

**Bildung und ihre gesellschaftliche
Auswirkungen im Globalisierungsprozess:
Libanon**

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie
im Fachbereich Gesellschaftswissenschaften
der Johann Wolfgang Goethe-Universität
zu Frankfurt am Main

vorgelegt von

Hassan Mazeh

Aus Bariche / Libanon

2012

1. Gutachter: Prof. Dr. Ferdinand Zehentreiter
2. Gutachter: Prof. Dr. Klaus Allerbeck
Datum der Promotion: 28.09.2012

Vorwort

Die vorliegende Dissertation wurde im April 2010 abgeschlossen. Seither hat sich die Situation im Libanon hinsichtlich der Fragestellung der politisch-soziologischen Untersuchung kaum verändert, doch hat sich speziell die politische und soziale Lage erheblich verschlechtert. Dabei ist die libanesische Politik ebenso wie die Gesellschaft dieses Landes stärker gespalten denn je. Die sich in diesem Befund manifestierende Polarisierung wird in einer Form betrieben, dass man an einen unmittelbar bevorstehenden Bürgerkrieg zu denken geneigt ist. Insofern ist die These, dass die Libanesen aus dem letzten Bürgerkrieg wenig oder nichts gelernt zu haben scheinen, nicht vermessen. Denn Mechanismen, die die konfessionelle Demokratie und die Verfassung als Friedenssicherung vorsahen, wurden und werden nach wie vor außer Kraft gesetzt und leisten neuen Konflikten immer wieder Vorschub.

In einem Jahr werden Parlamentswahlen stattfinden. Die politischen Akteure müssen zu diesem Zweck ein Wahlrechtsgesetz entwickeln und verabschieden. Dabei sind die Akteure sich darüber einig, dass die Wahlen keinesfalls nach dem zuletzt gültigen Wahlrecht von 2009 stattfinden dürfen. Dieses wurde in Doha/Katar nach den militärischen Auseinandersetzungen von 2008 als Ausnahme von allen Beteiligten trotz seiner Verfassungswidrigkeit akzeptiert. In Bezug auf ein novelliertes Wahlrecht denken die Akteure eindimensional konfessionell, wobei jede Partei ein Wahlrecht anstrebt, das ihr zu möglichst vielen Abgeordneten im Parlament verhilft. Dementsprechend ist ein modernes Wahlrecht abseits des Konfessionalismus nur schwer vorstell- geschweige denn realisierbar. Doch der Libanon braucht notwendigerweise ein Wahlrecht, das die Libanesen als Bürger versteht und vor allem auch als solche behandelt. Wünschenswert wäre es z. B., den Libanon wahlrechtsspezifisch als einen einheitlichen Wahlkreis zu formen, so dass die Sitze prozentual verteilt werden können. Unter dieser Voraussetzung wäre eine Prozenzhürde – wie in Deutschland - denkbar und zielführend. Mit einem derartigen Wahlrecht könnten Libanesen, abgesehen von ihrer jeweiligen Konfession, ihre Abgeordneten wählen. Das jedenfalls wäre ein erster und wichtiger Schritt in Richtung dringend politischer Reform.

Seit der Einreichung der Dissertation an der Johann-Wolfgang-Goethe Universität Frankfurt/Main fanden unterschiedliche politische und ökonomische Veränderungen statt, die nachfolgend kurz zu erwähnen sind:

Zum Zeitpunkt der Abgabe der Arbeit unterhielten der Libanon und Syrien keine diplomatischen Beziehungen, das ist inzwischen nicht mehr der Fall.

In der Untersuchung wird der Libanon als „rohstoffarmes Land“ beschrieben, diese Behauptung stimmt mittlerweile nicht mehr, denn in der Zwischenzeit wurden Öl und Gas entdeckt. Zwar ist der Libanon noch kein Lieferant, doch er wird es in naher Zukunft werden. Dabei ist allerdings zu befürchten, dass sich um dieses Reichtum bescherenden Rohstoffvorkommen Konflikte entfalten werden und das Land nicht unbedingt sicherer machen. Den ersten Konflikt gab es bereits als ein Vorstand für die zu gründende Gesellschaft zur Förderung und zum Vertrieb von Gas und Öl installiert werden sollte. So war sich die politische Elite lange nicht einig, wer dem neu gegründeten Gremium denn nun vorstehen soll. Dabei ging es konkret um die im Libanon immerwährende Frage, welcher Konfession diese Person angehören solle. Jetzt wurde nach langer Diskussion darüber Konsens erzielt, dass das Komitee mit 6 Mitgliedern (Angehörige der 6 größeren Konfessionen) besetzt werden und der Vorsitzende dieses Gremiums in regelmäßigen Abständen rotieren solle. Als konfliktträchtig muss obendrein die Tatsache gewertet werden, dass das 870 km² umfassende Fördergebiet ein umstrittenes Terrain zwischen dem Libanon und Israel darstellt und durchaus Zündstoff und Grund für weitere Kriege sein könnte.

Zur leidigen Frage der Volkszählung soll an dieser Stelle schließlich noch angemerkt werden, dass die letzte Volkszählung vor 70 Jahren (1932) stattgefunden hat und die damalige demografische Situation im Libanon spiegelte. Da das politische System die Posten in der Politik sowie in der Bürokratie nach konfessionellen Kriterien verteilt, ist niemand aus der politischen Elite daran interessiert, die gravierenden demografischen Veränderungen durch eine erneute Volkszählung zu dokumentieren, denn das würde unweigerlich den bislang eisern verteidigten Status quo massiv infrage stellen.

1. Einleitung

1.1 Gegenstand und Ziel der Untersuchung

In dem im Oktober 2009 anlässlich des Filmfestivals von Rom¹ uraufgeführten libanesisch-französisch-deutschen Film „*Chaque jour est une fête*“ (Jeder Tag ist ein Fest) der gegenwärtig an der *Lebanese American University* lehrenden Regisseurin Dima El-Horr fahren drei junge Frauen mit dem Bus vom Beiruter Busbahnhof aus zunächst durch einen langen Tunnel und dann auf einer schnurgeraden Straße zum berüchtigten Mermel-Gefängnis in der Wüste. Dort wollen sie ihre Männer, zwei Gefangene und ein Gefängniswärter, besuchen. Auf dem Weg dorthin schreckt der Knall einer verirrten Kugel die Reisenden plötzlich auf, durchschlägt die Windschutzscheibe des Busses und tötet dessen Fahrer. Diese Kugel und auch später vorbeiziehende Flüchtlingsgruppen, eine Panzerkolonne und ein Leichenwagen-Konvoi bringen den von Hiam Abbas, Manal Kader und Raia Haidar verkörperten Frauen Hala, Lina und Tamara während ihres Fußmarsches durch die triste Landschaft plötzlich die Tragik der jüngsten politischen Geschichte ihres zerrissenen („ein Land, in dem nur Alpträume blühen“) und mit gravierenden Identitäts- politischen Repräsentations²- und Entwicklungsproblemen kämpfenden Landes wieder zu Bewusstsein. Nach einer wahren Odyssee und in einem gestohlenen Leichenwagen erreichen sie schließlich das mittlerweile völlig zerstörte Gefängnis, dessen Insassen und Wärter ausnahmslos tot im Inneren des Restgebäudes liegen. Prototypisch hellt Dima El-Horr unter Einsatz zahlreicher Symbole in ihrem ersten langen Spielfilm die besondere Situation des zwischen Tradition und Moderne gefangenen Libanon und die existenziellen Grenzen auf, unter denen seine Bevölkerung heute, mehr als eineinhalb Jahrzehnte nach Ende des sechzehnjährigen Bürgerkrieges (1991), zu leiden hat.

Die damit in den Fokus der Betrachtung rückende politische, wirtschaftliche und insbesondere auch soziokulturelle Entwicklung des Libanon, der einzigen Demokratie unter den arabischen Staaten, beschäftigt mich als jemand, der seine Zukunft in seinem Heimatland Libanon sieht, schon seit geraumer Zeit verstärkt. Dies insbesondere aus der doppelten Perspektive eines Libanesen einerseits, der seine Heimat selbstverständlich sehr gut kennt – von innen.

¹ Im November 2009 wurde der Film auch auf dem Filmfestival Mannheim-Heidelberg erstmals in Deutschland gezeigt.

² Problem der Unterrepräsentation der mittlerweile die Bevölkerungsmehrheit bildenden Schiiten; bei der letzten Volkszählung im Jahre 1932 bildeten noch die Christen die Mehrheit.

Andererseits als jemand, der schon seit vielen Jahren im Ausland lebt und der von dort aus das Geschehen mit der für eine wissenschaftliche Analyse notwendigen Distanz – also zusätzlich von außen - besser betrachten kann als jemand, der permanent in seinem Heimatland wohnt und notwendigerweise stets doch nur eine Innenperspektive haben wird, haben kann. Mit dieser Sicht auf die zu analysierende Problematik und angesichts der individuellen Motivations- und bestehenden Forschungslage (siehe 1.3) entschloss ich mich, eines Themas anzunehmen, dessen Untersuchung Vergangenheit, Gegenwart und vor allem Zukunft des Libanon gleichermaßen umfassen wird: Die Bildung im Libanon und ihre gesellschaftlichen Auswirkungen im Globalisierungsprozess.

Auf der Basis ihrer politischen, institutionellen und curricularen Grundlagen soll ein für die Zukunft des Landes gesellschaftspolitisch zentraler Bereich im Rahmen einer empirisch abgestützten Studie soziologisch analysiert werden. Dabei richtet sich das Erkenntnisinteresse speziell auf die Beziehung zwischen Bildung als niemals wertneutralem und stets politisch konditioniertem Faktor der Lebensgestaltung einerseits. Und der politischen, ökonomischen sowie gesellschaftlich-kulturellen Entwicklung in einem multireligiösen Staat, der sowohl von weltlichen wie auch von religiösen Einflüssen und damit einer bis dato unentschiedenen nationalen Identitätsfrage stark geprägt ist, andererseits. Dabei funktionieren die religiösen, den Libanon fragmentierenden und die politisch-kulturelle Zugehörigkeit determinierenden Gemeinschaften als „gegenseitige Identifizierungs- und Abgrenzungsmuster.“³ So stehen sich in der politisch-kulturell zerklüfteten libanesischen Gesellschaft ein dezidiertes Arabismus und eine „christlich-maronitische Tradition des Phönizertums und die damit verbundene Hervorhebung einer bourgeoisen Händler-Kultur christlicher Libanesen seit der Zeit des Osmanischen Reich.“ gegenüber.⁴ Da Entwicklungsprozesse eines Landes sich stets aus dessen politischer Kultur legitimieren müssen, liegt es auf der Hand, dass gerade die Bildung betreffende Prozesse im Libanon aus politisch-kulturellen Differenzen und strukturellen Deformationen herrührenden ernsthaften und in der vorliegenden Untersuchung zu thematisierenden Friktionen unterliegen.

Daraus erwachsen auch die speziellen Strukturen des in einen öffentlichen und privaten, konfessionell geprägten Sektor aufgeteilten nationalen Bildungssystems. Es wird gestützt von einem äußerst labilen, die Stabilität der sozialen Beziehungen faktisch unterminierenden konkordanzdemokratischen politischen System, in dem die konfessionelle Machtteilung im

³ Zeitz (2009), S. 17 sowie Hippler (2006), S. 2.

⁴ Zeitz (2009), S. 23.

Laufe der Jahrzehnte immer fester verankert wurde. Diese Entwicklung strahlt besonders intensiv auf das Bildungssystem ab, das die konfessionelle Spaltung der ohnehin schon sehr heterogenen libanesischen Gesellschaft evoziert und Entwicklungschancen offensichtlich zu blockieren scheint.

Vor diesem Hintergrund manifester struktureller Ambivalenzen, eklatanter innerer Widersprüche und in Konflikt miteinander liegender Kräfte sowie angesichts der geopolitischen Lage des Libanon geschuldeter vielfältiger äußerer Einflüsse stellen sich mir fünf Fragen:

1. Inwieweit kann Bildung im Sinne einer strategischen Größe der Zukunftssicherung und der Schaffung einer gesamtgesellschaftlichen sowie individuellen Entwicklungsperspektive für junge Libanesen und Libanesinnen Krisen bewältigende Orientierungshilfe, Zukunftschancen und Optimierungspotenziale individueller Lebensentwürfe in einer globalisierten Welt bieten?
2. Können durch Bildung bisher vom politischen System systematisch unterlaufene Strukturwandlungsprozesse im Sinne einer Weiterentwicklung von Gesellschaft und Wirtschaft im Libanon ausgelöst werden?
3. Kann Bildung als politisches und soziales Steuerungsinstrument sowie als gesellschaftsstrukturierender Vorgang zu mehr Demokratisierung und Emanzipation infolge breiterer Bildungspartizipation und eines höheren sozialen Status sowie zu besserer gesellschaftlicher Integration in eine künftig vielleicht säkularer orientierte und weniger religiös geprägte Gesellschaft führen?
4. Kann Bildung aus sozialpsychologischer Perspektive die Identifikation mit dem Heimatland und dessen traditionellen Werten stärken und Orientierung in einer Welt geben, in der gravierende kapitalistische Strukturveränderungen im Zuge der Globalisierung und einer sich durch sie fluktuierend verändernden beruflichen Landschaft sich nicht nur politisch und ökonomisch, sondern auch soziokulturell niederschlagen?
5. Inwieweit kann Bildung einen Beitrag zur politisch-gesellschaftlichen Stabilität leisten? Und das in einem bislang reformresistenten politischen System, das die Religion zur Durchsetzung politischer Interessen instrumentalisiert; zudem in einem Land, das nach wie vor stark unter dem bis heute ungelösten arabisch-israelischen Konflikt leidet.

Die genannten Identitäts- politischen Repräsentations- und Entwicklungsprobleme des Libanon, die gravierende Legitimationsprobleme erzeugende Schwäche seiner politischen Institutionen und führenden Akteure sowie die die Rahmenbedingungen für Bildung nachhaltig verändernde Globalisierung andererseits machen es erforderlich, das politische System des Libanon und das von ihm installierte, soziale Ungleichheit gezielt zementierende Bildungssystem zugleich in den Blick zu nehmen. Dabei sollen sowohl die historischen Entstehungsbedingungen wie auch die aktuellen Ausformungen dieser beiden analytischen Eckpfeiler der Untersuchung dargestellt und reflektiert werden. Dazu ist es notwendig, das politische System auf der einen und das Bildungssystem auf der anderen Seite in Beziehung zueinander zu setzen und die nachfolgend genannten sechs akuten Problemlagen und mit Einflüssen von außen gepaarten Konfliktkonstellationen im Libanon in die anzustellenden Überlegungen mit einzubeziehen.⁵

- Identitäts-, politische Repräsentations- und Entwicklungsprobleme.
- Auf Globalisierung und Bürgerkrieg zurückzuführende bürgerkriegsbedingte ökonomische Probleme im Zusammenhang mit bislang nicht auf haltbarem *brain drain*.
- Aus politischer Instabilität und dem Nahostkonflikt resultierende Probleme.
- Aus der innenpolitischen Systemkrise und Reformresistenz resultierende Probleme: Machtungleichgewichte, Patronage- und Klientelsystem, von informalen Mustern und Regeln in ihrer Funktionsweise beschränkte Institutionen und ineffektiver Staatsapparat, politischer Konfessionalismus, fehlende Anpassung der politischen Verhältnisse an die demografische Realität, Existenz bewaffneter subnationaler Akteure.⁶

Angesichts dessen erhebt sich die in der vorliegenden Untersuchung zu beantwortende Frage, ob stets auch Krisenbewältigung bedeutende Bildungsprozesse als endogene Faktoren sozialen Wandels im Libanon überhaupt ein Motor für die weitere politische, wirtschaftliche und kulturelle Entwicklung sein können und welche äußeren politischen Voraussetzungen gegeben sein müssen, um ein derartiges Reform- und Restrukturierungsgeschehen in Gang zu setzen. Gefragt wird infolgedessen einerseits nach dem konkreten Stellenwert, den institutionelle Bildungsprozesse und damit zugleich regelmäßig wertbesetzte und eine Zielperspektive enthaltende Entwicklungsprozesse bei der Bewältigung der oben

⁵ Vgl. Ndifi (2007), S. 117ff.

⁶ Vgl. Zeitz (2009), S. 20 sowie Havemann (2005), S. 536f.

bezeichneten Problemlagen nach der historischen, bürgerkriegsbedingten Zäsur einnehmen. Andererseits danach, wie die auf dem politischen Konfessionalismus, einem konfessionellen Proporzsystem der politischen Repräsentation, beruhende desintegrative Struktur des libanesischen Bildungswesens von ihrer die nationale Weiterentwicklung behindernden Wirkung befreit werden kann.

Aus dieser Fragestellung heraus ist es erforderlich, die Komplexität der sozio-politischen Struktur des Landes analytisch ebenso in den Diskurs zu integrieren wie auch das Bildungssystem in seinen expliziten wie impliziten sozio-politischen Bezügen einerseits und makrosoziologisch als relevanten Faktor sozio-ökonomischer Differenzierung andererseits zu beleuchten. Zusätzlich wird es darum gehen, Funktionen und Wirkungen von Bildung im Libanon aufzuzeigen und in diesem Zusammenhang danach zu fragen, in welcher Weise Bildung und das bereits von Daniel Bell⁷ in seiner „nachindustriellen Gesellschaft“ als zentrale Prämisse für Innovation etikettierte Wissen im Libanon entwicklungsbefördernd wirksam werden können. Damit wird die mittlerweile dominant gewordene Bedeutung des Wissens für die sozio-ökonomische, aber auch für die sozio-strukturelle Entwicklung eines Landes und einer Gesellschaft unterstrichen.

Daraus leitet sich die **Kernfrage** der vorliegenden Untersuchung ab: Wie also können Bildung und Wissen als gesellschaftliche ebenso wie als wirtschaftliche Ressource zum Ausgangspunkt für eine gesellschaftlich-politische Programmatik werden, die eine politische, ökonomische und sozio-kulturelle Weiterentwicklung des Libanon gestattende Reformen einleiten und bestehende Identitäts-, politische Repräsentations- sowie Entwicklungsdefizite reduzieren oder gar beheben?

Wer vor dem Hintergrund dieser Fragestellung und unter den zuvor formulierten erkenntnisleitenden Interessen das aktuelle libanesisches Bildungssystem und dessen historische Entwicklung untersuchen will, muss sowohl die gesellschaftlich-politische Situation einbeziehen wie auch die sich vor dem Hintergrund der Globalisierung vollziehenden nachhaltigen Veränderungen der Rahmenbedingungen für das Bildungssystem berücksichtigen. Außerdem kommt es darauf an, die besondere Struktur und Funktionsweise des von einem starren Konfessionalismus geprägten und dieses Strukturmerkmal inhaltlich-

⁷ Bells Buch „Die nachindustrielle Gesellschaft“ erschien 1973. Auch der französische Philosoph Jean-Francois Lyotard (Das postmoderne Wissen, 1979) und der französische Soziologe Alain Touraine (La société postindustrielle, 1969, dt. 1972) hoben den enormen Wert des Wissens hervor.

normativ auf das Bildungssystem übertragenden politischen Systems im Libanon herauszuarbeiten, um die Natur der Interdependenzen zwischen diesem und dem Bildungssystem zu bestimmen.

Am markantesten tritt dabei die auf jenem politisch motivierten und die Sozialbeziehungen prägenden Konfessionalismus beruhende weltanschauliche Heterogenität der Bildung im Libanon hervor. Sie bildet die Grundlage für die zu beklagende, einer Anomie des libanesischen Gemeinwesens gleichkommende gesellschaftliche Inkohärenz und für eine damit einhergehende Instabilität des politischen Systems. In diesem Kontext wird zu untersuchen sein, inwieweit dessen chronische Labilität mitverantwortlich ist für das Fehlen einer Bildungsökonomie und Bildungsplanung wirkungsvoll integrierenden und die staatlichen Steuerungspotenziale optimierenden Bildungspolitik mit ihren zentralen Qualifikations-, Allokations-, Sozialisations- und Innovationsfunktionen. Dabei wird die schulische und universitäre Ausbildung, das in deren Verlauf akkumulierte Wissen samt der Methoden seiner Anwendung hier als ein Produktionsfaktor begriffen. Das Wirksamwerden dieses Produktionsfaktors erzeugt erst die Kraft zur genannten Innovation, ohne die ein Staat sich nicht weiterentwickeln kann.

Insoweit wird zu klären sein, welche Maßnahmen die politischen Akteure im Libanon ergreifen müssen, damit die für die Chancen einer Gesellschaft und Volkswirtschaft entscheidende Bildungspolitik die künftige Entwicklung des Landes stützen und dabei auf das im Libanon vorhandene Humankapital zurückgreifen kann. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Teile dieses Humankapitals, insbesondere die Bildungselite, angesichts gravierender existenzieller Grenzen und beruflicher Perspektivlosigkeit den Libanon verlassen und sich der Globalisierung in Form individualistischer Karrierestrategien anpassen. Deshalb wird zu reflektieren sein, dass angesichts dieses Aderlasses von Humankapital die durch den Libanon getätigten Investitionen in Bildung dem Land nicht zugutekommen, sondern vielmehr seine finanziellen Ressourcen schwächen. Insoweit Ökonomen den Doppelcharakter der Bildung als ökonomische Investition wie auch als zentrales Ziel moderner Gesellschaften herausstreichen, Wissensträger zu produzieren, geht der Libanon nicht nur des investierten Kapitals und des erhofften ökonomischen Ertrags daraus verlustig, sondern auch jener wertvolles Humankapital repräsentierenden Inhaber der gerade in Zeiten der Globalisierung so wichtigen Ressource Wissen.

Institutionelle Bildungsprozesse werden in der vorliegenden Arbeit aber nicht nur als Prozesse des routinisierten Lernens und der Krisenbewältigungsstrategien vermittelnden Sozialisation, der Wissensvermittlung und Qualifikation betrachtet, sondern zugleich als ein explizit politischer Vorgang wahrgenommen. Dieser schließt die besagte personale Krisenbewältigung ebenso ein, wie durch Bildung beförderte, säkulare Wertorientierungen und Bindungen an die nationale Zivilgesellschaft unterstützende Gestaltungsmöglichkeiten der libanesischen Zukunft.

1.2. Methode

Zum Zweck der erfahrungswissenschaftlich geleiteten Bewertung der in der vorliegenden Untersuchung diskutierten Sachverhalte wurden mit libanesischen Parteipolitikern und Journalisten insgesamt 12 Interviews geführt. Die subjektive Deutungen der Bildungsrealität im Libanon repräsentierenden Interviews bilden die empirische Datenbasis dieser Arbeit. Sie verfolgen das Ziel, mit Hilfe spezifischer inhaltlicher Auswertungskriterien eine möglichst detaillierte Protokollanalyse über die bildungsspezifische, doch damit zugleich politische und gesellschaftliche Realität im Libanon zu liefern. Herangezogen wurde dazu das empirische Sozialforschungsinstrument der qualitativen Inhaltsanalyse. Die aus dem Konglomerat der Interviewaussagen resultierenden Kommunikationsinhalte bilden eine authentische Datenbasis für die hier anzustellende Untersuchung. Die Auswertung der Interviews erfolgt anhand der vier Kriterien 1.) Aufgaben, Strukturen, Stärken und Schwächen des Bildungssystems, 2.) Bildung-Arbeitsmarkt/Input-Output der Bildungsprozesse, 3.) Globalisierung und 4.) Zukunftsentwicklung. In den Blick genommen werden zudem die durch Bildung beeinflussten Lebensbedingungen im Libanon, die Wertevermittlungsfunktion von Bildung, Bildung als potenzieller Entwicklungsmotor, Bildungspartizipationschancen sowie im Prozedere und im Ergebnis von Bildungsprozessen sich niederschlagende politische, gesellschaftsstrukturelle, kulturelle und ökonomische Determinierungskräfte.

Die auf diesen Kriterien beruhende Auswertung des Interviews soll erstens die institutionellen, politischen und sozio-kulturellen Kontextbedingungen der Realität und Praxis sowie daraus ableitbare Bestandsvoraussetzungen von Bildungsprozessen im Libanon reflektieren. Zweitens lassen sich damit die multiplen sozialen und politischen Krisenbefunden unterliegenden Konditionen identifizieren, unter denen in diesem Land die nachwachsende Generation mit Qualifikations- und gesellschaftliche Integrationsaufgaben

wahrnehmender Bildung konfrontiert wird. Drittens sind aus dem Interviewmaterial Aussagen sowohl über die sozial-pluralen Verhältnisse wie auch über die für Bildung verfügbaren Ressourcenbestände zu generieren, unter denen sich Bildungsprozesse im Libanon vollziehen. Viertens geht es darum, die sozialpsychologischen Strukturen der politischen Kultur des Libanon in den Blick zu nehmen. Sie betreffen die individuellen wie kollektiven Grundorientierungen ebenso wie die unterschiedlichen sozialen und religiösen Lebenswelten und die ihnen inhärenten gesellschaftlichen Wahrnehmungsmuster, etwa im Bezug auf den Wertekanon, Sprache, Traditionen, Identität und Nationenverständnis und im Zusammenhang damit die Verwurzelung in der eigenen Kultur.

1.3. Forschungsstand

Wer nach wissenschaftlicher Literatur zum Libanon sucht, stößt ganz überwiegend auf Titel, die sich mit dem Nahost-Konflikt und dem Bürgerkrieg im Libanon befassen und damit innen- und außenpolitisch sowie historisch geprägt sind. Zusätzlich gibt es eine 2007 am Fachbereich Rechtswissenschaft der Universität Gießen eingereichte Dissertation von Cordelia Koch unter dem Titel „Verfassung im Kraftfeld von Krieg und Frieden“, in der unter Rückgriff auf sozial- und politikwissenschaftliche Fragestellungen äußerst differenzierte Aussagen zur Geschichte und Politik sowie zu gesellschaftlichen Funktionsweisen des Libanon präsentiert werden. Eine Einschränkung der Recherche auf den Gegenstand dieser Arbeit - „Bildung im Libanon“ - macht indes den eklatanten Mangel wissenschaftlicher Literatur zu diesem Thema manifest. Selbst im Libanon gibt es auffällig wenige aussagekräftige Studien zu diesem Themenbereich. In diesem Zusammenhang sind in erster Linie die beiden Schriften „Higher Education in Lebanon. A Historical Review“ (1997) sowie „The State and Education in Lebanon“ (1999) des renommierten libanesischen Sozialwissenschaftlers Munir Bashshur nennenswert. Hinzu kommt der sich mit verschiedenen Bildungsthemen befassende Sammelband von Suzanne Abourjeili (2003) unter dem Titel „Higher Education and the Labor Market in Lebanon A Graduates’ Tracer Study“ sowie der Titel von Abouchid et al. über “The Limitations of Inter-Group Learning in Confessional School Systems: The Case of Lebanon” und Abu Alis Schrift (2002) „Al-tarbiya alwataniya wa Al-tanshii almadaniya bein Ittifaq Al-taif wa Tawajuh al-tawaif (Bildung und Förderung der Zivilgesellschaft zwischen *Ta’if*-Abkommen und Einstellung der Konfessionen).

In deutscher Sprache ist in erster Linie die bereits 1969 von Theodor Hanf vorgelegte und auf dreijähriger Feldforschung im Libanon beruhende Habilitationsschrift „Erziehungswesen in Gesellschaft und Politik des Libanon“ erwähnenswert. Zusätzlich erschien 2002 ein kurzer Beitrag der an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg ausgebildeten Chemielehrerin Suzanne El Takach, über das Bildungssystem im Libanon. Wenn auch ausschließlich auf das libanesische Nachbarland Jordanien bezogen, ist außerdem die 2001 an der Universität Koblenz von Basim Abdelkader vorgelegte Dissertation „Bildung als Serviceindustrie in Jordanien“ von gewissem Interesse. Angesichts des Fehlens einer wissenschaftlichen Untersuchung über das Bildungssystem im Libanon in deutscher Sprache erhebt die vorliegende Analyse den Anspruch, die ermittelte Forschungslücke auf diesem Gebiet zu schließen und dabei zugleich eine Verbindung sowohl zu aktuellen gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen im Libanon wie auch zum sich weltweit vollziehenden Prozess der Globalisierung herzustellen.

1.4. Gang der Untersuchung

Die Struktur der vorliegenden Untersuchung orientiert sich an den zentralen inhaltlichen Komponenten der Themenstellung: Politische Geschichte und Entstehung des politischen Systems des Libanon, begriffliche und bildungssoziologisch wie bildungsökonomisch einzuordnende substantielle Grundlagen von Bildung und Bildungspolitik sowie das Bildungssystem im Libanon einschließlich seiner historischen Entwicklung und aktuellen Ausprägungen.

Dementsprechend widmet sich das **Kapitel 2** zunächst der Vorstellung der historischen Entstehung sowie der gegenwärtigen politischen ökonomischen und soziokulturellen Grundlagen des Landes, dessen Bildungssystem hier untersucht werden soll. Besonders kommt es auf die Herausarbeitung des wichtigsten, die Einheit des Landes verhindernden Strukturmerkmals, nämlich des das Bildungssystem fesselnden politischen Konfessionalismus an, der alle Prozesse in Politik, Gesellschaft und Erziehung schablonenhaft determiniert und Weiterentwicklungen ausbremst.

Während Kapitel 2 das politisch-historische und soziokulturelle Fundament in den Blick nimmt, bildet das **Kapitel 3** die theoretisch-begriffliche Basis der vorliegenden Untersuchung. Dabei geht es um Definitionen und begriffliche Abgrenzungen, insbesondere um die Differenzierung von Erziehung und Sozialisation. Im Anschluss daran gilt es die Entfaltung

von Bildungsprozessen zu erläutern sowie Ziel, Stellenwert und Strukturrelevanz von Bildung zu bestimmen. Unter Einbeziehung bildungspolitischer, bildungssoziologischer und bildungsökonomischer Überlegungen werden anschließend Merkmale, Strukturen und Steuerung von Bildung dargelegt. Anschließend wird die Bedeutung der Globalisierung für die gegenwärtige und künftige Prägung Humankapital produzierender Bildungsprozesse am Beispiel des Libanon reflektiert.

Das **Kapitel 4** geht in einem ersten thematischen Block den historischen Entstehungsbedingungen und Entwicklungsverläufen des libanesischen Bildungswesens auf den Grund, ohne die die gegenwärtige Verfasstheit des Bildungssystems im Libanon nicht verständlich wäre. Im zweiten Block geht es anschließend darum, die aktuellen Systemkomponenten, Bestandsvoraussetzungen und an Zahlen festzumachenden Ausprägungen des libanesischen Bildungswesens konkret darzustellen. Diese konstitutionellen Rahmenbedingungen werden sodann in Beziehung zu den Leistungen (z. B. disziplinäres Spektrum, Abschlüsse) und zur Leistungsfähigkeit (z. B. Unterschiede zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen) des libanesischen Bildungssystems gesetzt.

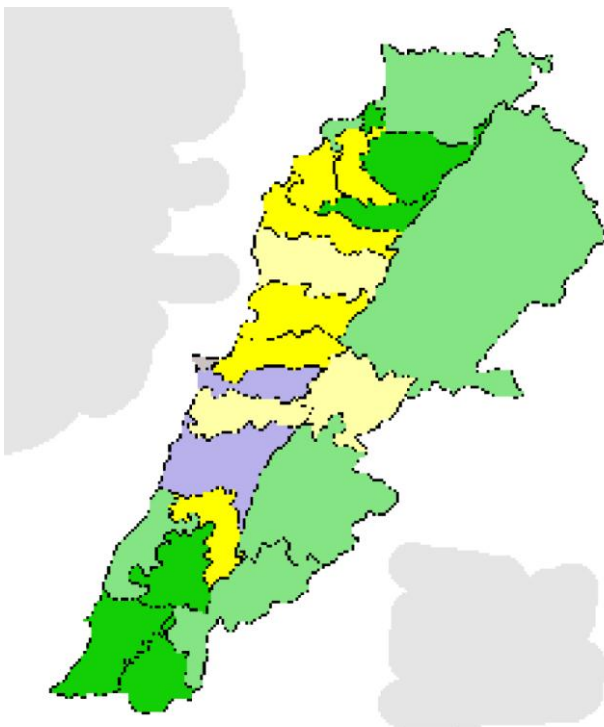
Das **Kapitel 5** schildert zunächst die aktuellen gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen der heutigen Bildung und Ausbildung im Libanon. Auf der Grundlage von Erkenntnissen hierüber lassen sich dann konkrete Aussagen über Ursachen des ausgeprägt ungleichen Zugangs zu Bildungschancen im Libanon treffen. Als ein besonderes Kennzeichen der aktuellen Bildungslandschaft im Libanon wird auch die zunehmende Teilnahme von Mädchen und Frauen am Bildungsgeschehen untersucht. Im Anschluss daran gilt es, die Defizite des libanesischen Bildungssystems und ihre Ursachen zu benennen. Doch soll ebenso die Frage aufgeworfen werden, ob und unter welchen politischen, ökonomischen und sozio-kulturellen Voraussetzungen Bildung im Libanon auch als ein Entwicklungsmotor fungieren könnte. Für das gegenwärtige Bildungssystem im Libanon ist es außerdem vor dem Hintergrund getätigter Bildungsinvestitionen von zentraler Bedeutung, dass im Zuge eines dramatischen *brain drains* viele der in libanesischen Schulen und Universitäten sozialisierten Leistungsstärksten den Libanon verlassen, um im nahen oder fernen Ausland unter attraktiveren Existenz- und Arbeitsbedingungen zu leben und damit zu einem kaum kompensierbaren und entwicklungshemmenden Verlust von Humanressourcen beitragen. Diese Problematik war auch ein wichtiger Bestandteil der im Libanon mit verschiedenen Personen aus Politik, Ministerialbürokratie und Pressewesen geführten Interviews, die im empirischen Teil der vorliegenden Untersuchung, im **Kapitel 6** dokumentiert, ausgewertet werden. Zusammen mit den Erkenntnissen aus Kapitel 4 und 5 bilden sie die Diagnose.

Daraufhin werden sie politisch-soziologisch kommentiert, indem vor allem die sozialstrukturellen Merkmale der politischen Ordnung des Libanon einerseits und die Muster politischen Handelns andererseits in den Blick genommen werden. Die sich daraus erschließenden Erkenntnisse werden schließlich in eine Prognose überführt, die als Teil der Zusammenfassung im Kapitel 7 formuliert werden wird.

2. Der Libanon: Historie und Gegenwart

2.1. Der traditionelle Libanon

Der Libanon ist der westlichste Punkt der Staaten im Orient. Im Altertum war der an der Ostküste des Mittelmeeres gelegene Libanon (abgeleitet vom aramäischen „Levanon“; arabisch: *Al-Jumhouria al-Lubnaniya* - الجمهورية اللبنانية) als Teil des Großraums Syrien der Mittelpunkt der phönizischen Handelsmacht.⁸



Von 1453⁹ (Einnahme Konstantinopels durch Mehmet den Eroberer) bis 1918 gehörte der levantinische Staat als autonomes Fürstentum zum Osmanischen Reich. Dieses verstand sich als ein universalistischer, multiethnischer und für die gesamte islamische Welt sprechender

⁸ Vgl. Kneissl (2007), S. 159; Bernhardt (1977), S. 89ff.

⁹ Die Angaben über die Anfangszeit des Osmanischen Reiches differieren. So wird häufig auch 1299 als das Gründungsjahr des Osmanischen Reiches angegeben, als Osman I. die Unabhängigkeit seines *Beyliks* vom Reich der Rum-Seldschuken erklärte.

und die eine große ideale islamische Gemeinde (*umma*) bergender Staat.¹⁰ Der alte Libanon umfasste neben dem steil ins Meer abfallenden Libanongebirge die Küstenstädte Byblos, Tyros und Sidon. Neben den genannten Phöniziern haben Perser ebenso wie Griechen, Franken ebenso wie Araber dem Land seine gesellschaftliche und kulturelle Prägung gegeben.

„Der Nahe Osten und die Mittelmeer-Region sind zudem historisch betrachtet die Weltreligion *par excellence*, die am häufigsten und am intensivsten von wechselnden regionalen Mächten und Nationen wirtschaftlich und sprachlich kulturell imprägniert wurde.“¹¹

Während dieser knapp 500-jährigen Periode sorgten Drusen- und Maronitenemire dafür, dass das kleinste Land im Vorderen Orient weitgehend autonom blieb. 1840 avancierte Frankreich zur Schutzmacht der unierten Christen und damit der Maroniten. Zwischen ihnen und den von Großbritannien unterstützten Drusen brach ein Bürgerkrieg aus, der im Christenmassaker von 1860 kulminierte.

Gegen Ende des Ersten Weltkrieges kam es 1918 zu einer Besetzung durch zunächst britische und dann französische Truppen, so dass dieser Teil der islamischen Welt seine Unabhängigkeit verlor. Im Zuge dieses Prozesses wurden die bis dahin weitgehend noch intakten, aus dem Osmanischen Reich konservierten politischen, ökonomischen und gesellschaftlich-kulturellen Strukturen aufgeweicht.¹² Die beiden Kolonialmächte, deren Wirken die weitere politische Geschichte nachhaltig beeinflusste, teilten das alte Osmanische Reich in verschiedene geografische Interessensphären auf. Während Großbritannien Mesopotamien, Palästina und Jordanien zugesprochen bekam, legte das *Sykes Picot Agreement* (Mai 1916) fest, dass Syrien und der später ausgegliederte Libanon dem Einfluss Frankreichs unterworfen wurden. Daraufhin unterstand er, vom französischen General Gouraud als „Grand Liban“ proklamiert, ab 1920 zusammen mit Syrien einem seitens der muslimischen Bevölkerung stark angefeindeten, weil die traditionellen Bindungen des Libanon zur arabischen Welt ignorierenden französischen Völkerbundmandat. Dieses Mandat war eng verknüpft mit erheblichem Einfluss Frankreichs auf die libanesische Kultur- und Bildungspolitik (vgl. Wullkopf, 2001, S. 126).

¹⁰ Vgl. Singer (2002), S. 14; Steinbach (1989), S. 201.

¹¹ Kühnel (2003), S. 51f.

¹² Vgl. Steinbach (1989), S. 198.

Frankreich war für die Abgrenzung des seit 1920 bis heute gültigen, halb so groß wie Hessen großen Territoriums des Libanon verantwortlich, wobei *Tripoli, Sur, Saida (Sidon)* und die *Bika (Bekaa-Ebene)* sowie Beirut in dieses Staatsgebiet mit einbezogen wurden. Insofern entstand der Libanon aus mehreren osmanischen Distrikten.¹³

Die 3,5 Mio. Menschen umfassende und 17 verschiedene Konfessionen¹⁴ bergende Bevölkerung bestand mit einer geringen Mehrheit aus christlichen Einwohnern.¹⁵ Faktisch stand der multireligiöse Libanon stets im Schnittpunkt christlicher und islamischer Traditionen, die Massarat (vgl. 1996, S. 12) als die „beiden expansivsten Kulturen“ des 20. Jahrhunderts qualifizierte. Sie begleiteten beständig das politisch-gesellschaftliche Geschehen dieses Staates und brachten gravierende, eine innenpolitische Destabilisierung nach sich ziehende Probleme hervor. In diesem Zusammenhang beschreibt Solh die Basis für den Konflikt zwischen Muslimen und Christen und den daraus resultierenden politischen Konfessionalismus. Dabei beruft er sich auf den libanesischen Historiker Kamal Salibi. Dieser unterscheidet strikt zwischen der Gruppe der libanesischen Nationalisten einerseits und derjenigen der arabischen libanesischen Nationalisten andererseits. Die Mehrheit der ersten Gruppe bestand aus libanesischen Christen, die in der Region, die während des Osmanischen Reiches ‚*Mutasarriffiyat Dschabal Lubnan*‘ (Provinz *Dschabal Lubnan*) genannt wurde, konzentriert waren. Sie betrachteten sich ausschließlich als Libanesen und waren der Meinung, die Libanesen bildeten eine von den anderen in der Region lebenden Nationen unabhängige Nation. Sie forderten die Errichtung eines Nationalstaates im Libanon, der besondere Beziehungen zu Frankreich unterhalte. Die zweite Gruppe bestand in der Mehrheit aus Muslimen, die in den Ebenen und an der libanesischen Küste siedelten. Sie betrachteten sich als Syrer und Araber und waren der Meinung, dass die Libanesen Teil einer arabischen Nation (*umma*) seien. Diese Gruppe unterstützte den Anspruch auf einen einzigen arabischen Staat im Nahen Osten, wobei das Zentrum dieses Anspruchs in Damaskus lag, wo mit Ende der osmanischen Herrschaft 1918 eine arabische Regierung unter der Führung von König Faisal al-Haschimi gebildet worden war.¹⁶

Im Zuge dieses historischen Prozesses erfuhr der Vordere Orient im Laufe des 20. Jahrhunderts eine zunehmende Islamisierung der jeweiligen Staats- und Gesellschaftsordnungen im Sinne der Betonung und Wiederbelebung herkömmlicher

¹³ Vgl. Perthes (1994), S. 12.

¹⁴ Vgl. www.berufskolleg-dinslanken.de/projekte/libanon/libanon.htm.

¹⁵ Vgl. Petermann (2002), S. 30.

¹⁶ Solh (1999), S. 8.

islamischer Institutionen und Werte.¹⁷ Während die Christen heute einen Anteil von 40% (24% Maroniten, 9% Griechisch-Orthodoxe, 7% Griechisch-Katholische) aufweisen, bilden die Muslime einen Anteil von 50% (21% Sunniten¹⁸, 29% Schiiten). Hinzu kommen 4% Drusen und 6% Sonstige.¹⁹ 95% der libanesischen Bevölkerung rekrutierten sich aus Arabern, 4% sind Armenier und 1% Sonstige (syrische und nestorianische Christen im Rahmen der orientalischen Nationalkirche).²⁰

1926 erhielt der Libanon eine auf den Grundsätzen von Freiheit und Gleichheit basierende Verfassung sowie eine eigene Verwaltung. Er befreite sich so aus der staatlichen Bindung an Syrien, mit dem es sowohl historische Gemeinsamkeiten wie auch innerhalb der Bevölkerung existierende familiäre Beziehungen gegeben hatte.²¹ Mit diesem Beginn der 1. Republik (1926-1943)²² gewann der Libanon angesichts des britischen und französischen Kolonialismus aber noch keine nationale Souveränität im Sinne der Idee des nationalen Selbstbestimmungsrechts.²³ Zwischenzeitlich, zwischen 1932 und 1937, hatte Frankreich die Verfassung suspendiert und das Parlament aufgelöst.

1941 besetzten britische Truppen das Land. Frankreich versprach den Libanesen zugleich die Unabhängigkeit, doch wurde das französische Mandat erst zwei Jahre später, 1943, aufgehoben, als der Nationalpakt - einem *Gentlemen's Agreement* führender Politiker des Libanon und die Basis des politischen Systems dieses Staates – formuliert worden war. Damit war der Grundstein für die 2. Republik (1943-1958) gelegt.²⁴ Darin wurde im Übrigen das bis heute eine zentrale Rolle spielende konfessionelle Proporzsystem²⁵ auf der Basis eines unter der französischen Mandatsmacht durchgeführten Zensus von 1932 festgeschrieben, um die politischen Ämter unter den verschiedenen religiösen Gruppen im Interesse eines weitgehend friedlichen Zusammenlebens zu verteilen.

Der insbesondere rivalisierende religiöse Interessen ausbalancierende Nationalpakt basiert auf einer Übereinkunft zwischen maronitischen Christen und sunnitischen Muslimen, die in

¹⁷ Vgl. Tamcke (2008), S. 8.

¹⁸ Im Gegensatz dazu sind die meisten Araber Sunniten, nicht Schiiten; vgl. Pott (2007), S. 3.

¹⁹ Vgl. Petermann (2002), S. 30.

²⁰ Vgl. Petermann (2002), S. 30 sowie ²⁰ Vgl. www.berufskolleg-dinslanken.de/projekte/libanon/libanon.htm.

²¹ Vgl. Wullkopf (2001), S. 163.

²² Zur Periodisierung der politischen Geschichte des Libanon vgl. El Solh (1999), S. 9.

²³ Vgl. Nohlen (1991), S. 403; Steinbach (1989), S. 206.

²⁴ Vgl. El Solh (1999), S. 9f.

²⁵ Verhältnis der christlichen zu den muslimischen Parlamentssitzen: 6:5. Staatspräsident ist stets ein maronitischer Christ, während der Premierminister regelmäßig ein sunnitischer Moslem zu sein hatte. Zur Stellung der Maroniten im Libanon vgl. Tamcke (2008), S. 11.

zahlreichen Zusammenkünften im Interesse eines funktionsfähigen Staates einen speziell staatliche Ämter tangierenden und den meritokratischen Zugang zu ihnen unterbindenden Interessenausgleich zwischen den verschiedenen religiösen Gruppen anstrebten.²⁶ Tatsächlich unterlag der Pakt jedoch von Anfang an einem erheblichen innenpolitischen Dissens (vgl. Wullkopf 2001, S. 131).

2.2. Die politische Geschichte des Libanon zwischen den Bürgerkriegen

Nach der Unabhängigkeit des Libanon (21. 9. 1943) dauerte es abermals knapp drei Jahre, bis die französischen und britischen Truppen das Land endgültig verließen (31. 8. 1946). Doch die zuvor gewonnenen Erfahrungen mit dem demütigenden Kolonialismus brannten sich fortan in das kollektive Gedächtnis der Menschen im Vorderen Orient irreversibel ein.²⁷ Nicht zuletzt in dieser politisch-historischen Bürde besteht eine wesentliche Bedingung für die Herausbildung des Nahen Ostens zur „Region des Krisenhalbmonds“.²⁸

Die Periode bis 1945 war insgesamt geprägt von einem stetig an Bedeutung gewinnenden und die treibende Kraft im Staatenbildungsprozess des Nahen Ostens darstellenden arabischen Nationalismus, der daraus einen Zugewinn staatlicher Legitimation und Identität ableitet. Parallel dazu brach sich ein starkes Unabhängigkeitsstreben Bahn. Dieses sich an die Vorstellung der Nation als „ethnisch und religiös homogene Größe“²⁹ anlehrende Geschehen war wesentlich gekennzeichnet durch einen sich immer wieder Geltung verschaffenden Widerstand gegen den europäischen Imperialismus.³⁰ Das änderte jedoch nichts daran, dass sich das okzidentale Prinzip des Nationalstaates und damit ein neues Element der staatlichen Strukturierung der islamischen Welt auch im Orient durchsetzte. Für die islamische Welt avancierte der Nationalstaat „zu einer politisch-gesellschaftlichen Rahmenorientierung, innerhalb derer der Muslim seinen Standort neu bestimmen mußte.“³¹

Sehr bald nach der Unabhängigkeit des Libanon geriet die für jedes Staatswesen zentrale Bildungspolitik in den Mittelpunkt politischen Handelns. Dabei sollte einerseits der Lehrplan

²⁶ Bellers/Benner/Gerke (2001), S. 811.

²⁷ Vgl. Frech (2003), S. 82; Massarat (1996), S. 11.

²⁸ Vgl. Solh (1999), S. 11.

²⁹ Steinbach (2008), S. 6.

³⁰ Vgl. Singer (2002), S. 16.

³¹ Steinbach 1989, S. 199.

neu zentralisiert werden. Andererseits wurde über die Position des Privatschulwesens im neuen Staatswesen des nun souveränen Libanon diskutiert. Bei der Lehrplanzentralisierung geriet rasch die Sprachenfrage in den Fokus des ideologischen Dissens. Dabei weigerten sich die einen religiösen und kulturellen Assimilierungsversuch fürchtenden französischen Schulen, die französische durch die arabische Sprache zu ersetzen. Sie favorisierten eine „Libanisierung“ und wandten sich gegen eine Arabisierung.³² Bis in die Gegenwart hinein ist diese Frage Streitpunkt in den Auseinandersetzungen um die Einleitung von Bildungsreformen. Hinsichtlich der Existenz der Privatschulen wurde ein Gesetz zu deren Überwachung entworfen, das aber angesichts der Weigerung der für das private Bildungswesen zuständigen Religionsgemeinschaften, sich dauerhaft einem solchen Inspektionssystem zu unterwerfen, scheiterte. Doch scheiterte zugleich ein noch viel wichtigeres Bildungsprojekt: das Verfassen politisch-historisch verbindlicher Geschichtslehrbücher. Während libanesischen Geschichte behandelnde Lehrbücher der Genehmigung seitens des Bildungsministeriums bedurften, galt dies nicht für Bücher, die nicht-libanesischen Geschichte zum Inhalt hatten.

Nach 1943 wurde die unmittelbar von der geografischen sowie geostrategischen Lage (Syrien und Israel als übermächtige Nachbarländer) sowie von der Fragilität seines politischen Systems geprägte Geschichte des Libanon im Wesentlichen von zwei Bürgerkriegen (8. 5. 1958-14. 10. 1959 und 13. 4. 1975-22. 10. 1989) geprägt. Damit sind sowohl zentrale exogene wie auch endogene Faktoren für die politisch-geschichtliche Problematik des Libanon benannt. Nach dem ersten Bürgerkrieg setzte eine zwölfjährige Periode der Prosperität ein. Bereits in den Jahren zuvor hatte sich der Libanon zum führenden Handels- und Bankenplatz im Nahen Osten und damit auch zu einem zentralen Dienstleistungszentrum zwischen Orient und Okzident entwickelt.³³ Diesem von wachsendem Wohlstand und einer blühenden Wirtschaft und politischer Stabilität sowie Frieden geprägten Zeitraum hat der Libanon die auch seiner Geografie, Bankendichte in Beirut und Sprachenvielfalt geschuldeten, etwas schwärmerische Bezeichnung „Schweiz des Nahen Ostens“ zu verdanken.³⁴ Einnahmen aus verschiedenen Dienstleistungen, ausländische Bankeinlagen und größere Investitionen aus den arabischen Ölstaaten bildeten die Grundlage für ein stetiges Wirtschaftswachstum.³⁵

³² Vgl. www.alsharq.blogspot.com/2008/02/grundlegende-probleme-des-08.html. 5. 2. 09.

³³ Vgl. Kneissl (2007), S. 161.

³⁴ Vgl. Kneissl (2007), S. 161.

³⁵ Vgl. Wullkopf (2001), S. 132.

Doch diese Stabilität wurde bald gefährdet. Denn vor dem zweiten Bürgerkrieg, im Zeitraum zwischen 1970 und 1975, wurde der Libanon zum Operationsfeld der Palästinenser (PLO) und Israels, das den Südlibanon im Januar 1975 angriff und dies bereits seit Gründung des israelischen Staates tat. Diese Austragung kriegerischer Handlungen seitens nichtlibanesischer Akteure auf libanesischem Territorium hält bekanntlich bis heute an.

Vom ersten arabisch-israelischen Krieg 1948/1949, dem bis 1982 vier weitere folgten, war der Libanon nicht unmittelbar betroffen, zumal er daran nur nominell teilnahm, indem er 150.000 palästinensische Flüchtlinge aufnahm und im gesamten Land 17 Palästinenserlager einrichtete. Diese Lager avancierten später zu politischen und militärischen Zentren der PLO, die vom Südlibanon und Jordanien aus Israel bekämpfte. Die Problematik der Existenz dieser Lager verschärfte sich sogar noch, als Jordanien die Palästinenser 1970 des Landes verwies, sie in den Libanon abdrängte und mit dieser Maßnahme den die Kontrolle über die Lage sukzessive verlierenden Levantestaar weiter erheblich destabilisierte.

Die in der Folgezeit anhaltende Intensivierung des arabischen Nationalismus (beispielsweise heute repräsentiert durch die Ideologie der libanesischen und syrischen *Ba'th*-Partei, welche die „ewige Sendung des Arabertums“ propagiert³⁶) führte zu einer starken Ausdehnung der Spannungen zwischen prowestlichen Christen und arabisch-nationalistischen Muslimen.

Zu einer weiteren Eskalation der Konflikte zwischen Christen und Muslimen kam es nach der 1958 vollzogenen Vereinigung Ägyptens und Syriens zur Vereinigten Arabischen Republik (1958-1961). In deren Gefolge entwickelten sich pronasseristische Aufstände. Das war der Auftakt zum ersten Bürgerkrieg und zugleich der Beginn der 3. Republik (1958-1989).³⁷ Er wurde ausgetragen zwischen panarabisch-muslimischen Kräften und christlich-nationalistischen Gruppierungen. Zentrales Konfliktobjekt war eine stetig zunehmende Unzufriedenheit großer Teile der muslimischen Bevölkerung mit der überproportional starken, noch von den Bestimmungen des oben genannten Nationalpaktes beeinflussten Repräsentation von Christen in öffentlichen Ämtern.³⁸ Während die Muslime eine neue Volkszählung mit dem Ziel beantragten, damit ihre numerische Dominanz belegen zu können, argumentierten die Christen damit, ihr größerer Einfluss sei schon angesichts der Tatsache gerechtfertigt, dass sie zu 80% des gesamten libanesischen Steueraufkommens beitrügen.³⁹

³⁶ Koszinowski (1989), S. 360.

³⁷ Vgl. El Solh (1999), S. 10f.

³⁸ Vgl. Kneissl (2007), S. 164.

³⁹ Vgl. Bellers/Benner/Gerke (2001), S. 812.

Für die Erklärung des Ausbruchs des zweiten Bürgerkrieges gibt es konfessionell differenzierbare Erklärungsmuster. Muslimische Politikwissenschaftler führen sowohl den durch das Proporzsystem nur scheinbar eingedämmten konfessionellen Antagonismus wie auch eine massive sozio-ökonomische Instabilität als Grund an. Währenddessen nennen christlich-maronitische Wissenschaftler den hegemonialen Einfluss Syriens sowie die Existenz bewaffneter Palästinenser in libanesischen Flüchtlingslagern als Gründe.⁴⁰

Die sich insbesondere an diesem Konflikt entzündenden Unruhen waren Anlass für den libanesischen Staatspräsidenten Schamoun (Chamoun), die USA um eine militärische Intervention zu ersuchen. So wurden vorübergehend 14.000 amerikanische Soldaten im Libanon stationiert und trugen neben der Wahl General Fouad Chéhab, eines die politischen Lager eher zusammenführenden Präsidenten, 1960 zur endgültigen Beendigung des Bürgerkrieges bei.⁴¹ Innerhalb der Amtszeit Chéhab kam es zu sehr hohen Infrastrukturinvestitionen und auch zur Neuakzentuierung der Bildungspolitik in Form des Ausbaus des staatlichen Schulwesens und der Universitäten.⁴² Chéhab's Politik setzte verstärkt auf den Bildungsaufbau im unterentwickelten Norden und Süden des Libanon und in der Bekaa-Ebene. Hierbei handelte es sich aber nur um ein Reformintermezzo. Denn Präsident Helou (1964-1970) sowie vor allem Präsident Frangie (*Farandschijja*) (1970-1976) führten diese Politik nicht fort und drehten das Rad sogar teilweise zurück. Dieser rückwärtsgewandte Prozess vollzog sich zu Ungunsten der meisten muslimischen Libanesen. Die während der Präsidentschaft Chéhab geschürten Erwartungen wurden angesichts des Abbruchs des Reformprozesses enttäuscht. Die Ungleichheit im Bezug auf Wohlstand, Arbeit und Bildung und die dadurch ausgelöste relative Deprivation von Muslimen wurden jedoch fortan schärfer wahrgenommen.⁴³

Längst hatten sich – in der Nachfolge der Lehns- bzw. Feudalherren, *zu'ama* - konkurrierende Clans, wie etwa der Gemayel-Clan als der wohl mächtigste von allen, den entscheidenden Einfluss auf die Politik und Wirtschaft des Libanon gesichert. Staatliche Kontrollmechanismen fehlten oder wurden aus den Angeln gehoben. Jeder Clan baute sich seine eigenen Miliz auf und warb dafür junge Männer aus unterprivilegierten und verarmten Familien an. Diese Clans überzogen den Staat mit einem System aus Bestechung,

⁴⁰ Vgl. Wullkopf (2001), S. 144.

⁴¹ Vgl. Petermann (2002), S. 32.

⁴² Vgl. Wullkopf 2001, S. 134.

⁴³ Vgl. Hanf (1994), S. 688f.

Drogenhandel und Schmuggel. Sie trugen damit zu einer fatalen Erosion der öffentlichen Ordnung des ohnehin innenpolitisch kaum gefestigten Staates Libanon bei.⁴⁴ Das hing besonders damit zusammen, dass es dem Libanon seit der Unabhängigkeit nicht gelungen war, ein nationales und integratives Miteinander zu organisieren. Vielmehr führte die Schwäche des Staates dazu, dass mehrere Auslegungsvarianten von individueller und kollektiver Loyalität sowie nationaler Identität parallel zueinander existierten. Daran spiegelt sich eine alle Politikbereiche, also auch das Bildungswesen erfassende Grundproblematik, die den Libanon als Staat und Gesellschaft bis heute charakterisiert.

Das Wirken der Clans ist im Libanon neben der konfessionellen Zugehörigkeit eine zentrale Einflussgröße innerhalb der libanesischen Gesellschaft. Innerfamiliäre Loyalitätsverhältnisse spielen im Rahmen dieses Systems eine größere Rolle als etwa Parteien, die selbst so etwas wie „Familienunternehmen“ sind. Dominant sind durchweg konfessionelle, persönliche und lokale Interessen, die auch das Handeln aller politischen Akteure bestimmen. Ein übergeordnetes Zusammengehörigkeitsgefühl, das nationale Identität verleiht, konnte sich angesichts dessen niemals voll ausbilden. Die Existenz der rivalisierenden Clans ist auch verantwortlich für beständige Interessenkollisionen in allen Bereichen des gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Lebens. So etwa auch im wichtigen Bereich der Bildungspolitik sowie im Hinblick auf die Gestaltung des Bildungswesens.

Das Geschehen der Folgedekade vollzog sich vor dem Hintergrund deutlich sichtbarer und eine fundamentalistische Richtung aufweisende Reislamisierungstendenzen im gesamten Vorderen Orient.⁴⁵ Diese bis heute anhaltende, von der islamischen Orthodoxie stetig beförderten Entwicklung zielt primär auf die „Befreiung der islamischen Welt von ihren ‚inneren‘ Feinden, die Befreiung von Regimen, die vom ‚wahren‘ Islam abgefallen sind.“⁴⁶ Zudem geht es um die Überwindung der historischen Niederlage gegen den Okzident und um die Durchbrechung der ökonomisch-technologischen Stagnation (vgl. Massarat 1996, S. 11). Welche Denkweise sich hinter diesem Handeln verbirgt, illustriert eine Aussage Abbas Beydouns, der in einem ZEIT-Artikel vom 21. September 2000 äußerte: „Je verzweifelter wir dem Vorbild hinterherlaufen, desto größer wird die Wut auf den Westen und der Wunsch, ihn zu zerstören.“⁴⁷

⁴⁴ Vgl. Petermann (2002), S. 32.

⁴⁵ Vgl. Steinbach (1989), S. 208f.

⁴⁶ Frech (2003), S. 82.

⁴⁷ Zit. n. Kühnel (2003), S. 51.

Die in den beiden Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg vollzogene Anlehnung an gesellschaftspolitische und wirtschaftliche Konzepte des Westens hatte soziale und politische Entwicklungsprozesse in Gang gesetzt, die nun von antisäkularistischen und die Modernisten heftig bekämpfenden Akteuren massiv in Frage gestellt wurden.⁴⁸ Diese zweifellos politisch motivierte und sich gesellschaftlich-kulturell deutlich niederschlagende Reislamisierung schlug sich in der Folgezeit auch in den Frontstellungen innerhalb des Bürgerkriegsgeschehens nieder.

Ab 1970 operierten palästinensische Guerillaorganisationen von libanesischem Gebiet aus und forderten damit heftige militärische Reaktionen Israels heraus, das 1948 gegründet wurde und dessen Existenz angesichts der muslimischen Wahrnehmung dieses Staates „als Tiefpunkt in der Geschichte der islamischen Welt“⁴⁹ fortan immer wieder Auslöser kriegerischer Auseinandersetzungen mit den Palästinensern war. Das Anliegen der vom libanesischen Territorium aus operierenden Palästinenser war es stets, ihre von Israel besetzte Heimat zu befreien.

Der territoriale und sich auch um Ressourcen rankende Konflikt zwischen Israel und seinen arabischen Nachbarn wurzelt darin, dass es seit dem Ende des 19. Jahrhunderts zu einer massiven jüdischen Einwanderung und Landnahme kam. Außerdem verschärften in der Folgezeit die Kolonial- bzw. Mandatsmächte, insbesondere Großbritannien, die sich daran anschließenden Auseinandersetzungen angesichts der Staatsgründung Israels am 14. Mai 1948. Politisches Taktieren und „widersprüchliche Zusagen“ der Briten und Franzosen (Mandatsakte von 1922 und *Balfour*-Deklaration von 1917) verschärften die bis heute nachwirkende Problematik in Gestalt des nach wie vor ungelösten Nahostkonflikts weiter.⁵⁰

Der nächste gefährliche Konfliktherd brach 1973 auf, als die Freischärlerbewegung *Fedayin* und die libanesischen Armee sich blutig verlaufende Auseinandersetzungen lieferten und am Ende zur Einschränkung der Bewegungsfreiheit der *Fedayin* führte. Vorausgegangen war seit Beginn der 70er Jahre eine sich über Jahre hinweg verschärfende innenpolitische Schwächung infolge einer gravierenden ökonomischen Krise und wachsender sozialer Antagonismen. Diese Gegensätze äußerten sich geschichtlich bedingt in scharfen konfessionellen Abgrenzungen. Folge war die Bildung konfessionell differenzierter Milizen, in denen Mitglied zu sein nicht

⁴⁸ Vgl. Steinbach (1989), S. 207-211.

⁴⁹ Frech (2003), S. 83.

⁵⁰ Asseburg/Steinberg (2007), S. 6; Steinbach (2008), S. 6.; Woyke (2008), S. 374.

nur eine gewisse gesellschaftliche und wirtschaftliche Sicherheit bot, sondern zugleich auch das beeinträchtigte Selbstwertgefühl vieler verarmter junger Erwachsener anwachsen ließ. Aufgabe dieser Milizen war es schließlich, sich mittels kollektiver Gewalt gegen die Dominanz der maronitischen Christen zur Wehr zu setzen und so dem schleichenden politischen und gesellschaftlichen Marginalisierungsprozess der schiitischen Muslime zu begegnen.

Eine dieser Milizen war die primär im Südlibanon und in Beirut operierende Amal-Miliz (*harakat amal*), die sich als militärischer Zweig des 1969 ins Leben gerufenen „Höheren Schiitisch-Islamischen Rats“ unter Führung des charismatischen, stets gegen Krieg eintretenden Geistlichen Musa al Sadr etablierte. Musa al Sadr ist der Gründer der „Bewegung der Entrechteten“ (1971), die 1974 in die Amal-Bewegung umgewandelt wurde.

In nunmehr immer kürzeren Abständen wurden weitere Konflikte virulent. So brachen 1975 abermals massive Auseinandersetzungen zwischen mehrheitlich Anhänger der *Phalange* (*Falange*)-Partei⁵¹ repräsentierenden maronitischen Christen einerseits und primär aus palästinensischen Freischärlern bestehenden Muslimen sowie Linken andererseits aus. Es war eine libanesische Nationalbewegung entstanden, die eine „mehrheitlich muslimische Allianz aus linken und traditionellen Kräften, die sich mit PLO-Verbänden verbündeten“, entstanden.⁵² Ihnen gemeinsam ging es um eine dauerhafte Brechung der Dominanz christlich-maronitischer Akteure, die vom politischen Konfessionalismus stark profitierten und die veränderten demografischen Fakten ignorierten. Der oben charakterisierten Allianz stand die Libanesische Front (*Forces Libanaises*) gegenüber. Hierbei handelte es sich um christliche Maroniten, die aus wohlverstandener Eigeninteresse den Status quo zu verteidigen entschlossen waren. Außerdem ging es darüber hinaus um die Beendigung palästinensischer Aktivitäten aus libanesischem Territorium, zumindest jedoch um die wesentlich bessere Kontrolle dieses im Laufe der Zeit entstandenen „Staates im Staate“.⁵³

Nach langen blutigen Straßenkämpfen intervenierte Syrien, das im Übrigen die Separation des Libanon durch die französische Kolonialmacht nie vollends akzeptiert hatte und nun seinen Territorialanspruch auf den Libanon auf diese Weise nachdrücklich zu untermauern schien. So griffen die Syrer im April 1976 erstmals in das Geschehen durch die Entsendung von

⁵¹ 1936 von Pierre Gemayel als maronitische Sammlungsbewegung gegründet, um gegen die panarabisch und prosyrisch ausgerichteten Muslime vorzugehen.

⁵² Perthes (1994), S. 12.

⁵³ Vgl. Perthes (1994), S. 12.

Truppen ein.⁵⁴ Daraufhin brachen die libanesischen Streitkräfte angesichts des religiösen Schismas zwischen Christen und Muslimen innerhalb der Armee auseinander. Erst im Oktober 1976 endeten die Kämpfe. Eine Verfassungsänderung ermöglichte anschließend den Rücktritt von Staatspräsident Frangie, der seit 1970 amtiert hatte. Zu seinem Nachfolger bestimmte das Parlament im Mai 1976 den Syrer genehen, weil politisch relativ schwachen Politiker Elias Sarkis.

Unterdessen war von den arabischen Staatschefs eine arabische Interventionsstreitmacht etabliert worden, die jedoch Kämpfe unter politisch-militärisch konkurrierenden Palästinensern nicht verhindern konnte. Betroffen davon war vor allem der durch diese Streitmacht nicht kontrollierte Südlibanon, der zum Schauplatz ausgedehnter Gefechte zwischen Palästinensern und christliche Milizen wurde. In dieses Geschehen griff Israel zwischen März und Juli 1978 massiv ein, indem es die christlichen Milizen unterstützte. Daraufhin bat der Libanon die UN um die Entsendung einer Friedenstruppe (UNIFIL), deren Mission indes an Israels Weigerung scheiterte, seine Stellungen im Südlibanon den UN-Truppen zu überlassen.⁵⁵ Diese konnten in den darauffolgenden vier Jahren jedoch nicht verhindern, dass Kämpfe immer wieder aufflackerten. Zwischen Juni und September 1982 besetzte Israel unter Führung General Scharons, dem späteren israelischen Regierungschef, schließlich den Südlibanon sowie das gesamte Gebiet bis hin nach Beirut sowie vor allem die Hauptstadt selbst. Christliche Phalangisten (Falangisten) nutzten diese Besetzung, um in zwei Beiruter Palästinenserlagern Massaker zu begehen. Doch auch die Besatzungsmacht Israel, das die Zivilisten nach internationalem Recht hätte schützen müssen, unterließ dies und lieferte den Falangisten zudem logistische Unterstützung.

Der im September 1982 neu gewählte Staatspräsident Amin Gemayel, ein Bruder des zuvor getöteten Anführers der christlichen Milizen und der gewählte Präsident Béchir Gemayel konnten 1984 allerdings nicht verhindern, dass die mithilfe der USA reorganisierte libanesisch Armee durch den destruktiven Einfluss drusischer und schiitischer Milizen wieder zerfiel. Auslöser dieser militärischen Auseinandersetzung war das mit Israel erzielte Abkommen, das sogenannte Mai-Abkommen. Daraufhin zogen sich die multinationalen Truppen aus dem Libanon zurück. 1983 und 1984 in der Schweiz anberaumte Versöhnungsgespräche zwischen den verfeindeten christlichen und muslimischen Lagern blieben erfolglos.

⁵⁴ Vgl. Petermann (2002), S. 34.

⁵⁵ Vgl. Bechara (1999), S. 21.

