsätze vorhanden, die den Zusammenhang von Berufsbildung und Kultur zum Thema haben.²¹ Darüber hinaus sind, obwohl sie diesen expliziten Zusammenhang nicht herstellen, die Studien und Veröffentlichungen zur Berufsbildungszusammenarbeit mit dem informellen Sektor in 'Entwicklungsländern' von Interesse.

Allerdings verbleibt die Mehrzahl der Studien, die sich des Zusammenhangs annehmen, in einer betrachtenden Beschreibung von Kultur. Eine theoretisch fundierte Konzeptualisierung des Zusammenhangs von Kultur und Berufsbildungskoooperation ist von den Studien auch nicht angestrebt. Sie folgen eher dem entwicklungspolitischen Mehrheitsdiskurs und nehmen darüber hinaus eine Universalität bundesdeutscher Wissensbestände im Bereich der Berufsbildung an. Damit verbunden ist ein feldspezifischer Pragmatismus im Vorgehen.

Die Studien zur Zusammenarbeit mit dem informellen Sektor lassen leider auch nicht erkennen, wie mit anderen kulturellen Kontexten in der Berufsbildungszusammenarbeit umzugehen ist. Ein Konzept für die Wechselbeziehung von Kultur und Berufsbildung ist auch dort nicht zu finden. Es wurden dort in der Mehrzahl Einzelfallstudien zur konkreten Ausgestaltung von Berufsbildungsprojekten durchgeführt, wobei die deutsche Vorlage der Maßstab war.

²⁰ Im Wesentlichen ist dieser kritisierte Diskurs um Kultur dem modernisierungstheoretischen Paradigma geschuldet. vgl. Zapf 1969.; vgl. Menzel 1993.; Als weiteres Moment dieses instrumentellen Blicks kommt noch die strukturfunktionalistische Perspektive hinzu, die Gesellschaft als ein Derivat von Strukturen und ihres funktionalen Zusammenspiels ansieht. vgl. Parsons; Shils 1962.; erläutert in Schmid 1992: 88ff.

²¹ vgl. Arnold 1991.; Nölker; Schoenfeldt 1979.; Diehl 1994.; siehe im Kapitel D die Abschnitte über die Berufsbildungszusammenarbeit mit Entwicklungsländern.

4. Methodologie und Vorgehen

4.1. Methodologische Vorbemerkungen

Die nachfolgend vorgestellte Untersuchung über den Zusammenhang von Berufsbildungsoperation mit 'Entwicklungsländern' und Kultur ist eine qualitative sozialwissenschaftliche Studie, die dem Paradigma der interpretativen Sozialwissenschaft verschrieben ist. Dies bedeutet zweierlei:

Zum Ersten ist die vorliegende Arbeit eine Interpretationsleistung, eine Auslegung der Wirklichkeit durch den sozialwissenschaftlichen Forscher selbst, ohne jedoch subjektivistisch zu sein.²² Bedingung, Ausgangspunkt und Voraussetzung des sozialwissenschaftlichen Erkenntnisprozesses ist die Person des erkennenden Wissenschaftlers. Als sozialwissenschaftlicher Forscher ist mir bewusst, dass jede Erkenntnis an meine Vorerfahrungen, Weltansichten und Haltungen zu den Dingen geprägt ist. Subjektiv im wissenschaftlichen Sinne ist sie deshalb trotzdem nicht.

Die Grundlage für die intersubjektive Gültigkeit der Ergebnisse ist die Transparenz ihrer Voraussetzungen in den Darstellungen der Sachverhalte. Die Validität der Datenauswertung liegt im Verdeutlichen der Voraussetzungen, der Methoden des Verstehens, damit in der Herstellung der intersubjektiven Offenkundigkeit der eigenen Interpretationsleistungen, der Verbindung von Wahrnehmung und Sinn.²³ Intersubjektive Gültigkeit kann die Untersuchung auch deshalb beanspruchen, weil sie dem Anspruch verpflichtet ist, die gewonnenen Erkenntnisse immer wieder an der empirisch aufscheinenden Welt zu prüfen und auf diesem Hintergrund die Erkenntnisse einer erneuten Bewertung zu unterziehen.²⁴

Zum Zweiten geht die Arbeit von der Wirklichkeitserzeugung durch interpretierende Akteure aus, welche die soziale Welt in Interaktionsprozessen herstellen. In diesem Verständnis gibt es keine objektive Wirklichkeit, die vorgegeben und determinierend die soziale Welt gestaltet. Soziale Wirklichkeit ist ein Prozess, der im fortlaufenden Fluss immer wieder neu formuliert und konstituiert wird.²⁵ Dies ist jedoch nicht in vollständiger Unabhängigkeit und Freiheit der Welterzeugung möglich, sondern die sozialen Akteure sind eingebunden in präfigurierende

²² vgl. Schröder 1994: 20f.

²³ vgl. Reichertz; Soeffner 1994: 310ff.; vgl. Soeffner 2004: 167.

²⁴ vgl. Reichertz 2004: 523.

²⁵ vgl. Strübing 2004: 38f.

Strukturen der sozialen Wirklichkeit, mit denen sie umgehen, die sie deuten oder umdeuten und als Voraussetzung in soziale Interaktionen einbringen.²⁶

Grundlage und Ausgangspunkt ihrer Interpretationsleistungen ist die Wahrnehmung der gesellschaftlichen Wirklichkeit, wie sie sich dem sozialen Akteur in der Alltagswelt erschließt. Diese Alltagswelt ist keine individuell konstituierte Welt, sondern über unsere Existenz als soziale Wesen durch die Interaktionen mit anderen Menschen verbunden und aufgebaut. Der darin deutlich werdende *common sense* – unzulänglich übersetzbar mit *gesundem Menschenverstand* - konstruiert die alltägliche Wirklichkeit als unhinterfragte Hintergrundüberzeugung der Bedeutung sozialer Dinge, aus denen diese Wirklichkeit sich aufbaut.²⁷ Die interpretative Sozialwissenschaft geht nun hiervon als Ausgangspunkt aus und entschlüsselt die Interpretationsleistungen der dem *common sense* verhafteten Akteure.

Demzufolge hat auch Theorie eine veränderte Bedeutung. Theorie ist kein Ersatz, keine Erklärung und auch nicht das gelungene Abbild einer immer schon existierenden Realität, sondern entsteht in der Auseinandersetzung und im Versuch des Verstehens von Wirklichkeit. Theoretische Zugänge sind immer nur im Prozess des Verstehens möglich, als verwobenes Vorantasten aus Unverständnis, Fragen, Annäherung an die Klärung von Fragen und Verstehen des ausgewählten Ausschnittes von Wirklichkeit, woraus sich dann meist wieder neue Fragen ergeben. Demzufolge muss eine Theorie behandelt werden wie die wandelbare Wirklichkeit selbst, als Prozess und Veränderung. Sie ist an die Perspektive der Beobachter gebunden, genauso wie die soziale Realität an die Perspektive der Akteure gebunden bleibt.

Theorie ist als prozessuales Konzept aufzufassen, welches Erkenntnisse ermöglicht und ein heuristisches Werkzeug zur Verfügung stellt. Ihre Tragweite und gleichfalls ihre Reichweite ermisst sich in ihrer Erprobung an der sich wandelnden sozialen Realität.

Im zweiten Erkenntnisschritt, bei der Identifikation von Einflussfaktoren auf Berufsbildungsprojekte, tauchen methodologische Herausforderungen auf. Es werden durch die Interpretation der Studien zur allgemeinen Entwicklungspolitik und zur Berufsbildungszusammenarbeit deskriptive Einflussfaktoren identifiziert, die auf Berufsbildungsprojekte einwirken. Die dort gewonnenen Faktoren haben als Interpretation höherer Ordnung einen großen heuristischen Wert, jedoch keinen fundamentalen theoretischen Wert. Die deskriptiven Beschreibungen von

²⁶ vgl. Reichartz 2006: 85f.

²⁷ vgl. Schütz 2004: 163ff.; Geertz 2003: 261ff.; Berger; Luckmann 1992: 21ff.

Kultur sind uns nur als Bedeutungen und Begriffe zugänglich, die Interpretationsleistungen sozialer Akteure sind und sich in öffentlich wahrnehmbarem Handeln manifestieren. Die kontingente Vielfalt wird durch die prozessuale Theorie von Kultur geordnet und einer Anwendung in der Berufsbildungskoooperation zugänglich gemacht. Ihre Ordnung durch Theorie hat klärenden Charakter und kann ihrerseits keine theoretischen Konzepte begründen. Die Begründung theoretischer Konzepte durch das interpretative Ordnen ist nach dem leitenden interpretativen Paradigma nur möglich, wenn diese geordneten Faktoren in einem Erkenntnisprozess wiederum zu einem neuen Ausgangspunkt genommen würden und durch Vergleich mit anderen Daten ein neues theoretisches Konzept formulieren helfen würden. Aus logischen Gründen ist es nicht möglich, dass interpretatives Ordnen seinerseits wiederum die Interpretationen begründen kann.

4.2. Methode und Vorgehen

4.2.1. Methode

Aufgrund des explorativen Charakters der vorliegenden Arbeit wird das ausgewählte Material in einem hermeneutischen Erkenntnisprozess, in einer zirkulären Vorgehensweise aufgeschlüsselt. Das methodische Vorgehen ist an dem Ziel ausgerichtet, einen theoretischen Beitrag zum Zusammenhang von Kultur und Berufsbildung zu liefern und darüber hinaus einen praktischen Beitrag zu leisten, um Berufsbildungskoooperation mit Entwicklungsländern durch das Stellen geeigneter Fragen zu verbessern. Diese Fragen sollen durch Berücksichtigung vorhandener Einflussfaktoren auf Qualifizierungsmaßnahmen gewonnen werden und dazu dienen, die Maßnahmen zu modifizieren und besser an die Faktoren anzupassen.

Ich habe mich an zwei Schlüsselkonzepten qualitativer Sozialforschung ausgerichtet. Einmal orientiere ich mich an der *hermeneutischen Wissenssoziologie* in Anlehnung an H.-G. Soeffner und zum Weiteren, hierbei jedoch stärker forschungspraktisch ausgerichtet, an den Anregungen von A. Strauss et al. zur *grounded theory*. Grundsätzlich angeleitet wurde diese Ausrichtung von den Ausführungen J. Deweys zur wissenschaftlichen Forschung und den dort zu vollziehenden Einzelschritten.²⁸

Ein größeres methodologisches Problem besteht darin, dass ich Sekundäranalysen durchführe. Sie beziehen sich auf die veröffentlichten Ergebnisse wissenschaftlicher Studien. Der Zugriff

²⁸ vgl. Dewey 2004: 229ff.; vgl Strübing 2004: 41ff.

auf die Primärdaten ist nicht angedacht und auch nicht durchführbar. Aufgrund dieser methodischen Ausgangslage ist die vorliegende Untersuchung keine Interpretation gesellschaftlicher Wirklichkeit sozialer Akteure, die sich innerhalb einer Alltagswelt, eines gesellschaftlichen *common sense*, bewegen. Sie versteht sich als eine Studie, welche die innerhalb des Wissenschaftssystems erzeugten Interpretationen auswertet, die sich ja ihrerseits auf Interpretationen sozialer Akteure in einer gesellschaftlichen Wirklichkeit des *common sense* beziehen.

Sie ist eine Meta-Studie, die in doppelter Bewegung Bedeutungen aufklärt. Ganz allgemein wird das Feld der Wissenschaft, insbesondere die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, und das Feld der Entwicklungspolitik durch die Studie in ihren Sinnstrukturen und Bedeutungen transparent.²⁹ Die Sinnstrukturen und Bedeutungen werden durch die Einengung der Fragestellung nach den Wechselbeziehungen von Kultur mit anderen sozialen Phänomenen nur in dieser Hinsicht erhellt. Das soziale Phänomen Berufsbildung erfährt hierbei eine besondere Beachtung. In zweiter Bewegung wird aus dieser verstehenden Analyse beider Wissenschaftsfelder ein Konzept entwickelt, eine prozessuale Theorie von Kultur formuliert, welches auch in der Berufsbildungskoooperation mit 'Entwicklungsländern' angewendet werden kann. In diesem Sinne können die ausgewählten Studien als Repräsentationen von gemeintem Sinn im Wissenschaftsfeld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und im Entwicklungspolitikfeld aufgefasst werden, die einer verstehenden Analyse in der Logik einer hermeneutischen Wissenssoziologie zugänglich sind.

Grundsätzlich folgt das forschungspraktische Vorgehen einem iterativen Vorantasten, welches einerseits der geforderten theoretischen Offenheit beim Zugang zum Untersuchungsfeld verpflichtet, andererseits jedoch auch an ein Kontextwissen³⁰ gebunden ist. Das iterative Herantasten an die Problemlösung macht es häufig nötig, das Kontextwissen und die ersten Auswertungen so miteinander zu verweben, dass eine sequentielle Abfolge von Kontextwissen und folgender offener Kodierung³¹ nicht immer sinnvoll ist. Aufgrund der Spezifik des methodi-

²⁹ Zum Konzept des *common sense* und der Dialektik zum wissenschaftlichen Verstehen siehe Schütz 2004: 157ff.; vgl. Soeffner 2004: 168f. Er beschreibt dort, wie interpretative Sozialwissenschaft dieses Alltagsverständnis des sozialen Akteurs entzaubert, indem sie auf die Konstitutionsbedingungen und die Hintergründe der wahrgenommenen Wirklichkeit hinweist.

³⁰ vgl. Strauss 2004: 440.; Dort zur Bedeutung des Kontextwissens für das interpretative Paradigma.

³¹ Unter Kodieren verstehe ich die Zuordnung von interpretativen Begriffen zu den Daten, um die Daten zum Sprechen zu bringen. Datenmaterial, in welcher Form auch immer, tritt uns als geschlossene Oberfläche gegenüber, die wir für eine Interpretation durchlässig machen müssen. vgl. Strübing 2004: 19. Kodieren kann implizit erfolgen, als Begriffs- und Bedeutungsbildung bei der Analyse von Texten, die unter einer bestimmten Fragestel-

schen Vorgehens kann es genauso sinnvoll sein, die offene Kodierung als Erstes durchzuführen und dabei von einem unzureichenden Kontextwissen auszugehen. Das darüber hinausweisende Kontextwissen kann dann als zusätzliche Dateneinbeziehung durchgeführt werden, deren Notwendigkeit sich aus dem offenen Kodieren ergibt.

Das methodische Vorgehen ist durch eine Verzahnung verschiedener Methoden qualitativer Sozialforschung gekennzeichnet. Das komplexe methodische Vorgehen ist vereinfacht als folgendes Verfahren zu beschreiben:

Unter der Voraussetzung, dass ausreichend Kontextwissen vorhanden ist, werden in einem ersten Schritt die Studien implizit offen kodiert, dann inhaltsanalytisch³² untersucht, um Bedeutungen herauszufinden. Dann werden weitere Daten³³ hinzugezogen und die Auswertungen immer weiter verdichtet, begleitet von textlichen Kodierungen / Memos, bis abschließend eine immer deutlichere Theorie, ein Konzept von Kultur, aus den Daten hervortritt. Dieses Konzept wird an unterschiedlichen Stellen während der Arbeitsschritte an den Daten überprüft, indem es auf die Daten angewendet und auf Plausibilität getestet wird. In dieser Überprüfung des sich entwickelnden Konzeptes hat die *dokumentarische Methode* ihren Platz. Sie geht der Frage nach dem *Wie* der repräsentierten Erkenntnisse nach, klärt also die Frage auf, wie die Bedeutungen in der Praxis entstehen. Sie dient dazu, die Interpretation der untersuchten Daten auf Plausibilität zu überprüfen, indem eine andere Perspektive eingenommen wird.

lung ausgewertet werden. Explizites Kodieren ist dann das visuelle Festhalten der Begriffe und Bedeutungen, dies kann in Form von Kodierlisten, von Grafiken oder von Fließtexten u. a. vonstatten gehen. Offenes Kodieren, als Fachbegriff aus der *Grounded Theory*, meint die interpretative Begriffszuordnung, die einen ersten Zugang zu dem Material ermöglicht und diese für die weitere Bearbeitung aufschließt, jedoch Offenheit zulässt. Ohne hier jetzt genauer auf die Methode *Grounded Theory* einzugehen, ist für das offene Kodieren festzuhalten, dass es meist an den Anfang des Interpretationsprozesses gesetzt und von einem vorgängigen Kontextwissen begleitet und unterfüttert wird. Jedoch bekommt das Kontextwissen häufig nur eine statische Rolle im Interpretationsprozess zugewiesen und untermalt nur die getroffenen Kodierungen bzw. Interpretationen. Sehr wohl muss man sich über den Gehalt des Kontextwissens im Klaren sein, damit sich in die Interpretation nicht unbeabsichtigte Festlegungen einschleichen, jedoch liegt eine großes Erkenntnispotential darin, das Kontextwissen dynamisch in den Interpretationsprozess, wie oben beschrieben, zu integrieren.

³² Zur Inhaltsanalyse, die hier nur verkürzt, im Vergleich zu den Ausführungen von Friedrichs und von Mayring, zum Einsatz kommt, vgl. Friedrichs 1979: 314ff.; vgl. Mayring 2004: 474. Das inhaltsanalytische Verfahren fragt nach vorhandener Semantik zwischen dem Begriff von Kultur und seiner Verwendung in den Texten.

³³ Ich verwende hier, wie bereits vorne angemerkt, den Begriff Daten in einem weiten Sinne. Im Wesentlichen sind hier mit Daten weitere Studien aus den untersuchten Bereichen gemeint. Es handelt sich im Kern um Sekundärdaten.

4.2.2. Vorgehen

Die folgenden Ausführungen verdeutlichen das konkrete methodische Vorgehen in dieser Arbeit.³⁴ Die Notwendigkeit des Kontextwissens über das Feld der Entwicklungspolitik macht es erforderlich, zunächst dieses Feld zu beleuchten. Hierbei wird bereits in Ansätzen klar, dass der Umgang mit Kultur im Feld der Entwicklungspolitik meinen ursprünglichen Erwartungen eines deutlich theoriegeleiteten und an der Realität der Entwicklungsgesellschaften ausgerichteten Diskurses von Kultur nicht entspricht. Die Frage nach der Bedeutung von Kultur in Berufsbildungsprojekten ist offener zu stellen und nicht nur auf das Feld der Entwicklungspolitik zu beziehen.

Dieser Erkenntnisschritt kann im Sinne eines Routinebruchs bzw. einer Unbestimmtheit der Situation nach J. Dewey gesehen werden, durch die sich die Problemstellung offener darstellt.³⁵ Es geht jetzt nicht mehr nur um die Identifikation von kulturellen Einflussfaktoren auf Berufsbildungsprojekte in 'Entwicklungsländern', sondern auch um die Entwicklung eines Konzeptes, wie Berufsbildung und Kultur miteinander verbunden sind.

Die Studie geht in doppelter Perspektive an einen Zugang zu Kultur in der Berufsbildung heran. Im ersten Schritt richtet sie sich auf das Feld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und erschließt die dort vorhandenen Bedeutungen von Kultur in der Berufsbildung und orientiert sich in einem zweiten Schritt auf das Feld der Entwicklungspolitik.

Tentativ voranschreitend wird das Material gesichtet, welches die Berufs- und Wirtschaftspädagogik vorlegt, um den Zusammenhang zwischen Berufsbildung und Kultur zu erläutern. Bei den dabei vorgenommenen offenen Kodierungen und den Inhaltsanalysen des Materials zeigt sich, dass ein ausformulierter theoretisch begründeter Zusammenhang durch die Autoren nicht hergestellt wird. An den Auslassungen zeigt sich der Bedarf an Gewinnung weiterer Daten. Dieses wird als *theoretical sampling* durchgeführt. Dies bedeutet, dass gezielt nach Daten

³⁴ Hier steht eine grundsätzliche Anmerkung zu den hier niedergelegten methodischen Notizen an: Deutlich ist, dass der wissenschaftliche Erkenntnisprozess kein statisch vorstrukturierter und determinierter Prozess ist, an dessen Ende ein bereits zu Anfang vorausgesehenes Ergebnis steht. Auf der Basis methodologischer Voraussetzungen sind die Grundzüge des methodischen Vorgehens durch einige Grundentscheidungen vorgegeben. In welche Richtung und zu welcher prozessualer Theorie sich der Erkenntnisprozess entwickelt, ist offen. Die methodischen Grundentscheidungen helfen dem Sozialwissenschaftler die Orientierung in seinem Erkenntnisprozess zu behalten und zu plausiblen Ergebnissen zu kommen. In diesem Sinn verstehe ich die obigen Ausführungen als nach Ende des Forschungsprozesses niedergelegte Rechenschaft über das methodische Vorgehen und über die vorgenommenen Grundsatzentscheidungen.

³⁵ vgl. Strübing 2004: 41ff.; vgl. Dewey 2004: 229ff.

gesucht wird, die die bis dahin gewonnenen Erkenntnisse zum Zusammenhang von Kultur und Berufsbildung vertiefen werden.³⁶ Als Daten werden die Untersuchungen herangezogen, die von Autoren der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Referenzstudien für den Einfluss von Kultur auf die Ausprägung von Berufsbildungssystemen angeführt werden. Diese heterogenen Studien werden wieder offen kodiert, inhaltsanalytisch ausgewertet und auf einige Bedeutungen hin bereits genauer untersucht. Die Referenzstudien interessieren sich zwar für andere Fragestellungen, als die hier verfolgten, liefern jedoch einige wichtige Aspekte für die Kulturbedeutung in der Berufsbildung. Insgesamt zeigen sie jedoch ein sehr heterogenes Bild von Kultur, so dass zusätzlicher Datenbedarf deutlich wird.

Einerseits heben sie auf den determinierenden Charakter von Kultur im Sinne mentaler Programmierung ab, andererseits leuchten sie die strukturellen Wechselbeziehungen zwischen kulturellen Faktoren und den Regelungen innerhalb der Arbeitswelt aus. Sie werfen darüber hinaus unter dem Begriff Industriekultur ihren Blick auch auf die Wechselbeziehungen zwischen der materiellen Technik und den sozialen Systemen.

Mit der Einbeziehung einer historischen Perspektive auf den Kulturbegriff und der Betrachtung vorgenommener Unterscheidungen von Kultur in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen als theoretisch sensibles Kontextwissen lassen sich aus dem bisher vorliegenden Material bereits wichtige Kategorien und Ansätze für Konzepte ausmachen. Im Sinne des Forschungsansatzes von J. Dewey ist dies die Suche nach Problemlösungen, bei der der Forscher aktiv, auf der Basis seines Kontext- und Vor-Wissens auswählt und interpretiert und erste Ideen entwickelt, wie das Problem zu lösen sei.

Diese Phase der hermeneutischen Analyse wird durch zusätzliche Hereinnahme von Daten auf der Ebene eines Konzeptes von Kultur fortgeführt. Dies geschieht wiederum durch *theoretical sampling*. Durch die Einbeziehung zweier fundierter sozialwissenschaftlicher Zugänge zu Kultur gelingt es, die vorhandenen Elemente, Kategorien und Ansätze zusammenzubringen. Aus dem Bisherigen wird ein vorläufiges Konzept von Kultur gewonnen, welches für Berufs- und Wirtschaftspädagogik tragfähig ist. Diese Phase des iterativen Vorgehens entspricht dem *reasoning* nach Dewey, der fordert, die bisher unverbundenen Anregungen, Suggestionen und Ideen zur Lösung in einen gemeinsamen Bedeutungsbezug zu bringen, der dann in einer abschließenden Phase des *experiment* auf seine Tragfähigkeit zu überprüfen sei.³⁷

³⁶ Detaillierter zum Konzept des *theoretical sampling*, vgl. Strübing 2004: 29ff.

³⁷ vgl. Dewey 2004: 234f.

In der abschließenden Phase des *experiment* wird das entwickelte vorläufige Konzept von Kultur in der Berufsbildung auf die Referenzstudien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik angewendet und diese werden reformuliert. Anhand dieser Reformulierung wird ein vorläufiges Konzept von Kultur und ihrer Bedeutung in der Berufspädagogik festgehalten. Mit der Herausarbeitung dieses theoretischen Zuganges zu Kultur, ist die erste Erkenntnisbewegung zu einem vorläufigen Zwischenabschluss gekommen. Die folgende Grafik illustriert noch einmal synoptisch das beschriebene Vorgehen bis zu diesem Punkt des Erkenntnisprozess.

Abgeschlossen wird dann die erste Erkenntnisbewegung durch die Verdichtung des vorläufigen Konzeptes von Kultur zu einer prozessualen Theorie von Kultur. Dies gelingt dadurch, dass die Daten aus der Entwicklungspolitik in den Blick genommen und gezielt mit Hilfe des vorläufigen Konzeptes kodiert werden. Zur Präzisierung des Konzeptes wird eine zentrale Kategorie, die Dynamik von Kultur *axial codiert*, neue Daten von außerhalb der Entwicklungspolitik werden einbezogen, diese Datensammlung dann *selektiv kodiert* und damit eine Präzisierung des Kulturkonzeptes erreicht.³⁸ Im Sinne der hermeneutischen Methode wird dann zur Überprüfung der Interpretation das präzisierte Konzept von Kultur - die prozessuale Theorie von Kultur - auf die vorgefundenen Daten angewendet. Bei Strauss wird dies als *verification* klassifiziert und bei Dewey als *experiment* ausgewiesen. Bei dieser Plausibilisierung wird die Perspektive auf die Entwicklungsexperten als handelnde Akteure und das Handlungsfeld Entwicklungspolitik verschoben. Bei diesem letzten Punkt wird die *dokumentarische Methode* verschränkt mit der hermeneutischen Sinnentschlüsselung³⁹ genutzt. Sie hilft, den Blick auf die sozialen Prozesse zu richten und dadurch die Präzisierung des Kulturkonzeptes zu unterstützen. Der analytische Zugriff aus hermeneutischer und dokumentarischer Methode auf das im Material erscheinende Begriffs- und Anwendungsverständnis von Kultur wird gewählt, um die Logik der Akteure wie auch die Logik des Handlungsfeldes interpretativ aufzuhellen. Aus diesem Präzisierungsprozess klären sich die Bedeutungsebenen von Kultur in sozialen Prozessen, womit die prozessuale Theorie von Kultur abgerundet wird.⁴⁰

³⁸ Zum Konzept des axialen und selektiven Kodierens, vgl. Strauss 1994: 101ff.; vgl. Strauss; Corbin 1996: 75ff. Axiales Kodieren meint hier die Aufklärung des „Drumherums“ von Kategorie, Bedeutung, Begriff. Es werden Verbindungen hergestellt zu dem Kontext, zu den Bedingungen, zu den Konsequenzen u. a. der Kategorie. Das selektive Kodieren dient dann der Verdichtung und Integration des bisherigen ausgewerteten Materials zu einem theoretischen Konzept.

³⁹ Zum methodischen Vorgehen bei der hermeneutischen Wissenssoziologie: vgl. Reichertz 2004: 523.

⁴⁰ vgl. Bohnsack 2006: 40ff. Die dokumentarische Methode hebt darauf ab, zu klären, wie die gesellschaftliche Realität in der Perspektive der Akteure hergestellt wird.

Synopse des Vorgehens zur Entwicklung eines vorläufigen Konzeptes von Kultur
 [Begrifflichkeit nach J. Dewey]

Inquiry

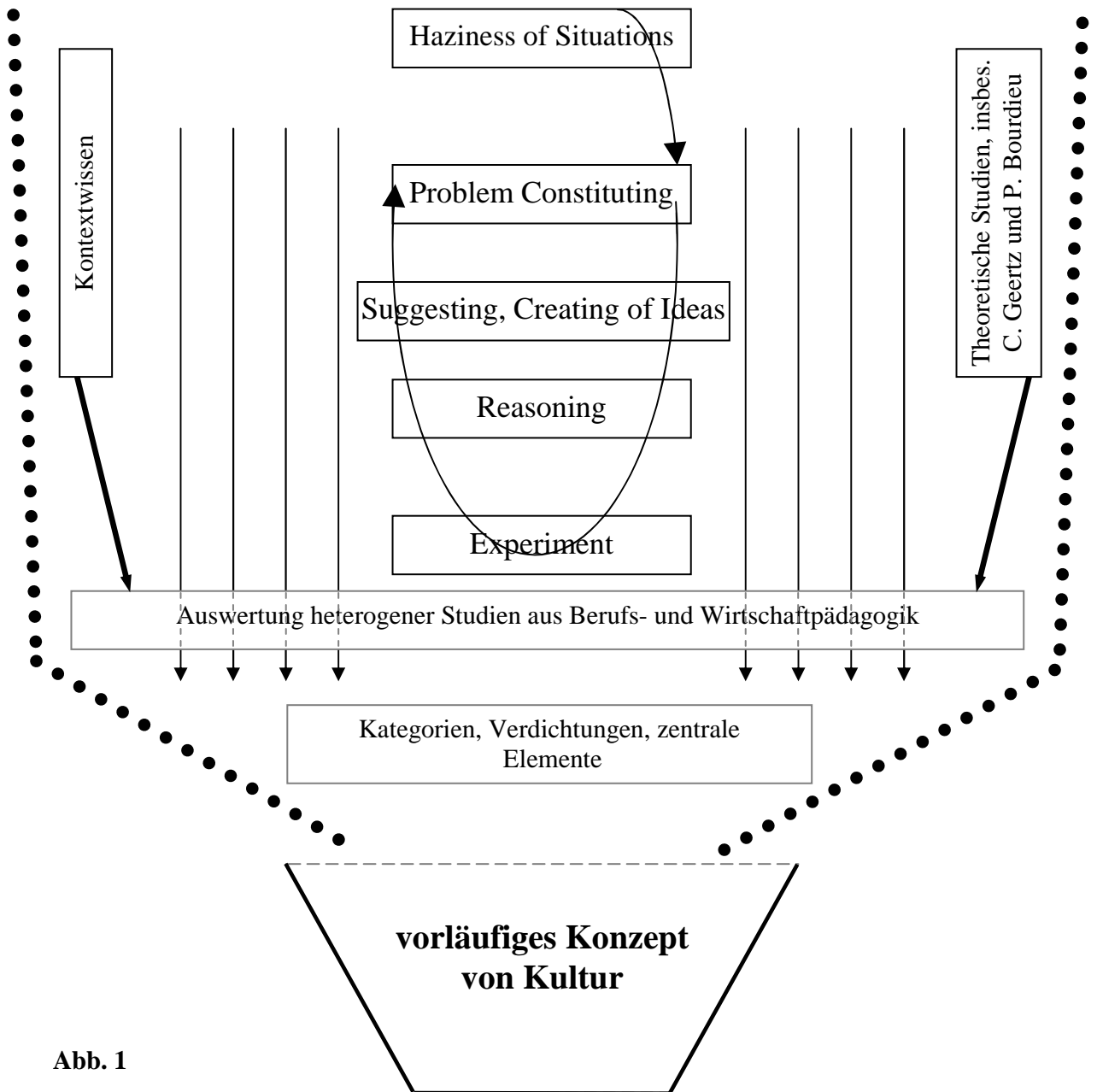


Abb. 1

In einem zweiten Schritt werden mit Hilfe der prozessualen Theorie von Kultur die Studien aus der Entwicklungspolitik und Berufsbildungszusammenarbeit interpretiert und alterkulturelle Einflussfaktoren auf Berufsbildungsprojekte identifiziert und aufbereitet. Sie werden dahingehend ausgewertet, die ihnen inhärenten, jedoch nicht deutlich zu Tage tretenden, kulturellen Einflussfaktoren auf Berufsbildungskoooperation mit 'Entwicklungsländern' zu er-

kennen, um gezielte Fragen zur Modifikation von Wissensbeständen in alter-kulturellen Kontexten stellen zu können. Das kontextbezogene Vorwissen, welches sich aus dem bereits erwähnten Wissen über Entwicklungspolitik speist wie auch aus dem Wissen über die bundesdeutsche Berufsbildungskooperation mit 'Entwicklungsländern' der letzten 50 Jahre der Bundesrepublik Deutschland wird dabei aktiv genutzt.

Diese Interpretation der Studien ist auch als Plausibilisierung und Überprüfung der prozessualen Theorie von Kultur zu verstehen. Aus den Studien werden Einflussfaktoren isoliert, und ihre kontingente Zusammenstellung wird durch die prozessuale Theorie von Kultur einer Ordnung zugeführt. Sie können als alter-kulturelle Einflussfaktoren beschrieben werden. Ihre Ordnung hat heuristischen Charakter und dient bei der Konzipierung von angemessenen Berufsbildungsprojekten, angesiedelt auf der Mikroebene in 'Entwicklungsländern', der Orientierung in einem schlecht übersehbaren Feld sozialer Einflüsse.

Abschließend wird dieses entwickelte Konzept auf ein prospektives, im Stadium der Vorplanung befindliches Qualifizierungsvorhaben angewendet. Dies geschieht einerseits wegen der methodischen Stringenz, welche fordert, dass eine Überprüfung von Konzepten an vorhandenen Daten zu vollziehen sei. Andererseits dient dies als Werkzeug, um sich Fragen und Blickrichtungen anzunähern, die sich aus der Berücksichtigung der identifizierten alter-kulturellen Einflussfaktoren ergeben.

Bei diesem letzten Schritt sind die Daten keine Studien und Berichte mehr, die auf ihre Bedeutungskomplexe und Sinn – und Wirklichkeitsrepräsentationen ausgewertet werden, sondern sie bestehen aus Gesprächsnotizen, Kontextwissen über die konkrete Situation vor Ort sowie Primärdaten, die über das Handlungsfeld vorliegen.

Im Folgenden werden nun verschiedene Perspektiven auf Kultur entfaltet. Dies beginnt durch das Aufspannen des von mir so genannten Referenzrahmen Entwicklungspolitik, um zu verdeutlichen, in welchem Kontext die Studien der Entwicklungspolitik, die weiter hinten detailliert ausgewertet werden entstanden sind. In dieser Darstellung wird auch deutlich, welche Konzepte von Kultur in der Entwicklungspolitik dominant sind. Diese Darstellung begrenzt sich in einer zeithistorischen Perspektive auf Entwicklungspolitik im Wesentlichen bis zum Ende der 1990er-Jahre. Weitere wissenschaftliche Perspektiven auf den Gegenstandsbereich Kultur werden danach entfaltet. In diesem Teil der vorliegenden Arbeit werden auch kurz die Interpretationen der verschiedenen Studien, die als empirische Grundlagen der Arbeit zu Grunde liegen vorgestellt.

B. Perspektiven auf Kultur

1. Referenzrahmen Entwicklungspolitik

Dieser Abschnitt über den Referenzrahmen Entwicklungspolitik verdeutlicht den Kontext und den historischen Hintergrund der ausgewerteten Studien und illustriert die Einbettung der ausgewählten Studien im Feld der Entwicklungspolitik sowie ihre Entstehungsbedingung und –möglichkeit. Er soll eine Vorstellung davon vermitteln, welche Möglichkeiten und Grenzen für Maßnahmen der Entwicklungspolitik gesetzt waren. Er verdeutlicht auch, welche Vorstellungswelten, Bedeutungen und Begrenzungen in diesem Feld wirken. Das hier niedergeschriebene Wissen ist als meine Vorerfahrung in die Auswertung eingeflossen, ihre Niederschrift sichert die Transparenz meines eigenen Erkenntnisprozesses ab.

Die Entwicklungszusammenarbeit hat eine Vorgeschichte. Ohne die kurze Skizzierung dieser Vorgeschichte bleibt es unklar, wieso ab den 60er-Jahren ein neues Politikfeld der internationalen Politik eröffnet wurde und wieso sich die internationalen Beziehungen so entwickelt haben, wie sie es letztlich, in zeithistorischer Retrospektive, getan haben. Stellte man nicht den Kontext dieses neuen Politikfeldes dar, würde nicht deutlich, weshalb Entwicklungsprojekte in der spezifischen Art durchgeführt wurden und noch werden, die zwar mittlerweile weitverbreitete Kritik erfuhren, dahingegen aber immer noch mit großer Prägekraft die Realität internationaler Entwicklungszusammenarbeit bestimmen. Die hier ausgeführte historisch-analytische Darstellung der Entwicklungshilfe ist begrenzt auf das 20. Jahrhundert.

Mehrere Umstände sind zum Verständnis der Genese und Entwicklung von Entwicklungshilfe wichtig. Einmal zählen dazu die neuen politischen Konstellationen, die aus den internationalen politischen Verschiebungen des Zweiten Weltkrieges resultierten. Des Weiteren sind es die Erfahrungen der Menschen in den Kolonien, die durch ihre Teilnahme an den beiden Weltkriegen die Legitimierung des Kolonialismus als große „Zivilisierungsanstrengung“ Europas untergruben.⁴¹

⁴¹ vgl. Rheinisches JournalistInnenbüro 2005: 13ff.; vgl. Coquery-Vidrovitch 1998: 92.; vgl. Said 1994: 265ff.

Und zum Letzten sind bestimmte Ergebnisse der Kolonialpolitik, insbesondere die Auswirkungen kolonialer Bildungspolitik⁴² und die koloniale Infrastrukturprojekte⁴³ einschließlich der Versuche, moderne westliche Vorstellungen von Arbeitswelten⁴⁴ durchzusetzen, erwähnenswert.

1.1. Genese der Entwicklungspolitik

1.1.1. Die Auflösung der Kolonialreiche und die Atlantic-Charta

In einer globalen Perspektive betrachtet hat Europa und nicht nur das nationalsozialistische Deutschland den Zweiten Weltkrieg verloren. Es traten zwei neue (alte) Akteure auf die Bühne, die in den folgenden fünfundvierzig Jahren die internationale Politik bestimmten. Dies waren die Binnenkolonialmächte USA und Sowjetunion.⁴⁵ Die Blockkonfrontation zwischen diesen beiden Weltmächten bestimmte bis 1989 in weiten Teilen die Entwicklungspolitik und war maßgeblich für ihre spezifische Ausrichtung verantwortlich, je nach Blockzugehörigkeit der „begünstigten“ ‘Entwicklungsländer’.⁴⁶ Die Auflösung der europäischen Kolonialreiche ging damit einher und gehört unbedingt zur Vorgeschichte wie zum Ausgangspunkt der Entwicklungspolitik. Acht Jahre vor der offiziellen „Eröffnungsrede“ von Harry S. Truman zur Entwicklungspolitik⁴⁷ wurde der Grundstein für die Auflösung der europäischen Kolonialreiche durch die USA und Großbritannien gelegt. Großbritannien hatte in der Atlantik-Charta 1941 den USA die Öffnung seiner Kolonien versprochen, im Gegenzug verpflichteten sich die USA, Großbritannien bei seinen Kriegsanstrengungen gegen Deutschland massiv zu unterstützen.⁴⁸ Roosevelt und Churchill verabredeten dort bereits wichtige Grundzüge einer Nachkriegsordnung, wie sie sich dann auch in der Charta der 1944 gegründeten UNO ausdrücken.

⁴² vgl. Markmiller 1995: 119ff.; vgl. Adick 1996: 149ff.; vgl. Krause 2000: 387ff.; vgl. Werkmeister 2004: 347ff.

⁴³ vgl. Laak 2004: 40ff.; vgl. Eckert 2005: 274ff.; vgl. Köppen 2004: 163ff.; Zum Konzept des colonial development: vgl. Laak 2004: 211f. Über die Konstruktion des kolonialen Indiens durch die technologische Raumunterwerfung seitens der britischen Kolonialherren: vgl. O’Reilly 2005: 101ff.; vgl. Schlögel 2006: 189ff.;

⁴⁴ vgl. Wendt 2007: 254.; vgl. Leitgeb 1995: 249.; vgl. Cerman 1995: 228ff.; vgl. Schicho 1998: 130ff.; vgl. Coquery-Vidrovitch 1998: 87ff.; vgl. Markmiller 1995: 145ff.; vgl. Hauck 2003: 54ff.; vgl. Gronemeyer 1991: 99ff.; vgl. Petersson 2005: 39ff.; vgl. Mitchell 1973: 223.; vgl. Pernet 2005: 315ff.

⁴⁵ Zu den binnenkolonialen Aktivitäten Russlands, siehe: Dahlmann 2005: 55ff. und zu denjenigen der USA, siehe: Ninkovich 2005: 285ff.

⁴⁶ vgl. u.a. Andersen 1999: 5f.; vgl. Sachs 1993: 10.

⁴⁷ vgl. Sachs 1993: 9. Es war die Eröffnungsrede Trumans zu seiner zweiten Amtszeit im Januar 1949: „Fourth, we must embark on a bold new program for making the benefits of our scientific advances and industrial progress available for the improvement and growth of underdeveloped areas.“, nach: The Avalon Project at Yale Law School: Inaugural Address of Harry S. Truman 1949. Die Rede wird u.a. deshalb als “Eröffnungsrede” der Entwicklungspolitik angesehen, da dort zum ersten Mal in der internationalen Politik von unterentwickelten Gebieten gesprochen wurde.

⁴⁸ vgl. Dijk 2005: 116.

Sie bekräftigten das Recht der Völker zu wählen, unter welcher Regierungsform sie leben wollten, den freien Zugang zum Handel und zu den Rohstoffen, die für die wirtschaftliche Prosperität nötig sind.⁴⁹

Die zukünftige Entwicklungspolitik mit ihrem Versprechen weltweiten Wohlstandes klingt in dem sechsten Prinzip an, worin ein Frieden gefordert wird, der den Menschen ein Leben jenseits von Angst und Mangel ermöglicht.⁵⁰ Die USA waren nicht gewillt, die britischen Vorstellungen, dass die Kolonien von den Versprechungen der Atlantic Charta auszunehmen seien, zu akzeptieren. Nach dieser Erklärung war für die Kolonialmacht Großbritannien an ein Zurück zu der „Kolonialglorie“ vergangener Zeiten nicht mehr zu denken, u.a. weil die neue Großmacht USA den „Kolonialismus für ein historisches Auslaufmodell“ hielt und ihre Nachkriegspolitikmodelle auf eine Neuorganisation der internationalen Beziehungen abzielten.⁵¹

1.1.2. Erfahrungen der „Kolonisierten“

Von Seiten der kolonisierten Völker kam jedoch noch ein weiteres, beschleunigendes Moment der Nachkriegszeit hinzu, welches den Auflösungsprozess der Kolonialsysteme antrieb. Es waren die Erfahrungen der „Kolonialvölker“ in den Schützengräben und an den Fronten des Zweiten Weltkrieges. Dort zerstoben die Mythen der Überlegenheit des weißen Mannes in den militärischen Erfahrungen der „schwarzen“ Soldaten.

„Zwischen Granaten und Kugeln waren die europäischen Kameraden uns gegenüber weder hochmütig noch überheblich. Wir teilten den gleichen Tee, das gleiche Wasser und die gleichen Witze. Rassistische Beleidigungen wie «Nigger» oder «Affen» hörten wir kaum. In der weißen Hitze der Schlacht schmolz dies alles dahin. Übrig blieb nur, was uns gemeinsam war, unsere Menschlichkeit und unser Schicksal – Tod oder Leben.“⁵²

Trotzdem waren sie seitens der Militärführung rassistischen Diskriminierungen ausgesetzt. So wurden die französischen Truppen, die zur Befreiung von Paris eingesetzt waren, von afrika-

⁴⁹ vgl. drittes und viertes Prinzip der Atlantik Charta; „THIRD, they respect the right of all peoples to choose the form of government under which they will live; and they wish to see sovereign rights and self-government restored to those who have been forcibly deprived of them; FOURTH, they will endeavor, with due respect for their existing obligations, to further the enjoyment by all States, great or small, victor or vanquished, of access, on equal terms, to the trade and to the raw materials of the world which are needed for their economic prosperity;“, in: Franklin and Eleanor Roosevelt Institute 1941; Atlantic Charta, <http://www.udhr.org/history/atlantic.htm>, 30.10.05.

⁵⁰ „SIXTH, after the final destruction of the Nazi tyranny, they hope to see established a peace which will afford to all nations the means of dwelling in safety within their own boundaries, and which will afford assurance that all the men in all the lands may live out their lives in freedom from fear and want;“, in: Franklin and Eleanor Roosevelt Institute 1941; Atlantic Charta, <http://www.udhr.org/history/atlantic.htm>, 30.10.05.

⁵¹ vgl. Frey 2005: 338ff.; vgl. Wendt 2007: 322.; vgl. Hein 2006: 14.

⁵² Itote 1967: 27.; in einer Ausgabe von 1974 zitiert nach: Rheinisches JournalistInnenbüro 2005: 124.; Itote war einer der führenden kenianischen Militärs während des Mau-Mau Aufstandes in den 1950er-Jahren.

nischen Soldaten gesäubert, um die „Überlegenheit des weißen Mannes“ symbolisch nicht zu gefährden.⁵³ Die vielfältigen Anstrengungen des Kolonialsystems, die Vorstellungswelt der „weißen Überlegenheit“ in die Köpfe der Untertanen zu verpflanzen, zerbrachen jedoch an den Kriegserfahrungen. So lehrte die japanische Besetzung

„(...) die Indonesier, dass Asiaten Europäer schlagen konnten, daß die Europäer nicht unbezwingbar waren.“⁵⁴

Die zurückgekehrten afrikanischen Soldaten, die auf den afrikanischen, europäischen und asiatischen Kriegsschauplätzen gekämpft hatten, begehrten auf und forderten massiv die Anerkennung ihrer Kriegseinstellungen und Respekt. In den französischen Kolonien kam es zu Aufständen, auf welche die Kolonialregierung mit aller Härte reagierte - mehr als dreihundert meuternde Soldaten wurden in einer Kaserne in Dakar / Senegal niedergemetzelt.

Die Engländer vermieden die offene, gewaltsame Konfrontation mit den Kriegsveteranen und ihren Forderungen, stellten jedoch auch fest,

dass „(...) die Lage in den Eingeborenengebieten (..) noch nie so ernst wie heute (war). Keiner sollte denken, dass die Wiedereingliederung reibungslos verläuft und dass sich die Ex-Soldaten wieder auf den Status aus der Vorkriegszeit zurückstufen lassen. Sie werden nie mehr dieselben sein.“⁵⁵

In Ghana waren die Kriegsveteranen ein starker Impulsgeber für die Unabhängigkeitsbewegung unter Kwame Nkrumah, der sich in den 50er-Jahren schlichtend in die Unruhen der Kriegsveteranen einbrachte und die Unabhängigkeitsbewegung gegen die Engländer stärkte.⁵⁶ Ähnliches geschah in Kenia. Das Kolonialmodell einer europäischen Durchdringung und Beherrschung der Welt war überholt und der „Zivilisationsauftrag“ Europas desavouiert.⁵⁷

Jedoch nicht nur die Erfahrungen in den militärischen Auseinandersetzungen des Zweiten Weltkrieges trugen zu dieser Desavouierung bei, sondern bereits nach dem Ersten Weltkrieg machte sich dieses Moment bemerkbar. Bereits in diesem ersten großen Krieg spielten die „tirailleurs sénégalais“ eine kriegsbedeutende Rolle, wie auch die materiellen und personellen Ressourcen der afrikanischen Kolonien für den französischen Sieg von großer Bedeutung waren.⁵⁸ Die Soldaten erlebten rassistische Diskriminierung, obwohl sie für die Freiheit der fran-

⁵³ vgl. Rheinisches JournalistInnenbüro 2005: 110.

⁵⁴ Landes 2004: 167.

⁵⁵ Aus einem Zwischenbericht der britischen Kolonialverwaltung in Kenia 1947. zitiert nach: Rheinisches JournalistInnenbüro 2005: 118.

⁵⁶ Rheinisches JournalistInnenbüro 2005: 119. Zur Rolle der Kriegsveteranen in den afrikanischen Befreiungsbewegungen siehe: Shiroya 1985.

⁵⁷ vgl. Landes 2004: 444.

⁵⁸ „Vor 1914 und sogar noch nach dem Ersten Weltkrieg lag dem französischen Kolonialsystem ein vornehmlich militärisches Element zugrunde, die Absicht nämlich, für den Kriegsfall Afrikas Menschenmassen mobilisieren

zösischen Republik kämpften. Ähnliches widerfuhr ihnen auch in Deutschland, wo sie als Besatzungssoldaten während der Rheinlandbesetzung in den frühen 1920er-Jahren eingesetzt waren. Es wurde von reichsdeutscher Seite eine massive Hetzkampagne gegen die afrikanischen Soldaten entfacht, die als Besatzungstruppen im Rheinland eingesetzt waren.⁵⁹

Die - rassistischen - Erfahrungen der afrikanischen Soldaten des Ersten Weltkrieges waren nicht dazu angetan, der Kolonialpropaganda und Kolonialpraxis den nötigen Rückhalt zu bieten. Es zeigt sich auch, dass die Kolonialpolitik nach dem Ersten Weltkrieg ihre öffentliche Selbstrechtfertigung veränderte und als „colonial development“⁶⁰ kommuniziert wurde,

wie auch „die Kolonialmächte, insbesondere die beiden wichtigsten, Großbritannien und Frankreich, (...) ihre administrativen und wirtschaftlichen Anstrengungen (ergänzten) durch einen bedeutenden Beitrag auf dem Gebiet des Unterrichtswesens, hauptsächlich nach dem Ersten Weltkrieg und in noch verstärktem Maße nach 1945.“⁶¹

Der Aufbau einer kolonialen Infrastruktur besonders nach dem Zweiten Weltkrieg und der verstärkte Aufbau einer Kolonialverwaltung, deren untere Ränge mit Afrikanern besetzt wurden, gehört ebenfalls zu diesen Veränderungen.⁶²

1.1.3. Auswirkungen der Kolonisierung

Die kolonialen Erfahrungen blieben jedoch nicht ohne Spuren und bewirkten – und bewirken noch - Momente, welche in den ehemaligen Kolonien einen weitreichenden Einfluss hatten und haben. Sie wirkten fort bis in die nachkoloniale Ära – in die Zeit der Entwicklungspolitik ab den 1960er-Jahren.

Die De-Kolonisierung der 1950er- und 1960er-Jahre war überlagert von kulturellen Erfahrungen⁶³, die den Einfluss der Industrieländer, der westlichen ebenso wie auch derjenigen des

zu können, (...) Tapfer und diszipliniert stellten die "Senegalesen", wie sie ungeachtet ihres Herkunftsortes genannt wurden, in beiden Weltkriegen ein nicht zu unterschätzendes Element der französischen Streitkräfte dar. (...) dies alles hat ebenfalls eine wichtige Rolle in der Entwicklung der Afrikaner gespielt.“; zitiert nach Bertaux 1999: 261.

⁵⁹ Zur Geschichte der Tirailleurs sénégalais siehe: Verger 2007:

<http://www.veritesurlefn.org/modules/xfsection/download.php?fileid=4>; 16.07.2008.; vgl. Blanchard 2003. Einen dauerhaften Nachhall fand dies in der Weimarer Republik in den Diskursen um die „Rheinlandbastarde“ – ein verleumderischer Begriff für die Kinder von afrikanischen Soldaten und deutschen Frauen. Die Bilder und Diskurse kamen in der Zeit nach 1945 noch mal zur Geltung, als ein, von parlamentarischen Debatten gestützter, Diskurs um das „Problem der Besatzerkinder“ durch die junge Bundesrepublik zog.; vgl. Opitz 1992: 45ff.; vgl. Rosenhaft 2003: 286f.

⁶⁰ vgl. Laak 2004: 211-213.

⁶¹ Bertaux 1999: 263.

⁶² vgl. Eckert 2005: 276.

⁶³ vgl. Grau 2003: 149ff.

Einflussgebietes der Sowjetunion in Europa, stabilisierten.⁶⁴ Es waren dies einerseits die Erfahrungen und die Faszination, die von den technologischen Errungenschaften der Kolonialländer ausging. Deren technologischer Vorteil war die Grundlage für die Herrschaft der Weißen in den Kolonien, wie der erstmalige Einsatz des Maxim-Maschinengewehrs im Matabele Krieg (1893-1894) im heutigen Zimbabwe zeigte, als 50 britische Soldaten mit Hilfe von vier Maschinengewehren fünftausend aufständische gegnerische Soldaten niederschossen.⁶⁵ Zu nennen sind außerdem die moderne Verwaltung, die koloniale Transportinfrastruktur durch Dampfschiffe und Eisenbahnen⁶⁶, deren technologischer Transfer eine große Faszination bei den Afrikanern auslöste, am stärksten jedoch auf die nationalen Eliten wirkte, die „europäisch“ sozialisiert waren.

Diese Faszination der nationalen Eliten⁶⁷ und der damit einhergehende Wunsch, über diese Technologien zu verfügen, unterschätzte bzw. verkannte jedoch die Implikationen, die mit der Technik einhergehen:

„Die technischen Produkte der Industrieländer sind nur als Techniksysteme funktionsfähig, also nur mit entsprechender Infrastruktur und psycho-sozialer Zurichtung. Die Einführung der Fabrikarbeit und Industrialisierung bedeutet eben diese Zurichtung und eine "große Transformation" der Gesellschaft. Bei der Einführung der Technik in den Entwicklungsländern sehen sich diese Länder mit einem Zwang zur kulturellen Transformation, zur psycho-sozialen Zurichtung konfrontiert.“⁶⁸

Die koloniale Erziehung, - in den Missionsschulen für die einfachen Menschen, dort besonders durch die Maßnahmen der Erziehung zur Arbeit, für die einheimische Elite die Ausbildung an europäischen Universitäten - wirkte langfristig.⁶⁹

Frantz Fanon hat die Wirkungen exzellent in seinem Werk „Schwarze Haut und weiße Maske“ aufgezeigt.⁷⁰ Diese Haltung, die Überlegenheit des weißen Mannes zu verinnerlichen, wurde zwar von der De-Kolonisierungsrhetorik gebrochen, wirkte jedoch weiter, z. B. in dem vielfach artikulierten Wunsch der „neuen“ nationalen Eliten, eine nachholende Entwicklung

⁶⁴ vgl. Bosse 1980: 280ff. Er analysiert dort zwei Autobiographien kenianischer Unabhängigkeitskämpfer und schildert ihre Erfahrungen der Kolonisierung.

⁶⁵ vgl. Maxim gun; http://en.wikipedia.org/wiki/Maxim_machine_gun; 30.10.2005.; vgl. Traverso 2003: 68.; vgl. Ellis 1975.

⁶⁶ Zur modernen Verwaltung: vgl. u.a. Eckert 2005: 274.; vgl. Laak 2004.; So haben die deutschen Kolonialverantwortlichen 1891-1892 ein zerlegtes Dampfschiff zum Njassasee getragen – tragen lassen, um u.a. die Überlegenheit der deutschen „Kultur“ gegenüber den AfrikanerInnen zu demonstrieren; vgl. Köppen 2004: 163ff.; Zur Eisenbahn: vgl. Honold 2004: 115ff.

⁶⁷(...) „immerhin stiftete die westliche Vorherrschaft bei den lokalen Führungsschichten eine Fortschrittsgläubigkeit, die allerdings "gerade durch ihre Verknüpfung mit der Verwestlichung (...) nicht unproblematisch war"; Young 1982.; nach Sbert 1993: 125f.

⁶⁸ Ullrich 1993: 405f.

⁶⁹ vgl. Gerhards 2003: 58.; Markmiller 1995: 175ff.

⁷⁰ vgl. Fanon 1971.

und Industrialisierung in ihren Ländern zu realisieren. Die nationalen Entwicklungsversprechen waren die Grundlage ihrer Legitimation, die Eröffnung von Entwicklungsprojekten deren Symbole. Sie „sahen sich (...) gegenüber der Bevölkerung dazu verpflichtet, ihr Versprechen von wirtschaftlichem Fortschritt (...) einzulösen.“⁷¹ Vorbild hierfür waren selbstverständlich die Industrieländer und sind es immer noch.⁷²

1.2. Blockkonfrontation und frühe Entwicklungspolitik

Die aufziehende Entwicklungspolitik, deren Entstehungshintergründe oben kurz skizziert wurden, hatte noch weitere Antriebsmomente, die sich aus der oben erwähnten neuen internationalen Konstellation ergaben. Es gab jetzt zwei Supermächte (USA und Sowjetunion), die sich in einer Blockkonfrontation gegenüberstanden. Nach dem Zerschlagen der Anti-Hitler-Koalition in den ausgehenden 1940er-Jahren war die Entwicklungspolitik von der entstandenen Blockkonfrontation zwischen Ost und West bestimmt. Sie wurde als Kampfinstrument eingesetzt, mit dem die Zugehörigkeit zu dem westlichen oder östlichen „Lager“ abgesichert werden sollte.⁷³

Mit der Eskalation des Ost-West-Konfliktes in Europa gingen die USA, außenpolitisch durch die Truman-Doktrin⁷⁴ geleitet, zu einer Politik der aktiven Wirtschafts- und Militärhilfe für „gefährdete Staaten“ über. „Die Hilfe an die unterentwickelten Länder« (...) war bis Anfang der 60er Jahre als Instrument der Sicherheitspolitik in den Haushaltstitel der «wechselseitigen Sicherheit» (mutual security) eingebunden.“⁷⁵ Es ging jedoch nicht um rein militärische Maßnahmen, sondern die Truman-Doktrin stellte bereits wirtschaftliche und finanzielle Hilfe in

⁷¹ Frey 2005: 342f.; „Die neuen Regierungen internalisierten weithin das Bild, das ihnen von den als fortgeschritten angesehenen Ländern aufgedrängt wurde; sie sahen im »Kampf gegen die Unterentwicklung« die Mission ihrer Nation.“; vgl. Sachs 2002: 61.

⁷² Die Dominanz des Industrieländervorbildes drückt sich unter anderem darin aus, dass „(...) jedesmal, wenn ihnen die Franzosen von ihrem Modell abweichende und den lokalen Bedürfnissen wie den Voraussetzungen besser angepaßte Methoden vorschlugen, wurden diese von den Afrikanern als »zweitklassige Ausbildung« bezeichnet und abgelehnt.“ Zitat aus Bertaux 1999: 263.; Auch die Erfahrung von Prof. W.-D. Greinert über seine Beratertätigkeit in Namibia in den 1980er-Jahren steht in diesem Zusammenhang, als sein Einwand, eine CNC-Ausbildung wäre doch nicht den Bedürfnissen an beruflicher Bildung und den Anforderungen des Arbeitsmarktes in Namibia entsprechend, von einheimischen Experten mit dem Hinweis zurückgewiesen wurde, dass eine den technologischen Gegebenheiten im Produktionssektor angemessenere Berufsausbildung rückständige „Bantu-Erziehung“ sei.; aus Gespräch mit Prof. Greinert am 31.10.2005.

⁷³ vgl. Nuscheler 2005: 78.; vgl. Frey 2005: 335ff. u.a.

⁷⁴ vgl. The Avalon Project at Yale Law School: Truman Doctrine 1947.; aus: <http://www.yale.edu/lawweb/avalon/trudoc.htm>; 09.11.2005. Die Truman-Doktrin wurde angesichts der eskalierten Konflikte in Griechenland und der Türkei als Beistandsversprechen formuliert.; „... that it must be the policy of the United States to support free peoples who are resisting attempted subjugation by armed minorities or by outside pressures.“

⁷⁵ Nuscheler 2005: 78.

den Mittelpunkt⁷⁶, um die „Saat des Totalitarismus“ durch die Stärkung der Hoffnung der Menschen auf ein besseres Leben am Aufgehen zu hindern.⁷⁷ Dieser Verweis auf die Hoffnung der Menschen findet sich auch in der Initiationsrede der modernen Entwicklungspolitik wieder. Präsident Truman verkündete 1949, bei seiner Antrittsrede zur zweiten Amtszeit, ein Maßnahmenpaket, welches den Einfluss der Sowjetunion in der Welt eindämmen und sich auf die Erfahrungen des Marshallplans in Europa stützen sollte.

Diese Marshallplan-Aktivitäten sollten für einen Weltwirtschaftsaufschwung eingesetzt werden. Dieses Prinzip seines Regierungsprogramms stand noch in der Kontinuität der Truman-Doktrin, „eine Wirtschaft aufzubauen, in der eine gesunde Demokratie aufblühen kann.“⁷⁸ Die Ankündigung eines mächtigen Programms, welches die wissenschaftlich-industriellen Fortschritte der USA für die Verbesserung und das Wachstum unterentwickelter Gebiete verfügbar macht, war wirtschaftspolitisches Neuland.⁷⁹

Truman bot den „friedliebenden Völkern“ Zugang zum technologischen Wissen der USA an, damit sie ihre Wünsche nach einem besseren Leben erfüllen könnten. Wirtschaftliche Förderung der unterentwickelten Gebiete (*underdeveloped areas*) war die Losung. Die konsequente Anwendung moderner technischer und wissenschaftlicher Erkenntnisse würde zu größerer Produktion führen und sei der Schlüssel zu Wohlstand und Frieden, - zu einem besseren Leben.⁸⁰ Einher ging dieses Programm mit einer politischen Grundhaltung, die „ihre Dynamik [als zivilisierender Mission, S.W.] bezog (..) aus der Überzeugung, dass der amerikanische Gesellschaftsentwurf anderen Formen sozialer und politischer Organisation überlegen war und universal adaptionsfähig war.“⁸¹

⁷⁶ „I believe that our help should be primarily through economic and financial aid which is essential to economic stability and orderly political processes.“; aus: Truman Doctrine 1947.

⁷⁷ „The seeds of totalitarian regimes are nurtured by misery and want. They spread and grow in the evil soil of poverty and strife. They reach their full growth when the hope of a people for a better life has died. We must keep that hope alive.“; aus: Truman Doctrine 1947.

⁷⁸ [„(...) help to build an economy in which a healthy democracy can flourish.“], aus: Truman Doctrine 1947.

⁷⁹ Es gab jedoch ein nationales Vorbild in den USA für den Erfolg solcher Art Maßnahmen, nämlich der New Deal unter Präsident Roosevelt und die erfolgreichen Infrastrukturmaßnahmen der Tennessee Valley Authority.

⁸⁰ vgl. The Avalon Project at Yale Law School: Inaugural Address of Harry S. Truman 1949.; aus: <http://www.yale.edu/lawweb/avalon/presiden/inaug/truman.htm>; 09.11.2005.

⁸¹ Frey 2005: 340.; „Dominante Wahrnehmungsmuster amerikanischer Politiker, Diplomaten und Entwicklungsexperten gegenüber südostasiatischen Gesellschaften und der sich herausbildenden postkolonialen Welt entsprachen den Leitvorstellungen, die auch ihre Haltung zu Dekolonisierungsprozessen prägten. Dazu gehörte erstens ein universalistisches Verständnis von individueller und kollektiver Freiheit, deren Realisierung mit der Etablierung demokratischer und marktwirtschaftlicher Systeme verbunden war. Zweitens beinhalteten sie hierarchisierte Vorstellungen von außereuropäischen Kulturen und die Überzeugung, dass die westliche und insbesondere die amerikanische Kultur anderen überlegen war. Ein drittes Element bildete die entschiedene Ablehnung von Revolutionen und die Forderung nach einem evolutionären Entwicklungsprozesse.“; Frey 2005: 340f.

Überdies wissenschaftlich gestützt wurde diese Form von

„Entwicklungspolitik (...) (, die) darauf (zielte), "zurückgebliebene" (*backward*), "traditionelle" Gesellschaften an diese Norm, an eine amerikanisch definierte Moderne und Modernität heranzuführen, um damit Systemkompatibilität herzustellen. Dazu war ein materieller und immaterieller Ressourcentransfer nötig“,⁸²

der durch die sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Theorien der Modernisierung, wie sie ab den 1950er-Jahren formuliert wurden, erleichtert wurde.⁸³ Die Entwicklungspolitik war eine flankierende Maßnahme zu der Containment-Politik der Truman-Doktrin, oder wie Franz Nuscheler es drastisch ausdrückt, „eine Missgeburt des Kalten Krieges“.⁸⁴

Eine Entwicklungszusammenarbeit, als eine an Nachhaltigkeit, globaler Gerechtigkeit und Armutsbekämpfung ausgerichtete Zusammenarbeit ist das Resultat des Endes der Nachkriegsordnung, welche mit dem Zerfall der Sowjetunion und ihres Einflussbereiches ab 1989 begann. In den 1950er- und 1960er-Jahren war eine derart ausgerichtete Kooperation weder vorstellbar, noch wurde sie praktiziert, sondern die Zusammenarbeit war Instrument der Blockkonfrontation.

Nach den Krisen, militärischen Interventionen und Kriegen der 1940er- und 1950er-Jahre zur Eindämmung des Kommunismus und zur Sicherung der Kolonien - wobei Letzteres mehr und mehr identisch mit Ersterem angesehen wurde - war mit dem Sieg der kubanischen Revolution 1959 erkennbar geworden, dass militärische Gewalt alleine nicht ausreichend war.

Nun stand das Projekt „Entwicklung“, wie es schon von Truman skizziert worden war, ganz oben auf der Tagesordnung.⁸⁵ Der Prozess der De-Kolonisierung der Völker in Afrika und Asien, welche ab der Mitte der 1950er-Jahre bis um 1960 ablief und in dessen Verlauf sie ihre

⁸² Frey 2005: 340.

⁸³ Wesentliche sind in Frey 2005: 340 aufgeführt: Almond; Colman 1960.; Lerner 1958.; Rostow 1960.; Eine kritische Retrospektive und Analyse findet sich in Gilman 2003.

⁸⁴ Nuscheler 2005: 78.; „Der frühen amerikanischen Entwicklungspolitik lag keine konkrete Theorie zugrunde, wohl aber ein Bündel handlungsleitender Doktrinen. Sie bezog ihre Impulse aus tradierten Vorstellungen über außereuropäische Kulturen, dem ordnungspolitischen Erfahrungsschatz des New Deal und des Marshall-Plans sowie von einer sozialwissenschaftlichen Forschung, die sich während der fünfziger Jahre verstärkt entwicklungspolitischen Fragestellungen zuwandte.“; Frey 2005: 340. „(...) die Mission Amerikas: Die Immunisierung von Gesellschaften gegen den Kommunismus, ihre Modernisierung im Sinne des kapitalistisch-liberalen Fortschrittmodells und die Wandlung kolonialer und "traditioneller" Gesellschaften zu "modernen" sozialen Systemen, die westlichen Werten und Demokratie gegenüber aufgeschlossen waren.“; Frey 2005: 349.

⁸⁵ Die US-amerikanischen Entscheidungsträger rückten jedoch Ende der 1950er-Jahre von der Verbindung von Entwicklung und Demokratie ab, wie es sich noch 1949 in einer Direktive zum Point IV-Programm, - die entwicklungspolitischen Formulierungen der Truman Rede - darstellte: „Entwicklungspolitik müsse „zeigen, dass Demokratie den besten Weg zur Realisierung von wirtschaftlichem Fortschritt und politischer Freiheit bietet““; zitiert nach Frey 2005: 342. und gingen dazu über, pro-westliche Militärdiktaturen zu unterstützen und ihre Entwicklungsmaßnahmen durch diese umsetzen zu lassen.; siehe hierzu auch Frey 2005: 346ff.; u. a. auch die Militärdiktatur in Chile und die marktradikalen Wirtschaftsreformen der „Chicago Boys“.

Unabhängigkeit erkämpften, erhöhte die Dringlichkeit einer kohärenten Entwicklungspolitik. Der US-Präsident John F. Kennedy verkündete vor der UN-Vollversammlung 1961 neuen Schwung in den Entwicklungsanstrengungen und rief die erste Entwicklungsdekade aus. Ihr sollten weitere folgen.

1.2.1. Vorstellungen von Entwicklungspolitik

Was waren nun die gesellschaftlichen und ökonomischen Vorstellungen, welche die Entwicklungspolitik antrieben? Die USA als „global Player“ und Sieger des Zweiten Weltkrieges schafften es, ihre Vorstellungen⁸⁶ durchzusetzen, in Europa dauerhaft zu verankern und als globales Modell erfolgreich in die Welt tragen. Im Wesentlichen bestand die Vorstellung darin, dass die kapitalistisch-industrielle Gesellschaft einer quasi naturgesetzlichen Entwicklungsrichtung folgt, die sich durch ein gesellschaftliches Gleichgewicht auszeichnet und zu immer höherem Massenwohlstand, wissenschaftlich-technologischem Fortschritt und stärkerer industrieller Effizienz führt („Schneller – Höher – Weiter“).

Störungen dieser naturgesetzlichen Entwicklungsrichtung durch Wirtschaftskrisen, Massenarbeitslosigkeit, Armut und Verzweiflung, so die gesellschaftlich-kulturelle Vorstellung, sind durch staatliche und technokratische Eingriffe zu beseitigen, um dem Entwicklungsgesetz dadurch wieder freie Bahn zu schaffen. Diese gesellschaftlich-kulturellen Vorstellungen wurden später von Talcott Parsons in seiner Systemtheorie in wissenschaftliche Erkenntnis gegossen.⁸⁷ Auch viele Entwicklungstheorien, die in der Entwicklungspolitik zum Tragen kamen, speisten sich aus dieser kulturellen Vorstellung. In den USA war diese Vorstellung ein Ergebnis der Erfahrung, die das Land mit den Mechanismen und Maßnahmen zur Bekämpfung der wirtschaftlichen Depression der frühen 1930er-Jahre gemacht hatte. Durch den von F. D. Roosevelt verkündeten „New Deal“⁸⁸ und seine ökonomischen Erfolge, hatte diese Idee eine reale Grundlage. In Europa sahen die Erfahrungs- und Vorstellungswelten ganz anders aus.

⁸⁶ Siehe die Fußnote zu Nuscheler 2005: 78. Ergänzend die Vorstellungen, welche die Unterstützung von Diktaturen rechtfertigten: „Darüber hinaus wurde Ende der fünfziger Jahre die Erwartung amerikanischer Entscheidungsträger, durch Entwicklungspolitik demokratische Strukturen verankern zu können, zunehmend von der Ansicht überlagert, dass westliche Politikentwürfe nur in Ausnahmen auf asiatische Länder übertragbar seien. So nahm der nationale Sicherheitsrat im Frühjahr 1959 Militärputsche (...) zum Anlass einer kulturalistischen Analyse "zurückgebliebener" Gesellschaften, die das Versagen demokratischer Systeme in Asien ausschließlich auf endogene Faktoren zurückführte. (...) Die von sozialdarwinistischen Gedanken und hierarchisierten Vorstellungen über außereuropäische Kulturen durchdrungene Studie, (...) postulierte die Unzulänglichkeit demokratischer Institutionen in der Dritten Welt, die "Revolution der wachsenden Erwartungen" steuern zu können.“; Frey 2005: 346f.

⁸⁷ vgl. Markmiller 1995: 32.; Hauck 2003: 83ff.

⁸⁸ Zum New Deal und dessen Verwandtschaft mit ordnungspolitischen Vorstellungen des Faschismus und Nationalsozialismus; siehe: Schivelbusch 2005.

Nach den Erfahrungen zweier Weltkriege gab es 1945 keinen Entwicklungsoptimismus, sondern einen weit verbreiteten Fortschrittpessimismus, der die Katastrophen des 20. Jahrhunderts den strukturellen Bedingungen industrie-kapitalistischer Gesellschaften zurechnete und nach neuen Gesellschaftsformationen suchte.⁸⁹

In einer Form der Kulturverflechtung⁹⁰ gelang es den USA aber doch, nach 1945 ihre gesellschaftlich-kulturellen Vorstellungswelten eines Entwicklungskontinuums und fortschreitenden Wohlstandes nach Europa zu übertragen. Sie lösten einen Akkulturationsprozess in Europa aus und verankerten dieses Gedankengebäude in vielen europäischen Köpfen. Flankiert wurden diese Vorstellungswelten durch wissenschaftliche Diskurse⁹¹, die als Entwicklungstheorien, Theorien sozialen Wandels, Wachstumstheorien u.ä. den Verankerungsprozess stärkten. Ein weiteres wichtiges Moment neben den Diskursen des Wissenschaftssystems war natürlich der Erfolg der Marshallplanhilfe⁹², welcher als der „überzeugende Beweis“ für die Richtigkeit der US-amerikanischen Vorstellung einer gezielten Steuerbarkeit ökonomisch-gesellschaftlicher Prozesse angesehen wurde.

Die „naturgesetzliche Entwicklungsrichtung“, die sich aus den US-amerikanischen Vorstellungen ableitete, wurde für alle industrie-kapitalistischen Gesellschaften universalisiert und als Entwicklungsgesetz für die ganze Welt imaginiert, mit weitreichenden Konsequenzen für die sich entfaltende Entwicklungspolitik.

1.2.2. Exkurs: Modernisierungstheorien

Der Aufschwung der Modernisierungstheorien als Globaltheorien und Handlungsanleitungen für internationale Politik liegt in den 1960er-Jahren, als in der Phase der De-Kolonisierung die direkte Anwendung von Gewalt zur ökonomischen Nutzung der Kolonien einer marktförmigen Nutzung dieser Länder für das „gesamte metropolitane Kapital“ wich.⁹³

⁸⁹ vgl. Lutz 1984: 86.

⁹⁰ vgl. Bitterli 1991: 161.; „(...) vollzieht sich besonders die Kulturverflechtung vor dem Hintergrund einer intensiven gesellschaftlichen Durchdringung. Diese Durchdringung tritt dann an die Stelle (...), wenn sich zwischen zwei und mehreren Kulturen die zwingende Notwendigkeit zur existenzsichernden Zusammenarbeit und das Bewußtsein einer verpflichtenden Aufeinanderangewiesenheit ergibt.“; ebd.

⁹¹ Zur Funktionsweise von Diskursen siehe: Hall 1994: 150ff. Zur Rolle von Wissenschaft bei der Durchsetzung gesellschaftlicher Macht, siehe: Foucault 2005: 253ff.

⁹² Die USA sahen die Marshall-Plan-Hilfe nicht nur als Mittel zum „Wiederaufbau der europäischen Volkswirtschaften (an). Washington begriff ihn auch als Medium zum Transfer kompatibler volks- und betriebswirtschaftlicher Praktiken (...).“; Frey 2005: 338.

⁹³ vgl. Hauck 2003: 83.

Die klassischen Modernisierungstheorien gehen von einem Dualismus zwischen „traditionellen“ und „modernen“ Gesellschaften aus.⁹⁴ So hat Walt W. Rostow in seiner einflussreichen Stadien-theorie eine universelle Gesellschaftsentwicklung formuliert, die weltweit Geltung haben sollte. Ausgangspunkt dieser sich in fünf Stadien vollziehenden Entwicklung ist die „traditionelle“ Gesellschaft, Endpunkt die „moderne“ Gesellschaft des Massenkonsums.⁹⁵ Dieses Muster der Gegenüberstellung von rückständiger, traditioneller Gesellschaft und fortschrittlicher, moderner Gesellschaft durchzieht alle klassischen Modernisierungstheorien, die in euro-zentristischer Sichtweise den Endpunkt der gesellschaftlichen Entwicklung in der Gesellschaftsformation der kapitalistischen Industrieländer sehen.

Diese Herangehensweise, die Tradition als Entwicklungshemmnis imaginiert, verstellt die Sicht auf die möglichen Modernisierungspotentiale von Traditionen in ‘Entwicklungsländern’ und ist der europäischen Erfahrung der Aufklärung verpflichtet, als bestehende Traditionen die Ausbreitung der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft behinderten.⁹⁶ Sie sieht ebenfalls nicht die Verzahnung von Tradition und moderner Entwicklung in den „modernen“ Gesellschaften, wie sie sich z. B. in der Durchsetzung des Systems der beruflichen Bildung in Deutschland manifestiert.⁹⁷ Was sie darüber hinaus auszeichnet, ist ihre

„Blindheit (...) gegenüber allen exogenen, nicht im Innern der je analysierten Gesellschaften liegenden Ursachen von Entwicklung und Unterentwicklung (...)“.⁹⁸

Die Industrieländer waren der Maßstab, welcher der Analyse zugrunde lag, und nicht die Sicht auf die Länder in ihrer Komplexität und in einer Offenheit, die es ermöglicht, andere Wege anzuerkennen, ein „gutes Leben“ für die Gesellschaftsmitglieder zu ermöglichen.

⁹⁴ Zu den Eigenschaften der „modernen“ Gesellschaft vs. der „traditionellen“: siehe Hauck 2003: 86. Zur sozialen Funktionsweise von Dichotomien, insbesondere ihre Rolle in der Reproduktion von Herrschaft und der Geschlechterordnung moderner Industriegesellschaften, vgl. Becker –Schmidt 1998: 87ff.; Hausen 1976: 363ff. Zur Bedeutung in der Erziehungswissenschaft siehe: Albrecht-Heide 2005: 447ff.

⁹⁵ vgl. Menzel 2003: 466. Die Bedeutung von Dichotomien bei der Konstitution der Geschlechter

⁹⁶ vgl. Riegel 2000: 442f.; vgl. Servaes 1986: 204f. „In the Western tradition, the concept of development has long been identified with the metaphor of growth and the idea of progress. In association with this unilinear growth perspective and an optimistic view of modernization, development is conceived as organic, direct, immanent, cumulative, goal-oriented and irreversible.“ ders.: 205.

⁹⁷ vgl. Greinert 2000: 44. Beathge verweist auf den Umstand, dass der Modernisierungsvorsprung der deutschen Industrie um die Wende zum 20. Jahrhundert in der Anpassung eines ursprünglich traditionellen Ausbildungs- und Arbeitssystems an die Erfordernisse der modernen Industrie bestand. vgl. Baethge 2004: 14.; vgl. Lutz 1989: 252.

⁹⁸ Hauck 2003: 86.

Gegen diese einseitige Sichtweise formulierte sich Ausgang der 1960er-Jahre die Theorie der abhängigen Entwicklung, die Dependenz-Theorie. Sie betonte im Gegensatz zu den klassischen Modernisierungstheorien den Einfluss der kolonialen Vergangenheit, die Struktur der Weltwirtschaftsordnung und die internationalen politischen Rahmenbedingungen.⁹⁹ Die Dependenz-Theorie betonte sehr stark die äußeren Faktoren, die zu Hemmnissen der gesellschaftlichen Entwicklung führen, innere Bedingungen der 'Entwicklungsländer' wurden von ihnen meist vernachlässigt.

Erstaunlicherweise kam es dann nach dem Rückgang des gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Einflusses der Dependenz-Theoretiker Ende der 70er-Jahre nicht zu einer, aus der Rückschau naheliegenden Symbiose beider Ansätze, sondern es setzte sich erneut eine von Europa bzw. den USA ausgehende Sichtweise auf Entwicklungsprozesse durch. Sie wurden wieder als nachholende Entwicklung verstanden, die zu Wirtschaftswachstum führen und das europäisch-industrielle Modell anstreben sollte.¹⁰⁰

Da die aus den Entwicklungstheorien¹⁰¹ abgeleiteten Politikmodelle internationaler Zusammenarbeit nur an wenigen Stellen erfolgreich waren, wurden in der Tradition klassischer Modernisierungstheorien stehende Erklärungsansätze gesucht und in der historischen Verfasstheit der Gesellschaften gefunden, die nicht dem europäischen Entwicklungs Sonderweg folgten. Es gebe in den Ländern, die Entwicklung nicht in der Wiederholung des europäischen Weges beschritten, eine historische Tradition, die unter dem Schlagwort „orientalischer Despotismus“ beschrieben wurde. Diese führe zu Zentralismus, Despotie, Willkür, Bürokratismus u.a. Hemmnissen wirtschaftlichen Wachstums. Es gebe, so diese Erklärungsansätze, für Entwicklungswege nur den Sonderweg des Westens.

G. Hauck hat anhand dreier Fallbeispiele den Charakter dieser Modernisierungstheorie als eurozentristische Projektion nachgewiesen, die weder den historischen Befunden noch den empirischen Daten standhält.¹⁰² Die europäische Sichtweise auf die Welt, die von einem Dualismus oder von einer Höherwertigkeit der eigenen Gesellschaft ausgeht, entspricht nicht der Komplexität und Vielgestaltigkeit der historischen und gegenwärtigen Gesellschaftsformationen auf der Welt. Sie verschüttet auch Erkenntniswege und Zugänge zu anderen Menschen und Kulturen und trägt wenig zum Verständnis weltweiter Probleme bei. Erst langsam setzt sich die wissenschaftliche Erkenntnis der Berechtigung verschiedener Entwicklungswege und

⁹⁹ vgl. Voigt 1992: 6.

¹⁰⁰ vgl. Stockmann 1997: 17.

¹⁰¹ Eine Übersicht über die Entwicklungs- bzw. Modernisierungstheorien geben Hauck 2004: 12ff. und Thiel 1999: 10ff.

¹⁰² vgl. Hauck 2003: 108ff.

damit einhergehend die Ablehnung des europäischen Sonderweges als Orientierung und Maßstab der Beurteilung von Wegen außereuropäischer Gesellschaften durch. Erst die Überwindung der eurozentristischen Blindheit in den Modernisierungstheorien, lässt gemeinsame, von „Nord“ und „Süd“ getragene Problemidentifikationen und Lösungsmöglichkeiten zu.

1.3. Internationale Entwicklungspolitik seit den 1960er-Jahren

Mit der ersten Entwicklungsdekade ab den frühen 1960er-Jahren wurde das Konzept Entwicklungshilfe umgesetzt. Die erste Dekade war dominiert von der Vorstellung, Entwicklung sei wirtschaftliches Wachstum. Stimmen, die Entwicklung als komplexeren Prozess postulierten, blieben unter der vorherrschenden Dominanz eines ökonomischen Verständnisses marginalisiert. Auffassungen wie folgende:

„In den unterentwickelten Ländern geht es nicht alleine um Wachstum, sondern um Entwicklung... Entwicklung ist Wachstum plus Wandel... Und Wandel ist ebenso kulturell und gesellschaftlich gemeint wie wirtschaftlich, ebenso quantitativ wie qualitativ... Die Lebensqualität muss im Zentrum stehen.“¹⁰³,

konnten sich nicht durchsetzen. Die Kritik, die Welt berausche sich an dem rasanten Wachstum des Bruttosozialprodukts in den meisten ‘Entwicklungsländern’, die sozialen Kosten würden als „akzeptabler Preis“ für den „zukünftigen“ Wohlstand ausgeblendet, blieben weitestgehend unbeachtet. Gegen Ende des „ersten Entwicklungsjahrzehnts“ mehrten sich Stimmen, welche die Kosten des wirtschaftlichen Wachstums betonten und eine Abkehr von der engen, ökonomischen Sicht forderten sowie deutlich machten, dass wirtschaftliche Entwicklung und Wachstum des Bruttosozialprodukts (BSP)¹⁰⁴ keine ausreichenden Strategie für ausgeglichenes Wachstum seien.

Der Pearson-Bericht von 1969 kam nach 20 Jahren Entwicklungshilfe zu folgendem ernüchternden Ergebnis: „ein Großteil der bilateralen Entwicklungshilfe diente tatsächlich dazu,

¹⁰³ aus: United Nations, The UN Development Decade: Proposals for Action; New York; 1962. zitiert nach: Esteva 1993: 100.

¹⁰⁴ vgl. Sachs 2002: 58.; „Wie es sich gerade traf, stand dieser Maßstab erst seit 1939 zur Verfügung, als Colin Clark zum ersten Mal für eine Reihe von Ländern Zahlen über das Nationaleinkommen zusammenstellte, welche erst die Kluft sichtbar machten, die im Lebensstandard zwischen reichen und armen Ländern bestanden. (Arndt 1987: 35.). BSP/pro Kopf stellte einen direkt verwendbaren Indikator dar, um die Position von Ländern festzustellen, die sich auf der Entwicklungsbahn befinden. Durch eine ökonomische Weltsicht gut vorgebildet und gestützt auf einen statistischen Werkzeugkasten definierten die Experten in den folgenden Jahrzehnten Entwicklung als Wachstum der Produktion und des Pro-Kopf-Einkommens. »Ein Entwicklungsland ist eins mit einem Pro-Kopf-Einkommen, das niedriger ist im Vergleich zu fortgeschrittenen Ländern wie den Vereinigten Staaten, Japan und denen in Westeuropa.« (Samuelson; Nordhaus 1985: 812)“; ebd.; siehe auch Arndt 1987.

kurzfristige politische oder strategische Vorteile zu erlangen oder Exporte der Geberländer zu fördern.“¹⁰⁵ Robert McNamara, Leiter der Weltbank, forderte 1970 eine Abkehr von simpler Wachstumsförderung, da sie keine befriedigenden Entwicklungsfortschritte gebracht hätte¹⁰⁶ und stellte die Armutsbekämpfung in den Mittelpunkt des neuen Entwicklungskonzeptes der Weltbank.¹⁰⁷ „Die (...) Grundbedürfnisstrategie war geboren.“¹⁰⁸ Die Führungsgruppen der ‘Entwicklungsländer’ sahen in diesem Strategiewechsel eine Ablenkung von ihren Forderungen nach einer „Neuen Weltwirtschaftsordnung“ und ihren Vorstellungen von nachholender Industrialisierung, die auf einem „gerechten Lastenausgleich“ zwischen Nord und Süd basieren sollte.

Die neue Strategie der Industrieländer nach Grundbedürfnisorientierung setzte die politischen Eliten mit den damit einhergehenden Forderungen nach Umwelt- und Sozialverträglichkeit unter Druck. Eine Abkehr von der industriellen Wachstumspolitik wurde von ihnen abgelehnt, ebenso wie Fragen nach der Einkommensverteilung. Die „Neue Weltwirtschaftsordnung“ konnte sich ebenso wenig durchsetzen wie die Strategie der Grundbedürfnisbefriedigung, wie sie seitens der entwicklungspolitischen Großbürokratien internationaler Organisationen postuliert wurde. So stellte der Human Development Report 2002 fest: „je ungleicher die Einkommensverteilung ist, desto weniger nutzt Wachstum armen Menschen.“¹⁰⁹

In den 1970er-Jahren mehrten sich jedoch in den Industrieländern die Stimmen, die den industriellen Wachstumskurs mehr und mehr in Frage stellten. Ausgehend von den Umweltbewegungen, Forschungen zur Ökologie und zur zerstörerischen Wechselwirkung zwischen industrialisierter Landwirtschaft und der Natur¹¹⁰ waren die 1970er-Jahre das Jahrzehnt, in dem die „Grenzen des Wachstums“¹¹¹ in das kulturelle Verständnis der Industrieländer eindrangten.

In den 1980er-Jahren kreiste die Entwicklungspolitik um die diversen Schuldenkrisen, diese Zeitspanne wird von vielen Experten auch als das verlorene Jahrzehnt der Entwicklungspolitik eingeordnet. Die Wachstumsraten der meisten ‘Entwicklungsländer’ brachen zusammen, nur eine Handvoll konnte den wirtschaftlichen Aufschwung fortsetzen, die allermeisten muss-

¹⁰⁵ Pearson 1969: 22. zitiert nach: Nuscheler 2005: 78.

¹⁰⁶ vgl. McNamara 1970. zitiert nach: Esteva 1993: 101.

¹⁰⁷ vgl. Nuscheler 2005: 79.

¹⁰⁸ Nuscheler 2005: 79.; Die Grundbedürfnisstrategie erlebte in den späten 1990er-Jahren eine nochmalige Renaissance in den Konzepten des deutschen Entwicklungsministeriums (BMZ), als sich die ideologischen Frontstellungen der 1970er Jahre durch das Ende der Nachkriegsordnung überholt hatten.

¹⁰⁹ Human Development Report 2002: 20.; zitiert nach Nuscheler 2005: 79.

¹¹⁰ vgl. Carson 1996 (Erstveröff. 1963). Den Hinweis verdanke ich einem kleinen Band über „Bücher, die man kennen muss“: Fischer 2005: 92ff.

¹¹¹ vgl. Meadows 1994. Erstveröffentlichung 1973, in der 16. Auflage erschienen.

ten mehr Auslandsschulden begleichen, als sie an Wirtschaftskraft – einschließlich der Entwicklungshilfe - besaßen und gerieten in die Schuldenfalle. Die Industrieländer reagierten auf die Schuldenkrise durch Anpassungsprogramme des IWFs, der immer stärker marktrigorese Vorgaben machte. Die Berichte der Brandt- und Brundtland-Kommission, die eine stärkere Beteiligung der ‘Entwicklungsländer’ und eine sozial gerechte und umweltverträgliche Weltgesellschaft einforderten, verschwanden in den Regalen, die Grundbedürfnisstrategie wurde als „ordnungspolitisch anstößige internationale Armenpolitik“¹¹² diskreditiert und aus den Strategiearsenalen verbannt.

Anfang der 1990er-Jahre, parallel zu den erfolgten neoliberalen Umstrukturierungen großer Volkswirtschaften wie England und den USA, feierte die „Magie des Marktes“ eine neue Auferstehung.¹¹³ Während sie in den Jahrzehnten davor sowohl von den kritischen Stimmen aus den Industrieländern selbst als auch von den Zwängen der Blockkonfrontation – Länder, die sich dem Marktrigorismus entziehen wollten, konnten immer noch ins „sowjetische Lager“ wechseln – entzaubert worden war, war die Konstellation nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion und ihres Einflussgebietes in Europa Anfang der 1990er-Jahre eine andere.

Die veränderten Rahmenbedingungen nach dem Ende des Kalten Krieges machten sowohl einen Washington Consensus¹¹⁴ möglich, also eine marktradikale Orientierung der Entwicklungspolitik durch IWF und Weltbank auf der einen Seite, als auch konträr dazu die internationalen Konferenzen, z. B. über nachhaltige Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro.

¹¹² Nuscheler 2005: 82.

¹¹³ vgl. Nuscheler 2005: 80ff. Zur historischen Ausnahmeentwicklung Marktwirtschaft, siehe Polanyi 1978: 87ff.

¹¹⁴ Zum Washington Consensus, siehe Nuscheler 2005: 83.; Eine kurze Zusammenfassung unter: Washington Consensus; <http://www.lateinamerika-studien.at/content/wirtschaft/ipo/ipo-2108.html>; 31.12.2005.; „In den 1990er Jahren erlangte nach dem Zusammenbruch des real existierenden Sozialismus das liberale Gedankengut eine hegemoniale Stellung. Es setzte sich weltweit jener politische Konsens durch, der von John Williamson ‚Washington Consensus‘ genannt wurde und in seinen Implikationen nicht nur den wirtschaftspolitischen Diskurs einzelner Länder, sondern insbesondere auch die Politikempfehlungen der ‚Bretton Woods Institutionen‘ [damit sind im Wesentlichen die Weltbank und der Internationale Währungsfond gemeint. S. W.]; siehe auch: Bretton Woods System; <http://www.lateinamerika-studien.at/content/wirtschaft/ipo/ipo-2088.html>; 31.12.2005] prägt.

Dieser vermeintliche Konsens lässt sich an zehn Prioritäten festmachen:

- fiskalische Disziplin, die zu Budgetüberschüssen führt,
- Umlenkung der fiskalischen Prioritäten in Bereiche mit hohen ökonomischen Erträgen,
- Steuerreformen zur Senkung der Grenzsteuersätze,
- Liberalisierung der Finanzmärkte,
- vereinheitlichte und kompetitive Wechselkurse,
- Handelsliberalisierung, Abschaffung von Kontingenten und Senkung von Zöllen,
- gleiche Behandlung von ‚Foreign Direct Investments‘ und einheimischen Investitionen,
- Privatisierung,
- Deregulierung, auch von Sektoren mit sozialen Zielsetzungen,
- Sicherung von Eigentumsrechten.“

Die Entideologisierung der Entwicklungspolitik nach dem Ende der Blockkonfrontation ermöglicht einen differenzierten Blick auf ihre Ausgestaltung. Ob sich eine neue, veränderte, dem Paradigma nachhaltiger Entwicklung verpflichtete Herangehensweise auch in der Praxis gegenüber der Dominanz der ökonomischen Vorstellungen, der Macht der Finanzinstitutionen und der Organisationslogik großer Entwicklungsorganisationen durchsetzen kann, bleibt abzuwarten. Die Last der Vergangenheit, die vorstehend kurz skizziert wurde, ebenso wie die der Gegenwart, wiegt schwer. Die Hoffnung – und die Anstrengung – ein gutes Leben für alle Menschen zu verwirklichen, bleibt.

Nachdem ich die Entwicklungspolitik in den internationalen Kontext eingeordnet habe, komme ich nun zu der analytisch-deskriptiven Beschreibung der Entwicklungspolitik der Bundesrepublik Deutschland. Dieser Teil schließt ab mit der Vorstellung der spezifischen Maßnahmen, welche die Bundesrepublik im Bereich der Berufsbildungszusammenarbeit – über Jahrzehnte das Schwergewicht bundesdeutscher Entwicklungspolitik – unternommen hat.

1.4. Die staatliche Entwicklungspolitik der Bundesrepublik Deutschland

1.4.1. Die Anfänge in den 1950er-Jahren

Die Anfänge bundesdeutscher Entwicklungszusammenarbeit gehen auf die frühen 1950er-Jahre zurück. Trotz einzelner konzeptioneller Planungen mit der französischen Regierung zu Erschließung Afrikas hielt sich die Bundesregierung in dieser Zeit außenpolitisch stark zurück. Eine eigene Konzeption für Entwicklungspolitik lag nicht vor, das frühe Engagement der noch wirtschaftlich geschwächten Bundesrepublik in diesem Politikfeld kam aufgrund massiver Forderungen der neuen westlichen Bündnispartner, besonders der USA, zustande.¹¹⁵

1952 kam es zu den ersten Aktivitäten in der Entwicklungspolitik, als das Bundeswirtschaftsministerium 500.000,- DM für das technische Hilfsprogramm der Vereinten Nationen ausgab.¹¹⁶ Ab 1953 stellte die Bundesregierung kleinere Beträge aus der Marshall-Plan-Hilfe für die Entwicklungspolitik zur Verfügung.¹¹⁷

Mit dem wirtschaftlichen Wiederaufstieg der Bundesrepublik – dem Wirtschaftwunder – kam es dann 1956 zu einer ersten formalen Institutionalisierung der bundesdeutschen Entwick-

¹¹⁵ zu den Anfängen: vgl. Hoffmann 1980: 163ff.; Zur Kooperation mit Frankreich: vgl. Laak 2004: 346ff.; vgl. Kaiser 1986: 214.; vgl. Spanger 1987: 279.; vgl. Hein 2006: 19ff.

¹¹⁶ vgl. Laak 2004: 359.

¹¹⁷ vgl. Spanger 1987: 279.

lungspolitik. Im Haushalt des Bundeswirtschaftsministeriums wurden erstmalig 3,5 Mio. DM für die Technische Hilfe ausgewiesen.¹¹⁸ Im gleichen Jahr kam es auf Veranlassung des Deutschen Bundestages zu einer haushälterischen Neuzuweisung an das Außenministerium. Ihm wurden 50 Mio. DM für die Technische Hilfe zugewiesen.¹¹⁹

1.4.2. Die Entwicklungspolitik zwischen Kontingenz und Instrumentalisierung

Die anlaufende Entwicklungspolitik war nicht das alleinige Ergebnis des US-amerikanischen oder französischen Drucks, sondern stand auch im Interesse der jungen Bundesrepublik, die, an der Konfrontationslinie des Kalten Krieges in Mitteleuropa stehend, sie als „ökonomische Strategie im Dienste antikommunistischer Außenpolitik“¹²⁰ einsetzte.

Von Seiten des bundesdeutschen Außenministeriums wurde immer wieder die Gefahr der kommunistischen Bedrohung beschworen, insbesondere wurden die außenpolitischen Aktivitäten der Sowjetunion nach der „Blockfreien-Konferenz“ von Bandung, im Jahre 1955, misstrauisch beobachtet. Die Technische Hilfe sollte ein Mittel sein, welches die „Neuen Länder“ an den Westen band und ihren Wechsel ins sozialistische „Lager“ verhinderte. Das Außenministerium nutzte darüber hinaus die Technische Hilfe als Druckmittel in der Systemkonfrontation mit der DDR. Deren Anerkennung seitens der ‘Entwicklungsländer’ wurde als unfreundlicher Akt angesehen (Hallstein-Doktrin), die Bundesregierung setzte den Entzug der Entwicklungshilfe als Drohmittel ein.¹²¹ Die DDR wiederum entzündete ein publizistisches Feuerwerk gegen die „neo-kolonialen“ Ambitionen der Bundesrepublik und versuchte, in den „Neuen Ländern“ Fuß zu fassen, was ihnen z.B. in Ägypten 1965 erfolgreich gelang und in der Bundesrepublik große Empörung hervorrief.¹²²

Der andere wichtige Akteur neben dem Außenministerium in der frühen Entwicklungspolitik der Bundesrepublik war das Bundesministerium für Wirtschaft. Dieses hingegen setzte andere Schwerpunkte und hatte andere Interessen. Bereits 1954 wurde seitens dieses Ministeriums ein Konzept für die außenwirtschaftliche Vorreiterrolle der Technischen Hilfe vorgelegt und

¹¹⁸ Insbesondere zur Rolle der wirtschaftlichen Konsolidierung und der Exportförderung durch das Wirtschaftsministerium: vgl. Hein 2006: 27f.; vgl. Laak 2004: 359.; vgl. Spanger 1987: 279.

¹¹⁹ vgl. Spanger 1987: 281.

¹²⁰ Zu dem französischen Druck gegenüber der Bundesrepublik, die ehemaligen Überseeterritorien als EWG-Assoziierte aufzunehmen und einen europäischen Entwicklungsfond ab 1957 zu etablieren, verbunden mit bundesdeutschen Zahlungen von 200 Millionen Dollar für 5 Jahre, siehe Hein 2006: 31.; Zitat: Kaiser 1986: 281.

¹²¹ vgl. Spanger 1987: 288f.

¹²² vgl. Spanger 1987: 288, 290.

ihre Bedeutung für die Außenwirtschaftsförderung betont.¹²³ Es kam mit dem Außenministerium zu Ressort-Streitigkeiten darüber, ob die Entwicklungspolitik stärker an den Interessen der Wirtschaft oder stärker an deutschlandpolitischen Absichten ausgerichtet sein sollte.¹²⁴

Die Entwicklungspolitik der 1950er-Jahre entwickelte sich nicht nach einem übergreifenden politischen Konzept der jungen Bundesrepublik gegenüber den „Entwicklungs- bzw. ehem. Kolonialländern“, sondern nach Partikularinteressen der einzelnen zuständigen Stellen.¹²⁵ Der Bundesrechnungshof stellte 1963 fest, dass „16 Ressorts mit zusammen 231 Referaten mit der Durchführung der Entwicklungshilfe betraut waren“ und bei manchen Projektberatungen bis zu „45 Beamte aus 10 Ministerien anwesend“ waren.¹²⁶ Die Gründung des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ, erst 1993 mit dem Zusatz „und Entwicklung“ versehen) im Jahr 1961 machte dem Organisations- und Zuständigkeits-Wirrwarr erst mal kein Ende, da sich die zuständigen Abteilungen und Ministerien weigerten, Kompetenzen abzugeben.¹²⁷

1.4.3. Konsolidierung der bundesdeutschen Entwicklungshilfe

Das frisch gegründete BMZ war nur für die Koordinierung der Entwicklungshilfe des Bundes zuständig, ohne eigene Zuständigkeiten in Fragen der Technischen oder Finanziellen Zusammenarbeit zu haben, die weiter beim Außenministerium und beim Bundeswirtschaftsministerium verblieben.¹²⁸ Erst 1963, nach der oben erwähnten Studie des Bundesrechnungshofs, bekam das BMZ durch Kanzler-Erlass seine Eigenständigkeit und übernahm 1964 vom Außenministerium die Planung und Durchführung der Technischen Zusammenarbeit. Die Verantwortung für die finanzielle Zusammenarbeit kam erst 1972 in die Zuständigkeit des BMZ.¹²⁹ Auch heute noch ist das BMZ in wichtigen Fragen auf das Einvernehmen mit dem Auswärtigen Amt, dem Finanzministerium und dem Wirtschaftsministerium angewiesen und an die Weisungen des Auswärtigen Amtes sogar gebunden.¹³⁰

¹²³ vgl. Laak 2004 : 359.

¹²⁴ vgl. Spanger 1987: 288f.

¹²⁵ Zu den Interessenskonflikten auch in neuerer Zeit, siehe: Langmann 1996: 45f. Zu den politischen Konflikten der Anfangszeit bundesdeutscher Entwicklungshilfe: siehe Hein 2006: 32ff.

¹²⁶ Kaiser 1986: 215.

¹²⁷ Zu den verschiedenen Organisationen und Zuständigkeiten. siehe: Langmann 1996: 45f.; vgl. Wolff 1995: 168.; vgl. Spanger 1987: 280.; vgl. Laak 2004: 360.

¹²⁸ vgl. Wolff 1995: 168.

¹²⁹ vgl. Langmann 1996: 45; vgl. Kaiser 1986: 215.

¹³⁰ vgl. Wolff 1995: 170.

Die Entwicklungspolitik der Bundesregierung in den ersten beiden Nachkriegsjahrzehnten lässt keinen eigenständigen Ansatz erkennen, ein neues Feld internationaler Politik zu gestalten. Die Bundesregierung agierte außenpolitisch sehr zurückhaltend und engagierte sich in der Entwicklungspolitik eher auf Druck der westlichen Verbündeten als aus eigenen außenpolitischen Ambitionen. Die außenpolitische Handlungsfähigkeit der Bundesregierung war eingeschränkt, etwaigen neuen internationalen Ambitionen Westdeutschlands begegnete das Misstrauen der ehemaligen Kriegsgegner aus dem Westen,¹³¹ und die publizistischen Aktivitäten der DDR gegen den bundesdeutschen „Neo-Kolonialismus“ zwangen ebenfalls zur Vorsicht.¹³²

Die Bundesregierung versuchte nach 1945, die außenpolitische Handlungsfähigkeit wiederzugewinnen, konzentrierte sich dabei auf den wirtschaftlichen Wiederaufbau und vermied jede eigenständige politische oder ökonomische Aktivität im Einflussgebiet der neuen Verbündeten im Westen- besonders England und Frankreich -, die dort Irritationen ausgelöst hätte. Die entwicklungspolitischen Aktivitäten der ersten zwei Dekaden konzentrierten sich auf den arabischen Raum, da Westdeutschland dort über außenpolitisches Ansehen verfügte, und auf die Wiederbelebung der Kontakte nach Lateinamerika.¹³³

Der Großkredit über 600 Mio. DM an Indien im Jahr 1956 für die Finanzierung des Stahlwerkes in Rourkela/Indien war weniger einer außenpolitischen Einflussnahme in britischem Interessensgebiet geschuldet, als vielmehr dem Umstand der drohenden Zahlungsunfähigkeit Indiens und den schweren wirtschaftlichen Einbußen, die dadurch den dort aktiven deutschen Unternehmen drohten.¹³⁴ Die deutschen Maßnahmen konzentrierten sich sehr stark auf den Sektorbereich „Bildung, Ausbildung, Wissenschaft“, worin der Berufsbildungsbereich über die Jahre eine herausragende Stellung einnahm.¹³⁵

¹³¹ vgl. Laak 2004: 347. so äußerte Edward Heath sein Misstrauen gegen die Einbindung Deutschlands in Erschließungspläne Afrikas in den frühen 1950er Jahren als Einladung zu einem erneuten kolonialen Begehren Deutschlands. siehe ebd.: 365.

¹³² vgl. Laak 2004: 354ff.

¹³³ vgl. Laak 2004: 361; 365.

¹³⁴ vgl. Spanger 1987: 281.

¹³⁵ vgl. Spanger 1987: 317.; dort Tabelle 20: Aufteilung der bilateralen öffentlichen Entwicklungszusammenarbeit (ODA) nach Hauptförderbereichen (in % nach Sektoren). Der genannte Sektorbereich hatte von 1950 bis 1984 einen Anteil von 19,5 %, nur übertroffen vom Sektorbereich „Infrastruktur und öffentliche Versorgungsunternehmen“. Als kleiner Hinweis soll dienen: So wurde bereits 1969 ein Sektorpapier zur Berufsbildung vorgelegt, noch vor der Veröffentlichung eines Grundsatzpapiers zur Entwicklungspolitik durch die neue Regierung.

1.4.4. Die bundesdeutsche Entwicklungspolitik ab den 1970er-Jahren

Erst unter der sozial-liberalen Regierung des Bundeskanzlers Willy Brand kam es ab 1969 unter dem dritten Entwicklungshilfeminister Erhard Eppler zu einer deutlichen Aufwertung der deutschen Entwicklungspolitik, die sich als eigenständiges Politikfeld profilierte.

1971 wurde ein erstes Konzeptpapier bundesdeutscher Entwicklungspolitik vorgelegt, welches sich an den Vorgaben der zweiten UN-Entwicklungsdekade ausrichtete, jedoch veränderte Akzente setzte.¹³⁶ Dieses Konzeptpapier wurde in den folgenden Jahren fortgeschrieben, Anfang der 1980er-Jahre wurde die Grundbedürfnisorientierung aufgenommen.¹³⁷ E. Eppler formulierte in dem Konzeptpapier von 1971 die Maxime, dass es „wichtig ist, ob wir in der Hilfe den Bedürfnissen der ‘Entwicklungsländer’ Vorrang geben vor den Interessen der deutschen Industrie.“

Dieser ehrbare Grundsatz wurde angesichts der Turbulenzen der späten 1960er- (Zusammenbruch der auf dem Goldstandard basierenden Nachkriegswirtschaftsordnung von Bretton Woods) und frühen 1970er-Jahre (erste Ölkrise, mit massiven Einschränkungen des alltäglichen Lebens in den Industrieländern wie z. B. Fahrverbote) nicht verwirklicht, sondern es setzten sich doch eher die ökonomischen Interessen der Bundesrepublik durch.¹³⁸

Die westdeutsche Entwicklungspolitik zeichnete sich bis zum Ende des Kalten Krieges durch eine ökonomisch-technische Ausrichtung¹³⁹ aus, welche die Industrialisierungsanstrengungen der ‘Entwicklungsländer’ durch technologische Infrastrukturen und ausreichend Humankapital unterstützen wollte. Vorreiter war hierbei insbesondere die deutsche Berufsausbildung, die als wichtige Voraussetzung für das Export- und Wirtschaftswunder der 1950er- und 1960er-Jahre angesehen wurde. Diese Sicht wurde von bundesrepublikanischer Seite wie von Seiten der ‘Entwicklungsländer’ eingenommen. Insbesondere die Duale Berufsausbildung fand eine hohe symbolische Anerkennung. Das Ende des Kalten Krieges und die fortschreitende Entideologisierung der Entwicklungshilfe ab den 1990er-Jahren führte zu einer differenzierten Ausrichtung der Entwicklungspolitik, die begann, sich der Probleme der ‘Entwicklungsländer’ anzunehmen, ohne sie auf den Weg der „nachholenden Industrialisierung“ festzulegen.