Nachdem sich auch Israel größtenteils aus dem Libanon zurückgezogen hatte, entstand ein Machtvakuum, das von der schiitischen Amal-Miliz gefüllt wurde. Daraufhin attackierten die Palästinenser deren Verbände. Ab 1986 stattfindende Verhandlungen aller Milizen aus Beirut führten zu keinem die Parteien vorerst befriedigenden Resultat. Hinzu kam, dass nach dem Amtszeitende Präsident Gemayels die innenpolitische Situation im Gefolge der Ernennung General Aouns zum Übergangsregierungschef eskalierte. Da der amtierende Premier Huss (*al Hoss*) nicht zurücktreten wollte, gab es faktisch zwei Exekutiven im Land. Diese die Funktionsfähigkeit des Staates unterminierende Situation nahm Syrien zum Anlass, um im Februar 1987 mit 7.000 Soldaten in West-Beirut einzumarschieren. Dabei trafen Aouns Truppen und die syrische Armee aufeinander. Im Zuge dieses Geschehens drohte der Libanon als Staat zu zerbrechen. Im Mai 1988 verlagern sich die syrischen Truppen in die südlichen Vororte Beiruts. Damit baute Syrien verstärkt Druck auf die sich befehlenden Parteien aus und erreichte so das Ende der Kampfhandlungen.⁵⁶

Im Oktober 1989 gelang es schließlich unter Vermittlung der Arabischen Liga, 62 der noch lebenden 72 Abgeordneten des libanesischen Parlaments zu einer Zusammenkunft in der saudi-arabischen Stadt *Ta'if* zu bewegen. Dort fanden schließlich die Verhandlungen statt, die zur Ausformulierung des Pakts von *Ta'if* führten. Dabei handelt es sich um ein Friedensdokument, das eine neue, den veränderten demografischen und realen politischen Einflussverhältnissen angepasste Machtverteilung und damit einen verstärkten Einfluss der Muslime in Gestalt der sunnitischen Elite garantierte.⁵⁷ Indes wurden Schiiten und kleinere konfessionelle Gruppen aus dem zentralen Machtgefüge ferngehalten. Damit wurde die gesellschaftspolitisch bedenkliche konfessionelle Segmentierung des libanesischen Gemeinwesens zementiert. Dabei korrespondierte die konfessionelle Segmentierung mit einer gewollten sozialen und ökonomischen Aufspaltung. Davon war insbesondere die Mehrheit der Schiiten tangiert, wenn man einmal von einer numerisch marginalen Großgrundbesitzerschicht absieht.⁵⁸ Die Christen behielten indes sowohl das Recht, den Staatspräsidenten weiterhin zu stellen wie auch weitere Vorrechte als Ausgleich für den Machtzuwachs der Muslime (z. B. 50:50 Proporz bei den christlichen und muslimischen Parlamentssitzen)⁵⁹. Allerdings ist zwingend zwischen Pakt und Proporz zu differenzieren.

⁵⁶ Vgl. Perthes (1997), S. 18.

⁵⁷ Vgl. Perthes (1994), S. 12.

⁵⁸ Vgl. Perthes (1994), S. 12.

⁵⁹ Der Zensus von 1932 ergab, dass von den 3 Mio. Libanesen 51,2% christlich waren und 48,8% muslimisch. Daraus ergab sich, dass zwischen Christen und Muslimen in der Abgeordnetenkammer im Verhältnis 6:5 die

„Im Pakt war lediglich das Prinzip einer allgemeinen Machtteilung vereinbart worden. Die Proporzpraxis hingegen, weit älter als der Pakt, war, wie die meisten der am Pakt Beteiligten ausgesagt haben, dem Verfassungstext entsprechend als eine Übergangsformel, als ein Provisorium, verstanden worden.“⁶⁰

Neben dieser signifikanten Veränderung der libanesischen Machtstruktur waren Verfassungsreformen und die Formulierung von Grundsätzen über den Charakter des politischen Systems des Libanon Bestandteil des Abkommens. Im Zuge dessen wurde der Libanon als „arabisches Land“ (*balad bi-wa h parabi*, Land mit arabischem Gesicht) definiert, das einen „speziellen Charakter“ aufweise.⁶¹ Damit wurde dem Libanon wieder seine traditionelle Position im Nahen Osten zugewiesen: Ein Platz zwischen der christlichen und muslimischen Welt.

Muslimische und christliche Maximalforderungen im Sinne des Anschlusses an Syrien einerseits (muslimischer Standpunkt) und der strikten Anlehnung an den Westen andererseits (christlicher Standpunkt) kamen erst gar nicht zur Geltung. Als neues Staatsziel wurde die Abschaffung des Konfessionalismus in das Vertragswerk aufgenommen, ohne indes bis heute praktische Relevanz erlangt zu haben. Tatsächlich ist der Libanon nach dem Bürgerkrieg stärker konfessionell geprägt gewesen als vor dessen Ausbruch. Nicht der schwache Staat, sondern die starken Glaubensgemeinschaften taten sich bei der Ausgestaltung des Erziehungs- und Bildungssystems, beim Ausbau der Infrastruktur und bei der Regelung der Versorgung der Bevölkerung hervor (vgl. Kneissl 2007, S. 165). Es sind diese Glaubensgemeinschaften und Religionsgruppen, die Hanf zufolge als die „wichtigsten Strukturmerkmale“ der libanesischen Gesellschaft hervortreten und sie sowohl ökonomisch und sozio-kulturell wie auch politisch differenzieren.⁶² Hinsichtlich ihres jeweiligen sozio-kulturellen Selbstverständnisses weichen sie signifikant voneinander ab und bedienen somit einen entsprechenden Abgrenzungsreflex.

Zusätzlich wurden im zweiten Teil des *Ta'if*-Abkommens Voraussetzungen für die Restituierung der Souveränität des Libanon formuliert. Dazu gehörte insbesondere ein Zeitplan für die Extension staatlicher Gewalt im gesamten Land. Ergänzend dazu wurde die Entwaffnung der sich zuvor befehlenden Milizen geregelt, die mit der dauerhaften Stärkung

Sitze zu vergeben waren. Nach diesem Konfessionsproporz wurde auch die Einnahme von Spitzenstellungen in der Armee sowie in der öffentlichen Verwaltung bestimmt. Vgl. Steinbach 1979, S. 179.

⁶⁰ Hanf (1994), S. 101.

⁶¹ Vgl. Perthes (1994), S. 20f.

⁶² Hanf (1969), S. 350.

staatlicher Sicherheitsorgane einherging. Wie wichtig dieser Passus war, zeigten bis Oktober 1990 ausgetragene Kämpfe zwischen dem sich nach wie vor als legitimer Staatschef wahrnehmenden Aoun auf der einen und libanesischen sowie syrischen Verbänden auf der anderen Seite. Im Spätsommer 1990 waren die im *Ta'if*-Abkommen anvisierten Verfassungsänderungen vom Parlament beschlossen und damit der verfassungsrechtlichen Wirklichkeit zugeführt worden.

Das Verhältnis zum Nachbarstaat Syrien wurde als „speziell“ definiert. Das bedeutete praktisch die Einschränkung der vollen Souveränität des Libanon, der sich jeglicher Unterstützung von syrischen Interessen zuwiderhandelnden Staaten zu enthalten hatte. Im Gegenzug schützte Syrien die verbliebene Souveränität seines politisch und militärisch unterlegenen Nachbarlandes. Wie „speziell“ dieses Verhältnis war, zeigte vor allem die Tatsache, dass es syrische Truppen waren, die am 13. Oktober 1990 mit 70.000 Soldaten in den Libanon einmarschierten und unter anderem General Aoun aus dem vor den Toren Beiruts gelegenen Präsidentenpalast vertrieben. Vorläufig abgeschlossen wurde dieser Prozess zum Abschluss des Bürgerkrieges mit der Bildung der neuen libanesischen Regierung unter dem von Syrien gestützten Omar Karimi (*Umar Karamé*).

Aus dieser politisch-militärischen Einflusskonstellation erwuchs der 1991 gefasste Beschluss der prosyrischen Parlamentsmehrheit, zusätzlich zum *Ta'if*-Abkommen einen libanesisch-syrischen Kooperationsvertrag abzuschließen. Problematisch an dieser Entscheidung war, dass der Libanon sich damit und sogar noch untermauert durch ein zusätzliches Sicherheitsabkommen selbst zu einem syrischen Protektorat degradierte und sich dem Hegemonialanspruch Syriens beugte. De jure basierte politisches Agieren im Libanon zwar auf dem *Ta'if*-Abkommen, de facto jedoch wurde staatliches Handeln durch den syrischen Geheimdienst manipuliert.⁶³

Denn im Hinblick auf Entscheidungen über außen- und verteidigungspolitische Belange musste der Libanon seither Syrien, das bis April 2005 40.000 Soldaten im Libanon stationiert hatte, konsultieren.⁶⁴ Lediglich innenpolitisch konnte er weitgehend autonom agieren.⁶⁵ Insofern konnte lange Zeit trotz formaler Unabhängigkeit des Staates Libanon keineswegs von einer uneingeschränkten Souveränität dieses Staates gesprochen werden. Nach 2005 kam es jedoch zur Normalisierung der libanesisch-syrischen Beziehungen.

⁶³ Vgl. Hanf (2006), S. 11 in: www.con-spiration.de/texte/2006/libanon.html.

⁶⁴ Vgl. Kneissl (2007), S. 163.

⁶⁵ Vgl. Petermann (2002), S. 39.

2.3. Der Libanon nach dem zweiten Bürgerkrieg

Das Ende des Bürgerkrieges⁶⁶, der 1989 zugleich die Periode der vierten Republik⁶⁷ einläutete, bedeutete jedoch nicht den Abschluss aller Kampfhandlungen auf libanesischem Territorium. Denn in der Folgezeit wurden diese zu unterschiedlichen Zeitpunkten fortgesetzt.

Erst im Mai 2000 zog Israel rein formal seine militärische Streitmacht aus dem Libanon zurück. Aber in Wahrheit besetzt aus libanesischer Sicht Isreal bis heute libanesisches Territorium in Gestalt der Shebaa- und Kafarshuba-Farms sowie seit 2006 Alghajar. Nach wie vor ist der Nahe Osten eine „der höchst gerüsteten Regionen der Erde“. ⁶⁸ Dieser Sachverhalt bestimmt das politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Leben im Libanon bis heute. Denn immer wieder war und ist der Libanon Schauplatz militärisch ausgetragener Interessenkonflikte zwischen regionalen Mächten (Syrien, Israel, Ägypten, Saudi-Arabien, Iran).

2.3.1. Politik

Der Libanon repräsentiert vom Regimetypus her ein bürgerlich-elitäres Konsenssystem, so wie es beispielsweise auch die Türkei ist und wie es exemplarisch seit 1992 – mit Unterbrechungen – durch den Regierungschef al-Hariri bis 2004⁶⁹ personifiziert wurde. Der Libanon lässt sich damit vom Regimetypus seiner Nachbarn Syrien und Iran unterscheiden. Sie repräsentieren, ebenso wie Palästina, eine autoritär-patrimoniale Staatsklassenordnung.⁷⁰ Pawelka definiert ein bürgerlich-elitäres Konsenssystem als staatliche Ordnung, die im Wesentlichen aus „Elitenkartellen der Industrie-, Handels- und Finanzbourgeoisie“ besteht.⁷¹ Der genannte al-Hariri ist insofern als ein klassischer Vertreter dieser Elite zu bezeichnen, der sich an die Gepflogenheiten parlamentarischer Demokratien zumeist nicht hielt.⁷²

⁶⁶ Der Bürgerkrieg hatte 90.000 Tote, 115.000 Verletzte, 20.000 Vermisste und 800.000 ins Ausland Geflohene als Bilanz aufzuweisen.

⁶⁷ Vgl. El Solh (1999), S. 11.

⁶⁸ Vgl. Wehner (2002), S. 72.

⁶⁹ al-Hariri wurde 2005 Opfer eines Attentats.

⁷⁰ Vgl. Pawelka (2003), S. 91.

⁷¹ Vgl. Pawelka (2003), S. 91.

⁷² Vgl. Perthes (1994), S. 147.

Der Regimetypus bestimmt i.d.R. auch die Reaktionsweisen auf Probleme und deren Bewältigungsmuster. Viele dieser Probleme resultierten aus der Tatsache, dass der Libanon als „schwächstes Glied in der arabischen Kette“⁷³ in der Vergangenheit immer wieder Akteur (christlich-muslimische Konflikte) und in Anbetracht der Besetzung des Südlibanons durch Israel zugleich Opfer bewaffneter Auseinandersetzungen war. Angesichts der durch diese regionale Konfliktdynamik entstandenen insbesondere immensen infrastrukturellen Schäden und aufgrund des Erlahmens, zeitweise auch Stillstandes von Wirtschaft und Handel⁷⁴ wurden die finanziellen Ressourcen des Landes rasch aufgezehrt. Das erschwerte in der Folgezeit den Wiederaufbau nach der langen Phase des Chaos, der Zersplitterung und des Niedergangs erheblich.⁷⁵ Vergessen werden darf zudem nicht die komplizierte außenpolitische Situation, die insbesondere durch den irakischen Einmarsch in Kuwait (August 1990) und den kurz darauf beginnenden Golfkrieg (Januar 1991) gekennzeichnet war. Hinzu kam eine sich bereits 1991 aufbauende gravierende Wirtschaftskrise, die von Währungsverfall und Preiserhöhungen einerseits sowie von einer enormen Staatsverschuldung⁷⁶ und einer erschreckend hohen Inflationsrate von 130% andererseits gekennzeichnet war. Hinzu kam das Ausbleiben der erhofften ausländischen Finanzhilfen.⁷⁷

Die äußerst schwierige Phase des Wiederaufbaus markiert einen Prozess, der politische, ökonomische und administrative Facetten aufweist.⁷⁸ Die zentrale politische Problematik für den Libanon bestand neben der Wiederherstellung der staatlichen Autorität und der Klärung von Sicherheitsfragen (Reduzierung der Milizmacht, Stärkung der Armee und Polizei durch Integration der Milizen, territoriale Kontrolle über das gesamte Staatsgebiet im Rahmen eines Stufenplans) vor allem darin, die wirtschaftlichen und sozialen Kriegsfolgen in den Griff zu bekommen.⁷⁹ Hinzu kam die für das Funktionieren des Staates unverzichtbare Wiederherstellung der Legitimität der staatlichen Ordnung und ihrer Institutionen, der Glaubwürdigkeit der politischen Akteure und die volle Restitution der Staats- und Verfassungsorgane.⁸⁰ Außerdem ging es um die „Entwicklung eines regionalen Umfeldes, welches Wiederaufbau und Sicherheit unterstützt.“⁸¹ Durchgesetzt wurden diese Ziele

⁷³ Merhej (1999), S. 18.

⁷⁴ Vgl. Perthes (1994), S. 37.

⁷⁵ Vgl. Merhej (1999), S. 18.

⁷⁶ Das war eine Folge des nachlassenden Interesses an Staatsanleihen, mit denen die Regierung im Wesentlichen ihren Haushalt gedeckt hatte.

⁷⁷ Vgl. Perthes (1994), S. 36.

⁷⁸ Vgl. Merhej (1999), S. 17.

⁷⁹ Vgl. Wullkopf (2001), S. 149.

⁸⁰ Vgl. Perthes (1994), S. 25; Schulze (1997), S. 200.

⁸¹ Schulze (1997), S. 200

mithilfe einer soziale Ungleichheit nachhaltig fördernden Wirtschaftspolitik und durch teilweise nur aus Diktaturen bekannte antidemokratische Maßnahmen zur Einschüchterung, Drangsalierung und Kaltstellung von Gegnern dieser Politik.⁸²

Die Kriegsfolgen waren derart gravierend, dass sie den inneren Frieden erheblich gefährdeten.⁸³ Doch auch der trotz des *Ta'if*-Abkommens so starr wie selten zuvor sich bemerkbar machende Konfessionalismus nach dem Bürgerkrieg war eine erhebliches Spaltungspotenzial bergende innenpolitische Konfliktursache, die auch anlässlich der Parlamentswahlen 1992 wirksam wurde.⁸⁴ Festmachen lässt sich dieser Befund unter anderem an dem das *Ta'if*-Abkommen brechenden Wahlgesetz mit seinen umstrittenen Wahlkreiseinteilungen.⁸⁵ Die Wahl hatte jedoch zur Folge, dass die traditionelle maronitische Elite ebenso wie die „etablierten sunnitischen Notabeln“⁸⁶, nicht jedoch der sunnitische Ministerpräsident, deutlich an Einfluss einbüßten. Schon die Verfassungsänderung vom September 1990 hatte auf Grundlage des *Ta'if*-Abkommens die Autorität des christlich-maronitischen Staatspräsidenten durch die Einschränkung dessen politischen Einflusspektrums auf repräsentative Aufgaben sichtbar gemindert.

Bis zu den Parlamentswahlen 1992 gelang es, zumindest politisch und sicherheitsspezifisch eine Stabilisierung der staatlichen Strukturen herbeizuführen.⁸⁷ Die Absicht, auch eine rasche wirtschaftliche Gesundung zu erreichen, kollidierte jedoch mit diesem Ziel zuwiderlaufenden Entwicklungen⁸⁸, die angesichts einer gravierenden Wirtschaftskrise und mächtigen landesweiten Streiks zum Rücktritt der Karamé-Regierung der Nationalen Einheit, zur Einsetzung einer die ersten Wahlen seit 1972 vorbereitenden Übergangsregierung unter Rashid al-Sulh sowie im Sommer 1992 zu Parlamentswahlen führten.⁸⁹

In deren Folge wurde der Bauunternehmer und Multimillionär Rafiq al-Hariri, eine Galionsfigur“ für das neue sunnitische Unternehmertum“⁹⁰, Ministerpräsident. Abgesehen von der Wirtschaftskrise waren die Ausgangsbedingungen für ihn zum Zeitpunkt der Amtsübernahme relativ günstig, weil der Libanon zumindest formal wieder zu der Verfassung

⁸² Vgl. Perthes (1999), S. 30.

⁸³ Vgl. Perthes (1994), S. 34.

⁸⁴ Vgl. Perthes (1994), S. 58f.

⁸⁵ Vgl. Hanf (1993), S. 625.

⁸⁶ Wullkopf (2001), S. 151.

⁸⁷ Vgl. Perthes (1994), S. 25.

⁸⁸ Vgl. Perthes (1994), S. 36.

⁸⁹ Vgl. Perthes (1994), S. 24.

⁹⁰ Vgl. Kneissl (2007), S. 174.

entsprechenden Realität in Gestalt der Durchführung von Wahlen und der Wiederherstellung der Funktionstüchtigkeit staatlicher Institutionen zurückgekehrt war.⁹¹ Damit war aber noch längst keine zivilgesellschaftliche Rekonstitution des Landes verbunden.

Hariri, der den Libanon eher als Unternehmen, denn als ein nationales Gemeinwesen wahrnahm, ging es in erster Linie um die rasche ökonomische Restabilisierung des Libanon in Verbindung mit einem zügigen Wiederaufbau.⁹² Dessen zentrales Symbol war die Neugestaltung des Beiruter Stadtzentrums. Die Rekonstruktion dieses etwa 1 Quadratkilometer großen Areals hatte neben der städtebaulichen Bedeutung vor allem eine signifikante politische und gesellschaftliche Relevanz.⁹³ Überhaupt lässt sich insgesamt feststellen, dass der Wiederaufbau parallel von wirtschaftlichen und politischen Motiven sowie Einflussfaktoren bestimmt war. Das lässt sich exemplarisch am Projekt des Wiederaufbaus des zu 80% zerstörten Beiruter Stadtzentrums nachvollziehen; ein Vorhaben, in das eine Baufirma und Stiftung des Hariri-Konzerns wie auch Hariri selbst unmittelbar involviert waren.⁹⁴

Ein dringend notwendig gewordener Wiederaufbau des zum Opfer materieller Zerstörung gewordenen Bildungswesens gehörte auch dazu; so wurden 1.200 staatliche Schulen⁹⁵ aufgebaut sowie ein Berufsbildungsministerium etabliert.⁹⁶ Andere Sektoren, wie z. B. Stromversorgung und Telekommunikation, Straßen, Häfen, Flughäfen rangierten vom Investitionsvolumen her jedoch weit davor.⁹⁷ Von seiner einstigen Funktion als „brain pool“ sowie Ausbildungszentrums des Nahen Ostens war der Libanon zu diesem Zeitpunkt sehr weit entfernt.⁹⁸

Mithilfe einer Politik des „autokratischen Wirtschaftsliberalismus“⁹⁹ versuchte er im Libanon, ein durch Niedrigsteuern günstiges Investitionsklima herzustellen. Parallel dazu wurde die Restaurierung der staatlichen Macht weiter vorangetrieben. Diese Politik setzte er bis zu den Parlamentswahlen 1996 fort. Nachdem er anschließend erneut mit der Regierungsbildung

⁹¹ Vgl. Rieck (1993), S. 179f sowie Perthes (1994), S. 51f.

⁹² Vgl. Kneissl (2007), S. 174.

⁹³ Vgl. Schmid (2002), S.14. sowie Perthes (1994), S. 42ff.

⁹⁴ Vgl. Perthes (1994), S. 45f. Vor seiner Wahl zum Regierungschef trat Hariri „als Anleger und Aspirant auf einen Aktienanteil von bis zu 10% in den Gründungsausschuss der Gesellschaft ein.

⁹⁵ 500 Schulen waren während des Bürgerkrieges zerstört worden; vgl. Perthes (1994), S. 42.

⁹⁶ Vgl. Perthes (1994), S. 85.

⁹⁷ Vgl. Schmid (2002), S. 14.

⁹⁸ Vgl. Perthes (1994), S. 40.

⁹⁹ Vgl. Scheffler (1999), S. 7.

beauftragt worden war, ließ er angesichts nicht verstummender Kritik an unsozialen Inhalten und autokratischem Stil seiner Politik weit über hundert Radio- und Fernsehsender schließen.¹⁰⁰

In der Folgezeit setzte al-Hariri seine mit extrem hohen Kosten verbundene, doch Wirtschaftswachstum nach sich ziehende Aufbaupolitik fort, sodass die Staatsverschuldung weiter zunahm. Die vor der Parlamentswahl 2000 eingesetzte Nachfolgeregierung setzte diese Politik ebenso wie al-Hariri ab Herbst 2000 selbst fort. Auch nach seiner Wiederwahl versäumte al-Hariri es jedoch, die Wirtschaft durch notwendige Steuer- und Strukturreformen weiter zu stärken und vor Rezession zu schützen. Kurz nach seinem angesichts der weiteren Amtszeit Präsident Lahouds, seines Gegenspielers, wurde al-Hariri im Februar 2005 Opfer eines Bombenattentats. Die sich anschließend ereignenden innenpolitischen Konflikte zwischen pro- und antisyrischen Protagonisten, der Angriff Israels auf den Libanon im Sommer 2006, die sich danach bis Mai 2008 vollziehenden politischen Ränkespiele in Verbindung mit fast zweijährigen regierungspolitischen Stillstand und das abermalige militante Aufbegehren der Hisbollah schwächten die libanesische Wirtschaft erneut nachhaltig. Denn nachdem im August 2006 der Libanon von Israel angegriffen worden war, um – am Ende erfolglos – gegen die Hisbollah vorzugehen, lag die gesamte libanesische Infrastruktur danieder.¹⁰¹ Davon waren speziell alle Verbindungsstraßen ebenso wie etliche Brücken, Fabriken und Häfen tangiert, deren Wiederaufbau die Finanzkraft des Libanon erneut überstrapazierte. Besonders stark ins Gewicht fiel die Zerstörung des neuen Flughafens, der neben dem neuen Beiruter Stadtzentrum das zentrale Symbol für den Wiederaufbau eines von einer internationalen Zentrumsposition in die Peripherie abgedrifteten Landes war.

Anstatt sich jedoch weiterhin dem Wiederaufbau zu widmen, beschäftigten sich die verschiedenen politischen Akteure – Ministerpräsident Fuad al-Sanyoura (Zukunftsbewegung *Tayyar Al Mustaqbal*), Amal, Hisbollah, der aus dem Exil zurückgekehrte General Aoun (Freie Patriotische Bewegung *Tayyar Al-Watani Al-Horr*), der Drusenführer Dschumblat (Sozialistische Volkspartei *Al-Hisb at-taqadummi al-ischtiraki*) und die christlichen Forces Libanaises – eher mit sich selbst. Diese Selbstblockade der politischen Klasse ließ den so wichtigen Prozess der wirtschaftlichen und politischen Stabilisierung ins Stocken geraten. Die politische Kultur des Landes im Sinne der subjektiven Dimension der gesellschaftlichen Grundlagen des politischen Systems im Libanon ist von diesem Geschehen ebenfalls negativ

¹⁰⁰ Vgl. geogr.elte.hu/OLD/Frontiers2003/23.2.Schmidt.pdf.

¹⁰¹ Vgl. Asseburg/Steinberg (2007), S. 7.

betroffen. Denn die äußerst heterogenen Meinungen, Einstellungen und Werte der libanesischen Bürger- und anderem demonstriert durch Unruhen auf den Straßen und an den Universitäten - weisen auf eine tiefe Spaltung der Gesellschaft hin. Diese ein ganzes Bündel innerer Widersprüche indizierende Spaltung wiederum blockiert eine gemeinsame Orientierung des libanesischen Volkes gegenüber einem zentralen politischen System in einem multireligiösen Staat.

Ein derartiges, derzeit von zumeist schwachen, im Dauerkonflikt miteinander liegenden Akteuren repräsentiertes politisches System wie im Libanon bringt ein erhebliches staatliches Legitimationsdefizit hervor, aus dem heraus kraftvolles politisches Handeln im Interesse der ökonomischen, politischen und kulturellen, also auch das Bildungswesen betreffenden Rekonstitution kaum möglich sein dürfte. Belegbar ist diese These von der gesellschaftlich-politischen Inkohärenz des Libanon auch durch den von Katar vermittelten Kompromiss in Gestalt des im Frühjahr 2008 abgeschlossenen Abkommens von Doha und der anschließenden Wahl des neuen Präsidenten Michel Suleiman.

Dieser Vorgang führte aber nur scheinbar zu einer vorläufigen Rückkehr zum gewohnten politischen Alltag. Inwieweit sich nach den Wahlen am 7. Juni 2009 daran zumindest mittelfristig etwas ändern wird, bleibt abzuwarten. Die Notwendigkeit einer gesellschaftlich-politischen Reorientierung liegt indes auf der Hand. Denn der Libanon ist in der arabischen Welt zwar keine wirtschaftliche, doch eine militärisch-strategische Relevanz hat und versucht sich in jüngster Zeit im Sinne einer Regionalisierung politisch neu zu definieren.

2.3.2. Ökonomie

Der zweite Bürgerkrieg hat die Position des Libanon in der Region erheblich geschwächt. Diesen Befund illustriert eine Einschätzung des ehemaligen Ministers für Verwaltungsreform (November 1996-Dezember 1998), Bechara Merhej:

„Dieser grausame Krieg bewirkte auf mehr als einer Ebene die Zerstörung der Infrastruktur. Er hat Schäden an Schulen, Fabriken, Häusern, Farmen sowie staatlichen und nichtstaatlichen Institutionen in großer Anzahl angerichtet. Er verursachte die Sprengung des libanesischen Wirtschaftsmarktes, Schaden an den libanesischen Handelsbeziehungen, den

Verfall der Nationalwährung sowie einen „brain drain – die Abwanderung seiner geistigen Elite und seiner Experten. Die nationale Wirtschaft geriet ins Wanken.“¹⁰²

Die wirtschaftliche Stärke, die der Libanon vor dem Bürgerkrieg besaß, hat er bis heute nicht zurückgewonnen. So erwirtschaftete die Wirtschaft des Libanon 1990 nur 40-50% ihrer Leistung von 1974, und das Pro-Kopf-Einkommen (1300 USD) hatte sich fast halbiert.¹⁰³ Angesichts des Bürgerkrieges hatten sich zudem viele Unternehmen, insbesondere nationale und internationale Banken sowie Versicherungen, aber auch arabische Firmen – vor allem Medienunternehmen – aus dem Libanon zurückgezogen und auch dadurch die Wirtschaftsstruktur massiv geschwächt.¹⁰⁴ Hinzu kommt, dass das Bankenwesen – speziell durch syrische Konkurrenz – seinen ursprünglichen Status wohl nicht wieder erreichen wird.¹⁰⁵

Um Beschäftigung zu erzeugen, wurden 80.000 Beamte im Öffentlichen Dienst beschäftigt, obwohl es nur 20.000 Planstellen gab. Zusammen mit den Militärangehörigen beschäftigte der libanesische Staat im Jahr 1992 insgesamt rund 120.000 Menschen.¹⁰⁶ Wie wichtig eine Beschäftigung für die Einzelnen und ihre Familien damals gewesen ist, zeigt sich bereits darin, dass die hohen Lebenshaltungskosten selbst für die Erwerbstätigen kaum zu bezahlen waren. So betrug 1992 die zu leistenden Ausgaben allein für Kleidung, Bildung und Wohnen 500 USD und damit dem Fünffachen des Mindestlohns (ein Jahr später bereits dem Siebenfachen) und immer noch dem Dreifachen eines einfachen Beamtengehalts.¹⁰⁷

Eine relativ hohe Arbeitslosigkeit, die offiziell allerdings nicht quantitativ erfasst wird, erwies sich in den Folgejahren dennoch als unvermeidbar. In den letzten Jahren waren davon insbesondere Akademiker betroffen, deren Anteil an der Erwerbslosigkeit 2006/2007 auf ca. 20% geschätzt wurde.¹⁰⁸ Damit ist ein weiterer Grund für den von Merhej beklagten „brain drain“, dem Abgang qualifizierter Kader, genannt.

Der Wiederaufbau des Libanon in einer Kostengrößenordnung von etwa 4,5 Mrd. USD musste von einem Staat geleistet werden, der über eine nur schwache Wirtschaftskraft und

¹⁰² Merhej (1999), S. 18.

¹⁰³ Vgl. Perthes (1994), S. 37.

¹⁰⁴ Vgl. El-Solh (1999), S. 15.

¹⁰⁵ Berneker (2002), S. 68.

¹⁰⁶ Vgl. Perthes (1994), S. 37, Fußnote 65.

¹⁰⁷ Vgl. Perthes (1994), S. 41.

¹⁰⁸ Vgl. Kneissl (2007), S. 171.

über eine Staatsverschuldung von 1,5 Mrd. USD verfügte.¹⁰⁹ Dennoch schürte die infrastrukturelle Rekonstruktion des Landes unberechtigt hohe Erwartungen hinsichtlich der quantitativen Dimension des Wirtschaftsaufschwungs. Hieran zeigt sich, dass es allein nicht ausreicht, wenn der Staat – wie in bürgerlich-elitären Konsenssystemen üblich – als „Stütze der Industrie- und Handelsbourgeoisie“¹¹⁰ auftritt – idealtypisch nachvollziehbar an der Hariri-Ära.

Durch die exorbitant hohen Investitionen des Staates in den Wiederaufbau und angesichts zu geringer Staatseinnahmen war die libanesische Volkswirtschaft ab Mitte der 90er Jahre mit einer ernsten Schuldenkrise konfrontiert.¹¹¹ 15% der 4,5 Mrd. USD wurden für die Erneuerung von Straßen und Häfen sowie für den Flughafen angesetzt; 10-12% waren es für Elektrizität, Wohnungsbau, Vertriebenenrückführung, Wasser und Abwasser. Nur vergleichsweise geringe Anteile entfielen neben Landwirtschaft, Industrie, Gesundheitswesen, Abfallwirtschaft und Wiederherstellung von Regierungsgebäuden auf das Erziehungswesen.¹¹²

Die Schuldenlast nahm in der Folgezeit von Jahr zu Jahr immer dramatischere Ausmaße an. So betragen die Auslandsschulden 2005 fast das Doppelte des Bruttoinlandsprodukts (175% des BIP; 2005: 22.722 Mio. USD).¹¹³ Somit waren nicht genügend Mittel für ausreichende Investitionen in wichtige Sektoren, z. B. das Bildungssystem, vorhanden. Erschwerend hinzu kommt eine sehr unausgeglichene Import/Export-Bilanz, welche die Wirtschaft zusätzlich stark belastet.¹¹⁴ Eine dringend gebotene Sanierung der Staatsfinanzen scheiterte bislang an der Besitzstandswahrungssattitüde verschiedener gesellschaftlicher Einflussgruppen. Hinzu gesellen sich ökonomische Probleme, die in den letzten 10 Jahren aus einer zunehmenden Globalisierung entstanden sind und eine wachsende Außenabhängigkeit nach sich zogen.¹¹⁵ Diese Globalisierungstendenzen im Sinne struktureller Veränderungen der Unternehmen, der Finanzwelt, des Arbeitsmarktes, des Transport- und Kommunikationswesens sowie des

¹⁰⁹ Vgl. Perthes (1994), S. 42.

¹¹⁰ Pawelka (2003), S. 93.

¹¹¹ Vgl. Berneker (2002), S. 69.

¹¹² Vgl. Perthes (2004), S. 42.

¹¹³ Vgl. Kneissl (2007), S. 171. Hierzu gibt es konkurrierende Angaben, vgl. Berneker (2002), S. 65.

¹¹⁴ Der Libanon importierte 1998 fast genauso viel wie Syrien und Jordanien zusammen, wohingegen der Exportanteil nur etwas mehr als ein Drittel der Syrer und rund die Hälfte der Jordanier betrug, vgl. Berneker (2002), S. 64 sowie Schmid (2002), S. 15. Das nominale Bruttoinlandsprodukt betrug 2007 24.640 Mio. USD.

¹¹⁵ Vgl. Schmid (2002), S. 15.

Bildungssystems und der Kultur kollidiert mit den verkrusteten internen Strukturen im Libanon.¹¹⁶ Sie stehen einer sich beständig ausbreitenden Prosperität im Wege.

Ein nachhaltiges Wirtschaftswachstum wurde in den letzten zehn Jahren verhindert. Verantwortlich dafür sind auch der stagnierende Friedensprozess im Nahen Osten und immer wiederkehrende Kriegshandlungen in dieser Region. Zwar war es möglich, im Bankwesen und im Tourismus sowie in neuen Wachstumsbranchen wie E-Commerce und Telekommunikation beachtliche Erfolge in Gestalt zweistelliger Zuwachsraten zu erzielen, doch ist der Libanon dadurch noch nicht auf Dauer ökonomisch stabilisiert worden.¹¹⁷ Fehlende Industrialisierung, wachsende Verschuldung und ein fast nur auf den Großraum Beirut sich konzentrierender Wiederaufbau erschweren einen derartigen Prozess.¹¹⁸

Durch die enormen Schäden, die durch den Angriff Israels im Sommer 2006 entstanden waren, hat sich die ökonomische Situation deutlich verschlechtert. Denn in der Folge des israelischen Angriffs blieben die Buchungen der zahlungskräftigen Touristen aus den Golfstaaten und auch der Exillibanesen weitgehend aus. Um den dadurch entstandenen Schaden einschätzen zu können, sollte man sich vergegenwärtigen, dass der Tourismus bis zum August 2006 eines der wichtigsten Standbeine der libanesischen Wirtschaft (Dienstleistungssektoranteil: 68%¹¹⁹) war und sein Anteil am Bruttoinlandsprodukt 15% beträgt.¹²⁰ Insgesamt lässt sich konstatieren, dass die erhebliche Verschlechterung der ökonomischen Situation, auch abzulesen an einer sehr geringen Investitionsbereitschaft, in der jüngsten Vergangenheit zu einer weiteren Destabilisierung des Libanon beigetragen hat.¹²¹

Gegenwärtig befindet sich der Libanon in einer Reglobalisierungsphase, die recht wenig mit den traditionellen ökonomischen Strukturen gemeinsam hat. Für die weitere wirtschaftliche Entwicklung kommt es darauf an, dass in Zeiten der Globalisierung die politischen Eliten des Libanon politisch-strategisch sich den sich in hoher Geschwindigkeit vollziehenden globalisierungsspezifischen Anforderungen und Veränderungen Erfolg versprechend anpassen.¹²²

¹¹⁶ Vgl. Bürklin (2000), S. 31ff sowie Schmid (2002), S. 15.

¹¹⁷ Vgl. Schmid (2002), S. 12.

¹¹⁸ Vgl. Schmid (2002), S. 18

¹¹⁹ Vgl. Kneissl. (2007), S. 159. Landwirtschaft: 12%, Industrie 21%.

¹²⁰ Vgl. Kneissl (2007), S. 172.

¹²¹ Vgl. Kneissl (2007), S. 174.

¹²² Vgl. Frech (2003), S. 82.

Wirtschaftlich entscheidend und damit auch im Interesse eines höheren Lebensstandards und breiter gestreuten Wohlstands ist es des Weiteren, dass der Libanon als extrem bodenschatzarmes Land die Ressource Wissen stärker denn je mobilisiert. Da viele Libanesen diesen Zusammenhang erkannt haben, achten Sie mittlerweile stärker als vor dem Bürgerkrieg auf eine gute Schulausbildung ihrer Kinder. Daher hat die Zahl der Abiturienten und Studenten deutlich zugenommen.

2.3.3. Gesellschaft und Bildung

Das alles überwölbende zentrale Strukturmerkmal der libanesischen Gesellschaft ist der für den Nationalstaat desintegrativ wirkende und oben bereits in einen Zusammenhang mit dem Zustandekommen politischer Prozesse gebrachte Konfessionalismus. In seiner Schablonenhaftigkeit determiniert er im Wesentlichen die Formen und Inhalte, Konflikt- und Konsensprozesse sowie schließlich die Resultate gesellschaftlich-politischen Handelns. Er verhindert obendrein die Herausbildung einer identitätsstiftenden Klammer zwischen den sozialen Gruppierungen. Dabei repräsentieren Christen und Muslime kognitiv, affektiv und evaluativ jeweils eine eigene politische Kultur, die geprägt ist von religiös motivierten Prädispositionen individueller gesellschaftlich-politischer Einstellungen. Diese subjektive Dimension der gesellschaftlichen Grundlagen des Libanon im Sinne der in diesem Falle konfligierenden Meinungen, Einstellungen und Werte von Angehörigen der unterschiedlichen Konfessionen dominiert häufig das politische Handeln der Akteure und hat entscheidenden Einfluss auf gesellschaftlich-politische Willensbildungsprozesse.¹²³

Die weitere Aufrechterhaltung des Konfessionalismus und damit die unbedingte Bindung der Libanesen an ihre Eliten und Konfessionsgemeinschaften wirkt sich bis heute auf alle gesellschaftlich-politisch relevanten Lebensbereiche aus: So auch – wie weiter unten zu zeigen ein wird – auf den Sektor der Bildung, über die unter anderem der Zugang zu sozialen Positionen und Ressourcen gesteuert wird. Dabei ist Bildung und die Formulierung ihrer Zielbestimmungen stets als ein Macht- bzw. Herrschaftsinstrument anzusehen, mit dessen Hilfe der Charakter und die Segmentierung einer Gesellschaft sowie die Facetten ihrer politischen Kultur gezielt beeinflussbar sind.¹²⁴

¹²³ Vgl. Berg-Schlosser (1986), S. 385f.

¹²⁴ Vgl. Fischer (1986), S. 355.

Negativ beeinflusst wird das Bildungsgeschehen in der libanesischen Gesellschaft dadurch, dass viele der am besten ausgebildeten Individuen das Land verlassen. So sollen es allein 2006 100.000 Libanesen, mehrheitlich christliche Maroniten und Schiiten, gewesen sein. Das ist ein Verlust an Humanressourcen, der für ein Land mit nur knapp 4 Mio. Einwohnern¹²⁵ besonders schmerzlich ist. Während des zweiten Bürgerkrieges sollen – zumindest zeitweise – 80% der Professoren, Ärzte, Ingenieure und Architekten den Libanon verlassen haben.¹²⁶ Damit stehen sie weder für die Ausbildung der nachfolgenden Generation noch für die Ausübung von Tätigkeiten an der Spitze von Staat, Wirtschaft, Schulen, Universitäten und anderen wichtigen Institutionen, wie etwa Kliniken, zur Verfügung. Hauptmotive dürften bessere Karrierechancen und Verdienstmöglichkeiten im Ausland, die Nichtakzeptanz des den Libanon nach wie vor prägenden und Fortschritt sowie Prosperität behindernden Konfessionalismus sowie die dauerhaft instabile politische Situation im Nahen Osten sein. Auch die hohe Arbeitslosigkeit unter Akademikern spielt eine wesentliche Rolle. Im Zuge dieser Entwicklungen war das Wissenschafts- und Universitätssystem mittlerweile stark geschwächt worden.¹²⁷ Diese Situation wurde von Nachbarstaaten, wie Jordanien und den Golfstaaten, für den großzügigen Ausbau eigener hochwertiger Schul- und Hochschulinstitutionen genutzt. Infolgedessen schickte die arabische Elite ihre Kinder nicht mehr zum Studium in den Libanon.

Gegenwärtig gibt es im Libanon über 40 Universitäten und Hochschulen. An ihnen studieren ca. 120.000 Studenten. Über die Hälfte von ihnen ist an den 13 Fakultäten der staatlichen Université Libanaise immatrikuliert. Die übrigen Studenten sind an privaten Hochschulen eingeschrieben. So z. B. an der bereits 1866 gegründeten American University of Beirut, der Lebanese American University, der Université Saint Joseph, der Université Saint Esprit de Kaslik, der Beirut Arab University sowie der Université Balamand.¹²⁸

Erschwerend hinzukommt, dass die politische Identität „für viele Libanesen weiterhin ungeklärt“ ist.¹²⁹ Das gilt umso mehr, als dass die libanesischen Gesellschaft eine Spaltung zwischen der Befürwortung eines islamischen Gesellschaftsmodells iranischer Provenienz einerseits (insbesondere repräsentiert durch die Hisbollah) und der Bejahung eines sich an den

¹²⁵ Diese Angabe beruht auf Schätzungen. Der Länderinformation des Auswärtigen Amtes zufolge leben rund 3,6 Mio. Einwohner dauerhaft im Libanon, davon allein 1,5 Mio. in der Hauptstadt Beirut.

¹²⁶ Nabih Kan'an (1992), S. 65.

¹²⁷ Vgl. El-Solh (1999), S. 15.

¹²⁸ Vgl. www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Laenderinformationen/Libanon/Kultur-UndBildung.de (24. 1. 09).

¹²⁹ Kneissl (2007), S. 172

Westen anlehnenden liberal-freiheitlichen, Wohlstands und lukrative Geschäfte potentiell sichernden Vorbilds andererseits ausgesetzt ist.

Das für Politik und Gesellschaft faktisch kontraproduktive System des politischen Konfessionalismus hat eine von Konfession und Clans unabhängige, sich auf eine parteiprogrammatisch-inhaltliche Organisation politische Prozesse stützende Parteienbildung verhindert. Dadurch wurden gesellschaftliche ebenso wie politische Konflikte konfessionalisiert und insoweit häufig einer rationalen, die innenpolitische Situation des Libanon nachhaltig stabilisierende, weil die friedliche Koexistenz beider großer Konfessionslinien befördernden Lösungsweise entzogen.¹³⁰ Dass während der Amtszeit al-Hariris der Konfessionalismus eine eher untergeordnete Rolle spielte und auch Präsident Lahoud den Gesetzen dieses Konkordanzsystems im Zuge des Wiederaufbaus der Armee eher weniger Beachtung schenkte, relativiert diesen Mangel allenfalls.¹³¹ Entscheidend dabei dürfte gewesen sein, dass die Inflexibilität und Schwerfälligkeit des Konkordanzsystems den Zielen der Hariri-Regierung und des Staatschefs massiv entgegenstanden.

Fakt ist indes, dass die Elite aus unterschiedlichsten Gründen stillschweigend das Verfassungsgebot in der Präambel einerseits und den wohl von einer Bevölkerungsmehrheit getragenen Abschaffungskonsens innerhalb der Bevölkerung übergeht und aus Machtinteressen und offenbar tiefsitzenden Statusverlustängsten heraus an dem tradierten Konkordanzsystem festhält und so den gesellschaftlich-politischen Status quo wohlweislich perpetuiert.¹³²

Infolgedessen sind allein aus Gründen der Interessenwahrung und der Vermeidung von Einflussverlust die der libanesischen Elite angehörenden Akteure an der Konservierung des libanesischen Konkordanzsystem, von Hanf¹³³ als „zivilisierte Form des Waffenstillstandes“ bezeichnet, interessiert. Darum sind bis heute keine Anstrengungen unternommen worden, die im *Ta'if*-Abkommen vereinbarte und anschließend verfassungsmäßig kodifizierte Installierung eines die Bedingungen und Folgen dieses gesellschaftspolitisch gebotenen Schrittes formulierenden nationalen Komitees in die Tat umzusetzen.¹³⁴ Im Angesicht ihrer

¹³⁰ Vgl. Perthes (1994), S. 132.

¹³¹ Perthes (1999), S. 29.

¹³² Vgl. Perthes (1994), S. 131f.

¹³³ Hanf (1991), S. 69.

¹³⁴ Vgl. Perthes (1994), S. 129f.

partikularen Identität torpedierte besonders die maronitische Elite diese Verfassungsvorgabe, die einen Etappenplan für die Liquidierung des Konkordanzsystems vorsah.¹³⁵

Das letztendliche Scheitern des politischen Konfessionalismus im Libanon wird durch eine Wertung eines der führenden libanesischen Intellektuellen, Georges Naccache illustriert. So schrieb er bereits 1949:

„Auf einer doppelten Ablehnung haben Christenheit und Islam ihr Bündnis aufgebaut. Welche Einheit kann aus einer derartigen Formel geschaffen werden? Was die eine Hälfte der Libanesen nicht will, das sieht man sehr genau, und was die andere Hälfte nicht will, sieht man ebenfalls... Der Libanon, den man uns geschaffen hat, ist ein Vaterland, das auf zwei Fünfteln Kolonnen zusammengesetzt ist..... Aus Angst, einfach das sein zu wollen, was man ist, und aufgrund des Willens, weder das noch das zu sein, läuft der Libanon Gefahr, überhaupt nicht mehr zu sein.... Ein Staat ist nicht die Summe zweier Machtlosigkeiten – und zwei Negationen werden nie eine Nation hervorbringen.“¹³⁶

Die oben genannte Elite der libanesischen Gesellschaft wird einerseits durch die „urbanen Händlerfamilien, andererseits durch „die großen Landeigentümer aus den Bergen“ repräsentiert.¹³⁷ Dabei rekrutiert sich die Oberschicht aus den in anderen Zusammenhängen bereits genannten maronitischen Christen sowie vermögenden Sunniten und Drusen. In den letzten Jahren gelang es den Schiiten, zu diesen Gruppen aufzuschließen, regional sogar teilweise zu überflügeln. Den vor dem Bürgerkrieg bekannten breiten Mittelstand gibt es als gesellschaftlich tragende Gruppe so nicht mehr.¹³⁸

Den Frauen in der libanesischen Gesellschaft ist in der jüngsten Vergangenheit eine Statusverbesserung gelungen. Das berührt insbesondere die Wahrnehmung individueller Bildungschancen. Dabei vollzieht sich dieses Geschehen unabhängig von einer durchaus auch zu beobachtenden Renaissance der öffentlichen Präsentation religiöser Symbole, wie etwa dem Schleier. Das gilt speziell für Schiitinnen.¹³⁹

¹³⁵ Vgl. Perthes (1994), S. 129f.

¹³⁶ Zit. n. Wullkopf (2001), S. 131.

¹³⁷ Kneissl (2007), S. 169.

¹³⁸ Vgl. Kneissl (2007), S. 169.

¹³⁹ Vgl. Kneissl (2007), S. 170.

3. Bildungspolitische, -soziologische und -ökonomische Merkmale der Bildung

3.1. Bildung: Begriffsumfang und definitorische Abgrenzungen

3.1.1. Etymologie und sprachräumliche Bedeutungsgehalte

Bildung ist ein originär deutscher Begriff, der lediglich in diesem Idiom gebräuchlich ist. Begriffsurheber ist der Philosoph und Theologe Meister Eckhart (13. Jahrhundert). In anderen Sprachräumen und damit auch in der internationalen Pädagogik gibt es kein unmittelbares Äquivalent dafür, insofern er nicht unmittelbar in andere Sprachen übersetzt werden kann. Im späten 18. Jahrhundert erhielt der Terminus seine heutige Bedeutung, speziell durch Goethe, Pestalozzi und die Neuhumanisten um Wilhelm von Humboldt, Schiller und Herder.¹⁴⁰

In anderen europäischen Sprachen wird der Erziehungs-, Kultur- und Instruktionscharakter hervorgehoben. So wird im Englischen von *education* im Sinne von Ausbildung, *knowledge* im Sinne eines Wissensfundus, aber auch von *formation* im Sinne eines Entwicklungsprozesses oder *culture* im Sinne einer kulturellen Entwicklungsstufe gesprochen. Seitz vermutet, dass im anglo-amerikanischen Sprachgebrauch *education* zumindest etymologisch zwei unterschiedliche Konnotationen, analog zum deutschen Begriffspaar Bildung/Erziehung, enthalten sind. „Einerseits verweist ‚education‘ auf das lateinische ‚educare‘, das eher einen erlittenen Prozess des Aufwachsens oder der Sozialisation bezeichnet, andererseits aber zugleich auf ‚educere‘ im Sinne eines aktiven Hervorbringens, der Herausbildung der menschlichen Persönlichkeit. So gesehen bewahrt ‚education‘ den Doppelaspekt unter der jeglicher Erziehungsprozess zu beobachten ist, in sich auf, hinsichtlich der ‚von innen ausgehenden Lebenstätigkeit des Einzelnen und der Einwirkung Anderer auf ihn.“¹⁴¹

Eine gleiche Aussage ließe sich sicher auch für die analogen Begriffe in den romanischen Sprachen treffen, hier stellvertretend für die französische, spanische und italienische Sprache.

Im Französischen heißt es *éducation* (Erziehung, Ausbildung, gesellschaftliche Bildung), *formation* (Entwicklung, Ausbildung), *instruction* (Erziehung, Ausbildung, Wissen) und auch

¹⁴⁰ Vgl. Löw (2006), S. 19.

¹⁴¹ Seitz (2002), S. 268.

culture. Im Spanischen wird von *educación*, *cultura* oder *instrucción*, analog im Italienischen von *educazione*, *cultura* oder *istruzione* gesprochen.

Im Arabischen wird i. d. R. das Wort *thaqafa* verwendet. Es wird abgeleitet von dem Wort *thaqifa*. Das bedeutet „finden, treffen, geschickt sein, klug sein“. Der 5. Stamm dieses Verbes – *tathaqqafa* – lässt sich übersetzen mit „ausgebildet oder gebildet sein“. Das daraus abgeleitete Wort *thakafa*, ein Unterbegriff von *madaniyya* (Zivilisation), ist dann gleichbedeutend mit „Bildung, Geistesbildung, Bildungswesen oder Kultur“.¹⁴² Doch die arabische Sprache hält Cook zufolge weitere Begriffe für Erziehung bzw. Bildung oder Ausbildung bereit. Diese unterscheiden sich deutlich in ihren jeweiligen Konnotationen (wissensbezogen, erfahrungsbezogen, entwicklungs- bzw. wachstumsbezogen, kultur- bzw. verhaltensbezogen) und indizieren zugleich verschiedene Dimensionen des Erziehungs- oder (Aus-) Bildungsprozesses:

„The most widely used word for education in a formal sense is the word *ta'lim*, stemming from the root *'alima* (to know, to be aware, to perceive, to learn (relating to knowledge being sought or imparted through instruction and teaching. *Tarbiya*, coming from the root *raba* (to increase, grow, to rear) implies a state of spiritual and ethical nurturing in accordance with the will of the Lord, *al-Rabb*. *Taadib* comes from the root *aduba* (to be cultured, refined, well-mannered) and suggests the social dimension of a person's development of sound social behavior.“¹⁴³

Die letztgenannte Konnotation („*sound social behavior*“) bezieht sich explizit auf das islamische Erziehungsverständnis im oben genannten Sinne von *tarbiya* und damit auf den Begriffsumfang, wie er 1977 in Mekka von der ersten Weltkonferenz für muslimische Erziehung definiert wurde:

„Man according to Islam is composed of soul and body... he is at once spirit and matter...man processes spiritual and rational organs of cognition such as the heart (*qalb*) and the intellect (*'aql*) and faculties relating to physical, intellectual and spiritual vision, experience and

¹⁴² Vgl. www.inst.at/ausstellung/enzy/kultur/arabisch-kortantamer.htm. 5. 2. 09.

¹⁴³ Cook (1999), S. 345.

consciousness...His most important gift is knowledge which pertains to spiritual as well as intelligible and tangible realities.”¹⁴⁴

Ein Blick auf deutsche Definitionen des Begriffs Bildung zeigt trotz aller Unterschiede zwischen einem muslimischen und nicht-muslimischen Bildungsverständnis westlicher Provenienz, dass der Begriff Bildung semantisch und im Bezug auf seine Dimensionen keineswegs enger ist als der muslimische Erziehungsbegriff.

3.1.2. Begriffskonstitutive Elemente von Bildung: Prozess, Ziel, Stellenwert, Strukturrelevanz

Bildung ist ein Begriff, der auf die Einflüsse eines normativ-idealistischen Umfeldes zurückführbar ist.¹⁴⁵ Er lässt sich definieren als „die geistige Gestalt eines Menschen, die er an den sittlichen und geistigen Werten seines Kulturkreises erworben hat, als auch den Prozeß der Erziehung, Selbsterziehung, Beeinflussung, Prägung, der zu dieser Gestalt hinführt. Nicht das Maß des Wissens, sondern seine Verschmelzung mit der Persönlichkeit, das selbständige Verfügen können ist dabei entscheidend.“¹⁴⁶ Hierbei geht es um einen Prozess der Selbstentfaltung und Selbstbestimmung des Individuums, das im Zuge dieses Geschehens die Fähigkeit der Selbststeuerung qua Erwerb von Kenntnissen, Informationen und Wissen aufbaut. Es handelt sich zugleich um eine Individuation, die sich als die eigenverantwortliche und selbstproduktive Positionierung des Einzelnen gegenüber gesellschaftlichen Gruppen und den von ihnen vertretenen Werten als Grundlage sozialer Normen erweist. Normen sind in diesem Kontext zu verstehen als eine Richtschnur des Handelns, das von Verhaltensanforderungen an die Inhaber sozialer Rollen geleitet wird (siehe auch 3.2.2).

Doch wie nachfolgend zu zeigen sein wird, weist das Funktionsspektrum von Bildung weit über die oben genannten Aufgaben hinaus. Bildung ist in dem oben skizzierten Sinne insgesamt als ein Prozess zu verstehen, in dessen Verlauf das Individuum reproduzierbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch die genannten Werthaltungen und Einstellungen erwirbt. Das Durchlaufen dieses Prozesses bringt zugleich ein Produkt im Sinne eines Ergebnisses bzw. Ertrages dieses Prozesses hervor.¹⁴⁷

¹⁴⁴ Zit. n. Cook (1999), S. 345. Das Zitat stammt von S. M. Al-Attas (1979), S. 157: Aims and Objectives of Islamic Education.

¹⁴⁵ Vgl. Löw (2006), S. 19.

¹⁴⁶ Schmidt (1978), S. 69.

¹⁴⁷ Vgl. Klafki (1971), S. 26.

Die Internalisierung eines derartigen Bildungsertrags besteht in der sozialisationsgelenkten Herausbildung der individuellen Persönlichkeit, verbunden mit einem Prozess der Selbstentfaltung und Selbstbestimmung der Person. Diese Lebenschancen eröffnende Ausformung der Individualität entspricht dem griechischen Konzept der als Bildung übersetzbaren *Paideia*, die sowohl die individuelle Prägung wie auch die Notwendigkeit von Bildung für das Gemeinwesen postuliert.¹⁴⁸ Sie vollzieht sich im Zuge der Auseinandersetzung mit „materiellen, geistigen und kulturellen Angeboten“¹⁴⁹ der Lebenswelt im Sinne eines mehrdimensionalen sozialen Raumes.¹⁵⁰

Zentrales Ziel sich in diesem sozialen Raum vollziehender Lernprozesse ist die Ermöglichung eigenständigen, kulturelle Praktiken anwendenden Handelns und damit die Verwirklichung von Handlungspotenzialen und eines Spektrums unterschiedlicher Kompetenzen.¹⁵¹

Unter dieser Voraussetzung kann Bildung einerseits dazu beitragen, die materielle Situation zu verbessern und damit eine sowohl das Individuum betreffende ökonomische und infolgedessen sozialstrukturell relevante wie auch gesamtgesellschaftliche Entwicklungsperspektive bereitstellen. Sozialstruktur markiert die „Struktur makrosoziologischer Differenzierung nach Schichten und Klassen, die zugleich Produkt wie Substrat des Zusammenspiels der zentralen gesellschaftlichen Teilsysteme und ihrer gesamtgesellschaftlichen Funktion ist.“¹⁵²

Andererseits verändert die Bildung aber zugleich das Denken. Damit wandeln sich Ziele und Lebenswünsche der Individuen. Dieser Sachverhalt spiegelt die sozialpsychologische Dimension von Bildung. Angesichts der bekannten Bandbreite der Erklärungsversuche dessen, was unter Sozialpsychologie zu verstehen ist, ist es notwendig, den im vorliegenden Zusammenhang relevanten Bedeutungsgehalt des Begriffs zu spezifizieren. So wird Sozialpsychologie hier aufgefasst als „die Berücksichtigung psychischer (z. B. kognitiver, emotionaler, motivationaler) Prozesse und Strukturen bzw. Verhaltensweisen bei der Untersuchung sozialer Strukturen und Systeme.“¹⁵³ Bevorzugt wird hier insoweit eine

¹⁴⁸ Vgl. Löw (2006), S. 20.

¹⁴⁹ Vgl. Hillmann (2007), S. 101.

¹⁵⁰ Habermas (1981), Band 2, S. 209.

¹⁵¹ Oevermann (1976), S. 38.

¹⁵² Hurrelmann (1975), S. 107.

¹⁵³ Graumann (1989), S. 640.

soziologische Betrachtungsweise der Sozialpsychologie, welche den Zusammenhang zwischen individuellen Verhaltensweisen und sozialen Strukturen einfängt.

Aus bildungstheoretischer Perspektive impliziert Bildung aber nicht nur Veränderungen auf gesellschaftlicher Ebene, sondern komplementär dazu auf politischer, kultureller und ökonomischer Basis. Obendrein hat Bildung Einfluss auf die politische Kultur, die von Almond/Verba¹⁵⁴ in die Politikwissenschaft als Terminus und Konzept eingebrachte *Civic Culture*, eines Landes und damit auf die subjektive Dimension der sozialen Basis des jeweiligen politischen Systems. Denn Bildung beeinflusst nachhaltig die die politische Kultur ausmachenden individuellen Meinungen, und Werte sowie der emotionalen und evaluativen Einstellungen

In Anlehnung an Habermas' Argumentation in seiner „Rekonstruktion des Historischen Materialismus“ ist an diesen kollektiven Lernvorgang der Wandel gesellschaftlicher Steuerungskapazitäten, und damit struktureller Problemlösungsmöglichkeiten eines Gesellschaftssystems gebunden.¹⁵⁵ Das gilt, insoweit sich „unter Ausschöpfung des Lernniveaus vergesellschafteter Subjekte“¹⁵⁶ neue, durch Bildung induzierte Strukturen im Sinne einer Weiterentwicklung von Gesellschaft und Wirtschaft herausbilden können. Damit ist auch die Fortentwicklung hin zu einer Zivilgesellschaft gemeint, die sich gleichberechtigt neben den Sphären des Staates, der Wirtschaft und der im Libanon besonders wichtigen Familie bzw. Verwandtschaft ausbreitet. Im Libanon ist die Zivilgesellschaft vergleichsweise hoch entwickelt.¹⁵⁷ Dabei ist es aufschlussreich, dass es in der arabischen Sprache für Zivilgesellschaft einerseits den Begriff „*Al-mujtama al ahli*“ und andererseits „*Al mumujtama al-madani*“ gibt. Der erstgenannte Begriff beinhaltet das Wort „Verwandtschaft“ (*alhi*). Im Libanon entspricht der Auffassung des Sozioökonomen Omar Traboulsi zufolge die Gesellschaft eher diesem Verwandtschaftsbegriff.¹⁵⁸ Der Auf- und Ausbau zivilgesellschaftlicher Strukturen wird durch Bildung befördert.

¹⁵⁴ Vgl. Gabriel Almond/Sidney Verba; *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations*, Princeton 1963.

¹⁵⁵ Vgl. Habermas (1973), S. 11.

¹⁵⁶ Habermas (1982), S. 133.

¹⁵⁷ Vgl. www.bti2003.bertelsmann-transformation-index.de/143.0.html.

¹⁵⁸ Vgl. www.qantara.de/web/com/show_article.php/c-494/_nr-31/_p-1/i.html.

Die oben bereits erwähnte Schaffung neuer Strukturen durch Bildung im Sinne von „Veränderungen der kognitiven und normativen Kollektivstrukturen“¹⁵⁹ berührt auch die in der vorliegenden Untersuchung relevante Fragestellung nach der Möglichkeit von Bildung als Entwicklungsmotor im Libanon. Diese beinhaltet nicht nur für den Libanon, sondern für jeden Staat einen „Beitrag zur gesellschaftlich-politischen Stabilität wie zur ökonomischen Sicherung von Wohlstand und Wachstum.“¹⁶⁰ Bildung kommt von daher eine wichtige innerstaatliche Stabilisierungsfunktion zu.

In der neueren Pädagogik wird Bildung heute häufiger durch Termini wie Erziehung, Sozialisation, Lernen oder auch Qualifikation ersetzt, wenngleich diese definatorisch sich signifikant voneinander unterscheiden.¹⁶¹ Sie sind wesentlich empirietauglicher als der Begriff Bildung. Dabei ist deutlich zwischen Erziehung und Sozialisation zu differenzieren.¹⁶²

Wenn nachfolgend, insbesondere auch in den Kapiteln 4 und 5, von Bildung im Libanon und dem dort vorherrschenden Bildungssystem gesprochen wird, dann sind damit einerseits die dort gültigen Sozialisationsbedingungen und andererseits Leitbilder, Strukturen und persönlichkeitsbildend wirkende Inhalte gemeint, die von den spezifischen Umgebungseinflüssen in diesem Land beeinflusst werden. Dabei wird in der vorliegenden Untersuchung die auf Erkenntnissen der Pädagogischen Soziologie beruhende These von der gegenseitigen Beeinflussung von Erziehung und Gesellschaft zugrunde gelegt. Die damit verbundene soziale Determinierung der Strukturen des Bildungswesens wird in den Kapiteln 4 und 5 nachzuweisen sein.

3.2. Erziehung und Sozialisation

Erziehung ist gegenüber Sozialisation der von der begrifflichen Reichweite her engere Terminus. Erziehung lässt sich definatorisch differenzieren als

1. *Prozess*: Interaktion zwischen Individuen,
2. *Ziel*: Erziehungsabsichten,
3. *Methode*: Maßnahmenauswahl,

¹⁵⁹ Seitz (2002), S. 279.

¹⁶⁰ Deutscher Bildungsrat; Zur Reform von Organisation und Verwaltung, zit. n. Hurrelmann (1975), S. 48.

¹⁶¹ Vgl. Fuchs et al. (2007), S. 99.

¹⁶² Vgl. Luhmann (2002), S. 54ff.

4. *Zustand*: Zielverwirklichung,
5. *Ergebnis*: Bewertung des Erreichten.¹⁶³

Hingegen erstreckt sich die auf die Heranbildung eines gesellschaftlich handlungsfähigen und zugleich mündigen Individuums zielende Sozialisation deutlich über jene oben genannten erzieherischen Maßnahmen hinaus. Adorno zufolge ist damit die Herausbildung von Erfahrungsfähigkeit gemeint. Eine solche Sozialisation zur Erfahrung verfolgt das Ziel, ein möglichst umfassendes Bewusstsein von Realität zu erzeugen und mittels der dadurch gewonnenen Reflexionsmöglichkeiten dem Individuum die Möglichkeit zu geben, eine Sozialisation zur Mündigkeit zu durchlaufen.¹⁶⁴

Von daher umfasst Sozialisation sämtliche Lebensumstände des Individuums. Dessen „Lernen erfolgt nicht nur intentional, sondern auch implizit, nicht nur als passive Abbildung oder Übernahme von Vorgegebenem, sondern auch als selektiv selbstgesteuerte Konstruktion und nicht nur in der Kindheit, sondern lebenslang.“¹⁶⁵

Doch gibt es durchaus verschiedene Theorien darüber, wie die Vermittlung von Individuum und Gesellschaft bewerkstelligen Prozesse und Mechanismen sich vollzieht (z. B. Freud, Parsons, Piaget – Behaviorismus und Lerntheorie – Lernen durch Krisenerfahrungen¹⁶⁶ – Theorie der sozialisatorischen Interaktion¹⁶⁷). An dieser Stelle sind indes ein Theorievergleich und die Darstellung des jeweiligen Entstehungszusammenhangs verschiedener Ansätze und ihres Menschenbildes nicht erkenntnisleitend. Von Bedeutung ist es hier vielmehr, neben den Persönlichkeitsmerkmalen speziell auf die lokalen und regionalen sowie die für den Libanon systemspezifischen Kontextbedingungen von Sozialisation einzugehen. Im Vordergrund steht dabei eines der Sozialsysteme, in dem sich Sozialisation vollzieht, nämlich das Bildungssystem im Libanon und dessen politisch-gesellschaftliche Grundlagen (siehe Kapitel 4). Diese prägen die Sozialisation, die ihrerseits wiederum von Milieus und den ihnen inhärenten, religiös differenzierten Normenwelten geprägt sind. Tangiert sind dabei ebenso die gesellschaftlichen Diskursformen innerhalb der Milieus und zwischen ihnen.

¹⁶³ Vgl. Ballauff (1988), o. S., zit. n. Nunner-Winkler (1998), S. 178. Gemeint ist der Artikel „Erziehung“ von Theodor Ballauff in Brockhaus, Mannheim 1988., S. 586.

¹⁶⁴ Vgl. Adorno (1970), S. 119f.

¹⁶⁵ Schäfers/Zapf (1988), S. 178.

¹⁶⁶ Vgl. Döbert/Nunner-Winkler (1982).

¹⁶⁷ Vgl. Oevermann et al. (1976).

3.2.1 Erziehung

Für die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung sowie für die im Kapitel 4 anzustellenden Überlegungen ist die Feststellung erkenntnisleitend, dass sich Erziehung grundsätzlich auf vier Ebenen vollzieht und sich daraus zentrale Zusammenhänge zwischen Erziehung, Politik und Gesellschaft ergeben:¹⁶⁸

1. Auf der Individualebene: Erziehung tritt hier als individualisierbarer Transfer von Wissen als zentralem Integrationsprinzip moderner Gesellschaften im Sinne der Vermittlung von Werten und Fertigkeiten hervor.
2. Auf der Interaktionsebene: Erziehung wird hier sichtbar als hauptsächlich kommunikatives Rollenhandeln.
3. Auf der Systemebene: Erziehung als „eigenständiger gesellschaftlich ausdifferenzierter und institutionalisierter Bereich“¹⁶⁹ ist auf dieser Ebene identifizierbar als Funktion für Subsysteme (Familie, Schule, Hochschule) einerseits und für Stabilität bzw. Wandel andererseits.
4. Auf der Gesellschaftsebene: Auf dieser Ebene fungiert Erziehung als jeweiliges Instrument für die Sicherung von Qualifikation, die Sicherung von politischer Legitimation und die Ausübung von Herrschaft. Sie verfolgt in diesem Zusammenhang das Ziel der „Reproduktion/Modernisierung bestehender sozialökonomischer Strukturen und kultureller Symbolwelten.“¹⁷⁰

Erziehung als eine zentrale Dimension der Sozialisation markiert den bewusst geplanten und eingeleiteten Teil der gesellschaftlich vorstrukturierten Einflussnahme auf die Persönlichkeitsentwicklung. Böhnisch spricht in diesem Zusammenhang von einem „funktionellen Verhältnis von Erziehung und Gesellschaft.“¹⁷¹ Dieser Zusammenhang ergibt sich daraus, dass es Familie, Schule, Hochschule und anderen Erziehungs- bzw. Sozialisationsagenturen obliegt, die für das jeweilige Land konstitutiven gesellschaftlichen Erziehungsziele zu vermitteln. Es geht dabei konkret um den „Aufbau politischer Wert- und Bewusstseinsstrukturen“.¹⁷² Erziehungssoziologisch ist es dabei bedeutsam, dass erziehungsrelevante Werte, Normen und Ideologien einem historischen Wandel unterliegen.