¹³⁶ vgl. Spanger 1987: 295ff.

¹³⁷ vgl. Kaiser 1986: 215.

¹³⁸ So war die Bundesrepublik bei den internationalen Verhandlungen, die von den Entwicklungsländern auf multilateraler Ebene über eine gerechte Neue Weltwirtschaftsordnung durchgesetzt wurden, einer der Hardliner in der Zurückweisung der Forderungen der Entwicklungsländer. siehe hierzu: Spanger 1987: 341. Zur ökonomischen Ausrichtung vgl. Spranger 1987: 289ff.; vgl. Laak 2004: 363. Erhard Eppler räumte 1971 ein, dass noch immer 80% der Kredite an Entwicklungsländer für Lieferungen aus der Bundesrepublik vergeben würden, Laak 2004: 363.; siehe auch Nuscheler 2005: 432ff., der in generalisierender Perspektive die an nationale deutsche Interessen gebundene Entwicklungspolitik beschreibt.

¹³⁹ vgl. Kaiser 1986: 215.

Eine Entwicklungspolitik, die sich an den Bedürfnissen der „jungen Staaten“ in der Phase der De-Kolonisierung orientiert hätte, kam jedoch nicht zustande. Ein stärkeres Engagement ergab sich nur im Rahmen der von allen westlichen Staaten verfolgten „Eindämpfungspolitik gegen den Kommunismus“. Nach der in Europa eingeleiteten Entspannungspolitik wurde die Entwicklungspolitik durch die politischen Forderungen der ‘Entwicklungsländer’ im Rahmen des Nord-Süd-Konfliktes in Anspruch genommen, die von den Industrieländern jedoch zurückgewiesen wurden. Die wirtschaftlichen Turbulenzen und Schwierigkeiten der westlichen Industrieländern in den 1970er- und 1980er-Jahre führten in der Entwicklungspolitik zu einem Übergewicht der ökonomischen Interessen.

1.5. Die staatliche Berufsbildungshilfe der Bundesrepublik Deutschland

1.5.1. Anfänge und Entwicklung bis zu den 1970er Jahren

In der deutschen Entwicklungszusammenarbeit spielte die Berufsbildungshilfe über Jahrzehnte eine sehr große Rolle.¹⁴⁰ Sie begann bereits 1956, noch vor der Gründung des heute zuständigen Fachministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ). Bereits 1958 wurde in Bagdad die erste Facharbeiterschule eröffnet.¹⁴¹

Die deutsche Entwicklungszusammenarbeit war während der 1950er- und 1960er-Jahre stark an den Zielen der Modernisierungstheorien (s. o.) ausgerichtet. Durch die Implementierung des deutschen Dualen Systems der Berufsausbildung in ‘Entwicklungsländer’ sollte ein Beitrag zur Entwicklung der Human-Ressourcen geleistet werden und die nachholende Industrialisierung dieser Länder gefördert werden.¹⁴² Die Vorstellung ging dahin, nicht nur die Fachkräfte für die sich - gemäß den Modernisierungstheorien - entwickelnde Industrie und den modernen Sektor der Produktion zur Verfügung zu stellen, sondern auch als „Modernisierungshebel“ für den gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozess von der „Tradition“ zur „Moderne“ zu wirken.¹⁴³

¹⁴⁰ vgl. Stockmann; Kohlmann 1998: 3.

¹⁴¹ vgl. Maslankowski; Pätzold 1986: 11.

¹⁴² vgl. Stockmann 1993: 299ff.; Groß 1981: 29ff.

¹⁴³ vgl. Stockmann 1997: 15.; vgl. Georg 1997: 153. Damit waren insbesondere auch Veränderungen der kulturellen Dispositionen gemeint, hin zu einem „Facharbeiterethos“ nach deutschem Muster.

In der „Gründerzeit der deutschen Entwicklungshilfe“¹⁴⁴ ab Mitte der 1950er Jahre wurde diese berufliche Bildungsentwicklungsstrategie durch den Aufbau von Facharbeiterschulen, die als vollschulische Zentren für den modernen Sektor ausbildeten, umgesetzt. Dieses Konzept stammt aus der Feder von Jürgen Wissing, der es gesellschaftlich-funktional an die Vorbilder der Gewerbeschulen des 19. Jahrhunderts und didaktisch-methodisch an das Berufsschulkonzept der Frankfurter Methodik anlehnte.¹⁴⁵

Die Facharbeiterschulen waren auf dem Niveau von Sekundarschulen angesiedelt, unterstanden im Regelfall dem Erziehungsministerium der jeweiligen Länder und waren in die Allgemeinbildung integriert.¹⁴⁶ Dieser „Modellschulansatz“ war bestrebt, die Lernkonzepte der deutschen Dualausbildung, wie z. B. Lehrgangslernen und Praxisbezug, in den außereuropäischen Ländern umzusetzen. J. Wissing war auch bestrebt, die spezifische Sozialisationsleitung des deutschen Systems, die Herausbildung eines „Sozialtypus Facharbeiter“ (W.-D. Greinert), zu kopieren und die spezifischen Sekundärtugenden zu entwickeln, wie Fleiß, Ausdauer, Erwerbsstreben u. a., die mit der protestantischen Berufsethik europäischer Provenienz einhergehen.¹⁴⁷ Die einzelnen Schulen sollten als Modelle die Grundlage für eine landesweite Verbreitung dieses Typus beruflicher Ausbildung sorgen und in der weiteren Entwicklung, so sah es das Konzept vor, sollte derart die Berufsausbildung des ‘Entwicklungslandes’ umorganisiert werden. Es zeigte sich jedoch bereits frühzeitig, dass die Analogie zu den historischen Gewerbeschulen versagte, die im 19. Jahrhundert als Technologie-Transfer-Zentren und Kristallisationspunkte industrieller Entwicklung wirkten und keine Breitenwirkung durch die eigenständige Ausbreitung von Facharbeiterschulen in den Entwicklungsländern erzielt wurde. Nur die Verwendung von Ausbildungsinhalten und –methoden der technisch-gewerblichen Berufsausbildung Deutschlands, zeigte gegenüber dem historischen Vorbild keinen Erfolg, da die Gewerbeschulen des 19. Jahrhunderts in ein umfassendes Konzept staatlicher Gewerbeförderung eingebunden waren, welches in der bundesdeutschen Berufsbildungshilfepraxis der 1950er Jahre nicht vorgesehen war.¹⁴⁸

„Diese Facharbeiterschulen waren – aufbauend auf den Erfahrungen der deutschen dualen Ausbildung – als in der Regel dreijährige Berufsfachschulen, eingliedert in das nationale Erziehungssystem, konzipiert. Der Übertragung des dualen Systems waren indes Grenzen durch die unzureichenden Möglichkeiten der praktischen Ausbildung in den einheimischen Betrie-

¹⁴⁴ Groß 1981: 29.

¹⁴⁵ vgl. Maslankowski 1986: 7.; Greinert 1994: 417f. Zum didaktisch-methodischen Konzept der Frankfurter Methodik siehe: Lipsmeier 1995: 233.

¹⁴⁶ vgl. Greinert 2000: 212.

¹⁴⁷ vgl. Maslankowski; Pätzold 1986: 24ff.

¹⁴⁸ zur Gewerbeförderung und die Rolle der Gewerbeschulen insbesondere in Preußen vgl. Meyser 1994: 67ff.

ben gesetzt. Aus diesem Grund wurden den Gewerbeschulen Werkstätten zur Vermittlung fachpraktischer Fertigkeiten angeschlossen.“¹⁴⁹

Durch die Anlehnung an ein berufsschulisches Konzept der Frankfurter Methodik, in Verbindung mit einer mangelnden Einbeziehung des gewerblichen Sektors in die beruflichen Ausbildungsanstrengungen fokussierte der „Facharbeiterschule“-Ansatz auf eine schulische, vollqualifizierende Ausbildung, die ja bekanntlich in der deutschen Reflexion des Dualen Systems nur eine Randnotiz darstellt.¹⁵⁰ Daraus ergaben sich entscheidende Schwächen des Konzeptes, welche eine Breitenwirkung einschränkten.

Die Gewerbeschulen waren häufig zu aufwändig konzipiert, im weiteren zu kostenintensiv, da die Werkstätten mit Devisen eingerichtet und nach Beendigung der Förderung unterhalten werden mussten.¹⁵¹

Darüber hinaus zeigte sich in der Praxis, dass eine Eins-zu-eins-Übertragung der deutschen Ausbildungsinhalte an der industriellen Realität der ‘Entwicklungsländer’ vorbeiging. Der Arbeitsmarkt für die ausgebildeten Männer (es wurde nur in klassischen „Männerberufen“ wie Kfz-Mechaniker, Schlosser, Elektriker u.a. ausgebildet) war sehr klein, da die Industrie nicht so flächendeckend entwickelt war, um die Absolventen aufzunehmen.

Die beruflichen Bildungsmaßnahmen gingen auch an der sozialen und kulturellen Realität der Länder vorbei. Durch die Eingangsvoraussetzungen der Facharbeiterschulen, Abschluss Sekundarstufe I, wurde nur ein sehr geringer Teil der jungen Menschen einbezogen, und die Kritik an den Schulen als Orte der Eliteausbildung wurde bald erhoben. Die Mehrzahl der Erwerbstätigen in den ‘Entwicklungsländern’ der 1950er- bis 1970er-Jahre verfügte eben nicht über diesen Schulabschluss und wurde von der deutschen internationalen Bildungszusammenarbeit nicht erreicht.

Die Facharbeiterschulen, obwohl sie Schulen der Sekundarstufe II waren, vergaben mit dem Abschluss der Ausbildung meist keine Hochschulzugangsberechtigung, um dem Drängen der jungen Menschen nach einem höher angesehenen Hochschulstudium nicht nachzugeben.¹⁵²

¹⁴⁹ Groß 1981: 29.

¹⁵⁰ vgl. Greinert 2003a: 148ff.; ders. 2004a: 9ff. Wobei aus kritischer Perspektive hierbei anzumerken ist, dass das duale Ausbildungsmodell mit einem gewerblich verwurzelten Ausbildungsbetrieb im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhundert immer weiter erodiert und schulische berufliche Ausbildungskonzepte oder gar Maßnahmen des sog. Übergangssystems der Bundesanstalt für Arbeit immer zahlreicher werden. vgl. hierzu: Greinert 2007: 1ff. Darüber hinaus war es auch zu seinen Blütezeiten nur für den männlichen Teil der Jugend gesellschaftliche Normalität, Frauen waren in ihrer überwiegenden Mehrheit auf fachschulische Berufsausbildungen verwiesen. vgl. Liedtke 2007: 147ff.

¹⁵¹ vgl. Groß 1981: 31.; vgl. Greinert 2001: 46.

¹⁵² Damit wurde versucht der kulturellen Orientierung junger Menschen in Entwicklungsländern auf sogenannte „white collar jobs“ („Weiße-Kragen-Beschäftigung“) entgegenzuwirken.; Darüber hinaus hat „Handarbeit“ in

Die Berufsausbildung wurde, wie in Deutschland, eine „Sackgassen-Ausbildung“, die keinen weitergehenden formalen Bildungsabschluss ermöglichte. Der große ökonomische Bereich des Subsistenz-Sektors, worin besonders Frauen aktiv sind, wurde von der Bildungszusammenarbeit dieser Jahre ignoriert. Es wurden nur die Menschen in den kleinen „Industrialisierungsinselfn“ der ‘Entwicklungsländer’ in die deutschen „Hilfsmassnahmen“ einbezogen. Es dauerte mehr als dreißig Jahre, bis der informelle Sektor und dessen Bildungsbedarfe wahrgenommen wurden.¹⁵³

1.5.2. Die Berufsbildungszusammenarbeit seit den 1970er-Jahren

Das Konzept wurde in den 1970er-Jahren verändert, allerdings nicht in Richtung auf eine Infragestellung der Übertragbarkeit westlicher Modelle, wie die damaligen internationalen Debatten um die Modernisierungstheorie und die Hinwendung auf eine „autozentrierte Entwicklung“ der Länder des Südens vermuten ließen.¹⁵⁴ Berufsbildungshilfe hätte dann, orientiert an den Bedingungen der Länder, dann Hilfe zur Selbsthilfe leisten und die endogenen Prozesse dort unterstützen können.

Es lässt sich jedoch feststellen, dass die Praktiker der Berufsbildungshilfe dem Sturm der Kritik, welche die Dependenz-Theorien auslösten, auswichen und weitermachten wie bisher. Immer noch dem klassischen Modernisierungsparadigma der nachholenden Entwicklung verpflichtet, wurde dem offensichtlichen Scheitern der bisherigen Einzelprojektsansätze - die durchgeführten Projekte - Facharbeiterschulen oder „verberuflichte“ Sekundarschulen - bleiben solitär und stellten oftmals ihren Betrieb nach Auslauf der Förderung ein oder reduzierten ihn drastisch - dadurch begegnet, dass ein Trägerwechsel vorgenommen wurde und die Projekte in die Verantwortung der Arbeits- oder Wirtschaftsministerien gestellt wurden.¹⁵⁵ Ein-

vielen Entwicklungsländern ein geringes soziales und kulturelles Ansehen; vgl. Arenas 2005: 3.; vgl. Groß 1981: 35.

¹⁵³ vgl. Hardach 1995: 29f. Über die strukturellen Verwerfungen des Industrialisierungsprozesses mit seiner Aufteilung in kleine Industrialisierungskerne und große periphere landwirtschaftliche Gebiete geringer Produktivität. Zu dem sozio-ökonomischen Mechanismus der Entstehung von Inseln der Modernität im Prozess der Industrialisierung, siehe am Fallbeispiel Thailands: Husa; Wohlschlägl 1995: 161f. und aus stärker ökonomischer Perspektive: Gächter 1995: 54ff.; vgl. den Abschnitt über die Berufsbildungszusammenarbeit mit dem informellen Sektor

¹⁵⁴ Zu dem Konzept „autozentrierter Entwicklung“ und dem Werk Amins, siehe: Senghaas 2001: 196ff.; die internationalen Debatten der 1970-Jahre waren von einer Desillusionierung über eine schnelle nachholende Industrialisierung geprägt und zentrierten sich um die sogenannten Dependenztheorien. hierzu vgl. Faschingeder 2004: 77ff.

¹⁵⁵ vgl. Stockmann 1997a: 13ff.; vgl. Greinert 2001: 46.

zelprojekte im Sinne des „Facharbeiterschule“-Ansatzes wurden nicht mehr durchgeführt. Die deutsche Berufsbildungshilfe

„wandte sich Projekten zu, die in ihrer Vielfältigkeit eher systemorientiert waren und vor allem den spezifischen Wünschen und Vorstellungen der Partnerländer mehr Rechnung trugen.“¹⁵⁶

Die Eingangsvoraussetzungen für die Ausbildung wurden gesenkt und die Facharbeiterschulen wurden als Primarschulen verankert. Es wurden in der Folgezeit die Grundlagen für dual-kooperative Ausbildungsstrukturen gelegt, indem der Kontakt zu Betrieben seitens der von Deutschland geförderten beruflichen Bildungseinrichtungen - verbliebene Facharbeiterschulen oder Technologie-Zentren - intensiviert wurde. Im Rahmen der Weiterentwicklung der Berufsbildungshilfe zur Systemberatung seit den 1980er Jahren wurde der Aufbau und die Unterstützung von nationalen Ausbildungsdiensten wie z. B. der SENAI in Brasilien und anderen lateinamerikanischen Ländern forciert.¹⁵⁷

Mit dem Wandel weg von einem Einzelansatz einer Gewerbeschule in Entwicklungsländern hin zu einer stärkeren Förderung systemweiter Veränderungen in der Berufsbildung von 'Entwicklungsländern' veränderte sich auch die strategische Perspektive der Berufsbildungshilfe und die Reichweite der beabsichtigten Innovationen in der beruflichen Bildung. Während der Modellschulansatz der 1950er Jahre nur eine Ergänzung zu bestehenden Bildungsstrukturen darstellte und Modifikationen eher von unten heraus, auf dem guten Beispiel der Facharbeiterschule beruhend, urwüchsig erfolgen sollte, war mit der Einführung kooperativer Ausbildungsformen in ihrer unterschiedlichen Ausrichtung, ein Blick von oben herab, von der Ebene der Planer und Entscheider technologischer Veränderung verbunden. Die Perspektive reichte bis dahin, ein berufliches Bildungswesen gänzlich nach den Vorgaben des deutschen dualen Systems umzugestalten, wie es in der Kohl-Mubarak-Initiative für Ägypten geplant ist.¹⁵⁸

Erst mit der Neuorientierung der Bildungszusammenarbeit Anfang der 1990er-Jahre wurde teilweise das modernisierungstheoretische Paradigma der einseitigen Förderung des modernen Sektors überwunden.¹⁵⁹ Berufliche Bildung wurde nicht mehr nur als Förderung des Humankapitals zur Steigerung wirtschaftlichen Wachstums begriffen, sondern sollte den Bedarf an

¹⁵⁶ Greinert 1994: 418.

¹⁵⁷ Zum Systemansatz, siehe: Biermann, Greinert, Janisch 1997. Zu einigen Schwierigkeiten der Systemberatung siehe: Greinert 2000: 221ff.; Zur Entwicklung des SENAI siehe: Lanzendorf 2000: 56ff.

¹⁵⁸ vgl. Greinert 2001: 48ff.

¹⁵⁹ vgl. BMZ 1992: 475ff.

Fach- und Führungskräften durch praxisorientierte Ausbildung und den Bedürfnissen der Menschen im informellen Sektor durch gezielte Ausbildungsmaßnahmen gerecht werden. Berufsausbildung sollte neben der materiellen Existenzsicherung und sozialen Integration auch der Persönlichkeitsentwicklung dienen.¹⁶⁰ Dieser Wandel der Berufsbildungszusammenarbeit ist der zum „Teil sehr emotionalen Diskussion um die Zusammenarbeit mit dem informellen Sektor geschuldet.“¹⁶¹

1.5.3. Beharrungsvermögen der Berufsbildungszusammenarbeit

In der Rückschau auf mehr als vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit lässt sich ein erstaunliches Beharrungsvermögen der Konzepte und der Durchführungsorganisationen feststellen. Dies ist einmal dem Befangensein „deutscher Experten in landesspezifischen Denk- und Handlungsmustern“¹⁶², z. B. einem sozialisatorisch erworbenen Eurozentrismus¹⁶³, geschuldet. Die sich daraus ableitende Blindheit gegenüber „anderen Welten“ veranlasste die Praktiker der Berufsbildungshilfe, sich nur auf ihren Erfahrungshintergrund Duales System zu beziehen.¹⁶⁴ Durch die fehlende „Evaluationskultur“,¹⁶⁵ welche die mangelnde Auswertung und Reflexion der Projekte nach sich zog und die einherging mit einer organisationsstrukturellen Effizienzorientierung, wurde dies begünstigt. Die „organisatorische Trägheit“ der Durchführungsorganisationen hat sicherlich einen nicht unerheblichen Teil dazu beigetragen.

Ein weiteres wichtiges Element war die ausdrückliche Wertschätzung des Dualen Systems durch die ‘Entwicklungsländer’ selbst. Es ist für den Staat kostengünstig, aber auch durch den innovativen Kern des Systems - der engen Verzahnung von Theorie und Praxis-, wie es die meisten vollschulischen beruflichen Ausbildungssysteme in den ‘Entwicklungsländern’ nicht leisten, attraktiv. Hinzu kam noch, dass die Eliten der ‘Entwicklungsländer’ dem Paradigma nachholender Entwicklung verhaftet waren und das Duale Modell – mit seiner an moderner

¹⁶⁰ vgl. Stockmann 1997a: 25.

¹⁶¹ Gespräch mit Manfred Wallenborn am 03.01.2006. M. Wallenborn ist Mit-Autor des Sektorkonzepts zur Berufsbildungszusammenarbeit des BMZ von 1992.; zu den Debatten siehe insbesondere: Axt u.a. 1987.; weitere Beiträge sind zu finden in: Boehm 1997.

¹⁶² Greinert 2000: 211.

¹⁶³ Dies meint im Wesentlichen, dass die Vorstellung, die bürgerlich-kapitalistische Welt der Industrieländer des Nordens sei die Endstufe der gesellschaftlichen Entwicklung und dass sich dort der universelle Fortschritt Bahn bricht. Diese Gesellschaftsordnung ist - in der eurozentristischen Weltwahrnehmung - als universelles Modell gesellschaftlicher Entwicklung anzusehen, welches sich auf der ganzen Welt durchsetzen soll und wird. Die Vorstellung wird in sozialisatorischen Prozessen verinnerlicht. Genaueres findet sich in Wolf 2004: 9ff.; unveröffentlichtes Manuskript.

¹⁶⁴ vgl. Greinert 1997b: 56.

¹⁶⁵ So wurde die erste größere Evaluation deutscher Berufsbildungsprojekte Ende der 1990er-Jahre durchgeführt. Zur Evaluation von Berufsbildungsprojekten siehe: Stockmann 1992.; ders. 1993.; ders. 1996.

Technologie ausgerichteten Ausbildung - als Symbol erfolgreicher Industrialisierung ansehen.¹⁶⁶

Obwohl dieses Modell flächendeckender - ehemals 75% einer Jahrgangsstufe bundesrepublikanischer Jugendlicher einbeziehend - beruflicher Ausbildung im Dualen System, der wirtschaftlichen praktischen Ausbildung in Betrieben und der staatlichen theoretischen Ausbildung in spezialisierten Schulstufen, in der Bundesrepublik mehr und mehr erodiert, ist das internationale Interesse weiterhin sehr groß. In der obigen, vereinfachten Gegenüberstellung von Betrieb und Schule findet sich die Realität beruflicher Bildung nur zum Teil wieder, da ja auch im Betrieb theoretisch gelernt werden muss, in großen, industriellen Ausbildungsbetrieben ist dies üblich, und in der Berufsschule oft auch praktisch gearbeitet wird.

Das Duale Modell ist praxisnah, am Qualifizierungsbedarf des Arbeitsmarktes ausgerichtet und kostengünstig, da die Betriebe einen großen Teil der Kosten der Ausbildung übernehmen. Der innovative Kern des Dualen Systems, die Verzahnung von beruflichem Lernen in Theorie und Praxis, an der Realität, an den praktischen Anforderungen realer Aufgabenstellungen, ist für Länder des Südens von großer Bedeutung. Dies gilt besonders, wenn es in der Berufsbildungszusammenarbeit nicht zu einer Eins-zu-eins-Übertragung des „traditionellen Dualen Systems“ deutscher Ausprägung kommt, wo die praktische Ausbildung privaten Betrieben zugeordnet ist, sondern es in differenzierter Weise geschieht. Die Realitätseinbindung der Ausbildung kann in unterschiedlichen Einrichtungen geschehen, sei es in Ausbildungszentren, sei es in Produktionsschulen oder in kommunalen bzw. regionalen Kompetenzzentren in den Regionen des Südens realisiert werden. Die Ausbildungseinrichtungen können dann ihre Ausbildung an Arbeitsaufgaben ausrichten, die die Realität vor Ort vorgibt, z. B. als komplexe Lernarbeitsaufgaben, die in der Zusammenarbeit mit ressourcenschwachen, kommunalen Einrichtungen integriert entwickelt werden. Dadurch werden Ressourcen gebündelt und Lernen an der Realität, in Ernstsituationen, in Verbindung von Theorie und Praxis, wird möglich.¹⁶⁷

¹⁶⁶ siehe auch die bereits angemerkten Erfahrungen von Prof. W.-D. Greinert während seiner Beraterstätigkeit in Namibia, als seine Anmerkung, eine Facharbeiterausbildung nach bundesdeutschem Hochtechnologiestandard von den namibischen Unternehmen nicht nachgefragt würde, mit der Bemerkung zurückgewiesen wurde, dass eine „weniger moderne“ Ausbildung als die bundesdeutsche Referenzausbildung einer Bantu-Erziehung gleichkäme.

¹⁶⁷ Für ein Experiment in Botswana mit kommunal verankerten Ausbildungsbrigaden: vgl. Rensburg 1978: 81ff.; Eine Zusammenstellung von Fallstudien über ostafrikanische Länder finden sich in: Hoppers; Komba 1995: 63ff.; Beispiele für arbeitsproduktive Ausbildung in der Bundesrepublik in: vgl. Wiemann 1986: 81ff.

1.5.4. Bedeutungsverlust seit Mitte der 1990er-Jahre

Erst in den letzten 10 – 15 Jahren – mit dem Ende der Nachkriegsordnung - ist eine merkliche Differenzierung der Maßnahmen und eine Abkehr von modernisierungstheoretischen Globaltheorien festzustellen. Es lässt sich eine Orientierung an den Realitäten vor Ort durch die Auswahl angepasster Lösungen für Aus- und Weiterbildung¹⁶⁸ auch für bisher nicht berücksichtigte Zielgruppen des informellen Sektors feststellen, die dem Ziel, Bildung und Einkommen für diese Menschen zu ermöglichen, verpflichtet ist¹⁶⁹ und sich als Bestandteil von Armutsbekämpfung begreift.¹⁷⁰

Mittlerweile sind eigenständige und isolierte Berufsbildungsprojekte in der Zusammenarbeit mit Ländern des Südens kaum noch anzutreffen, berufliche Bildung ist eingebettet in andere Sektorvorhaben¹⁷¹ und seitens der deutschen Durchführungsorganisation, der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), im Bereich Wirtschaftsförderung - Wirtschaftsreform und Aufbau der Marktwirtschaft (WiRAM)¹⁷² - aufgegangen.

Diese nicht ganz glückliche Zuordnung, die zu einer Reduktion beruflicher Bildung auf ein Instrument der Wirtschaftsförderung führt, rekuriert jedoch auf die Erkenntnis, dass berufliche Bildung bessere Ergebnisse zeigt, wenn sie als komplementäre Maßnahme bei durchgeführten Projekten z.B. mit benachteiligten Zielgruppen eingesetzt wird. Eine einseitige Gewerbe-förderung, ohne Berücksichtigung anderer Faktoren in den Zielgebieten, greift ebenso zu kurz, wie die isolierte Durchführung von Berufsbildungsprojekten. Es geht um die Lösung von konkreten Problemstellungen, die von den betroffenen Menschen, mit Unterstützung von externen ExpertInnen, z.B. AbsolventInnen deutscher Hochschulen aus den Ländern des Südens, identifiziert und für die Lösungsmöglichkeiten gefunden werden sollen.

Danach sollte sich die Auswahl der durchzuführenden Maßnahmen richten, sei es Gewerbe-förderung, sei es Energieversorgung oder berufliche Bildung u.a. Berufsbildung kann dann, auf der Projektebene, konkret in der Praxis, bei der Durchführung technischer Innovationen,

¹⁶⁸ „Mittlerweile machen wir differenzierte Angebote, d.h. für Brasilianer etwas anderes als z. B. für Multiplikatoren aus einem afrikanischen Land“; Gespräch mit M. Wallenborn am 03.01.2006.

¹⁶⁹ vgl. BMZ 1999: 3f.[BMZ-aktuell Nr.096]

¹⁷⁰ Bisher hatte die BBZ nur eine indirekte Armutsbekämpfung im Sinn - durch wirtschaftliches Wachstum.; vgl. BMZ 2005: 20ff. [Berufsbildung in der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit]

¹⁷¹ vgl. BMZ 2005: 20ff.

¹⁷² Das Sektorvorhaben „Systemische und beschäftigungsorientierte Ansätze in Wirtschaftsreform und Aufbau der Marktwirtschaft (WiRAM) ist ein Vorhaben der deutschen Entwicklungszusammenarbeit, welches den früheren solitären Ansatz der Berufsbildungszusammenarbeit überwinden will und die Berufsbildungsmaßnahmen in einem komplexeren Kontext verortet. vgl. zum allgemeinen Konzept: <http://www.wiram.de/konzeptionelles/grundlagen.htm>; 14.10.2005.; zur Berufsbildung innerhalb von WiRAM: <http://www.wiram.de/sourcebook/kompetenz/bb.htm>; 14.10.2005. Das Konzept wurde 2005 in „nachhaltiges Wirtschaften“ umbenannt und hat noch einige Umsetzungsschwächen.

als integrierte fachliche Qualifizierung zu Dauerhaftigkeit und Stabilität der technischen Innovationen führen; dies u.a. dadurch, dass die Einbeziehung technischer und humaner Ressourcen in den Zielgebieten das dortige lokale Gewerbe und die Dienstleistungen stärken wird. Angemessene technische Qualifizierung auf lokaler und regionaler Ebene sichert Wartung, Instandhaltung und Betrieb der technischen Anlagen.¹⁷³

„Uns nützen keine technischen Produkte oder Projekte, die nicht bei uns in Haiti zu einer Stärkung des ansässigen Gewerbes führen. Wir müssen die Dinge selber machen können. Wir brauchen eine Unabhängigkeit, sonst ist es sinnlos“, so Dr. Max Paul, Landeskoordinator des IKN-Netzwerkes während einer Diskussionsrunde des „Réseaux Haïtien pour la Promotion des Energies Renouvelables“ im Jahr 2003 in Port au Prince.

1.5.5. Ausblick auf die Zukunft der Berufsbildungszusammenarbeit

Es lassen sich Tendenzen feststellen, das deutsche berufliche Bildungssystem auf dem internationalen Bildungsmarkt in angepassten Teilelementen im Wettbewerb mit anderen internationalen Anbietern zu „vermarkten“. Hinzu kommt eine zunehmende Herausforderung an die deutsche Berufsbildung sich zu internationalisieren, so dass mit Rückkoppelungseffekten aus dem „Export“ von Berufsbildungsinhalten auf die heimische Ausbildung zu rechnen ist. Die Beauftragung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) mit der Durchführung internationaler Berufsbildungsmaßnahmen trägt diesem Rechnung.

Für das Jahr 2006 ist jedoch festzustellen, dass die Bedeutung der Berufsbildungszusammenarbeit in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit rückläufig ist. Die bisherigen Träger der deutschen Berufsbildungszusammenarbeit – im Wesentlichen die GTZ und InWent - führen nur noch in sechs Ländern konkrete Berufsbildungsprojekte durch, in weiteren ca. 20 – 30 Ländern, die als sogenannte WiRam-Länder eingestuft sind, laufen noch weitere Berufsbildungsprojekte auf niedrigerem Niveau.¹⁷⁴ Ob die neue Rolle des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit mit Entwicklungs- und Schwellenländern diese entstandene Lücke füllen kann und soll und die Entwicklung der Berufsbildungszusammenarbeit zu einer Randnotiz der deutschen Entwicklungszusammenarbeit

¹⁷³ vgl. Wolf 2007: 125.

¹⁷⁴ vgl. Gespräch mit M. Wallenborn am 03.01.2006.

stoppen kann, ist zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht auszumachen und wird entscheidend von den Schwerpunktsetzungen der zuständigen, verschiedenen Fachministerien¹⁷⁵ abhängen.

1.6. Entwicklungspolitik und Kultur

1.6.1. Veränderung der Entwicklungskonzepte

Für den deutschsprachigen Raum lässt sich eine starke Zunahme von Veröffentlichungen zur Bedeutung von Kultur in der Entwicklungszusammenarbeit ab Anfang der 1980er-Jahre konstatieren.¹⁷⁶ Diesem deutschen Diskurs ging eine breite Debatte innerhalb der englischsprachigen Science Community der cultural anthropology¹⁷⁷ und englischsprachiger Entwicklungsexperten voraus.

“The predominant "development" strategy has been promote economic growth at the expense of social development. This strategy often assumes that there are no viable institutions within the local environment and indigenous culture and that new ones must, therefore, be created. Furthermore, in the past development agents have assumed that peasant knowledge is backward, their economic behaviour nonrational, and their values generally resistant to innovation. This perception has tended to reinforce the view that where indigenous institutions, roles, processes and technologies did exist, they acted as constraints on development process. Development strategies based on these assumptions have typically been ethnocentric, discriminatory, and limited in impact over time.”¹⁷⁸

Der Fokus veränderte sich, weg von den ökonomisch dominierten hin zu angepassten und angemessenen Entwicklungskonzepten. Diese nahmen vermehrt die Bedingungen der ländlichen Bevölkerung auf, wodurch naturgemäß die Rolle von Kultur stärker ins Rampenlicht trat. Der Blickwechsel betonte die begünstigende Rolle, die Kultur durch ihre Einpassung in die örtlichen Gegebenheiten bei sozialen Wandlungsprozessen spielen kann, und die Nützlichkeit kultureller Bedeutungen für die Lösung von Lebensproblemen.¹⁷⁹

Dieser veränderten Perspektive ging ein Strategiewechsel in der Entwicklungspolitik voraus. Das Scheitern vieler Entwicklungsanstrengungen, die dem Konzept der nachholenden Indust-

¹⁷⁵ Dies sind insbesondere das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), im geringeren Maße vom Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi).

¹⁷⁶ vgl. Fischer 1981; vgl. Schönherr 1983; vgl. Ohe 1982; vgl. Goetze; Weiland 1983; vgl. Teherani-Krönner, M.-K. 1982; vgl. Teherani-Krönner, P 1982; vgl. Kidd; Colletta 1980; vgl. Goetze 1983.; In Goetze 1983: 7f. findet sich eine Auflistung der Beiträge der Tagungen der frühen 1980er Jahre der Sektion für Entwicklungssoziologie zum Themenkomplex soziokulturelle Voraussetzungen technologischer Wandlungsprozesse.

¹⁷⁷ vgl. Goetze 1983: 15.

¹⁷⁸ Kidd; Colletta 1980: 9f.

¹⁷⁹ vgl. Hoben 1978.; zitiert nach: Kidd; Colletta 1980: 10. „traditional knowledge and technology is usually much better suited to local ecological, socioeconomic, and political conditions; peasants make internally rational decision about the use of productive assets, the organisation of labor, marketing, savings and investment; agricultural experimentation and willingness to take risks are not uncommon among peasants; and peasants societies are not static when given access to new information and ideas.“; vgl. auch Elwert 1983: 39ff.

rialisierung und Modernisierung im westlichen Sinn verpflichtet waren, in den ersten beiden Entwicklungsdekaden der 1960er- und 1970er-Jahre machte neue Konzepte nötig. Gleichzeitig wurden Gründe gesucht, um die Erfolglosigkeit erklären zu können, ohne die grundsätzliche Ausrichtung der Entwicklungspolitik infrage zu stellen. Diese Suche nach neuen Konzepten und Begründungen rührte auch an dem Entwicklungsverständnis der Industrieländer, die sich als Muster und Modell einer weltweiten Entwicklungsrichtung ansahen.¹⁸⁰

Ein Erklärungsansatz geht davon aus, dass Kultur und besonders die wirkenden Traditionen ein massives Hemmnis auf dem Weg zur Erreichung der europäisch-nordamerikanischen Vorbilder darstellte. Diese Annahme behauptet, dass

„(...) die Unterentwicklung auf ein starres Festhalten an traditionellen, sozialen und ökonomischen Strukturen - bedingt durch eine spezifische, traditionell orientierte Mentalität – zurückzuführen (sei).“¹⁸¹

G. Elwert verwirft diese Annahme als „Traditionalismushypothese“, sie hat(te) jedoch in den struktur-funktionalistischen Ansätze der hegemonialen Modernisierungstheorien der 1950er- bis 1970er-Jahre einen großen Einfluss. Die hegemonialen Vorstellungen dieser Zeit gingen davon aus, dass die „hemmende“ Kultur, gegen den gesellschaftlichen Wandel gerichtet, durch industrielle Großprojekte und die „grüne Revolution“ ausreichend unter Druck kämen und sich quasi naturwüchsig anpassen würden.¹⁸²

Mit dem Sieg der religiös–fundamentalistischen Revolution im Iran 1979, die sich auch gegen die westlich orientierte Modernisierung des Schahs richtete, wurde das Scheitern bisheriger

¹⁸⁰ vgl. der Wechsel zu einer Grundbedürfnisstrategie seitens der Weltbank. Ende der 1970er-Jahre wurde dieser Verständniswechsel zwingender, da 1979 durch den Sieg der religiös-fundamentalistischen Revolution im Iran, die Relevanz von kulturellen Sinnstrukturen gegen eine „westliche Modernisierung“ sehr deutlich wurde.; vgl. hierzu auch Klar 1992: 8. Zu den kritisierten Entwicklungsvorhaben der Modernisierung nach westlichem Vorbild zählte auch die Industrialisierung der Landwirtschaft durch die „grüne Revolution“. Zur Kritik an den Entwicklungsvorstellungen: vgl. Colletta et.al. 1982: 21.; vgl. Klar 1992: 8.; zur wissenschaftlichen Kritik u.a. Schröder 1983: 121f.; Zur öffentlichen Kritik: u.a. Erler 1985. Zur Kritik am Entwicklungsverständnis der Industrieländer: vgl. Seeland 1980.; Er bestritt in seiner Dissertation in einem Beitrag über die "Rationalität traditioneller Technologien" dezidiert das modernisierungstheoretische Postulat vom Rationalitätsmonopol der "Modernität". zitiert nach: Goetze 1983: 10. Siehe insbesondere die Ausführungen in dieser Arbeit im Exkurs zu den Modernisierungstheorien.

¹⁸¹ Elwert 1983: 29.; vgl. Braun 1992: 22.; Zum Komplex Tradition und Entwicklung siehe auch Eisenstadt 1969: 75ff.; wie auch Hobsbawm 2003: 1ff.; für eine moderne afrikanische Großstadt spannt dieses Verhältnis Gutema 2003: 244ff. auf. Die ältere Perspektive auf dieses Verhältnis, mit eher statischem Blick auf Kultur, entfaltet Riegel 1982: 73ff.

¹⁸² Mit grüner Revolution sind die ländlichen Entwicklungsprojekte der späten 1960er- und der 1970er-Jahre gemeint, die die ländlichen Regionen in Entwicklungsländern durch Industrialisierung der Landwirtschaft umformen wollten.

Entwicklungskonzepte manifest.¹⁸³ Es formulierten sich neue Ansätze, die ein bottom up-Konzept vertraten und Kultur in ihrer komplexen Bedeutung für Entwicklungsprozesse wahrnahmen und sie nicht nur als Hemmnis verstanden. Obwohl diese Ansätze besonders in ihrer entwicklungspolitischen Praxis – aber auch in ihrer wissenschaftlichen Reflexion - einem technokratischen Verständnis verhaftet blieben und „Entwicklung als Synonym von quantitativem Wachstum und effizienter Bürokratisierung“ verstanden, so eröffneten die Diskurse jedoch einen gewandelten Blick auf die Bedeutung von Kultur in Entwicklungsprozessen.¹⁸⁴

1.6.2. Kultur als Faktor von Entwicklungspolitik

Kultur wurde zwar als dynamisch und wandlungsfähig wahrgenommen und als wichtiger, begünstigender Faktor für sozialen Wandel und Modernisierung konzeptualisiert, jedoch stand im Hintergrund des hegemonialen Kulturverständnisses ein essentialistischer Blick auf Kultur.

Ein Schlüsselbegriff der damaligen Kulturdiskurse war der Begriff der kulturellen Identität, welche durch Modernisierungsprozesse gefährdet sei und die es zu erhalten galt. Diese Verbindung von Identität und Kultur macht Letztere zu einem Wesensgehalt menschlicher Existenz. Das vorherrschende Identitätskonzept war dem philosophischen Verständnis der Aufklärung verpflichtet, welches Identität unverbrüchlich mit dem menschlichen Sein verbindet und es dem menschlichen Wesen metaphysisch, auf der Geist-Ebene, fest zuweist. Demzufolge wurde kulturelle Identität als statisches Konstitutiv menschlicher Individualität angesehen, welches verloren zu gehen drohe, falls sich die gesellschaftlichen Umstände wandelten und dadurch der kulturellen Identität die Grundlage entzogen würden.¹⁸⁵

Kultur sollte als Hebel genutzt werden, den immer „noch ausstehenden“ Modernisierungsprozess in den ‘Entwicklungsländern’ voranzubringen und gleichzeitig die sozialen Verwerfun-

¹⁸³ vgl. u.a. Klar 1992: 8.; vgl- Kievelitz 1988: 107.; vgl. Zwiefelhofer et al. 1982: 226.; vgl. Waniorek 1993: 12.

¹⁸⁴ Zitat aus: Weiland 1983: 139. Mit den veränderten Ansätzen sind vor allem folgende Strategien angesprochen: die Grundbedürfnisstrategie der Weltbank, präzisiert 1976 von der Internationalen Arbeitsorganisation, welche die Eckpunkte der Grundbedürfnisse formulierte, vgl. Oepen ; Grohs 1982: 8.; der Human Development Approach als Modell einer integrierten oder armutsorientierten ländlichen Entwicklung, dem auf deutscher Seite der Zielgruppenansatz und die integrierte ländliche Entwicklung entsprach. vgl. Klar 1992: 22ff.

¹⁸⁵ Zu den unterschiedlichen Identitätskonzepten, vgl. Hall 1995: 597. Zu den aktuellen Identitätskonzepten, die sich durch Flexibilität und Selbsterfindung auszeichnen vgl. Ha 1999: 85ff.; vgl. Pott 2002: 22ff. Die gesellschaftlichen und politischen Konsequenzen dieses starren Identitätskonzept beschreibt Sen 2007: 33ff.

gen dort einzudämmen. Obwohl der Kultur ländlicher Gemeinschaften eine eigene Qualität¹⁸⁶ zugewiesen wurde, gingen die Konzepte nie von der Möglichkeit und dem Bedürfnis eines eigenständigen Entwicklungsweges jenseits der Zielvorstellungen der westlich-industriellen Welt aus, welches für die kollektiven Akteure (die sog. Zielgruppen) in den ländlichen und städtischen Regionen Orientierung sein könnten.¹⁸⁷

Die bundesdeutsche Entwicklungspolitik, auch in ihren neuen Konzepten einer kulturberücksichtigenden Programm- und Projektausrichtung, rückte jedoch nicht von der Vorbildfunktion der Industrieländer ab. Der vorgegebene Weg sollte nun über die Berücksichtigung von kulturellen Sinnsystemen freigemacht werden.¹⁸⁸ Das Entwicklungsministerium (BMZ) griff die Debatten um einen kulturorientierten Ansatz auf und institutionalisierte sie für die deutsche Entwicklungszusammenarbeit. Mitte der 1990er-Jahre wurden zwei verbindliche sektorübergreifende Konzeptpapiere - das Konzept „Soziokulturelle Kriterien für Vorhaben in der Entwicklungszusammenarbeit“ (1994) und das „Sektorübergreifende Zielgruppenkonzept“ (1995) veröffentlicht. 1999 wurden beide Konzepte zu einem Partizipationskonzept zusammengefasst.¹⁸⁹ Inwieweit sie in der Praxis deutscher Entwicklungszusammenarbeit erfolgreich beachtet und angewendet werden, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter untersucht werden. Es ist jedoch zu vermuten, dass aufgrund der administrativen und politischen Schwierigkeiten ihrer Umsetzung¹⁹⁰ die Erfolgsquote nicht hoch ist. Bemerkenswert ist jedoch, dass der wissenschaftliche Diskurs in einer verbindlichen Richtlinie innerhalb der Behörde festgehalten wurde.

Es lässt sich feststellen, dass in den 1990er-Jahren die Orientierung der Entwicklungspolitik wieder auf strukturalistische und technokratische Maßgaben zurückdrehte. Die normative Macht des Faktischen der Planungs- und Administrationsrationalität wie die Macht des ökonomischen Diktates des Marktes¹⁹¹ haben das Potential, welches in einer Berücksichtigung sozio-kultureller

¹⁸⁶ vgl. Goetze 1983: 15. „Kennzeichnend dafür sind die Diskussionen um den Rationalitätsbegriff und die Rationalitätslogik sog. "traditionaler" Gesellschaften und Technologien. Das Ernstnehmen kulturell fremder rationaler Deutungen, sie nicht als Kuriositäten, sondern als Problemsichtweisen und Lösungsentwürfe zu behandeln, die einen eigenen Anspruch auf Realität und Geltung haben, und sie als solche anzusehen“; ebd.

¹⁸⁷ vgl. Elwert 1983: 29.

¹⁸⁸ vgl. Ferdowsi 1994: 14.; vgl. Brisbois 1983: 12.

¹⁸⁹ vgl. BMZ 1994.; vgl. BMZ 1995.; vgl. BMZ 1999.

¹⁹⁰ vgl. hierzu Weiland 1983: 148ff. und Ohe et.al. 1982: 167f., 181ff.

¹⁹¹ vgl. die Durchsetzung des Washington Consensus als Handlungsmaxime internationaler Zusammenarbeit seit den frühen 1990er Jahren und die Deregulierungsdiktate des IWF und der Weltbank gegenüber Ländern in ökonomischer Krise.

Faktoren für eine respektvolle und erfolgreiche Entwicklungszusammenarbeit lag, nicht entfalten lassen. Mit dem Zusammenbruch der Nachkriegsordnung und dem Untergang der Sowjetunion als Gegenspieler westlicher Entwicklungspolitik¹⁹² war das Schwerpunktthema der 1980er-Jahre, die kulturberücksichtigende Entwicklungspolitik, vom Tisch.¹⁹³ Die Stellungnahmen der Entwicklungsorganisationen drehten sich wieder um „harte Fakten“ wie ökonomische Daten.

Kultur ist nur noch zwischen den Zeilen bedeutsam. Jedoch bleibt, dass die Ausdifferenzierung der Entwicklungszusammenarbeit und die stärkere Berücksichtigung der Situation vor Ort ein Ergebnis der Debatten um die Bedeutung der Kultur in der Entwicklungszusammenarbeit ist. Es zeigt sich hingegen als Mangel, dass das Untersuchungsraaster der sozio-kulturellen Faktoren „aber noch viel zu wenig in die Planung, Durchführung und Steuerung von EZ-Vorhaben einbezogen“¹⁹⁴ wird. Die instrumentelle Sicht auf Kultur – begleitet von einem schematisierenden Kulturalismus,¹⁹⁵ entweder Beförderer von Modernisierungsprozessen zu sein oder schuldig an deren augenscheinlichem Scheitern - wirkt sich als zusätzlich hemmender Faktor auf die Einbeziehung kultureller Sichtweisen in Projekte der Entwicklungszusammenarbeit aus.

1.6.3. Berufsbildungszusammenarbeit und Kultur

Die Berufsbildungszusammenarbeit hat diese Debatte nur sehr verhalten aufgenommen, sie findet sich in Ansätzen in dem 1992er-Konzeptpapier zur Berufsbildungszusammenarbeit wieder und taucht als Differenzierung der Maßnahmen in den aktuellen Sektorpapieren aus dem Jahr 2005 auf.

Wie die Analysen zur Verortung von Kultur in den verschiedenen Sektorpapieren der Berufsbildungszusammenarbeit des BMZs zeigen, spielte noch 1986 ein kulturberücksichtigender Ansatz in der Berufsbildung keine Rolle. Gegen dieses Konzept von 1986 und die dort manifeste und fortgeschriebene Praxis der einseitigen Förderung der Industrialisierungsinselformen der ‘Entwicklungsländer’, verknüpft mit der Bevorzugung eines kleinen Teils männlicher Jugend-

¹⁹² Zum Technologietransfer des RGW in Entwicklungsländern siehe: Apostol 1986. Ich gehe davon aus, dass die Länder des Rates für gegenseitige Wirtschaftshilfe ebenfalls dem Modernisierungsparadigma verpflichtet waren und Industrialisierung vorantreiben wollten und nach dem Willen der nationalen Eliten der Entwicklungsländer auch sollten.

¹⁹³ Ob es jemals wirklich auf dem Tisch war, ist im Rahmen dieser Untersuchung nicht zu eruieren, da hierzu eine Analyse innerhalb der Beauftragungs- und Durchführungsorganisationen nötig wäre. Festzuhalten ist auf jeden Fall, dass die Debatten um sozio-kulturelle Faktoren in der angegebenen Zeit mit Emphase geführt wurden.

¹⁹⁴ Claus 2001: 310. zur Kritik an dem Konzept aus dem BMZ siehe: Bliss 1992: 30f.

¹⁹⁵ Diese Auseinandersetzung mit den Grenzen und Möglichkeiten einer Berücksichtigung von Kultur in der Entwicklungszusammenarbeit wird im Abschnitt über die Präzisierung des vorläufigen Kulturkonzeptes geführt, ergänzend dazu siehe Claus 2001: 310ff.; Pohl 2004: 8ff.; Hüskens 2003: 13ff.; Rottenburg 2001: 349ff.

licher, die über einen Sekundarabschluss verfügten, erhob sich scharfe Kritik in der wissenschaftlichen und entwicklungspolitischen Öffentlichkeit. In heftigen und zum Teil emotionalen Diskussionen¹⁹⁶ wurde eine Neu-Konzipierung und Umorientierung der bundesdeutschen Berufsbildungszusammenarbeit, hin zu marginalisierten Gruppen und dem informellen Sektor, gefordert. Das BMZ trug dieser Diskussion, welche die Forderung nach einer Hinwendung zu gesellschaftlichen Bereichen der 'Entwicklungsländer' außerhalb der modernen Industrie erhob, durch die Verabschiedung eines neuen Berufsbildungskonzeptes im Jahr 1992 Rechnung. Ab diesem Zeitpunkt stellte sich die Berufsbildungszusammenarbeit durch ihre Öffnung zum informellen Sektor und zu benachteiligten Zielgruppen einer Auseinandersetzung mit Kultur.¹⁹⁷ Dreizehn Jahre später wurde die Berufsbildung auf Beschäftigungsförderung reduziert und dem Diktum der Förderung einer Marktwirtschaft unterworfen. Das Potential, welches in der ausdifferenzierten deutschen Berufsbildung für die positive Beeinflussung sozialer Prozesse in Entwicklungs- und Schwellenländern steckt, geht damit verloren.¹⁹⁸

Wie in den vorstehenden Ausführungen angemerkt ist, ist das hegemoniale Konzept von Kultur in der Entwicklungspolitik eher ungeeignet sozialen Wandel jenseits der Übernahme westlicher Vorstellungen zu ermöglichen, geschweige denn zu verstehen. Da diese Arbeit jedoch als Kernmaxime dem Leitgedanken folgt, dass gesellschaftliche Wandlungsprozesse in 'Entwicklungsländern' aus den endogenen Ressourcen und Bedürfnissen erfolgen sollten und eine Hegemonisierung durch westliche Vorstellungen hierbei zu vermeiden ist, ist ein anderes Konzept von Kultur in der Entwicklungspolitik nötig, als wir es bisher, in der vorgelegten Zusammenschau, kennen gelernt haben.

Die wissenschaftliche Betrachtung von Kultur ist ein bunt schillerndes Feld. Eine detaillierte Zusammenschau der unterschiedlichen Zugänge zum komplexen Gegenstandsbereich Kultur sprengte den Rahmen dieser Arbeit. Da es jedoch nötig ist einen konzeptionellen Zugang zu Kultur zu formulieren, um die kulturellen Einflussfaktoren auf Berufsbildungsprojekte in 'Entwicklungsländern' aus den verschiedenen Studien zu extrahieren, werden verschiedene Perspektiven auf Kultur entfaltet. Neben einer verknüpften Sicht auf die historische Genese

¹⁹⁶ vgl. Gespräch mit Manfred Wallenborn 2006. Siehe auch den Sammelband von Axt et al. 1987., der die Beiträge des Disputes auf den Hochschultagen 1986 zusammenfasst. Zur Kritik dort insbesondere Axt et al. 1983: 93ff.

¹⁹⁷ Bereits vor der Verabschiedung des 1992er Sektorpapiers wurden Berufsbildungsprojekte durchgeführt, die kulturelle Sinn- und Bedeutungszusammenhänge stärker berücksichtigten, so z.B. die Kooperationen in Pakistan mit dem dortigen basarbasieren Berufsbildungswesen. vgl. Marienfeld 1985: 159ff.; Diehl; Greinert 1994: 135ff.; Lenhart 1992: 45ff.; siehe auch den kritischen Sammelband von Axt et al. 1987: 179ff.

¹⁹⁸ vgl. Wolf 2007: 124ff.

des Kulturbegriffes in Europa werden verkürzt verschiedene wissenschaftliche Perspektiven auf Kultur benannt, bevor in einer Zusammenfassung die Ergebnisse der Betrachtung der Referenzstudien aus Berufs- und Wirtschaftspädagogik ausgeführt werden.

Diese Übersichtsdarstellung wird erweitert durch eine Betrachtung zweier einflussreicher Perspektiven auf Kultur aus der zeitgenössischen Sozialwissenschaft. Es handelt sich hierbei um die Zugänge zum Gegenstandsbereich Kultur, wie sie von C. Geertz und P. Bourdieu aufgeschlossen wurden. Im Anschluss daran werden die Studien aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik genauer beleuchtet, um aus ihrer Interpretation ein tragfähigeres Konzept von Kultur zu gewinnen.

2. Genese und Wandel des Kulturbegriffs

Betrachtet man die Genese der Kulturbegrifflichkeiten, so lässt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den Kulturbegriffen, d.h. dem Verständnis und den Bedeutungen, die Kultur durch die gesellschaftlichen Diskurse erfährt, innerhalb Europas feststellen.

Die modernen westeuropäischen Industrieländer, also England und Frankreich, haben den Begriff von Kultur erheblich different zu dem verspätet industrialisierten Deutschland entwickelt. Diese Unterschiede spielen jedoch erst in der Phase der sich durchsetzenden Industrialisierung ab dem frühen 19. Jahrhundert eine herausragende Rolle.

Bis zur heraufziehenden Aufklärung war das Verständnis von Kultur auf den Bereich der Landwirtschaft begrenzt und meinte ein Verständnis von „cultura“ als *aufziehen, etwas pflegen*. In dieser Bedeutung findet er sich auch heute noch in den Begriffen Agrikultur für Landwirtschaft oder in den Kulturtechniken - den Methoden landwirtschaftlicher Bearbeitung – wieder.¹⁹⁹ Im frühen 17.Jahrhundert erweiterte sich das Verständnis von Kultur hin zu einem abstrakteren Begriff, der auch die Vernunft und den Verstand einbezog,²⁰⁰ um dann schließlich im Kulturbegriff der Aufklärung zu münden.

Die Aufklärung imaginierte Kultur als Prozess, der als „Zivilisation“ seine höchste Vervollständigung in Europa gefunden habe und Europa die Führungsrolle zumaß. Hierbei wurde die Kultur der führenden europäischen Nationen – England und Frankreich – universalisiert und als

¹⁹⁹ vgl. Bocoock 1995: 151.

²⁰⁰ vgl. Francis Bacon, *The culture and the manurance of minds* (1605) od. Thomas Hobbes, *A culture of their minds* (1651), zitiert nach: Bocoock 1995: 151.; vgl. Bollenbeck 1994: 44ff.

Zielmarke allen Völkern und Nationen vorgegeben.²⁰¹ Im aufklärerischen Verständnis grenzt sich Kultur scharf von ihrem Gegenpol, der Natur, ab und erst in der Überwindung letzterer – vor allem durch Naturwissenschaft und Technik - komme Kultur zum Durchbruch und zur Geltung.²⁰²

2.1. Kultur im deutschen Sprachraum

Dagegen erhob sich im 19. Jahrhundert im Gefolge von Herders Kritik eine Gegenströmung, die in der deutschen Romantik ihren ersten Höhepunkt fand. Herder kritisierte die Engführung des universalistischen Kulturbegriffes der Aufklärung durch die europäischen Hegemonialmächte - er sprach von Kulturen, die unterschiedlich, jedoch gleichberechtigt seien.

„It is necessary, Herder argued, in a decisive innovation, to speak of „cultures“ in the plural: the specific and variable cultures of social and economic groups within a nation (and between different nations). This sense was widely developed, in the romantic movement, as an alternative to the orthodox and dominant „civilization“.“²⁰³

Während der Impetus von Herder sich gegen die Formulierung einer universellen und überlegenen „Civilisation“ richtete und er für einen Kulturpluralismus plädierte, lässt sich für die Wende zum 20. Jahrhundert in Deutschland eine manifeste Gegenbewegung zum universalistischen Kulturbegriff der Aufklärung ausmachen. Die Durchsetzung der industriellen Moderne war im vollen Gange, die Gesellschaft befand sich in einer Phase großer sozialer Umbrüche. Es lässt sich aus historischer Perspektive für diese Zeit ein Diskurs-Komplex feststellen, der darauf abzielte, die bürgerliche patriarchalische Kultur als partikulares kulturelles Deutungsmuster durchzusetzen und den emanzipatorischen Gehalt des aufklärerischen Kulturbegriffes aufzuheben.²⁰⁴

Obwohl Deutschland auch den europäischen „Zivilisationsauftrag“²⁰⁵ in seinen Kolonien verwirklichte, grenzte es sich massiv von der französischen *civilisation* ab und setzte die deutsche Kultur dagegen – es wurde in Deutschland im Zeitalter des Kolonialismus eher von „Kul-

²⁰¹ vgl. Bocoock 1995: 151.

²⁰² Die Entwicklung der unterschiedlichen Kulturbegriffe in Deutschland und Frankreich in sozialgeschichtlicher Perspektive leistet Faschingeder 2003: 13f.; siehe auch Bollenbeck 1994: 47ff. Bollenbeck verdeutlicht dort, dass noch in der Spätaufklärung der westeuropäische Zivilisationsbegriff mit dem deutschen Kulturbegriff weitgehend übereinstimmt. Mit dem Sieg Napoleons und dem Wiederaufstieg Preußen-Deutschlands im 19. Jahrhundert wurde der Zivilisationsbegriff von deutscher Seite abgewertet und dann zur Wende zum 20. Jahrhundert aus chauvinistischen Motiven diskreditiert. Zu dem letztgenannten Aspekt siehe: ders. 1994: 234ff.

²⁰³ Williams 1983: 89. zitiert nach Bocoock 1995: 152.

²⁰⁴ vgl. Bublitz et al. 1999: 37ff. und Lichtblau 1996. Er ist als Kulturkrisen-Debatte diskursanalytisch unter feministischer Perspektive durch ein DFG-Forschungsprojekt untersucht worden.; vgl. Bollenbeck 1994: 239ff.

²⁰⁵ Zum europäischen Zivilisationsauftrag, siehe: Barth; Osterhammel 2005.

turarbeit“ gesprochen als von Zivilisationsmission.²⁰⁶ Besonders nach der Niederlage Deutschlands im Ersten Weltkrieg wurde Kultur zu einem in konservativ-reaktionären Kreisen gepflegten Kampfbegriff gegen Frankreich²⁰⁷ und die Gleichheitspostulate der Französischen Revolution. Mit der gesellschaftlichen Durchsetzung der spätromantischen, ideologischen Lesart von Herders Kritik am eingeführten, universalistischen Kulturbegriff in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde dieses mythische Kulturverständnis der Romantik hegemonial und wirkt bis in die Gegenwart in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen weiter.²⁰⁸

In Deutschland wird mit Kultur meist gebildet und distinguiert verstanden, Kultur ist Hochkultur in Form von klassischem Theater oder Wagner-Opern. Die Verknüpfung von Kultur mit den „schönen Künsten“ einer gebildeten Elite ist nicht auf den deutschen Sprachraum beschränkt,²⁰⁹ hingegen kamen die Impulse für die diskursive Öffnung des Kulturverständnisses – hin zu einer Beschäftigung mit Alltagskultur oder Industriekultur - im Aufbruch der 1970er-Jahre des 20. Jahrhunderts vor allem von englisch- und französischsprachigen Wissenschaftlern.

2.2. Kultur im englischen und französischen Sprachraum

E.P. Thompsons Werk „The making of the English Working Class“ erschloss den Prozess der kulturellen Formation der Klassengesellschaft, Hobsbawms Geschichtsphilosophie rückte den „ordinary men“ in das Blickfeld, Victor W. Turner²¹⁰ steuerte u.a. die Sicht auf außereuropäische Gesellschaften als dynamisch und veränderlich bei, französische Sozialwissenschaftler wie Claude Levi-Strauss überwand die Sicht auf diese Gesellschaften als rückständig und primitiv und schlossen die Strukturen auf, in die sie eingebettet sind.

Michel Foucault gab den „kollektiven Wissensschätzen“ ein neues Verständnis für die Funktionsweise moderner Gesellschaften, wo sich Macht nicht mehr in materieller Gewalt alleine konstituiert, sondern durch hegemoniale Diskurse gesichert wird. Er untersuchte auch die Bedeutung, die diskursiven Formationen – u. a. derjenigen der Symbolwelt – dabei zukommt.

²⁰⁶ vgl. Melber 2002: 68f.

²⁰⁷ vgl. Hejl 2001: 343f.

²⁰⁸ vgl. Clair 2004: 36. Das mythische Kulturverständnis postulierte im Kern ein völkisch-organisches Verständnis von Kultur, welches das Volk als organische Einheit einer Gemeinschaft arteigener Werte imaginierte.

²⁰⁹ vgl. Bocoock 1995: 151.

²¹⁰ vgl. Wiest-Kellner 2001: 646.

Pierre Bourdieu und Clifford Geertz haben die Bedeutung der symbolischen Welt bei der Konstitution von Gesellschaft und ihre Bedeutung für ein Verständnis von Kultur zugänglich gemacht, indem sie Max Weber – seine Theorie über die Bedeutung von Religion bei der Entstehung des europäischen Kapitalismus - und Ernst Cassirer – seine Beschäftigung mit den symbolischen Formen - in ihr Werk aufgenommen und ihre Sichtweise dadurch erweitert haben.²¹¹

Ohne den Beitrag deutscher Sozialwissenschaftler an der Entwicklung eines wissenschaftlichen Kulturbegriffes schmälern zu wollen, lässt sich doch festhalten, dass die oben genannten westeuropäischen Autoren neben weiteren für die diskursive Öffnung bundesdeutscher wissenschaftlicher Kulturzugänge wichtig waren. In Deutschland war auch die wissenschaftliche Debatte um Kultur immer wieder von der ausgrenzenden Begriffsbestimmung einer „deutschen Kultur“ belastet, während in England bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts *culture* als umfassendes Konzept menschlicher Tätigkeit verstanden wurde.²¹²

Es lässt sich ein fundamentaler Unterschied in den Kulturbegriffen zwischen den französischen und englischen Diskursen und denjenigen im deutschsprachigen Raum feststellen. In ersteren wird von *Zivilisation* gesprochen, wenn von Kultur im deutschen Sinne die Rede ist. Hingegen ist *culture* nicht mit einem Begriff ins Deutsche zu übersetzen, meint aber so etwas Ähnliches wie *Haltung, Einstellung, Zugang und Umgang mit dem Leben*.

Culture is “a noun of configuration or generalization of the 'spirit' which informed the 'whole way of life' of a distinct people.”²¹³

Wie bereits oben erwähnt, soll dieser Abschnitt keine tiefgehende Erörterung der Entstehungsgeschichte zeitgemäßer Kulturtheorien leisten oder tiefgehend die Differenzen zwischen den westeuropäischen und deutschen Kulturbegriffen ausloten. Deutlich geworden ist jedoch, dass der Begriff Kultur in Europa sehr unterschiedlich verstanden wird.

²¹¹ Zu den „geistigen Riesen“ auf dessen Schultern Bourdieu steht, siehe Wehler 1998: 19ff.

²¹² vgl. Bollenbeck 1994: 256ff. So formulierte Edward B. Tylor 1871: "Culture or civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society." zitiert nach <http://en.wikipedia.org/wiki/Culture>; 23.10.2008.

²¹³ Williams 1996: 10.

3. Die Unübersichtlichkeit des Kulturbegriffes

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Kultur findet in einem umkämpften und unübersichtlichen Feld statt. Vorgreifend kann ich sagen, dass die Studien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die sich mit Fragen der Kultur befassen, eher einen deskriptiven Zugang wählen. Im Kern halten sie fest, dass es kulturelle Bedeutungen gibt, die man bei der Betrachtung von Berufsbildung berücksichtigen muss, enthalten sich jedoch einer klaren Formulierung, welche diese nun seien.

Kultur ist ein vielschichtiger und bedeutungsbeladener Begriff. Je nach wissenschaftlicher Disziplin, nach gesellschaftlicher Herkunft und/oder Erkenntnisinteresse wird er mit anderen Bedeutungen versehen.

Wissenschaft agiert, wie wir *selbstverständlich* alle wissen, nicht nur in einem wissenschaftlichen, sondern ebenfalls in einem gesellschaftlichen Diskurs. Hier wie dort spielt Kultur eine zunehmend bedeutendere Rolle.²¹⁴ Im gesellschaftlichen Diskurs hat Kultur zunehmend die Bedeutung eines universellen Erklärungsmusters für den Zustand und die Entwicklung der Welt angenommen. Politik wird dort oftmals ersetzt durch einen „Kampf der Kulturen“. In der post-modernen Lesart wird das universelle Erklärungsmuster „Kultur“ häufig als Ersatz für politische Prozesse genommen. Durch diese Ent-Historisierung und Ent-Politisierung wirkt Kultur als macht- und herrschaftsstabilisierender Diskurs.²¹⁵

Das umkämpfte Feld liegt in dieser interessengeleiteten entpolitisierten Instrumentalisierung von Kultur. Wissenschaft kann ihren Teil zur Stabilisierung dieser Instrumentalisierung beitragen oder sie kann, fern davon, Kultur zum Verstehen sozialer und humaner Prozesse und menschlicher Gesellschaften nutzen.²¹⁶

3.1. Strukturierende Unterscheidungen von Kultur

Wenn Kultur sehr allgemein als die Art und Weise aufgefasst wird, wie „Individuen oder Gruppen in jeweils spezifisch erkennbarer Weise die Bedingungen ihrer materiellen Existenz bearbeiten“ [Zitat Werner Siebel], dann bedarf es eines weitergehenden Verständnisses, was Kultur sein kann.

²¹⁴ vgl. Burke 2005: 8f.; vgl. Wehler 1998: 7ff.

²¹⁵ vgl. Yıldız 2008: 332ff.; vgl. Abu-Lughod 2006: 157ff.

²¹⁶ vgl. Sen 2007: 54ff.; vgl. Faschingeder 2003: 10ff.; vgl. Huntington 1998: 19ff.

Als Erstes drängen sich hierbei diejenigen Wissensbestände auf, die sich mit der Erforschung und dem Verständnis außereuropäischer Kulturen befassen. Der Blick auf das „Eigene“ wird durch die Auseinandersetzung mit dem „Fremden“ geschärft. Die Anthropologie und die Ethnologie haben im 20. Jahrhundert, nachdem sie sich von ihrer Funktionalisierung für koloniale Interessen und von einer eurozentristischen Sichtweise gelöst hatten, wegweisende Ansätze entwickelt, wie Kultur und durch sie beeinflusste Prozesse zu verstehen sind. Als weitere Wissenschaftsdisziplin ist die Soziologie von Bedeutung, die in verschiedenen Facetten einen Beitrag zum Verständnis von Kultur liefert.²¹⁷

Bereits 1952 haben Kroeber und Kluckhohn 300 verschiedene Kulturbegriffe aufgelistet. Sie unterscheiden dort sechs verschiedene Kategorien, nach denen Kulturbegriffe strukturiert werden können: (1.) Beschreibende Definition, (2.) Historische Definition, (3.) Normative Definition, (4.) Psychologische Definition, (5.) Strukturierte Definition, (6.) Genetische Definition, wobei die erste Definition auf umfassende Aspekte menschlichen Lebens abhebt, die durch die zweite Dimension als traditionsbeeinflusst in einen geschichtlichen Zusammenhang gebracht werden. Beide haben die sichtbaren Ausprägungen von Kultur im Blick. Die Zugänge zu Kultur, die einer normativen Dimension zugeordnet werden können, konzentrieren sich auf das Verhalten einer Gruppe. Die psychologische und die strukturierende Dimension erfassen u.a. die Lernprozesse, die mit Kultur verbunden sind und die zur Ausbildung von Regeln und Gewohnheiten führen.

Diese Lernprozesse wiederum bauen Muster von zusammenhängenden Merkmalen auf, deren Anordnung in der oben erwähnten 5. Kulturbegriffsbeschreibung untersucht wird. Die genetische Dimension, die den von Kroeber und Kluckhohn ausgewerteten Studien entspringt, ist die Betrachtung der Ursprünge von Kultur. Die Ursprünge werden in drei Unterkategorien aufgeteilt: die Annahme von Gewohnheiten, soziale Integration oder durch den Menschen eigene kreative Prozesse.²¹⁸

²¹⁷ vgl. Hall 1994: 155ff.; Für den Erkenntnisgewinn durch vergleichende Betrachtungen in der Berufsbildungsforschung: vgl. Münch 1997: 180.; Wegweisend in der Auseinandersetzung mit dem Blick von außen für die Sozialwissenschaften war die Studie von E.Said: *Orientalisme*, 1978.: Er zeigt dort in sehr überzeugender Weise die Mechanismen auf, wie die Orientwissenschaft ihre eigene Gesellschaft, den Okzident konstruierte, indem dieser in dichotomer Kontrastierung der Orient als das Andere gegenübergestellt wurde.

Zur Funktionalisierung der Wissenschaften für den Kolonialismus: vgl. Osterhammel 2005: 412.; vgl. Seidler 2004: 36ff.; zur Rolle der deutschen Wissenschaft (insbes. der Geographie) und dem Kolonialismus, siehe: Zimmerer 2002: 125ff. Zur selbstkritischen Auseinandersetzung der Anthropologie mit ihrer Verstrickung in den Kolonialismus siehe: Abu-Lughod 2006: 156f.

²¹⁸ vgl. Kroeber; Kluckhohn 1952.; zitiert in Faschingeder 2003: 12.; die Kategorien sind zitiert nach: Herdin 2007: Folien 10, 11.; gesichtet am 19.02.2008.

In der Soziologie wird meist zwischen materieller und nichtmaterieller Kultur unterschieden, wobei erstere die physischen Gegenstände der vom Menschen geschaffenen dinglichen Welt meint, wobei die Kulturlandschaften ebenso dazugehören wie die Kathedralen des Mittelalters. Nichtmaterielle Kultur umfasst alle von Menschen in die Welt gebrachten Schöpfungen wie Sitten, geteilte Werte, auch solche sozialen Phänomene wie Fahrstile der Automobilisten bis hin zu Musikgewohnheiten.²¹⁹

Andere Differenzierungen sind jedoch ebenfalls möglich und zulässig. So unterscheidet G. Faschingeder einerseits den aus bildungsbürgerlicher Tradition stammenden Begriff von Kultur als eigenständigem Bereich der Künste, Literatur und der schönen Dinge. Er hält den ethnologischen Kulturbegriff dagegen, der Kultur als allumfassenden Begriff des Ausdrucks menschlichen Handelns konzeptualisiert.²²⁰

Aus der Betriebswirtschaftslehre will ich noch kurz einen anderen Zugang anführen. In der Management-Ausbildung spielt Kultur und ihre Rolle in unternehmerischen Prozessen eine wichtige Rolle. Hierbei werden zwei Bedeutungen unterschieden, zum Einen die offensichtlichen Artefakte menschlicher Gesellschaften, also die Kleidung, Architektur, Kunstgegenstände und andere Ergebnisse der materiellen Kultur wie auch spezifische Sprachen und -stile, die Sitten, Gebräuche und die sozialen Strukturen, die als Ergebnisse der sozialen Kultur der äußeren Ebene von Kultur zugeordnet werden. Die andere Seite bildet die innere Ebene von Kultur, darunter werden also die Werte, Verhaltensweisen, Überzeugungen u.a. einer Gruppe verstanden.²²¹

3.2. Kultur aus der Makro- und Mikroperspektive

Dieser Abschnitt stellt in komprimierter Zusammenschau die Ergebnisse der Sichtung der Referenzstudien aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zum Gegenstand Kultur vor. Es ergeben sich einige konsistente Betrachtungen, jedoch lassen sich darin auch divergente Sichtweisen auf Kultur feststellen.

²¹⁹ vgl. Rehberg 2001: 70f.

²²⁰ vgl. Faschingeder 2004: 19. und ders. 2003: 12ff.

²²¹ vgl. Hagemann 2005: 6ff. Im Gegensatz zu unserem Konzept von Kultur unterscheiden die betriebswirtschaftlichen Autoren Kultur nach materieller und sozialer Kultur, wohingegen in meinem Konzept Kultur, auch materielle Kultur, immer gesellschaftlich ist.

In einer Makroperspektive sind die Betrachtungen von Kultur und die Bedeutungszuschreibungen, die den Gegenstand in den Referenzstudien repräsentieren, relativ konsistent. Divergente Sichtweisen auf Kultur ergeben sich bei mikroperspektivischer Betrachtung des Gegenstandes Kultur.

Auf der Makroebene lassen sich eindeutig bedeutende Unterschiede zwischen hochindustrialisierten Ländern sowohl im Arbeitsrecht, in den industriellen Beziehungen als auch in der Organisationsstruktur von Unternehmen festhalten. Während noch die Organisationsforschung der 1970er-Jahre von einer Konvergenz der strukturellen und funktionalen Formen gesellschaftlicher Organisationen ausging, belegen die Studien der darauffolgenden Jahre, dass diese nicht eingetreten ist. Es ist nicht zu einer Angleichung der betrieblichen Beziehungen, Organisationsstrukturen und -regeln gekommen, trotz des weltweiten Drucks der ökonomischen Mechanismen internationaler Märkte.²²²

Kultur spielt hierbei eine zentrale Rolle. Wie wird nun jedoch in den unterschiedlichen Studien Kultur wahrgenommen? Es lässt sich feststellen, dass Kulturfaktoren oder sozio-kulturelle Kontexte bzw. sozio-kulturelle Muster, mit anderen sozialen Phänomenen wie Unternehmensstrukturen, der Unternehmensentwicklung ebenso wie mit den Regelungen innerhalb eines Unternehmens, dem Arbeitsrecht, der Technikentwicklung und –anwendung wechselwirksam verbunden sind.²²³ Demgemäß ist festzuhalten, dass dem Postulat, es gebe eine von Kultur losgelöste gesellschaftliche Entwicklung (*culture-free*), einen Universalismus gesellschaftlicher Entwicklung, nicht zu folgen ist. Jede Gesellschaft wird ihre Entwicklung aufgrund der ihr eigenen sozialen Regulationsformen, die sich eben aus der Wechselbeziehung mit kulturellen Dingen speisen, gestalten.²²⁴ Soziale Regulationsformen entstehen durch die Konstitution sozialer Akteure und sozialer Handlungsfelder nach „gemeinhin akzeptierten Regeln“ in gesellschaftlich geprägten Prozessen. Gesellschaftlich manifeste Regelungen werden in Institutionen sozial wirksam, diese wiederum sind beeinflusst von Werthaltungen, Sitten und Gebräuchen.²²⁵

²²² vgl. Georg 1997: 81.; vgl. Heidenreich; Schmidt 1991: 7ff. Mit gesellschaftlichen Organisationen sind auch am Markt agierende Unternehmen gemeint.

²²³ vgl. Mückenberger 1998: 38.; vgl. Lutz 1991: 102ff.; vgl. Sorge 1995: 243ff.; vgl. Ruth 1995: 75ff.; vgl. Weidmann 1995: 39ff.

²²⁴ vgl. Maurice 1991: 84ff.; vgl. Hagemann 2005: 12ff.

²²⁵ vgl. Iribarne 1991: 108.; vgl. Weidmann 1995: 51.

In einer Mikroperspektive kann Kultur als implizites Handlungsregulativ sozialer Akteure verstanden werden. Implizit deshalb, weil es als Unbewusstes sich in Werten und Normen manifestiert. Es wird als Ergebnis einer „kollektiven Programmierung“ angesehen, welche uns dazu anhält, Erfahrungen in einer spezifischen Art und Weise zu interpretieren. Es wird im Persönlichkeitssystem als Sammlung von Werten oder Motiven verankert.

Kultur kann als innere Disposition in Form von Werten verstanden werden, die sich darüber hinaus relativ stabil gegenüber Beeinflussungen zeigt. Als äußere Disposition wird sie verstanden, wenn sie sich in Form von Helden, Ritualen und Symbolen ausdrückt, die stärkeren Wechselbeziehungen mit anderen „sozialen Dingen“ unterliegen.²²⁶

Allgemeiner, ohne die Unterscheidung von innen und außen, kann Kultur als Kompendium geteilter Werte und Wissensbestandteile sowie symbolischer und habitualisierter Denkschemata begriffen werden. Die sozialen Akteure kommen zu ihrer Wahrnehmung der Welt und ihrer Orientierung darin durch Symbolisationen, welche als geronnene und normative kulturelle Werte angesehen werden können und den sozialen Dingen Bedeutungen zuweisen.²²⁷

Wie bereits erwähnt, ergeben die Studien auch divergente Sichtweisen auf Kultur. Kultur ist aus der Mikroperspektive bis hierhin als normatives, statisches und determinierendes Gebilde dargestellt worden, welches die Handlungen des sozialen Akteurs leitet. Dieser starre Charakter von Kultur steht der Aussage entgegen, dass Kultur das Ergebnis eines Lernprozesses eines Individuums ist. Wenn Lernen eine dynamische Angelegenheit und auf Veränderung angelegt ist, sollte Kultur dann nicht auch das Ergebnis eines auf Lernen basierenden Veränderungsprozesses sein? Gesellschaftliche Regelungsmuster hängen, wie wir gesehen haben, eng mit kulturellen Dingen zusammen, sind demnach auch eng verbunden mit Traditionen. Die Traditionen wiederum werden nach den aktuellen Bedürfnissen der sozialen Akteure und für die Funktionalität sozialer Prozesse reinterpretiert, möglicherweise werden sie sogar ganz neu gesetzt.²²⁸ Demzufolge ist davon auszugehen, dass auch innerhalb moderner Organisationen in erheblichem Maße „traditionelle“ Logiken wirken.

Diese Neuinterpretation kultureller Formen ist mit dem normativ-statischen Kulturverständnis nicht erklärbar.²²⁹ W. Georg hat hervorgehoben, dass „Modernität als spezifische Symbiose kultureller Tradition und externer Austauschprozesse“ anzusehen ist. Kultur unterliegt also

²²⁶ vgl. Hofstede 1993: 329.; vgl. Weidmann 1995: 44.; vgl. Ruth 1995: 58ff.

²²⁷ vgl. Ruth 1995: 60ff.

²²⁸ vgl. Hobsbawm 2003: 1ff.

²²⁹ vgl. Iribarne 1991: 110ff.

einem Wandel, der sich in einem Spannungsverhältnis von Tradition, individuellen Werthaltungen und gesellschaftlicher Umwelt abspielt. W.-D. Greinert weist daraufhin, dass die spezifische Besonderheit von Arbeitskulturen auf Verhaltensdispositionen sozialer Akteure ebenso wie organisatorische Strukturmuster hinweist, "welche die Kooperation der Menschen in der Arbeit und ihren Austauschbeziehungen auf dem Markt Sicherheit und Kontinuität verleihen".²³⁰ Wenn Wandel als traditionsbasierte Kontinuität in Übereinstimmung mit sozialen Akteuren und gesellschaftlicher Umwelt stattfindet, dann hat Kultur in diesem Prozess sozialer Wandlung eine wichtige Rolle, da sie auf der Makroebene mit sozialen Phänomenen in einer Wechselbeziehung steht. Diese wichtige Rolle kollidiert jedoch mit einem normativen und statischen Kulturkonzept. Kultur sollte flexibel und dynamisch konzeptualisiert und verstanden werden.

Bei der Auswertung des Materials fallen kontingente Bestandteile eines vorläufigen Konzeptes von Kultur auf. Dies betrifft einerseits die Bemerkung von W. F. Weidmann, dass unbewusste Werthaltungen als gesellschaftliche Klassifikationsdichotomien verstärkt bei als Meinungsbildner agierenden Personen auftreten.²³¹ Hier scheint ein Hinweis auf die Bedeutung sozialer Hierarchie und Privilegien vorzuliegen, welcher bei einem theoretischen Konzept von Kultur zu beachten ist.

Zum Anderen findet sich der Hinweis, dass Kultur über Bilder wahrnehmbar ist, die sich Akteure von sozialen Dingen machen und die entscheidungsleitend und handlungsführend für sie sind.²³² Dies verweist auf die Bedeutung, die der symbolischen Repräsentation bei einem Verständnis von Kultur zukommt, da Bilder exemplarische Verkörperungen der sozialen Welt sind, und zwar meist in symbolischen Formen.

Als letzte Anmerkung sei noch erwähnt, dass eine Studie auf die Vielzahl sozialer Phänomene hinweist, welche interagieren. Die Autoren haben eine Raummetapher eingeführt, damit sie diesem Umstand gerecht werden. Dies könnte die Richtung weisen, wie ein vorläufiges Kulturkonzept in der komplexen Wechselbeziehung zwischen den sozialen Phänomenen zu beschreiben ist.²³³

²³⁰ vgl. Georg 2001: 100.; vgl. Georg 1998: 82.; vgl. Greinert 2005: 21. Greinert spricht an anderer Stelle auch von traditionsvermittelter Moderne. Das Zitat stammt aus Baethge 2001: 29.

²³¹ vgl. Weidmann 1995: 44.

²³² vgl. Mückenberger 1998: 37.

²³³ vgl. Maurice 1991: 86ff. Das Raumkonzept für die Beleuchtung sozio-kultureller Faktoren in der Entwicklungspolitik hat Waniorek in Anlehnung als G. Simmels „Soziologie des Raumes“ eingeführt. vgl. Waniorek 1993: 21ff.

C. Ein theoretisch fundierter Zugang zu Kultur

Wie bereits vorstehend erwähnt, ist der Gegenstandsbereich Kultur hoch komplex und das Feld, in dem sich dieser Gegenstandsbereich konstituiert eher unübersichtlich. Um diesem abzuweichen und ein analytisches Konzept für die weitere Arbeit zu schaffen, wird nun, die bisherigen Befunde aufgreifend und dabei besonders die oben ausgeführten divergenten Betrachtungen berücksichtigend, unter Rückgriff auf zwei einflussreiche sozialwissenschaftliche Theoretiker, C. Geertz und P. Bourdieu das vorläufige Konzept von Kultur formuliert.

1. Kulturtheorie von Clifford Geertz

Clifford Geertz (1926 - 2006), US-amerikanischer Ethnologe, hat eine verstehende Methode entwickelt, die auf seinen Feldforschungen in Indonesien und Nordafrika gründet. Sie eröffnet eine Sichtweise auf Kultur, die mir brauchbar für ein Verständnis von Kultur im Zusammenhang mit Berufspädagogik erscheint. Er selbst beschreibt sie als „deutend; das, was sie deutet, ist der Ablauf des sozialen Diskurses; und das Deuten besteht darin, das «Gesagte» eines solchen Diskurses dem vergänglichen Augenblick zu entreißen.“²³⁴ Diese Methode bemüht sich um ein Verstehen, um einen Zugang zur Gedankenwelt der untersuchten Subjekte,²³⁵ indem die Bedeutungsstrukturen, ähnlich der Analyse eines Textes durch einen Literaturwissenschaftler, herausgearbeitet werden.²³⁶

Diese Ansätze scheinen mir deshalb im Hinblick auf eine Berufspädagogik angemessen, weil sie die sozialen Akteure im Blick hat. Eine lernerorientierte Pädagogik rückt die Lernenden als soziale Akteure in das Zentrum des pädagogischen Geschehens, sie ist dabei auf Verständnis, Verstehen und Reflexion aller Prozessbeteiligten angewiesen. Dies ist eine Implikation des in deutschen Berufsschulen eingeführten Lernfeldkonzeptes mit der Zielvorgabe, den Auszubildenden eine berufliche Handlungskompetenz zu vermitteln. Mit dem Lernfeldkonzept einher geht eine starke Veränderung der Rolle des Lehrers / Ausbilders in Richtung eines Lernbegleiters und Moderators der eigenständigen und eigenverantwortlichen Lernprozesse der Auszubildenden. Dies setzt auch eine stärkere Reflektion der Vorerfahrungen und der

²³⁴ Geertz 2003: 30.

²³⁵ vgl. Geertz 2003: 35.

²³⁶ vgl. Geertz 2003: 15.

Dispositionen der Lernenden bei der Auswahl geeigneter Lernsituationen oder Lerngegenständen voraus.

Darüber hinaus sollte Berufspädagogik wie berufliche Bildung in die Lage versetzen, in „kulturfremden“ Situationen zu bestehen. Dieses Bestehen in kulturfremden Situationen kann dann erfolgreich bewältigt werden, wenn Fremdverstehen und Reflexionsfähigkeit ausgebildet wurden. Die Viabilität der Weltwahrnehmung und -bewältigung der Menschen, wie sie u.a. von der konstruktivistischen Pädagogik erarbeitet wurde, macht es auch für die Berufspädagogik nötig, mit einer verstehenden Methode den Weltzugang des Anderen zu erschließen und für die eigenen Lehr- und Lernanstrengungen zu eröffnen.²³⁷ Bei einer rein fachzentrierten Ausrichtung der berufspädagogischen Anstrengungen oder gar bei einer alleinigen Verpflichtung gegenüber betrieblichen Belangen spielt dieses hingegen weniger eine Rolle.²³⁸

1.1. Kultur als Kontext von Bedeutungen

Kultur manifestiert sich in gesellschaftlichen Ausdrucksformen. Damit ist alles gemeint, was eine Vorstellung vermittelt; Gegenstände, Handlungen, Ereignisse, Eigenschaften oder Beziehungen können dies sein. Symbole vermitteln diese Vorstellungen, die »Bedeutung« der Symbole sind eben diese Vorstellungen.²³⁹

Kultur, so C. Geertz, ist ein System ineinandergreifender auslegbarer Zeichen – eben Symbole –, welches jedoch keine kausale Zuordnung zu »gesellschaftlichen Dingen«²⁴⁰ wie „Ereignisse(n), Verhaltensweisen, Institutionen oder Prozesse(n)“ zulässt, sondern die Kultur stellt einen Kontext, einen Rahmen dar, in dem diese »Dinge« verstehbar werden. Sie erschließt sich dem Betrachter durch ihre Öffentlichkeit, da Bedeutung öffentlich ist.²⁴¹

²³⁷ vgl. Borch 2003: 36ff. Insbesondere die dortigen Ausführungen zur internationalen beruflichen Kompetenz, welche u.a. die Fähigkeit beinhaltet, sich in kulturdifferenten Umfeldern sicher bewegen zu können. Dies meint aber auch die Fähigkeit, sich im „kulturellen Ausland“ angemessen zu verhalten – und dies kann bereits in aller Nähe auftauchen, z. B. bei einer fremden Berufsgruppe mit ihren unterschiedlichen Logiken oder Begriffswelten. Kultur als Moment der Differenz innerhalb von Gesellschaften wird erwähnt bei: Hartmann; Müller 1994: 345. Zur konstruktivistischen Pädagogik: vgl. Wolf 2003: 12ff.; vgl. Reich 2002: 266ff.

²³⁸ Berufliche Handlungskompetenz meint eben mehr als seine Arbeit gut zu machen. Sie hat neben der fachlichen Seite eine persönliche und soziale Seite. Die methodische Befähigung, wie man die Dinge macht und z. B. Probleme löst, ist ebenfalls damit verbunden.

²³⁹ vgl. Geertz 2003: 49.

²⁴⁰ Geertz stellt in seiner Theorie die Dinglichkeit gesellschaftlicher Erscheinungen, wie sie noch von Emile Durkheim (le fait social) behauptet wurde, in Abrede und fokussiert auf die Wechselwirkung von sozialem und kulturellem System.

²⁴¹ Geertz 2003: 21, 18.

„Obwohl sie aus Ideen besteht, ist sie [die Kultur, Anm. SW] nicht in den Köpfen; obwohl sie unkörperlich ist, ist sie keine okkulte Größe“, sondern der „informellen Logik des tatsächlichen Lebens“ verpflichtet.²⁴²

Dies macht eine Suche nach zentralen Symbolen gesellschaftlicher Phänomene oder die Suche nach Kausalitäten zwischen kulturell manifesten Bedeutungsstrukturen mit gesellschaftlichen Dingen obsolet.

Die Erforschung von Kultur ist ein Sprung mitten hinein in die widersprüchliche Welt menschlichen Eigensinns, in seine Weltwahrnehmung. Diese Weltwahrnehmung ist einerseits gebrochen durch "das Prisma der konkreten Besonderheiten des Individuums", durch seine Modelle von Wirklichkeit, und durch die vorhandenen gesellschaftlichen Verhältnisse.²⁴³

“Die Auseinandersetzung mit den symbolischen Dimensionen sozialen Handelns - Kunst, Religion, Ideologie, Wissenschaft, Gesetz, Ethik, Common sense - bedeutet keine Abwendung von den existentiellen Lebensproblemen zugunsten eines empyreischen Bereichs entemotionalisierter Formen, sondern im Gegenteil den Sprung mitten hinein in diese Probleme.“²⁴⁴

Nach der Bedeutung öffentlich wahrnehmbarer gesellschaftlicher Ausdrucksformen hat die Erforschung von Kultur zu fragen, auf Ereignisse und Verhalten zu achten, um einem Verständnis der Kultur nahe zu kommen.²⁴⁵

1.2. Kultur als Orientierung in der Welt

Kultur als extrinsische Informationen ist für den Menschen überlebensnotwendig, da sie seine Orientierung in der Welt ermöglicht.²⁴⁶ Sie liefert den Menschen Modelle der Wirklichkeit,²⁴⁷ die es ihnen ermöglichen, die Komplexität der Welt zu verstehen und „sich in einer andernfalls unverständlichen Welt zu orientieren.“²⁴⁸ Kultur hat einen doppelten Aspekt, indem sie

²⁴² Geertz 2003: 16, 25.

²⁴³ zitiert nach: Gudjons; 1992; 38. Das Zitat ist von Leontjew 1977: 54. siehe auch Wolf 2003: 14ff. zu den Arbeiten der sowjetischen kulturhistorischen Schule und den dort formulierten Wegen der Erkenntnis.

²⁴⁴ Geertz 2003: 43. Common sense kann als gesunder Menschenverstand übersetzt werden, Geertz hat der Untersuchung des Common sense einen eigenen Aufsatz gewidmet, siehe Geertz 2003: 261ff. Empyreisch meint die von Wissenschaftlern gerne logisch konsequent und elaboriert ausformulierten Kategorisierungen und Strukturierungen, eben „himmlisch leuchtende“ [Duden 1996: 250.] Darstellungen.

²⁴⁵ vgl. Geertz 2003: 26.

²⁴⁶ vgl. Geertz 2003: 51.

²⁴⁷ vgl. Geertz 2003: 52f. Er unterscheidet dort eben die Modelle *von* Wirklichkeit von denjenigen *für* Wirklichkeit, wie sie sich z.B. in technischen Theorien – Mechanik, Thermodynamik, Physik u.a. Modellen ausdrücken, deren Anwendung uns gestattet, die technische Welt aufzubauen. Diese Modelle *für* Wirklichkeit legen ihr Augenmerk auf die Beeinflussung nichtsymbolischer Welten nach Maßgabe eben der Modelle *für* Wirklichkeiten. Als Beispiel führt er die in der Natur vorhandenen Baupläne in den Gen-Strukturen der Lebewesen als exemplarisches Modell *für* Wirklichkeit an. Die Modelle *von* Wirklichkeit ihrerseits dienen dem Verstehen, indem sie die komplexe Welt in reduzierten Strukturen symbolisch darstellen, um sie dadurch zu verstehen. Ein Bauplan ist dafür ein bezeichnendes Beispiel. Er betont, dass Kultur beides beinhaltet, jedoch die Modelle *von* Wirklichkeit nur bei Menschen vorkommen.

²⁴⁸ Geertz 2003: 136.

nicht nur die Modelle *für* Wirklichkeit liefert, sondern gleichzeitig auch die Modelle *von* Wirklichkeit über symbolische Formen bzw. Repräsentationen der Wirklichkeit in einem anderen Medium ermöglicht. Durch diesen doppelten Aspekt

„(..) verleihen (sie) der sozialen und psychologischen Wirklichkeit Bedeutung, d. h. in Vorstellungen objektivierte Form, indem sie sich auf diese Wirklichkeit ausrichten und zugleich die Wirklichkeit auf sich ausrichten.“²⁴⁹

Kultur ist menschliches Verhalten als symbolisches Handeln, welches eine Bedeutung hat.²⁵⁰

„Kultur bezeichnet ein historisch überliefertes System von Bedeutungen, die in symbolischer Form auftreten, ein System überkommener Vorstellungen, die sich in symbolischen Formen ausdrücken, ein System, mit dessen Hilfe die Menschen ihr Wissen vom Leben und ihre Einstellungen zum Leben mitteilen, erhalten und weiterentwickeln.“²⁵¹

Bevor die Reflexion des Kulturkonzeptes von C. Geertz fortschreitet, sollte die bis hierhin entfaltete Bedeutung von Kultur als einem System ineinandergreifender auslegbarer Zeichen, die sich in gesellschaftlichen Ausdrucksformen öffentlich manifestieren, an einem Gegenstand der berufspädagogischen Reflexion gerieben werden.

Hierzu empfiehlt sich ein kurzer Blick auf einen originär kulturellen Gegenstand der Berufsausbildung in Deutschland - den Grundlehrgang Metall.²⁵² Jeder Industriefacharbeiter in Deutschland, der im 20. Jahrhundert eine Facharbeiterausbildung gemacht hat, kennt diesen Lehrgang. Möglicherweise nicht unter dieser Bezeichnung, jedoch bei Gesprächen über die Berufsausbildung kann jeder davon erzählen. Feilen, bis der Arm abfällt! Jeder Lehrling war gezwungen, von sechs Wochen bis zu sechs Monaten an einem Schraubstock zu stehen und von Hand Stahl zu bearbeiten und ihm eine vorgegebene Form abzurufen. In einigen Vorstandsbüros findet man noch die materialisierten Erinnerungen daran in Form eines Stahlwürfels oder anderer materieller Gegenstände aus dem Lehrgang.²⁵³ G. Wiemann spricht von Leitfossilien der Berufsausbildung, die in der ganzen Welt zu finden sind.

Diese materialisierten Bedeutungen in Form anfassbarer, manchmal sogar mit sinnvollem Gebrauchsnutzen versehenen Gegenstände stellen nicht nur ein singuläres Symbol dar, sondern stehen stellvertretend für eine symbolische Ordnung.²⁵⁴ Der Gegenstand stellt Bedeutung

²⁴⁹ Geertz 2003: 53.

²⁵⁰ vgl. Geertz 2003: 16.

²⁵¹ Geertz 2003: 46.

²⁵² Der Grundlehrgang Metall deutscher Metallausbildung ist eine kulturelle Adaption internationaler europäischer Vorbilder: vgl. Wiemann 1994: 223ff. Zum Grundlehrgang Metall siehe auch: Hanf 1987: 162ff.; vgl. Großewinkelmann 2004: 250ff.; vgl. Meyser 1996: 10.; vgl. Greinert 2005: 112ff.

²⁵³ vgl. Wiemann 2002: 119ff.; vgl. zur strukturierenden Rolle des Grundlehrgangs Metall: ders. 1989: 179ff.

²⁵⁴ Wenn der Gegenstand versteckt und verstaubt in der Ecke steht, dann manifestiert sich darin keine symbolische Ordnung mehr, da diese an Handlungen gebunden ist. Dann bleibt gegebenenfalls der Erinnerungswert.

her. Dadurch, dass er als Ausdruck für Präzision und Mühe steht, die für die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft – der Industriefacharbeiter - nötig ist, wird Bedeutung hergestellt. Die durch den Gegenstand repräsentierte Ordnung ist der Rahmen der Selbstvergewisserung der Gemeinschaft - die „allgemein gültigen Regeln“, nach denen sie sich organisiert. Gleichfalls liefert die symbolische Ordnung auch den Rahmen, der gesellschaftliche Anerkennung ermöglicht und gleichzeitig beeinflusst.

Die Bedeutungsstrukturen, die dem Grundlehrgang Metall eigen sind, ermöglichen auch eine Orientierung in der Welt der industriellen Arbeit. Der Lehrgang wird zu Beginn der Ausbildung durchgeführt. Danach ist dem jungen Auszubildenden klar, wie die Welt der Industriefacharbeiter Metall aussieht.²⁵⁵ Jedoch nicht nur auf dieser Ebene der industriellen Facharbeit funktioniert die Integration über kulturelle Bedeutungen, sondern auch auf der Ebene der betrieblichen Hierarchie wirken die geteilten kulturellen Bedeutungswelten. Es ist immer noch davon auszugehen, dass die Angehörigen verschiedener betrieblicher Ebenen industrieller Fertigung, vom Facharbeiter über den Meister bis hin zu den Ingenieuren, die oben skizzierten kulturellen Bedeutungen teilen, da die betrieblichen Karrieren zum überwiegenden Teil mit erfolgreichem Abschluss einer Facharbeiterprüfung beginnen.²⁵⁶

1.3. Wechselbeziehung zwischen Kultur und sozialer Welt

Arbeit als gesellschaftliches Ereignis ist nicht der menschlichen Kultur - im oben entwickelten Sinn - alleine unterworfen, sondern wird ebenso durch das soziale System bestimmt. Die kulturelle Welt und die soziale Welt – die Vergemeinschaftungsformen menschlicher Gemeinschaften – sind eng miteinander verwoben und beziehen sich aufeinander. Eines ist ohne das andere nicht verstehbar.²⁵⁷ Bedeutsam hierbei ist

„der Ablauf des sozialen Handelns -, in dessen Rahmen kulturelle Formen ihren Ausdruck finden. Sie finden ihn natürlich auch in verschiedenen Artefakten und Bewusstseinszuständen;

²⁵⁵ vgl. zur subjektiven Seite des Grundlehrgangs: Lempert 1989: 197ff.; Seubert 1993: 51ff. Die Einbettung in eine kulturelle Ordnung wird nochmals deutlich durch die Instrumentalisierung des Grundlehrgangs Metalls während der nationalsozialistischen Herrschaft in der Zuspitzung „Eisen erzieht“. vgl. hierzu: Kipp 2005: 28ff.; Seubert 1993: 52ff. Hieran ist auch die enge Verbindung zwischen Macht (Politik) und Kultur abzulesen.

²⁵⁶ vgl. Maurice et al. 1979 : 306. ; Lutz 1976: 123. Dieser enge kulturelle Kontext und die geteilten Symbolwelten ist ca. 30 Jahre nach Beginn der Studien an vielen Stellen bereits erodiert. Die vermehrt in der Produktion eingesetzten Ingenieursabsolventen von Universitäten verfügen nicht mehr zwingend über diese gemeinsamen Welten. Die Möglichkeiten eines betrieblichen wie gesellschaftlichen Aufstieges sind damit für Facharbeiter ebenfalls eingeschränkt.

²⁵⁷ vgl. Geertz 2003: 135. „ Man muß beides verstehen, die Organisation der sozialen Tätigkeiten – ihre institutionellen Formen – und die in ihnen verkörperten Vorstellungssysteme, aber auch die Art der Beziehungen zwischen beiden.“; ebd.

aber diese beziehen ihre Bedeutung von der Rolle (...), die sie in einer fortgesetzten Lebensform spielen.“²⁵⁸

Im sozialen Handeln machen sich die Kulturmuster dahingehend bemerkbar, dass sie auf die sozialen Beziehungen und Strukturen prägend einwirken, z. B. im Austausch bedeutungshaltinger Symbole, welche die Menschen mit Bedeutung versehen und den Ereignissen damit einen Sinn geben.²⁵⁹ Dies findet in einem Prozess der permanenten Interaktion statt, in einem existierenden Netz sozialer Beziehungen, welches das soziale System ausmacht.

Zur Verdeutlichung der Unterschiede zwischen kulturellem und sozialem System führt C. Geertz die differenten Integrationsmuster auf, die durch diese beiden ermöglicht werden.

Kultur ihrerseits wirkt in »logisch-sinnstiftender Integration«, wie sie sich in einem einheitlichen Bedeutungs- oder Wertganzen ausdrückt, in einer stilistischen oder logischen Einheit. Ein Beispiel aus der deutschen Berufsbildung möge dies verdeutlichen: Eine sinnstiftende Einheit der Dualen Berufsausbildung ist die Ansiedelung des Lernens in zwei Lernorten, Schule und Betrieb. Die logische Einheit der beiden Orte des Lernens wird im Regelfall nicht hinterfragt. Sie wirkt in logisch-sinnstiftender Integration und konstituiert eine Gemeinsamkeit, die nur dann hinterfragt wird, wenn sich die kulturelle Integrationskraft durch Bedeutungsverschiebungen oder soziale Verwerfungen abschwächt.

Dem sozialen System weist er die »kausal-funktionale Integration« zu, bei der alle Elemente wie die Zahnräder eines Getriebes funktional ineinandergreifen und über Rückkoppelungen für die Funktion des Systems sorgen. Als illustrierendes Beispiel kann hier die Zusammenarbeit in der deutschen Berufsbildung zwischen den Interessensgruppen der Arbeitgeber, der Gewerkschaften und den staatlichen Stellen, z. B. dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), zur Etablierung eines neuen Ausbildungsberufes genommen werden.

Das soziale Handeln ist neben den Interdependenzen zwischen sozialer Welt und kultureller Welt nach C. Geertz noch bestimmt von der Persönlichkeitsstruktur des Handelnden, welche die Weltwahrnehmung beeinflusst, wie es bereits weiter vorne erwähnt wurde.

Ausgehend vom sozialen Handeln des durch seine Persönlichkeitsstruktur beeinflussten Akteurs analysiert C. Geertz Kultur und soziale Struktur durch zwei unterschiedliche Perspektiven auf das Handeln getrennt. Kultur verbindet er „mit sozialem Handeln unter dem Bedeutungsaspekt für die Handelnden“, die andere [Perspektive ist S.W.] mit eben diesem Handeln

²⁵⁸ Geertz 2003: 25. zitiert nach Fröhlich; Möth 1998: 13.

²⁵⁹ vgl. Geertz 2003: 135f. Er versteht unter Kulturmustern eine geordnete Menge sinnhafter Symbole.

unter dem Gesichtspunkt seines Beitrages zum Funktionieren eines sozialen Systems“ verbunden.²⁶⁰ Für ein adäquates Verständnis von Kultur ist die Einbeziehung aller drei Bestandteile zu beachten, des kulturellen Systems, des sozialen Systems und des Persönlichkeitssystems, da sich Kultur über das beobachtbare soziale Handeln aufklären lässt.²⁶¹

1.4. Kultur und sozialer Wandel

C. Geertz wendet sich damit gegen die Auffassung eines Strukturalismus, wie er noch von C. Levi-Strauss für die Beschreibung von Kultur verwendet wurde, in dem die einzelnen Elemente einer Kultur isoliert, in einen kohärenten Zusammenhang gestellt und das strukturelle Gesamtsystem beschrieben wird. Er stellt sich ebenso gegen die struktur-funktionalistische Soziologie eines T. Parsons, die nur begrenzt in der Lage war, sozialen Wandel überzeugend zu beschreiben.²⁶²

Nach C. Geertz liegt der Grund für das Übergewicht der Untersuchungen der ökonomischen, politischen, institutionellen und sozialen Beziehungen - die Ausblendung kultureller Dimensionen sozialen Wandels, in der Schwierigkeit, die „vagen, unbefragt übernommenen und kaum geordneten Vorstellungen“²⁶³ wissenschaftlich zu fassen und zu untersuchen. Jedoch auch in seiner eigenen Disziplin, der Ethnologie, sieht Geertz reduktionistische und nicht angemessene Vorstellungen am Werk.

„Entweder sieht man die ganze Kultur als Derivat der Formen der Sozialorganisation (...), oder man sieht die Formen der sozialen Organisation als behavioristische Verkörperung von kulturellen Mustern (...). Beidesmal fällt der unbedeutendere Teil als dynamischer Faktor tendenziell aus.“²⁶⁴

Sozialer Wandel ist ein Wechselspiel von sozialem und kulturellem System. Er entsteht, wenn die Formen des sozialen Systems und die kulturellen Muster nicht (mehr) übereinstimmen,²⁶⁵

²⁶⁰ Geertz 2003: 99.

²⁶¹ vgl. Geertz 2003: 99f., 131.

²⁶² vgl. Geertz 2003: 97. nach Fröhlich; Möth 1998: 13. Fröhlich und Möth schreiben: „Parsons- und Shils-Schüler Geertz kritisiert am strukturfunktionalistischen Erbe (...) insbes. die Überbetonung „ausgewogener Systeme, sozialer Homöostase und zeitlos struktureller Bilder“ (...). Die großen funktionalistischen Schwierigkeiten mit sozialem Wandel erklärt er aus der ungleichwertigen Behandlung sozialer und kultureller Systeme. Geertz spricht wiederholt von einer dynamischeren Version der funktionalistischen Theorie, welche diese Defizite beheben könne. vgl. Geertz 2003: 131. Das in dieser „Schule“ der Soziologie vorherrschende Paradigma einer „prästabilierten Harmonie“ gesellschaftlicher Prozesse entstammt einem theologischen Weltverständnis. vgl. Behringer 2007: 210.

²⁶³ Geertz 2003: 135.

²⁶⁴ Geertz 2003: 98.

²⁶⁵ vgl. Fröhlich; Möth 1998: 13.

wenn es zur «Sprachverwirrung» kommt. Es kommt nicht etwa deshalb zu sozialen Konflikten, weil

„kulturelle Formen zu funktionieren aufhören, weil sie zu schwach, unbestimmt, überholt oder unbrauchbar geworden wären, sondern vielmehr dann, wenn (...) diese Formen durch ungewöhnliche Situationen oder ungewöhnliche Intentionen dazu gebracht werden, auf ungewöhnliche Weise zu funktionieren“²⁶⁶.

Wenn die kulturellen Muster, also das Bedürfnis der Akteure die Welt zu verstehen und ihr Bedeutung zu geben, mit der Funktionsweise sozialer Organisationen nicht mehr übereinstimmen, dann kommt es aus der sich daraus aufbauenden Spannung zu sozialem Wandel. Dieser Wandel ist für die meisten Gesellschaften ein durchaus normaler Vorgang, die Vorstellung, dass Wandel ein Ausnahmezustand sei, wird von C. Geertz verworfen.²⁶⁷

Die Kritik an seiner einflussreichen Theorie und Methode zum Verstehen kultureller Systeme setzt hier an. Die Wechselbeziehung von kultureller und sozialer Welt bleibt erstaunlich unaufgeklärt. Seine Beleuchtung sozialer Systeme bleibt oftmals „dünn“, er verfängt sich in «dichten Beschreibungen» mikroskopischer Ereignisse, die ihm einzelne Informanten mitgeteilt haben oder er im Feld selbst erlebt hat, ohne die soziale Struktur zu verdeutlichen, geschweige denn die Wechselbeziehungen gründlich darzulegen.²⁶⁸ Der Versuch, die Welt als ein „Manuskript zu lesen“²⁶⁹, führe, so Ute Daniel, zu einem „Deutungs-Overkill“, welche „die «dichte Beschreibung» so dicht (mache), daß das Beschriebene in ihr kaum noch zu sehen ist“²⁷⁰ Clifford Geertz’ einflussreiche sozialwissenschaftliche Theorie der 1970er- und frühen 1980er-Jahre, ist einer methodisch-theoretischen Vielfalt gewichen, welche das Verständnis von Gesellschaft als *Text*, *Manuskript*, *Erzählung* abgelöst und erweitert hat.²⁷¹

Aus der bisherigen deskriptiv-reflektierten Beschreibung des Zugangs von C. Geertz zu Kultur lässt sich eine weitergehende Perspektive auf Kultur erkennen. Die Verwobenheit des Menschen in seine sozialen Strukturen, seine kulturellen Systeme und seine inneren Dispositionen eröffnen eine Sicht auf Kultur, die über das bisherige, in dieser Arbeit dargestellte Konzept hinausgeht. Aufgrund vorstehend genannter Begrenzungen des Ansatzes von C.

²⁶⁶ Geertz 2003: 40.

²⁶⁷ vgl. Geertz 2003: 98f.

²⁶⁸ vgl. Geertz 2003: 30. Die Darstellung des balinesischen Hahnenkampfes [Geertz 2003: 202ff.] ist eine derartige Mischung aus Feldabenteuer und Informantenerzählung.

²⁶⁹ Geertz 2003: 15.

²⁷⁰ Daniel 2001: 250.

²⁷¹ Eine umfassende Auflistung der Argumente gegen Geertz’ Auffassung findet sich in Berg; Fuchs 1999: 43ff. aufgenommen nach Daniel 2001: 250.

Geertz benötigt das hier auszuformulierende vorläufige Konzept von Kultur eine Präzisierung. Die Beleuchtung sozialer Strukturen, ihre Wechselbeziehungen mit kulturellen Mustern und die mit ihr verwobenen Akteure – die Subjekte – geraten durch die Arbeiten des französischen Soziologen Pierre Bourdieu ins Zentrum der Betrachtung.²⁷²

2. Kultur bei Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu (1930 - 2002) war und ist einer der einflussreichsten und meistzitierten Soziologen des 20. Jahrhunderts. Er ist für den besonderen Blickwinkel dieser Untersuchung von Bedeutung, weil er die Interdependenzen von sozialer und kultureller Welt entschlüsselt und die Menschen wieder zurückgeholt hat in die Betrachtung sozialer Systeme, aus der sie durch strukturalistische und struktur-funktionalistische Theorien ausgeschlossen waren.

„Die gesellschaftliche Welt ist akkumulierte Geschichte. Sie darf deshalb nicht auf eine Aneinanderreihung von kurzlebigen und mechanischen Gleichgewichtszuständen reduziert werden, in denen Menschen die Rolle von austauschbaren Teilen spielen.“²⁷³

Bourdieu begann seine wissenschaftliche Karriere in den 1950er-Jahren während seines Militärdienstes in Algerien durch ethnologische Studien über die kabyllische Gesellschaft.²⁷⁴

Seine kulturanthropologische Herangehensweise hat sein weiteres Werk sehr beeinflusst, sie

„schult(e) und diszipliniert(e) (sein) Interesse an der Regulierungskraft von Werten, Normen, Symbolen, welche die soziale Praxis mitgestalten. Zugleich schult(e) sie aber auch sein Interesse an den materiellen Lebensbedingungen, die mit der Sinndeutung und Symbolkonstruktion eine unauflösliche Fusion eingehen.“²⁷⁵

Seine Erkenntnisse, die er dort in der Auseinandersetzung mit außereuropäischen vorindustriellen Gesellschaften gewann, überprüfte er, indem er sie auf seine französische bäuerliche Heimatregion, den Béarn, übertrug. Er erkannte sie als tragfähig und wendete sie dann für die Analyse der modernen französischen Klassengesellschaft an.²⁷⁶ Durch seinen Blick auf das „Verhältnis von Kultur, Macht und sozialer Ungleichheit“ hat er die Doppelnatur der sozialen

²⁷² Eine komprimierte Übersicht im Internet findet sich unter: http://de.wikipedia.org/wiki/Pierre_Bourdieu; http://fr.wikipedia.org/wiki/Pierre_Bourdieu; 17.12.2005; empfehlenswert ist auch die Seite der Uni Linz mit einer vollständigen Bibliographie und Vita, sie findet sich unter: <http://www.iwp.uni-linz.ac.at/lxe/sektktf/bb/HyperBourdieu.html>; 17.12.2005.

²⁷³ Bourdieu 1997: 49.

²⁷⁴ veröffentlichte Studien zu der Kabylei in Algerien finden sich in: vgl. Bourdieu 2000.; vgl. Bourdieu et. al. 1963.; vgl. Bourdieu; Sayad 1964.

²⁷⁵ Wehler 1998: 23f.

²⁷⁶ vgl. Schultheis 2000: 182. Der Béarn ist eine alte bäuerliche Kulturlandschaft am Fuße der Pyrenäen im Süden Frankreichs, im Department Pyrénées-Atlantiques.

Welt - als materielle und kulturelle Welt²⁷⁷ – entschlüsselt und mit seinen theoretischen Modellen ein fruchtbares Instrumentarium zur Analyse moderner Gesellschaften und ihrer Herrschafts-, Macht- und Privilegienverteilung zur Verfügung gestellt. Dieses Instrumentarium eignet sich auch für eine Sicht auf außereuropäische Gesellschaften.²⁷⁸

P. Bourdieu versteht die soziale Welt als Doppelnatur „aus gleichbedeutenden Dimensionen: aus ökonomischen, sozialen, politischen Lagen, aus kulturellen Symbolen, Weltdeutungen und Sinninterpretationen.“²⁷⁹ Er vermeidet hierbei die ökonomistische Reduktion der Kultur auf ein Randphänomen, wie er auch die Gefahr eines Kulturalismus, der mit dem Anspruch von Kultur auf Autonomie und Substanz gesellschaftlicher Prozesse einhergeht, vermeidet. Hier unterscheidet er sich deutlich von C. Geertz, der ja noch das soziale System und das kulturelle System analytisch trennte, wohingegen P. Bourdieu in differenter Perspektive die soziale Welt als Doppelnatur aus Materialität und Kulturalität auffasst.

In seinen theoretischen Konzepten – der Theorie der Ökonomie symbolischer Güter, seiner Theorie der verschiedenen Kapitalformen und dem Habituskonzept - setzt er sich scharf von ökonomistisch verkürzten Vorstellungen eines „homo oeconomicus“ ab, wie er auch die „strukturalistische(..) Leugnung der Bedeutung des subjektiven Selbstverständnisses und der subjektiven Sinndeutung“ zurückweist.²⁸⁰ Er ist der Auffassung,

„(...) daß das, was sich die gesamte Wirtschaftswissenschaft als eine unhinterfragbare Tatsache vorstellt, d.h. das Ensemble der Einstellungen des ökonomischen Akteurs, welche die Illusion einer ahistorischen Universalität der von dieser Wissenschaft verwandten Kategorien und Konzepte begründet, sich in Wirklichkeit als das Produkt einer langfristigen kollektiven Geschichte darstellt und im Rahmen der Ontogenese, d.h. der Individualgeschichte, immer wieder aufs Neue über und durch eine zu leistende Konversionsarbeit angeeignet werden muß, welche nur unter bestimmten Bedingungen Erfolg hat.“²⁸¹

P. Bourdieu interessiert, wie sich diese ökonomischen Einstellungen entwickeln und er bemisst dabei dem Menschen als „Symbole produzierenden bzw. verwendenden Lebewesens“²⁸² große Bedeutung zu. Diese symbolische Dimension sozialen Lebens und sozialen Handelns wird von ihm nicht kulturalistisch als Prior des sozialen Lebens verstanden, sondern er nutzt sie, wissend um die Doppelnatur der sozialen Welt, zur Analyse der Machtstruktur von Ge-

²⁷⁷ vgl. Wehler 1998: 26, 22.

²⁷⁸ vgl. Rehbein 2003: 77ff. Als Beispiel einer Anwendung des Instrumentariums von Bourdieu auf Prozesse sozialen Wandels in Laos. Bourdieu selbst hat verschiedene Studien über die algerische Gesellschaft veröffentlicht.

²⁷⁹ Wehler 1998: 25.

²⁸⁰ Wehler 1998: 26.

²⁸¹ Bourdieu 2000: 17.

²⁸² Fröhlich 1994: 51.

sellschaft. Er entschlüsselt die klassenspezifische Macht, ihre Ausübung und Reproduktion in Frankreich wie in anderen Industriegesellschaften.

2.1. Theorie symbolischer Güter und der erweiterte Kapitalbegriff

Zum Verständnis von Gesellschaft und ihrer Machtverhältnisse entwickelt P. Bourdieu die „Theorie der symbolischen Güter und des symbolischen Kapitals unter Berücksichtigung des Umstandes, wie die Akteure ihre soziale Umwelt perzipieren.“²⁸³

Ein Beispiel aus den Ergebnissen seiner Feldforschung in Algerien und Frankreich – in vor-modernen Gesellschaftsformationen – illustriert diese Bedeutung symbolischer Güter:

„Früher waren die Unterschiede zwischen "großen Familien" und "kleinen Familien" sehr deutlich, selbst wenn die ökonomischen Unterschiede gering waren. Ein gewisser Code [also u.a. Symbole und symbolische Handlungen, S.W.] regelte die sozialen Beziehungen: jeder mußte »seine Rangstellung bewahren«.“²⁸⁴

Symbolische Güter versprechen symbolische Macht und symbolischen Profit, die verschiedenen Klassen kämpfen auf unterschiedlichsten Feldern, in gesellschaftlichen Handlungsräumen, um die Hegemonie und den Besitz der dort jeweils hochangesehenen symbolischen Güter. Macht hängt zusammen mit der Möglichkeit, Kapital zu akkumulieren, nicht nur ökonomisches Kapital – als Geldvermögen, Aktienbesitz o.a. -, sondern auch in anderen Formen.

„Aus dieser klassenspezifischen Ungleichheit stammt folgerichtig die Ungleichheit bei der Realisierung des materiellen und symbolischen Profits auf verschiedenen Feldern, z.B. auf den Bildungs-, Arbeits-, Heiratmärkten. Daher rührt auch die Ungleichheit bei der Akkumulation von Macht in Gestalt von materiellem und symbolischem bzw. kulturellem Kapital.“²⁸⁵

Er erweitert mit seinen Kapitalformen – materielles Kapital im Sinne von Marx und Ricardo, kulturelles Kapital²⁸⁶ – Bildung, Wissen, Geschmack - wie als Drittes das soziale Kapital – z. B. die hilfreichen sozialen Netze, die einem dank Geburt, dank Erbe, dank Berufsprestige zur

²⁸³ Wehler 1998: 26.

²⁸⁴ Bourdieu 2001: 18. Die untersuchten vormodernen Gesellschaftsformationen in Frankreich findet Bourdieu in seiner Heimatregion, dem Béarn, einer bäuerlich strukturierten Region im südfranzösischen atlantischen Pyrénéenvorland.

²⁸⁵ Wehler 1998: 23.

²⁸⁶ Kulturelles Kapital kann in drei Formen vorliegen: „(...) (1.) in verinnerlichtem, inkorporiertem Zustand, in Form von dauerhaften Dispositionen des Organismus, (2.) in objektiviertem Zustand, in Form von kulturellen Gütern, (...) oder Maschinen, in denen bestimmte Theorien und deren Kritiken, (...) Spuren hinterlassen oder sich verwirklicht haben, und schließlich (3.) in institutionalisiertem Zustand, einer Form der Objektivierung, (...) (die) – wie man beim schulischen Titel sieht – dem kulturellen Kapital (...) ganz einmalige Eigenschaften verleiht.“ P. Bourdieu fährt weiter fort: „Die meisten Eigenschaften des kulturellen Kapitals lassen sich (...) herleiten, dass es grundsätzlich körpergebunden ist und Verinnerlichung voraussetzt.“ Zitate: Bourdieu 2001: 113. Hervorhebungen im Original.

Verfügung stehen²⁸⁷ - die Kapitaltheorie von Marx und versöhnt sie mit Max Weber, der die Bedeutung der sozialen Funktion symbolischer Güter und Praktiken betont.²⁸⁸

Die verschiedenen Kapitalformen sind konvertierbar, aus ökonomischem kann kulturelles Kapital werden, z. B. beim Ankauf kultureller Güter wandelt sich ökonomisches in kulturelles Kapital, welches dann in seiner zweiten Erscheinungsform, „in objektiviertem Zustand“ vorliegt.²⁸⁹ Soziales Kapital kann sich in materiellem Erfolg niederschlagen. Jedoch ist die Umwandlung immer mit Verlust, den Transformationskosten, verbunden.

„Die anderen Kapitalarten können mit Hilfe von ökonomischem Kapital erworben werden, jedoch nur um den mehr oder weniger großen Aufwandes an *Transformationsarbeit*.“²⁹⁰

2.2. Kultur und soziales Handeln

Moderne Klassengesellschaften, so Bourdieu, sind hierarchisch strukturiert durch die klassenspezifische Zugangs- und Akkumulationsmöglichkeit von Kapital.

„Die Wahrnehmung der sozialen Welt ist *Gegenstand symbolischer Kämpfe*. In diesen symbolischen Kämpfen setzen Akteure das symbolische Kapital ein, welches sie »in den vorausgegangenen Kämpfen errungen haben und das gegebenenfalls juristisch abgesichert wurde« (...). Adelstitel, Schulprädikate versteht Bourdieu hier als »regelrechte Eigentumstitel mit Anspruch auf Anerkennungsprofite« aus symbolischem Kapital. Insbesondere Bildungstitel können als »universell anerkanntes und garantiertes symbolisches Kapital« fungieren.“²⁹¹

Die soziale Wirksamkeit des symbolischen Kapitals beruht auf den drei Kapitalsorten. Sie werden in symbolisches Kapital verwandelt und dieses stellt dann die Legitimität des Anspruches auf Fügsamkeit und Folgebereitschaft her. Symbolisches Kapital erzeugt symbolische Macht, welche die Fähigkeit zur „Welterzeugung“ besitzt und das Vermögen hat, „sehen und glauben zu machen, voraussagen und vorzuschreiben, bekannt und anerkannt zu machen.“²⁹²

²⁸⁷ Wehler 1998: 27.

²⁸⁸ vgl. Wehler 1998: 23.

²⁸⁹ Bourdieu 2001: 113.

²⁹⁰ Bourdieu 1997: 70. (Hervorhebung im Original, S.W.). Bourdieu geht in seiner Kapitaltheorie von dem prioritären ökonomischen Kapital aus und führt aus: „Man muß somit von der doppelten Annahme ausgehen, dass das ökonomische Kapital einerseits allen anderen Kapitalarten zugrundeliegt, daß aber andererseits die transformierten und travestierten Erscheinungsformen des ökonomischen Kapitals niemals ganz auf dieses zurückzuführen sind, weil sie ihre spezifischen Wirkungen überhaupt nur in dem Maße hervorbringen können, wie sie verbergen [...], daß das ökonomische Kapital ihnen zugrunde liegt und insofern, wenn auch nur in letzter Instanz, ihre Wirkungen bestimmt.“ Auch: „Das durch alle Kapitalumwandlungen hindurch wirkende Prinzip der Erhaltung sozialer Energie läßt sich verifizieren, wenn man [...] die in Form von Kapital akkumulierte Arbeit als auch die Arbeit in Rechnung stellt, die für die Umwandlung von einer Kapitalart in eine andere notwendig ist.“ (Bourdieu 1997: 71f.). Zur Kapitalumwandlung siehe auch: Bourdieu 1993: 234.; ebenso Wehler 1998: 23.

²⁹¹ Fröhlich 1994: 49. »Zitate« im Zitat: Bourdieu 1992: 147ff. nach ebd.

²⁹² Bourdieu 1991: 496. zitiert nach Fröhlich 1994: 49.

Die sozialen Akteure – als Klassen - kämpfen in den gesellschaftlichen Feldern „um die Durchsetzung der "Definition der Welt"“, die jene symbolische Gewalt darstellt, die zur Reproduktion und Transformation gesellschaftlicher Herrschafts- und Machtverhältnisse geeignet erscheint.“²⁹³

„Symbolische Macht ist eine (ökonomische, politische, kulturelle oder sonstige) Macht, die in der Lage ist, sich Anerkennung zu verschaffen; das heißt die in ihrer Wahrheit als Macht, als willkürliche Gewalt verkannt werden kann. Die eigentliche Wirksamkeit dieser Macht vollzieht sich nicht auf der Ebene physischer Stärke, sondern auf der des Sinns und der Erkenntnis.“²⁹⁴

Deshalb sind symbolisches Handeln, Rituale und Fetische nicht nur in vormodernen, sondern auch in modernen Gesellschaften und ihren wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Organisationen häufig anzutreffen. Man denke nur an den Vorstandsvorsitzenden, sein Büro mit dem mächtigen Schreibtisch und mit zu niedrigen Sitzgelegenheiten davor für die Besucher, die hohe symbolische Bedeutung eines Dienstwagens oder an die Rituale des akademischen Betriebes.²⁹⁵

2.3. Habitus als inkorporierte Erfahrung

Wie kommt nun der soziale Akteur zu seiner Handlungsorientierung angesichts der Doppelseichtigkeit der sozialen Welt und wie agiert er dort?

P. Bourdieu entwickelt für dieses Verständnis seinen Habitus-Begriff. Die Entstehungsgeschichte dieses in der Soziologie einflussreichen Konzeptes geht auf seine bereits erwähnten kulturanthropologischen Forschungen in Algerien zurück.²⁹⁶ Der Habitusbegriff, den er in seinem Werk die „Feinen Unterschiede“ im Verlauf der Analyse als Aspekt der französischen Klassengesellschaft entwickelt, ist inspiriert vom Modell einer „sozialkulturellen Persönlichkeit“, wie es in der US-amerikanischen Kulturanthropologie entwickelt wurde. Er entwickelt es als „Gelenkkonzept“, das zwischen materieller Welt und kultureller Welt vermittelt, für die exakte Analyse der Sozialisationsprozesse mitsamt ihrer relativ dauerhaften Folgen.²⁹⁷ Ihm gelingt es dadurch, die bei C. Geertz noch unbeleuchtete Verknüpfung von sozialem Handeln mit der materiellen und kulturellen Welt wie der Persönlichkeitsstruktur aufzuhellen.

²⁹³ Bublitz 1997: 670.

²⁹⁴ Bourdieu 1989: 42; zitiert nach Fröhlich 1994: 49.

²⁹⁵ zum Ritual: vgl. Soeffner 2004: 149ff.

²⁹⁶ vgl. Wehler 1998: 29.; vgl. Fröhlich 1994: 39.

²⁹⁷ vgl. Bourdieu 1987.; vgl. Wehler 1998: 24 u. 29f. Das Modell geht von der Vorstellung aus, dass die „biologische, physiologische Persönlichkeit durch die Internalisierung gesellschaftlicher Werte, Normen und Verhaltensanleitungen (als „sozialkulturelle Persönlichkeit“) aufgebaut wird.“ ebd.: 29.

Habitus ist die den Subjekten inkorporierte soziale, historische und kulturelle Erfahrung, welche sich als „sozialisierte Subjektivität“²⁹⁸ ausdrückt, in „verinnerlichten Dispositionen, welche Verhalten und Denken, Wahrnehmung und Emotionen, Mimik und Gestik, Sprache und Augensprache regulieren und steuern“²⁹⁹. Der Habitus bestimmt und erzeugt gesellschaftliche Praxis wie er auch durch sie bestimmt und produziert wird. Die Menschen in einem sozialen Feld agieren durch ihre erworbenen Erfahrungen, durch ihre zur zweiten Natur – verinnerlicht und verkörperlicht - gewordenen Dispositionen.

So beschreibt P. Bourdieu den großbürgerlichen Umgang mit dem Körper, worin dieser Charakter des Habitus zum Ausdruck kommt wie folgt:

„(...) die typische Art der Körperhaltung und Körperbewegung (ist) ebenso an einer gewissen *Weiträumigkeit* der Gesten und des Schritts zu erkennen, die damit zugleich auf die eingenommene Stelle im Sozialraum verweist, wie besonders am zurückhaltenden, maßvollen und sicheren *Tempo*, das, in allem dem Gehetze und der Gehetztheit der unteren Klassen sowie der kleinbürgerlichen Geschäftigkeit entgegengesetzt, auch den großbürgerlichen Gebrauch der Sprache kennzeichnet - in ihm bekundet sich die Sicherheit, nicht nur sich selber Zeit nehmen zu können, sondern auch ermächtigt zu sein, die Zeit der anderen in Anspruch nehmen zu dürfen.“³⁰⁰

Hierbei stellt der Habitus einerseits das Unbewusste – „was der Leib gelernt hat, (...) besitzt man nicht wie betrachtbares Wissen, das ist man!“³⁰¹ – wie andererseits das Bewusste – „die Sprache, die rational abwägende Handlungsanleitung“³⁰² – dar und strukturiert die Sozialräume. Hierbei werden kognitive Strukturen eingesetzt, welche inkorporierte soziale Strukturen darstellen.

„Wer sich in dieser Welt »vernünftig« verhalten will, muß über ein praktisches Wissen von dieser verfügen, damit über Klassifikationsschemata (oder wenn man will, über »Klassifikationsformen«, »mentale Strukturen«, »symbolische Formen« - alles Begriffe, die ... mehr oder minder wechselseitig austauschbar sind), (...) über geschichtlich ausgebildete Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata, die (...) jenseits von Bewußtsein und diskursivem Denken arbeiten.“³⁰³

Die materielle wie kulturelle Welt kommt in den sozialen Strukturen zum Ausdruck. Ebenso erlangt sie durch den Habitus der sozialen Akteure und durch die ihn mitformenden kognitiven Strukturen Bedeutung. Die Akteure wiederum wirken gestaltend auf die sozialen Strukturen ein, die sich in Sozialräumen materialisieren.

²⁹⁸ Daniel 2001: 190.

²⁹⁹ Wehler 1998: 30.

³⁰⁰ Bourdieu 1987: 347.

³⁰¹ Bourdieu, zitiert nach Wehler 1998: 31f. H.-U. Wehler arbeitet leider ohne Angabe genauer Quellen der Zitate aus Bourdieus Werken.

³⁰² Wehler 1998: 30.

³⁰³ Bourdieu 1987: 730.

Diese Sozialräume sind Orte gesellschaftlicher Auseinandersetzungen – „um die Aneignung der knappen Güter und um die *genuin politische Verfügungsgewalt über die Distribution und Redistribution der Profite*.“³⁰⁴ Die dort von den sozialen Akteuren eingenommenen Positionen werden bestimmt vom Habitus wie von der Verfügbarkeit symbolischer und materieller Macht. Der Habitus – „der zuverlässige Beweis von Legitimität durch das sichere Auftreten, welcher »Eindruck schindet« – ist das Fundament der symbolischen Auseinandersetzung um Sein und Schein. Durch den Habitus manifestiert sich alles,

„was innerhalb der sozialen Welt zu Glauben, Kredit und Mißkredit, zu Wahrnehmung und Wertung, Erkennen und Anerkennung gehört – Name, Ruf, Prestige, Ehre, Ruhm, Autorität -, um das, was symbolische zu verbindlicher Macht werden läßt“.

Die mannigfaltigen gesellschaftlichen Bestimmungen der Trennung von Sein und Schein – „die einschlägigen Vorschriften über das Tragen von Uniformen und Auszeichnungen, das widerrechtliche Führen von Titeln“ u.a. – manifestieren diesen Charakter des Habitus als verkörperlichte Trennungslinie von Sein und Schein, als Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen.³⁰⁵

Diese Charakteristika des Habitus kann man auch in der Berufsausbildung finden. In der Lehrlingsausbildung ist der Ausbildungsmeister immer noch an seinem Kittel zu erkennen, der in Verbindung mit seinem nach außen wahrnehmbaren Habitus seine Autorität ausmacht. Ein kleines, illustrierendes Beispiel aus den 1950er-Jahren findet sich bei Wiemann:

„(...) Die Gäste trafen am frühen Nachmittag in der Lehrwerkstatt ein und die damals noch 14jährigen Lehrlinge „hingen“ beim Feilen ihres Würfels förmlich an ihren Schraubstöcken. Der Ausbildungsmeister feuerte die Lehrlinge immer wieder mit dem Ruf an: „Jungs, haut ran!“ Einer der Teilnehmer – Prof. Dr. Kyöstiö - (...) fasste seine Eindrücke mit dem Satz zusammen: „Ihre Unteroffiziere sind wieder gut untergekommen!“³⁰⁶

2.4. Wirtschaftliches Handeln und kulturelle Bedeutungen

Symbolische Macht bedeutet Zugriff auf gesellschaftliche Ressourcen in umkämpften gesellschaftlichen Feldern, deshalb haben das symbolische Handeln und die Kulturalität von Vergemeinschaftungen in Gesellschaften eine hohe Bedeutung.

Ökonomisch inspirierte Theorien, die die symbolische Welt und Kultur marginalisieren – als Randphänomen, Störgröße oder Umwelteinfluss betrachten – greifen zur Beschreibung menschlicher Sozietät zu kurz. Auch wirtschaftliches Handeln ist einem kulturellem Einfluss

³⁰⁴ Bourdieu 1987: 380. (Hervorhebung im Original, S.W.)

³⁰⁵ alle Zitate: Bourdieu 1987: 391ff.

³⁰⁶ Wiemann 2002: 105.

unterworfen, der die typisch kapitalistischen Kategorien ökonomischen Bewusstseins gestaltet.³⁰⁷

„All denen, die die schon rituelle Frage nach den kulturellen Hindernissen der wirtschaftlichen Entwicklung stellen, geht es ausschließlich und ganz abstrakt um die »Rationalisierung« ökonomischer Verhaltensweisen, und Abweichungen von diesem abstrakten Modell der »Rationalität«, wie sie die Wirtschaftstheorie festlegt, gelten dort als Widerstände, die allein auf das kulturelle Erbe, oder subtiler noch, nur auf diesen oder jenen kulturellen Aspekt, wie etwa den Islam, zurückzuführen seien.“³⁰⁸

Jedoch nicht nur die kulturelle Seite der sozialen Welt gestaltet diese mit, sondern ebenso die Haltungen und Anlagen der sozialen Akteure, manifest in ihren habituellen Dispositionen, in ihren geschaffenen, symbolischen Sinnwelten und ihren der Welt gegebenen Bedeutungsstrukturen. Die materielle Welt menschlicher Gesellschaft hat ebenfalls einen gestalterischen Einfluss auf das ökonomische Bewusstsein und das wirtschaftliche Handeln.

„Alle Handlungsweisen unserer Existenz einer kalkulierenden Vernunft unterwerfen zu wollen, wie die Ökonomie es will, (...) heißt mit dem Prinzip von »auf Treu und Glauben«, des Vertrauens und der Gerechtigkeit zu brechen, welche die Beziehungen (...) prägen müssen und die gerade auf der Verdrängung bzw. besser auf der Verneinung des Kalküls beruht.“³⁰⁹

Ausgehend von seinen Untersuchungen bei den algerischen Berbern in der Kabylei hat P. Bourdieu – angeleitet von der Frage nach den Bedingungen rational-ökonomischen Handelns - eine Darstellung von Arbeit und Zeitverständnis vorindustrieller Gesellschaften entwickelt.

Seiner Ansicht nach ist Arbeit zu unterteilen in „Arbeit als Einkommensquelle und Arbeit als gesellschaftlicher Funktion“.³¹⁰ Nur dann könne man die Logik vormoderner Gesellschaften verstehen.

„Die Arbeit ist weder ein Ziel noch eine Tugend an und für sich. Was an ihr geschätzt wird, ist nicht ihre an einem wirtschaftlichen Ziel orientierte Stoßrichtung, sondern die Tätigkeit an sich und unabhängig von ihren ökonomischen Funktionen, aber nur insofern und insoweit sie

³⁰⁷ vgl. Bourdieu 2000: 31. „Fragt man explizit oder implizit danach, was denn der Wirtschaftsmensch zu sein habe, damit eine kapitalistische Wirtschaft möglich ist, so neigt man dazu, die typisch kapitalistischen Kategorien des ökonomischen Bewußtseins als universelle, von wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen unabhängige Kategorien anzusehen. Dies führt im gleichen Schritte und Maße dazu, die zugleich kollektive wie individuelle Genese der Strukturen des ökonomischen Bewußtseins auszublenden.“

³⁰⁸ Bourdieu 2000: 24.

³⁰⁹ Bourdieu 2000: 17. Dieses Zitat ist ein Hinweis auf archaisches, ursprüngliches wirtschaftliches Handeln, bevor der Warenausch als Grundlage allgemein wurde. Gemeint ist das Prinzip der Gabe und Gegengabe. vgl. Mauss 1996.; siehe hierzu auch Polanyi 1978: 71ff. Anzumerken ist noch, dass auch die Neue Institutionenökonomie das Vertrauen als ökonomische Kategorie (wieder) eingeführt hat. vgl. u.a. Scherer 2008.; Fittkau 2007.; Lee-Peucker et al. 2007.

³¹⁰ Bourdieu 2000: 54.

eine gesellschaftliche Funktion erfüllt. Ein Mann, der sich respektiert, ist immer in irgendeiner Weise beschäftigt.“³¹¹

Bei einem Wandel hin zu industriellen Verhältnissen³¹² kommt diese Auffassung von Arbeit – als Tätigkeit, die an ihre gesellschaftliche Funktion gebunden ist und als ökonomisches Handeln jenseits des Kalküls angesiedelt ist – unter Druck. Sie muss sich verändern, hin zu „modernen“ Arbeits- und Zeitvorstellungen.

„Die Anpassung an eine wirtschaftliche und gesellschaftliche Ordnung, welcher Art auch immer, setzt eine Gesamtheit überlieferter Kenntnisse voraus. (...) Dementsprechend erfordert die Anpassung an eine auf Vorhersehbarkeit und Berechenbarkeit hin angelegte wirtschaftliche und gesellschaftliche Organisation eine ganz spezifische Haltung gegenüber der Zeit, konkreter gesprochen, gegenüber der Zukunft. Die »Rationalisierung« des ökonomischen Handelns setzt voraus, daß sich die gesamte Lebensführung auf einen imaginären Fluchtpunkt ausrichtet.“³¹³

Zeitverständnis und Zeitempfinden sind immer aufs Engste mit der ökonomischen Grundlage einer Gesellschaft verwoben. Der kabyrische Bauer, eingebettet in die Zeitvorstellung eines mythisch-rhythmischen Kalenders der Arbeiten und der Feste, lebt und arbeitet in einem geordneten System, welches die sozialen Beziehungen regelt und die jeweiligen jahreszeitlichen Arbeiten vorgibt. Zukunft, Kalkül und Rationalität einer industriellen Moderne haben dort keinen Platz und keine Funktion für das ökonomische System der einfachen Reproduktion.

„Azka d azqa, »morgen wartet das Grab«: Die Zukunft ist ein Nichts, und es wäre eitel, es erfassen zu wollen, ein Nichts, das uns nicht gehört. Von demjenigen, der sich zu sehr um die Zukunft sorgt, sagt man, er »wolle sich zum Verbündeten Gottes machen«, und um ihn zur Mäßigung zu ermahnen, ruft man ihm zu: »Was dir fremd ist, braucht dir keine Sorgen zu bereiten« oder »Sorge dich nicht um ungelegte Eier.«“³¹⁴

Erst die Durchsetzung moderner Zeiten, sei es durch koloniale Eroberung oder durch moderne Technologie, bringt diese Vorstellungswelt ins Wanken und sie wird mehr oder weniger transformiert.³¹⁵

³¹¹ Bourdieu 2000: 53. „Der traditionelle Bauer war ein Mann, der sich abmühte und der niemals unbeschäftigt war. Wenn ich *abmühen* und nicht *arbeiten* sage, dann deshalb, weil in der modernen Ökonomie der Wert der Arbeit Funktion der Rentabilität ist.“ (Bourdieu 2001: 17).

³¹² Bourdieu 2000: 7. „Die Diskrepanz zwischen den in einer vorkapitalistischen Ökonomie geformten Haltungen und dem importierten und oft auf brutale Weise durch die Kolonialisierung aufgezwungenen ökonomischen Kosmos führte unabweislich zu Bewußtsein, daß der Zugang zu den elementaren ökonomischen Verhaltensweisen (Sparen, Kredit, Familienplanung etc.) sich keineswegs von selbst versteht und daß der »rational« genannte ökonomische Akteur das Produkt ganz besonderer historischer Umstände ist.“

³¹³ Bourdieu 2000: 31. „Der Anpassungsprozess an die kapitalistische Wirtschaft, der sich hier [bei der jüngeren Entwicklung der algerischen Gesellschaft, Anm. SW] beobachten läßt, ruft in Erinnerung, was eine alleinige Betrachtung fortgeschrittener kapitalistischer Gesellschaften leicht vergessen ließe, nämlich, daß das Funktionieren jedes Wirtschaftssystems an die Existenz eines gegebenen Systems von Dispositionen gegenüber der Welt oder, um genauer zu sein, gegenüber der Zeit gebunden ist.“ In Bourdieu 2000: 30.

³¹⁴ Bourdieu 2000: 42.

³¹⁵ „Es versteht sich, daß die Aneignung der modernen Ökonomie sich nicht, wie man versucht sein könnte zu glauben, auf ihre rein technische Dimension beschränkt, selbst wenn diese zweifellos von großer Bedeutung ist. Der utilitaristischen Sicht anhängen heißt auch mit einer ganzen Lebenskunst brechen und gleichzeitig mit all je-

„(..) Die Logik der modernen Ökonomie ist überfallartig in die bäuerliche Welt eingedrungen, über die Zwischenstation der Verallgemeinerung der Geldkreisläufe, die das Kalkül und den Sinn fürs Kalkül erforderte; auch über die Zwischenstation bestimmter technischer Innovationen, die aus rein ökonomischen Gründen nicht immer angemessen waren. Ich denke zum Beispiel an den Traktor. Dieser war (...) das trojanische Pferd, mit dem die moderne Ökonomie beinahe überfallartig in die Landwirtschaft eingedrungen ist: Er brachte das Streben nach dem Kalkül von Gewinn und Rentabilität mit sich.“³¹⁶

An diesen kurzen Ausführungen wird deutlich, dass auch dort, wo herkömmlich seitens der Wirtschaftslehre ein kulturfrees universelles Verhalten der rationalen Wahl postuliert wird, deutlich kulturell vermittelte Bedeutungen wirken. Anhand dieses Exkurses in die Welt der Wirtschaft vormoderner Gesellschaften ist in Ansätzen die Wechselwirkung von kultureller und materieller Welt deutlich geworden.³¹⁷

Im folgenden Zwischenfazit wird das vorläufige Konzept von Kultur zusammengefasst. Das ist die Grundlage, um es auf die Referenzstudien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik anzuwenden. Diese werden mit der neuen Brille des vorläufigen Konzeptes von Kultur interpretiert, und das Konzept wird in Richtung der prozessualen Theorie von Kultur weiter präzisiert. Hierzu werden in einem weiteren Schritt Daten aus verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen berücksichtigt, die ich aus prozessgesteuertem *theoretical sampling* gewinne.

3. Ein Zwischenfazit

Was haben wir bisher herausgefunden? Kultur verstanden als „selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe, in das Menschen verstrickt sind“³¹⁸, kann nun etwas präziser beschrieben werden.

Kultur ist als dynamisch anzusehen, sie konstituiert sich in öffentlich zum Ausdruck kommenden symbolischen Welten, die „sozialen Dingen“ Bedeutung zuweisen. Sie sind traditionsvermittelt und werden über Lernprozesse von sozialen Akteuren angenommen. Hierbei

nen, die diese noch teilen und sich durch das, was ihnen als eine Verleugnung erscheint, direkt betroffen fühlen. Sie läßt sich am deutlichsten beobachten, wenn sich diejenigen, die es schaffen, sich von der Last der Notwendigkeit zu befreien, durch ihre Familienmitglieder in die Solidaritätspflicht genommen werden. Der schreckliche dauerhafte Druck, den diese dabei auszuüben imstande sind, ist einer der Faktoren, die soziale Aufstiegsbemühungen so schwierig und riskant machen (viele maghrebische Immigranten lassen ihre Telefonanschlüsse nicht ohne Grund geheimhalten!). Und gleiches gilt in genereller Hinsicht für die Anpassung an die Erfordernisse der modernen Ökonomie.“; Bourdieu 2000: 18.

³¹⁶ Bourdieu 2001: 16.

³¹⁷ Zum wirtschaftlichen Handeln in vormodernen Gesellschaften siehe Polanyi 1978. und Mauss 1996.

³¹⁸ vgl. Geertz 2003: 9. Das Zitat stammt von Max Weber.

bilden sich Gewohnheiten, Regeln und Muster von zusammenhängenden Merkmalen aus, die als ein System ineinandergreifender auslegbarer Zeichen aufgefasst werden können.

Die Ursprünge von Kultur liegen daneben noch in den Erfordernissen sozialer Integration und in den kreativen Prozessen, die Menschen eigen sind. Makroperspektivisch steht Kultur in enger Wechselbeziehung mit vielfältigen sozialen Phänomenen. Hieraus resultiert auch, dass jede Gesellschaft ihre eigenen Regulationsformen ausbildet. Diese Regulationsformen wiederum entstehen durch die Ausformung sozialer Akteure und Handlungsfelder nach „gemeinhin akzeptierten Regeln“. Diese „gemeinhin akzeptierten Regeln“, die kulturellen Muster, sind offen für Neuinterpretationen.

Kultur stellt demzufolge einen Kontext zur Verfügung, der soziale Dinge verstehbar macht. Kultur ermöglicht sozialen Akteuren die Orientierung in der Welt, da sie in der Lage ist, Modelle der Wirklichkeit zu erzeugen, also vereinfachende Abstraktionen der komplexen Wirklichkeit, die in Symbolen repräsentiert, Mitteilung, Verständigung und soziales Handeln ermöglichen.

In sozialen Handlungsfeldern wirkt Kultur als symbolische Ordnung, welche wiederum einen Zugriff auf umkämpfte gesellschaftliche Ressourcen oder symbolische Güter ermöglicht. Die symbolische Macht, das symbolische Kapital resultiert aus der Durchdringung von materieller und kultureller Welt. Die sozialen Akteure kämpfen um die Durchsetzung *ihrer* Definitionsmacht, die sich aus der Verfügung über symbolische Macht ergibt.

Kultur wirkt mikroperspektivisch auf der Ebene der sozialen Akteure. Sie kann dort als Fundus geteilter Werte und Wissensbestandteile der Subjekte sowie ihrer symbolischen und habitualisierten Denkschemata verstanden werden. Dabei sollte Kultur jedoch nicht essentialistisch überhöht und zum Prior sozialer Prozesse gemacht werden. Unter Vermeidung deterministischer Annahmen, kann die von Kultur und materieller Welt beeinflusste Persönlichkeitsstruktur als Habitus, als inkorporierte soziale, historische und kulturelle Erfahrung, als sozialisierte Subjektivität verstanden werden. Diese Strukturmerkmale, die den sozialen Akteuren eigen sind, wirken einerseits als unbewusstes Verhaltensregulativ, wie sie andererseits jedoch auch als bewusste, kognitive Struktur sozial wirksam werden. Sie beeinflussen in einer Rückkoppelung wiederum die kulturelle und materielle Welt der sozialen Handlungsfelder.

Im Folgenden werden die Studien detaillierter vorgestellt, welche als Referenzstudien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur Berücksichtigung des Zusammenhangs von Berufsbildung und Kultur angeführt werden. Es sind dies im Wesentlichen Untersuchungen zum euro-

päischen Arbeitsrecht, betriebswirtschaftliche Studien zum Einfluss von Kultur auf Unternehmensgeschehen, industriesoziologische Forschungen zu den betrieblichen Organisationsstrukturen und den sozialen Strukturen, in die die Betriebe eingebettet sind, wie auch zu der unternehmerischen Technologieentwicklung am Beispiel computergesteuerter Werkzeugmaschinen werden gleichfalls berücksichtigt. Aus dieser detaillierten Betrachtung der Referenzstudien wird das Konzept von Kultur deutlicher als es sich zum jetzigen Zeitpunkt darstellen lässt. Die Studien stellen im Sinne meines methodischen Konzeptes der empirisch gesättigten Theorieentwicklung (grounded theory) die empirische Grundlage dar, auf der das theoretische Konzept sich entwickelt und sich zu bewähren hat.

4. Der Arbeitskulturbegriff in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Eine Annäherung an einen Arbeitskulturbegriff bieten die bereits erwähnten Aufsätze von W.-D. Greinert und W. Georg.³¹⁹ Zur leichteren Erfassung dieses „hochkomplexen Gegenstandes“³²⁰ bieten beide Autoren die Betrachtung der Debatten um internationale Unternehmensstrukturen an, wie sie Mitte der 1980er-, Anfang der 1990er-Jahre geführt wurden.³²¹ Ebenfalls in Richtung einer Kulturrelevanz der Berufsbildung argumentiert auch T. Deissinger in seinen Aufsätzen.³²² Er empfiehlt als Referenzen im wesentlichen die Studien, die bereits bei den beiden vorgenannten Autoren in den Blick rücken. Greinert schlägt vor, den Blickwinkel noch durch den internationalen Vergleich auf dem Gebiet des Arbeitsrechts zwischen Deutschland, Frankreich und Großbritannien zu erweitern.³²³ Die hier vorliegende Betrachtung wird keine vollständige und umfassende Vorstellung aller Studien leisten, die sich an dem Gegenstand Kultur in der Wirtschafts- und Berufspädagogik versuchen, sondern sie wird die von W.-D. Greinert und W. Georg vorgeschlagenen Arbeiten berücksichtigen und sie nur

³¹⁹ vgl. Greinert 1997a.; vgl. ders. 1999.; 2003.; 2004.; 2005.; vgl. Georg 1997a.; 1997b.; 1998.; 2001.

³²⁰ Greinert 2005: 11.

³²¹ Für die an Managementanforderungen ausgerichteten Studien siehe insbesondere die Übersichtsdarstellung in Heidenreich; Schmidt 1991: 7ff.; die Aufsätze zur interkulturellen Organisationsentwicklung im Sammelband von Fatzer 1993: 327ff.; im Weiteren Hofstede 1980: 11ff.; Scholz 1995: 3ff. Für die soziologischen Untersuchungen zur Organisationsstruktur siehe ebenfalls im Sammelband von Heidenreich; Schmidt 1991: 7ff. insbesondere jedoch die Aufsätze ab 82ff.; Im Weiteren sind zu erwähnen: vgl. Lutz 1976: 83ff.; vgl. ders. 1984. vgl. Sorge 1986.; vgl. ders. 1995: 243ff.

³²² vgl. Deissinger 2001: 30ff.; vgl. ders. 1999: 189ff.; vgl. ders. 1995: 367ff.

³²³ vgl. Bercusson et.al. 1992.; vgl. Mückenberger 1998: 33ff.; vgl. Mückenberger 1986: 236ff. Eine international vergleichende Übersicht über die arbeitsrechtlichen Bestimmungen liefert der Sammelband: Blanpain et.al. 2004.;

noch durch Studien zur betrieblichen Technologieentwicklung und deren kultureller Verworkbenheit mit sozialen Dingen ergänzen.³²⁴

Ganz dem explorativen und emergierenden Vorgehen verschrieben, versucht die Betrachtung der Referenzstudien auch, das formulierte theoretische Konzept auf die Probe zu stellen und es zu präzisieren. Die hier vorgelegte Untersuchung geht, auf der Basis des vorläufigen Konzeptes von Kultur, davon aus, dass kulturelle Faktoren die Organisationsstrukturen von Unternehmen erheblich beeinflussen und über Rückkoppelungs- bzw. Kommunikationsmechanismen wieder auf die Erwerbsqualifizierung zurückwirken.³²⁵ Die Betrachtung der ausgewählten Studien soll auch zu einer weiteren Aufhellung dieser Wechselbeziehung beitragen.

4.1. Arbeitsrecht und arbeitsrechtliche Kulturen

4.1.1. Das Arbeitsrecht im Vergleich

Mückenberger kommt in seiner Studie „Nationale Arbeitsrechte und soziales Europa“ (1998) in Zusammenfassung der Studie von Bercusson et.al. zu signifikanten Unterschieden in der arbeitsrechtlichen Verfasstheit der drei betrachteten europäischen Industrieländer.

„Deutschland wurde geprägt durch Zentralisierung und Staatsorientierung der Sozialpartner und eine dadurch forcierte frühe Ausbildung und hohe Bedeutung von über Arbeitsrecht bewirkter und von den industriellen Parteien akzeptierter Staatsintervention. Die Deregulierungstendenzen (...) haben diesen Grundzug nicht verändern können, allerdings sind allenthalben Erosionstendenzen zu verzeichnen.“³²⁶

In Deutschland bestehen gesetzliche betriebliche Interessensvertretungen, im Gegensatz zu besonders Großbritannien, aber auch zu Frankreich. Es gibt in Deutschland das Arbeitsrecht als eigene Rechtsdisziplin mit einer ordentlichen, dreistufigen Gerichtsbarkeit. Die arbeitsrechtlichen Regelungen werden weitgehend von den Tarifpartnern - Gewerkschaften und Ar-

³²⁴ Letzteres meint die Forschungen des Bremer Instituts für Technik und Bildung unter F. Rauner zur Industriekultur. vgl. Ruth 1995.; vgl. Rauner; Ruth 1991: 172ff.; vgl. Ruth 1998: 21ff.

³²⁵ Es wurde von den erwähnten industriesoziologischen Studien gezeigt, dass es eine starke Verbindung zwischen betrieblichen Beziehungen und Erwerbsqualifizierungen in den jeweiligen Ländern gibt. vgl. u.a. Lutz 1976: 83ff.; Maurice et al. 1982: 370.; Andere Autoren sprechen sogar von einer funktionalen Äquivalenz des Qualifizierungssystems zu betrieblichen Strukturen, vgl. Regini 1997: 11ff.; Harney; Schriewer schließen das Verhältnis von Berufsbildung und Unternehmen unter einer systemtheoretischen Perspektive auf, indem sie eine systemische Verständigungsnotwendigkeit zwischen den Sub-Systemen Erziehung und Wirtschaft einer existierenden Gesellschaft voraussetzen und die unterschiedliche Ausprägung dieser Verständigung in einer historischen Studie zwischen Deutschland und Frankreich nachweisen. vgl. Harney; Schriewer 2000: 128ff. Ähnlich argumentiert auch Kurtz 2005: 89ff.

³²⁶ Mückenberger 1998: 34.; Mückenberger bezieht sich auf die Studie von Bercusson et al. 1992.

beitgeberverbänden - geregelt, die bei Tarifbindung beider Partner auch rechtsverbindlich werden.

„In Großbritannien herrschte demgegenüber über lange Zeit der Grundsatz der Nicht-Intervention (...). Er wurde zwar durch EG-Einflüsse abgeschwächt, aber in den 80er-Jahren durch Deregulierung und Privatisierung wieder verstärkt.“

Es gibt keine rechtliche Verbindlichkeit für allgemeine kollektive Regelungen, nur in Verbindung mit „*closed shop*“ konnte es zu rechtlicher Verbindlichkeit für Gewerkschaftsmitglieder kommen. Es existiert nur eine rudimentäre Arbeitsgerichtsbarkeit, Arbeitsrecht ist dort Bestandteil des *common law* und als Rechtsdisziplin kaum anerkannt.

Frankreich, als drittes untersuchtes Industrieland, weicht von den beiden vorgenannten Beispielen erheblich ab. Es gibt dort ein kodifiziertes Arbeitsrecht, „zentrale Rolle bei der Rechtsetzung hat der politische Gesetzgeber, zentrale Rolle bei der Rechtsdurchsetzung hat der *inspecteur du travail*, oft ein vollausgebildeter Jurist.“³²⁷ Die Tarifverträge werden für den ganzen Betrieb unmittelbar rechtlich zwingend, bei Abschlüssen zwischen repräsentativen Vertretungen der beiden Gruppen – Arbeiter und Unternehmer – können diese für allgemeinverbindlich erklärt werden. Es gibt gesetzliche Interessenvertretungen der Arbeitnehmer in den Betrieben, die *sections syndicales* haben eine starke Stellung, u.a. durch gesetzlichen Kündigungsschutz.

Diese Differenzen in der Ausformulierung arbeitsrechtlicher Bestimmungen in vergleichsweise ähnlich leistungsfähigen europäischen Volkswirtschaften, die unter den gleichen Regeln kapitalistischer Märkte agieren, widerspricht den Annahmen einer ökonomisch determinierten Vereinheitlichung sozialer Regelungsmuster und stimmt mit meinen Annahmen einer je spezifischen Ausprägung dieser Muster überein. Arbeitsrecht, wie Recht allgemein, wird als Ergebnis eines sozialen Aushandlungsprozesses codiert und ist von der materiellen wie kulturellen Welt und den Dispositionen der individuellen sozialen Akteure stark beeinflusst.

Die Studie von Bercusson et. al. arbeitet arbeitskulturelle Muster in den drei Ländern heraus, welche diese spezifische Ausprägung beeinflussen. Ausgehend von der Untersuchung der arbeitsrechtlichen Strukturen und Regelungen in den drei Ländern, analysieren sie die soziokulturellen Kontexte der arbeitsrechtlichen Regelungen. Hierzu untersuchten sie einerseits die

³²⁷ Zitate aus: Mückenberger 1998: 35f.; *closed shop* meint ein Spezifikum englischer Arbeitsbeziehungen. In so deklarierten Betrieben wurden nur Gewerkschaftsmitglieder eingestellt. In England ist der *closed shop* seit 1990 verboten.

Bilder von abhängiger Arbeit, wie sie bei handelnden und entscheidenden Juristen existieren. Diesem Blick auf die „Arbeitskultur“ im Rechtsalltag stellen sie die Erfahrungen und Bilder der sozialen Kontrahenten „Rechtskultur“ im Arbeitsalltag, d. h. mit Arbeitsrecht, auf der anderen Seite gegenüber.³²⁸

Die Vorstellungen von abhängiger Arbeit, die Bilder, die sich handelnde soziale Akteure, Juristen, von der Welt der Arbeit machen, sind als geordnetes System auslegbarer Zeichen, als Symbolsystem zu verstehen, das den Akteuren Handlungsanleitung gibt. Arbeitsrechtliche Regelungen entstehen nicht im Elfenbeinturm der Jurisprudenz, sondern sind Kodifizierungen arbeitsbezogener Regelungsmuster, welche soziale Akteure in umkämpften sozialen Feldern aushandeln. Diese sich in den Bildern ausdrückende symbolische Ordnung regelt den Zugriff auf Anerkennung und auf gesellschaftliche Ressourcen. Hier wird deutlich, dass die Bedeutung der symbolischen Dimension sozialen Handelns (C. Geertz) und der kulturellen Muster, verwoben mit der materiellen Ordnung der Welt (P. Bourdieu), die sozialen Regelungsmuster, die sich u. a. im Arbeitsrecht ausdrücken, wechselseitig beeinflussen.

4.1.2. Arbeitsrecht und sein arbeitskultureller Kontext

Welches sind nun die kulturellen Muster, in die die Erfahrungen und Bilder von Recht, bezogen auf die Arbeitswelt, eingebettet sind?

Die Autoren benennen drei verschiedene kulturelle Kontexte für die unterschiedlichen Ausprägungen des Arbeitsrechtes. Sie lauten holzschnittartig zusammengefasst: für Deutschland ein sozialer, für Frankreich ein politischer und für Großbritannien ein ökonomischer Kontext.

„In Großbritannien wird die Produktionsbeziehung als nicht mehr als ein Marktprozess betrachtet, (...) in Frankreich wird schon die Produktionsbeziehung selbst als politisch Gestaltete verstanden. Gestaltender Akteur sind der Staat und seine Vollzieher, die *inspecteurs du travail*. Ausdruck findet diese Hervorhebung des Politischen in der Anerkennung des *ordre public social* - einer Gestaltungsregel, der zufolge der Staat (nicht wie in England der Markt oder wie in Deutschland das Wechselspiel von Privatautonomie und Richterwache) die zentralen Parameter im Arbeitsleben setzt. (...) In Deutschland wird die Produktionsbeziehung demgegenüber eher als Gemeinschaft wahrgenommen, die wechselseitige Verantwortung und Rücksicht auf das Ganze enthält.“³²⁹

Diese Bedeutungssysteme, die sich die sozialen Akteure schaffen, sind Ergebnis historischer und sozialer Erfahrung und kumulieren nach Mückenberger in den gesellschaftlichen Vorstellungen von sozialer Sicherheit, ihrer Garantie und den Vorstellungen von Freiheit. Während in England dies die Marktbeziehungen regeln, also Freiheit und soziale Sicherheit als Freiheit

³²⁸ vgl. Mückenberger 1998: 37.; vgl. Greinert 2005: 11.

³²⁹ Mückenberger 1998: 38. zitiert nach Greinert 2005: 11.

vom Staat verstanden wird, ist in Frankreich der Staat die entscheidende Stelle. Er garantiert auch die Freiheit der politischen Artikulation, Freiheit und Sicherheit existieren hier durch den Staat. In Deutschland ist soziale Sicherheit ein Ergebnis gemeinschaftlicher Abmachungen, so in der Tarifautonomie oder im Arbeitsrecht, wie sie auch Intervention des Staates bedeutet, so in der Sozialversicherung. Das Primat der sozial einvernehmlichen Regelung, wie sie den deutschen Arbeitsbeziehungen zugrundeliegt, hat jedoch zu einem Verlust der Freiheit geführt, da die Einvernehmlichkeit nicht im herrschaftsfreien Diskurs errungen wird, sondern durch machtvolle staatliche und gesellschaftliche Akteure im Zweifelsfall durchgesetzt wird.³³⁰

Diese Hinweise auf die kulturellen Kontexte, die makroperspektivisch die strukturellen Beziehungen in der Arbeitswelt beeinflussen, zeigen, dass die materielle Welt und die kulturelle Welt im Sinne der Ausführungen von P. Bourdieu wechselwirksam miteinander verwoben sind. Die dargelegten Studien betrachten die Beziehungen nur unter der Perspektive ihrer kulturellen Einbettung, nicht jedoch unter der Wechselbeziehung mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Die Rolle, die die symbolische Ordnung bei der Konstitution und Reproduktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse spielt, und wie sich diese in den Bildern der sozialen Akteure wiederfindet, bleibt leider ungeklärt. Ebenso unscharf bleiben die kulturell vermittelten Bedeutungen, mit denen die Subjekte sich innerhalb der Arbeitsbeziehungen wie in ihrer Wahrnehmung des Arbeitsrechtes orientieren.

4.2. Studien zu betrieblichen Organisationsstrukturen

Die international vergleichenden Untersuchungen zu Organisationsstrukturen in industriellen Unternehmen bestätigen die bedeutende Rolle von Kultur. Obwohl ich im Rahmen dieser Arbeit die aktuellen Diskurse in der betriebswirtschaftlich ausgerichteten Organisationsentwicklung und Organisationspsychologie nicht referieren kann, ist jedoch davon auszugehen, dass die dortigen disziplinären Diskurse sich immer noch um die beiden Kernparadigmen der international vergleichenden Organisationsforschung drehen, die Konvergenztheorie zum einen

³³⁰ vgl. Mückenberger 1998: 38. Als Hinweis auf den Zwang zur Einvernehmlichkeit sei der Hinweis auf die *vertrauensvolle* Zusammenarbeit der betrieblichen Akteure gestattet, wie sie das Betriebsverfassungsgesetz vorsieht, gleichzeitig verbunden mit einer weitgehenden Entscheidungsautonomie der Unternehmer.

und zum Anderen das ökonomische versus kulturalistische Paradigma der Organisationsentwicklung.³³¹

Die ausgewerteten Studien aus industriesoziologischer Sicht ergeben ein ähnliches Bild der Bedeutung kultureller Faktoren. Auch hier beschränkt die vorliegende Arbeit die Reichweite ihrer Untersuchung auf die vergleichenden Forschungen wie sie bis Mitte der 1990er-Jahre veröffentlicht wurden, aktuellere Veröffentlichungen werden nicht berücksichtigt, da die Auswahl der empirischen Grundlage sich an den beiden Autoren W. Georg und W.-D. Greinert orientiert. Ähnliches ergibt die Forschung der berufspädagogisch verorteten Bremer Arbeitsgruppe. Gegenstand ihrer Betrachtung ist das empirische Problem des Niedergangs der US-amerikanischen Werkzeugmaschinenindustrie im Gefolge der Einführung der CNC-Technologie. Sie untersucht die Frage nach unterschiedlichen Pfaden der Technikentwicklung und -anwendung und die Rolle der Kultur in diesen Prozessen und bemüht sich in ihren Schlussfolgerungen um ein ausgewogenes Verhältnis von strukturlogischen und kulturellen Faktoren.³³²

4.2.1. Managementorientierte betriebswirtschaftliche Organisationsforschung

Kultur als bedeutsames Element der Verfasstheit von Organisationen und Unternehmen in modernen Industriestaaten ist Anfang der 1980er-Jahre deutlich in die wissenschaftlichen Diskurse der Sozial- und Organisationswissenschaften eingedrungen. Die quantitativen Studien von Geert Hofstede, die sich auf Daten stützen, die auf breiter Basis erhoben wurden, sind ein wichtiger Orientierungspunkt dieser Veränderung der Diskurse.³³³ Im gleichen Zeitraum wurden auch die ersten Ergebnisse der vergleichenden industriesoziologischen Forschungen veröffentlicht, die ebenfalls zur Erosion des Konvergenz-Paradigmas beigetragen haben.³³⁴

4.2.1.1. Kultur und betriebliche Organisationsformen

³³¹ Dies meint die unterschiedliche Schwerpunktsetzung bei den Triebkräften für unternehmerische Organisationsentwicklung, die einmal in den Triebkräften des Marktes und zum Anderen in kulturellen Bedeutungswelten verortet werden. vgl. Heidenreich; Schmidt 1991: 7ff.; vgl. Hofstede 1993: 327.

³³² vgl. Ruth 1998: 21.

³³³ vgl. Hofstede 2001: xvii ff. Hofstede hat die Personaldaten aus den internationalen Standorten des IBM-Konzerns für seine Studie genutzt. Auf der Basis großangelegter „(...) empirischer Forschungsprojekte (eines davon wurde in Niederlassungen eines multinationalen Konzerns in 64 Ländern durchgeführt und die beiden anderen in 10 bzw. 23 Ländern) identifizierte Hofstede insgesamt fünf Dimensionen nationaler Kulturunterschiede“; in Weidmann 1995: 44. siehe auch <http://www.geert-hofstede.com/>

³³⁴ vgl. Lutz 1976.; vgl. Maurice et.al. 1979.; vgl. ders. et al. 1980.; vgl. ders. et al. 1982.

G. Hofstede macht deutlich, dass Kultur keine Residualkategorie der Betrachtung sozialer Systeme ist, sondern in einem engen interdependenten Verhältnis damit verwoben ist. G. Hofstede wie auch W. F. Weidmann kommen zur einhelligen Überzeugung,

„daß nicht nur Bräuche, Wertvorstellungen und Theorien, sondern auch die zur Entwicklung von Theorien zur Verfügung stehenden Kategorien sämtlich Produkte von Kultur sind. Dies hat weitreichende Konsequenzen für die Konzeption von Managementtraining in der internationalen und interkulturellen Zusammenarbeit und das Alltagshandeln multikulturell tätiger Unternehmen und Organisationen.“³³⁵

G. Hofstede und in seinem Gefolge W. F. Weidmann verstehen Kultur jedoch im Gegensatz zu P. Bourdieu und C. Geertz als etwas Festgefügtes, zwar Erlerntes, jedoch Unveränderliches. Kultur ist in ihrem Sinne zu verstehen als „kollektive geistige Programmierung“, welche als Konditionierung unser Verhalten determiniert.³³⁶

W. F. Weidmann extrahiert aus den vielfältigen Untersuchungen zur Bedeutung von Kultur für die Praxis in Unternehmen vier Kategorien.³³⁷ Diese Kategorien verweisen auf die Bedeutung der symbolischen Welt für die Regulation der Verhaltensweisen der Akteure innerhalb von Organisationen. Unter Zugrundelegung der Überlegungen von C. Geertz und P. Bourdieu, ist dieser Ansatz geeignet, die Verhaltensweisen in Organisationen aus einer statisch-strukturellen Sicht zu beschreiben.

„Symbole – (sie) sind Worte, Gesten, Bilder oder Objekte eines bestimmten Bedeutungsinhalts, die nur von jenen Personen als solche erkannt werden, die der gleichen Kultur angehören“ und W. F. Weidmann führt weiter aus: „als Helden betrachtet werden tatsächliche oder fiktive historische oder zeitgenössische Personen, die innerhalb einer Kultur als Verhaltensvorbilder und Kulturträger fungieren. (...) Die Gründer von Organisationen werden stellenweise als mythische Helden betrachtet und verehrt.“

Die Bedeutung der Rituale für außereuropäische Gesellschaften wurden von C. Geertz entschlüsselt; sie sichern die Selbstvergewisserung von Gemeinschaften und sind für ihre Stabilität und Integration maßgeblich. Implizit Ähnlich argumentiert W. F. Weidmann, wenn er Rituale in Organisationen benennt als

„kollektive Aktivitäten, die zwar oft technisch überflüssig, aber innerhalb einer bestimmten Kultur aus sozialen Gründen notwendig sind. (...) In Organisationen umfassen Rituale nicht nur Feiern und Jubiläen, sondern auch zahlreiche formale Aktivitäten, die aufgrund scheinbar rationaler Gründe verteidigt werden. Besprechungen, das Schreiben von Memos, Planungsveranstaltungen sowie die informelle Art und Weise, formale Aktivitäten durchzuführen.

³³⁵ Weidmann 1995: 51. vgl. hierzu Bourdieu 1987: 730.; Insbesondere seine dortigen Ausführungen zum Charakter von kognitiven Strukturen als inkorporierte soziale Strukturen.

³³⁶ vgl. Weidmann 1995: 42; vgl. Hofstede 1993: 329.

³³⁷ Er nennt Symbole, Helden, Rituale und Werte. vgl. Weidmann 1995: 43.

»Wer kann es sich leisten, zu welcher Besprechung später zu erscheinen, wer spricht wie mit wem, usw.«³³⁸

Diese drei genannten Kategorien, die der symbolischen Welt zuzurechnen sind und im Verhalten der Akteure verankert sind und in ihnen Bedeutung erlangen, verweisen aber auch auf die materielle Seite der sozialen Welt, da die Organisationsabläufe betrieblicher Arbeitsgruppen der materiellen Welt zuzurechnen sind, auch wenn sie über kulturelle Bedeutungen vermittelt werden. Werte, als vierte von Weidmann benannte Kategorie von Kultur – sie wird von ihm als Grundlage der vorgenannten Kategorien verstanden und damit als herausgehobene bewertet,³³⁹ sind „Wertvorstellungen(, die)... die tiefste Ebene einer Kultur wider(spiegeln). Sie sind breitgefächerte Gefühle, deren man sich häufig nicht bewußt ist und über die man oft auch nicht sprechen kann. (...) Diese Gefühle sind mehrheitlich bei Mitgliedern einer Kultur und verstärkt bei als Meinungsbildner agierenden Personen vorhanden.“ Sie

„bestimmen über die Bedeutung von: gut oder schlecht / sauber oder schmutzig / schön oder häßlich / rational oder irrational / normal oder anormal / moralisch oder unmoralisch / natürlich oder unnatürlich / logisch oder paradox / schicklich oder unschicklich“.³⁴⁰

Mit dieser Dichotomisierung steht W. F. Weidmann dann in der Tradition strukturklarer, herrschaftsstützender Klassifikationen, wie sie in der europäischen Geistesgeschichte häufig formuliert wurde u. a. zur Selbstvergewisserung im Gefolge der Begegnung mit außereuropäischen Gesellschaften oder zur Durchsetzung der hierarchischen Geschlechterordnung, jedoch wird er hier der Rolle und Bedeutung von Kultur nur begrenzt gerecht. Wie C. Geertz ausführte, stellt Kultur einen Kontext zum Verstehen zur Verfügung, der einerseits, wie von W. F. Weidmann richtig bemerkt, unbewusst wirkt, als Habitus, gleichfalls jedoch als bewusste kognitive Struktur das soziale Handeln beeinflusst.

Der bereits weiter vorne erfolgte Verweis auf die Nutzung der Wertvorstellungen durch „Meinungsbildner“, die in der sozialen Hierarchie meist oben angesiedelt sind, lässt einen indirekten Rückschluss auf die Bedeutung symbolischen Kapitals und seiner Rolle bei der Stabilisierung von innerbetrieblicher Macht durch symbolische Profite zu.

Leider vermeiden die meisten kulturalistisch ausgerichteten betriebswirtschaftlichen Studien die Betrachtung der innerbetrieblichen Hierarchien und die sich daraus ergebenden innerbe-

³³⁸ Zitate: Weidmann 1995: 43.

³³⁹ „Da es zwischen den verschiedenen Elementen einer Kultur zu Interaktionen kommt, spiegeln beispielsweise Symbole, Helden und Rituale deutlich die Werte wider, Werthaltungen andererseits werden, - allerdings in weit schwächerem Maß -, durch Wechselwirkungen beeinflusst.“; Weidmann 1995: 44.

³⁴⁰ Weidmann 1995: 44.

trieblichen Regelungsmuster und benennen kulturelle Kategorien ohne diesen zentralen Aspekt.³⁴¹

4.2.1.2. *Die Nationalkulturen der innerbetrieblichen Akteure*

Auch die opulente quantitative Studie von G. Hofstede berührt die Frage innerbetrieblicher Regelungsmuster nur am Rande, er untersucht die Wertkonstellationen der Akteure innerbetrieblichen Handelns in multinationalen Unternehmen und reformuliert diese als „Nationalkulturen“ mit hoher Bedeutung für das Management von Unternehmen – als Aspekte der Führung, Organisation und Motivation. G. Hofstede identifiziert sie als Werthaltungen, die soziale Beziehungen innerhalb einer Gesellschaft strukturieren:

Als erste Dimension postuliert er *Individualismus versus Kollektivismus*. Hierbei dreht es sich um die Frage des Verhältnisses von Individuum und Gemeinschaft. Auf der Skala befinden sich auf der einen Seite Gesellschaften mit einer sehr losen Gemeinschaftsbindung und auf dem gegenüberliegenden Ende befinden sich Gesellschaften mit enger sozialer Bindung.

Seine zweite nationalkulturelle Dimension macht er an dem Indikator *große und kleine Machtdistanz* fest. Dieser Indikator widmet sich der Frage, wie die Gesellschaft mit Ungleichheit umgeht. Er verweist auf die Bereitschaft, ungleiche Machtverteilung in einer Gesellschaft oder Organisation hinzunehmen, beziehungsweise zu erwarten.

Die *starke und schwache Vermeidung von Unsicherheit* drückt aus, wie die Gesellschaften mit Kontingenz umgehen, also damit sozial interagieren, dass die Zukunft ungewiss ist. Dieses Faktum löst Unsicherheiten aus. Gesellschaften mit starker Unsicherheitsvermeidung besitzen soziale Dinge, die Sicherheit schaffen und Risiken minimieren sollen.³⁴²

Als vierte, aus der Auswertung der innerbetrieblichen Werthaltungen bei IBM stammende Dimension benennt G. Hofstede das Verhältnis von *Maskulinität und Femininität*. Hierbei geht es ihm darum, wie die traditionelle Rollenverteilung³⁴³ innerhalb einer Gesellschaft reproduziert wird und welche Bedeutung im gesellschaftlichen Umgang die unterschiedlichen sozialen Handlungsmuster haben, die sich aus der Rollenzuschreibung ergeben.³⁴⁴

³⁴¹ vgl. Hofstede 1980.; vgl. Weidmann 1995. eine Ausnahme stellt Iribarne 1991. dar; siehe weiter unten.

³⁴² „Durch die Technik schützen wir uns gegen die Gefahren von Natur und Kriegen. (...) Die zweite Art, Sicherheit zu schaffen, ist das Gesetz, wieder im weitesten Sinn. (...) Der dritte Weg, ein Sicherheitsgefühl zu schaffen, ist die Religion, wiederum im weitesten Sinn gemeint, also auch einschließlich säkularisierter Religionen und Ideologien wie Marxismus, dogmatischer Kapitalismus oder meditative Weltflucht; sogar die Wissenschaft ist mit eingeschlossen.“, Hofstede 1993: 338.

³⁴³ G. Hofstede dichotomisiert die traditionelle Rollenverteilung in: Mann hart und groß, nach außen, Frau zurückhaltend, weich und nach innen, auf soziale Beziehungen gerichtet

³⁴⁴ vgl. Hofstede 1993: 226ff.

In einer Erweiterung seiner ursprünglichen Studien postuliert er noch eine fünfte nationalkulturelle Dimension einer Gesellschaft, nämlich die *kurzfristige versus langfristige Orientierung* und auch diesen Index überprüft er empirisch. Angelehnt an die Studien zur „confucian dynamics“ wurde diese nationalkulturelle Untersuchung mit chinesischen Unternehmen durchgeführt. Sie interessiert sich für die gesellschaftliche Einstellung zur Zukunft, entweder kurzfristig an Gegenwart und Vergangenheit oder langfristig an einer erfolgreichen Bewältigung der Zukunft ausgerichtet.³⁴⁵

Diese sozialen Regelungsmuster, die Hofstede für die untersuchten Länder unterschiedlich gewichtet nachweisen kann, bestimmen als Wertemuster über ihre Interrelationen das Managementhandeln und das Verhalten von Menschen in Organisationen. W. F. Weidmann fasst die Bedeutung der Indikatoren der nationalkulturellen sozialen Verhaltensmuster für das Verhalten am Arbeitsplatz synoptisch zusammen.³⁴⁶

So plakativ die obigen Zuordnungen von Verhaltensmustern zu den verschiedenen nationalkulturellen Dimensionen auch scheinen, sollte man jedoch nicht in Gefahr geraten, diese deterministisch und losgelöst von ihren Wirkungsfeldern und ihren Relationen zueinander zu betrachten. Die Zuordnung einzelner Länder zu kulturellen Dimensionen in Form von Nationalkulturen ist problematisch, da Werteinstellungen, wie sie Hofstede gemessen hat, nur ein Muster der Interdependenz von Kultur und Gesellschaft darstellen. Sie sind, wie Pierre Bourdieu in seinen Theorien entwickelt hat, darüber hinaus – als Habitus – mit der materiellen Welt einer Gesellschaft verwoben und sind Veränderungen gegenüber offen, besonders, wenn sie als symbolische Ordnung in umkämpften sozialen Feldern wirken.

In den bis hierhin betrachteten betriebswirtschaftlich orientierten Studien wird Kultur sehr deutlich essentialistisch und statisch konzeptualisiert.³⁴⁷ Kultur wird im Wesentlichen als internalisierte Werthaltung aufgefasst, welches Verhalten determiniert. Die Werte machen sich in weiteren kulturellen Faktoren bemerkbar, in Ritualen, in der Konstituierung von Helden und in Symbolen.

³⁴⁵ vgl. Weidmann 1995: 50.; vgl. Bond 1986; vgl. Hofstede; Bond 1988: 5ff.

³⁴⁶ vgl. Weidmann 1995: 45ff.

³⁴⁷ vgl. hierzu die kritischen Anmerkungen von P. Bourdieu und C. Geertz zur Vernachlässigung der Berücksichtigung von Kultur in der Betrachtung sozialer Systeme.

4.2.2. Soziologische Untersuchungen zur betrieblichen Organisationsstruktur

Die Wechselwirkungen zwischen den Strukturen sozialer Gemeinschaften, wie sie oben bereits im Kontext mit arbeitsrechtlichen Regelungen benannt wurden, stehen auch im Mittelpunkt der arbeitssoziologischen Untersuchungen der späten 1970er- und frühen 1980er-Jahre. Die Studien versuchen, den unterschiedlichen innerbetrieblichen Regelungen auf die Spur zu kommen und die Faktoren zu identifizieren, die diese Unterschiede hervorrufen.

4.2.2.1. *Effet Sociétal*-Ansatz

Als einen gesellschaftlichen Mechanismus arbeiten diese Studien den *Effet Sociétal* heraus. Sie rücken die Wirkungsmechanismen zwischen zwei Realitätsebenen betrieblicher Wirklichkeit – die Makroebene in Form der betrieblichen und gesellschaftlichen Struktur und die Mikroebene des konkreten betrieblichen Handelns und der betrieblichen Regelungen - in den Blick, die – ohne diesen Ansatz – von der Organisationsforschung nur schwer entschlüsselt werden können.³⁴⁸

„The societal effect (SE) (*effet sociétal*) approach is based on one central proposition: whatever happens in one sector of society is always connected to events or to structures in other sectors. This means that social institutions such as industrial relations are related to other institutions such as vocational training, education, work organization, organizational structures, the legal system, politics, social stratification, and so on.“³⁴⁹

Dieser Ansatz betont, dass die gesellschaftlichen Institutionen einen *wechselseitigen* Einfluss aufeinander ausüben und Veränderungen in einem Bereich zu Änderungen in anderen führen.

Aus dieser Wechselbeziehung ergeben sich erhebliche Differenzen zwischen den verschiedenen Unternehmen. Um den gesellschaftlichen Faktoren auf die Spur zu kommen, die diese Differenzen hervorrufen, vergleichen sie in mehreren aufwändigen Drei-Länder-Studien³⁵⁰ ähnliche Unternehmen

³⁴⁸ vgl. Lutz 1991: 103.; siehe auch Maurice; Sorge; Warner 1980: 80. Vor diesen hier erwähnten Forschungen gehen die industriesoziologischen und bildungsökonomischen Paradigmen von einer starren Kopplung zwischen Produktionsweise und Arbeitskräftestruktur aus, die durch die Produktionsweise determiniert sei. vgl. Lutz 1976: 90f.

³⁴⁹ Sorge 1995: 243.

³⁵⁰ Für das Bildungswesen und die betrieblichen Strukturen: vgl. Lutz 1976.; vgl. Maurice et.al. 1982.; für die betrieblichen Beziehungen: vgl. Maurice et.al. 1979.; vgl. Maurice et.al. 1980.; vgl. Sorge; Warner 1986.

"of the same size which produce the same type of product, using the same type of production technique, subject to the same type of market structure and dependent to the same degree on the administrative environment (owners, corporate management etc.)"³⁵¹

Zwischen den drei Ländern – Deutschland, Frankreich und Großbritannien – gibt es demnach signifikante Unterschiede, und zwar hinsichtlich der Organisationsstruktur, unterschiedlicher Differenzierungs- und Integrationsmechanismen, der betrieblichen Beziehungen und der Strategien der betrieblichen Rekrutierung.³⁵²

Diese Unterschiede ergeben sich aus den je unterschiedlichen gesellschaftlichen Institutionen und ihrer wechselseitigen Beeinflussung.

„Diese Unterschiede (...) erklären sich ohne Schwierigkeiten, wenn man sie mit den jeweils nationalen Bildungs- und Ausbildungssystemen und den hieraus resultierenden Strukturen des - mehr oder minder »berufsfachlichen« oder »internen« - Arbeitsmarktes in Beziehung setzt.“³⁵³

4.2.2.2. Der Effet Sociétal und das Bildungswesen

Bezogen auf das Bildungssystem führen sie die unterschiedlichen Konsequenzen des Effet Sociétal für die drei Länder wie folgt aus: Durch den Umstand, dass Deutschland ein Qualifikationssystem gesellschaftlich ausgebildet hat, welches aus der Berufsausbildung ein breites Angebot an betrieblichen Kompetenzen zur Verfügung stellt, sind in den betrieblichen Strukturen die Hierarchien nicht besonders stark ausgeprägt und die Abläufe sind sachorientiert auch über Hierarchiestufen hinweg ausgerichtet.³⁵⁴

In Frankreich, wo für die betrieblichen Qualifikationsanforderungen keine den deutschen vergleichbaren betrieblichen Kompetenzen zur Verfügung stehen, rekrutieren sich die betrieblichen Fachkräfte aus staatlichen Schulen, sie werden in kurzen Einarbeitungen für ihre Tätigkeit qualifiziert und durch eine ausgewiesene übergeordnete Ebene von Vorarbeitern kontrolliert, die wiederum ihre technisch-organisatorischen Anweisungen von übergeordneten Planungsabteilungen bekommen.

³⁵¹ Sorge 1995: 245.

³⁵² vgl. Sorge 1995: 247ff. „Die Unterschiede zwischen deutschen und französischen Betrieben liegen nicht nur in der Entlohnungsstruktur, sondern betreffen ebenso sehr die Qualifikation der Arbeitskräfte und die Qualifikationsanforderungen der Arbeitsplätze wie die fachliche, hierarchische und funktionale Arbeitsteilung; diese Befunde standen in flagrantem Widerspruch zu der bisher ganz selbstverständlich aus dem industriegesellschaftlichen Paradigma abgeleiteten Vorstellung, daß einem bestimmten technischen Entwicklungsniveau notwendigerweise eine bestimmte Form von Arbeitsorganisation und Arbeitsteilung entspricht.“, Lutz 1991: 102.

³⁵³ Lutz 1991: 102.

³⁵⁴ So erwähnt Lutz ein Beispiel, wo der Werksleiter in der betrieblichen Organisationsstruktur als Abwesenheitsvertreter für einen verantwortlichen Logistik-Sachbearbeiter ausgewiesen war. Diese Funktionszuordnung wäre in Frankreich aufgrund der stärkeren Hierarchie-Orientierung undenkbar. vgl Lutz: 1976: 107.

In England wiederum ist es so, dass in bestimmten Bereichen moderner Produktion, besonders im Bereich der Instandhaltung und der Einzelfertigung, auf vorhandene, aus dem Ausbildungssystem herrührende betriebliche Kompetenzen zurückgegriffen wird. Im Gegensatz zu Deutschland gibt es in England jedoch kein industrieweit anerkanntes System von Abschlusszertifikaten, die formal den erfolgreichen Abschluss der Ausbildung nachweisen und somit eine hohe Mobilität der Beschäftigten und für die Unternehmen vereinfachte Rekrutierungen ermöglichen.³⁵⁵ Die oben genannten Skizzierungen des Effektes der wechselseitigen Beeinflussung „sozialer Dinge“ (Durkheim) auf die verschiedenen industriellen Beziehungen zeigen, dass eine einfach gedachte ökonomische Determiniertheit sich genauso ausschließt wie eine rein struktur-logische und, dass die kulturelle Welt eine ebenso wichtige Rolle spielt.

Wie bereits in der Ausarbeitung des vorläufigen Kulturbegriffes angedeutet, spielt die geteilte kulturelle Bedeutung des Grundlehrgangs Metall als Verständigungsbasis eine wichtige Rolle. Gleiches gilt für die anerkannten Symbole betrieblicher Kompetenz, welche die Facharbeiterabschlüsse darstellen. Sie ersparen den Unternehmen bei der Einstellung von Facharbeiter längere Einstellungsprozeduren oder Einarbeitungen. Das soziale Handeln der Arbeiter und Arbeiterinnen, „*the forgotten creatures of modernistic organization*“³⁵⁶, bestimmt die konkrete Ausprägung betrieblicher Regelungsformen. So wie - am Beispiel illustriert - in Deutschland die kulturelle Welt eine Rolle spielt, so ist gleiches auch in anderen Ländern zu erwarten. Verstehbar werden die Mechanismen in historischer Perspektive. Geschichte - „die gesellschaftliche Welt ist akkumulierte Geschichte“³⁵⁷ – hat als Verständnishintergrund eine bedeutsame Rolle. Jede Gesellschaft hat in ihrer Geschichte Problemlagen zu bewältigen, die Lösungsstrategien sind vorgegeben durch die jeweils vorhandene materielle Welt und durch die kulturelle Welt, d. h. dadurch wie sich die sozialen Akteure ihre Bedeutungen schaffen und ihre Verständniszugänge zur Welt herstellen.

„Dann wären z.B. die Bildungssysteme Frankreichs und Deutschlands, die in einer bloß »sozialen« Perspektive kaum etwas miteinander gemein haben, als Ergebnis historischer Prozesse zu verstehen, deren Ausgangspunkt, deren Mechanismen und deren Triebkräfte möglicherweise sehr viel mehr Gemeinsamkeiten aufweisen, die vielleicht - gleichzeitig oder in verschiedenen Augenblicken? – (mit) identischen Problemlagen konfrontiert waren, auf die

³⁵⁵ vgl. Maurice et al. 1980 : 73ff. Dort finden sich auch detaillierte Ausführungen zu den industriellen Organisationsstrukturen in ihrer Wechselbeziehung mit dem Ausbildungssystem und den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten (Qualification and Career Systems). Siehe auch Sorge 1995: 263ff.

³⁵⁶ Maurice et al. 1980 : 83.

³⁵⁷ Bourdieu 1997: 49. Hilfreich ist an dieser Stelle das Zitat des jungen Karl Marx: „Die Menschen machen ihre eigene Geschichte, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbstgewählten, sondern unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen. Die Tradition aller toten Geschlechter lastet wie ein Alp auf dem Gehirne der Lebenden.“ aus: Marx 1960: 115.

dann freilich die jeweiligen Gesellschaften - warum und unter dem Einfluß welcher Zwänge und welcher Kräfte? - mit verschiedenen Lösungen reagierten.“³⁵⁸

Hier ist es nun voreilig anzunehmen, dass die sozialen Akteure frei ihre Bedeutungen wählen können, vielmehr schafft die kulturelle Welt einerseits die sozialen Akteure erst, wie sie andererseits die Möglichkeiten der sozialen Akteure beeinflusst, Bedeutungssysteme zu schaffen und wiederum von dem sozialen Handeln der Akteure auch verändert wird.³⁵⁹

4.2.2.3. *Verstehende Methode als Erkenntniszugang*

Das Handeln der individuellen sozialen Akteure ist aufzuhellen, um zu ergründen, wie sich die kulturellen Bedeutungssysteme in gesellschaftlichen Prozessen niederschlagen. Demzufolge muss eine Analyse die Dispositionen der Akteure berücksichtigen und sich ihnen mit einer „verstehenden Methode“ (C. Geertz) annähern. Dann kann ihr kultureller Code entschlüsselt und ein „Gespräch mit ihnen geführt werden“.³⁶⁰ Zum Verstehen trägt auch die Berücksichtigung der Umstände bei, die „P. Bourdieu als "sens commun" bezeichnet, also die praktischen Regeln und die regelmäßigen Praktiken“,³⁶¹ und die C. Geertz als „common sense“³⁶² entschlüsselt. Ansonsten bleiben die „Dinge“ unverständlich. Diese letzte Anmerkung trifft sich mit den Befunden der industriesoziologischen Studien, die herausgearbeitet haben, dass sich die Regelungsmuster innerbetrieblicher Abläufe nach *gemeinhin akzeptierten Regeln* ausbilden, vermittelt über die Konstruktion sozialer Akteure und sozialer Handlungsfelder.

Pierre d'Iribarne hat diesen Erkenntnisprozess anschaulich dargestellt. Ausgehend von der Beobachtung, dass sich eine weltweite Annäherung von Organisations- und Verwaltungsmodellen nicht einstellt, sondern eher die Bemühungen von Unternehmen zunehmen, ihre Organisationspraktiken „möglichst eng an nationale Formen des gesellschaftlichen Lebens anzupassen“³⁶³, haben sie ihr vergleichendes Forschungsprojekt entwickelt.³⁶⁴

³⁵⁸ Lutz 1991: 104.; vgl. auch Georg 1998: 85.

³⁵⁹ Über den kulturellen Charakter sozialer Akteure: siehe Meyer; Jepperson 2005: 47ff. Zu der Bedeutung von Kultur zur Stabilisierung von Gesellschaften in Krisenzeiten siehe Thelen 1999: 369ff.

³⁶⁰ vgl. Geertz 2003: 35.

³⁶¹ Müller 1994: 63.

³⁶² Geertz 2003: 261-288.

³⁶³ Iribarne 1991: 109.

³⁶⁴ „Die zentrale Hypothese unserer Untersuchung (...) war, daß sich die verschiedenen Formen gesellschaftlicher Integrationsmuster, die für nationale Gesellschaften charakteristisch sind, in der internen Funktionsweise von Unternehmen wiederfinden lassen. Unser Ziel war daher,
— die verschiedenen Formen der gesellschaftlichen Bindung in den Untersuchungsländern zu analysieren;

„Im allgemeinen wird angenommen, daß diese Gesellschaften - und Industrieunternehmen im besonderen - durch »rationelle« Organisationsformen gekennzeichnet sind. Eine solche Vision - und es ist ein besonderer Verdienst vergleichender Untersuchungen, dieses nachzuweisen - ist nichts anderes als das Selbstverständnis dieser Gesellschaften, von dem sich die Soziologie nicht täuschen lassen sollte. Tatsächlich läßt sich hinter dem »modernen« Selbstverständnis in Vergleichen das Wirken national besonderer Traditionen nachweisen.“³⁶⁵

Sie wählten einen „semiotischen Ansatz“, um die aus den gesellschaftlichen Integrationsmechanismen herauskristallisierten kulturellen Beweggründe für die betrieblichen Formen zu identifizieren.

„Ausgehend von einer anfangs oft merkwürdigen Faktensammlung - merkwürdig, weil sie nicht unserem theoretischen Unternehmensverständnis entsprach oder für französische Augen schockierend war - war es notwendig, die zugrundeliegende Logik aufzufinden. Wir mußten jene mehr oder weniger verdeckten Strukturen entdecken, die sich hinter der offensichtlichen Unordnung verbargen und die dem, was uns anfangs unsinnig vorkam, einen Sinn gab.“

Durch die Re-Interpretation des Materials, durch eine Rückschau in die Geschichte, konnte „das Manuskript entziffert werden“³⁶⁶ – wie C. Geertz so treffend formulierte. Die Funktionsweisen französischer Betriebe wurden verstehbar.

„Zu Beginn fielen mir zwei Aspekte insbesondere im Kontrast mit amerikanischen und niederländischen Schwesterbetrieben auf: Auf der einen Seite die geringe Formalisierung der Aufgabenbeschreibungen und die von Befragten gern unterstrichene Diskrepanz zwischen formal festgelegten Prozeduren und dem tatsächlichen Ablauf, d.h. die Bedeutung informeller »Arrangements«; auf der anderen Seite die Heftigkeit der offenen Konflikte bei der Angleichung von Standpunkten und Interessen.“

Die französischen Betriebe waren hingegen nicht weniger konkurrenzfähig und wettbewerbs-tauglich als vergleichbare in anderen Industrieländern, obwohl ein solches innerbetriebliches Verhalten zu hochgradig unproduktiven Betriebsabläufen führen müsste. Es zeigte sich, dass ein anders gearteter Regelungsmechanismus wirkte.

„Tatsächlich überstieg das Beharrungsvermögen »traditioneller« Regulationsweisen (aufgrund der Möglichkeit »moderner« Reinterpretationen) bei weitem das, was ich vorher erwartet hätte, und es hat einige Zeit gedauert, bis mir klar wurde, wie nützlich der Rückgriff auf solche Reinterpretationen war, um die gesammelten Daten zu verstehen.“³⁶⁷

— die verschiedenen Aspekte des betrieblichen Geschehens im Zusammenhang mit diesen Formen zu interpretieren.“; aus: Iribarne 1991: 106.

“In der ersten Untersuchung wurden seit 1982 vier Aluminiumbetriebe in Frankreich, in den Vereinigten Staaten, in den Niederlanden und in Kamerun einbezogen; diese Phase ist nun beendet (Iribarne 1989).“; aus: Iribarne 1991: 112.

³⁶⁵ Iribarne 1991: 110.

³⁶⁶ vgl. Geertz 2003: 15.

³⁶⁷ Zitate: Iribarne 1991: 114.

Die unverständlichen Verhaltensweisen „enthüllen sich nämlich als Ausdruck »traditioneller« Logiken, die in jeder »modernen« Gesellschaft zu finden sind und die auch scheinbar irrationales oder abweichendes Verhalten vollkommen begründet erscheinen lassen.“³⁶⁸

In der französischen Gesellschaft gibt es einen großen „Unterschied zwischen »jemandem zu Diensten sein« und »jemandem einen Dienst erweisen«“ – rückführbar auf die Philosophie de Tocquevilles und auf Montesquieus Verständnis von Ehre³⁶⁹, welche sich u.a. in den Dispositionen der französischen Akteure niedergeschlagen haben. Die unverständlichen und unstrukturierbaren Ausdrücke in den Daten wie:

„Einer sprach davon, daß er eine Aufgabe »als Techniker« erledigen müßte, ein anderer stellte fest, daß »ein (Maschinen-) Überwacher dieses oder jenes machen müsse«, ein dritter beschrieb das, was für ein Mitglied seiner Gruppe unter bestimmten Bedingungen »normal« wäre und verwies auf die unterschiedlichen Auffassungen von »normal« bei verschiedenen Gruppen“³⁷⁰,

waren durch die Re-Interpretation, als Ausdruck traditioneller Logiken, interpretierbar und so der Erkenntnis zugänglich.

Iribarne fasst diese Erkenntnis dahingehend zusammen, dass die Bedeutung dieser traditionellen und kulturell geprägten Logiken sehr weit geht und die spezifische Ausprägung der industriellen Beziehungen in französischen Fabriken dadurch verständlich wird. So erhält

„die Bedeutung dieses Gegensatzes [zwischen »jemandem zu Dienst sein« und »jemandem einen Dienst erweisen«, SW] in den Beziehungen zwischen Abteilungen ihren vollen Sinn. So kann erklärt werden, wie die oft erwähnte Teilung der französischen Gesellschaft in einzelne »Kasten«, die jeweils eifersüchtig ihre Privilegien verteidigen, verträglich ist mit einem hohen Maß unternehmerischer Effizienz.“³⁷¹

4.3. Industriekultur-Ansatz der Berufspädagogik

Wie bisher deutlich geworden ist, spielen kulturell bestimmte Bedeutungssysteme unterschiedlicher Art eine große Rolle, wenn man Organisationsstrukturen und Regelungsmuster moderner Unternehmen betrachtet. Nach dieser Übersicht über betriebswirtschaftliche und

³⁶⁸ Iribarne 1991: 110.

³⁶⁹ Iribarne 1991: 115f.; Alexis de Tocqueville (1808 - 1859), Charles Baron de Montesquieu (1689 - 1755). Einen komprimierten Überblick über die hier angedeuteten Auffassungen beider Philosophen bietet: http://de.wikipedia.org/wiki/Alexis_de_Tocqueville; <http://de.wikipedia.org/wiki/Montesquieu>. Zur Bedeutung von Ehre in der Arbeitswelt siehe z. B. Iribarne 1989.

³⁷⁰ Iribarne 1991: 115.

³⁷¹ Iribarne 1991: 116. Er generalisiert seine Erkenntnis und formuliert eine interessante These, indem er Folgendes behauptet: „Vermutlich existieren innerhalb »moderner« Gesellschaften nicht nur besondere Bereiche, in denen archaische Phänomene bedeutsam sind (etwa der Glaube an Horoskope oder totalitäre Bewegungen), sondern ihre Kontinuität mit traditionellen Gesellschaften betrifft die Gesamtheit ihrer Existenz.“, Iribarne 1991: 110.

soziologische Ansätze zur Erklärung der Wechselwirkungen und der Unterschiede in den sozialen Organisationsformen der Arbeitswelt komme ich jetzt auf einen Ansatz zurück, der seinen Blick auf die Technik, ihre Genese und Anwendung wirft. Es geht diesem um die Verbindung von kulturalistischen mit strukturlogischen Erklärungen für die industrielländerspezifische Formulierung von Entwicklungswegen in der Technikentwicklung.³⁷² Der unter dem Namen Industriekultur firmierende Ansatz der Bremer Forschungsgruppe geht von einer doppelten Bedeutung von Technik aus, d. h.

„auf der materialen Ebene ist der Artefaktcharakter von Technik zu berücksichtigen, auf der prozessualen Ebene ist sowohl die Herstellung von Technik durch handelnde Menschen als auch die Verwendung von Technik zu erwägen, die den Rahmen rein zweckorientierten Handelns sprengt.“³⁷³

Industriekultur, nach Aussage der Bremer Gruppe ein neugeschöpfter Begriff innerhalb der Berufspädagogik,³⁷⁴ „kennzeichnet zum einen die Tatsache einer gesellschaftlichen Formbestimmung von Innovation und Produktion oder Technikentwicklungs- und -anwendungsprozessen und umgekehrt die Beeinflussung von Industriekultur durch Technikentwicklung und -anwendung.“³⁷⁵

Der einleitend formulierte Anspruch, ein neues Konzept für die soziale Bestimmtheit von Technik und ihrer Ausgestaltung zu entwickeln, ist sehr hoch angesiedelt und verkennt, dass das in der hier analysierten Studie als Novität herausgehobene Paradigma der sozialen Bestimmtheit technischer Artefakte bereits in anderen Bereichen der Sozialwissenschaften empirisch erforscht und breit diskutiert wurde.³⁷⁶

³⁷² vgl. Georg 1998: 81.; Ruth 1998: 21.

³⁷³ Ruth 1995: 28.

³⁷⁴ vgl. Ruth 1995: 77. Die industriesoziologische Forschung verwendet den Begriff bereits seit langem, u.a. zur Erklärung von unterschiedlichen Entwicklungspfaden in der Technikentwicklung, vgl. Lutz 1989. Die aus dem soziotechnischen Systemansatz und der Handlungsperspektive begründete „Neuschöpfung“ kann nicht so recht überzeugen, sondern versperrt – durch die konkurrierende Begrifflichkeit - m. E. den Austausch und die Synergie mit industriesoziologischer Forschung. Auf „die *Multilinearität der Technik* [wenn man Technik weiter fasst und z.B. auch Arbeitsorganisation mit einbezieht, S.W.], d.h. das Nebeneinander unterschiedlicher Pfade der Entwicklung und Anwendung von Technik“ wurde bereits bei den weiter oben skizzierten Ansätzen verwiesen. Die Studie beschreitet lediglich für die Disziplin Berufspädagogik Neuland und formuliert dort einen neuen Ansatz, welcher der Aufforderung von F. Rauner folgt, dass in der berufsfachlichen Ausbildung ebenfalls die soziale Gestaltung von Technik und die Abhängigkeit ihrer konkreten Ausgestaltung von sozialen Verhältnissen zu lehren sei. vgl. Rauner 1995: 56ff.

³⁷⁵ Ruth 1995: 76.

³⁷⁶ vgl. der Forschungsschwerpunkt am Wissenschaftszentrum in Berlin (WZB) innerhalb der Abteilung Innovation und Organisation zur Technikgenese (<http://www.wzb.eu/gwd/inno/publica/publications.de.htm>), vgl. z.B. Dierkes 1990; vgl. Knie 1991; den Forschungsverbund sozialwissenschaftliche Technikforschung hierzu insbesondere Friedeburg 1989; und Lutz 1989. Für den englischsprachigen Bereich sind neben Noble 1986 noch der Sammelband von Bijker et al. 1987 zu nennen. In der abschließenden Bewertung der Ergebnisse ihrer Studie formulieren sie dann angemessener, dass sie ihren begrifflichen Ansatz als eine Zusammenfassung bisher vertretener Ansätze verstünden., vgl. Ruth 1995: 76. Man könnte m. E. an dieser Stelle festhalten, dass die disziplinäre Grenzziehung zwischen den unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen eher zu einer Einengung der Erkenntnismöglichkeiten geführt hat und eine Öffnung z. B. hin zu soziologischer Forschung erkenntnisförderli-

4.3.1. Kultur und Technik

Die gesellschaftliche Formbestimmung von Technik leitet die Bremer Forschergruppe aus einem erweiterten soziotechnischen Handlungsmodell ab, in dem die Akteure eingebettet in ihre Kultur die technischen Artefakte entwickeln und die technischen Artefakte in ihrem „materiellen, immateriellen und symbolischen“ Gehalt wiederum auf die Handlungen - im soziotechnischen Handlungssystem - zurückwirken.³⁷⁷ Kultur ist hier als

„ein Vorrat an Werten und gemeinsamen Wissensbestandteilen einzelner Personen, einer Gruppe oder ganzer Gesellschaften zu verstehen (...), in das auch symbolische und habitualisierte Denkschemata einzubeziehen sind“.³⁷⁸

Die symbolische Welt hat eine zentrale Bedeutung zur Kenntlichmachung der Handlungsregulative, welche die Akteure anleiten. Diese symbolische Welt, so die Autoren, ist als Kultur deutbar.

„Kultur kann demnach als implizites Handlungsregulativ interpretiert werden, das Verhalten und Agieren von Subjekten und Gruppen erklären hilft. Die symbolische Dimension von Kultur hebt C. Geertz (1983) hervor, indem er Kultur als „ein historisch überliefertes System von Bedeutungen, die in symbolischer Gestalt auftreten, ein System überkommener Vorstellungen, die sich in symbolischen Vorstellungen ausdrücken (...)“,³⁷⁹ versteht (Geertz 1983, S. 46). Die angesprochene Eigenschaft von Kultur, als Symbolisierung aufzutreten, hatte ich bereits bei Parsons' Kulturbegriff anhand der Symbolisationen angemerkt, für den Industriekulturansatz sind diese Symbolisationen insbesondere deshalb bedeutsam, weil ich davon ausgehe, daß technische Artefakte immer auch sehr starke symbolische Gehalte aufweisen bzw. sich darin Deutungsmuster sedimentieren.“³⁸⁰

Dieser Verweis auf Parsons' Kulturbegriff zeigt auf ein Verständnis von Kultur als interiorisierte Werte und auf die Unterordnung von Kultur. Bei Parsons ist das kulturelle System dem sozialen und dem Persönlichkeitssystem untergeordnet und stellt für diese Systeme die symbolische Ordnung her, die Interaktionen zwischen den Akteuren begrenzen. Kultur stellt demzufolge die Orientierung für Handlungssysteme her. Die Bremer Studie schließt sich dem statischen Kulturbegriff, der Parsons' Analyse zugrunde liegt, weitestgehend an und berücksich-

cher gewesen wäre. Zu den Potentialen von Disziplingrenzen überschreitender Forschung siehe Lincoln 2004: 98f.

³⁷⁷ Ausgehend vom soziotechnischen Systemansatz des Tavistock Institutes, wie er sich als Ergebnis der Forschungen zu den Auswirkungen von Organisationsveränderungen im englischen Bergbau herausbildete, vgl. Trist; Bramforth 1951 erweitert die Bremer Forschungsgruppe ihre Vorstellungen durch die Überlegungen von G. Ropohl zu den Wechselbeziehungen zwischen Technik als Handlungsbestimmung und als Handlungsergebnis sozialer Akteure. vgl. Ropohl 1979. Zitat aus: Ruth 1995: 29.

³⁷⁸ Ruth 1995: 77.

³⁷⁹ Geertz 2003: 46 schreibt noch weiter: „ein System, mit dessen Hilfe die Menschen ihr Wissen vom Leben und ihre Einstellungen zum Leben mitteilen, erhalten und weiterentwickeln.“ Diese erweiterte Sicht auf Kultur ziehe ich vor - nicht nur auf Werte, die als normative Größen Handlungsregulative darstellen.

³⁸⁰ Ruth 1995: 77.

tigt die Weiterungen des Kulturbegriffes nicht, wie sie von Bourdieu und Geertz erarbeitet wurden.³⁸¹

Angeleitet durch den soziotechnischen Systemansatz bei ihrem Blick auf soziale Handlungen als Interdependenz von Bestimmung und Bestimmen seitens der Akteure, haben die Verfasser der Bremer Studie Umweltfaktoren des Systems ausgewählt, die hier auf das Handlungsfeld der Werkzeugmaschinenentwicklung einwirken.³⁸² Diese Umweltfaktoren, von ihnen Dimensionen genannt, sind auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen wirksam, was wiederum den Vorteil hat, dass das Konzept die notwendige Offenheit behält und nicht als Analyseinstrument bereits wichtige gesellschaftliche Wirkungsräume ausschließt.

Um dieses offene, komplexe Konzept in einer vergleichenden empirischen Fallstudie über die Veränderungen der Werkzeugmaschinenindustrie bei Einführung der CNC-Technik in Deutschland, Japan und den USA einzusetzen, haben sie den Dimensionen spezifische Variablenkomplexe zugeordnet, die für die Technikentwicklung von Bedeutung sind.³⁸³ Jede Dimension ermöglicht einen unterschiedlichen analytischen Zugang auf Industriekultur, wobei zu berücksichtigen ist, dass die jeweiligen Dimensionen eng miteinander interagieren und in wechselseitiger Abhängigkeit stehen.

4.3.2. Technikentwicklung - Ausdruck kulturell beeinflusster Wege

Die Verfasser der Studie haben die Abhängigkeit der CNC-Werkzeugmaschinenentwicklung von industriekulturellen Feldern durch eine empirische Studie der Bedeutungssysteme von Ingenieuren vergleichend untersucht, die in der Technikentwicklung in USA, Deutschland und Japan tätig waren. Sie kommen in der abschließenden Zusammenfassung zu dem Ergebnis, dass die Entwicklungswege in den drei Industrieländern sehr stark voneinander abwei-

³⁸¹ T. Parsons fasst seinen Kulturbegriff nur als verschiedene Kategorien von Werteorientierungen auf, Geertz hingegen hat einen viel weitergefassten Kulturbegriff, der sich in symbolischen Formen ausdrückt. Die Erforschung der Kultur hat als eigentlichen Gegenstand die informelle Logik des tatsächlichen Lebens., vgl. Geertz 2003: 25. „Als ineinandergreifende Systeme auslegbarer Zeichen (wie ich unter Nichtbeachtung landläufiger Verwendungen Symbole bezeichnen würde) ist Kultur keine Instanz, der gesellschaftliche Ereignisse, Verhaltensweisen, Institutionen oder Prozesse kausal zugeordnet werden könnten. Sie ist ein Kontext, ein Rahmen, in dem sie verständlich - nämlich dicht -beschreibbar sind.“, Geertz 2003: 21. Die Wechselbeziehungen zwischen kultureller Welt und materieller Welt bei der Konstitution von Gesellschaft und die Dynamisierung des Kulturbegriffes durch das Habitus-Konzept von Bourdieu sind im Wesentlichen damit gemeint.

³⁸² vgl. Ruth 1995: 80ff. Sie identifizieren Bildung resp. Berufsbildung, Politik, gesellschaftliche Institutionen, Psychologie und industrielle Organisation als Dimensionen einer Industriekultur. Eine diesbezügliche Grafik befindet sich dort auf Seite 86.

³⁸³ vgl. Ruth 1995: 84. Dort findet sich auch eine grafische Darstellung möglicher Variablen der dimensional analysierten Felder. Sie haben für die empirische Untersuchung der Werkzeugmaschinenentwicklung die Variablenkomplexe dahingehend eingeschränkt, dass sie die Untersuchung anhand von Leitdimension ausgerichtet haben, im konkreten Fall waren dies die Leitdimension *gesellschaftliche Institutionen* mit den Variablen Problemlösungsperspektiven und Leitbilder der Ingenieure als exemplarische soziale Akteursgruppe. vgl. ders. 1995: 194.

chen. Unter anderem zeigte sich, dass die gewählten Problemlösungsstrategien in den drei Ländern von sozio-kulturell geprägten Leitbildern und symbolischen Welten abhängen.