¹⁶⁸ Vgl. Prahl (1989), S. 160f.

¹⁶⁹ Prahl (1989), S. 161.

¹⁷⁰ Prahl (1989), S. 161.

¹⁷¹ Böhnisch (2003), S. 17.

¹⁷² Hurrelmann (1975), S. 69.

Das gilt ebenso für die Familien und Bildungsinstitutionen, deren Strukturen ebenso wenig statisch sind wie die persönlichkeitsbildenden Inhalte (Bildung), Methoden und Prozesse.

Die gesellschaftliche Bedeutung von Erziehungsprozessen wird bereits sichtbar, wenn man seinen Blick auf unterschiedlichste klassische sozialwissenschaftliche Forschungen zum Thema Erziehung lenkt. Zu denken ist hier insbesondere an Emile Durkheim, der Erziehung als „fait social“ und damit als „soziale Tatsache“, (Education et Sociologie 1922) definierte und ihre Hauptaufgabe in der Herausarbeitung des „sozialen Seins“ (Einstellungen, Überzeugungen, Meinungen, sittliche Grundsätze) sah.¹⁷³ Oder an Theodor Geiger, der sich mit dem Zusammenhang zwischen der nationalen Sozialstruktur und Erziehungsfeldern befasste (Die soziale Schichtung des deutschen Volkes, 1932). Zu nennen sind auch Max Scheler (Die Wissensformen und die Gesellschaft, 1926) und Karl Mannheim (An Introduction to the Sociology of Education, 1962 und Wissenssoziologie, 1964), die einen Zusammenhang zwischen Erziehung und gesellschaftlichen Wissensstrukturen identifizierten. Vergessen werden darf vor allem nicht die berühmte Studie von Max Horkheimer und anderen Repräsentanten der „Frankfurter Schule“ bzw. „Kritischen Theorie“ zur Entwicklung des autoritären Charakters auf der Grundlage von Erziehungsprozessen (The Authoritarian Personality, 1949).

Des Weiteren markiert der genannte Zusammenhang zwischen Erziehung und Gesellschaft bestehende Wechselbeziehungen zwischen Erziehung, Sozialstruktur und politisch-ökonomischem System sowie die soziale Determinierung der Strukturen des Bildungswesens. Gemeint sind hier Auswirkungen auf das Bildungsgeschehen durch

1. die Frage nach der durch Bildung induzierten Demokratisierung und Emanzipation gesellschaftlicher Strukturverhältnisse im Libanon,
2. sich an sozialen und politischen Interessen orientierenden Erziehungsnormen, wobei regelmäßige politische und religiöse Interventionen im Libanon besonders ausgeprägt sind,
3. Fragen nach sozialen Wandlungsmöglichkeiten und ökonomischen Entwicklungsoptionen durch Bildung im Sinne der Bildung als Entwicklungsmotor im Libanon,

¹⁷³ Vgl. Durkheim (1972), S. 30 und 34.

4. die Interdependenz des individuellen sozialen Status und Bildungschancen sowie Bildungspartizipation vor dem Hintergrund der ausgeprägten Ungleichheit der Bildungschancen-Verteilung im Libanon.

Insgesamt hat Erziehung die Heranwachsenden „mit dem in der Tradition entwickelten Bestand der geistigen Kultur vertraut zu machen.“¹⁷⁴ Es handelt sich bei diesem Vorgang um ein normativ und teleologisch deutlich ausgerichtetes Geschehen, das von den Komponenten der Wissensvermittlung (unterrichten) und Normvermittlung (erziehen) getragen wird.¹⁷⁵ Es beruht auf einem wissensbasierten, in einen Lebenslauf mündenden Prozess.¹⁷⁶

Komponenten dieses Prozesses sind der individuelle Aufbau

- (1.) formal-operationaler kognitiver Strukturen,
- (2.) komplexer Wissenssysteme sowie
- (2.) die Herausbildung formaler Leistungsmotivation und Selbstdisziplin.¹⁷⁷

3.2.2. Sozialisation

Im Vergleich zum Erziehungsbegriff ist der semantisch umfassendere Begriff Sozialisation auf den gesamten Prozess der Persönlichkeitsentwicklung gerichtet. In dessen Verlauf vollzieht sich die Aneignung von und Auseinandersetzung mit äußeren Lebensbedingungen einerseits und inneren, das Individuum betreffende Konditionen andererseits. Daraus wird sichtbar, dass Sozialisation eine sowohl subjektive und interaktionistische wie auch gesellschaftliche Dimension aufweist. Dieses Sozialisationsparadigma lässt den interaktiven und gesellschaftlichen Kontext von Pädagogik, Lehren und Lernen als pädagogische Interaktion evident werden und damit in soziologische Kontexte einordnen.¹⁷⁸

Soziologisch relevant sind hier insbesondere die Vorgänge des Handelns und der Kommunikation. In deren Verlauf eignet sich das Individuum im Rahmen eines Prozesses der Vergesellschaftung das sozial relevante Regelspektrum, gesellschaftlich gültige Deutungsmuster und auch die für die Ausprägung von Handlungsoptionen sowie Schaffung von Handlungsspielräumen zentralen, d. h. gesellschaftlich notwendigen Wissensbestände

¹⁷⁴ Vgl. Klafki (1971), S. 11.

¹⁷⁵ Vgl. Oevermann (1981), o. S., zit. nach Liebau (1987), S. 154.

¹⁷⁶ Vgl. Luhmann (2002), S. 45f, 54ff, 6 und 70ff.

¹⁷⁷ Vgl. Nunner-Winkler (1982), S. 186.

¹⁷⁸ Vgl. Böhnisch (2003), S.31.

aktiv an. Daraus erwachsen schließlich einerseits kognitive, emotionale und sprachliche Kompetenzen und andererseits das notwendige Verständnis der eigenen Person, die eine individuelle Handlungsfähigkeit erst ermöglichen.¹⁷⁹

Während das Subjekt sich im Rahmen eines mit sukzessive erweiternden und komplexeren Interaktionen verwobenen Identitätsbildungsprozesses entwickelt, ist es zugleich an die diesen Prozess wesentlich bestimmenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen rückgebunden. Denn Interaktion bedeutet stets die „aktive Auseinandersetzung mit stofflicher, sozialer und gesellschaftlicher Umwelt und mit sich selbst.“¹⁸⁰

Bei der von derartigen Interaktionsprozessen bestimmten Sozialisation handelt es sich um ein System von Werten, Normen, Vorstellungen und Einstellungen (siehe auch 3.1.2). Diese Aussage verdeutlicht den soziokulturellen Strukturzusammenhang der Sozialisation. Sie vollzieht sich als ein Vorgang „der Entfaltung und Beeinflussung, Lenkung und Formung durch die Verhaltensweisen und Verhaltensanweisungen, Verhaltenserwartungen und Verhaltenskontrollen der Interaktionspartner, mit denen man es in wechselnden Situationen zu tun hat.“¹⁸¹

Das an diese personale Individuation gekoppelte Geschehen verdichtet sich zur sich in der Schule, Hochschule und Ausbildung vollziehenden Sozialisation.¹⁸² Insofern lässt sich hier von einer „institutionellen Verfasstheit“¹⁸³ dieses Prozesses sprechen. Die Sozialisation als lebenslanger und an die gesellschaftlichen Verhältnisse, die Makrostrukturen (z. B. Produktionssystem und politisches System) sowie Mikrostrukturen (z. B. personales Beziehungsgeflecht) gekoppelter Prozess¹⁸⁴ lässt sich im pädagogischen Sinne definieren als auf individuelle Handlungsfähigkeit und soziale Kompetenz zielende „Formung des Menschen durch die Vermittlung von inneren Anlagen und äußeren Einflüssen.“¹⁸⁵

Infolgedessen entstehen Personen durch Sozialisation und Erziehung.¹⁸⁶ Von daher ist Erziehung eine Komponente der Sozialisation, gewissermaßen ihr intentionaler Teil.¹⁸⁷ Denn

¹⁷⁹ Vgl. Löw (2006), S. 22.

¹⁸⁰ Böhnisch (2003), S. 31.

¹⁸¹ Kreckler (1988), S. 11

¹⁸² Vgl. Reinhold (2000), S. 63; Hillmann (2007), S. 101.

¹⁸³ Böhnisch (2003), 18.

¹⁸⁴ Vgl. Kreckler (1988), S. 19.

¹⁸⁵ Hillmann (2007), S. 101.

¹⁸⁶ Vgl. Luhmann (2002), S. 38.

„die mit der Bezeichnung Erziehung nicht zu erfassenden Prozesse und Faktoren der Sozialisation sind im Begriff der Bildung zusammen mit dem Erziehungsgeschehen“ subsumierbar.¹⁸⁸

Bildung, Erziehung und Qualifikation vollziehen sich also, um der Gesellschaft ihre ökonomische, soziale wie auch kulturelle Reproduktion zu ermöglichen. In einem einfachen Sinne bedeutet das die Sicherung des Fortbestandes der Gesellschaft und in einem erweiterten Sinne die Sicherung von Entwicklung und Wachstum.¹⁸⁹

Ökonomisch gewendet ist es somit Aufgabe des Erziehungssystems – auch im Interesse von Innovation und Wertschöpfung –, „eine ansprechende Anzahl adäquat ausgebildeter und gegenüber den bestehenden ökonomischen Ordnungsverhältnissen loyaler Absolventen zum richtigen Zeitpunkt“ zur Verfügung zu stellen. Das geschieht mit dem Ziel, „die fortlaufenden ökonomischen Prozesse durch gezielten Einsatz des Faktors Arbeitskraft aufrechtzuerhalten und in flexibler Weise zu bewältigen.“¹⁹⁰

3.3. Merkmale, Strukturen und Steuerung von Bildung

Voraussetzung von Bildung ist die Bereitstellung von Ressourcen durch Individuen, Bildungsorganisationen und die Gesellschaft. Bei Bildung handelt es sich – wie oben gezeigt – stets um einen Vorgang, der gesellschaftlich bedingt und essenzielle Komponente konkreter sozialer, politischer, wirtschaftlicher, kultureller und historischer Verhältnisse ist. Insofern ist es im Hinblick auf die in der vorliegenden Untersuchung zu bearbeitende Fragestellung von bildungssoziologischem Interesse, die konkreten Beziehungen des Bildungssystems zur gesellschaftlichen Entwicklung herauszuarbeiten und parallel dazu innere Strukturen und Leistungen des an die genannten Verhältnisse gekoppelten Bildungssystems zu analysieren.

Das Bildungssystem lässt sich definieren als „das Ensemble und der strukturelle Zusammenhang der Organisationen [...], die in einem politisch verfassten Kontext für die Durchführung institutionalisierter Lernprozesse geschaffen wurden.“¹⁹¹ Dabei verschränken

¹⁸⁷ Vgl. Kreckler (1988), S. 11.

¹⁸⁸ Kreckler (1988), S. 3.

¹⁸⁹ Vgl. Böhnisch (2003), S. 33.

¹⁹⁰ Hurrelmann (1975), S. 79.

¹⁹¹ Seitz (2002), S. 267.

sich individuelle Lernprozesse und soziale Kommunikation. Zusammen machen diese beiden Vorgänge die soziale Konstitution individueller Bildungsprozesse aus.¹⁹²

Darüber hinaus besteht Bildung aus regelmäßig empirisch überprüf- und politisch steuerbaren Prozessen (siehe Abschnitt 3.2).¹⁹³ Diese Prozesse haben ihren Ausgangspunkt in der Absicht, die im Bildungssystem zusammengefassten Bildungseinrichtungen den sich stetig verändernden Strukturen anzupassen. Die dazu notwendigen Steuerungsleistungen können seitens des libanesischen Staates und der Bildungsbürokratie (drei Bildungsministerien mit unterschiedlichen Aufgabenbereichen und unübersichtlichen Kompetenzen sowie eine Generaldirektion für Bildung) nicht in dem erforderlichen Umfang erbracht werden.

Diese oben genannten Strukturen resultieren aus dem Wirksamwerden makrogesellschaftlicher Erfordernisse und Aspirationen einerseits und den jeweils gültigen Herstellungs- und Verwertungsbedingungen sowie staatlichen EntscheidungsROUTINEN sowie Herrschaftsmodi andererseits.

Bildung bedeutet insofern stets die organisierte Einflussnahme auf den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung vor dem Hintergrund übergreifenden politisch-gesellschaftlichen und ökonomischen Geschehens. Dieser Vorgang vollzieht sich durch die Einrichtung komplexer Organisationen, in denen sich Erziehungs- und Sozialisationsprozesse entfalten. Daran gekoppelt ist die oben erwähnte Steuerung von Bildung. Diese vollzieht sich durch die sich in der Bildungspolitik spiegelnden „institutionellen, prozessualen und inhaltlichen Aspekte des (...) sozialen Handelns, das auf die gesamtgesellschaftlich verbindliche Gestaltung des Ausbildungswesens gerichtet ist.“¹⁹⁴ Am Beispiel der bildungspolitischen Praxis im Libanon wird dies in den Kapiteln 4 und 5 zu konkretisieren sein.

Doch dürfen auch Verflechtungen mit den kulturellen, religiösen und anderen gesellschaftlichen Teilsystemen nicht außer Acht gelassen werden. Dies wird ebenfalls in den Kapiteln 4 und 5 weiter analysiert werden.

Bildung ist aber nicht nur steuerungsbedürftig, sondern selbst ein soziales und politisches Steuerungsinstrument. Das hängt damit zusammen, dass Bildung eine starke sozial-selektive Kraft entfaltet und soziale Ungleichheit stetig reproduziert. Dieser

¹⁹² Vgl. Seitz (2002), S. 279.

¹⁹³ Vgl. Böhm (2005), S. 91.

¹⁹⁴ Schmidt (2004), S. 86.

gesellschaftsstrukturierende Vorgang vollzieht sich, indem Ungleichheit Bourdieu/Passeron¹⁹⁵ zufolge zusätzlich einen sozialen und politischen Konservatismus transportiert, der den gesellschaftlichen Status quo im Interesse der privilegierten Schichten zu zementieren trachtet.¹⁹⁶ Das gilt besonders in einem Land wie dem Libanon.

Konkret geht es um die dauerhafte Sicherung des Zuganges zu sozialen Gütern - wie z. B. Bildung - und zu bildungsabhängigen sozialen Positionen, an die wiederum statusspezifisch variierende Möglichkeiten der Teilnahme an sozialer Interaktion, individuelle Lebenschancen sowie auch Macht und Einfluss gekoppelt sind.¹⁹⁷

Aus der politischen Interessen folgenden Aufrechterhaltung einer derartigen Funktion von Bildung leitet sich auch ein für den Staat wichtiger Anspruch auf Legitimation ab. Dieser Legitimationsanspruch resultiert aus der Intention, „die sozialintegrative Wahrung einer normativ bestimmten Identität einer Gesellschaft“¹⁹⁸ sicherzustellen. Das bedeutet, „daß der mit einer politischen Ordnung vorhandene Anspruch, als richtig und gerecht anerkannt zu werden, gute Argumente für sich hat; eine legitime Ordnung verdient Anerkennung. Legitimität bedeutet die Anerkennungswürdigkeit einer politischen Ordnung“, die damit ihre Weiterexistenz behauptet.¹⁹⁹

Im Zuge der Ausprägung individueller Praxisformen und Verhaltensstrategien entsteht der Habitus einer Person, unter dem Pierre Bourdieu²⁰⁰ in enger Anlehnung an Norbert Elias ein verinnerlichtes System aus Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern bzw. Dispositionen versteht. Der Habitus umfasst demzufolge diejenigen Dispositionen, welche das Denken und Handeln von Individuen determinieren und organisieren.

Bourdieu's Habitus-Theorie ist im Hinblick auf dessen Thesen von der Reproduktion sozialer Ungleichheiten von Bedeutung. Ungleichheit als sich auch im Zugang zur Bildung niederschlagendes gesellschaftlich verankertes Strukturmerkmal (siehe Kapitel 4) „liegt

¹⁹⁵ Vgl. Bourdieu/Passeron (1971), S. 215; siehe auch S. 19-45, 131-160 sowie 192f; Hurrelmann/Engel (1989), Band 1, S. 95, Hurrelmann (1975), S. 128 sowie Hurrelmann 1985, S. 48f, 57, 64, 66.

¹⁹⁶ Vgl. Hurrelmann/Engel (1989), Band 1, S. 95 sowie Hurrelmann (1975), S. 214.

¹⁹⁷ Vgl. Kreckel (1992), S. 17.

¹⁹⁸ Habermas (1982), S. 276.

¹⁹⁹ Habermas (1982), S. 271.

²⁰⁰ Vgl. Bourdieu (1982), S. 171-210. Bourdieu's Ausführungen zum Sozialraum und seinen Transformationen können hier aus Kapazitätsgründen nicht vollständig wiedergegeben werden. Insofern handelt es sich bei obiger Aussagen um einen auf das Thema der Arbeit fokussierten Exzergat.

immer dann vor, wenn bestimmte soziale Differenzierungen es mit sich bringen, daß einzelne Individuen oder Gruppen in dauerhafter Weise begünstigt, andere benachteiligt werden.“²⁰¹

Soziale Ungleichheit existiert folglich dann, wenn beispielsweise ein wertvolles und knappes Gut wie die Bildung bestimmten Gesellschaftsmitgliedern in höherem Maße zur Verfügung steht als anderen. In diesem Fall verfügen die einen über ein höheres Bildungskapital als die anderen Individuen. Bildungskapital repräsentiert dabei eine Ressource, die neben dem ökonomischen und sozialen Kapital für gesellschaftliche Ungleichheit verantwortlich ist.

Angesichts dessen ist Bildung als knappe Ressource stets rivalisierenden Interessen im Hinblick auf die Verteilung des raren Gutes unterworfen.²⁰² Dementsprechend gibt es empirisch nachweisbare Zusammenhänge zwischen Bildungsanteil und –ausschluss sowie Besitz- und Herrschaftsverhältnissen.²⁰³ Dabei fungiert die Herkunftsfamilie als „hauptsächliche Institution der Programmierung sozialer Laufbahnen für den gesellschaftlichen Nachwuchs.“²⁰⁴ Dessen Partizipation²⁰⁵ an Bildung im Sinne der Voraussetzung zur Teilhabe am gesellschaftlichen und politischen Leben lässt deren Funktion als Statusgut erkennen.

Die Bedeutung der Bildung - auch zu verstehen als formale Zertifizierung von Bildungsleistungen - bei den oben erwähnten gesellschaftlichen Statuszuweisungsprozessen zeichnet sich auf dem Hintergrund der Sicherstellung von Chancengleichheit aus. Doch sie tritt auch als Glied der potenziellen Reproduktion von sozialer Ungleichheit hervor. Das ist eine Folge der herkunftsbedingten ungleichen Verteilung der oben genannten Bildungschancen und daraus entstehender schichtenspezifisch variierender Bildungsdefizite im Sinne eines (Aus-) Bildungsrückstandes bestimmter Bevölkerungsgruppen. Daraus erwachsen schließlich Bildungsdisparitäten, die als eine Dimension sozialer Ungleichheit sichtbar werden.²⁰⁶ Diese Ungleichheit bedeutet auseinanderklaffende Partizipationsmöglichkeiten an gesellschaftlichen Ressourcen. Zu diesen Ressourcen gehört derjenige Teil kulturellen Kapitals, das in Bildungsinstitutionen erworben und dort zertifiziert

²⁰¹ Kreckel (2004), S. 16f.

²⁰² Vgl. Preisendörfer (2008), S. 3ff.

²⁰³ Vgl. Hartfiel (1972), S. 86f.

²⁰⁴ Endruweit/Trommsdorf (1989), Band 1, S. 93.

²⁰⁵ Vgl. Vilmar (1986), S. 340. Gemeint ist hier das Bildungssystem als einer von mehreren Subsystembereichen, in denen Partizipation sich ereignet.

²⁰⁶ Vgl. Tenorth/Tippelt (2007), S. 98.

wird. In den beiden folgenden Kapiteln 4 und 5 wird aufzuzeigen sein, wie stark diese Ungleichheit für die libanesischen Klassengesellschaft Gültigkeit hat.

Insofern sind Bildung und der Zugang zu Bildungseinrichtungen einerseits sowie die strukturelle Benachteiligungen zementierenden Selektionsmechanismen²⁰⁷ des Bildungssystems andererseits stets auch als politische Instrumente zu verstehen.²⁰⁸ Daher verwendet der wissenschaftliche Diskurs die distinktive Züge tragende Bildung regelmäßig als Herrschaftskategorie, zumal bestimmten Schichten Bildung aus sowohl ideologischen wie auch finanziellen Gründen verwehrt wird.²⁰⁹

Der Einsatz des Herrschaftsinstruments Bildung wirkt sich regelmäßig auf die Bildungsbeteiligung aus. Damit ist die Proportion gemeint, zu der Kinder unterschiedlicher Herkunft Bildungsinstitutionen, vor allem die institutionellen Fixpunkte höherer Bildung - Gymnasien und Universitäten - aufsuchen.

Zugleich tritt Bildung auch als Ordnungsfaktor hervor. Denn durch Bildung vermittelte Informationen wirken als Wissen. Dieses symbolisiert die Gewinnung differenzierter und informationsbasierter Handlungsoptionen. Dadurch tritt die soziale Wirksamkeit von Wissen im Sinne der Erlangung über bloßes Faktenwissen hinausweisenden Orientierungswissens als Ordnungsfaktor hervor. Die Aneignung dieses Orientierungswissens ermöglicht die individuelle Selbsteinordnung in soziale Strukturen und ist das Resultat von Bildung, die hier insoweit als Ordnungsfaktor sichtbar wird.

Doch Bildung als Ordnungsfaktor gewinnt noch eine ganz andere, zusätzliche Bedeutung, wenn man sich beispielsweise die Hintergründe für die 1997 vorgenommene Erweiterung der allgemeinen Schulpflicht in der Türkei vergegenwärtigt. Mit der verpflichtenden Erweiterung der allgemeinen Schulpflicht von fünf auf acht Jahre wollte der türkische Staat nach massiver Einflussnahme des Militärs die Kinder drei Jahre länger als bisher auf öffentliche, laizistische Schulen schicken, um damit den bisherigen starken Zulauf in die Religions- und Koranschulen nach Ablauf der fünfjährigen Schulpflicht zu unterbinden. Der Staat sah die Gefahr als zu groß an, dass an den Religions- und Koranschulen die Basis eines in der Zukunft weiter an Anziehungskraft gewinnenden muslimischen Fundamentalismus deutlich

²⁰⁷ Vgl. Luhmann (2002), S. 62ff.

²⁰⁸ Vgl. Fischer (1986), S. 355.

²⁰⁹ Vgl. Löw (2006), S. 21.

erweitert und dadurch der Stimmenanteil fundamentalistischer Wähler künftig drastisch steigen könnte.²¹⁰ Bildung tritt hier hervor als explizites politisches Instrument zur Durchsetzung übergeordneter staatlicher Interessen.

Angesichts dessen lassen sich vier zentrale Wirkungen und Funktionen von Bildung voneinander unterscheiden, wobei in den Kapiteln 4 und 5 zu demonstrieren sein wird, wie sich diese Wirkungen und Funktionen im Libanon niederschlagen:

1. Gesamtgesellschaftliche und individuelle Entwicklungsperspektive durch Bildung.
2. Bildung als gesellschaftsstrukturierender sowie Besitz- und Herrschaftsverhältnisse regulierender Vorgang und als soziales wie politisches Steuerungsinstrument: makrosoziologische Differenzierung durch unterschiedliche Bildungspartizipations-Chancen.
3. Bildung als Beitrag zur politisch-gesellschaftlichen Stabilität.
4. Bildung als Instrument zur Sicherung von Wohlstand und Wachstum.

3.4. Die Bedeutung von Bildungspolitik bei der Gestaltung von Bildungsprozessen

Bildungspolitik ist unabhängig vom nationalen System stets Kulturpolitik und Gesellschaftspolitik. Obendrein tangiert sie regelmäßig die ökonomischen Voraussetzungen und Wirkungen von Bildung sowie Entscheidungen über Bildungsinhalte.²¹¹ Die Steuerungsfunktion von Bildung übernimmt im Wesentlichen die Bildungspolitik.

Bildungspolitik lässt sich bildungssoziologisch definieren als geplante und organisierte Einflussnahme auf den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung. Mit dieser Einflussnahme werden gesellschaftlich formal beauftragte und kontrollierte Rollenträger – Lehrer, Pädagogen, Erzieher – betraut.²¹²

Die organisierte Einflussnahme gründet auf „gesellschaftlich-strukturellen Verflechtungen des Bildungswesens mit dem ökonomischen und politisch-administrativen System.“²¹³ Über den evidenten Zusammenhang zwischen Bildung und Wirtschaft werden regelmäßig zentrale Entscheidungen über die Zukunft eines Landes hergestellt. Denn die inhaltliche und politische Ausrichtung des Bildungssystems muss stets den spezifischen Arbeitskräftebedarf der

²¹⁰ Deutsche Lehrerzeitung vom 4.9. 1997, o. V.

²¹¹ Vgl. Bahro (1986), S. 36.

²¹² Vgl. Hurrelmann/Engel (1989), Band 1, S. 92.

²¹³ Hurrelmann/Engel (1989), S. 93.

Wirtschaft sowie die ökonomische Verwertung von Bildung und Ausbildung durch berufliche Arbeit im Auge behalten.

Wer zudem im Falle des Libanon der Frage nachgehen will, ob Bildung ein Entwicklungsmotor sein kann, muss die ökonomische Relevanz von Bildung im Sinne des Wettbewerbsfähigkeitserhalts der nationalen Wirtschaft, der Struktur von Arbeitsplätzen, ihrer Sicherung und ihres Ausbaus in der Epoche der Globalisierung sowie der Herausbildung eines hoch qualifizierten Dienstleistungssektors in die Analyse mit einbeziehen und so dem Zusammenhang zwischen wirtschaftlichem Wachstum und hohem Bildungs- sowie Ausbildungsstand Rechnung tragen.

Die schon oben schon kurz skizzierte Interdependenz zwischen Bildung und Ökonomie markiert deshalb eine zentrale Schnittstelle politisch-strategischen Handelns im Bereich der Bildungsökonomie, die neben der Bildungsplanung eine der Antriebskräfte der Bildungspolitik ist.²¹⁴ Sie definiert die entscheidenden wirtschaftlichen Bedingungen und Prämissen des jeweiligen nationalen Bildungssystems. Besonders wichtig sind hier die Relationen zwischen existierenden Qualifikationsstrukturen und den konkreten Beschäftigungssystem-Anforderungen. Hier möglichst eine Kongruenz zu erzielen, ist eine der wichtigsten Aufgaben der Bildungspolitik.

Bildungspolitik soll einen Beitrag zur Erfüllung der Qualifikations-, Allokations- und Sozialisationsfunktion leisten. Dabei ist nicht nur auf die Kosten, sondern insbesondere auch auf sich stetig wandelnden gesellschaftlich-politischen Bedingungen zu achten, unter denen Bildungsprozesse stattfinden. Im Libanon sind im Kontext der vorliegenden Untersuchung speziell die Multireligiosität sowie die Konkurrenzkonstellation zwischen staatlichen und religiösen Bildungseinrichtungen sowie die daraus resultierenden Auswirkungen auf politisches und gesellschaftliches Handeln analytisch einzubeziehen.

Die auf die Bildungsprozesse beziehbaren Politikdimensionen Form, Inhalt und Prozess erlauben eine Differenzierung der Bildungspolitik auf den drei genannten Ebenen (siehe auch Kapitel 4):

²¹⁴ Vgl. Bahro (1986), S. 38.

1. Die formale Dimension (*polity*) berührt die konstitutionellen Rahmenbedingungen des Bildungssystems sowie die sich darin vollziehenden Bildungsprozesse. Hinzu kommen die Akteure und Zuständigkeiten sowie Institutionen, Instrumente und Regeln, die zur Durchsetzung getroffener bildungspolitischer Entscheidungen benötigt werden.
2. Die inhaltliche Dimension (*policy*) tangiert die Ideen und Werte ebenso wie die Ziele, Themen und Inhalte der dem jeweiligen Bildungssystem implementierten Handlungsprogramme. Hierbei wird beispielsweise über Chancengleichheit und Bildungspartizipation, Bildungsdisparitäten und Bildungsgefälle entschieden.
3. Der prozessualen Dimension (*politics*) sind „politikspezifische Merkmale wie konkurrierende Interessen, Konflikte, Entscheidungsverfahren, Ressourcen und Macht“²¹⁵ inhärent.

Bildungspolitik unterliegt fünf zentralen Funktionen:

1. Die nationale Enkulturation und Sozialisation Heranwachsender.
2. Die Ausbildung individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten
3. Die Vorbereitung auf eine berufliche und auch gesellschaftliche Position.
4. Die Vermittlung von Methoden sozialen Lernens und Lebens.
5. Die Einübung von Kritik und Loyalität ebenso wie von Anpassung und Widerstand.²¹⁶

Wichtig in der heutigen Informations- und Wissensgesellschaft ist außerdem die Erziehung zur Bereitschaft lebenslangen Lernens angesichts immer geringer werdender Halbwertzeiten von Wissensbeständen.

Damit sind bereits die zentralen Aufgaben und auch die Adressaten von Bildung benannt. Hinsichtlich der Adressaten sind dabei variierende kognitive und soziale Erwartungen an unterschiedliche Adressatenkreise zu berücksichtigen. Doch bedeutet Bildung mehr als nur der möglichst schnelle Erwerb beruflich verwertbarer Qualifikationen und damit mehr als Qualifikation zur Arbeit. Dieser Gesichtspunkt markiert nur den pragmatischen Kern von Bildung.

²¹⁵ Reuter (2007), S. 106.

²¹⁶ Nohlen (1991), S. 45.

Bildung weist folglich über den bloßen ökonomisch-funktionalen Ausbildungsaspekt hinaus. Bildung sollte vielmehr zugleich ein soziokultureller Integrationsfaktor sein.²¹⁷ Inwieweit dies auf den Libanon zutrifft, wird in den Kapiteln 4 und 5 ebenso zu klären sein wie die Frage, ob und unter welchen Bedingungen Bildung ein Entwicklungsmotor sein kann und damit zugleich ein die Gesellschaft zusammenhaltender Integrationsfaktor.²¹⁸

Bildungspolitik kommt ebenso die Aufgabe zu, normative, für die Gegenwart und Zukunft relevante Erziehungsziele zu formulieren und insofern bildungsinhaltlich über die Auswahl der weiterzugebenden Wertehaltungen, Informationen und Themen zu entscheiden.

Bildungspolitik ist aus dieser Perspektive ein für die künftige Existenz eines Landes zentraler Politikbereich, denn „Bildung produziert Zukunftsfähigkeit.“²¹⁹ Dieser Bereich ist - wie in manchen Bildungsdebatten in deutschen Bundesländern in den letzten Jahren und Jahrzehnten, aber auch in einem zwischen staatlichen und religiösen Bildungseinflüssen schwankenden Land wie dem Libanon - regelmäßig ideologisch interessengeleitet. Diese eminent politische Durchdringung von Bildungspolitik berührt Bereiche wie Bildungsgerechtigkeit und -chancen, inhaltlich-curriculare Ausrichtung, aber auch die formale Organisation von Bildungseinrichtungen sowie den Zuschnitt der bildungsinstitutionellen Interaktionssysteme (z. B. Interaktionssystem Unterricht oder Interaktionssystem Schule).²²⁰

In den Kapiteln 4 und 5 wird auszuführen sein, wie sich die Prozesse der Bildung (*politics*) formal-strukturell und inhaltlich (*policy*) vollziehen, welche Institutionen daran beteiligt sind, welche Rahmenbedingungen vorherrschen und welche Wirkungen sich von sich im Unterricht und in der Schule vollziehendem Prozess des Lernens im gesellschaftlich-politischen Kontext (*polity*) beschreiben lassen.

²¹⁷ Vgl. Jozok (2001), S. 33f.

²¹⁸ Vgl. Jozok, (2001), S. 34.

²¹⁹ Laitko (2005), S. 27.

²²⁰ Vgl. Luhmann (2002), S. 13 sowie 105.

3.5. Bildung im Globalisierungsprozess und als Thema der Ökonomie

3.5.1. Der Zusammenhang zwischen Bildung und Globalisierung

Globalisierung hat es – nicht als Strukturbegriff²²¹, sondern als wirtschaftsgeschichtliche Tatsache - erstmals vor gut einem Jahrhundert gegeben, „als sich die Weltmärkte zum ersten Mal mit rasender Geschwindigkeit verbanden“, dann aber angesichts von Nationalismus und Erstem Weltkrieg mit diesem ersten globalen ökonomischen Verschmelzungsprozess scheiterten. Albrow zufolge setzte dieser Prozess 1945 wieder ein und beschrieb einen „Übergang von der Moderne zum Globalen Zeitalter“ im Sinne einer neuen, globalen Perspektive der Geschichte.²²²

Globalisierung erweist sich als ein begrifflich formelhaft besetzter Makrotrend, der die weltweite Vernetzung ökonomischer Aktivitäten beschreibt. Dieser Entwicklungsprozess setzt sich nicht selten über habituelle Differenzen zwischen den kulturellen Formationen einzelner Länder hinweg. Das muss allerdings nicht heißen, dass das Lokale oder Regionale regelmäßig verschwindet und Traditionen sowie Kulturen „ausradiert“. Doch scheint umgekehrt eine Revitalisierung der Kulturen und Identitäten, wie Breuer sie insinuiert, allenfalls in Einzelfällen denkbar.²²³ Wahrscheinlicher ist eine Vermischung globaler, lokaler und individueller Identitäten.²²⁴

Die Globalisierung als die Strukturen des internationalen Systems schon lange prägendes Phänomen ökonomischer, politischer, gesellschaftlicher, kultureller und bildungsspezifischer Prozesse sowie transnationaler Kontexte und Ströme gibt es nicht. Dementsprechend ist es erforderlich, zwischen unterschiedlichen Strängen und Bereichen zu differenzieren.

1. Globalisierung internationaler Finanz- und Kapitalmärkte,
2. Globalisierung der Unternehmensstrategien und Märkte,
3. Globalisierung von Forschung und Entwicklung und Bildung,

²²¹ „Globalization“ tauchte als Begriff erstmals 1961 in einem englischsprachigen Lexikon auf. Im Zusammenhang mit wirtschaftlichen Entwicklungsverläufen gebrauchte ihn Theodore Levitt erstmals in dem Harvard Business Review-Artikel „The globalization of markets“ (Nr. 3/1983). Der Begriff „global“ in der heutigen Bedeutung wurde aber bereits 1941 von Marshall Hodgson gebraucht; vgl. Rehbein/Schwengel (2008), S. 11.

²²² Vgl. Albrow (1998), S. 154.

²²³ Vgl. Breuer (2005), S. 59.

²²⁴ Vgl. Breuer (2005), S. 59. Dort beruft sich Breuer in der Fußnote 125 auf die entsprechenden Ausführungen in Dussel; Philosophie der Befreiung (1989).

4. Globalisierung transnationaler politischer Strukturen,
5. Die Globalisierung von Konsummustern, Lebensstilen und kulturellen Stilen.
6. Die Globalisierung von Habitusformationen

Bei der Bestimmung dessen, was Globalisierung bedeutet, müssen multidimensionale Faktoren ebenso wie eine daraus resultierende Komplexität und obendrein diejenigen Strukturen berücksichtigt werden, die sich im Rahmen langer historischer Prozesse formiert haben.²²⁵ Als multidimensional erweist sich im Bezug auf Bildung und Erziehung Globalisierung dann, wenn drei Konfliktformationen in den Blick genommen werden:²²⁶

1. Wettbewerb vs. Chancengleichheit:

Hier geht es um die Austarierung der Möglichkeiten, ein Gleichgewicht zwischen ökonomischen Erfordernissen auf der einen und gesellschaftlicher Solidarität auf der anderen Seite hinzubekommen.

2. Wissensextension vs. individuelle Wissensassimilation:

Hier geht es im Wesentlichen darum, Bildung als notwendiges Instrument für die intellektuelle Bewältigung sich immer rasanter entwickelnder Wissenszusammenhänge einzusetzen und dabei auch auf die Persönlichkeitsbildung in einem über bloßes Wissen hinausgehenden Sinne zu achten. Zudem geht es um die Erweiterung eines möglichst umfassenden Reservoirs an Handlungsoptionen.

3. Geistiges vs. Materielles:

In diesem Spannungsbereich geht es um die Ausbalancierung beider für die künftige Existenz der Menschheit unverzichtbaren Komponenten von Bildungs- und Erziehungsprozessen.

Multidimensional ist die Globalisierung auch insofern, als deren Erscheinungsweisen und Auswirkungen keinem weltweiten Identitätsprinzip unterliegen, sondern stets in ihrer Heterogenität und Diversität analysiert werden müssen. Daher wird es bei der Untersuchung der sich auf den Libanon beziehenden Forschungsfrage darauf ankommen, in den Kapiteln 4 und 5 die dort noch zu schildernden Besonderheiten des libanesischen Bildungswesens

²²⁵ Vgl. Wulf/Merkel (2002), S. 11.

²²⁶ Vgl. Wulf/Merkel (2002), S. 16.

einzu beziehen, ohne diese analytisch von der sich auch in diesem Land in allen Bereichen niederschlagenden Globalisierung abzukoppeln.

Bezogen auf die Erscheinungsformen und Auswirkungen der Globalisierung geht aus dem 2002 vorgelegten und die Chancen künftiger arabischer Generationen auslotenden *Arab Human Development Report* hervor:

Globalisierungsprozesse werden in ihrer Dynamik nicht grundsätzlich hinterfragt, sondern pragmatisch begriffen als „Neuerfindung von Entwicklung“, angetrieben durch einen beispiellos beschleunigten Wandel und gekennzeichnet durch die Herausbildung neuer Produktions- und Distributionsstrukturen, neuer Arbeitsmedien, neuer Akteure und neuer internationaler bzw. globaler Handlungsbedingungen.“²²⁷

Aus diesem Entwicklungsgeschehen werden auf der einen Seite Chancen auf Selbstentfaltung, Öffnung, Liberalisierung, Kommunikationsprozess-Intensivierung und Wissenserweiterung sowie auf die Neubestimmung der Rolle des Individuums abgeleitet.²²⁸ Zugleich wird auf der anderen Seite jedoch das Risiko beschworen, dass mit zunehmender Wandlungsgeschwindigkeit die staatlichen Kapazitäten (Strukturen), damit Schritt zu halten (Prozesse der gesellschaftlichen und ökonomischen Weiterentwicklung), nicht ausreichen.²²⁹ Insoweit stellt sich die Frage nach den entsprechenden strukturellen Kapazitätsgrenzen und Prozessteuerungsmöglichkeiten im Libanon. Auf diesen Aspekt wird im Kapitel 5 zurückzukommen sein.

Eine wie oben definierte Globalisierung als die „weltweite kapitalistische Vergesellschaftung des Wirtschaftslebens“²³⁰ ist prinzipiell gleichzusetzen mit der Auflösung nationaler, geschlossener Volkswirtschaften – selbstverständlich nicht von nun allerdings in ihrem Handlungsspielraum eingeschränkten Nationalstaaten²³¹ - und mit der Eliminierung lange bestehender Schranken für den ungehinderten grenzüberschreitenden Strom von Gütern, Kapital, Dienstleistungen, Wissen und Menschen (Migration).²³²

²²⁷ El Masry (2003), S. 56.

²²⁸ Der „process of enlarging choices“ wird definiert in: UNDP-ARAB/AFESD (2002), S. 15ff.

²²⁹ Vgl., V 1.

²³⁰ Laitko (2005), S. 25.

²³¹ Vgl. Habermas (1982), S. 290.

²³² Vgl. Stiglitz (2002), S. 24; Kühnel (2003), S. 22.

Aus einer solchen Perspektive formiert sich Globalisierung als historischer, Kontingenzen unterworfenen Prozess. Bezogen auf das ökonomische System handelt es sich – einer kritischen Analyse Zieglers folgend – um die Hegemonie transnational agierender kapitalistischer Privatgesellschaften, welche die Monopolisierung und die Multinationalisierung zu den „grundlegenden Vektoren der kapitalistischen Produktionsweise“²³³ erhoben haben und den Menschen faktisch kapitalisieren.

Unter den Bedingungen der im Kern Entgrenzung bedeutenden Globalisierung werden jene ursprünglich geschlossene Volkswirtschaften somit zu Regionen der Weltwirtschaft. Der mit dem graduellen Anstieg der internationalen Arbeitsteilung einhergehende Prozess der Verschmelzung von nunmehr geöffneten Märkten lässt sich als eine Fortsetzung des schon seit der oben erwähnten ersten Globalisierung bekannten internationalen Handels kennzeichnen.

Dieser Prozess markiert die nachhaltige, auf dauerhaften, womöglich irreversiblen²³⁴ Bestand angelegte strukturelle Ausdifferenzierung einer schon seit längerer Zeit bekannten und unter dem Rubrum „Weltgesellschaft“ geläufigen Globalität. Damit ist die Tatsache gemeint, dass Globalisierung sich auch auf außerökonomische Bereiche bezieht und Individuen wie gesamte Gesellschaften, Institutionen wie Staaten erfasst und als Prozess stets gestaltbar ist.²³⁵

Davon sind auf der einen Seite wirtschaftliche (Unternehmen und Finanzwelt), den Arbeitsmarkt betreffende sowie arbeitsorganisatorische Dimensionen berührt. Doch muss in diesem Zusammenhang deutlich zwischen der strikten Verwertungsinteressen unterliegenden Einbettung von Bildung in das globale Wirtschaftsgeschehen einerseits und der lokalen und regionalen Verankerung des Bildungswesens andererseits, so wie diese für den Libanon im Kapitel 4 zu beschreiben sein wird, unterschieden werden.²³⁶

Auf der anderen Seite spielen in dieses Geschehen aber auch kommunikationstechnische, kulturelle, ökologische und zivilgesellschaftliche Aspekte mit hinein.²³⁷ Auch und gerade das Bildungssystem ist davon im Sinne einer Interdependenz zwischen Politik, Ökonomie und Pädagogik tangiert.²³⁸ Zwar handelt es sich hier um Sektoren, die sich vor dem Hintergrund

²³³ Ziegler (2005), S. 33.

²³⁴ Grefe/Schumann (2008), S. 31.

²³⁵ Vgl. Breuer (2005), S. 51 und 55.

²³⁶ Vgl. Laitko, (2005), S. 26.

²³⁷ Vgl. Beck (1997), S. 42.

²³⁸ Vgl. Bürklin (2000), S. 31f. Scott (1998), Wulf (2002).

soziokultureller Differenzierung, Spezialisierung und Professionalisierung als durchaus autonome Bereiche gesellschaftlichen Handelns herausgebildet haben. Doch als Momente personalen Handelns lassen sie sich als geistesgeschichtlich konstituierte Kategorien allenfalls analytisch sinnvoll voneinander trennen. Nicht aber bezogen auf spezifisches Handeln konkreter gesellschaftlicher Akteure, an deren Lernfähigkeit sich exemplarisch die hier unterstellte Interdependenz von Pädagogik, Politik und Ökonomie fixieren lässt.

Denn „menschliche Lernfähigkeit, sozusagen der Ausgangspunkt aller Pädagogik, definiert als die Bedingung der Möglichkeit, überhaupt zu lernen, ist nur identifizierbar im Hinblick auf jenes Wozu, bei dessen Bestimmung politische Relevanzkriterien und ökonomische Anforderungen eine wesentliche Rolle spielen.“²³⁹

Am Beispiel des Libanon lässt sich diese evidente Interdependenz an den politisch und religiös und damit auch ideologisch motivierten und sich curricular auswirkenden Differenzen zwischen staatlichen und privaten religiösen Bildungseinrichtungen, die aus ökonomischer Sicht zudem über unterschiedliche Infrastrukturen verfügen, illustrieren.

Das Bildungssystem im multireligiösen und trilingualen²⁴⁰ Libanon hat sich in diesem Sinne der Globalisierung noch nicht unterworfen. Denn hier ist bislang eher eine Tendenz zur Globalisierung auszumachen, also ein Festhalten an lokalen und regionalen Bildungstraditionen.

Daneben lässt sich als weiterer Beleg für die These von der gegenseitigen Abhängigkeit zwischen Pädagogik, Politik und Ökonomie eine „Interdependenz zwischen Gesellschaftsverfassung und Bildungsinstitution“ konstatieren und einen gesellschaftlichen Vermittlungszusammenhang von im Übrigen auch stets ökonomischen Interessen folgenden Bildungsprozessen hervortreten.²⁴¹ Des Weiteren wird diese Interdependenz sichtbar im Angesicht von bildungsspezifische *polity*, *policy* und *politics* berührenden und in den Kapiteln 4 und 5 zu beantwortenden Fragen nach

²³⁹ Heid (1989), S. 8.

²⁴⁰ Neben Arabisch werden dort Englisch und Französisch nicht nur als Arbeitssprache, sondern häufig auch als aktive Zweitsprache gesprochen. Vgl. Kühnel (2003), S. 23.

²⁴¹ Heydorn (1980), S. 99.

1. den konstitutionellen Rahmenbedingungen und bildungspolitischen Voraussetzungen des Bildungssystems im Libanon sowie den Zielen und der Systemgestalt des libanesischen Bildungssystems,
2. den Leistungen und der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems sowie der damit im Zusammenhang stehenden bildungsökonomisch fundierten Bildungsplanung dort,
3. der Fähigkeit des gegenwärtigen Bildungssystems die konfessionelle Spaltung und Heterogenität der weltanschaulichen Basis von Erziehung und Bildung zu vermindern und damit sozial integrierend zu wirken,
4. der Erfüllung der Modernisierungsanforderungen des Bildungswesens im Rahmen des von der Globalisierung induzierten internationalen Standortwettbewerbs,
5. dem Input-Output-Verhältnis zwischen investiertem Kapital in Bildung und der Aufnahmekapazität bzw. dem Absorptionspotenzial des die Arbeitsnachfrage ungleich befriedigenden Arbeitsmarktes,
6. der Schaffung attraktiver Arbeitsmarktbedingungen zur nachhaltigen möglichst dauerhaften Vermeidung eines „brain drains“ im Sinne einer massenhaften Abwanderung der geistigen Elite des Landes.

Die institutionalisierte Bildung beeinflusst vor dem Hintergrund ihres oben geschilderten Charakters und ihrer Funktionsweisen sämtliche von Beck genannten Einflussbereiche von der Globalisierung geprägter Entwicklungsverläufe. Zugleich steuert das globalisierte Bildungsgeschehen auch die Sozialisation der nationalen Akteure der Globalisierung.²⁴² Denn ihre sich im jeweiligen nationalen Bildungssystem vollziehende Erziehung ist nicht loslösbar von deren politisch, ökonomisch und kulturell determinierten äußeren Existenzbedingungen.

In diesem Zusammenhang ist als weiterer zentraler Aspekt der Globalisierung die Diffusion kultureller Muster entscheidend, welche jene Existenzbedingungen durchaus beeinflusst. Dieser Sachverhalt verdeutlicht, dass es sich bei der Globalisierung keineswegs um ein bloß deskriptiver Betrachtung unterwerfbares Phänomen der aktuellen Lebenswelt handelt. Globalisierung ist in diesem strukturellen Sinne ein den beschriebenen Merkmalen unterliegendes Bezugssystem der politisch-kulturellen und sozio-ökonomischen Realität des Libanon.

²⁴² Vgl. Merkel/Mitter (2003), S. 27.

Bereits seit Anfang der 90er Jahre wird von einer „Universalisierung“ der Institution Schule gesprochen: Schule als endogener Faktor sozialen Wandels in einer globalisierten Welt. Damit ist das Übergreifen der Globalisierung auf das weltweite Bildungssystem gemeint. Dieser Entwicklungsprozess führte u. a. zur Herausbildung eines weltweit gültigen Schullehrplan-Musters. Während hinsichtlich der Lernziele und –inhalte in der Primarschule mittlerweile gar von einem „Weltcurriculum“ die Rede ist, ergibt sich in der Sekundarschule „eine Typik unterschiedlich profilierter Curricula, die weltweit verbreitet ist.“²⁴³ Dabei sind allerdings regionalspezifische Differenzen in der quantitativen Ausfüllung der jeweiligen curricularen Typen wahrnehmbar.

Fest steht, dass ein derartig globalisiertes Bildungswesen in Anlehnung an die Vorgaben der Delors-Kommission der UNESCO (Bericht „Learning – the treasure within“, 1996) vier Säulen der Bildung formuliert hat, welche die zuvor beschriebene Bedeutung von Bildung im Globalisierungsprozess differenzieren und über ökonomische Verwertungsinteressen hinausweisen:²⁴⁴:

- | | | |
|----|---|---|
| 1. | Learning to know: | kognitive Lernziele und –inhalte |
| 2. | Learning to do | arbeitsbezogene und ökonomische Lernziele |
| 3. | Learning to live together
Learning to live with others | sozial-moralische Lernziele |
| 4. | Learning to be | persönlichkeitsbezogene existentielle Lernziele und –inhalte. |

Trotz der genannten nicht-ökonomischen Säulen bedeutet die oben skizzierte Integration von Bildung in die globale Wirtschaft für das institutionalisierte Bildungsgeschehen die Inkaufnahme bestimmter Globalisierungseffekte, vor allem den „Dominanzgewinn der Wirtschaft gegenüber dem Bildungssystem.“²⁴⁵ Diese Entwicklung kann nicht ohne gravierende binnengesellschaftliche Folgen bleiben, da das Bildungssystem „auf die

²⁴³ Wölfing/Lenhart (2001), Vorwort, o. S.

²⁴⁴ Vgl. Wölfing/Lenhart, Vorwort, o. S.

²⁴⁵ Laitko (2005), S. 27.

Vermittlung des kulturellen Zusammenhangs zwischen den Generationen spezialisiert ist und damit, evolutionär betrachtet, die Kohärenz der Gesellschaft in der Zeit sichert.²⁴⁶

Soll Bildung zudem als potenzieller Entwicklungsmotor untersucht werden, wird es erforderlich sein, die sozialökonomischen Rahmenbedingungen der kapitalistischen Informationsgesellschaft, bekannt auch unter dem Begriff Wissensgesellschaft, in die Analyse einfließen zu lassen.²⁴⁷ Mit Wissensgesellschaft ist hier eine Gesellschaftsformation gemeint, in der die Rolle der Wissensproduktion, der Wissensträger sowie der Wissensvermittler gegenüber den bisherigen darauf bezogenen Merkmalsausprägungen innerhalb der tradierten Industriegesellschaft im Rahmen eines tief greifenden, sich seit geraumer Zeit vollziehenden technologischen Veränderungsprozesses neu bestimmt wird.

„Gemeinsamer Nenner dieser Veränderungen in der Wirtschaftsstruktur der Industriegesellschaft ist ein Wechsel von einer Ökonomie, deren Produktion hauptsächlich durch ‚materielle‘ Faktoren bestimmt wird, zu einer Wirtschaft, in der Produktion und Distribution auf ‚symbolischen‘ oder wissensfundierte Faktoren basieren.“²⁴⁸

Dieser Entwicklungsprozess markiert die Ablösung der Arbeitsgesellschaft durch die Wissensgesellschaft, wobei Wissen neben Arbeit und Eigentum zum Strukturierungsmechanismus einerseits und zum Produktionsfaktor andererseits avanciert.²⁴⁹ Im Zuge dessen wird Wissen sichtbar als die Bedingung der Möglichkeit wirtschaftlichen Wachstums.

Aus dieser Perspektive werden Bildung und Wissenschaft als strategische Größe der Zukunftssicherung evident. Dies wird im Kapitel 4 anhand der entsprechenden Entwicklungen im Libanon zu demonstrieren sein. Das wird besonders im Lichte der Tatsache geschehen, dass allerdings der Vorrat an humanem Wissensrohstoff gegenwärtig nicht optimal genutzt werden kann, da die Quantität der vorhandenen Arbeit nicht ausreicht, um alle überdurchschnittlich gut ausgebildeten Kräfte in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Diese Asymmetrie zwischen Bildungs- und Arbeitsmarkt zu beheben, ist eine der entscheidenden Voraussetzungen für die künftige wirtschaftliche und soziale Entwicklung des Libanon.

²⁴⁶ Laitko (2005), S. 27.

²⁴⁷ Vgl. Mocek (1999), S. 48.

²⁴⁸ Vgl. Stehr (2001), S. 121.

²⁴⁹ Vgl. Stehr (2001), S. 46f.

3.5.2 Der Einfluss von Bildung auf Umfang und Charakter des Humankapitals

Durch eine hohe Investitionen voraussetzende Verbesserung des Bildungssystems lässt sich aus Sicht der Globalisierungslogik²⁵⁰ das Wertschöpfungspotential der Menschen als Resultat der ökonomischen Funktionalität von Bildung erhöhen. Denn gerade wissenschaftlich-technisches und damit marktrelevantes Wissen, verstanden als Kapital der Wirtschaft, wird im Zeitalter der Globalisierung zum zentralen Produktionsfaktor.²⁵¹ In den damit verbundenen strukturell zielorientierten Bildungsprozessen geht es um den Erwerb von Qualifikationen und Kenntnissen, die im globalen Produktionsprozess als verwertbar gelten und Bildung zum messbaren Gut erheben.

Diese Perspektive von Entwicklung basiert auf dem Human-Ressource-Ansatz, der das Individuum einseitig auf „die In-Wert-Setzung seiner Arbeitskraft als Input im Produktionsprozess reduziert, ohne ihn als Nutznießer einer Arbeit zu achten.“²⁵² Diesem Ansatz stellt sich derjenige des *Arab Human Development Report* gegenüber, der die humane Selbstentfaltung in den Mittelpunkt stellt:

„In the ultimate analysis, human development is development of the people, development for the people and development by the people.“²⁵³

Im Bezug auf den Libanon zieht das einerseits die hier im Globalisierungs-Duktus formulierte Frage nach sich, ob das Bildungssystem dieses Landes gegenwärtig in der Lage ist, das für den Standortwettbewerb so wichtige qualifizierte Humankapital in hinreichendem Umfang zu schaffen und in hoher Quantität in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Umgekehrt ist es aber auch wichtig danach zu fragen, ob der Arbeitsmarkt die vorhandenen Qualifikationen überhaupt absorbieren kann.

Dabei kommt es darauf an, dem globalisierungsbedingten Wandel der wirtschaftlich-sozialen Umwelt Rechnung zu tragen und die ebenfalls globalisierungsbedingten Veränderungen unterliegenden Anforderungen des Arbeitsmarktes zu berücksichtigen. Außerdem gilt es, den zunehmend breiter werdenden Qualifizierungserfordernissen nachwachsender Generationen

²⁵⁰ Deren explizit affirmative Interpretation lässt sich exemplarisch im Beitrag von Bürklin (2000) nachvollziehen.

²⁵¹ Vgl. Wingens (1999), S. 433.

²⁵² El Masry (2003), S. 57.

²⁵³ UNDP-ARBAS/AFESD (2002), S. 16.

im Hinblick auf das Spektrum des Bildungsangebots und der Curricula Beachtung zu schenken.

Auf der anderen Seite ist mit Blick auf die künftige Entwicklung des Libanon zugleich die Frage zu stellen, ob und wie sich eine humanressourcenspezifische Entwicklungsweise – wie etwa in Jordanien am Beispiel einer marktorientierten Bildungsproduktion vorexerziert²⁵⁴ - möglicherweise mit einer Perspektive verbinden ließe, die auf einem qualitativen Begriff von Entwicklung beruht, der unter anderem die Sicherung sozialer Chancen und sozialer Sicherheit, d. h. eine möglichst breite Partizipation am Wohlstand, durch eine darauf ausgerichtete Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik impliziert.²⁵⁵

Humankapital umfasst die in Personen verkörperten Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie deren Wissen, das sie zuvor im Rahmen ihrer Ausbildung, Weiterbildung und beruflichen sowie schulischen und ggf. universitären Erfahrungen erworben haben. Eine Investition in dieses Humankapital im Sinne der Formierung einer wissensbasierten Wirtschaft birgt unter Einbeziehung einer möglichst großen Anzahl von Akteuren erhebliche Chancen zunächst einmal ökonomischer, dann aber auch politischer und gesellschaftlicher Weiterentwicklung. Diese Weiterentwicklung umfasst vier Wirksamkeitskriterien von Bildung:

1. Nachhaltiges Wachstum der nationalen Wirtschaft.
2. Erhöhte Beschäftigung.
3. Größere gesellschaftliche Kohäsion durch verstärkte Partizipation am ökonomischen Erfolg.
4. Individueller Handlungserfolg, der sich auf Einkommen und Status der am ökonomischen Erfolg Partizipierenden auswirkt.

Die Humankapitaltheorie stützt die hier spezifizierte Wirksamkeit von Bildung im Rahmen ihrer Wirksamkeitsthese.

„Sie postuliert, dass das zu Beginn eines neuen Lernprozesses bestehende Leistungsvermögen eines Menschen (in seinen kognitiven, affektiven, sozialen und normativen Dimensionen) durch die neuen Lernprozesse wächst (Bildungsoutput) und das gewachsene

²⁵⁴ Vgl. Abdelkader (2001).

²⁵⁵ Vgl. UNDPP-RBAS/AFESD (2002), S. 18ff

Leistungsvermögen sich als Bildungoutcome in Form höherer Arbeitsproduktivität an den jeweiligen Arbeitsplätzen übersetzt (Produktivitätsthese).²⁵⁶

Am Beispiel des Libanon wird konkret zu prüfen sein, wie - d. h. unter welchen Voraussetzungen - diese Ziele dort erreicht werden können und Bildung zu einem Entwicklungsmotor avancieren lassen, indem Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik besser als bisher aufeinander abgestimmt werden. Dabei wird primär die Überwindung des die *Input-Output*-Dissonanz widerspiegelnden Widerspruchs zwischen hohen Investitionen in Bildung und einem bislang niedrigen Absorptionsgrad hochqualifizierter Fachkräfte durch einen strukturell hoch defizitären Arbeitsmarkt zu thematisieren sein. Doch auch der ungelöste Nahost-Konflikt und die daraus resultierende instabile politische Lage im Libanon spielen in diesem Kontext eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Vor diesem Hintergrund stellt der *Arab Human Development Report* angesichts der andauernden Gewaltausübung im Nahen Osten fest:

„...it provides both a cause and an excuse for distorting the development agenda, disrupting national priorities and retarding political development.“²⁵⁷

Angesichts derartiger Bedingungen werden nicht nur quantitative Entwicklungsverläufe (Pro-Kopf-Einkommen), sondern auch solche qualitativer Natur (menschliche Entwicklung) nachhaltig gestört.²⁵⁸

Abgesehen von den beschriebenen politischen Entwicklungen haben Wachstum indizierende quantitative Entwicklungsverläufe Investitionen in Bildung zur Voraussetzung. Dieser bildungsökonomisch relevante Sachverhalt ist humankapitaltheoretisch in der These zusammenfassbar, dass durch Investitionen in Bildung Wissen und Können, Einstellungen und Fähigkeiten optimiert werden und als Folge dessen die von dieser Entwicklung tangierten Individuen in ihrer professioneller Praxis produktiver werden. Weltweite Renditeberechnungen verweisen darauf, dass beständige Investitionen in Bildung sich nicht

²⁵⁶ Timmermann (2002), S. 81.

²⁵⁷ UNDP/AFESD (2002), S. 2.

²⁵⁸ Die Differenzierung zwischen beiden Kategorien erfolgt im Arab Human Development Report, vgl. dazu El Masry (2003), S. 59.

nur für den Einzelnen, sondern auch für die Gesellschaft lohnen und damit positive externe Effekte auslösen.²⁵⁹

Käpernik²⁶⁰ verweist im Zusammenhang mit der ökonomischen Rolle der Bildung darauf, dass Bildung ebenso wie Güter und Dienstleistungen die Wohlfahrt der Bürger erhöhen. Dabei wird Bildung einerseits als Dienstleistung gekennzeichnet, die konsumiert werde und deren nicht limitiertes Angebot im Falle eines adäquaten individuellen Bedarfs durchaus wünschenswert sei. Andererseits trete Bildung als Investition hervor, welche die Erstellung von Gütern und Dienstleistungen zum Ziel habe.

Bildung übt insoweit nur indirekt Einfluss auf die Produktion aus, anders als die primären Produktionsfaktoren Arbeit, Kapital und natürliche Ressourcen. Doch für eine Weiterentwicklung der genannten Produktionsfaktoren ist Bildung volkswirtschaftlich unverzichtbar. Ein Mangel an Bildung zieht unweigerlich einen Entwicklungsstillstand oder gar einen –rückschritt nach sich. Denn unzureichende Bildung wirkt sich unmittelbar auf die Güte des Produktionsfaktors Arbeit aus, zumal Bildung die Qualifikation der Arbeitenden optimiert und das Humankapital einer Volkswirtschaft erhöht.

Davon sind auch alle übrigen Produktionsfaktoren berührt. Eine durch Bildung verbesserte Güte der Arbeit trägt auch zu Fortschritten der Produktion bei.

„Erst durch Arbeit wird Kapital als Hilfsmittel der Arbeit erstellt, ohne Arbeit in der Wissenschaft ist kein technischer Fortschritt möglich, zur Ausbeutung von Ressourcen ist Arbeit nötig und auch Anbau und Ernte von Nahrungsmitteln ist Arbeit.“²⁶¹

Darüber hinaus muss herausgestrichen werden, dass erst das Bildungssystem überhaupt die Basis für wissenschaftliche Forschung schafft und dies durch Wissensverbreitung einerseits und Talentförderung andererseits bewerkstelligt.

„Der technische Fortschritt ist Ergebnis der Arbeit der Wissenschaften; die Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in ökonomische Prozesse bedarf der Bildung.“²⁶²

²⁵⁹ Vgl. Timmermann (2007), S. 102f; Abdelkader (2001), S. 28.

²⁶⁰ Vgl. Käpernik (1998), S. 58f

²⁶¹ Käpernik (1998), S. 59.

²⁶² Käpernik (1998), S. 60.

Da Produktionsprozesse einer durch die Globalisierung angetriebenen stetigen Modernisierung unterliegen, ist es entscheidend, Arbeitskräfte auszubilden, die in der Praxis mit dieser Modernisierung Schritt halten können. Das bedeutet eine kontinuierliche Höherqualifizierung und Weiterbildung. Damit ist eine parallele Erhöhung des Humankapitals verbunden. Von daher sind Investitionen, technischer Fortschritt und lebenslanges Lernen nicht voneinander isolierbar. Bildung ist insoweit auch an die wirtschaftliche, technische und industrielle Brauchbarkeit der erworbenen Kenntnisse gekoppelt.²⁶³

Gleiches gilt für den Produktionsfaktor natürlicher Ressourcen, die ohne den Einsatz qualifizierten Personals nicht erschließbar sind. Wenn eine auf den Ressourcenabbau bezogene stetige Weiterqualifizierung im Interesse der Anwendung neuer technischer Verfahren zur Ressourcengewinnung ausbleibt, wird sich das unmittelbar auf die dementsprechend niedrigeren Erträge auswirken.

Ein Entwicklungsmotor kann Bildung aus dieser Perspektive somit nur dann sein, wenn kontinuierlich Lernfähigkeit vermittelt wird, sich Bildung in unterschiedliche Wissenschaftszweige ausdifferenziert und die Schaffung von Ausbildungsinstitutionen sowohl quantitativ wie auch qualitativ vorangetrieben wird. Nur unter dieser Voraussetzung sind die ökonomische und damit auch gesellschaftlich-politische Weiterentwicklung eines Landes sowie eine erhöhte Wohlfahrt der Bürger denkbar.

Relevant in diesem Zusammenhang ist auch die 2002 von der UNO ins Leben gerufene und sich von 2005 bis 2014 erstreckende Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Agenda 21). Deren Aufgabe ist es, die Individuen in den Bildungseinrichtungen zu instruieren, wie sie die Fortentwicklung ihrer jeweiligen Gesellschaften nachhaltig und insofern zukunftsfähig beeinflussen können.

Generelles Ziel der Agenda 21 ist es Kapitel 36 zufolge, Bildung und Erziehung, öffentliche Bewusstseinsbildung sowie auch die berufliche Ausbildung als einen Prozess zu betrachten, in den sowohl Individuen wie auch die Gesamtgesellschaft mit dem Ziel integriert sind, eine umwelt- und entwicklungsorientierte Bildung und Erziehung zu forcieren.

²⁶³ Vgl. Löw (2006), S. 21.

Doch weit darüber hinaus geht es in Anlehnung an die auf der Weltkonferenz über Bildung (5.-9. März 1990 in Jomtien (Thailand) ausgesprochenen Empfehlungen darum, die Entwicklung eines Landes über das Instrument Bildung voranzubringen. Im Einzelnen zielen die entsprechenden Intentionen auf „die Ausarbeitung nationaler Strategien und Maßnahmen zur Deckung der grundlegenden Lernbedürfnisse, die Gewährleistung des Zugangs für alle und die Förderung der Gleichberechtigung, die Entwicklung des Bildungsangebots und der Bildungsinhalte, die Entwicklung eines unterstützenden Politikrahmens, die Mobilisierung von Ressourcen und die Verstärkung der internationalen Zusammenarbeit, um vorhandene wirtschaftliche, soziale und geschlechtsspezifische Ungleichheiten zu beseitigen, die diesen Zielen entgegenstehen.“²⁶⁴

Für den Libanon kommt es in diesem Zusammenhang in erster Linie auf drei Erfordernisse an:

1. Die genannten Ungleichheiten zu beseitigen; dazu gehören auch die geschlechtsspezifischen Disparitäten auf dem Arbeitsmarkt angesichts einer geringen Arbeitsmarktbeteiligung von Frauen,
2. den Politikrahmen zur deutlich verbesserten Verknüpfung der Sektoren Bildung und Arbeitsmarkt zu optimieren
3. und die internationale Zusammenarbeit, etwa mit der EU im Rahmen des schon bestehenden Kooperationsabkommens (aktuelle Partnerschaftshilfe-Programm 2007-2013)²⁶⁵ sowie im Rahmen der seit 1995 bestehenden Partnerschaft Europa-Mittelmeer, zu optimieren.

Darüber hinaus erweist sich Bildung nicht nur als zentrale Prämisse von Innovationen, wie sie dem Libanon gegenwärtig noch bevorstehen, um Bildung als Entwicklungsmotor heranreifen zu lassen. Vielmehr lässt sich Bildung auch als Folge von Innovationen identifizieren. Der dazu herzustellende systematische Zusammenhang ergibt sich aus einem idealerweise kapazitiv, strukturell und curricular-inhaltlich hohen Bildungsniveau und einer möglichst breiten gesellschaftlichen Distribution von Bildung, die zu derartigen Entwicklungen

²⁶⁴ www.agenda21-treffpunkt.de/archiv/ag217dok/kap36.htm.

²⁶⁵ Dieses Programm ist Bestandteil der Europäischen Nachbarschaftspolitik (Verordnung vom 24. 10. 2006) und basiert des Weiteren auf dem Assoziationsabkommen zwischen der EU und dem Libanon, das im Juni 2002 unterzeichnet wurde und am 1. 4. 2006 in Kraft trat.

regelmäßig beitragen kann. Wichtig für den Libanon ist es aber auch, die Konfessionalisierung der Bildung durch Integration zu überwinden.

Für den Libanon knüpfen sich vor dem Hintergrund der zentralen Frage, ob Bildung für dieses Land ein Entwicklungsmotor sein kann, an diesen Sachverhalt folgende Fragen:

1. Wie ist das kapazitive, strukturelle und curricular-inhaltliche Bildungsniveau im Libanon einzuschätzen?
2. Welche Wirkung kann Bildung im libanesischen Beschäftigungssystem erzeugen und wie kann die bisherige strukturelle Disharmonie zwischen beiden Bereichen beseitigt und damit ein bislang ungelöstes Steuerungsproblem behoben werden?
3. Können akademisch ausgebildete Fachkräfte künftig Beschäftigungsmöglichkeiten im Libanon durch Ausweitung des Dienstleistungssektors, speziell in den Bereichen Bildung, Wissenschaft, Kommunikation und Technologie, besser wahrnehmen als gegenwärtig?