In Deutschland bestimmte die Entwicklung die Vorstellung technischer Effizienz auf Ingenieursseite, gepaart mit der starken Position des Typus Industriefacharbeiter – und seinem Einfluss auf die Arbeitswelten und deren Gestaltung.

In Japan war es die sozio-kulturell verankerte Interdisziplinarität, die eine frühzeitige Integration von elektrotechnischer und mechanischer Seite der Technik ermöglichte, gleichzeitig verbunden mit der hohen symbolischen Bedeutung industriell eingesetzter elektronischer Lösungen.

In den USA dominierten hingegen die Vorstellungen, die eine Industrieproduktion mit einem sehr hohen Automatisierungsgrad imaginierten, verbunden mit der Auffassung, dass die Fertigung alleine nach den Prinzipien wissenschaftlicher Betriebsführung zu organisieren und den Produktionsarbeitern keinerlei Kontrolle über den Fertigungsprozess zuzugestehen sei. Im Ergebnis führten diese Vorstellungen und die Praxisferne der Entwicklungsingenieure „zu einem Automationsleitbild, das in CNC-Steuerungen mit komplexem internen Aufbau und einer extremen *Benutzerunfreundlichkeit* seinen adäquaten Ausdruck fand.“³⁸⁴

4.3.3. Der Industriekultur-Ansatz und das prozessuale Kulturkonzept

So verdienstvoll der Bremer Ansatz ist, die Systemtheorie – insbesondere den soziotechnischen Systemansatz - auf den Boden der Realität zurückzuholen und sie aus ihrem Elfenbeinturm der wissenschaftlichen Theoriebildung – mit begrenzter praktischer Wirkung - herauszulösen, so erfüllen sie jedoch ihr Versprechen nicht, strukturelle und kulturelle Sichten auf unternehmerische Prozesse miteinander zu versöhnen.

Sie haben auch mit dem Umstand zu kämpfen, dass Kultur sich einem einfachen und reduzierten Zugang verweigert. Trotz der beibehaltenen Komplexität ihres Industriekulturansatzes, der Kultur als ein Geflecht beschreibt, das technikbezogene Handlungsprozesse beeinflusst, reduzieren sie in der real durchgeführten Empirie die Wechselbeziehungen zwischen den verschiedenen Akteursgruppen und verkennen dabei u.a. die Bedeutung kulturell vermittelter Aushandlungsprozesse in betrieblichen Abläufen bzw. die symbolisch repräsentierten Machtverhältnisse, die einen großen Einfluss auf die konkrete Ausgestaltung von Technik haben.

³⁸⁴ Ruth 1995: 197.

Als kulturelle Einflüsse nennen sie Orientierungen, Einstellungen, Werte, Konventionen oder institutionelle bzw. politische Rahmenbedingungen.³⁸⁵ Dabei reduzieren sie Kultur auf ein Steuerungsregulativ, welches durch Werte bestimmt ist und normative Orientierungen bietet.

Dieses normative Kulturverständnis verkennt den dynamischen Charakter von Kultur, welches eben keine Normen vorgibt, sondern Handlungen ermöglicht und Handlungsmuster zur Verfügung stellt – in einem existierenden kulturell bestimmten sozialen Rahmen.³⁸⁶

Wie die vorstehend beschriebenen Studien zum Effet Sociétal ausweisen, gibt es eine enge, auch strukturelle Wechselwirkung zwischen den kulturellen Bedeutungen, wie sie z. B. im Bildungssystem vermittelt werden, und den sich ausbildenden industriellen Strukturen. Gleiches gilt auch für die strukturellen Muster des Bildungssystems, die sich wie die kulturellen Bedeutungen im industriellen System widerspiegeln. Besonders, wenn die industrielle Welt betrachtet wird, die ja ein umkämpftes soziales Feld darstellt, dann bedarf es zur Aufklärung der Bedeutung von Kultur zwingend auch einer Berücksichtigung der Herrschaftsverhältnisse, da Kultur dort eine zentrale Rolle spielt.³⁸⁷

Als kreatürliche Überlebensbedingungen von Menschen in der Auseinandersetzung mit der Welt³⁸⁸ sind seine kulturellen Dispositionen auf Flexibilität und Viabilität in einer komplexen Welt angewiesen. Kultur ist eben kein normativer, zur Statik neigender, sondern stellt einen „Verständigung“ zulassenden und „Sprachverwirrung“³⁸⁹ vermeidenden Weltzugang her.

Aufgrund dieses Umstandes haben sich die jeweiligen besonderen Entwicklungspfade in den untersuchten Industrieländern ausgebildet. Eine Abweichung von den *allgemein gültigen Re-*

³⁸⁵ vgl. Ruth 1995: 194.

³⁸⁶ Hierbei ist insbesondere die besondere soziale Situation in modernen Industriebetrieben zu berücksichtigen, die bereits ein hohes Maß an Vorgegebenem bereithalten, weshalb die kulturelle Anpassung vermutlich weniger offen stattfinden wird, als dies im freien Feld offener Verständigung geschehen würde.

³⁸⁷ Hierbei ist insbesondere die besondere soziale Situation in modernen Industriebetrieben zu berücksichtigen, die bereits ein hohes Maß an Vorgegebenem bereithalten und die kulturelle Anpassung vermutlich weniger offen stattfinden wird, als dies im freien Feld offener Verständigung geschehen würde. Siehe hierzu besonders die Ausführungen von Bourdieu zu der Bedeutung symbolischen Kapitals bei der Durchsetzung und Reproduktion von Herrschaft.

³⁸⁸ vgl. Geertz 2003: 60. „Die extreme Unspezifiziertheit, Ungerichtetheit und Veränderbarkeit der angeborenen (d.h. genetisch programmierten) Reaktionsfähigkeiten des Menschen bringt es mit sich, daß er ohne Hilfe von Kulturmustern in seinen Funktionen defizient bliebe. (...) Die Abhängigkeit des Menschen von Symbolen und Symbolsystemen ist derart groß, daß sie über seine kreatürliche Lebensfähigkeit entscheidet.“ ebd.

³⁸⁹ vgl. Geertz 2003: 40.: „Das Modell der »Sprachverwirrung« - die Auffassung, daß soziale Konflikte nicht etwa dann eintreten, wenn kulturelle Formen zu funktionieren aufhören, weil sie zu schwach, unbestimmt, überholt oder unbrauchbar geworden wären, sondern vielmehr dann, wenn (...) diese Formen durch ungewöhnliche Situationen oder ungewöhnliche Intentionen dazu gebracht werden, auf ungewöhnliche Weise zu funktionieren (...)“; ebd.

geln, dem *common sense*, hätte zu ernsthaften Verständigungsschwierigkeiten geführt. Alle sozialen Akteure waren in die vorhandenen kulturellen Bedeutungssysteme eingebunden, die sich in den industriellen Beziehungen manifestierten. Ein Abweichen davon hätte im geringsten Falle Irritationen ausgelöst, im gravierendsten Falle zur Entlassung der Mitarbeiter geführt.³⁹⁰

Die einverlebten sozialen Strukturen, die als Erkenntnis- und Weltzugang fungieren, ver helfen uns zu „vernünftigem“ Verhalten – durch praktisches Wissen – in eben dieser Welt. Sie sind in ihrer Doppelnatur, als symbolisch-kulturelle und materielle Welt, verankert.³⁹¹

„Les structures cognitives que les agents sociaux mettent en œuvre pour connaître pratiquement le monde social sont des structures sociales incorporées. La connaissance pratique du monde social que suppose la conduite «raisonnable» dans ce monde met en œuvre des schèmes classificatoires (ou, si l'on préfère des «formes de classification», des «structures mentales», des «formes symboliques», autant d'expressions qui, si l'on ignore les connotations, sont à peu près interchangeables), schèmes historiques de perception et d'appréciation qui sont le produit de la division objective en classes (classes d'âge, classes sexuelles, classes sociales) et qui fonctionnent en deçà de la conscience et du discours. Étant le produit de l'incorporation des structures fondamentales d'une société, ces principes de division sont communs à l'ensemble des agents de cette société et rendent possibles la production d'un monde commun et sensé, d'un monde de sens commun.“³⁹²

Kultur ist also kein normatives und statisches Gerippe, sondern kann als eine Ordnungsfolie verstanden werden, auf der – und mit ihr – „moderne“ Anpassungen und Wandlungen vollzogen werden können und für die Überlebensfähigkeit von menschlichen Vergemeinschaftungen auch vollzogen werden.

„Kulturen sind also keine statischen Gebilde, sondern sie sind zur Sicherung ihres eigenen Überlebens angewiesen auf eine partielle Offenheit gegenüber der Verarbeitung „fremder“ Kultureindrücke. Erst diese Elastizität sichert die Problemlösungskapazität und Anpassungsfähigkeit sozialer Systeme und damit auch ihre jeweils spezifische „Modernität“, die sich aus der Symbiose kultureller Tradition und externer Austauschprozessen ergibt.“³⁹³

³⁹⁰ Dies meint z. B. die Vorstellung, wie eine industrielle Fertigung zu organisieren sei, oder welche die Funktionen einer guten automatisierten Werkzeugmaschine sein soll, oder welche Rolle die fachliche Elastizität und Performanz der Fertigungsmitarbeiter spielen soll. Eine offene Entwicklungsumgebung, also worin kulturelle Bedeutungen reflexiv verändert und gestaltet werden können, bedarf einer besonderen Entwicklungsumgebung oder dem Veränderungsdruck des Marktes. vgl. Ruth 1995: 149ff. Zur besonderen Entwicklungsumgebung siehe: Sennett 2008: 49ff.

³⁹¹ vgl. Wehler 1998: 21f.

³⁹² Bourdieu 1979: 545f.

³⁹³ Georg 1998: 82.; vgl. auch: Hobsbawm; Ranger 2003.; vgl. Eisenstadt 1969.; siehe auch die Debatte um die Re-Interpretation ethnographischer Forschungsergebnisse bei der „Maori-Kultur“, in: Hanson 1989: 890ff. und in Gottowik 1997: 122ff. Eine noch weitergehende Perspektive auf den dynamischen Charakter von Kultur formuliert der symbolische Interaktionismus, der von der Herstellung kultureller Bedeutung von Dingen oder Handlungen erst in der Interaktion selbst ausgeht. vgl. Scholtes 2007: 11.

Zum jetzigen Zeitpunkt ist es angebracht, den bisherigen Erkenntnisstand zusammenzufassen und die Interpretation der Referenzstudien zu resümieren. Als Hilfe und zur Illustration des weiteren Vorgehens zur Verdichtung des bisher vorhandenen vorläufigen Konzeptes von Kultur hin zu einer prozessualen Theorie von Kultur steht am Ende dieses Abschnittes eine Grafik aus dem Kodierprozess, die die Richtung des weiteren Vorgehens verdeutlicht.

4.4. Arbeitskulturbegriff im Licht des bisherigen Kulturkonzeptes

Es hat sich gezeigt, dass die Untersuchung von Kultur wegen der Komplexität des Gegenstandes sehr schwierig durchzuführen ist. Falls man Kultur „als abgehobene Wertsphäre oder abstrakten Werthimmel“³⁹⁴ konzeptualisierte, wäre es deutlich einfacher. Trotz der begrenzten Reichweite der oben vorgestellten Studien zum Verständnis der Interdependenzen von Kultur und der sozialen Welt und ihren Wirkungen und Wechselwirkungen haben sie doch einige Erkenntnisse für den Fokus dieser Arbeit hervorgebracht.

Kultur hat eine sehr große Auswirkung auf die Gestaltung sozialer Beziehungen und besonders auf solche der Arbeitswelt. Es hat sich auch die Brauchbarkeit des vorher entwickelten Kulturverständnisses (P. Bourdieu, C. Geertz) gezeigt, da die Ergebnisse der Referenzstudien mit diesen theoretischen Ansätzen re-interpretiert werden können und dies brauchbare Ergebnisse liefert. Diese Möglichkeit dient gleichzeitig als kritische Reflexionsbasis der interpretierten Referenzstudien.

Kultur wirkt über den »*effet sociétal*« auf die „sozialen Dinge“ (Durkheim) verschiedener Ebenen ein und ist von ihnen nur analytisch zu trennen, nicht jedoch in der sozialen Wirklichkeit als symbolisch-kulturelle und materielle Welt.

Kultur wird in den Studien häufig als Sammlung von Werthaltungen konzeptualisiert, was jedoch zu kurz greift. Werthaltungen sind als Habitus sowohl Teil der Kultur als auch über die Logik der symbolischen Güter mit der materiellen Welt des Sozialen eng verflochten.

³⁹⁴ Müller 1994: 67.

Arbeitskultur kann aufgefasst werden als geordnetes System ineinandergreifender und auslegbarer Zeichen, die Bedeutung herstellen und im öffentlichen Handeln, z. B. in der Arbeitswelt oder im Ausbildungswesen wahrnehmbar ist.

Sie wirkt sich sowohl auf der Makroebene gesellschaftlicher Prozesse aus wie sie die Ebene der Handlungsfelder sozialer Akteure beeinflusst. Arbeitskultur kann in öffentlich wahrnehmbarem sozialen Handeln festgestellt und demzufolge auch untersucht werden.

Die (arbeits)kulturelle Welt ist eng verwoben mit der materiellen Welt. Es besteht zwischen beiden Welten ein starker wechselwirksamer Einfluss. In der deutschen Berufsausbildung besteht die materielle Welt aus den Ordnungsmitteln des jeweiligen Berufes, die kulturelle Welt ist z. B. repräsentiert in der Figur des Industriefacharbeiters des Industrialismus und den damit verbundenen Vorstellungen, Bedeutungen und Bildern. Die damit verbundene symbolische Ordnung materialisiert sich z. B. im Grundlehrgang Metall. Seitens des sozialen Akteurs drücken sich die genannten Interdependenzen in seinen Handlungsmöglichkeiten aus wie sie z. B. in seinen Rollenmustern zum Ausdruck kommt. Sein fachliches Können, welches wiederum auf die materielle Welt zurück wirkt, ist ebenfalls Ausdruck dieser Wechselwirksamkeit.

Die kulturelle und die materielle Welt wird durch soziale Akteure und soziale Handlungsfelder verbunden. Für die Genese sozialer Handlungsfelder wie auch der sozialen Akteure sind die „gemeinhin akzeptierten Regeln“ aus der kulturellen Welt ein entscheidender Einfluss. Beide konstituieren sich entlang diesen kulturell bestimmten Gewohnheiten. Jedoch beeinflusst auch die materielle Welt beider Entstehung. In ihrer Auseinandersetzung mit der sozialen Welt, die als doppelte Wirklichkeit aus kultureller und materieller Welt verstanden wird, schaffen die sozialen Akteure Bedeutungssysteme und symbolische Ordnungen. Somit gewinnen sie Orientierung in der Welt. Die sozialen Akteure stellen die Verbindung zwischen den beiden Welten durch ihre Dispositionen her. Diese setzen sich sowohl aus unbewussten Vorstellungen, Werthaltungen und /oder verinnerlichten Denkschemata als auch aus bewussten kognitiven Strukturen und Werthaltungen zusammen. Das Konzept des Habitus von P. Bourdieu nimmt diese doppelte Funktion auf, die von Menschen kreativ erzeugte Vorstellungen und Bedeutungswelten haben. Nur über die Vermittlung sozialer Akteure, also durch Menschen, kommen die kulturelle Welt und die materielle Welt zu ihren wechselseitigen Einflüssen.

Dies geschieht in sozialen Handlungsfeldern, die sich meist als umkämpfte soziale Felder präsentieren, in denen die verschiedenen Akteure um die Durchsetzung *ihrer Sicht der Dinge* streiten. In diesen sozialen Auseinandersetzungen spielt Kultur eine wichtige Rolle, da sie symbolische Güter produziert und symbolische Macht herstellt, eine symbolische Ordnung generiert, die in den sozialen Feldern eingesetzt wird, um sich Anerkennung oder den Zugriff auf gesellschaftliche Ressourcen zu verschaffen.

Kultur wird in sozialen und individuellen Lernprozessen angeeignet und ist aus den Bedingungen unserer kreatürlichen Überlebensfähigkeit notwendig. Sie ist traditionsvermittelt, jedoch können Traditionen re-formuliert werden, wenn es die Umstände ratsam erscheinen lassen, z. B. die Auseinandersetzungen in den besagten sozialen Feldern. Sie drückt sich aus in geteilten Wissensbestandteilen, symbolischen oder habituellen Denkschemata, Gewohnheiten oder Regeln. Sie liefert Modelle der Wirklichkeit, welche als Kontext oder Ordnungsfolie unserer Orientierung und unserem Verstehen hilft. Aus dem Gesagten wird deutlich, dass Kultur einen dynamischen Charakter haben muss, da sie nur dadurch in der Lage ist, die gerade genannten Merkmale wie auch die weiter oben genannten Funktionen erfolgreich zu erfüllen.

Die nachfolgende Grafik aus dem Kodierprozess erläutert illustrierend diese Reformulierung des Arbeitskulturbegriffes und gibt gleichzeitig einen Hinweis, wie in praktischer Forschungstätigkeit mit den gewählten interpretativen Methoden das vorläufige Konzept zu einer prozessualen Theorie von Kultur verdichtet wird.

Zur Erläuterung der Grafik:

Die deskriptiven Merkmale von Kultur sind aus den vielfältigen, heterogenen Studien, die als Referenzen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik angegeben wurden, um die Rolle von Kultur zu entschlüsseln, gewonnen worden. Diese stehen in loser Zusammenstellung auf der linken Seite. Einzelne sind vorstehend genauer ausgeführt worden. Im Zentrum befindet sich bereits die Grundannahme der prozessualen Theorie von Kultur mit dem sozialen Akteur und dem sozialen Handlungsfeld im Mittelpunkt.

In diesem Kodiermemo taucht noch der Begriff der „Geschichte als verstehende Beobachterperspektive“ auf. Dies verweist auf die historische Perspektive als Erkenntniskategorie der Meta-Ebene zur Aufschlüsselung von Kultur.

Oberhalb und unterhalb dieses zentralen grafischen Elementes befindet sich eine Kodierkategorie, die auf den Effet Sociétal verweist und einen Hinweis darauf gibt, dass es eine starke Wechselbeziehung zwischen der Makroebene und der Mikroebene gesellschaftlicher Erschei-

nungen gibt. Diese Wechselbeziehung ist durch die prozessuale Theorie von Kultur grundsätzlich näher zu beschreiben, was aber im weiteren Verlauf dieser Arbeit nicht durchgeführt wird.

Der weitere Fortgang des Forschungsprozesses konzentriert sich einmal auf das deskriptive Merkmal, dass Kultur dynamisch ist, Orientierung liefert zum Verstehen von Welt. Die übrigen Merkmale der hier grafisch dargestellten Kodierung werden über die bereits vorgestellte Interpretation hinaus nicht weiter konkretisiert. Zum Anderen erfolgt die Verdichtung entlang des anderen, stark umrandeten und schraffierten Pfeils, welcher die symbolische Ordnung, umkämpfte soziale Felder und Machtverhältnisse miteinander und mit Kultur in Verbindung bringt.

Kodierung Arbeitskultur und vorläufiges Kulturkonzept

deskriptive Merkmale von Kultur aus den Referenzstudien

- Gewohnheiten
- Regeln
- System ineinandergreifender auslegbarer Zeichen
- Modelle der Wirklichkeit
- Ordnungsfolie bzw. Kontext
- geteilte Wissensbestandteile
- symbolische + habituelle Denkschemata
- Lernprozesse dienen der Aneignung
- traditionsvermittelt, gegebenenfalls re-formuliert

kulturelle Welt

öffentlich wahrnehmbares Handeln

Geschichte als verstehende Beobachterperspektive

symbolische Ordnung

umkämpfte soziale Felder

Machtverhältnisse

dynamisch, liefert Orientierung, zum Verstehen von Welt

z.B. Ausbildungswesen, Arbeitsrecht u. v. m.
Strukturen und Bedeutungen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene

Makroebene

soziale Akteure

- schaffen Bedeutungssysteme
- Habitus ist die Vermittlung zwischen kultureller und materieller Welt
- Habitus wirkt als vorbewusstes Verhaltensregulativ wie auch als bewusste kognitive Struktur

soziale Handlungsfelder

materielle Welt

Mikroebene

Strukturen und Bedeutungen in Handlungsfelder sozialer Akteure

effet sociétal- Ansatz

Abb. 2

Die Formulierung eines theoretischen Konzeptes von Kultur in der Berufsbildung hat mit dem Abschluss des ersten Abschnittes der vorliegenden Untersuchung ein vorläufiges Resultat ergeben, welches jedoch weiter präzisiert werden muss.

Die analysierten Studien der Entwicklungszusammenarbeit ermöglichen es einerseits, das vorläufige Konzept von Kultur für eine Berufsbildung zu bestätigen wie sie andererseits dazu auffordern, dieses Konzept in Richtung einer prozessualen Theorie von Kultur zu verdichten. Ich nutze sie, ergänzt durch zusätzliche „Daten“ aus unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Disziplinen, um das vorläufige Konzept von Kultur zu einer prozessualen Theorie von Kultur weiterzuentwickeln.

In kritischer Distanz zu den dort vorgefundenen „Kulturkonzepten“, die überwiegend einem essentialistischen und statischem Kulturverständnis verpflichtet sind, habe ich – zusätzlich inspiriert von den dortigen augenscheinlichen Auslassungen des Nachdenkens über Kultur - das vorläufige Kulturkonzept präzisiert, indem ich die Bedeutung von Kultur in sozialen Prozessen herausstelle.

Neben der Vernachlässigung der Bedeutung von Kultur in sozialen Prozessen weisen die Studien der Entwicklungspolitik Leerstellen an weiteren Stellen auf. Kultur wurde nur im Kontext eines doch noch durchzusetzenden Weges zur Moderne wahrgenommen, sie wurde dafür instrumentalisiert. Diese sehr häufig anzutreffende kulturalistische Verengung des Verstehens von Kultur führt dazu, dass Kultur als eigene Qualität sozialer Gemeinschaften, ihren Weltzugang zu organisieren, negiert wird. Ebenfalls negiert wurde der Umstand, dass kulturelle Bedeutungszuweisungen sich in einem sozialen Feld konstituieren, welches u. a. durch Macht, Herrschaft und interessengetriebenem Handeln vorstrukturiert ist.

Bei der Berücksichtigung von Kultur in Form von kulturellen Einflussfaktoren auf Berufsbildung ist nach dem bisherigen Stand der hier vorliegenden Arbeit deutlich, dass die kulturelle Welt kein alleiniges Erklärungsmuster bieten kann. Kulturelle Faktoren wirken in sozialen Handlungsfeldern durch das Agieren sozialer Akteure. Dadurch kommen sie zur Geltung. Dies bedeutet auch, dass die wirksame materielle Welt, welche die Bildungsprozesse beeinflusst, ebenfalls sorgfältig zu betrachten ist. Einige der ausgewerteten Studien haben „kulturelle“ Einflussfaktoren benannt, die der materiellen Welt zuzuordnen sind. Dazu findet sich Genaueres im folgenden Kapitel bei der detaillierten Beschreibung und Interpretation der jeweiligen Studien.

5. Präzisierung der prozessualen Theorie von Kultur

5.1. Der statische Kulturbegriff

Der von mir so genannte statische Kulturbegriff lässt sich in der europäischen Geistesgeschichte vielfach wiederfinden, sei es in seiner anglo-französischen Ausprägung als „*civilisation*“ als auch in seiner deutschen als „*Kultur*“. Er zeichnet sich durch eine monolithische Sicht auf kulturelle Prozesse aus und findet sich u. a. in Begriffen wie Nationalkultur und „Leitkultur“ wieder.³⁹⁵

Kultur wird in diesem Verständnis als starre, irreduzierbare Repräsentation von Werten und Normen von Gemeinschaft verstanden. Kultur erscheint in ihrer Bedeutung für soziale Prozesse als festgefügt, nicht zu verlassendes Gitter von inneren Bedeutungen, Einstellungen und Werthaltungen. Zu verlassen ist es nur um den Preis des Verlustes der „kulturellen Identität“, welches oftmals gleichgesetzt wird mit dem Verlust der persönlichen.³⁹⁶

Die Gemeinschaft baue sich über diese eine stabile kollektive Identität in ablehnender Abgrenzung gegenüber „Fremdem“ auf.³⁹⁷ Kultur wird als Kulturkreis imaginiert, der Gemeinsamkeiten naturgegeben verpflichtend macht, wo möglicherweise nur Interessen vorhanden sind und politische Entscheidungen legitimiert werden sollen.³⁹⁸ Wenn Kultur so verstanden wird, als starre Determinierung menschlichen Verhaltens auf der individuellen wie auch ge-

³⁹⁵ Siehe weiter vorne im Kapitel B. über den Kulturbegriff. vgl. u. a. Koty 1969: 731ff. Mühlmann 1969: 598ff.; ders. 1314f.; vgl. Bollenbeck 1994: 45ff. In seiner kritischen Analyse der interkulturellen Trainingsmaßnahmen der Entwicklungszusammenarbeit thematisiert Hüsken die Begriffe „Kultur als mentales Programm“ nach Hofstede und Kulturstandards nach A. Thomas als Ausdruck dieses statischen Kulturverständnisses.; vgl. Hüsken 2003: 7. Er weist nach, dass diese Sichtweisen einem Kulturalismus verhaftet sind, der Nähe zu xenophoben Perspektiven eines Ethnopluralismus impliziert und darüber hinaus für Blindheit in der Wahrnehmung des sozio-kulturell strukturierten Feldes in den Partnerländern der Entwicklungszusammenarbeit verantwortlich ist.; vgl. ders. 8f.

³⁹⁶ siehe im Kapitel B der Referenzrahmen Entwicklungspolitik, dort die Ausführungen zum Identitätskonzept der Aufklärung. Hier ist ergänzend S. Hall zu nennen, da er das Identitätskonzept in postkolonialer Perspektive aus dem Blickwinkel ehemals Kolonisierter betrachtet; vgl. Hall 1994b: 26ff.

³⁹⁷ vgl. Graf 2004: 222. Said hat für den Diskurs der Orientwissenschaften nachgewiesen, dass die Zuschreibung des *Anderen* der Selbstvergewisserung des Westens dient und die militärische und ökonomische Unterwerfung der Region des Orients rechtfertigte. vgl. Said 1978. Abu Lughod geht in ihrer Kritik am Kulturbegriff noch weiter und behauptet funktionale Ähnlichkeiten zur gesellschaftlichen Verwendung des Rasse-Begriffes. vgl. Abu Lughod 2006: 157ff. Dies ist ein Hinweis auf den Mechanismus der Ausgrenzung wie er u. a. in der Nationenbildung wirkte und wirkt; durch Schaffung einer Differenz, die als feindlich und fremd imaginiert und politisch durchgesetzt wurde. vgl. Bukow 2000: 164ff. Dieser Mechanismus der Konstruktion des *Eigenen* durch Schaffung von Differenz und Ausgrenzung des *Anderen* ist jedoch weitreichender und als konstitutiv für die modernen westlichen Gesellschaften anzusehen. vgl. u. a. Melber 2000: 138ff.; vgl. Ha 1999: 12.; vgl. Dirmoser 1991: 88ff. u. a.

³⁹⁸ vgl. Huntington 1998: 193ff. siehe auch Elwert 1996: 60. „Ein ärgerlicher Aufschrei „Kultur“ ertönt präzise dort, wo anscheinend bei den Einheimischen ein Unwille besteht, Dinge zu ändern, die aus unserer Sicht veränderungswürdig sind. Das Modell oder Handlungsziel, welches uns nach unserem Kenntnisstand als das rationallere erscheint, wird abgelehnt. (...) Die heute vorgenommene Beschwörung von Kultur meint aber offensichtlich das gleiche oder zumindest etwas sehr ähnliches, nämlich einen fixierten Handlungsrahmen, welcher unhinterfragbar Änderungen entgegensteht.“, ebd.

meinschaftlichen Ebene durch gemeinsame Werte und Vorstellungen, dann muss es zwangsläufig zu ausgrenzenden, oftmals feindlich abweisenden Verhaltensweisen gegenüber „Fremden“, die überdies noch als *kulturell anders* etikettiert werden, kommen.

Ebenso dient(e) dieser Kulturbegriff dazu, die europäische Auseinandersetzung mit den überseeischen Begegnungen zu einer einseitigen Anpassungsleistung der „Entdeckten“ zu degenerieren, ohne die eigene europäische Überheblichkeit und Voreingenommenheit zu überwinden.³⁹⁹ Die Manifestierung natürlich feststehender kultureller Unterschiede ermöglicht auch Hierarchisierungen, besiegelt Machtverhältnisse und die ungleiche Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen. Die Geschichte der Kolonial- und Entwicklungspolitik ist eine Geschichte dieses Kulturverständnisses.⁴⁰⁰

5.2. Der dynamische Kulturbegriff

Ihm gegenüber steht ein „weicher“, dynamischer Kulturbegriff, wie er besonders von der wissenschaftlichen Tradition Englands und Frankreichs fundiert wurde und in der zeitgenössischen Kulturwissenschaft großen Raum einnimmt.⁴⁰¹

Weich, ermöglichend und dynamisch fasst der Begriff Kultur als ein Zeichen- und Verständigungssystem, welches dynamisch Übereinkünfte in einer gegebenen Gesellschaft ermöglicht, wobei

„Kultur (als) (...) Bedeutungsproduktion (zu verstehen ist), mit deren Hilfe die Menschen ihre Erfahrungen deuten und ihre Handlungen ausrichten.“⁴⁰²

Kultur wird als Ergebnis eines Aushandlungsprozesses sozialer Akteure gesehen, bei dem diese Bedeutungen herstellen. Dieser Herstellungsprozess ist eingebettet in die bereits vorhandenen Bedeutungssysteme und symbolischen Ordnungen, die die bisherigen Regeln ausmachen und/oder die verhandelt werden sollen. Gleichfalls ist er eingebettet in die existierenden Machtkonstellationen einer Gesellschaft, die als Diskurse den Raum des Möglichen und

³⁹⁹ Der Ethnologe Sixel spricht von kognitiver Armut, die den Umgang der okzidentalen Kulturen mit fremden Kulturen auszeichnet. vgl. Sixel 1981: 335ff. erwähnt in Brisbois 1983: 10.

⁴⁰⁰ Zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung um dieses Thema: vgl. Hauser 2006: der Bericht zur Tagung der Sektion Neue Geschichte auf dem 46. Deutschen Historikertag 2006.; vgl. Davis 2004: 35ff.; vgl. Melber 2000: 131ff.; Der Tagungsbericht aus 2006 zu: Das Bild der „eigenen“ Geschichte im Spiegel des kolonialen „Anderen“ in: Kreuzenbeck 2006.

⁴⁰¹ vgl. die Ausführungen in Kapitel B im Abschnitt über die historische Perspektive auf den Kulturbegriff. Zu den aktuellen Debatten in den Kulturwissenschaften vgl. Burke 2005: 75ff. siehe auch: Hüskens 2003: 18ff./31.; vgl. Wimmer 2005: 25ff.; vgl. Schubert 2005: 25ff. Zu den Möglichkeiten Kultur als Diskursfeld zu betrachten: vgl. Schiffauer 1999. Zur Re-Konstruktion von Kulturalität unter der Perspektive von Dynamik, Begegnung und Differenz: vgl. Kalscheuer 2008: 9ff.

⁴⁰² Faschingeder 2003: 15.

Denkbaren begrenzen und Herrschaft jenseits direkter Machtausübung legitimieren. Ebenso ist er eingebettet in Vereinfachungsmechanismen gesellschaftlicher Prozesse, wie sie von der neo-institutionellen Ökonomie für wirtschaftliches Handeln beschrieben wurden.

Die Herstellungsprozesse sind interessensgeleitet, die Interessensartikulation ist durch den Charakter des Habitus als bewusste kognitive und gleichzeitig vorbewusste Struktur nicht frei wählbar, sondern wiederum an die kulturelle und materielle Welt rückgekoppelt.⁴⁰³

5.3. Fünf Bedeutungsebenen von Kultur in sozialen Prozessen

Um den dynamischen Kulturbegriff verständlicher zu machen und um den Gehalt der prozessualen Theorie von Kultur für Interaktionsprozesse deutlich zu machen, ist es notwendig, sich die Bedeutungsebenen von Kultur in sozialen Prozessen zu vergegenwärtigen.

5.3.1. Generationenübergreifende Weitergabe von sozialen Informationen

Menschen brauchen ihrer kreatürlichen Überlebensfähigkeit wegen, neben den biologischen Informationen aus unserer „Natur“ noch zusätzliche soziale Informationen, z.B. darüber, wie mit bestimmten Naturphänomen bei der Bearbeitung der natürlichen Umwelt umzugehen ist. In vielen traditionellen, d.h. gering differenzierten Gesellschaften wurde dieses über ein Symbol- oder Bedeutungssystem, oftmals religiös fundiert, geregelt. Damit waren beispielsweise bestimmte Wälder, denen ein mythologischer Bedeutungsgehalt zugewiesen wurde, vor Abholzung geschützt. Die sozialen Informationen kamen hier in Form von kulturellen Symbolwelten, kulturell formierten Bedeutungssystemen und Wissensstrukturen unter die Menschen und haben das Überleben der Gemeinschaften auf diesem Wege gesichert. Darüber hinaus sind menschliche Gesellschaften für ihre Reproduktion auf Anpassung an eine sich ändernde Umwelt angewiesen. Kultur liefert die Möglichkeit, Human-Informationen als Innovation an die folgende Generation weiterzugeben.⁴⁰⁴

„Kultur besteht dementsprechend aus Ergebnissen menschlicher Handlungen, die dem von Natur aus Bestehenden zielgerichtet etwas Neues, bis dahin nicht Vorhandenes hinzugefügt haben.“⁴⁰⁵

⁴⁰³ vgl. Wimmer 2005: 8ff.

⁴⁰⁴ vgl. Elwert 1996: 64ff. Er schildert dort verschiedene Beispiele aus West-Afrika, wo einerseits religiöse Muster beim Umgang mit den Wäldern wirkten wie auch harte politische und ökonomische Realitäten den Umgang mit dem Wald beeinflussten.

⁴⁰⁵ Rudolph 1983: 50f.

Andererseits benötigen Gesellschaften jedoch auch Stabilitäten, Selbstvergewisserungen und Relevanzen. Um dieses Wechselverhältnis von Stabilität und Wandel und die Bedeutung von Kultur darin zu verstehen, ist der dynamische Kulturbegriff hilfreich.

5.3.2. Stabilität und Wandel

Eine weitere Bedeutung, die Kultur im Kontext sozialer Prozesse zukommt, ist diejenige, welche es den Gemeinschafts- bzw. Gesellschaftsmitgliedern ermöglicht, sich in einer verändernden Welt zu orientieren und handlungsfähig zu werden. Ausgehend von den Stabilitäten einer Gesellschaftsformation werden durch das Innovationspotential der Menschen und durch das Repertoire an Symbolwelten, welches ein kulturelles System zur Verfügung stellt, neue soziale Dinge, Symbolwelten und Bedeutungen erschlossen.

Kultur stellt hierzu einen stabilen Rahmen zur Verfügung, der es den Mitgliedern der Gemeinschaft ermöglicht, in einem organisierten Selbstbezug sich ihrer Möglichkeiten, wie ihrer Grenzen zu versichern. Hierbei sind vorbewusste Orientierungsmuster hilfreich, die es gewährleisten, sich in der Welt zurechtzufinden.

Diese hilfreichen Orientierungsmuster unterteilt Elwert in drei Muster: die semantische Struktur, die Relevanz- und die Plausibilitätsstruktur. Die semantische Struktur meint die gemeinschaftsspezifischen Begriffssysteme und die dadurch möglichen Unterscheidungen innerhalb einer gegebenen Gemeinschaft. Die Relevanzen unterscheiden die Wertigkeiten, die einzelnen Gegenständen zugewiesen werden und mit der Plausibilitätsstruktur werden die Annahmen benannt, die eine Aussage als plausibel erscheinen lassen oder eben nicht. Diese vorbewussten Orientierungsmuster werden in meinem vorläufigen Kulturkonzept als Teil des Habitus angesehen, der das Handeln der sozialen Akteure in sozialen Handlungsfeldern beeinflusst.⁴⁰⁶

Wie sieht es jedoch mit der Wirkung von Kultur in der allgemeinen Organisation von Handlungen aus, die von Akteuren aktiv und bewusst gewählt werden?

⁴⁰⁶ vgl. Elwert 1996: 73.; „Daß Religion, Moral und schöne Künste uns so oft ins Auge springen, hat auch etwas damit zu tun, daß die gesellschaftlichen Akteure, mit denen wir zu tun haben, diese Bereiche in den Vordergrund rücken. Diese Bereiche dienen der Selbstreferenz, dem Bezug auf sich selbst. Sie ermöglichen Verortung, Abgrenzung und Auszeichnung mit Prestige. Zumindest glauben dies die Akteure. (...) Daß etwas der Selbstreferenz dient, impliziert also noch nicht, daß es tatsächlich Differenz charakterisiert. Diese Form von Selbstreferenz verweist uns auf ein Bedürfnis nach Selbstcharakterisierung und Abgrenzung, auf Bereiche hoher emotionaler Besetzung, auf Relevanzstrukturen.“, nach Elwert 1996: 55f. Vorbewusste Orientierungsmuster sind, da sie nicht unbewusst sind, dem Bewusstsein sehr wohl zugänglich und hierin mit dem hier beschriebenen Habitus-Begriff kompatibel. Sie realisieren sich „(i)n Funktionen, Wissen, Symbolen und Routinen (...) All dies variiert von Kultur zu Kultur erheblich (...)“, nach Elwert 1996: 56f.

A. Swidler hat ein Modell vorgestellt, welches Kultur in unterschiedliche Handlungskontexte einbettet und unterscheidet. Sie formuliert, dass Kultur in etablierten Handlungskontexten (*settled lives*) anders wirkt als in nicht-etablierten (*unsettled lives*), wobei sie als nicht-etablierte Situationen diejenigen vorstellt, die in Perioden starken sozialen Wandlungsdruckes angesiedelt sind. Abhängig von diesen Situationen hat Kultur eine stärkere Bedeutung für Stabilität, indem sie als restriktive Ideologie funktioniert, oder eine stärkere Bedeutung für Wandel, weil sie offen gegenüber evolutionären Veränderungen ist. Sie wirkt dabei zusammenfassend und als unreflektierte Welterklärung des common sense.⁴⁰⁷

Kultur liefert sozialen Akteuren grundsätzlich eine „Werkzeugkiste“ bzw. ein Repertoire. Aktive und oftmals geschickte Nutzer wählen aus dieser Werkzeugkiste aus, um sich Handlungsmöglichkeiten zu schaffen.⁴⁰⁸

„People do not build lines of action from scratch, choosing actions one at a time as efficient means to given ends. Instead, they construct chains of action beginning with at least some pre-fabricated links. Culture influences action through the shape of organization of those links, not by determining the ends to which they are put.“⁴⁰⁹

Kultur wirkt in nicht-etablierten Situationen sehr viel stärker als restriktive Ideologie, als komprimiertes und eng zusammenhängendes Bedeutungssystem, welches starken Einfluss und Kontrolle auf das soziale Handeln ausübt. Darüber hinaus schafft Kultur in nicht-etablierten Situationen neue Formen des Handelns und kreiert neue Akteure. Da das Bedeutungssystem sich in Konkurrenz zu anderen befindet, entscheidet über sein Überleben wie seine Durchsetzung gegenüber konkurrierenden kulturellen Rahmen die historischen Umstände und die Hemmnisse, denen es begegnet.

In etablierten Situationen hat Kultur nur einen sehr schwachen Einfluss auf soziales Handeln. Kultur und soziales Handeln sind nur lose miteinander verkoppelt. Demzufolge ist soziales Handeln sehr viel unschärfer mit Kultur verbunden, als dies in nicht-etablierten Situationen der Fall ist. „People naturally „known“ how to act.“⁴¹⁰ Kultur liefert dabei Modelle der Wirklichkeit und ist als umfassende Erklärung dem common sense ähnlich und wirkt oft wie Tradition. Da sie nicht in Konkurrenz zu anderen Bedeutungssystemen steht, wie in nicht-etablierten Situationen, ist sie stärker umfassend und verbindend. Sie liefert den Akteuren Möglichkeiten, nach ihren Erfordernissen Handlungsoptionen zu generieren. Dabei sind die Möglichkeiten jedoch durch die kulturelle Ressourcenausstattung begrenzt. Darüber hinaus

⁴⁰⁷ vgl. Swidler 1986: 273ff.

⁴⁰⁸ vgl. Swidler 1986: 277. Der Originalsatz lautet: „(Culture) is more like a tool-kit or repertoire from which actors select differing pieces for constructing lines of action.“

⁴⁰⁹ Swidler 1986: 277.

⁴¹⁰ Swidler 1986: 280.

wirkt Kultur in etablierten Situationen durch die Existenz von geteilten, aber nicht expliziten Vorannahmen, welche unhinterfragt das soziale Verhalten beeinflussen. Kultur ist in etablierten Situationen einerseits der Garant für Kontinuität wie sie auch Ausdifferenzierung und Stärkung von Gewohnheiten, von Erfahrungswelten und von reflektierten Fähigkeiten ermöglicht.⁴¹¹ Durch beide Eigenschaften von Kultur, sei es in nicht-etablierten, sei es in etablierten Situationen, ermöglicht sie nicht nur Stabilität, sondern auch notwendigen Wandel, da sie in etablierten Situationen durch das Zulassen von Differenzen alternative Weltansichten ermöglicht und in nicht-etablierten Situationen durch ihren Kampf um die Durchsetzung ihrer Weltansicht auch Veränderungen heraufbeschwört, da sie – und darin in dieser Situation wie die etablierte Weltansicht - sich neu legitimieren muss.

Kultur als stabilisierendes Moment einer Gesellschaft muss flexibel genug sein, um die Anpassung an die Veränderungen der Umwelt zu leisten. Kultur als Neu-Zusammensetzung von heterogenen Elementen als Basis der Selbstidentifikation wurde von A. Çaglar in verschiedenen Studien - unter anderem zu kulturellen Neu-Erfindungen in Einwanderungsgesellschaften am Beispiel des Döner Kebab - untersucht.⁴¹² Dieser Synkretismus ist als die eigentliche Dynamik von Kultur zu begreifen. Er kann Neues schaffen und innerhalb des „Nicht-Verregelten“-Rahmens⁴¹³ einer existierenden Kultur andere, möglicherweise besser angepasste Regelungen, Verfahrensweisen, Bedeutungen wie Symbolwelten bereitstellen.

“Eine Kultur faßt erst einmal zusammen, was ihr durch ihr Begriffssystem nahegelegt ist, sie nimmt auf, was ihr als besonders relevant erscheint und sie glaubt, was ihren Plausibilitätsmustern entsprechend überzeugend ist. Und doch verändern neue Produkte und neue Routinen zugleich diese Konzeptualisierungen, Relevanzen und Plausibilitäten. Die Traditionen einer Gesellschaft zeigen sich also als etwas Erfundenes, als „*Invention of Tradition*“ (Hobsbawm und Ranger 1973). Die Stärke von symbolischen Systemen und von Kultur in diesem Sinn liegt in ihrer Flexibilität, in ihrem „Synkretismus““.⁴¹⁴

Dieser offene, dynamische Charakter von Kultur – die Aufnahme von Neuem, sei es von innen heraus oder von außen durch den Kontakt mit den/dem *Fremden*, ebenso wie die Abstoßung oder Verweigerung von Überliefertem – ist die Grundlage der Reproduktionsfähigkeit

⁴¹¹ vgl. Swidler 1986: 281f.

⁴¹² vgl. Çaglar 1990; dies. 1995, zitiert nach Elwert 1996: 57. „Wir könnten ergänzen: Kultur ist gesellschaftlich organisierter Synkretismus, welcher paradoxerweise zur Selbstverortung genutzt wird.“, ebd.

⁴¹³ Elwert 1996: 57.

⁴¹⁴ Elwert 1996: 59.

von Gesellschaften, da die Fähigkeit die Human-Informationen synkretistisch zu verändern, einen Anpassungsvorteil angesichts permanenter Umweltveränderungen darstellt.⁴¹⁵

5.3.3. Erleichterung von Verständigung und Kommunikation

Wenn Kultur nun, wie in der Einleitung zu diesem Abschnitt bemerkt, ein Zeichen- und Verständigungssystem ist, dann kann eine gemeinsame Kultur eine Erleichterung eben dieser Verständigung sein. Wie funktioniert nun die Erleichterung der Verständigung mit Hilfe von Kultur? Ich richte in diesem Abschnitt das Augenmerk auf das Handeln auf mikrosoziologischer Ebene. Da die vorliegende Arbeit auf die Identifikation von kulturellen Einflussfaktoren auf Berufsbildungskoooperations-Projekte ausgerichtet ist, also explizit mikro-perspektivisch ist, konzentriere ich mich demzufolge hier auch auf diese Ebene.⁴¹⁶

Dem weiter oben aufgedeckten Versagen von Kultur als Ergebnis einer Sprachverwirrung⁴¹⁷ kann mit der Arbeit des Soziologen Erving Goffman begegnet werden, der die Mechanismen und Phänomene zwischenmenschlicher Verständigung und dort ablaufender Prozesse aufzeigt. E. Goffman geht davon aus, dass es bei interpersoneller Kommunikation immer ein großes Unsicherheitspotential gibt, ob die Beteiligten die gleiche Wahrnehmung haben und die Bewertung einer Situation teilen. Um dieser Unsicherheit entgegenzutreten, verständigen sie sich in einem „Arbeitskonsens“ über die Beschaffenheit der geteilten Wirklichkeit und stellen damit die Ordnung ihrer Interaktion sicher.⁴¹⁸ Wenn seine Sicht auf interpersonelle

⁴¹⁵ vgl. Elwert 1996: 57f., 73, 83f.; „Gerade in besonderem Maße entfaltete Gesellschaften, von manchen „Hochkulturen“ oder „Zivilisationen“ genannt, zeichnen sich durch die Organisation von Diversität aus! Nicht Homogenität eint die europäischen Nationen, sondern spezifische Formen der Organisation von Diversität. Die Liebhaber verschiedener Musikstile (z.B. Jazz versus Volksmusiken), verschiedener Literaturrechtungen (Lyrik versus Epos) oder Kleidungsstile (Schlips/T-Shirt/Goldkette) verbindet herzlich wenig. Schon in der Art, auf jemanden zuzugehen und ihn/sie zu begrüßen, könnten sie sich befremden. In ihrer Einstellung zu religiösen Vorstellungen oder Normen könnten sie kaum eine Verständigung finden. Und doch leben und wirtschaften sie arbeitsteilig.“, nach ders.: 71f.

⁴¹⁶ Wichtige Beiträge um diesen Gedankengang weiterzuentwickeln sind im Rahmen dieser Arbeit identifiziert worden und können als Bezugspunkt genommen werden, die Erleichterung von Verständigung und Kommunikation auch auf einer makrosoziologischen Ebene zu formulieren. vgl. Harney; Schriewer 2000: 128ff. Ähnlich argumentiert auch Kurtz 2005: 89ff. Er spricht dort von der Evidenz und der sozialen Notwendigkeit struktureller Kopplungen zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen. Übersetzt würde dies heißen, dass der Beruf als kulturelles Muster die Verständigung zwischen dem Feld der Ökonomie und dem der Bildung ermöglicht. Für diesen makrosoziologischen Konnex sind noch beachtenswert: vgl. Pries 1989: 159ff.; vgl. Regini 1997: 11ff.; vgl. Didry 2000: 309ff.; Insbesondere kommen auch die Studien der US-amerikanischen neo-institutionellen Soziologie zum Tragen: vgl. Thelen 1999: 369ff.; vgl. Swidler 1986: 273ff.; u. a. Ergänzend für die ökonomische Sichtweise sei exemplarisch die Neue Institutionenökonomie angeführt.

⁴¹⁷ vgl. Geertz 2003: 40.

⁴¹⁸ vgl. Hettlage 2003: 192ff.; Zur Schaffung eines Arbeitskonsenses über die geteilte Wirklichkeit siehe: Goffman 1977. vgl. ders. 1971a.; vgl. 1971b.

Kommunikation als „Arbeitskonsens“ zu Grunde gelegt wird, dann kann Kultur als kollektive Erweiterung dieser zwischenmenschlichen Verständigung interpretiert werden.

Dies bedeutet, dass Kultur in der Lage ist, die im Interpersonellen vorhandene Unsicherheit über das Vorhandensein einer gemeinsamen Kommunikationsbasis und einer geteilten Wirklichkeit abzuschwächen und die Herstellung eines „gesicherten“ Rahmens erheblich zu erleichtern. Damit kann man sich in der sozialen Welt leichter bewegen und agieren, da durch geteilte Symbole, Bedeutungen und Rituale – sprich: eine gemeinsame Kultur - die Verständigungsarbeit deutlich erleichtert wird.

Kultur kann mit E. Goffman als primärer Rahmen, als „Organisationsprinzip für Ereignisse“, ⁴¹⁹ verstanden werden, das den Kollektiven und Individuen einerseits das soziale Handeln erleichtert, andererseits aber auch die Möglichkeit gibt, bei kulturellen Dissonanzen – eben den Sprachverwirrungen – eine neue Verständigungsgrundlage zu finden. Diese Dissonanzmöglichkeit entsteht überall dort, wo im *kulturellen Ausland* agiert wird, welches sich bereits an der nächsten Ecke auftun kann. Ein statisches Kulturverständnis könnte die Lösung dieses Problems der direkten menschlichen Kommunikation nicht aufklären und wäre theoretisch hilflos und praktisch handlungsunfähig.

E. Goffman arbeitet sehr deutlich heraus, dass Menschen nicht nur diesem „primären Rahmen“ ⁴²⁰ unterworfen sind; sie formulieren und füllen den Rahmen aktiv, um immer wieder eine Grundlage für eine erfolgreiche Interaktion zwischen Menschen herzustellen.

Kultur bietet die Basis für die Nutzung und Gestaltung der primären Rahmen, denn sie ermöglicht den individuellen Akteuren, die „unverständliche Welt“ zu reinterpretieren, ohne die Sicherheit eines stabilen Selbst- und Weltbildes, aufgehoben in vertrauter Kultur und existierenden Repräsentationen, zu verlieren. ⁴²¹ Voraussetzung hierfür ist jedoch ein Umgang mit kulturellen Ordnungen, welcher eine Offenheit für Veränderungen und Anpassung daran ermöglicht. Er sollte gleichfalls vermeiden, dass mentale Konstrukte ausgebildet werden, die als

⁴¹⁹ Goffman 1977: 19.

⁴²⁰ Primärer Rahmen im Sinne von Goffman meint einerseits die natürlichen Rahmen, die sich auf physikalische Ereignisse zurückführen lassen, wie z.B. ein Gewitter o. ä., und die sozialen Rahmen, denen ein Definitionsvorgang von Menschen zugrunde liegt.; vgl. Hettlage 2003: 195.

⁴²¹ vgl. Graf 2004: 181. „(...) stellt sie [die Religion, Anm. S.W.] in ihren symbolischen Sprachen allgemeine Muster der Selbstdeutung und Realitätsrepräsentation bereit, die es individuellen oder kollektiven Akteuren (...) ermöglichen, auf neue krisenhafte Herausforderungen zu reagieren, ohne das überkommene Selbstbild und die alten Repräsentationen insgesamt verwerfen zu müssen.“ Die Bedeutung von Kultur als Stabilisierungs- und Veränderungsfaktor gesellschaftlicher Prozesse geht über die individuelle und mikrosoziologische Ebene noch hinaus. Wie Thelen 1999: 369 aufzeigt, reduzieren kulturelle Muster und institutionelle Arrangements die Wahlmöglichkeiten in Krisenzeiten und beeinflussen somit die Richtung geschichtlicher Entwicklung. vgl. Wimmer 2005: 15.

„Lernpathologien“ wirken und eine lernende Modifikation kultureller Bedeutungssysteme erschweren.⁴²²

5.3.4. Kultur als gesellschaftlicher Integrationsmechanismus

Mit dem Blick auf Pierre Bourdieu wird eine weitere Bedeutung von Kultur in sozialen Prozessen deutlich. Bourdieu, der, wie bereits oben erwähnt, seine Theorie auch in Auseinandersetzung mit den strukturalistischen Vorstellungen von Levi-Strauss entwickelte, bezog sich auf die in der Anthropologie geteilte Auffassung eines Vorhandenseins kultureller Regeln, die menschliches Miteinander strukturieren.

Die Regeln sind erlernbar und garantieren eine erfolgreiche Einbettung in Vergemeinschaftungsprozesse.⁴²³ Wer gegen die kulturellen Regeln verstößt, wird ausgegrenzt. P. Bourdieu fand die Vorstellung einer strukturierenden Existenz determinierender Regeln menschlichen Miteinanders zu starr und entwickelte seine Gesellschaftstheorie in Abgrenzung und in einer Dynamisierung dieser „kulturellen Schablonen“.

„(Er) untersuchte (..) die Alltagspraxis als beständige Improvisation im Rahmen von Schemata, welche die Kultur sowohl dem Geist als auch dem Körper aufprägt (er sprach von einem *schéma corporel* und einem *schéma de pensée*). Den Ausdruck Habitus übernahm er (...), um diese Improvisationsfähigkeit zu charakterisieren.“⁴²⁴

Die Ablehnung einer Vorstellung von Kultur als festem Regelwerk und mächtigem normativen Werten und Vorstellungen impliziert die Möglichkeit, kulturelle Bedeutungen zu nutzen und umzugestalten, um sich als Individuum oder Gruppe in der Welt zurechtzufinden. Die von Pierre Bourdieu und auch Michel Foucault verfolgte Konzeptualisierung von Kultur als Ausdruck von Herrschaftsinteressen und Klassenkämpfen lässt den Menschen unter den „Gesetzmäßigkeiten“ sozialer Erscheinungen verschwinden.

Menschen hingegen sind einfallsreich, eigensinnig und innovationsfähig. Die Wiederaneignung der Kultur der neuseeländischen Ureinwohner, die durch die anthropologischen Studien

⁴²² vgl. Graf 2004: 181.; Lernpathologien meint hier die Störung der Lernbereitschaft und der lernenden Auseinandersetzung mit veränderter Welt wie sie beim Verlust von Regelvertrauen nach Krisenerfahrungen auftreten können. vgl. Siegenthaler 1993. Damit ist auch ein Phänomen der Entwicklungszusammenarbeit angesprochen, welches sich in Ausdrücken wie „Verbuschung“, „Tropenschwein“ und ähnlich drastischen Äußerungen für langjährige Entwicklungsexperten widerspiegelt. Ihre Selbstwahrnehmung und auch Äußerungen sind oftmals von einem wenig versteckten Rassismus oder kultureller Überheblichkeit geprägt. vgl. Rakelmann 1991: 170ff.; vgl. Hüskens 2003: 21ff./31, insbesondere 25f./31.

⁴²³ vgl. Burke 2005: 62.

⁴²⁴ Burke 2005: 85.

westlicher Forscher bekannt wurden,⁴²⁵ die Beispiele zur Modernisierung von Traditionen wie auch ihre „Erfindungen“ in Afrika im Kulturkontakt mit europäischen Mächten⁴²⁶ und die „Wiederverwendung“ massentauglicher kultureller Güter aus z. B. Fernsehprogrammen und Konsumgütern⁴²⁷ zeigen die Kreativität und Erfindungsreichtum der Menschen auf, die sich die umgebende Welt aneignen. Es ist durch Studien über die Rezeption europäischer Massenkulturgüter wie Fernsehserien in außereuropäischen Gesellschaften festgestellt worden, dass die dortigen Konsumenten neue Interpretationen der ihnen dargebotenen Bedeutungsmuster vorgenommen haben, die kompatibler mit ihren sozialen Handlungsräumen sind.⁴²⁸ Dadurch werden Gemeinschaften geschaffen und Gesellschaften sozial stabilisiert. Die sozialen Handlungsfelder, in denen diese Reformulierungen stattfinden, erhalten dadurch eine Struktur, die wiederum auf die erzeugenden Akteure zurückwirkt.

Der vergemeinschaftete Mensch ist sowohl das Ergebnis kultureller Prozesse, wie es u.a. im *Habitus* deutlich wird, als auch Produzent kultureller Bedeutungen und Ordnungen, wie es u.a. M. Certeau herausstellt, der betont, dass gewöhnliche Menschen sich ihres schöpferischen kulturellen Tuns sehr wohl bewusst sind, um einen neuen kollektiven Rahmen für gemeinschaftliche Verständigung zu schaffen. Hier wirkt der *Habitus* als bewusste kognitive Struktur. Ein dynamischer Kulturbegriff ist der Schlüssel für das Verstehen dieser Weltaneignung.

5.3.5. Kultur - Mittel im Kampf um gesellschaftliche Ressourcen

Eine letzte Ebene der hier vorgeschlagenen Bedeutungen von Kultur in sozialen Prozessen ist ebenfalls wichtig, nämlich die Ebene der sozialen Unterscheidungen, der Distinktionen und die Verwobenheit von Kultur mit Macht und Einfluss.

⁴²⁵ vgl. Hanson 1989: 890ff.; vgl. Gottowik 1997: 122ff. In Neuseeland wurden durch soziale Akteure die ethnographische Literatur über die untergegangene Maori-Kultur studiert und in einem sozialen Prozess eine Revitalisierung der Maori-Gemeinschaft erreicht, die mit der gesellschaftlichen Anerkennung durch die weiße Mehrheitsgesellschaft einherging.

⁴²⁶ vgl. für eine geschichtliche Perspektive: Ranger 2003: 247ff.; in aktueller Perspektive: Gutema 2003: 244ff.

⁴²⁷ vgl. Certeau u.a. 1980, *Invention du quotidien*. Michel de Certeau und seine MitarbeiterInnen haben das Alltagsverhalten „gewöhnlicher“ Franzosen untersucht. Sie stellten fest, dass entgegen der landläufigen soziologischen Lehrmeinung, die Menschen eben nicht passive Empfänger der angebotenen massentauglichen Kulturgüter sind, sondern dass sie diese gezielt auswählen, in neue Zusammenhänge stellen und bewusst uminterpretieren, eben ihren Alltag „erfinden“.; nach Burke 2005: 115f. Zu den Mechanismen der Bedeutungsproduktion durch Massenmedien: siehe Hall 1989: 126ff.

⁴²⁸ vgl. Hafez 2001: 108ff. Zum interkulturellen Vergleich der Dallas – Rezeption siehe: Liebes; Katz 1990.; vgl. Stolz 1983. Als weiteres Muster Vorgegebenes zu re-konzeptualisieren ist die defensive Kommunikation anzusehen, also das Akzeptieren des behaupteten Wissensvorsprunges der Experten, solange dieser im Feld aktiv ist und das Zurückgehen auf bewährte Muster sozialen und ökonomischen Handelns, wenn dieser das Feld verlassen hat. vgl. Elwert 1996: 61f. Certeau erwähnt die Anpassung der indianischen Kulturen Amerikas an die Vorgaben der spanischen Kolonisatoren, indem die herrschenden Muster in einem neuen Kontext mit anderen Bedeutungen versehen wurden. vgl. Certeau 1988: 81f. Gleiches gilt für die synkretistischen Religionsausübungen in den afro-amerikanischen Gemeinschaften Lateinamerikas. vgl. Serpa 1995: 187.; vgl. Zeuske 2004: 287ff.

Die Verwobenheit von Kultur mit der Reproduktion von gesellschaftlicher Macht und Einfluss wird auch am Konzept der „*core culture*“ deutlich. Dieser Ansatz hebt darauf ab, Kultur in strukturelle und in stilistische Bedeutungen zu unterscheiden. Kultureller Wandel ist im Bereich des Stiles einfach möglich. Der Bereich des kulturellen Stils liegt im innergesellschaftlichen Zusammenhang und kann zur Markierung innergesellschaftlicher Distinktionen genutzt werden. Die kulturelle Struktur hingegen wird als der Bereich angesehen, der „direkt oder indirekt zur Produktion und Verwaltung gesellschaftlicher Machtmittel befähigt.“ Diese kulturelle Struktur trägt maßgeblich zur Verortung der jeweiligen Gesellschaft in den Machtstrukturen der Welt bei. Dort ist ein Wandel kultureller Bedeutungen eher unwahrscheinlich.⁴²⁹

Diese Ebene von Kultur ist zum Anderen mit dem Prozess sozialer Schließung im Sinne Max Webers zu vergleichen. Hierbei geht es um die machtbestimmte Eingrenzung sozialer Gemeinschaften und damit gleichzeitig, da dort, wo eingegrenzt, auch ausgegrenzt wird, um den Ausschluss anderer Gesellschaftsteile. Dieser Mechanismus folgt dem Bestreben sozialer Gemeinschaften, den Zugriff auf gesellschaftliche Ressourcen zu ihren Gunsten zu begrenzen. Hierbei kann jedes äußerliche soziale oder biologische Unterscheidungsmerkmal als Schließungsmerkmal genutzt werden, jedoch haben kulturelle Merkmale den Vorteil, dass sie eine höhere Flexibilität besitzen, da die auf ihr beruhende Gemeinschaft flexibler konstituiert - da ausgehandelt - werden kann.⁴³⁰

Zum Weiteren wirkt Kultur als Machtinstrument über die Funktionsweise moderner Gesellschaften. Gesellschaftliche Macht und Herrschaft produziert und reproduziert sich - wie wir seit M. Foucault wissen - nicht mehr einzig über direkte materielle Gewalt, sondern viel stärker über verinnerlichte und äußerliche Disziplinierungen und grenzziehende Diskurse.

Kultur hat nun in modernen Gesellschaften und ihrer Herrschafts-, Macht- und Privilegienverteilung eine wichtige Rolle. In dem „Verhältnis von Kultur, Macht und sozialer Ungleichheit“ wird die Doppelnatur der sozialen Welt deutlich, die „aus gleichbedeutenden Dimensionen: aus ökonomischen, sozialen, politischen Lagen, aus kulturellen Symbolen, Weltdeutungen und Sinninterpretationen“ besteht.⁴³¹ Die Zuweisung von gesellschaftlichen Ressourcen und sozialen Möglichkeiten sind wesentliche Momente, in denen sich die Wechselverhältnisse von Macht, Herrschaft und gesellschaftlicher Struktur verdeutlichen.

⁴²⁹ vgl. Müller 1996: 86ff. Zitat: ders.: 86., nach Tetzlaff 2000: 42.

⁴³⁰ vgl. Weber 2006: 312f.; vgl. Parkin 1983: 123; vgl. Wimmer 2005: 14f.

⁴³¹ Wehler 1998: 25.

Moderne Klassengesellschaften, so P. Bourdieu, sind hierarchisch strukturiert durch die klassenspezifische Zugangs- und Akkumulationsmöglichkeit von Kapital, welches als symbolisches Kapital sozial wirksam wird. Wie bereits vorne gezeigt, wirkt das symbolische Kapital als Zugangsmechanismus zur Aneignung sozialer Ressourcen in umkämpften sozialen Feldern. Symbolische Güter versprechen symbolische Macht und symbolischen Profit, die verschiedenen Klassen kämpfen auf unterschiedlichsten Feldern – gesellschaftliche Handlungsräume – um die Hegemonie und den Besitz der dort jeweils hochangesehenen symbolischen Güter.⁴³²

Soziale Akteure wetteifern in sozialen Handlungsfeldern um die Definitionsmacht des Wahren und Richtigen. Mit dem Besitz symbolischen Kapitals ist der Anspruch auf Fügsamkeit und Folgebereitschaft verbunden, selten die direkte Herrschaftsausübung.

Wenn moderne Gesellschaften in ihrer Macht- und Privilegienverteilung sich viel stärker durch Diskurse und Disziplinierungen reproduzieren, dann sind symbolische Güter als soziale Repräsentation der Macht bedeutsamer als rohe Gewalt.⁴³³ Symbolische Macht bedeutet Zugriff auf gesellschaftliche Ressourcen in umkämpften gesellschaftlichen Feldern, deshalb ist das symbolische Handeln und die symbolische Ordnung in Gesellschaften und die Kulturalität von Vergemeinschaftungen von hoher Bedeutung. Man gehört dazu und hat oder gehört nicht dazu, ist draußen und hat nicht.

Da es in sozialen Feldern nicht immer um die Umkehr des hegemonialen Diskurses und eine Verkehrung der Machtverteilung geht, spielen kulturelle Muster oder synkretistische Neuformulierungen von Kultur für die Dynamik eines umkämpften sozialen Feldes eine wichtige Rolle. Durch geschickte Neuausrichtung kultureller Muster, die den Erwartungen potentieller Ressourceninhaber und –geber entsprechen, können soziale Akteure einen Anteil an gesellschaftlichen Ressourcen erstreiten bzw. sich als wahrnehmbare Akteure erst wieder erfinden.⁴³⁴ Kultur ist in den sozialen Feldern eng mit der Artikulation und der Durchsetzung von Interessen verbunden. Dies ist bei einer Berücksichtigung von Kultur bei Projekten der Berufsbildungskoooperation zu beachten.

⁴³² vgl. im Kapitel C den Abschnitt über die Theorie symbolischer Güter bei Bourdieu.

⁴³³ vgl. Bublitz 1997: 670f.

⁴³⁴ vgl. Gallon 1992. zitiert nach Hüskens 2001: 400f. Dort hat eine strategisch handelnde Zielgruppe ein traditionelles dörfliches Häuptlingstum „erfunden“, um an finanzielle Ressourcen von Weltbank-Experten für die Stärkung traditioneller Strukturen zu gelangen. Die Maoris in Neuseeland haben es über den Prozess der kulturellen Neu-Definition geschafft, als eigenständige ethnische Minderheit anerkannt zu werden und Landtitel zurück zu bekommen. Über eine ähnliche Instrumentalisierung von Kultur berichtet Krebs 2004: 100ff. für eine afrikanische NGO. siehe auch Groffebert 1995: 131ff. über eine Bluff-Organisation in Westafrika, die vorrangig gegründet wurde, um an Finanzmittel internationaler Geber zu kommen.

Hier nun zum Abschluss der theoriegeleiteten und empirisch fundierten Entwicklung einer prozessualen Theorie von Kultur werden die Befunde erneut, diesmal jedoch unter einer geänderten Perspektive, auf die Studien der Entwicklungspolitik angewendet. Dabei werden Beweggründe für die festgestellten Auslassungen in der Betrachtung von Kultur in der Entwicklungspolitik aufgeführt, wie sie sich mit Hilfe der prozessualen Theorie von Kultur erschließen lassen. Gleichfalls bietet sich hier die Möglichkeit, kulturell vermittelte Welterklärung, wie sie in den untersuchten Studien zu Tage tritt, erläutern zu können.

5.4. Kultur und Entwicklungspolitik - ein kritischer Blick

Der instrumentelle Zugang zur Bedeutung von Kultur in Entwicklungsprozessen, wie er sich seit den 1980er-Jahren ausgebildet, ist an anderer Stelle in dieser Untersuchung dargestellt und einige Gründe dafür sind dort skizziert worden. Ergänzend ist dem noch hinzuzufügen, dass die Entschuldigungsmuster für gescheiterte Entwicklungsprojekte, die sich eines kulturalistischen Verständnisses bedienen, immer noch Konjunktur haben.⁴³⁵

Die Instrumentalisierung von Kultur auch zwei Dekaden nach ihrer „Entdeckung“ in der Entwicklungspolitik speist sich aus dem generellen Ziel der sich so bezeichnenden Politik, nämlich Entwicklung nach dem westlich-industrialisierten Vorbild zum Durchbruch zu verhelfen, andere Wege als den „Sonderweg des Westens zur industriellen Moderne“ werden nicht zugelassen bzw. sind aus der inneren Logik der agierenden Organisationen⁴³⁶ und der dort handelnden Akteure nicht möglich. Aus der inneren Logik dieses politischen Feldes, des sozialen Handlungsfeldes Entwicklungspolitik heraus ist dies ebenfalls nicht erwartbar.

Ich werde im Folgenden mit Hilfe der vorstehend entwickelten prozessualen Theorie von Kultur, insbesondere unter Berücksichtigung der dabei entfaltenen Bedeutungsebenen von Kultur in sozialen Prozessen, die sozialen Akteure und das soziale Handlungsfeld Entwicklungspolitik unter die Lupe nehmen und zu erhellen versuchen, wodurch die augenscheinlichen Auslassungen im Verständnis von Kultur und die instrumentelle Wahrnehmung der Rolle von Kultur zustande kommen.

⁴³⁵ vgl. Elwert 1996: 60.; vgl. Hüskens 2006: 1.

⁴³⁶ Zur inneren Handlungslogik von Entwicklungsorganisationen siehe: Hüskens 2003: 21ff./33.; vgl. Weiland 1984: 145ff.; vgl. Ohe et al. 1982: 183ff.; vgl. Zwiefelhofer et al. 1982: 233ff.

5.4.1. Kulturalismus als interessensgeleiteter Distinktionsmechanismus

Ein weiterer Aspekt dieses instrumentellen Kulturverständnisses erschließt sich, wenn man die Bedeutung von Kultur als interessensgeleiteter Distinktionsmechanismus in umkämpften sozialen Feldern betrachtet und dabei insbesondere die Zuweisung von Macht und Einfluss. Kultur in ihrem kulturalistischen Gewand bietet sich als vereinfachendes Erklärungsmuster und Erkenntnisfolie für Entwicklungsprozesse an. Die Unübersichtlichkeit nach dem Zusammenbruch der Nachkriegsordnung in den frühen 1990er-Jahren bietet diesem politischen Konzept einer Welterklärung durch kulturalistische Stereotype einen fruchtbaren politischen Handlungsraum, in dem sich dann die entsprechenden Konzepte eines „Clash of Civilization“ entfalten.

„Vielmehr haben wir es mit einer fetischistischen Inszenierung von Kultur als sinnstiftender und handlungsbestimmender Essenz hinter den verwirrenden Fassaden globalisierter Politik, Ökonomie und Gesellschaft zu tun. Begriffe (...) suggerieren die Existenz eines ontologischen Gegensatzes zwischen dem Eigenen und dem Fremden, der auch schon typisch für den kolonialen Diskurs war.“⁴³⁷

Dieser entwicklungspolitische Diskurs in der Entwicklungspolitik über Kultur, der im interkulturellen Training der Entwicklungsexperten - wie Hüskens aufzeigt – hegemonial ist, inszeniert den

„Westen (...) »als eine Kultur, für die immer schon Aufklärung, Individualismus, Demokratie, Menschenrechte, Religionsfreiheit, Pluralismus, die freie Meinungsäußerung, die Gleichheit der Geschlechter u.ä. repräsentativ und selbstverständlich gewesen sein soll«“, „(...) als vorbewusste, wesenhaft natürliche Gemeinschaft“⁴³⁸

und eben nicht als gewachsenes geschichtliches politisches System, in dem diese Errungenschaften in sozialen Kämpfen wie im Interessensausgleich in von Menschen geschaffener Gesellschaft realisiert wurden.

Die außereuropäischen Gesellschaften werden in diesem Diskurs mitgesprochen, als dichotomer, negativ konnotierter Gegensatz zur europäisch-nordamerikanischen Zivilisation bzw. Kultur. Dies drückt sich z. B. im Gegensatzpaar modern vs. traditionell aus. Obwohl dieses Verständnis von Kultur sowie dieser Zugang zu den kulturellen Bedeutungsfeldern einer Gesellschaft von den kritischen Sozial- und Kulturwissenschaften bereits vielfach als interesse-

⁴³⁷ Hüskens 2001: 398. Zur kritischen Sichtweise auf Fukuyama, Huntington u.a. siehe: Hüskens 2001: 395ff.; vgl. Elwert 1996: 69ff.; vgl. Graf 2004: 203ff.

⁴³⁸ Hüskens 2001: 396. »Zitat« im Zitat aus: Senghaas 1998: 8.; zur Konstruktion des kulturell *Anderen* siehe auch: Hall 1994: 155ff.; vgl. Said 1978; vgl. ders. 1994: 227ff.

geleitetes Konstrukt zur Durchsetzung von Macht und Herrschaft entlarvt wurde⁴³⁹, so hat es doch in der Entwicklungspolitik weiterhin ein großes Gewicht.

5.4.2. Kultur als Bestandteil des Meisternarrativs *Entwicklung*

Diese hohe Relevanz speist sich auch aus den Logiken dieses politischen Feldes und der dort handelnden Akteure. Wenn man Kultur als ein Mittel zur Erleichterung von Verständigung in sozialen Feldern betrachtet, dann kann man sich diesen Logiken annähern.

Überlagert wird diese Verständigungsvereinfachung jedoch noch von Macht- und Interessenskonstellationen, die eine Neuausrichtung von kulturellen Mustern der Verständigung stark erschweren, im Gegensatz zur direkten persönlichen Kommunikation, bei der die Neuausrichtung, eine Neuvereinbarung der Interaktionsordnung, meist leichter fällt.

Hinzu kommt auch noch, dass Kultur ja als Gewähr von Stabilität und Wandel wirkt, je nach Situation, in welche sie eingebettet ist. Aufgrund des Machtgefälles in der Entwicklungspolitik, der Interessenslagen zur Durchsetzung westlich-modernisierender Vorstellungen und der persönlichen wie organisationalen Situation kann sie aus der Perspektive der Entwicklungsexperten als nicht-etablierte charakterisiert werden. Dies hat die Konsequenz, dass bei den Experten die kulturell beeinflussten Wandlungsmöglichkeiten stark gegenüber seinen kulturell vermittelten Stabilitätsanstrengungen zurücktreten.

Die äußere Logik, die materielle Ordnung ist dadurch bestimmt, dass es in Form von Abrechnungen, Durchführungsbestimmungen, Sektorpapieren u.ä. formale Operationslogiken der Entwicklungsinstitutionen gibt, ebenso wie Diplomatie und Regierungsvereinbarungen, die den Rahmen von Entwicklungsprojekten determinieren. Diese Logiken sind der Rationalität der industriellen Moderne verpflichtet. Diese Rationalität arbeitet im Wesentlichen mit dichotomen Gegensätzen.⁴⁴⁰

Die innere Logik, die symbolische Ordnung oder kulturelle Welt strukturiert im Kontext von Entwicklungsvorhaben das Feld des herrschenden Diskurses zentral durch das Gegensatzpaar effektiv / ineffektiv. Entwicklungspolitik war und ist im herrschenden Verständnis Technologie-Transfer, also die technisch beherrschbare und organisierte Übertragung von Wissen.

⁴³⁹ Der statische und normativ aufgeladene Kulturbegriff bietet sich geradezu an, um instrumentell für die partikulare Durchsetzung ökonomischer Interessen – der Ressourcenaneignung – wie anderer Interessen eingesetzt zu werden.; vgl. Elwert 1996: 60.; siehe auch Abu Lughod 2006: 153ff.

⁴⁴⁰ vgl. Rottenburg 2001: 360ff.; vgl. Becker-Schmidt 1998: 84ff.; vgl. Melber 1992: 28ff.

„Die objektive Erkenntnis der natürlichen und sozialen Welt führt sowohl zu Fortschritt als auch zu Emanzipation. Und weil objektives Wissen gemäß Definition universelle Geltung beansprucht, lässt es sich transferieren.“⁴⁴¹

Die im Zitat deutlich werdende teleologische Vorstellung der Moderne war die Grundlage für die Sinnfälligkeit der Übertragung eines gesellschaftlichen Modells in einen anderen Kontext. Dort würde dieses transferierte „objektive“ Wissen, materialisiert in Technologie, Verfahrensanweisungen und Bildungsmaßnahmen, zu den gleichen Ergebnissen führen, wie sie auch in den Herkunftsländern des Modells, den europäisch-nordamerikanischen Industriegesellschaften, festzustellen sind. Der hegemoniale Diskurs stellt gleichsam den primären Rahmen der Verständigung dar. In der Entwicklungszusammenarbeit findet die Aushandlung von Projekten und Programmen meist zwischen bi- oder multilateral zusammengesetzten Regierungskommissionen statt. Dort wird sich auf „gleichberechtigter Ebene“, eben der des hegemonialen Diskurses, und auf der Basis eines Denunziationsverbotes – d.h., die Position der anderen Verhandlungsseite darf nicht außerhalb der verabredeten Sprechweise thematisiert und kritisiert werden, - verständigt. Ein Verstoß gegen dieses Verbot führt im schlimmsten Falle zu einem Verhandlungsabbruch und Stopp der Kooperation, im anderen Fall zu einem reinen technokratischen Transfer des Modells mit negativen Folgekosten.⁴⁴²

Diskussionen über Kultur können nur innerhalb dieser spezifischen inneren Logik dieses Feldes stattfinden. Die Thematisierung von Kultur außerhalb der Regeln der Meister-Erzählung – von R. Rottenburg als „technisches Spiel“ mit der Leitdifferenz effektiv / ineffektiv identifiziert - verstößt genau gegen dieses Denunziationsverbot. Kultur muss immer als technisch beherrschbares Problem, sprechbar bleiben, als sozio-kulturelle Faktoren einem mentalen Trainingsprogramm zugänglich sein, ansonsten fällt es aus dem hegemonialen Diskurs heraus, und den Verhandlungen ist die Grundlage abhanden gekommen.⁴⁴³

Am Beispiel der Berufsbildungszusammenarbeit mit ‘Entwicklungsländern’ ist dieses gut zu illustrieren: Durch den Transfer der deutschen Dualen Ausbildung in ‘Entwicklungsländer’ wurde moderne, universell gültige Technologie, so die diskursive Manifestation, transferiert. Der empfangenden Seite wurde damit bestätigt, dass sie damit einen Schritt weiter auf dem Weg zur industriellen Moderne sei. Dieser technologische Transfer wurde von dieser auch eingefordert. Aufgrund der oben beschriebenen wirksamen Mechanismen konnte eine offene,

⁴⁴¹ Rottenburg 2001: 354.

⁴⁴² vgl. Rottenburg 2001: 359ff.; Zur Problematik der Oktroyierung von Verhandlungspositionen in der Entwicklungspolitik: vgl. Traoré 2006: 286f.

⁴⁴³ vgl. Rottenburg 2001: 366ff.

nicht am technischen Spiel effektiv/ineffektiv ausgerichtete Thematisierung von Kultur in der Berufsbildungszusammenarbeit nicht gesprochen werden. Der hegemoniale Diskurs arbeitet auch mit dem Gegensatzpaar modern/traditionell. Eine Thematisierung von Kultur außerhalb des technischen Spiels, jedoch noch innerhalb des Master-Narrativs hätte der empfangenden Seite unterstellt, dass sie einer rückständigen Tradition und mangelnder Rationalität verhaftet sei. Deutsche Berufsbildung war und ist modern, alle endogenen Formen von Erwerbsqualifizierung sind rückständig und traditionell und durch effizienzsteigernde, technologische Maßnahmen zu überwinden.⁴⁴⁴ Aus diesem Grund kam es neben weiteren in der Berufsbildungszusammenarbeit zu dem von mir festgestellten „beredten Schweigen“ über Kultur und zu der erstaunlichen Reduktion der Komplexität und der Wahrnehmung von Kultur, durch die sie für die Entwicklungszusammenarbeit operabel gemacht werden sollte.⁴⁴⁵

An dem Dilemma des Versagens der Entwicklungspolitik wurde auch durch die Berücksichtigung sozio-kultureller Faktoren nicht gerüttelt, sondern eher noch der Weg versperrt, eine angemessene Übersetzungsleitung von übertragbaren Wissensbeständen zu realisieren.

Dies ist nur möglich, wenn das „Meisternarrativ der Moderne“ als soziale Konstruktion erkannt, die Universalitätsansprüche der westlich-industrialisierten Wissensbestände zurückgenommen werden. Für eine Berufsbildungszusammenarbeit bedeutet dies, die kulturelle Bedingtheit unseres beruflichen Bildungswesens zu verdeutlichen und in den Aushandlungszonen die kulturellen Hintergründe – in einem weiten Sinne die Verwobenheit der beruflichen Bildung mit spezifisch historisch-kulturellen Ausprägungen anderer gesellschaftlicher Subsysteme – sprechbar zu machen, um aus der Falle des Effizienz-Ineffizienz-Spieles herauszutreten. Es sollte verdeutlicht werden, dass unser berufsförmiges Modell der Erwerbsqualifizierung nur eine Möglichkeit ist, d. h. ein spezielles, aufgrund besonderer kulturell beeinflusster sozialer Prozesse ausgeprägtes, gesellschaftliches Muster darstellt.

⁴⁴⁴ Zum Meisternarrativ *Entwicklung*, wie es sich in den Modernisierungstheorien manifestiert, siehe vorstehende Ausführungen im Exkurs zu den Modernisierungstheorien.

⁴⁴⁵ Es sind dies die Faktoren: *Legitimität* (Wollen, Akzeptanz), *Entwicklungsstand* (Können) und *ethnische Heterogenität*. So wurde Kultur durch das bundesdeutsche Ministerium BMZ pragmatistisch reduziert. Modifiziert wurde die Reduktion durch Bliss et al. 1997: 127ff., um der vielstimmigen Kritik an dem statischen und am Modernisierungsparadigma verhafteten Kulturbegriff zu begegnen. Bliss et al. ersetzen den Faktor *Entwicklungsstand* durch *Kompatibilität*, da dies auch die Einbeziehung lokalen Wissens ermögliche. Gleichzeitig erweiterten sie das Verständnis von *ethnischer Heterogenität* zu *sozio-kultureller*, da dadurch auch die Thematisierung der Gender-Frage ermöglicht wird.; vgl. Hüskens 2001: 384.; vgl. BMZ 1992.; vgl. dies. 1995.

5.4.3. Kultur - Orientierungsmuster der Entwicklungsexperten

Das „Meisternarrativ der Moderne“⁴⁴⁶, die Masterfolie der Modernität industrialisierter Länder, der keinerlei kulturspezifische Ausprägung zugewiesen wird, sondern die universalisierte Gültigkeit beansprucht, stellt einen wesentlichen Bestandteil des vorbewussten Orientierungswissen der Entwicklungsexperten und anderer sozialer Akteure im Feld dar. Weitere Elemente des Orientierungswissens lassen sich ausmachen, wobei anzumerken ist, dass die Grenzen zwischen vorbewussten und bewussten Bestandteilen nicht immer scharf zu ziehen sind.

Einmal war der Blick auf Kultur in der Entwicklungspolitik durch das eigene Verständnis, durch den kulturspezifischen deutschen Blick getrübt. Wie dieser Blick auf Kultur aussah, zum Teil immer noch aussieht, habe ich weiter oben, im Abschnitt über die Genese des Kulturbegriffes ausgeführt.⁴⁴⁷

Ein weiteres Moment der Wissenskonstruktion ist die kulturell vermittelte Auffassung von Fortschritt und Entwicklung, wie sie sich aus den Gedanken der Aufklärung entwickelte. Hieraus rührt auch das große Gewicht, welches in den Studien zur Bedeutung von Kultur in der Entwicklungspolitik auf kulturelle Identität gelegt wurde.

Schemata der Experten, zur Ordnung der komplexen Wirklichkeit unerlässlich, wirken ebenfalls als Orientierungswissen.⁴⁴⁸ Die dichotome Gegenüberstellung Moderne vs. Tradition kann als solches erkenntnishemmendes Schema angesehen werden.⁴⁴⁹ Als geistige Filter sind auch die überlieferten Bedeutungen aus dem Wissenschaftssystem selbst anzusehen, die eine erstaunliche Bestandskraft haben, wie am Beispiel der struktur-funktionalistischen Sichtweise T. Parsons' anzudeuten ist.

Gleichfalls als überlieferte Bedeutungssysteme sind die existierenden gesellschaftlichen Wirklichkeiten anzusehen und die Trägheiten, mit denen sich Veränderungen in den Wahr-

⁴⁴⁶ Rottenburg 2001: 353.

⁴⁴⁷ Wie dieser kulturbedingte Blick auf *Anderes* funktionierte, zeigt Smith in seiner Beschreibung der Entdeckung der Südsee durch die Europäer auf. vgl. Smith 1960.; zitiert in Burke 2005: 65.; vgl. Said 1994: 256ff.; vgl. Melber 1992: 62ff.

⁴⁴⁸ vgl. Burke 2005: 21.

⁴⁴⁹ Ich spreche von erkenntnishemmenden Schemata im Sinne einer kritischen Analyse, wie sie E. Said vorgelegt hat, indem er der Scientific Community der Orientalisten nachwies, dass sie stereotypisierende und reduzierende Erkenntniszugänge zu ihren Untersuchungsgegenständen und zu den Untersuchten konstruierten und durchsetzten. Die post-colonial studies haben die Ausgrenzung der Untersuchten und die daraus resultierenden Erkenntnisblockaden zu einem wichtigen Forschungsgegenstand gemacht. Eine historische Übersicht über die post-colonial studies liefert Young 2001.; vgl. Knapp 1998: 18.; vgl. Küster 1998: 178ff.; vgl. auch Lepenies 1999: 39. Er wies dort auf die Problematik einer starken Institution und ihre reduzierende Wirkung auf intellektuellen und wissenschaftlichen Fortschritt hin.

nehmungen einstellen.⁴⁵⁰ Am Beispiel der Entwicklungspolitik sind hier nur die dramatischen Veränderungen Ende der 1990er-Jahre des letzten Jahrhunderts genannt, die jedoch nicht zu einem neuen Denken führten, sondern alte Weltzugänge – Clash of Civilization – in neuem Gewand vorführten.

6. Fazit – Die prozessuale Theorie von Kultur

Die nachfolgende Grafik fasst das prozessuale Kulturkonzept visuell zusammen. Kultur ist nur im Zusammenhang mit sozialem Handeln von Bedeutung und für meine Fragestellung relevant.

Die sozialen Akteure und das soziale Handlungsfeld stehen mit der kulturellen und mit der materiellen Welt in Wechselbeziehung. Wie weiter oben ausgeführt, konstituiert sich die soziale Welt aus gleichbedeutenden Sphären kultureller und materieller Welt.

Um sozial handlungsfähig zu sein, interpretiert der soziale Akteur nun diese Einflüsse und schafft sich Bedeutungssysteme, die ihm einen Einfluss auf das soziale Handlungsfeld ermöglichen. Das soziale Handlungsfeld, seine Logik, seine Struktur, seine materielle und kulturelle Ausprägung beeinflusst wiederum den sozialen Akteur und seine Bedeutungssysteme. Der soziale Akteur muss für seine Interpretationsleistung die Einflüsse aus kultureller und materieller Welt in seiner Person vermitteln. Der Habitus leistet diese Vermittlung und wirkt dadurch als vorbewusstes wie auch kognitiv bewusstes Verhaltensregulativ des sozialen Akteurs.⁴⁵¹

Hier wird deutlich, dass der soziale Akteur nicht vollständig frei ist, seine Bedeutungssysteme zu schaffen und kulturelle Muster als System ineinandergreifender auslegbarer Zeichen zu konstruieren. Die Einflüsse kultureller und materieller Welt und seine Habitusausprägungen wirken auf ihn ein, ebenso strukturelle und existenzielle Notwendigkeiten des sozialen Handlungsfeldes. Dieses kann als präfigurierende, jedoch nicht determinierende Konfiguration verstanden werden, welche die Interpretationsleistung beeinflusst. Kultur nun hat bei sozialem Handeln in umkämpften sozialen Feldern verschiedene Bedeutungsebenen, deren fünf verschiedene vorstehend genauer ausgeführt wurden.

⁴⁵⁰ Zur Erzeugung gesellschaftlicher Wirklichkeit siehe insb. Berger; Luckmann 1992. Ein Beispiel zum Einsatz geistiger Filter schildert Said 1994: 52. Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurden um der Konstruktion der europäisch-weißen Reinheit der antiken griechischen Zivilisation willen ihre Spuren auf außereuropäische Wurzeln in Übersetzung und Rezeption weggelassen. siehe hierzu: Bernal 1992.

⁴⁵¹ Hier ist anzumerken, dass die Verhaltensregulative im vorläufigen Konzept von Kultur der vorangehenden Abschnitte noch als unbewusst formuliert wurden. Durch die erreichte Verdichtung zu einer prozessualen Theorie von Kultur wandeln sich die Verhaltensregulative zu vorbewussten, jedoch dem Bewusstsein unter gewissen Umständen zugänglichen Regulativen.

Präzisierung des vorläufigen Konzepts von Kultur in der Berufspädagogik

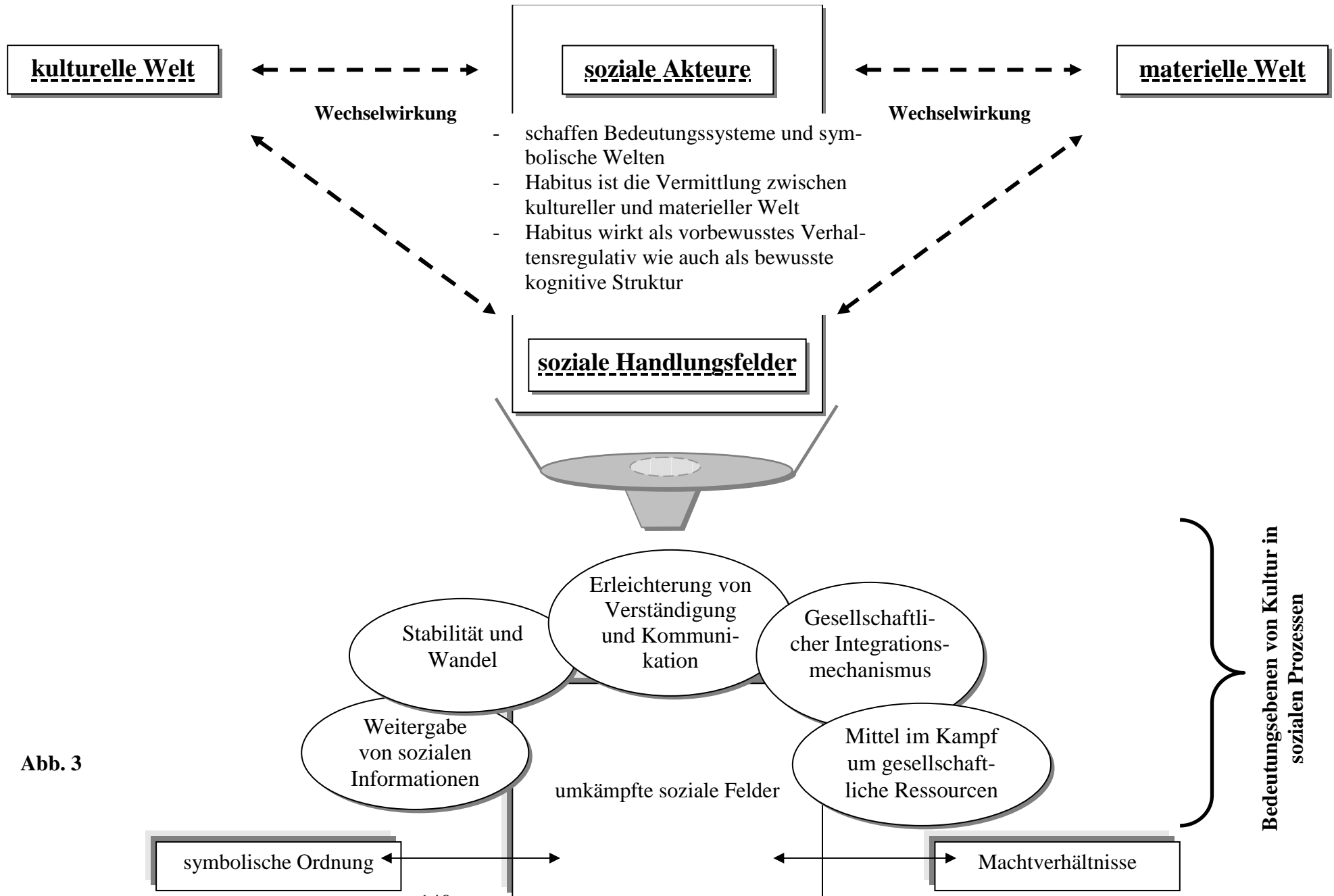


Abb. 3

D. Alter-kulturelle Einflussfaktoren auf Berufsbildungsprojekte

Nachdem in dem vorangehenden Kapitel die prozessuale Theorie entwickelt wurde, wie Kultur in der Berufsbildung verstanden werden kann, erfolgt nun die Interpretation der Studien der allgemeinen Entwicklungspolitik, die sich mit Fragen der Bedeutung von Kultur in diesem Politikfeld befassen, sowie derjenigen der Berufsbildungszusammenarbeit einschließlich der dazugehörigen Konzeptpapiere des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ).

Dem Forschungsinteresse folgend, wurden die erwähnten Studien in einem ersten Zugang analysiert. Damit verbunden war die Hoffnung, kulturelle Faktoren gewinnen zu können, die für eine internationale Zusammenarbeit in der Berufsausbildung beachtenswert sind. Es zeigte sich, dass eine Gewinnung der erhofften Kulturfaktoren wie ihre konsistente Ordnung aus den Studien nicht möglich war, sondern die Faktoren sehr breit gestreut und eher zufällig angeordnet aufzufinden waren.

Durch die prozessuale Theorie von Kultur als Interpretationsgrundlage gelingt es dann doch, den Studien Einflussfaktoren auf Entwicklungs- und Berufsbildungsprojekte zu entnehmen und diese in heuristischer Absicht zu ordnen. Die detaillierte interpretierende Beschreibung des Zusammenhangs von Entwicklung und Kultur in den Studien zur internationalen und zur bundesdeutschen Entwicklungspolitik identifiziert alter-kulturelle Einflussfaktoren auf Entwicklungsprojekte. Zum Abschluss dieses Abschnittes werden die Einflussfaktoren grafisch aufbereitet zusammengefasst.

Der darauf folgende Abschnitt interpretiert die Studien der Berufsbildungszusammenarbeit mit 'Entwicklungsländern' einschließlich der durch das zuständige Fachministerium BMZ erstellten verbindlichen Sektorpapiere auf den Zusammenhang von Berufsbildung und Kultur. Es zeigt sich, dass die Veröffentlichungen kaum auf den Zusammenhang von Berufsbildung und Kultur rekurrieren, auch nicht die vorne geschilderten Diskurse der allgemeinen Entwicklungszusammenarbeit aufnehmen, sondern eher einem Verständnis verhaftet bleiben, welches die bundesdeutsche Berufsbildung als „Blaupause“ erfolgreicher Erwerbsqualifizierung ansieht. Durch die prozessuale Theorie von Kultur gelingt es jedoch auch hier, alter-kulturelle Einflussfaktoren auf Berufsbildungsprojekte zu erkennen, welche am Ende der detaillierten Interpretation grafisch aufbereitet vorgestellt werden.

1. Die Interpretation der Studien aus allgemeiner Entwicklungszusammenarbeit

Im Wesentlichen werden hier Studien behandelt, die im bundesdeutschen Diskurs über den Zusammenhang von Entwicklungszusammenarbeit und Kultur eine Rolle spielen. Neben wegweisenden Studien englischsprachiger Autoren, welche die bereits im vollen Gange befindliche internationale Debatte in die deutschen Expertendiskurse einbringen, zählen dazu Studien deutscher Autoren, welche als Orientierungspunkte der Debatten anzusehen sind. Mehrheitlich stammen die Texte aus den frühen 1980er-Jahren bis hin zur Mitte der 1990er-Jahre. Im Blickpunkt steht der damalige (bundes)deutsche Diskurs, internationale Autoren sind nur soweit berücksichtigt, wie sie für die deutsche Debatte von Bedeutung sind.⁴⁵² Die analytisch-deskriptive Darstellung der Studien ist geleitet durch ihre Interpretation mittels der vorne entwickelten prozessualen Theorie von Kultur.

Die Debatten zur Entwicklungspolitik und –zusammenarbeit im neuen Jahrtausend sind unberücksichtigt geblieben. Auch deshalb, weil die Fragen von Kultur und Entwicklungspolitik nicht mehr auf der internationalen Agenda stehen. Die Hochphase der Beschäftigung mit Kultur in diesem Zusammenhang war das genannte Jahrzehnt am Ende des 20. Jahrhundert.

1.1. Internationale Studien zu Entwicklung und Kultur

Wie bereits erwähnt, wurde ab Mitte der 1970er-Jahre auf internationalem Parkett immer mehr die Bedeutung der Menschen und die Verbesserung ihrer sozialen Lage in den Mittelpunkt der Entwicklungspolitik gerückt.⁴⁵³ Auf der Ebene internationaler Politik wurde die „cultural dimension in development“ erstmalig 1975 thematisiert. Kultur wurde jedoch im

⁴⁵² Die ausgewerteten und codierten relevanten internationalen Studien sind: Colletta et al. 1980: 235ff.; Colletta et al. 1982: 21ff.; Cochrane 1979: 3ff.; Parsons 1969: 55ff. Für die Diskurse in der bundesdeutschen Entwicklungspolitik wurden folgende Studien detaillierter ausgewertet: Ohe et al 1982: ; Zwiefelhofer et al. 1982: 212ff.; die Studien und Expertisen der Sektion Entwicklungssoziologie, insbesondere die in Goetze; Weiland 1983. zusammengeführten Beiträge. Die Sektorkonzepte des BMZ zur Berücksichtigung sozio-kultureller Faktoren zählen ebenfalls zu den ausgewerteten Studien: BMZ 1992.; BMZ 1995a; BMZ 1995b; BMZ 1999.

⁴⁵³ Siehe auch den Abschnitt über die Veränderung der Entwicklungskonzepte. vgl. Nuscheler 2005: 79f. Damit sind im Wesentlichen die Grundbedürfnisstrategie der Weltbank und der ILO der Mitte der 1970er-Jahre gemeint. Hinzu kommen noch die Aktionsprogramme der UN-Organisationen wie „Gesundheit für alle“, „Nahrung für alle“ u. weitere.

Rahmen der „Grundbedürfnisprogramme“ meist als Störfaktor wahrgenommen, den es möglichst zu neutralisieren galt.⁴⁵⁴

Dies änderte sich in den späten 1970er-Jahren und zu Beginn der 1980er-Jahre, als sich die Sicht auf Kultur in der internationalen Debatte der Entwicklungspolitik veränderte und Kultur als Hebel angesehen wurde, doch noch die aus der Perspektive der Geber und der einheimischen Eliten als notwendig erachteten „Modernisierungen“ durchzusetzen. Damit einher ging die Hoffnung, durch Berücksichtigung kultureller Faktoren die erheblichen sozialen Desintegrations- und Verelendungserscheinungen der Modernisierung zu dämpfen.⁴⁵⁵ Dieser Fachdiskurs um sozio-kulturelle Faktoren dominierte in den frühen 1980er-Jahren die Debatten der deutschen Entwicklungsexperten. Er öffnete das Tätigkeitsfeld der Entwicklungspolitik für Ethnologen und Soziologen, wo bisher Ökonomen und Ingenieure die Leitlinien bestimmten.⁴⁵⁶

Für die deutsche Debatte war die interne Studie der Weltbank von Colletta et al.⁴⁵⁷ von großer Bedeutung. Die angestoßene Diskussion wurde von deutschen Entwicklungs-Organisationen aufgegriffen und es wurden zentrale Studien zu Bestimmung von Kultur in der Entwicklungspolitik erstellt und etliche Diskussionsbeiträge zum Thema publiziert.⁴⁵⁸

Eine andere internationale Studie, die ebenfalls von deutschen Experten beachtet wurde, ist die von G. Cochrane, der sein Konzept der Berücksichtigung kultureller Faktoren in der US-amerikanischen Entwicklungspolitik umsetzte.

Als dritte Studie wird der Aufsatz von T. Parsons hier analysiert, der sich um generelle Fragen der Entwicklung und des Einflusses von Kultur dreht. Die dort formulierten Vorstellungen evolutionärer Universalien tauchen immer wieder in den verschiedenen Kulturkonzepten im Rahmen der deutschen Entwicklungspolitik auf.

⁴⁵⁴ vgl. Bliss 1997: 43ff.

⁴⁵⁵ vgl. Brisbois 1983: 9ff. Er zitiert aus Foster 1965: 195. „Technological development programs proceed more smoothly and are more successful when cultural patterns of the participating peoples, the values and motivations of the innovators, and the social dynamics of the project setting are understood and utilized in planning operations.“

⁴⁵⁶ vgl. die diversen Dokumentationen von kulturbezogenen Fachtagungen u.ä.: z.B. Bechtold 1987.; DSE 1981.; Brisbois 1983. u.a. In den Kursen des deutschen Instituts für Entwicklungspolitik waren zwischen 1965 bis 1981 von insgesamt 324 TeilnehmerInnen nur 16 SoziologInnen.; vgl. Lachenmann 1988: 25.; vgl. hierzu auch die teilweise polemische Debatte in der E+Z über die Einbeziehung von Sozialwissenschaftlern in die Entwicklungspolitik, vgl. Kievelitz 1986: 18ff.

⁴⁵⁷ vgl. Colletta et al. 1980., auf Deutsch veröffentlicht unter: Colletta et al. 1982.

⁴⁵⁸ Zu den gewandelten Diskursen unter deutschen Entwicklungsexperten, siehe: Oepen; Grohs 1982: 12f. Die Studien und Diskussionsbeiträge sind u. a.: vgl. Ohe et al. 1982.; vgl. Bohnet; Gebauer 1982.; vgl. Goetze; Weiland 1982.; vgl. Colletta et al. 1982; vgl. Lachenmann 1988.; vgl. Bliss; Erlenbach 1985.; vgl. Müller et al. 1991.; vgl. Bliss et al. 1997. u.a.

Die kontingente Benennung kultureller Faktoren bzw. Einflüsse auf Entwicklungsprozesse, die sich bei der Analyse der genannten Studien feststellen lassen, werden durch die prozessuale Theorie von Kultur interpretativ geordnet und einem besseren Verständnis für die Planung von Entwicklungsprozessen zugänglich.

1.1.1. Integration kultureller Faktoren in Entwicklungsprojekte

Die von deutschen Entwicklungsexperten zuerst rezipierte internationale Studie ist die erweiterte Fassung des Ansatzes des Sozialanthropologen und Entwicklungsexperten Glynn Cochrane zur Projektentwicklung. Dieser Ansatz wird als *Social Soundness Analysis* von US-Aid seit Mitte der 1970er-Jahre in ihren überseeischen Aktivitäten genutzt.⁴⁵⁹

G. Cochrane geht davon aus, dass für eine erfolgreiche Projektentwicklung die natürlichen und die räumlichen Gegebenheiten wie die Größe der sozialen Notlagen in einem kulturellen Kontext zu ermitteln sind.⁴⁶⁰ Er plädiert für die deutliche Einbeziehung sozialwissenschaftlicher Expertise in Entwicklungsvorhaben, besonders zur Erhebung tragfähiger Daten in der Vorbereitung konkreter Projekt wie auch zur permanenten Beratung der Projektmanager bei der Projektumsetzung.

G. Cochrane identifiziert verschiedene kulturelle Faktoren, die Entwicklungsprojekte erschweren bis verunmöglichen können. An einigen von ihm genannten Beispielen kann dies illustriert werden: In Lateinamerika ächtet die Landbevölkerung die Zunahme materiellen Besitzes als unsozial, da sie der Vorstellung anhängt, dass die guten Dinge des Lebens begrenzt sind und alle gleichmäßig daran teilhaben sollten. Wenn nun eine Familie diese Dinge vermehrt besitzt, so bekommen die übrigen demzufolge von der limitierten Menge entsprechend weniger ab.

Ein anderes Beispiel für das Scheitern wohlgemeinter Entwicklungsmaßnahmen an kulturellen Faktoren stammt von einer Insel im Süd-Pazifik. Die Landzuteilung an landlose Familien und ihre landwirtschaftliche Beratung versank in Feindseligkeit und Streit. Die Landzuteilung erfolgte in westlich gewohnter Manier durch Festlegung der rechteckigen Außenbegrenzungen. Die Menschen dort waren es aber gewohnt, den bebauten Boden konzentrisch zu betrach-

⁴⁵⁹ vgl. Brisbois 1983: 23. US-Aid (US-Agency for International Development) ist die staatliche Entwicklungs-
hilfeorganisation der USA. Sie wurde im Rahmen der *Allianz für den Fortschritt* 1961 durch Präsident Kennedy
gegründet (siehe weiter vorne).

⁴⁶⁰ Cochrane 1979: 5. Der Ansatz wurde im Rahmen der neuen Weltbankstrategie unter McNamara zur Bekämpfung
der sozialen Verwerfungen und der Armut, der sogenannten Grundbedürfnisstrategie eingesetzt. Siehe auch
Kapitel B, der Abschnitt über den Referenzrahmen Entwicklungspolitik.

ten. Ausgehend vom Schrein der Ahnen in der Mitte des Landes wurde kreisförmig dort herum so viel Land bebaut, wie die Familie zum Leben brauchte. Und dieses Maß war gleichzeitig die Grenzfestlegung der Grundstücke. Die neue Festlegung führte zu endlosen und nicht mehr nachvollziehbaren Streitereien.⁴⁶¹

Um diese kulturellen Faktoren in Entwicklungsprojekten ausreichend zu berücksichtigen, bedarf es nach G. Cochrane sozialwissenschaftlicher Erhebungsmethoden wie z. B. das von ihm vorgeschlagene „Social Mapping“, also die Erstellung von kulturellen Landkarten. Er strukturiert diese in vier Kategorien: die soziale Organisation, die Vorstellungs- und Glaubenssysteme, die Zusammensetzung und die Verteilung von Wohlstand und als letzte die Muster der Mobilität.