4. Bildung im Libanon: Entwicklungsverläufe und Systemkomponenten

Der Libanon ist als Land mit einem der höchsten Bildungsstandards in der arabischen Welt bekannt.²⁶⁶ Dass sich daran bis heute nichts Wesentliches geändert hat, bedeutet allerdings nicht, dass es auf diesem Sektor keine problematischen Fehlentwicklungen und Defizite gäbe, die für die gegenwärtige Formation der libanesischen Gesellschaft gravierende Entwicklungshemmnisse sichtbar werden lassen. Auf diese politisch-ideologisch, religiös und strukturell bedingten und auf einem von der herrschenden Elite beständig gepflegten politischen Reformphlegma gründenden Widrigkeiten wird im weiteren Verlauf der nachfolgenden Analyse noch konkreter einzugehen sein.

Allein 17,7 Prozent der Libanesen verfügen über eine Universitätsausbildung, wobei dieser Wert seit 1997 stark gestiegen ist.²⁶⁷ Dementsprechend hat Bildung einen hohen Stellenwert in diesem Land. Dabei ist Bildung im Libanon kein isolierter Wert an sich, sondern wird „mehr utilitaristisch als Wegbegleiter zum Job und zu wirtschaftlichem und finanziellem Erfolg angesehen.“²⁶⁸ Es zählt somit nicht das Maß des Wissens, sondern das selbstständige

²⁶⁶ Vgl. Hanf, Theodor (1969), S. 351.

²⁶⁷ Vgl. Kasparian (2003), Band I, S. 41.

²⁶⁸ Hahn et al. (2005), S. 12.

Verfügenkönnen darüber im Sinne der auf dauerhaften Wohlstand zielenden praktischen Nutzbarmachung

Für einen rohstoffarmen Staat sind Investitionen in Bildung für die Zukunft existentiell besonders wichtig. Daher muss der Staat im Rahmen einer systematischen und bildungsökonomisch fundierten, indes bislang allenfalls rudimentär existierenden Bildungsplanung Einfluss nehmen auf bildungsspezifische

Prozesse

Resultate

Substanzen

Da bislang jedoch ein systematisches und wissenschaftlich abgesichertes Bildungsmonitoring fehlt, ist die wünschenswerte gezielte und regelmäßige Einflussnahme auf diese drei wichtigen Sektoren bis dato nicht gegeben.

So mangelt es im Libanon an solchen planerischen und zielkontrollierenden Aktivitäten. Dementsprechend existiert dort keine institutionalisierte Bildungsökonomie, die ein zentraler Bestandteil von Bildungsziele definierender, Bildungsmaßnahmen koordinierender sowie Bildungserfolge kontrollierender Bildungsplanung ist. Bildungsökonomie erfasst die ökonomischen Grundlagen der Entwicklung des Bildungswesens. So gibt es im Libanon keine hinreichenden systematisch erhobenen und für die Bildungsplanung wichtigen Daten, welche Zusammenhänge aufzeigen zwischen:

- a) quantitativem sowie qualitativem Bildungsaufwand,
- b) volkswirtschaftlicher Entwicklung,
- c) Wirtschaftlichkeit existierender Bildungswesen-Strukturen,
- d) zwingend zu antizipierenden gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungstrends einerseits und daran anzupassender Strukturen, Inhalte und Kapazitäten des Bildungswesens andererseits und
- e) der für bestimmte Kapazitäten und Strukturen im Bildungswesen notwendigen Anzahl von Arbeitskräften.

Auf Basis einer derartigen Bildungsökonomie müsste sich eine umfassende Bildungsplanung vollziehen. Sie hat tendenziell einen regelmäßigen Bezug auf die stetige Optimierung des existierenden Bildungswesens, zumindest verstanden als eine quantitative und qualitative

Fortschreibung des gesellschaftlichen Status quo im Sinne der Initiierung von gesellschaftlichen und ökonomischen, damit letztlich auch politischen Weiterentwicklungsprozessen.

Auf dem Prüfstand würden dabei Inhalte, Strukturen, Figurationen bzw. Erscheinungsformen und Resultate bisheriger Bildungsprozesse stehen. Das würde insbesondere dann gelten, wie im Libanon der Fall, wenn offenkundig obsolete und/oder verkrustete, auch ineffektive sowie Entwicklung verhindernde Bildungsprozesse weder gesellschaftliche noch wirtschaftlich-unternehmerische noch individuelle Bildungsbedürfnisse zu befriedigen vermögen.

Folge ist, dass die geplante und organisierte Einflussnahme auf schulisches und universitäres Bildungsgeschehen im Interesse eines künftig besseren Zusammenspiels unterschiedlicher Interessenssphären auf der Grundlage systematisch erhobener Daten und konkret formulierter Ziele von Bildung zu planen ist. Dabei treffen sich aus der engen Verflechtung ökonomischer, sozio-kultureller und politischer Strukturen resultierende Interessenssphären aufeinander²⁶⁹:

1. Wirtschaftliche Produktions- und Verwertungsbedingungen.
2. Politische Herrschafts- und Entscheidungssysteme sowie –mechanismen.
3. Gesellschaftliche Stratifikations- und Sozialstrukturen.

Erst durch systematische Bildungsplanung kann eine Veränderung sozialer Strukturen und eine nachhaltige und zukunftsweisende Modernisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse in Gang gesetzt werden. Die zentralen Ziele wären:

- Optimierte Bildungsprozesse
- Höheres Wirtschaftswachstum
- Besseres Verhältnis zwischen Bildungs-Input und –Output.
- Ein höheres Maß an politischer Stabilität.
- Bessere Verfügung über und optimierter Einsatz systematischen Wissens.

Institutioneller Transmissionsriemen dafür ist das nationale, wenngleich von der Globalisierung nicht abkoppelbare Bildungssystem. Bildungssoziologisch kommt es dabei auf eine enge Verflechtung von Bildungssystem auf der einen und gesellschaftlich-politischen Systemen auf der anderen Seite an; das gilt insbesondere angesichts hohen

²⁶⁹ Vgl. Hanf (1969), S. 350.

gesellschaftspolitischen Bedeutung von Bildungspolitik im Libanon.²⁷⁰ Erst durch deren Zusammenspiel ist die Ingangsetzung eines gewünschten Weiterentwicklungsprozesses denkbar. Aus soziologischer Perspektive handelt es sich um eine Entwicklung im Sinne der Transformation typischer sozialstruktureller Elemente im Rahmen eines sozialen Wandlungsprozesses.

Das Wirksamwerden eines solchen Wandlungsprozesses ist im Interesse der Zukunftsfähigkeit des Libanon speziell vor dem Hintergrund der Alterspyramide von Bedeutung, denn im Libanon lebt ein starker Anteil einer relativ jungen Bevölkerung; allein 37,1 Prozent der Bevölkerung sind weniger als 20 Jahre alt, während die über 60 Jahre alten Libanesen nur 10,1 Prozent der Bevölkerung repräsentieren.²⁷¹

Die libanesische Bevölkerung besteht im Hinblick auf Bildung, Ausbildung, Beruf und Inaktivenpopulation aus drei großen Gruppen:²⁷²

- 32 Prozent befinden sich in einer schulischen, beruflichen oder akademischen Ausbildung
- 35 Prozent sind berufstätig
- 33 Prozent sind inaktiv (Rentner, Hausfrauen und Kleinkinder)

Eine noch differenziertere Verteilung ergibt sich, wenn man die Population der Arbeitslosen mitberücksichtigt. Für den gesamten Libanon ergeben sich dabei folgende Werte, wobei es hier Unterschiede zwischen den Regionen gibt.:

Berufstätige	31,3 Prozent
Arbeitslose	3,7 Prozent
Ausbildung	32,1 Prozent
Inaktive	32,9 Prozent

Die im Rahmen einer 2005 vorgelegten DAAD-Studien – „Länderanalyse Libanon“ – befragten Gesprächspartner verwiesen einhellig auf die beachtlichen Investitionen für die

²⁷⁰ Vgl. Hanf (1969), S. 350.

²⁷¹ Vgl. Kasparian (2003), Band I, S. 35.

²⁷² Vgl. Kasparian (2003) Band I, S. 38.

Humanressourcen des Landes.²⁷³ Dafür gibt der Staat 12,6 Prozent des Staatshaushaltes aus. Das entspricht 812.608.000.000 Libanesischen Pfund oder rund 400 Mio. €. Überwiegend werden diese Mittel in den Primarsektor investiert, während der stark privatisierte Hochschulbereich unter der Leitung des General Directorate of Higher Education überwiegend aus privaten Mitteln und sehr hohen, doch nach Hochschule und jeweiligem Studienprogramm sowie angestrebtem Abschluss variierenden Studiengebühren gespeist wird.²⁷⁴

Nur die Université Libanaise und die Lebanese Academy of Fine Arts befinden sich in staatlicher Obhut.

Der renommierte libanesische Hochschulforscher Munir Bashshur hat das libanesische Hochschulwesen als das Aufeinandertreffen einer erheblichen Interessenvielfalt charakterisiert. Dabei treffen einerseits die Interessen privater und staatlicher Institutionen, andererseits privater libanesischer und privater ausländischer sowie privater religiöser und privater nicht-religiöser Einrichtungen der höheren Bildung aufeinander.²⁷⁵ Dementsprechend gibt es keine einheitlichen Abschlüsse.

Für die Analyse des libanesischen Bildungswesens ist es aus politisch-kultureller Perspektive außerdem von Belang, dass der Libanon in seiner Funktion als Brücke zwischen Asien, Afrika und Europa und als Bindeglied zwischen dem Kulturkreisen des Orients und Okzidents²⁷⁶ „wohl das einzige Land im arabischen Raum [ist], das am offenkundigsten westlich orientiert ist.“²⁷⁷

Das libanesische Bildungswesen präsentiert sich heute als gesellschaftlicher Bereich, der – wie eingangs dieses Kapitels schon angedeutet - von zahlreichen Widersprüchen und strukturellen Brüchen gekennzeichnet ist. Bereits Ende der 60er Jahre formulierte Hanf im Anschluss an einen zweijährigen Feldforschungsaufenthalt im Libanon bis heute gültige

²⁷³ Vgl. Hahn et al. (2005), S. 13.

²⁷⁴ Vgl. Hahn et al. (2005), S. 29.

²⁷⁵ Vgl. Bashshur (1997), S. 39ff.

²⁷⁶ Vgl. Takiyeddine/Bou Diab (2008), S. 9.

²⁷⁷ Vgl. www.welt-auf-einen-blick.de/bevoelkerung/alphabetisierung.php. Die angegebenen Werte beziehen sich auf das Jahr 2003. Hahn et al. (2005), S. 5 berichten von einem Wert in Höhe von 85,6 Prozent

Charakteristika des stark politisierten, sowohl Gegenstand wie auch Instrument politischen Handelns darstellenden Bildungs- bzw. Erziehungswesens im Zedernstaat²⁷⁸:

Probleme wie die Struktur des Erziehungswesens, die Lehrpläne, die Methoden, die Examina, die Unterrichtssprache, die Finanzierung des Erziehungswesens, Lehrplanreformen und ähnliche können in dem Sinne als systemimmanente Probleme des Erziehungswesens bezeichnet werden, als sie normalerweise Gegenstand pädagogischer Diskussionen, administrativer Tätigkeit oder gegebenenfalls in Krisensituationen auch Gegenstand einer erziehungspolitischen Diskussion im engeren Sinne darstellen. Im speziellen Fall des Libanon kann jedoch von der Hypothese ausgegangen werden, daß auch solcherart systemimmanente Probleme weit über den Rahmen rein pädagogischer, administrativer oder im engeren Sinne erziehungspolitischer Auseinandersetzungen hinaus eng mit den Grundkonflikten der gesamten libanesischen Politik verbunden sind.²⁷⁹

Ganz abgesehen von diesem Befund scheint evident, dass die aufwendige und damit kostenintensive Pflege des sich durch einen hohen politischen Stellenwert auszeichnenden Bildungswesens einem gesellschaftspolitisch-strategischen Konsens unter den Kontrahenten zu unterliegen scheint.

Im Libanon sind die Investitionen in das Bildungswesen seit 1946 in zum Teil erheblichen Sprüngen kontinuierlich gestiegen. Die folgenden Angaben beziehen sich auf den Anteil am Gesamthaushalt²⁸⁰:

1946:	7,7%
1956:	12,8%
1959:	15%
1969:	17 %
1971:	19,6 %
1974:	22,1 %
1980:	13,2%
1991:	7,9 %
1995:	5,7 %

²⁷⁸ Vgl. Hanf (1969), S. 239.

²⁷⁹ Hanf (1969), S. 224f.

²⁸⁰ Kobeissy (1999), S. 135.

Zusätzlich fällt auf, dass der Anteil der Bildungsinvestitionen am Bruttoinlandsprodukt (BIP), der im Inland entstandenen wirtschaftlichen Leistung mit 9,3 Prozent vergleichsweise hoch ist. Sie ist damit mehr als doppelt so hoch wie etwa in Griechenland (4,1 Prozent). Irland (4,5 Prozent), Japan (4,6 Prozent) oder Slowakei (4,1 Prozent).

Die Alphabetisierungsrate beträgt 87,4 Prozent (männlich: 93,1, weiblich: 82,2).²⁸¹ Zu deutlich günstigeren Werten gelangt Kasparian, der für die männliche Bevölkerung ab 10 Jahren eine Analphabetismusrate von nur 5,1 Prozent und für Frauen von 10,9 Prozent angibt.²⁸²

Zum nachfolgend abgebildeten Vergleich mit anderen Maschrek²⁸³-Staaten sowie mit ausgewählten Golfstaaten und nordafrikanischen Staaten ist dies ein durchaus beachtlicher, wenn auch steigerungswürdiger Wert:

Ägypten	57,7 Prozent	männlich (m): 68,3	weiblich (w): 46,9
Irak	40,4	m : 55,9	w : 24,4
Syrien	76,9	m : 89,7	w : 64,0
Israel	95,4	m : 97,3	w : 93,6
Jordanien	91,3	m : 95,9	w : 86,3
Gaza-Streifen	91,9	m : 96,3	w : 87,4
Marokko	51,7	m : 64,1	w : 39,4
Tunesien	74,3	m : 83,4	w : 65,3
Saudi-Arabien	78,8	m : 84,7	w : 64,0
VAE ²⁸⁴	77,9	m : 76,1	w : 81,7

Bildungsausgaben pro Schüler bzw. Student gemessen am BIP pro Kopf sind ein signifikanter Maßstab für die Bildungsausgaben. Für den höheren Bildungsbereich, also höhere

²⁸¹ www.asien-auf-einen-klick.de/libanon/wirtschaft.php

²⁸² Vgl. Kasparian (2003), Band I, S. 41. Der relativ hohe Wert für die Frauen ist auf die hohe Anzahl von nicht alphabetisierten älteren Frauen zurückzuführen.

²⁸³ Das Wort Maschrek ist das begriffliche Gegenstück zum Maghreb (*al magrib*: wo die Sonne untergeht). Es ist herleitbar aus dem arabischen Verb *scharaka*, das leuchten bzw. die Sonne aufgehen bedeutet; *al masriq* bedeutet also „wo die Sonne aufgeht“.

²⁸⁴ Vereinigte Arabische Emirate.

Schulbildung (Sekundarbereich) und vor allem Hochschulen (Tertiärbereich) muss die analytische Bewertung des Ausgabenumfangs auf einer Kombination dreier Einflussgrößen beruhen: Volkseinkommen, Ausgabenniveau im Bildungsbereich und Bildungsbeteiligung.

In Deutschland beträgt dieser Wert für alle Bildungsbereiche zusammen 5,3 Prozent und ist seit 2000 rückläufig. In der OECD beträgt er 6,1 Prozent(2005).²⁸⁵

Im Vergleich dazu lohnt sich ein Blick auf eine kleine Auswahl arabischer Staaten, in denen die Bildungsinvestitionen und damit der Anteil der Bildungsausgaben am BIP gestiegen sind:

Algerien	6,4 Prozent;
Tunesien	7,2 Prozent;
Marokko	6,3 Prozent

Doch trotz der relativ hohen Bildungsinvestitionen gelingt es dem Libanon nicht, die für viel Geld ausgebildeten Individuen mit ihrer Qualifikation entsprechenden Arbeitsplätzen auszustatten. Höhere Bildungsabschlüsse stoßen auf eine dauerhaft unterentwickelte Aufnahmebereitschaft durch den Arbeitsmarkt. Davon ist Kasparian zufolge insbesondere die jüngere Generation des Libanon betroffen.²⁸⁶

Bildungsstand und Erwerbsbeteiligung befinden sich im Libanon in einem eher ungünstigen Verhältnis zueinander. Die Erwerbsbeteiligung steigt nicht in gleichem Maße wie das Ausbildungsniveau. Insofern besteht der erste Widerspruch in dem Missverhältnis zwischen Investitionen in die Produktion neuen Wissens und damit auch Humankapital und eigener Nutzung dieses wertvollen Humankapitals als Schlüsselfaktor für Wirtschaftswachstum und Entwicklung im Libanon.

In Anlehnung an die OECD-Definition bedeutet Humankapital die Arbeitskraft, Kompetenzen und Wissen sowie andere für ökonomische Aktivitäten relevante Attribute von Individuen. Infolgedessen handelt es sich hier um durch formale Bildung, Ausbildung sowie auch praktischen Erfahrungen induzierte Fähigkeiten und Kenntnisse, die der Einzelne für die Herstellung von Gütern, Dienstleistungen Erwerb neuen Wissens benötigt.

²⁸⁵ Vgl. OECD (2005) Education at a Glance 2008 Internet www.oecd.org/edu/eag.2008.

²⁸⁶ Vgl. Kasparian (2003), Band I, S. 6 und 47f (allg Arbeitslosigkeit innerhalb der Personengruppe zwischen 15 und 24 Jahren).

Somit lässt sich im Libanon kein regelmäßiger Zusammenhang zwischen dem Erwerb eines tertiären Abschlusses und besseren Beschäftigungschancen einerseits und einer höheren Arbeitsmarktnachfrage andererseits nachweisen. Viele Absolventen dieser tertiären Abschlüsse verlassen den Libanon, da hier das vorhandene Potenzial an qualifizierten Kräften angesichts struktureller Arbeitsmarktschwächen nicht genutzt werden kann. Eine wissensbasierte Wertschöpfung bleibt aus.

Der mittlere ökonomische Entwicklungsstand und das relativ hohe Bildungsniveau bilden zusammen mit der liberalen marktwirtschaftlichen Ausrichtung mittelfristig Möglichkeiten des Einsetzens besserer Entwicklungsverläufe. Voraussetzungen dafür sind allerdings eine politische Stabilisierung im Nahen Osten, das Aufbrechen der zu Effizienzverlusten in Verwaltung und wirtschaftlicher Allokation führenden konfessionellen und klientelistischen Strukturen, die Bekämpfung der allgegenwärtigen Korruption sowie die Überwindung der bestehenden regionalen Disparitäten (Beirut und Mount Lebanon auf der einen Seite und der Norden sowie die Bekaa-Ebene auf der anderen Seite).²⁸⁷

Das zweite auffallende Merkmal ist der relativ hohe Anteil von privaten Institutionen im Bildungswesen. Zwar dominiert der staatliche Sektor hier zwar nach wie vor, doch fällt zugleich der hohe Wert von 5,6 Prozent vom Bruttoinlandsprodukt auf, den der private Bildungssektor zur Verfügung stellt. Insgesamt wendet der Libanon 9.3.% seines Bruttoinlandsprodukts für Bildung auf.²⁸⁸

Der dritte auffallende Indikator ist die ideologische und strukturelle Differenz auf dem libanesischen Bildungssektor. Dabei ist zunächst eine deutlich sichtbare weltanschauliche Kluft zwischen zwei Schulbildungssphären entscheidend:

- Einerseits dem religiös geprägten Privatschulwesen, das sich über einen Zeitraum von 200 Jahren hinweg Privilegien und eine Art Deutungshoheit über Bildungsinhalte (vor allem in den für Loyalität gegenüber und Identifikation mit dem Staat Libanon zentralen Bereichen Sprachen²⁸⁹ und Geschichte) erworben hat.

²⁸⁷ Vgl. www.bti.2003.bertelsmann-transformation-index.de/71430.html.

²⁸⁸ Vgl. Frayha (2003), S. 87.

²⁸⁹ Hierzu liefert Noth (1989), S. 528-530 ein auf einem Disput zwischen einem muslimischen und christlichen Literaten aus dem Libanon beruhendes Beispiel, wobei der christliche Literat von seinem muslimischen Pendant für den Gebrauch der libanesisch-arabischen Umgangssprache zu Ungunsten des Hocharabischen kritisiert wird.

- Andererseits dem staatlichen Bildungssektor, der sich nach der Unabhängigkeit auszuprägen begann und andere curriculare Schwerpunkte setzte als die privaten Bildungsinstitutionen. Strukturell wirkt sich die Konkurrenz zwischen staatlichen und privaten Bildungseinrichtungen dahin gehend aus, dass sich hier die statusrelevanten Merkmale wie Bildungsqualität und Bildungszugang Geltung verschaffen.

4.1. Die historischen Entwicklungsphasen des libanesischen Bildungswesens

Um die geschichtliche Entwicklung des libanesischen Bildungswesens zu verstehen und um sie richtig einordnen zu können, müssen – wie der nachfolgenden historischen Rekonstruktion zu entnehmen sein wird - politische, ökonomische, soziale und kulturelle Dimensionen sowie Einflussfaktoren von Bildung neben den gesamtstaatlichen Rahmenbedingungen in den Blick genommen werden.

Insgesamt gab es in der Periode bis knapp vor der Jahrtausendwende drei bildungspolitische Zäsuren. Zwischen 1946 und 1971 wurden insgesamt sechs Erlasse zur Regelung der Curricula, Schulstufen, Prüfungen und Zeugnisse zur Grundlage des libanesischen Bildungswesens erhoben. Nach 1971 wurden die Schulzweige neu strukturiert, so dass es nunmehr drei Schulstufen gab. 1998/99 wurden die Curricula für die 1., 7. und 10. im Sinne einer inhaltlichen Erweiterung neu gefasst. Alle hier genannten Regelungen ab 1946 galten ausschließlich für die öffentlichen Schulen. Die Privatschulen unterlagen eigenen strukturellen und curricularen Regelungen.²⁹⁰

Die Geschichte des libanesischen Bildungswesens lässt sich grob in sechs Phasen unterteilen:

1. Der Zeitraum bis 1920.
2. Die Periode des französischen und britischen Mandats: 1918-1943.
3. Die Phase zwischen dem Beginn der Unabhängigkeit und dem Ausbruch des ersten Bürgerkrieges: 1943-1959.
4. Die Periode zwischen dem ersten und zweiten Bürgerkrieg: 1959-1975.
5. Die Bürgerkriegsphase: 1975-1989
6. Die Periode nach dem zweiten Bürgerkrieg: 1989-heute.

²⁹⁰ Vgl. Kobeissy (1999), S. 145f.

Während die ersten drei Phasen nur in ihren für das heutige Bildungswesen nach wie vor konstitutiven Konturen nachgezeichnet werden sollen, gilt es den Zeitraum ab 1959 näher zu betrachten. Dabei gilt es besonders, die Bereiche Sprache und Geschichte im Hinblick auf die nach dem zweiten Bürgerkrieg erfolgte Reform der Curricula (1998) im Auge zu behalten.

4.1.1. Die Bildungsentwicklung auf dem libanesischen Territorium des Osmanischen Reiches bis 1918

In der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts unternahmen die – mehrheitlich aus Frankreich stammenden - Jesuiten im Libanon die ersten Anstrengungen zur Etablierung eines privat organisierten und anfangs ausschließlich theologisch ausgerichteten Schulwesens. Davon sollten insbesondere die im Libanongebirge lebenden Maroniten profitieren. Dieser Schritt war die Initialzündung für die Maroniten, eigene Dorfschulen einzurichten. Besonders der maronitische Klerus und diverse Mönchsorden engagierten sich hier sehr stark. In der Folgezeit teilten sich Jesuiten und Maroniten das Einflussmonopol auf das Bildungswesen.

Diese Bildungsaktivitäten lösten in der dritten Dekade des 19. Jahrhunderts, etwa zwischen 1830 und 1840 unter der ägyptischen Besatzung durch Ibrahim Pascha (1831-1840) eine sichtbare Erweiterung der Bildungsinstitutionen aus. Zu dieser signifikanten Veränderung der Bildungslandschaft trugen die Bestimmungen der *Tanaimat* bei, die es den christlichen Religionsgemeinschaften im Osmanischen Reich gestatteten, Bildungseinrichtungen ins Leben zu rufen.²⁹¹

In der Folgezeit kam es zu einem regelrechten Konkurrenzkampf bei der Gründung von Bildungseinrichtungen zwischen einzelnen Ländern und Konfessionen. So fanden sich etwa protestantische Missionare aus Amerika und Europa, speziell aus England, im Libanon ein, um dort Schulen einzurichten. Erst ab ca. 1860 trat auch die katholische Kirche in Gestalt französischer Geistlicher auf den Plan, die angesichts des sich ausdehnenden britischen Imperialismus eine religiös-kulturelle und wohl auch politische Gegenkraft etablieren wollte. Danach kam es zwischen Protestanten und Katholiken zu einer Art Wettlauf um bessere infrastrukturelle Ausstattungen einerseits und um die religiöse Dominanz andererseits.²⁹²

Vertretern beider Konfessionen gelang es, sogar Mitglieder orthodoxer Gemeinschaften (griechisch-katholisch, armenisch-katholische, syrisch-katholisch) für sich zu gewinnen. Erst

²⁹¹ Vgl. Abouchedid et al. (2002), S. 1

²⁹² Vgl. Labaki, Boutros; (1988), S. 55.

als die Oberen der Orthodoxie dies erkannten, versuchten sie die Methoden der Protestanten und Katholiken zu kopieren, indem sie ebenfalls Bildungseinrichtungen für die Angehörigen der eigenen Konfession gründete. Durch diese Maßnahme versuchten sie nicht nur, ihre Existenzberechtigung nachzuweisen und die orthodoxe Identität zu bewahren, sondern auch eine ideologisch-religiös motivierte gesellschaftlich-politische Kontrolle qua Bildungsangebot auszuüben.²⁹³

Staatliche Akteure des Bildungswesens traten erst 1870 in Erscheinung. Damals ging vom Osmanischen Reich die Initiative aus, Bildungsinstitutionen und damit ein öffentliches Schulsystem zu schaffen; so auch im Libanon, als 1870 in Beirut die 1. Osmanische Staatsschule gegründet wurde. Als unmittelbare Konkurrenz zu den privaten religiösen Bildungsträgern waren diese wenigen Schulen jedoch nicht gedacht. Denn den dem Osmanischen Reich kam es vor allem auf die umfassende Ausbildung von Verwaltungsbeamten an, die in den urbanen Zentren ihren Dienst versehen sollten.²⁹⁴

Diese Schulen des Osmanischen Reiches dienten in den sunnitisch geprägten Küstenstädten rasch als Vorbild. Das war Grundlage für die Gründung der MaqAsid-Gesellschaft, die als Schafferin weiterer, diesmal explizit sunnitisch geprägter Bildungsinstitutionen ab 1878 parallel zu den Konfessionsschulen und den osmanischen Staatsschulen bestand.²⁹⁵

Ab diesem Zeitpunkt wurde der bereits in der Verwaltung bestehende konfessionelle Proporz auch systematisch auf das Bildungssystem übertragen. Damit waren Strukturen geschaffen, die bis heute das gesellschaftliche, politische, kulturelle und religiöse Leben des Libanon mitsamt dem internalisierten Recht auf Bildungsautonomie bestimmen. Ende des 19. Jahrhunderts beheimatete er das beste Bildungswesen des gesamten Osmanischen Reiches.

²⁹³ Vgl. Labaki (1988), S. 28.

²⁹⁴ Vgl. Frayha (2003), S. 79 sowie Labaki (1988), S. 21.

²⁹⁵ Vgl. Havemann (2002), S. 88.

4.1.2 Die Bildungslandschaft während der französischen und britischen Mandatszeit: 1920-1943²⁹⁶

Die französische Mandatsmacht wurde durch die Bestimmungen der Mandatscharta verpflichtet, sukzessive ein staatliches Schulwesen zu etablieren. Das geschah einerseits zu dem Zweck der breiten Alphabetisierung der Bevölkerung und andererseits mit dem Ziel, die bislang unterentwickelte Loyalität zum libanesischen Staat zu fördern. Deshalb wurde 1926 ein Ministerium für öffentliche Bildung geschaffen.

Die Franzosen hatten bei der Erfüllung ihres Bildungsauftrages ein strukturelles wie auch ein ideologisches Problem zu lösen. Strukturell ging es darum, flächendeckend das angestrebte staatliche Schulwesen einzurichten, d. h. Schulen zu bauen und einen organisatorischen Überbau zu schaffen. Ideologisch determiniert waren die Festlegung der Lehrinhalte und die konkrete Benennung ihrer Zwecke. Diese Aktivitäten führten dazu, dass die meisten staatlichen Schulen französisch geprägt waren und parallel zu den mehrheitlich ebenfalls frankophon ausgerichteten Privatschulen agierten.²⁹⁷ Dabei fungierten diese Privatschulen als Vorbild für die französischen Staatsschulen.

Im Zuge dieses auf die Vereinheitlichung des Bildungssystems zielenden Entwicklungsprozesses und angesichts der die sowohl das französische Mandat wie auch den neuen Staat Libanon ablehnenden muslimische Bevölkerung²⁹⁸ soll der Anteil an frankophonen Schulen bis 1943 einen Anteil von 43.% erreicht haben.²⁹⁹

Folgerichtig wurde die französische Sprache als das am besten geeignete Kommunikationsmedium betrachtet; unabhängig davon, ob es sich um staatliche oder private Schulen handelte.³⁰⁰

An diesem neuralgischen Punkt der Identifikation mit nationalen kulturell bedeutsamen Symbolen – zu denen zentral die Sprache gehört – wurde der Konflikt um die Sprachen virulent. Für die griechisch-orthodoxen Libanesen wie auch für die Muslime war die französische Sprache nicht akzeptabel, weil sie sie eindeutig als Sprache der christlichen

²⁹⁶ Die Beschreibung der französischen Bildungsaktivitäten setzen erst 1920 ein, weil die Franzosen erst zwei Jahre nach den Briten das Mandat übernahmen.

²⁹⁷ Vgl. Labaki (1988), S. 54.

²⁹⁸ Vgl. Havemann (2002), S. 96.

²⁹⁹ Vgl. Frayha (2002), S. 4.

³⁰⁰ Vgl. Gaith/Shabaan (1996), S. 100.

Maroniten identifizierten. Keineswegs zu Unrecht forderten sie als Araber, dass die arabische Sprache offizielle Schulsprache werden solle. Das forderten auch die nicht-französischen Privatschulen.³⁰¹

Auf diese Weise wurde die Sprache zu einem ideologisch immer mehr überfrachteten Politikum. Denn die Sprachenfrage hing auch mit dem territorialen Zuschnitt des Libanon und mit den religiös unterschiedlich ausgerichteten Bevölkerungsteilen zusammen, die in bestimmten Sektoren des Libanon mehrheitlich lebten und damit auch politische Kultur und gesellschaftliches Leben bestimmten. Bald standen sich christliche Maroniten, geprägt von vorarabischen Bezugsperioden zuzuordnenden Ideologien des Phönizianismus und des Mediterranismus sowie Muslime mit ihrer arabischen Identität gegenüber.

Insofern war nicht nur die Sprache zentraler Streitpunkt, sondern auch die Geschichte, deren Verlauf unterschiedlich interpretiert wurde und variierenden Auffassungen von einer libanesischen Ethnizität unterlag.

Der Konflikt um Sprache und Geschichte wurde zusätzlich durch konfessionelle Differenzen angereichert, wobei alle drei Konfliktherde sich antiintegrativ und spalterisch auswirkten. Die Favorisierung der französischen Sprache an den Schulen wirkte sich insoweit durchaus kontraproduktiv und nationale Loyalität vielfach untergrabend aus.

Angesichts dieser Erfahrungen versuchten die Franzosen erst gar nicht, den Geschichtsunterricht curricular zu beeinflussen und überließen dessen inhaltliche Ausgestaltung den Privatschulen.³⁰² Deren Existenz wurde bereits 1926 im Artikel 10 der libanesischen Verfassung kodifiziert.

In dieser Verfassung wurde gegenüber den verschiedenen Religionsgemeinschaften eine Garantie auf die Unterhaltung privater Bildungsinstitutionen gewährt (*...droit des communautés d'avoir leurs écoles*³⁰³). Diese durften sie autonom (*L'enseignement est libre en tant qu'il n'est pas contraire à l'ordre public et aux bonnes moeurs*³⁰⁴) organisieren und kontrollieren, ohne im Gegenzug irgendwelche bildungspolitischen oder bildungspraktischen Verpflichtungen eingehen zu müssen.

³⁰¹ Vgl. Labaki (1988), S. 79.

³⁰² Vgl. Frayha (2002), S. 4.

³⁰³ Originalwortlaut eines Auszuges des Artikels 10 der Verfassung (Messara).

³⁰⁴ Originalwortlaut eines Auszuges des Artikels 10 der Verfassung (Messara).

Auf dieser Grundlage gab es zwar de jure einen sich auch im Bildungswesen niederschlagenden Pluralismus (*il ne touche pas à la dignité des confession*³⁰⁵), doch de facto existierte keinerlei pädagogisches Umsetzungsgebot.³⁰⁶

Auf der Basis dieses sich in einem expliziten Bildungskonfessionalismus niederschlagenden Pluralismus versuchten die Muslime vermehrt, auf diesem Sektor den von den Franzosen bevorteilten christlichen Maroniten (sie bildeten die Mehrheit an den Privatschulen) eigene private Bildungsaktivitäten entgegenzustellen. Das galt speziell für die Sunniten, von denen mithilfe der Beiruter Notabelfamilie *SalAm* die *MaqAsid*-Schulen gegründet wurden.

Hingegen waren die Schiiten bis in die 60er Jahre hinein deutlich schlechter als die Sunniten mit Bildung versorgt.³⁰⁷ Obwohl die erste muslimische Privatschule bereits 1923 in Beirut eröffnet wurde, hatte diese muslimische Bevölkerungsgruppe lange unter einem mangelnden Zugang zur konfessionellen Privatbildung zu leiden und musste sich mehrheitlich mit dem Besuch staatlicher Bildungsinstitutionen begnügen.

4.1.3. Das Geschehen im libanesischen Bildungswesen bis zum ersten Bürgerkrieg: 1943-1959

Die 1943 erfolgte Gründung des unabhängigen Staates Libanon war sogleich von einem bildungspolitischen Dissens bestimmt. Dabei ging es einerseits um die zentrale Ausrichtung des neuen Lehrplans. Andererseits war zu klären, wie der neue souveräne Staat der Existenz der konfessionellen Privatschulen gegenüberstand.

Die nun erlangte staatliche Souveränität des Libanon vertrug sich nicht mehr mit der Dominanz der französischen Sprache an den Schulen. Sie wurde fortan in allen Schultypen durch das Arabische ersetzt. An dieser neuen Regelung entzündete sich ein bis heute schwelender Dissens über die Antipoden Französisch und Arabisch. Dieser wurde und wird allerdings nicht pragmatisch, sondern eher ideologisch ausgetragen.

Die von den Franzosen eingerichteten Bildungsstufen (Primarstufe: Klasse 1-5); erweiterte Grundstufe: Klasse 6-9; Sekundarstufe: Klasse 10-12) wurden indes beibehalten, nicht jedoch die Lehrpläne. Sie wurden gewissermaßen „libanisiert“. Das galt besonders für die Fächer

³⁰⁵ Originalwortlaut eines Auszuges des Artikels 10 der Verfassung (Messara).

³⁰⁶ Vgl. Messara (1988), S. 71.

³⁰⁷ Vgl. Havemann (2002), S. 96.

Geschichte und Geografie, die durchgehend in arabischer Sprache unterrichtet wurden. Geschichte und Geografie wurden in den Rang von identitätsstiftenden Unterrichtsfächern erhoben.

1950 wurde ein Gesetz erlassen, auf dessen Grundlage es zur staatlichen Überwachung der Privatschulen kommen sollte. Das von der damaligen Bildungsbürokratie angedachte Inspektionssystem krankte jedoch an dem Mangel konkret definierter Kontrollvorgaben. Die die Privatschulen führenden Religionsgemeinschaften intervenierten jedoch massiv und brachten das Gesetz am Ende zum Scheitern.³⁰⁸

Ebenso wenig wie die Kontrolle der Privatschulen konnte der Staat die selbst gesetzte Vorgabe erfüllen, Geschichtsbücher zu konzipieren, deren Inhalt verbindlich für das offizielle und vom Staat gewünschte Geschichtsbild war. Dieses Scheitern ging unter anderem mit der nicht nachvollziehbaren, beinahe schon grotesk anmutenden Regelung zusammen, derzufolge libanesische Geschichte behandelnde Lehrbücher dem Bildungsministerium zur Begutachtung vorzulegen waren, nicht-libanesische Geschichte enthaltene Geschichtsbücher jedoch nicht. Darüber hinaus gab es auch kein einheitliches libanesisches Curriculum, denn den Privatschulen wurde gestattet, den nationalen Lehrplan nach eigenem Ermessen durch weitere Disziplinen und Lehrinhalte aufzufüllen. Diese ein einheitliches nationales Bildungswesen untergrabende Autonomie der Privatschulen wurde zudem durch das Recht gestärkt, eigene Privatschulabschlüsse anzubieten.

Diese widersprüchliche Politik dürfte unter anderem mit der Tatsache erklärbar sein, dass die Mehrheit der politischen Elite des Landes an Privatschulen ausgebildet wurde und sich diesen Institutionen gegenüber in gewisser Weise verbunden und vielleicht sogar verpflichtet fühlte. Der augenscheinliche Loyalitätskonflikt schlug hier offenbar stärker zu Buche als der Wunsch nach der Durchsetzung pragmatischer orientierter bildungspolitischer Ziele.

In den 50er Jahren kam es zu einem flächendeckenden Aufbau des staatlichen Bildungswesens. Diese These lässt sich anhand des Haushaltswachstums des libanesischen Erziehungsministeriums belegen. Die folgenden Angaben sind ausgedrückt in Libanesisches Pfund (LL)³⁰⁹:

³⁰⁸ Vgl. Abouchéid et al. (2002), S. 2.

³⁰⁹ Vgl. Hanf (1969), S. 232.

1946:	60.046.000
1956:	151.500.000
1958:	194.165.000

So kam es seit 1946 und damit binnen nur 12 Jahren zu mehr als einer Verdreifachung der Ausgaben; ein Zuwachs, der in den 60er Jahren noch erheblich übertroffen werden sollte (siehe 4.1.4).

Für die Durchsetzung dieser wichtigen infrastrukturellen und für die soziale wie auch wirtschaftliche Weiterentwicklung des Landes zentrale Maßnahme sorgte an erster Stelle der damalige Präsident *Faouad Chehab*. Dennoch trat der libanesische Staat mangels funktionierender Kontrollmechanismen nur als ein Akteur und vielen im libanesischen Bildungswesen auf und hatte von daher eine vergleichsweise geringe bildungspolitische Gestaltungsmacht.

4.1.4. Bildung zwischen den beiden Bürgerkriegen: 1959-1975

Die Periode zwischen 1959 und 1975 war von zwei zentralen Kennzeichen geprägt. Erstens der weiter deutlich zunehmenden Politisierung des Bildungswesens und zweitens des rapiden Haushaltswachstums des Erziehungsministeriums. Letzteres lässt sich durch folgende Zahlen (Angaben in LL) belegen³¹⁰:

1960:	222.235.000
1961:	273.800.000
1962:	408.970.000
1963:	472.000.000
1964:	476.400.000
1965:	564.423.000
1966:	585.500.000

Das durch die kaum vorhandene Gestaltungsmacht erzeugte Defizit an staatlicher Autorität schuf in den 16 Jahren bis zum Ausbruch des zweiten Bürgerkrieges ein für den Staat Libanon

³¹⁰ Vgl. Hanf (1969), S. 232.

bestandsgefährdendes Nebeneinander mehrerer nationaler Identitäten und Loyalitäten und war eine der wichtigsten Ursachen für die sich mehr und mehr abzeichnende staatlich-politische Desintegration. In dieser Desintegration keimten bereits die Wurzeln für den folgenden Bürgerkrieg.

Bildung war in dieser Periode zwar auch gekennzeichnet durch den normalen Schulalltag, doch immer auch Vehikel ideologischer Auseinandersetzungen zwischen religiösen und politischen Kontrahenten. Das gilt besonders auch für die *Université Libanaise*, an deren erziehungswissenschaftlicher Fakultät (das war bis 1959 die einzige Fakultät) jene Lehrer ausgebildet wurden, die sich später an den Schulen den ideologischen Grabenkämpfen am wenigsten entziehen konnten und bereits an der Universität einen Vorgeschmack darauf erhielten.

Hinzu kam, dass in den 60er Jahren immer mehr Parteien Einfluss auf das Geschehen an der Universität zu nehmen versuchten. Dementsprechend ging auch die Ende der 60er Jahre in USA und Europa ausbrechende Studentenbewegung nicht am Libanon vorbei. Besonders links orientierte Studentengruppen forderten massive Änderungen in der Bildungspolitik und verbanden dies auch mit der Infragestellung des gesellschaftlichen Status quo.

Tatsächlich wurden in der Folgezeit bis zum Ausbruch des Bürgerkrieges vereinzelte, häufig jedoch nicht ausgereifte oder nur halbherzige Reforminitiativen im Bildungswesen ergriffen, die ohne den Krieg und unter der Voraussetzung eines mit mehr Gestaltungsautorität ausgestatteten Staates möglicherweise mittelfristige Durchsetzungschancen gehabt hätten.

Doch die Parteien unterwanderten nicht nur die Hochschulen, sondern im Laufe der Zeit vermehrt auch das gesamte Schulwesen. An diesem parteispezifischen Einflusspotential hat sich in Bezug auf die libanesischen Schulen bis heute nichts geändert.

4.1.5. Bildung während des zweiten Bürgerkrieges: 1975-1991

Das libanesisches Bildungswesen hatte stark unter dem Krieg zu leiden. Das lässt sich besonders an dem drastisch sinkenden Bildungsetat ablesen³¹¹:

1974	22,1 %
1980	13,2%
1991	7,9 %

1991 war damit wieder der Stand von 1946 erreicht. Die Anzahl der öffentlichen Schulen (1287) war etwa auf Stand von 1967/68 (1293) herabgesunken.

Trotz immer wieder eintretender und mitunter auch längerer Unterbrechung der Kampfhandlungen fand nur ein provisorischer und zeitlich eng begrenzter Unterricht statt. Angesichts stetig fluktuierender Lehrer- und Schüleranwesenheiten und auch vor dem Hintergrund der auf dem Weg in die Schule lauenden Gefahren kollabierte das Schulwesen. Während des Großteils des Jahres fand infolgedessen eine rudimentäre Wissensvermittlung im Elternhaus statt.

Viele Jugendliche meldeten sich von der Schule ab und schlossen sich freiwillig einer anstelle des Staates die öffentliche Ordnung, später vermehrt auch das Schulwesen (besonders Geschichte und Geschichtsunterricht) kontrollierenden Miliz an, in der man sich bessere Zukunftsperspektiven und Statusgewinn erhoffte. Andere Jugendliche wurden an den Schulen zwangsrekrutiert.

Nach dem Ende des Krieges war es nicht mehr möglich, die Ende der 60er Jahre eingeleiteten Reforminitiativen wieder aufzugreifen. Vielmehr stand im Mittelpunkt die völlige infrastrukturelle und auch inhaltliche Reorganisation des libanesischen Bildungswesens.

³¹¹ Vgl. Kobeissy (1999), S. 135.

4.1.6. Die Reorganisation des libanesischen Bildungswesens nach dem Bürgerkrieg

Die an die oben genannte Reorganisation des Bildungswesens geknüpften Aktivitäten müssen im speziellen politischen, sozialen und kulturellen Kontext des Libanon der Nachbürgerkriegsperiode gesehen werden.

Politisch spielte insbesondere die syrische Vorherrschaft im Libanon eine die Reorganisation keineswegs erleichternde Rolle. Solange Syrien das politische und damit auch das bildungspolitische Geschehen im Libanon zu manipulieren imstande war, bestand keine Möglichkeit, den Bürgerkrieg politisch-historisch angemessen zu reflektieren und Identitäten wie Loyalitäten auf einem erneuerten Bewusstseinsfundament zu errichten. Syriens Rolle im Bürgerkrieg wurde gezielt verschwiegen, Einzelheiten verwässert.

Gesellschaftlich bildete die entweder gar nicht erst stattfindende und später dann eher schleppende Aufarbeitung des Bürgerkriegsgeschehens eine – sowohl in der Schule wie auch im Elternhaus – keine Wissensvermittlung und –reflexion erleichternde Voraussetzung.

Daran hatten die in das Bürgerkriegsgeschehen selbst involvierten Politiker und deren erheblichen Einfluss auf die Bildungsinstitutionen ausübenden Parteien auch gar kein Interesse. Denn etwa eine Aufarbeitung im Geschichtsunterricht hätte nur Tiefe und Art ihrer Verstrickung evident werden lassen.

Wie dringend erforderlich allerdings die Aufnahme des von konfessionalistischen Mythen befreiten Geschichtsunterrichts in den libanesischen Bildungskanon ist, beweist Kamal Salibis bereits 1988 erschienenes Buch „*A House of Many Mansions*“ in dem er seine 1965 in „*The Modern History of Lebanon*“ aufgestellten Thesen vom Libanon als Musterbeispiel für kulturelle Integration komplett revidiert. Vom CRDP initiierte curriculare und strukturelle Reformprojekte orientierten sich indes nicht an Salibis Erkenntnissen und ließen die bekannten konfessionalistischen Standpunkte und ideologischen Antagonismen innerhalb des libanesischen Bildungssystems weiter wirksam sein.

Kulturell relevant waren nach wie vor divergierende Geschichtsbilder, auch Ursachen, Verlauf und Ergebnis des zweiten Bürgerkriegs betreffend, die konkurrierenden Vorlieben

entweder für die französische oder die arabische Sprache (libanesischer Dialekt vs. Hocharabisch) sowie das nach wie vor bestehende konfessionelle Schisma.³¹²

Relativiert wurde der Sprachendissens allerdings durch die angesichts des entsprechenden Bedarfs im Wirtschaftsleben wachsende Relevanz des Englischen. Das ist für arabische Länder keineswegs untypisch, wie das Beispiel der Golfregion - mit den für den Libanon zentralen Wirtschaftspartnern Katar und Vereinigte Arabische Emirate - demonstriert, wo die englische Sprache *Lingua Franca* ist.

Folgerichtig wurden 1995 mit Englisch und Französisch zwei zwingend zu lernende Fremdsprachen in den Lehrplan aufgenommen. Englisch gilt im Gegensatz zum stetig an Bedeutung einbüßenden Französisch als eine in Beruf und Freizeit (z. B. Nutzung des Medienangebots) äußerst nützliche und obendrein im Vergleich zum Französischen leichter erlernbare Sprache. Gleichwohl scheint es nach wie vor mehr Libanesen zu geben, die der französischen Sprache eher mächtig sind wie der englischen. Allerdings ist anzunehmen, dass sich seit der Durchführung der Studie Kasparians hier Verschiebungen vollzogen haben. Auffällig sind die hohen Anteile fehlender Englischkenntnisse in der Bekaa-Ebene sowie in Nabatieh sowie fehlender Französischkenntnisse im Südlibanon sowie ebenfalls in Nabatieh.³¹³

Unter allen Libanesen ergibt sich im Hinblick auf die Sprachkenntnisse und deren Anwendungskompetenz folgende Verteilung unter Männern und Frauen insgesamt:³¹⁴

1. Französisch

Keine Kenntnisse:	35,8 Prozent
Grundkenntnisse	11,3 Prozent
Durchschnittskenntnisse	15,6 Prozent
Gute Kenntnisse	37,3 Prozent

2. Englisch

Keine Kenntnisse	50,7 Prozent
------------------	--------------

³¹² Vgl. Fattah (2007), o. S.

³¹³ Vgl. Kasparian (2003), Band II, S. 136f.

³¹⁴ Vgl. Kasparian (2003), Band II, S. 136f.

Grundkenntnisse	9,4 Prozent
Durchschnittskenntnisse	8,4 Prozent
Gute Kenntnisse	31,4 Prozent

Das konfessionelle Schisma im Bildungswesen betreffend gingen von Salibi und anderen Autoren Vorschläge zur Einrichtung gemischtkonfessioneller Gruppen an den Schulen aus, die sich über ein zuvor genau abgesteckte Thema austauschen und dieses kontrovers ohne Rücksicht auf ideologische Tabus diskutieren.³¹⁵ Es wäre erstrebenswert, wenn das flächendeckend an allen libanesischen Schulen im Sinne der Überwindung des Konfessionalismus im Bildungswesen geschehen würde.

Gesamtgesellschaftlich wurde in den Jahren nach dem Bürgerkrieg überdies ein Konflikt zwischen den Generationen hinsichtlich der Einordnung des und des Umgangs mit dem Bürgerkrieg(es) deutlich. Dabei stießen vergangenheitsorientierte Gruppen auf solche Libanesen, die Halt in der Gegenwart durch das Klammern an den nun noch stärker wirksamen konfessionellen Rahmen auf Basis des *Ta'if*-Abkommens suchten.³¹⁶

Jenes Abkommen trug aber noch aus einem anderen Grund wenig zur strukturellen Festigung des Bildungswesens nach dem Bürgerkrieg bei. Denn es versuchte, die Forderung nach dem Ausbau des staatlichen Schulwesens mit dem parallelen Schutz der Privatschulen miteinander zu vereinbaren. Zugleich wurde vorgegeben, die bereits vor dem Krieg geplante Standardisierung von Lehrplänen und Lehrmitteln ins Werk zu setzen. Mit der Organisation, erziehungswissenschaftlichen Fundierung und praktischen Verwirklichung dieses Vorhabens wurde das *Educational Centre for Research and Development* (ECRD) bzw. *Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques* (CRDP) beauftragt. Bei dieser Einrichtung handelt es sich um eine Unterabteilung des Bildungsministeriums, deren Arbeit von der UNESCO unterstützt wurde.

Die konkrete Aufgabe und ihr historischer Ausgangspunkt wurden wie folgt bestimmt:

„Après les années douloureuses de la guerre qui a ravagé le Liban, il était indispensable de procéder à la réforme du système éducatif, inchangé depuis 1968. La Constitution Libanaise

³¹⁵ Vgl. Abouchedid et al. (2002), S. 1

³¹⁶ Vgl. Volk (2001), S. 4 und 18.

assigne pour objectif à l'éducation de former une génération de jeunes Libanais, convaincus de leur unité, attachés à l'Etat de droit, à la démocratie et aux libertés. Sous l'égide du ministre de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, le CRDP a donc élaboré, dès 1994, un Plan de Redressement (cf. «La Restructuration du Système Educatif Libanais», v.I) qui prévoyait, entre autres mesures, le réaménagement de tout de système éducatif (cf. «La Restructuration du Système Educatif Libanais», v.II) et une refonte radicale du curriculum.³¹⁷

So wie etwa in Deutschland die Chancengleichheit, Steigerung des Wirtschaftswachstums und Einheitlichkeit des Bildungswesens zentrale bildungspolitische Ziele repräsentieren³¹⁸, kommt in der Bildungspolitik des Libanon darauf an, die Generation der jungen Libanesen eine Überzeugung der Einheit des libanesischen Staates herauszubilden und die Prinzipien des Rechtsstaats, der Demokratie und der Freiheit zu betonen. Um diesen zentralen bildungspolitischen Zielen Nachdruck zu verleihen, wurde das gesamte libanesische Bildungssystem einem radikalen Umbau unterworfen.

Bis heute hat es zwar curriculare und auch strukturelle Reformen gegeben doch keine durchgreifende Reform des Bildungssystems, das die bisher existierenden Ambivalenzen, Widersprüche, Interessenkonstellationen und institutionellen Blockademechanismen aufbricht. Letzteres gilt vor allem angesichts des Einflusses der Parteien, die eher am existenzsichernden Erhalt ihres Profils als an einer kulturellen Integration aller Libanesen und an darauf zielenden Bildungsreformen interessiert sind.

Die 1998 durch das CRDP vorgenommene Revision des seit den 60er Jahren geltenden Lehrplans zielte vor allem darauf, den gewandelten Bedürfnissen der Schüler und den veränderten gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Vor allem ging es darum, die Schüler besser als zuvor auf die Zukunft vorzubereiten.³¹⁹

Dieser neue Lehrplan sah zunächst einen allgemeinen Inhalt berührenden und allen Schülern bis zur 10. Klasse zu vermittelnden Wissensbestand vor. Erst danach beginnt die Phase der Spezialisierung. Dabei wird zwischen der Klasse 11 (Wahl zwischen Geistes- und

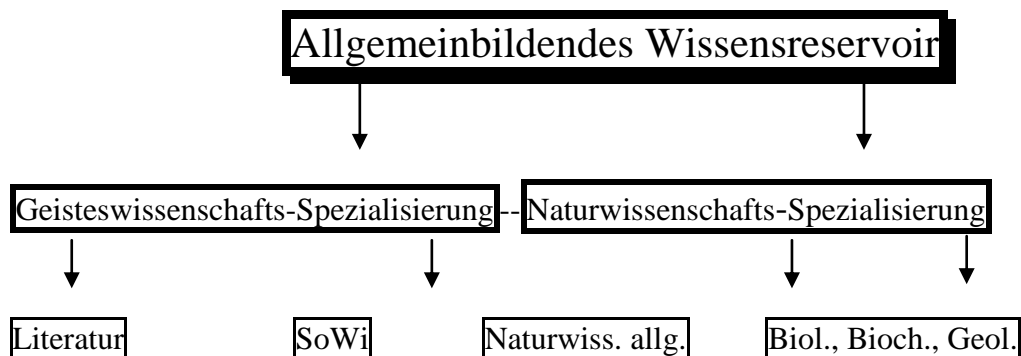
³¹⁷ www.crdp.org/CRDP/French/curriculum/structure.asp.13. 2. 09.

³¹⁸ Vgl. Bahro (1986), S. 38.

³¹⁹ Vgl. El Takach (2002), S. 33; basierend auf den Angaben von Saouma BouJaoude in seinem Artikel „Balance of scientific literacy themes in science curricula: The Case of Lebanon, in: International Journal of Science Education, No. 24 (2002), S. 139-156.

Naturwissenschaften) und Klasse 12 (Wahl zwischen Literatur oder Sozial- und Wirtschaftswissenschaft (SoWi) oder allgemein-naturwissenschaftlicher und biologischer, biochemischer oder geologischer Ausrichtung) differenziert.

Die folgende Grafik verdeutlicht die Struktur des neuen Curriculums:



Das libanesische Bildungswesen kennt im Rahmen eines vertikal segmentierten Systems die folgende Stufendifferenzierung. Sie spiegelt die Zeitbindung an die Sozialisationsphasen von Kindheit und Jugend:

Kindergarten:	4-6 Jahre
Grund- und Mittelschule	6-15 Jahre
Sekundarstufe	15-18 Jahre

Die Sekundarstufe war bis 1971 nur auf Privatschulen zu absolvieren. Erst danach gab es auch öffentliche Gymnasien.

Während die Grundschule aus zwei dreijährigen Zyklen besteht, umfasst die Mittelschule einen Block von drei Jahren. Die Sekundarstufe setzt sich aus dem ersten Sekundarjahr und zwei weiteren *Baccalauréat*-Jahren (*Baccalauréat* I und II) zusammen. Das *Baccalauréat* berechtigt zur Aufnahme eines Universitätsstudiums. Jeder, der in die Sekundarstufe wechseln möchte, muss nach Absolvierung des neunten Schuljahrs eine zentrale öffentliche Prüfung (*Brevet*) ablegen.

Eine Studie *der L'Université Saint Joseph* aus dem Jahr 2003 führte eine Erhebung durch, die den jeweiligen Anteil an Bildungsabschlüssen innerhalb der Gruppe der jungen Männer in der Arbeitsbevölkerung belegte:³²⁰

Ohne Diplom:	43,7 Prozent
Brevet:	23,8 Prozent
Baccalauréat:	19,6 Prozent
Universitätsdiplom:	12,9 Prozent

Im Vergleich dazu sind die Werte für junge Frauen bemerkenswert:³²¹

Ohne Diplom	18,9 Prozent
Brevet	17,7 Prozent
Baccalauréat	32,1 Prozent
Universitätsdiplom	31,3 Prozent

Als Begründung für diese Differenz führt Kasparian den verstärkten Wunsch junger Frauen an, am Wirtschaftsleben stärker als bislang teilzunehmen:

„Cette disparité dans le niveau de formation entre hommes et femmes actifs résulte du fait que les jeunes filles ayant obtenu un diplôme universitaire ou technique ont tendance à vouloir participer à la vie économique plus que celles n’ayant pas de formation spécialisée.“³²²

Insofern nehmen die jungen, mittlerweile sehr viel selbstbewussteren und häufig gezielt geförderten Frauen heutzutage sehr viel stärker am Bildungs- und Wirtschaftsgeschehen teil als ihre Mütter.³²³

³²⁰ Vgl. Kasparian (2003), Band III, S. 13

³²¹ Vgl. Kasparian (2003), Band III, S. 13.

³²² Kasparian (2003), Band III, S. 12.

³²³ Vgl. Abdel-Reda Abourjeili (2003), S. 94f.

4.2. Die nationalspezifische Ausprägung des libanesischen Bildungssystems

4.2.1. Konstitutionelle Rahmenbedingungen des libanesischen Bildungssystems: Ziele, Systemgestalt und quantitative Ausprägungen

Das Bildungssystem ist als rechtlich normiertes Institutionengefüge zu begreifen. Im Libanon handelt es sich um ein offenes, nachfrageorientiertes System, das auf den oben bereits geschilderten politisch-historischen Voraussetzungen, die ihrerseits auch die organisatorische Verfasstheit des Systems nach wie vor beeinflussen, beruht. Funktional steht die Qualifikationsfunktion im Mittelpunkt, die von den speziellen politischen, sozialen und religiösen Bezugsnormen im Libanon geprägt ist.

Wie in allen anderen nationalen Bildungssystemen geht es auch im libanesischen darum, die individuelle, wenn auch unterschiedlich umfassende Teilhabe an Gesellschaft und Kultur des Landes sicherzustellen. Hierbei handelt es sich um eine inhaltliche Dimension von Bildungspolitik. Die Durchsetzung dieser *policies* tangiert die prozessuale Dimension von Bildungspolitik. Diese *politics* berühren miteinander konkurrierende bildungspolitische Interessen, unterschiedlich gut ausgestattete Ressourcen und auch Austragung von Konflikten sowie den Kampf um Macht und Einfluss. Diese prozessuale Dimension ist besonders gut nachvollziehbar an den privaten und staatlichen Bildungsanbietern, die hier als unterschiedliche bildungspolitische Interessen vertretende Kontrahenten auftreten. Diese unterschiedliche Partizipationschancen bergende Konstellation erzeugt zugleich ein sozio-ökonomische und regionale Ungleichheiten visualisierendes Spiegelbild der libanesischen Gesellschaft.³²⁴

Wie aus den obigen Abbildungen ersichtlich, vollziehen sich Bildungsprozesse im Libanon in miteinander konkurrierenden, sich inhaltlich voneinander signifikant unterscheidenden staatlichen und religiösen (privaten) Bildungsinstitutionen. Hinzu kommen vom Staat unterstützte Bildungseinrichtungen.

Wie stark die Differenz zwischen staatlichen und privaten Bildungsangeboten wahrgenommen wird, lässt sich an Hariks Auffassung illustrieren, der zufolge der Staat im Gefolge des *Ta'if*-Abkommens viel zu starken Einfluss auf die Bildung nehme und damit die Konfessions- und Heimat treue unterminiere. Diese vom Staat geförderte Entwicklung hin zu

³²⁴ Vgl. Hanf (1969), S. 351.

einer Zivilgesellschaft würde Bildung zu einem Manipulationsinstrument machen, das die Grundlagen der politischen und religiösen Ordnung des Libanon erschüttere.³²⁵

„In der verfassungsrechtlichen Tradition des Libanon sind die Religionsgemeinschaften Träger des Erziehungswesens; dem Staat fällt eine ergänzende Rolle als Sachwalter der weniger begünstigten Bevölkerungsgruppen zu.“³²⁶

In diesem Zusammenhang ist Kennzeichnung der Religionsgemeinschaften als ein Ensemble der wichtigsten Strukturmerkmale des Libanon entscheidend. „Sie differenzieren diese Gesellschaft ökonomisch, sozio-kulturell wie politisch. Sie besitzen ausgeprägte und voneinander abweichende Arten sozio-kulturellen Selbstverständnisses.“³²⁷

Diese Segmentierung zwischen privatem und staatlichem Sektor ist ein zentrales Kennzeichen des libanesischen Bildungssystems. Das zieht stark stratifizierte, auf die Sozialstruktur zurückzuführende und den Zugang zum Beschäftigungssystem regelmäßig beeinflussende Partizipationsformen im Bereich der Hochschulbildung nach sich. Aus dieser Perspektive erweist sich das libanesisches Bildungswesen als ein zentraler Motor für sozio-ökonomische Differenzierung.

Zwar haben prinzipiell alle Religionsgruppen einen gleichberechtigten Zugang zur Bildung, doch angesichts der bereits beschriebenen religiösen Trennlinien haben die Christen einen kleinen Bildungsvorsprung.³²⁸

Das libanesisches Schulsystem (2005/2006: 2788 Schulen³²⁹) lässt sich im Bezug auf die Trägerschaft dreifach differenzieren:

Öffentliche Schulen	(ÖS)
Staatlich unterstützte Privatschulen	(SuP)
Nichtstaatliche Privatschulen	(NP) ³³⁰

³²⁵ Vgl. Harik (1999), S. 19f und 28.

³²⁶ Vgl. Hanf (1969), S. 242.

³²⁷ Hanf (1969), S. 350.

³²⁸ Vgl. www.swr.de/islam/lexikon.de 24. 4.09

³²⁹ Diese Angabe beruht auf der Statistik der Lebanese Association for Educational Studies (LAES). Vgl. www.laes.org./EducationInLebanon/AnnualStatistics/Statistics.htm. Das LAES ist ein weitgehend von der UNESCO finanziertes Forschungsinstitut, das sich mit den Entwicklungen im Bildungssektor befasst. Wesentliche Beiträge dieses Instituts gehen auf den libanesischen Erziehungswissenschaftler und renommiertesten arabischen Hochschulforscher Munir Bashshur von der American University of Beirut (AUB) zurück.

³³⁰ Die nachfolgenden Zahlenangaben beziehen sich ebenfalls auf Statistiken der LAES.

Nachfolgend lässt sich der Ausbau des libanesischen Schulwesens seit der Unabhängigkeit nachvollziehen.

1943 gab es 304 öffentliche Schulen (19,2% der Gesamtschulzahl) und 1279 Privatschulen (80,8 %).³³¹

1953/54:	Ö.S.: 953 (51%) P.S.:917 (49%)
1958/59	Ö.S.:1.007(44.6%) P.S.: 1.152 (55.4%)
1973/74	Ö.S.: 1.348 (50.2%) P.S.: 1.339(49.8%)
1993/94	Ö.S.: 1.287 (52.6%) P.S.: 1.159 (57.3%)

1999/2000		
ÖS	1.343	49.4%
SuP	391	14.4% ³³²
NP	985	36.2%

2000/2001		
ÖS	1.335	50%
SuP	377	14.1%
NP	959	35.9%

³³¹ Vgl. Kobeissy (1999), S. 136.

³³² Für die Schuljahre 2002/2003, 2003/2004 und 2004/2005 liegen seitens der LAES keine Angaben vor.

2001/2002		
ÖS	1.361	50.4%
SuP	370	13.7%
NP	967	35.8 %

2005/2006		
ÖS	1.399	50.2%
SuP	364	13.1%
NP	1.025	36.7%

2006/2007		
ÖS	1.393	45.5 %
SuP	397	14.5 %
NP	1.040	37 %

2007/2008		
ÖS	1.385	49.4 %
SuP	374	13.3 %
NP	1.046	37.3 %

Im Schuljahr 2007-2008 gab es insgesamt 87.808 Lehrer. Davon waren 64.232 (73,2 Prozent) Männer und 23.576 (26,8 Prozent) Frauen.³³³

Auf die drei hier voneinander unterschiedenen Schultypen verteilten sie sich wie folgt:³³⁴

2007/2008		
ÖS	39.376	44.8 %
SuP	6.605	7.6 %
NP	41.827	47.6 %

³³³ Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP) 2007-2008, S. 38.

³³⁴ Ebenda, (CRDP) S. 35.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die Entwicklung der Anzahl der Lehrer an öffentlichen Schulen seit Mitte der 70er Jahre³³⁵ :

1974/75:	21.244
1986/87:	25.841
1995/96:	30.992

Die nachfolgenden Tabellen geben unter anderem an, wie sich die Anzahl der Lehrer sowohl an öffentlichen Schulen wie auch an den beiden anderen Schultypen seit 2002 bis 2008 entwickelt hat. Die Tabellen entstammen ausnahmslos Statistiken, die vom *Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques* (CRDP) angefertigt wurden.

2003-2004:

Vergleich der Schüleranzahl in 2002-2003 und 2003-2004 (S. 7)

	2002-2003	2003-2004	Unterschied	in %
ÖS	348.304	348.144	- 160	37.9
SuP	114.326	114.935	+ 609	12.5
NP	442.815	455.532	+ 12.717	49.6
Gesamt	905.445	918.611	+ 13.166	100

Nach Geschlecht und Schultyp 2003-2004 (S. 9)

ÖS

	Anzahl	in %
Weiblich	184.431	53
Männlich	163.713	47

SuP

	Anzahl	in %
Weiblich	54.937	47.8
Männlich	59.998	52.2

NP

	Anzahl	in %
Weiblich	219.220	48.1
Männlich	236.312	51.9

³³⁵ Vgl. Kobeissy (1999), S. 137.

Nach Fremdsprache 2003-2004 (S. 16)

Sprache	Anzahl	%
Französisch	595.151	64.8
Englisch	323.460	35.2

Nach Schultyp und Fremdsprache 2003-2004 (S. 17)**ÖS**

Sprache	Anzahl	%
Französisch	244.133	70.1
Englisch	104.011	29.9

SuP

Sprache	Anzahl	%
Französisch	71.824	62.5
Englisch	43.111	37.5

NP

Sprache	Anzahl	%
Französisch	279.194	61.3
Englisch	176.338	38.7

Lehrkräfte nach Schultyp; Gesamtanzahl: 87908 2003-2004 (S.28)

Schultyp	Anzahl	%
ÖS	42.352	48.2
SuP	6.286	7.2
NP	39.270	44.6

Lehrkräfte nach Vertragstyp in Prozent 2003-2004 (S. 29)**ÖS**

Beamter	63.2 %
Stundenlohn	34.5 %
Ehrenamtlich	2.3 %

SuP

Beamter	74 %
Stundenlohn	22.3 %
Ehrenamtlich	3.7 %

NP

Beamter	57.5 %
Stundenlohn	40.7 %
Ehrenamtlich	1.8 %

Lehrkräfte nach Geschlecht: 2003-2004 (S.31)

Geschlecht	Anzahl	%
Weiblich	62.747	71.4
Männlich	25.161	28.6

Lehrkräfte nach Schultyp und Geschlecht: 2003-2004 (S. 32)**ÖS**

Geschlecht	Anzahl	%
Weiblich	28.517	67.3
Männlich	13.835	32.7

SuP

Geschlecht	Anzahl	%
Weiblich	5.381	85.6
Männlich	905	14.4

NP

Geschlecht	Anzahl	%
Weiblich	28.849	73.5
Männlich	10.421	28.5

Studentinnen nach Nationalität: 2003-2004 (S. 87)

Libanesinnen	90.3 %
Andere	9.7 %

Nach Geschlecht: 2003-2004 (S.87)

Weiblich	53.6 %
Männlich	46.4 %

Anzahl der Lehrkräfte an der Universität und an Hochschulinstituten nach Geschlecht: 2003-2004 (S. 93-94)

Weiblich	3.699	30.9 %
Männlich	8.301	69.1 %
Gesamt	12.000	100 .%

2004-2005:**Vergleich der Schüleranzahl in 2003-2004 und 2004-2005 (S. 7)**

	2003-2004	2004-2005	Unterschied	in %
ÖS	348.144	337.622	-10522	36.8
SuP	114.935	114.935	-741	12.5
NP	455.532	465.130	+ 9598	49.6
Gesamt	918.611	916.946	-1665	100

Nach Geschlecht und Schultyp 2004-2005 (S. 11)

ÖS

	Anzahl	in %
Weiblich	179.361	53
Männlich	158.261	47

SuP

	Anzahl	in %
Weiblich	54.930	47.8
Männlich	59.564	52.2

NP

	Anzahl	in %
Weiblich	224.015	48.2
Männlich	241.115	51.8

Nach Fremdsprache 2004-2005 (S. 18)

Sprache	Anzahl	%
Französisch	588.183	64.1
Englisch	328.763	35.9

Nach Schultyp und Fremdsprache 2004-2005 (S. 19)

ÖS

Sprache	Anzahl	%
Französisch	234.824	69.6
Englisch	102.798	30.4

SuP

Sprache	Anzahl	%
Französisch	71.346	62.5
Englisch	42.830	37.5

NP

Sprache	Anzahl	%
Französisch	281.995	60.6
Englisch	183.135	39.4

Lehrkräfte nach Schultyp; Gesamtanzahl: 86.168 2004-2005 (S. 35)

Schultyp	Anzahl	%
ÖS	40.121	46.6
SuP	6.191	7.2
NP	39.856	46.2

Lehrkräfte nach Vertragstyp in Prozent 2004-2005 (S. 36)

ÖS

Beamter	70.1 %
Stundenlohn	27.5 %
Ehrenamtlich	2.4 %

SuP

Beamter	74.5 %
Stundenlohn	22 %
Ehrenamtlich	3.5 %

NP

Beamter	56.6 %
Stundenlohn	41.7 %
Ehrenamtlich	1.7 %

Lehrkräfte nach Geschlecht: 2004-2005 (S. 38)

Geschlecht	Anzahl	%
Weiblich	61.986	71.9
Männlich	24.182	28.1

Lehrkräfte nach Schultyp und Geschlecht: 2004-2005 (S. 39)

ÖS

Geschlecht	Anzahl	%
Weiblich	27.214	67.8
Männlich	12.907	32.2

SuP

Geschlecht	Anzahl	%
Weiblich	5.309	85.8
Männlich	882	14.2

NP

Geschlecht	Anzahl	%
Weiblich	29.463	73.9
Männlich	10.393	26.1

Studentinnen nach Nationalität in Prozent: 2004-2005: Keine Angaben**Lehrkräfte und Verwaltung nach Geschlecht: 2004-2005 (S. 63)**

Weiblich	45 %
Männlich	55 %

Anzahl der Lehrkräfte an der Universität und an Hochschulinstituten nach Geschlecht: 2004-2005 (S. 93-94)

Weiblich	4.085	32.1%
Männlich	8.647	67.9%
Gesamt	12.732	100 %

2005-2006:**Vergleich der Schüleranzahl in 2004-2005 und 2005-2006 (S. 9)**

	2004-2005	2005-2006	Unterschied	in %
ÖS	337.622	324.651	-1.2971	35.7
SuP	114.194	115.254	+1.060	12.6
NP	465.130	471.409	+6.279	51.7
Gesamt	916.946	911.314	-5.632	100

Nach Geschlecht und Schultyp 2005-2006 (S. 11)**ÖS**

	Anzahl	in %
Weiblich	174.499	54
Männlich	150.152	46

SuP

	Anzahl	in %
Weiblich	55.375	48
Männlich	59.879	52

NP

	Anzahl	in %
Weiblich	226.719	48
Männlich	244.690	52

Nach Fremdsprache 2005-2006 (S. 18)

Sprache	Anzahl	%
Französisch	579.402	63.6
Englisch	331.912	36.4

Nach Schultyp und Fremdsprache 2005-2006 (S. 19)

ÖS

Sprache	Anzahl	%
Französisch	224.239	69.1
Englisch	100.412	30.9

SuP

Sprache	Anzahl	%
Französisch	71.435	62
Englisch	43.819	38

NP

Sprache	Anzahl	%
Französisch	283.728	60
Englisch	187.681	39.8

Lehrkräfte nach Schultyp; Gesamtanzahl: 87459 2005-2006 (S. 35)

Schultyp	Anzahl	%
ÖS	40.550	46.4
Sup	6.202	7.1
NP	40.707	46.5

Lehrkräfte nach Vertragstyp in Prozent 2005-2006 (S. 36)

ÖS

Beamter	69.9 %
Stundenlohn	27.5 %
Ehrenamtlich	2.6 %

SuP

Beamter	75.3 %
Stundenlohn	21.4%
Ehrenamtlich	3.3 %

NP

Beamter	56.6 %
Stundenlohn	41.7 %
Ehrenamtlich	1.7 %

Lehrkräfte nach Geschlecht: 2005-2006 (S. 38)

Geschlecht	Anzahl	%
Weiblich	63.150	72.2
Männlich	24.309	27.8

Lehrkräfte nach Schultyp und Geschlecht: 2005-2006 (S. 39)

ÖS

Geschlecht	Anzahl	%
Weiblich	27.672	68.2
Männlich	12.878	31.8

SuP

Geschlecht	Anzahl	%
Weiblich	5.345	86.2
Männlich	857	13.8

NP

Geschlecht	Anzahl	%
Weiblich	30.133	74
Männlich	10.574	26

Studentinnen nach Nationalität in Prozent: 2005-2006 (S. 95)

Libanesinnen	89.2 %
Andere	10.8

Nach Geschlecht: 2005-2006 (S. 95)

Weiblich	53.9 %
Männlich	46.1 %

Anzahl der Lehrkräfte an der Universität und an Hochschulinstituten nach Geschlecht: 2005-2006 (S. 99-100)

Weiblich	4.473	32.5%
Männlich	9.297	67.5%
Gesamt	13.770	100 %

2006-2007:**Vergleich der Schüleranzahl in 2005-2006 und 2006-2007 (S. 9)**

	2005-2006	2006-2007	Unterschied	in %
ÖS	324.651	326.503	+ 1.852	35.6
SuP	115.254	124.281	+ 9.027	13.5
NP	471.409	467.093	- 4.316	50.9
Gesamt	911.314	917.877	+ 6.563	100

Nach Geschlecht und Schultyp 2006-2007 (S. 11)

ÖS

	Anzahl	in %
Weiblich	175.617	53.8
Männlich	150.886	46.2

SuP

	Anzahl	in %
Weiblich	59.598	48
Männlich	64.683	52

NP

	Anzahl	in %
Weiblich	225.517	48.3
Männlich	241.576	51.7

Nach Fremdsprache 2006-2007 (S. 18)

Sprache	Anzahl	%
Französisch	580.641	63.3
Englisch	337.236	36.7

Nach Schultyp und Fremdsprache 2006-2007 (S. 19)

ÖS

Sprache	Anzahl	%
Französisch	223.957	68.6
Englisch	102.546	31.4

SuP

Sprache	Anzahl	%
Französisch	74.019	59.6
Englisch	50.262	40.4

NP

Sprache	Anzahl	%
Französisch	282.665	60.5
Englisch	184.428	39.5

Lehrkräfte nach Schultyp; Gesamtanzahl: 2006-2007 (S. 35)

Schultyp	Anzahl	%
ÖS	39.945	45.5
Sup	6.626	7.6
NP	41.186	44.9

Lehrkräfte nach Vertragstyp in % 2006-2007 (S. 36)

ÖS

Beamter	69.4 %
Stundenlohn	27.9 %
Ehrenamtlich	2.7 %

SuP

Beamter	76.2 %
Stundenlohn	20.6 %
Ehrenamtlich	3.2 %

NP

Beamter	57.1 %
Stundenlohn	41.3 %
Ehrenamtlich	1.6%

Lehrkräfte nach Geschlecht: 2006-2007 (S. 38)

Geschlecht	Anzahl	%
Weiblich	63763	72.7
Männlich	23994	27.3

Lehrkräfte nach Schultyp und Geschlecht: 2006-2007 (S. 39)**ÖS**

Geschlecht	Anzahl	%
Weiblich	27.427	68.7
Männlich	12.518	31.3

SuP

Geschlecht	Anzahl	%
Weiblich	5.716	86.3
Männlich	910	13.7

NP

Geschlecht	Anzahl	%
Weiblich	30.620	74.3
Männlich	10.566	25.7

Studentinnen nach Nationalität in Prozent: 2006-2007 (S. 95)

Libanesinnen	86.7 %
Andere	13.3 %

Nach Geschlecht: 2006-2007 (S.95)

Weiblich	54.3%
Männlich	45.7 %

Anzahl der Lehrkräfte an der Universität und an Hochschulinstituten nach Geschlecht: 2006-2007 (S. 110-111)

Weiblich	4.539	33.5 %
Männlich	9.017	66.5 %
Gesamt	13.556	100 %

2007-2008:**Vergleich der Schüleranzahl in 2006-2007 und 2007-2008 (S. 9)**

	2006-2007	2007-2008	Unterschied	in %
ÖS	326.503	301.370	- 25.133	33.2
SuP	124.281	126.391	+ 2.110	13.9
NP	467.093	480.440	+ 13.347	52.9
Gesamt	917.877	908.201	- 9.676	100

Nach Geschlecht und Schultyp 2007-2008 (S. 11)**ÖS**

	Anzahl	in %
Weiblich	163.718	54.3
Männlich	137.652	45.7

SuP

	Anzahl	in %
Weiblich	60.541	48
Männlich	65.850	52

NP

	Anzahl	in %
Weiblich	231.875	48.3
Männlich	248.565	51.7

Schüler nach Schultyp und –Stufe in Prozent 2007-2008 (S. 14) (diese Tabelle ist nur für dieses Jahr vorhanden)

Stufe	ÖS	SuP	NP	Gesamt
Kindergarten	3.3	2.7	10.5	16.5
Grundschule	14.8	11.2	23	49
Mittelschule	8.4	-	12.7	21.1
Gymnasium	7.6	-	7.6	13.4
Gesamt	33.2	13.9	52.9	100

Nach Fremdsprache 2007-2008 (S. 18)

Sprache	Anzahl	%
Französisch	567.081	62.4
Englisch	341.120	37.6

Nach Schultyp und Fremdsprache 2007-2008 (S.19)**ÖS**

Sprache	Anzahl	%
Französisch	206.492	68.5
Englisch	94.878	31.5

SuP

Sprache	Anzahl	%
Französisch	74.555	59
Englisch	51.836	41

NP

Sprache	Anzahl	%
Französisch	286.034	59.5
Englisch	194.406	40.5

Lehrkräfte nach Schultyp; Gesamtanzahl: 2007-2008 (S. 35)

Schultyp	Anzahl	%
ÖS	39.376	44.8
Sup	6.605	7.6
NP	41.827	47.6

Lehrkräfte nach Vertragstyp in Prozent 2007-2008 (S. 36)

ÖS

Beamter	68.9 %
Stundenlohn	28.4 %
Ehrenamtlich	2.7 %

SuP

Beamter	76 %
Stundenlohn	20.9 %
Ehrenamtlich	3.1 %

NP

Beamter	57.2 %
Stundenlohn	41.2 %
Ehrenamtlich	1.6 %

Lehrkräfte nach Geschlecht: 2007-2008 (S. 38)

Geschlecht	Anzahl	%
Weiblich	64232	73.2
Männlich	23576	26.8

Lehrkräfte nach Schultyp und Geschlecht: 2007-2008 (S. 39)

ÖS

Geschlecht	Anzahl	%
Weiblich	27.192	69.1
Männlich	12.184	30.9

SuP

Geschlecht	Anzahl	%
Weiblich	5.731	86.8
Männlich	874	13.2

NP

Geschlecht	Anzahl	%
Weiblich	31.309	74.9
Männlich	10.518	25.1

Studentinnen nach Nationalität in Prozent: 2007-2008 (S. 95)

Libanesinnen	85.7 %
Andere	14.3 %

Nach Geschlecht: 2007-2008 (S. 95)

Weiblich	54.6 %
Männlich	45.4 %

Anzahl der Lehrkräfte an der Universität und an Hochschulinstituten nach Geschlecht: 2007-2008 (S. 93-94)

Weiblich	5.173	35.4 %
Männlich	9.435	64.6 %
Gesamt	14.608	100 %

4.2.2. Leistungen, Leistungsfähigkeit und Institutionen des libanesischen Bildungssystems

Die Leistungsfähigkeit eines Bildungssystems bemisst sich einerseits an der effizienten Realisierung des Ziels der individuellen Qualifizierung. Andererseits ist die Güte der sozialen Integration des Einzelnen ein zentraler Maßstab. Hinzu gesellt sich die Frage, wie gut es dem Bildungssystem im Sinne einer systematischen Stützungs- bzw. Stärkungsfunktion gelingt, mit anderen Subsystemen zu interagieren. Zentral sind hierbei die Familie, das Beschäftigungssystem und das politische System.

Grundsätzlich gilt das libanesisches Bildungssystem, besonders das Hochschulsystem zu den Besten innerhalb der arabischen Welt. Die Leistungsfähigkeit des libanesischen Bildungssystems lässt sich dementsprechend auch an der hohen Anzahl und dem breiten Spektrum von libanesisch, französisch und amerikanisch geprägten Institutionen akademischer Bildung ablesen. Sie unterliegen einer starken Kommerzialisierung im Sinne eines sich durch Angebot und Nachfrage selbst regelnden liberalen Marktes. Ihnen mangelt es jedoch an ganzheitlicher Planung und horizontaler Koordination untereinander.³³⁶

1950 gründete der libanesischer Staat die erste nicht-private Universität. Etwas weniger als 100 Jahre zuvor wurden die beiden ersten privaten Hochschulen in Gestalt des Syrian Protestant College³³⁷ (1866) und die Saint Joseph Universität (1875) gegründet.

Neben der bereits genannten und vom Staat kontrollierten Université Libanaise/ (Lebanese University: 70.627 Studenten³³⁸), an der auch die meisten Studenten eingeschrieben sind, gibt es weitere Hochschulen, die der nachfolgenden Zusammenstellung zu entnehmen sind; die dahinter genannten Immatrikulationsziffern beziehen sich auf Angaben des libanesischen Bildungsministeriums für das Studienjahr 2005/2006:

Die im Vergleich zur Größe des Libanon sehr hoch anmutende Zahl von Institutionen akademischer Bildung ist insbesondere darauf zurückzuführen, dass nach dem Bürgerkrieg sich in den 90er Jahren sehr viele ausländische Bildungsanbieter im libanesischen Hochschulwesen etabliert haben; das trifft auf 70 Prozent der nachfolgend genannten Institutionen zu.³³⁹

³³⁶ Vgl. Hahn et al. (2005), S. 21.

³³⁷ Heute: American University of Beirut.

³³⁸ Zum Vergleich: 1999/2000 waren es 59.728 Studenten.

³³⁹ Vgl. Takieddine/Bou Diab (2008), S. 7.

Beirut Arab University	13.653
Saint Joseph University	9.718
American University of Beirut	6.944
Holy Spirit University Kaslik	5.949
Lebanese American University	4.569
Haigazian Institute	700
Notre Dame University	4.677
Al-Da'wa University Institute for Islamic Studies	290
La Sagesse University	1.893
Imam Ouzai Islamic College	3.039
Middle East College	174
Makassed University in Beirut	131
St. Peter Institute for Philosophy and Liturgy	158
University of Balamand	2.813
Far-East College of Liturgy	17
Beirut Islamic University	448
Al-Jinan University	1.167
Tripoli Institute for Islamic Studies	214
Lebanese Islamic University	2.699
Ecole Superieure des Affaires (ESA)	422
Antonine University	1.120
Higher Institute for Physiotherapy (Jounieh)	55
University Institute for Technology and Education	675
Holy Family Higher Institute for Nursery Science & Physiotherapy	239
University Center for Technology (Dedeh)	395
Saidoon University Institute for Lab Dentistry	147
Business and Computer University College (Hawaii Univ.)	1.106
Hariri Candadian Foundation University for Science & Technology	399
American University College of Science and Technology	2.658
C & E American University	1.020
Higher and International Institute for Business Administration	459
MECAT University	432
Joya University Institute for Technology	151
Arab Open University	2.484
Lebanese International University	4.722
Al-Manar University	133

Zu den in der vorherigen Aufstellung genannten gesellen sich noch acht weitere akkreditierte Hochschulen bzw. Institute höherer Bildung, welche die beachtliche Hochschuldichte des kleinen Landes dokumentieren.³⁴⁰ Über deren Immatrikulationsziffern liegen keine zuverlässigen Zahlenangaben vor³⁴¹:

- | | |
|---|---|
| - | Lebanese Academy of Fine Arts |
| - | L'Université Bekaa |
| - | Global University |
| - | Al-Kafaat University Institute |
| - | Ecole Superieure et Internationale de Gestion |
| - | New East Faculty of Theology |
| - | Daawa Institute for Islamic Studies |
| - | Centre Universitaire de Technologie |

Universitäre Studienabschlüsse im Libanon sind:

Bachelor

Masters

Promotion (Ph. D.)

Masters: Nach Erreichen des Bachelor-Grades ist es erforderlich, sich 1 Jahr auf das Masters-Examen vorzubereiten und im darauf folgenden Jahr ein Masters-Projekt im Sinne einer längeren Examensarbeit, vergleichbar dem deutschen Diplom- oder Magisterabschluss, auszuführen.

Ph. D.: Die Erlangung des Doktorgrades setzt den Masters-Abschluss voraus und beinhaltet die Teilnahme an fachspezifischen Seminaren sowie das Schreiben einer Dissertation.

Der Generalsekretär für Hochschulbildung des Kultusministeriums, zurzeit Dr. Ahmed Al Jammal, ist für die Formulierung der Hochschulbildungsziele verantwortlich.

Es lassen sich zwölf zentrale Ziele der Hochschulbildung im Libanon nennen³⁴²:

1. Jeder Studierwillige soll einen Studienplatz erhalten:

³⁴⁰ Das Ministry of Higher Education spricht offiziell von 39 privaten Institutionen und einer staatlichen Universität. Vgl. Takieddine/Bou Diab (2008), S. 7.

³⁴¹ Vgl. Hahn et al. (2005), S. 59.

³⁴² Vgl. Al Jammal, CD.

2. Die Studenten sollen im Laufe ihres Studiums mit akademischen, persönlichkeitsbildenden und beruflichen Fähigkeiten ausgestattet werden.
3. Das Hochschulstudium dient der Arbeitsmarktnachfrage entsprechenden Vorbereitung von spezialisierten Führungskräften in verschiedenen Bereichen von Wirtschaft, Staat und Gesellschaft.
4. Die Hochschulbildung ist darauf ausgerichtet, die Studierenden körperlich, geistig und seelisch weiterzuentwickeln und zu diesem Zweck eine entsprechend geeignete akademische Umwelt zu schaffen. Und so den gesellschaftlichen Interessen des Libanon zu dienen.
5. Die Hochschulbildung soll die Befähigung zu lebenslangem Lernen ausprägen.
6. Hochschulbildung zielt darauf, wissenschaftliche Errungenschaften zu schützen, zu entwickeln und zu publizieren und die Forschung stetig zu fördern.
7. Hochschulbildung soll die Erziehung zu kritischem Denken initiieren.
8. Hochschulbildung soll die internationalen Entwicklungen in der Wissenschaft aufgreifen und stetig begleiten.
9. Hochschulbildung soll die Integration in die zu entwickelnde Gesellschaft fördern und die Achtung der Menschenrechte betonen.
10. Hochschulbildung soll Aufgeschlossenheit gegenüber fremde Kulturen im Interesse einer gegenseitigen kulturellen Befruchtung wecken.
11. Hochschulbildung sollte auf permanent weiterentwickelten Curricula basieren und auch hochschuldidaktische Ansätze stetig fortschreiben.
12. Hochschulbildung soll die akademische Zusammenarbeit fördern und dabei sowohl die Kooperation der Universitäten untereinander verstärken wie auch die Kontakte mit ausländischen Universitäten ausbauen.

Das Bildungssystem und seine Institutionen unterliegen einer staatlichen Steuerung. Steuerung bedeutet in diesem Kontext die Koordination der bildungspolitischen Maßnahmen und Strategien. Sie umfasst die Finanzierung, das Bildungsangebot, die Organisation sowie die institutionelle Verantwortung. Sie geschieht im Interesse einer erhöhten Leistungsfähigkeit, größerer Effizienz sowie einem effektiveren Ressourceneinsatz.

Insofern existieren vier Steuerungsbereiche, die sich allerdings institutionell nicht in einer Hand befinden:

1. Budgetspezifische Steuerung
2. Inhaltlich-curriculare Steuerung
3. Strukturelle Steuerung
4. Kapazitive Steuerung

Institutionell gesteuert wird das libanesische Bildungssystem seit der grundlegenden Reform im Gefolge des *Ta'if*-Abkommens Mitte der 90er Jahre von drei Ministerien³⁴³:

1. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
2. Ministerium für technische Ausbildung
3. Ministerium für Kultur und Hochschulbildung (Kultusministerium)

Das erstgenannte Ministerium gliedert sich in vier weitere Verwaltungseinheiten auf³⁴⁴:

1. Generalsekretariat des Ministeriums: Es hat die Aufgabe Lehrer einzustellen und diese auf die einzelnen Schulen aufzuteilen. Außerdem ist es für die Ausstattungen der Schulen, für die Festlegung und Auszahlung der Gehälter und für Schulsanierungen zuständig. Das Generalsekretariat verfügt über die zentrale Finanzhoheit und ist obendrein zuständig für die kapazitive Steuerung, strukturelle Steuerung des Schulbildungswesens.
2. Das im Abschnitt 4.2.3 schon genannte CRDP hat die Aufgabe der inhaltlichen Steuerung des öffentlichen Schulbildungswesens und ist damit zuständig für die Curricula und für die Inhalte der Schulbücher. Der Bildungsminister besitzt gegenüber dem CRDP eine direkte Weisungsbefugnis.
3. Schulaufsichtsamt, das die Kontrolle über das öffentliche Schulwesen ausübt und auch für die Weiterbildung der Lehrer zuständig ist.
4. Zugeordnet ist dem Ministerium obendrein die Fakultät für die pädagogische Ausbildung der Gymnasial-Lehrer.³⁴⁵

Die politisch gezielt miteinander konfligierende Interessenssphären bedienende Aufteilung der bildungspolitischen Kompetenzen unterläuft eine transparente Struktur und Verantwortlichkeitszuordnung. Insofern dürften in den vier Steuerungsbereichen durchaus Doppelstrukturen existieren und die Steuerung des Bildungssystems insgesamt erschweren.

³⁴³ Vgl. Kobeissy (1999), S. 144.

³⁴⁴ Vgl. Kobeissy (1999), S. 148.

³⁴⁵ Öffentliche Gymnasien gibt es erst seit 1971.

Im libanesischen Bildungssystem ist die Universität (*jamia*) eine juristische Person. Sie verfügt im Rahmen des geltenden Verfassungsrechts über eine eigenständige Verwaltung und ein gesondertes Budget. Sie genießt darüber hinaus eine rechtliche Autonomie gegenüber Polizei und Justiz.

Die Erstellung eines Hochschulbudgets ist obligatorisch. Festgelegt ist dabei, dass nicht weniger als 3 Prozent für Forschung ausgegeben werden müssen. Nicht weniger als 5 % der Gebühren müssen obendrein als Stipendien vergeben werden. Zudem muss ein jährlich zu erstellender Finanzbericht vorgelegt werden.

Budgetsteuerung und Aufsicht über Finanzen übernehmen in Kooperation das Kultusministerium sowie das Finanzministerium, das seinerseits einen privaten Wirtschaftsprüfer zur Kontrolle der Finanzen beauftragt.

Universitäten werden unterschieden von Fakultäten (weniger als 3 Fachrichtungen) und Hochschulinstitutionen, in denen der dort erreichbare Abschluss weniger wert ist als der von Universitäten und Fakultäten.

Jedes Universitätsinstitut im Sinne eines Fachbereichs muss ein einheitliches Curriculum haben. (20 % Allgemeinbildung, 40% fachspezifische Bildung, 40% nicht fachspezifische Bildung, die aber im Zusammenhang mit der fachspezifischen Bildung stehen muss.

Das Kultusministerium verabschiedet in Zusammenarbeit mit dem Hochschulbildungsrat und dem Fachkomitee Bestimmungen über Stufen und Art der Fachrichtungen sowie über Dauer und Inhalte des jeweiligen Ausbildungsganges. Auch Fächerwechsel und entsprechende Anerkennungen werden von diesen Gremien geregelt.

Der Hochschulbildungsrat setzt sich aus folgenden, ausschließlich libanesischen Mitgliedern zusammen:

Als Präsident fungiert der Kultusminister. Hinzu kommen der Generalsekretär für Hochschulbildung, Hochschulbildung, der Generalsekretär des Justizministeriums, der Vorsitzende der libanesischen Universität, ein Vertreter des libanesischen Universitätsrates sowie fünf Vertreter der Privathochschulen, ein Vertreter der Gewerkschaft, der Vorsitzende

des Nationalen Rates der wissenschaftlichen Forschung, der Vorsitzende des Verwaltungsrates der Öffentlichen Verwaltung.

Zu den Aufgaben des Hochschulbildungsrates gehören:

Sich für die Entwicklung der nationalen Bildungspolitik im Allgemeinen einzusetzen, insbes. der privaten Hochschulbildung! Vorschläge unterbreiten, die Hochschulbildung ausbauen und regeln. Grundlagen und Kriterien zur Gründung von Hochschulinstitutionen bzw. deren Zweige sowie deren Curricula zu erarbeiten. Prüfung der Gründung neuer Hochschulen und Erlaubnis der Arbeitsaufnahme der neuen Hochschule nach Erfüllung der akad. und techn. Anforderungen. Genehmigung neuer Curricula und deren Veröffentlichung im Amtsblatt. Verweigerung von Curricula, wenn sie Kriterien nicht erfüllen. Heranziehung von Komitees und Fachkräften zur Unterstützung der Arbeit des Rates. Beratung des Kultusministeriums in allen Fragen der Hochschulbildung.

Das Fachkomitee reguliert die Zulassung von neuen Hochschulen. Es formuliert Kriterien für die Zulassung von Hochschulinstitutionen. Und bereitet die Arbeit des Hochschulrates und des Kultusministeriums vor. Es kann auch Curricula der Hochschulinstitute bewerten, Kontrollen ausführen und darüber berichten. Das Fachkomitee hat acht Mitglieder. Der Vorsitzende dieses Gremiums ist der Generalsekretär für Hochschulbildung.

Jedes Institut/Fachbereich muss jedes Jahr einen Lehrplan ausarbeiten und darin die jeweiligen Lehrveranstaltungen festlegen. Dieser Plan muss dem Generalsekretär für Hochschulbildung vorgelegt werden. Nach jedem Semester muss jedes Hochschulinstitut eine Liste mit den eingeschriebenen Studenten beim Generalsekretär des Kultusministeriums vorlegen.

4.2.3 Immatrikulationskennzahlen und disziplinäres Spektrum

1999/2000 waren an libanesischen Hochschulen 101.4440 Studenten eingeschrieben. 84,7 Prozent davon waren Libanesen. 2001/2002 waren 119.487 Studenten immatrikuliert. Dabei hatte sich der Anteil der Libanesen auf 87,11 Prozent erhöht. 2005/2006 betrug die Zahl der Studenten 146.961, wovon 89,2 Prozent libanesische Immatrikulierte waren.³⁴⁶

³⁴⁶ Angaben beruhen auf Statistik der LAES. Vgl. www.laes.org.

Hingegen weist die UNESCO-Statistik 2005/2006 lediglich 142.951 Studierende aus. Bereits 2001 errechnete die UNESCO einen Frauenanteil an den Studierenden von 52,9 Prozent.³⁴⁷

Nach Angaben des *Center for Educational Research and Development (CRDP)* waren 2008 13.770 Professoren bzw. Dozenten in den Hochschulen beschäftigt; die Zahl der Universitätsangestellten belief sich auf 4.557.³⁴⁸

Von Interesse ist an dieser Stelle auch die jeweilige Präferenz des Studienfaches unter den Studenten im Libanon.³⁴⁹

<u>Studienfach</u>	<u>Männer</u>	<u>Frauen</u>
Spécialités pluriscientifiques ³⁵⁰	1,0	2,0
Biologie/Geologie	1,2	1,5
Mathematik/Statistik	2,0	1,1
Physik	0,7	0,3
Chemie	0,7	1,2
Humanwissenschaften	1,6	3,9
Geographie	0,6	0,4
Wirtschaftswissenschaften	1,1	1,2
Sozialwissenschaften	0,4	3,2
Psychologie	0,3	2,9
Geschichte	0,9	2,8
Philosophie/Ethik/Theologie	0,6	0,7
Jura/Politikwissenschaft	11,4	10,0
Literaturwissenschaft	0,2	0,6
Romanistik (Französisch)	0,1	2,4
Bildende Kunst	0,2	0,5
Musikwissenschaft	0,5	0,1
Sprachen/ausl. Kulturen	4,0	14,1
Agronomie	1,0	0,7
Agro- und Lebensmittelchemie	0,4	0,3
Materialwissenschaft	0,1	0,1
Technologie/Konstruktion/Forst	1,0	0,3
Mineralogie	4,8	0,5
Bau und Architektur	1,2	0,2

³⁴⁷ Vgl. UNESCO Institut for Statistics: Global Education Digest 2004, zit. n. Hahn et al. (2005), S. 21.

³⁴⁸ Vgl. Takieddine/Bou Diab (2008), S. 7.

³⁴⁹ Vgl. Kasparian (2003), Band II, S. 116.

³⁵⁰ Diese spezielle Disziplin wurde für Hochbegabte geschaffen, die innerhalb eines breiten Fächerspektrums ausgebildet werden.

Bauvollendung	1,3	1,3
Allgemeine Bauwesen	6,3	0,8
Elektronik	0,4	--
Präzisionsmechanik	1,1	0,1
Flugzeugbau	0,2	--
Elektronik II	2,2	--
BWL	4,3	2,9
Transport/Lagerung	0,1	--
Handel/Verkauf	1,7	1,6
Finanz/Bank/Versicherungslehre	0,9	0,9
Rechnungswesen/Betriebsführung (Rechnungswesen)	18,0	13,5
Kommunikation/Information (Öffentliche Beziehungen)	1,0	1,0
Nachrichtenwesen	0,8	2,4
Druck- und Verlagswesen	0,3	0,4
Technique de l'image et du son	1,2	1,1
Bibliothekswesen	0,9	1,4
Informatik	12,7	5,0
Gesundheitswesen	7,6	10,6
Sozialarbeit	--	0,6
Hotellerie und Tourismus	2,1	1,0
Unterrichtswesen (Formation, animation culturelle)	0,5	3,8
Ästhetik, Coiffure und Service	--	0,1
Andere	0,5	0,3

Abdul-Reda Abourjeili fand in diesem Zusammenhang heraus, dass die Auswahl der Studienfächer von unterschiedlichen Faktoren abhängt. Zentral sind dabei die Universität, an der man studiert, das Geschlecht und der Beruf des Vaters.³⁵¹

Mehr als die Hälfte (56,7 Prozent) aller Studierenden im Libanon besucht die staatliche Universität, die jedoch keineswegs alle der oben genannten Disziplinen anbietet.³⁵² Diese Angabe korrespondiert mit den von Kasparian erhobenen Werten, wonach 57,3 Prozent der jungen Erwerbsbevölkerung ihre schulische und universitäre Ausbildung an öffentlichen Bildungsinstitutionen erhalten haben. Doch variierte dies je nach Region. So trifft dies für

³⁵¹ Vgl. Abdel-Reda Abourjeili, Suzanne (2003), S. 10.

³⁵² Vgl. Hahn et al. (2005), S. 22.

Beirut nur auf 32,6 Prozent des genannten Personenkreises zu, während in Nabatieh 82,5 Prozent öffentliche Einrichtungen besuchten.³⁵³

Rund 25 Prozent aller weiteren Studierenden ist an fünf größeren privaten Universitäten immatrikuliert. An allen übrigen Hochschulen studieren 16 Prozent. Mit den hohen Studentenzahlen korrespondiert eine überdurchschnittlich hohe Anzahl an Lehrkräften (sehr gutes Lehrer-Studenten-Verhältnis 1:13).³⁵⁴

5. Die Bedeutung der Bildung im Libanon der Gegenwart und Zukunft

5.1. Moderne Bildung im Libanon: Gesellschaftlich-politische und wirtschaftliche Rahmenbedingungen

Die Charakterisierung moderner Bildung im Libanon der Gegenwart ist nicht von den politischen und ökonomischen und damit den existenziellen Prämissen, unter denen die Libanesen heute leben, zu trennen.

Die zentralen Segmente dieser Rahmenbedingungen beeinflussen aus unterschiedlichen Perspektiven und Handlungsfeldern die Entwicklung von Bildung und Bildungspolitik nachhaltig. Drei Segmente erweisen sich dabei als relevant:

- Die innen- und außenpolitische Situation
- Das Wirtschaftsklima sowie fiskalische Entwicklungen
- Die soziale Lage, welche das Geschehen auf dem Arbeitsmarkt mit einschließt.³⁵⁵

1. Die innen- und außenpolitische Situation

Innenpolitisch zeichnet sich der demografisch und geografisch sehr heterogene Libanon durch mehrheitlich schwache und sich dauerhaft befehlende politische Akteure aus, deren Handeln oftmals alles andere als kraftvoll, dafür jedoch umso widersprüchlicher ist. Diese

³⁵³ Vgl. Kasparian (2003), Band III, S. 16.

³⁵⁴ Vgl. Hahn et al. (2005), S. 22. Als Quelle gaben Hahn et al. den Global Education Digest 2004 des UNESCO Institute for Statistics an

³⁵⁵ Die folgenden Ausführungen beruhen neben eigenen Kenntnissen der zentralen Probleme des Landes zusätzlich auf einem Länderstrategiepapier, das als Teil des Europäischen Nachbarschafts- und Partnerschaftsinstruments (ENPI) seitens der EU erstellt wurde. Vgl. www.ec.europa.eu/world/enp/country/enpi_csp_rip_libanon.de.pdf

Kennzeichnung politischen Handelns unter den äußeren Bedingungen politikfeldübergreifender Instabilität gilt auch für die Bildungspolitik.

Die nicht gelösten Probleme des Klientelismus und des religiösen Proporz (System des Konfessionalismus) sowie die Korruption bilden weitere Voraussetzungen für jene innenpolitische Instabilität. Die Lösung der zentralen strukturellen Probleme des Libanons wurde somit nicht in Angriff genommen, sodass ein erheblicher Reformstau entstanden ist.

Politische, soziale und wirtschaftliche Reformen werden zwar in ihrer Notwendigkeit erkannt, doch verhindern nach wie vor religiöse und ethnische Rivalitäten die Erarbeitung eines auch die Bildungspolitik und die Zukunft von Bildungs- und Ausbildungsstrukturen umfassenden Reformprogramms. Außerdem würden die derzeit existierenden Verwaltungskapazitäten für die Umsetzung eines solchen Reformprogramms und damit für die Beherrschung und Lösung der Krise keineswegs ausreichen. Hinzu kommen Inkompetenz in der Verwaltung und intransparente Entscheidungsstrukturen als weitere Hürden.

Auch latente soziale wie religiöse Spannungen und die sich immer weiter öffnende, gerade auch von regionalen Disparitäten gekennzeichnete Schere zwischen armen und reichen Libanesen und die teilweise vorhandene Rechtsunsicherheit gehören zu den problematischen Rahmenbedingungen.

Erschwerend kommt hinzu, dass es im Libanon an der Ausarbeitung politischer Strategien mangelt, die auf zuvor erhobenem zuverlässigem Zahlenmaterial in Form von Statistiken beruhen. Das Anfertigen umfassender und regelmäßig angefertigter sowie Entwicklungsverläufe anzeigender Statistiken scheint in der politischen Praxis des Libanon trotz der offiziellen Existenz eines Statistikamtes (Central Administration for Statistics {CAS³⁵⁶}) unerwünscht. Der Leiter des *Lebanese Center for Policy Studies*, Oussama Safa, begründet diesen Mangel mit der gezielten Unterbindung von Erhebungen trotz der Existenz der zeitweise von der ILO unterstützten CAS, die seit 1979 existiert:

„They may compile statistics, but they will never do a referendum because it would create a precedent where you start building policies based on statistics and this threatens the political status quo.“

³⁵⁶ www.cas.gov.lb.

Dieser immer wieder zu beklagende Verzicht auf für politische Planung wichtige, systematische und für längere Zeiträume gesammelte Daten wird von offizieller politischer Seite wie folgt begründet:

„We can't do any statistics on Lebanon, because any statistics you do will show the sectarian makeup of the country and how the salary mass is dividing among the sects.“³⁵⁷

Auch deshalb können EU-Hilfsprogramme nicht optimal umgesetzt werden. Dabei ist der Libanon eines der Mittelmeerländer, das über das MEDEA-Programm (bilaterale und regionale Unterstützung) seit 1995 profitiert. Eine besondere Rolle spielt dabei die Europäische Investitionsbank, die ein auch der Bildung und Ausbildung zugutekommendes Instrument in Gestalt der Investitionsfazilität und Partnerschaft Europa-Mittelmeer (FEMIP) kreiert hat. Dabei werden einerseits Projekte mit einer ganzen Reihe von Finanzprodukten unterstützt. Damit soll insbesondere der auch qualifizierte Arbeitsplätze schaffende Privatsektor unterstützt werden.

Andererseits gab es seit 2002 im Rahmen des Tempus-Programms Hilfen für die Reform und Modernisierung des höheren Bildungswesens. Ohne die erwähnten notwendigen strukturellen und sozialökonomischen Reformen im Libanon ist die Nachhaltigkeit derartiger Unterstützungsleistungen – auch und gerade im Bildungswesen – allerdings nicht gewährleistet.

Außenpolitisch wirken sich der nach wie vor ungelöste Nahostkonflikt sowie die dauerhafte Bedrohung durch Israel (zuletzt 2006) als Hemmschuhe für eine günstigere politische, ökonomische und gesellschaftliche Entwicklung des Landes aus, das die ³⁵⁸ Folgen des Bürgerkrieges und des letzten Israel-Angriffs immer noch nicht ganz überwunden hat, aus.³⁵⁹ Direkte und indirekte Kosten des Krieges beliefen sich auf geschätzte 5 Milliarden USD.³⁶⁰ Wirtschaftliche Aktivitäten und Beschäftigungsmöglichkeiten verminderten sich in der Folgezeit erheblich. Außerdem wurden damals viele Schulen stark beschädigt oder dienten als Unterkünfte für aus ihren zerstörten Häusern Vertriebene. Der Krieg von 2006 führte einer 2007 von der International Labor Association (ILO) veröffentlichten Studie zufolge auch dazu, dass viele akademisch Gebildete den Libanon angesichts des unattraktiven lokalen

³⁵⁷ Diese Äußerung geht auf die Wiedergabe des Besitzers der privaten Rekrutierungsagentur „Pirme Job“, Yasser Akkaoui, zurück, der ihm gegenüber geäußerte Bedenken durch den libanesischen Arbeitsminister Tarrad Hamadeh zitiert. Vgl. www.lebanonwire.com.

³⁵⁸ Vgl. www.lebanonwire.com 24. 4. 09

³⁵⁹ Damals wurden 850 Firmengebäude im Produktions- und Dienstleistungssektor zerstört; www.asien-auf-einen-klick.de/libanon/wirtschaft.php.

³⁶⁰ Vgl. www.asien-auf-einen-klick.de/libanon/wirtschaft.php.

Arbeitsmarktes verließen, zumeist in Richtung der Golfstaaten. Dabei schätzt der Ökonom Kamal Hamdan, dass innerhalb von 6 Wochen nach Ausbruch des Krieges rund 400.000 Libanesen und damit 8 Prozent der Gesamtbevölkerung das Land verlassen haben.³⁶¹ Viele von ihnen sind für die wirtschaftliche ökonomische und intellektuelle Weiterentwicklung des Landes wichtige Angehörige der Bildungsschicht, darunter viele Ärzte, Anwälte, Lehrer, Architekten und Ingenieure.³⁶² 2007 arbeiten rund 14.000 libanesische Ingenieure und Architekten in den Golf Staaten. Die Hälfte von ihnen war im Sommer 2006 abgewandert.³⁶³ Sie gehören zu denjenigen, die weder zur sozialen noch wirtschaftlichen Elite gehören, aber eine Bildungselite repräsentieren.

„The most educated persons represent the highest percentage of emigrants and 46.3 percent of university graduates over 20 years of age are emigrants versus 13.9 percent residents. Furthermore, according to Canadian and American statistics, specialists, technicians and professionals represent the highest proportion of emigrants followed by executives and administrative personnel.“³⁶⁴

Zur Emigration dieses Personenkreises tragen auch die anhaltende politische Instabilität (Krieg im Irak, verschärfter Nahost-Konflikt, PLO-Spaltung, islamische Terrornetzwerke) sowie die Abhängigkeit schwer kalkulierbarer Entwicklungen außerhalb des Libanon bei. Dazu sollte man sich vergegenwärtigen, dass zwischen 1988 und 2006 die Rüstungsausgaben im Nahen Osten um 80 Prozent³⁶⁵ gestiegen sind.

2. Die Finanz- und wirtschaftspolitische Situation

Die wirtschaftspolitische Situation wird stark von der Tatsache mitgeprägt, dass der Libanon über keine nennenswerten Rohstoffe verfügt und bei der Einfuhr von Öl komplett von den arabischen Ölförderländern abhängig ist. Dies erschwert die Einleitung größerer industrieller Aktivitäten (27 Prozent) erheblich. Auch der Agrarsektor (12 Prozent) ist trotz reicher

³⁶¹ Diese Angabe ist jedoch mit größter Vorsicht zu bewerten, da es im Libanon keine Statistik über die Anzahl der Emigranten gibt.

³⁶² Vgl. www.marketplace.publicradio.org/display/web/2006/08/31/lebanons_brain_drain/

³⁶³ Diese Schätzung beruht auf Angaben des Order of Engineers and Architects Treasurer, Mohammad Fatha. Vgl. www.bi-me.com/main.

³⁶⁴ Assem Safieddine/Dima Jamals/Maya Daouk; Brain drain or brain gain ? A Lebanese perspective. www.lebanonwire.com/0402/04022304DS.asp.

³⁶⁵ Zum Vergleich: Afrika 28 Prozent und Nord- und Südamerika 9 Prozent, Asien 91 Prozent. Vgl. Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 26. 4. 09, S. 11. Artikel „Bedrohter Westen“ von Nikolas Busse.

Wasservorkommen und trotz fruchtbarer Böden eher gering ausgeprägt.³⁶⁶ Der Dienstleistungssektor dominiert mit 61 Prozent.³⁶⁷

Die erhebliche Asymmetrie zwischen sinkenden Einnahmen und steigenden Ausgaben im Staatshaushalt sowie die dadurch ständig steigende Neuverschuldung³⁶⁸ schränken den politischen Handlungsspielraum des Libanon für die Beseitigung der Kriegsfolgen und für die Weiterentwicklung des Landes erheblich ein. Sie sind auch mitverantwortlich für die prekäre wirtschaftliche Lage und das sehr ungünstige Wirtschaftsklima. Markant sind insbesondere das suboptimale Investitions- und Technologieniveau, unterbleibende Barzahlungen und der erhebliche Mangel an unternehmensunterstützenden Diensten. Vor allem die dringend notwendige Modernisierung existierender Produktionsanlagen findet angesichts der zu starken Investitionszurückhaltung nicht statt.

Auch in neue Produktions- und Vermarktungsmethoden wird zu wenig investiert. Das hängt wiederum mit dem limitierten Zugang zu den notwendigen Finanzmitteln zusammen. Der Zugang zu ihnen ist beschränkt, weil der Großteil der Bankdarlehen an den Staat fließt; 2006 waren es allein 54%. Erst allmählich werden Wirtschaftsförderungszentren eingerichtet und versicherungsfreie Finanzierungsprogramme im Interesse von kleinen und mittleren Unternehmen und damit von potenziellen Arbeitgebern gut ausgebildeter Libanesen aufgelegt.

Um gut ausgebildetes Personal künftig in größerem Umfang bezahlen zu können, müsste allerdings die derzeit ungünstige Kostenstruktur (vor allem Energie- und Telekommunikationskosten, welche die Produktionskosten in die Höhe treiben und die Wettbewerbsfähigkeit libanesischer Unternehmen schwächen) beseitigt werden. Zudem erlitt die libanesische Wirtschaft durch den genannten Angriff Israels 2006 einen Stillstand, dessen Folgen bis heute nicht vollständig kompensiert werden konnten. Wachstumspotenziale der Wirtschaft wurden somit nachhaltig geschwächt. Auch deshalb konnte bestehendes Humankapital in Gestalt einer Vielzahl überdurchschnittlich gut ausgebildeter Libanesen nicht in dem gewünschten Maße eingesetzt werden.

³⁶⁶ Vgl. www.undp.org.lb/about/AboutLebanon.cfm.

³⁶⁷ Vgl. www.asien-auf-einen-klick.de/libanon/wirtschaft.php.

³⁶⁸ Die Staatsverschuldung betrug Ende 2006 40.4 Mrd. USD. Das sind 188% des Bruttoinlandsprodukts. Vgl. www.el-puente.de

Hinzu kommt, dass angesichts zu hoher Produktionskosten die libanesischen Produzenten einen nur limitierten Zugang zu nicht-libanesischen Märkten haben und insgesamt international nicht konkurrenzfähig sind. Im Inland werden libanesische Hersteller zudem von ausländischen Importen dominiert. Viele Investitionen fließen in nicht-produktive Sektoren. Diese verfügen nur über spärliche Wachstumschancen und schaffen deshalb zu wenige Arbeitsplätze, die von gut ausgebildeten Libanesen eingenommen werden könnten.

Über 60 Prozent der Libanesen arbeiten heute im Dienstleistungssektor³⁶⁹. In den letzten Jahren wird aber mit ausländischer, insbesondere deutscher, Unterstützung versucht, Kleinst-, Klein- und mittlere Unternehmen aufzubauen, um auch dort Arbeitsplätze für gut ausgebildete Libanesen zu schaffen.³⁷⁰

Die nachfolgende Tabelle über die verschiedenen Berufszweige und über den Anteil (in Prozent) von Libanesinnen und Libanesen, die darin tätig sind:³⁷¹

Berufszweig	Männer	Frauen
Armee	5,1	0,2
Höhere Verwaltung	0,2	--
Direktoren von Gesellschaften	1,4	1,1
Ltd. Angest./Geschäftsf.	3,6	0,6
Fachwissenschaftler	2,5	1,2
Ärzte und Gesundheitsberufe	1,2	3,1
Bildung und Ausbildung	2,5	17,4
Weitere wiss. Berufe	1,4	3,1
Höhere technische Berufe	1,5	0,5
Weitere Gesundheitsberufe	0,3	2,6
Weitere Bildungsberufe	0,5	7,4
Andere Berufe /Zwischenhandel	4,4	6,8
Bürokräfte	4,1	15,3
Weitere administrative Berufe	1,0	3,2
Servicebereiche	7,7	7,3
Verkäufer	12,6	13,3
Qualifizierte landw. Berufe	5,3	2,1
Bauberufe	8,4	--
Metallindustrie	9,4	--

³⁶⁹ www.swr.de/islam/lexikon.de 24. 4.09

³⁷⁰ Vgl. www.beirut/diplo.de/Vertretung/beirut/de/o5/Wirtschaftliche_Zusammenarbeit.de24. 4. 09

³⁷¹ Vgl. Kasparian (2003), Band I, S. 51.

Kunsthändler	0,8	0,4
Andere Handwerksberufe	5,6	4,3
Anlagenbauer	1,0	0,1
Maschinenbauer	2,7	4,5
Fahrer	8,7	--
Nichtqual. Dienstleister	4,5	3,9
And. landwirtsch. Tätigkeiten	2,0	3,9
And. Bauberufe und öff. Arb.	1,6	0,1

3. Die soziale Lage

Aktuelle Statistiken zur Situation auf dem Arbeitsmarkt, der eine hohe Bedeutung für die gesellschaftliche Stabilität des Landes hat, gibt es nicht. Doch lassen sich auf Basis früherer Erhebungen sechs Aussagen treffen, die ihn kennzeichnen:

- a) Hohe Jugendarbeitslosigkeit
- b) Geringer Beitrag der Frauen zum Wirtschaftsleben bzw. zur Produktionstätigkeit
- c) Existenz eines sehr ausgedehnten informellen Sektors
- d) Drängen von Nichtlibanesen und palästinensischen Flüchtlingen auf den innerlibanesischen Arbeitsmarkt
- e) Hohe Quote von im Ausland Arbeit und Auskommen suchenden Libanesen, die trotz zumeist guter Ausbildung keine attraktiven Arbeitsplätze im Heimatland angeboten bekommen.
- f) Geschätzte Arbeitslosenquote: 15-20 Prozent³⁷²; in der Gruppe der Berufseinsteiger ist sie doppelt so hoch.

Die Arbeitslosigkeit unter Männern beträgt Kasparian zufolge 9,3 Prozent und liegt damit um 0,7 Prozent höher als 1997. Stark zugenommen hat angesichts des sehr starken Andrangs von jungen Frauen in das Berufsleben die Arbeitslosigkeit bei Frauen. lag sie 1997 noch bei 7,2 Prozent, betrug sie bereits vier Jahre später 18,2 Prozent.³⁷³ Branchenspezifisch sind die Industrie (17,9 Prozent), der Bausektor und öffentliche Arbeiten (10,2 Prozent) sowie der Handel (29,4 Prozent) am stärksten von der Arbeitslosigkeit betroffen. Auch das Unterrichts-

³⁷² Da im Libanon nur wenige wirklich aussagekräftige Statistiken existieren, tauchen auch Arbeitslosenquoten von 24-30 in der Debatte um Wirtschaftsprobleme auf, z. B. bei Kasparian (2003). Vgl. www.lebanonwire.com. Hierbei handelt es sich um eine Schätzung des Leiters des Libanese Center for Policy Studies, Oussamma Safa.

³⁷³ Vgl. Kasparian (2003), Band I, S. 47.

und Ausbildungswesen (Schule und Hochschule, 7, 8 Prozent) sowie das Gastronomie- und Hotelgewerbe (6,0 Prozent) weisen vergleichsweise hohe Arbeitslosenquoten auf.³⁷⁴

Die Altersgruppen sind in unterschiedlichem Ausmaß von der Arbeitslosigkeit betroffen. Alarmierend sind dabei die hohen Werte für die Altersgruppe, die erst am Anfang ihres Berufslebens steht und deren Bildungspotenzial brachliegt:

<u>Männer</u>		<u>Frauen</u>
15-24 Jahre	19,3 Prozent	30,4 Prozent
25-34 Jahre	8,9 Prozent	18,7 Prozent
35-49 Jahre	5,4 Prozent	9,7 Prozent
50-64 Jahre	6,0 Prozent	5,7 Prozent
Über 65 Jahre	9,3 Prozent	3,8 Prozent

Die jeweils höchsten Arbeitslosenquoten werden sowohl für Männer wie auch für Frauen in Beirut sowie in der Umgebung Beiruts erreicht.

5.2. Bildungspartizipation

Die Bildungspartizipation ist den oben bereits präsentierten Erkenntnissen zufolge eng gekoppelt an die immer größer werdende und ungerechte ökonomische Verteilungsregeln offenbarende Kluft zwischen armen und reichen Libanesen. Von dieser makrostrukturell bedeutsamen Spaltung sind alle Religionsgemeinschaften (2004: 60 Prozent Muslime {32 Prozent Schiiten, 21 Prozent Sunniten}, sieben Prozent Drusen und 40 Prozent Christen {25 Prozent Maroniten}, sieben Prozent Griechisch-Orthodoxe, fünf Prozent Griechisch-Katholische und vier Prozent Armenier), in denen es eine kleine Minderheit sehr reicher und eine etwas größere Schicht wohlhabender Individuen gibt, berührt.³⁷⁵

Wie Bildung als ungleichheitsgenerierender Faktor sichtbar wird, lässt sich exemplarisch am Beispiel der sozialen Herkunft von Studenten an zwei Privatuniversitäten (American University und Lebanese American University) nachvollziehen³⁷⁶:

- Die Mehrheit der an diesen beiden Hochschulen Studierenden wohnt in Beirut.
- Die meisten der Studenten entstammen der Oberschicht.
- Die Mehrheit der Studierenden haben akademisch ausgebildete Eltern und berufstätige Mütter.

³⁷⁴ Vgl. Kasparian (2003), Band II, S. 41.

³⁷⁵ Vgl. Hahn et al. (2005), S. 10.

³⁷⁶ Vgl. Abdul-Reda Abourjeili/Abouchedid (2003), S. 9.

„In other terms, graduates from these two universities came from very affluent sociocultural backgrounds in comparison with graduates from other universities, such as the Lebanese University and Beirut Arab University. Graduates from Saint Joseph University and other universities fell in between these two extremes.“³⁷⁷

Abourjeili³⁷⁸ untersuchte zwischen 1999 und 2000 636 Studenten hinsichtlich ihres sozioökonomischen Status. 25 Prozent der Untersuchungsgruppe waren älter als 31 Jahre, 68,6 % 27-31 Jahre, 9,3 %, weniger als 27 Jahre alt. 42,2 Prozent waren Männer, 57,8 % Frauen. 57,6 Prozent waren Moslems, 35,2 Christen, 6,7 machen keine Angaben (Laizisten) (26 Personen)

Auf die Frage nach dem sozialen Status des Vaters ergaben sich folgende Resultate:

Selbstständig/Freiberufler/Führungskraft	107 Befragte	17,5 Prozent
Kleine Händler	200	22,7
Mittlere Führungskräfte	89	14,6
Angestellte/Beamte	144	23,6
Arbeiter/Bauern	62	10,2
Andere	8	1,4 ³⁷⁹

El Amine / Faour³⁸⁰ kommen bei einer etwas anderen Klassifizierung zu ähnlichen Ergebnissen:

50 Prozent	Mittlere berufl. Klasse (Ang., Arbeiter, Freiberufler).
16,4 Prozent	Höhere Schicht
15 Prozent	Kleine Angestellte
9,4 Prozent	Handwerker
6,2 Prozent	Mittlere und kleine Bauern
1,7 Prozent	Arbeiter

Lediglich 18 Prozent der Mütter der Befragten waren zum Zeitpunkt der Untersuchung berufstätig. 13 Prozent verfügen über einen Universitätsabschluss, denn die Aufnahme eines

³⁷⁷ Abourjeili Abdel-Reda/Abouchedid (2003), S. 9.

³⁷⁸ Vgl. Abourjeili (2003), S. 89-112

³⁷⁹ Vgl. Abourjeili (Jahr), S. 93.

³⁸⁰ Vgl. El Amine/Faour (2003), S. 74f.

Studiums war für junge Frauen vor zwei oder drei Jahrzehnten noch nicht so selbstverständlich wie heute.

50 Prozent der Väter der Befragten verfügt als Schulabschluss über mittlerer Reife oder weniger. 50 % besuchten Gymnasium und weisen einen Universitäts-Abschluss auf.³⁸¹ In den 70er Jahren war es angesichts anderer Arbeitsmarktanforderungen als heute noch möglich, auch ohne den Besuch des Gymnasiums und/oder der Universität sozial aufzusteigen. Das erklärt vor dem Hintergrund, dass 50 Prozent über keine höhere Bildung verfügen, die relativ hohen Anteile in den ersten drei Berufsgruppen.

5.3 Stratifikatorische Differenzen des Bildungszugangs

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten sozialen Grundsituation ist der Zugang zur Bildung von einer signifikanten Ungleichheit gekennzeichnet, die zugleich soziales Handeln regelmäßig strukturiert. Der gerade über die Allokation von Individuen auf berufliche und gesellschaftliche Positionen entscheidende Zugang zur Bildung hängt infolgedessen von der Schichtzugehörigkeit und vom Wohlstand bzw. sozialem Status der Familie ab. Auch die sehr unterschiedlichen, ein Wohlstandsgefälle abbildenden ökonomisch-sozialen Bedingungen in den sechs Provinzen (*muhafazat*) Beirut (8,7 Prozent der libanesischen Bevölkerung lebt dort) und Umgebung (27,3 Prozent) Nordlibanon (19,9 Prozent), Bekaa-Ebene (12 Prozent), Mont Liban (16,2 Prozent), Südlibanon (9,7 Prozent) und Nabatieh (6,3 Prozent) spielen eine Rolle.³⁸²

Das erwähnte Gefälle lässt sich beispielsweise an der Analphabetenquote illustrieren, die etwa in Akkar 30,5 Prozent und in Aley 7,7 Prozent beträgt.³⁸³

„Lebanon’s education problem is principally one of unequal access to qualify schooling and widely-varying literacy levels. These factors are compounded by high rates of student dropouts and by an absence of quality state-funded education facilities in some regions.“³⁸⁴

El Amine / Faour konstatieren eine signifikante Bildungschancen-Ungleichheit zwischen Zentrum (Beirut) und Peripherie (Provinzbezirke). Aber auch in der Peripherie gibt es

³⁸¹ Vgl. Abourjeili (2003), S. 94f.

³⁸² Vgl. Kasparian (2003), Band 1, S. 33.

³⁸³ Vgl. Consultation & Research Institute (2006), S. 12.

³⁸⁴ Vgl. www.nowlebanon.com.

ungleiche Zugangschancen, weil dort bereits die Schulbildung schlechter ist als im Zentrum und von daher für einen Teil der jungen Bevölkerung der Zugang zum Gymnasium und zur Universität erschwert oder unmöglich gemacht wird. Insofern findet über Bildung eine klare soziale Selektion statt.³⁸⁵

Diese eklatante Ungleichheit belegt bereits die Tatsache, dass die Zahl der nur eine Primarausbildung durchlaufenden Schüler doppelt so hoch ist wie die der Universitätsabsolventen.³⁸⁶ Doch auch unter den Universitätsabsolventen gibt es ein Gefälle in Gestalt einer Bildungshierarchie. „Wer es sich leisten kann, schickt sein Kind zum Studium auf eine der renommierten privaten Universitäten. Die weniger Wohlhabenden studieren an der staatlichen Universität.“³⁸⁷

Von der Auswahl der Universität, aber auch vom Studienfach hängt wiederum der spätere Zugang zu gut dotierten Arbeitsplätzen und damit wiederum zur sozialen und beruflichen Positionierung ab. Wer etwa an der privaten American University of Beirut eingeschrieben war, Ingenieurwissenschaften studierte, in Beirut wohnt und männlichen Geschlechts ist, hat sehr gute Aussichten in einem renommierten Unternehmen eingestellt zu werden und kann mit einem Gehalt von bis zu 500.000 USD rechnen. Über ähnlich gute Aussichten verfügen Absolventen der Lebanese American University und der Universität Saint Joseph. Deutlich im Nachteil gegenüber den Absolventen der soeben genannten Hochschulen sind Graduierte der Lebanese University und der Beirut Arab University.³⁸⁸

5.4. Schul- und Universitätsausbildung von Mädchen Frauen

Frauen bilden heute die Mehrheit an den libanesischen Universitäten. Eine akademische Ausbildung der Frauen ist heute nahezu selbstverständlich. Das belegen die weiter oben (Kap. 4.1.6) bereits genannten Vergleichswerte zwischen jungen Frauen und Männern hinsichtlich ihrer jeweiligen Bildungsabschlüsse. Daher gewinnen gut ausgebildete Frauen heute zunehmend an gesellschaftlichem Ansehen, denn eine höhere Bildung für Frauen ist in der arabischen Welt „eher als Statussymbol bzw. symbolisches Kapital für (ihren Eintritt in) das

³⁸⁵ Vgl. El Amine/Faour (2003), S. 43-45.

³⁸⁶ Vgl. www.nowlebanon.com

³⁸⁷ Hahn et al. (2005), S. 12.

³⁸⁸ Vgl. El-Amine/Abdul-Reda Abourjeili (2003), S. 11.

Gesellschaftsleben in den wohlhabenden Kreisen denn als Eintrittsstrategie in den Arbeitsmarkt zu bewerten.³⁸⁹

Dennoch ist Bildung auch als Beitrag zur Subsistenzsicherung von Bedeutung, zumal heute mehr Frauen als früher berufstätig sind. Der Trend hin zu einer höheren Arbeitsmarktpartizipation der libanesischen Frauen setzte allerdings bereits um 1950 ein. Besonders während des Bürgerkrieges war diese Entwicklung verstärkt, speziell in Beirut, zu beobachten.³⁹⁰ Trotzdem dürfte der Anteil der arbeitsfähigen Frauen im Libanon heute nicht höher als 30-35 Prozent liegen. Im Jahre 2000 betrug dieser Wert 30,3 Prozent. Dabei war die Altersgruppe zwischen 25 und 29 Jahren mit 31,1 Prozent noch am stärksten vertreten. Es folgte die Altersgruppe der 20-24-Jährigen mit 26 Prozent und die der 30-39-Jährigen mit 23,8 Prozent.³⁹¹

Diese Angaben werden bestätigt durch die 2003 durchgeführte Studie von Kasparian. Er ermittelte, dass gerade die jüngeren Frauen einen recht hohen Anteil am Berufsleben haben. Im Einzelnen betragen die Werte nach Altersgruppen differenziert für den gesamten Libanon (in Klammern dahinter die Vergleichswerte für Männer):³⁹²

15-24 Jahre	22,2 Prozent	(45,7)
25-34 Jahre	40,1 Prozent	(94,2)
35-49 Jahre	23,6 Prozent	(95,7)
50-64 Jahre	12,3 Prozent	(80,8)
über 65 Jahre	2,1 Prozent	(32,1)

Doch sind zwischen den verschiedenen Regionen des Libanon erhebliche Differenzen festzustellen. Dieser Befund lässt sich am Beispiel der Altersgruppen 25-34 Jahre nachweisen (in Klammern wiederum die Werte für die Männer):³⁹³

Beirut	63,1 Prozent	(93,9)
Beirut Umgebung	42,3 Prozent	(95,2)
Mont Liban	50 Prozent	(94,1)
Nordlibanon	31,5 Prozent	(94,6)

³⁸⁹ Hahn et al. (2005), S. 12.

³⁹⁰ Vgl. M. Kalaf, The Lebanese woman and the labor market. Originalartikel in: Al-Raida 1993, Spring 10 (61), S. 7-14. www.poline.org/docs/1917/083831.html.

³⁹¹ Vgl. Issa (2000), zit. n. Consultation and Research Institute (2006), S. 17.

³⁹² Vgl. Kasparian (2003), Band I, S. 47.

³⁹³ Vgl. Kasparian (2003), Band I, S. 47.

Südlibanon	30,3 Prozent	(92,7)
Nabatieh	35,4 Prozent	(90,8)
Bekaa-Ebene	31,5 Prozent	(94,3)

5.5 Defizite des libanesischen Bildungssystems

Die im Kapitel 4 genannten positiven quantitativen Merkmale, die verstärkte Partizipation von Frauen an Bildung und auch die facettenreiche Bildungslandschaft im Libanon dürfen allerdings nicht über gegenwärtig noch existierende qualitative Mängel hinwegtäuschen. So nennen Hahn et al. im Anschluss an zahlreiche Expertengespräche folgende Defizite im Sinne des Fehlens von³⁹⁴:

- „- modernen Curricula mit explizitem Arbeitsmarktbezug,
- interdisziplinär ausgerichteten Curricula, die neue Wissenschaftsfelder und Arbeitsmarktnischen berücksichtigen,
- postgraduierten, forschungsorientierten Studiengängen, insbesondere Doktorandenstudiengänge.“

Gerade der erste Punkt wird im Libanon von etlichen Experten als besondere Schwachstelle des libanesischen Hochschulwesens angesehen. Da das Studium im Hinblick auf die Lernkultur sehr verschult und repetitiv angelegt ist, wird allenfalls ein rudimentärer Praxisbezug hergestellt.

Zudem sorgen obsoletere Curricula dafür, dass eine Ausbildung in innovativen Bereichen und Sektoren mit aktueller sozialer wie wirtschaftlicher Bedeutung (z. B. Umwelttechnologie und Wasserwirtschaft) weitestgehend unterbleibt. „Durch die relative Schwäche in der forschungsorientierten Hochschulbildung gibt es auch kaum Spin-offs oder Existenzgründungen aus der Hochschulforschung heraus.“³⁹⁵ Somit fehlt es daran, Forschungsergebnisse mit Gewinn zu vermarkten und Geschäftsideen daraus zu generieren. Anders als etwa in Jordanien fungiert die Universität im Libanon durchweg nicht als Inkubator für derartige Geschäftsideen.

³⁹⁴ Hahn et al. (2005), S. 37.

³⁹⁵ Hahn et al. (2005), S. 41.

Unterhalb der Hochschulebene gibt es nach wie vor gravierende Defizite in der technischen Berufsbildung und im Handwerk, besonders in der Meister-Ausbildung. Neuerdings wird hier teilweise Abhilfe durch die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) geschaffen, die beim Aufbau der erforderlichen Ausbildungsstrukturen Unterstützung leistet.³⁹⁶

Angesichts der mittlerweile erheblich veränderten ökonomischen, politischen und umweltspezifischen Erfordernisse wurden von libanesischer Seite eine ganze Reihe von Sektoren genannt, die Teil künftiger Studienangebote, z. B. durch ein deutsches Bildungsangebot im Libanon, sein sollten, um das eingeschränkte disziplinäre Spektrum zu erweitern und bisher völlig vernachlässigte Inhalte zu lehren:³⁹⁷

- Ingenieurwissenschaften
- Medizintechnik
- Abfalltechnik
- Abfallwirtschaft
- Umwelttechnik
- Energietechnik (Solartechnik)
- Nano-Technologie
- Biotechnologie
- Materialwissenschaften
- Erneuerbare Energien und Ressourcenmanagement
- Wasser (Abwasser, Aufbereitung, Wasserwirtschaft)
- „Cultural Heritage“
- Vergleichende Religions- und Kulturwissenschaften
- Archäologie und Museumskunde
- Statistik
- Friedens- und Konfliktstudien
- Europa-Studien (insbesondere Europäisches Handelsrecht)
- Meereswissenschaften und Aquakultur
- Medizin: Facharztausbildung angesichts unzureichender Kapazitäten im Libanon.

In den letzten Jahren ist eine weitere Stufe tiefer, auf der Schulebene, eine Verschlechterung des Bildungsstandards auf der Grund- und Sekundarstufe staatlicher Schulen zu beklagen.

³⁹⁶ Vgl. Hahn et al. (2005), S. 41.

³⁹⁷ Hahn et al. (2005), S. 41.