Die soziale Organisation, die besonders die Frage des Landbesitzes und der Landnutzung und damit einhergehend die Produktion von Gütern und Dienstleistungen berührt, ist die erste Untersuchungskategorie zur Erstellung der kulturellen Landkarte. Aus der Klärung der obigen „Landfrage“ ergibt sich dann die Grundlage für das Wissen um die ländlichen Organisationen, die für Entwicklungsprozesse erreichbar und mobilisierbar sein müssen.

Vorstellungs- bzw. Glaubenssysteme - sie sind meist sehr eng an religiöse Systeme angebunden - spielen als weitere Kategorie eine wichtige Rolle im Aufstellen kultureller Landkarten für die angemessene Projektentwicklung. Die Vorstellungssysteme beeinflussen einerseits die Verhältnisse zwischen den Geschlechtern und andererseits die Bilder von Modernität und die mit ihnen verbundenen und angestrebten Symbole von Modernität. Ebenfalls werden von ihnen die Größe der Familien, die Anzahl der Kinder wie deren soziale Bedeutung berührt. Auch die Gesundheitsversorgung ist stark von der existierenden Vorstellungswelt beeinflusst. Wenn die Vorstellung existiert, dass Krankheit ein Ausdruck spiritueller Unreinheit ist oder gar Resultat eines Verhextseins, dann ist die Notwendigkeit von medizinischer Behandlung nicht einsehbar und wird auch nicht angenommen.

Ein ähnlicher Mechanismus lässt sich auch für Nahrungsmittel feststellen.⁴⁶² So ist mir aus Kuba berichtet worden, dass dort über viele Jahre Fisch nicht als Nahrungsmittel akzeptiert wurde, da er als schlechte Nahrung und nur für arme Leute geeignet angesehen wurde. Erst durch die massive Intervention der Regierung konnte dieses Vorstellungssystem aufgebrochen werden - der Staatspräsident Fidel Castro verzehrte über einen längeren Zeitraum zur besten Sendezeit Fisch im Fernsehen und lobte dessen kulinarische Köstlichkeit.

⁴⁶¹ vgl. Cochrane 1979: 12f.

⁴⁶² vgl. Cochrane 1979: 24ff.

Als dritte Kategorie führt Cochrane die Zusammensetzung und die Verteilung von Wohlstand auf. Er verweist sehr deutlich darauf, dass eine rein monetäre Betrachtung von Wohlstand fehlt geht.

„Many things that affect the well-being of very poor people are not in the market: cultural integrity and social or community solidarity, parent-child relationship, religious attitudes. The performance of traditional rituals can be thought of as income. Similarly, health, nutrition, and education benefits are not materialistic or quantifiable.“⁴⁶³

In manchen ländlichen Gesellschaften ist das Ansehen der größte Wohlstand, den eine Person erlangen kann, wie auch der soziale Status weit höher anzusetzen ist als materieller Besitz. Dies ist durch die obigen Ausführungen zur symbolischen Macht entschlüsselbar, jedoch wirkt sich dieser Faktor stärker im umkämpften sozialen Feld aus, und beinhaltet Elemente sowohl aus der kulturellen als auch der materiellen Welt.

Als kulturelle Elemente würde ich die Vorstellung eines angemessenen Wohlstandes und eines ausreichenden Einkommens aufführen, ebenfalls zähle ich als Elemente aus materieller Welt das Bestreben dazu, zu individuellem Reichtum zu kommen und über die ihn ausdrückenden symbolischen Güter zu verfügen.

Bei der Erstellung der diese Kategorien enthaltenden kulturellen Landkarten sind noch die Muster der Mobilität zu berücksichtigen. Allerdings umfassen diese Muster mehr als das menschliche Wanderungsverhalten. Verkehrsbedingungen, Marktflecken, Siedlungsstrukturen u.a. sind in diese Muster der Mobilität einzubeziehen.⁴⁶⁴

Aus dieser Studie habe ich vier Kategorien identifiziert, die mit illustrierenden Beispielen versehen, einige alter-kulturelle Einflussfaktoren aufscheinen lassen. Um die bereits erwähnte Kontingenz der Faktoren zu ordnen, wird die prozessuale Theorie von Kultur als Werkzeug genutzt (vereinfachte grafische Darstellung aus der Abb. 3).

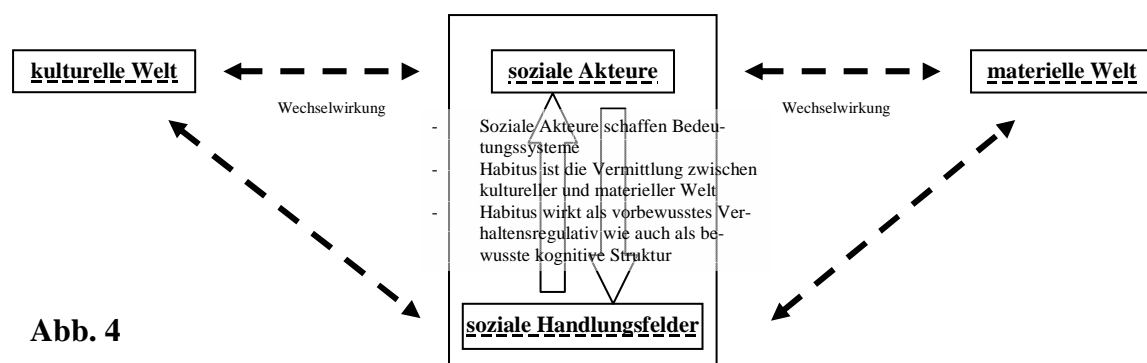


Abb. 4

⁴⁶³ Cochrane 1979: 32.

⁴⁶⁴ vgl. Cochrane 1979: 36.

Hiermit gelingt es die Vielzahl der Faktoren zu ordnen und einerseits ihren Ursprung, der aus der kulturellen Welt oder aus der materiellen Welt stammt, festzulegen wie andererseits ihre Wirkungsrichtung auf die sozialen Akteure oder auf das soziale Handlungsfeld festzulegen. Die Festlegungen haben heuristischen Charakter und sind als relational dynamische und nicht als starr determinierende Zuweisungen zu verstehen.

Verortung der Einflussfaktoren aus der Studie von G. Cochrane

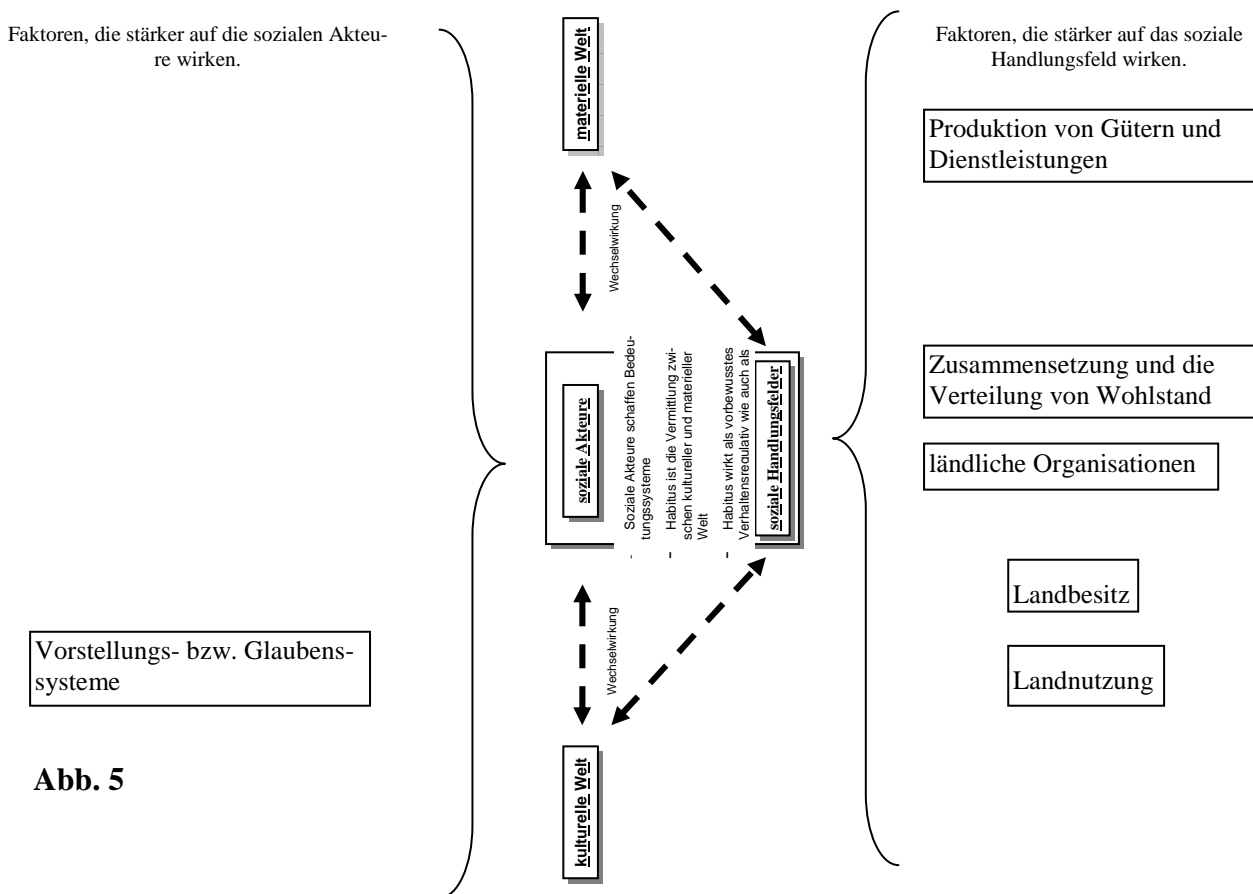


Abb. 5

Diese Kategorie der sozialen Organisation gehört nach unserem Konzept von Kultur zu den Faktoren der materiellen Welt, wobei obige illustrierende Beispiele deutlich machen, dass dort auch Faktoren der kulturellen Welt eine wichtige Rolle spielen.

Im sozialen Handlungsfeld werden die Faktoren der kulturellen Welt durch die Akteure integriert, in unseren Beispielen im Pazifik zählt besonders der kulturelle Faktor des Ahnenkults dazu und in Lateinamerika die sozial regulierte Vorstellung der Bodenbesitzverhältnisse, die

mit den messbaren Größen und feststellbaren Nutzungsmustern des Landbesitzes verknüpft werden.⁴⁶⁵

Die Kategorie der Vorstellungs- und Glaubenssysteme ist unzweideutig der kulturellen Welt zuzuordnen. Sie schaffen Bedeutungssysteme, bieten Orientierungsmuster und strukturieren die Vorstellung von Wirklichkeit. Sie wirken sehr deutlich in Richtung des sozialen Akteurs. Die drei anderen von G. Cochrane genannten Kategorien speisen sich sowohl aus materieller wie kultureller Welt und wirken auf soziale Handlungsfelder. Die Muster der Mobilität sind nach den Ausführungen von G. Cochrane am deutlichsten der materiellen Welt zuzuweisen, obwohl dort sicherlich auch kulturelle Elemente vorstellbar sind, so z. B. die Aufbruchserzählungen oder die Briefe von Auswanderer gemeint genauso wie die kulturellen Bedeutungssysteme der in der Migrationforschung als Migrationsbrücken identifizierten sozialen Netzwerke.⁴⁶⁶

Im Folgenden werden die identifizierten Faktoren, die G. Cochrane ausführt, in ihrer Bedeutung für erwerbsqualifizierende Maßnahmen beleuchtet. Die materiellen wie auch kulturellen Faktoren des Umgangs mit Landbesitz und -nutzung sind für diese Maßnahmen von erheblicher Bedeutung, da diese einerseits die Motivation der Zielgruppen beeinflussen wie auch andererseits die Rahmenbedingungen von Qualifizierung erweitern oder begrenzen können. Falls die Nutzung des Bodens über Pachtverträge an den Ertrag gebunden ist, so dass bei verbessertem Ertrag die Höhe der Pacht ansteigt, wie dies in vielen ländlichen Regionen Haitis der Fall ist, so wird diese Nutzungsbedingung die Möglichkeiten begrenzen.

Für Qualifizierungsmaßnahmen spielen diese Vorstellungs- und Glaubenssysteme eine nicht unwesentliche Rolle. Neben religiös geprägten Glaubenssystemen, die bestimmte soziale Handlungen erzwingen und damit konkret und massiv auf Erwerbsqualifizierung einwirken, als Beispiel können die religiösen Vorschriften des Arbeitsverbotes an bestimmten Wochentagen erwähnt werden, so sind auch die Vorstellungswelten der Trennung zwischen Generationen und Geschlechtern von Belang, da bestimmte Tätigkeiten unter Umständen nur einer besonderen Altersklasse möglich sind oder sie geschlechtsspezifisch segregiert sind. Die Bilder

⁴⁶⁵ Die sozialen und kulturellen Mechanismen der „Reichtumskontrolle“ sind vielfältig. So beschreibt Bliss 1999: 78. ein ökonomisches Handeln, welches an den Grundsätzen einer „target economy“, einer Ökonomie des *Genug* ausgerichtet ist. Ähnliche soziale Regulationsmechanismen finden sich in Hexerei-Vorstellungen in Westafrika: vgl. Signer 2004. Die Ausrichtung wirtschaftlichen Handelns an formellen und informellen Legitimationsdiskursen zeichnen Souaré 1995: 109ff.; vgl. Dettmar 1999: 23ff.; vgl. dies. 2001: 252ff. ; vgl. Pohl 2004: 3ff.

⁴⁶⁶ vgl. Lederer 1997: 26f.; vgl. Elwert 2000: 180.

und Vorstellungen von Modernität und die angestrebten Symbole sind z. B. als externe Motivation für Erwerbsqualifikationen zu berücksichtigen.⁴⁶⁷

Die Zusammensetzung und die Verteilung von Wohlstand ist zu reflektieren. Die Wissensbestände fachlicher Qualifizierung in modernen Industriegesellschaften gehen häufig von einer unartikulierten Vorannahme individuellen Wohlstandstrebens aus, welches sich in monetärem Besitz ausdrückt. Fachliche Qualifizierung, die an einen anderen Wohlstandsbegriff gebunden ist, muss sich anderer methodischer und medialer Mittel bedienen.

Die Muster der Mobilität spielen bei Erwerbsqualifizierung ebenfalls eine Rolle, da sie einerseits die materiellen Voraussetzungen beschreiben, an den Qualifizierungsmaßnahmen teilzunehmen, wie sie auch die Möglichkeiten aufzeigen können, erworbene Qualifizierung durch Migration in die Stadt individuell, außerhalb der lokalen Nutzergruppen und unter Schwächung der sozialen Strukturen, zu nutzen.

1.1.2. Einflüsse auf Entwicklungsprozesse - Die Studie der Weltbank

Bei N. Colletta et al. wird Kultur als Wertesystem verstanden, welches Gruppenüberleben durch eine größtmögliche Anpassung an ökologische und strukturelle Bedingungen sichert. Die dort vertretene Auffassung von Kultur schließt sich an den oben kritisch kommentierten Begriff des statischen Kulturverständnisses an. Gleichwohl formulieren sie, dass Kultur eine Anpassung an Umwelt leistet, zumal ihre Studie darauf fokussiert ist, wie Wertveränderungen durchsetzbar werden. Allerdings wird Kultur hier in der Weltbankstudie als Residualgröße gesehen, durch deren Veränderung man doch noch zu Entwicklungserfolgen komme.⁴⁶⁸ Kultur wird nur im Kontext der – nicht hinterfragten – „notwendigen“ sozialen Veränderungen betrachtet, die mit der Entwicklung hin zur Moderne verbunden sind. Die an sich rationalen Werte der Armutsbevölkerung könnten ein Hindernis für den Wandel darstellen.⁴⁶⁹ Die Berücksichtigung kultureller Faktoren soll das Mittel sein, um

⁴⁶⁷ vgl. Elwert 2000: 175ff.

⁴⁶⁸ Die Berücksichtigung kultureller Faktoren verstehen sie als Maßnahmen, die auf Wertewandel abzielen. „Um die mögliche Verzögerung zwischen Strukturwandel und Werteveränderungen zu verringern, können auf Wertewandel zielende Interventionen (...) eine notwendige Ergänzung zu allen strukturellen Bemühungen der Armutsbekämpfung sein.“ nach: Colletta et al. 1982: 25. Eine besonders herausgehobene Bedeutung weisen sie bei diesem Wertewandel Bildungsmaßnahmen, insbesondere der Schulbildung zu und beziehen sich positiv auf den Wertewandel in sozialistischen Ländern. vgl. Colletta et al. 1982: 26ff.

⁴⁶⁹ vgl. Colletta et al. 1982: 25. Dies ist die deutsche Übersetzung des Aufsatzes der Weltbank-Studie von 1980, siehe Colletta et al. 1980: 235ff. Sie zeichnet sich durch viele illustrierende Beispiele über die Wirkung soziokultureller Faktoren in Entwicklungsprojekten aus und hat als eine der ersten Veröffentlichungen großer internationaler Geberorganisationen auf die mögliche begünstigende Wirkung von Kultur in der Entwicklungspolitik

„die Lücke zwischen strukturellem und ideologischem Wandel zu schließen, (..) die lokale Kultur - Werte, Institutionen, Rollen, Prozesse – (können) eingebunden, angepaßt und modifiziert werden, um die für langfristige sozial-ökonomische Entwicklung notwendige Basis eines Konsensus zu sichern.“⁴⁷⁰

Um dies zu leisten, klassifizieren N. Colletta et al. „traditionelle sozio-kulturelle Elemente“ nach ihrer Wirkung auf Entwicklungsprojekte, die begünstigend, neutral oder hemmend sein können.⁴⁷¹ Als diese Elemente haben N. Colletta et al. die traditionellen Führungsrollen identifiziert, z. B. buddhistische Mönche in Laos und ihre begünstigende Wirkung auf Brunnenprojekte. Obwohl die traditionellen Führungsrollen ihre Legitimität aus der symbolischen Ordnung der Gemeinschaft beziehen, kann man sie nicht alleine aus der kulturellen Welt heraus verorten, sondern sie sind als Machtverhältnisse in den sozialen Handlungsfeldern wirksam und speisen sich auch aus der materiellen Welt. Bei Maßnahmen der Erwerbsqualifizierung ist bedeutsam, inwiefern traditionelle Führungsrollen positiv oder negativ durch die Maßnahmen beeinflusst werden, da sich daraus Unterstützung oder Widerstand bei der Projektdurchführung ergeben.

Die althergebrachten ländlichen Kommunikationssysteme und die meist seit langem existierenden und anerkannten traditionellen Organisationsformen werden als weitere, den Erfolg von Entwicklungsprojekten beeinflussende Faktoren genannt. Auch diese Faktoren werden eher der materiellen Welt zugewiesen, wobei die althergebrachten Kommunikationssysteme einen Verweis auf die erleichternde Rolle von Kultur bei Verständigung und Kommunikation darstellen. Sie sind einerseits für die Verbreitung und Akzeptanz von konzipierten Maßnahmen im überlokalen Raum wichtig, wie auch die genutzten Kommunikationssysteme andererseits eine Annahme über den angemessenen Einsatz von didaktischen Hilfsmitteln zulassen, da die gebräuchlichen Kommunikationssysteme den sozialen Akteuren bekannte und vertraute Medien und Hilfsmittel sind, die beachtet werden sollten.

Traditionelle Organisationsformen sind ähnlich zu betrachten wie die Führungsrollen. Die vorhandenen Organisationsformen, als materialisierte Regeln und Vereinbarungen der Ge-

abgehoben. Zu den rationalen Werten der einheimischen Bevölkerung: vgl. Braun 1992: 20. Er zeigt polemisch verkürzt und erfrischend deutlich die rationale Logik der Armutbevölkerung im Umgang mit von außen herangetragenen „Innovationen“ auf, zitiert nach BMZ 1992: 20ff. Ähnliches findet sich auch im Verhalten westafrikanischer Bauern, die den Vorschlägen der Entwicklungshelfer nur so lange folgen, wie diese im Feld aktiv sind, andernfalls kehren sie zu den bewährten und angemesseneren Aussaatmethoden zurück. vgl. Elwert 1997: 271f. siehe auch Oepen; Grohs 1982: 11f., die dort auf die rationale Risikominimierungsstrategie dörflicher Bevölkerungsgruppen verweisen.

⁴⁷⁰ Colletta et al. 1982: 31.

⁴⁷¹ vgl. Colletta et al. 1982: 35ff. Diese Sicht ähnelt dem Constraint-Ansatz als Untersuchungseinheit in der Zielgruppenanalyse, vgl. Fischer et al. 1981: 156ff. und der Anpassung der Entwicklungsförderung durch zielgruppenspezifische Maßnahmen zur Diffusion von Innovationen, vgl. Schönherr 1983: 150ff.

meinschaft, sind bei der Konzipierung von konkreten erwerbspädagogischen Maßnahmen zu beachten, da widrigenfalls organisationale Dissonanzen und Probleme auftreten werden.

Traditionelle Erkenntnissysteme werden von N. Colletta et al. ebenfalls benannt und durch Beispiele illustriert. Sie meinen damit im Wesentlichen die endogenen Wissensressourcen, das Erfahrungswissen und die Art des Herangehens der bäuerlichen Bevölkerung an Innovationsmaßnahmen.⁴⁷² Diese Wissensbestände, die der kulturellen Welt angehören, sind für Erwerbsqualifikationsvorhaben nutzbar zu machen, da sie einerseits die Eingangsvoraussetzungen der Teilnehmer abbilden und andererseits auch problematische Wissensbestandteile beinhalten können, auf die Bezug zu nehmen ist.

Als letztes sozio-kulturelles Element sind Denksysteme angeführt, welche von mir der kulturellen Welt der vorbewussten Orientierungsmuster zugewiesen wurden. Die Autoren der Weltbankstudie meinen damit die Ordnung, die sich in der subjektiven Wirklichkeit herstellt, indem man Ursache und Wirkung miteinander verbindet. Dies entspricht den Plausibilitäten, die uns von Elwert nahegebracht wurde.⁴⁷³ Hier ist es offensichtlich, dass eine Berücksichtigung dieses Element unerlässlich ist. Die Kenntnis der vorhandenen, imaginierten Kausalzusammenhänge ist für erwerbspädagogische Maßnahmen notwendig. Gleiches gilt für das Nicht-Wissen über die Verbindung von Ursache-Wirkung, welches man auch in Industrieländern häufig beim Umgang mit technischen Artefakten beobachten kann.⁴⁷⁴

Die Autoren der Studie zielen jedoch nicht auf eine kulturangemessene Entwicklungskooperation ab, sondern beabsichtigen, Verhaltensänderungen durchzusetzen, um ihre Entwicklungsprogramme zum Erfolg zu führen. Als Erfolgsfaktor sehen sie die Kenntnis der Bedeutung der Wechselbeziehung zwischen strukturellem Wandel und Wertveränderungen an. Als weiteren

⁴⁷² vgl. Mais-Studie in Mexiko, dort hat die Weltbank gegen den Widerstand lokaler Bauern versucht, eine neue Mais-Sorte einzuführen. Das Scheitern dieses Projektes und die Richtigkeit der bäuerlichen Erkenntnisse über die Ertragskraft ihrer Sorten führte zu einer deutlichen Umorientierung der weiteren Forschung, vgl. Colletta et al. 1982: 40f. Gleiches gilt für das Wissen um Öko-Systeme, welches eher holistischen Ansätzen verpflichtet ist als das in disziplinären Schablonen – die bereits erwähnten Schemata – geschulte Denken modern ausgebildeter Experten. Zu den endogenen Wissensbeständen der Sammelband von Kidd; Colletta 1980. Hierbei insbesondere die beiden Aufsätze von Byram 1980: 207ff. zu einer Wandteppich-Weberei im ländlichen Botswana und die vielen Beispiele bei Colletta 1980: 9ff.

⁴⁷³ „Traditionelle Denksysteme, besonders die Beziehungen von Ursache und Wirkung (...), haben auf fast jede Art von Human Development-Programme einen Einfluß.“ nach: Colletta et al. 1982: 42. vgl. Elwert 1996: 56f.; siehe auch den Abschnitt in Kapitel C über die Bedeutungsebenen von Kultur in sozialen Prozessen.

⁴⁷⁴ vgl. Karcher 1992: 40. „Als Beispiel kann der Umgang mit einem Auto oder Fahrrad herangezogen werden. Ein solches Fahrzeug kann entweder als »Black Box« betrachtet werden, das man benutzt, solange es sich bewegt. (Dann vermutlich ohne Ursache-Wirkungs-Vermutung, Anm. S.W.) Es kann aber auch als eine Ansammlung von Verschleißteilen betrachtet werden, die regelmäßig gewartet und repariert werden müssen, damit sich das Fahrzeug möglichst lange und möglichst preiswert funktional verwenden läßt.“

betrachten sie die Nutzung sozio-kultureller Faktoren bei der Programmentwicklung und – implementierung. Die Berücksichtigung der Erfolgsfaktoren spielt sich im Wesentlichen in drei Aktivitätsfeldern ab, einmal in der Dynamik zwischen Entwicklungs- und Nutzerorganisation, zum Weiteren in der Berücksichtigung der gesellschaftlichen Organisation und Schichtung und zuletzt bei der Verwendung von Informations- und Einflussssystemen.⁴⁷⁵

N. Colletta et al. beziehen die beiden erstgenannten Aktivitätsfelder auf materielle Bedingungen und Möglichkeiten. Bedeutungssysteme und Sinnstrukturen spielen bei ihrer Betrachtung keine größere Rolle. Demzufolge wären sie in meinem Kulturkonzept der materiellen Welt zuzuweisen. Beide Aktivitätsfelder beziehen sich auf die aktive Einbeziehung der Zielgruppen in die vorgesehenen Maßnahmen.⁴⁷⁶ Es ist richtig, bei Qualifikationsmaßnahmen die lokale oder regionale Zielgruppe in die Projektentwicklung und –durchführung einzubinden und dabei, mit dem Wissen um die Bedeutung von Kultur im Kampf um gesellschaftliche Ressourcen, angemessen die lokalen Machtverhältnisse zu berücksichtigen. Wie dies im Einzelnen geschehen kann, ist in der konkreten Projektplanung mit den Partnern vor Ort zu entscheiden.

Zur Nutzung der dritten Aktivitätsebene, der Verwendung von Informations- und Einflussssystemen, hat sich bereits G. Cochrane geäußert, indem er Maßnahmen der gezielten Ausbreitung anführt, d.h., wie der Nutzen und die Informationen über das Projekt gestreut werden können. Dies beinhaltet das Nachdenken über einen gezielten Medieneinsatz im Zielgebiet. Eine Bauernzeitung in einem Gebiet mit hohem analphabetischem Bevölkerungsanteil ist dort als Kommunikationsmedium zur gezielten Ausbreitung schlechter geeignet als z. B. ein kommunaler Radiosender.⁴⁷⁷ Ähnliche Überlegungen sind auch über die Einflussssysteme anzustellen. Sie müssen zielführend ausgesucht werden. Die Einbindung lokaler Organisationsstrukturen, z. B. als Multiplikatoren, hat sich als erfolgreich erwiesen.

1.1.3. Imaginierte Universalien als kulturelles Deutungsmuster

Die Studie von T. Parsons trifft wenig Aussagen über kulturelle Faktoren, die bei der Zusammenarbeit mit ‘Entwicklungsländern’ beachtenswert sind, jedoch imaginiert er Universalien,

⁴⁷⁵ vgl. Colletta et al. 1982: 45ff.

⁴⁷⁶ Sie heben auf die Gemeindebeteiligung, die Ermittlung der lokalen Bedürfnisse und die Einbeziehung teilausgebildeter lokaler Helfer zur Überwindung der sozialen Kluft zwischen Experten und Nutzern ab. vgl. Colletta et al. 1982: 47ff. Darüberhinaus betonen sie die Notwendigkeit der Selbsthilfe, der Mobilisierung lokaler Organisationen und Einrichtungen für Entwicklungsprojekte, wobei sie die existierenden Machtstrukturen, auch auf lokaler Ebene, und die daraus resultierenden Probleme berücksichtigen. vgl. Colletta et al. 1982: 54ff.

⁴⁷⁷ vgl. Cochrane 1979: 56ff.

die sozialen Wandel ermöglichen. Diese weist er jeder Gesellschaftsordnung zu und behauptet, dass beim Fehlen dieser ein Weg in die Moderne nicht möglich sei.

Parsons wird hier aufgeführt, weil er einerseits für mehrere Generationen von Sozialwissenschaftlern der nicht zu übergehende „Riese“ war, zum Weiteren, weil sein statisches Gesellschaftsverständnis und sein statisches Kulturverständnis, kurz: jeder gesellschaftliche Prozess ist Funktion der Struktur, einem immer noch häufig begegnet, auch in verschiedenen dieser Arbeit zugrundeliegenden Studien. Überdies illustriert die Betrachtung seiner *evolutionären Universalien* gut, wie das Orientierungswissen der Experten beschaffen sein kann und wie dadurch nichtmoderne Gesellschaften stereotypisiert und dem Referenzsystem Industriegesellschaft unterworfen werden. Die Universalien sind augenscheinlich aus der besonderen Entstehungsgeschichte der westlichen Industrieländer gewonnen, ohne diese Vorannahme kritisch zu reflektieren.⁴⁷⁸

T. Parsons erwähnt nur an einer Stelle explizit die Bedeutung von Kultur im sozialen Differenzierungsprozess. Die Universalie Legitimierung könne nur dann als wirksam angenommen werden, wenn sich Unterscheidungen zwischen sozialem und kulturellem System entwickelt hätten und sich spezielle kulturelle Legitimierungen dabei ausbildeten.⁴⁷⁹ T. Parsons' Auffassung ist für die Entwicklung des deutschen Verständnisses von Kultur in Entwicklungsprozessen von hoher Bedeutung. Sie wird explizit in der Stellungnahme von Uwe Simson zum deutschen Konzept sozio-kultureller Faktoren in der Entwicklungszusammenarbeit aufgeführt und ist als starkes Leitmuster dieses Konzeptes anzunehmen.⁴⁸⁰ T. Parsons ist einer der Klassiker der modernen Soziologie und der wissenschaftlichen Erforschung sozialen Wandels. Obwohl seine struktur-funktionalistische Sichtweise auf soziale Prozesse und seine Determinanz-Postulate sozialen Verhaltens vielfältig kritisiert wurden, hat er jedoch immer noch eine große Reichweite.⁴⁸¹

⁴⁷⁸ Dieses Vorgehen ist in der Sozialwissenschaft, welche sich mit dem Vergleich und der Darstellung nicht-westlicher Gesellschaften befasst - und nicht nur dort, häufig anzutreffen. Die sogenannten Modernisierungstheorien seien als exemplarisches Beispiel angeführt. Einen kritischen Blick aus wissenschaftstheoretischer Sichtweise auf die so agierende Sozialwissenschaft liefert Matthes 1992: 80ff.

⁴⁷⁹ Zum Kulturkonzept von Parsons: siehe meine Ausführungen im Kapitel C, im Abschnitt über den Industriekulturansatz. Hier würde ich sagen, dass diese Ausführung Parsons' auch als Beleg für meine These einer Wechselbeziehung von Kultur mit anderen Bereichen gesellschaftlicher Realität zu verstehen wäre.

⁴⁸⁰ vgl. Simson 1994: 54f.

⁴⁸¹ So haben Blumenstein 2000. und Ruth 1995. sich auf Parsons Kulturbegriff bezogen und ihn zur Basis ihres konzeptionellen Kulturverständnisses herangezogen.

Was meint nun Parsons mit den „evolutionären Universalien“? Er versteht darunter

„jede in sich geordnete Entwicklung oder »Erfindung«, die für die weitere Evolution so wichtig ist, dass sie nicht nur an einer Stelle auftritt, sondern dass mit großer Wahrscheinlichkeit mehrere Systeme unter ganz verschiedenen Bedingungen diese »Erfindung« machen.“⁴⁸²

Er bemüht die Analogie zur Darwin'schen Evolutionslehre, um seine Universalien als „Komplexe von Strukturen und entsprechenden Prozessen, deren Ausbildung die *langfristige Anpassungsfähigkeit* von lebenden Systemen (...) steigert, (...)“⁴⁸³, einzuführen. Da Kultur seiner Meinung nach auch den Regeln der Diffusion unterliegt, unterscheidet er zwischen den Bedingungen der erstmaligen Entwicklung einer Innovation und denjenigen, welche die Übernahme einer nicht selbst geschaffenen Erneuerung begünstigen oder behindern.

Als Voraussetzung gesellschaftlicher Entwicklung sieht er vier Dinge an, (1.) die Herausbildung von Religion – im sehr allgemeinen Sinn als kultureller Orientierungsaspekt, bezogen auf gegebene Umwelthanforderungen, (2.) die Kommunikation mit Sprache, (3.) das Vorhandensein einer sozialen Organisation – auf der ersten Stufe auf der Basis von Verwandtschaftsbeziehungen und (4.) das Wirken von Technologie – als Verbindung von empirischer Erfahrung und praktischer Technik.

Bei weiterentwickeltem gesellschaftlichen Prozess kommt es nach T. Parsons zur Herausbildung gesellschaftlicher Schichtung, die sich aus der funktionalen Differenzierung speist, welche eine zunehmend komplexer organisierte Gesellschaft fordert.⁴⁸⁴

Einher mit dieser Schichtung geht jedoch auch das größer werdende Potential zunehmender sozialer Spannungen wie auch die zunehmende Gefahr einer gesellschaftlichen Desorganisation. Um beides einzudämmen und sozial kontrollierbar zu halten, bedürfen die Begünstigten sozialer Schichtung einer mit ihrer Position verbundenen Legitimität.

Legitimität und gesellschaftliche Schichtung bilden zwei wichtige Pole evolutionärer Universalien nach Parsons. Sie sind auch die Basis für die gesellschaftliche Weiterentwicklung und die damit einhergehende Herausbildung eines weiteren Paares von Universalien - die Bürokratie und die Organisation von Geld und Markt. T.Parsons folgt bei seiner Einschätzung der Bürokratie Max Weber,der sie als die effektivste Verwaltungsgroßorganisationen beurteilt hat, die Menschen je erfunden haben, zur Durchführung weitgespannter Vorhaben – Bewässe-

⁴⁸² Parsons 1969: 55.

⁴⁸³ Parsons 1969: 56.

⁴⁸⁴ vgl. Parsons 1969. 61f.

rungsprojekte, Bau der Pyramiden, moderne Kriege, koloniale Unternehmungen u.v.m.⁴⁸⁵ Geld und Markt ermöglichen eine weitgehende Abkoppelung wirtschaftlichen Handelns von den sozialen und kulturellen Verpflichtungen zur Loyalität, zum Gehorsam und zur Bewahrung der existenzsichernden Einheit mit sozialen Primärgruppen. Geld und Markt machen die materiellen Ressourcen einer Gesellschaft mobil.

„Dann werden die »Unternehmungen« der Gesellschaft, insbesondere natürlich die Regierung, durch das Marktsystem mit Fonds verfügbarer Ressourcen ausgestattet; die Ressourcen können für eine ganze Reihe von Zwecken eingesetzt werden und in gewissen Grenzen von einem Verwendungszweck zum anderen übertragen werden.“⁴⁸⁶

Diese Mobilität stellt nach Parsons eine Erhöhung der Anpassungsmöglichkeiten von Gesellschaften dar.

Die Herausbildung eines universellen Normensystems auf der Basis eines allgemeingültigen Rechtssystem - gleichfalls ein Anpassungsvorteil von Gesellschaften - leitet er aus der von ihm eingehender betrachteten gesellschaftlichen Entwicklung in den westlichen Industrieländern ab. Dieses Normensystem hat sich in den europäischen Nationalstaaten als allgemeingültiges Rechtssystem ausgebildet. Es ist als integriertes System universalistischer Normen zu verstehen und bildet nach Parsons durch seine „kohärente Systematisierung einen entscheidenden neuen Schritt; man kann sagen, daß die Entwicklung des generellen universalistischen Rechtssystems (...) die *moderne* Ära der sozialen Evolution eingeleitet hat.“⁴⁸⁷

Als letzte der evolutionären Universalien macht er die demokratische Assoziation oder Genossenschaft mit gewählter Führung und allgemeinem Wahlrecht aus. Sie basiert, zumindest in Westeuropa, auf der Existenz einer universalistischen Rechtsordnung. Diese Universalie bietet die Möglichkeit, den gesellschaftlichen Konsens über die Ausübung von Macht und Herrschaft durch bestimmte Personen oder Gruppen institutionell zu sichern. Darüber hinaus schaffen demokratische Institutionen in einer einzigartigen Weise die Bedingungen für politische Effektivität. Durch die institutionalisierten Möglichkeiten der Einflussnahme und der genutzten Beeinflussungsmöglichkeiten entsteht politische Flexibilität. Die Reichweite und das Ausmaß politischer Macht wird ebenfalls durch die Teilhabemöglichkeiten sichergestellt.⁴⁸⁸

⁴⁸⁵ vgl. Parsons 1969: 64.

⁴⁸⁶ Parsons 1969: 65.

⁴⁸⁷ Parsons 1969: 67. Hervorhebung im Original

⁴⁸⁸ vgl. Parsons 1969: 70.

Eine abschließende Bemerkung ist im Rahmen meiner Arbeit zu Parsons noch angebracht. Er geht davon aus, dass Kultur nicht aus der natürlichen Disposition einer Gesellschaft erwächst, sondern sie Ausdruck struktureller Funktionsmechanismen einer Gesellschaft ist. Demzufolge muss Kultur veränderungsfähig sein, sie kann auch von außen an eine Gesellschaft oder Gemeinschaft herangetragen und dann von dieser übernommen werden, um die Anpassungsfähigkeit sicherzustellen. Nur auf dieser Erkenntnisgrundlage war die Vorstellung möglich, dass sozio-kulturelle Faktoren für strukturellen Wandel nutzbar sein könnten. An dieser Stelle treffen sich die Konzepte von Parsons auch mit meiner Grundannahme eines dynamischen Kulturverständnisses, welches Kultur jedoch vom Joch des Strukturalismus befreit und die sozialen Akteure in den Mittelpunkt kulturellen Agierens stellt.

Nachdem nun wegweisende internationale Studien zum Zusammenhang von Kultur und Entwicklung interpretiert und alter-kulturelle Einflussfaktoren identifiziert und geordnet wurden, sind nun Studien, welche bundesdeutsche Diskurse um den Gegenstandsbereich Kultur und Entwicklung widerspiegeln, in den Fokus gerückt.

1.2. Die bundesdeutschen Diskurse um Kultur und Entwicklung

Das bundesdeutsche Ministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) hat, wie bereits erwähnt, den internationalen Diskurs um die Bedeutung sozio-kultureller Faktoren aufgenommen und in den frühen 1980er-Jahren klärende Studien in Auftrag gegeben. Damit verwoben war der wissenschaftliche Fachdiskurs unter Ethnologen, Soziologen und anderen Entwicklungsexperten über die Bedeutung von Kultur in der Entwicklungszusammenarbeit. Ende der 1990er-Jahre wurden die Ergebnisse dann vom BMZ gebündelt und in ein verbindliches Richtlinienpapier überführt.

Das Erkenntnisinteresse dieser klärenden Studien ist begrenzt. Es geht dabei um die Erfassung der Veränderungen im sozio-kulturellen Beziehungsgefüge der Betroffenen, um diese gezielt zu nutzen, die „Zumutungen“ der Moderne bei den „Zu-Entwickelnden“ durchzusetzen. Dies geschieht immer vor dem Referenzsystem westlicher Moderne, andere Entwicklungswege, die nicht diesem Modell verpflichtet sind, finden keine angemessene Beachtung. Die Autoren sind hier konform mit dem hegemonialen Diskurs, wie er weiter oben geschildert wurde.

Positiv anzumerken ist, dass sie sich in unterschiedlicher Art für eine Integration der menschlichen Bedürfnisse und des menschlichen Maßes in die Entwicklungsmaßnahmen engagierten.

1.2.1. Die Potentiale sozio-kultureller Ordnung

Die Autoren des Gutachtens von H. Zwiefelhofer et al. gehen davon aus, dass es sich bei sozio-kulturellen Rahmenbedingungen um schwer erfassbare qualitative Einflüsse handle, die jedoch trotzdem wegen ihres großen Einflusses auf Entwicklungspotentiale zu beachten seien.⁴⁸⁹

1.2.1.1. Die Vorstellung von Kultur

Diese Rahmenbedingungen sollen als „Deutungs-, Ordnungs- und Entwicklungspotentiale in Situationsanalysen einbezogen werden.“⁴⁹⁰ Die kontingent erscheinende Zusammenstellung sehr unterschiedlicher Faktoren und ihre Berücksichtigung soll die kulturelle Identität der Nutzer stabilisieren und Entwicklungsprojekte zum Erfolg führen. Ein explizites Kulturkonzept ist nicht vorhanden, es werden nur Versatzstücke und Mutmaßungen über kulturelle Identität angeboten. Daraus kann man zu Recht schließen, dass die implizite Vorstellung von Kultur, die dieser Studie zugrundeliegt, in der Nähe des oben entwickelten statischen Kulturbegriffes zu verorten ist. Es geht nicht um eine symbolische Ordnung, die veränderbar konzipiert wird und von sozialen Akteuren gestaltet wie diese auch von der symbolischen Ordnung beeinflusst werden, sondern um wertorientierte Deutungssysteme, die mit der individuell verankerten kulturellen Identität kohärent sind.⁴⁹¹

An dieser Stelle stellen sie jedoch heraus, dass Kultur als kollektiv geteiltes Wertesystem die Verständigung und Selbstvergewisserung einer Gemeinschaft erleichtert. Durch die Konzipierung individueller wie kollektiver kultureller Identität bemühen sie sich, die bis dato vorherrschenden ökonomischen und strukturalistischen Konzepte von Entwicklungspolitik zu modifizieren und den Menschen als Maßstab zurück in die Planung und Durchführung zu holen.

1.2.1.2. Die Bedeutung der Potenziale für Qualifizierungsmaßnahmen

Unter *Deutungspotentialen* verstehen sie die Weltzugänge, die Bedeutungen herstellen. In unserem Sinne sind diese als vorbewusste wie kognitive Strukturen der sozialen Akteure einzu-

⁴⁸⁹ Zwiefelhofer et al. 1982: 213ff.

⁴⁹⁰ Zwiefelhofer et al. 1992: 12.

⁴⁹¹ vgl. Zwiefelhofer et al. 1982: 230ff. Als kritischen Verweis: siehe der Hinweis auf das weiter vorne vorgestellte Identitätskonzept der Aufklärung.

ordnen. Aus dem Faktorenbündel des Deutungspotentials werden hier einzelne Faktoren als wichtig für erwerbsqualifizierende Maßnahmen eingeschätzt und im Folgenden in unserem Konzept von Kultur verortet.

Die *Wertorientierung* mit ihren Variablen Zeit, Aktivität und Aufstiegsorientierung wird der kognitiven Struktur der sozialen Akteure zugeordnet. Die *Wahrheitsinstanzen* und das *Wirklichkeitsverständnis*, also der Modus wie Wissen und Erfahrung erfahren und geordnet wird, werden dem vorbewussten Handlungsregulativ der sozialen Akteure zugewiesen. Ihre Ursprünge können nicht eindeutig der kulturellen oder materiellen Welt zugeordnet werden, da beide Welten diese Handlungsregulative beeinflussen.

Der Faktor *Bedeutung materieller Güter*, der durch die Autoren als Maßgabe für die Bestimmung der Grundbedürfnisse der Zielgruppen benannt ist, ist von mir ebenfalls ausgewählt worden. Er ist jedoch in meinem Konzept von Kultur weniger eindeutig zu verorten, da die Bedeutung einerseits aus der kulturellen Welt kommt, die Güter hingegen aus der materiellen Welt. Der Umgang der sozialen Akteure damit kann sowohl vorbewusst geschehen als auch kognitiv kompetent.⁴⁹²

Unter *Ordnungspotentiale* fassen die Autoren des Gutachtens Merkmale zusammen, die man als Ordnung einer Gesellschaft oder Gemeinschaft ansehen könnte. Die Trennung zwischen der symbolischen und der strukturellen Ordnung ist nicht ausformuliert.⁴⁹³ Für eine Erwerbs-

⁴⁹² Das Faktorenbündel des Deutungspotentials ist hier aufgezählt: „Als Deutungspotential sind kulturelle Deutungssysteme zu verstehen, deren Eigenart und Tragfähigkeit in folgenden Faktoren zum Ausdruck kommen:

- Religiöse Grundstruktur: Gottesbild, Mythen, Ahnenkult, Mensch-Übernatur
- Selbstverständnis menschlicher Existenz: Intuition, anthropologische Integration, Innen-Orientierung, Verhältnis zur Natur/Umwelt
- Wirklichkeitsverständnis: Wesensschau, Weltbild
- Wahrheitsinstanzen: Wissen - Verstehen, Person - Wissen und Erfahrung, intersubjektiver Konsens
- Wertorientierung: Zeit, Aktivität, Ausstiegsorientierung
- Auffassung der Tradition: Verständnis der Geschichte, Träger der Tradition, Traditionalismus
- Ethnisch-kulturelle Homogenität: Ethnien, Rassen, Sprachen, revivalistische Bewegungen
- Bestimmungsfaktoren für Grundbedürfnisse: Bedeutung materieller Güter“; Zwiefelhofer et al. 1992: 12.

⁴⁹³ „Unter Ordnungspotential werden gesellschaftliche Ordnungssysteme verstanden, die auf Grundprinzipien des Zusammenlebens basieren:

- Familie, Kinder, Verwandtschaft
- Basiseinheiten der Agrargesellschaft: bäuerliche Ökonomie, Produktionsweisen, Produktionsstruktur, Konsummuster, soziales Leben, soziale Kontrolle
- Auffassung von Grund und Boden: Eigentumsverhältnisse, Kontakt zu den Vorfahren, kollektive Abhängigkeit
- Wirtschaftsgesinnung: Leistungsbereitschaft, Arbeitsmotivation, Gewinnstreben
- Zuweisung sozialer Positionen: Gleichheit/Ungleichheit, Legitimation von Herrschaft, Zuweisung von Macht, Rollensplitting
- Einkommen: Niveau, Wachstum, Sicherheit, Stetigkeit, Leistungsbezogenheit
- Einkommensverteilung: Kriterien der Entlohnung, Distributionsprinzipien
- Land - Stadt: Autonomie, Austauschbeziehungen

qualifizierung sind hieraus Merkmale wichtig, die überwiegend der materiellen Welt zuzuordnen sind. Sie wirken sich in ihrer Mehrheit in umkämpften sozialen Feldern aus und sind weniger als Handlungsregulative direkt wirksam. Hierzu zählen insbesondere die *Basiseinheiten der Agrargesellschaft* und das *Einkommen* und seine Verteilung.

Die *Zuweisung sozialer Positionen* ist einerseits ein Ausdruck der vorhandenen Machtverhältnisse, in denen kulturelle Faktoren wirken, andererseits wirkt sich dies als Konfliktpotentiale in sozialen Feldern aus und beeinflusst somit auch vorgesehene Maßnahmen.

Weniger eindeutig einordnen kann man die *Auffassung von Grund und Boden*, die einerseits eindeutig kulturell bestimmt ist, andererseits, z. B. als Bodenrecht, materieller Natur ist. Die Anschauung von Grund und Boden wird durch die Bedeutung kollektiver Regelungen und symbolisch repräsentierter Traditionen präfiguriert. Dies hat auch auf erwerbspädagogisch ausgerichtete Zusammenarbeit einen erheblichen Einfluss, da nämlich die am Individualismus orientierten didaktischen Maßnahmen dann modifiziert werden müssen.

Die *Wirtschaftsgesinnung* mit ihren Variablen *Leistungsbereitschaft u. a.* ist der kulturellen Welt zuzuordnen. Sie wirkt bei den sozialen Akteuren als habituelle Disposition. Sie und ihre Variablen werden als persönliche Dispositionen von den Autoren beschrieben, wobei diese keine Aussage darüber treffen, ob der Ursprung dieser Dispositionen der materiellen oder kulturellen Welt zuzuweisen ist. Es ist jedoch davon auszugehen, dass diese habituelle Disposition auch durch Faktoren aus der materiellen Welt beeinflusst ist, so ist z. B. die Variable Gewinnstreben durch die Existenz einer materiellen Welt, die sich an der Geldwirtschaft ausrichtet, stärker zu beeinflussen als in einer Welt, die sich an reziprokem Tausch orientiert.

Als *Entwicklungspotentiale* werden die Reaktionen auf den Kontakt bzw. die Konfrontation mit der europäisch geprägten Moderne und den Vorstellungen von Industrialisierung gefasst.⁴⁹⁴ Hier spielt für mein Interessensspektrum nur die Innovationsdisposition eine Rolle,

- Religiöse Institutionen: Kirchen, Sekten, Beziehung zur politischen Macht“; Zwiefelhofer et al. 1992: 12.

⁴⁹⁴ „Die Kommunikation zwischen Industrie- und Entwicklungsländern ist durch entwicklungsorientierte Akkulturation geprägt, für die Konfliktfähigkeit und Akkulturationsdisposition wichtige Faktoren sind. Für die Erfassung des Wandlungspotentials sind folgende Aspekte zu berücksichtigen:

1. Verhältnis der jeweiligen Gesellschaft zur okzidentalen Industriegesellschaft: (..)
2. Stadium der Reaktion im dynamischen Prozeß der Konfrontation mit dem modernen Okzident: (...)
3. Intensität der kulturellen Überlagerung: (...)
4. Innovationsdisposition: - Historischer Hintergrund, - Sozialisationsagenturen, - Generationskonflikte - Rekrutierungsbasis der Eliten, - Effizienz der Verwaltung, - Geistige Mobilität, - Sinn für Zukunft, - Basis für Entscheidungen, - Art des Problemzugangs, - Praktische Intelligenz“.; dies 1992: 12f.

die zulässige Annahmen darüber ermöglicht, wie veränderte Ausbildungsinhalte und –methoden adaptiert werden.

1.2.2. Kultur als Wechselbeziehungsverhältnis gesellschaftlicher Prozesse

Eine weitere wegweisende Studie von 1982 zur Bedeutung sozio-kultureller Faktoren in der Entwicklungstheorie und –praxis wird im Folgenden interpretiert. W. Ohe et al. gehen in den Vorbemerkungen ihrer Studie von der Frage nach dem Sinn und der Richtung von Entwicklungsprojekten aus, die durch die Betrachtung sozio-kultureller Faktoren aufgeworfen wird. Eine unhinterfragte Übernahme der Werte und Vorstellungen der Industrieländer wird von ihnen in Frage gestellt, wenn sie fordern, dass

„Entwicklungspolitik (...) von dem Respekt vor dem Recht der Menschen in den Entwicklungsländern auszugehen (hat), in einer für sie sinnvollen, d.h. in einer auf vertrauten Orientierungsmustern basierenden Welt zu leben.“⁴⁹⁵

W. Ohe et al. bestimmen die sozio-kulturelle Dimension als eine Relation zwischen den Elementen der Kultur und ihrem Niederschlag in der sozialen Ordnung einer Gesellschaft. Sie verstehen unter Kultur u. a. „Religion, traditionelle Weltbilder, angestammte Bedeutungszuweisungen und Symbolisationen“. Ihr soziologischer Kulturbegriff beschreibt Kultur als Prozess der Erzeugung sozialer Wirklichkeit.

„Der Kulturbegriff verstanden als Relationsbegriff meint die Beziehungsweise zwischen den grundlegenden Wirklichkeitskonzeptionen wie Religion, Sinnsystemen, traditionellen Weltbildern und deren sozialer Ausdrucksform, verstanden als Aktualisierung eben dieser Wirklichkeitskonzeptionen.“⁴⁹⁶

Aus der Problematisierung der defizitären bisherigen Modernisierungstheorien, der Sichtung der ihnen bedeutsam erscheinenden sozialwissenschaftlichen Disziplinen der damaligen Zeit und einer Expertenbefragung deutscher Entwicklungsspezialisten gewinnen sie unterschiedli-

⁴⁹⁵ Ohe et al. 1982: 4. Sie äußern sich auch sehr kritisch gegenüber dem Modernisierungsparadigma. Sie schlossen sich der kritischen strukturalistischen Perspektive auf Modernisierung und der Rolle von Kultur an und haben in einem Exkurs ein kritisch-strukturalistisches Verständnis der Rolle von Kultur entfaltet. vgl. Ohe et al. 1982: 39ff.

⁴⁹⁶ Ohe et al. 1982: 4. (Hervorhebung im Original) Sie stehen damit im deutlichen Gegensatz zur Studie des wissenschaftlichen Beirates des BMZ. vgl. Zwiefelhofer et al. 1982. Die Autoren dieser bereits erwähnten Studie gehen von einem statischen Kulturverständnis aus, welches als normativer Ordnungsrahmen menschlichen Handelns angesehen wird. Durch den „Akkulturationsprozeß“ der Konfrontation mit dem „modernen Okzident“ (ebd. 223) käme es, so die Autoren, zu Verweigerung oder mechanischer Übernahme „westlicher Werte“. Im Weiteren sind die Autoren des wissenschaftlichen Beirates der dichotomen Sichtweise des Gegensatzpaares Tradition vs. Moderne verpflichtet. Zur Kritik an der Studie siehe auch: Brisbois 1983: 16.

che sozio-kulturelle Faktoren und benennen mögliche Konfliktfelder in Entwicklungsprojekten. Sie betonen, dass ihre Aufzählung eher illustrierenden als systematischen Charakter habe, diese Faktoren jedoch durch ihre häufige Nennung in den Expertengesprächen bedeutsam wären.⁴⁹⁷

1.2.2.1. Relationales Kulturverständnis

W. Ohe et al. konzipieren Kultur als Relation zwischen Bedeutungen und dem Beziehungsgefüge sozialer Akteure. Die kulturell vermittelten Bedeutungen klassifizieren sie in solche, die als kognitive Struktur anzusehen sind, und solche, die als Sinnsysteme wirken. Erstere sind bei ihnen die *Bedeutungszuweisungen*, die *Denk- und Wissensformen*, die *Sprache* und die *Entscheidungsfindungssysteme*.⁴⁹⁸ Sinnsysteme können in meinem Kulturkonzept als vorbewusste habituelle Dispositionen eingeordnet werden. Sie nennen *Religion bzw. Weltbilder, Mythen, Magie, Tabus* und *Lebenszyklusinterpretationen*. Das Beziehungsgefüge wird in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen der Politik, Ökonomie, Sozialstruktur und Persönlichkeit lokalisiert.⁴⁹⁹ Dort wirken die sozio-kulturellen Faktoren über ihre Interdependenz und beeinflussen dadurch massiv Modernisierung bzw. Entwicklung.⁵⁰⁰ Die Beziehungsgefüge, die die Autoren herausgearbeitet haben, können ähnlich meiner sozialen Handlungsfelder aufgefasst werden, in denen die sozialen Akteure mittels ihrer Bedeutungssysteme agieren. Aus dieser Analogie fällt das letzte Beziehungsgefüge der Autorengruppe, das Persönlichkeitsmodell, heraus. Sein Ort wäre in der kulturellen Welt zu suchen und es wäre eher dem individuellen sozialen Akteur zuzuweisen. Im folgenden Abschnitt werden die verschiedenen Elemente der Beziehungsgefüge genauer ausformuliert.

⁴⁹⁷ vgl. Ohe et al. 1982: 149. Sie haben die Perspektiven auf Kultur aus der Anthropologie, der Religionssoziologie, der Ethnopschoanalyse und der Sozialpsychologie angesehen und dargestellt. vgl. Ohe et al. 1982: 64ff. Es werden Beispiele für die einzelnen Faktoren, die möglichen Konfliktfelder bei Entwicklungsmaßnahmen genannt. Explizit benannt werden von ihnen: Religiöse Deutungssysteme: Weltbilder und Naturvorstellung (Verhältnis Mensch-Umwelt-Götter) und Magie; Austausch und Produktionsformen; Arbeitsethik; Zeitbegriff; traditionelle Solidaritäts- u. Abhängigkeitsbeziehungen; Wissenssysteme; Familien- und Verwandtschaftsstrukturen; Geschlechterrollen; Eigentumsformen; Bildung und Ausbildung; Kommunikationsformen; Entscheidungsfindungssysteme; Persönlichkeitsmodell: Individual-Ego bzw. Kollektiv-Ego; Trieb- und Konfliktregelung; vgl. Ohe et al. 1982: 151ff.

⁴⁹⁸ Editorische Anmerkung: Im weiteren Verlauf dieses Abschnittes sind die aus der Studie identifizierten Faktoren in kursiver Schrift formatiert.

⁴⁹⁹ vgl. Ohe et al. 1982: 170ff.

⁵⁰⁰ Zum Unterschied zwischen beiden Begriffen, siehe Müller 1991: 1.; Modernisierung meint: „wenn sozialer Wandel nur Komplexitätssteigerung beinhaltet – ohne Rücksicht auf soziale Wünschbarkeit und ökologische Nachhaltigkeit (...). Der Entwicklungsbegriff soll jenem gesellschaftlichen Wandel vorbehalten bleiben, der sich an sozialer Integration und ökologischer Stabilität orientiert.“

1.2.2.2. *Sozio-kulturelle Faktoren in sozialen Handlungsfeldern*

Für eine Berufsbildungszusammenarbeit spielen verschiedene sozio-kulturellen Faktoren eine Rolle. Einige Faktoren, die eindeutig aus der kulturellen Welt stammen, sind z. B. Weltbilder und Naturvorstellungen, da diese wiederum eng mit Rationalitätsvorstellungen verbunden sind und dadurch die Adaptivität westlicher didaktischer Methoden beeinflussen. Die Rationalitätsvorstellung wiederum wirkt auf die *Entscheidungsfindungssysteme* ein, welche das in der Erwerbsqualifizierung notwendige Problemlösungsverhalten der Nutzer berührt. Hier kann eine Kollision mit den gewohnten Standards westlicher Problemlösungsmuster auftreten. Weitere Konflikte können in Bildung und Ausbildung auftreten, wenn unterschiedliche *Wissensformen*/Denkformen auftreten. So kann ein Qualifizierungsprogramm, welches nur von eindeutigen Kausalzusammenhängen und linearem Denken ausgeht, bei anderen Denkweisen und Wissensformen, z. B. einem zyklischen Denken oder einem Denken, welches am Ausgleich von Widersprüchen orientiert ist, in Schwierigkeiten geraten. *Wissensformen* wirken sich an verschiedenen Stellen innerhalb des Feldes der Ökonomie aus, z. B. in den Produktions- und Arbeitsformen, den eingesetzten Technologien.⁵⁰¹ Diese transportieren oftmals kulturell vermitteltes, generationenübergreifendes Erfahrungswissen.

Die *Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern und den Generationen* wirkt sich als sozio-kulturell beeinflusster Faktor im Feld der Ökonomie aus und darf bei der Konzeption erwerbsqualifizierender Maßnahmen nicht vernachlässigt werden.

Gleiches gilt für die *Zeitvorstellungen*, die zu Verständigungsschwierigkeiten im sozialen Handlungsfeld der Ökonomie führen können, da unsere lineare Zeitvorstellung und unsere Zeitbegriffe z. T. unbekannt sind.⁵⁰² Dies kann z. B. zu Problemen bei der Wiederaufforstung führen, da eine zukunftsgerichtete Nachhaltigkeit nicht immer vorstellbar ist.

Die *Arbeitsethik* wird sich im Handlungsfeld der Ökonomie auswirken, sie speist sich aus unterschiedlichen sozio-kulturellen Faktoren und ist oftmals sozial eingebettet und über Mythen und andere Sinnsysteme, z. B. kultische Handlungen, geregelt, wie viele Untersuchungen über das Arbeitsverhalten bäuerlicher Bevölkerung aufzeigen.

⁵⁰¹ In der entwicklungspolitischen Debatte als angepasste Technologien bezeichnet: vgl. Priewe 1989: 13ff.; vgl. Theierl 1989: 25ff.; vgl. Kolland 1988: 99ff.; vgl. Bliss; Werobèl-LaRochelle 1986. Die Seite der GTZ-Abteilung GATE (German Appropriate Technology and Ecoefficiency Programm) mit einer umfangreichen Dokumentensammlung findet sich unter: <http://www.gtz.de/de/themen/umwelt-infrastruktur/oekoeffizienz/8032.htm>; 12.04.2006.

⁵⁰² R. Kapuzynski erwähnt das personenbezogene Zeitverständnis in Teilen Afrikas. Wenn man nichts tut, vergeht auch keine Zeit. vgl. Kapuzynski 2001: 20.

Die *Eigentumsverhältnisse* und die *Besitzvorstellungen* können den Vorstellungen westlicher Erwerbspädagogik zuwiderlaufen. Diese aus unterschiedlichen sozio-kulturellen Faktoren zusammengesetzten Verhältnisse wirken sich im Feld der Sozialstruktur und darüber hinaus im Feld des wirtschaftlichen Handelns aus und führen zu einem sozialen Verhalten, welches eher auf den Reichtumsausgleich ausgerichtet ist als auf das Streben nach individuellem Wohlstand. Die Autoren berichten von einem Volk an der Elfenbeinküste, welches die Überschüsse für aufwendige Beerdigungsriten verwendet, so bleiben die sozialen Strukturen stabil, es kann sich jedoch kein Kapital akkumulieren.⁵⁰³

Die *Austauschbeziehungen* wirken ebenfalls in diesen Feldern und können das Marktverhalten der Nutzer beeinflussen, indem sie einen offenen und anonymen Markt begünstigen oder eher einen sozial eingebetteten, dessen Marktakteure sich um sozio-kulturelle Legitimierung bemühen.⁵⁰⁴ Die *Loyalitätsbindungen* gegenüber größeren Gemeinschaften wie Familie oder Clan wirken sich in umkämpften sozialen Feldern bis in die politische Struktur hinein als Klientelbeziehungen aus. Da sie die Reziprozitätsbeziehung des Gebens beeinflussen, kommen sie u. a. deshalb im ökonomischen Handeln zum Tragen und haben Einfluss auf erwerbspädagogische Unterstützungsmaßnahmen.

⁵⁰³ vgl. Ohe et al. 1982 : 153. Ähnliches berichtet auch Mauss 1996. über den Gabentausch in archaischen Gesellschaften. Siehe auch die an anderer Stelle gemachte Anmerkung zur Bedeutung der Hexerei.

⁵⁰⁴ vgl. Ohe et al. 1982 : 152. Zum Konzept der sozio-kulturellen Legitimierung in Entwicklungsländern siehe Dettmar, die bereits an anderer Stelle genannt wurde. Ich bin der Auffassung, dass das Konzept der sozio-kulturellen Legitimierung auch auf die modernen und anonymen Märkte anwendbar ist, da auch dort sozio-kulturelle Größen wie Vertrauen, informelle Regeln u. a. notwendig sind.

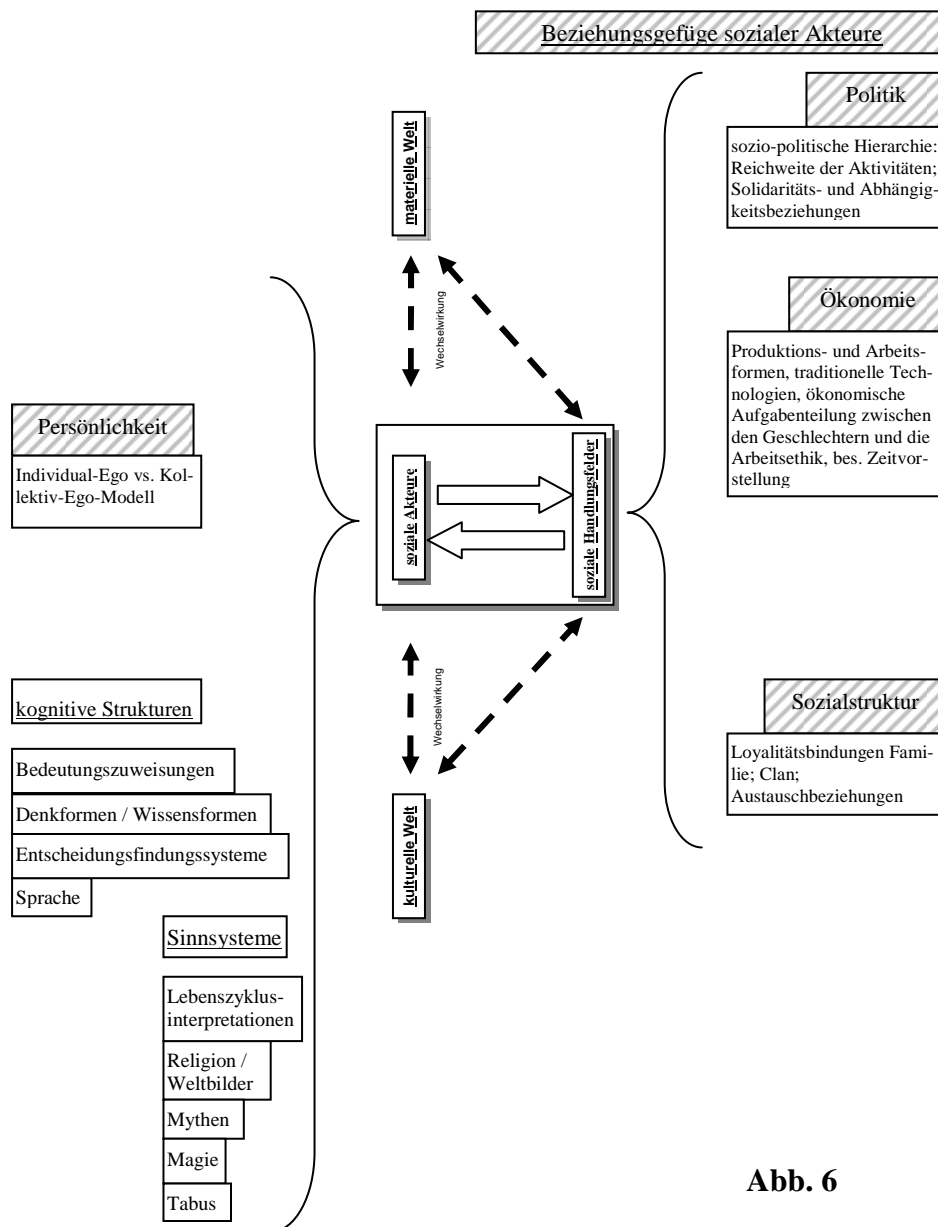


Abb. 6

Die politischen *Solidaritäts-* und *Abhängigkeitsbeziehungen*, die sozio-politische Hierarchie und die Reichweite der politischen Aktivitäten, d. h., ob diese Aktivitäten formalisiert und entpersonalisiert oder informell und auf persönliche Beziehungen basierend ablaufen, spielen in Qualifizierungsmaßnahmen hinein und sind zu reflektieren.

Ein sozio-kultureller Faktor des *Persönlichkeitsmodells*, das Individual-Ego- versus Kollektiv-Ego-Modell ist für erwerbsqualifizierende Unterstützung ebenfalls beachtenswert. Ein Kollektiv-Ego-Modell kann die individuelle Leistungserhöhung, wie sie in moderner westlicher Berufsausbildung angestrebt wird, verunmöglichen oder zu erheblichen persönlichen Verwerfungen führen. So erwähnen die Autoren die Probleme westlich eingerichteter Schulen

in der Elfenbeinküste. Sie „fordern von den Schülern ein individuelles Leistungsstreben und Konkurrenzverhalten, dies widerspricht ihren Bedürfnissen nach kollektivem Schutz und Teilhaben am Prestige anderer.“⁵⁰⁵

1.2.3. Mentalität als öffentlich wahrnehmbarer Ausdruck von Kultur

Wie bereits an verschiedenen Stellen erwähnt, ist die kulturelle Identität ein Schlüsselbegriff der damaligen bundesdeutschen Entwicklungsdiskurse.⁵⁰⁶ In vielen Studien wurde dieser zentrale Begriff jedoch nicht theoretisch fundiert, sondern summarisch mit Beispielen erläutert. In der ausgewerteten Veröffentlichung der Sektion Entwicklungssoziologie findet sich ein Aufsatz, der sich den offenen Fragen einer theoretischen Fundierung kulturellen Handelns kollektiver Akteure in sozialen Wandlungsprozessen angenommen hat.⁵⁰⁷

Kulturelle Identität wird von den Autoren verstanden als Zugehörigkeit von definierten kollektiven Akteuren zu einer Kultur, also von Mustern geteilter Grundeinstellungen und leitender Werthaltungen, welche dem Individuum ermöglichen, Teil eben dieses kollektiven Akteurs zu sein und dem kollektiven Akteur wieder eine Rückwirkung auf das Individuum ermöglicht.⁵⁰⁸ Die

„(...) kulturelle Identität (kann) nicht eindeutig, monovalent, spannungslos, unproblematisch einer Gruppenzugehörigkeit oder einer Rolle zugeordnet sein (...). Und zwar deshalb nicht, weil jedes Individuum als solches und als kollektiver Akteur (oder Subjekt) mehrere, manchmal widersprüchliche Rollen erfüllt und demgemäß verschiedene, zeitweilig oder wesentlich widersprüchliche kulturelle Identitäten besitzt.“⁵⁰⁹

⁵⁰⁵ Ohe et al. 1982: 161. Eine ähnliche Ambivalenz schulischer Lernprozesse schildert für Japan Schubert 2005: 79ff.

⁵⁰⁶ vgl. Zwiefelhofer et al. 1982: 214.; vgl. Theierl 1989: 47.; vgl. Brisbois 1983: 13ff.; siehe auch Weltdekade für kulturelle Entwicklung der UNESCO (1988-1997), in: UNESCO 1988, zitiert nach Bliss 1997: 84.; vgl. Weiland 1983: 144ff.

⁵⁰⁷ vgl. Apostol; Osterkamp 1983: 57ff. Diese Bemerkung soll nun nicht bedeuten, dass sich in den 1980er-Jahren niemand die Mühe gemacht hätte, ein theoretisch fundiertes Kulturkonzept zu entwickeln, jedoch ist mir im Kontext der ausgewerteten bundesdeutschen entwicklungspolitischen Debatten aufgefallen, dass die Bezüge auf theoretische Konzepte von Kultur eher implizit waren, als dass sie ausformuliert in die veröffentlichten Diskussionen eingegangen wären.

⁵⁰⁸ vgl. Apostol; Osterkamp 1983: 73f. „Der Begriff "kulturelle Identität" bezeichnet für uns eine soziale "Äquivalenzrelation zwischen den Mitgliedern eines sozialen Gebildes (Komplexes), das durch ein eigentümliches Kulturmixtum, wie immer es auch definiert sein mag, gekennzeichnet ist. Sie verdeutlichen auch, dass kulturelle Identität auch politisch von nationalen Eliten oder strategischen Gruppen eingesetzt wird, um sowohl nach innen als auch nach außen Legitimitätsgewinne und Mobilisierungserfolge zu haben. vgl. dies: 73.

⁵⁰⁹ Apostol; Osterkamp 1983: 72.; neben dieser soziologischen bzw. sozialpsychologischen Bestimmung von kultureller Identität greift auch noch eine politische Bestimmung, nämlich „als ideologisches Konstrukt, als Rechtfertigung entwicklungspolitischer Optionen und Zielsetzungen und als Motivation für die Bevölkerung, deren Mobilisierung angestrebt ist“ (ebd.: 73) und als Legitimationsstrategie nationaler Eliten in Entwicklungsländern. Zum Konzept der strategischen Gruppen siehe: Evers 1999: 164ff.

Kulturelle Identität als soziales Handeln kollektiver Akteure ist jedoch empirisch beschreibbar, indem die „Verhaltensformen und -normen (...) durch Beobachtung und analytische Verfahren enthüllbar“⁵¹⁰ werden, im Sinne meines Kulturkonzepts interpretierbar als öffentlich wahrnehmbares soziales Handeln.

Ein Zugang zu den kulturellen Identitäten bietet die Untersuchung der Mentalität der Akteure. Die Mentalität, verstanden als Vermittlungsinstanz zwischen „sozialer Wirklichkeit“ und „geistigen Gebilden“, übt auf soziales Handeln einen großen Einfluss aus. In Anlehnung an die US-amerikanische Anthropologie ist sie auch als sozio-kulturelle Persönlichkeit fassbar bzw. trifft sich mit meinem Konzept von habituellen Dispositionen sozialer Akteure, die zwischen den Wirklichkeitswelten der kulturellen Welt und der materiellen Welt vermitteln.

Die Autoren nennen als tief verankerte affektive wie kognitive Strukturen die Raum-Zeit-Einstellung, die Einstellung gegenüber dem Anderen, der Kollektivität, den sozialen Tätigkeiten.⁵¹¹ Aus den im Text genannten Ausprägungen der Mentalität, die über Verhaltensformen empirisch bestimmbar sind, sind für die vorliegende Arbeit einige von Bedeutung. Insbesondere der Zeithorizont, also die Frage, ob Zeit als wertfrei oder wertgebunden wahrgenommen wird, ist wichtig, wie bereits vorstehend ausgeführt wurde.

Die Einstellungen zur Welt, sei es zur gegebenen Welt, also zu der Frage, ob sie gestaltbar oder man ihr ausgesetzt ist, spielt eine Rolle, da sich darüber feststellen lässt, ob unser weltgestaltendes Verständnis von Erwerbsqualifizierung auf Widerstände stoßen wird oder nicht. Die Haltung zur sozialen Welt, das Verhältnis zwischen Arbeit und Freizeit sowie ihre Bedeutungen in Kollektivität und öffentlichen Tätigkeiten sind weitere zu berücksichtigende Ausprägungen. Hierin spiegelt sich auch der Horizont der Werte in Beziehung zur sozialen und zur natürlichen Umwelt wider. Als letzte Merkmalsausprägung ist das unterschiedliche Selbstverwirklichungsstreben zu berücksichtigen. Falls es der Erlangung materiellen Wohlstandes verpflichtet ist, kann es dazu führen, dass durch Qualifikationsmaßnahmen begünstigte Dorfbewohner wegen des besseren Verdienstes in die Stadt abwandern. Dadurch

⁵¹⁰ Apostol; Osterkamp 1983: 72.

⁵¹¹ vgl. Apostol; Osterkamp 1983: 76. Sie verstehen unter „Mentalität die in dem kollektiven Gedächtnis einer Gruppe tief verankerte Matrix oder den bestimmten Komplex von kognitiven, affektiven usw. Kategorien und Strukturen: (...) Sie kontrolliert die Bewertung der im Rahmen der sozialen Praxis eintretenden Ereignisse und Fakten. Die Mentalität bedingt jeden Prozeß des Bewußtwerdens, der axiologischen Präferenz und der Handlungsentscheidung. Sie kann nicht auf explizit formulierte Meinungen oder Einstellungen beschränkt werden. Vielmehr äußert sie sich in unreflektierter Weise, in Verhaltensformen, die oft der bewußten Kontrolle des Individuums entzogen sind, dennoch sind sie der sozialen Kontrolle unterworfen.“

wird die ursprüngliche Intention der Schaffung materieller Güter mit sozialem Nutzen für die Gemeinschaft konterkariert.⁵¹²

1.3. Sozio-kulturelle Faktoren in den Sektorpapieren des BMZ

Wie bereits zu Beginn des Kapitels ausgeführt, institutionalisierte die bundesdeutsche Entwicklungszusammenarbeit in den 1990er-Jahren die Diskurse über die Bedeutung von Kultur in der Entwicklungspolitik. Das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) erließ einen verbindlichen inhaltlichen Rahmen für die Berücksichtigung sozio-kultureller Faktoren in Entwicklungsprojekten. Maßgeblich für die Ausformulierung des Konzeptes war U. Simson. Er bezog sich neben den Ergebnissen der aktuellen bundesdeutschen Diskurse auf die bereits vorgestellten Ausführungen von T. Parsons.⁵¹³

In der Tradition struktur-funktionalistischen Gesellschaftsverständnisses werden, ausgehend von kulturellen Kategorien und Universalien, Entwicklungsmöglichkeiten prognostiziert, die durch die Berücksichtigung der dargestellten kulturellen Faktoren erreicht werden sollen.⁵¹⁴

Für eine pragmatische Entwicklungspolitik erfolgt die Berücksichtigung sozio-kultureller Bedingungen durch eine Reduktion des schillernden Begriffes Kultur. Damit versucht das BMZ, die komplexen „soziokulturellen Bedingungen (aus) Erfahrungen, Werte(n), Symbole(n) und Institutionen“⁵¹⁵ für den Planungsprozess zu reduzieren. Das BMZ hat die Kultur auf zwei Wegen in die Entwicklungszusammenarbeit zu integrieren versucht, anfangs durch die Einbettung in den Zielgruppenansatz⁵¹⁶ der deutschen Entwicklungspolitik und dann fortschreitend durch die Entwicklung eines neuen Instrumentes, des sozio-kulturellen Ansatzes.

⁵¹² vgl. Apostol; Osterkamp 1983: 77ff.

⁵¹³ vgl. Simson 1998: 26.

⁵¹⁴ U. Simson nennt insbesondere die Schriftlichkeit der kulturellen Tradition, der er Zuweisungen von Entwicklungsländern zu bestimmten kulturellen Traditionen folgen lässt. „Man kann die Masse der Entwicklungsländer einteilen in Länder europäischer Tradition (z.B. Lateinamerika), alte Schriftkulturen (z.B. Islam, Indien, China) und schriftlose Gesellschaften (z.B. Schwarzafrika).“ Kodifizierte Rechtssysteme und kodifizierte Religion werden als weitere Wandel begünstigende Kategorie benannt. Auf der Ebene der handelnden Menschen nennt er Abstraktionsvermögen, also der Umgang mit Zahlen und Symbolen ebenso wie die vorhandene Zeitvorstellung. Der Bezugsrahmen für soziales Handeln wird als weitere kulturelle Kategorie identifiziert, verortet auf einem Kontinuum von lokaler Primärgruppe bis hin zur „Nation“. Abschließend macht er die soziale Disziplinierung durch Arbeitsteilung und der Grad der Ausschöpfung vorhandener Ressourcen als Wandlungsgröße fest. vgl. Simson 1994: 54f.

⁵¹⁵ vgl. BMZ 1999: 6. [Partizipative Entwicklungszusammenarbeit]

⁵¹⁶ vgl. Fischer et.al. 1981.; vgl. Schönherr 1983. Ich gehe nicht näher auf den Zielgruppenansatz ein, sondern konzentriere mich auf den sozio-kulturellen Ansatz des BMZ. Zu den soziokulturellen Faktoren siehe Fischer et al. 1981: 159. Er nennt in seiner Typologie behindernder Faktoren (Constraint-Typologie) insbesondere Familien- und Gruppenstruktur, Rollenteilung, Meinungen, Einstellungen, Vorurteile, Religion, soziale Mobilitäts-schranken., siehe auch dort: 168f. Für die Analyse der Zielgruppen, siehe Fischer et al. 1981: 179ff. benennt er

„Für eine Entwicklungsmaßnahme sind also auch die relevanten Wirkungen der Kultur zu berücksichtigen. Dies kann im Rahmen des Zielgruppenansatzes bewerkstelligt werden. Freilich wird hierbei die Zielgruppe, und das ist das neue am "soziokulturellen" Ansatz, als Teil eines komplexen kulturellen Systems gesehen.“⁵¹⁷

Das BMZ hat das komplexe Feld der Kultur für die Berücksichtigung in den Planungen und Projekten der Entwicklungszusammenarbeit auf drei Schlüsselfaktoren eingeeengt, die als dominante Faktoren die übrigen, abhängigen Faktoren, bestimmen sollen. Dieser „planerische Abkürzungsweg“ identifiziert – aus der Perspektive des Gebers – die Faktoren Legitimität, gesellschaftliche Organisation und sozio-kulturelle Heterogenität. Komprimiert bedeutet dies erstens: Was will die Zielgruppe?, zweitens: Was kann die Zielgruppe? und drittens: Wie ist die Zielgruppe zusammengesetzt, um ihr Wollen und Können zu artikulieren und umzusetzen.⁵¹⁸

Für die Fragestellung der Bedeutung kultureller Faktoren für die Berufsbildungszusammenarbeit ist der zweite Schlüsselfaktor bedeutsam, da er der Frage nachgeht, wie „der erreichte(.) Entwicklungsstand der „produktiven Kräfte“(...), der Produktivität, der technischen und organisatorischen Arbeitsteilung“⁵¹⁹ aussieht, bzw. im aktuellen Gewand des Konzeptpapiers akzentuiert als Möglichkeiten und Fähigkeiten der Zielgruppe im angestrebten Wandlungsprozess.

Ergänzend nennt das Sektorpapier zur partizipativen Entwicklungszusammenarbeit von 1999 als weitere wichtige Faktoren „Wissen, die Organisationsformen und die »technischen Fähigkeiten« der (Gemeinschaft) (...), (...) die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, ihr soziales Selbstverständnis, ihre Entscheidungsstrukturen und die Konfliktregelungsmechanismen.“⁵²⁰ Da die Ausführungen über die Wirkungen dieser Faktoren in erwerbsqualifizierenden Maßnahmen weiter vorne bereits im Wesentlichen gemacht worden sind, verzichte ich an dieser Stelle darauf, diese weiter auszubreiten.

als beachtenswerte soziokulturelle Faktoren Sozialstruktur, Verhaltensstruktur (Arbeitsteilung, Bildungsniveau und Wanderungsverhalten), institutionelle und normative Struktur und Einstellungen. vgl. ders. 1981: 189f.

⁵¹⁷ Simson; Schönherr 1994: 264.

⁵¹⁸ vgl. Simson 1994: 52. Eine kritische Aufarbeitung des sozio-kulturellen Ansatzes leistet Dippmar 2005: 18ff. Dieser Formulierung ist eine vielfältige und längere Debatte voraus gegangen. In der ursprünglichen Formulierung lautete die zweite Kategorie noch erreichter *Entwicklungsstand der „produktiven Kräfte“* und die dritte wurde als *Ethnische Heterogenität* beschrieben. vgl. Bliss 1997: 23. Zur Kritik am sozio-kulturellen Ansatz siehe im weiteren vgl. Bliss 1986: 31ff.; vgl. ders. 1992: 30f.; vgl. Bliss 1997: 127ff.; vgl. Dettmar 1994: 149.; vgl. Ferdowski 1995: 26ff. Ferdowski geht soweit von einem „trojanische(n) Pferd“ der Berücksichtigung von kulturellen Faktoren zu sprechen, da er die instrumentelle Haltung ablehnt, hinter der Beachtung von Kultur steht, um sie als Mittel zu benutzen, die Modernisierungszumutungen doch noch durchzusetzen. vgl. Ferdowski 1995: 26.; vgl. auch Bliss 1997: 43ff.; vgl. Waniorek 1993: 11ff.

⁵¹⁹ Simson 1994: 52. Er formuliert dort in Anlehnung an Parsons „evolutionäre Universalien“ in Parsons 1969: 55ff. verschiedene gesellschaftliche Phänomene, die den Weg zur Industriegesellschaft erleichtern sollen.

⁵²⁰ BMZ 1999: 7.

1.4. Fazit der Studien zu Kultur und Entwicklung

Die Durchsicht der Studien und Veröffentlichungen des untersuchten Zeitraums zeigt auf, dass ein kohärenter Kulturbegriff – auf einer theoretischen Basis stehend - nicht entwickelt wurde. Auch die Frage, wie sozio-kulturelle Faktoren tragfähig ermittelt und in der Projektplanung berücksichtigt werden können, ist durch den Diskurs in der deutschen Entwicklungspolitik nicht zufriedenstellend beantwortet worden. Vielmehr wurde der Frage nachgegangen, wie ein bereits vorgezeichneter Weg der Modernisierung durch sozio-kulturelle Faktoren begehbar gemacht werden kann.⁵²¹ Die mahnenden Worte gegen diese eurozentristische Verengung fehlen in vielen diesbezüglichen Veröffentlichungen hingegen nicht. Ihre Relevanz für eine veränderte Praxis blieb hingegen eher marginal.⁵²² Wie die oben ausgewerteten Studien zeigen, existiert kein allgemein anerkanntes Konzept, welches die Bedeutungen von Kultur in der Entwicklungspolitik beschreibt. Es kristallisieren sich bestimmte Faktoren und Beschreibungen heraus, deren Auswahl jedoch einen kontingenten Eindruck vermittelt.

Unter Zugrundelegung meines Kulturkonzeptes können diese Beschreibungen jedoch etwas strukturierter dargestellt werden. Im Wesentlichen drehen sie sich um die sozialen Dinge, welche die Akteure und die Handlungsfelder, in denen diese agieren, betreffen. Sie sind jedoch nicht alleine der kulturellen Welt zuzuweisen und als kulturelle Faktoren zu beschreiben, sondern ihre Ursprünge entspringen ebenfalls der materiellen Welt. Die sozialen Akteure werden durch Faktoren beeinflusst, die der kulturellen Welt zugehörig sind, und durch andere Faktoren, die eindeutig der materiellen Welt zugeordnet werden können. Und zum Weiteren von Faktoren, deren Elemente zum Teil aus der einen und aus der anderen Welt stammen. Gleiches lässt sich feststellen für die Beeinflussung der sozialen Handlungsfelder. Für eine kulturberücksichtigende Erwerbspädagogik ist es nun jeweils wichtig, die Faktoren zu identi-

⁵²¹ vgl. Müller 1991: XI. So war die Ausschreibung des Forschungsvorhabens seitens des BMZ schon dahingehend eingeschränkt, dass sozio-kulturelle Faktoren in ihrem Zusammenhang mit evolutionärer Entwicklung identifiziert werden sollten.

⁵²² Siehe weiter vorne den Abschnitt über die veränderten Entwicklungskonzepte wie auch die Ausführungen über die institutionellen Restriktionen von Entwicklungsprojekten. Unter anderen m. E. deshalb, weil ein derartiges kulturberücksichtigendes Vorgehen einen erheblichen Aufwand bedeutet, um an die erforderlichen Daten für die geforderte „kulturelle Landkarte“ (bei G. Cochrane benutzter Begriff) zu kommen und darüber hinaus eine sozialwissenschaftliche Expertise erforderlich ist, die Daten entsprechend professionell auszuwerten und aufzubereiten. Die Realität von Entwicklungsvorhaben sieht meist diesen sozialwissenschaftlichen Aufwand nicht vor, um den Experten in Entwicklungsprojekten, die ihrerseits meist technologisch oder pragmatistisch orientiert sind, hilfreich für eingebettete Entwicklungsprojekte zur Seite zu stehen. In der deutschen Entwicklungszusammenarbeit kam es nach langen Diskussionen in den 1990er-Jahren zur Einführung von Projekt-Vorphasen mit der Dauer eines halben Jahres, um notwendige sozialwissenschaftliche Erhebungen durchzuführen. Dieses innovative Procedere ist mittlerweile wieder außer Kraft gesetzt.

fizieren, die für erwerbspädagogische Maßnahmen relevant sind und ihre Herkunft aus materieller und / oder kultureller Welt aufzuklären.

Nachfolgende Grafik illustriert diese Verortung, wobei sie einem heuristischen Zweck dient und weniger einer strengen und statischen Sachlogik verpflichtet ist. Die Einflussfaktoren sind unterteilt in solche auf der linken Seite, die eher einen Einfluss auf die sozialen Akteure haben, und andere, die ihre Geltung eher in sozialen Handlungsfelder ausüben. Faktoren, die nach ihrer Beschreibung in den jeweiligen Studien sowohl die sozialen Akteure beeinflussen als auch die sozialen Handlungsfelder tangieren, sind in der Mitte eingeordnet.

Die Einordnung auf dem Kontinuum zwischen kultureller und materieller Welt hat einen heuristischen Charakter und eine dynamisch-relationale und keine absolute, den Ursprungsort determinierende Bedeutung. Dabei ist anzumerken, dass eine Zuordnung auf dem Kontinuum zwischen kultureller und materieller Welt eine methodologische Herausforderung darstellt, da wir die Begriffe ja nur in ihren Bedeutungen wahrnehmen und diese ja bereits eine Interpretationsleistung des sozialen Akteurs sind, also eine Verarbeitung der Einflüsse aus materieller und kultureller Welt.

Es zeigt sich, dass die Zuordnung noch einen sehr vorläufigen Charakter hat und die genauere Verortung und Eingrenzung alter-kultureller Einflussfaktoren einen weiteren, zentralen Schritt braucht, nämlich die Feldforschung draußen, vor Ort.

Einflussfaktoren aus den Studien zur Bedeutung von Kultur in der Entwicklungspolitik

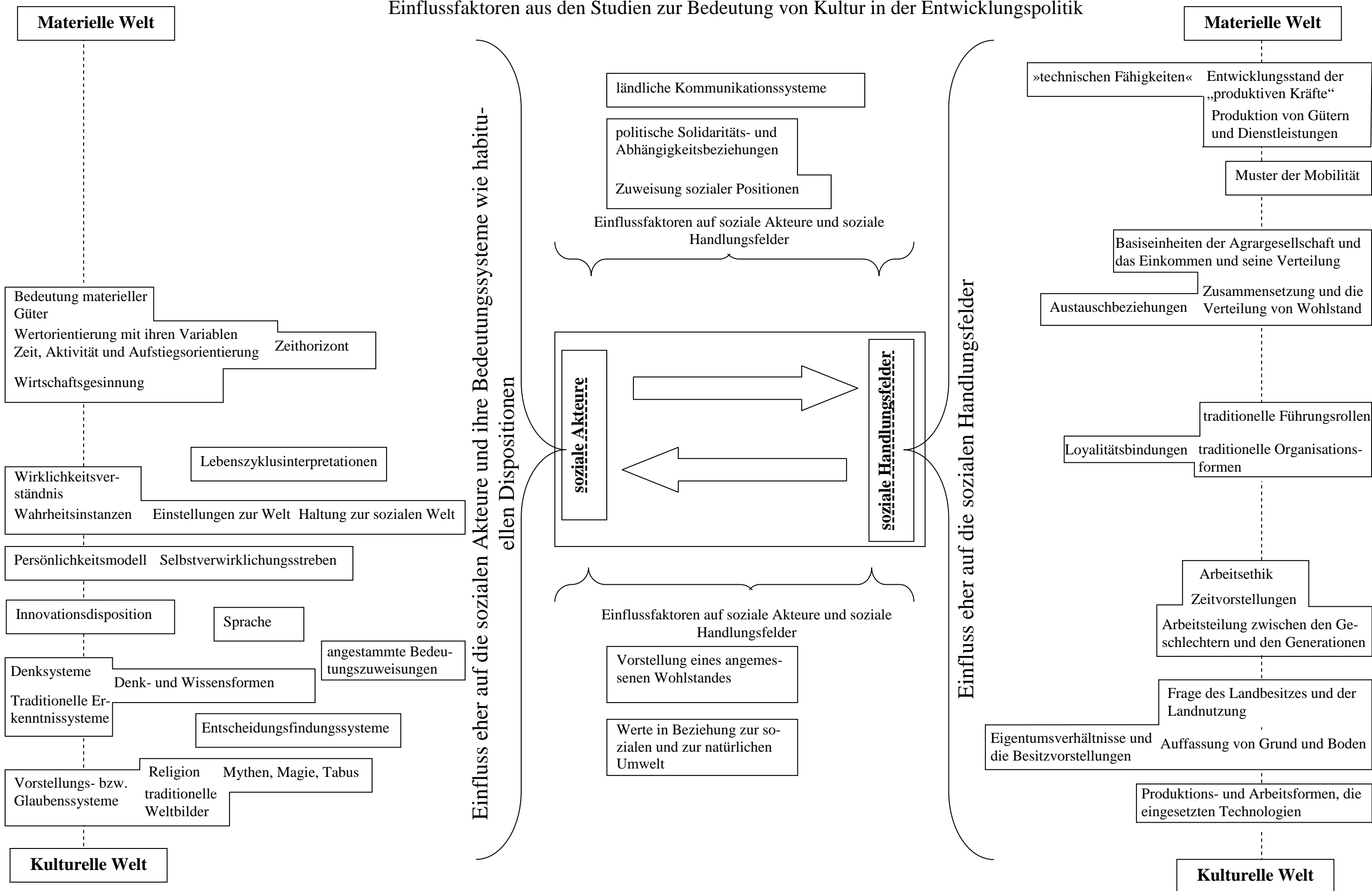


Abb. 7

2. Die Interpretation der Studien der Berufsbildungszusammenarbeit

Nachdem die Betrachtung der Studien aus der allgemeinen Entwicklungszusammenarbeit abgeschlossen ist, rücken nun die Studien aus der Berufsbildungszusammenarbeit in den Blick. Die Studien zum diskursiven Zusammenhang zwischen Berufsbildung und Kultur gliedern sich in die Auswertung der Sektorpapiere des BMZ zur Berufsbildungszusammenarbeit mit 'Entwicklungsländern', die allgemeinen Überlegungen einer interkulturellen Berufspädagogik im weiteren Sinn und in die Studien zur Berufsbildungskoooperation mit und für den informellen Sektor.⁵²³ Aus der Auswertung und Interpretation dieser unterschiedlichen Studien werden Einflussfaktoren gewonnen, die bei der angemessenen Berufsbildungskoooperation in interkulturellen Kontexten zu beachten sind.

Im Fortgang dieser Studie werde ich die Sektorkonzepte des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) aus den letzten vierzig Jahren einer analytisch-deskriptiven Betrachtung unterziehen und dabei ausführlicher auf das Sektorpapier von 1992 eingehen. Einige Studien aus der Zusammenarbeit mit dem informellen Sektor werde ich hier ausführlicher ausbreiten und sie im Vergleich mit meinem Kulturkonzept aufbereiten.⁵²⁴ Zwei Studien, die älter als die institutionelle Öffnung zum informellen Sektor sind und die sich allgemeiner mit einer kulturangemessenen Berufsbildung befassen, werden hier genauer ausgewertet.⁵²⁵ Alle Studien werden mit Hilfe der prozessualen Theorie von Kultur interpretiert und aus ihnen Einflussfaktoren identifiziert und unter heuristischer Perspektive geordnet.

Die ausgewerteten Studien und Konzeptpapiere zeigen, dass die Berufsbildungszusammenarbeit mit 'Entwicklungsländern' von den Diskursen um Kultur in der allgemeinen Entwicklungspolitik erstaunlich unberührt war. Obwohl einzelne Autoren und Autorinnen Kultur explizit im Titel oder in einzelnen Abschnitten ihrer Studien benannt haben,⁵²⁶ ist bei näherer

⁵²³ Ausgewertet und kodiert wurden die folgenden Studien und Berichte: die diversen Sektorpapiere zur Berufsbildungskoooperation mit Entwicklungsländern: vgl. BMZ 1969.; BMZ 1986. BMZ 1992. BMZ 2005a; BMZ 2005b. Zur interkulturellen Berufspädagogik: vgl. Arnold 1991: 10ff.; vgl. Nölker; Schoenfeldt 1979: 360ff.; vgl. Nölker 1995: 418ff.; zur Zusammenarbeit mit dem informellen Sektor: vgl. Lohmar-Kuhnle 1991: 1ff.; vgl. Karcher 1992: 27ff.; vgl. Lenhart 1992: 45ff.; vgl. Diehl 1994: 13ff.; vgl. Boehm 1997: 9ff. vgl. Blumenstein 2000: 30ff. Anzumerken ist, dass diese Aufzählung natürlich keine exklusive ist, sondern erheblich mehr Studien in die Beurteilungen einbezogen wurden. Auf sie wird an passender Stelle verwiesen.

⁵²⁴ vgl. Karcher 1992.; vgl. Lohmar-Kuhnle 1991.; vgl. Boehm 1997. vgl. Diehl 1994.; vgl. Blumenstein 2000.

⁵²⁵ vgl. Nölker; Schoenfeldt 1979: 360ff.; vgl. Nölker 1983.; vgl. Arnold 1991.

⁵²⁶ vgl. u.a. Diehl 1994; vgl. Arnold 1991; vgl. Kunz, Specht 1999; vgl. Singh 1999; vgl. Burckhardt 1995.

Betrachtung zu konstatieren, dass die durchscheinenden theoretischen Vorstellungen zu kurz greifen und nicht in der Lage sind, über einen „konzeptionellen Flickenteppich“ hinaus ein tragfähiges theoretisches Konzept zu formulieren, wie Kultur in der Berufsbildungszusammenarbeit zu berücksichtigen sei. Zu vermuten ist hingegen, dass die Experten und Expertinnen die Verbindung zwischen einem erfolgreichen Transfer deutscher erwerbsqualifizierender Wissensbestände und kulturellen Faktoren im Zielland nicht knüpften. Die formulierten Konzepte, obwohl sie in deutlich anderen sozio-kulturellen Bedingungen agierten, waren „blinde Konzepte“, die sich nicht um die Einbettung in andere kulturell vermittelte soziale Handlungsfelder kümmerten.⁵²⁷

2.1. Die Sektorpapiere des BMZ zur Berufsbildungszusammenarbeit

Im ersten Sektorkonzept von 1969 tauchen Andeutungen über die Bedeutung von Kultur zwischen den Zeilen auf. Dies ist nicht besonders verwunderlich, da die damaligen Vorstellungen über Entwicklungsprozesse noch ungetrübt der nachholenden Industrialisierung hinterher eilten und die Bedeutung von Kultur nur in Spezialdiskursen des Wissenschaftssystems erörtert wurden. Anders war die Situation zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des 1986er-Konzeptpapiers. Zu diesem Zeitpunkt wurden im Feld der Entwicklungspolitik bereits seit fast zehn Jahren die Fragen zur Bedeutung von Kultur und zur zielgruppenangemessenen Entwicklungspolitik debattiert. In diesem Sektorpapier kommt Kultur jedoch nur in einer Bemerkung vor: als Empfehlung an die ‘Entwicklungsländer’, die kulturellen Dispositionen der Industrieländer zu übernehmen.⁵²⁸ Es erhob sich demzufolge ob dieser Ignoranz auch heftige Kritik aus Theorie und Praxis der Berufsbildungszusammenarbeit, so dass mit dem neuen Sektorkonzept von 1992 erstmalig explizit kulturelle Faktoren aufgeführt wurden.

⁵²⁷ vgl. Lachenmann 1988: 3.; vgl. weiter vorne im Kapitel C den Abschnitt über Kultur als Teil des Meister-narrativs *Entwicklung*. Die Berufsbildungszusammenarbeit blieb auch in der Zusammenarbeit mit dem informellen Sektor ihrer technizistischen Begrenzung des Blicks auf Technik verhaftet und gab sich weiter der Illusion hin, dass ein „Dieselmotor überall gleich läuft“ und deshalb die Rahmenbedingungen von Technologie beim Transfer des deutschen Berufsbildungswesens unberücksichtigt bleiben können.; vgl. Arnold 1991: 144.

⁵²⁸ vgl. BMZ 1986: 463.; vgl. Greinert 2001: 47.

2.1.1. Das Sektorpapier von 1969

Das 1969er-Konzeptpapier formuliert das Modell moderner industrieller Entwicklung als universelle kulturelle Vorstellung, der die 'Entwicklungsländer' nacheifern sollen.⁵²⁹

Zwischen den Zeilen scheinen kulturelle Bedeutungssysteme dort auf, wo gefordert wird, dass die Bedingungen vor Ort dann gebührend berücksichtigt werden müssen, wenn der Erfolg der Hilfe davon abhängt.⁵³⁰ Gleiches lässt sich feststellen, wenn als förderungswürdig im Rahmen der Berufsbildungshilfe auch Maßnahmen angesehen werden, die den Berufen, welche den Industrialisierungsprozess befördern sollen, ein erhöhtes Sozialprestige zuweisen,⁵³¹ also begleitende Maßnahmen zur Bewusstseinsbildung. Obwohl dieses Sektorkonzept einer sehr pointierten Industrieförderung folgt, offenbaren die Autoren doch an einigen Stellen Zweifel, ob die Erfahrungen der Bundesrepublik direkt übertragbar seien.

„Vor der Anwendung von Erfahrungen, Organisationsformen, Methoden und Techniken, die sich in der BRD auf dem Gebiet der gewerblichen Berufsausbildung bewährt haben, ist sorgfältig zu prüfen, ob sie übertragen und wie sie ggf. anderen Voraussetzungen, Umständen und Zielen angepaßt werden können.“⁵³²

Diese Vorsicht weicht im Fortgang des Papiers dann jedoch einer Generalklausel, die weltweit konforme Anforderungen von Technik hypostasiert⁵³³ und die Übertragung der Sekundärtugenden⁵³⁴ von Mitgliedern der Industriegesellschaften angeraten erscheinen lässt.

In der Schlussbemerkung des Papiers über den White-Collar-Komplex⁵³⁵ vieler Absolventen deutscher Berufsbildungsmaßnahmen in 'Entwicklungsländern' drängen sich die vorhandenen Widersprüche ins Bild. Die Autoren versuchen diese zu bannen, indem sie eine stärkere soziale Integration der Facharbeiter einfordern. Gleichfalls dringen sie auf eine Reduktion schuli-

⁵²⁹ Als Ziel der Berufsbildungshilfe wird formuliert: „Ausbildungshilfe soll die eigenen zweckdienlichen Anstrengungen eines Entwicklungslandes wirksam unterstützen, Menschen mit moderneren Arbeitsmethoden und -techniken so vertraut machen, daß sie willens und in der Lage sind, den Anforderungen einer produktiven(.) insbesondere industriellen Wirtschaftsweise zu entsprechen.“ BMZ 1969: 449. Anzumerken ist hier noch, dass dieses Sektorpapier noch vor der Gründung des Fachministeriums BMZ veröffentlicht wurde, welches m. E. ein Indiz für die herausgehobene Stellung der Berufsbildungshilfe ist. Siehe auch die weiter vorne stehenden Ausführungen im Abschnitt über die staatliche Berufsbildungshilfe der Bundesrepublik.

⁵³⁰ „Das Bildungs- und Ausbildungssystem des Entwicklungslandes sowie anthropologische, soziologische und sozialpsychologische (z.B. Einstellung der Bevölkerung zur Arbeit v.a. Handarbeit) Gegebenheiten müssen, soweit der Erfolg der Hilfe davon abhängen kann, gebührend berücksichtigt werden.“ BMZ 1969: 450. (Unterstreichungen im Original, S.W.)

⁵³¹ vgl. BMZ 1969: 450.

⁵³² BMZ 1969: 452. (Unterstreichungen im Original)

⁵³³ vgl. BMZ 1969: 455. „Eine Adaption der deutschen Ausbildungsnormen dürfte in der Regel möglich sein, weil die Anforderungen der Technik mit gewissen Einschränkungen weltweit konform sind.“

⁵³⁴ Wie „Fleiß, Ausdauer, Zeitgefühl, Initiative, Erwerbsstreben usw.“, BMZ 1969: 455.

⁵³⁵ Mit dem White-Collar-Komplex ist der Umstand gemeint, dass viele Absolventen der Berufsbildungsmaßnahmen in ihrem Berufsleben zu einer „Weiße-Kragen-Tätigkeit“ streben und nicht ihrer Ausbildung angemessen als Facharbeiter eingesetzt werden wollten.; vgl. hierzu auch: Groß 1981: 35.

scher Eingangsvoraussetzungen für die Aufnahme einer „deutschen Berufsausbildung“, da der Abschluss der Sekundarstufe I, also der zehnten Klasse, dramatisch an der Realität der ‘Entwicklungsländer’ vorbei ging. Trotzdem war die deutsche Berufsbildungshilfe ein Export-schlager mit sehr hohem symbolischen Ansehen, die von den Eliten der ‘Entwicklungsländer’ nachdrücklich angefordert wurde.⁵³⁶

2.1.2. Neue Sektorpapiere mit alten Inhalten – das Konzept von 1986

Das Konzept von 1986 war eine weitgehend lineare Fortschreibung des oben untersuchten 1969er-Konzeptes. Es ist der Industrialisierung verpflichtet, vermerkt jedoch erläuternd, dass die zunehmende Zahl der nichtlandwirtschaftlich Beschäftigten in ‘Entwicklungsländern’ ihre Bedürfnisse aus gewerblichem Einkommen sichern muss⁵³⁷, welches sich aus den „Berufe(n) der modernen Wirtschaft“ speisen soll.⁵³⁸

Der breite Diskurs der bisherigen Entwicklungsdekaden um die Ausrichtung der Entwicklungsmaßnahmen auf die Armen und Benachteiligten findet sich nur in der doppelten Zielrichtung wieder, einerseits modernen Unternehmen qualifizierte Fachkräfte zur Verfügung zu stellen und andererseits den Armen ein höheres Einkommen zu verschaffen.⁵³⁹ Kulturelle Besonderheiten einer gewerblichen Tätigkeit und einer Berufsbildung sind marginalisiert.⁵⁴⁰ In der angemahnten gesellschaftlichen Funktion der Ausbildung einer mittleren Schicht von Fach- und Führungskräften spiegelt sich eine bewusste Übertragung der Bedeutung des deutschen Berufsbildungssystems für die hiesige Industriegesellschaft.⁵⁴¹

Trotz aller bisher formulierten Kritik am Modernisierungskonzept der Entwicklungspolitik propagiert dieses Sektorkonzept eine unreflektierte Fortsetzung des Weges der nachholenden Industrialisierung und die Aufgabe der Berufsbildung, hierfür Humankapital und veränderte

⁵³⁶ vgl. Groß 1981: 27ff.

⁵³⁷ vgl. BMZ 1986: 460.

⁵³⁸ „Die Förderung der gewerblichen Berufsbildung in EL zielt darauf ab, diesen Ländern bei der fortschreitenden Arbeitsteilung ihrer Volkswirtschaften behilflich zu sein (...). Die Ausbildungshilfe konzentriert sich daher auf die Berufe der modernen Wirtschaft.“; BMZ 1986: 463.