Nach Angaben des Millennium Development Goals Lebanon Report (2003) (MDG) gibt es auf diesem Sektor vielfältige Schwächen:

„Basic facilities are still absent, such as providing classrooms with proper specifications for all concerned age groups. The conditions of teacher-training, school buildings, equipment and laboratories were found inadequate as a result of an evaluation of the new curricula in 2000, conducted as a part of a joint project between the Educational Research Center, UNESCO, and UNDP.“³⁹⁸

Die Wirtschaftskrise spülte eine besonders hohe Anzahl von Schülern³⁹⁹ in die staatlichen Bildungseinrichtungen, die diesem Volumen an zu Unterrichtenden nicht Herr werden können und sich zwangsläufig einer Absenkung der Bildungsstandards gegenübersehen. Daraus entsteht wiederum das Problem der suboptimalen Erfüllung der Arbeitsmarktanforderungen durch eine wachsende Gruppe von Erwerbssuchenden.⁴⁰⁰

Als ein gravierendes Defizit im Schulwesen des Libanon muss auch die unzureichende Aus- und Weiterbildung der Lehrer angesehen werden. Der Großteil der Lehrer verfügt nicht über das notwendige Handwerkszeug für die Ausübung ihres Berufes, zumal sie nicht auf der Höhe der Forschung ihren Unterrichtsfächern und auch in der Pädagogik ausgebildet werden. Die dadurch verursachten Kompetenzmängel senken das Unterrichtsniveau stetig ab. Es ist bislang nicht genügend erkannt worden, dass von der Lehrerausbildung und Lehrerweiterbildung die Ausbildung der kommenden Generation und damit auch die Zukunft des Libanon abhängt. Daneben wurde nicht berücksichtigt, dass eine Lehrerausbildung auf hohem Niveau ein echter Wettbewerbsvorteil sein kann.

Auch die Lehrer-Einstellungspolitik folgt keiner systematischen Planung, sondern ist häufig von Zufällen und Patronage geprägt, zumal der Libanon in vielen Bereichen stark durch Vetternwirtschaft geprägt ist. Hinzu kommt, dass die bereits erwähnte fachliche Kompetenz nicht regelmäßig als entscheidende Einstellungsvoraussetzung herangezogen wird. So gibt es etwa öffentliche Schulen im Libanon, die Schulleiter ohne Hochschulausbildung beschäftigen.

³⁹⁸ Consultation & Research Institute (2006), S. 12.

³⁹⁹ Mädchen waren mit 51,3 Prozent der Schülerschaft an öffentlichen Schulen stärker als Jungen betroffen. Vgl. Consultation & Research Institute (2006), S. 12.

⁴⁰⁰ Europäisches Nachbarschafts- und Partnerschaftsinstrument der Eu (ENPI); ENPI Länderstrategiepapier Libanon www.ec.europa/en/world/enp./country/enpi_csp_rip_libanon.de.pdf, S. 22.

Die zu Recht häufig beklagte Rückständigkeit der öffentlichen Schulen ist vor dem Hintergrund der genannten Mängel nicht behebbar. Als wenig förderlich erweist sich auch die Tatsache, dass die auf Stundenlohnbasis arbeitende Gruppe von Lehrern an öffentlichen Schulen ihr gesamtes Gehalt erst am Jahresende erhält.

Öffentliche Schulen zeichnen sich zudem durch einen gegenüber Privatschulen deutlich unterentwickelten Fremdsprachenunterricht aus. Dadurch wird den Absolventen dieser Schulen der Zugang zu Fremdsprachenkenntnisse erfordernden Tätigkeiten (z. B. in der Verwaltung) zumindest erheblich erschwert, wenn nicht sogar unmöglich gemacht.

Viele öffentliche Schulgebäude, die nicht selten von ehemaligen Politikern auf der Basis überhöhter Beträge an den Staat vermietet und zuvor nicht selten für genau diesen Zweck gebaut wurden, sind in einem beklagenswerten baulichen Zustand.

Hier handelt es sich aber nur um einige ausgewählte Mangelbereiche innerhalb des libanesischen Bildungswesens. Ein konkreteres Bild liefert Kobeissy.

Kobeissy⁴⁰¹ unternahm den Versuch einer Bestandsaufnahme der Bildungssystem-Qualität im Libanon auf der Basis von Interviews mit früheren Bildungsministern.

Alle Befragten waren sich einig, dass es keine voll umfassende Bildungspolitik, ein Bildungskonzept aus einem Guss gäbe, mit dem Ziel, die Libanesen zu einen und die Einheit des Libanon zu gewährleisten. Alle ehemaligen Bildungsminister beklagten die fortwährende Einmischung von Nicht-Bildungspolitikern, die sich eher an den Wünschen der ihnen nahestehenden Klientel orientierten als an einer dem gesamten Libanon förderlichen Bildungspolitik.⁴⁰²

Alle Befragten waren sich unabhängig voneinander zudem einig darüber, dass die Curricula an Schulen und Universitäten dringend im Interesse eines höheren Niveaus der öffentlichen Bildung reformiert werden müssten und dass zudem das Lehrpersonal an Schulen deutlich besser ausgebildet werden müsse; das gelte insbesondere auch für Schulleiter. Daneben forderten sie, die Kluft zwischen öffentlichen Schulen und Privatschulen zu reduzieren. Außerdem forderten alle Befragten, dass es künftig nur ein Bildungsministerium anstelle von nach wie vor drei Behörden geben solle. Niveau der öff. Bildung muss verbessert werden.

⁴⁰¹ Vgl. Kobeissy (1999), S. 307-345.

⁴⁰² Vgl. Kobeissy (1999), S. 309.

Kobeissy stellte sechs ehemaligen Bildungsministern fünf Fragen. Die Antworten der Befragten geben latent auch Aufschluss über Denkweisen und Mechanismen der libanesischen Politik und geben mitunter auch Anlass zu Vermutungen über die Kompetenz sowie das Amtsverständnis mancher früherer Minister, etwa Henri Ideh.

1. Frage: Welche Ideen brachten Sie mit ins Ministerium, um das Bildungssystem weiter zu entwickeln und zu reformieren?

Dr. Najib Abu Haidr: (1971 Minister):

Der mit Bildungspolitik zuvor nicht befasste Haidr trat sein Amt ohne spezielle Ideen an, sondern gründete angesichts seiner Unerfahrenheit einen bildungsthemenorientierten Arbeitskreis zur Entwicklung bildungspolitischer Leitlinien.

Henri Ideh (1972):

Ideh registrierte das Fehlen einer systematischen Bildungsplanung, verfügte selbst jedoch nicht über spezielle Ideen, diesen Mangel zu beheben.

Edmond Rizq (1973-74):

Aus eigenem Erleben als Lehrer war Rizq über die miserable Zustände (Ausstattung, Gebäude, Lehrer) an öffentlichen Schulen informiert und entschloss sich diese Mängel sukzessive zu beheben.

Boutros Harb (1979,1990):

Harb beabsichtigte das öffentliche Schulsystem zu reformieren und dabei vor allem bei den Strukturen, den Curricula, der Weiterbildung des Lehrpersonals, einer deutlich besseren Qualifizierung der Schulleiter und der Ausstattung der Schulen anzusetzen.

Michail Aldaher (1992-1995):

Aldaher beabsichtigte in dem Bewusstsein, dass ohne ausreichendes Humankapitel der Libanon nicht weiter entwickelbar sei, Schulen in allen Dörfern und Städten der Peripherie einzurichten. Es kam ihm ebenfalls auf eine bessere Lehrerausbildung und eine Optimierung der Didaktik an. Außerdem regte er die einschneidende Bildungsreform von 1994 an.

Robert Ghanem (1995-1996):

Ghanems Vorstellung war die Stärkung von Staat und Bürger durch Bildung. Außerdem erkannte er die Notwendigkeit der Einführung einer systematischen Bildungsplanung. Zudem ging es ihm darum, die Schwächen des libanesischen Bildungssystems zu analysieren und sukzessive zu beheben.

2. Frage: Was haben Sie während Ihrer Amtszeit erreicht?

Haidr:

Auf Haidr ging die Initiierung der Zentralisierung des Bildungswesens zurück. Außerdem hob er als Errungenschaft die Gründung des *Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques* (CRDP) hervor

Ideh:

Ideh gab zu, nichts erreicht zu, da seine Ideen zur Verbesserung des Bildungswesens im Libanon politisch nicht durchsetzbar waren.

Rizq:

Rizq sah es als Errungenschaft seiner Amtszeit an, die Pädagogische Fakultät für die Ausbildung der Lehrer ausgeweitet zu haben. Außerdem zählte er zu seinen Erfolgen, die Anzahl der Gymnasien verdoppelt zu haben. Daneben seien 300 arbeitslose Lehrer wieder eingestellt worden. Auch die Gründung der Naturwissenschaftlichen Fakultät an der *Université Libanaise* zählte er zu seinen Erfolgen. Außerdem wurde in seiner Amtszeit mehr Wert auf Kompetenz bei Einstellungen von Lehrpersonal gelegt.

Harb:

Harb gab zu, nicht viel erreicht zu haben.

Aldaher:

Als zentrale Erfolge seiner Amtszeit bezeichnete Aldaher den Bildungsreformplan von 1994, der vom Kabinett in der von ihm vorgelegten Fassung gebilligt wurde. Daneben betonte er die Sanierung von 1.200 Schulen sowie Verbesserungen in der Schulverwaltung und bei den Curricula.

Ghanem:

Als Erfolg betrachtete Ghanem die Umstrukturierung des Curriculums auf Basis des Reformplans von 1994. Die erste Stufe der Schule (6 Jahre) wurde Pflicht. Außerdem hat Ghanem die Verwaltung reformiert und EDV eingeführt. Daneben wurden Bildungsstatistiken im Interesse einer besseren Bildungsplanung durch das CRDP verbessert. Schließlich wies er darauf hin, dass neue Schulen in Kooperation mit der UNDP gebaut wurden.

3. Frage: Auf welche Hindernisse sind Sie bei der Zielerreichung gestoßen?

Haidr:

Zu beklagen war vor allem eine Versteinerung in der Verwaltung. Es herrschte eine Art Stillstand. Ich traf außerdem auf viel unqualifiziertes Personal.

Ideh:

Am gravierendsten für mich waren die Widerstände im Kabinett und seitens des Staatspräsidenten.

Rizq:

Die Abteilungen im Ministerium blockierten zunächst die Einstellung neuen Personals. Die hier eine Rolle spielenden politischen und konfessionellen Hürden konnten aber später überwunden werden.

Harb:

Ich hatte mit täglich auftretenden Verwaltungsschwierigkeiten zu kämpfen. Hinderlich waren auch permanente Einmischungen von verschiedenen politischen Akteuren. Hinzu kam die politische Uneinigkeit der verschiedenen Akteure und Institutionen. Dabei herrschten insbesondere unterschiedliche Auffassungen über die Rolle des Staates.

Aldaher:

Finanzielle Schwierigkeiten standen im Vordergrund. Die Bildungsetat-Finanzierung war prekär. Bildung stand für viele Politiker nicht an erster Stelle. Hinzu gesellten sich Personalmangel, Kompetenzdefizite und insgesamt ein sehr eingegengtes Fähigkeitsspektrum.

Ghanem:

Ich traf auf völlig veraltete Verwaltungsstrukturen. Obendrein war die Finanzausstattung mangelhaft. Das führte dazu, dass die Einstellung kompetenteren Lehr- und Verwaltungspersonals nicht möglich war.

4. Frage: Was halten Sie von der libanesischen Bildungspolitik seit der Unabhängigkeit bis heute?

Haidr:

Ich vermisste einen Willen zur Durchsetzung einer einheitlichen Bildungspolitik. Gesetze erleichterten außerdem die Gründung von Privatschulen zu Ungunsten der öffentlichen Schulen, die noch immer die gleichen Probleme haben. Die öffentlichen Schulen können die hohen Schülerzahlen nicht aufnehmen. Viele Leute können die Privatschulgebühren nicht zahlen.

Ideh:

Bewertet die Bildungspolitik nicht.

Rizq:

Das Bildungssystem hat ein höheres Niveau in diesem Zeitraum erreicht, vor allem Privatschulen und Gymnasien. Das Bildungssystem hat sich insgesamt fortentwickelt, die begrifflich und praktisch davon zu unterscheidende Erziehung aber nicht. Hier spielen konfessionelle Gründe und historische Konflikte eine Rolle. Die Bildungspolitik konnte die gesellschaftliche und kulturelle Vielfalt nicht nachvollziehen und Erziehungsprozesse nicht daran anpassen. Die Bildungspolitik konnte angesichts der mangelhaften Erziehung die Spaltung der Gesellschaft nicht verhindern. Ein krankes politisches System kann kein gesundes Bildungssystem zutage fördern. Eine politische Reform ist deshalb Grundlage für alle weiteren Reformen, also auch Reformen in der Bildungspolitik. Die drei Ministerien für Bildungsangelegenheiten sollte man wieder vereinen und drei Generalsekretariate für die einzelnen Zweige unter einem Dach einrichten.

Harb:

Der Gesamtzustand des Libanon ist entscheidend für die Bildungspolitik. im Libanon. Das Niveau des libanesischen Bildungssystems ist in einem akzeptablen Zustand. Das individuelle

Niveau in Bildungsinstitutionen halte ich für gut. Allerdings sind die Verwaltungsmisere und die ständige Einmischung der Politik im Hinblick auf öffentliche Schulen negativ zu bewerten. Die zuletzt eingeleiteten Reformen seit 1994 machen Hoffnung. Es gab verbesserte Curricula, mehr bessere Lehrer, mehr Bücher und die Anwendung neuer Techniken im Unterricht.

Adaher:

Die Reform von 1994 bedeutet, dass das Bildungswesen qualitativ eine Stufe höher kletterte. Sie muss sich nun aber bewähren und stabilisieren. Ggf. muss es eine Reform der Reform geben. Insgesamt wurde die Bildung tendenziell besser mit dem neuen Ansatz von 1994.

Ghanem:

Das Bildungssystem ist insgesamt gar nicht so schlecht. Der Zustand des Bildungssystems ist das Resultat der sozio-politischen Zustände. Die libanesische Gesellschaft ist voller Gegensätze und Kompliziertheiten.

5. Frage: Wenn Sie nochmals Bildungsminister würden, was wäre dann die zentrale Intention?

Haidr:

Ich würde die öffentlichen Schulen durch ein „Gesetz der Akzeptanz in der Gesellschaft“ verbessern. Die Gesellschaft muss den Wert der öffentlichen Schulen positiver einschätzen. Umgekehrt muss die Schule den Wert der Gesellschaft betonen.

Ideh:

KEINE ANTWORT

Harb:

Die gegenwärtig drei existierenden Ministerien sollten in ein einziges Ministerium umgewandelt werden. Das neue Ministerium müsste auf der Grundlage neuer Verwaltungsprinzipien arbeiten. Es müsste eine bessere Zusammenarbeit zwischen Schulaufsichtsrat, Schulen und Ministerium geben. Die Curricula müssten durch das CRDP erneuert werden. Die Freiheit der privaten Schulen müsste weiter gewährleistet sein, doch der Staat sollte auf die Gebühren dieser Schulen ein Auge haben. Wichtig wäre auch die

Schaffung von Anreizen für Lehrer, etwa Beförderung und besseres Gehalt, um eine bessere Lehrqualität zu erreichen. Außerdem müsste ein Generalsekretariat für die Universitäten gegründet werden, um die Grenzen ihrer Freiheit zu bestimmen.

Aldaher:

Die Durchsetzung des 1994-Plans sollte unbedingt weiter verfolgt werden. Außerdem wäre die Sicherung des Rechts auf Bildung für jeden Bürger auf der Grundlage des Einsatzes der besten Bildungsinstrumente wichtig. Daneben sollte es eine bessere Aufeinanderabstimmung zwischen Schulen und Universitäten geben. Den sozialen Status der Lehrer sollte man auf hohem Niveau festigen und sie regelmäßig weiterbilden. Unfähige Lehrer sollten entlassen werden. Bestehende Bildungsoptionen sollten aufrechterhalten werden. Die Anzahl der Kindergärten sollte ausgeweitet werden.

Ghanem:

Die gegenwärtig existierenden drei Ministerien sollten unbedingt in ein Ministerium umgeformt werden. Wichtig wäre es, Bildungsplaner im Ministerium anzusiedeln. Dieser sitzt gegenwärtig im CRDP. Die öffentlichen Schulen müsste man viel besser fördern und ihr Niveau deutlich verbessern. Gute Bildung für alle Libanesen, unabhängig von ihrem sozialen Status, ist anzustreben. Insgesamt müsste ein Plan zur nationalen Bildungspolitik erarbeitet werden, der alle Institutionen des Bildungswesens einschließt.

Die Interviews mit den ehemaligen Bildungsministern verdeutlichen die zentralen Schwächen des gegenwärtigen libanesischen Bildungssystems:

1. Aufgeblähte und ineffiziente Verwaltungen.
2. Ministerielle Doppel- und Dreifachstrukturen mit ungeklärten oder intransparenten Kompetenzen, konstruiert aus politischen und proporzspezifischen Gründen.
3. Beklagenswerter Zustand der öffentlichen Schulen.
4. Fehlen systematischer Planungsstrukturen.
5. Fortwährende interessenbestimmte Einmischung von Politikern, Gruppen und anderen Interessenvertretern.
6. Mangelnde Durchsetzungskraft der für Bildung zuständigen Ministerien gegenüber anderen Instanzen, z. B. Kabinett und Staatspräsident.
7. Teilweise Abkopplung bzw. mangelnde Anpassung der Bildungspolitik von der bzw. an die gesellschaftlich-kulturelle(n) Entwicklung.

8. Beschäftigung zu vieler unzureichend qualifizierter Lehrer und mangelndes Anreizspektrum für kompetentere Lehrer.
9. Unzureichende Weiterbildungsoptionen für Lehrer.
10. Übertragung gesellschaftlicher Spaltungerscheinungen auf das Bildungswesen.

Hinzu kommt, dass die Kooperation unter den Bildungsinstitutionen sehr verbesserungswürdig ist. Einzelne Ebenen, etwa in den Ministerien oder in der Universitätsverwaltung, führen offenbar ein Eigenleben und sind nicht systematisch miteinander verknüpft. Zu beklagen ist auch eine mangelnde Abstimmung zwischen dem Lehrangebot sowie dem Fächerspektrum der Schulen auf der einen und den Universitäten auf der anderen Seite. Hier macht sich die fehlende Bildungsgesamtplanung deutlich bemerkbar. Die eher als Provisorium existierende Bildungsplanung müsste zudem organisatorisch und strukturell besser mit den Ministerien, dem CRDP sowie dem Generaldirektorat für Hochschulbildung sowie selbstverständlich mit den Bildungseinrichtungen selbst verbunden sein.

5.6. Bildung und Ausbildung als Entwicklungsmotor

Der hohe Stellenwert, den Bildung trotz aller beschriebenen ungünstigen Rahmenbedingungen und ungeachtet des ungleichen Zugangs zu Bildungsressourcen heute im Libanon einnimmt, lässt sich unter anderem an seit 2003 stattfindenden Bildungskonferenzen ablesen. Dabei handelt sich um den *Middle East Education Market (MEEM) Academia Exhibitions*. Ziel dieser Veranstaltungen ist es, den regionalen Bildungsmarkt in das wachsende globale Umfeld zu integrieren. Hierin könnte eine Chance für den Libanon liegen, seine Bildungspotenziale besser als bisher für eine Weiterentwicklung eines Landes zu nutzen, das über eine der am besten ausgebildeten Bevölkerungen im Nahen und Mittleren Osten verfügt.⁴⁰³

Zu befürchten ist allerdings, dass diese Chancen ohne durchgreifende politische Reformen innerhalb des Systems des viele Entwicklungen blockierenden, bildungspolitische Handlungsoptionen einschränkenden und die bestehende Reformträgheit fördernden Konfessionalismus liegen gelassen würden.

⁴⁰³ Vgl. www.ademialebanon.com

Für den *Middle East Education Market Academia Lebanon 2007*⁴⁰⁴ wurden folgende Zielvorstellungen formuliert:

“MEEM involves the stakeholders in the education and training field to encourage global cooperation between local and international education institutions and through providing an opportunity for student mobility across countries.”⁴⁰⁵

Gerade dieser Internationalisierungsaspekt⁴⁰⁶ vor dem Hintergrund der Globalisierung der Bildung ist für die Zukunft des Bildungsgeschehens im Libanon ein zentraler Gesichtspunkt. Das ist besonders dann der Fall, wenn man – wie Knight und de Wit – Globalisierung als „flow of technology, economy, knowledge, people, values, ideas, etc. across border“⁴⁰⁷ definiert. Takieddine / Bou Diab gehen in diesem Zusammenhang davon aus, dass der Libanon von dieser Entwicklung künftig erheblich profitieren könnte. Das gelte unter der Voraussetzung der Definition einer neuen Rolle als Importeur und Exporteur von höherer Bildung.

„It could benefit of its long experience of internationalization at home and of student mobility as well as its cultural diversity to become a provider of education across the borders, both physical and virtual, serving the near region.“⁴⁰⁸

Die erwähnte Mobilität von Studenten lässt sich u. a. in Immatrikulationsziffern ausdrücken:

An der *American University of Beirut* studieren heute 1.250 Studenten aus 64 Ländern. sie repräsentieren ein Viertel der Gesamtstudentenschaft von 5.000.⁴⁰⁹

2006 angestellten Schätzungen zufolge studierten 7,3 Prozent der libanesischen Studentenschaft im Ausland. Die meisten von ihnen wählten eine französische Universität aus (4671 Studenten); in den USA studierten 2179 Libanesen, in Deutschland waren es 976, in Italien 577, in Großbritannien 575.⁴¹⁰

⁴⁰⁴ Fand vom 1.-3. Dezember 2007 in Beirut statt.

⁴⁰⁵ Vgl. www.academialebanon.com

⁴⁰⁶ Vgl. Takieddine/Bou Diab (2008), S. 6.

⁴⁰⁷ Knight/de Wit (1997), zit. n. Takieddine/Bou Diab (2008), S. 2.

⁴⁰⁸ Takieddine/Bou Diab (2008), S. 2.

⁴⁰⁹ Vgl. Takieddine/Bou Diab (2008), S. 8.

⁴¹⁰ Vgl. Takieddine/Bou Diab (2008), S. 8; die Angaben beruhen auf dem Atlas of Students Mobility 2008: www.atlas.iienetwork.org.

Aber es gibt auch einen Wettbewerb mit anderen Hochschulen in der Region, wie z. B. mit den überdurchschnittlich guten Institutionen in Jordanien. Doch auch vor dem Hintergrund der Anforderungen des die Mobilität fördernden und eben nicht mehr nur national zu begreifenden Arbeitsmarktes muss sich die Internationalisierung auch in den Curricula niederschlagen und einer heute noch nicht gegebenen kontinuierlichen Qualitätskontrolle unterworfen werden.⁴¹¹ Das ist eine unverzichtbare Voraussetzung für die Einleitung und Durchführung innovativer Bildungsförderung im Interesse des Ausbaus der Bildung als Entwicklungsmotor. Innovative Bildungsförderung müsste dabei primär auf die konsequente Beseitigung der oben beschriebenen Defizite im Schul – und Hochschulwesen des Libanon zielen.

5.6.1. Voraussetzungen für die Rolle der Bildung als Entwicklungsmotor

Die zentrale Prämisse für die Aufwertung der Bildung im Libanon als gesellschaftlich-politischer und ökonomischer Entwicklungsmotor ist angesichts des oben geschilderten Status quo des libanesischen Bildungswesens dessen durchgreifende Reorganisation. Damit einher müssten die konsequente Eliminierung obsoleter Strukturen einerseits sowie das Verständnis und die Anerkennung der sich rasant verändernden politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Existenzbedingungen andererseits gehen. Das Bildungswesen im Libanon muss sich infolgedessen an drei Bestimmungsfaktoren orientieren: *Erstens* an dem im Libanon geltenden gesellschaftlichen Wertekanon im Sinne einer für jedes Land nun einmal unverzichtbaren Identitätsgrundlage. *Zweitens* an den Anforderungen, die einerseits die Wirtschaft und andererseits die libanesische Zivilgesellschaft an das Spektrum und die Qualität von Bildung erheben. *Drittens* an die unter anderem von der Globalisierung und ihren politisch-ökonomischen Begleiterscheinungen bestimmten „zeittypischen Vitalwerte“, wie der deutsche Pädagoge Theodor Litt dies einmal in seinem 1958 erschienenen Buch „Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt“ ausgedrückt hat.

Eine deutlich veränderte politische Strategie im Zuge der Neuformierung des libanesischen Bildungswesens bedeutet zunächst einmal:

Herrschende Bildungsprozesse analysieren und sie damit einer besseren Steuerbarkeit zuführen.

Dies ist eine zentrale Voraussetzung für ein weiteres Erfordernis:

⁴¹¹ Vgl. Takieddine/Bou Diab (2008), S. 8.

Die Konzipierung und Implementierung einer Bildungspolitik, welche die Gesamtheit aller finanziellen, personellen und inhaltlichen Entscheidungen in einer einzigen Institution umfasst.

Dabei sollte ein Rahmenwerk entstehen, das die institutionelle und organisatorische Struktur des gesamten Bildungswesens transparent widerspiegelt und eine Arbeitsgrundlage für den Umbau des für die Zukunft des Libanon so wichtigen Bildungswesens schafft. Dieser Umbau bedeutet:

die Optimierung der institutionellen Bedingungen für Bildungsprozesse zum Zweck der Erweiterung bildungspolitischer Handlungsoptionen.

Darüber hinaus muss stärker als bisher erkannt werden:

Bildung und Erziehung spielen eine entscheidende Rolle bei der Einleitung politischer und sozialer Veränderungen auch im Sinne der Zunahme sozialer Mobilität, für die Bildung das zentrale Allokationskriterium ist.⁴¹²

Bildung ist außerdem ein wichtiges Element zur Vermittlung des den Libanon ausmachenden nationalen Wertespektrums.⁴¹³

Damit Bildung das notwendige Bewusstsein für die Notwendigkeit politischer und sozialer Veränderungen überhaupt schaffen kann, muss sie folglich systemendogen auf die oben beschriebene neue Grundlage gestellt werden. Diese neue Grundlage sollte sich konkret auf drei Säulen stützen:

- eine Weiterentwicklung von Methodik und Didaktik,
- die der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Realität angemessenen regelmäßigen, d. h. in geringeren Abständen als bisher sich vollziehenden Fortschreibung der Curricula
- und insbesondere auch in einer deutlich besserer Aus- und Weiterbildung der Lehrer.⁴¹⁴ Gerade an Letzterer mangelt es bis heute ganz erheblich.

Bildung sollte nicht bloß die Vermittlung von in der Arbeitswelt und Forschung verwertbarem Wissen als eine Ansammlung praktisch verwertbarer Fakten umfassen. Trotz aller Wichtigkeit sollte sie sich auch nicht nur an einer pragmatischen Differenzierung der verschiedenen Fächer orientieren und damit gewissermaßen rein technokratisch auf die Produktion von

⁴¹² Vgl. Abu Ali (2008), S. 44.

⁴¹³ Vgl. Abu Ali (2008), S. 34f.

⁴¹⁴ Vgl. Abu Ali (2008), S. 27f.

Humankapital ausgerichtet sein. Vielmehr muss Bildung neben der bereits oben erwähnten Vermittlung von Werten (nationalstaatliche Identitätsausprägung als Gegengewicht zur Globalisierung) zugleich die Vermittlung von politische Bildung repräsentierenden Inhalten (zivilgesellschaftliche Identitätsausbildung als Basis für den notwendigen politischen Umbau des libanesischen Systems) übernehmen.

Vorzugsweise sollte dies in einem curricular entsprechend ausgelegten Sozialkundeunterricht geschehen, dem zugleich ein weder religiös noch politisch manipuliertes Sozialkundebuch zugrunde liegt, welches die Bürger anleitet, sich verantwortlich zu fühlen sowohl für sich wie auch für die (Zivil-)Gesellschaft insgesamt. Eine solche (Zivil-) Gesellschaft sollte Abu Ali zufolge getragen werden von den Werten Verantwortung, Solidarität, Toleranz, Verständigung und gegenseitige Akzeptanz unterschiedlicher Konfessionen und politischer Zugehörigkeiten.⁴¹⁵ Besonders die aufstrebende libanesischen Mittelschicht im Sinne eines Stabilität verleihenden Kerngesellschaftselements sollte in eine derartige Entwicklung verstärkt eingebunden werden.

Abu Ali⁴¹⁶ hat als Beispiel für einen solchen Sozialkundeunterricht dessen curriculare Bestandteile für die 7., 8. und 9. Klasse einmal zusammengestellt:

7. Klasse:

- Rechte des Bürgers und seine persönlichen Pflichten#
- Staatsorgane und ihre Funktionen
- Menschliche Werte
- Informationserziehung und Medienkunde
- Umwelt
- Heimat und Identität

8. Klasse:

- Rechte und Pflichten
- Soziale und wirtschaftliche Verantwortung

⁴¹⁵ Vgl. Abu Ali (2008), S. 32.

⁴¹⁶ Vgl. Abu Ali (2008), S. 58-64.

- Regierungsmuster und politisches System des Libanon
- Öffentliche Institutionen und ihre Aufgaben
- Werte des nationalen Kulturerbes
- Familiäre Beziehungen
- Berufe und professionelle Spezialisierung

9. Klasse

- Die Zivilgesellschaft und ihre Institutionen
- Beziehung des Bürgers zur öffentlichen Verwaltung
- Soziale und zivile Werte
- Bevölkerung und Lebensqualität
- Bildung und Ausbildung
- Berufsethos
- Arabische Identität
- UNO

Die Vermittlung derartiger Inhalte im Sozialkundeunterricht kann einen Beitrag zur gewünschten stärkeren Vernetzung von Staat, Gesellschaft und Familie, Wirtschaft und Arbeitsmarkt sowie Wissenschaft im Interesse einer künftig stabileren Existenzgrundlage des Libanon leisten.⁴¹⁷

Zu einem Entwicklungsmotor kann Bildung darüber hinaus auch dann werden, wenn es zur Einrichtung und Ausdehnung arbeitsmarktrelevanter Studiengänge kommt. Dabei geht es um die Ausbildung von Absolventen, die aktuelle auf dem Arbeitsmarkt nachgefragte Qualifikationen erwerben.

Schließlich ist es erforderlich, dass die gegenwärtige Spaltung des Bildungswesens so weit wie möglich beseitigt wird, indem der Staat, der im Libanon bekanntlich kein Monopol als Bildungsanbieter hat, das öffentliche Bildungswesen im Hinblick auf Ausstattung, Verwaltungsstrukturen, Curricula und Lehrkräftekompetenz massiv stärkt und dementsprechend Investitionsvolumina von den Privatschulen und Privatuniversitäten auf die öffentlichen Bildungseinrichtungen umleitet.

Zudem darf es keine weitere Verfestigung ungleicher Zugangschancen zur Bildung geben, weil ansonsten das zivilgesellschaftliche Fundament des Libanon angesichts stark

⁴¹⁷ Vgl. Abu Ali (2008), S. 29f.

auseinanderdriftender Bildungsniveaus und daraus ableitbarer Berufschancen spürbar geschwächt würde. Die Zementierung ungleichen Bildungszugangs, gar die Verfolgung einer politischen Bildungsausschluss-Strategie oder die fatalistische dauerhafte Akzeptanz einer minimalistisch operierenden öffentlichen Resteschule für den minderprivilegierten Bevölkerungsteil würde die ausgesprochen fragmentierte und gesellschaftliche Spaltungstendenzen weiter befördernde Sozialstruktur des Libanon und damit die Entwicklungsmöglichkeiten des Libanon selbst auf Dauer schwächen.

Nur ein gerecht verteilter Zugang zu qualitativ hoher Bildung und damit die soziale Mobilität fördernde Demokratisierung von Bildung ist für den Libanon eine entscheidende Grundbedingung für seine Weiterexistenz in einer globalisierten Welt mit ihren veränderten Produktions- und Verwertungsbedingungen. Daher muss es zwingend zur Veränderung sozialer Strukturen durch Veränderung von Bildungsformen, -Substanzen und – Partizipationschancen kommen.

Dieses Erfordernis birgt einen verteilungspolitischen und einen sozialpolitischen Aspekt:

In Anlehnung an die eigentlich auf Einkommensverteilung zielende Verteilungspolitik geht es verteilungspolitisch hier um die gerechte Verteilung der vorhandenen Bildungsressourcen sowie Qualifikationschancen und damit zugleich um die gerechtere Verteilung gesellschaftlicher Mitwirkungschancen. Das birgt ein größeres Spektrum der Teilhabe an den Möglichkeiten gesellschaftlichen Lebens. Zugleich ist damit die Möglichkeit einer umfassenderen Identifikation mit der Gesellschaft und ihren Werten verbunden. Diese Teilhabe ist zugleich eine wichtige Komponente gesellschaftlicher Demokratisierung.

Sozialpolitisch ist es relevant, die individuelle, das zentrale Zuweisungskriterium für Berufe darstellende Qualifikation, d. h. die Verfügung über den Einsatz sowie die Verwertung systematisierten Wissens als wichtigste Erwerbsquelle zu fördern. Über diese Bildung von Humankapital gilt es, potenziell Erwerbseinkommen der Individuen und damit auch ihre Integration in die dadurch an Stabilität gewinnende Gesellschaft zu sichern. Denn Erwerbsarbeit ist nicht nur der Schlüssel für den individuellen sozialen Stellenwert, sondern entscheidet zugleich über das Maß der sozialen Integration. Sozialpolitisch ist es darüber hinaus von Bedeutung, im Interesse gesellschaftlicher Stabilität ein möglichst hohes Maß an

Chancengleichheit beim Zugang zu Bildungsoptionen herzustellen und damit zugleich zu mehr sozialer Gerechtigkeit beizutragen.

Gegenwärtig gelingt es im Libanon jedoch nicht, das über Bildung und Ausbildung bereitgestellte Humankapital vollständig in den Arbeitsmarkt zu integrieren.

5.6.2. Der entwicklungshemmende Verlust von Humanressourcen

Während dank der – trotz aller genannten Schwächen - sichtbar hohen Leistungsfähigkeit eines Teils des libanesischen Bildungssystems nicht wenige überdurchschnittlich gut ausgebildete Individuen keinen ihrer Qualifikation und ihren Status- und Gehaltsaspirationen entsprechenden Arbeitsplatz im Libanon erhalten, gibt es auf der anderen Seite vermehrt Menschen, welche die bestehenden, ggf. auch individuell angestrebten Arbeitsplätze mangels ausreichender Qualifikation nicht besetzen können. Die Qualifikationsstruktur des Arbeitsangebots deckt sich somit nicht mit der Qualifikationsstruktur der Arbeitsnachfrage. Darin besteht das eigentliche arbeitsmarktpolitische Dilemma im Libanon.

Im Zentrum der arbeitsmarktpolitischen Problematik steht aber nicht so sehr das Auseinanderfallen von Berufsorientierung und verwertbarem Arbeitsvermögen, sondern vielmehr die ausgeprägte Arbeitsmigration in diesem Land. Sie hat zwar im Libanon eine gewisse Tradition, jedoch ist sie gegenwärtig für eine wachsende Anzahl von Erwerbspersonen eine probate Handlungsstrategie zur Verbesserung der eigenen sozialen Position.

Im März 2007 legte die Internationale Arbeitsorganisation (International Labor Organization, ILO) eine Studie vor, der zufolge nach dem Kurzkrieg mit Israel 2006 das im Libanon schon immer, vermehrt jedoch seit Bürgerkriegszeiten existierende Phänomen der Abwanderung qualifizierter Libanesen in benachbarte Staaten sich noch weiter verschärfte. Das betrifft insbesondere die Altersgruppe zwischen 25 und 45 Jahren.

„The migration of the young, educated workforce, particularly to the Gulf, has always been the case in Lebanon, but with the perceived lack of economic opportunity since the war it is

getting worse. Unless the economy moves in a positive direction and there is foreign investment to generate new jobs we don't see an improvement."⁴¹⁸

Doch viele der gut ausgebildeten Graduierten wollen unter den unsicheren politischen und unattraktiven wirtschaftlichen Bedingungen nicht länger im Libanon bleiben. So wurde bereits 2003 in einer Studie der *L'Université Saint Joseph* geschätzt, dass 22 Prozent der Bevölkerung und damit ca. 900.000 Libanesen sich mit dem Gedanken trügen, das Land zu verlassen.⁴¹⁹ Das libanesische Forschungszentrum für Emigration führte nach dem Kurzkrieg von 2006 eine empirische Studie durch und ermittelte auf der Basis von 600 Befragten, dass 60 Prozent von ihnen den Libanon im Sommer 2007 nach Erreichen der Graduierung verlassen wollten.⁴²⁰

Aus allokatonspolitischer Perspektive wird an diesen Zahlen das Missverhältnis zwischen den getätigten Bildungsinvestitionen, hier als Bildungsinput bezeichnet, und dem Bildungsoutput bzw. Humankapital in Gestalt der Absolventen höherer Bildungseinrichtungen, die den Libanon in großer Zahl verlassen wollen, besonders deutlich. Ein Teil der für Bildung allozierten Haushaltsmittel kommt somit nicht dem Libanon, sondern verschiedenen Migrationsländern zugute, die für die Ausbildung der Arbeitsmigranten keine eigenen Investitionen tätigen mussten.

Die vom Libanon für diesen Personenkreis getätigten Investitionen in die Humanressourcen sind de facto verloren. Daran ändern prinzipiell auch die Rückflüsse durch Überweisungen der Arbeitsmigranten an ihre Familien im Libanon wenig. Die Investition in Bildung trägt im Falle der Arbeitsmigration nicht zum Sozialprodukt des Libanon bei.

Wie dramatisch die Zahl der Arbeitsmigranten ist, verdeutlicht bereits die Tatsache, dass im Zeitraum zwischen 1975 und 2001 in 46,2 Prozent der libanesischen Familien mindestens ein Mitglied im Ausland lebte.⁴²¹

Angesichts der seitdem alles andere als verbesserten politischen Situation und auch aufgrund der prekären Arbeitsmarktchancen dürfte sich dieser Prozentsatz bis heute eher erhöht haben;

⁴¹⁸ Diese Äußerung beruht auf Aussagen von Tariq Haq, dem ILO-Abteilungsleiter für Beschäftigungsentwicklung und –strategien im Libanon. Vgl. www.lebanonwire.com.

⁴¹⁹ Vgl. Kasparian (2003), Band III, S. 5

⁴²⁰ Vgl. www.news.bbc.co.uk/2/hi/middle_east/6325117.stm.

⁴²¹ Vgl. Kasparian (2003), Band III, S. 7.

aktuelle Statistiken darüber sind nicht erhältlich. Beunruhigend ist, dass der Personenkreis der Emigranten sich insbesondere auf Männer zwischen 25 und 39 Jahren erstreckt. Als Anhaltspunkt für die Größenordnung lässt sich der Wert für den Zeitraum zwischen 1975 und 2001 heranziehen; in der genannten Periode waren 31,7 Prozent dieser Alterskohorte betroffen.⁴²²

Abgesehen von den oben genannten Golfstaaten (6,6 Prozent) sind favorisierte Ziele der libanesischen Auswanderer, gleich ob dauerhaft oder nur vorübergehend:⁴²³

Nordamerika und Kanada	43,7 Prozent
Afrika	17,8 Prozent
Europa	15,6 Prozent
Australien	13,7 Prozent

Die hohe Anzahl von libanesischen Arbeitsmigranten ist insbesondere darauf zurückzuführen, dass dieser Personenkreis im Ausland bessere Möglichkeiten sieht, die – arbeitssoziologisch gesprochen - an die Ausübung eines Berufs gekoppelten Verwertungs- (Gehalt)-, Erhaltungs- (z. B. Vermeidung von Arbeitslosigkeit) und Gestaltungsinteressen (z. B. Nutzung individueller Verhaltensspielräume am Arbeitsplatz) besser verfolgen zu können. Für die gut ausgebildeten Arbeitsmigranten dürfte die Frage nach dem in Lebenseinkommen sich ausdrückenden Ertrag von Bildung im Vordergrund stehen.

Lösen ließe sich diese mit der Interessenorientierung arbeitsbezogenen Handelns verbundene Problematik mittelfristig dann, wenn fünf Voraussetzungen erfüllt wären: *Erstens* käme es darauf an, die gesamte Nahostregion durch eine Friedensregelung zwischen Israel und den Palästinensern politisch dauerhaft zu stabilisieren und damit ein gravierendes geopolitisches Problem zu beseitigen. *Zweitens* wäre es wichtig, im Libanon vermehrt Arbeitsplätze für Hochqualifizierte bereitzustellen und ihnen die Möglichkeit zu geben, von ihnen gewünschte gut bezahlte und anspruchsvolle berufliche Tätigkeiten auszuüben. *Drittens* müsste das gesamte öffentliche Bildungswesen auf hohem Niveau in einer Weise ausgebaut werden, dass darin Tätigkeitsbereiche (z. B. Forschung, Weiterbildung) für Individuen geschaffen werden, die ansonsten den Libanon aus beruflichen Gründen verlassen würden. *Viertens* müssten Schulen und Universitäten durch eine sich an den Arbeitsmarktbedürfnissen ausrichtende Ausdehnung des Fächerkanons für eine engere Verzahnung von Bildung und Wirtschaft bzw.

⁴²² Vgl. Kasparian (2003), Band III, S. 9.

⁴²³ Vgl. Kasparian (2003), Band III, S. 65.

Arbeitsmarkt sorgen. *Fünftens* müsste der libanesische Staat ordnungs-, Struktur- und prozesspolitische Maßnahmen ergreifen, um diese sukzessive Platz greifende Verkopplung Realität werden zu lassen. Davon betroffen sind die drei Sektoren *policy* (Inhalte, Programme, Wirtschafts- und Bildungsordnung: Curricula, bildungssystematische Handlungsprogramme, inhaltliche Rahmenbedingungen), *polity* (Strukturen: strukturelle Rahmenbedingungen, Institutionengefüge, Instrumente, Regeln), sowie *politics* (Prozesse: Entscheidungsverfahren, Interessenartikulation, Interessendurchsetzung).

Ordnungspolitisch käme es darauf an, die längerfristig wirksamen Rahmenbedingungen für den Wirtschaftsprozess auf den Prüfstand zu stellen und die Wirtschaftsverfassung des Libanon, d. h. das Regelwerk und die Konzeption der Wirtschaftsordnung, der von der Globalisierung geprägten Wirklichkeit anzupassen. Dazu gehört auch die Reformulierung des Handlungsraumspektrums der wirtschaftlichen Akteure (z. B. attraktive Bedingungen für Unternehmensansiedlungen und –Gründungen im Interesse eines höheren Arbeitsmarkt-Absorptionsgrades der Schul- und Hochschulabsolventen), die über die Nutzung dieser Spielräume den Wirtschaftsprozess positiv beeinflussen können. Parallel dazu müssten

- die Rahmenbedingungen des libanesischen Bildungswesens denjenigen der reformierten Wirtschaftsverfassung angepasst,
- konkrete kurz-, mittel- und langfristige Bildungsziele formuliert
- und ein mittelfristiger Stufenplan für die Verwirklichung dieser Ziele formuliert werden.

Dies geschähe angesichts der die Interdependenz von Bildungs- und Beschäftigungssystem abbildenden Erkenntnis, durch erhöhte Investitionen in Bildung ein von der Wirtschaft nachgefragtes höhere Qualifikations-Potenzial zu schaffen, das seinerseits wiederum wertschaffendes Humankapital repräsentiert. Damit rückt der qualitative Produktionsfaktor zumindest gleichberechtigt neben die bekannten quantitativen Produktionsfaktoren Arbeit und Kapital. Hinzu kommt, dass Bildungserwerb sich zwar primär für die an Bildungsprozessen teilnehmenden Individuen positiv auswirkt, doch zusätzlich die gesamte Gesellschaft, etwa durch ökonomisches Wachstum und individuellen Wohlstand vieler Gesellschaftsmitglieder davon i. d. R. profitiert und damit in den Genuss externer positiver Effekte kommt.⁴²⁴

⁴²⁴ Vgl. Abdelkader (2001), S. 28 und 35.

Strukturpolitisch wäre es wichtig, die Wirtschaftsstrukturen dahin gehend zu beeinflussen, dass abgesehen von finanziell und strukturell besserzustellenden öffentlichen Bildungsinstitutionen genügend sich am Markt behaupten könnende Unternehmen entstehen, welche die derzeit fehlenden hochwertigen Arbeitsplätze zur Verfügung stellen. Auf das Bildungswesen bezogen stünde die Aufgabe im Vordergrund, strukturelle Änderungsprozesse einzuleiten, welche die gegenwärtigen Leistungsdefizite des öffentlichen Bildungswesens eliminiert, knappe Ressourcen effizienter einsetzt und die Verzahnung zwischen Bildungswesen und Arbeitsmarkt organisatorisch und prozessual unterstützt.

Prozesspolitisch wäre es entscheidend, gegenwärtige Ziele und Instrumente staatlich gesteuerter Abläufe zu überprüfen, welche die Produktion von Humankapital beeinflussen. Angesichts notwendigerweise ordnungspolitisch angepasster Rahmenbedingungen der libanesischen Bildungspolitik käme es darauf an, diese Ziele neu zu formulieren und die Instrumente zu ihrer Durchsetzung zu schaffen.

Bildungswesen und Bildungspolitik im Libanon stehen angesichts der bislang gewonnenen Erkenntnisse vor mehreren Herausforderungen:

- Anpassung des libanesischen Bildungswesens an veränderte soziale, wirtschaftliche und demografische Bedingungen.
- Ausrichtung nationaler Bildung im Libanon an internationale Standards vor dem Hintergrund der Globalisierung, der wachsenden internationalen Zusammenarbeit und des wünschenswerten Austauschs auch und gerade mit dem nichtarabischen Ausland.
- Schaffung von Bedingungen, die Bildung zum Entwicklungsmotor im Libanon avancieren lassen.
- Durchgreifende Reformierung des politischen Systems des Libanon, ohne die eine Optimierung des Bildungssystems nicht gelingen wird. Daran gekoppelt wäre auch eine Verwaltungsreform, die das operative Handeln der Bildungsinstitutionen erleichtern würde.
- Gründliche Überarbeitung der Curricula sowie starker Ausbau der Forschung und Ausdehnung des disziplinären Spektrums.
- Demokratisierung des Bildungszugangs und damit Erweiterung der zugleich Säkularisierung strukturell fördernden Bildungspartizipation, insbesondere auch von jungen Frauen.

- Sukzessiver Übergang von einer religiösen zu einer säkularisierten Bindung an die nationale Zivilgesellschaft im Zuge der Zurückdrängung der religiösen Gebundenheit eines Teils der libanesischen Bildungsinstitutionen.
- Implementierung einer systematischen öffentlichen Bildungsplanung und parallel dazu die regelmäßige und systematische Gewinnung ökonomischer, demografischer sowie anderer politisch relevanter Daten als Voraussetzung von Planung und politischem Management.
- Sukzessive Befreiung des Bildungssystems von konfessionellen Einflüssen und Interessen.

6. Interviews zur Bildung und gesellschaftlichen Entwicklung im Libanon: Methodische Voraussetzungen, Dokumentation, Auswertung, politisch-soziologische Einordnung.

6.1 Methodische Voraussetzungen

Die nachfolgend mit Parteipolitikern und Journalisten sowie einem führenden Vertreter des libanesischen Bildungswesens geführten sowohl retrospektiven wie auch prospektiven Interviews bilden die ins Detail leuchtende empirische, im Interviewprotokoll (6.2) dokumentierte Datenbasis der vorliegenden Untersuchung.

Die unabhängig voneinander geführten und damit kein Wissen aus anderen Befragungen enthaltenden Interviews werden Aufschluss darüber geben, wie stark die oben formulierten Herausforderungen seitens der Interviewten wahrgenommen und als Problem definiert wurden und welche Möglichkeiten sie sahen, Lösungsvorschläge oder zumindest Ansätze dazu zu formulieren.

Die Interviews sollen in Anlehnung an die Prinzipien der die eine Untersuchung von Kommunikation bedeutenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden. Das wird auf der Grundlage der weiter unten genannten, das Material unter Aufrechterhaltung des wesentlichen Inhalts reduzierenden vier Hauptkriterien geschehen. Durch diese Abstraktion wird ein überschaubarer Korpus geschaffen, mit dessen Hilfe in strukturierender Weise bestimmte Aspekte aus dem Befragungsmaterial herausgefiltert und unter Kategorien subsumiert werden.

Die im Zuge einer solchen deduktiven Kategorienbildung – von Beginn an fungieren bestimmte Grundannahmen zur Untersuchungsproblematik (siehe insbesondere Kapitel 4 und 5) als Basis der Auswertung - festgelegten Auswertungsgesichtspunkte wurden für die interpretatorische Arbeit der Inhaltsanalyse auf der Basis der Formulierung von Kategorienmerkmalen ausgewählt. Sie umfassen vier zentrale Erkenntnisbereiche der Hauptfragestellung im Rahmen der vorliegenden Untersuchung und sind Grundlage für die oben genannte Verkürzung des Materials – das auffälligste Merkmal der sich am Kommunikationszusammenhang orientierenden Inhaltsanalyse:

1. Der inhaltliche, strukturelle und prozessuale Status quo des libanesischen Bildungswesens auf der Grundlage der historischen Entwicklung des Libanon selbst

sowie der bisherigen Entwicklung des aus religiösen Gründen inhaltlich zerklüfteten und ideologisierten Bildungswesens.

2. Investitionen in und individuelle sowie kollektive Erträge aus Bildung.
3. Das libanesisches Bildungsgeschehen in einer globalisierten Welt.
4. Die Zukunft des libanesischen Bildungswesens unter Beachtung folgender, weiter unten konkret erläuterter Vertiefungskategorien: Lebensbedingungen, Wertevermittlung, Entwicklungsmotor, Partizipation, Determinierungskräfte.

Die Aussagen der Befragten werden auf Basis der oben beschriebenen Methode nach anschließend noch zu konkretisierenden Kategorien überprüft, wobei anhand konkreter Textstellen prototypische Ankerbeispiele für die jeweiligen Kategorien genannt werden. Bei den Aussagen der Befragten handelt es sich um Kommunikationsinhalte, die anhand der Kategorien auszuwerten sind. Diese die Kategorien betreffenden Aussagen werden aus dem Text herausgefiltert, um sie einer qualitativen Analyse im Sinne einer Interpretation ihrer Aussagen in Bezug auf die bildungssystemspezifische Problembeschreibung (Diagnose) und Problembewältigung (Prognose) zu unterziehen.

Die darauf gerichtete Analyse stellt eine strukturierte Inhaltsanalyse dar, welche das transkribierte Interviewmaterial unter den ausgewählten Kriterien zu untersuchen gedenkt. Das geschieht mit dem Ziel, spezifische Gesichtspunkte, die im Rahmen der vorgenommenen Untersuchung sich als besonders wichtig herausgestellt haben, aus dem umfassenden Aussagenkonglomerat hervorzuheben. Insofern wird darauf geachtet, dass aus den Interviews nur diejenigen Textstellen ausgewählt werden, die unmittelbar die zentralen Erkenntnisinteressen und darauf gerichtete Forschungsfragen der vorliegenden Untersuchung berühren. Nicht unter die nachfolgend aufgeführten Kategorien fallende Aussagen werden in Form einer kurzen und prägnanten inhaltsanalytischen Zusammenfassung im Kontext der hier relevanten Forschungsfragen genannt und bewertet.

Insgesamt wird damit sichtbar, dass die eine Untersuchung von Kommunikation bedeutende qualitative Inhaltsanalyse – anders als die quantitative – ein Auswertungsverfahren darstellt, das keine Hypothesen falsifizieren oder verifizieren will. Vielmehr kommt es bei diesem Verfahren darauf an, den individuellen Untersuchungsfall – hier: die Bildung im Libanon – authentisch (durch das für sich selbst sprechende Interviewmaterial) zu analysieren und abschließend einer Bewertung zuzuführen.

Umso genau wie möglich definieren zu können, wie eine Textpassage beschaffen sein muss, damit sie als Ausprägung einer Kategorie gilt, sind die Kategorien mit konkreten Inhaltskomponenten versehen worden. Dabei wurde darauf geachtet, dass die jeweiligen inhaltlich nicht überlappenden und damit den Textteilen eindeutig zuordenbaren Kategorien nicht zu weit (angesichts mangelnder Differenzierung passt fast alles in sie hinein) und auch nicht zu eng (nur eine singuläre Aussage passt in eine solche Kategorie) gefasst sind. Wird eine nach diesen Kriterien konstruierte Inhaltskomponente direkt oder sinngemäß in einer Aussage der Interviewten sichtbar, wird sie in die kriteriengeleitete und damit einer inhaltlichen Strukturierung unterliegende Analyse des Materials einbezogen. Das zu den Kategorien aus dem Text gesammelte Material wird anschließend gesichtet und zusammengefasst.

Dabei werden alle Aussagen aller Befragten zu einer bestimmten Kategorie zusammengefasst, mit Hilfe von Ankerbeispielen exemplifiziert und am Ende einer qualitativen, z. T. auch quantitativen Bewertung unterzogen, die ihrerseits wiederum ins Verhältnis zu den bisher gewonnenen objektiven Erkenntnissen gesetzt und in Richtung der Hauptfragestellung interpretiert wird. Im Zuge dieses Vorgangs werden die Analysekategorien dem Material flexibel angepasst.

Die nachfolgend zugrunde gelegten Analyseeinheiten werden wie folgt definiert:

Aufgaben, Strukturen, Stärken, Schwächen des Bildungssystem

Aufgabenspektrum des Bildungswesens und dessen Fähigkeit, dieses auf einem erforderlicherweise hohen Niveau abzarbeiten. Welche konkrete institutionelle Ausgestaltung weist das libanesische Bildungssystem auf? Wer bestimmt was und wer kontrolliert und plant im libanesischen Bildungswesen? In welchen Bereichen bietet das libanesische Bildungswesen Anknüpfungspunkte für eine qualitative Weiterentwicklung und in welchen Bereichen bestehen Weiterentwicklungshemmnisse? Gibt es seitens der Bildungsträger oder seitens

anderer Agenturen formulierte Gerechtigkeits- und Effizienzziele des libanesischen Bildungssystems?

Bildung-Arbeitsmarkt/Input-Output

Input und Output des libanesischen Bildungssystems und dessen Verknüpfungsgrad mit dem libanesischen Arbeitsmarkt (mögliche Revision bildungsökonomisch abgeleiteter Vorschläge aufgrund der Interdependenz zwischen beiden). Fähigkeit des libanesischen Bildungssystems, die Bedürfnisse der einheimischen Bildungsnachfrager einerseits und der libanesischen Wirtschaft und Verwaltung andererseits zu befriedigen. Eindämmung der Arbeitsmigration Verhältnis von Staat und Markt für die Erreichung gesellschaftlicher Bildungsziele.

Investitionen in Bildung (inkl. Bezahlung und Fortbildung von Lehrern und Dozenten sowie Ausstattung der Bildungsinstitutionen).

Ergebnisse der Bildung im Sinne des Aufbaus von Qualifikationsstrukturen und Humankapital im Sinne eines nationalen Reichtums einerseits sowie von Gestaltungspotenzialen für die Zukunft des Libanon zur Konservierung und zum potenziellen Ausbau dieses Reichtums.

Globalisierung

Prägestärke der irreversiblen Globalisierung auf Bildung und Notwendigkeit von Reformen bezüglich Curricula, Methodik und Didaktik. Gesellschaftlich-politischer und bildungsspezifischer Gestaltungszwang durch Globalisierung. Bedeutung des Produktionsfaktors Wissen im Globalisierungsprozess – verstärktes Hervortreten der Mobilitätsfunktion von moderner Bildung (Arbeitsmigration). Anpassung an Globalisierung durch Karrierestrategien, die materialistischen Grundorientierungen folgen. Bildung als Wertevermittlungs- und Identitätsstiftungsagentur als Gegengewicht zum Identitäts- und Werteverlustpotenzial (Wahrnehmung einer kulturellen Hegemonie des Westens) der Globalisierung. Nutzungspotenziale von Bildung durch Aufnahme von Erfahrungen aus Bildungssystemen anderer Nationen.

Zukunftsentwicklung

Zukunft des libanesischen Bildungswesens und zukünftige Rolle des Bildungswesens für die Weiterentwicklung des Landes unter der Berücksichtigung der Einflüsse von Politik, Religion, Wirtschaft und einer sich ausbreitenden Zivilgesellschaft, die idealerweise ihre Interessen und Forderungen selbstständig artikuliert. Abhängigkeit notwendiger Bildungsreformen von Reformen des politischen Systems, die den schon lange unterbrochenen Prozess des *Ta'if*-Abkommens endlich vollenden und deren immer noch zu beklagendes Fehlen die Weiterentwicklung des Libanon bislang entscheidend hemmen.

Darüber hinaus soll die Auswertung der Interviews sich an fünf weiteren Kriterien orientieren, die besonders die zukünftige Entwicklung von Bildung vor dem Hintergrund des beschriebenen und auch in den Interviewantworten thematisierten Status quo in den Blick nehmen:

- Der Zusammenhang zwischen Bildung und gesellschaftlichen Lebensbedingungen. Bildungsprozesse als Prozesse der personalen Krisenbewältigung. Tief greifendes Stadt-Land-Gefälle: (Auswertungs-Kriterium: **Lebensbedingungen**).
- Bildungsinstitutionen als Wertevermittlungsagenturen und Wertvorstellungen prägende Institutionen mit gesellschaftsintegrierenden und Nationalstaatsbindungen herstellenden Aufgaben. Säkularisierungstendenzen: (Auswertungs-Kriterium: **Wertevermittlung**).
- Bildung als sozialer und ökonomischer Entwicklungsmotor unter der Voraussetzung realistischer in die Zukunft gerichteter Aspirationen der Individuen und des aus Bildung Entwicklungspotenziale ziehenden Landes selbst. Institutionelle Bildungsprozesse als endogene Faktoren sozialen Wandels: (Auswertungs-Kriterium: **Entwicklungsmotor**).
- Bedeutung von Säkularisierungseffekte auslösender Bildungsteilhabe und gesellschaftlich desintegrativ wirkendem Bildungsausschluss sowie ihr Zusammenhang mit Besitz- und Herrschaftsverhältnissen. (Auswertungs-Kriterium: **Partizipation**).
- Politische, ökonomische und soziale Determinierungskräfte von Bildung - Veränderung sozialer Strukturen durch Veränderung von Bildungsformen, - Substanzen und -Strukturen. Strukturelle Ambivalenzen institutioneller Bildungsprozesse (Auswertungs-Kriterium: **Determinierungskräfte**).

Bei den nachfolgend dokumentierten Interviews kamen zwei Interviewtechniken und damit offene, halbstrukturierte qualitative Verfahren zur Anwendung: Das problemzentrierte (Bildung im Libanon) und das narrative Interview. Mit deren Hilfe sollten nicht allein Situationsbedeutungen in offener Form erfragt werden, sondern zugleich Geschehensinterpretationen sowie das Alltagsverständnis der Befragten hinsichtlich der im Interview thematisierten Gegenstände einbezogen werden.

Das problemzentrierte Interview folgt drei zentralen Grundgedanken:

1. Die Fragestellung des Forschungsvorhabens soll vor dem Hintergrund subjektiver, von den Interviewten selbst formulierter Bedeutungen ausgeleuchtet werden. Um diese Absicht in die Tat umzusetzen, bedarf es eines sprachlichen Zugangs in Form eines Interviews, in dessen Verlauf eine Vertrauenssituation zwischen Interviewer und Interviewtem entstehen sollte. Das ist entscheidend, weil die Artikulation von Erfahrungen, Wahrnehmungen und Reflexionen des Interviewten zum definierten Untersuchungsproblem im Zentrum dieser Art von Befragung steht.
2. Um subjektive Bedeutungen eines Gegenstandes zu eruieren, bedarf es einer vorherigen Analyse der objektiven Seite des in dieser Untersuchung im Mittelpunkt stehenden gesellschaftlichen Problems: Bildung im Libanon. Die objektive Analyse vollzog sich im Zuge der Kapitel 2-5.6.
3. Da ein Interviewleitfaden existiert, handelt es sich im vorliegenden Fall um ein halbstrukturiertes Interview. Der Leitfaden lenkt die Interviewten zwar auf bestimmte, die objektive Seite des Forschungsgegenstandes erfassende Fragen, doch können, ja sollen, die Befragten offen und damit ohne einschränkende Antwortvorgaben und mit der expliziten Aufforderung, zu erzählen (narratives Interview) auf diese Fragen eingehen. Der Interviewende hat dabei die Möglichkeit an die Narrationen des Befragten anzuknüpfen, wenn es ihm im Interesse eines weiteren Erkenntnisgewinns geboten scheint.

Insbesondere das narrative Interview ist standardisierten Interviews insoweit überlegen, als die Befragten einerseits die ihnen wichtigen Fakten hervorheben können und andererseits die von den Interviewten präsentierten Informationen umfassender sind als sie dies in standardisierten geschlossenen Interviews jemals sein könnten. Dadurch, dass also der Interviewte in seinen Antworten selbst Themenschwerpunkte setzen und praktisch wie in einem Alltagsgespräch frei formulieren kann, entsteht eine recht hohe Inhaltsvalidität, gepaart mit einem hohen Informationsgehalt seiner Aussage.

Der Interviewer ist sich jedoch auch bewusst, dass nicht-standardisierte Interviews angesichts ihrer potenziell unterschiedlichen Qualität die Vergleichbarkeit der Aussagen reduzieren können. Hinzu kommt, dass die vorgetragenen Antworten i.d.R. ihrer eigenen Logik folgen, auch Latenten enthalten und ebenfalls die Vergleichbarkeit der Antworten beeinträchtigen können.

Dem narrativen Interview als sozialwissenschaftlicher empirischer Forschungsmethode ist es eigen, dass der Interviewer bei den Interviewten persönliche Betroffenheit gegenüber dem thematischen Gegenstand der Untersuchung generell oder gegenüber den Gegenständen des Interviews auslösen und von daher zu einer mehr oder weniger ausführlichen Stellungnahme bewegen kann. Darauf kam es dem Interviewer, der sich in der Rolle des Stichwortgebers und Strukturierers der Befragung sah, besonders an.

Den Befragten wurde der oben bereits genannte und im Sinne eines halbstrukturierten Interviews konzipierte Interviewleitfaden präsentiert, der im Laufe der Befragung vor ihnen lag. Er fungierte als eine Art Themenkatalog, der alle thematischen Gegenstände umfasste, die dem Interviewer für seine Untersuchung wichtig schienen. Die Befragten wurden vor dem Interview ausnahmslos über die avisierte Zeitdauer der Befragung unterrichtet. Außerdem präsentierte der Interviewer ihnen eine kurze Einführung zum Zweck der Untersuchung, die sich in kondensierter Form zu Beginn des Interviews nochmals in der erzählgenerierenden Eingangsfrage spiegelte. Ansonsten nahm er sich – abgesehen vom Formulieren der Fragen und Nachfragen selbst zurück, konzentrierte sich auf den Gesprächspartner und versuchte, eine anregende Gesprächssituation zu schaffen. Er achtete jedoch zugleich darauf, die Fragestellung und den Leitfaden nicht aus den Augen zu verlieren.

Alle Interviews begannen mit besagter Eingangsfrage im Sinne einer Erzählaufforderung. Diese zog Folgefragen im Sinne von alle wesentlichen Themenaspekte umfassenden Leitfadenfragen nach sich. Hinzu gesellten sich gelegentlich ad hoc-Fragen (immanente, sich auf das direkt vorher Erzählte beziehende und exmanente, bisher noch nicht thematisierte Probleme betreffende Nachfragen). Diese deckten ihrerseits entweder das Leitfadenfragen-Spektrum nicht ab oder wiesen Bezüge zu soeben getätigten oder ausweichenden Antworten oder zu ganz oder teilweise die Frage ignorierenden Aussagen des Befragten auf. Ad hoc-Fragen wurden auch dann gestellt, wenn es darum ging, den roten Faden im Falle zu starker thematischer Abweichungen (insbesondere Parteipropaganda) wieder aufzunehmen. Elemente

eines narrativen Interviews flossen insofern ein, als dass die Interviewpartner entweder zum freien Erzählen animiert wurden oder auf eigenen Wunsch keine Einzelfragen, sondern Fragenkomplexe beantworteten. Dabei konnten sich subjektive Bedeutungsstrukturen entfalten. Das geschah im Zuge freien, Sprache als Erinnerungs- und Vergegenwärtigungsmedium sichtbar werden lassenden Erzählens; eines Erzählens über bestimmte, auch in der Vergangenheit (z. B. Erleben der eigenen Ausbildung) liegende Ereignisse, Erlebnisse und die jeweilige Frage betreffende Gegenstände.

Die Aussagen der Befragten wurden mit Einverständnis der Befragten auf Tonband aufgenommen. Anschließend wurde das sprachliche Material (arabisch) in deutscher Übersetzung transkribiert und zur nachfolgenden Dokumentation der Interviews zusammengefasst. Hierbei ist in Bezug auf die Auswertung ein doppeltes Problem zu beachten. Erstens geschah die Übersetzung vom Arabischen ins Deutsche nicht wortwörtlich, sondern sinnvollerweise in Anpassung an Syntax und Grammatik der deutschen Sprache und der ihr eigenen Semantik der Begriffe. Der Bedeutungsgehalt einer Aussage in arabischer Sprache kann demzufolge leicht von der deutschen Übersetzung abweichen, ohne jedoch grobe Verzerrungen oder gar Verfälschungen hervorzurufen. Unabhängig von der Sprache, in der Interviewmaterial transkribiert wird, muss man sich vergegenwärtigen, dass ein Interview als soziale Situation stets die Informationshorizonte situationsgebunden strukturiert. Doch durch die Transkription werden immer zugleich situationsunabhängige Informationen erzeugt. Das sollte bei der anschließenden Auswertung im Auge behalten werden.

Die Auswahl der Interviewpartner erfolgte nach folgenden Kriterien:

Entscheidend bei der Auswahl der Interviewpartner und besonders bei der Bestimmung ihrer Anzahl war nicht Repräsentativität im Sinne einer hinreichend großen Stichprobe, „sondern Authentizität des zu analysierenden Protokolls als einer Ausdrucksgestalt der unter theoretischen (oder praktischen) Aspekten interessierenden Fallstruktur.“⁴²⁵ Mit Ausdrucksgestalt ist das vorliegende aufgezeichnete und damit eine „interpretierende oder erkennende Subjektivität“⁴²⁶ ausschließende Protokoll in Form der transkribierten Tonbandaufnahmen der geführten Interviews gemeint, auf deren Grundlage die das Forschungsthema eingrenzenden Erkenntnisinteressen mit den Aussagen der Interviewten in Bezug zueinander gesetzt werden sollen.

⁴²⁵ Oevermann (2000), S. 79.

⁴²⁶ Oevermann (2000), S. 84.

Insgesamt wurden elf Interviews mit elf Personen geführt: sieben von ihnen waren Repräsentanten aus der Politik – Vertreter und Funktionäre verschiedener, einen repräsentativen Querschnitt des politischen Spektrums des Libanon darstellenden Parteien. Sechs Parteien davon sind in Parlament vertreten, nur für die *Kommunistische Partei des Libanon (KPL)* gilt dies nicht; das Wahlrecht hat deren Einzug ins Parlament bisher gezielt verhindert. Da die Auswahl der Interviewers und deren Befragungen vor der im Juni 2009 stattgefundenen Parlamentswahl erfolgte, wurde die Zusammensetzung des Parlaments nach den Wahlen von 2005 zugrunde gelegt.