⁵³⁹ vgl. BMZ 1986: 463. „Berufsbildung soll den Unternehmen in den EL qualifizierte Kräfte zur Verfügung stellen und der großen Masse der Unbeschäftigten und unter ihren möglichen Fähigkeiten eingesetzten Menschen einen leichteren Zugang zu Arbeit und höherem Einkommen ermöglichen.“

⁵⁴⁰ „Der Stand der gewerblichen Berufsbildung in den EL ist sehr unterschiedlich. Er entspricht jeweils etwa dem Stand der allgemeinen Entwicklung und der handwerklichen Tradition. (...)Neben der informellen Ausbildung am Arbeitsplatz, die auf eine enge Tätigkeit bezogen ist, stehen ohne Beziehung hierzu formale Systeme mit schulter Ausbildung. Dazwischen gibt es Mischformen. (...)Weithin wird Handarbeit gering geschätzt ("white collar complex"). Teilnehmer an der formalen Berufsausbildung für die mittlere Ebene tendieren häufig zu höherer Ausbildung und zu Verwaltungsberufen.“; BMZ 1986: 461f.

⁵⁴¹ vgl. BMZ 1986: 463.

Verhaltensdispositionen zur Verfügung zu stellen. Jedoch geht die Vorstellung der Autoren dieses Sektorpapiers nicht soweit, die ökonomischen Realitäten in den 'Entwicklungsländern' zu registrieren, wo die überwiegende Mehrheit der gewerblichen Wirtschaft aus Klein- und Kleinstbetrieben – oft aus dem informellen Sektor - besteht.⁵⁴²

2.1.3. Realitätsorientierte Wendung – das Sektorpapier von 1992

Mit dem Sektorpapier von 1992 wendet sich die Berufsbildungszusammenarbeit den tatsächlichen Bedingungen der 'Entwicklungsländer' zu, d. h. ihren sehr verschiedenen ökonomischen und sozialen Strukturen, die alle unterschiedlich von der Berufsbildungszusammenarbeit profitieren können, und nimmt institutionell wahr, dass die ökonomische Struktur sich durch einen deutlichen Dualismus von miteinander verwobenen, großen traditionellen und kleinen modernen Bereichen auszeichnet.⁵⁴³ Für die Berufsbildungszusammenarbeit wird gefordert, sie in einen engen Kontext mit anderen Förderungsmaßnahmen zu stellen, insbesondere mit der ländlichen Entwicklung, mit einer weiter als bisher gefassten Gewerbeförderung und mit dem subsistenzwirtschaftlichen Sektor und den dortigen Ausbildungsformen.⁵⁴⁴

⁵⁴² Informeller Sektor meint den Bereich der Volkswirtschaften, der unregelt und schwer erfassbar als Kleingewerbe, Straßenhandel u.ä. in EL und Industrieländern einen großen Teil der Wertschöpfung erzielt. Er ist in den Entwicklungsländern eher negativ konnotiert und wird dort vielfach mit illegal und gesetzesuntreu gleichgesetzt. Den Begriff gibt es seit den frühen 1970er-Jahren, als er im Zusammenhang mit Studien in Kenia formuliert wurde. 1993 wurde das Konzept durch die ILO institutionalisiert und definiert. vgl. Hart 1973.; vgl. ders. 1997. In letzter Veröffentlichung unterzieht er das Konzept einer kritischen Revision. Zur Entstehungsgeschichte vgl. Bangasser 2000: 8ff. Die Definition findet sich u. a. im Abschlussbericht der Enquete-Kommission Globalisierung der Weltwirtschaft: http://www.bundestag.de/gremien/welt/glob_end/4_9_1.html, 16.05.2008. Das modularisierte Qualifizierungskonzept der ILO wurde auch wegen der besonderen Anforderungen dieses ökonomischen Bereiches entwickelt. vgl. Greinert 1997: 69ff. Das 1986-Konzept bezieht sich positiv auf dieses Qualifikationskonzept: „Das Finanzierungsproblem kann auch dadurch eingeschränkt werden, daß der gesamte Ausbildungsgegenstand in Teilbereiche und Stufen aufgliedert wird, die jeweils gesondert absolviert werden können ("Module"). Das Internationale Arbeitsamt (ILO) hat derartige Modul-Systeme entwickelt.“; BMZ 1986: 468. Zum MES-Konzept siehe: Chrosciel; Plumbridge 1992.; vgl. ILO 1982. Die Förderung des informellen Sektors stößt auf mehrere Widerstände: einmal ist die internationale Debatte um den informellen Sektor uneinheitlich, eine gemeinsame Definition, die von allen maßgeblichen administrativen Akteuren getragen wird, ist nicht vorhanden; der informelle Sektor wird oftmals als illegaler Sektor, der sich staatlicher Kontrolle und fiskalischer Durchdringung entzieht, konnotiert, vgl. Blumenstein 2000: 32f.; und er wird als rückständig, der Tradition und damit der vormodernen Welt verhaftet wahrgenommen, die es durch Entwicklung zu überwinden gilt. Die nationalen Eliten der Entwicklungsländer wie auch die Entwicklungsagenturen tun sich schwer mit der Förderung des explizit benannten informellen Sektors. Wegen des pejorativen Beigeschmacks des Begriffes bevorzugen Vertreter aus Entwicklungsländern die Bezeichnung Small - and Medium- bzw. Small- and Micro-Enterprises, vgl. Bittner 1997: 10., zit. n. Blumenstein 2000: 34.; Die GTZ nennt aus diesem Grunde ihre Fördermaßnahmen für den informellen Sektor „existenzsichernde Aus- und Weiterbildung“.

⁵⁴³ vgl. Lutz 1984. Als Beleg für die Existenz dieses ökonomischen Dualismus in fortgeschrittenen Industrieländern.

⁵⁴⁴ vgl. BMZ 1992: 476.; vgl. BMZ 1992: 500.

Diese Institutionalisierung einer in der Praxis zwar oftmals bereits praktizierten Verzahnung der Berufsbildung mit anderen Projektmaßnahmen⁵⁴⁵ stellte eine markante Weichenstellung für eine ausdifferenzierte deutsche Berufsbildungszusammenarbeit mit 'Entwicklungsländern' dar. Dieses Sektorpapier kann mit meinem Kulturkonzept reinterpretiert werden, so dass an verschiedenen Stellen, obwohl nicht deutlich als solche gekennzeichnet, alter-kulturelle Faktoren wahrnehmbar werden.

Berufsbildungskoooperation muss „im landesspezifischen Kontext der Bildungs-, Wirtschafts- und Sozialpolitik gesehen werden.“ Sie kann nur dann erfolgreich sein, wenn dieses Einbettungsverhältnis in vorgegebene Strukturen berücksichtigt wird.⁵⁴⁶

Die hier von den Autoren genannte Wirkung der Berufsbildung auf weitere gesellschaftliche Bereiche kann in Übereinstimmung mit meinem Konzept eines sozialen Handlungsraumes der Akteure betrachtet werden.⁵⁴⁷

Als Element des sozialen Handlungsraums kann auch der von der Berufsbildung ausgehende Einfluss auf Qualität und Wirtschaftlichkeit des Faktors Arbeit angesehen werden, wobei dieser Einfluss wechselseitig wirkt. Als Standard geht die Qualität der hergestellten Güter und Dienstleistungen, verbunden mit der nachgefragten Qualität durch die Kunden, wiederum in die Ausbildung ein. Damit bestimmen sie wechselseitig die Anforderungen wie die Ergebnisse der Ausbildung. Dies kann im Umkehrschluss so verstanden werden, dass eine hochwertige Ausbildung, die sich an der Null-Fehler-Produktion hochmoderner Fertigung orientiert, einen wenig produktiven Einfluss auf die Qualität und Wirtschaftlichkeit des Faktors Arbeit haben wird, falls diese hochtechnologieorientierte Ausbildung nicht nachgefragt wird.⁵⁴⁸

Berufsbildung hat, nach den Autoren des Sektorpapiers, auf der Ebene des sozialen Akteurs einen evidenten Einfluss auf die von ihm geschaffenen Bedeutungssysteme. Insbesondere sind die Einflüsse aus den Faktoren materielle Sicherheit, Identitätsstabilisierung und soziale In-

⁵⁴⁵ vgl. Groß 1981: 69ff. „Will man also den Gesamtbestand an Berufsbildungsmaßnahmen erfassen, die in der Projektdatei des BMZ enthalten sind, so darf man sich keineswegs nur auf den Bereich 6400 beschränken, sondern muß auch die anderen Sektoren auf Berufsbildungselemente hin "abfragen".; ebd.: 71.

⁵⁴⁶ BMZ 1992: 477. Sie nennen darüber hinaus als Wirkungsbereiche der Berufsbildung die Regional-, Umwelt- und Ordnungspolitik.

⁵⁴⁷ Es sei erinnert, dass in der Studie von Ohe et al. - nach meiner Interpretation - sozio-kulturelle Faktoren im Beziehungsgefüge sozialer Akteure wirken. Dieses Beziehungsgefüge wurde in vier verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen verortet. Es ist m. E. zulässig, die hier erwähnten Wirkungsbereiche auch in Analogie zum Konzept der Studie von Ohe et al. zu betrachten.

⁵⁴⁸ Siehe hierzu auch den Abschnitt über die Zusammenarbeit mit dem informellen Sektor und die Diskussion des Phänomens der „Poor Quality for the Poor“.

tegration benannt.⁵⁴⁹ Zwei weitere Elemente wirken auf den sozialen Akteur ein und sind für die Herausfilterung kultureller Einflussfaktoren auf Berufsbildung noch wichtig. Die Autoren benennen sie als Defizite, die als Voraussetzung in Berufsbildungsmaßnahmen beachtet werden müssen.

Zum Einen sind dies die defizitären Lernvoraussetzungen und zum Anderen ist dies die mangelnde Identifikation mit dem Beruf. Die defizitären persönlichen Lernvoraussetzungen können aus der kulturellen Welt, aus unterschiedlichen Wahrheits- und Wissenssystemen stammen, sie können jedoch auch aus der materiellen Welt rühren, aus den unzureichenden Lebensumständen der Teilnehmer. Mit Hunger oder Stress lernt sich schlecht.

Die Gründe für die mangelnde Identifikation mit dem Beruf sind facettenreich. Einmal entspringt sie der geringen symbolischen Anerkennung und dem niedrigen sozialen Ansehen handwerklicher Tätigkeit. Damit ist oftmals eine schlechte Bezahlung körperlicher Arbeit verbunden. Darüber hinaus kommt der Drang junger Menschen, an weiterführenden Schulen mit der Aussicht auf eine „höhergestellte“ Tätigkeit in staatlicher Verwaltung oder im Ausland zu gehen, hinzu. Eine dauerhafte Identifikation mit dem Beruf stellt sich auch deshalb nicht ein, weil eine soziale Kategorie wie der Sozialtypus Facharbeiter, wie er sich insbesondere in Deutschland ausgebildet hat, nicht existiert und somit kein Bezugspunkt für die Entwicklung eines Bedeutungssystems „Identifikation mit dem Beruf“ als Handlungserfordernis im sozialen Handlungsfeld vorhanden ist.

Als weitere Facette der geringen Identifikation kommt die Wanderarbeit und die ferne Arbeitsmigration besonders junger Männer und Frauen hinzu, da die vorhandenen lokalen Möglichkeiten oft nicht ausreichend sind, die erweiterte Familie ausreichend zu unterstützen. Dies ist oftmals auch mit sozialem Druck zur Abwanderung wie Erwartungen an die MigrantInnen in Bezug auf die finanzielle Unterstützung der Zurückgebliebenen verbunden.⁵⁵⁰

⁵⁴⁹ Die Autoren nennen explizit die Felder Produktivität und Produktqualität, Formen und Ausmaß der Arbeitsteilung bzw. Arbeitsintegration (dies impliziert die an anderer Stelle im Konzept herausgestellte Rolle der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung, da im informellen Sektor vermehrt Frauen aktiv sind), der Möglichkeiten zu technischem Wandel und Produktinnovation ebenso wie das Problemlösungspotential, die Improvisationsfähigkeit und die Struktur der innerbetrieblichen Organisation. vgl. BMZ 1992: 477ff.

⁵⁵⁰ Der White-Collar-Komplex wurde bereits erwähnt. Zur Arbeitswanderung, vgl. Elwert 2000: 180. Zum sozialen Druck auf die Ausgewanderten, vgl. Bourdieu 2000: 18.

2.1.4. Bedeutungsverlust der Berufsbildungszusammenarbeit

Das BMZ hat sich Ende der 1990er-Jahre dazu entschlossen, den eigenständigen Bereich Berufsbildungszusammenarbeit aufzulösen und ihn in das Sektorvorhaben Wirtschaftsreform und Aufbau der Marktwirtschaft (WiRAM) zu überführen. Damit war das administrative Ende eines wichtigen Feldes bundesdeutscher Entwicklungshilfe manifestiert. Gleichzeitig muss jedoch die Erwartung geäußert werden, dass damit grundsätzlich der Bedeutung der Berufsbildung als Querschnittsaufgabe Rechnung getragen werden könnte.⁵⁵¹

Auch wenn das aktuelle Sektorpapier zur Berufsbildungszusammenarbeit aus dem Jahr 2005 einem bereits oben geschilderten Differenzierungsprozess Rechnung trägt und die Situation in den Partnerländern weitgehend berücksichtigen will, so ist festzustellen, dass das „deutsche Wesen“ immer noch die Orientierung darstellt. So werden z. B. die Lernortverknüpfung als Ausdruck einer Praxis- und Handlungsorientierung und die Einbeziehung der Sozialpartner als grundlegend benannt.⁵⁵² Hierin drückt sich erneut ein blinder Ethnozentrismus aus, der nicht zur Kenntnis nehmen will, dass eine andere gesellschaftliche Verfasstheit, in der eine soziale Institution wie „Sozialpartner“ überhaupt nicht existiert, als differente kulturelle Wirklichkeit existiert. Es scheint so, als ob die deutsche Ausprägung der Sicherstellung des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens universelle Gültigkeit habe.

Es wird verkannt, dass die spezifische Ausprägung des deutschen Berufsbildungswesens, seiner Konzepte wie Institutionen und weiterer Bestandteile deutlicher Ausdruck eines kulturspezifischen gesellschaftlichen Subsystems ist und eine spezifische Antwort auf historisch-gesellschaftliche Problemlagen darstellt. Andere Möglichkeiten der Organisation, der Regelung und der kulturellen Bedeutungszuschreibung gesellschaftlicher Erwerbsqualifizierung sind genauso möglich und genauso berechtigt. Differente kulturelle Bedeutungssysteme und

⁵⁵¹ Zur Konzeption des Sektorvorhabens WiRAM siehe: <http://www.wiram.de/konzeptionelles/grundlagen.htm>, 19.05.2006. In der administrativen Praxis bedeutet der Abbau eines eigenen Referates Berufsbildung in der bundesdeutschen Entwicklungszusammenarbeit jedoch einen dramatischen Bedeutungsverlust, da die Querschnittsaufgabe mangels institutioneller Vertretung nur unzureichend erfüllt wurde. Berufliche Qualifizierung wird eben nicht automatisch als Prüfvorgabe in Projekten der Entwicklungszusammenarbeit vorgesehen und gegebenenfalls in das Projektvorhaben integriert. Es entsteht eher der Eindruck, dass eine instrumentelle Verkürzung von Berufsbildung zur Wirtschaftsförderung vorgenommen wird und damit das Potential des Querschnitts-themas Berufsbildung für nachhaltige Entwicklungsprozesse beschnitten wird.

Hingegen zeigt die Erfahrung mangelnder Nachhaltigkeit von Entwicklungsprojekten, dass u.a. eine integrierte fachliche Qualifizierung an vielen Stellen fehlt, die jedoch eine kulturelle und soziale Implementierung der gewählten technischen Lösungen innerhalb der Entwicklungsprojekte erleichtern würde. Zur Nachhaltigkeit von Berufsbildungsprojekten siehe Stockmann 1997: 95ff.

⁵⁵² Die AutorInnen artikulieren, dass sie sich nicht mehr am deutschen Berufsbildungswesen als „Blaupause“ erfolgreicher Berufsbildung ausrichten wollen, sondern nur noch einzelne Bestandteile zur Optimierung des Vorhandenen transferieren wollen. („Optimierung der vorhandenen Strukturen durch die schrittweise Umsetzung modellprägender Attribute des deutschen Referenzsystems“; BMZ 2005: 10.)

abweichende Weltwahrnehmungen kommen in diesem Sektorpapier nicht vor, allenfalls als Ausnahme – „besondere Situationen bedürfen maßgeschneiderter Konzepte“⁵⁵³ .

2.2. Studien zur Rolle von Kultur in der Berufsbildungszusammenarbeit

Dieses dürftige Ergebnis bundesdeutscher Sektorpapiere zur Beachtung von Kultur in der Berufsbildungszusammenarbeit spiegelt sich auch in den staatlich beauftragten oder universitären Studien zur angemessenen Berufsbildungszusammenarbeit mit ‘Entwicklungsländern’ wider.

In keiner gesichteten Studie wird mit einem kohärenten Kulturkonzept gearbeitet noch sich ausreichend auf die Studien der allgemeinen Entwicklungspolitik zum Zusammenhang von Entwicklung und Kultur bezogen, die weiter vorne betrachtet wurden. Es entsteht der Eindruck, dass die internationale Berufsbildungskoooperation von den heftig geführten Debatten um Kultur unberührt geblieben ist, wobei einschränkend anzumerken ist, dass keine Studien oder Berichte aus kirchlichen Kreisen oder von Nicht-Regierungs-Organisationen betrachtet wurden. Neben einer Vielzahl von Einzelfallstudien zur Berufsbildungskoooperation in interkulturellen Handlungsfeldern finden sich kaum zusammenführende Studien, die die Ergebnisse zu einem Konzept angemessener Berücksichtigung von Kultur bündeln.⁵⁵⁴

2.2.1. Kasseler Internationale Berufspädagogik

H. Nölker und E. Schoenfeldt entwickeln Ende der 1970er-Jahre in ihrem Konzept einer kulturangepassten Berufspädagogik, ausgehend von den Erfahrungen der ILO, eine Vorstellung von Berufsbildungszusammenarbeit, die die zeitgenössischen Kritiken an den gemachten

⁵⁵³ BMZ 2005: 15. [Berufliche Bildung und Arbeitsmarkt in der Entwicklungszusammenarbeit]

⁵⁵⁴ Einzelfallstudien, die das „traditionelle Lehrlingswesen“ beleuchten u. a.: vgl. Adam 1995: 105ff.; vgl. Ebeling 1998: 90ff.; vgl. Bass 1995: 7ff.; vgl. Fafunwa 1974: 30ff.; vgl. Boehm; Kappel 1990.; vgl. Gerhards 2003: 58ff.; vgl. Kensok 1987: 47ff., 63ff.; vgl. Maldonado; Sethuraman 1992: 5ff., 232ff.; vgl. Overwien 1999: 163ff.; vgl. ders. 1998: 82ff.; vgl. Thiel 1985: 20. Einzelfallstudien zur Berufsbildungskoooperation mit Klein- und Mittelbetrieben in Entwicklungsländern: vgl. Altenburg 2001: 324ff.; vgl. Gagel 1990: 20f.; vgl. Hannig et al. 2001: 334ff.; vgl. Kolshorn 1991: 8ff.; vgl. Krugmann-Randolf 1978: 18.; vgl. Oestereich 1985: 14f.; vgl. Qualmann 2001: 328ff.; vgl. Schneider-Barthold 1984: 9f.; vgl. ders. 1995: 215ff.; vgl. ders. 2001: 331ff.; vgl. Wüstermann 1978: 16f.

Fehlern der bisherigen Entwicklungsdekaden aufnimmt und sich bemüht, zu Lebensverbesserungen für die Benachteiligten beizutragen.⁵⁵⁵

„Die Strategie (...) steht auf drei Grundpfeilern: Entwicklung ländlicher Gebiete, Initiierung arbeitsintensiver öffentlicher Projekte und Senkung der Kapitalintensität industrieller Produktion. Ziel ist die Substitution des knappen Produktionsfaktors Kapital durch den Produktionsfaktor Arbeitskraft, der im Überfluß vorhanden wäre, wenn es zu einer angemessenen beruflichen Mindestqualifikation käme.“⁵⁵⁶

Ausgehend von einem holistischen Verständnis sinnvoller Entwicklung und in Ablehnung der industriegesellschaftlichen Modernisierungsparadigmen⁵⁵⁷ werten sie die traditionellen Ausbildungsformen auf und fordern,

„zu prüfen (...), ob die einheimischen, nicht formalisierten Systeme die technisch-wirtschaftliche Entwicklung zu fördern imstande sind, oder ob sie diese (...) blockieren.“⁵⁵⁸

Sie präferieren eine modular konzipierte Ausbildung, deren Rahmen und Standardisierungsgrundlage Tätigkeitsfelder darstellen, die vor Ort oder in der Region bereits existieren oder neu zu entwickeln sind.

Der Gefahr einer Zersplitterung der Module und eines losgelösten, rein technisch-instrumentellen Einsatzes wollen sie durch die Einbettung der Ausbildungsmaßnahmen in die soziale und kulturelle Situation in den Zielgebieten vorbeugen. Sie fordern als Grundannahme, dass modularisierte Ausbildungseinheiten „technisch-sozialen Wandel fördern (muß).“

⁵⁵⁵ vgl. Nölker; Schoenfeldt 1979: 360ff.; zur Kulturgebundenheit von Berufsbildung siehe: ebd. 367. siehe auch Schoenfeldt 1997: 205ff.; ILO bedeutet International Labour Organisation. Nölker und Schoenfeldt beziehen sich auf das World Employment Programme 1969, zitiert nach Nölker; Schoenfeldt 1979: 375.

⁵⁵⁶ Nölker; Schoenfeldt 1979: 365. Von den Autoren wird weiter empfohlen, die „Förderung der arbeitsintensiven Kleinproduktion (...), Entwicklung von Ausbildungsprogrammen zur Vermittlung von örtlich erforderlichen polytechnischen Fertigkeiten und Kenntnissen (...), Organisation öffentlicher wertschaffender Arbeitsprogramme mit hohem wirtschaftlichen und sozialen Vervielfältigungseffekt (...) und Umorientierung der industriellen Produktion auf Substitution von Importwaren durch leichte ortsübliche Konsumgüter und arbeitsintensive Exportwaren (...) zu verstärken.“

⁵⁵⁷ Sie beziehen sich ausdrücklich auf die Vorstellungen von G. Myrdal, der Entwicklungspolitik an Modernisierungsideale gebunden hat: „Rationalität, Entwicklungsplanung, Anstieg der Produktivität, Anstieg des Lebensstandards, soziale und wirtschaftliche Gleichstellung, verfeinerte Institutionen und Verhaltensweisen, nationale Konsolidierung und soziale Disziplin.“ Zitiert nach Nölker; Schoenfeldt 1979: 366. Sie griffen damit der einige Jahre später begonnenen Debatte in der bundesdeutschen Entwicklungspolitik über die Bedeutung kultureller Faktoren bereits vor. Siehe auch den weiter oben ausgeführten Exkurs zu den Modernisierungstheorien.

⁵⁵⁸ Nölker; Schoenfeldt 1979: 366. Diese Perspektive war für deutsche Berufsbildungsexperten der damaligen Zeit eher selten, viel häufiger trat eine Überheblichkeit zu Tage, die folgendes Zitat illustriert: „»Wenn man durch eine ägyptische Basarstraße geht, findet man kleine Läden und Werkstätten. Da steht vielleicht eine Drehbank, mit der Bremstrommeln für Lastkraftwagen ausgedreht werden. Daran arbeiten vier oder fünf junge Leute, die von einem älteren Arbeiter lernen, wie man das genau macht. Nach einiger Zeit haben sie dem Älteren diesen einen Arbeitsgang abgesehen. Aber mehr auch nicht. Von Berufsausbildung kann keine Rede sein.« Solche oder ähnliche Szenen spielen sich überall in der Dritten Welt ab. Das ist unsystematisches Lernen, »learning by doing«. So lernt man noch kein Handwerk, so ist man nur Handlanger. Und so sieht die gängige handwerkliche Ausbildung in der Dritten Welt aus: Eine Notlösung ohne Zukunftsperspektive!“ in Burk 1988: 11.

„Module, die beispielsweise zur Befähigung dienen, Obdach zu schaffen, ein Haus zu bauen, sind je nach Region, Klima, vorhandenen Materialien und kulturellen Gebräuchen ungemein unterschiedlich zu entwickeln.“⁵⁵⁹

Als entscheidendes Strukturmerkmal der technischen und beruflichen Ausbildung wird der Bezug zum Lebens- und Arbeitsraum festgehalten, worin auch die Tätigkeitsfelder anzusiedeln sind. Diese leitende Struktur lässt sich in drei Typen aufspalten:

„1. *Lebens- und Arbeitsraum auf dem Lande*

primitive Lebensbedingungen, Arbeit vorwiegend »unter freiem Himmel«; angewiesen auf Selbstversorgung (Subsistenzwirtschaft);

2. *Lebens- und Arbeitsraum in Slums und Kleinstädten*

einfache Lebensbedingungen, Arbeit vorwiegend »auf der Schwelle des Hauses«, angewiesen auf Dienstleistung, Reparatur, Kleinproduktion;

3. *Lebens- und Arbeitsraum in Städten*

gesicherte Lebensbedingungen, Arbeit in Werkstätten und Betrieben mit geregelter Arbeitsorganisation und moderner Energieversorgung, angewiesen auf industrielle Produktion und Dienstleistung.“⁵⁶⁰

Diese Ausrichtung der technischen und beruflichen Qualifizierung auf die vorgefundenen Lebensumstände und ihre Verbesserung sollte sich in ausgewählten Ausbildungsinhalten und Projekten wiederfinden, die im Rahmen der von den beiden Autoren vorgeschlagenen Berufsbildungskonzepte verwirklicht werden. Für den ländlichen Raum schlagen sie u.a. vor, Ausbildungsinhalte im Kontext z. B. von Bauen und Obdach-Schaffen zu entwickeln.⁵⁶¹ Durch diese auf die Verbesserung der Lebensumstände ausgerichtete Berufsbildungshilfe sehen sie ein großes Wirkungspotential der von ihnen vertretenen Entwicklungsperspektive. Diese Entwicklungsperspektive nimmt die Bedürfnisse in den Zielgebieten ernst und fordert keine Reproduktion der technisierten westlichen Moderne ein.

Für die Integration dieses Ansatzes in das hier vorgeschlagene Kulturkonzept bietet sich die Betrachtung des sozialen Handlungsfeldes der Akteure an. Die beiden Autoren haben nachvollziehbar die sozialen Handlungsfelder aufgezeigt, in denen Akteure bei Maßnahmen der Erwerbsqualifizierung sozial interagieren. Diese sind von ihnen als Arbeits- und Lebensraum konzipiert. Dies ist mit meiner prozessualen Theorie von Kultur kompatibel, welche eine Wirkung von kulturellen und materiellen Faktoren annimmt, die sich in einem sozialen Handlungsraum durch die Interpretationsleistung sozialer Akteure entfalten.

⁵⁵⁹ beide Zitate: Nölker; Schoenfeldt 1979: 369.

⁵⁶⁰ Nölker; Schoenfeldt 1979: 372.

⁵⁶¹ vgl. Nölker; Schoenfeldt 1979: 373.

2.2.2. Interkulturelle Berufspädagogik

Der Umstand, dass die Beschäftigung mit Kultur und Berufsbildung in den 1980er- und 1990er-Jahren Konjunktur hatte und erste Ansätze sich zeigten, das Thema in einen fundierteren theoretischen Kontext einzubinden, spiegelt sich in dem vielversprechenden Titel der hier ausgewerteten Aufsatzsammlung von R. Arnold wider. Er formuliert dort vier Leitlinien, an denen sich eine theoretisch fundierte interkulturelle Berufspädagogik ausrichten sollte, wird seinem Anspruch aber leider nicht gerecht und führt nur einige illustrierende Beispiele auf. Er fordert, die kulturellen Faktoren innerhalb verschiedener Bereiche zu konkretisieren, in denen Berufspädagogik wirkt. „Leitplanken“ dieser Konkretisierung können die Begriffe interkulturelle Selbstreflexion, Berufs- und Handlungsfeldorientierung, technologische Reife und Lebensweltorientierung sein.⁵⁶²

R. Arnold nennt Technik bzw. Technikanwendung als zentralen Gegenstand einer Pädagogik, die an der Vermittlung erwerbsbefähigender Kenntnisse und Fertigkeiten ausgerichtet ist. Hier ist im Wesentlichen das Nachdenken über die soziale Einbettung und die soziale Gestaltung von Technik und ihrer Anwendung gemeint. Um dieses sinnvoll vermitteln zu können, bedarf es, neben dem Verständnis der Technik als Teil eines sozio-kulturellen Systems⁵⁶³, auch eines Verständnisses von Lehr- und Lernmethoden als transferierte „Technologie“. Beide bedürfen dann einer Einbettung in den Zielkontext, der meist ein anderer als der Entstehungskontext ist. Technische Bildung kann dann nicht mehr technikzentristische Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten sein, sondern muss

„als ein in die soziokulturelle Lebenswelt von Regionen eingebettetes soziales Handeln (verstanden werden), das nur dann nachhaltige Wirkungen zu entfalten vermag, wenn es konsensual und "kulturbewußt" an eingelebte Lebensweisen, Denk- und Kooperationsformen anschließt.“⁵⁶⁴

Dies setzt einen Zugang zu den möglicherweise differierenden Erkenntniswelten anderer Kulturen als der unsrigen voraus,⁵⁶⁵ wobei für Dienstleitungen und Tätigkeiten im nichttechnischen Bereich, z. B. für Kaufmannsberufe, Friseure u. ä. diese Dominanz einer Technikreflexion weniger angeraten scheint, außer man verstünde Technik weiter gefasst als dies in tech-

⁵⁶² vgl. Arnold 1991: 9ff. Die Leitbegriffe finden sich auf S. 23.

⁵⁶³ vgl. in Kapitel C den Abschnitt über den Industriekulturbegriff

⁵⁶⁴ Arnold 1991: 21. Zur Bedeutung von kulturellen Ressourcen in Bildungsprojekten, siehe: Cochrane 1979: 109f.

⁵⁶⁵ vgl. Rothe 1984: 58ff. Er unterscheidet in seinem Entwurf einer Ethno-Pädagogik in ganzheitliches Denken und analytisches, welches für die abendländisch westliche Welt charakteristisch sei. vgl. hierzu auch den Abschnitt zur Interpretation der Studien zur Entwicklungspolitik und Kultur.

nischen Berufen üblich ist.⁵⁶⁶ Im Weiteren nennt er den Beruf bzw. die Berufsorientierung als wichtiges Teilkonzept, welches er empfiehlt für eine interkulturelle Berufspädagogik zu reflektieren und konkret auszugestalten. Dies schließt an die hier bereits öfter angedeuteten Überlegungen an, dass das deutsche Berufskonzept nur eine gesellschaftliche Möglichkeit ist Arbeitsfähigkeit zu organisieren. Demzufolge sind auch andere sozialen Organisationsformen gesellschaftlich verfasster Arbeit möglich und werden praktiziert.⁵⁶⁷ Das ganzheitliche Verständnis beruflicher Bildung mit einem kulturell offenen Blick macht es nötig, sich von den Blaupausen industrieberuflicher Ausbildungsinhalte zu verabschieden und ein weiter gefasstes Handlungsfeld als Orientierungsgröße für berufsbildende Arrangements zu nehmen.⁵⁶⁸

„Was fehlt, um die Überlebensmöglichkeiten der armen Massen zu verbessern, sind Handlungsfelder, wie: Verbesserung der Wasserversorgung, des Hausbaus, des Wegebbaus, Produktion einfacher landwirtschaftlicher Geräte, billiger Transportmittel, Entwicklung neuer Energietechniken, Latrinenbau, angemessene Reparaturarbeiten u.ä.“⁵⁶⁹

Die Fragen, was mit Entwicklung gemeint ist, welche Wege verfolgt werden sollen, wie Entwicklung denkbar sein kann und sein soll, sollen laut R. Arnold in diesem Bereich der lebensweltlich orientierten Berufsbildung verfolgt werden. Damit verbunden kann eine Neuorientierung sein, die konzeptionell mit einer interkulturellen Berufspädagogik grundsätzlich möglich ist. Aus der Aufarbeitung gemachter Erfahrungen, die beim Transfer der deutschen Berufsbildungsbestände ins Ausland entstanden sind, können neue Erkenntnisse gewonnen werden, die wiederum verändernd und verbessernd auf die deutschen Maßnahmen einwirken.⁵⁷⁰ Als letztes mit sozio-kulturellen Faktoren zu untermauerndes Teilkonzept einer kultursensiblen Berufspädagogik empfiehlt R. Arnold den Bereich des Lernens. Dieser ist für intentionale pädagogische Prozesse einer Erwerbsqualifizierung grundlegend, und das Nachdenken

⁵⁶⁶ So können z. B. die Aktenführung, die Organisation einer Ablage, Formen spezifischer Arbeitsorganisation unter diesem erweiterten Technikbegriff fallen.

⁵⁶⁷ Zur Bedeutung des Berufsprinzips als soziale Organisationsform gesellschaftlich verfasster Arbeit und ihrer Austauschverhältnisse vgl. Beck et al. 1980: 42ff. Zur Bedeutung des Berufes als soziale Kommunikationsform zur Erleichterung gesellschaftlicher Organisation: vgl. Harney; Schriewer 2000: 168ff.; vgl. Kurtz 2005: 89ff.; vgl. Greinert 2006: 117ff. Zu den Idealtypen, im Weber'schen Sinn, gesellschaftliche Arbeit zu organisieren: siehe Greinert 1999: 23ff.

⁵⁶⁸ vgl. u.a. Schleich 1987: 363.; vgl. Lindau 1987: 341.

⁵⁶⁹ Bühler 1987: 122.

⁵⁷⁰ vgl. Arnold 1991: 139ff. Dieser Ansatz von Arnold stellt sich stark gegen die Asymmetrie, die in der Vermittlung deutschen Berufsbildungswissens deutlich wird, da dort ja ein Einbahnstraßenverhältnis etabliert ist. Der gar nicht so geheime Lehrplan der Entwicklungspolitik sah vor, dass die diskursiv und technologisch führenden Industrieländer ein Teil ihres „Reichtumswissens“ abgeben, also diejenigen Wissensbestandteile, die maßgeblich für den Reichtum dieser Länder verantwortlich sind, z. B. die duale Berufsausbildung, und zwar an rückständige Nationen, damit diese zu den führenden Nationen aufschließen können. Aufgrund der Struktur des hegemonialen Diskurses über die Moderne ist eine Reziprozität der Vermittlung nicht möglich, deshalb gab es kaum Irritationen bei den Experten über andere Ausbildungsausprägungen oder gar ein Lernen von den Lösungen vor Ort und Rücktransfer auf die Bedingungen hier. Zur Asymmetrie siehe: Schoenfeldt 1997: 206.

über diesen Bereich fördert die Erkenntnis zutage, dass Lernprozesse an anderem Ort sich z. B. an eingewöhnte Bildungstraditionen und vorhandenen endogenen Lernstilen ausrichten sollten. Zur genaueren Betrachtung der Überlegungen von R. Arnold bieten sich seine Ausführungen zu den sozialen Akteuren und deren Bedeutungssystemen an, die sich in ihren Lernstilen und Lernbedingungen manifestieren.

2.2.2.1. *Einheimische Lernweisen in 'Entwicklungsländern'*

Als einheimische Lernweisen werden identifikatorisches und imitierendes Lernen angesehen, welches nach seiner Auffassung in 'Entwicklungsländern' typisch sei und die unkritische Übernahme von Wissensstoff begünstige. Durch diese Lernhaltung wird eine bewahrende Grundhaltung erzeugt, und die Entfaltung von Individualität tritt gegenüber der Konformität zurück.⁵⁷¹ Hingegen weist R. Nestvogel daraufhin, dass Lernstilen in „traditionellen“ afrikanischen Gesellschaften ein häufig sehr bewusstes und reflektiertes Handeln zugrundeliegt, so dass die Auffassung eines rein imitatorischen Lernens eine unzulässige Verkürzung darstellt.⁵⁷²

Die Autoritätsfixiertheit beim Lernen, welche dem Lehrer und Ausbilder eine unangefochtene Autorität zubilligt, wird als zweites Charakteristikum von R. Arnold benannt. Ebenfalls mahnt R. Nestvogel hier eine differenziertere Sichtweise an.⁵⁷³ Die Gruppengebundenheit des Lernens, die „enge Bindung an das soziale Leben“ und „der kollektive und soziale Charakter“⁵⁷⁴ des Lernens, welches das Selbstverwirklichungsstreben des abendländischen Individuums fragwürdig erscheinen lässt, grenzt europäische Lernstile, die auf den Erwerb persönlicher Meinungen und individueller Strategien wie Problemlösungen abzielen, scharf in ihrer Wirksamkeit ein. Lernen in der Dritten Welt ist anschauungsgebunden,

„die in Drittweltländern dominierende kognitive Form der Welterfassung kann als "Logik der Anschauung" (Osterloh 1976, 347) bezeichnet werden ; bevorzugt werden "feldabhängige" (Piaget) und konkrete Äußerungsformen i.S. sensibler Umweltwahrnehmung, häufig mit weitgehender Sprachengebundenheit der kognitiven Entwicklung (Heinink 1982, 64).“⁵⁷⁵

Vorstehendes Zitat illustriert ganz deutlich, was mit Anschauungsgebundenheit gemeint ist; er ist nämlich nur unter Mühen verständlich, weil er eben dieses nicht ist, sondern abstrakt und unnötig kompliziert, um einen Sachverhalt aufzuklären. Die Dinge, die wahrgenommen und

⁵⁷¹ vgl. Hinzen 1982: 94.

⁵⁷² vgl. Nestvogel 1982: 70ff.

⁵⁷³ vgl. Nestvogel 1982: 74.

⁵⁷⁴ Nestvogel 1982: 71.

⁵⁷⁵ Arnold 1987: 111.

der Erkenntnis zugeführt werden, müssen real und vorhanden, eben anschaulich sein. Ein Beispiel verdeutlicht dies:

„Innerhalb eines Lehrprogramms über Gefahren und Bekämpfung von Tse-Tse-Fliegen wurden Bilder gezeigt, die die Fliege in vielfacher Größe zeigen. Die Zuschauer, denen diese Form der Darstellung unbekannt war, fühlten sich nicht angesprochen, weil es 'derart große Fliegen' bei ihnen nicht gebe.“⁵⁷⁶

Die Passivität der Lernenden in Verbindung mit der Einseitigkeit der eingesetzten Lehrmethoden begrenzen die Möglichkeiten, mit Hilfe von Neugierde, Aktivität und Problemlösungsverhalten zu lernen; jede Modifikation des oral, vom Lehrer als Vermittler kanonischen Wissen, präsentierten Unterrichtsstoffes wird abgelehnt. Die Lernenden werden zu rezeptiver Passivität angehalten. Inwieweit diese Lernstile Ausdruck des Nachklangs kolonialer Erziehungsmethoden sind, kann an dieser Stelle nicht erörtert werden. Der Hinweis von R. Nestvogel auf die vielfältigen Formen sozialer Interaktion und sozialen Lernens - in Spielen, Liedern und Tänzen - im Alltag afrikanischer Gesellschaften⁵⁷⁷, deutet jedoch auf diese koloniale Formierung hin. Die in den Zielregionen vorhandenen Lernweisen sind auf jeden Fall für eine kulturangemessene Berufsbildungszusammenarbeit zu beachten und in den Ausbildungs- und Qualifizierungsarrangements zu berücksichtigen.

2.2.2.2. *Lernvoraussetzungen*

Mit Lernvoraussetzungen sind die Bedingungen und Möglichkeiten gemeint, durch die Lernen gelingt. Neben R. Arnold hat sich M. Diehl mit Lernvoraussetzungen beschäftigt. Er unterteilt die Lernvoraussetzungen in eine subjektive Seite, die er mit Lernstilen und Lernfähigkeiten eingrenzt, und in Lernvoraussetzungen, die durch objektive Faktoren bestimmt sind.⁵⁷⁸ Er unterscheidet bei der subjektiven Seite zwischen *Lernfähigkeit* als äußerlich wahrnehmbare und abprüfbare Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten und dem *Lernstil*, bei dem die inneren Dispositionen der Akteure als Ausdruck der psychischen, physischen und gesellschaftlichen Bedingungen wirken. Hierzu zählt insbesondere die Motivation der Akteure aus den je-

⁵⁷⁶ Ohe et.al. 1982: 22f. (Unterstreichungen im Original, S.W.); Nestvogel führt dazu noch aus, dass die „weniger als verbale Unterweisung oder Spiele wird das konkrete Objekt als Erziehungsmittel aufgeführt, das bei solchen Lernprozessen im Vordergrund steht, die sich auf den Erwerb manueller, handwerklicher und ästhetisch-kunsthandwerklicher Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen beziehen.“, zitiert nach Nestvogel 1982: 77.

⁵⁷⁷ vgl. Nestvogel 1983: 31ff., zitiert nach Arnold 1991: 56.

⁵⁷⁸ vgl. Diehl 1994: 77. Er fokussiert auf die Bedingungen und Voraussetzungen der sozialen Akteure für die Teilnahme an den Qualifizierungsmaßnahmen. vgl. Diehl 1994: 80ff. Er führt dort synoptisch die Lernpotentiale und Lernvoraussetzungen der verschiedenen Zielgruppen, - sowohl Selbständiger als auch abhängig Beschäftigter - aus dem informellen und traditionellen Sektor auf. Ich gehe weiter unten detaillierter auf die Studie von Diehl zur Berufsbildungszusammenarbeit mit dem informellen Sektor in Pakistan ein. Zu den Lernvoraussetzungen äußert sich auch Ebeling 1998: 194ff. im Anschluss an Lohmar-Kuhnle 1991: 57ff.

weiligen Zielgruppen an den angedachten Bildungsmaßnahmen lernend teilzunehmen und zu Veränderungen bereit zu sein. Im Weiteren ist auch die aus kulturell beeinflussten Bedeutungen herrührende Haltung gegenüber dem Dozenten anzusehen, der nach R. Arnold in einer sakrosankten Rolle wahrgenommen wird, so dass eine offene und kritisch-konstruktive Unterrichtsevaluation erschwert werden kann.⁵⁷⁹

Die bereits bei der Analyse der Studien zu Entwicklungspolitik und Kultur aufgeführten kulturellen Faktoren wie Wissensvorräte, Denkmuster, Hintergrundüberzeugungen und Weltinterpretationen beeinflussen diese subjektive Seite der Lernvoraussetzungen. Hinzu kommen noch die kulturellen Aspekte von traditionellen Werten und Einstellungen, die Stellung des Akteurs im sozialen Umfeld, die Arbeitsteilung und Rollenzuweisung von Mann und Frau, die Rolle der Eltern und der Gruppe.⁵⁸⁰

Vielfältig ausgeprägte objektive Faktoren, die vermittelter als obige auf die sozialen Akteure einwirken, siedelt M. Diehl auf der zweiten Seite an. Diese teilt er in vier Gruppen auf, um ihre Vielfalt handhabbar zu machen. Faktoren ideologisch-normenbildender Art wie auch die sozio-kulturellen Faktoren sind in meinem Modell eindeutig der kulturellen Welt zuzurechnen. Auf der anderen Seite des Modells, der materiellen Welt, befinden sich die sozio-ökonomischen und die sozio-ökologischen Faktoren.⁵⁸¹

Die Klassifikation als objektive Faktoren widerspricht meinem Modell, da ich davon ausgehe, dass der soziale Akteur eine Übersetzung der kulturellen und materiellen Faktoren leistet und diese individuelle soziale Leistung als *objektiv* unzureichend klassifiziert ist. Es sei denn, man würde den Begriff *objektiv* nicht auf die Wirkung auf Lernprozesse beziehen, sondern auf eine messbare Wahrnehmung. Der Umstand, dass es in vielen ärmeren Ländern keine moderne Unterrichtsmedienausstattung gibt und allenfalls eine Tafel vorhanden ist und die dazugehörige Kreide auch, ist *objektiv* wahrnehmbar. Was die Dozenten und ihre Lernenden dann aus diesem materiellen sozio-ökonomischen Faktor machen, wird jeweils sehr unterschiedlich ausfallen.⁵⁸² Ein Einfluss auf geplante Maßnahmen der Erwerbspädagogik ist auf jeden Fall anzunehmen.

Die äußeren Umstände, wie z. B. die Erreichbarkeit der Bildungseinrichtungen durch landesübliche Transportmittel oder die Erschwernisse, die geografische Verhältnisse mit sich brin-

⁵⁷⁹ vgl. Arnold 1991: 57.

⁵⁸⁰ vgl. Arnold 1991: 27.; vgl. Diehl 1994: 59ff.

⁵⁸¹ vgl. Diehl 1994: 77.

⁵⁸² vgl. Dunkel 1986: 46ff.

gen, können ebenfalls der materiellen Welt zugeordnet werden und nehmen Einfluss auf die Lernvoraussetzungen.

Durch die Re-Interpretation mit der prozessualen Theorie von Kultur lassen sich die Lernvoraussetzungen dahingehend verorten, dass sie eine direkt prägende Seite für den sozialen Akteur haben, insbesondere der *Lernstil* aber auch die *Lernfähigkeit* und eine Seite, die stärker vermittelt, durch äußere Umstände auf den sozialen Akteur einwirkt, dies sind bei M. Diehl dann die vorstehend ausgeführten objektiven Faktoren, die die Lernvoraussetzungen beeinflussen.

An einem letzten Beispiel kann diese Struktur der Lernweisen und Lernvoraussetzungen verdeutlicht werden. R. Arnold erwähnt die Problematik, die sich ergibt, wenn man mit übersetzten schriftlichen Unterrichtsmaterialien aus Industrieländern erwerbsqualifikatorische Prozesse in agrarisch strukturierten Gebieten unterstützen möchte. Einerseits gibt es oftmals einen Umgang mit schriftlichen Texten, die ihnen den Charakter kanonischen und nicht zu kritisierenden Wissens zuweisen. Andererseits kann es auch sein, dass der Umgang mit schriftlichen Texten in einer stark durch orale kulturelle Überlieferung geformten Gemeinschaft nicht ausgebildet ist und die Texte für andere praktische Dinge genutzt werden. Es kann auch sein, dass die Bedeutungen, die in den Übersetzungen moderner, aus Industrieländern stammenden Unterrichtsmaterialien auftauchen, wegen fehlender Referenzsysteme nicht verstanden werden.⁵⁸³

Wenn es jedoch kein Papier oder einen Mangel daran gibt, dann kann aus materiellen Gründen nicht mit Manuskripten gearbeitet werden. Die Arbeit mit Manuskripten kann jedoch auch durch die Nichtliteralität der Nutzergruppe, welche als *objektiver* Faktor auf materieller Ebene wirkt, verunmöglicht werden.

2.2.2.3. *Managementverhalten in 'Entwicklungsländern'*

Obwohl wir die Betrachtung des Managementverhaltens in unterschiedlichen kulturellen Kontexten bereits in Kapitel C behandelt haben, ist es für eine erwerbsqualifizierende Pädagogik in 'Entwicklungsländern' interessant, auf die Ausführung von R. Arnold zu dieser Frage zurückzukommen.⁵⁸⁴ Erwerbsqualifizierung spielt sich meist in einem durch unternehmerische

⁵⁸³ vgl. Arnold 1991: 57.

⁵⁸⁴ Die international vergleichende Organisationsforschung auch auf Entwicklungsländerproblematiken angewendet haben u.a. Arnold 1991: 25ff.; und Burckhardt 1995: 63ff. Letztere bezieht sich explizit in ihrer Untersuchung des städtischen informellen Sektors in Ruanda auf die kulturvergleichenden Studien von Hofstede, 1980.

Logik präformierten Handlungsfeld ab, wobei unternehmerische Logik sehr weit gefasst werden sollte, eher als wirtschaftliches, einem Einkommenserwerb verpflichtetes Handeln. Wie im folgenden Abschnitt zur Berufsbildungs Kooperation mit dem informellen Sektor gezeigt wird, ist dieser weit gefasste Unternehmensbegriff für die präformierende Struktur des sozialen Handlungsfeldes, in dem sich Erwerbsqualifizierung verorten lässt, angemessen.

R. Arnold bezieht sich in seiner Darstellung auf die kulturorientierten Wirtschaftswissenschaften um W. Holleis und M. Büscher aus St.Gallen.⁵⁸⁵ Bei der Aufklärung von Managementproblemen in fremden Kulturen lehnt er sich an die ältere Studie von Neghandi und Estafen⁵⁸⁶ an, welche das unterschiedliche Managementverhalten in US-amerikanischen und Unternehmen in 'Entwicklungsländern' thematisieren und eine dichotome Gegenüberstellung der jeweiligen Managementmethoden vorschlagen. So wenig überzeugend eine solche holzschnittartige Gegenüberstellung nach dem heutigen Erkenntnisstand der international vergleichenden Organisationsforschung ist, zeigen A. Neghandi und B. Estafen jedoch auf, dass es deutliche kulturell bestimmte Unterschiede im Managementverhalten und der Unternehmenskultur gibt.⁵⁸⁷

Ein Beispiel für den erfolgreichen Einsatz eines kulturspezifischen Managementkonzeptes illustriert uns der Erfolg eines deutschen Hotelmanagers in Bangkok, der seine Personalrekrutierung und seine Managementphilosophie ganz auf die Regelungsmuster der thailändischen Familienstrukturen ausrichtete.⁵⁸⁸

„Er sagt (der Hotelmanager, S.W.), er hätte studiert, welche Teile der Thai-Gesellschaft effizient zusammenarbeiten. Da hätte er festgestellt, die einzige Organisation, die effizient funktioniert, sei die Familie, sei der Familienverband. (...) Das hieß ganz konkret, er hat die Leute, die er als brauchbar ansah, übernommen und hat im Laufe der Zeit deren Familienmitglieder eingestellt. Und er sagt, das Hauptproblem, das er hatte, war, daß das natürlich nicht eine einzige Familie war, sondern mehrere Familien, die nicht miteinander kooperierten, sondern rivalisierten. (...) Das sei im Kern das, was das Oriental den anderen Hotels überlegen mache. Die Grundidee sei, daß die Familie interne Kontrolle über ihre Leute ausübe, aber auch motiviere, organisiere und effektiv auf Ziele hinarbeite. Das hätte geklappt. Alle Beteiligten seien stolz darauf.“⁵⁸⁹

Ergänzend sind noch zu nennen: vgl. Keller 1982.; vgl. Fatzer 1993: 365ff.; vgl. Hofstede 2006.; vgl. Hofstede; Bond 1988.; vgl. Pohl 2004.

⁵⁸⁵ vgl. Holleis 1987.; vgl. Büscher; Holleis 1990.; Für die Sankt Gallener Forschungsrichtung ist auch wegweisend: vgl. Keller 1982.

⁵⁸⁶ vgl. Neghandi; Estafen 1965.

⁵⁸⁷ vgl. Hofstede 1980 und das bereits erwähnte vorne stehende Kapitel zum Arbeitskulturbegriff. Zur Kritik an der Universalisierung der Befunde von Hofstede siehe auch dort bzw. der Abschnitt zur Präzisierung des Kulturkonzeptes, insbesondere die Studie von Hüskens 2006: 92ff.

⁵⁸⁸ Zu den sozialen Regelungsmustern in Thailand: vgl. Faltin 1987: 330ff.; vgl. Ayal 1973: 37ff.; vgl. Kohl et al. 1997: 16.

⁵⁸⁹ Zitiert nach Faltin 1987: 333f.

Dieses Phänomen, Unternehmensstrukturen auf vorgefunde kulturelle Faktoren abzustimmen, wurde bereits bei der Betrachtung der Studien zu den industriellen Beziehungen in den Blick genommen. Sie explizit zum Gegenstand von Erwerbsqualifizierung zu machen, wurde in größerer Breite erst möglich durch die realitätsorientierte Wende in der bundesdeutschen Berufsbildungskoooperation ab 1992.

2.3. Berufsbildungszusammenarbeit mit dem informellen Sektor

Wie bereits erwähnt, haben die Studien sich nicht um die Klärung der Bedeutung von Kultur bemüht, sondern angestrebt, ein Instrumentarium für eine Kooperation in der Berufsbildung mit einem gänzlich anderen Umfeld als dem bundesdeutschen Referenzsystem zu entwickeln.⁵⁹⁰

2.3.1. Das soziale Handlungsfeld der Qualifikationsmaßnahmen

Im Kern haben die Studien sich um eine Beschreibung des sozialen Handlungsfeldes aus struktureller Perspektive bemüht. Allen ist im Wesentlichen gemeinsam, dass sie eine instrumentelle technik- und sachorientierte Ausrichtung dieser besonderen Berufsbildungszusammenarbeit ablehnen und an den Bedürfnissen der Zielgruppen ausgerichtete, in Handlungsfeldern verortete Qualifikationsmaßnahmen anstreben, letzteres im Sinne einer Verbesserung der Lebensbedingungen, wie es bereits vorne bei der Beschreibung der Kasseler Internationalen Berufspädagogik ausformuliert wurde.⁵⁹¹

Dieses Handlungsfeld soll durch die Stärkung der Akteure, ihrer Kommunikation und Informationsverarbeitungsfähigkeiten und eine bessere Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen u. a. zur eigenständigen Interessensvertretung geschehen. Berufsbildung kann für diese Stärkung

⁵⁹⁰ Als konzeptionelle Grundlage seitens des BMZ: vgl. Lohmar-Kuhnle 1991: 64ff. Dort findet sich die Darstellung des informellen Sektors.; vgl. auch die verschiedenen Aufsätze im Sammelband von Boehm 1997; vgl. Ebeling 1998: 49ff. und vgl. Diehl 1994: 15ff. für eine Kooperation in Indien und Pakistan. Die Veröffentlichungen zum informellen Sektor sind sehr zahlreich, deshalb werde ich auf seine genaue Beschreibung nicht weiter eingehen, sondern verweisen auf: vgl. Bangasser 2000: 6ff/64.; vgl. Hart 1973: 61ff.; vgl. ders. 1997: 142ff.; siehe auch die Sammlung von Fallstudien in Overwien et al. 1999.; vgl. Boehm; Kappel 1990.; vgl. Feldmann et al. 1990. vgl. Diehl 1997: 65ff.: Diehl fokussiert dort auf die Wechselbeziehungen von modernem und informellem Sektor in Anlehnung an Lutz, 1984. als Arbeitskräftereservoir, als Konsumentenmarkt der Lohnarbeiterschaft des modernen Sektors und als Investitionsgütermarktverhältnis der Produzenten des informellen Sektors gegenüber dem modernen (Bezug von Ausrüstungen u.a.). Detaillierter in der Beschreibung der Wechselbeziehungen zwischen informellem (traditionellem) und modernem Sektor geht Elvers in seinem Verflechtungsansatz der Bielefelder Schule vor. Eine komprimierte Zusammenfassung davon liefert Bierschenk 2002: 4ff. Dort auch weitere, besonders feministische Theoretikerinnen der Subsistenzökonomie.

⁵⁹¹ vgl. Lohmar-Kuhnle 1991: 6ff.; vgl. Diehl 1994: 285ff.; vgl. Blumenstein 2000: 63ff.;

der Akteure im Handlungsfeld sehr begünstigend wirken. Dies unter der Voraussetzung, dass sie in die Bedingungen vor Ort eingebettet durchgeführt wird und die Begrenzung der traditionellen Berufsbildungshilfe überwindet. Lohmar-Kuhnle kritisiert an Letzterer die unzureichende Fixierung

„auf die Vermittlung von technischen Fertigkeiten oder unternehmerischen Fähigkeiten, ohne in angemessener Form den sozialen Kontext und die mentalen Lernvoraussetzungen der angesprochenen Zielgruppe(n), oder die persönlichkeits-, bewußtseins- und wertebildende Bedeutung von Aus- und Berufsbildungsphasen im Leben eines Menschen zu berücksichtigen.“⁵⁹²

Durch die Intervention erwerbsqualifizierender Maßnahmen soll das Handlungsfeld verändert werden, und zwar in Richtung auf die Schaffung und Sicherung von Einkommen, die Sicherung von Beschäftigung, die Entwicklung des Selbsthilfepotentials und der Organisationsfähigkeit der Zielgruppen wie darüber hinaus auf die Gestaltungsfähigkeiten zur Sicherung des Überlebens und zukunftsfähiger Entwicklung.⁵⁹³

Die Maßnahmen der Erwerbsqualifizierung sind nach den ausgewerteten Studien in den Handlungsbereichen der Gewerbeförderung, der Qualifikation zum Bestehen auf einem informellen Markt, der Gemeindeentwicklung bzw. der Regionalplanung und im Rahmen von Sozialarbeit verortet. In diesen Handlungsfeldern werden sie sich positiv verändernd auswirken, wenn ihre Einbettung in vorgefundene materielle und kulturelle Gegebenheiten in Planung und Durchführung antizipiert wird.⁵⁹⁴

Strukturell wird das Handlungsfeld beeinflusst durch soziale und institutionelle Faktoren wie gesellschaftliche Anerkennung der Zielgruppen, ihre Möglichkeiten der Interessenvertretung, den institutionellen Rahmen der Maßnahmen zur Erwerbsqualifizierung, wozu auch entwicklungspolitische Strategien gehören können.⁵⁹⁵

Diese Faktoren sind bereits bei der analytisch-deskriptiven Vorstellung der Analyse von W. Ohe et al. ausführlich dargestellt worden. Die hier ausgewerteten Studien der Berufsbildungs-

⁵⁹² Lohmar-Kuhnle 1991: 6f.

⁵⁹³ vgl. Diehl 1994: 113ff.; vgl. Lohmar-Kuhnle 1991: 80ff.

⁵⁹⁴ vgl. Lenhart 1992: 50ff.; siehe zu den verschiedenen Schwerpunktfeldern besonders in der Zusammenarbeit mit dem informellen Sektor auch Diehl 1994: 286.

⁵⁹⁵ vgl. Diehl 1994: 52. Er benennt dort verschiedene Funktionen, die Bildung insbesondere in Entwicklungsländern habe und die großen Einfluss auf Bildungsmaßnahmen nähmen: Sie fungiert als „Mechanismus zur Rekrutierung, Selektion und Allokation von Eliten, (...) als Instrument politischer Sozialisation, (...) zur „Nation Building“, ein Medium der politischen Integration, das (...) unterschiedliche Gruppen an ein gemeinsames System politischer Kontrolle bindet, (...) ist auch als Aktionsfeld politischer Interessensgruppen genutzt (...)“; ders.: 79. Diese kursorische Aufzählung verdeutlicht, in welchen umkämpften sozialen Feldern Maßnahmen der Erwerbsqualifizierung sich befinden können, weitere und komplexere umkämpfte Felder kann man sich leicht vorstellen.

zusammenarbeit mit dem informellen Sektor haben keine ergänzenden strukturellen Beeinflussungen hinzugefügt, so dass ich auf die vorstehenden Ausführungen verweisen kann.

Diese strukturellen Beeinflussungen werden durch die Akteure als habituelle Dispositionen rezipiert und von ihnen bei ihren gesellschaftlichen Auseinandersetzungen in umkämpften sozialen Feldern berücksichtigt. Dieser Mechanismus wirkt ähnlich wie die bisher beschriebene Verankerung von kultureller und materieller Welt in den habituellen Dispositionen der sozialen Akteure, da man die strukturellen Faktoren wiederum in ihre Bestandteile aus der kulturellen oder materiellen Welt zerlegen kann und damit diese Faktorenbündel in das hier vorgeschlagene Konzept von Kultur integrieren kann.

2.3.2. Stärkung der sozialen Akteure

Wenn nun, wie oben dargestellt, die Studien darauf fokussieren, wie das Handlungsfeld beschaffen ist und wie die sozialen Akteure des informellen Sektors gestärkt werden können, dann stellt sich die Frage, wie dies geschehen kann?

U. Boehm geht in seiner Zusammenfassung der Forschungsergebnisse zum Kompetenzerwerb im informellen Sektor von den Faktoren aus, die den wirtschaftlichen Erfolg bzw. Misserfolg der Kleinunternehmerinnen im informellen Sektor beeinflussen.⁵⁹⁶ Er identifiziert die Faktoren Finanzierung, Vermarktung, Infrastruktur, Materialbeschaffung, Technologie und Schulbildung als entscheidend für den ökonomischen Erfolg. Hieraus leiten sich die Kompetenzanforderungen ab. U. Boehm gliedert sie in handwerklich-technische und organisatorisch-kleinunternehmerisch-soziale Kompetenzen. Diesen beiden Kernkompetenzfeldern werden didaktische Kompetenzen – die informelle Lehrlingsausbildung betreffend - und kollektive Kompetenzen – die Fähigkeit sich in kollektiven Interessenvertretungen zusammenzuschließen - beigefügt.⁵⁹⁷

Aus der Perspektive meines Konzeptes von Kultur muss dieser Strukturierungsvorschlag für Zielsetzungen von Qualifizierungsmaßnahmen im informellen Sektor verändert werden. Zur Stärkung der sozialen Akteure in den Handlungsfeldern des informellen Sektors schlage ich

⁵⁹⁶ vgl. Boehm 1997a: 221ff.; vgl. ders. 1997b: 15ff. Die Misserfolgskriterien werden von Kabecha 1999. aufgeführt, zitiert nach Meadows et al. 2003: 13. Zur Kritik an der sozialen und wirtschaftlichen Relevanz und den Unterstützungskonzepten des informellen Sektors: siehe Hart 1997: 142ff. Ich verwende an dieser Stelle das weibliche grammatikalische Geschlecht, um den Umstand deutlich zu machen, dass große Teile der Überlebenssicherung im informellen Sektor auf den Schultern von Frauen liegen.

⁵⁹⁷ vgl. Boehm 1997a: 221.

vor, auf drei Kompetenzbündel zu fokussieren, die sich aus *handwerklich-technischen*, aus *kleinunternehmerischen* und *erweiterten sozialen Kompetenzen* zusammensetzen.

Die kleinunternehmerischen Kompetenzen umfassen im weitesten Sinne diejenigen, die in der Wirtschaftspädagogik der Bundesrepublik Deutschland gelehrt werden, also betriebswirtschaftliche Teilkompetenzen, die zur erfolgreichen Führung eines Unternehmens nötig sind.⁵⁹⁸

Die handwerklich-technischen Kompetenzen sind angekoppelt an das lokale Qualitätsniveau, welches sich aus der Perspektive der Kleinstunternehmerinnen anders darstellt als aus derjenigen europäisch-deutsch sozialisierter Beobachter. Es gibt die Erscheinung, dass „(b)ei zunehmender Armut der Kunden im informellen Sektor auch die Produkte »verarmen« und die zu ihrer Herstellung notwendige Kompetenz.“⁵⁹⁹

Eine Vermittlung von Kompetenzen, welche sich an deutschen oder sogar „weltweiten“ Qualitätsstandards orientiert, geht hier massiv am Ziel vorbei. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Unternehmerinnen des informellen Sektors bei der Qualität ihrer Produktion und der Entwicklung innovativer Produktionsverfahren und ansprechender Designs alleine gelassen werden, sondern eine holistische Berufsbildungszusammenarbeit hätte genau dort, am Vorhandenen, anzusetzen und das Manko der „poor quality“ in eine „quality for the poors“ zu verwandeln.⁶⁰⁰ G. Blumenstein verdeutlicht noch einen weiteren wichtigen Umstand der handwerklich-technischen Kompetenzvermittlung, nämlich dass, bedingt durch den geringeren Grad der Arbeitsteilung in Betrieben des informellen Sektors, die Kompetenzanforderungen an die Be-

⁵⁹⁸ vgl. Specht 1999: 83f. Er untergliedert die notwendigen Kompetenzen zur Existenzsicherung im informellen Sektor nach einem anderen Muster in allgemeine kognitive Kompetenzen, handwerklich-technische, betriebswirtschaftliche und abschließend in Persönlichkeitsmerkmale und soziale Kompetenzen. Als unternehmerische Kompetenzen fasst er Elemente der letzten drei genannten zusammen, welche die Führung eines Kleinstbetriebes ermöglichen. In der Wirtschaftspädagogik sind sie unterteilt in die Bereiche Produktions- und Materialwirtschaft, Marketing und Vertrieb, Rechnungswesen, Buchführung einschließlich Finanzwirtschaft und Investitionsplanung, Personalführung, worunter auch das Ausbildungswesen fällt, und allgemeine Unternehmensführung. vgl. Boehm 1997b: 19f.

⁵⁹⁹ Boehm 1997b: 16.

⁶⁰⁰ vgl. Kabecha; Thomas 1995: 43ff.; Die beiden Autoren weisen darauf hin, dass diese Anforderung nur durch ein integratives Vorgehen in Verknüpfung von Kreditmaßnahmen, Produktdesign, Fertigkeiten und Fähigkeiten und Ausrüstung mit Produktionsmitteln erreicht werden können.; ebd.: 48., zitiert nach Boehm 1997b: 17. Ein kleines Beispiel aus dem umfangreichen Erfahrungsschatz von Prof. W.-D. Greinert zu einem dazu gegensätzlichen Ansatz, der durch eurozentristisch geprägtes Vorgehen bestimmt ist: Ein deutscher Berufsbildungsexperte hatte in Pakistan im Rahmen der deutsch-pakistanischen Berufsbildungszusammenarbeit, vgl. z. B. Ebeling 1998., die kooperative Ausbildung in Basarbetrieben zu beaufsichtigen. Die Auszubildenden fertigten dort auf eigene Initiative aus Abfallholz von nicht mehr genutzten Holzkisten ein Regal, welches seine Funktion recht gut erfüllte – für das Anforderungsprofil der Kunden des Basars. Der deutsche Berufsbildungsexperte ließ das Regal zerstören, da es nicht den deutschen Qualitätsanforderungen entsprach und die Qualitätsanforderungen der Ausbildung untergrub. Ergebnis war, dass der Basarunternehmer die Ausbildungskooperation einstellte, die Lehrlinge um ihren Lernerfolg - an einem angepassten Produkt - gebracht wurden und es zu einer Kooperationskrise mit den Basarausbildern kam.; nach einem Gespräch mit Prof. W.-D. Greinert vom 05.07.2006.

schäftigten in der Regel höher sind als bei denjenigen des modernen Sektors, der weitgehend tayloristisch strukturiert ist.⁶⁰¹ Als weitere Elemente kommen noch die eingesetzte lokale Technologie wie auch die Möglichkeit hinzu durch angepasste, umfeldgerechte und innovative Technologie zu Verbesserungen der Existenzbedingungen der Nutzergruppen von Qualifizierungsmaßnahmen zu kommen.⁶⁰²

Ich schlage vor, die Kategorie der *erweiterten sozialen Kompetenz* für das Bestehen im informellen Sektor einzuführen, da viele Bestandteile vorgenannter Kompetenzen und etliche Einflussfaktoren durch soziale Kompetenzen gestaltet werden können. Dies auch deshalb, weil die Bedeutungssysteme der sozialen Akteure, die sich ja aus der aneignenden Auseinandersetzung mit materieller und kultureller Welt speisen, in den sozialen Kompetenzen wirken. Die soziale Kompetenz bestimmt auch vielfältig die kleinunternehmerischen Kompetenzen. Wie M. Diehl richtig bemerkt, ist ein entscheidendes Moment für die differierenden Bedeutungssysteme sozialer Akteure in 'Entwicklungsländern' ihre jeweils besondere Vorstellung von Arbeit. Dies wirkt sich auch in ihrem kleinunternehmerischen Handeln aus, welches dann weniger auf Kapitalakkumulation zielt, sondern auf die Sicherung eines ausreichenden Einkommens und sozialer Anerkennung.⁶⁰³ Die Vermarktung ist sehr stark von der sozialen Einbettung des unternehmerischen Handelns abhängig, da meist für einen lokalen Markt produziert wird und dort zwischenmenschliche Beziehungen über Erfolg oder Misserfolg entscheiden.

Das wirtschaftliche Handeln innerhalb des informellen Sektors ist immer eng an die soziale und kulturelle Wirklichkeit angekoppelt. Viele der befragten Kleinunternehmerinnen gaben an, dass die soziale Beziehung zu den Kunden einen sehr wichtigen Faktor für den unternehmerischen Erfolg darstellt und die Kleinstunternehmen sich auch gegenüber ihrem Umfeld sozio-kulturell legitimieren müssen.⁶⁰⁴

⁶⁰¹ vgl. Blumenstein 2000: 261f.

⁶⁰² Zu der umfangreichen Literatur zu angepasster Technologie siehe u. a.: vgl. Priewe 1989: 13ff.; vgl. Theierl 1989: 25ff.; vgl. Kolland 1988: 99ff.; vgl. Bliss; Werobèl-LaRochelle 1986. Die Seite der GTZ Abteilung GATE (German Appropriate Technology and Ecoefficiency Programme) mit einer umfangreichen Dokumentensammlung findet sich unter: <http://www.gtz.de/de/themen/umwelt-infrastruktur/oekoeffizienz/8032.htm>; 12.04.2006. Der Nutzen kann sich auch als indirekter Nutzen zeigen, wenn z. B. durch lokale angepasste Technologien zur Siedlungshygiene die gesundheitliche Situation großer Bevölkerungsgruppen sich verbessert, vgl. Kürschner-Pelkmann 2008: 120f.

⁶⁰³ vgl. Diehl 1994: 33ff.; Zur Vorstellung von Arbeit in Industrieländern in geschichtlicher Perspektive siehe: Nölker 1979: 13ff.; Das Konzept der „target economy“, der Ökonomie des Genug, stellt vor: vgl. Bliss 1999: 78.; vgl. hierzu auch: Damachi et al. 1988: 6ff. Für Lateinamerika vgl. Blum 1998: 173ff. Er weist für kleinbäuerliche Migranten in Lima/Peru auf den Umstand hin, dass sie in ihrer Tätigkeit in modernen Fabriken nur solange verweilen, bis sie genügend Geld für eine ökonomische Aktivität im informellen Sektor zur Verfügung haben; nach Adams; Valdivia 1991.

⁶⁰⁴ Zu den kulturellen Rahmenbedingungen ökonomischen Handelns siehe u.a.: Weiss 1998: 366ff. Auch die Aktivitäten des modernen Sektors sind stark an kulturelle Gewohnheiten angelehnt, ein Beispiel hierfür ist der

„Die nach außen gerichtete soziale Kompetenz umfaßt die Fähigkeit zur Kommunikation mit anderen, zu Toleranz und Flexibilität. Die Herstellung von persönlichen Beziehungen zu Klienten ist besonders im informellen Sektor in Afrika, (...) von eminenter Wichtigkeit. Soziale Kompetenz beinhaltet die Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit anderen, aber auch die Durchsetzungsfähigkeit gegenüber anderen. Unternehmungsgeist und eine gewisse Aggressivität sind hier genauso nötig, wie die Fähigkeit, Achtung und Vertrauen anderer zu gewinnen.“⁶⁰⁵

Gleiches lässt sich für die Materialbeschaffung feststellen, welche durch die Fähigkeit zu Unternehmenszusammenschlüssen erleichtert wird. Wie U. Boehm feststellt, ist die Finanzierung der meisten Betriebe über familiäre Netzwerke sichergestellt worden oder durch Unterstützung von Sparvereinen o. ä. Organisationsstrukturen.⁶⁰⁶ Die Finanzierung eines Unternehmens ist zentral von der Kategorie Vertrauen bestimmt, welche sich als Faktor aus der kulturellen Welt darstellt. Mittlerweile ist diese „weiche“ Kategorie auch Gegenstand von Überlegungen in den Wirtschaftswissenschaften geworden und wird breit akzeptiert als Faktor, der wirtschaftliches Handeln in spät-industriellen Ländern beeinflusst.⁶⁰⁷

Hier zeigt sich die Möglichkeit, durch soziale Kompetenz die gesellschaftliche Existenz zu stabilisieren, und zwar durch Rückgriff auf verwandtschaftliche Beziehungsnetze wie auch in Zusammenarbeit mit „Tätigkeitsgleichen“

in „informellen wirtschaftlichen Selbsthilfe-Gemeinschaften der selbständigen Betriebe. Sie beruhen auf dem Gegenseitigkeitsprinzip. Die Mitglieder waren Freunde oder Verwandte. Sie teilten sich die Aufträge, die sie nicht selber ausführen konnten. Dies war besonders wichtig, wenn es sich um zeitlich befristete Aufträge handelte, die erfüllt werden mußten, um die Auftraggeber nicht zu verlieren. Auch teilten sich die Betriebsinhaber die Arbeitszeit der Lehrlinge und anderer Arbeitskräfte.“⁶⁰⁸

Nicht nur innerhalb des engen sozialen Netzes von Familie und Freunden wirkt sich diese soziale Kompetenz aus, sondern auch bei der Aufrechterhaltung verbandsähnlicher kollektiver Zusammenschlüsse, die z.B. gegenüber der Stadtverwaltung auftreten und die Interessen der Stadtteilbewohner oder „Gewerbetreibenden“ wahrnehmen. Dies ist dort von größerer Wichtigkeit, wo der Zugang zu rechtlichem Gehör, also zu Rechtssicherheit als Grundlage wirtschaftlicher Stabilität und „gutem Leben“ nicht gegeben ist und sich die Akteure des infor-

Handsclag beim Abschließen eines Geschäftes, welcher oftmals den schriftlichen, rechtskonformen Vertrag überflüssig macht. Zum Konzept einer sozio-kulturellen Legitimierung ökonomischer Organisationen siehe Dettmar 2001: 252ff. Sie führte die Untersuchung für Joint Venture-Unternehmen in Nigeria durch, das dort entwickelte Modell einer soziokulturellen Legitimierung ist jedoch m. E. stärker verallgemeinerbar und auf die Beziehungen im informellen Sektor übertragbar. Im Kern bedeutet die sozio-kulturelle Legitimierung eine Akzeptanz der Reziprozitätsverpflichtung, die sich aus dem „Tausch“ in einer ökonomischen Handlung ergibt; vgl. Dettmar 2001: 253.; siehe hierzu auch: vgl. Pohl 2004: 3. Zum Tausch als Grundform wirtschaftlichen Handelns und die Implikationen daraus für die Analyse moderner Gesellschaften siehe: Mauss 1996: 157ff.

⁶⁰⁵ Burckhardt 1995: 58.

⁶⁰⁶ vgl. Boehm 1997b: 13.

⁶⁰⁷ vgl. North 1992.; vgl. Falk; Kosfeld 2004: 22ff.

⁶⁰⁸ Singh 1997: 234.

mellen Sektors mit Korruption und Erpressung auseinandersetzen müssen.⁶⁰⁹ Diese kollektiven Zusammenschlüsse spielen auch eine Rolle bei der Konfliktregelung, oftmals im Rahmen informeller Rechtssysteme innerhalb der Gemeinschaften des informellen Sektors, und die

„(s)oziale(n) Kompetenzen geben besonders denjenigen Kleinproduzenten "informelle Handlungsrechte" ("Informal entitlements", vgl. Sen 1989; Drèze und Sen 1989), die über keine formale Rechtssicherheit und wenig ökonomisches Kapital verfügen.“⁶¹⁰

Die soziale Kompetenz ist ebenso überlebenswichtig für die Reorganisation und/oder Stabilisierung von städtischen Gemeinschaften des informellen Sektors, welche unter dem Druck von Armut, Landflucht und geringen Zukunftsperspektiven ihre vorherigen kleinbäuerlichen Regelungsmuster im modernen Sektor nicht mehr aufrechterhalten können und sich in einer Situation sozio-kultureller Transformation – in einer Mischung aus ihren bäuerlichen traditionellen Sozialstrukturen und westlich-marktwirtschaftlichen Strukturen – zurechtfinden müssen.⁶¹¹ In diesem Prozess entstehen

„durch die Vermischung von alten, traditionellen Verhaltensnormen und marktwirtschaftlichem Denken *neue* sozio-kulturelle Strukturen (..), in denen beide Elemente gleichermaßen zum Tragen kommen.“⁶¹²

Durch diese dynamische Nutzung von Kultur werden neue kulturelle Bedeutungen und Vorstellungswelten bedeutsam, die den sozialen Akteuren erlauben, in der unbekanntem Situation zurechtzukommen.

Die didaktischen Kompetenzen werden den *erweiterten sozialen Kompetenzen* zugewiesen. Damit ist die Fähigkeit gemeint, innerhalb einer „informellen Lehre“ auszubilden und Helfer anzulernen. Sie sind differenzierter zu betrachten, da sie sich einerseits aus den Lernweisen und Lernvoraussetzungen speisen, die ich bereits an anderer Stelle erörterte, aber auch andererseits soziale Kompetenzen berühren, die aus der Einbettung von Ausbildung in traditionsvermittelte Formen stammen. Die informelle Lehre ist deutlich in ein soziales Verhältnis eingebunden und basiert neben der Beziehung zum Unternehmer auch auf persönlichen und so-

⁶⁰⁹ vgl. u.a. Singh 1997: 236.; vgl. dies. 1999: 207.; auch Boehm 1997b: 21f.

⁶¹⁰ Singh 1999: 209.; Zu den „groupements“, den kollektiven Zusammenschlüssen von Frauen in Lomé/Togo, siehe: Klein 1992: 114. Zu den „Handlungsrechten“ und ihrer Bedeutung in ökonomischen Theorien siehe Mummert 2001: 25.

⁶¹¹ vgl. Kunz; Specht 1999: 178f.; siehe auch ausführlicher Kunz 1998: 255ff. und Specht 1999: 162ff.

⁶¹² Kunz; Specht 1999: 190. (Hervorhebung im Original, S.W.) Sie haben diesen Wandel kultureller Bedeutungsfelder für folgende Bereiche beleuchtet: „die ökonomische Einheit von Haushalt und Betrieb, das begrenzte Gewinnstreben zum Ziel der Subsistenzhaltung, der Aspekt der nachbarschaftlichen Hilfe, die Bedeutung der Beziehungen zu Stammkunden (*suki*)“; ebd. 190ff.

zialen Beziehungen zu den Netzwerken der Arbeiter und Lehrlinge und auf den kollektiven Repräsentationen des Gewerbes.⁶¹³

Eine passgenaue Einbindung in das von mir vorgeschlagene Kulturkonzept ist durch die drei vorstehend präzisierten Kompetenzmerkmale zwar nicht umstandslos möglich, jedoch kann diese Kompetenzschneidung besser an das Konzept der prozessualen Theorie von Kultur angeschlossen werden als die vorne referierten, von U. Boehm aus den Studien vorgeschlagene, auf funktional-strukturellen Grundlagen basierende Kompetenzschneidung in zwei Kernkompetenzfelder und zwei weiteren, ihnen zugeordneten didaktische und kollektive Kompetenzen.

2.3.3. Akteur und Handlungsfeld in der Berufsbildungszusammenarbeit

Die Abteilung Berufsbildung der GTZ startete Mitte der 1990er-Jahre eine Initiative, um die Diskussionen und Erfahrungen der Zusammenarbeit in der Berufsbildung mit alter-kulturellen Kontexten in 'Entwicklungsländern' zu bündeln. Sie beabsichtigte zu angemessenen Curriculumentwürfen für die Berufsbildungszusammenarbeit mit 'Entwicklungsländern' zu kommen. Im Rahmen dieser Forschungs- und Entwicklungsanstrengungen sind Fallstudien veröffentlicht worden, die sich für die kritische Reflexion eignen, um alter-kulturelle Einflussfaktoren auf Berufsbildungsprojekte zu identifizieren.⁶¹⁴

G. Blumenstein stellt in seiner Fallstudie ein Berufsbildungsvorhaben vor, welches in einer städtischen Industrieregion Indonesiens angesiedelt ist und eine Verbindung zwischen modernem und informellem Sektor herstellt. Er konzipiert das soziale Handlungsfeld dieses Vorhabens aus der Perspektive der Adressaten der Qualifizierungsmaßnahmen. Es besteht seiner Auffassung nach aus dem *Arbeits- und Gütermarkt* und aus dem *Milieu* und der *Lebenssituation der Adressaten*. Als weiteres strukturierendes Merkmal des sozialen Handlungsfeldes wirken die *systemisch-institutionellen Bedingungen*. Diese drei strukturellen Merkmale werden im Sinne einer Adressatenorientierung durch Ausbildung in sozial sinnvoller Produktion zusammengeführt. Er entwickelt sein Ausbildungskonzept als Verbindung von Produktion

⁶¹³ vgl. Boehm 1992: 132f.; vgl. ders. 1997b: 21.; vgl. Overwien 1999: 164. Overwien beschreibt die informelle Lehre in Liberia als wesentlich von der sozialen Organisationsform der Schneider geprägt, die in einer Gilde organisiert sind.; vgl. Kensok 1987: 53ff. beschreibt dort sehr detailliert die ghanaische Variante der Kfz-Mechaniker-Ausbildung im informellen Sektor und die herrschenden sozialen Regeln.; vgl. Singh 1997: 238ff. betont die Bedeutung sozialer und kultureller Mechanismen bei der Ausgestaltung der informellen Lehrlingsausbildung. „Es steht fest, daß die Einbindung der Arbeitskräfte in traditionelle Sozialbeziehungen der Herkunft für das Überleben in der Stadt sehr wichtig ist und sich eher stützend als hemmend auswirkt.“, ebd: 240.

⁶¹⁴ vgl. die Dokumentation einer Tagung der GTZ zur Curriculumentwicklung in: Schröter 1996.; vgl. Ebeling 1998.; vgl. Blumenstein 2000.

und Ausbildung, welche in der Lage ist, „die Praxis der Adressaten in die Ausbildungszentren (zu) holen bzw. in den inhaltlichen und methodischen Konzepten (zu) berücksichtigen.“⁶¹⁵

Durch die Akzentuierung von Produktion als integrierendes Element - produktive Arbeit verstanden in einem weiten Sinne⁶¹⁶ – gelingt es G. Blumenstein, die Trennung von modernem und informellem Sektor bei der Konzipierung von Ausbildungsmaßnahmen aufzuheben und beide Sektoren versöhnend in einem Handlungsfeld zusammenzufassen, welches durch die produktive Arbeit prästrukturiert ist.⁶¹⁷

Das Handlungsfeld ist jedoch nicht nur durch die sachzentrierten Anforderungen und Bedingungen aus dem *Arbeits- und Gütermarkt*, sondern ebenso aus dem „social demand“ der Zielgruppen strukturiert. Er teilt die Auffassung, dass

„Handlungsfelder (..) jene Bereiche (sind), in denen Problemlösungen durch die Vermittlung beruflicher Qualifikationen gefunden werden sollen. Der lokale, kommunale oder regionale Raum kann ein Handlungsfeld darstellen, aber auch beispielsweise der gesamte Bereich der rationellen Energieversorgung oder die Konstruktion einfacher Häuser.“⁶¹⁸

Eine ganzheitliche Ausbildungshilfe versteht auch die Arbeits- und Produktionsprozesse als

„sozial organisierte Fähigkeit, Objekte der physischen Milieus im Interesse menschlicher Wünsche oder Bedürfnisse zu kontrollieren und zu verändern.“⁶¹⁹

Der Arbeits- und Gütermarkt kann als Raum der materiellen Welt konzeptualisiert werden und setzt sich laut G. Blumenstein aus Beschaffungsmarkt, Absatzmarkt und den Arbeits- und Produktionsprozessen zusammen. Obwohl ich vorstehend gezeigt habe, dass unternehmerisches Handeln im informellen Sektor stark von kulturellen Faktoren beeinflusst ist und deshalb soziale Kompetenzen erfordert, können die notwendigen Maßnahmen für eine angemessene Erwerbsqualifikation durch die Zuweisung des Arbeits- und Gütermarktes zur materiellen Welt besser akzentuiert werden. Jedoch ist bei dieser Zuweisung zu beachten, dass verschiedene Elemente des Arbeits- und Gütermarktes durch kulturelle Faktoren beeinflusst sind und diese ausreichend berücksichtigt werden müssen.⁶²⁰

⁶¹⁵ Blumenstein 2000: 43.

⁶¹⁶ „'Production' is defined as those activities aimed at generating goods or services that have economic and/or social value” (Hoppers 1995: 15., zitiert nach Blumenstein 2000: 41.)

⁶¹⁷ vgl. Blumenstein 2000: 53f.

⁶¹⁸ Möller; Schlegel 1987: 373.

⁶¹⁹ Parsons 1975: 29., zitiert nach Blumenstein 2000: 76.

⁶²⁰ So zählen zu den stärker kulturell beeinflussten Elementen des Arbeits- und Gütermarktes diejenigen des Arbeitsplatzes, so die Merkmale des Unternehmens, Organisations- und Managementaufgaben und Produktionsaufgaben. Elemente des Arbeitsumfeldes, der Kooperationen können stark kulturell bestimmt sein und sind explizit zu machen, gleiches gilt für Elemente des Versorgungs- und Absatzmarktes, siehe vorstehende Ausführungen zur Stärkung sozialer Akteure.

Durch das zweite strukturierende Merkmal des Handlungsfeldes, nämlich den Lebens- und Wirtschaftsraum, schließt G. Blumenstein die Soziabilität des Handelns, auch des technischen Handelns, auf. Hier wird auch das Milieu und die Lebenssituation der Akteure eingeordnet. Dieser Lebens- und Wirtschaftsraum muss sich in den durchzuführenden Bildungsmaßnahmen als Ausdruck einer ganzheitlichen Ausbildungshilfe widerspiegeln. Dieser Raum wird von ihm im Anschluss an das bereits ausgebreitete Konzept von H. Nölker und E. Schoenfeldt im städtischen Umfeld verortet und die Adressaten werden in primäre Adressaten, womit die direkt Begünstigten der Qualifizierungsmaßnahmen gemeint sind, und in sekundäre Adressaten unterteilt, womit er die Lehrenden oder Administrierenden auf verschiedenen Ebenen einfasst.

G. Blumenstein nähert sich im Sinne meines theoretischen Ansatzes den Dispositionen der sozialen Akteure dadurch an, indem er ihr soziales Milieu analysiert. Er bezieht sich dabei auf Parsons' strukturfunktionalistische Sichtweise:

„Da die Lebenswelt (die Gesellschaft als soziales System konzipiert) durch Interaktion menschlicher Individuen entsteht, „ist jedes Mitglied sowohl Handelnder (der Ziele, Ideen, Attitüden usw. hat) als auch Objekt der Orientierung für andere Handelnde wie für es selbst“ (Parsons 1975, 17). Da diese evolutionären Interaktionsprozesse determiniert sind durch historisch-gesellschaftlich gewachsene Konstellationen, wie z. B. gruppenspezifische Aspekte und familiäre Bedingungen,“⁶²¹

finden diese sich in aller Vielfalt in den Ausbildungssituationen in aller Vielfalt wieder. Er geht hier mit dem Strukturfunktionalismus von Parsons konform, wenn er von einer Determinanz dieser gewachsenen Strukturen ausgeht und damit einem Verständnis gesellschaftlicher Prozesse und der ihnen innewohnenden Interdependenzen entspricht, welches die Gesellschaft als lediglich statische Funktion vorfindlicher Strukturen versteht.⁶²² Die von ihm benannten kulturellen Faktoren bleiben dieser theoretischen Begrenzung verhaftet. Der Weg über das Milieu ermöglicht ihm, die Gemeinschaften, die für G. Blumenstein als Zielgruppe oder Akteure Bedeutung haben, zu beschreiben. Milieus sind

⁶²¹ Blumenstein 2000: 66.

⁶²² Diese Bemerkung ist sehr holzschnittartig, es sprengt jedoch hier den Rahmen der Analyse der Studie von Blumenstein, diese etwas differenzierter auszuführen. Ebenfalls, ohne hier genauer auf die Grenzen des strukturfunktionalistischen Ansatzes von Parsons für ein Verständnis der Dynamik moderner Industriegesellschaften einzugehen, erlaube ich mir eine kleine Anmerkung bezüglich des diesem zugrundeliegenden Kulturbegriffes. Der Kulturbegriff von Parsons legt Kultur auf determinierende kulturelle Werte, Normen und Einstellungen fest, die über ihre Institutionalisierung das soziale System und die gesellschaftlichen Prozesse bestimmen; vgl. Münch 2003: 34.; Als Pattern Variables - in etwa mit Variablen der Schemata, Muster o.ä. übersetzbar - definieren sie den Raum der Handlungsmöglichkeiten, indem sie Orientierungen in dichotomen Gegensatzpaaren bieten. Dies geschieht „auf der Ebene von kulturellen Werten, sozialen Normen und Rollen, persönlichen Dispositionen und Verhaltensmustern (...)“; Münch 2003: 37.; Diese hier sehr kurz skizzierte Vorstellung von Kultur grenzt die Dynamik der kulturellen Weltannahme aus, überhöht Kultur zu einem normativen Gerüst statischer Weltauffassung und wertet andere Gesellschaftsauffassungen als die westlich-industriellen ab; vgl. Hüskens 2001: 395ff.

„Personengruppen, die sich durch gruppenspezifische Existenzformen und erhöhte Binnenkommunikation voneinander abheben. Mit (...) Existenzformen sind komplexe Syndrome von Lebenssituationen (Einkommen, Beschäftigung, ggf. Merkmale des Arbeitsplatzes, Bildungszertifikate (...) u.a.) und Subjektivität (Wertstellungen, ästhetische Präferenzen und Abneigungen, Persönlichkeitsmerkmale, Deutungsmuster u.a.) gemeint“,⁶²³

einschließlich der herausgebildeten spezifischen Milieusemantik. G. Blumenstein konzipiert diesen Zugang zu den Bedeutungssystemen der sozialen Akteure durch eine Aufschlüsselung des sozialen Milieus in *Lebenssituation*, welche die sozio-ökonomischen Bedingungen abbildet, und in *Subjektivität*, welche die sozio-kulturellen Bedingungen nachzeichnet.

Die Lebenssituation ist in seinem Konzept eng mit dem Arbeits- und Gütermarkt gekoppelt und findet sich in empirisch feststellbaren Merkmalen wie Einkommen und Beschäftigung in der Familie, Bildungszertifikaten, Geschlecht, Generationenlage und Haushaltsstruktur wieder. Die Subjektivität wird von ihm durch die Merkmale Wertstellung, ästhetische Präferenzen, Deutungsmuster und Persönlichkeitsmerkmale eingegrenzt, die in seiner Fallstudie empirisch durch den Lebenslauf, die Familie, die Gruppenzugehörigkeit und die Ausbildung erhoben wurden.⁶²⁴ Als dritte Kategorie, die soziale Einbettung zu erfassen, dient ihm die Berücksichtigung des existierenden Ausbildungssystems, welches in enger Wechselbeziehung zu dem Lebens- und Wirtschaftsraum steht und gleichfalls zu institutionellen Vorgaben wie Gesetzen, die organisatorischen und administrativen Voraussetzungen der Ausbildungsaktivitäten wie auch, von ihm jedoch nicht genannt, kulturell beeinflussten Regelungen des Ausbildungsgeschehens, wie sie z. B. auftreten, wenn mit Strukturen traditioneller Lehrlingsausbildung kooperiert wird.⁶²⁵ Das vorstehend skizzierte Konzept dieser Fallstudie einer Berufsbildungskoope­ration im sektorübergreifenden Handlungsfeld von informellem und formellem Sektor in Indonesien ist in das von mir vorgeschlagene Kulturkonzept integrierbar.

Der Autor konzipiert das soziale Handlungsfeld als aus drei Strukturmerkmalen bestehendes, die er unterschiedlich definiert und empirisch erhebt. Hierbei ist er dem Strukturfunktionalismus verpflichtet, welcher den sozialen Akteur zu einer Determinante von Funktionen und Strukturen macht. Der Arbeits- und Gütermarkt wird von ihm im Wesentlichen als funktiona-

⁶²³ Schulze 1990: 410., zitiert nach Blumenstein 2000: 67. „Als *Soziales Milieu* wird nach Émile Durkheim die soziale Umgebung beschrieben, in der ein Individuum aufwächst und lebt. Durkheim unterscheidet zwischen innerem und äußerem sozialen Milieu.“, nach Dr. Gerd Roppelt in http://de.wikipedia.org/wiki/Sozialstruktur#Milieu_als_Leitbegriff; 10.07.2006. Zum Konzept des sozialen Milieus als Untersuchungsdesign und Erkenntnisfolie moderner Industriegesellschaften siehe auch: Hradil 2006: 3ff.

⁶²⁴ Blumenstein 2000: 69.

⁶²⁵ vgl. Blumenstein 2000: 83ff.; sie werden von ihm als „systemische und institutionelle Kriterien“ operationalisiert.

ler Mechanismus der Auftragsabwicklung und der Arbeits- und Produktionsprozesse wahrgenommen. Die systemisch-institutionelle Strukturkomponente wird von ihm stark formalisiert bürokratisch strukturell konzeptionalisiert und als gesetzliche, administrative und organisatorische Regelungen der Ausbildung in sein Konzept integriert. Die sozialen Akteure und ihre Dispositionen werden in doppelter Weise wahrgenommen. Der Autor der Fallstudie sieht sie zum Einen durch sozio-ökonomische und zum Anderen durch sozio-kulturelle Bedingungen in ihrem Verhalten determiniert.

Mein Vorschlag eines Konzeptes von Kultur und ihre Berücksichtigung in der Berufsbildungszusammenarbeit nimmt diese Anregungen auf, verändert jedoch die zentrale Perspektive der Wahrnehmung. Das aus den obigen genannten drei Merkmalen bestehende Handlungsfeld der Adressaten kann übernommen werden, jedoch sind diese jeweiligen Merkmale so zu analysieren, dass deutlich wird, wie sie sich in ihren Elementen aus der materiellen und der kulturellen Welt zusammensetzen.

Am Beispiel der Dispositionen der Akteure ist dies gut zu verdeutlichen, da G. Blumenstein diese aus materiellen Bestandteilen, den sozio-ökonomischen Faktoren und aus kulturellen Bestandteilen, den sozio-kulturellen Faktoren, bestehend konzipiert. Ich hingegen konzipiere diese Bestandteile als Einflussfaktoren, die von den sozialen Akteuren aufgrund ihrer vorbewussten und kognitiven habituellen Strukturen reformuliert werden (können) und die in den sozialen Handlungsfeldern eingesetzt werden. Eine Determinanz von Bestandteilen der kulturellen wie der materiellen Welt ist in meinem Konzept nicht enthalten.

2.4. Fazit der Studien zu Kultur und Berufsbildungskooperation

Wie bereits mehrfach erwähnt, haben die ausgewerteten Studien keine weiterführenden Beiträge erbracht, wie Kultur in der Berufsbildungskooperation mit 'Entwicklungsländern' theoretisch zu konzipieren wäre. Sie können jedoch mit dem von mir entwickelten vorläufigen Konzept von Kultur in der Berufsbildung reformuliert werden. Es zeigt sich, dass die Studien sich im Wesentlichen auf die Stärkung des Akteurs in Bildungsmaßnahmen konzentrieren und sich darüber hinaus über die Bedingungen und Struktur des sozialen Handlungsfeldes auslassen. Die sozialen Akteure in meinem vorläufigen Konzept von Kultur können für Qualifizierungsmaßnahmen in primäre und sekundäre Akteure unterteilt werden. Primäre Akteure sind dann die unmittelbar durch die Qualifizierungsmaßnahmen begünstigten Personen, also die

Lernenden. Sekundäre Akteure sind die mittelbar mit den Qualifizierungsmaßnahmen verbundenen Personen, also Ausbilder, Lehrer, Verantwortliche aus der Bildungsadministration u. a. Zur Stärkung der primären Adressaten sehen die Studien verschiedene Zielrichtungen von Maßnahmen vor. Zur Erreichung der Ziele sind sowohl die Möglichkeiten der Interessensvertretung wie auch die gesellschaftliche Anerkennung der Zielgruppen als Einflussfaktoren zu beachten. Für ein erfolgreiches Bestehen im differenzierten Feld wirtschaftlichen Handelns auf lokaler und regionaler Ebene in 'Entwicklungsländern' sind *kleinunternehmerische, handwerklich-technische* und *erweiterte soziale Kompetenzen* wichtig, wie sie den oben dargelegten empirischen Befunden entsprechen. Bei der Stärkung der Akteure sind die Lernweisen, die vor Ort vorhanden sind, und die Lernvoraussetzungen, welche die Maßnahmen beeinflussen, zu berücksichtigen.

Die habituellen Dispositionen der sozialen Akteure werden einerseits beeinflusst durch das Milieu als gemeinschaftsspezifische, kulturell vermittelte Bedeutungssysteme und durch die Lebenssituation, welche die materiell-ökonomische Situation der sozialen Akteure abbildet.

Unter dem Blickwinkel des vorläufigen Konzeptes von Kultur zeigen die Studien zur Berufsbildungszusammenarbeit, dass das soziale Handlungsfeld als Lebens- und Arbeitsraum der Zielgruppen zu verstehen ist. Der Arbeits- und Gütermarkt wie die systemisch-institutionellen Bedingungen von Ausbildung wirken als strukturierende Merkmale auf das Feld ein. Sie sind bei der Konzipierung von Maßnahmen der Erwerbsqualifizierung zu beachten. Die sozialen Handlungsfelder bei Maßnahmen der Erwerbsqualifizierung werdend darüber hinaus durch weitere Faktoren beeinflusst. Sie sind auf unterschiedlichen Ebenen eingebettet in drei Politikfelder und werden einmal dadurch beeinflusst. Im Weiteren werden sie beeinflusst durch die Interventionsbereiche erwerbsqualifizierender Maßnahmen, die im Bereich allgemeiner Gewerbeförderung, der Stärkung der Akteure im informellen Sektor, Kommunal- und/oder Regionalplanung oder in Verbindung mit Aktivitäten der Sozialarbeit stattfinden können. Sie bedingen jeweils unterschiedliche Einflussfaktoren auf die Konstitution des Feldes.

Einflussfaktoren aus den Studien zur Berufsbildungszusammenarbeit über die Bedeutung von Kultur

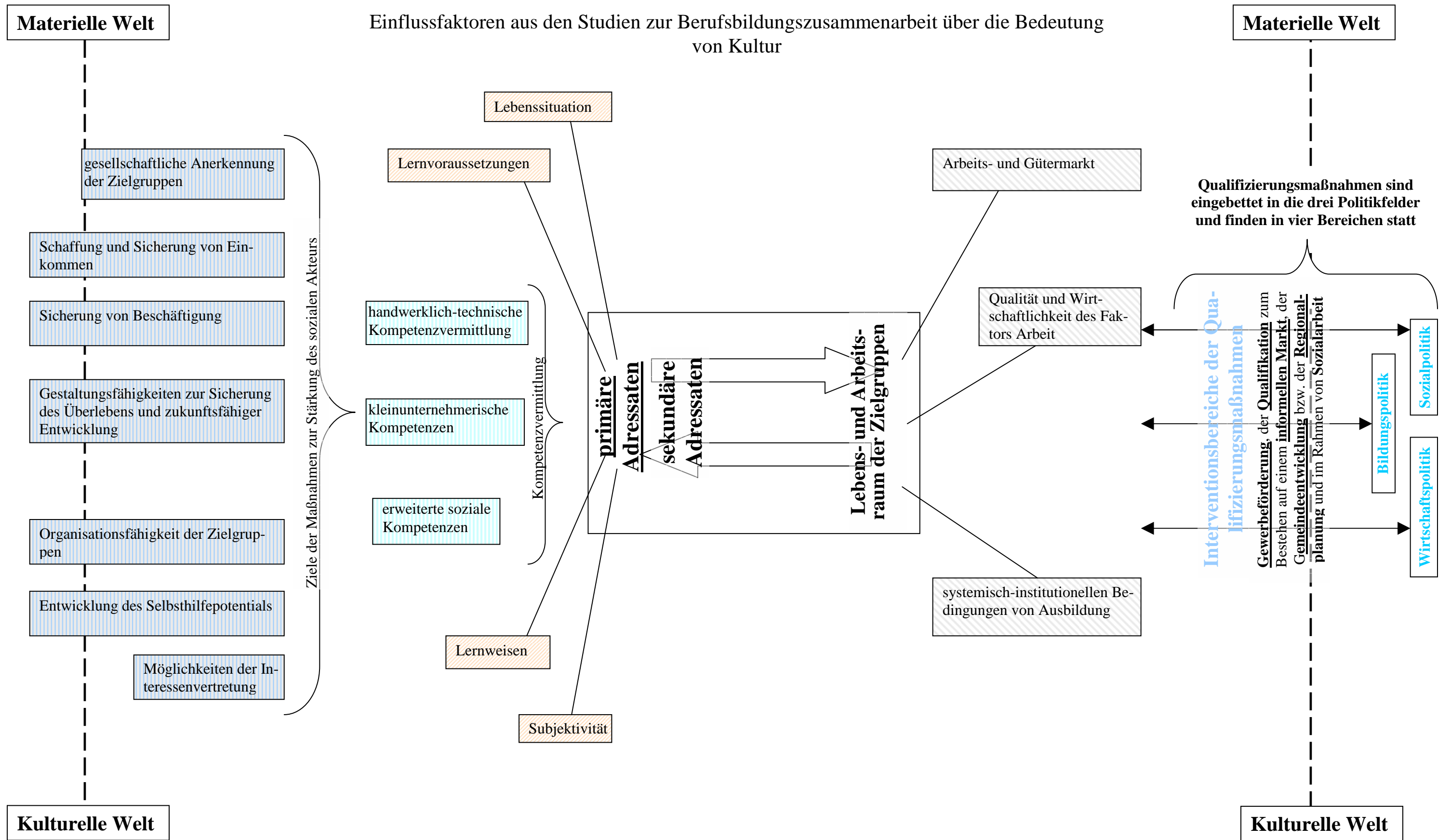


Abb. 8

Legende:

übergeordnete strukturelle Ebene	
zu vermittelnde Kompetenzen	Ziele der Qualifizierungsmaßnahmen

Einflussfaktoren auf soziale Akteure und das soziale Handlungsfeld	
Einflussfaktoren mit vorrangiger Wirkung auf den sozialen Akteur	Einflussfaktoren mit vorrangiger Wirkung auf das soziale Handlungsfeld

E. Anwendung, Zusammenfassung und Ausblick

In diesem abschliessenden Kapitel wird der heuristische Gehalt der mit Hilfe der prozessualen Theorie von Kultur identifizierten und geordneten alter-kulturellen Einflussfaktoren an einem prospektiven Qualifizierungsprojekt zur dezentralen Nutzung erneuerbarer Energietechniken in ländlichen Gebieten in Kuba erprobt.⁶²⁶ Danach werden die Ergebnisse der hier vorgelegten Arbeit zusammengefasst und diskutiert. Mit einem Ausblick auf sich aus den Resultaten ergebende Forschungsnotwendigkeiten schließt die Arbeit.

1. Anwendung des Kulturkonzeptes

Zur Illustration des heuristischen Gehalts der identifizierten alter-kulturellen Einflussfaktoren werden diese auf ein prospektives Qualifizierungsprojekt angewendet, welches sich in der Konzipierungsphase befindet. Das Projekt-Beispiel ist auf der Mikro-Ebene angesiedelt, zumal die prozessuale Theorie von Kultur und die sich mit ihrer Hilfe ergebenden alter-kulturellen Einflussfaktoren in mikroperspektivischer Sichtweise formuliert wurden. Eine Anwendung des theoretischen Konzeptes auf höher strukturierten Ebenen der Meso- und Makroperspektive wäre gleichwohl möglich, wird hier jedoch verworfen, unter anderem deshalb, weil die heuristische Wirksamkeit der alter-kulturellen Einflussfaktoren zur Generierung konzeptionsorientierender Fragen an einem lokalen Beispiel deutlicher wird.⁶²⁷ An dieser Stelle werden auch die Ergebnisse der Interpretation der Studien zur allgemeinen Entwicklungspolitik mit denen zur Berufsbildungszusammenarbeit verschmolzen und alter-kulturelle Einflussfaktoren in einer Zusammenschau verdeutlicht. Die Hervorhebung durch kursive Schrifttype dient der Kenntlichmachung solcher Einflussfaktoren, die bereits in der Analyse der Studien aus der allgemeinen Entwicklungspolitik benannt und in Abb. 7 grafisch aufbereitet dargestellt wurden. Im zusammenfassenden Abschnitt werden die hier schriftlich festgehaltenen alter-kulturellen Einflussfaktoren grafisch aufbereitet dargestellt.

⁶²⁶ Die Anwendung auf ein prospektives Qualifizierungsvorhaben ist eine ex-post Anwendung, was heißen soll, dass die hier vorgestellte Anwendung eine gewisse Undeutlichkeit zeigt, die sich durch mangelnde Felderkundung vor Ort ergibt. Bisher ergab sich noch keine Gelegenheit, die Ergebnisse dieser Arbeit im Feld auf Kuba zu erproben. Jedoch zeigt sich der heuristische Gehalt der alter-kulturellen Einflussfaktoren auch unter den gegebenen Bedingungen ihrer hier vorgestellten Anwendung.

⁶²⁷ Die Verwendung der prozessualen Theorie von Kultur und die Nutzung alter-kultureller Einflussfaktoren zur Erhellung von Wechselbeziehungen sozialer Phänomene auf Meso- und Mikroebene setzt noch weitere Forschungsanstrengungen voraus. Zu den weitergehenden Forschungsperspektiven, die sich aus dem Konzept ergeben äußere ich mich im abschließenden Ausblick dieser Arbeit.