Die Zusammensetzung des Parlaments sah nach der Parlamentswahl 2005 im Libanon bis 2009 wie folgt aus:

Allianzen	Sitze	Parteien	Stimmen %	Sitze
<u>Rafik-Hariri-Märtyrer-Liste</u>	72	<u>Zukunftsbewegung (Tayyar Al Mustaqbal)</u>		36
		<u>Progressive Sozialistische Partei (Al-Hizb at-taqadummi al-ischtiraki)</u>		16
		<u>Lebanese Forces (Forces Libanaises)</u>		5
		<u>Qurnat-Schahwan-Sammlung</u>		6
		<ul style="list-style-type: none"> • <u>Kata'ib-Partei (Hizb al-Kataeb)</u> • <u>National-Liberale Partei (Hizb el-wataniyin el-ahrar)</u> • Unabhängige 		
		<u>Tripoli-Block</u>		3
		<u>Demokratische Erneuerung</u>		1
		<u>Demokratische Linke</u>		1
		<u>Unabhängige</u>		4
	<u>Widerstands- und Entwicklungsblock</u>	35	<u>Amal-Bewegung (Harakat Amal)</u>	
		<u>Hisbollah (Hizb Allah)</u>		14
		<u>Syrische Soziale Nationalistische Partei (al-Hizb al-Qawmi al-souri al-ijtima'i)</u>		2

	Andere	4
Reform und Veränderungsfraktion	21 <u>Freie Patriotische Bewegung</u> (<i>Tayyar Al-Watani Al-Horr</i>)	14
	Skaff-Block	5
	Murr-Block	2
Gesamt		128

Quelle: www.wikipedia.org

Die nach Parteien aufgeschlüsselte Sitzverteilung nach den Wahlen 2009 hat folgendes Gesicht:

Allianzen	Sitzplätze	Vertragsparteien	Sitzplätze
<u>14. März Alliance</u>	61	<u>Movement of the Future</u> (<i>Tayyar Al Mustaqbal</i>)	28
		14. März Independents	11
		<u>Lebanese Forces</u> (<i>al-Quwāt al-Lubnāniyya</i>)	8
		<u>Kata'ib</u> (<i>Hizb al-Kataeb</i>)	5
		Hunchak Party	2
		<u>Islamischen Gruppe</u> (<i>Jamaa al-Islamiya</i>)	1
		<u>Ramgavar Party</u>	1
		<u>Demokratische Linke Bewegung</u> (<i>ḥarakatu-l-yasāri-d-dimuqrātī</i>)	1
		<u>National-Liberale Partei</u> (<i>Hizbu-l-waTaniyyīni-l-Ahrar</i>)	1

<u>8. März Alliance</u>	57	<u>Freie Patriotische Bewegung</u> (<i>Al-Tayyar Watani Al-Horr</i>)	18 ^[3]
		<u>Hisbollah</u>	13
		<u>Amal-Bewegung</u> (<i>Harakat Amal</i>)	13
		<u>Marada Movement</u>	3
		<u>Libanesische Demokratischen Partei</u> (<i>Hizb al-democracy al-lubnany</i>)	3
		<u>Armenische Revolutionäre Föderation</u> (<i>Tashnag</i>)	2
		<u>Syrische Soziale Nationalistische Partei</u> (<i>Hizb al-Qawmi souri al ijtima'i</i>)	2
		<u>Baath-Partei</u>	2
		<u>Solidarity Party</u> (<i>Hizb Al-Al-Tadamon Lubnany</i>)	1
-	-	<u>Progressive Sozialistische Partei</u> (<i>Hizb al-Taqadummi al-Ishtiraki</i>)	10
-	-	Gesamt	128

Quelle: www.wikipedia.org

Die *KPL* und die *Syrische Soziale Nationalistische Partei* sind laizistische Organisationen. Die *Forces Libanaises* und die *Freie Patriotische Bewegung* sind christliche Parteien, zeichnen sich jedoch durch differierende politische Haltungen aus. Die *Progressive Sozialistische Partei* vertritt die Drusen im Libanon. Zwar gibt es auch andere politische Kräfte unter den Drusen, doch diese haben keinerlei politisches Gewicht. Die *Zukunftsbewegung* unter Führung des Hariri-Clans vertritt die Sunniten im Lande und hat keine parteipolitische Konkurrenz unter den Sunniten. Die *Amal-Bewegung* und die *Hisbollah*

vertreten die Schiiten. Auch hier gibt es keine anderen politischen Kräfte, mit denen die beiden genannten Parteien konkurrieren müssten.

Die politische Landschaft im Libanon ist gegenwärtig in zwei Lager geteilt: das 8. März-Lager und das 14. März-Lager.

Die Bezeichnungen dieser beiden Lager sind auf folgenden Sachverhalt zurückzuführen:

Am 8. März 2005 rief die antiwestliche Hisbollah rief am 8. März 2005 zu einer machtvollen Demonstration auf, mit der sie sich gegen die schon seit dem 2. September 2004 eine Entwaffnung der Hisbollah fordernde UN-Resolution 1559 wandte. Zu der Kundgebung erschienen etwa 500.000 antiamerikanisch und antiisraelisch sowie prosyrisch eingestellte Demonstranten. Am 14. März 2005 kam es zu einer Demonstration der Opposition. Zu dieser Kundgebung fanden sich 300.000 antisyrisch gesinnte Demonstranten ein. So wurden der 8. und der 14. März zu politischen Ereignissen, welche die kontrahierenden politischen Kräfte in zwei Hauptlager einteilte.

Die wichtigsten Parteien der prowestlichen Koalition "14. März" sind:

- Zukunftsbewegung unter dem sunnitischen Führer Saad Hariri.
- Lebanese Forces (Forces Libanaises): eine christliche politische Organisation, die im Jahre 1978 von dem gewählten, aber noch vor Amtsantritt ermordeten Präsidenten Bachir Gemayel gegründet wurde. Unter den pro-syrischen Regierungen litten die LF unter starken Beschränkungen. Erst die "Zedernrevolution" Anfang 2005 und der darauffolgende Abzug der syrischen Truppen brachte u.a. mit der Haftentlassung ihres Führers Samir Geagea den Lebanese Forces Betätigungsfreiheit.
- Kataeb-Partei (Phalanges) unter dem christlichen ehem. Präsidenten Amin Gemayel
- Progressive Sozialistische Partei (PSP) des Drusenführers Walid Dschumblat

Die wichtigsten Parteien der antiwestlichen Koalition "8. März" sind:

- Hisbollah: im Bürgerkrieg entstandene schiitisch-religiöse Partei und Miliz, geführt von Hassan Nasrallah
- Freie Patriotische Bewegung (FPM): Eine Bewegung, die seit 1990 gegen die syrische Besetzung des Landes protestiert hatte und noch bis zum Abzug der syrischen Armee verboten war. Ca. 16.000 Verhaftungen durch die syrische Besetzung und die Polizei musste die Bewegung hinnehmen. Geführt von dem maronitischen General Michel Aoun.
- Amal-Bewegung: traditionelle schiitische Bewegung, die gegen die Besetzung des Landes durch Israel kämpfte. Geführt von dem Parlamentspräsident Nabih Berri.
- Marada: christliche Bewegung mit ihrem Zentrum im Nordlibanon unter Suleiman Frangieh jr.

Neben Repräsentanten ausgewählter politischer Parteien hielt der Verfasser es für wichtig, weitere Personen aus dem politischen Raum zu befragen. Zu diesen zählen auch und gerade Journalisten. Gerade weil die libanesische Presse sehr meinungsfreudig ist, schien dies eine gute Grundlage für das Einholen von Bewertungen der in der vorliegenden Untersuchung relevanten Probleme. Bei der Auswahl der Interviewers aus diesem Kreis wurde darauf geachtet, dass das im Libanon vorzufindende politische Spektrum weitgehend abgedeckt ist. Dementsprechend wurden Interviewpartner aus den nachfolgend genannten drei Zeitungen ausgewählt.

Die Zeitungen *Annahar* (Der Tag), *Assafir* (Der Botschafter) und *Alakhbar* (Die Nachrichten) repräsentieren einen Querschnitt der politischen Orientierungen der libanesischen Presse. Im Großen und Ganzen decken sie das politische Spektrum des Libanon ab.

Annahar ist regierungstreu-staatstragend und deutlich konservativ. Sie gilt als die wichtigste libanesische Zeitung und wird dem anti-syrischen christlichen Lager zugerechnet. Mit einer Auflage von 30.000 Exemplaren ist sie das meistverbreitete Blatt im Libanon und gehört zu den führenden arabischen Qualitätszeitungen. Sie verfügt über einen der besten Kulturteile im gesamten Nahen Osten. Als strikt antisyrisch ausgerichtetes Blatt ist *Annahar* im Nachbarland verboten.

Assafir ist politisch progressiver als die Erstgenannte einzuordnen und ist sehr beliebt unter den libanesischen Intellektuellen. Sie gilt als pro-syrisch und definiert sich selbst als Stimme jener Libanesen, die keine Stimme haben. Sie ist USA-kritischer als *Annahar*. Sie versucht, gemäßigt und eher unideologisch zu wirken, ohne so konservativ zu sein wie die *Annahar*.

Alakhbar erschien erstmals im August 2006. Sie versteht sich als liberal, säkular, demokratisch und dezidiert USA-kritisch. Innenpolitisch ergreift sie Partei für die libanesische Opposition. Von den hier genannten drei Blättern steht sie der Regierung am fernsten und unterscheidet sich am deutlichsten von der *Annahar*. Der Chefredakteur von *Alakhbar* betrachtet die islamischen Bewegungen als natürliche Bündnispartner der Linken.

Nicht ausgewählt wurden Blätter wie Al-Balad, eine der deutschen Bild Zeitung ähnelnde Boulevardzeitung; außerdem Ad-Diyar, weil sie an öffentlicher Bedeutung und Leserspruch verloren hat. L'Orient le Jour (Blatt für libanesischen Christen, mit dem Hariri Clan eng verbunden) und Daily Star sind Zeitungen, die sich nur an einen eng begrenzten Personenkreis wenden. Sie kamen daher ebenso wenig in Frage wie Propagandablätter repräsentierende Parteizeitungen wie Al-Mustaqbal (Hariri verbunden), und Al-Liwa (Dschumblad nahestehende Drusen-Zeitung).

Ein weiterer Gesprächspartner, Dr. Al Jammal, vertritt die staatliche Bildungsbürokratie im Libanon. Geplant war, weitere Vertreter der mit Bildungsangelegenheiten befassten Ministerien für ein Interview zu gewinnen. Doch scheiterte dies an bürokratischen und zeitlichen Hürden, so dass letztlich auf weitere Gesprächspartner aus diesem Bereich verzichtet wurde.

Den einzelnen Interviewfragen lagen folgende Motive zugrunde:

Der den Interviews zugrunde liegende Fragenkatalog orientierte sich inhaltlich an zehn Kernkomponenten der in der vorliegenden Untersuchung formulierten Fragestellung:

- Status quo und Zukunft des libanesischen Bildungssystems unter Einbeziehung dessen historischer Entwicklung und seiner Entwicklungsmöglichkeiten im Zeichen der Globalisierung.
- Probleme und Chancen des libanesischen Bildungssystems, die sich aus der Eigendynamik der Globalisierung ergeben.

- Zusammenhang zwischen dem Wesen des politischen Systems und des Bildungssystems im Libanon und Prüfung der Notwendigkeit einer Reform des politischen Systems vor dem Hintergrund einer Interdependenz zwischen beiden Subsystemen.
- Verschränkung des Bildungs- und Beschäftigungssystems angesichts eingeschränkter Absorptionsfähigkeit des Arbeitsmarktes einerseits und fehlender Qualifikationspotenziale andererseits.
- Bildung und Arbeitsmigration vor dem Hintergrund des Verlustes humaner Qualifikationspotenziale und vergeblicher Bildungsinvestitionen.
- *Brain drain* als Ursache eines asymmetrischen Bildungsinputs und –outputs.
- Bildung als Stifterin von nationaler Identität und Vermittlerin von Werten.
- Problematik des Dualismus des öffentlichen und privaten Bildungssystems vor dem Hintergrund des politisch motivierten und strukturelle Ambivalenzen verantwortenden Konfessionalismus.
- Konzeptionell-curriculare, institutionell-strukturelle und materielle Grundlagen der Bildungspolitik.
- Demokratieentwicklungsrelevante Verteilung von Bildungschancen.

Die in den Interviews formulierten Fragen reflektieren die Bildungssituation eines kleinen, rohstoffarmen Landes, das sich weder den Herausforderungen der die Rahmenbedingungen für das Bildungssystem tief greifend verändernden **Globalisierung** noch den strukturellen Schwächen seines politischen Systems, das seine Legitimation im Wesentliche aus einer nur scheinbaren Austarierung konfessionell-ideologischer Differenzen bezieht, entziehen kann. Außerdem hatten die Fragen die Tatsache aufzugreifen, dass das **Bildungssystem** keinen systematischen Bezug zu den Anforderungen des **Arbeitsmarktes** und der Wirtschaft hat. Zu berücksichtigen waren auch **ungleiche Lebensbedingungen** und damit auch sehr unterschiedliche Chancen auf **Partizipation** an Bildung. In den Blick zu nehmen waren auch politisch-religiöse, wirtschafts- und sozialstrukturelle sowie kulturelle **Determinierungskräfte** der Bildung im Libanon. In Bezug auf politisch-religiöse Einflüsse galt es der Frage nachzugehen, inwieweit einer dringend notwendigen Weiterentwicklung des libanesischen Bildungssystems die **Reform oder gar Abschaffung des Wesenskerns des gegenwärtigen politischen Systems, genauer: des politischen Konfessionalismus** vorausgehen müssten. Zwingend Eingang in den Fragenkatalog mussten auch die potenziellen **Entwicklungspotenziale (Entwicklungsmotor Bildung) und Werte- sowie**

Identitätsstiftungsfunktionen von Bildung im Libanon finden. Dabei galt es zu eruieren, was einerseits ausgewählte Repräsentanten der das politische Spektrum des Libanon abdeckenden Parteien sowie andererseits ein formal politisch neutraler Repräsentant der Bildungsbürokratie sowie Journalisten politisch unterschiedlich ausgerichteter Zeitungen hierzu auszusagen hatten.

6.2. Interviewprotokoll

Zwischen dem 5. April und 15. Mai 2009 fanden 11 Interviews statt.

Interview 1

Gesprächspartner: Dr. Mufid Qteish (habilitierter Dozent an der Libanesischen Universität, Mitglied der Kommunistischen Partei des Libanon, am 1. April 2009 im Beirut Parteibüro der KPL.

Eingangsfrage: *Die Arbeit soll die Bildung, das Bildungssystem und das politische System des Libanon in seiner Geschichte untersuchen, darüber hinaus soll eine Diagnose und Prognose zur Entwicklung und zu den Chancen der Bildung erstellt werden.*

Auf jeden Fall ist eine solche Frage, vor allem soziale Fragen, die gesellschaftliche Interessen berührt, in diesem Sinne wichtig. Denn die Frage knüpft an die Voraussetzungen des herrschenden ökonomischen, politischen und sozialen Systems im Lande an. Diese Bereiche gilt es zu untersuchen, weil jedes Bildungssystem die Aufgabe hat, dem herrschenden System zu dienen. Das bedeutet, dass das Bildungssystem die notwendigen Kader produzieren muss, die das System braucht, Kader in der Ökonomie, in der Praxis und der Politik, aus dieser Hinsicht – glaube ich - müsste Ihre Doktorarbeit das libanesisches politische System in seinem Kern behandelt haben, nämlich als politisches System in einem Land, in dem ein unabhängiger Kapitalismus herrscht. Das bedeutet auch, dass die Bedürfnisse eines solchen Kapitalismus und seine Ausdehnung von den Möglichkeiten in sich diktiert werden. Mehrere empirische Studien außerhalb der Theorie und Ideologien haben belegt, dass die Fähigkeiten der libanesischen Bourgeoisie in den guten Zeiten begrenzt waren. Diese Bourgeoisie konnte damals in den fünfziger und den sechziger Jahren nicht mehr als 30 bis 35 Prozent reinvestieren. Das bedeutet, dass dieser Kapitalismus begrenzt und gebremst ist. Auf der anderen Seite ist die libanesischen Bourgeoisie das Kind dieses Typs von Kapitalismus, sie hatte das sogenannte konfessionelle politische System etabliert. das ist das System der libanesischen Bourgeoisie, das fälschlicherweise konfessionelles System genannt wird. D.h., die politische Vertretung spiegelt die gesellschaftlichen Schichten und Machtverhältnisse im Libanon nicht wider. Die Wahlgesetze, die seit der Gründung des Libanon herrschen, verhindern eine solche Vertretung. Diese Gesetze wurden diktiert, und damit werden die Libanesen im Parlament und danach in der Regierung gemäß ihrer konfessionellen

Zugehörigkeit repräsentiert. Dieses politische System benötigt ein entsprechendes Bildungssystem. Das Bildungssystem hat die Aufgabe, die Ideologie der Bourgeoisie oder der mächtigen und herrschenden Schicht zu verbreiten. Dabei spielt das Bildungssystem eine zentrale Rolle. Deshalb ist das Bildungssystem seit langer Zeit in zwei große Zweige gespalten, in den öffentlichen und den privaten Zweig. Der öffentliche Zweig hat die Aufgabe, die Bildung für die Unter- und Mittelschicht zu befriedigen, ein privilegierterer Teil der Mittelschicht und die höheren Schichten bedienen sich des privaten Bildungssystems. Wenn wir von Bildungssystem sprechen, meinen wir ein System vom Kindergarten bis zur Universität. Viele Parlamentsabgeordneten waren früher Absolventen der privaten Universitäten, vor allem der amerikanischen Universität und der *Université Saint Joseph*. Gewiss gibt es seit zwanzig Jahren auch Absolventen der öffentlichen Universität im Parlament. Das private Bildungssystem in seinem Hauptteil produziert Absolventen mit konfessioneller Zugehörigkeit und arbeitet daran, die konfessionelle Ideologie zu befestigen, sodass die konfessionelle Zugehörigkeit an erster Stelle vor allen anderen Zugehörigkeiten rangiert. Das hat einen Zustand hervorgebracht, demzufolge man sagen kann, der Libanese gehört an erster Stelle seiner Konfession an und erst danach seiner Heimat oder seinem Vaterland. Hier spielt das Bildungssystem in allen Etappen der Bildung eine zentrale Rolle, indem es die Bedürfnisse der libanesischen Bourgeoisie und deren Ideologie reproduziert. Was das öffentliche Bildungssystem angeht, wurde es zweifellos nach einem langen Klassenkampf gegründet, dieser wurde von der unteren Schicht getragen, sodass letztendlich Schulen und Universitäten fast im ganzen Land gegründet wurden. Die libanesische Universität fing anfangs der fünfziger Jahre als eine Fakultät an und ist heute eine sehr große Universität und in allen libanesischen Gebieten verbreitet. Es sind im Prinzip fünf Zweige: im Norden, in der *Bekaa*-Ebene, im Südlibanon, in *Mount Lebanon*. Außerdem gibt es verschiedene Fakultäten, Beirut 1 und Beirut 2. Die Zweige Beirut 1 und 2 entstanden während des Bürgerkrieges. Damals war das Land gespalten, die Libanesen konnten die zwischen Ost- und Westbeirut angesiedelten Fakultäten nicht besuchen. Da die Regierung das öffentliche Bildungssystem vernachlässigte, verlor es mit der Zeit seine Wichtigkeit. Leider muss man heute sagen, dass die Grund- und die Mittelschule des öffentlichen Schulzweiges sich in einem sehr schlechten Zustand befinden. In den öffentlichen Gymnasien gibt es sehr gut qualifizierte Lehrer. Ihre Gymnasien stehen in einem Wettbewerb mit den privaten Gymnasien, wobei die öffentlichen Gymnasien es schwer haben.

Folgefrage: *Inwieweit lässt sich über die Auswirkungen der Globalisierung in Libanon reden?*

Man kann sagen, dass heute die Globalisierung große Herausforderungen für das öffentliche wie auch das private Bildungssystem darstellt. Dem Staat und darüber hinaus den gesamten gesellschaftlichen Schichten werden hohe Anforderungen auferlegt. Man kann hier einen langsamen Anpassungsprozess in Form von besserer Ausstattung an den Schulen und Universitäten, in Form von Reformen der Curricula und der Methodik sowie Didaktik beobachten, womit die Bedürfnisse des globalisierten Kapitalismus befriedigt werden sollen. Dieser braucht hoch qualifizierte Arbeitskräfte in der ganzen Welt. Beispielsweise braucht der westliche Kapitalismus für seine Investitionen im Westen qualifizierte Arbeitskräfte. Wenn er sie nicht vor Ort findet, importiert er sie aus dem Ausland. Tatsächlich importiert er sie, weil die Bildungskosten im Ausland sehr günstig sind. Diese Arbeitskräfte sind auch bereit, für weniger Geld als üblich zu arbeiten. Wie gesagt, es lassen sich Anpassungsprozesse beobachten. Das kann man deutlich an den Universitäten sehen, etwa am Beispiel des bekannten amerikanischen LMD-Systems (**L**icence, **M**aster, **P**h. **D.**), das an der libanesischen Universität eingeführt wurde. Ich glaube, die privaten Universitäten arbeiten nach diesem System auch, obwohl es unter den vorherrschenden Bedingungen schwierig ist, dieses System durchzuführen. Z. B., ich bin Dozent an der Libanesischen Universität. Das LMD-System geht davon aus, nicht mehr als 40 Teilnehmer bzw. Studenten an einer Vorlesung zu haben. Ich aber halte zwei Vorlesungen, wobei in der einen 160 und in der anderen Vorlesung 170 Teilnehmer sind. Das heißt, jede Klasse entspricht 4 Klassen und mehr. Logischerweise sind Aktivität und Produktivität dabei geringer als vorgesehen. Doch wir bemühen uns, das Niveau hochzuhalten und Verluste auszugleichen. Die Ausstattung ist auch schwach. Was die Dozenten angeht, haben wir in Libanon kein System zur Weiterbildung, so wie beispielsweise in Deutschland, wo der Professor Forschungssemester zugestanden bekommt. In der Tat brauchen der Professor und der Dozent freie Semester, um zu forschen und die Forschung auf den neuesten Stand zu bringen. Zwar sind heutzutage das Internet und andere Kommunikationsmittel hilfreich, doch der Dozent kommt eigentlich nicht darum herum, sich weiterzubilden. In Libanon ist genau das nicht der Fall. Nur selten werden Dozenten zur Weiterbildung ins Ausland geschickt. Das Internet kann hier nur zum Teil einen Ausgleich leisten, denn vor Ort kann der Dozent die Neuigkeiten besser beurteilen und bearbeiten.

Folgefrage: *Glauben Sie, dass das Bildungssystem im Libanon die Existenz des politischen Systems weiter aufrechterhält?*

Ja, das stimmt. Insbesondere die Kontrolle über Stellen der Kaderproduktion ermöglicht dies. So kann das politische und ökonomische System seine Bedürfnisse befriedigen. Die Kontrolle über die Bildungsinhalte ist stark ausgeprägt, dadurch werden Kontrollmechanismen entwickelt und die Dozenten werden selektiv ausgewählt. Gewiss, ein Dozent – wie z. B. ich – kann seine Kinder auf eine private Universität schicken. Das ist schon passiert, aber wir schicken unsere Kinder nur an eine private Universität, wenn das gewünschte Fach nicht an der öffentlichen Universität studiert werden kann. Zum Beispiel hat meine Tochter an der Libanesisch-Amerikanischen Universität Grafik Design studiert, zwei Jahren danach wurde diese Fachrichtung Grafik Design auch an der Libanesischen Universität eingeführt. Wie gesagt: Das private Bildungssystem liefert dem politischen System seine kontrollierten Kader, und somit bleibt seine Existenz aufrechterhalten.

Folgefrage: *Können Sie anhand Ihrer Biografie Ihren Bildungsgang als Schüler, Student und Dozent beschreiben?*

Ich habe die Schule bis zum Gymnasium im Libanon besucht, dann habe ich in Moskau studiert. Ich stamme aus einem im Südlibanon gelegenen Dorf namens Houla an der Grenze zu Israel. Mein Dorf war ein sehr armes Dorf, ich erinnere mich noch, wie wir gelernt haben, für die Grundschule. Wir hatten ein Gebäude und wir hatten einigermaßen gute Lehrer. Vielleicht wegen der Armut entwickelten wir ein Bewusstsein darüber und suchten nach Alternativen, um diese Armut zu überwinden. Nachdem ich die Grundschule beendet hatte, sollte ich auf die Mittelschule gehen, doch hier hatten wir keine Mittelschule und keine Räume dafür. Mittels privater Initiativen der Eltern und des Dorfvorstehers mietete man einen Raum an. So besuchten wir das erste Jahr diese Mittelschule. Ein Jahr später fanden wir keinen Raum für das zweite Schuljahr, daher habe ich das zweite Schuljahr in *Kafarkella*, einem Nachbardorf besucht und beendet; für das dritte und vierte Schuljahr wurde eine Schule im Dorf gegründet. Ich habe die Mittlere Reife dort absolviert. Natürlich gab es kein Gymnasium im Dorf. Daher sind wir nach *Nabateye* gefahren, um dort das Gymnasium zu besuchen. Ich habe diesen schulischen Abschnitt innerhalb von drei Jahren beendet. Danach bin ich nach Moskau gereist, dort studierte ich Ökonomie an der Moskauer Universität. Natürlich hatte ich ein Stipendium von der Partei. In Moskau promovierte ich über die

Widerlegung der Theorien über die ökonomische Entwicklung im heutigen Libanon. Es war eine sehr reiche Phase in meinem Leben. Die Moskauer Universität ist in der Tat eine der wichtigsten Universitäten der Welt. Dort blieb ich zehn Jahre lang. Nach der Dissertation kehrte ich in den Libanon zurück. Hier kehrte das Leid zurück, ich blieb drei Jahre lang als Gastdozent auf Stundenlohnbasis an der Libanesischen Universität. Es war mein Glück, Vorlesungen an der Libanesischen Universität halten zu können, doch der Stundenlohn reichte gerade für Essen und Transportkosten. 1985 wurde ich als Dozent angenommen. Seit 1998 bin ich Angestellter. Seitdem bin ich fest an der Universität. Ich unterrichte Ökonomie und seit zehn Jahren halte ich Vorlesungen in Makro- und Mikroökonomie. Ich genieße einen guten Ruf an der Universität, worauf ich stolz bin. Ich habe verschiedene Studien erarbeitet. Zwei davon wurden als sehr gut bewertet. Ich brauche noch drei weitere Studien, um den Professortitel zu erlangen. So sieht meine Erfahrung mit dem libanesischen Bildungssystem aus.

Frage: *Wie sehen sie als Partei das Bildungssystem mit seinen beiden Zweigen im Libanon? Wie sieht es aus mit den konfessionellen und privaten Schulen und Universitäten und welche sind Ihre Vorstellungen dieses System zu reformieren?*

Ich habe vergessen zu erwähnen, dass in diesem kleinen Land mit 3,5 Millionen Einwohnern wir - natürlich mit unterschiedlichen Niveaus - ca. 50 Universitäten und Bildungsinstitution haben. Das bedeutet, dass Bildung ein kommerzielles Gut geworden ist, das von und für Libanesen und für die Nachbarländer Bildung produziert. Persönlich habe ich kein Problem mit der Existenz der privaten Bildung. Auch als Partei sehen wir es als eine Branche, die sich gegenüber den anderen Branchen behauptet hat. Da wir im Libanon keine echte Agrarwirtschaft und Industrie haben, dominiert der Dienstleistungssektor. Die Bildung ist ein Teil davon. Dabei ist das private Bildungssystem nicht das Problem. Das Problem liegt vielmehr in der ungesunden Entstehung der privaten Universitäten und Institutionen, denn das hat die Qualität der Bildung und der Ausgebildeten beeinträchtigt. Vorher sagte ich, dass das öffentliche Bildungssystem vernachlässigt wurde. Das kann man leicht merken, wenn man im Libanon herumreist. Dabei findet man mehrere als Schulen vorgesehene leere Gebäude, sie stehen einfach leer, weil der Staat an der Seite des privaten Bildungssystems steht. Dieses private System verkauft einen großen Teil seiner Dienstleistung an den libanesischen Staat. Die Beamten dürfen ihre Kinder an die privaten Schulen und Universitäten schicken, der Staat zahlt einen großen Anteil an diesen hohen Gebühren. Doch der Staat könnte und müsste

vielmehr das öffentliche Bildungssystem fördern und es durch Investitionen zu einem produktiven Sektor machen. Dann könnte sich das öffentliche Bildungssystem gegenüber dem anderen System behaupten und mit ihm erfolgreich konkurrieren und auch bessere Ergebnisse liefern. Deshalb fordern wir, auf allen Ebenen den öffentlichen Sektor zu unterstützen und weiterzuentwickeln, vor allem in der Ausstattung, wie z. B. Internet. Außerdem ist die Weiterqualifizierung der Lehrkräfte sehr wichtig. Das ist eine der Hauptforderungen der Kommunisten. Wir kämpfen für eine Einstellung der Lehrkräfte nach Qualifikation und Bedarf und nicht nach vetternwirtschaftlichen Kategorien und konfessionellen Zugehörigkeiten. Das ist unser zentrales Anliegen mit Blick auf das Bildungssystem. Wichtig ist auch, dass sich das Bildungssystem an die wirtschaftliche Entwicklung des Landes anpasst. Wir meinen, dass die libanesische Wirtschaft diese ausgebildeten Arbeitskräfte aufnehmen können muss. Sie soll sich aber von den auferlegten Bedingungen befreien. Die Realität ist aber, dass das libanesische Bildungssystem Tausende von qualifizierten Arbeitskräften an die Nachbarländer verliert. Dieser Zustand ist ein großer Verlust, denn der libanesische Staat und die Gesellschaft bezahlen für die Ausbildung dieser Kräfte. Viele im Libanon ausgebildete Kräfte bieten aber gezwungenermaßen ihre Dienste in den Aufnahmestaaten an und leisten dabei einen Anteil an der Erhöhung des Bruttosozialprodukts dieser Länder.

Fragenkomplex: *Ist die Globalisierung eine Chance oder Herausforderung im Hinblick auf Bildung? Wie bewerten Sie die Auswanderung der qualifizierten Kräfte. Ist Bildung ein nationales Kapital? Kann man sagen, dass das überwiesene Geld seitens der Arbeitsmigranten eine Art Deckung der Kosten für die Ausbildung bedeutet? Haben sie als Partei eine Vorstellung darüber, wie man Bildung und Wirtschaft in eine bessere Harmonie könnte, so dass die Bildung der Wirtschaft Arbeitskräfte liefert und die Wirtschaft diese auch aufnimmt?* (Auf Wunsch des Befragten wurden mehrere Fragen in einem Fragekomplex zusammengestellt).

Was die Auswanderung der qualifizierten Arbeitskräfte angeht, muss ich erstens etwas klarstellen. In der heutigen Literatur lesen wir, dass die Globalisierung zwanzig bis dreißig Jahre alt ist, nach dieser Vorstellung fand die Auswanderung der libanesischen qualifizierten Arbeitskräfte vor der Globalisierung statt. Aber zeitlich verstehe ich die Globalisierung als einen vor schon seit längerer Zeit stattfindenden Prozess. Es stimmt nicht, dass die Globalisierung die Geburt einer neuen, einheitlichen und humanen Gesellschaft, die in sich kooperativ ist, darstellt. Die heutige Globalisierung ist vielmehr eine kapitalistisch gesteuerte

Entwicklung. Besser gesagt: Das Kapital führt diesen Prozess im Sinne seiner Interessen durch. Ich bin der Meinung, dass die Globalisierung wenigstens gegen Ende des neunzehnten Jahrhunderts einsetzte. Karl Marx schrieb dazu einen wunderbaren Absatz im Kommunistischen Manifest. Er schrieb, wie die Globalisierung die Grenzen und die regionalen Verhältnisse abschaffen wird, wie sie den Weg weltweit für das Kapital ebnet wird. Es ist hier jetzt nicht entscheidend, eine akademische Definition der Globalisierung zu suchen. Jedenfalls entstand die Auswanderung der libanesischen qualifizierten Arbeitskräfte bereits im Zuge der Entstehung des heutigen Libanon. Der Grund dafür ist die Unfähigkeit der libanesischen Wirtschaft, die ausgebildeten Arbeitskräfte aufzunehmen. Es ist in der Tat eine Art Verlust. Ein Verlust nicht in dem Sinne, dass die libanesischen Gesellschaft die Ausbildungskosten dieser Arbeitskräfte bezahlt - vielleicht sind die Überweisungen der Arbeitsmigranten eine Art Abfindung. Aber wir haben auch Auswanderungen für immer. Diese Auswanderer besuchen das Land ab und zu, weil sie noch Eltern haben oder als Touristen. Wer aber 10 bis 20 Jahre ausreist, ist kein großer Verlust, denn er kann später in seinem Land investieren und somit ist seine Beziehung zu seinem Land wiederhergestellt. Die anderen, die für immer auswandern, zerreißen die Beziehung zum Land, sie werden ein Teil der Aufnahmeländer. Dies ist der eigentlich große Verlust des Landes. Es ist sehr bedauerlich und für das Land eine Katastrophe. Der Grund dafür ist wiederum die Unfähigkeit seitens der libanesischen Wirtschaft und des libanesischen Systems diese Arbeitskräfte aufzunehmen.

Der Libanon ist zwar ein Land ohne Rohstoffe. Ich glaube aber, dass die Erfahrung vieler Länder bewiesen hat, dass die Knappheit der Rohstoffe nicht das größte Problem ist. So sollte man erwähnen, dass Japan keine Rohstoffe besitzt und heute trotzdem eine der führenden Wirtschaftsnationen der Welt darstellt. Außerdem kann man heutzutage jede Art von Rohstoffen importieren und nach eigener Vorstellung leben. Es stimmt, der Libanon hat fast keine Rohstoffe, das Problem zur Entwicklung liegt aber in den politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und damit auch in der Bildung. Sie prägen den Prozess der politischen und gesellschaftlichen Entwicklung. Marx hat prophezeit, dass die Bildung und das Wissen Kräfte sind, die zu einer zentralen Produktivkraft umgewandelt werden können. Die Tage sind vorbei, in denen die Muskeln und die Rohstoffe das Hauptelement in der Produktion dargestellt haben. Wir leben vielmehr in einer Zeit, in der das Wissen das Hauptgut ist. Die Informationen können schnell um die Erde transportiert werden, diese sind ein nationaler Reichtum. Wenn ein Land die Möglichkeit hat, an Bildungserrungen und Technologiefortentwicklung teilzuhaben, können in der Tat Wissen und Bildung zu einem nationalen Reichtum werden. Insbesondere sind wir heute

dabei, die sechste Generation der Technologie zu erproben, nämlich die Nano-Technologie. Diese Technologie verspricht in den kommenden 10 bis 20 Jahren, die humane Gesellschaft grundlegend zu verändern. Jedes Land, das sich selbst respektiert, sollte an diesem Prozess teilnehmen, es sollte das Wissen zu einem Hauptproduktionsmittel machen.

Das überwiesene Geld kann teilweise die Bildungskosten decken. Die Auswanderer, die für immer auswandern, investieren ihr Wissen und ihre Ersparnisse in den jeweiligen Einwanderungs-Gesellschaften. Falls sie noch Eltern im Lande haben, unterstützen sie sie, doch der Hauptteil der Ersparnisse bleibt im Ausland.

Dass der Staat eine Vorstellung bzw. einen Plan hat, die Bildung und die Wirtschaft in ein komplementäres Verhältnis zueinander zu bringen glaube ich nicht. Denn ich muss leider sagen, dass er über keinen Plan zur wirtschaftlichen Entwicklung verfügt. Unser Staat hängt dem Neoliberalismus an. Dieser wurde zur herrschenden Ideologie. Im Prinzip mischt sich der Staat in die Wirtschaft nicht ein, obwohl er um Konflikte mit der armen Schicht zu vermeiden, manche Interventionen zu ihren Gunsten unternahm. Es gibt keinen Plan, die Bildung mit der Wirtschaft zusammenzubringen, weil die libanesische Wirtschaft in der Tat sich nach den Marktmechanismen regelt. Im Prinzip müssten die Marktmechanismen die Bildungsbedürfnisse diktieren. Das Bildungssystem im Libanon ist ein an Leistung orientiertes System. Seine Produkte werden teilweise im Land und teilweise im Ausland angeboten und verkauft. Wir als Partei fordern in unserem Programm eine komplementäre Zusammenarbeit zwischen Bildung und Wirtschaft. Dabei müsste die Wirtschaft offen und frei bleiben, um die qualifizierten Arbeitskräfte aufnehmen zu können. Das bleibt ein Wunsch und ein Konfliktthema zugleich. Die Partei kämpft weiter darum, diesen Wunsch zu realisieren, um die Wirtschaft und die Gesellschaft von den Entwicklungshindernissen zu befreien. Darüber hinaus sollte man das Bildungssystem zum Diener und Helfer der Wirtschaft machen. Doch genauso wichtig ist es, Bildung - genauer gesagt - die öffentliche Bildung und dabei speziell die universitäre Bildung als ein Instrument zu einer nationalen Erziehung anzusehen.

Folgefrage: *Welche Vorstellung hat Ihre Partei hinsichtlich der Reformierung oder Abschaffung des politischen Systems im Libanon?*

Natürlich definieren wir das politische System als ein Herrschaftssystem, das von Klassen geprägt ist. Ganz im Sinne der Bourgeoisie hat dieses Herrschaftssystem fälschlicherweise eine konfessionelle Form angenommen. Dieses System hat als Hauptanliegen: Die

kapitalistischen und abhängigen Produktionsverhältnisse zu sichern. Diese Verhältnisse sind verantwortlich für die Unterentwicklung und Unfähigkeit des Landes, sich an die Entwicklungen weltweit anzupassen. Wir als Partei haben in unserem Programm die Forderung aufgestellt, das gesellschaftliche System und das Wirtschaftssystem von der kapitalistischen Abhängigkeit zu befreien und in Richtung einer progressiven und sozialistischen Wirtschaft und Gesellschaft zu verändern. Deshalb hat die Partei einen strukturellen Veränderungsplan präsentiert, was die unteren und oberen Strukturen angeht. Die obere Struktur, gemeint ist die politische Elite, schützt die untere Struktur. Auf dem dritten Parteitag entwickelten wir eine Idee bzw. ein Programm eines demokratischen Regierungssystems, verbunden mit der Gründung eines demokratischen Staates. Darin eingeschlossen ist eine echte politische Vertretung im Sinne eines modernen und gerechten Wahlsystems, wie es der Fall in den entwickelten Ländern ist. Das Land sollte dabei eine Wahleinheit sein. Damit könnten wir die konfessionelle politische Vertretung abschaffen. Wir glauben, dass das ein erster wichtiger Schritt wäre. Wir haben auch Reformprogramme für dieses politische System formuliert. So wollen wir den Staat von den religiösen und konfessionellen Hindernissen befreien. Vor allem das Gesetz, das die Ehen und Erben nach der jeweiligen konfessionellen Zugehörigkeit regelt, muss abgeschafft werden, um einen demokratischen Staat aufzubauen. Wir haben 84 Jahre lang darum gekämpft. Wir können sagen, dass das *Ta'if*-Abkommen Reformen vorgesehen hatte, das auf den damaligen Machtverhältnissen beruhte. Die libanesische Nationalbewegung, in ihrer Mitte die Kommunistische Partei, war stark genug, diese Reformen zu diktieren. Im *Ta'if*-Abkommen war vorgesehen, dass binnen zwei Jahren nach Inkrafttreten außerhalb der konfessionellen Zugehörigkeit ein Parlament und ein Kongress gewählt werden müssten. Doch die libanesische politische Elite hat unter sich geregelt, diese Reformen zu ignorieren. Sie haben die Gründung eines nationalen Rates zur Abschaffung der konfessionellen Politik verhindert. Die Kommunistische Partei kämpft für die Umsetzung der *Ta'if*-Reformen. Wir konnten wegen des konfessionellen Wahlgesetzes bislang keinen Sitz im Parlament gewinnen. Dabei wissen wir, dass die Partei wenigstens 7 bis 8 Prozent der gesamten Wählerschaft auf sich ziehen würde, es könnten aber auch gut 10 Prozent sein. Danach müsste die Partei 8 bis 10 Sitze im Parlament haben, doch wir haben keinen einzigen Sitz. Wir bemühen uns, mit anderen zu kooperieren, bislang jedoch erfolglos. Der Grund dafür ist, dass die künstliche Spaltung des Landes im Interesse der Bourgeoisie aufrechterhalten bleibt. Die politisch herrschenden Kräfte möchten verhindern, dass der politische Kampf seinen richtigen Verlauf nimmt.

Interview 2:

Gesprächspartner: Dr. Rabeeh Dibbs (Mitglied des Politbüros und des Hohen Rates der Partei sowie Sekretär des Präsidenten der der Partei Syrische Soziale Nationalistische Partei (*Al Hizb Al-Qawmi Al-Souri Al Ijtima'i*) am 5. April im Hauptquartier der Partei in Beirut.

Eingangsfrage: *Die Arbeit soll die Bildung, das Bildungssystem und das politische System des Libanon in seiner Geschichte untersuchen, darüber hinaus soll eine Diagnose und Prognose zur Entwicklung und zu den Chancen der Bildung erstellt werden.*

Der Libanon fußt auf kranken Strukturen in Wirtschaft, Politik, Kultur und Gesellschaft. Solange diese kranken Strukturen nicht behoben sind, wird sich nichts Wesentliches zum Positiven hin verändern. Das gilt auch und gerade für das Bildungswesen. Das verfestigte konfessionelle System verursachte bislang Krisen und Bürgerkrieg. Wir müssen die Krisenursachen analysieren. Nur so kann für die Zukunft des Landes geplant werden. Es geht um eine Zukunft, die dem kulturellen Anspruch des Libanon entspricht. Der Libanon ist zurückgeblieben aufgrund der Bürgerkriege. Angesichts der Globalisierung wollen manche Libanesen sich von der Umgebung des Landes abkoppeln. Angesichts der negativen Gegenwart sieht unsere Partei keine positive Zukunft, da viele Libanesen geschichtlich verfremdet sind. Wer keine Geschichte hat, kann auch keine Zukunft haben. Das politische System hat angesichts des institutionalisierten Konfessionalismus die gravierende Krise des Landes verursacht. Der konfessionelle Rahmen ist aus Sicht der individuellen und kollektiven Identitätsbildung zu klein, um den Gesamtrahmen des Staates Libanon, seiner Kultur und Geschichte, aber auch seiner politischen Praxis zu erfassen. Deshalb ist der krisenbehaftete Libanon noch zu keiner identitätsstiftenden Heimat geworden. Als Patrioten schmerzt uns das. Unsere Generation ist in einem Land namens Libanon geboren, jedoch nicht in einem Nationalstaat mit gleichem Namen aufgewachsen. Einen Nationalstaat Libanon gibt es angesichts der Spaltung des Landes, in dem mehrere Gesellschaften parallel existieren, nicht. Das libanesische Volk braucht eine Umerziehung.

Vertiefungsfrage: *Wie ist Ihre Erfahrung mit dem libanesischen Bildungssystem?*

Ich besuchte eine sehr renommierte Privatschule. Die Schüler dieser Schule haben ausnahmslos die staatlichen Prüfungen erfolgreich absolviert. Die Ausstattung der Schule war

sehr gut. Deshalb war ich besser gestellt als die Schüler der öffentlichen Schulen. Z. B. gab es in öffentlichen Schulen keine Heizungen. Es gibt zwischen beiden Schultypen eine ausgesprochen große Kluft. Auch Büchermangel oder der Rückgriff auf gebrauchte Bücher waren zu beklagen. Aber die privaten Schulen sind teilweise schlechter geworden, zumal es von ihnen viel mehr gibt als früher. Auch das führte zu einem Qualitätsverfall. Der Unterricht in meiner Schule erfolgte im Wesentlichen in englischer Sprache. Ich besuchte anschließend die Libanesishe Universität mit sehr guten Professoren. Diese Universität war indes arm, die Hörsäle, die Strukturen - insgesamt hatte das keine akademische Atmosphäre. Einen Campus gab es beispielsweise nicht. Danach war ich an der Amerikanischen Universität in Beirut immatrikuliert. Später studierte ich in Melbourne, eine der renommiertesten Universitäten der Welt (Platz 22 unter den Universitäten der Welt), weiter. Die Erfahrungen mit den beiden letztgenannten Universitäten machten mir bewusst, wie schlecht das libanesishe Hochschulsystem ist, in dem eine Konzentration auf bloßes Faktenwissen erfolgt. Wir lernten an der Libanesischen Universität nicht, Ideen und kritisches Denken zu entwickeln. Innovatives Denken fand nicht statt. Das bedeutet einen Rückschritt vor dem Hintergrund heutiger Bildungsanforderungen. Die Curricula an der Libanesischen Universität waren obsolet. Die Libanesishe Universität ist heute noch schlechter als früher. An Ausstattung und Mentalität hat sich nichts geändert. Die Dozenten haben kein Interesse an Weiterbildung, führen keine Forschungen durch. Sogar eine regelmäßige Zeitungslektüre ist nicht bei allen selbstverständlich. Die Universität muss die Aufgabe haben, gut qualifizierte Absolventen hervorzubringen. Anders als in Europa, wo die Schulen und Hochschulen ein hohes Niveau haben, wo Werte und nationale Identität vermittelt werden, wo innovatives Denken selbstverständlich ist, gibt es an öffentlichen Universitäten im Libanon eine solche eigentlich notwendige Ausrichtung im Interesse des Landes und des Aufbaus der Heimat nicht. Die Libanesen haben viele Identitäten, manche verstehen sich als Araber, manche als Libanese wieder andere fühlen sich anderen Orientierungen und Gruppen zugehörig.

Folgefrage: *Wie sieht die Partei die Zukunft des Landes?*

Der Libanon darf seine wahre Identität nicht leugnen. Die Libanesen müssen wissen, dass der Libanon 1923 von den Franzosen als Kunstprodukt gegründet wurde. Das Land hat nie eine wirtschaftliche Einheit gebildet. Um zu dieser Einheit zu kommen, braucht das Land seine natürliche Umgebung. Deshalb müssen sich die Libanesen außenpolitisch zum Widerstand entscheiden oder kapitulieren. Innenpolitisch muss ein Wirtschaftssystem entwickelt werden,

in dem Reichtum und Wohlstand gerechter verteilt sind als heute. In Zukunft muss zur Überwindung der horizontalen Spaltung der Libanon existenzielle wirtschaftliche und politische Entscheidungen treffen, um eben diese Zukunft zu planen und Gestalt werden zu lassen.

Vertiefungsfrage: *Wie sieht Ihre Partei das künftige Bildungssystem im Libanon?*

Wir sehen das Bildungssystem im Libanon als ein Gebilde, das von seiner starke qualitative Differenzen aufweisenden Institutionenvielfalt her sehr inhomogen ist. Viele Bildungseinrichtungen sind weit entfernt davon, gute Institutionen zu sein, deren Besuch sich für den einzelnen Absolventen lohnt. Die libanesischen Universitäten sind eigentlich nicht in der Lage, gut qualifiziert Absolventen auszubilden. Die eigentliche Aufgabe von Bildung und Erziehung ist es, das Bewusstsein der Menschen zu stärken. Das Bildungssystem ist krank. Es hat zwei Zweige, öffentlich und privat. Das ist gut so. Aber die hohe Nachfrage nach Bildung hat die Universitäten schlechter gemacht, insbesondere die privaten. Letztere sind heute bloß noch kommerzielle Einrichtungen, sind nicht mehr innovativ und vermitteln kein Bewusstsein mehr. Unsere Partei ist mit diesem Bildungssystem nicht einverstanden. Es bedarf der Einrichtung öffentlicher Bildungsinstitutionen, welche die Interessen des Landes offensiv vertreten.

Folgefrage: *Wie sieht Ihre Partei die Auswanderung qualifizierter Fachkräfte? Ist das ein nationaler Verlust?*

Die Libanesen sind auch hier gespalten. Manche sehen die Chance der Auswanderung als Reichtum an. Wir als Partei sehen das aber als nationalen Verlust an, vor allem hinsichtlich der Wirtschaft, der diese innovativen Kräfte fehlen. Denn sie könnten die Wirtschaft im Libanon nach vorne bringen, ankurbeln. Die besten Ärzte, Ingenieure und Informatiker z. B. arbeiten außerhalb des Landes. Manche in der Bevölkerung glauben, dass diejenigen, die noch hier sind, nicht qualifiziert genug sind, um im Ausland ihrem Beruf nachzugehen. Viele gehen auch ins Ausland, weil es an libanesischen Universitäten keine Atmosphäre gibt, welche die Forschung anreizt. Dem Libanon fehlt obendrein so etwas wie eine Wissensindustrie, die Wissen im Interesse des Landes produziert. Die Auswanderung der Libanesen ins Ausland ist sowohl ein materieller wie auch immaterieller Verlust für das Land.

Folgefrage: *Wie sehen Sie die Globalisierung? Ist das eine Chance oder eine Herausforderung im Hinblick auf die Bildung?*

Die Globalisierung hat zwei Gesichter. Negativ ist, dass die Welt von einem kapitalistischen Macht- und Wirtschaftsmonopol beherrscht wird. So hat der US-Botschafter im Libanon versucht, in allen Schulen Microsoft-Produkte einführen zu lassen. Globalisierung im wirtschaftlichen Sinne ist eigentlich nur positiv für die großen Mächte, v.a. die USA, die ihre Kultur und ihr Wirtschaftssystem versuchen anderen Ländern aufzuoktroyieren. Globalisierung bedeutet wirtschaftliche Ausbeutung und ökonomische Selektion. Diese Globalisierung ist angesichts der gegenwärtig herrschenden Weltwirtschaftskrise gescheitert.

Folgefrage: *Welche Rolle kann die Bildung im Libanon angesichts des Fehlens von Bodenschätzen spielen?*

Das Bildungssystem muss so entwickelt sein, dass wir innovativ werden können, weil wir dies müssen. Leider ist die Innovation im Libanon nicht Realität. Wir sehen das Problem darin, dass das Bildungssystem im Libanon es noch nicht geschafft hat, die zu lehrenden Fächer mit dem Arbeitsmarktsystem zu verknüpfen. Wir dürfen nicht so viele Absolventen produzieren, die gar nicht vom Arbeitsmarkt absorbiert werden können.

Folgefrage: *Ist Bildung ein nationaler Reichtum?*

Ja, sie ist eine Investition in die Zukunft des Landes.

Folgefrage: *Wie sehen Sie die Kosten der Bildung im Hinblick auf den Verlust des Humankapitals? Empfinden Sie die von den Libanesen überwiesenen Gelder als Ausgleich der Kosten für die Ausbildung? Hat die Partei ein Programm, um die Bildung mit dem Arbeitsmarkt zu verknüpfen, die nationale Wirtschaft zu gestalten und dafür zu sorgen, dass insbesondere die Hochschulabsolventen und die Arbeitskräfte vom Arbeitsmarkt aufgenommen werden können?*

Zweifellos. Wir haben Arbeitslose und eine wirtschaftliche Krise, übrigens gilt dies weltweit. Der Arbeitsmarkt kann nicht alle Absolventen aufnehmen. Deshalb suchen ja so viele Leute ihre Chance im Ausland. Lassen Sie in meine Antwort auch gleich diejenige auf die nächste

Frage einfließen, ob die Partei eine Vorstellung hat, das libanesisches System zu entwickeln bzw. zu verändern. Wir haben zweifellos Vorstellungen, das System zu ändern. Wenn wir Entwicklungsentscheidungen zu treffen haben, müssen sie stets als politisch qualifiziert werden. Die Reform des Bildungswesens ist also auch eine explizit politische Entscheidung. Wir sehen, dass eine politische Reform der Schlüssel ist für Veränderungen und Verbesserungen in allen Bereichen. Das gilt auch für die Bildung. Die Bildung bedeutet nicht nur Zeugnisse und Lernen, sondern ist zugleich ein nationaler Wert, der erhebliche Auswirkungen auf Kultur und Gesellschaft sowie auf ihre Identität hat. Ein Beispiel für einen eklatanten, zu behebenden Mangel ist, dass es etwa in der *Bekaa*-Ebene zwar Agrarwirtschaft gibt, die dortige Universität aber keine Agrarfakultät hat, die weit abseits der Landwirtschaft, nämlich in Beirut, angesiedelt ist. Das politische System wollen wir so entwickeln, das es sich zu seiner Umgebung bekennt. Wir müssen uns an unsere Nachbarstaaten, etwa Syrien und Palästina, ankoppeln und regional mit unseren Nachbarstaaten zusammenarbeiten. Innenpolitisch müssen wir die marode Verwaltung reformieren, das gilt auch für die Bildungsverwaltung.

Interview 3

Gesprächspartner: Mohammad Nasrallah (Vorsitzender des Exekutivkomitees der Amal-Bewegung (*Harakat Amal*)) am 12. April in Beirut (Büro von M. Nasrallah).

Eingangsfrage: *Die Arbeit soll die Bildung, das Bildungssystem und das politische System des Libanon in seiner Geschichte untersuchen, darüber hinaus sollen eine Diagnose und Prognose zur Entwicklung und zu den Chancen der Bildung erstellt werden.*

Es gibt drei Stufen der Bildungsentwicklung des Landes. Bis 1975 hat das öffentliche Bildungssystem positive Zeiten durchlaufen. Zu dieser Zeit hat der Staat die Libanesische Universität unterstützt. Außerdem wurden viele öffentliche Schulen gegründet, insbesondere in *Mount Lebanon*. Es wurden mehr Schulen in schiitischen Gebieten gebaut. Während des Bürgerkrieges wurde die Libanesische Universität geteilt. Sie wurde gezwungen, in anderen Teilen Zweige bzw. „Filialen“ zu eröffnen. Während des Krieges ist die Unterstützung der Libanesischen Universität zurückgegangen. Die Absolventen dieser Hochschule traten plötzlich als Konkurrenten zur herrschenden Elite auf. Die Privatschulen wurden zahlenmäßig immer weiter ausgebaut, bis ein Verhältnis von 65 (privat) zu 35 (öffentlich) entstand. Viele Privatschulen wurden von konfessionellen Gruppen getragen. Dabei waren die Christen Vorreiter. Es ist gefährlich, dass die libanesischen Schüler eine so qualitativ unterschiedliche Bildung genießen. Die Privatschulen entwickelten sich immer besser in Ausstattung, Pädagogik und Didaktik. Das geschah auch, weil sie dem Wettbewerb unterstellt sind. In dieser Zeit wuchs der Druck auf öffentliche Schulen, weil es an vielen Dingen mangelte, z. B. keine Labors und Bibliotheken. Der Staat kümmert sich nicht um diese Schulen, sondern fördert lieber die privaten Schulen. Deshalb wurden in den 90er Jahren viele Universitäten zugelassen. Ein großer Teil davon entspricht nicht dem gewünschten Bildungsniveau. Der Grund liegt in der zu großen Nachfrage. Die Libanesische Universität konnte diese große Nachfrage nicht befriedigen. Ein positives Projekt ist die Wiederausführung der Libanesischen Universität. Aber die konfessionelle Problematik im Sinne der Konzentration bestimmter Konfessionen an bestimmten Zweigen konnte nicht gelöst werden. Die konfessionelle Teilung bezieht sich auch auf das Lehrpersonal. Diese Konstellation ist kulturell für den Libanon bedenklich. Sehr oft ergibt sich eine Sozialisation von der Schule bis zur Universität ausschließlich unter konfessionellen Vorzeichen. Die Libanesische Universität hat ein gutes Niveau angesichts der guten Qualifikation der Dozenten. Es ist

wichtig, dass die Studenten der Libanesischen Universität sich in Workshops besser kennenlernen und so eine konfessionelle Integration erreichbar ist. Dadurch werden Ängste abgebaut und soziale Bindungen gefestigt. Außerdem ist dies auch politisch sehr wichtig. Die Universität hat in meinen Augen die originäre Aufgabe, die Studenten der verschiedenen Konfessionen zusammenzuführen, die seitens des politischen institutionalisierten Konfessionalismus erst in eine Spaltung geführt wurden.

Ich besuchte zunächst eine öffentliche Schule und wechselte dann auf eine Privatschule. Ich war Leiter einer privaten Schule (*Amal*-Schule). Die Privatschulen müssen in Ausstattung, Pädagogik und Didaktik sich noch weiter entwickeln. Auch die Fächeranzahl muss aufgestockt werden. Das gilt besonders für die technologischen Fächer. Der Lehrer sollte zu einem echten Erzieher werden und nicht nur Wissen vermitteln. Die Wissensvermittlung sollte auf didaktisch hohem Niveau geschehen.

Vertiefungsfrage: *Wie sehen Sie als Partei das Bildungssystem im Libanon?*

Wir stehen an der Seite der öffentlichen Bildung. Mittlerweile wurden die Schulpflicht in der Grundschule und die Demokratisierung der Bildung durchgesetzt. In großen Städten sollte erreicht werden, dass die Schüler verschiedener Konfessionen an den Schulen zusammenkommen. Auf Dörfern ist das aus demografischen Gründen nicht möglich. Die Schule wird dominiert von Schülern, Lehrern und Büchern. Sie machen praktisch die Schule aus. Anzustreben ist eine einheitliche nationale Erziehung und Kultur.

Folgefrage: *Wie sehen Sie die Globalisierung? Ist das eine Chance oder Herausforderung im Hinblick auf die Bildung?*

Globalisierung ist ein Schicksal. Sie hat positive wie negative Seiten. Wir können aus den Erfahrungen anderer Nationen Nutzen ziehen. Das tangiert Forschung, Didaktik, Ausstattung etc. Wenn wir aber faul sind und nichts tun, dann können diejenigen, die global stärker sind als wir, ihre Herrschaft über uns ausüben.

Folgefrage: *Angesichts der Tatsache, dass der Libanon keine Bodenschätze hat, wie kann die Bildung eine positive Rolle für die Wirtschaft spielen?*

Der Libanon hatte bislang keine politische Führung, die die Rolle des Landes definierte und die Bildung des Landes danach gestaltete. Der Libanon hat zwar keine Bodenschätze, aber wir haben die Libanesen im Inland und im Ausland. Das ist unser Schatz. Viele Libanesen haben hohe Position im Migrationsland erreicht. Dieses Humankapital muss investiert werden. Das Bildungssystem des Libanon sollte, ähnlich wie in Israel, mit seiner Militärtechnik und entsprechenden Studiengängen, Zweige ausprägen, mit denen ein wirtschaftlicher Gewinn erzielt werden kann.

Folgefragenkomplex: *Ist Bildung ein nationaler Reichtum? Wie sehen Sie die Kosten der Bildung im Hinblick auf den Verlust des Humankapitals? Empfinden Sie die von den Libanesen überwiesenen Gelder als Ausgleich der Kosten für die Ausbildung? Hat die Partei ein Programm, um die Bildung mit dem Arbeitsmarkt zu verknüpfen, die nationale Wirtschaft zu gestalten und dafür zu sorgen, dass insbesondere die Absolventen und die Arbeitskräfte vom Arbeitsmarkt aufgenommen werden können?*

Stellen Sie sich vor, ein Student kostet den Staat in 4 Jahren 150.000 Dollar und arbeitet anschließend in einem Golfstaat. Seine Fähigkeiten bringt er also außerhalb des Libanon zur Geltung. Ich habe keine genauen Überweisungszahlen, aber ich denke es gibt da einen Teilausgleich zwischen Bildungs-Input und -Output.

Vertiefungsfrage: *Hat die Partei ein Programm, das Bildungssystem mit dem Arbeitsmarkt zu verkoppeln?*

Es ist nicht die Aufgabe einer Partei, sondern die Aufgabe des Staates hierfür zu sorgen. Wir fordern, einen Hochschulbildungsrat ins Leben zu rufen, um die Bildungsbranchen (Schulen, Hochschul-Institute, Universitäten), aufgabenspezifisch zu koordinieren. Er sollte einen Bildungsplan (*Road Map*) für jeden libanesischen Schüler vom ersten Schuljahr bis zur Universität aufstellen. Das Kultusministerium blieb bei dieser Frage bislang passiv und wurde nicht tätig. Wir fordern auch die Einrichtung eines zentralen Planungsministeriums, das sich u. a. um die Bildungsplanung kümmert. Dabei müsste auch zum Tragen kommen, dass sich über Planung eine identische Entwicklung in den Bezirken und Regionen vollzieht, auch in der Bildung.

Folgefrage: *Hat Ihre Partei Vorstellungen über die Entwicklung bzw. Veränderung des libanesischen Systems?*

Wir wollen das System reformieren, aber nicht grundsätzlich ändern. Wir müssen die Krankheit der konfessionellen Politik bekämpfen. Am Anfang sollte die Reform des Wahlrechts stehen. Politiker dürfen sich nicht länger nur um ihre eigene konfessionelle Klientel kümmern, auch etwa dann, wenn es um Bildung geht. Der politische Diskurs würde mit der Schaffung eines einheitlichen libanesischen Wahlkreises einen überkonfessionellen Charakter erhalten. Das wäre auch für die Bildungspolitik von Vorteil. Wir haben viele gemeinsame Werte als Libanesen, auf diese sollten wir – auch in der Bildung – besonders achten. Im Vordergrund sollte stehen, dass wir alle Libanesen sind.

Interview 4

Gesprächspartner: Dr. George Saade (Bildungsreferent der Forces Libanaises (*Alkowwat Allubnaniya*) in Beirut), am 20. April 2009 in Beirut in einem Parteibüro der FL.

Eingangsfrage: *Die Arbeit soll die Bildung, das Bildungssystem und das politische System des Libanon in seiner Geschichte untersuchen, darüber hinaus soll eine Diagnose und Prognose zur Entwicklung und zu den Chancen der Bildung erstellt werden.*

Eingangsfrage wurde nicht beantwortet. Es wurde der Wunsch nach konkreteren Fragen geäußert.

Anschlussfrage: *Wie ist Ihre Erfahrung mit dem libanesischen Bildungssystem?*

Lange war das libanesische Bildungssystem das beste im arabischen Raum. Seit etwa 1975 entwickelte sich das libanesische Bildungssystem zurück. Hier spielt auch der institutionalisierte Konfessionalismus eine Rolle. Die libanesischen Studenten und Schüler haben kein Vertrauen in die Zukunft. Als Dozent an der Universität werde ich häufig gefragt: Wozu müssen wir ausgebildet werden? Da die Moral im Libanon zurückging, hat dies auch Einfluss auf den Bildungsweg. Private Universitäten wachsen wie Pilze aus dem Boden. Nur wenige sind wirklich gut. Kommerz spielt eine immer stärkere Rolle. Die Gebührenzahlung steht im Vordergrund. Eine für die Bildung (Identitätsbildung, Kultur) nicht ganz unwichtige Spaltung gab es auch angesichts der unterschiedlichen sprachlichen Präferenzen, englisch und französisch.

Vertiefungsfrage: *Was halten Sie und Ihre Partei vom libanesischen Bildungssystem im Hinblick auf die Unterschiede öffentlicher und privater Bildungsinstitutionen?*

Die öffentliche Schule war bis 1975 gut bis sehr gut. Sie hat gute Absolventen hervorgebracht. Die privaten Schulen sind konfessionell eingerichtet. Die öffentliche Schule ist für alle Libanesen da. Gewiss ist das Niveau der Privatschulen besser. Die öffentliche Schule ist angesichts der unbefriedigenden wirtschaftlichen Lage gegenwärtig nicht optimal. Daher gehen die meisten Schüler auf private Schulen.

Anschlussfrage: *Was halten Sie von der Privatschule?*

Wir sind nicht gegen die Privatschulen. Wir wollen aber, dass die Privatschule sich an die Heimat bindet. Wir müssen zuerst definieren, welche politische Zukunft die Heimat haben soll. Keiner ist dafür, dass eine Gruppe eine andere regiert und dominiert. Der Libanon darf deshalb weder christlich noch muslimisch sein. Ansonsten verliert der Libanon seine Botschaft nach innen und außen, dass verschiedene Kulturen und Religionen zusammenleben können und sollten.

Folgefrage: *Wie sehen Sie im ressourcenarmen Libanon die Rolle der Bildung? Ist Bildung nationaler Reichtum? Wie stehen Sie zur Arbeitsmigration und meinen Sie, dass die Überweisungen der Auslandslibanesen ein teilweiser Ausgleich für die hier getätigten Bildungsinvestitionen sind?*

Wir als Partei unterstützen den Staat, damit die Regierung ihre Aufgaben im Bildungsbereich wahrnimmt und die Curricula weiter entwickelt. Sie müssen dem Libanon als Land und Kultur unbedingt angepasst werden. Wir müssen die Arbeitslosigkeit reduzieren. Der Staat muss hier intervenieren. Wir als Partei müssen den Staat dabei unterstützen. Falls der Staat seine Aufgaben nicht wahrnimmt und die Libanesen den Staat nicht unterstützen, ist das gefährlich für die Zukunft des Landes. Die Spaltung des Landes würde damit befestigt. Sollte eine Gruppe eine andere dominieren wollen, würde der Libanon zwangsläufig aufhören zu existieren. Der Wunsch eines christlich dominierten Libanon würde seine Existenz unterminieren.

Anschlussfrage: *Unterstützen Sie nur den Staat oder haben Sie ihr eigenes Programm?*

Unsere Vorstellung ist, dass es weiter private und öffentliche Schulen gibt, wir treten aber zugleich für eine Dezentralisierung der Bildung ein, um die Familien zu unterstützen, Arbeitsplätze zu schaffen und Arbeitsmigration (v. a. außerarabische Staaten) zu mindern. Die Migration in arabische oder afrikanische Staaten schadet uns nicht, sondern unterstützt das Land.

Folgefrage: *Wie sehen Sie und Ihre Partei die Globalisierung. Ist sie eine Chance oder Herausforderung für die Bildung?*

Der Libanon ist eigentlich Vorreiter der Globalisierung, weil wir seit 200 Jahren Migranten haben. Negativ ist aber, dass der Westen eine kulturelle Hegemonie ausübt. Der Staat muss sich deshalb einmischen und den Globalisierungsprozess regulieren, um die nationale Identität zu bewahren. Es ist gefährlich, denn die in New York vorherrschenden Werte behagen mir nicht. Doch keiner wird den Globalisierungsprozess aufhalten können.

Fragewiederholung: *Wie sehen sie Bildungskosten vor dem Hintergrund der Arbeitsmigration? Sind Rücküberweisungen ein Teilausgleich für den hier getätigten Bildungsinput?*

Die Arbeitsmigration macht uns große Sorge. Diese Auswanderung bedeutet, dass vielleicht der Libanon seine Christen aufgrund der Migration dauerhaft verlieren wird.

Folgefrage: *Hat Ihre Partei eine Vorstellung hinsichtlich der Verkopplung des Bildungssystems mit dem Arbeitsmarkt?*

Wir werden demnächst einen Parteitag haben und entsprechende Strategien beraten und Programme verabschieden, wobei wir uns auch Rat von Experten holen werden.

Vertiefungsfrage: *Welche Vorstellung hat Ihre Partei, das politische System im Libanon zu reformieren oder zu verändern?*

Der Parteichef kommt aus einfachen Verhältnissen und weiß daher genau, dass das System reformiert werden muss. Er strebt nach einer bürgerlichen Volkspartei. Wir arbeiten daran, die Menschen zu erziehen, um eine neue politische Elite hervorzubringen, die den Staat führen kann. Fast alle Abgeordneten der Partei kommen aus einfachen Verhältnissen.

Nachfrage: *Sie haben meine Frage nicht beantwortet. Die Frage war, wie Sie das politische System verändern wollen und nicht wie Sie die Unterschicht nach oben hieven.*

Reformen oder Veränderungen können nur erreicht werden, wenn Gruppen im Libanon sich nicht mehr mit anderen arabischen Gruppen identifizieren.

Nachfrage: *Es gibt mehrere Ideen in der politischen Landschaft, z.B. das Ta'if-Abkommen durchzusetzen und danach ggf. zu reformieren. Welche Vorstellung hat die FL zum Wahlrecht?*

In Bezug auf das Wahlrecht sind wir für die Personendirektwahl. Ein Problem besteht darin, dass manche versucht haben, die Rolle der Christen im Libanon zu reduzieren. Das hat sie beängstigt. Jemand mit Ängsten kann aber nicht aufgeschlossen sein. Wir sind gegen die Abschaffung der konfessionellen Demokratie. Wenn wir den Konfessionalismus abschaffen, wird eine Gruppe die andere zwangsläufig dominieren. Der Anfang von Reformen muss in einer Dezentralisierung liegen. Das wäre sehr wichtig für die Verwaltung. Ohne Dominanzstreben müssen wir versuchen, das Land aufzubauen.

Interview 5

Gesprächspartner: Dr. Walid Safi (Vorstandsmitglied in der Progressiven Sozialistischen Partei (*Alhisb Altaqadummi Alishtiraki*)), am 27. April 2009 in seinem Büro in Beirut.