1.1. Qualifizierung bei dezentralem Einsatz erneuerbarer Energiesysteme

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zu alter-kulturellen Einflussfaktoren auf Berufsbildungsprojekte in Entwicklungsländern werden in einer kleinen Projektskizze konkretisiert, die sich um die Verbesserung der Lebensumstände in infrastrukturschwachen ländlichen Gebieten auf Kuba dreht. Dort gibt es ein Regierungsprogramm, wodurch netzferne ländliche Gebiete mit Elektroenergie auf der Basis erneuerbarer Energiequellen versorgt werden sollen. Ein weiterer Grund ist, dass im Rahmen des IKN-Netzwerkes und der bereits seit längerem existierenden engen Zusammenarbeit mit der Universität Sancti Spiritus in Kuba die dortigen Bedingungen gut bekannt sind. Ferner liegen von kubanischer Seite vielfältige Erfahrungen zum Einsatz erneuerbarer Energien vor wie auch über Erfahrungen verfügt wird, Bildungsprogramme in abgelegenen ländlichen Gebieten durchzuführen.⁶²⁸

Durch das oben erwähnte, von der kubanischen Regierung unterstützte Forschungs- und Entwicklungsprogramm liegen bereits erste Ergebnisse vor, welche die Implementierung eines netzentkoppelten Wind-Solar-Hybridsystems in strukturschwachen ländlichen und städtischen Gebieten unterstützen.⁶²⁹ Die Notwendigkeit von integrierten Qualifizierungsmaßnahmen ergeben sich aus mehreren Bedingungen. Zur Sicherstellung der Betriebsfähigkeit von Energieversorgungsanlagen ist es nötig, Wartungs- und Instandhaltungsarbeiten durchzuführen. Die Gemeinden liegen jedoch meist soweit außerhalb der befahrbaren Verkehrswege, dass es nicht möglich ist, eine technische Fachkraft des Energieversorgers komplikationslos an Ort und Stelle zu bringen. Demzufolge müssen die sozialen Akteure auf Gemeindeebene für diese Arbeiten qualifiziert werden. Ein weiteres Moment ergibt sich daraus, dass aufgrund der Abgelegenheit der Gemeinden und ihrer schlechten Infrastrukturanbindung ein technisch reibungsloser Betrieb der Anlagen nur bei Übernahme technologischer Verantwortung durch die begünstigte soziale Gemeinschaft sichergestellt werden kann.⁶³⁰

⁶²⁸ vgl. Göll 2006: 6ff.; vgl. Lopez et al. 2000: 105ff.; vgl. Dippmar 2005: 65ff.

⁶²⁹ vgl. Hübner 2008: 55ff., unveröffentlichter Forschungsbericht, als Manuskript vorliegend.

⁶³⁰ Technologische Verantwortung meint die Verantwortung für das sachgerechte Funktionieren einer Technologie, welches in unserem Fall sozial verankert sein muss, da es vermutlich keinen schnell agierenden technischen Service, Wartung und Instandhaltung der Energieversorgungsanlagen geben wird, geschweige denn eine technische Regelung der Nutzungspraxis – deren fehlerhafte Ausgestaltung zu einer Störung der Anlagen führt - implementierbar ist.

Wie kann nun die prozessuale Theorie von Kultur bei der Strukturierung eines derartigen Qualifizierungsvorhabens hilfreich sein?⁶³¹ Wie der vorstehenden Analyse der Studien zur Entwicklungspolitik unter der Folie der prozessualen Theorie von Kultur zu entnehmen ist, wirken die Einflussfaktoren auf die sozialen Akteure und auf die sozialen Handlungsfelder ein. Nun werden erstens die Einflussfaktoren auf das soziale Handlungsfeld, welche sich aus Einflüssen aus dem Arbeits- und Gütermarkt und solchen aus den systemisch-institutionellen Bedingungen von Ausbildung zusammensetzen, dargestellt und zweitens dann die Faktoren, die auf die sozialen Akteure einwirken, ausgebreitet. Nach den vorliegenden Ergebnissen ist der soziale Handlungsraum als Lebens- und Arbeitsraum der Adressaten der Qualifizierungsmaßnahmen zu konzipieren, der in verschiedene politisch relevante Felder eingebettet ist. Für einen ersten Zugang ist es sinnvoll, die Bereiche zu identifizieren, in denen die Maßnahmen angesiedelt sind. Auf der Grundlage meiner Kenntnis des Feldes der oben genannten Qualifizierungsmaßnahmen zum dezentralen Einsatz erneuerbarer Energiesysteme auf Kuba und den Diskussionen vor Ort ist es möglich, den Bereich auf Gemeinde- und Regionalentwicklung einzugrenzen. Dadurch können einige Einflussfaktoren bereits ausgeschlossen werden, während andere eine größere Bedeutung bekommen.

1.2. Einflussfaktoren auf das soziale Handlungsfeld

Nach meiner Analyse sind die strukturellen Einflüsse aus Arbeits- und Gütermarkt wie den systemisch-institutionellen Bedingungen von Ausbildung einzubeziehen und auf die konkrete Situation anzuwenden, in der die Qualifizierungsmaßnahme konzipiert wird. Dies geschieht nun in einer ex-post Anwendung, so dass eine deutlichere Beschreibung erst durch einen Feldaufenthalt vor Ort sicherzustellen ist.

1.2.1. Die Einflussfaktoren des Arbeits- und Gütermarktes

Der Einfluss des Arbeits- und Gütermarktes ist dahingehend zu berücksichtigen, dass einerseits der vorhandene Arbeitsmarkt und die lokal vorhandenen Gewerke zu analysieren sind. Die dort genutzten technischen Produkte ermöglichen bereits einen ersten Überblick über das vorhandene technische *Wissen und die Denkformen*, die bei der Konzipierung der Maßnahmen einbezogen werden sollten. Als weitere Einflussfaktoren sind die *technischen Fähigkeiten der*

⁶³¹ Eine editorische Anmerkung: Ich habe im folgenden Text die jeweiligen Einflussfaktoren durch kursive Schrift deutlich gemacht.

Zielgruppe und der *Stand der produktiven Kräfte* heranzuziehen und unter ihrem Blickwinkel die Situation in der Gemeinde oder Region zu untersuchen, es ist also im Feld herauszufinden, welche technischen Dinge wie eingesetzt werden und wer für die Funktionsfähigkeit der technischen Artefakte verantwortlich ist.

Nach meiner bisherigen Kenntnis der kubanischen Verhältnisse sind technische Lösungen, verbunden mit meist innovativen Applikationen, weit verbreitet. Das kubanische Bildungssystem vermittelt eine große Spannweite polytechnischen Wissens und praktischer Fertigkeiten, so dass in Mangelsituationen immer wieder technische Lösungen gefunden werden, die sich durch Innovation und Kreativität auszeichnen. Auf der anderen Seite wird jedoch mit Material oftmals schlampig und wenig vorausschauend umgegangen.

Der Arbeits- und Gütermarkt wirkt sich darüber hinaus noch in der Situation des regionalen Arbeitsmarktes insofern deutlich aus, als negative Einflüsse durch Abwanderung aufgrund besserer Einkommensmöglichkeiten nach erfolgreicher Qualifikation bestehen. Dies steht in Verbindung mit den *Mustern der Mobilität*, wie wir sie als Einflussfaktor kennen gelernt haben. Es können jedoch auch positive Einflüsse zu verzeichnen sein, wenn auf dem lokalen Arbeitsmarkt Qualifikationen zur Wartung und Instandhaltung einer dezentralen hybriden Energieerzeugungsanlage bereits zur Verfügung stehen, d. h., wenn es in der Gemeinde oder der engeren Region bereits ausgebildete technische Fachkräfte gibt, auf die zurückgegriffen werden kann. Zudem zeigt sich der strukturierende Einfluss des Arbeits- und Gütermarktes in der Frage, ob es ausreichend Material für eine praktische Ausbildung gibt und, ob es eine ausreichende technische Ausstattung gibt, um fachgerechte Instandhaltungsarbeiten durchzuführen. Wenn die in den Gemeinden vorhandene technische Ausstattung beispielsweise durch den Gütermarkt aufgesaugt wird, steht für die Wartung und Instandhaltung keine Kapazität mehr zur Verfügung. Aufgrund des Mangels an Gütern kann es auf Kuba wie auch in anderen materiell armen Ländern geschehen, dass Material zweckentfremdet, d. h. für privaten Nutzen eingesetzt wird und verschwindet. Dieses Moment ist durch geeignete Bestandteile der Qualifizierungsmaßnahmen zu begrenzen, es hängt zusammen mit einem weiteren kulturellen Faktor, der auf das soziale Handlungsfeld einwirkt, nämlich den *Eigentumsverhältnissen* und den *Besitzvorstellungen* der Gemeinschaft.

Der Arbeits- und Gütermarkt ist auch dahingehend von Einfluss, ob und in welcher Weise sich die *Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern* und *zwischen den Generationen* auf die beabsichtigten Qualifizierungsmaßnahmen auswirkt. Die Gewichtung der verschiedenen Orientierung der unterschiedlichen Bestandteile der Maßnahmen technischer Qualifizierung bis

hin zur Vermittlung von Fähigkeiten zu Kooperationsabsprachen differiert je nach Form der Arbeitsteilung. Dies bedeutet jedoch nicht automatisch, eine vorgefundene ungerechte Form der Arbeitsteilung unkritisch zu übernehmen, sondern fordert Klarheit über die vorliegenden sozialen Organisationsformen ein und zu einem reflektierten Umgang damit auf. Wie sich in vielen Entwicklungsprojekten gezeigt hat, ist insbesondere die Form der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung und ihre angemessene Berücksichtigung in Maßnahmen von hoher Bedeutung. Hier kommt insbesondere die Wirkung von Kultur als Mittel im Kampf um gesellschaftliche Ressourcen zur Geltung, da oftmals mit „Traditionen“ der Ausschluss von Frauen begründet wird, wo nur patriarchalische Interessen am Werk sind. Es ist daher für eine Konzipierung von Qualifizierungsmaßnahmen sinnvoll, eine sog. „Genderanalyse“⁶³² vorzunehmen.

Der Einfluss der *Zeitvorstellungen* und der *Arbeitsethik* auf die angedachten Qualifizierungsmaßnahmen und den Lebens- und Arbeitsraum der Adressaten ist evident, und besonders sind die anderen *Zeitvorstellungen* bei Maßnahmen in ländlichen Regionen zu beachten. Nach meinen Beobachtungen zeichnet sich die kubanische Arbeitsethik durch ein hohes Maß an Schlendrian und bürokratischem Verhalten bei offizieller Betätigung auf staatlichen Posten aus. Dies ändert sich jedoch ins positive Gegenteil, wenn die Tätigkeit als Gefälligkeit oder als Hilfsdienst im privaten Rahmen für eine andere Person oder sogar auf eigene Rechnung ausgeführt wird. Dieses Verhalten muss in der Planung von Qualifizierungsmaßnahmen auf Gemeindeebene zur dezentralen Nutzung erneuerbarer Energien angemessen berücksichtigt werden. Wie dies konkret unter den Bedingungen kubanischer Realität aussehen kann, ist nur durch einen Feldaufenthalt und durch Gespräche mit kubanischen ExpertInnen zu ermitteln.

Ein weiterer Einflussfaktor ist mit dem Arbeits- und Gütermarkt verbunden, nämlich die vorhandenen *Austauschbeziehungen*, welche eine soziale Einbettung wie die Aneignung der Energieversorgungsanlage durch die Gemeinschaft erleichtern oder erschweren können. Bei *Austauschbeziehungen*, die auf private Gewinnmaximierung und nicht auf reziproke Tauschverhältnisse abzielen, kann es schwierig sein, die Qualifizierungsmaßnahmen so auszugestalten, dass es zu einer Stärkung der Gemeinde und ihres Selbsthilfepotentials kommt. Wenn die Tätigkeiten zugunsten der Gemeinde nicht mit erhöhtem sozialem Ansehen verbunden sind, muss für die Planung der Maßnahmen ein anderer sozialer Anreiz gefunden werden, der den vorhandenen Tauschbeziehungen entspricht.

⁶³² Genderanalyse meint die Untersuchung der sozial festgelegten Geschlechtsrollen, der sich daraus ergebenden Bedeutungssysteme und der Arbeitsteilung, die daraus entspringt.

1.2.2. Die Einflussfaktoren der systemisch-institutionellen Bedingungen

Die systemisch-institutionellen Bedingungen von Ausbildung spielen als struktureller Einflussfaktor auf verschiedenen Ebenen eine Rolle. Dies geschieht einmal durch die Organisation der kubanischen Berufsausbildung.⁶³³ Die dort vorhandenen Organisationen könnten als mögliche Träger der Qualifizierungsmaßnahmen auftreten. Damit sind die zuständigen Verwaltungsorganisationen des kubanischen Staates, die Unternehmen, welche die Energieanlagen aufbauen, wie die Universität, welche die vor- und nachbereitende Begleitforschung durchführt, gemeint. Es ist auch die Frage zu klären, ob die Maßnahmen vor Ort durchgeführt werden oder ob die primären Akteure für die Qualifizierung an einen Schulungsort außerhalb der Gemeinde reisen sollen und die Maßnahmen als Bündel für verschiedene abgelegene Gemeinden konzipiert werden sollen.

In diese letzten Überlegungen spielen die Faktoren der *Muster der Mobilität* wie auch mittelbar die *traditionellen Führungsrollen* und *Organisationsstrukturen* hinein. Ich gehe davon aus, dass auch auf Kuba eine soziale Struktur neben der offiziellen, von Staat und Partei etablierten existiert. Inwieweit diese Strukturen jeweils zusammenfallen oder divergieren, ist nur im Feld durch Beobachtung und Befragung zu ermitteln. Die Führungsrollen spielen insofern eine Rolle, als die Gemeinden vermutlich – unterschiedlich je nach ihrer inneren Konstitution – über eigene informelle Entscheidungs- und Organisationsstrukturen verfügen. Diese werden umso stärker sein, je älter und stabiler die Gemeinden sind; bei jungen Gemeinden, die eher den Charakter von Migrationsbrücken für die kubanische Binnenmigration haben, werden diese informellen Strukturen anders aussehen. Jedoch sind sie in allen Fällen zu untersuchen und zu berücksichtigen. Die Führungsrollen geben eine Auskunft darüber, wie die Interessenskonstellationen im Lebens- und Arbeitsraum der Adressaten aussieht und welche äußeren Einflüsse auf die Qualifizierungsmaßnahmen einwirken können. Die *Loyalitätsbindungen* gehören ebenfalls in diesen Komplex von Einflussfaktoren und können die Auswahl der Teilnehmer an den Qualifizierungsmaßnahmen besonders bei externen Lehrgängen stark beeinflussen.

⁶³³ vgl. Dippmar 2005: 49ff.

1.3. Einflussfaktoren auf die sozialen Akteure

Aus der obigen Ansiedelung der Maßnahmen im Bereich der Gemeinde- bzw. der Regionalentwicklung ergeben sich verschiedene Implikationen.

1.3.1. Ziele und Kompetenzen

Eine zentrale Implikation berührt die Zielsetzung der angestrebten Maßnahmen. Sie wird sich stärker auf die Seite derjenigen verschieben, die in Gemeinschaftlichkeit gründen. Hierzu zählen *Stärkung der Organisationsfähigkeit, Entwicklung des Selbsthilfepotentials* und *Gestaltungsfähigkeiten* zur Sicherung des Überlebens und zukunftsfähiger Entwicklung. Es wird hier auf Kuba aufgrund der restriktiven Wirtschaftspolitik bezüglich der Förderung privaten Kleingewerbes weniger um die Sicherung von Beschäftigung und Schaffung von Einkommen gehen. Dies kann in anderen Weltregionen aber durchaus angemessen sein, obwohl die dortigen Maßnahmen gleichfalls im Bereich der Gemeindeentwicklung angesiedelt sein können.

Diese Verortung in den Bereich der Gemeindeentwicklung hat auch Folgen für die Kompetenzvermittlung. Die Vermittlung *kleinunternehmerischer Kompetenzen* ist aufgrund der Bedingungen auf Kuba und dem eingeschränkten Fokus auf die Wartung und Instandhaltung einer kommunalen Energieanlage nicht nötig.

Sehr viel stärker muss jedoch der Vermittlung der *erweiterten sozialen Kompetenzen* Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die *handwerklich-technische Kompetenzvermittlung* richtet sich nach dem vorhandenen technischen Vorwissen, den Möglichkeiten und Begrenzungen zur Wartung und Instandhaltung vor Ort und den Notwendigkeiten der Technologie. Nachdem die Kompetenzfelder eingegrenzt sind, ist als weiterer wichtiger Schritt die Auswahl der primären und sekundären Adressaten der angedachten Qualifizierungsmaßnahmen vorzunehmen.

1.3.2. Einflussfaktoren aus kultureller und materieller Welt

Wenn die primären Adressaten festgelegt und die sekundären eingegrenzt sind - dabei sind die weiter oben stehenden Überlegungen zur *Arbeitsteilung* und zu Führungsrollen und Organisationsformen mit ihrem Einfluss auf das soziale Handlungsfeld zu berücksichtigen -, dann rücken die habituellen Dispositionen der primären Adressaten in den Blickpunkt. Wie bereits festgestellt, konstituieren sich diese aus der wechselseitigen Beeinflussung von Faktoren aus der materiellen und der kulturellen Welt und ihrer Verarbeitung durch die sozialen Akteure.

Die habituellen Dispositionen wirken sich bei Qualifizierungsmaßnahmen am deutlichsten in den *Lernweisen* und *Lernvoraussetzungen* aus. Da meines Wissens auf Kuba eine flächendeckende, an modernen Standards ausgerichtete Primarbildung angeboten wird, werden sich die *Lernweisen* an diesen methodischen Standards der kubanischen Schulbildung ausrichten. Inwiefern es Besonderheiten bei den Lernweisen in abgelegenen ländlichen Gebieten geben kann, ist zu prüfen. Zur Beachtung der Lernweisen ist es überaus sinnvoll, die Qualifizierungsmaßnahmen mit einheimischen Experten zu konzipieren. Als Raster für die Ermittlung der Lernweisen und für die Abstimmung mit bundesdeutschen Lernweisen können die im Kapitel D im Abschnitt über die einheimischen Lernweisen genannten Merkmale herangezogen werden.

Die *Lernvoraussetzungen* bei den primären Adressaten sind zu eruieren. Wie im Abschnitt über die Lernvoraussetzungen herausgefunden, zerfallen diese in diejenigen, welche die Persönlichkeit betreffen, und diejenigen, die als „objektive“ Gegebenheiten vorhanden sind. Letzteres betrifft in unserem konkreten Fall die Möglichkeiten, Medien einzusetzen, praktische Übungen durchzuführen, die natürlichen Bedingungen, welche die Qualifizierungsmaßnahmen beeinflussen können – auf Kuba insbesondere heftige Stürme und große Hitze mit hoher Luftfeuchtigkeit - und der Mangel an Papier, der in Kuba immer wieder als Erschwernis auftritt.

Auf der Persönlichkeitsseite kommt die schulische Vorbildung der Adressaten hinzu, die wesentlich ihre Lernfähigkeit beeinflusst. Die praktischen Arbeitserfahrungen der primären Akteure sind im Feld der zu implementierenden Technik zu ermitteln, da die Maßnahmen auf diesen aufbauend zu konzipieren sind. Zusätzlich ist ihre Arbeitsbelastung als physische Voraussetzung, als ihre inneren Dispositionen beeinflussender Faktor, zu beachten. Sie brauchen, wenn sie direkt vom Feld kommen, anders konzipierte Maßnahmen, als wenn sie als freigestellte TeilnehmerInnen mitmachen. Die weiteren inneren Dispositionen, die mit den Lernvoraussetzungen verbunden sind, werden von dem Bündel der Einflussfaktoren kultureller und materieller Art berührt, die für die habituellen Dispositionen identifiziert wurden. Diese beeinflussen nicht nur die Lernvoraussetzungen, sondern wirken als Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und organisieren den Weltzugang.

Für das konkrete Beispiel bedeutet dies, dass herausgefunden werden muss, ob es in den ländlichen Gemeinden bestimmte *Vorstellungen-* oder *religiös* geprägte *Glaubenssysteme* gibt, welche durch *Mythen*, *Magie* oder *Tabus* die Anwendung und die Aneignung moderner Tech-

nologien beeinträchtigen. Dies ist durch einen Feldaufenthalt auf Kuba und durch Gespräche mit Experten aus Kuba zu ermitteln.

Zum Faktorenbündel der Kulturalität gehören *Denk- und Wissensformen*, die bereits bei den Einflüssen auf das soziale Handlungsfeld erörtert wurden. Als Einflussfaktor auf die Dispositionen der sozialen Akteure bei Qualifizierungsmaßnahmen für die Wartung und Instandhaltung von Energieversorgungsanlagen können sie dahingehend eine Rolle spielen, dass sie die vorsorgende Betrachtung möglicher Schädigungen und ihre frühzeitige Erkennung beeinträchtigen. Durch die kulturell bedingte Herangehensweise, die Dinge immer erst dann zu reparieren, wenn sie nicht mehr funktionieren, können sich Wissenssysteme und Denkweisen ausbilden, die vorbeugende Instandhaltung erschweren.

Angestammte *Bedeutungszuweisungen* und *Entscheidungsfindungssysteme* betreffen sowohl die primären als auch die sekundären Adressaten und wirken sich stärker in sozialen Regelungen aus als auf der Ebene individueller sozialer Akteure. Ein Beispiel kann dies erläutern. Da die Maßnahmen stärker auf die Vermittlung erweiterter sozialer Kompetenzen ausgerichtet sind, soll ein Bestandteil die soziale Kommunikation über die Nutzung elektrischer Energie sein. Hierbei kann es sowohl zu Konflikten mit überlieferten Entscheidungsfindungssystemen als auch mit angestammten Bedeutungszuweisungen kommen. Die in den Gemeinden vorhandenen Entscheidungssysteme müssen bekannt sein, damit auf ihrer Grundlage die Vermittlung der Fähigkeit zu sozialer Kommunikation stattfindet. Ebenso müssen die angestammten Bedeutungssysteme reflektiert sein; so dass eine Wartung der Versorgungsanlage nicht zu Zeiten erfolgt, in denen die allseits beliebten Telenovelas im Fernsehen ausgestrahlt werden.

Die *Einstellungen zur Welt* und die *Haltung zur sozialen Welt* spielen bei der Vermittlung erweiterter sozialer Kompetenzen eine nicht unbedeutende Rolle. Die Rolle des Dozenten und der Gruppe haben möglicherweise als *Wahrheitsinstanz* eine wichtige Funktion, die auch die Lernweisen berühren, die bereits oben erörtert wurden.

Das *Persönlichkeitsmodell* und das *Selbstverwirklichungsstreben* berühren die Ausgestaltung der Qualifizierungsmaßnahmen dahingehend, dass zur Stärkung der Gemeinde je nach Modell und Streben der primären Akteure andere Schwerpunkte auf die Vermittlung erweiterter sozialer Kompetenzen gelegt werden müssen. Wenn das Persönlichkeitsmodell auf die Verfolgung individuellen Wohlergehens und auf ein starkes individuelles Selbstverwirklichungsstreben aufbaut, dann müssen Lernprozesse initiiert werden, die eine stärkere Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft hervorheben und die individuelle Selbstverwirklichung mit den

Bedürfnissen der Gemeinschaft versöhnen. Wenn absehbar ist, dass die Begünstigten der Maßnahmen mit ihren Fertigkeiten in die Städte abwandern, dann ist zu überlegen, wie das Wissen trotzdem den Gemeinden zur Verfügung stehen kann. Entsprechende Vorkehrungen sind hierfür in der Planung zu treffen.

Der Einfluss durch Faktorenbündel, die der materiellen Welt zugewiesen werden können wie *Wirtschaftsgesinnung*, *Aktivität*, *Aufstiegsorientierung*, der *Zeithorizont* und die *Bedeutung materieller Güter*, müssen für Qualifizierungsmaßnahmen reflektiert werden. So kann z. B. die Bedeutung materieller Güter die Qualifizierungsmaßnahmen begünstigen oder erschweren, begünstigen dadurch, dass es durch die Elektrizitätsversorgung die Möglichkeit gibt, sich mit materiellen Gütern zu versorgen, die bisher nicht ausreichend vorhanden waren, wie z. B. Fernseher oder Kühlschrank. Erschwerend wirken sich dann aus, wenn die Bedeutung materieller Güter beinhaltet, dass die individuelle Versorgung mit materiellen Gütern höher gewichtet wird als die Versorgung der Gemeinde und demzufolge die Qualifizierungsmaßnahmen berücksichtigen müssen, dass bei Ressourcenkonflikten die individuelle Lösung vorgezogen wird.

Vorstehendes soll als konkretisierendes Beispiel zur dezentralen Energieversorgung mit erneuerbaren Energien in strukturschwachen ländlichen Gebieten auf Kuba genügen. Dieser Blick auf die zu berücksichtigenden Faktorenbündel bei Qualifizierungsmaßnahmen veranschaulicht die Komplexität von Kultur in Maßnahmen der Erwerbsqualifizierung, wobei auch deutlich geworden sein sollte, dass mit der vorliegenden Arbeit ein wichtiger Schritt hin zu einer differenzsensiblen und kulturangemessenen Berufsbildungskoooperation vorliegt und damit ein Werkzeug vorhanden ist, welches die Generierung zielgerichteter Fragen bei der Konzipierung angemessener Qualifizierungsprojekte erleichtert.

2. Abschließendes Fazit

Das Ziel dieser Arbeit war es, zu einer angemessenen Berufsbildungskoope­ration mit 'Entwicklungs­ländern' beizutragen. Wie sich jedoch im Verlaufe der Untersuchung zeigte, war dies in dem ursprünglich angenommenen Maße nicht möglich, sondern aufgrund der in den Daten repräsentierten Wirklichkeit war es nötig, die Integration kultureller Einflussfaktoren in ein Curriculumkonzept aufzugeben und sich nur auf die Identifikation von Einflussfaktoren auf Berufsbildungskoope­rationsprojekte zu konzentrieren.

Durch eine Meta-Studie, die auf umfangreichen Sekundäranalysen beruht, ist es in einer doppelten Erkenntnisbewegung gelungen, ein Konzept von Kultur, eine prozessuale Theorie von Kultur, zu entwickeln. Dadurch wurde es möglich, Einflussfaktoren auf Berufsbildungsprojekte in 'Entwicklungs­ländern' zu identifizieren, mit deren Hilfe eine differenzsensible und alter-kulturellen Kontexten angepasste Berufsbildungskoope­ration möglich wird.

Es zeigte sich, dass kein kohärentes Konzept der Berücksichtigung von Kultur in der Berufsbildungskoope­ration vorliegt. Die allgemeine Entwicklungspolitik hat in ihrem hegemonialen Diskurs Kultur als Hilfsmittel instrumentalisiert, um die „Zumutungen der Moderne“ in 'Entwicklungs­ländern' durchzusetzen. Die Berufsbildungszusammenarbeit hat sich, obwohl sie verschiedentlich differenzsensible Kooperationsprojekte durchführte, mehrheitlich dem hegemonialen Diskurs der allgemeinen Entwicklungspolitik untergeordnet, einen pragmatistischen Ansatz verfolgt, die bundesdeutschen Erfahrungen der Berufsbildung universalisiert und die dort vorhandenen Wissensbestände direkt auf alter-kulturelle Kontexte übertragen. Es zeigte sich auch, dass in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik kein kohärentes Konzept von Kultur vorhanden ist, auf dessen Basis die Studien der Entwicklungspolitik interpretierbar werden.

Jedoch formulieren einige Autoren aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik einen deutlichen funktionalen Zusammenhang zwischen der spezifischen Ausprägung von Berufsbildung in verschiedenen Ländern und den kulturellen Kontexten, der Arbeitskultur, die dort wirksam sind. Bei genauerem Hinsehen wird jedoch deutlich, dass eine theoretische Fundierung dieses Zusammenhangs fehlt. Neben der häufig gewählten deskriptiven Beschreibung, die Phänomene des Zusammenhangs verdeutlicht, verharren viele Darstellungen auf einer Makro-Ebene struktureller bzw. institutionentheoretischer Zusammenhänge. Die Verbindung von Kultur mit Prozessen sozialer Akteure unter Berücksichtigung der von ihnen vorgenommenen Interpretationsleistungen und der Interaktionen, um zu einer Handlungsfähigkeit in sozialen Feldern zu

kommen, wird durch die Studien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht geleistet. Durch eine Auswertung der Veröffentlichungen aus Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie der dort genannten Referenzen für die Bedeutung von Kultur in der Berufsbildung ist es gelungen, sich iterativ immer weiter einer prozessualen Theorie von Kultur anzunähern.

Das offene methodische Konzept ist dem Paradigma *interpretativer Sozialwissenschaft* verpflichtet. Das Vorgehen ist zusätzlich inspiriert durch die Ausführungen von J. Dewey zum wissenschaftlichen Forschungs- und Erkenntnisprozess und durch die Anregungen von H.-G. Soeffner zur hermeneutischen Wissenssoziologie. Forschungspraktisch ist es beeinflusst durch die Überlegungen von Strauss zur *grounded theory*.

Es zeichnet sich durch eine Methodenverschränkung aus, und die Untersuchung wird durch eine immer weitergehende und dichtere Beschreibung eines Konzeptes von Kultur vorangetrieben. Durch Plausibilisierung der Interpretation wird das Konzept weiterentwickelt, bis schließlich eine prozessuale Theorie von Kultur ausformuliert wird.

2.1. Die prozessuale Theorie von Kultur

Hierbei ist ein Kulturbegriff entwickelt worden, der Kultur als dynamisches Ergebnis sozialer Prozesse versteht. Kultur, wie es hier formuliert wurde, hat nur dann Bedeutung, wenn sie in Verbindung mit sozialen Prozessen betrachtet wird. Kultur ohne diese Verbindung ist meist ganz hübsch anzusehen, als schönes oder weniger schönes Gebäude o. ä., je nach Geschmack, als Artefakt materieller Kultur, jedoch durch die Loslösung von sozialen Prozessen für meine Erkenntnisbedürfnisse ohne Bedeutung und als Folklore anzusehen.⁶³⁴ Durch diese Auffassung wird Kultur dynamisch und in Verbindung mit sozialen Prozessen bedeutsam. Sie ist einerseits die Voraussetzung wie auch andererseits das Ergebnis dieser sozialen Prozesse.

Kultur als ein System ineinandergreifender auslegbarer Zeichen wird in öffentlich wahrnehmbarem Verhalten manifest. Kultur oder, wie anders formuliert, die kulturelle Welt ist an die sozialen Akteure und an die sozialen Handlungsfelder, in denen diese agieren gebunden. Bei-

⁶³⁴ Dies soll nicht bedeuten, dass Folklore, im allgemeinen Wortsinn verstanden, keine kulturelle Bedeutung haben kann, sondern, sobald sie sich mit sozialen Prozessen und sozialer Dynamik verbindet, erlangt sie eine wichtige Bedeutung. Ein Beispiel: Der Haka, der Kriegstanz der Maoris aus Neuseeland, der mittlerweile auf allen internationalen Sportveranstaltungen von neuseeländischen Mannschaften zelebriert wird, drückt dabei, obwohl er in seinem Kern ein folkloristisches Spektakel ist, die Integration der maorischen Bevölkerung aus, wie er gleichfalls auch Ausdruck einer erfolgreichen Sensibilisierung kultureller Bedeutungen für eine gesellschaftliche Anerkennung seitens handelnder Akteure gesehen werden kann. vgl. hierzu auch Hanson 1989: 890ff. und Gottowik 1997: 122ff.

de werden durch Faktoren aus der kulturellen Welt beeinflusst wie sie wiederum die kulturelle Welt beeinflussen.

Die sozialen Akteure und die sozialen Handlungsfelder sind nun nicht nur dem Einfluss der kulturellen Welt unterworfen, sondern ebenfalls dem Einfluss der materiellen Welt. Materielle Welt wird hierbei verstanden als gegenständliche Welt, die uns unmittelbar beeinflusst, als Hunger, Durst, viel Geld, wenig Geld, in welchen Häusern wir wohnen, wie wir materiell leben, die uns beeinflussende „natürliche“ Umwelt u. ä.⁶³⁵ Meinem Konzept implizit ist die Vorstellung, dass die soziale Welt analytisch in materielle und kulturelle Welt zerfällt. Die sozialen Akteure integrieren diese Einflüsse aus beiden Welten in ihr Leben, indem sie durch ihre habituellen Dispositionen in der Lage sind, Bedeutungssysteme zu schaffen, welche ihnen ein soziales Handeln ermöglichen. Die habituellen Dispositionen vermitteln zwischen der kulturellen und materiellen Welt. Sie sind einerseits kognitive Strukturen wie sie auch vorbewusste Verhaltensregulative darstellen, die soziales Handeln und Bedeutungskonstruktionen ermöglichen.

In einem zweiten Analyseschritt hat die Untersuchung herausgearbeitet, welche Bedeutung Kultur in sozialen Prozessen hat und fünf Bedeutungsebenen entschlüsselt, die die Wirkung von Kultur im sozialen Feld und bei den sozialen Akteuren aufscheinen lassen. Hierbei ist es so, dass Kultur in umkämpften sozialen Feldern wirkt, die einerseits mit der symbolischen Ordnung und andererseits mit den Machtverhältnissen verbunden sind. Die symbolische Ordnung ist ihrerseits maßgeblich durch die kulturelle Welt, in geringerem Maße jedoch durch die materielle Welt bestimmt. Die Machtverhältnisse wiederum sind stärker aus der materiellen Welt bestimmt, wobei nicht unwichtig ist, dass Machtverhältnisse in modernen Gesellschaften auch aus diskursiven Formationen, aus symbolischer Macht entspringen und demzufolge auch die kulturelle Welt die Machtverhältnisse berührt.

Kultur dient dazu, soziale Informationen an die nächste Generation weiterzugeben, sie garantiert einerseits Stabilität wie sie andererseits gleichzeitig auch flexibel genug sein muss, um notwendigen sozialen Wandel zu ermöglichen. Zudem kann Kultur als Erleichterung von Kommunikation und Verständigung aufgefasst werden, da der Aufwand zur Herstellung einer „Kommunikationsordnung“ geringer wird und die Akteure auf vorgefertigte Verständigungs-

⁶³⁵ In „natürliche“ Umwelt ist auch die technisch bestimmte Umwelt moderner Industriegesellschaften eingeschlossen. Ein Beispiel für die Interpretation der Einflüsse materieller Welt und ihre interpretative Verbindung mit katholisch magischer Religiosität zu alter-kulturellen Bedeutungssystemen entschlüsselt Hauschild, der aufhellt, wie die Raumnutzung südditalienischer Landbewohner in erdbebengefährdeten Regionen sich in dortiger Heiligenverehrung wieder findet. vgl. Hauschild 2008: 78ff.

muster zurückgreifen können. Kultur ist gleichzeitig auch ein Mittel sowohl sozialen Ein- schlusses als auch Ausschlusses aus Gemeinschaften und Gesellschaft. Als letzte Wirkungsmuster von Kultur wurde die Bedeutung von Kultur als Mittel im Kampf um gesellschaftliche Ressourcen hervorgehoben. Wer als Teil einer ressourcenverfügenden Gemeinschaft anerkannt ist, hat einen Vorteil in sozialen Prozessen, da die Zuweisung von Ressourcen an Gemeinschaften an das Vorhandensein symbolischer Güter dort gekoppelt ist, denen in einem machtbestimmten Diskurs Werthaltigkeit zugesprochen wird.

Durch diese doppelte Entschlüsselung von Kultur ist es möglich, ein Vorgehen für eine Berufsbildungskoope- ration zu entwickeln, welches kulturelle Bedeutungen reflexiv aufnimmt und differenzsensible Konzepte jenseits von essentialistischem Kulturalismus oder kulturne- gierenden Strukturalismus entwickelt.

Die nachfolgende Grafik illustriert die obigen Ausführungen nochmals. Ergänzend sind hier noch die auf die sozialen Akteure und die auf das soziale Handlungsfeld einwirkenden Fakto- ren aus kultureller und materieller Welt, die *Faktorenbündel aus Kulturalität und Materiali- tät*, aufgeführt. Sie sind hier noch unscharf gezeichnet, da es in dieser grafischen Darstellung um die Visualisierung des Ergebnisses des ersten Erkenntnisschrittes geht. Ihre Veranschauli- chung erfolgt anschließend.

In einer zweiten Erkenntnisbewegung sind Studien zur Entwicklungspolitik mit Hilfe der pro- zessualen Theorie von Kultur untersucht worden. Ausgangspunkt war es, kulturelle Einfluss- faktoren auf Berufsbildungsprojekte in 'Entwicklungsländern' zu identifizieren. Der Verlauf der Untersuchung zeigte, dass die determinierende Zuordnung kultureller Einflussfaktoren auf Berufsbildungsprojekte nicht möglich ist. Es ist jedoch gelungen, Einflussfaktoren zu identifi- zieren und als heuristisches Werkzeug zu nutzen, um bei Berufsbildungsprojekten gezielte Fragen für eine Anpassung der heimischen Wissensbestände an alter-kulturelle Kontexte zu stellen.

Prozessuale Theorie von Kultur

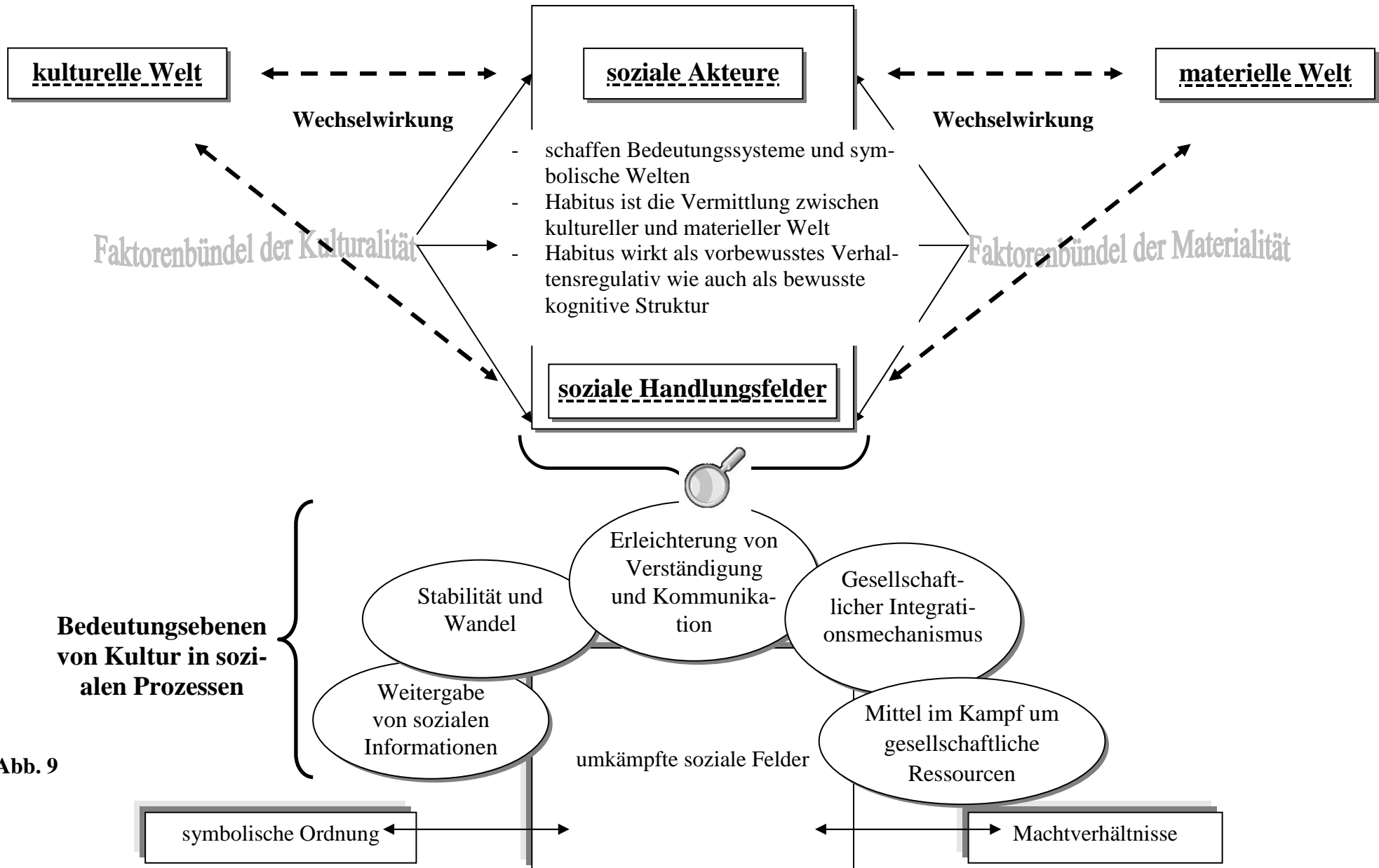


Abb. 9

2.2. Alter-kulturelle Einflussfaktoren auf Berufsbildungsprojekte

Die Auswertung der Studien zur Entwicklungspolitik ergibt, dass Kultur dort kaum theoretisch fundiert betrachtet wurde. Der hegemoniale Diskurs um die Bedeutung von Kultur in der Entwicklungspolitik, der sich feststellen ließ, instrumentalisiert Kultur als Hilfsmittel, um sozialen Wandel zur Modernität hin zu erleichtern.

Der Diskurs in der Berufsbildungskoooperation um die Bedeutung von Kultur blieb noch hinter den Befunden der allgemeinen Entwicklungspolitik zurück. Alter-kulturelle Kontexte spielten deskriptiv in einigen Fallstudien zwar eine Rolle, jedoch wurde ihre Bedeutung für Berufsbildungsprojekte konzeptionell nicht ausgearbeitet. Die wenigen zusammenfassenden Darstellungen kulturdifferenten Berufsbildungsvorhaben haben kulturellen Faktoren den Status eines Randphänomens zugewiesen.

Eine differenz- und kultursensible Berufsbildungskoooperation war auf dieser Erkenntnisebene schwerlich möglich, die Frage, ob sie in der Praxis durchgeführt wurde, kann plausibel verneint werden. Die Schwierigkeiten, Grenzen und Bedingungen einer differenzsensiblen Entwicklungspolitik habe ich an zwei Stellen ausgeführt. Einmal dort, wo der Referenzrahmen der Entwicklungspolitik, in den die Entwicklungsprojekte eingebettet waren, aufgespannt und als Kontextwissen in die Untersuchung eingebracht wurde, zum Anderen dort, wo ein kritischer Blick auf die Entwicklungsexperten als sozialer Akteur geworfen wurde. Letzteres geschah mittels der prozessualen Theorie von Kultur, welche sowohl die Logik des Feldes Entwicklungspolitik als auch das Handeln der Akteure aufhellt.

Der Ausgangsintention entsprechend, eine Grundlage zu legen, um Wissensbestände der bundesdeutschen Berufsbildung in alter-kulturelle Kontexte zu transferieren und dort produktiv anzuwenden, wurde das „magere Ergebnis“ der Studien zur allgemeinen Entwicklungspolitik und zur Berufsbildungszusammenarbeit mit ‘Entwicklungsländern’ mit meinem theoretisch fundierten Kulturkonzept verbunden.

Die Studien zur allgemeinen Entwicklungspolitik zeigen eine große Anzahl von deskriptiven Merkmalen von Kultur, eben kulturelle Faktoren.⁶³⁶ Durch die prozessuale Theorie von Kultur geleitet, war es möglich, ihren Einfluss auf die sozialen Akteure und auf die sozialen Handlungsfelder der Akteure zu erkennen. Ihre Ordnung wurde dahingehend hergestellt, dass sie unterschieden wurden, ob sie stärker auf den sozialen Akteur einwirken oder ob ihre Wir-

⁶³⁶ Hier bleibt anzumerken, dass einige Faktoren als kulturelle Faktoren in den Studien benannt wurden, die un-
zweideutig materielle Faktoren sind.

kung stärker auf das soziale Handlungsfeld zielt. Weiter wurden sie geordnet, indem auch noch eine - allerdings - unscharfe Aussage darüber getroffen wurde, ob sie nun stärker aus der kulturellen Welt oder stärker aus der materiellen Welt stammen. Diesen Sachverhalt habe ich in einer Grafik am Ende des Abschnittes der Studien über allgemeine Entwicklungspolitik veranschaulicht.

Für Maßnahmen zur Erwerbsqualifizierung kann dieses Ergebnis aus den Interpretationen der Studien zur Berufsbildungszusammenarbeit reorientiert werden, um differenzsensible Berufsbildungsk Kooperationen mit 'Entwicklungsländern' durchzuführen. Bei der Auswertung der Daten zur Berufsbildungszusammenarbeit zeigte sich jedoch, dass dort kulturelle Faktoren kaum explizit benannt wurden. Viel stärker wurde auf übergeordnete strukturelle Ebenen von Berufsbildungsprojekten geblickt. Hier ist es ebenfalls hilfreich, die bereits getroffene Unterscheidung in Einflussfaktoren auf den sozialen Akteur und auf das soziale Handlungsfeld vorzunehmen. Einerseits richtete sich der Blick der hier ausgewerteten Studien auf die konzeptionelle Ebene der Zielbestimmung und der Kompetenzvermittlung, die beide stark den sozialen Akteur tangieren. Andererseits fokussieren sie auf die strukturelle Ebene, womit die Bereiche der Qualifizierungsmaßnahmen und die Einbettung in übergeordnete Politikfelder gemeint sind, die ihrerseits das soziale Handlungsfeld erheblich beeinflussen.

Für die konzeptionelle Ebene lassen sich einige Ziele der Qualifizierungsmaßnahmen festmachen. Sie sind in der zugehörigen Abbildung 8 in der Grafik ganz links zu finden. Ich verzichte hier auf die erneute Nennung der verschiedenen Ziele zur Stärkung der Adressaten von Qualifizierungsmaßnahmen. Die Kompetenzvermittlung richtet sich auf drei Kompetenzbereiche, die als erweiterte soziale Kompetenzen, als handwerklich-technische und als kleinunternehmerische Kompetenzen identifiziert wurden. Die spezifischen Ausprägungen, die sich hinter diesen Kompetenzfeldern verbergen, sind in Kapitel D, im Abschnitt über die Zusammenarbeit mit dem informellen Sektor, genauer ausformuliert.

Je nach Einordnung der Qualifizierungsmaßnahmen in die vier genannten Interventionsbereiche der Gewerbeförderung, des Bestehens auf einem informellen Markt, der Gemeindeentwicklung bzw. der Regionalplanung oder im Rahmen von Sozialarbeit ergeben sich andere konzeptionelle Schwerpunkte und wirken die Einflussfaktoren mit unterschiedlichem Gewicht und in unterschiedlicher Zusammensetzung. Als explizite Einflussfaktoren werden in den Da-

ten der Berufsbildungszusammenarbeit die Lernvoraussetzungen und die Lernstile genannt und ergänzend die Lebenssituation und die Subjektivität.⁶³⁷

Die sozialen Akteure in meiner prozessualen Theorie werden hier in der vorgenommenen Reorientierung als primäre Adressaten und sekundäre Adressaten der Maßnahmen beschrieben. Auf diese Adressaten wirken die vielfältigen Einflussfaktoren kulturellen bzw. materiellen Ursprungs, die bereits aus den Daten zur allgemeinen Entwicklungspolitik identifiziert wurden, spezifisch ein. Diese Faktoren sind in der abschließenden Grafik im oberen Teil zu finden. Sie können mit den Einflussfaktoren Subjektivität und Lebenssituation, wie sie sich aus den Studien zur Berufsbildungszusammenarbeit ergeben, in Verbindung gebracht werden. Die Vielzahl der Einflussfaktoren mit einer stärkeren Verwurzelung in kultureller Welt, oben links in der Grafik, können mit Subjektivität verbunden werden, die Faktoren, die stärker aus der materiellen Welt rühren, können mit Lebenssituation verknüpft werden.

Der soziale Handlungsraum bei erwerbsqualifizierenden Maßnahmen ist in der hier vorgenommenen Reorientierung begrenzt auf den Lebens- und Wirtschaftsraum der Adressaten. Dieser Raum ist eingebettet in und steht in Wechselbeziehung zu bestimmten entwicklungspolitischen Feldern der Bildungs-, Sozial- und Wirtschaftspolitik im 'Entwicklungsland'. Des Weiteren wirkt auf den Lebens- und Arbeitsraum der Adressaten der Arbeits- und Gütermarkt strukturierend ein wie ebenfalls die systemisch-institutionellen Bedingungen von Ausbildungsmaßnahmen. Im Weiteren ist die spezifische Wirkung der vielfältigen, aus kultureller und materieller Welt stammenden Einflussfaktoren für den konkreten Lebens- und Arbeitsraum der Zielgruppen zu identifizieren und bei der Maßnahmekonzeption zu berücksichtigen.

Die nachfolgende Grafik fasst die Anwendung der prozessualen Theorie von Kultur auf Berufsbildungsprojekte in 'Entwicklungsländern' visuell zusammen. Hierbei ist zu beachten, dass die ausgewählten Einflussfaktoren in alter-kulturellen Kontexten sich an dem dargestellten Qualifizierungsprojekt zur dezentralen Nutzung erneuerbarer Energiesysteme auf Kuba orientieren. In einem anderen alter-kulturellen Kontext und mit veränderter übergeordneter Ausrichtung der Qualifizierungsmaßnahmen ist die Benennung der Einflussfaktoren, die berücksichtigt werden müssen, eine andere. Dieses ist bei der Betrachtung der folgenden Visualisierung zu beachten.

⁶³⁷ Subjektivität und Lebenssituation sind in der Fallstudie von G. Blumenstein genannt. Subjektivität ist natürlich ein unzureichender Begriff und nur unter der Einschränkung zu verwenden, dass auch die Welt in ihrer subjektiven Verarbeitung als Bedeutungssysteme und Sinnzuschreibungen höchst objektiv ist. vgl. das soziologische Konzept der Lebenswelt, u.a. in Honneth 2003: 242.

Alter-kulturelle Einflussfaktoren auf Berufsbildungsprojekte

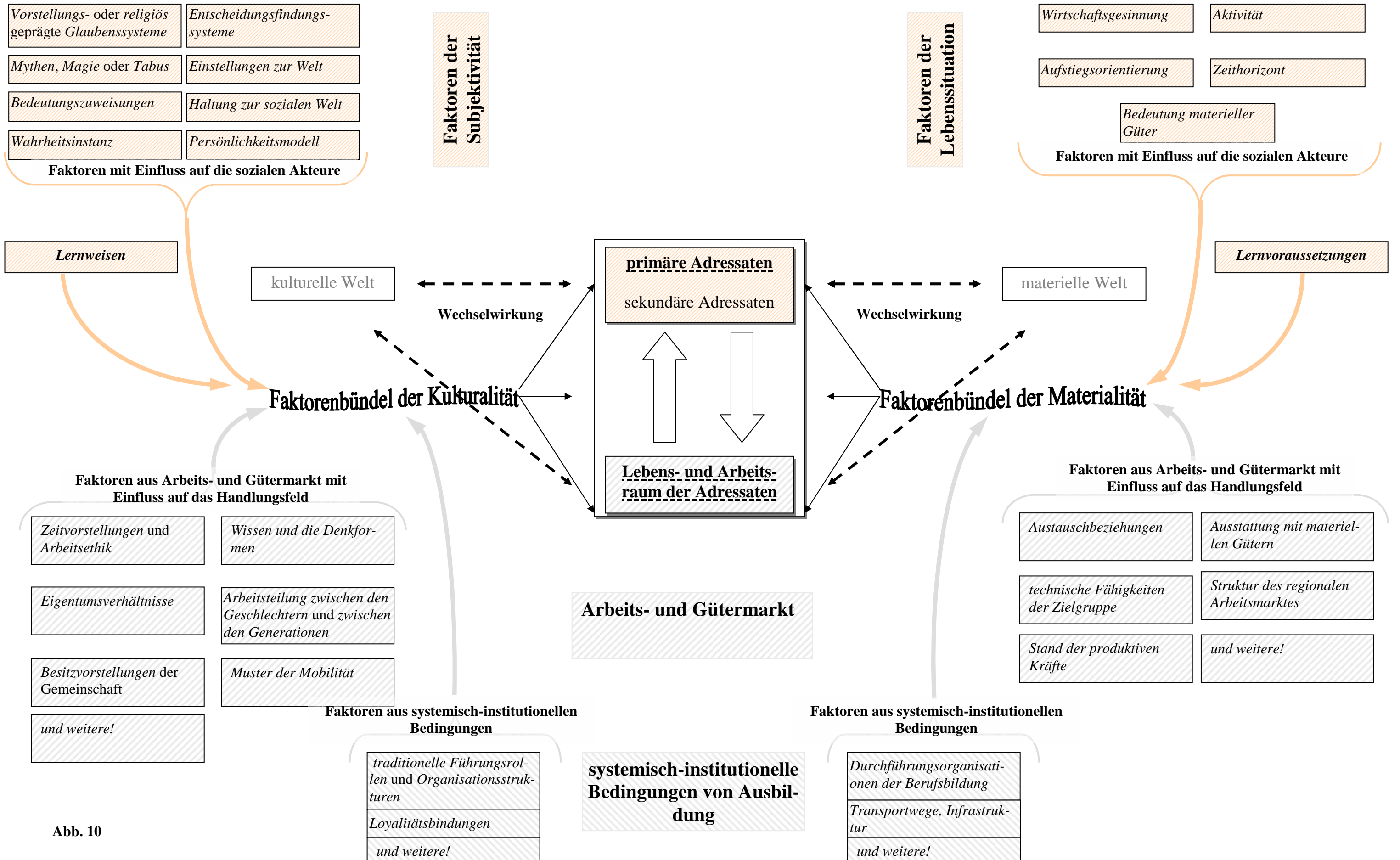


Abb. 10

2.3. Diskussion der Ergebnisse

Die hier vorgelegte Untersuchung hat zwei zentrale Ergebnisse ausgearbeitet. Einmal ist es ihr gelungen, eine prozessuale Theorie von Kultur zu formulieren, die in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und darüber hinaus für das Verständnis der Rolle von Kultur brauchbar ist. Des Weiteren hat sie Einflussfaktoren identifiziert, die bei einer Berufsbildungskooperation mit 'Entwicklungsländern', welche die dortigen differenten Bedingungen und Situationen aufnimmt, zu berücksichtigen sind. Abschließend äußere ich mich noch zu den methodologischen Problemen und den methodischen Wagnissen dieser Untersuchung.

2.3.1. Die prozessuale Theorie

Prozessuale Theorie hat eine Bedeutung in doppelter Hinsicht. Einmal ist sie als Konzept zur Beschreibung von sozialer Wirklichkeit einem prozessualen Verständnis verhaftet. Dies meint methodologisch, dass sie Theorie als Mittel zur Aufhellung gesellschaftlicher Wirklichkeit versteht, welche in einem interpretativen Prozess sozialer Akteure zur Konstruktion eben dieser Wirklichkeit entsteht. Theorie kann dann nur als beschränkte Beschreibung eben dieses Interpretationsprozesses verstanden werden und nicht als determinierende Erläuterung einer distinkten Realität. Soziale Realität ist immer an die Prozesse der sie herstellenden sozialen Akteure gebunden. Demzufolge kann Theorie gesellschaftlicher Wirklichkeit nur einen prozessualen Charakter haben. Zum Anderen drückt der Begriff *prozessuale Theorie* ein dynamisches Verständnis von Kultur als Wachsender, sich Entwickelnder, jeweils historisch bedingter Weltzugang aus. Kultur wird als „*gesellschaftliches Ding*“ verstanden, das durch soziale Akteure hergestellt und durch die interpretative Verarbeitung der Einflüsse aus kultureller und materieller Welt zur Gewinnung sozialer Handlungsfähigkeit in sozialen Handlungsfeldern eingesetzt wird. Kultur ist als Ergebnis sozialer Prozesse anzusehen, die wiederum auf die kulturelle und materielle Welt zurückwirkt.

Aus dieser Verarbeitung der Einflüsse aus kultureller und materieller Welt entstehen alter-kulturelle Kontexte. Durch die prozessuale Theorie von Kultur hat die vorliegende Arbeit deutlich gemacht, dass Kultur als eben diese alter-kulturellen Kontexte beschrieben werden kann. Hierbei wird die Interpretationsleistung des sozialen Akteurs in den Mittelpunkt gestellt.

Die prozessuale Theorie von Kultur ist geeignet, Kultur aus ihrem essentialistischen und statischen Gefängnis zu befreien und den Begriff für eine verstehende sozialwissenschaftliche Analyse in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu nutzen. Es hat sich in der Analyse der Studien aus Berufs- und Wirtschaftspädagogik gezeigt, dass dort nur sehr wenige theoretische Zugänge zum Gegenstand Kultur existieren, die oftmals zusätzlich noch mit einem Verständnis belastet waren, welches einem „veraltetem“ Zugang auf Kultur entspricht. Die Studien, die originär aus der Wissenschaftsdisziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik stammen und sich mit dem Gegenstand Kultur befassen, verweisen in ihrer großen Mehrheit auf Talcott Parsons Strukturfunctionalismus. Auch dort, wo Parsons nicht explizit genannt wird, lässt sich ein statisches und normatives Bild von Kultur ausmachen. Nur einige wenige Studien, die sich aus berufspädagogischer Perspektive mit dem Gegenstand Kultur befassen, begreifen ihn als Regelungsmuster gesellschaftlicher Prozesse.

Auch in diesen Studien überwiegt die strukturalistische bzw. institutionentheoretische Sicht.⁶³⁸ Eine Mikroperspektive, die den sozialen Akteur in den Mittelpunkt stellt, wird nur dort vollzogen, wo die sozialisatorischen Wirkungen von Berufsbildung oder die subjektive Verarbeitung des Lehrlingsverhältnisses eine Rolle spielt.⁶³⁹ Ein dynamisches Verständnis von Kultur ist nicht auszumachen. Anschlüsse an aktuelle wissenschaftliche Debatten um die Bedeutung von Kultur und Zugänge zu einem dynamischen Verständnis finden sich nicht. Der *cultural turn* scheint an der Disziplin vorbeigegangen zu sein.

Dies ist jedoch dann besonders erstaunlich, wenn man bedenkt, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik im weitesten Sinn das Nachdenken über Erwerbsqualifizierung zum Gegenstand hat. Dieser Gegenstandsbereich konstituiert sich in den nachindustrialistischen Gesellschaften in einem höchst ausdifferenzierten Feld, welches an vielen Stellen alter-kulturell ausgeformt ist. Geeignete Formen zu finden, diese divergenten sozialen Texturen in Qualifizierungsprozessen angemessen zu berücksichtigen, wird leichter durch die prozessuale Theorie von Kultur, wie sie hier vorliegt.⁶⁴⁰

Auch für das Verständnis sozialer Prozesse liefert die prozessuale Theorie gute Grundlagen. Neben der Entstehung von alter-kulturellen Kontexten durch die Interpretationsleistung sozia-

⁶³⁸ vgl. Harney; Schriewer 2000: 128ff.; vgl. Greinert 2003b: 10ff.; vgl. Deissinger 1999: 189ff.; vgl. Pries 1998: 159ff.

⁶³⁹ vgl. Lempert 2006: 413ff.; vgl. die gesammelten Aufsätze in Lempert 1998.; vgl. Lempert 1989: 197ff.; vgl. Tscheliesnig 1971.

⁶⁴⁰ industrialistisch bezieht sich auf das Wort Industrialismus, laut Duden die Prägung einer Volkswirtschaft durch die Industrie und meint mehr als die Industrialisierung, nämlich laut Baethge die ökonomische Orientierung, ein gesellschaftspolitisches Konzept und ein institutionelles Gefüge. vgl. Baethge 2001: 28ff.

ler Akteure ist durch die Entschlüsselung der fünf Bedeutungen von Kultur in sozialen Prozessen ein verstehender Zugang zu den divergenten sozialen Texturen nachindustrialistischer Gesellschaften möglich. Wenn ich in meiner Rolle als Berufsschullehrer z. B. weiß, dass Kultur in umkämpften sozialen Feldern Bedeutung erlangt und dort zur Orientierung und als Mittel, in diesen Feldern zu bestehen, durch kognitiv kompetente Akteure eingesetzt wird, dann kann ich die Handlungsweisen junger Männer, die einer „anderen“ Kultur zugewiesen wurden und sich selbst zuweisen, besser verstehen und damit umgehen, als wenn ich über dieses Wissen nicht verfüge. Ein Beispiel aus der Praxis mag diesen Zusammenhang zwischen kultureller und materieller Welt illustrieren. Zur materiellen Welt eines jungen angehenden Facharbeiters gehört das harte Faktum des regelmäßigen Aufstehens am frühen Morgen. Dies ist unzweideutig ein Einflussfaktor aus der materiellen Welt. In Verbindung mit der vorhandenen kulturellen Welt und ihren Einflüssen schaffen die jungen Menschen aus beider Einflüsse neue Bedeutungssysteme und schaffen die Anforderungen ihrer Ausbildung leichter oder schwieriger. Es steht zu vermuten, dass ein kultureller Einflussfaktor, der Arbeitsdisziplin und produktives Tätigsein positiv besetzt andere Ergebnisse zeigt als ein Einflussfaktor, der dieses abwertet.

Die Frage, die sich im Anschluss daran stellt, ist, ob die alter-kulturellen Einflussfaktoren, die im Zusammenhang mit Berufsbildungsprojekten in 'Entwicklungsländern' ausformuliert wurden, auch bei erwerbsqualifizierenden Maßnahmen in modernen post-industrialistischen Ländern wirken und die Einflussfaktoren dementsprechend als Werkzeuge bei der Konzipierung solcher Maßnahmen zu gebrauchen sind.

Hingegen ist kritisch anzumerken, dass eine dezidierte theoretisch begründete Wechselbeziehung von Berufsbildung und alter-kulturellen Einflussfaktoren in dieser Untersuchung nicht geleistet wurde. Die vorliegende Arbeit fokussiert auf die Mikroebene qualifikationspädagogischen Handelns und begründet aus dieser Perspektive. Aufgrund der als unzulänglich wahrgenommenen theoretischen Konzepte wurde sich auf die Formulierung einer tragfähigen theoretischen Grundlage konzentriert. Ein dezidierter Nachweis der Wechselbeziehung von Berufsbildung und Kultur ist noch zu leisten, die prozessuale Theorie hat dazu ein gutes Fundament gelegt, jedoch bedarf es dazu einer modifizierten Forschungsorientierung, die auch die Makro-Perspektive einbezieht.⁶⁴¹

⁶⁴¹ Die hier skizzierten Möglichkeiten die prozessuale Theorie von Kultur praktisch werden zu lassen, können sich jeweils dann entfalten, wenn mit dem hier vorgelegten Grundstock eine weitergehende, dem jeweiligen Gegenstand angemessene Forschung betrieben wird.

2.3.2. Einflussfaktoren auf Berufsbildungsprojekte in ‘Entwicklungsländern’

Die analysierten Studien zur Entwicklungspolitik haben, wie bereits in dieser Arbeit mehrfach erwähnt, kein überzeugendes Konzept von Kultur ausgewiesen, noch weniger die Studien zur Berufsbildungszusammenarbeit. Es ist jedoch wichtig, für einen angemessenen Transfer von Wissensbeständen in einen alter-kulturellen Kontext, die Faktoren zu kennen, die diesen Kontext beeinflussen. Dies gilt insbesondere in der Berufsbildungskoooperation zwischen der Bundesrepublik Deutschland und ‘Entwicklungsländern’, da die Wissensbestände bundesdeutscher Erwerbsqualifizierung kulturell bestimmt sind und die deutsche Berufsbildung, wie W.-D. Greinert nachweist, durch arbeitskulturelle Kontexte beeinflusst ist.

Durch die Entwicklung der prozessualen Theorie von Kultur gelingt es Einflussfaktoren zu nennen, die jedoch nicht mehr alleine kulturellen Ursprungs sind, sondern ebenfalls aus der materiellen Welt stammen können. Die in dieser Untersuchung eingeführte Bezeichnung *alter-kulturelle Einflussfaktoren* trägt diesem Rechnung. Das anfängliche Anliegen dieser Arbeit, kulturelle Faktoren zu benennen, die Berufsbildungsprojekte beeinflussen, um diese dann angemessen zu berücksichtigen, wurde dahingehend modifiziert.

Der Neologismus *alter-kulturell* verdeutlicht, neben den Bedeutungsebenen, die im ersten Kapitel entfaltet wurden, den Umstand, dass die identifizierten Einflussfaktoren eben nicht alle als „reine“ kulturelle Einflussfaktoren wirken, sondern sie eben eine Neuschöpfung durch soziale Akteure sind, die Einflussfaktoren aus materieller Welt, aus kultureller Welt oder aus beiden interpretativ verarbeiten. Alter-kulturell verdeutlicht darüber hinaus den grundlegenden Charakter dieser Faktoren, nämlich veränderlich und dynamisch zu sein. Damit soll der Fehlschluss vermieden werden, dass die Identifikation eines alter-kulturellen Faktors, wie es in dieser Arbeit erfolgte, bereits seinen Bedeutungsgehalt aufschlüssele. Dies ist immer durch eine differenzsensible Kommunikation vor Ort zu entdecken.

Zur Konzipierung von Qualifizierungsprojekten in alter-kulturellen Kontexten bedarf es einer Möglichkeit, diese in den vorgeschalteten Analyseprozess aufzunehmen. Die hier vorgelegte Arbeit stellt, durch die Identifikation von alter-kulturellen Einflussfaktoren, ein tragfähiges heuristisches Werkzeug für diesen Analyseprozess bereit. In der Anwendung der Einflussfaktoren auf ein Qualifizierungsprojekt auf Kuba wird deutlich, dass der Analyseprozess eine genaue Kenntnis des Feldes voraussetzt und deshalb eigene Erhebungen vor Ort nötig sind. Die alter-kulturellen Einflussfaktoren sind nicht ausreichend, aufgrund einer Datenerhebung mit

nicht-reaktiven Methoden, nur am Schreibtisch sitzend, eine Qualifizierungsmaßnahme zu konzipieren, die ausreichend differenzsensibel und kontextangemessen ist.⁶⁴²

Aus den Studien der Entwicklungspolitik wird eine kontingente Vielzahl von „kulturellen“ Faktoren herausgearbeitet, die dann mit Hilfe der prozessualen Theorie von Kultur geordnet und der Verwendung für Berufsbildungsk Kooperationen zugänglich gemacht werden. Die Zuordnung der Einflussfaktoren zur materiellen oder kulturellen Welt hat heuristischen Charakter, sie beschreibt keine feste Verortung des Ursprungs der Faktoren, sondern meint eine relationale Einordnung mit fließender Verortung. An einem Beispiel kann diese Relationalität verdeutlicht werden. Die Muster der Mobilität sind in der vorgenommenen Auswertung so geordnet worden, dass sie der materiellen Welt zugewiesen wurden, dass sie auf das soziale Handlungsfeld wirken und weniger auf den sozialen Akteur. Nun ist es so, dass dieser alter-kulturelle Einflussfaktor die vorhandene natürliche und /oder technische Infrastruktur reflektiert, welche es erschwert oder erleichtert, sich aus dem angestammten Umfeld fortzubewegen. Es bilden sich durch die Verarbeitung und Interpretation sozialer Akteure entsprechende Muster der Mobilität heraus. Welchen alter-kulturellen Ausdruck diese Verarbeitung annimmt, ist nur durch die Beobachtung öffentlich wahrnehmbaren Handelns festzustellen. Ein Kurzschluss auf eine spezifische Ausprägung der Interpretation sozialer Akteure aufgrund des Einflusses der infrastrukturellen Situation – bei schlechter Infrastruktur wären die Muster auf ein „Zuhausebleiben“ ausgerichtet, bei guter Infrastruktur auf Fortkommen und Bewegung – geht an der Relationalität und Komplexität der alter-kulturellen Einflussfaktoren vorbei. Auch würde bei dieser Verkürzung der Erfindungsreichtum sozialer Akteure unterschätzt werden.

Die Identifikation alter-kultureller Einflussfaktoren setzt uns eine Brille mit vielen verschiedenen Gläsern auf, durch die wir beim Blick auf die soziale Realität verschiedene Dinge wahrnehmen können, die wir ohne die Brille nicht sehen. Wir müssen natürlich noch genau hinsehen und über das Gesehene nachdenken, wir haben kein fertiges Raster, in das wir das Gesehene einfach einsortieren können. Nicht mehr, aber auch nicht weniger, leistet zum jetzigen Zeitpunkt die vorgestellte Identifikation alter-kultureller Einflussfaktoren.

⁶⁴² Differenzsensibel meint im Kontext dieser Arbeit nicht die dichotome Zuweisung essentialistischer Differenzen oder die Naturalisierung von Differenzmerkmalen zur Zuweisung distinkter unterprivilegierter sozialer Positionen, wie es häufig in der Kulturdebatte geschieht, sondern den einfachen Umstand, nicht davon auszugehen, dass es überall so ist, wie man es gewohnt ist, sondern auf die Unterschiede zu achten und diese mit dem Wissen um die Gemeinsamkeiten produktiv zu nutzen. Der Begriff *differenzsensibel* ist mir in der in dieser Arbeit bereits häufig erwähnten Veröffentlichung von Hüskens zur Beschreibung seines post-kulturalistischen Zuganges zu Kultur begegnet. vgl. Hüskens 2003: 7. Ich finde, es ist ein schöner Begriff und beschreibt gut, was ein Ertrag dieser hier vorgelegten prozessualen Theorie von Kultur sein kann.

2.3.3. Methodenreflexion

Die Gewinnung von Einflussfaktoren auf Berufsbildungsprojekte durch die Analyse von Studien aus allgemeiner Entwicklungspolitik und aus der Berufsbildungszusammenarbeit mit Hilfe der prozessualen Theorie von Kultur kann nur ein Werkzeug zur Verfügung stellen, um bei der Konzipierung von Qualifizierungsmaßnahmen der Berufsbildungskoopeation die „richtigen“ Fragen zu stellen, um die Maßnahmen in alter-kulturelle Kontexte einzubetten.

Die „kulturellen“ Einflussfaktoren⁶⁴³, die aus den Studien extrahiert werden konnten, sind sehr kontingent. Sie können ihrerseits keine eigenständige theoretische Fundierung beanspruchen, jedoch waren sie einem Ordnen zugänglich, welches die prozessuale Theorie von Kultur nutzte. Aufgrund der methodologischen Schwierigkeit, dass ihre Wahrnehmung bereits auf einem Interpretationsprozess durch soziale Akteure basiert, ist ihre Ordnung mit Hilfe der prozessualen Theorie von heuristischem Wert, jedoch für eine theoretische Begründung der gewonnenen Theorie von Kultur nicht geeignet.

Das gewählte methodische Vorgehen hat sich als zielführend herausgestellt. Durch den Mangel an theoretisch fundierten Konzepten von Kultur in Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie den begrenzten Kulturkonzepten der Entwicklungspolitik ist es notwendig gewesen, in einer doppelten Erkenntnisbewegung der Lösung der Forschungsfragen auf den Grund zu gehen. Die Gewinnung der prozessualen Theorie von Kultur mittels des interpretativen Paradigmas, forschungspraktisch inspiriert ebenso durch die hermeneutische Wissenssoziologie wie die Ausführungen von J. Dewey zum wissenschaftlichen Forschungsprozess und geleitet durch die grounded theory von A. Strauss, hat ein methodisch überzeugendes Vorgehen zur Theoriegenerierung aus Sekundäranalysen, die in einer Meta-Studie interpretativ ausgewertet wurden, gezeigt. Der zweite Erkenntnisschritt, die interpretative Auswertung der Studien der Entwicklungspolitik zur Bedeutung von Kultur, hat das methodische Vorgehen bestätigt. Darüber hinaus können die gewonnenen Einflussfaktoren als Plausibilisierung der prozessualen Theorie von Kultur angesehen werden, aufgrund methodologischer Herausforderungen jedoch nicht als ihre theoretische Grundlegung.

Durch Identifikation alter-kultureller Einflussfaktoren auf Berufsbildungsprojekte ist ein wichtiger erster Schritt für eine an differente Kontexte angepasste Berufsbildungskoopeation

⁶⁴³ Ich schreibe kulturell hier mit Anführungszeichen, um deutlich zu machen, dass die Einflussfaktoren, die jetzt als alter-kulturelle Einflussfaktoren begrifflich zu fassen sind und auf Berufsbildungsprojekte wirken, in den Studien noch als kulturelle konzeptionalisiert wurden. Sie sind jedoch nicht nur kulturellen Ursprungs, sondern entstehen durch die Interpretationsleistung sozialer Akteure.

erreicht. Die „dürftigen“ Daten, also die in den Studien repräsentierten Bedeutungen von Kultur, gleichwie ihre Interpretationen durch die Wissenschaftler haben keine weitergehenden Ausformulierungen für angepasste Berufsbildungskooperation ermöglicht.

3. Ausblick

Aus der hier vorgestellten Untersuchung ergeben sich gewisse Forschungsnotwendigkeiten, die im Folgenden ausgeführt werden. Vorher ist noch anzumerken, dass die bundesdeutsche Zusammenarbeit mit ‘Entwicklungsländern’ in dem Feld der Erwerbsqualifizierung weiter rückläufig ist. Der Bereich expandiert aktuell alleine in der Kooperation mit den Ölstaaten des persischen Golfes. Demnach wäre diese Untersuchung, wolle man ihre Ergebnisse nur auf das Feld der staatlichen bundesdeutschen Entwicklungspolitik in der Berufsbildung anwenden nur noch von geringer praktischer Relevanz. Die Ergebnisse sind jedoch geeignet, nicht nur bei Qualifizierungsmaßnahmen in alter-kulturellen Kontexten in Übersee Anwendung zu finden, sondern auch auf alter-kulturelle Kontexte angewendet werden zu können, die sich in vielen nachindustrialistischen Gesellschaften schon hinter der „nächsten Ecke“ finden lassen.

Die prozessuale Theorie von Kultur hat eine Reichweite, die über das Feld der Entwicklungspolitik hinausgeht, indem sie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen ein Konzept zur Verfügung stellt, durch das soziale Prozesse in ihrer Wechselbeziehung mit Kultur verstanden und interpretiert werden können. Ob diese Ergebnisse das in ihnen enthaltene Potential entfalten können, hängt u. a. von weiteren Forschungsanstrengungen ab.

3.1. Forschungsvorhaben auf der Mikro-Ebene

Weitere Forschung ist nötig, besonders auf Mikro-Ebene, um die prozessuale Theorie von Kultur empirisch zu überprüfen und daraus eine Annäherung an eine angepasste, in alter-kulturelle Kontexte eingebettete Berufsbildungskooperation zu schaffen. Wie nun Lehr-/Lernarrangements in alter-kulturellen Kontexten nach der Identifikation der Einflussfaktoren konkret anzupassen sind, ist durch die vorliegende Arbeit nicht präzise geklärt worden. Hierzu bedarf es weitergehender Forschung und auch der didaktischen Phantasie der durchführenden Qualifizierungsexperten.

Darüber hinaus verlangt eine dem interpretativen Paradigma verpflichtete sozialwissenschaftliche Forschung eine Überprüfung an den Gegebenheiten der empirischen Welt, um dadurch die Konzepte auf ihre Brauchbarkeit zu testen.⁶⁴⁴ Dies bedeutet konkret zweierlei: Einmal ein Plädoyer für eine praktische Forschung im Feld der Entwicklungszusammenarbeit, d. h. bei der Konzipierung von Qualifikationsmaßnahmen auf mikroperspektivischer Ebene sollte das heuristische Werkzeug der alter-kulturellen Einflussfaktoren angewendet und überprüft werden. Zum Zweiten sind Forschungsvorhaben durchzuführen, die sich an alter-kulturellen Kontexten in modernen Industrieländern ausrichten. Damit besteht die Möglichkeit, die prozessuale Theorie von Kultur zu überprüfen, insbesondere die Tragweite auszuloten, welche die fünf Bedeutungsebenen von Kultur in sozialen Prozessen haben und wie sich dies z. B. in berufsschulischem Handeln junger Lernender ausdrückt. Eine damit verbundene berechtigte Hoffnung ist, professionelles pädagogisches Handeln differenz- und kultursensibel auszugestalten, ohne in die Fallen essentialistischer oder kulturalistischer diskriminierender Kulturverständnisse zu treten.

3.2. Stabilisierung der prozessualen Theorie von Kultur

Die Forschungsvorhaben sollten nicht nur auf mikrosoziologischer Ebene angesiedelt sein, sondern auch auf Meso- und Makroebene, um dort die prozessuale Theorie durch entsprechende Forschung zu überprüfen. Als Anschlusspunkte dieses Transfers auf höhere Theorieebenen böten sich einige Studien an, die in dieser Arbeit angesprochen wurden.⁶⁴⁵ Es böte sich auch eine Fallstudie zum Einfluss von kulturellen Faktoren auf das japanische Erwerbsqualifikationssystem als naheliegendes Unterfangen an.⁶⁴⁶

Weitere Forschungen sind nötig, um die beginnende Theoriebildung auf höherer Ebene fortzusetzen. Dadurch besteht die Möglichkeit, die Einflussfaktoren jenseits der hier vorgelegten Aufzählung stärker zu systematisieren. Anfänge dieser systematisierenden Überlegungen sehe ich in einem Konzept eines sozialen Wirkungsraums kultureller Einflussfaktoren. Dieses müsste in der Lage sein, die identifizierten Faktoren und ihre Verortung in kultureller und ma-

⁶⁴⁴ vgl. Blumer 2004: 350f.

⁶⁴⁵ In institutionentheoretischer und strukturalistischer Perspektive sind dies: vgl. Baethge 2001: 23ff. vgl. Harney; Schriewer 128ff.; vgl. Kurtz 2005: 89ff.; vgl. Pries 1989: 159ff.; vgl. Regini 1997: 11ff.

⁶⁴⁶ Als Anschlussmöglichkeiten an das japanische Qualifizierungssystem wären zu nennen: vgl. Schubert 2005.; vgl. Demes; Georg 1998: 173ff.; vgl. Georg 1993.; vgl. Himeoka 2000: 135ff.; vgl. Morris-Suzuki 1996.; vgl. Münch 1997: 179ff.; vgl. Nishida 2007.; vgl. Pohl 1994: 135ff.; vgl. Takanashi 1998.; vgl. Thurley 1990: 59ff. Das japanische System der Erwerbsqualifizierung ist in der deutschen Berufs- und Wirtschaftspädagogik das explizit „andere“ Qualifikationssystem und wird vielfältig als Referenz beim Erkennen des Eigenen durch Blick auf das Andere angeführt.

terieller Welt zu systematisieren. Ein sozialer Wirkungsraum sollte m. E. aus den drei voneinander abhängigen Dimensionen Arbeitswelt, Lebenswelt und Institutionalität bestehen. In diesem Raum kann man die Einflussfaktoren verorten und in ihrer möglichen Wirkung auf spezifische soziale Lösungen für Erwerbsqualifizierungen beschreiben.⁶⁴⁷

3.3. Verbindung mit etablierten Theorien der Sozialwissenschaften

Weitere Forschungsdesiderate sind zu erwarten, wenn das hier vorgelegte vorläufige Kulturkonzept mit ausgewählten aktuellen und traditionellen Kulturdiskursen der Sozialwissenschaften verbunden wird.⁶⁴⁸ Insbesondere die Betrachtung des Ansatzes des symbolischen Interaktionismus lässt erwarten, dass weiterführendes Wissen produziert wird, wie Bedeutungen zustandekommen.⁶⁴⁹

Interessant ist einerseits die Frage nach der Orientierung des Wissenschaftssystems an eigenen Objektbeschreibungen, um sich der „Wirklichkeit“ interpretativ zu vergewissern. Die Daten der hier vorgelegten Untersuchung sind im Wesentlichen solche wissenschaftlichen Beschreibungen gewesen, so dass die Klärung ihrer interaktionistischen Konstitutionsbedingungen interessant und für die Tragfähigkeit dieser Untersuchung nicht unerheblich ist. Andererseits stellt sich, neben diesem ersten Erkenntnisschwerpunkt, der eher auf das Wissenschaftsfeld fokussiert, durch die Formulierung der prozessualen Theorie von Kultur auch die grundsätzliche Frage nach der Rolle und dem Verhältnis der Interaktion in der Konstituierung von Bedeutungssystemen und symbolischen Welten. Entstehen alle kulturellen Bedeutungen erst in der Interaktion oder gibt es auch kulturelle Bedeutungen, die fern von Interaktion bereits existieren? Obwohl die hier vorgelegte Untersuchung den sozialen Akteur und seine Interpretationsleistungen bei der Schaffung alter-kultureller Kontexte in den Mittelpunkt stellt, damit dem Verständniss des symbolischen Interaktionismus ähnlich, gibt es ein Spannungsverhältnis zu jenem theoretischen Konzept.

Die hier vorgelegte Untersuchung geht von der impliziten Annahme aus, dass eine Welt existiert und kulturell wie materiell bedeutsam ist, ohne dass sie bereits in der Aushandlung sozialer Akteure in einem sozialen Feld konfiguriert wurde.

⁶⁴⁷ Wichtige Beiträge dieses Ansatzes sind: Berger; Luckmann 1992.; Habermas 1996.; Schütz 2004.; Beck et al. 1977.; Arendt 1989.; Braverman 1985.; Volmerg et al. 1986.; Großböling 2008.

⁶⁴⁸ Die interessierenden aktuellen Kulturkonzepte sind in Fußnoten des Kapitels A im Abschnitt über den Forschungsstand und im Kapitel C im Abschnitt über den dynamischen Kulturbegriff erwähnt.

⁶⁴⁹ vgl. Blumer 2004: 321ff.

Diese Welt wurde als kulturelle Welt und materielle Welt benannt. Diese Welt ist als präfigurierende Ordnung anzusehen, was aus ihren Einflüssen gemacht wird und wie sie interpretiert wird, hängt jedoch in nicht unerheblichem Maße von den Akteuren, ihren Interessen und Intentionen ab. Am Beispiel des Grundlehrgangs Metalls kann dies illustriert werden.⁶⁵⁰ Der Lehrgang hat eine eindeutige materielle Seite, die z. B. darin besteht, dass man den ganzen Arbeitstag in gleicher Arbeitshaltung an einem einzigen Arbeitsplatz steht und dort stumpfsinnige Tätigkeiten vollführt: „Feilt bis einem der Arm abfällt“.

Zur materiellen Seite gehörend und gleichzeitig bereits die Verbindung zur kulturellen Welt der symbolischen Ordnungen herstellend verkörpert die Person des Meisters, die Ordnung des Wissens und der Macht unabhängig von jeder Interaktion. Durch die Anwesenheit eines fast allmächtigen Ausbilders wird die hegemoniale kulturelle Ordnung in der modernen Fabrik deutlich. Gleichzeitig vermittelt die materielle Ordnung des Grundlehrgangs auch die Anforderungen an den Facharbeiter in den Großbetrieben des Industrialismus. Im überwiegenden Maße erzeugt diese knapp skizzierte präfigurierende Interaktionsordnung die notwendigen alter-kulturellen Kontexte der Industrieproduktion.⁶⁵¹ Die sozialen Akteure sind demzufolge nicht frei in der Ausgestaltung ihrer Interpretationen. Jedoch haben sie, sogar bei dieser hier skizzierten restriktiven Interaktionsordnung, Spielräume bei der Interpretation, welche sich berufsbiografisch nachweisen lassen.⁶⁵²

Desweiteren ist die Frage nach einer möglichen Anknüpfung der prozessualen Theorie von Kultur an theoretische Konzepte eines offenen Kulturverständnisses interessant wie es in der post-kolonialen Erziehungswissenschaft und interkulturellen Pädagogik und in den post-kolonialen Theorieansätzen von Identität und Hybridität ausformuliert wird.⁶⁵³ Dies böte die Möglichkeit, die Berufs- und Wirtschaftspädagogik wie die allgemeinen Erziehungswissenschaften mit angemesseneren Konzepten von Kultur zu versehen, da Kultur dann auf stabilerer Grundlage dynamisch und flexibel konzeptualisiert werden kann. Dieses Überwinden des statischen und essentialistischen Verständnisses von Kultur eröffnet den genannten Disziplinen neue Möglichkeiten, mit den pädagogischen Herausforderungen in spät-industrialistischen Ländern des 21. Jahrhundert umzugehen.

⁶⁵⁰ Zum Grundlehrgang Metall, siehe die Ausführungen im Abschnitt über Kultur als Orientierung in der Welt im Kapitel C.

⁶⁵¹ vgl. Siebel 1984: 310ff.

⁶⁵² vgl. Tscheliesnig 1971: 65ff.; vgl. Lempert 1986: 112ff.

⁶⁵³ vgl. Albrecht-Heide 2005: 444ff.; vgl. Albrecht-Heide 2006.; vgl. Yildiz 2008: 134ff.; vgl. Guthmann 2003: 77ff. Zu den postkolonialen Identitätskonzepten: vgl. Said 1994: 287ff.; vgl. Wendt 2007: 356ff.; vgl. Ginsberg 1996.; vgl. Amselle 1990.; vgl. Ha 1999: 85ff.; vgl. Hall 1994: 15ff.; vgl. Hall 1995: 595ff.

F. Literaturliste und Abbildungsverzeichnis

1. Literaturliste

Abu-Lughod, Lila: Writing against culture. In: Lewin, Ellen: Feminist anthropology: a reader. Malden, Mass. [u.a.]: Blackwell Pub, 2006, S. 153-169.

Ackermann, Andreas: Kroeber, Alfred Louis (...), Kluckhohn, Clyde Kay Maben (...): Culture: A critical Review of Concepts and Definitions. In: Oesterdiekhoff, Georg W: Lexikon der soziologischen Werke. Wiesbaden : Westdt. Verl., 2001, S. 364.

Adam, Susanna: Competence utilization and transfer in informal sector production and service trades in Ibadan, Nigeria. Münster [u.a.]: Lit-Verl. 1995.

Adams, Norma; Valdivia, Néstor: Los otros empresarios: etica de migrantes y formación de empresas en Lima. Lima: Inst. de Estudios Peruanos 1991.

Adick, Christel: Praxis und Effekte der Kolonialpädagogik. In: Müller, Klaus E; Tremml, Alfred K (Hrsg.): Ethnopädagogik: Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften ; eine Einführung. Berlin: Reimer, 1996, S. 149-178.

Albrecht-Heide, Astrid: Weißsein und Erziehungswissenschaft. In: Eggers, Maureen Maisha: Mythen, Masken und Subjekte: kritische Weisseinsforschung in Deutschland. Münster: Unrast, 2005, S. 444-459.

Albrecht-Heide, Astrid: Historische Grundlagen der europäischen Erziehungswissenschaft - weiß und hegemonial.: Von der Disziplinar- zur Kontrollgesellschaft., 2006. zugänglich unter: http://www.ewi.tu-berlin.de/files/resourcesmodule/@random454f129cc3fca/1162979373_Doktorandencolloquium_Albrecht_Heide.doc

Allolio-Näcke, Lars; Kaischeuer, Britta; Manzeschke, Arne: Differenzen anders denken: Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verl. 2005.

Almond, Gabriel A.; Coleman, James S.: The politics of the developing areas. Princeton, NJ: Univ. Press 1960.

Altenburg, Tilman: Armut, Beschäftigung und ökonomisches Wachstum: Wirtschaftliche Modernisierung breitenwirksam gestalten. In: E+Z - Entwicklung und Zusammenarbeit 42. (2001), Nr.11, S. 324-327.

Amselle, Jean-Loup: Logiques métisses: anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs. [Nachdr.]. Paris: Payot 1999.

Andersen, Uwe: Entwicklung der Entwicklungspolitik: Eine Einführung. In: Andersen, Uwe (Hrsg.): Entwicklung der Entwicklungspolitik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., 1999, S. 5-8.

Apostol, Pavel: Technologietransfer aus RGW-Ländern in die Dritte Welt aus soziologischer und kulturpolitischer Sicht. In: Araszkiwicz, Halina; Apostol, Pavel: Osteuropa und Afrika: ökonomische und soziokulturelle Aspekte des Technologietransfers zwischen Ost und Süd. München: Fink, 1986.

Apostol, Pavel; Osterkamp, Gabriele: Technologische Wandlungsprozesse und kulturelle Identität aus entwicklungspolitischer Sicht. In: Goetze, Dieter; Weiland, Heribert: Soziokulturelle Implikationen technologischer Wandlungsprozesse. Saarbrücken [u.a.]: Breitenbach, 1983, S. 57-84.

Arenas, Alberto: Technical and Vocational Education and Training for Sustainable Development: The Challenges of Implementation. In: UNEVOC Forum (2005), Nr.6, S. 1-4.

Arendt, Hannah: Vita activa oder vom tätigen Leben. 6. Aufl., Neuausg. 1981, (5. Aufl. dieser Ausg.) - 23. - 26. Tsd., (18. - 21. Tsd. dieser Ausg.). München [u.a.] : Piper 1989.

Arndt, Heinz W: Economic development: the history of an idea. Chicago [u.a.]: Univ. of Chicago Pr. 1987.

Arnold, Rolf: Berufspädagogik für Partnerländer. : Aspekte einer interkulturellen Berufspädagogik.. In: Axt, Heinz-Jürgen; u.a.,: Ausbildungs- oder Beschäftigungskrise in der Dritten Welt? : Kontroversen über neue Ansätze in d. berufl. Bildung. Frankfurt (Main) : Verl. für Interkulturelle Kommunikation, 1987, S. 107-120.

Arnold, Rolf: Interkulturelle Berufspädagogik. Oldenburg: Bibliotheks-und Informationssystem der Univ. 1991.

Axt, Heinz-Jürgen; u.a.,: Ausbildungs- oder Beschäftigungskrise in der Dritten Welt?: Kontroversen über neue Ansätze in d. berufl. Bildung. Frankfurt (Main): Verl. für Interkulturelle Kommunikation 1987.

Ayal, Eliezer B.: Wertesystem und wirtschaftliche Entwicklung in Japan und Thailand. In: Braun, Rudolf; u.a., (Hrsg.): Gesellschaft in der industriellen Revolution. Köln [u.a.]: Kiepenheuer & Witsch, 1973, S. 37-53.

Baethge, Martin: Abschied vom Industrialismus: Konturen einer neuen gesellschaftlichen Ordnung der Arbeit. In: Baethge, Martin: Die grosse Hoffnung für das 21. Jahrhundert?: Perspektiven und Strategien für die Entwicklung der Dienstleistungsbeschäftigung. Opladen: Leske + Budrich, 2001, S. 23-44.

Baethge, Martin: Ordnung der Arbeit - Ordnung des Wissens: Wandel und Widersprüche im betrieblichen Umgang mit Humanressourcen. In: Mitteilungen (2004), Nr.32, S. 7-21.

Bangasser, Paul E.: The ILO and the informal sector: an institutional history 2000.

Barth, Boris; Osterhammel, Jürgen: Zivilisierungsmissionen: Imperiale Weltverbesserung seit dem 18. Jahrhundert. Konstanz: UVK-Verl.-Ges. 2005.

Bass, Hans Heinrich: Enterprise promotion and vocational training for Nigeria's informal sector economy: a joint publication of Friedrich Ebert Foundation Nigeria and the Small Enterprise Promotion and Training Programme SEPT, University of Bremen. Münster: Lit 1995.

Bechtold, Karl-Heinz W: Wirtschaft, Kultur und Entwicklung: wirtschaftl. Entwicklung u. Kulturwandel in d. Entwicklungsländern. Tübingen u.a.: Inst. für Wiss. Zusammenarbeit mit Entwicklungsländern u.a. 1987.

Beck, Ulrich; Brater, Michael; Daheim. Hansjürgen: Soziologie der Arbeit und der Berufe: Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1980.

Becker-Schmidt, Regina: Trennung, Verknüpfung, Vermittlung: zum feministischen Umgang mit Dichotomien. In: Knapp, Gudrun-Axeli: Kurskorrekturen: Feminismus zwischen kritischer Theorie und Post-moderne. Frankfurt/Main [u.a.]: Campus-Verl., 1998, S. 84-125.

Behringer, Wolfgang: Kulturgeschichte des Klimas: von der Eiszeit bis zur globalen Erwärmung. Lizenzausg. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung 2007.

Bercusson, Brain; Mückenberger, Ulrich; Supiot, Alain: Application du droit du travail et diversité culturelle en Europe 1992.

Berg, Eberhard; Fuchs, Martin: Phänomenologie der Differenz: Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation. In: Berg, Eberhard; Fuchs, Martin (Hrsg.): Kultur, soziale Praxis, Text: die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1999, S. 11-108.

Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie. 5. Aufl., 30.-31. Tsd. Frankfurt/M.: Fischer 1992.

Bernal, Martin: Schwarze Athene: die afroasiatischen Wurzeln der griechischen Antike ; wie das klassische Griechenland "erfunden" wurde. München [u.a.]: List 1992.

Bertaux, Pierre: Afrika: von der Vorgeschichte bis zu den Staaten der Gegenwart. 13. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl. 1999.

Biermann, Horst; Greinert, Wolf-Dietrich; Janisch, Rainer: Systementwicklung in der Berufsbildung: Berichte, Analysen und Konzepte zur internationalen Zusammenarbeit. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges. 1994.

Bierschenk, Thomas: Hans-Dieter Evers und die "Bielefelder Schule" der Entwicklungssoziologie. In: Working Papers, Institut für Ethnologie und Afrikastudien, Johannes-Gutenberg Universität, 2002.

Bijker, Wiebe E; Hughes, Thomas P.; Pinch, Trevor: The social construction of technological systems: new directions in the sociology and history of technology. Cambridge, Mass. [u.a.]: M.I.T. Press 1987.

Bitterli, Urs: Die "Wilden" und die "Zivilisierten": Grundzüge einer Geistes- und Kulturgeschichte der europäisch-überseeischen Begegnung. 2., durchges. und um einen bibliogr. Nachtr. erw. Aufl. München: Beck 1991.

Bittner, Andreas: Einwände gegen ein entwicklungspolitisches Chamäleon. In: DED-Brief (1997), Nr.3, S. 6-11.

Blanchard, Emmanuel: Les tirailleurs, bras armé de la France coloniale. In: Plein droit (2003), Nr.56.

Blanpain, Roger (Hrsg.): Comparative labour law and industrial relations in industrialized market economies. The Hague: Kluwer Law Internat. [u.a.], 2004.

Bliss, Frank: Die kulturelle Dimension von Entwicklung: Aspekte e. Defizits im entwicklungspolit. Instrumentarium. In: Aus Politik und Zeitgeschichte: Aus Politik und Zeitgeschichte. Bonn, 1986, S. 28-38.

Bliss, Frank: Neue Gutachterrichtlinien reichen nicht aus. In: E+Z - Entwicklung und Zusammenarbeit 33. (1992), Nr.1/2, S. 30-31.

Bliss, Frank: Die sozio-kulturellen Schlüsselfaktoren in Theorie und Praxis der deutschen staatlichen Entwicklungszusammenarbeit. München [u.a.]: Weltforum-Verl. 1997.

Bliss, Frank: Kultur und Entwicklung. Ein zu wenig beachteter Aspekt in Entwicklungstheorie und -praxis. In: Thiel, Reinold E.: Neue Ansätze zur Entwicklungstheorie. Bonn: Dt. Stiftung für Internationale Entwicklung, Zentralstelle für Erziehung, Wissenschaft und Dokumentation, 1999, S. 70-81.

Bliss, Frank; Erlenbach, Walter: Ethnologie, Entwicklung und der sozio-kulturelle Kontext: Berichte einer Studiengruppe an der Universität Bonn 1984/85. Bonn: Politischer Arbeitskreis Schulen 1985.

Bliss, Frank; Werobèl-LaRochelle, Jürgen M: Angepasste Technologien aus der Dritten Welt. 1. Aufl. Bonn 1986.

Blum, Volkmar: Lateinamerika: Bauern und Arbeiter - Transformationen und Legierungen. In: Bockhorn, Olaf; Grau, Ingeborg; Schicho, Walter (Hrsg.): Wie aus Bauern Arbeiter wurden: wiederkehrende Prozesse des gesellschaftlichen Wandels im Norden und im Süden einer Welt. Frankfurt a. M: Brandes & Apsel, 1998, S. 173-189.

Blumenstein, Günter: Berufsbildungszusammenarbeit im sektorübergreifenden Handlungsfeld des informellen und modernen Sektors Indonesiens: eine Fallstudie zur Verbindung von Produktion und Ausbildung in einer Industrieregion auf Java. Berlin: Overall 2000.

Blumer, Herbert: Der methodologische Standpunkt des symbolischen Interaktionismus. In: Strübing, Jörg; Schnettler, Bernt; Strübing-Schnettler, ..: Methodologie interpretativer Sozialforschung: klassische Grundlagentexte. Konstanz: UVK Verl.-Ges., 2004, S. 319-385.

BMZ: Die Technische Hilfe der Bundesregierung auf dem Gebiet der gewerblichen Berufsausbildung in Entwicklungsländern (1969). In: Greinert, Wolf-Dietrich; Heitmann, Werner; Stockmann, Reinhard; u.a.,: Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt: die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt?. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges., 1997, S. 449-457.

BMZ: Sektorkonzept für die Entwicklungszusammenarbeit in der gewerblichen Berufsbildung (1986). In: Greinert, Wolf-Dietrich; Heitmann, Werner; Stockmann, Reinhard; u.a.,: Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt: die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt?. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges., 1997, S. 459-473.

BMZ: Soziokulturelle Fragen in der Entwicklungspolitik 1992.

BMZ: Sektorkonzept Berufliche Bildung (März 1992). In: Greinert, Wolf-Dietrich; Heitmann, Werner; Stockmann, Reinhard; u.a.,: Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt: die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt?. Baden-Baden: Nomos-Verl.Ges., 1997, S. 475-502.

BMZ: Sozio-kulturelle Kriterien für Vorhaben der Entwicklungszusammenarbeit: Rahmenkonzept. Bonn 1994.

BMZ: Sozio-kulturelle Fragen in der Entwicklungspolitik II 1995.

BMZ: Sektorübergreifendes Zielgruppenkonzept: die beteiligten Menschen in der Entwicklungszusammenarbeit. Bonn 1995.

BMZ: BMZ aktuell Nr.096: Entwicklungszusammenarbeit im Bereich der Beruflichen Bildung, 1999.

BMZ: Partizipative Entwicklungszusammenarbeit: übersektorales Konzept ; Partizipationskonzept. Aug. Sept. 99. Bonn: BMZ 1999.

BMZ: Berufsbildung in der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit. 2005.

BMZ: Berufliche Bildung und Arbeitsmarkt in der Entwicklungszusammenarbeit. 2005.

Bocock, Robert: The Cultural Formations of Modern Society. In: Hall, Stuart; u.a.,: Modernity: an introduction to modern societies. Cambridge: Polity Press, 1995, S. 150-183.

Boehm, Ullrich: Lehrlingsausbildung in Kleinbetrieben: am Beispiel Nigerias. In: Feldmann, Peter; Gruscynski, Ariane; Overwien, Bernd: Was boomt im informellen Sektor?: Berufsbildung im informellen Sektor ; Beispiele aus Afrika, Asien u. Lateinamerika. Saarbrücken [u.a.]: Breitenbach, 1992, S. 125-137.

Boehm, Ullrich: Kompetenzanforderungen und Kompetenzerwerb im informellen Sektor.: Ein Überblick über empirische Forschungsergebnisse und Konsequenzen für die Berufsbildungshilfe. In: Boehm, Ullrich: Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges., 1997, S. 9-29.

Boehm, Ullrich: Beschäftigungsorientierte Aus- und Fortbildung für Zielgruppen aus dem Informellen Sektor. In: Greinert, Wolf-Dietrich; Heitmann, Werner; Stockmann, Reinhard; u.a.: Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt: die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt?. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges., 1997, S. 209-234.

Boehm, Ullrich: Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos-Verl.Ges. 1997.

Boehm, Ullrich; Kappel, Robert: Kleinbetriebe des informellen Sektors und Ausbildung im subsaharischen Afrika. Hamburg: Institut für Afrika-Kunde 1990.

Bohnet, Michael; Gebauer, Horst: Herausforderungen für die Entwicklungspolitik in den achtziger Jahren: Zielkonflikt zwischen Agrar- und Entwicklungspolitik, Gesundheit als entwicklungspolitische Herausforderung, soziokultureller Wandel und Entwicklungspolitik, Regionalentwicklung und Grundbedürfnisstrategie. München [u.a.]: Weltforum Verl. 1982.

Bohnsack, Ralf: Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael: Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen [u.a.] : Budrich, 2006, S. 40-44.

Bollenbeck, Georg: Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. 2. Aufl. Frankfurt am Main [u.a.]: Insel-Verl. 1994.

Bond, Michael Harris: The psychology of the Chinese people. Hong Kong [u.a.]: Oxford Univ. Press 1986.

Borch, Hans; et al.: Internationalisierung der Berufsbildung: Strategien, Konzepte, Erfahrungen, Handlungsvorschläge. Bielefeld: Bertelsmann 2003.

Bosse, Hans: Innere Kolonisierung und antikolonialer Kampf: Zur ethno-hermeneutischen Interpretation von Autobiographien und zur Problematik selbstbestimmter Entwicklung. In: Grohs, Gerhard; Schwerdtfeger, Johannes; Strohm, Theodor; Goldschmidt, Dietrich (Hrsg.): Kulturelle Identität im Wandel: Beiträge zum Verhältnis von Bildung, Entwicklung und Religion. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980, S. 280-291.

Bourdieu, Pierre: La distinction: critique sociale du jugement. Paris: Les Éd. de Minuit 1979.

Bourdieu, Pierre: Satz und Gegensatz: über die Verantwortung des Intellektuellen. Berlin: Wagenbach 1989.

Bourdieu, Pierre: Die politische Repräsentation. In: Institut für Sozialwissenschaften der Humboldt-Universität: Berliner Journal für Soziologie. Opladen: Leske + Budrich, 1991, S. 489-516.

Bourdieu, Pierre: Rede und Antwort. Dt. Erstausg., 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1992.

Bourdieu, Pierre: Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1993.

Bourdieu, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht. unveränd. Nachdr. der Erstauf. von 1992. Hamburg: VSA-Verl. 1997.

- Bourdieu, Pierre: Die zwei Gesichter der Arbeit: Interdependenzen von Zeitstrukturen und Wirtschaftsstrukturen am Beispiel einer Ethnologie der algerischen Übergangsgesellschaft. Konstanz: Univ.-Verl. 2000.
- Bourdieu, Pierre: Wie die Kultur zum Bauern kommt: über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA-Verl. 2001.
- Bourdieu, Pierre; Darbel, A.; Rivet, J.-P.; Seibel, C.: Travail et travailleurs en Algérie: Éd. Mouton 1963.
- Bourdieu, Pierre; Sayad, Abdelmalek: Le déracinement: la crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie. Paris: Éd. de Minuit 1964.
- Braun, Gerald: Vom Mythos des Traditionalismus. In: BMZ: Soziokulturelle Fragen in der Entwicklungspolitik, 1992, S. 20-24.
- Braverman, Harry: Die Arbeit im modernen Produktionsprozess. 2. Aufl. d. Studienausg.. Frankfurt (Main) [u.a.]: Campus-Verlag 1985.
- Brisbois, Gaston: Kultur und Entwicklung: zur Diskussion d. sozio-kulturellen Rahmenbedingungen d. Entwicklungszusammenarbeit ; Analyse u. Dokumentation. Bonn: DSE 1983.
- Bublitz, Hannelore: Politische Erkenntnis-Praxen: Foucault und Bourdieu. In: Haug, Wolfgang Fritz: Das Argument: Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften. Hamburg: Argument-Verl., 1997, S. 667-674.
- Bublitz, Hannelore; u.a.: Das Wuchern der Diskurse: Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt a. M.: Campus 1999.
- Bühler, Hans: Counterpart-Ausbildung aus der Sicht von Dienste in Übersee.: Anmerkungen zu einer wichtigen Facette gewerblicher Berufsausbildung. In: Axt, Heinz-Jürgen; u.a.: Ausbildungs- oder Beschäftigungskrise in der Dritten Welt?: Kontroversen über neue Ansätze in d. berufl. Bildung. Frankfurt (Main): Verl. für Interkulturelle Kommunikation, 1987, S. 121-125.
- Bukow, Wolf-Dietrich: Ethnisierung und nationale Identität. In: Rätzkel, Nora: Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument-Verl., 2000, S. 164-176.
- Burckhardt, Gisela: Frauen im städtischen informellen Sektor in Rwanda. Hamburg: Inst. für Afrika-Kunde 1995.
- Burk, Herbert: aktuelle Herausforderung und neuere konzeptionelle Ansätze in der personellen Zusammenarbeit mit Institutionen der gewerblichen Berufsförderung in Entwicklungsländern. In: ZGB (Hrsg.): Ein Vierteljahrhundert gewerbliche Berufsförderung für Entwicklungsländer: zum 25jährigen Bestehen der Mannheimer Zentralstelle der DSE. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges., 1988, S. 11-23.
- Burke, Peter: Was ist Kulturgeschichte?. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2005.
- Büscher, Martin; Holleis, Wilfried: Die Kategorien "Wirtschaft und Werten": Zur methodolog. Grundlegung wertbewusster Wirtschaftswissenschaften. St. Gallen 1990.
- Byram, Martin L.: Oodi Weavers: Material Culture, Workers Organization and Nonformal Education in Botswana. In: Kidd, Ross; Colletta, Nat: Tradition for Development: indigenous structures and folk media in non-formal education. Report and papers from the International Seminar on: The Use of Indigenous Social Structures and Traditional Media in Non-Formal Education and Development, 5-12 Nov. Bonn: DSE, 1980, S. 207-244.

- Carson, Rachel: Der stumme Frühling. 123. - 126. Tsd. München: Beck 1996.
- Cerman, Markus: Ein "goldener" Weg zur Industrialisierung? Die Entwicklung der Industrie in Südafrika 1867/1985. In: Feldbauer, Peter; u.a., (Hrsg.): Industrialisierung: Entwicklungsprozesse in Afrika, Asien und Lateinamerika. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel [u.a.], 1995, S. 225-243.
- Certeau, Michel de (Hrsg.): L'invention du quotidien. Paris: Union Générale d'Ed., 1980.
- Certeau, Michel de: Kunst des Handelns. Berlin: Merve-Verlag 1988.
- Chrosciel, Eckhart; Plumbridge, William: Handbook on Modules of Employable Skills (MES) training. Geneva 1992.
- Clair, Jean: Über den Surrealismus zwischen Spiritismus und Totalitarismus: Zur Geschichte des Unfassbaren. In: Kaiser, Leander; Ley, Michael: Von der Romantik zur ästhetischen Religion. München : Fink, 2004, S. 27-50.
- Claus, Burghard: Kultur und Entwicklung in den Partnerländern als Element der Entwicklungszusammenarbeit. In: Wippel, Steffen; Cornelissen, Inse; Weiss, Dieter (Hrsg.): Entwicklungspolitische Perspektiven im Kontext wachsender Komplexität: Festschrift für Prof. Dr. Dieter Weiss. München [u.a.]: Weltforum-Verl., 2001, S. 301-324.
- Clement, Ute: Die transnationale Kommunizierbarkeit des Berufes: Verständigungsprobleme im globalen Dorf. In: Harney, Klaus; Tenorth, Heinz-Elmar: Beruf und Berufsbildung: Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. Weinheim [u.a.]: Beltz, 1999, S. 209-231.
- Cochrane, Glynn: The cultural appraisal of development projects. New York ;London [u.a.]: Praeger Publ. 1979.
- Colletta, Nat: Tradition for Change: Indigenous sociocultural forms as a basis for nonformal education and development. In: Kidd, Ross; Colletta, Nat: Tradition for Development: indigenous structures and folk media in non-formal education. Report and papers from the International Seminar on: The Use of Indigenous Social Structures and Traditional Media in Non-Formal Education and Development, 5-12 Nove. Bonn: DSE, 1980, S. 9-59.
- Colletta, Nat; Rogers, Everett; Mbindyo, Joseph: Social and Cultural Influences on Human Development Policies and Programs. In: Colletta, Nat; Rogers, Everett; Mbindyo, Joseph (Hrsg.): Implementing Programs of Human Development: World Bank Staff Working Paper No. 403, 1980, S. 235-310.
- Colletta, Nat; Rogers, Everett; Mbindyo, Joseph: Soziale und kulturelle Einflüsse auf Entwicklungsprogramme: ein internes Arbeitspapier der Weltbank. Frankfurt a.M.: Lembeck 1982.
- Coquery-Vidrovitch, Catherine: Vom Bauern zum Arbeiter im Afrika südlich der Sahara. In: Bockhorn, Olaf; Grau, Ingeborg; Schicho, Walter (Hrsg.): Wie aus Bauern Arbeiter wurden: wiederkehrende Prozesse des gesellschaftlichen Wandels im Norden und im Süden einer Welt. Frankfurt a. M: Brandes & Apsel, 1998, S. 87-99.
- Dahlmann, Dittmar: Sibirien: Der Prozess der Eroberung des Subkontinents und die russische Zivilisierungsmission im 17. und 18. Jahrhundert. In: Barth, Boris; Osterhammel, Jürgen: Zivilisierungsmissionen: Imperiale Weltverbesserung seit dem 18. Jahrhundert. Konstanz: UVK-Verl.-Ges., 2005, S. 55-72.
- Damachi, U.G.; Holloh, D.; Seibel, H.D.: Continuity and Change among African Factory Workers: Modernization and Industrial Labour in Theory and Empirical Research. In: Seibel, Hans Dieter: Industrial labour in Africa: continuity and change among Nigerian factory workers. Saarbrücken [u.a.]: Breitenbach, 1988, S. 6-32.

Daniel, Ute: Kompendium Kulturgeschichte: Theorien, Praxis, Schlüsselwörter. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2001.

Davis, Mike: Die Geburt der Dritten Welt: Hungerkatastrophen und Massenvernichtung im imperialistischen Zeitalter. Berlin [u.a.]: Assoziation A 2004.

Deissinger, Thomas: Das Konzept der "Qualifizierungstile" als kategoriale Basis idealtypischer Ordnungsschemata zur Charakterisierung und Unterscheidung von "Berufsbildungssystemen". In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 1995, S. 367-387.

Deissinger, Thomas: Beruflichkeit als Zusammenhang: Ein Vergleich mit England. In: Harney, Klaus; Tenorth, Heinz-Elmar: Beruf und Berufsbildung: Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. Weinheim [u.a.]: Beltz, 1999, S. 189-207.

Deissinger, Thomas: Zum Problem der historisch-kulturellen Bedingtheit von Berufsbildungssystemen - : Gibt es eine "Vorbildfunktion" des deutschen Dualen Systems im europäischen Kontext?. In: Deissinger, Thomas: Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung : Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung. Baden-Baden : Nomos-Verl.-Ges., 2001, S. 13-44.

Demes, Helmut; Georg, Walter: Zum Qualifikationsverständnis in Japan: Anmerkungen aus deutscher Perspektive. In: Laske, Gabriele: Lernen und Innovation in Industriekulturen: Beiträge zum Workshop vom 13. bis 14. Juni 1996 "Konventionen Beruflicher Bildung und Qualifizierter Facharbeit bei der Einführung und Anwendung Rechnergestützter Automation im Internationalen Vergleich". Bremen: Donat, 1998, S. 173-204.

Dettmar, Erika: Die Bedeutung kultureller und sozialer Faktoren in der wirtschaftlichen Zusammenarbeit mit Afrika. In: Engels, Benno (Hrsg.): Die sozio-kulturelle Dimension wirtschaftlicher Entwicklung in der Dritten Welt. Hamburg: Dt. Übersee-Inst., 1994, S. 147-153.

Dettmar, Erika: Organisationskultur und interkulturelles Management in Afrika: Einleitung. In: Hahn, Hans Peter; Spittler, Gerd (Hrsg.): Afrika und die Globalisierung: [Vom 8. bis zum 10. Oktober 1998 fand die gemeinsame Fachtagung der Vereinigung der Afrikanisten (VAD), des Afrikanistentags und des Swahilikolloquiums statt]. Münster [u.a.]: Lit, 1999, S. 23-26.

Dettmar, Erika: Segregation und soziokulturelle Integration in Joint Ventures: das Beispiel Nigeria. In: Engels, Benno (Hrsg.): Interkulturelle Aspekte wirtschaftlicher Globalisierung. Hamburg: Dt. Übersee Inst., 2001, S. 252-280.

Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung (DSE): Kulturelle Auswirkungen von Projekten der Entwicklungszusammenarbeit. Bundesmin. f. Wirtschaftliche Zusammenarbeit -BMZ- und Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung -DSE-. Sommer-Seminar 1981, 18.08.-28.08.1981, Berlin. Berlin: DSE 1981.

Dewey, John: Die Struktur der Forschung. In: Strübing, Jörg; Schnettler, Bernd; Methodologie interpretativer Sozialforschung: klassische Grundlagentexte. Konstanz: UVK Verl.-Ges., 2004, S. 225-243.

Didry, Claude: III. Qualitäten und Qualifikationen: die Wirksamkeit von Konventionen in der Arbeitssituation. In: Wagner, Peter; Didry, Claude; Zimmermann, Bénédicte: Arbeit und Nationalstaat: Frankreich und Deutschland in europäischer Perspektive. Frankfurt/Main [u.a.]: Campus-Verl., 2000, S. 309-313.

Diehl, Manfred: Möglichkeiten und Grenzen kulturspezifisch orientierter Berufsbildung: dargestellt am Beispiel von Berufsbildungsmassnahmen in ländlichen und städtischen Regionen und des informellen Sektors in Indien und Pakistan. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang 1994.

- Diehl, Manfred: Holistische berufliche Bildung: Ansatz zur Integration des informellen Sektors in die Konzepte der Berufsbildungshilfe. In: Boehm, Ullrich: Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges., 1997, S. 49-67.
- Diehl, Manfred; Greinert, Wolf-Dietrich: Systemberatung in Pakistan: ein Versuch der Koordinierung und Optimierung der Berufsbildung im Punjab. In: Biermann, Horst; Greinert, Wolf-Dietrich; Janisch, Rainer: Systementwicklung in der Berufsbildung: Berichte, Analysen und Konzepte zur internationalen Zusammenarbeit. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges., 1994, S. 135-152.
- Dierkes, Meinolf: Technikakzeptanz, Technikfolgen und Technikgenese: zur Weiterentwicklung konzeptioneller Grundlagen der sozialwissenschaftlichen Technikforschung. Berlin 1990.
- Dijk, Lutz van: Die Geschichte Afrikas. Lizenzaug. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung 2005.
- Dippmar, Beate: Soziokulturelle Bedingungen des Transfers beruflicher Qualifikationen dargestellt am Beispiel der/s AssistentIn für regenerative Energien: Diplomarbeit TU Berlin. Berlin, 2005.
- Dirmoser, Dietmar: Kolumbus, der Fremde und die Mission des Abendlandes. In: Dirmoser, Dietmar; Gronemeyer, Reimer; Rakelmann, Georgia A.: Mythos Entwicklungshilfe: Entwicklungsrüinen: Analysen und Dossiers zu einem Irrweg. Giessen: Focus-Verl., 1991, S. 70-96.
- Dubois, Pierre: Technologie, Arbeit und Beschäftigung: Allgemeine, nationale und typische Muster. In: Heidenreich, Martin; u.a., (Hrsg.): International vergleichende Organisationsforschung: Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen. Opladen: Westdt. Verl., 1991, S. 117-129.
- Dunkel, Franz: In den Entwicklungsländern lernt man anders.: Zum Stellenwert von Unterrichtsmedien für die Dritte Welt. In: Technische Hochschule (Aachen): RWTH-Themen: Berichte aus d. Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen. Aachen: RWTH, 1986, S. 46-50.
- Ebeling, Uwe: Berufliche Bildung im informellen Sektor: beschäftigungswirksamer Kompetenzerwerb in Pakistan. Berlin: Overall 1998.
- Eckert, Andreas: Die Verheißung der Bürokratie.: Verwaltung als Zivilisierungsagentur im kolonialen Westafrika . In: Barth, Boris; Osterhammel, Jürgen: Zivilisierungsmissionen: Imperiale Weltverbesserung seit dem 18. Jahrhundert. Konstanz: UVK-Verl.-Ges., 2005, S. 269-283.
- Eisenstadt, Shmuel Noah: Sozialer Wandel, Differenzierung und Evolution. In: Zapf, Wolfgang (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels. Köln [u.a.]: Kiepenheuer & Witsch, 1969, S. 75-91.
- Ellis, John: The social history of the machine gun. London [u.a.]: Croom Helm 1975.
- Elwert, Georg: Der entwicklungspolitische Mythos vom Traditionalismus. In: Goetze, Dieter; Weiland, Heribert: Soziokulturelle Implikationen technologischer Wandlungsprozesse. Saarbrücken [u.a.]: Breitenbach, 1983, S. 29-56.
- Elwert, Georg: Kulturbegriffe und Entwicklungspolitik - über "soziokulturelle Bedingungen der Entwicklung". In: Elwert, Georg; Rudolph, Wolfgang (Hrsg.): Kulturen und Innovationen: Festschrift für Wolfgang Rudolph. Berlin: Duncker & Humblot, 1996, S. 51-87.
- Elwert, Georg: Schmückendes Gerede und reale Entwicklungsbedingungen - Über soziokulturelle Bedingungen der Entwicklung. In: Schulz, Manfred (Hrsg.): Entwicklung: die Perspektive der Entwicklungssoziologie. Opladen: Westdt. Verl., 1997, S. 261-290.

Elwert, Georg: Jede Arbeit hat ihr Alter. Arbeit in einer afrikanischen Gesellschaft. In: Kocka, Jürgen; Of- fe, Claus; Redslob, Beate: Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt/Main [u.a.]: Campus-Verl., 2000, S. 175-193.

Erler, Brigitte: Tödliche Hilfe: Bericht von meiner letzten Dienstreise in Sachen Entwicklungshilfe. 1. Aufl. Freiburg i.Br.: Dreisam-Verl 1985.

Esteva, Gustavo: Entwicklung. In: Sachs, Wolfgang (Hrsg.): Wie im Westen so auf Erden: ein polemi- sches Handbuch zur Entwicklungspolitik. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, 1993, S. 89-121.

Evers, Hans-Dieter: Macht und Einfluß in der Entwicklungspolitik: Neue Ansätze zur Theorie Strategi- scher Gruppen. In: Thiel, Reinold E.: Neue Ansätze zur Entwicklungstheorie. Bonn: Dt. Stiftung für In- ternationale Entwicklung, Zentralstelle für Erziehung, Wissenschaft und Dokumentation, 1999, S. 164- 172.

Fafunwa, A. Babs: History of education in Nigeria. London: Allen & Unwin 1974.

Falk, Armin; Kosfeld, Michael: Distrust: the hidden cost of control. [Elektronische Ressource]. Bonn: IZA 2004.

Faltin, Günter: Bildung und Einkommenserzielung: Das Defizit: Unternehmerische Qualifikationen. In: Axt, Heinz-Jürgen; u.a.: Ausbildungs- oder Beschäftigungskrise in der Dritten Welt?: Kontroversen über neue Ansätze in d. berufl. Bildung. Frankfurt (Main): Verl. für Interkulturelle Kommunikation, 1987, S. 317-338.

Fanon, Frantz: Peau noire, masques blancs. Paris: Éd. du Seuil 1971.

Faschingeder, Gerald: Themenverfehlung Kultur?: Zur Relevanz der Kulturdebatte in den Entwicklungstheorien. In: Faschingeder, Gerald; u.a.: Kultur als umkämpftes Terrain: Paradigmenwech- sel in der Entwicklungspolitik?. Wien: Promedia-Verl.-Ges., S. 9-32.

Faschingeder, Gerald: Kultur und Entwicklung: zur Relevanz soziokultureller Faktoren in hundert Jahren Entwicklungstheorie. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: Brandes und Apsel 2004.

Faschingeder, Gerald; u.a.: Kultur als umkämpftes Terrain: Paradigmenwechsel in der Entwicklungspoli- tik?. Wien: Promedia-Verl.-Ges. 2003.

Fatzer, Gerhard: Interkulturelle Organisationsentwicklung in Afrika. In: Fatzer, Gerhard (Hrsg.): Organi- sationsentwicklung für die Zukunft: ein Handbuch. Köln: Ed. Humanistische Psychologie, 1993, S. 365- 378.

Feldmann, Peter; Gruscynski, Ariane; Overwien, Bernd: Was boomt im informellen Sektor?: Berufsbil- dung im informellen Sektor ; Beispiele aus Afrika, Asien u. Lateinamerika. Saarbrücken [u.a.]: Breiten- bach 1992.

Ferdowsi, Mir A.: Zum Stellenwert der Kultur in der bisherigen entwicklungstheoretischen Debatte-. In: Engels, Benno (Hrsg.): Die sozio-kulturelle Dimension wirtschaftlicher Entwicklung in der Dritten Welt. Hamburg: Dt. Übersee-Inst., 1994, S. 12-31.

Ferdowsi, Mir A.: Zum Stellenwert der Kultur in der bisherigen entwicklungspolitischen Diskussion: Ver- such einer kritischen Betrachtung. In: Piazzolo, Michael (Hrsg.): Kulturelle Identität zwischen Tradition und Modernität: zur Bedeutung sozio-kultureller Faktoren in der entwicklungspolitischen Zusammenar- beit. München: Akad. Verl., 1995, S. 9-36.

- Fien, John; Wilson, David N.: A new Human-centred Paradigm of TVET. In: UNESCO-UNEVOC Bulletin (2005), Nr.10. April 2005, S. 2-3.
- Fischer, Ernst Peter: Einstein, Hawking, Singh & Co.: Bücher, die man kennen muss. Ungekürzte Taschenbuchausg. München; Zürich: Piper 2005.
- Fischer, Knut M.; et al.: Ländliche Entwicklung: ein Leitfaden zur Konzeption, Planung und Durchführung arbeitsorientierter Entwicklungsprojekte. Köln [u.a.]: Weltforum Verl 1981.
- Fittkau, Bernd: Die weichen Faktoren der Führung: Teil I: Vertrauen und Kommunikation. 1. Aufl. Wartenberg, Oberbay: mtt consulting network 2007.
- Foster, George M: Traditional cultures and the impact of technological change. 1. repr. ed. New York [u.a.]: Harper & Row 1965.
- Foucault, Michel: Archäologie des Wissens. 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2005. (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. 356)
- Franklin and Eleanor Roosevelt Institute,: The Atlantic Charter. 1941. - <http://www.udhr.org/history/atlantic.htm>. 30.10.2005.
- Frey, Marc: Indoktrination, Entwicklungspolitik und "State Building".: Die Vereinigten Staaten in Südostasien 1945-1961. In: Barth, Boris; Osterhammel, Jürgen: Zivilisierungsmissionen: Imperiale Weltverbesserung seit dem 18. Jahrhundert. Konstanz: UVK-Verl.-Ges., 2005, S. 335-362.
- Friedeburg, Ludwig von; Jacobi, Otto: Konzepte sozialwissenschaftlicher Technikforschung: Verhandlungen des Workshops 1987. 2., unveränd. Aufl. Berlin 1989.
- Friedrichs, Jürgen: Methoden empirischer Sozialforschung. 54. -60. Tsd.. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1979.
- Fröhlich, Gerhard: Kapital, Habitus, Feld, Symbol: Grundbegriffe der Kulturtheorie bei Pierre Bourdieu. In: Fröhlich, Gerhard; Mörth, Ingo: Das symbolische Kapital der Lebensstile: zur Kulturosoziologie der Moderne nach Pierre Bourdieu. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verl., 1994, S. 31-54.
- Fröhlich, Gerhard; Mörth, Ingo: geertz@symbolische-anthropologie.moderne: Auf Spurensuche nach der "informellen Logik des tatsächlichen Lebens". In: Fröhlich, Gerhard; Mörth, Ingo (Hrsg.): Symbolische Anthropologie der Moderne: Kulturanalysen nach Clifford Geertz. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verl., 1998, S. 7-50.
- Gächter, August: Wann kommt es zu Investitionen? Über die Voraussetzungen von Industrialisierung. In: Feldbauer, Peter; u.a.,: Industrialisierung : Entwicklungsprozesse in Afrika, Asien und Lateinamerika. Frankfurt a.M. : Brandes & Apsel [u.a.], 1995, S. 47-64.
- Gagel, Dieter: Wie erreichen wir ländliches Handwerk und informellen Sektor?: Handwerksförderung im Niger. In: E+Z -Entwicklung und Zusammenarbeit 31. (1990), Nr.2, S. 20-21.
- Gallon, Thomas-Peter: Die Revitalisierung der "Fokonolona"-Dorfräte im Rahmen der Landentwicklungspolitik der Demokratischen Republik Madagaskar. Saarbrücken ;Fort Lauderdale: Breitenbach 1992.
- Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Sonderausg. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2003.

Georg, Walter: Berufliche Bildung des Auslands -Japan: zum Zusammenhang von Qualifizierung und Beschäftigung in Japan im Vergleich zur Bundesrepublik Deutschland. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos-Verl.Ges. 1993.

Georg, Walter: Zwischen Tradition und Moderne:: Berufsbildung im internationalen Vergleich. In: Arnold, Rolf; Dobischat, Rolf; Ott, Bernd (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik: von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung: Festschrift für Antonius Lipsmeier zum 60. Geburtstag. Stuttgart: Steiner, 1997a, S. 153-166.

Georg, Walter: Kulturelle Tradition und berufliche Bildung.: Zur Problematik des internationalen Vergleichs. In: Greinert, Wolf-Dietrich; Heitmann, Werner; Stockmann, Reinhard; u.a.: Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt: die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt?. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges., 1997b, S. 65-93.

Georg, Walter: Kulturen und Strukturen beruflicher Bildung. In: Laske, Gabriele: Lernen und Innovation in Industriekulturen: Beiträge zum Workshop vom 13. bis 14. Juni 1996 "Konventionen Beruflicher Bildung und Qualifizierter Facharbeit bei der Einführung und Anwendung Rechnergestützter Automation im Internationalen Vergleich". Bremen: Donat, 1998, S. 69-88.

Georg, Walter: Beruf und Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit. In: Koch, Thomas; Neumann, Gerd; Stach, Meinhard (Hrsg.): Aspekte Internationaler Berufspädagogik: Von der Qualitätssicherung über Länderberichte zur Methodik der Vergleichsforschung, 2001, S. 97-114.

Gerhards, Thomas: Schwierigkeiten und Aussichten der beruflichen Bildung in Afrika: die Erfahrungen von MISEREOR.. In: CEDEFOP: Europäische Zeitschrift Berufsbildung. Thessaloniki, 2003, S. 58-70.

Gilman, Nils: Mandarins of the future: modernization theory in Cold War America. Baltimore [u.a.]: Johns Hopkins Univ. Press 2003. (

Ginsberg, Elaine K.: Passing and the fictions of identity. Durham, NC [u.a.]: Duke Univ. Press 1996.

Goetze, Dieter: Einleitung: Soziokulturelle Implikationen technologischer Wandlungsprozesse:: Bilanz und Ausblick einer Sektionsdiskussion. In: Goetze, Dieter; Weiland, Heribert: Soziokulturelle Implikationen technologischer Wandlungsprozesse. Saarbrücken [u.a.]: Breitenbach, 1983, S. 7-28.

Goetze, Dieter; Weiland, Heribert: Soziokulturelle Implikationen technologischer Wandlungsprozesse. Saarbrücken [u.a.]: Breitenbach 1983.

Goffman, Erving: Interaktionsrituale: über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1971.

Goffman, Erving: Verhalten in sozialen Situationen: Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum. Gütersloh: Bertelsmann 1971.

Goffman, Erving: Rahmen-Analyse: ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1977.

Göll, Edgar: Umwelt-und Nachhaltigkeitspolitik in Kuba: Überblick und kritische Würdigung eines Weges zur Zukunftsfähigkeit. Berlin: IZT 2006.

Gottowik, Volker: Exkurs: Die Ethnographierten melden sich zu Wort:: Die Maori lesen ethnographische Werke und finden sie gut. Eine Kontroverse unter umgekehrten Vorzeichen. In: Gottowik, Volker (Hrsg.): Konstruktionen des Anderen: Clifford Geertz und die Krise der ethnographischen Repräsentation. Berlin: Reimer, 1997, S. 122-129.

Graf, Friedrich Wilhelm: Die Wiederkehr der Götter: Religion in der modernen Kultur. Lizenzausg. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung 2004.

Grau, Ingeborg: Interaktion afrikanischer Gesellschaften mit dem kolonialen System. In: Grau, Ingeborg; Mährdel, Christian; Schicho, Walter (Hrsg.): Afrika: Geschichte und Gesellschaft im 19. und 20. Jahrhundert. Wien: Promedia, 2003, S. 149-168.

Greinert, Wolf-Dietrich: Instrumente und Strategien der Systementwicklung/Systemberatung. In: Biermann, Horst; Greinert, Wolf-Dietrich; Janisch, Rainer: Systementwicklung in der Berufsbildung : Berichte, Analysen und Konzepte zur internationalen Zusammenarbeit. Baden-Baden : Nomos-Verl.-Ges., 1994, S. 401-456.

Greinert, Wolf-Dietrich: Konzepte beruflichen Lernens: unter systematischer, historischer und kritischer Perspektive. Stuttgart: Holland + Josenhans 1997a.

Greinert, Wolf-Dietrich: Das Strategieproblem in der Berufsbildungszusammenarbeit und die Rolle von Wissenschaft und wissenschaftlicher Theorie. In: Greinert, Wolf-Dietrich; Heitmann, Werner; Stockmann, Reinhard; u.a.: Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt: die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt?. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges., 1997b, S. 53-63.

Greinert, Wolf-Dietrich: Berufsqualifizierung und dritte industrielle Revolution: eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges. 1999.

Greinert, Wolf-Dietrich: Organisationsmodelle und Lernkonzepte in der beruflichen Bildung: analytische Grundlagentexte. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges. 2000.

Greinert, Wolf-Dietrich: Die Übertragbarkeit des Dualen Systems in Entwicklungsländer: Möglichkeiten und Begrenzungen einer politischen Strategie. In: Deissinger, Thomas: Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung: Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung. Baden-Baden : Nomos-Verl.-Ges., 2001, S. 45-60.

Greinert, Wolf-Dietrich: Das Berufsprinzip als Orientierungsmuster in den europäischen Modellen der Erwerbsqualifizierung. In: Arnold, Rolf: Berufsbildung ohne Beruf?: Berufspädagogische, bildungspolitische und internationale Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2003, S. 10-22,

Greinert, Wolf-Dietrich: Realistische Bildung in Deutschland: ihre Geschichte und ihre aktuelle Bedeutung. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren 2003a.

Greinert, Wolf-Dietrich: Die europäischen Berufsbildungs"systeme" -: Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung. In: CEDEFOP: Europäische Zeitschrift Berufsbildung. Thessaloniki, 2004, S. 18-26.

Greinert, Wolf-Dietrich: Zwischen Markt und Staat: Berufsbildungsreform in Deutschland und in der Schweiz ; ["Mehr Staat im Dualen System der Berufsausbildung in Deutschland? Reform des Berufsbildungsgesetzes aus dem Jahr 1969", eine Tagung an der Technischen Universität Berlin am 18. Juni 2004]. Berlin: Overall-Verl. 2004a.

Greinert, Wolf-Dietrich: Berufliche Breitenausbildung in Europa: die geschichtliche Entwicklung der klassischen Ausbildungsmodelle im 19. Jahrhundert und ihre Vorbildfunktion ; mit einer Fortsetzung der Berufsbildungsgeschichte der Länder England, Frankreich und Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröff. der Europ. Gemeinschaften 2005.

- Greinert, Wolf-Dietrich: Der Beruf als ein Anker deutscher Arbeitskultur : - oder: Wie erkläre ich einem Engländer unsere besondere Berufsausbildungsphilosophie?. In: Buchmann, Ulrike; Kipp, Martin; [Ed.]: Lesebuch für Querdenker : Gesellschaft z. Förd. arbeitsorient. Forsch. u. Bild., 2006, S. 117-132.
- Greinert, Wolf-Dietrich: Kernschmelze – der drohende GAU unseres Berufsausbildungssystems. 2007. zugänglich unter: www.ibba.tu-berlin.de/download/greinert/Kernschmelze.pdf.
- Groffebert, Hans: Potemkin in Afrika: Die "ONGs-bidon": Materialien zum Thema Bluff-Organisationen im West-Sahel. In: Oppen, Achim von; Rottenburg, Richard: Organisationswandel in Afrika: kollektive Praxis und kulturelle Aneignung ; Erträge eines Symposiums in Petzow bei Potsdam, 10. bis 13. Februar 1994. Berlin: Verl. Das Arab. Buch, 1995, S. 131-143.
- Gronemeyer, Reimer: Afrikanisierung der Arbeitsgesellschaft: Zur Entwicklung einer kontinentalen Katastrophe. In: Dirmoser, Dietmar; Gronemeyer, Reimer; Rakelmann, Georgia A.: Mythos Entwicklungshilfe: Entwicklungsruinen: Analysen und Dossiers zu einem Irrweg. Giessen: Focus-Verl., 1991, S. 98-133.
- Groß, Bernd: Der Berufsbildungsbereich in der deutschen Entwicklungshilfe: Bestandsaufnahme, Erfahrungsauswertung. München [u.a.]: Weltforum Verl. 1981.
- Großbölting, Thomas: "Im Reich der Arbeit": die Repräsentation gesellschaftlicher Ordnung in den deutschen Industrie- und Gewerbeausstellungen 1790 - 1914. München: Oldenbourg 2008.
- Großwinkelman, Johannes: Zwischen Werk- und Schulbank: duales System und regionale Berufsausbildung in der Solinger Metallindustrie 1869-1945. 1. Aufl. Essen: Klartext 2004.
- Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit - Projektarbeit. 3., neubearb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1992.
- Gutema, Bekele: Modernisierung im Kontext der modernen afrikanischen Großstadt. In: Faschingeder, Gerald; u.a.: Kultur als umkämpftes Terrain: Paradigmenwechsel in der Entwicklungspolitik?. Wien: Promedia-Verl.Ges., 2003, S. 243-255.
- Guthmann, Thomas: Globalität, Rassismus, Hybridität: interkulturelle Pädagogik im Zeichen von rassistischem Diskurs und hybrider Identität. Stuttgart: Ibidem-Verl. 2003.
- Ha, Kien Nghi: Ethnizität und Migration. 1. Aufl. Münster: Verl. Westfälisches Dampfboot 1999.
- Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. 7. Text folgt der 4. durchgesehene Auflage von 1987. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1996.
- Hafez, Kai: Medien - Kommunikation - Kultur: Irrwege und Perspektiven der Globalisierungsdebatte. In: Tetzlaff, Rainer: Weltkulturen unter Globalisierungsdruck: Erfahrungen und Antworten aus den Kontinenten. Bonn: Dietz, 2000, S. 93-117.
- Hagemann, Heinke: Die Diagnose und Handhabung interkultureller Konfliktpotentiale und Konflikte in deutschen Tochtergesellschaften und Joint-Ventures in Rumänien 2005.
- Hall, Stuart: Die strukturierte Vermittlung von Ereignissen. In: Hall, Stuart: Ideologie Kultur Rassismus: Ausgewählte Schriften 1. Hamburg: Argument, 1989, S. 126-149.
- Hall, Stuart: Kulturelle Identität und Diaspora. In: Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg: Argument-Verl., 1994, S. 26-43.

- Hall, Stuart: Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In: Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg: Argument-Verl., 1994, S. 137-179.
- Hall, Stuart: The Question of Cultural Identity. In: Hall, Stuart; u.a.: Modernity: an introduction to modern societies. Cambridge: Polity Press, 1995, S. 596-634.
- Hanf, Georg: Berufsausbildung in Berliner Großbetrieben (1900-1920). In: Greinert, Wolf-Dietrich (Hrsg.): Berufsausbildung und Industrie: zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung; Kongressbericht. Bonn: Bibb, 1987, S. 157-187.
- Hannig, Wolfgang; Trommershäuser, Sabine; Brömmelmeier, Marita: Beschäftigung als Ziel wirtschaftlicher Entwicklung: Erfahrungen der technischen Zusammenarbeit. In: E+Z - Entwicklung und Zusammenarbeit 42. (2001), Nr.11, S. 334-337.
- Hanson, Allan: The Making of the Maori: Culture Invention and Its Logic. In: American Anthropological Association: American anthropologist: journal of the American Anthropological Association. Washington, DC: Assoc., 1989, S. 890-902.
- Hardach, Gerd: Industrialisierung in Geschichte und Gegenwart . In: Feldbauer, Peter; u.a., (Hrsg.): Industrialisierung: Entwicklungsprozesse in Afrika, Asien und Lateinamerika. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel [u.a.], 1995, S. S. 17-32.
- Harney, Klaus; Schriewer, Jürgen: Beruflichkeit versus Culture technique: Zu einer Soziogenese arbeitsbezogener Semantik. In: Wagner, Peter; Didry, Claude; Zimmermann, Bénédicte: Arbeit und Nationalstaat: Frankreich und Deutschland in europäischer Perspektive. Frankfurt/Main [u.a.]: Campus-Verl., 2000, S. 128-168.
- Hart, Keith: Informal income opportunities and urban employment in Ghana. In: The journal of modern African studies: a quarterly survey of politics, economics & related topics in contemporary Africa. London: Cambridge Univ. Press, 1973, S. 61-89.
- Hart, Keith: Informal income opportunities and urban employment in Ghana. In: Grinker, Roy Richard: Perspectives on Africa: a reader in culture, history, and representation. Oxford [u.a.]: Blackwell Publ., 1997, S. 142-162.
- Hartmann, Martin; Müller, Hans: Interkulturalität als Moment didaktisch-methodischen Handelns. In: Nölker, Helmut; Kipp, Martin; Neumann, Gerd; Spreth, Günter: Kasseler berufspädagogische Impulse: Festschrift für Helmut Nölker. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, 1994, S. 345-367.
- Hauck, Gerhard: Die Gesellschaftstheorie und ihr Anderes: wider den Eurozentrismus der Sozialwissenschaften. 1. Aufl.. Münster: Westfäl. Dampfboot 2003.
- Hauck, Gerhard: Die Geschichte der Entwicklungstheorie. In: Gerlach, Olaf; u.a.: Peripherie und globalisierter Kapitalismus : zur Kritik der Entwicklungstheorie. Frankfurt a. M : Brandes & Apsel, 2004, S. 12-50.
- Hauschild, Thomas: Ritual und Gewalt : ethnologische Studien an europäischen und mediterranen Gesellschaften. 1. Aufl. Frankfurt am Main : Suhrkamp 2008.
- Hausen, Karin: Die Polarisierung der "Geschlechtscharaktere" : Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Conze, Werner: Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas : neue Forschungen. Stuttgart : Klett, 1976, S. 363-393

Hauser, Julia: HT 2006: Von der „teilnehmenden Beobachtung“ zur „Entwicklungspolitik“: Anthropologie, Sozialwissenschaften und der Kolonialismus (1800-1960). 2006. - <http://hsozkult.geschichte.huberlin.de/tagungsberichte/id=1186> | [http://www.uni-konstanz.de/historikertag/programm.php? menu=programm&sektion=ng&veranstaltung=ng15](http://www.uni-konstanz.de/historikertag/programm.php?menu=programm&sektion=ng&veranstaltung=ng15)

Heidenreich, Martin; Schmidt, Gert: Einleitung. In: Heidenreich, Martin; u.a., (Hrsg.): International vergleichende Organisationsforschung: Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen. Opladen: Westdt. Verl., 1991, S. 7-15.

Hein, Bastian: Die Westdeutschen und die Dritte Welt: Entwicklungspolitik und Entwicklungsdienste zwischen Reform und Revolte 1959 - 1974. München: Oldenbourg 2006.

Hejl, Peter M.: Kultur. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.): Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie : Ansätze - Personen - Grundbegriffe. Stuttgart [u.a.] : Metzler, 2001, S. 343-345.

Herdin, Thomas: Fahrplan der Vorlesung: Bausteine. 2007. http://www.herdin.at/2007/downloads/dl/VO_02_sw.ppt. 19.02.2008.

Hettlage, Robert: Erving Goffman (1922-1982). In: Kaesler, Dirk (Hrsg.): Von Talcott Parsons bis Pierre Bourdieu. München: Beck, 2003, S. 188-205.

Himeoka, Toshiko: Die "betriebszentrierte" Gesellschaft und die Geschlechterverhältnisse in Japan. In: Kocka, Jürgen; Offe, Claus; Redlob, Beate: Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt/Main [u.a.]: Campus-Verl., 2000, S. 135-147.

Hinzen, Heribert: Traditionelle und koloniale Erziehung in Tanzania. In: Gerwin, Jos; Mergner, Gottfried (Hrsg.): Innere und äussere Kolonisation: Vortr., Referate u. Diskussionen vom Internat. Workshop im Rahmen d. Kooperationsvertr. d. Univ. Groningen u. Oldenburg. Oldenburg: Bibliotheks- u. Informationssystem d. Univ., 1982, S. 87-99.

Hoben, Allan: "Small Farmers and Big Agencies: The Relevance of Micro-Studies to policy, Planning, and Program Implementation. 1978.

Hobsbawm, Eric: Introduction: Inventing Traditions. In: Hobsbawm, Eric; Ranger, Terence: The invention of tradition. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press, 2003, S. 1-14.

Hobsbawm, Eric; Ranger, Terence: The invention of tradition. 10th printing. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press 2003.

Hoffmann, Walter K. H.: Vom Kolonialexperten zum Experten der Entwicklungszusammenarbeit: 8 Fallstudien zur Geschichte der Ausbildung von Fachkräften für Übersee in Deutschland und in der Schweiz. Saarbrücken [u.a.]: Breitenbach 1980.

Hofstede, Geert: Culture's consequences: international differences in work-related values. Newbury Park, Calif. [u.a.]: Sage Publ. 1980.

Hofstede, Geert: Organisationsentwicklung in verschiedenen Kulturen. In: Fatzer, Gerhard (Hrsg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft: ein Handbuch. Köln: Ed. Humanistische Psychologie, 1993, S. 327-348.

Hofstede, Geert: Culture's consequences: international differences in work-related values. Abridged ed., 18. [Dr.]. Newbury Park, Calif. [u.a.]: Sage Publ. 2001.

Hofstede, Geert: Lokales Denken, globales Handeln: interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. 3., vollst. überarb. Aufl., Orig.-Ausg. München: Dt. Taschenbuch-Verl. 2006.

- Hofstede, Geert; Bond, M.H.: The confucius connection: from cultural roots to economic growth. In: Organizational dynamics: a quarterly review of organizational behavior for professional managers. Bradford: MCB Univ. Press, 1988, S. 5-24.
- Holleis, Wilfried: Unternehmenskultur und moderne Psyche. Frankfurt/Main [u.a.]: Campus-Verl 1987.
- Honneth, Axel: Jürgen Habermas. In: Kaesler, Dirk (Hrsg.): Von Talcott Parsons bis Pierre Bourdieu. München: Beck, 2003, S. 230-251.
- Honold, Alexander: Eroberungen mit der Eisenbahn: Alfred Kaulla telegraphiert Konzession zum Bau der Bagdadbahn nach Berlin. In: Honold, Alexander; Scherpe, Klaus R. (Hrsg.): Mit Deutschland um die Welt: eine Kulturgeschichte des Fremden in der Kolonialzeit. Stuttgart [u.a.]: Metzler, 2004, S. 115-126.
- Hoppers, Wim: International trends in combining education, training and productive work.. In: Hoppers, Wim; Komba, Donatus: Productive work in education and training: a state-of-the-art in Eastern Africa, 1995, S. 13-30.
- Hoppers, Wim; Komba, Donatus: Productive work in education and training: a state-of-the-art in Eastern Africa 1995.
- Hradil, Stefan: Soziale Milieus - eine praxisorientierte Forschungsperspektive. In: Aus Politik und Zeitgeschichte: Aus Politik und Zeitgeschichte. Bonn, 2006, S. 3-10.
- Hübner, Gregor: Applikation von Hybridsystemen in der Provinz Sancti Spiritus, Kuba: Forschungsbericht. Berlin, 2008.
- Huntington, Samuel P: Kampf der Kulturen: die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert = The clash of civilizations. 6. Aufl., vollst. Taschenbuchausg. München: Siedler 1998.
- Husa, Karl; Wohlschlägl, Helmut: Auf dem Weg zum "fünften Tiger" Asiens? Das thailändische Industrialisierungsmodell und sein Preis. In: Feldbauer, Peter; u.a., (Hrsg.): Industrialisierung: Entwicklungsprozesse in Afrika, Asien und Lateinamerika. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel [u.a.], 1995, S. 141-172
- Hüsken, Thomas: Überlegungen zur interkulturellen Kommunikation und zum interkulturellen Management in Projekten der deutschen staatlichen Entwicklungszusammenarbeit. In: Wippel, Steffen; Cornelissen, Inse; Weiss, Dieter (Hrsg.): Entwicklungspolitische Perspektiven im Kontext wachsender Komplexität: Festschrift für Prof. Dr. Dieter Weiss. München [u.a.]: Weltforum-Verl., 2001, S. 379-417.
- Hüsken, Thomas: Der Stamm der Experten: Chancen und Probleme der interkulturellen Kommunikation und des interkulturellen Managements in der deutschen staatlichen Entwicklungszusammenarbeit. Berlin: Schiler 2003.
- Hüsken, Thomas: Der Stamm der Experten: Rhetorik und Praxis des Interkulturellen Managements in der deutschen staatlichen Entwicklungszusammenarbeit. Bielefeld: transcript 2006.
- International Labour Organisation: The Employment orientated Vocational Training Concept of the ILO.: Using Modules of Employable Skills (MES). Geneva 1982.
- Iribarne, Philippe d': La logique de l'honneur: gestion des entreprises et traditions nationales. Paris: Ed. du Seuil 1989.
- Iribarne, Philippe de: Nationale Formen gesellschaftlicher Bindung und unternehmerische Funktionsprinzipien. In: Heidenreich, Martin; u.a., (Hrsg.): International vergleichende Organisationsforschung: Frage-

stellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen. Opladen: Westdt. Verl., 1991, S. 106-116.

Itote, Waruhiu: 'Mau Mau' General. Nairobi: East African Publ. House 1967.

Kabecha, W. W.: Technological capability of the micro-enterprises in Kenya's informal sector. In: *Technovation* Vol 19 (1998), Nr.2, S. 117-126.

Kabecha, W. W.; Thomas, T. H.: The quality of informal sector manufactures in Nairobi. In: *Small enterprise development* Vol 6 (1995), Nr.4, S. 43-48.

Kaiser, Martin: *Entwicklungspolitik: Grundlagen - Probleme - Aufgaben*. Heidelberg [u.a.]: Physica-Verl. 1986.

Kalscheuer, Britta; et al.: *Kulturelle Differenzen begreifen: das Konzept der Transdifferenz aus interdisziplinärer Sicht*. 1. Aufl. Frankfurt [u.a.]: Campus 2008.

Kapuscinski, Ryszard: *Afrikanisches Fieber: Erfahrungen aus vierzig Jahren*. München; Zürich: Piper 2001.

Karcher, Wolfgang: Berufliche Bildung zur Überlebenssicherung im informellen Sektor -Forschungs- und Handlungsdefizite. In: Feldmann, Peter; Gruscynski, Ariane; Overwien, Bernd: *Was boomt im informellen Sektor?: Berufsbildung im informellen Sektor ; Beispiele aus Afrika, Asien u. Lateinamerika*. Saarbrücken [u.a.]: Breitenbach, 1992, S. 27-44.

Keller, Eugen von: *Management in fremden Kulturen: Ziele, Ergebnisse und methodische Probleme der kulturvergleichenden Managementforschung*. Bern: Haupt 1982.

Kensok, Peter: *Fitter - Entwicklung aus der Werkzeugkiste: informelle Ausbildung von Kraftfahrzeughandwerkern in Ghana*. Saarbrücken [u.a.]: Breitenbach 1987.

Kern, Ulrich: Härtere Zeiten - und mehr Kultur?: Im Zuge der wirtschaftlichen Verknappung gewinnen die kulturellen Aspekte in der entwicklungspolitischen Diskussion an Bedeutung. In: *E+Z -Entwicklung und Zusammenarbeit* 23. (1982), Nr.6, S. 18-19.

Kidd, Ross; Colletta, Nat: *Tradition for Development: indigenous structures and folk media in non-formal education*. Report and papers from the International Seminar on: *The Use of Indigenous Social Structures and Traditional Media in Non-Formal Education and Development*, 5-12 Nov. Bonn: DSE 1980.

Kievelitz, Uwe: Es ist an der Zeit: Ethnologen und Entwicklungspolitik. In: *E+Z - Entwicklung und Zusammenarbeit* 27. (1986), Nr.6, S. 18-19 und 26.

Kievelitz, Uwe: *Kultur, Entwicklung und die Rolle der Ethnologie*. Bonn 1988.

Kipp, Martin: *Ganzheitliche Facharbeiterausbildung im Volkswagen-Vorwerk Braunschweig: Best Practice-Beispiel der Deutschen Arbeitsfront*. In: Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Universität Hamburg: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online: bwp@*. Hamburg: Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Universität Hamburg, 2005, S. 1-63.

Klar, Monika: *Soziokulturelle Auswirkungen von Entwicklungsprojekten: das Beispiel Südostasiens*. Saarbrücken [u.a.]: Breitenbach 1992.

Klein, Beate: Frauen im städtischen informellen Sektor in Togo. In: Feldmann, Peter; Gruscynski, Ariane; Overwien, Bernd: *Was boomt im informellen Sektor?: Berufsbildung im informellen Sektor ; Beispiele aus Afrika, Asien u. Lateinamerika*. Saarbrücken [u.a.]: Breitenbach, 1992, S. 109-123.

- Knapp, Gudrun-Axeli: Einleitung. In: Knapp, Gudrun-Axeli: Kurskorrekturen: Feminismus zwischen kritischer Theorie und Postmoderne. Frankfurt/Main [u.a.]: Campus-Verl., 1998, S. 7-24.
- Knie, Andreas: Diesel - Karriere einer Technik: Genese und Formierungsprozesse im Motorenbau. Berlin: Ed. Sigma 1991.
- Kohl, Oliver; Kohlmann, Uwe; Krapp, Stefanie; Kreuter, Stefanie: Qualifikations- und Organisationsstrukturen in kleinen Betrieben Thailands. In: Leicht, René; Stockmann, Reinhard (Hrsg.): Qualifikation in kleinen Betrieben Thailands. Berlin: Overall-Verl., 1997, S. 12-104.
- Kolland, Franz: Technologische Sachzwänge und kulturelle Identität: transnationale Unternehmen im mexikanischen Entwicklungsprozess. Saarbrücken [u.a.]: Breitenbach 1988.
- Kolshorn, Rainer: Konzept zur Kleingewerbeförderung: Kompetentes wirtschaftliches Handeln ist unerlässlich für die Entwicklung des informellen Sektors. In: E+Z - Entwicklung und Zusammenarbeit 32. (1991), Nr.4, S. 8-10.
- Köppen, Manuel: Die Reichweite der Zivilisation: Die Hermann von Wissmann kreuzt auf dem Nyassasee. In: Honold, Alexander; Scherpe, Klaus R. (Hrsg.): Mit Deutschland um die Welt: eine Kulturgeschichte des Fremden in der Kolonialzeit. Stuttgart [u.a.]: Metzler, 2004, S. 163-172.
- Koty, John: Nationalcharakter. In: Wörterbuch der Soziologie (1969), S. 731-735.
- Kraus, Katrin: Vom Beruf zur Employability?: Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss. 2006.
- Krause, Jürgen: Missionsschulpädagogik in kolonialer Zeit im Kontext interkulturell-pädagogischer Forschung, vor allem an Beispielen der Berliner Mission. In: Overwien, Bernd (Hrsg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext: Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft ; zur Erinnerung an Wolfgang Karcher. Frankfurt (Main): IKO-Verl. für Interkulturelle Kommunikation, 2000, S. 382-394.
- Krebs, Gabriele: Legitimationsdiskurse in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit: Von den Mythen, die Nord und Süd verbinden und der Macht, die sie trennt.. Berlin, 2004.
- Kreuzenbeck, Nora: Tagber: Das Bild der 'eigenen' Geschichte im Spiegel des kolonialen 'Anderen': Internationale Perspektiven um 1900. 2006. - <http://hsozkult.geschichte.huberlin.de/tagungsberichte/id=1453>
- Kroeber, Alfred Louis; Kluckhohn, Clyde: Culture: a critical review of concepts and definitions. Cambridge, Mass.: [Peabody Museums of American Archaeology and ethnology] 1952.
- Krugmann-Randolf, Inga: Vorteile und Probleme der Förderung von Kleinbetrieben. In: E+Z - Entwicklung und Zusammenarbeit 19. (1978), Nr.5, S. 18.
- Kunz, Stephan: Erwachsenenbildung als soziale Überlebensstrategie: eine ethnologische Studie am Beispiel der Müllmenschen von Smokey Mountain, Tondo, Manila. Frankfurt/M.: IKO-Verl. für Interkulturelle Kommunikation 1998.
- Kunz, Stephan; Specht, Gunnar: Die kulturelle Dimension von Arbeit und Lernen in städtischer Armut: Zur Bedeutung kulturbezogener Bildung vor dem Hintergrund ökonomischer und sozialer Transformation. In: Overwien, Bernd; Lohrenscheit, Claudia; Specht, Gunnar: Arbeiten und Lernen in der Marginalität: pädagogische Ansätze im Spannungsfeld zwischen Kompetenzerwerb und Überlebenssicherung im informellen Sektor. Frankfurt (Main): IKO - Verl. für Interkulturelle Kommunikation, 1999, S. 177-200.

Kürschner-Pelkmann, Frank: Ecosan ist zukunftsfähig. In: E+Z - Entwicklung und Zusammenarbeit 49. (2008), Nr.3., S. 120-121.

Kurtz, Thomas: Die Berufsform der Gesellschaft. 1. Aufl.. Weilerswist: Velbrück Wiss. 2005.

Küster, Sybille: Wessen Postmoderne? Facetten postkolonialer Krtitk. In: Knapp, Gudrun-Axeli: Kurskorrekturen: Feminismus zwischen kritischer Theorie und Postmoderne. Frankfurt/Main [u.a.]: Campus-Verl., 1998, S. 178-215.

Laak, Dirk van: Imperiale Infrastruktur: deutsche Planungen für eine Erschliessung Afrikas 1880 bis 1960. Paderborn [u.a.]: Schöningh 2004.

Lachenmann, Gudrun: Soziokulturelle Bedingungen und Wirkungen in der Entwicklungszusammenarbeit. Berlin: DIE 1988.

Landes, David Saul: Wohlstand und Armut der Nationen: warum die einen reich und die anderen arm sind. 2. Aufl. Berlin: Berliner Taschenbuch-Verl. 2004.

Langmann, Andreas: Entwicklungspolitik der Bundesrepublik Deutschland. In: Bundeszentrale für Politische Bildung: Entwicklungsländer. München: Franzis, 1996, S. 45-51.

Lanzendorf, Ute: Der "nationale Dienst für industrielle Lehrlingsausbildung" SENAI in Brasilien. In: Greinert, Wolf-Dietrich: Organisationsmodelle und Lernkonzepte in der beruflichen Bildung: analytische Grundlagentexte. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges., 2000, S. 56-83.

Lederer, Harald W: Illegale Ausländerbeschäftigung in der Bundesrepublik Deutschland : Expertise im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn : Forschunginst. der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Arbeits- und Sozialforschung 1997.

Lee-Peuker, Mi-Yong; Scholtes, Fabian: Kultur - Ökonomie - Ethik. 1. Aufl. Mering: Hampp 2007.

Leitgeb, Maria: Industrialisierungs- und Entwicklungsstrategien in Moçambique: Über die Baumwoll- und Textilindustrie und warum Entwicklungspläne scheitern müssen. In: Feldbauer, Peter; u.a., (Hrsg.): Industrialisierung: Entwicklungsprozesse in Afrika, Asien und Lateinamerika. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel [u.a.], 1995, S. 245-262.

Lempert, Wolfgang: Sozialisation in der betrieblichen Ausbildung. Der Beitrag der Lehre zur Entwicklung sozialer Orientierungen im Spiegel neuerer Querschnittsuntersuchungen. In: Thomas, Helga; Elstermann, Gert: Bildung und Beruf. : Soziale u. ökonomische Aspekte. Die Beitr. zu diesem Band sind aus Anlass des 75. Geburtstages von Friedrich Edding entstanden. Berlin [u.a.] : Springer, 1986, S. 105-144.

Lempert, Wolfgang: Feilen, bis einem die Arme abfallen - Erinnerungen junger Facharbeiter an ihre metallhandwerkliche Grundausbildung in der Lehrwerkstatt. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius: Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive. Baden-Baden : Nomos-Verl.-Ges., 1989, S. 197-210.

Lempert, Wolfgang: Berufliche Sozialisation oder was Berufe aus Menschen machen: eine Einführung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 1998.

Lempert, Wolfgang: Berufliche Sozialisation und berufliches Lernen. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius: Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, S. 413-420.

Lenhart, Volker: Berufsbildung für den informellen Sektor: Ein einführender Überblick über den Forschungsstand. In: Feldmann, Peter; Gruscynski, Ariane; Overwien, Bernd: Was boomt im informellen

Sektor?: Berufsbildung im informellen Sektor ; Beispiele aus Afrika, Asien u. Lateinamerika. Saarbrücken [u.a.]: Breitenbach, 1992, S. 45-55.

Leontjew, Aleksej N.: Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. 1. Aufl.. Stuttgart: Klett 1977.

Lepenies, Wolf: Sozialwissenschaften und sozialer Wandel: ein Erfahrungsbericht. [Electronic ed.]. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Univ. [Host] 1999.

Lerner, Daniel: The Passing of traditional society: modernizing the Middle East. London: Collier-Macmillan 1958.

Lichtblau, Klaus: Kulturkrise und Soziologie um die Jahrhundertwende: zur Genealogie der Kulturosoziologie in Deutschland. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1996.

Liebes, Tamar; Katz, Elihu: The export of meaning: cross-cultural readings of "Dallas". New York [u.a.]: Oxford Univ. Press 1990.

Liedtke, Sabine: Eine gendersensible Studie zur Krise des beruflichen Bildungswesens in Deutschland. Freiburg, Br.: Fwppf 2007.

Lincoln, Yvonna S.: Normen K. Denzin - ein Leben in Bewegung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines: Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl., 2004, S. 96-105.

Lindau, Joachim: Nonformale arbeitsorientierte Berufsbildung im Bereich kirchlicher Entwicklungsdienste. In: Axt, Heinz-Jürgen; u.a.,: Ausbildungs-oder Beschäftigungskrise in der Dritten Welt?: Kontroversen über neue Ansätze in d. berufl. Bildung. Frankfurt (Main): Verl. für Interkulturelle Kommunikation, 1987, S. 339-342.

Lipsmeier, Antonius: Didaktik gewerblich-technischer Berufsausbildung (Technikdidaktik). In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius: Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1995, S. 230-244.

Lohmar-Kuhnle, Cornelia: Konzepte zur beschäftigungsorientierten Aus- und Fortbildung von Zielgruppen aus dem informellen Sektor. München [u.a.]: Weltforum-Verl. 1991.

Lopez, José R.Diaz; et al.: Two year experience in the operation of the first community photovoltaic system in Cuba. In: Renewable & sustainable energy reviews 4. (2000), Nr.1, S. 105-110.

Lutz, Burkart: Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich.: Zum Einfluß des Bildungssystems auf die Gestaltung betrieblicher Arbeitskräftestrukturen . In: Mendius, Hans-Gerhard; u.a., (Hrsg.): Betrieb, Arbeitsmarkt, Qualifikation. Frankfurt am Main: Aspekte-Verl., 1976, S. 83-151.

Lutz, Burkart: Der kurze Traum immerwährender Prosperität: eine Neuinterpretation der industriellkapitalistischen Entwicklung im Europa des 20. Jahrhunderts. Frankfurt a. M.: Campus 1984.

Lutz, Burkart: Technik in Alltag und Arbeit: Beiträge der Tagung des Verbunds Sozialwissenschaftliche Technikforschung (Bonn, 29./30.5.1989). Berlin: Ed. Sigma 1989.

Lutz, Burkart: Die Grenzen des "effet sociétal" und die Notwendigkeit einer historischen Perspektive.: Einige Bemerkungen zum vernünftigen Gebrauch internationaler Vergleiche. In: Heidenreich, Martin; u.a., (Hrsg.): International vergleichende Organisationsforschung: Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen. Opladen: Westdt. Verl., 1991, S. 91-105.

Maldonado, Carlos; Sethuraman, Salem V: Technological capability in the informal sector: metal manufacturing in developing countries ; a WEP study. Geneva: Internat. Labour Off. 1992.

Marienfeld, Gottfried: Rural Area Oriented Vocational Training and the Pakistan-German Technical Training Programme in the North-West Frontier Province. In: GTZ (Hrsg.): Vocational training in Pakistan: documentation of the Pakistan National Workshop on Vocational Training, held at Peshawar and Lahore, Pakistan, from 27 April to 9 May 1985. Eschborn [i.e.] Rossdorf: TZ-Verlagsgesellschaft, 1985, S. 159- 170.

Markmiller, Anton: "Die Erziehung des Negers zur Arbeit": Wie die koloniale Pädagogik afrikanische Gesellschaften in die Abhängigkeit führte. 1. Berlin: Dietrich Reimer Verlag 1995.

Marx, Karl: Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. Berlin: Dietz 1960. (Werke / Karl Marx; Friedrich Engels. Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED. Bd. 8, S. 115-123)

Maslankowski, Willi; Pätzold, Günter: Grundsätze zur Berufsausbildung der Entwicklungszusammenarbeit: 1956-1970. Bad Honnef: Bock 1986.

Matt, Eduard: Darstellung qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines: Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl., 2004, S. 578-587.

Matthes, Joachim: Zwischen den Kulturen?: die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Göttingen: Schwartz 1992.

Maurice, Marc: Methodologische Aspekte internationaler Vergleiche:: Zum Ansatz des gesellschaftlichen Effekts. In: Heidenreich, Martin; u.a., (Hrsg.): International vergleichende Organisationsforschung: Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen. Opladen: Westdt. Verl., 1991, S. 82-90.

Maurice, Marc; Sellier, Francois; Silvestre, Jean-Jacques; ,: Die Entwicklung der Hierarchie: Untersuchung eines gesellschaftlichen Effekts. In: Sozialforschungsstelle Dortmund: Soziale Welt: SozW: Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis , 1979, S. 295-327.

Maurice, Marc; Sellier, Francois; Silvestre, Jean-Jacques; ,: Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne: essai d'analyse sociétale. Paris: Pr. Univ. de France 1982.

Maurice, Marc; Sorge, Arndt; Warner, Malcolm: Societal differences in organizing manufacturing units: a comparison of France, West Germany and Great Britain. In: Organization studies: an international multidisciplinary journal devoted to the study of organizations, organizing, and the organized in and between societies. Berlin [u.a.]: de Gruyter, 1980, S. 59-86.

Mauss, Marcel: Die Gabe: Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften. 3. Aufl.. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1996.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines: Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl., 2004, S. 468-475.

McNamara, Robert S.: The True Dimensions of the Task. In: Society for International Development: Revista del desarrollo internacional =: Revue du développement international = International development review, 1970.

Meadows, Dennis; u.a.,: Die Grenzen des Wachstums: Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. 16. Aufl. Stuttgart: Dt. Verl.-Anst. 1994.

- Meadows, Kate; Riley, Cathy: A Literature Review into the Linkages Between Modern Energy and Micro-Enterprise: A report produced for UK Department for International Development. 2003.
- Melber, Henning: Der Weiße letzter Schluß: Rassismus und kolonialer Blick. 1. Aufl. Frankfurt (Main): Brandes & Apsel 1992.
- Melber, Henning: Rassismus und eurozentrisches Zivilisationsmodell: Zur Entwicklungsgeschichte des kolonialen Blicks. In: Rätzkel, Nora: Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument-Verl., 2000, S. 131-163.
- Melber, Henning: "... dass die Kultur der Neger gehoben werde!" -: Kolonialdebatten im deutschen Reichstag. In: Heyden, Ulrich van der; Zeller, Joachim (Hrsg.): Kolonialmetropole Berlin: eine Spurensuche. Berlin: Berlin-Ed., 2002, S. 67-72.
- Menzel, Ulrich: Geschichte der Entwicklungstheorie. Einführung und systematische Bibliographie. 2. nochmals überarb., erw. u. aktual. Auflage. Hamburg: Selbstverlag 1993.
- Menzel, Ulrich: Walt Whitman Rostow (1916-2003) Ein nicht-kommunistisches Manifest: Entwicklungstheorie: Wer ist Wer? 43. Folge. 2003. - http://www.inwent.org/E+Z/content/archiv-ger/12-2003/trib_art1.html.
- Meyer, John W; Jepperson, Ronald L.: Die "Akteure" der modernen Gesellschaft: Die kulturelle Konstruktion sozialer Agentenschaft. In: Meyer, John W; Krücken, Georg; Kuchler, Barbara: Weltkultur: wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005, S. 47-84.
- Meysner, Johannes: Instrumente der Gewerbeförderung im 19. Jahrhundert - Regionalbeispiel Preußen. In: Bonz, Bernhard: Berufsbildung und Gewerbeförderung : zur Erinnerung an Ferdinand Steinbeis (1807 - 1893). Bielefeld : Bertelsmann, 1994, S. 67-88.
- Meysner, Johannes: Die berufspädagogische Genese des Produktionsschulprinzips: von den Ursprüngen im 18. Jahrhundert zur aktuellen Situation. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang 1996.
- Mitchell, J. Clyde: Lohnarbeit und Bevölkerungsbewegung in Zentralafrika. In: Braun, Rudolf; u.a., (Hrsg.): Gesellschaft in der industriellen Revolution. Köln [u.a.]: Kiepenheuer & Witsch, 1973, S. 219-242.
- Möller, Sigrid; Schlegel, Wolfgang: Grundzüge einer beschäftigungswirksamen Berufsbildung für den informellen Sektor. In: Axt, Heinz-Jürgen; u.a.: Ausbildungs- oder Beschäftigungskrise in der Dritten Welt?: Kontroversen über neue Ansätze in d. berufl. Bildung. Frankfurt (Main): Verl. für Interkulturelle Kommunikation, 1987, S. 371-378.
- Morris-Suzuki, Tessa: The technological transformation of Japan: from the seventeenth to the twenty-first century. repr. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press 1996.
- Mückenberger, Ulrich: Labour Law and Industrial Relations. In: Jacobi, Otto (Hrsg.): Economic crisis, trade unions and the state. London [u.a.] : Croom Helm, 1986, S. 236-257.
- Mückenberger, Ulrich: Nationale Arbeitsrechte und soziales Europa. In: Cattero, Bruno (Hrsg.): Modell Deutschland - Modell Europa: Probleme, Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich, 1998, S. 33-54.
- Mühlmann, Wilhelm Emil: Zivilisation. In: Wörterbuch der Soziologie (1969), S. 1314-1315.
- Mühlmann, Wilhelm Emil: Kultur. In: Wörterbuch der Soziologie (1969), S. 598-602.
- Müller, Hans-Peter: Kulturelles Erbe und Entwicklung: Indikatoren zur Bewertung des sozio-kulturellen Entwicklungsstandes. München [u.a.]: Weltforum-Verl. 1991.

Müller, Hans-Peter: Kultur und soziale Ungleichheit : Von der klassischen zur neueren Kulturosoziologie. In: Fröhlich, Gerhard; Mörth, Ingo: Das symbolische Kapital der Lebensstile : zur Kulturosoziologie der Moderne nach Pierre Bourdieu. Frankfurt am Main [u.a.] : Campus-Verl., 1994, S. 55-74.

Müller, Hans-Peter: Weltsystem und kulturelles Erbe: Gliederung und Dynamik der Entwicklungsländer aus ethnologischer und soziologischer Sicht. Berlin: Reimer 1996.

Mummert, Uwe: Wirtschaftliche Entwicklung und Institutionen -: Die Perspektive der Neuen Institutionenökonomik. In: Engels, Benno (Hrsg.): Interkulturelle Aspekte wirtschaftlicher Globalisierung. Hamburg: Dt. Übersee Inst., 2001, S. 23-33.

Münch, Joachim: Berufsausbildung in Deutschland, Japan und den USA -Systemvarianten. In: Arnold, Rolf; Dobischat, Rolf; Ott, Bernd (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik: von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung: Festschrift für Antonius Lipsmeier zum 60. Geburtstag. Stuttgart: Steiner, 1997, S. 179-187.

Münch, Richard: Talcott Parsons (1902-1979). In: Kaesler, Dirk (Hrsg.): Von Talcott Parsons bis Pierre Bourdieu. München: Beck, 2003, S. 24-50.

Nash, Kate: The 'Cultural Turn' in Social Theory: Towards a Theory of Cultural Politics. In: Sociology 38. (2001), Nr.1, S. 77-92.

Neghandi, A.; Estafen, B.: A research model to determine the applicability of american knowhow in differing cultures and/or enviroment. In: Ac. of Management Journal, 1965, S. 319-328.

Nestvogel, Renate: Traditionelle Erziehung / Einheimische Lernformen in Afrika. In: Gerwin, Jos; Mergner, Gottfried (Hrsg.): Innere und äussere Kolonisation: Votr., Referate u. Diskussionen vom Internat. Workshop im Rahmen d. Kooperationsvertr. d. Univ. Groningen u. Oldenburg. Oldenburg: Bibliotheks- u. Informationssystem d. Univ., 1982, S. 70-84.

Nestvogel, Renate: Lernen von der Dritten Welt: Traditionelle afrikanische Erziehungsmuster. In: Institut für Afrika-Kunde Hamburg: Afrika-Spectrum: Zeitschrift für gegenwartsbezogene Afrikaforschung. Pfaffenhofen: Afrika-Verl., 1983, S. 27-46.

Ninkovich, Frank: Kontinentale Expansion, Empire und die Zivilisierungsmission im Amerika des 19. Jahrhunderts. In: Barth, Boris; Osterhammel, Jürgen: Zivilisierungsmissionen: Imperiale Weltverbesserung seit dem 18. Jahrhundert. Konstanz: UVK-Verl.-Ges., 2005, S. 285-310.

Nishida, Satoshi: Der Wiederaufbau der japanischen Wirtschaft nach dem Zweiten Weltkrieg: die amerikanische Japanpolitik und die ökonomischen Nachkriegsreformen in Japan 1942 -1952. Stuttgart:Steiner 2007.

Noble, David F.: Forces of production: a social history of industrial automation. New York, NY [u.a.]: Oxford Univ. Press 1986.

Nölker, Helmut: Berufsausbildung und Weiterbildung in Entwicklungsländern. Hagen: Fernuniv. 1983.

Nölker, Helmut: Internationale Aspekte der Berufsbildung in Entwicklungsländern. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Leske + Budrich, 1995, S. 418-426.

Nölker, Helmut; Schoenfeldt, Eberhard: Alternative Technologie und polytechnische Bildung.: Zur Reform beruflicher Bildung in der Dritten Welt. In: Schoenfeldt, Eberhard: Polytechnik und Arbeit: Beiträge zu einer Bildungskonzeption. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1979, S. 360-375.

- North, Douglass Cecil: Institutionen, institutioneller Wandel und Wirtschaftsleistung. Tübingen: Mohr Siebeck 1992.
- Nünning, Ansgar: Kulturwissenschaft. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.): Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze - Personen - Grundbegriffe. Stuttgart [u.a.]: Metzler, 2001, S. 353-356.
- Nuscheler, Franz: Entwicklungspolitik. Lizenzausg. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung 2005.
- Oepen, Manfred; Grohs, Gerhard: Vorwort. In: Colletta, Nat; Rogers, Everett; Mbindyo, Joseph: Soziale und kulturelle Einflüsse auf Entwicklungsprogramme: ein internes Arbeitspapier der Weltbank. Frankfurt a.M.: Lembeck, 1982, S. 5-15.
- Oestereich, Jürgen: Huckepack besser zum Ziel?: Neue Strategien in Projekten der Kleingewerbeförderung. In: E+Z - Entwicklung und Zusammenarbeit 26. (1985), Nr.12, S. 14-15.
- Ohe, Werner von der: Die Bedeutung sozio-kultureller Faktoren in der Entwicklungstheorie und -praxis. München [u.a.]: Weltforum-Verl. 1982.
- Opitz, May: Rassismus, Sexismus und vorkoloniales Afrikabild in Deutschland. In: Oguntoye, Katharina; Opitz, May; Schultz, Dagmar: Farbe bekennen: afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl., 1992, S. 17-84.
- O'Reilly, William: Zivilisierungsmissionen und das Netz des British Empire.: Sprache, Landvermessung und die Förderung des Wissens 1780-1820. In: Barth, Boris; Osterhammel, Jürgen: Zivilisierungsmissionen: Imperiale Weltverbesserung seit dem 18. Jahrhundert. Konstanz: UVK-Verl.-Ges., 2005, S. 101-124.
- Osterhammel, Jürgen: "The Great Work of Uplifting mankind".: Zivilisierungsmission und Moderne. In: Barth, Boris; Osterhammel, Jürgen: Zivilisierungsmissionen: Imperiale Weltverbesserung seit dem 18. Jahrhundert. Konstanz: UVK-Verl.-Ges., 2005, S. 363-425.
- Overwien, Bernd: "Informelle Lehre" und beschäftigungsorientierte nonformale Bildung für Jugendliche im informellen Sektor Lateinamerikas. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 1998, S. 82-92.
- Overwien, Bernd: Außerhalb europäischer Wahrnehmung: Traditionelle und informelle Lehre in Afrika und Lateinamerika. In: Overwien, Bernd; Lohrenscheit, Claudia; Specht, Gunnar: Arbeiten und Lernen in der Marginalität: pädagogische Ansätze im Spannungsfeld zwischen Kompetenzerwerb und Überlebenssicherung im informellen Sektor. Frankfurt (Main): IKO - Verl. für Interkulturelle Kommunikation, 1999, S. 163-176.
- Overwien, Bernd; Lohrenscheit, Claudia; Specht, Gunnar: Arbeiten und Lernen in der Marginalität: pädagogische Ansätze im Spannungsfeld zwischen Kompetenzerwerb und Überlebenssicherung im informellen Sektor. Frankfurt (Main): IKO - Verl. für Interkulturelle Kommunikation 1999.
- Parkin, Frank: Strategien sozialer Schließung und Klassenbildung. In: Kreckel, Reinhard: Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz, 1983, S. 121-135.
- Parsons, Talcott: Evolutionäre Universalien der Gesellschaft. In: Zapf, Wolfgang (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels. Köln [u.a.]: Kiepenheuer & Witsch, 1969, S. 55-74.
- Parsons, Talcott: Gesellschaften: evolutionäre und komparative Perspektiven. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1975.
- Parsons, Talcott; Shils, Edward A. (Hrsg.): Toward a general theory of action. Cambridge, Mass: Harvard-University-Press, 1962.

Pearson, Lester B.: Der Pearson-Bericht: Bestandsaufnahme und Vorschläge zur Entwicklungspolitik ; Bericht der Kommission für Internationale Entwicklung. 1. -10. Tsd. Wien [u.a.]: Molden 1969.

Pernet, Corinne A.: Die Zivilisierungsmissionen der Zivilgesellschaft.: Die andere Art der US-Intervention in Lateinamerika von 1910 bis 1945. In: Barth, Boris; Osterhammel, Jürgen: Zivilisierungsmissionen: Imperiale Weltverbesserung seit dem 18. Jahrhundert. Konstanz: UVK-Verl.-Ges., 2005, S. 311-333.

Petersson, Niels P.: Markt, Zivilisierungsmission und Imperialismus. In: Barth, Boris; Osterhammel, Jürgen: Zivilisierungsmissionen: Imperiale Weltverbesserung seit dem 18. Jahrhundert. Konstanz: UVK-Verl.-Ges., 2005, S. 33-54.

Pohl, Manfred: Unternehmenskultur in Japan und Südkorea -: Vorbilder wirtschaftlichen Erfolges in Asien. In: Engels, Benno (Hrsg.): Die sozio-kulturelle Dimension wirtschaftlicher Entwicklung in der Dritten Welt. Hamburg: Dt. Übersee-Inst., 1994, S. 135-144.

Pohl, Robin: Transfer und Übersetzung von Unternehmenskultur in einem internationalen Unternehmen Ruandas. Mainz, 2004.

Polanyi, Karl: The great transformation: politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen. 1. Aufl. [Frankfurt (Main)]: Suhrkamp 1978.

Pott, Andreas: Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozeß: eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration. Opladen: Leske + Budrich 2002.

Pries, Ludger: "Arbeitsmarkt" oder "erwerbsstrukturierende Institution": Theoretische Überlegungen zu einer Erwerbssoziologie. In: Friedrichs, Jürgen; Schluchter, Wolfgang; Solga, Heike: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie: KZfSS. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1998, S. 159-175.

Priewe, Jan: Die Wirtschaftlichkeit angepasster Technologien in Entwicklungsländern: Methoden der sozio-ökonomischen Evaluation. Braunschweig [u.a.]: Vieweg 1989.

Qualmann, Regin: Arbeitsplätze in Klein- und Mittelbetrieben: Beschäftigungswirksame Modernisierung der Produktionsstrukturen. In: E+Z - Entwicklung und Zusammenarbeit 42. (2001), Nr.11, S. 328-330.

Rakelmann, Georgia A.: Expertenkultur. In: Dirmoser, Dietmar; Gronemeyer, Reimer; Rakelmann, Georgia A.: Mythos Entwicklungshilfe: Entwicklungsrühen: Analysen und Dossiers zu einem Irrweg. Gießen: Focus-Verl., 1991, S. 157-174.

Ranger, Terence: The Invention of Tradition in Colonial Africa. In: Hobsbawm, Eric; Ranger, Terence: The invention of tradition. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press, 2003, S. 211-262.

Rauner, Felix: Gestaltung von Arbeit und Technik. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Leske + Budrich, 1995, S. 50-64.

Rauner, Felix; Ruth, Klaus: Perspektiven der Forschung zur Industriekultur. In: Hildebrandt, Eckart (Hrsg.): Betriebliche Sozialverfassung unter Veränderungsdruck: Konzepte, Varianten, Entwicklungstendenzen. Berlin: Ed. Sigma, 1991, S. 172-203.

Regini, Marino: Gleiche Anforderungen und unterschiedliche Antworten: Unternehmen, Institutionen und Ausbildung in den europäischen Regionen. In: Regini, Marino; Bahn Müller, Reinhard (Hrsg.): Best Practice oder funktionale Äquivalenz?: Die soziale Produktion von Humanressourcen in Baden-Württemberg,

- Katalonien, Rhône-Alpes und der Lombardei im Vergleich. Mering: Rainer Hampp Verlag, 1997, S. 11-48.
- Rehbein, Boike: »Sozialer Raum« und Felder: Mit Bourdieu in Laos. In: Rehbein, Boike: Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen: Probleme und Perspektiven. Konstanz: UVK, 2003, S. 77-95.
- Rehberg, Karl-Siegbert: Kultur. In: Joas, Hans: Lehrbuch der Soziologie. Frankfurt [u.a.]: Campus-Verl., 2001, S. 64-92.
- Reich, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 4., durchges. Aufl. Neuwied [u.a.]: Luchterhand 2002.
- Reichert, Jo: Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines: Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl., 2004, S. 514-524.
- Reichert, Jo: Hermeneutische Wissenssoziologie. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael: Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen [u.a.]: Budrich, 2006, S. 85-89.
- Reichert, Jo; Soeffner, Hans-Georg: Von Texten und Überzeugungen. In: Schröder, Norbert: Interpretative Sozialforschung: auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie. Opladen: Westdt. Verl., 1994, S. 310-327.
- Rensburg, Patrick van: Education and production as a lever for another development. In: Development dialogue: a journal of internat. development cooperation (1978), Nr.2, S. 81-88.
- Rheinisches JournalistInnenbüro: "Unsere Opfer zählen nicht": die Dritte Welt im Zweiten Weltkrieg. Berlin [u.a.]: Assoziation A 2005.
- Riegel, Klaus-Georg: Tradition und Modernität: zum Modernisierungspotential traditionaler Kulturen nichtwestlicher Entwicklungsgesellschaften. In: Nohlen, Dieter; Nuscheler, Franz (Hrsg.): Unterentwicklung und Entwicklung: Theorien, Strategien, Indikatoren. Hamburg: Hoffmann und Campe, 1982, S. 73-91.
- Riegel, Klaus-Georg: Modernisierung. In: Reinhold, Gerd (Hrsg.): Soziologie-Lexikon. München [u.a.]: Oldenbourg, 2000, S. 442-445.
- Ropohl, Günter: Eine Systemtheorie der Technik: zur Grundlegung der allgemeinen Technologie. München [u.a.]: Hanser 1979.
- Rosenhaft, Eve: Afrikaner und »Afrikaner« im Deutschland der Weimarer Republik. In: Kundrus, Birthe (Hrsg.): Phantasiereiche: zur Kulturgeschichte des deutschen Kolonialismus ; [Ergebnisse einer internationalen Tagung, die im November 2001 an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg stattfand]. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verl., 2003, S. 282-301.
- Rostow, Walt Whitman: The stages of economic growth: a non-communist manifesto. Reprinted. Princeton, NJ: Univ. Press 1960.
- Rothe, Friedrich Karl: Kultur und Erziehung: Umriss einer Ethnopedagogik. München [u.a.]: Weltforum-Verl. 1984.
- Rottenburg, Richard: Kultur der Entwicklungszusammenarbeit mit Afrika. In: Wippel, Steffen; Cornelissen, Inse; Weiss, Dieter (Hrsg.): Entwicklungspolitische Perspektiven im Kontext wachsender Komplexität: Festschrift für Prof. Dr. Dieter Weiss. München [u.a.]: Weltforum-Verl., 2001, S. 349-377.

- Rudolph, Wolfgang: Ethnos und Kultur. In: Fischer, Hans: Ethnologie: eine Einführung. Berlin: Reimer, 1983, S. 47-68.
- Ruth, Klaus: Industriekultur als Determinante der Technikentwicklung: ein Ländervergleich Japan Deutschland - USA. Berlin: Ed. Sigma 1995.
- Ruth, Klaus: Industriekulturforschung: Weiße Flecken, dunkle Wolken?. In: Laske, Gabriele: Lernen und Innovation in Industriekulturen: Beiträge zum Workshop vom 13. bis 14. Juni 1996 "Konventionen Beruflicher Bildung und Qualifizierter Facharbeit bei der Einführung und Anwendung Rechnergestützter Automation im Internationalen Vergleich". Bremen: Donat, 1998, S. 21-32.
- Sachs, Wolfgang: Einleitung. In: Sachs, Wolfgang (Hrsg.): Wie im Westen so auf Erden: ein polemischer Handbuch zur Entwicklungspolitik. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, 1993, S. 7-15.
- Sachs, Wolfgang: Nach uns die Zukunft: der globale Konflikt um Gerechtigkeit und Ökologie. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel 2002.
- Said, Edward W: Orientalism. 1. ed. New York: Pantheon Books 1978.
- Said, Edward W: Kultur und Imperialismus: Einbildungskraft und Politik im Zeitalter der Macht = Culture and imperialism [dt.]. Frankfurt a.M.: S. Fischer 1994.
- Samuelson, Paul Anthony; Nordhaus, William D.: Economics. 12. ed. New York [u.a.]: McGraw-Hill 1985.
- Sbert, José María: Fortschritt. In: Sachs, Wolfgang (Hrsg.): Wie im Westen so auf Erden: ein polemischer Handbuch zur Entwicklungspolitik. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, 1993, S. 122-144.
- Scherer, Andreas Georg: Betriebswirtschaftslehre und Unternehmensethik. 1. Aufl. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verl. 2008.
- Schicho, Walter: Die Bergbauggebiete Katangas 1900-1980: Koloniale Verwaltung, koloniale Wirtschaft und Mission machen aus Bauern Arbeiter. In: Bockhorn, Olaf; Grau, Ingeborg; Schicho, Walter (Hrsg.): Wie aus Bauern Arbeiter wurden: wiederkehrende Prozesse des gesellschaftlichen Wandels im Norden und im Süden einer Welt. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, 1998, S. 127-151.
- Schiffauer, Werner: Verhandeltbare Diskursfelder: Beschwörungen eines Phantoms: die Angst vor kultureller Desintegration. In: Frankfurter Rundschau (27.4.1999).
- Schivelbusch, Wolfgang: Entfernte Verwandtschaft.: Faschismus, Nationalsozialismus, New Deal 1933 - 1939. München [u.a.]: Hanser 2005.
- Schleich, Bernd: Berufsbildung als Komponente eines integrierten Ansatzes zur Förderung des informellen Sektors. In: Axt, Heinz-Jürgen; u.a.,: Ausbildungs-oder Beschäftigungskrise in der Dritten Welt?: Kontroversen über neue Ansätze in d. berufl. Bildung. Frankfurt (Main): Verl. für Interkulturelle Kommunikation, 1987, S. 357-369.
- Schlögel, Karl: Im Raume lesen wir die Zeit: über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik. Ungekürzte Ausg. ; Lizenzausg. des Carl Hanser Verl.. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verl. 2006.
- Schmid, Michael: The Concept of Culture and Its Place within a Theory of Social Action: A Critique of Talcott Parsons's Theory of Culture. In: Münch, Richard; Smelser, Neil J.: Theory of culture. Berkeley, Calif. [u.a.]: Univ. of California Press, 1992, S. 88-120.

Schneider-Barthold, Wolfgang: Kleingewerbeförderung - diesmal wirklich für die KLEINEN?. In: E+Z - Entwicklung und Zusammenarbeit 25. (1984), Nr.5, S. 9-10.

Schneider-Barthold, Wolfgang: Entstehung von Dachverbänden des informellen Sektors in Cote d'Ivoire und Ghana. In: Schneider-Barthold, Wolfgang: Die Organisationsfähigkeit des informellen Sektors: der Beitrag des Kleingewerbes zur Reform des Wirtschafts- und Rechtssystems in Entwicklungsländern. München [u.a.]: Weltforum-Verl., 1995, S. 215-228.

Schneider-Barthold, Wolfgang: Das Beschäftigungspotenzial des Kleingewerbes: Für eine menschenorientierte Entwicklungspolitik. In: E+Z - Entwicklung und Zusammenarbeit 42. (2001), Nr.11, S. 331-333.

Schoenfeldt, Eberhard: Internationalisierung versus Partikularisierung der Berufspädagogik - Aspekte der Entwicklungszusammenarbeit. In: Arnold, Rolf; Dobischat, Rolf; Ott, Bernd (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik: von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung: Festschrift für Antonius Lipsmeier zum 60. Geburtstag. Stuttgart: Steiner, S. 205-212.

Scholtes, Fabian: Zur Einleitung: Kultur als Herausforderung an Ökonomie und Wirtschaftsethik. In: Lee-Peuker, Mi-Yong; Scholtes, Fabian: Kultur - Ökonomie - Ethik. Mering: Hampp, 2007, S. 9-28.

Scholz, Jörg M.: Internationales und interkulturelles Change Management -: Deutungen und Bedeutungen einer Begriffswelt in Gesellschaft, Management und Unternehmenspraxis. In: Scholz, Jörg M. (Hrsg.): Internationales Change-Management: internationale Praxiserfahrungen bei der Veränderung von Unternehmen und Humanressourcen. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 1995, S. 3-17.

Schönherr, Siegfried: Armutsorientierte Entwicklungspolitik: Ansatzpunkte zur Verbindung von Wachstum und Armutsreduzierung durch Förderung kleinbäuerlicher Zielgruppen. Berlin: Duncker & Humblot 1983.

Schröer, Herbert: Koloniale Produktionsverhältnisse in Mocambique und ihre Kontinuität unter dem Regime der Frelimo. In: Goetze, Dieter; Weiland, Heribert: Soziokulturelle Implikationen technologischer Wandlungsprozesse. Saarbrücken [u.a.]: Breitenbach, 1983, S. 121-138.

Schröer, Norbert: Einleitung: Umriß einer hermeneutischen Wissenssoziologie. In: Schröer, Norbert: Interpretative Sozialforschung: auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie. Opladen: Westdt. Verl., 1994, S. 10-25.

Schröter, Hans-Günter: Curriculum- und Berufsbildungszusammenarbeit: Dokumentation einer Tagung an der Universität Bremen im März 1995. Berlin: Overall 1996.

Schubert, Volker: Pädagogik als vergleichende Kulturwissenschaft: Erziehung und Bildung in Japan. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. 2005.

Schultheis, Franz: Initiation und Initiative : Entstehungskontext und Entstehungsmotive der Bourdieuschen Theorie der sozialen Welt. In: Bourdieu, Pierre: Die zwei Gesichter der Arbeit : Interdependenzen von Zeitstrukturen und Wirtschaftsstrukturen am Beispiel einer Ethnologie der algerischen Übergangsgesellschaft. Konstanz : Univ.-Verl., 2000, S. 165-184.

Schulze, Gerhard: Die Transformation sozialer Milieus in der Bundesrepublik Deutschland. In: Berger, Peter A; Hradil, Stefan (Hrsg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Göttingen: Schwartz, 1990, S. 409-432.

Schütz, Alfred: Common-Sense und wissenschaftliche Interpretation menschlichen Handelns. In: Strübing, Jörg; Schnettler, Bernd: Methodologie interpretativer Sozialforschung: klassische Grundlagentexte. Konstanz: UVK Verl.-Ges., 2004, S. 155-197.

Schütz, Alfred: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt: eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Konstanz: UVK Verl.-Ges. 2004.

Seeland, Klaus: Ein nicht zu entwickelndes Tal: traditionelle Bambustechnologie u. Subsistenzwirtschaft in Ost-Nepal. Diessenhofen: Rüegger 1980.

Seidler, Christoph: »Opfer ihrer Erregungen«: die deutsche Ethnologie und der Kolonialismus. In: iz3w (2004), Nr.276, S. 36-38.

Sen, Amartya: Die Identitätsfalle: warum es keinen Krieg der Kulturen gibt. München: Beck 2007.

Senghaas, Dieter: Zivilisierung wider Willen: der Konflikt der Kulturen mit sich selbst. Erstausg., 1. Aufl.. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1998.

Senghaas, Dieter: Samir Amin -Akkumulation auf Weltebene, autozentrierte Entwicklung. In: E+Z Entwicklung und Zusammenarbeit 42. (2001), Nr.6, S. 196-199.

Sennett, Richard: Handwerk. Berlin: Berlin Verl. 2008.

Serpa, Angelo: Der Candomblé-Kult als soziale Bewegung in Salvador-Bahia. In: Zapotoczky, Klaus; Griehl, Hildegard (Hrsg.): Kulturverständnis und Entwicklungschance: [das Buch enthält die Referate zur Vierten Entwicklungspolitischen Woche 1994 und zum Gastreferentenservice-Entwicklungspolitik an der Johannes-Kepler-Universität Linz]. Frankfurt a. M: Brandes & Apsel, S. 187-202.

Servaes, Jan: Development Theory and Communication Policy: Power to the People!. In: European journal of communication 1. (1986), Nr.2, S. 203-229.

Seubert, Rolf: "Eisen erzieht".: Erinnerungen eines am "deutscheiten aller Werkstoffe" Gestählten. In: Lipsop, Ingrid (Hrsg.): Die andere Seite: Profile und Liebhabereien gelehrter Männer. Frankfurt am Main: GAFB, 1993, S. 51-82.

Shiroya, O.J.E.: Kenya and World War II:: African soldiers in the European War.. Nairobi: Kenya Literature Bureau 1985.

Siebel, Werner: Fabrikarbeit und Rationalisierung. In: Boberg, Jochen: Exerzierfeld der Moderne: Industriekultur in Berlin im 19. Jh.. München: Beck, 1994, S. 310-321.

Siegenthaler, Hansjörg: Regelvertrauen, Prosperität und Krisen: die Ungleichmässigkeit wirtschaftlicher und sozialer Entwicklung als Ergebnis individuellen Handelns und sozialen Lernens. Tübingen: Mohr 1993.

Siegenthaler, Hansjörg: Geschichte und Ökonomie nach der kulturalistischen Wende. In: Geschichte und Gesellschaft: Zeitschrift für historische Sozialwissenschaft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1999, S. 276-301.

Signer, David: Die Ökonomie der Hexerei oder warum es in Afrika keine Wolkenkratzer gibt. Wuppertal: Hammer 2004.

Simson, Uwe: Kultur und Entwicklung: Die kulturellen Bedingungen wirtschaftlich-gesellschaftlichen Handelns in der Dritten Welt. In: Engels, Benno (Hrsg.): Die sozio-kulturelle Dimension wirtschaftlicher Entwicklung in der Dritten Welt. Hamburg: Dt. Übersee-Inst., 1994, S. 49-68.

Simson, Uwe: Kultur und Entwicklung: Studien zur kulturellen Dimension der nachholenden wirtschaftlichen Entwicklung und der Entwicklungspolitik. Zürich: Argonaut-Verl. 1998.

- Simson, Uwe; Schönherr, Siegfried: Entwicklungspolitik im Wandel: Vom Kapitaltransfer zur sozio-kulturellen Zusammenarbeit. In: Engels, Benno (Hrsg.): Die sozio-kulturelle Dimension wirtschaftlicher Entwicklung in der Dritten Welt. Hamburg: Dt. Übersee-Inst., 1994, S. 257-267.
- Singh, Madu: Handlungskompetenzen unter dem Einfluß institutioneller und wirtschaftlicher Rahmenbedingungen im informellen Sektor Neu-Dehli. In: Boehm, Ullrich: Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges., S. 213-244.
- Singh, Madu: Sozio-ökonomische und kulturelle Elemente der beruflichen Bildung am Beispiel Indiens. In: Overwien, Bernd; Lohrenscheidt, Claudia; Specht, Gunnar: Arbeiten und Lernen in der Marginalität: pädagogische Ansätze im Spannungsfeld zwischen Kompetenzerwerb und Überlebenssicherung im informellen Sektor. Frankfurt (Main): IKO - Verl. für Interkulturelle Kommunikation, 1999, S. 201-222.
- Sixel, Friedrich W.: Zur Konstitution gesellschaftlicher Wirklichkeit und ihrer Erforschung. In: Schmied-Kowarzik, Wolfdietch; Stagl, Justin: Grundfragen der Ethnologie: Beiträge zur gegenwärtigen Theorie-Diskussion. Berlin: Reimer, 1981, S. 335-349.
- Smith, Bernard: European vision and the South Pacific 1768-1850: a study in the history of art and ideas. Oxford: Clarendon Press 1960.
- Soeffner, Hans-Georg: Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines: Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl., 2004, S. 164-175.
- Soeffner, Hans-Georg: Überlegungen zur Soziologie des Symbols und des Rituals. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg: Die Kultur des Rituals: Inszenierungen, Praktiken, Symbole. München: Fink, 2004, S. 149-176.
- Sorge, Arndt: Comparative factory organisation: an Anglo-German comparison of manufacturing, management and manpower. Aldershot, Hants [u.a.]: Gower 1986.
- Sorge, Arndt: Labour Relations, Organization and Qualifications. In: Ruysseveldt, Joris van; u.a., (Hrsg.): Comparative industrial & employment relations. London [u.a.]: Sage [u.a.], 1995, S. 243-266.
- Sorge, Arndt; Warner, Malcolm: Comparative factory organisation: an Anglo-German comparison of manufacturing, management and manpower. Aldershot, Hants [u.a.]: Gower 1986.
- Souaré, Aboubakar: Hinter der Fassade einer Organisation: Handlungsstrategien zwischen divergierenden Legitimitätsdiskursen am Beispiel eines guineischen Unternehmens. In: Oppen, Achim von; Rottenburg, Richard: Organisationswandel in Afrika: kollektive Praxis und kulturelle Aneignung ; Erträge eines Symposiums in Petzow bei Potsdam, 10. bis 13. Februar 1994. Berlin: Verl. Das Arab. Buch, 1995, S. 107-128.
- Spanger, Hans-Joachim: Die beiden deutschen Staaten in der Dritten Welt: d. Entwicklungspolitik d. DDR - e. Herausforderung für d. Bundesrepublik Deutschland?. Opladen: Westdt. Verl. 1987.
- Specht, Gunnar: Überleben durch Flexibilität: berufliche Bildung und Existenzsicherung im informellen Sektor - untersucht am Beispiel von Metro Manila. Frankfurt (Main): IKO -Verl. für Interkulturelle Kommunikation 1999.
- Srubar, Ilja; Renn, Joachim; Wenzel, Ulrich: Kulturen vergleichen: sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen. 1. Aufl.. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. 2005.
- Stockmann, Reinhard: Die Nachhaltigkeit von Entwicklungsprojekten: eine Methode zur Evaluierung am Beispiel von Berufsbildungsprojekten. Opladen: Westdeutscher Verl. 1992.

Stockmann, Reinhard: Dreißig Jahre Entwicklungszusammenarbeit auf dem Gebiete der Berufsbildung: Programme, Konzepte und ihre Umsetzung. In: Vorstand des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung: ZiesF. Köln, Wien: Böhlau, 1993, S. 299-323.

Stockmann, Reinhard: Hilft die Entwicklungshilfe langfristig?: Bestandsaufnahme zur Nachhaltigkeit von Entwicklungsprojekten. Opladen: Westdt. Verl. 1993.

Stockmann, Reinhard: Die Wirksamkeit der Entwicklungshilfe: eine Evaluation der Nachhaltigkeit von Programmen und Projekten der Berufsbildung. Opladen: Westdt. Verl. 1996.

Stockmann, Reinhard: Die Nachhaltigkeit von Berufsbildungsprojekten in Entwicklungsländern. In: Greinert, Wolf-Dietrich; Heitmann, Werner; Stockmann, Reinhard; u.a.: Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt: die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt?. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges., 1997, S. 95-128.

Stockmann, Reinhard: Zum Wandel der deutschen Berufsbildungshilfe: Ein Vergleich zwischen Entwicklungs- und Bildungstheorie, Förderprogramm- und Implementation. In: Greinert, Wolf-Dietrich; Heitmann, Werner; Stockmann, Reinhard; u.a.: Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt: die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt?. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges., 1997a, S. 13-44.

Stockmann, Reinhard; Kohlmann, Uwe: Transferierbarkeit des dualen Systems: eine Evaluation dualer Ausbildungsprojekte in Entwicklungsländern im Rahmen des GTZ-Projekts "Strategien zur Einführung der dualen Berufsausbildung". Berlin: Overall-Verl. 1998.

Stolz, Joëlle: Les Algériens regardent Dallas: Les Nouvelles Chaînes. Paris: Ginebra: Presses Universitaires de France 1983.

Strauss, Anselm L: Methodologische Grundlagen der Grounded Theory. In: Strübing, Jörg; Schnettler, Bernd: Methodologie interpretativer Sozialforschung: klassische Grundlagentexte. Konstanz: UVK Verl.-Ges., 2004, S. 427-452.

Strauss, Anselm L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink 1994.

Strauss, Anselm; Corbin, Juliet: Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz, Psychologie Verl.-Union 1996.

Strübing, Jörg: Grounded theory: zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. 2004.

Swidler, Ann: Culture in Action: Symbols and Strategies. In: American sociological review 51. (1986), Nr.2, S. 273-286.

Takanashi, Akira: Berufliche Kompetenzentwicklung im Bildungs- und Beschäftigungssystem in Japan und Deutschland. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges. 1998.

Teherani-Krönner, Michel-Kim: Soziokulturelle Faktoren des Entwicklungsprozesses und deren Berücksichtigung im Rahmen der Entwicklungspolitik: interne Entwicklungsansätze und Self-reliance 1982.

Teherani-Krönner, Parto: Sozio-kulturelle Implikationen technologischer Wandlungsprozesse. TU Berlin. Berlin, 1982.

Tetzlaff, Rainer: Globalisierung ->Dritte Welt<-Kulturen zwischen Zukunftsängsten und Aufholhoffnungen. In: Tetzlaff, Rainer: Weltkulturen unter Globalisierungsdruck: Erfahrungen und Antworten aus den Kontinenten. Bonn: Dietz, 2000, S. 18-65.

The Avalon Project at Yale Law School: Truman Doctrine: President Harry S. Truman Address before a joint Session of Congress, March 12, 1947 1947. -<http://www.yale.edu/lawweb/avalon/trudoc.htm>

The Avalon Project at Yale Law School: Inaugural Address of Harry S. Truman: Thursday, January 20, 1949. 1949. -<http://www.yale.edu/lawweb/avalon/presiden/inaug/truman.htm>

Theierl, Herbert: Technologien für Entwicklungsländer: Die Konkurrenz zwischen Gegenwart und Zukunft 1989.

Thelen, Kathleen Ann: Historical Institutionalism in Comparative Politics. In: Annual review of political science 2. (1999), S. 369-404.

Thiel, Reinold E.: Berufsbildung - nur für Eliten?. In: E+Z - Entwicklung und Zusammenarbeit 26. (1985), Nr.2, S. 18-20.

Thiel, Reinold E.: Zur Neubewertung der Entwicklungstheorie - Einleitung. In: Thiel, Reinold E.: Neue Ansätze zur Entwicklungstheorie. Bonn : Dt. Stiftung für Internationale Entwicklung, Zentralstelle für Erziehung, Wissenschaft und Dokumentation, 1999, S. 9-34.

Thurley, Keith Ernest: Improving the skill formation process of electronic engineers and information technologists in the UK and Japan. In: Faltin, Günter; Sadowski, Dieter: Unternehmerische Qualifikationsstrategien im internationalen Wettbewerb. Berlin: Duncker & Humblot, 1990, S. 59-74.

Traoré, Aminata: "Überleben ist unsere Priorität". In: E+Z - Entwicklung und Zusammenarbeit 47. (2006), Nr.7, S. 286-287.

Traverso, Enzo: Moderne und Gewalt: Eine Europäische Genealogie des Nazi-Terrors. Köln: ISP-Verlag 2003.

Trist, Eric L.; Bamforth, Kenneth W.: Some social and psychological consequences of the longwall method of coal-getting: an examination of the psychological situation and defences of a work group in relation to the social structure and technological content of the work system. London [u.a.] The Tavistock Institute of Human Relations [u.a.] 1951.

Tscheliesnig, Klaus: Lehrlingsprotokolle. 1. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971.

Ullrich, Otto: Technologie. In: Sachs, Wolfgang (Hrsg.): Wie im Westen so auf Erden: ein polemisches Handbuch zur Entwicklungspolitik. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, 1993, S. 390-408.

Verger, M.: Les Tirailleurs sénégalais. 2007. -
<http://www.veritesurlefn.org/modules/xfsection/download.php?fileid=4> gesichtet: 16.07.2008.

Voigt, Gerhard: Zur Analyse der aktuellen Krisen in Osteuropa und in der Dritten Welt - Möglichkeiten und Grenzen geographischer und politologischer Entwicklungsmodelle. Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis 1992.

Volmerg, Birgit; Senghaas-Knobloch, Eva; Leithäuser, Thomas: Betriebliche Lebenswelt: eine Sozialpsychologie industrieller Arbeitsverhältnisse. Opladen: Westdt. Verl. 1986.

Waniorek, Karsten: So denken sie nicht oder der Einfluss soziokultureller Dimensionen auf die Akzeptanz von Entwicklungsprojekten am Beispiel Ecuador. Saarbrücken ;Fort Lauderdale : Breitenbach 1993.

Weber, Max: *Wirtschaft und Gesellschaft*. Paderborn: Voltmedia 2006.

Weber, Susanne: *Intercultural learning as identity negotiation*. Frankfurt am Main; Berlin [u.a.]: Lang 2005.

Wehler, Hans-Ulrich: *Die Herausforderung der Kulturgeschichte*. Orig.-Ausg. München: Beck 1998.

Weidmann, Wilhelm F.: *Interkulturelle Kommunikation und nationale Kulturunterschiede in der Managementpraxis*. In: Scholz, Jörg M. (Hrsg.): *Internationales Change-Management: internationale Praxiserfahrungen bei der Veränderung von Unternehmen und Humanressourcen*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 1995, S. 39-65.

Weiland, Heribert: *Unvorhergesehene Folgekosten durch Vernachlässigung soziokultureller Gegebenheiten*. In: Koch, Walter A. S.; Bernecker, Kerstin (Hrsg.): *Folgekosten von Entwicklungsprojekten, Probleme und Konsequenzen für eine effizientere Entwicklungspolitik*. Berlin: Duncker & Humblot, 1984, S. 129-150.

Weiss, Dieter: *Kultur und Entwicklung : Entwicklung ist was geschieht, wenn Kreativität sich entfalten kann.* In: Thiel, Reinold E.: *Neue Ansätze zur Entwicklungstheorie*. Bonn : Dt. Stiftung für Internationale Entwicklung, Zentralstelle für Erziehung, Wissenschaft und Dokumentation, 1999, S. 366-378.

Wendt, Reinhard: *Vom Kolonialismus zur Globalisierung: Europa und die Welt seit 1500*. Paderborn [u.a.]: Schöningh 2007.

Werkmeister, Sven: *Koloniale Erziehung: Der erste Schultag in Fumban/Kamerun*. In: Honold, Alexander; Scherpe, Klaus R. (Hrsg.): *Mit Deutschland um die Welt: eine Kulturgeschichte des Fremden in der Kolonialzeit*. Stuttgart [u.a.]: Metzler, 2004, S. 347-356.

Wiemann, Günter: *Lernortverbund im Sinne der Gemeinwesenarbeit*. In: Thomas, Helga; Elstermann, Gert: *Bildung und Beruf.: Soziale u. ökonomische Aspekte*. Die Beitr. zu diesem Band sind aus Anlass des 75. Geburtstages von Friedrich Edding entstanden. Berlin [u.a.]: Springer, 1986, S. 77-86.

Wiemann, Günter: *Der "Grundlehrgang Metall" als systemstiftendes didaktisches Modell einer industrieorientierten Berufsausbildung.: - eine berufspädagogische Bewertung*. Didaktik, Sozialisation und Methoden. Betriebliche Berufsausbildung.. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius: *Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive*. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges., 1989, S. 179-196.

Wiemann, Günter: *Didaktische Figurationen beruflichen Lernens - das internationale Erbe*. In: Nölker, Helmut; Kipp, Martin; Neumann, Gerd; Spreth, Günter: *Kasseler berufspädagogische Impulse: Festschrift für Helmut Nölker*. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, 1994, S. 223-250.

Wiemann, Günter: *Didaktische Modelle beruflichen Lernens im Wandel: (mit CD-ROM) ; vom Lehrgang zur kunden- und produktionsorientierten Lernorganisation bei MAN-Salzgitter*. Bielefeld: Bertelsmann 2002.

Wiest-Kellner, Ursula: *Turner, Victor Witter*. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze - Personen - Grundbegriffe*. Stuttgart [u.a.]: Metzler, 2001, S. 645-646.

Williams, Raymond: *Keywords. A vocabulary of culture and society*. Rev. and expanded ed. London: Fontana Paperbacks 1983.

Williams, Raymond: *The sociology of culture*. [Nachdr.]. Chicago, Ill.: Univ. of Chicago Press 1996.

- Wimmer, Andreas: Kultur als Prozess: zur Dynamik des Aushandelns von Bedeutungen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. 2005.
- Wolf, Stefan: Lernfeld und Prozessorientierung in der beruflichen Erstausbildung – das Beispiel Mechatroniker: Diplomarbeit im Studiengang Diplom-Berufspädagogik der TU Berlin, 2003.
- Wolf, Stefan: Sozialisation zum Eurozentrismus und die Konsequenzen für internationale Bildungszusammenarbeit, 2004. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Wolf, Stefan: Anmerkungen zu R. Arnold "Die "Entdeckung" des Arbeitsmarktes in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit": In ZBW Heft3 2006. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2007, S. 124-127.
- Wolff, Jürgen H: Entwicklungspolitik -Entwicklungsländer: Fakten, Erfahrungen, Lehren. München [u.a.]: Olzog 1995.
- Wüstermann, Hans Peter: Kleinindustrieförderung als neues Entwicklungskonzept. In: E+Z - Entwicklung und Zusammenarbeit 19. (1978), Nr.5, S. 16-17.
- Yildiz, Safiye: Interkulturelle Erziehung und Pädagogik : Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses : VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008.
- Young, Crawford: Ideas of Progress in the Third World. In: Almond, Gabriel A.; Chodorow, Marvin; Pearce, Roy Harvey (Hrsg.): Progress and its discontents: [papers ...]. Berkeley, Calif. [u.a.]: Univ. of Calif. Press, 1982.
- Young, Robert J. C: Postcolonialism: an historical introduction. Oxford [u.a.]: Blackwell 2001.
- Zapf, Wolfgang (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels. Köln [u.a.]: Kiepenheuer & Witsch, 1969.
- Zeuske, Michael: Schwarze Karibik: Sklaven, Sklavereikultur und Emanzipation. Zürich: Rotpunktverl. 2004.
- Zimmerer, Jürgen: Wissenschaft und Kolonialismus -: Das Geographische Institut der Friedrich-Wilhelms-Universität zwischen Kaiserreich und Drittem Reich. In: Heyden, Ulrich van der; Zeller, Joachim (Hrsg.): Kolonialmetropole Berlin: eine Spurensuche. Berlin: Berlin-Ed., 2002, S. 125-130.
- Zwiefelhofer, Hans; et al.: Sozio-kultureller Wandel und Entwicklungspolitik. In: Bohnet, Michael; Gebauer, Horst: Herausforderungen für die Entwicklungspolitik in den achtziger Jahren: Zielkonflikt zwischen Agrar- und Entwicklungspolitik, Gesundheit als entwicklungspolitische Herausforderung, soziokultureller Wandel und Entwicklungspolitik, Regionalentwicklung und Grundbedürfnisstrategie. München [u.a.]: Weltforum Verl., 1982, S. 209-241.

2. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Synopse des Vorgehens zur Entwicklung eines vorläufigen Konzepts von Kultur	S. 26
Abbildung 2:	Kodierung Arbeitskultur und vorläufiges Kulturkonzept	S. 119
Abbildung 3:	Präzisierung des vorläufigen Konzepts von Kultur in der Berufspädagogik	S. 140
Abbildung 4:	Vereinfachte Darstellung der prozessualen Theorie von Kultur	S. 146
Abbildung 5:	Verortung der Einflussfaktoren aus der Studie von G. Cochrane	S. 147
Abbildung 6:	Verortung der Einflussfaktoren aus der Studie von W. Ohe et al.	S. 164
Abbildung 7:	Einflussfaktoren aus den Studien zur Bedeutung von Kultur in der Entwicklungspolitik	S. 171
Abbildung 8:	Einflussfaktoren aus den Studien zur Berufsbildungszusammenarbeit über die Bedeutung von Kultur	S. 203
Abbildung 9:	Prozessuale Theorie von Kultur	S. 218
Abbildung 10:	alter-kulturelle Einflussfaktoren auf Berufsbildungsprojekte	S. 222