Eingangsfrage: *Die Arbeit soll die Bildung, das Bildungssystem und das politische System des Libanon in seiner Geschichte untersuchen, darüber hinaus soll eine Diagnose und Prognose zur Entwicklung und zu den Chancen der Bildung erstellt werden.*

Wenn der Libanon die Universitäts-Absolventen nicht in den Arbeitsmarkt aufnehmen kann, dann ist das ein großes Problem. Die Wirtschaftskrise führte zu einer Binnenwanderung von Arbeitskräften und zur Migration. Daher fordern wir, dass der Staat umdenken soll. Es geht nicht so sehr um die Installierung einer ausgedehnten Service und Tourismus-Wirtschaft. Wir unterstützen obendrein Investitionen in die Peripherie, vor allem in die Infrastruktur. Libanon kann politisch nur stabil sein, wenn wirtschaftliche und gesellschaftliche Stabilität vorhanden ist. Wir akzeptieren die Gestaltung der Wirtschaft nach Grundsätzen der freien Marktwirtschaft. Der Liberalismus hat aber keinen Sinn, wenn er keine Arbeitsplätze schafft. Daher sollte die Wirtschaftspolitik reformiert werden.

Folgefrage: *Wie sind Ihre Erfahrungen mit dem Bildungssystem im Libanon?*

Obwohl die Qualität der Bildung sich verringert hat, bleibt das Bildungssystem akzeptabel. In manchen Schulen und öffentlichen Gymnasien ist die Bildung gut und genießt einen guten Ruf. Viele der Fakultäten der Libanesischen Universität verfügen ebenfalls über einen guten Ruf. Diese erfolgreichen Fakultäten sind Basis für eine erfolgreiche Entwicklung der gesamten öffentlichen Universitäten. Die Bildung geriet seit 1992 ins Wanken, nachdem über 40 neue Universitäten zugelassen wurden. Die meisten entsprechen weder den qualitativen Anforderungen noch den Vorschriften. Diese Entwicklung hat die Hochschulbildung in Verruf gebracht. Deshalb fordern wir als Partei die Regierung auf, diese Zulassungen zu untersuchen und Konsequenzen zu ziehen. Trotzdem gibt es private Universitäten, die sehr gut sind. Was die Entwicklung der öffentlichen Schulen angeht, hat das *Ta'if*-Abkommen für kostenlose Bildung und Einführung einer Grundschulpflicht gesorgt. Keine Gesellschaft kann sich entwickeln, ohne ein gutes Bildungssystem zu haben. Der Libanon hat immer noch kein einheitliches Geschichtsbuch. Das ist ein bildungspolitischer Schwachpunkt. Da dieses Buch

oder auch ein Sozialkundebuch fehlt, sind sich die Libanesen über die sozialen Werte nicht einig. Die nationalen Werte müssen einheitlich sein und dürfen nicht umstritten sein. Das können wir nicht erreichen, solange wir kein einheitliches Geschichtsbuch haben. Die Libanesen streiten sich heute um Werte und nicht um Politik. Das ist ein gefährlicher Zustand für das Land. Deshalb trägt das Bildungssystem im Libanon zur Spaltung bei. Es ist kein Geheimnis, dass diese Entwicklung im Blick auf die konfessionellen Schulen die Weiterentwicklung zu einer demokratischen Zivilgesellschaft behindert. Jeder, ob Christ oder Moslem, hat die Möglichkeit, seine Kinder in den jeweiligen konfessionellen Schulen erziehen zu lassen. Das birgt gesellschaftliches Spaltungspotenzial. Deshalb muss die öffentliche Schule wie auch die öffentliche Universität gefördert werden. Nur die öffentliche Bildung kann dazu beitragen, dass Schülern und Studenten identische Werte vermittelt werden.

Folgefrage: *Wie steht Ihre Partei zu Reformen im öffentlichen und privaten Bildungssystem?*

Nach unserer Verfassung existiert im Libanon ein Recht auf private Bildungseinrichtungen. Wir akzeptieren das. Wir sind keineswegs gegen private Einrichtungen, aber der Staat sollte die Aufsicht darüber haben. Das gilt besonders für die religiösen und konfessionellen Schulen. Wir wollen damit erreichen, dass die Schulen keine Schüler erziehen, die die Entwicklung des politischen Systems behindern. Wir fordern den Staat ständig auf, das öffentliche Bildungssystem zu fördern. Nur die öffentliche Bildung kann die Libanesen an einem gemeinsamen Platz zusammenbringen. Und das öffentliche Bildungssystem verhilft zur Partizipation der Armen an der Bildung. Wir treten für Reformen des öffentlichen Bildungssystems ein, denn etwa 30-40 Prozent der Libanesen können sich keine private Bildung leisten. Der Arbeitsmarktzugang für diese 30-40 Prozent ist aber nur über gute Bildung möglich. Der nicht optimale Zustand der öffentlichen Schulen führt dazu, dass viele außerhalb des Arbeitsmarktes existieren müssen. Der Arbeitsmarkt braucht qualifizierte Arbeitskräfte. Jene 30-40 Prozent sind aber mangels ausreichender Bildung ausgeschlossen.

Nachfrage: *Wie Sie jetzt vorgetragen haben, kann die Bildung eine sowohl negative wie auch positive Rolle spielen.*

Die erste Aufgabe der Bildung besteht darin, die Gesellschaft weiter zu entwickeln. Ohne Bildung gibt es keine gesellschaftliche Weiterentwicklung. Viele Fakultäten der

Libanesischen Universitäten bieten eine qualitativ gute Bildung an. Das Hauptbildungsproblem besteht darin, dass jede Konfession ihre eigenen Schulen hat. Das führt dazu, dass mehrere Generationen ihren eigenen Wertekanon haben und dadurch die gesellschaftliche Spaltung noch verstärkt wird. Wir können gut verstehen, dass eine Gesellschaft sich um Politik streitet, aber eben nicht um Werte.

Folgefrage: *Wie kann Bildung an den Arbeitsmarkt gekoppelt werden?*

Wir sollten die Wirtschaft ausbauen. Das ist unsere Forderung. Wenn wir die Wirtschaft so wie gewünscht ausbauen, müssen wir auch die Bildung ausbauen und reformieren. Dann brauchen wir neue Fächer an der Universität. Wir fordern den Staat auf dafür zu sorgen, dass die technischen Institute ausreichend qualifizierte Arbeitskräfte liefern.

Folgefragen: *Wie verstehen Sie die Globalisierung im Hinblick auf Bildung. Wie sieht Ihre Partei die Arbeitsmigration hinsichtlich der getätigten Bildungsinvestitionen. Kann man die Überweisungen der Migranten als teilweisen Ausgleich für diese Investitionen ansehen?*

Die Frage hat wirtschaftliche und gesellschaftliche Implikationen. Wirtschaftlich gesehen sind die Kosten der Bildung im Libanon verglichen mit dem Bruttosozialprodukt sehr hoch. Viele Libanesen leiden unter dieser Kostenlast. Die Realität besagt aber, dass der Libanon nicht in der Lage ist, 20.000 Arbeitsplätze im Jahr für die Absolventen anzubieten, egal wie die libanesische Wirtschaft sich entwickelt. Diese qualifizierten Arbeitskräfte migrieren und verhelfen anderen Gesellschaften und Wirtschaften zur Entwicklung. Das ist für uns negativ. Wirtschaftlich und gesellschaftlich gesehen hilft dies vielen Familien indes, im Libanon ein finanzielles Auskommen zu haben. Positiv ist, dass diese Gelder den Banken als Anlagen dienen. Die Rückflüsse decken nur einen Teil des geleisteten Bildungsinputs und der damit verbundenen staatlichen Investitionen in Humankapital. Im Zeitalter der Globalisierung ist das Wissen der zentrale Faktor, auf den die Wirtschaft sich stützen kann. Durch Migration verlieren wir dieses Wissen.

Folgefrage: *Hat Ihre Partei eine Vorstellung, wie das libanesisches politische System zu reformieren oder zu verändern wäre?*

Wir dürfen die Komplexität der Lage im Libanon nicht übersehen. Deshalb müssen wir auch gerade angesichts der konfessionellen Spaltung Schritt für Schritt vorgehen. Wir haben das *Ta'if*-Abkommen. Dieses muss unbedingt durchgesetzt werden. Das Komitee zur Abschaffung der konfessionellen Demokratie muss ins Leben gerufen werden. Das ist ein sehr wichtiger Schritt. Außerdem muss ein Kongress, bestehend aus Mitgliedern der Konfessionen, gewählt werden. Das Parlament sollte überkonfessionell gewählt werden. Das Wahlrecht muss geändert werden, damit die politischen Kontrahenten besser konkurrieren können.

Interview 6

Gesprächspartner: Dr. Nazih Al-Khajaj (Bildungskoordinator der Partei *Tayyar Al Mustaqbal* (Zukunftsbewegung⁴²⁷), am 30. April im Parteibüro in Beirut.

Eingangsfrage: *Die Arbeit soll die Bildung, das Bildungssystem und das politische System des Libanon in seiner Geschichte untersuchen, darüber hinaus soll eine Diagnose und Prognose zur Entwicklung und zu den Chancen der Bildung erstellt werden.*

Durch großzügige private finanzielle Unterstützung Hariris war es möglich, dass 35.000 libanesische Studenten im In- und Ausland eine akademische Ausbildung erhielten. Hariri hat einen großen bildungspolitischen Plan gehabt, Wirtschaft und Bildung besser miteinander zu verzahnen. Libanesen sollten eine gute Bildung erhalten, um sie in die Lage zu versetzen, auf hohem Niveau für ihre Subsistenz zu sorgen und in Wirtschaft und Gesellschaft auf dieser Basis besser integriert zu werden. Hariri hat sich als Ministerpräsident auch um die Schulen gekümmert. Der Zusammenschluss der Libanesischen Universität ermöglichte es, 30.000 Studenten aufzunehmen und dabei auch die Ausstattung der Hochschule deutlich zu verbessern. Auch für die Reform der Curricula setzte er sich ein, wobei die Initiative dazu von ihm in seiner Funktion als Regierungschef ausging. Ihm ging es darum, den Menschen gewissermaßen aufzubauen und ihn so sozial in der Gesellschaft zu verankern.

Arbeitsmigration ist eher eine Chance, denn die Auswanderer können mit ihrem Kapital dem Libanon und dessen Wirtschaft dienen.

Wir sind für die Dezentralisierung der Universität. Unsere Bildungsprojekte entsprechen denen, die Hariri zu Lebzeiten favorisierte. Wir treten für eine durchgreifende Reformierung der Verwaltung und eine sichtbare Verbesserung der Ausstattung der Universitäten ein. Es sollte ein privater Aufsichtsrat gebildet werden, der die Libanesische Universität sponsert. Angesichts des begrenzten staatlichen Budgets ist es nämlich nicht möglich, Forschung auf hohem Niveau zu betreiben. Die Privatwirtschaft darf aber nicht die Universität dominieren und manipulieren. Die Libanesische Universität muss die Hochschule für die untere und mittlere Schicht bleiben. Die Privatwirtschaft muss wissen, dass sie ein Interesse hat, die Forschung an der Libanesischen Universität voranzutreiben. Wir haben der Öffentlichkeit

⁴²⁷ Das ist die Partei des früheren Ministerpräsidenten Hariri. Hariris Sohn soll nach den Wahlen vom Juni 2009 die neue Regierung führen.

mehrere bildungspolitische Vorschläge unterbreitet und sind stets gesprächsbereit im Hinblick auf die Diskussion bildungspolitischer Themen.

Folgefrage: *Wie sehen Sie die Bildung vor dem Hintergrund der Zerrissenheit des Libanon?*

Wenn wir das *Tai'f*-Abkommen durchsetzen, können wir die Zerrissenheit des Landes vermindern, die Wirtschaft stärken und dadurch die Hochschulabsolventen auf dem Arbeitsmarkt besser unterbringen. Das Bildungssystem muss die Anforderungen des Arbeitsmarktes erfüllen und insoweit reformiert werden. Nur das Humankapital kann den Staat aufbauen. Hingegen ist Armut der Boden für Extremismus.

Folgefrage: *Wie sind Ihre persönlichen Erfahrungen mit dem libanesischen Bildungssystem?*

Die Bildungslandschaft des Libanon ist hinsichtlich ihrer konfessionellen und öffentlich-privaten Spaltung negativ und positiv. Negativ ist, dass die Spaltung der Gesellschaft befördert und stabilisiert wird. Positiv ist, dass durch dieses System ein Wettbewerb unter den Bildungsinstitutionen angestoßen wird. Gewiss stehen sich die privaten Schulen besser als die öffentlichen, hinsichtlich Ausstattung und Didaktik vor allem. Die Gebühren haben die privaten Schulen in die Lage versetzt, gut ausgebildete Kräfte für den Arbeitsmarkt zu liefern. Die Schulen und Universitäten sind seit der 1994er Reform insgesamt besser geworden. Verglichen mit den übrigen arabischen Ländern ist die Libanesische Universität unabhängig. Deshalb kann sie die Herausforderungen und Anforderungen der Gegenwart besser bewältigen.

Die Pädagogische Fakultät bildete früher Lehrer aus, heute nicht mehr. Heute sind dort nur noch Absolventen der Universität, um Didaktik zu lernen. Insgesamt ist die Bildung besser als in allen anderen arabischen Ländern.

Folgefrage: *Wie sieht Ihre Partei das libanesische Bildungssystem?*

Wir haben nichts gegen Privatschulen, wenn die Verfassung das vorsieht. Jedoch ist eine staatliche Aufsicht bzw. Kontrolle unbedingt notwendig. Die Schulen dürfen aber nicht nur ihrer eigenen Konfession dienen, weil das die Spaltung der Gesellschaft nur schürt und ausdehnt. Privatschulen müssen auf jeden Fall das vom Kultusministerium verabschiedete Curriculum unterrichten. Solange der Staat die öffentlichen Bildungsinstitutionen unterstützen

kann, soll er es machen. Auf dieser Basis hat das Bildungssystem in den 70er Jahren ein gutes Niveau gehabt. Von 1965-1972 war die goldene Zeit der öffentlichen Bildungsinstitutionen, welche die privaten auch quantitativ überragten. Nach dem Bürgerkrieg kam es zum Niedergang der öffentlichen Bildungsinstitutionen, sie verloren an Vertrauen, da Curricula und Didaktik sich nicht weiter entwickelt haben. Außerdem fand keine Weiterbildung für Lehrer statt. Daraufhin setzte der Trend hin zur Privatschule ein. Wer allerdings heute kein Geld hat, schickt seine Kinder in öffentliche Einrichtungen, die dringend reformiert werden müssen, speziell die Grundschule. Manche öffentliche Gymnasien sind aber sehr gut.

Ein wirtschaftlicher Sprung würde zu einer besseren Bildung verhelfen und dadurch die gesellschaftliche Spaltung reduzieren. Eine bessere soziale Stellung im Sinne von individuellem Wohlstand und einer stabilen Existenzgrundlage der Familien reduziert meiner Meinung nach eine zu starke Betonung des Konfessionalismus und führt zugleich zu einer besseren Ausprägung einer libanesischen Identität.

Folgefrage: *Ist die Globalisierung eine Herausforderung oder Chance für die Bildung im Libanon?*

Die Globalisierung ist das Resultat der technologischen und wirtschaftlichen Entwicklung. Sie ist negativ und positiv zugleich. Negativ ist, wenn man sie nur passiv aufnimmt, aber keinen eigenen Plan hat, sie zu gestalten. Es bedarf eines politischen Willens, Strategien zu ihrer Nutzung zu entwerfen. Die Globalisierung ist in meinen Augen ein Schicksal, das man nicht ignorieren oder dem man nicht entgehen kann.

Folgefragenkomplex: *Ist Bildung ein nationaler Reichtum? Hat Ihre Partei einen Plan, Arbeitsmarkt und Bildung zu verkoppeln. Wie sieht Ihre Partei die Arbeitsmigration? Sehen Sie die Überweisungen als einen teilweisen Ausgleich für die getätigten Bildungsinvestitionen in die Arbeitsmigranten an? (Auf Wunsch des Befragten wurden die Fragen aus Zeitgründen zusammengefasst).*

Wir sind die erste Partei im Libanon, die Statistiken über den Arbeitsmarkt angefertigt hat. Die Lage in allen wirtschaftlichen Zweigen sollte untersucht werden, um zu wissen, was machbar ist und was nicht. Danach kann die Bildung sich an den Resultaten der Analyse ausrichten. Wir müssen eine zukunftsorientierte Denkweise pflegen, indem wir langfristige Pläne aufstellen. Das Bildungssystem muss so flexibel sein, dass es sich am

Arbeitskräftebedarf orientiert. Migration und Auswanderung sind nicht neu im Libanon. Das kennen wir schon seit dem 18. Jahrhundert. Immer wieder haben wir qualifizierte Arbeitskräfte verloren. Der Libanon steht weltweit an erster Stelle bei der Einnahme von Devisen. Zurzeit sind das 6 Mrd. USD jährlich. Im Vergleich dazu überweisen ägyptische Migranten nur 2 Mrd. USD, jordanische Arbeitsmigranten 3,5 Mrd. USD. Es ist die Aufgabe des Staates, diese Arbeitsmigranten-Diaspora als Reichtum des Landes zu organisieren.

Bildung muss einerseits regelmäßig reformiert werden, andererseits stetig von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft mitgetragen werden. Keine Partei kann die Probleme des Libanon allein lösen. Das können nur Wirtschaft, Politik und Gesellschaft gemeinsam tun. Dabei ist Bildung ein zentraler Anker. Sie kann erheblich zur Ausprägung einer libanesischen Identität beitragen.

Humankapital insgesamt ist sehr wichtig. Der Bürger muss über der konfessionellen Identität stehen. Das hört sich sehr idealistisch an, doch Ideale sind wichtig, um die Rahmenbedingungen zu formen und auf ihrer Basis die gewünschten Prozesse einzuleiten.

Wir brauchen politische Reformen, einen Wirtschaftsentwicklungsplan im Sinne des *Tai'f*-Abkommens. Am wichtigsten ist es aber, sich um das Bildungssystem zu kümmern, vor allem um das öffentliche Bildungswesen. Es sollte allen Libanesen in allen Gebieten eine gute Bildung anbieten.

Interview 7

Gesprächspartner: Khalil Al-Saykali (Koordinator des Lehrerkomitees der öffentlichen Bildung in der *Al-Tayyar Al-Watani Al-Horr* (Freie Patriotische Bewegung), am 2. Mai 2009 im Parteibüro in Beirut.

Eingangsfrage: *Die Arbeit soll die Bildung, das Bildungssystem und das politische System des Libanon in seiner Geschichte untersuchen, darüber hinaus soll eine Diagnose und Prognose zur Entwicklung und zu den Chancen der Bildung erstellt werden.*

Darauf ging der Befragte nicht ein.

Folgefrage: *Wie ist Ihre Erfahrung mit dem libanesischen Bildungssystem?*

Früher war das Bildungssystem besser. Man hat uns in einem kritischen Bewusstsein ausgebildet. Unsere Schüler heute sind nicht so glücklich, wie wir es waren. Das ist meine heutige Erfahrung als Lehrer. Man brachte uns früher analytisches Denken bei. Als Lehrer an Gymnasium erlebe ich täglich, dass die Schüler an den Gymnasien nicht logisch denken können. Doch gibt es durchaus Ausnahmen. Der Schüler heute fühlt sich für nichts verantwortlich, ihr Verhalten ist traurig. Die vom Staat formulierten einheitlichen Klausurfragen werden durch weitverbreiteten Schmuggel der Antworten unterlaufen. Die Curricula vor den 70er Jahren waren besser als heute. Auch das Universitätsniveau war vor den 70er Jahren besser als heute.

Die neuen Curricula sind so formuliert worden, dass der Schüler den gelernten Stoff nur repetiert, indem er auf das Auswendiglernen von Fakten fixiert wurde und wird.

Die Inhalte der neuen Bücher sind fehlerbehaftet.

Vertiefungsfrage: *Welche Rolle kann die Bildung heute im Libanon spielen?*

Es werden Absolventen mit Zeugnissen ausgestattet, obwohl sie nicht qualifiziert sind. Trotzdem erhalten viele über an Feudalismus erinnernde Vetternwirtschaft Posten, insbesondere im Staatsapparat. Der Parteichef Aoun hat selbst zusammen mit anderen Bildungsideen formuliert. Wir haben Ziele formuliert und Pläne erstellt auf wissenschaftlicher Basis. Wir müssen das Individuum als wichtiges Mitglied einer gesunden Gesellschaft betrachten. Wir müssen den Menschen erziehen, um eine harmonische Gesellschaft zu

formen, indem wir Spaltungserscheinungen überwinden. Wir müssen das Verhalten des Individuums an die gesellschaftlichen Werte knüpfen. Vielen in der heutigen Gesellschaft ist dieses Wertedenken fremd. Die Schule muss auch reformiert werden, weil sie das Individuum stärker in den Mittelpunkt rücken sollte. Wenn Bildung Wissen und Erfahrung vermittelt, dann hat die Erziehung parallel dazu die Aufgabe, Werte zu vermitteln.

In unserem Wahlprogramm haben wir eine klare bildungspolitische Linie und auch klare Vorstellungen über die Verknüpfung von Arbeitsmarkt und Bildungssystem. Wir hoffen, diese Ideen durchsetzen zu können. Bildung steht auf zwei Säulen: Curricula und qualifizierte Lehrer. Sie stehen komplementär zueinander, denn ohne gute Lehrer können die Inhalte noch so gut sein, es würde nichts helfen.

Die Privatschulen agieren sehr kommerziell. Manche haben 59 Schüler in einer Klasse.

Die heutigen Curricula müssen gründlich reformiert werden.

Wir sehen Bildung und Erziehung als ein Grundelement für die Existenz eines Staates an. Deshalb sind wir auch für ein einheitliches Religionsbuch, das Wissen über alle Religionen vermittelt. Das Geschichtsbuch wiederum muss neutral und objektiv geschrieben werden und damit die Verbreitung subjektiven Geschichtsverständnisses möglichst vermeiden. Auch der Lehrer sollte bei der idealerweise didaktisch guten Inhaltsvermittlung objektiv sein. Danach sollte der Schüler sein Urteil über die geschichtlichen Verläufe eigenständig fällen können, ohne vorher vom Lehrer manipuliert worden zu sein.

Die Lehrer im Libanon sind nicht gut qualifiziert. Meinen Schülern sage ich immer: Als Kultusminister würde ich 70 Prozent der Lehrer entlassen, neue Curricula entwerfen und die Notengebung drastisch verschärfen. Der Schüler sollte wissen, dass Klausuren schwierig sind und vorher gründlich den Stoff durcharbeiten, um sie zu bestehen.

Vertiefungsfrage: *Wie sieht Ihre Partei das Bildungssystem im Libanon?*

Wir sind für die Stärkung der öffentlichen Schulen. Die Privatschulen können weiter existieren, sollten aber seitens des Staates stärker kontrolliert werden als bisher. Meine christlichen Schüler traten an mich heran und baten mich, zusammen mit muslimischen Schülern Workshops zur besseren Verständigung abzuhalten. Genau diesen Geist verbreite ich in der Klasse.

In den Privatschulen ist der Schüler zu einem Kunden geworden, der immer im Recht ist. Die Klassenstärke an Privatschulen ist viel zu hoch. Hier besteht unbedingt staatlicher Regelungsbedarf.

Folgefragenkomplex: *Wie verstehen Sie die Globalisierung im Hinblick auf Bildung. Wie sieht Ihre Partei die Arbeitsmigration hinsichtlich der getätigten Bildungsinvestitionen. Kann man die Überweisungen der Migranten als teilweisen Ausgleich für diese Investitionen ansehen? Wie sehen Sie die Möglichkeiten einer besseren Verkopplung von Arbeitsmarkt und Bildungssystem? (Fragen wurden auf Wunsch des Befragten zusammengefasst)*

Wir sind entschieden gegen die Auswanderung von qualifizierten Arbeitskräften. Gewiss sind wir für eine bessere Kopplung zwischen Arbeitsmarkt und Bildungssystem. Wir streben an, die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen zu verbessern, um Arbeitsplätze zwecks Vermeidung der Arbeitsmigration zu schaffen. Es ist wichtig, dass die heutigen Arbeitsmigranten den Libanon als ihre Heimat ansehen und mit dieser Heimat dauerhaft in Kontakt bleiben. Es macht uns Sorge, dass die Zahl der Arbeitsmigranten so hoch ist und dass so viele von Ihnen im Einwanderungsland bleiben. Im Grunde sollte der Staat immer versuchen, für potenzielle Arbeitsmigranten eine möglichst attraktive Alternative im Libanon zu schaffen, damit sie eben nicht auswandern.

Die Schüler sind hinsichtlich ihrer Zukunft im Libanon sehr skeptisch und denken schon frühzeitig über Auswanderung und ein Verbleiben im Einwanderungsland nach.

Das politische System sollte sich über das Bildungssystem stetig erneuern und damit zur gesellschaftlichen Stabilität beitragen. Dabei sollten die Menschen durch dieses Bildungssystem in die Lage versetzt werden, sich kritisch mit ihren Lebensbedingungen und den gerade vorherrschenden sozio-ökonomischen und politischen Bedingungen auseinanderzusetzen. Auch dadurch kann ein politisches System stabil gehalten werden.

Folgefrage: *Ist Ihre Partei für eine Reform oder Veränderung des politischen Systems?*

Wir sind für einen laizistischen Staat. Wir sind der Meinung, dass die über das *Ta'if*-Abkommen vermittelten politischen Reformen nie so weit gehen können oder werden, dass daraus eine sinnvolle Reform des Bildungswesens erwachsen kann.

Interview 8

Gesprächspartner Dr. Abdullah Zeyaour (Vorsitzender der Hochschulbildungskomitees der Hisbollah), am 9. Mai 2009 im Parteibüro in Beirut.

Eingangsfrage: *Die Arbeit soll die Bildung, das Bildungssystem und das politische System des Libanon in seiner Geschichte untersuchen, darüber hinaus soll eine Diagnose und Prognose zur Entwicklung und zu den Chancen der Bildung erstellt werden.*

Die Hochschulbildung im Libanon ist eine Idee, die durch die Konfessionen und christlichen Missionare gefördert worden ist. Amerikaner und Franzosen gründeten Universitäten, ebenso wie der Libanon selbst. Lange herrschte der Gedanke vor, dass Hochschulbildung von privaten Institutionen ausschließlich betrieben werden sollte. Daher war die Libanesische Universität zunächst sehr umstritten. Doch gab es politische Kräfte, die sich für deren Errichtung und für die Demokratisierung der Bildung im Sinne der Bildung für alle einsetzten. Konfessionell geprägte Kreise lehnten eine öffentliche Universität ab, weil dadurch zu sehr die Gefahr einer antikonfessionellen Beeinflussung bestand. Franzosen und Amerikaner wollten diese Universitäten als Institutionen für die Hochqualifizierten der arabischen Welt, die ihre Gesellschaften Richtung Westen führen würden. Diese Haltung hat die Gründung der Libanesischen Universität verzögert. Die Libanesische Universität entstand nur durch den Kampf der unteren Schicht. Dabei spielte auch die Linke eine wichtige Rolle. Die Fakultäten dieser Hochschule wurden erst nach und nach gegründet, bestanden also in ihrer Gesamtheit nicht von Anfang an. Die verschiedenen Konfessionen halten sich an ihren Universitäten fest, was als Krise der Bildung in Erscheinung tritt. Der Staat hält sich dabei zurück. Die Privatuniversitäten spielen politisch und wirtschaftlich eine starke Rolle. Viele Privatuniversitäten entstanden auch außerhalb von Konfessionen, weil sie kommerziell orientiert sind. Das Kultusministerium nimmt seine Aufsichtsfunktion über Privatuniversitäten nicht ausreichend wahr. Etliche Gründungen von Privatuniversitäten liefen über Schmiergeld.

Bei der Ausstellung von Diplomen und Zertifikaten von nicht autorisierten Hochschulen drückt der Staat obendrein ein Auge zu.

Folgefrage: *Wie sind Ihre Erfahrungen mit dem libanesischen Bildungswesen?*

Vor 1975 waren die libanesischen öffentlichen Schulen in einem guten Zustand. Gewiss waren die Schulen nicht gut ausgestattet, aber das Unterrichtsniveau war gut. Die öffentliche Schule war damals aber auch schon schlecht auf dem Fremdsprachensektor. Hingegen waren die privaten Schulen gut auf diesem Gebiet. Die meisten Privatschüler hatten fremdsprachenkundige Eltern. Meine Erfahrungen an der Libanesischen Universität waren positiv. Dort in Naturwissenschaften ausgebildete Studenten können problemlos Anschlussstudien im Ausland aufnehmen, so wie ich damals in Frankreich. Heute bin ich Dozent an der Libanesischen Universität. Deshalb möchte ich sie unterstützen und helfen, sie weiterzuentwickeln. Ich identifiziere mich mit ihr.

Folgefrage: *Der Libanon ist ein zerrissenes Land und eine gespaltene Gesellschaft. Welche Rolle kann Bildung hier spielen?*

Es gibt zwei staatliche Institutionen, die zur staatlichen Einheit führen können. Die Armee und die öffentliche Universität. Sie kann diese Rolle spielen, indem sie die Studenten verschiedener Konfessionen zusammenbringt. Das nähert die Konfessionen einander an. Zwar gibt es zwischen ihnen eine soziale Barriere und einen unterschiedlichen politischen Diskurs. Doch wenn wir unsere Schüler und Studenten in Camps oder Workshops zusammenbringen, werden sie schnell feststellen, dass der vermeintliche Kontrahent anders ist als vermutet. Ich hatte einmal eine maronitische Studentin, die anfangs sehr reserviert und scheu auftrat, die sich jedoch nach und nach immer besser in die Aktivitäten der Universität integrierte. Mit der Zeit identifizierte sie sich mit der Universität und der Umgebung. Es gibt viele solcher Beispiele. Die Bildungsinstitutionen haben insgesamt ihre einheitsstiftende Rolle nicht genügend wahrgenommen. Die konfessionell ausgerichteten Privatschulen spielen hier eine negative Rolle. Jeder kann sich dort zwar einschreiben, aber nicht demokratisch organisieren. Die Hochschulbildung war im Kultusministerium keine wichtige Angelegenheit. Der Staat und die Regierung sehen die Libanesische Universität als Realität, die man nicht verleugnen kann, doch präferieren sie private Universitäten. Für die Bildungspolitik sind Privateinrichtungen im Bildungswesen wichtiger als öffentliche. Eigentlich müsste es umgekehrt sein. Trotzdem finden wird, dass die Libanesische Universität ihre Rolle gut meistert. Wenn der Staat die Universität besser unterstützen würde, hätte sie ein noch viel größeres Potenzial.

Unser Plan besteht darin, die Bildungspolitik mit dem Arbeitsmarkt zu verknüpfen. An Schulen und Hochschulen erworbenes Wissen sollte der Industrie zur Verfügung gestellt werden. Es sollte ein Kreislauf entstehen zwischen Wissenserwerb, Arbeitsaufnahme und sozialem Auskommen.

Die Bildungskrise im Libanon kann nur überwunden werden, wenn wir die Bildung vereinheitlichen, z. B. hinsichtlich der Curricula und eines Geschichtsbuchs.

Folgefragenkomplex: *Wie verstehen Sie die Globalisierung im Hinblick auf Bildung. Wie sieht Ihre Partei die Arbeitsmigration hinsichtlich der getätigten Bildungsinvestitionen? Kann man die Überweisungen der Migranten als teilweisen Ausgleich für diese Investitionen ansehen? (Fragen wurden auf Wunsch des Befragten zusammengefasst).*

Die Auswanderung ist nicht neu für den Libanon. Doch Investitionen für Bildung sind für uns immer auch Investitionen in die Zukunft des Landes. Wir sind für jegliche Reformen in der Bildung und anderen Bereichen, welche die Libanesen zusammenbringt.

Folgefrage: *Hat die Partei einen Plan zur Reform oder Veränderung des politischen Systems?*

Wir sind für das *Ta'if*-Abkommen, das auch eine Reform des Bildungswesens vorsieht. Wir sind für die Reform des politischen Systems. Und damit auch für die des Bildungssystems. Dabei muss der Staat eine zentrale Rolle spielen. Die Reform sollte auch nach internationalen wissenschaftlichen Kriterien erfolgen. Die Politik sollte sich nicht in Bildungsinstitutionen einmischen. Die Libanesische Universität darf kein Sammelbecken für Gruppen oder Parteien sein, die die Vetternwirtschaft nur fördern und wissenschaftliche und akademische Standards nur unterminieren würden. Das ist aber nur eine theoretische Vorstellung. Denn Reform braucht Reformer. Wir im Libanon haben aber leider keine Reformer.

Interview 9

Gesprächspartner: Ghassan Hajjar (*Annahar*-Zeitung), am 7. Mai 2009 in der Redaktion in Beirut.

Frage: *Wie ist Ihre Erfahrung mit dem libanesischen Bildungssystem?*

Ich habe zwar keine öffentliche Schule besucht, aber ich weiß, dass die öffentlichen Grundschulen sehr schlecht sind, die Gymnasien aber besser. Die Libanesische Universität braucht große Anstrengungen, um eine richtige Universität zu werden. Das gilt aber nicht für alle Fakultäten, die sogar mancher Privathochschule überlegen sind. Die öffentliche Schule sollte abgeschafft werden. Ich trete für staatlich unterstützte Privatschulen ein. Das führt zu einer besseren Ausbildung und kostet weniger öffentliches Geld. Heute hat man manchmal 20 Schüler für 20 Lehrer an öffentlichen Schulen. Das ist Verschwendung von Steuergeldern. Die Verwaltung der Schulen darf nicht beim Staat bleiben. Dieser sollte nur die Aufsicht ausüben. Damit könnten wir führend in der Welt sein.

Folgefrage: *Wie sehen Sie die Zukunft des Landes hinsichtlich der gesellschaftlichen Spaltung?*

Die kommenden 60 Jahre werden wie die vorherigen 60 Jahre sein. Ich sehe keine echten Veränderungsanzeichen, nur ein wenig Bewegung. In naher Zukunft ist die Überwindung der Spaltung ausgeschlossen. Das sage ich als Realist, nicht als Pessimist, als der ich längst ausgewandert wäre.

Folgefrage: *Wie sehen Sie als Journalist die Rolle der Bildung im Interesse der nationalen Einheit?*

Da viele Institutionen konfessionell gebunden sind, spielt diese Frage keine große Rolle. An der Universität ist das anders. Zu meiner Zeit besuchte ich eine katholische Schule, in der auch muslimische Schüler ausgebildet werden. Jede Konfession hat ihre eigenen Institutionen, Schulen, Universitäten, Krankenhäuser. Gewiss gibt es Schulen, die einen Beitrag zur nationalen Einheit leisten, z. B. die katholische Schule. Ganz anders die *Hisbollah*-Schulen.

Dort wird der Unabhängigkeitstag mit einem Spielzeuggewehr gefeiert. So gelten sehr unterschiedliche Werte. Die Konsequenzen für die Gesellschaft beängstigen mich.

Folgefrage: *Sollten Geschichts- und Sozialkundebücher einheitlich sein?*

Das Problem liegt nicht im Buch und dessen Inhalt, sondern beim Lehrer.

Folgefrage: *Wie kann die Bildung an das Arbeitsmarktsystem angekoppelt werden?*

Ich bin der Meinung, dass die libanesische Wirtschaft die gut qualifizierten Kräfte aufnehmen kann. Außerdem haben wir ja den arabischen Arbeitsmarkt. Nur die mittelmäßig und wenig Qualifizierten werden keine Aufnahme finden. Das ist auf der ganzen Welt so. Die Universitäten tragen untereinander einen leistungs- und bildungsniveauhemmenden Wettbewerb aus. Das führt zur Verminderung von gut qualifizierten Kräften für die libanesische Wirtschaft. Es gibt etliche Arbeitsplätze, die mangels Qualifikation nicht besetzt werden können.

Folgefrage: *Sie haben den arabischen Arbeitsmarkt angesprochen. Wie sehen Sie die Arbeitsmigration? Sind die Überweisungen ein Teilausgleich für die getätigten Bildungsinvestitionen?*

Es werden jährlich 7 Mrd. USD in den Libanon überwiesen. Dadurch werden Bildungsinvestitionen gedeckt. Wer qualifiziert ist, deckt seine Kosten auf jeden Fall. Anders sieht das schon bei weniger Qualifizierten aus.

Folgefrage: *Wie sehen Sie die Globalisierung? Als Chance oder Herausforderung für Bildung?*

Sie ist uns auferlegt. Wir haben keine Wahl. Wir müssen uns ihr positiv gegenüberstellen. Was ist denn, wenn ich sage, dass ich gegen die Globalisierung bin? Wenn ich die Globalisierung für mich nutzen kann, werde ich das auf jeden Fall tun.

Folgefrage: *Wie sehen Sie die Relation zwischen dem politischen System und dem Bildungssystem?*

Das heutige Bildungssystem sichert das politische System. Es produziert Schüler und Studenten, die konfessionell eingestellt sind. Das wird die gesellschaftliche Spaltung befördern. Auch die Libanesische Universität, die früher eine integrierende Rolle spielte, hat diese Rolle heute eher verloren.

Folgefrage: *Wie sehen Sie als Journalist und Dozent die Chance auf Reformen im Bildungswesen?*

Das Curriculum im Libanon ist gut. Das Hochschulbildungssystem hier hat andere Probleme. Wir finden hierzulande, wie auch sonst auf der Welt, gute und schlechte Universitäten. Der Staat muss seine Aufsichtsrolle an Schulen und Universitäten besser wahrnehmen. Die renommierten Schulen und Hochschulen im Libanon sind international konkurrenzfähig. Es gibt auch private Schulen, die nur kommerziell, als Läden quasi, fungieren.

Interview 10

Gesprächspartner: Dr. Ahmad Al-Jammal (Generaldirektor für Hochschulbildung im Kultusministerium), am 10. Mai 2009 im Ministeriumsbüro in Beirut.

Zu Beginn des Gesprächs äußerte Dr. Al-Jammal, dass er sich in seiner Funktion als Generalsdirektor im Ministerium (Partei)politisch nicht äußern dürfe.

Frage: *Wie sind Ihre Erfahrungen mit dem libanesischen Bildungssystem als Schüler, Student, Dozent und Generaldirektor im Ministerium?*

Ich habe eine Privatschule besucht, weil es auf dem Dorf keine öffentliche Schule gab. Das Privatbildungssystem im Libanon ist gut. Doch war es immer eine Frage, wie der Staat Bildung für alle organisieren und garantieren kann. Das ist stets auch eine finanzielle Frage. 4 von 30 Schülern aus meiner Klasse konnten damals aus finanziellen Gründen nicht studieren, waren also von höherer Bildung ausgeschlossen. Das war Ende der 60er Jahre. Rechtlich gesehen muss der Staat Schulen aufbauen und Grundschul-Bildung flächendeckend anbieten. Die Libanesische Universität hat erst nach und nach das Fächerspektrum erweitert. Deshalb war man lange auf private Universitäten angewiesen. Öffentliche Gymnasien gab es nicht flächendeckend. Deshalb musste man in die großen Städte, um ein Gymnasium zu besuchen. Zu meiner Studienzeit gab es ein gutes Niveau an den Gymnasien. Curricular war es in Ordnung, aber didaktisch mangelhaft, weil zu sehr auf Pauken von Faktenwissen ausgerichtet. 1992 begann ein Projekt zur Weiterentwicklung der Curricula in den Schulen.

Ich habe sowohl im Libanon wie auch in Frankreich als Dozent gearbeitet.

Folgefrage: *Wie sehen Sie das Bildungssystem im Libanon im Hinblick auf öffentliche und private Bildungseinrichtungen. Welche Rolle kann Bildung im Interesse der nationalen Einheit spielen?*

Ein großes Problem besteht mit dem Geschichts- und Sozialkundebuch. Es ist klar, dass die Bildung etwas für die nationale Einheit leisten kann. Das geschieht, indem die Schüler patriotisch erzogen werden und Respekt vor anderen Meinungen erlernen. Die Schule ist aber diesem Anspruch leider nicht gewachsen. Das ist auch das Problem des Religionsunterrichts, der eigentlich nicht nur die eigene Religion lehren sollte.

Folgefrage: *Der Arbeitsmarkt im Libanon kann die Absolventen nicht ausreichend aufnehmen. Das führt zur Arbeitsmigration. Hat das Ministerium einen Plan, Arbeitsmarkt und Bildung miteinander besser zu verzahnen?*

Wir haben im Libanon eine hohe Quote von Absolventen. Auswanderung ist im Libanon nicht neu. Der Libanon kann nicht alle Absolventen aufnehmen. Daher sehe ich es als positiv an, dass wir den arabischen Arbeitsmarkt haben. Der Staat sollte berufsberatend tätig werden und arbeitsmarktpolitisch lenken, aber zugleich auch auf die Freiheit der Bildung achten. Der Staat sollte entsprechende Forschungen anstellen, um den Arbeitsmarktbedarf zu analysieren. Daraufhin sollten sich die verschiedenen Bildungsgänge auf die Ergebnisse ausrichten. Jedes Jahr haben wir 15.000 Absolventen im Libanon. Das ist eine enorme Anzahl, die nicht vollständig vom Arbeitsmarkt absorbiert werden kann. Manche im Libanon sagen, dass die Absolventen selbstständig auf Arbeitssuche gehen sollten. Andere sagen, dass der Staat verpflichtet ist, Arbeitsplätze zu schaffen. Der Libanon hat ein liberales Wirtschaftssystem und steht insofern nicht in der Pflicht, Arbeitsplätze zu schaffen. Ob das richtig ist oder nicht, ist eine andere Frage. Der Libanon wird nie in der Lage sein, alle Absolventen in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Insgesamt ist die Arbeitsmigration alles andere als negativ. So haben die Libanesen etwa in arabischen Ländern eine wichtige Rolle bei deren Entwicklung gespielt. Wichtig ist die Frage jedoch, was das Land braucht. Bislang gibt es keinen vollständigen Plan, Bildung und Arbeitsmarkt miteinander zu verzahnen. Der Grund ist politischer Natur. Hier spielen die Stichworte Krise und politische Instabilität eine Rolle. Hinzu kommt, dass die Minister in meinem Ministerium häufig wechseln. Auch diese Diskontinuität ist ein Teil der Instabilität.

Folgefrage: *Welche Aufsichtsrolle spielt das Ministerium in der Bildung?*

Es gibt zwei Mechanismen. Das Ministerium verabschiedet die Curricula und organisiert die Prüfungen. Aber es gibt keine Kontrollmechanismen, die das Bildungsniveau beobachten. Es gibt also keine qualitative Aufsicht. Heute ist vorgeschrieben, dass ein Lehrer zumindest einen Bachelor-Abschluss haben sollte. Auch das ist eine Art Qualitätskontrolle. Das gilt seit 2003. Fehlerhaft ist jedoch, dass nicht die Qualität des Abschlusses geprüft wird, sondern nur der Titel oder das Zertifikat selbst gilt. Es reicht aber nicht aus, dass man einen Bachelor-Abschluss hat, sondern der Lehrer mit diesem Abschluss muss ausdrücklich auch als Lehrer ausgebildet werden.

Die Privatschulen und Privatuniversitäten werden nicht hinreichend kontrolliert. Sie sind lediglich zu einem Jahresbericht verpflichtet. Das Ministerium hat zwar die Möglichkeit, den Inhalt des Lehrplans zu bestimmen, aber nicht, welche Bücher herangezogen werden und was in ihnen steht. Die Bücher müssen vom CRDP zugelassen werden.

Die Hochschulbildung im Libanon ist finanziell und verwaltungsspezifisch unabhängig. Der Minister führt aber über die unabhängigen Hochschulen die Aufsicht. Das gilt für öffentliche und private Universitäten gleichermaßen. Die Direktion für Hochschulbildung vergibt Zulassungen für neue Universitäten und Fakultäten. Sie entscheidet auch über die Anerkennung von Zeugnissen. Das Ministerium hat mehrere Komitees, die die Hochschulbildung kontrollieren. Alle drei Jahre werden intensive Kontrollen der Arbeitsweise der Hochschulen durchgeführt. Wir sprechen hier von *Audit*. Insgesamt fehlt der Hochschulbildung jedoch die dauerhafte Qualitätskontrolle und –Sicherung.

Folgefrage: *Wie bewerten Sie die Bildung im Libanon?*

Die Bildungslandschaft im Libanon ist sehr vielfältig und von unterschiedlichen Kulturen, z. B. USA und Frankreich, geprägt. Verschiedene Systeme konkurrieren miteinander.

Folgefrage: *Können Sie den Unterschied zwischen öffentlicher und privater Bildung in Schule und Universität beschreiben?*

Private und öffentliche Schulen sind qualitativ identisch, denn 50 Prozent der Abiturienten absolvierten öffentliche Schulen. Private Spitzeneinrichtungen sind sehr gut und sehr teuer. Das große Problem der öffentlichen Bildung ist die Alterung des Personals. Das Durchschnittsalter beträgt 52 Jahre. Viele ältere Lehrer kommen mit den curricularen Reformen nicht mit, doch man kann sie nicht entlassen. Die privaten Einrichtungen sind hier flexibler.

Folgefrage: *Wer definiert die Bildungspolitik und wie ist diese inhaltlich gestaltet?*

Alle Beteiligten, privat und öffentlich, sitzen im Haupterziehungsrat, der die Bildungspolitik definiert. Hinzu gesellt sich das CRDP, das die Curricula kontrolliert. Der Kultusminister ist der Vorsitzende des Haupterziehungsrates.

Frage: *Kennen Sie das jordanische Bildungssystem und können Sie es mit dem libanesischen vergleichen?*

Die politische Stabilität ist ein sehr wichtiger Faktor für die Bildungspolitik und das Bildungssystem in Jordanien. Daneben wird politisch sehr stark in die Bildung interveniert. Diese Stabilität zusammen mit dem politischen Interventions-Potenzial macht den Qualitätsvorsprung der jordanischen Bildung aus. Was politisch beschlossen wurde, wird auch durchgesetzt. Insofern ist die Bildungspolitik in Jordanien stringenter und konsequenter als im Libanon.

Folgefrage: *Gibt es einen Plan zur Zusammenarbeit zwischen Staat, Zivilgesellschaft, Wirtschaft und Forschung?*

Ja, es gibt einen strategischen Plan dazu. Die private Wirtschaft unterstützt z. B. die Libanesische Universität in der Forschung. Es sollte aber, so wie in Privatuniversitäten, einen Kooperationsrat geben, in dem Unternehmer und Hochschulangehörige sitzen, die über die finanzielle Unterstützung der universitären Forschung beraten.

Frage: *Wie beschreiben Sie die Relation zwischen Bildungsinput und –Output?*

Durchschnittlich kostet uns der öffentlich ausgebildete Student 3.000 USD im Jahr. Davon bezahlt der Student nur 100 USD. In drei Jahren kostet er also 9.000 Dollar. Ein gut dotierter Job für ihn bringt dem Staat anschließend Steuern, bekommt also etwas zurück. Außerdem muss man die Überweisungen der Arbeitsmigranten berücksichtigen. Zwar verdient ein Absolvent der Amerikanischen Universität deutlich mehr als ein Absolvent einer öffentlichen Universität. Doch muss man auch sehen, dass er in drei Jahren nicht 9.000 USD, sondern rund 30.000 USD kostet.

Vertiefungsfrage: *Das heißt, der Absolvent der Amerikanischen Universität ist auf dem Arbeitsmarkt besser positioniert als der Absolvent der Libanesischen Universität?*

Ja, selbstverständlich. Aber ein Absolvent der Libanesischen Universität ist dennoch ebenfalls gut angesehen angesichts des durchaus vorhandenen Prestige der Libanesischen Universität.

Insgesamt denke ich, dass die Überweisungen der Arbeitsmigranten eine sehr große Rolle für die libanesische Wirtschaft spielen und die getätigten Bildungsinvestitionen ausgleichen.

Folgefrage: *Sind die Bildungschancen gleich verteilt im Sinne der Demokratie?*

Nein. Um gerecht zu sein, müssen Sie die gleiche Qualität einem Studenten bieten, der 100 USD zahlt, wie einem Studenten, der 10.000 USD zahlt. Insofern haben wir noch keine Bildungsgerechtigkeit erreicht.

Folgefrage: *Welche Rolle spielen Qualifikationen der Absolventen für das Individuum und für den künftigen Arbeitnehmer im Interesse einer Statusverbesserung?*

Wenn wir das Individuum mit Fertigkeiten versehen, kann es diese Fertigkeiten weiter entwickeln und als Mitglied der Gesellschaft Einfluss nehmen und seinen Status verbessern. In der Wirtschaft kann der Absolvent damit eine gute Stelle bekommen. Davon profitiert wiederum der Staat, der Steuern erhält. Wir können daneben beobachten, dass eine gut ausgebildete Gesellschaft zugleich politische und soziale Stabilität fördert. Außerdem wird durch Bildung das Bewusstsein für Moral und Gesetz gefördert.

Folgefrage: *Ist es richtig, dass das politische System das Bildungssystem braucht, um seine Existenz zu sichern?*

Nein, nicht unbedingt. Denn wenn Sie sehen, dass etwa im Bürgerkrieg viele Absolventen konfessioneller Bildungseinrichtungen sich gegen das bestehende politische System gewandt haben, dann lässt sich die These nicht unbedingt stützen, wonach das politische System das Bildungssystem als Stabilisator braucht.

Interview 11

Gesprächspartner: Imad Al-Zughbi (Redakteur für Bildung bei der *Assafir*-Zeitung), am 12. Mai 2009 im Beiruter Redaktionsbüro.

Frage: *Was können Sie uns über Bildung im Libanon erzählen?*

Die Bildung im Libanon hat sich verglichen mit anderen arabischen Ländern gut entwickelt. Insbesondere in den voruniversitären Schulen, da das CRDP die Curricula reformiert hat. Seit 1996 wird versucht, die Curricula weiter zu entwickeln. Obsolete Inhalte wurden beseitigt. Neue, wichtige Inhalte wurden hinzugefügt, um internationales Standard-Bildungsniveau zu erreichen. Sehr wichtig ist auch, dass zahlreiche außerschulische Aktivitäten hinzukamen, (z. B. Theaterbesuche). Auch die Libanesishe Universität versucht sich weiter zu entwickeln auf der Basis des LMD-Systems (*Licence, Master, PhD*) nach amerikanischem und europäischem Vorbild. Viele ausländische Experten haben bescheinigt, dass der Libanon entscheidende Schritte vorwärts im Bildungswesen gegangen ist.

Vertiefungsfrage: *Wie ist Ihre persönliche Erfahrung mit dem Bildungssystem als Schüler, Student und Journalist?*

Ich habe die Schule nach dem alten System genossen. Passives Repetieren stand im Vordergrund. An der Universität gab es damals kein Internet. Ich habe aber mehrere EDV-Kurse besucht.

Folgefrage: *Welche Rolle kann die Bildung für die nationale Einheit und die nationale Wirtschaft spielen angesichts der Trennung des Bildungswesens in öffentliche und private Institutionen?*

Die öffentlichen Einrichtungen müssen unterstützt werden. Beide können aber eine positive Rolle spielen, obwohl wir konfessionell eingestellte Lehrer haben. Die konfessionelle Denkweise hat keinen Platz in öffentlichen Schulen. Wenn wir allen libanesischen Schülern den gleichen Stoff beibringen, z. B. Heimatliebe und Heimatverteidigung, und von konfessionellen Denkweisen absehen, dann könnten wir eine Generation heranziehen, die das Land neu gestaltet. Leider beobachten wir aber, dass die privaten Schulen Schüler zumeist nach den Ansichten der Schulbetreiber erziehen. Auch die privaten laizistischen Schulen

sollten unterstützt werden. Wir werden viel Zeit brauchen, um die Schüler vom konfessionellen Virus zu befreien. Die Einmischung der Politik in die Schulen und Universitäten sollte verboten werden. Die an der Libanesischen Universität ausgebildeten Politiker sind weniger konfessionell geprägt als diejenigen von den privaten Hochschulen. Die Absolventen der Libanesischen Universität wurden offenbar geprägt von den vielen von christlichen und muslimischen Studenten gleichermaßen getragenen politischen Aktivitäten an der Universität.

Hingegen sehen wir, dass Politiker von laizistisch geprägten Universitäten, wie z.B. der Amerikanischen Universität, viel konfessioneller eingestellt sind.

Folgefrage: *Die Bildung ist ein individueller und nationaler Reichtum. Wie sehen Sie das im Hinblick auf die getätigten Bildungsinvestitionen und die Arbeitsmigration hoch qualifizierter Absolventen?*

Die im Libanon gebliebenen Absolventen spielen eine sehr wichtige Rolle für Wirtschaft und Gesellschaft. Die Investition in Bildung ist mir persönlich wichtiger als Investitionen in Fabriken und Industrie. Obwohl der libanesischer Arbeitsmarkt nicht alle Absolventen aufnehmen kann, ist es positiv, dass wir die arabische Umgebung als Ersatzarbeitsmärkte haben. Die Wirtschaft im Libanon würde ohne die Überweisungen der Arbeitsmigranten nicht existieren.

Folgefrage: *Bemüht sich der Staat ihrer Erfahrung nach, die Bildung zu demokratisieren? Die öffentlichen Einrichtungen werden vom Staat ja nicht genügend unterstützt.*

Es gibt einen Krieg der privaten Universitäten und Schulen gegen die öffentlichen Einrichtungen. Obwohl es um die öffentlichen Schulen schlecht steht, gibt es mehr Abiturienten von öffentlichen Gymnasien als von privaten. Die Privatschulen meinen, mehr für die Allgemeinbildung zu tun als starr auf die Noten zu achten. Deshalb sind die Gebühren so hoch. Die Privatschulen sind aber auf jeden Fall besser im Fremdsprachenbereich. Die soziale Lage der Lehrer an öffentlichen Schulen ist schlecht. Die Privatschulen versuchen stets, die guten Lehrer mit einer überdurchschnittlich guten Bezahlung zu sich zu locken.

Folgefrage: *Wie sehen Sie die Globalisierung im Hinblick auf Bildung? Als Chance oder als Herausforderung?*

Sie ist eine Herausforderung. Der Libanon versucht jetzt, diese Herausforderung anzunehmen. Viele arabische Minister haben mittlerweile bezeugt, dass der Libanon besser gewappnet ist als andere arabische Staaten, um diese Herausforderung anzunehmen. So konnte der Libanon die aktuelle wirtschaftliche Krise besser meistern als andere Staaten. In der Bildung ist der Libanon gut in der Lage, seine Curricula weiter zu entwickeln. Positiv ist daneben, dass etliche Privatuniversitäten Kooperationsabkommen mit ausländischen Hochschulen haben.

Folgefrage: *Wie stehen Sie zu der These, dass das Bildungssystem das politische System stützt?*

Das stimmt. Wir sehen, dass Politiker ihre Interessen im Hinblick auf konfessionelle Bildungsinstitutionen vertreten. Daher lässt sich auch verstehen, warum öffentliche Bildung bekämpft wird. Die Politiker sind von ihren Konfessionen abhängig. Diese versuchen, ihre Schüler nach ihren Denkweisen zu erziehen. In die Verwaltung kann man beruflich nur über konfessionelle Beziehungen gelangen. Dadurch kann man die Eltern der Kinder an die konfessionellen Institutionen binden. Somit werden konfessionell eingestellte Schüler mit entsprechenden Wertehaltungen herangezogen. Das Verhältnis zu Andersgläubigen ist dadurch dauerhaft gestört. So verwundert es nicht, dass wir kein einheitliches Geschichtsbuch und Sozialkundebuch haben.

Folgefrage: *Haben Sie eine Vorstellung, wie das Bildungssystem reformiert werden kann?*

Wichtig ist, das Bildungssystem vom Konfessionalismus zu lösen. Im Hinblick auf das Sozialkundebuch beobachte ich, dass das CRDP gerade dabei ist, das Buch weiter zu entwickeln. Mein Vorschlag wäre, das Geschichtsbuch in das Sozialkundebuch zu integrieren und völlig auf ein eigenständiges Geschichtsbuch zu verzichten. Die straffe Bürokratie im Bildungsministerium ist ein großes Reformhindernis.

Interview 12

Gesprächspartnerin: Frau Faten Al-Haj (Gesellschaftsredakteurin bei der Zeitung *Al-Akhbar*, am 13. Mai in der Beiruter Zeitungsredaktion).

Eingangsfrage: *Was können Sie uns über die Bildung im Libanon erzählen?*

Bildung ist sehr wichtig für die Zukunft eines Landes. Die Reform von 1994 sah vor, den Schüler mehr in den Mittelpunkt zu stellen und das passive Repetieren von Lehrstoff zu überwinden. Doch hat sich in Wahrheit zumindest didaktisch nicht viel geändert. Das öffentliche Bildungssystem ist bis heute rückständig, da die Politik die Reform des Systems bislang nicht an erster Stelle sah. Der Staat setzte es sich nie zum Ziel, Bildung für alle anzubieten. Die gegenwärtige Bildungspolitik im Libanon ist nicht in der Lage, die Interessen der Bürger zu vertreten. Die öffentliche Grundschule muss unterstützt werden. Die Position des Lehrers dort ist beklagenswert. Wir haben einen Boom von Privatuniversitäten erfahren. Sie haben aber nicht alle das Niveau einer Universität. Ausstattung und Gebäude der Libanesischen Universität sind schlecht. Auch das Lehrpersonal steht schlecht da.

Folgefrage: *Welche Erfahrungen haben Sie mit dem libanesischen Bildungssystem?*

Ich habe eine Privatschule besucht. Ich litt unter dem passiven Repetieren, das an die Stelle kritischen Denkens trat. Das ist heute vor allem an öffentlichen Schulen noch so. Die außerschulischen Aktivitäten waren damals schwach ausgeprägt, weil kein Budget dafür vorgesehen war.

Folgefrage: *Welche Rolle kann die Bildung für die nationale Einheit spielen angesichts der Trennung von öffentlichen und privaten Schulen?*

Eine wichtige Aufgabe der Bildung ist, einen Bürger heranzuziehen, der seine Pflichten kennt und der aktiv in der Gesellschaft ist. Es ist schwierig, unsere Schüler umzuerziehen, ganz abgesehen davon, dass ich die nationale Einheit für ein Klischee halte. Ohne eine von der Gesellschaft richtig mitgetragene Politik kann Bildung keine einheitsstiftende Rolle spielen. Wir haben staatlich unterstützte Privatschulen, die den Schülern aber keine nationalen Werte vermitteln. Insbesondere gilt das für den Religionsunterricht. Diese Schulen sollten eigentlich

geschlossen werden. Die Bildungspolitik des Landes unterstützt diese Schulen jedoch vehement. Die Libanesische Universität dagegen müsste stark unterstützt werden. Das geschieht jedoch bei Weitem nicht in ausreichendem Maße. Ein Beispiel ist Hariri, der lieber die Amerikanische Universität finanziell unterstützte als die Libanesische Universität. Da das öffentliche Bildungssystem so schlecht dasteht und von den Privatschulen keine patriotische Erziehung zu erwarten ist, kann die Bildung nicht einheitsstiftend wirken. Letztendlich wird der Schüler nicht zu einem Bürger in dem bereits genannten Sinne erzogen. Wir haben kein einheitliches Geschichtsbuch und keine einheitliche Geschichte. Manche Historiker sprechen sich sogar dagegen aus, ein einheitliches Geschichtsbuch zu haben.

Folgefrage: *Wie kann die Bildung eine positive Rolle in der nationalen Wirtschaft spielen?*

Zunächst muss man sagen, dass die Investitionen in Bildung zu gering sind und auch keine politische Priorität genießen. Die meisten Absolventen wandern aus. Die Bildung spielt daher nur eine geringe Rolle in der Wirtschaft. Die Arbeitsmigration erfolgt, weil im Libanon der Arbeitsmarkt diese Absolventen nicht aufnehmen kann. Es fehlt an genügend attraktiven und gut dotierten Stellen. Bis vor kurzem orientierten sich viele Studenten an Fächern, die arbeitsmarktrelevant waren, wie z. B. BWL und Informatik. Nun ist auch hier der Arbeitsmarkt geschlossen und zwingt zur Arbeitsmigration, vorzugsweise in arabische Staaten. Hinzu kommt, dass das Niveau der Bildung bei manchen Absolventen schlecht ist, weil sie nicht an sich arbeiten und dem Lehrstoff gelegentlich gleichgültig begegnen. Die meisten Studenten haben wenig Allgemeinbildung. Viele lesen nicht einmal eine Zeitung.

Vertiefungsfrage: *Wie sehen Sie in diesem Zusammenhang die Bildungsinvestitionen im Verhältnis zur Arbeitsmigration? Bieten Rücküberweisungen einen Ausgleich für die getätigten Bildungsinvestitionen seitens des Staates?*

Gewiss sind die Ausbildungskosten hoch, ohne sie jetzt genau beziffern zu können. Die Qualifikation steht oft in einem Missverhältnis zu den Kosten. Die Demokratisierung der Bildung im Libanon ist zurückgeblieben.

Folgefrage: *Wie sehen Sie die Globalisierung im Hinblick auf Bildung: Als Chance oder als Herausforderung?*

Auf jeden Fall können wir uns der Globalisierung nicht entgegenstellen. Aber wir können die positiven Seiten, z. B. technologische Errungenschaften, nutzen und der Bildung dienlich machen. Wenn wir nicht-nationale Werte übernehmen, etwa über Kooperationsabkommen mit der UNO, kommt es angesichts der vorgesehenen Finanzierungshilfen zur Einmischung in die Bildungspolitik. Viele solcher Projekte sind sinnlos. Für sie wird zu viel Geld ausgegeben. Wir ahmen Projekte, die anderswo erfolgreich waren, nach, fragen uns aber nicht, ob das auch spezifisch auf libanesischen Zustände übertragbar ist.

Frage: *Wird das politische System des Libanon durch das Bildungssystem gestützt?*

Ja, das libanesischen politischen System braucht das Bildungssystem, um seine Existenz zu sichern. Der Politiker im Libanon ist seiner Profession verhaftet. Die privaten Bildungseinrichtungen können als Arbeitgeber ihre Klientel binden. Wer als Absolvent später einen Arbeitsplatz braucht, sucht einen Politiker auf, der seinerseits somit die Angehörigen kontrollieren kann. Ich hatte früher einen laizistischen Kommilitonen, der sehr diskussionsfreudig und aufgeschlossen war. Er hat später eine Stelle in einem Medieninstitut erhalten und dann die Politik seines Arbeitgebers treu und angepasst vertreten.

Folgefrage: *Wie kann die Bildung im Libanon reformiert werden?*

Es gibt einen Teufelskreis. Wir müssen zunächst die Curricula reformieren. Wer aber soll das machen? Zumeist handelt es sich bei dem infrage kommenden Personenkreis doch um Menschen, die konfessionell gebunden sind und sich dieser Fesseln nicht entledigen können, wenn sie etwa ein Curriculum formulieren.

Ein Platz für kritisches Denken kann nur die öffentliche Schule und die öffentliche Universität sein. Viele Schulen, besonders im Sozialkundeunterricht, vermeiden Themen, die kontroverse Diskussionen auslösen können. Um Klausuren bestehen zu können, werden Schüler gezwungen, viel Stoff auswendig zu lernen. Die finanzielle und soziale Lage der Lehrer im öffentlichen Bildungssystem muss verbessert werden, da man ansonsten von ihnen keine guten Lehrleistungen erwarten kann.

6.3. Auswertung der Interviews

Kategorie Aufgaben, Strukturen, Stärken, Schwächen des Bildungssystems

Die Antworten der Interviewten verdeutlichen eine auffallende Dominanz der Schwächen des Bildungswesens gegenüber seinen Stärken, die sich gerade einmal an einer Hand aufzählen lassen:

So wurden lediglich 4 **Stärken** des libanesischen Bildungssystems hervorgehoben:

1. Die in der jüngsten Vergangenheit umgesetzte allmähliche Verbesserung der Ausstattung öffentlicher Bildungseinrichtungen.
2. Das Anbieten kostenloser Bildung und die Einführung der Grundschulpflicht.
3. Eine breitere Bildungspartizipation sozial benachteiligter Schichten und damit die Demokratisierung von Bildung durch das öffentliche Bildungssystem.
4. Die teilweise eingeleitete Weiterentwicklung der Curricula seit 1996.
5. Die Existenz einer überschaubaren Anzahl öffentlicher Bildungseinrichtungen, die sich hinsichtlich ihres Niveaus mit privaten Institutionen messen können.

Die lange Liste nachfolgend noch einzeln zu konkretisierender **Schwächen** lässt sich in Bezug auf die Häufigkeit ihrer Nennung in den Interviews in 5 Punkten zusammenfassen:

1. Zu starke Kommerzialisierung von Bildung.
2. Entstehung zu vieler privater Universitäten als ungesunder Prozess.
3. Absolutheit vieler, einem Reformstau ausgesetzter Curricula.
4. Fehlen eines einheitlichen und einheitsstiftenden Geschichtsbuchs.
5. Unzureichende staatliche Kontrolle der Bildungseinrichtungen.

Die in den Interviews beschriebenen **Strukturen** des libanesischen Bildungssystems lassen die folgenden zentralen Mängel evident werden:

1. Fehlende Anpassung des Bildungssystems an die wirtschaftliche Entwicklung.
2. Verlust Tausender qualifizierter Wissenschaftler an Nachbarländer.
3. Durchschlagen kranker Strukturen in Wirtschaft, Politik, Unternehmen und Gesellschaft auf das Bildungssystem.

Als wichtigste **Zukunftsaufgaben** gaben die Interviewers folgende Erfordernisse an:

1. Etablierung und Stärkung der Bildung als Instrument einer nationalen Erziehung.
2. Auflösung des curricularen Reformstaus.
3. Nachhaltige Optimierung des öffentlichen Bildungssektors.
4. Dauerhafte Überwindung der konfessionellen Spaltung des Bildungswesens und eine zwingend notwendige stärkere staatliche Kontrolle der privaten, von den Religionsgemeinschaften unterhaltenen Bildungsinstitutionen.

Kategorie Bildung-Arbeitsmarkt/Input-Output

Die Interviewäußerungen lassen sich unter 5 zentrale Antwortkategorien subsumieren:

1. Unterschiedliche Strategien zur besseren Verzahnung des Bildungssystems mit der Wirtschaft.
2. Optimierung von Bildungsstrukturen und Bildungsplanung.
3. Produktion von Humankapital unter der Voraussetzung schichtenspezifisch differenzierter Bildungsangebote.
4. Rolle des Staates bei der Regulierung von Bildungsprozessen.
5. Problem der Arbeitsmigration vor dem Hintergrund einer Diskrepanz zwischen staatlichen Bildungsinvestitionen (Input) und staatlichem, wirtschaftlichem und gesellschaftlichem Nutzen (Output) daraus.

Kategorie Globalisierung

1. *Gesellschaftlicher und bildungsspezifischer Anpassungsprozess infolge nicht aufzuhaltender und eine politische Herausforderung darstellender Globalisierung:*
Die umfassendsten Ausführungen hierzu wurden im Interview 1 formuliert, wengleich die Dimension der politischen Herausforderung für den Libanon relativ diffus bleibt; etwa dann, wenn von im Interview 1 von hohen Anforderungen für die Gesellschaft und die Individuen die Rede ist. Wie genau der Anpassungsprozess der libanesischen Gesellschaft und des Bildungssystems an das Globalisierungsgeschehen sich vollziehen soll, schlägt sich ebenfalls nur in vagen Andeutungen nieder. Anpassung wird verengt auf die Reform von Curricula, Methodik und Didaktik (Interviews 1, 3, 10) sowie auf eine bessere Ausstattung der Bildungsinstitutionen (Interview 1).

2. *Prägekraft der Globalisierung*

Die Globalisierung wird wahrgenommen als Instrument zur Befriedigung der Bedürfnisse des globalisierten Kapitalismus (Interview 1), der mit der Globalisierung sein Macht- und Wirtschaftsmonopol festigen und die weitere ökonomische Entwicklung damit steuern wolle (Interview 1 und Interview 2). Diese Globalisierung, erfahren als „kulturelle Hegemonie des Westens“ bzw. „Import westlicher Werte“ (Interview 4), als nur positiv für große Mächte (Interview 2) und beruhend auf „wirtschaftlicher Ausbeutung und ökonomischer Selektion“ (Interview 2) wird als irreversibel und nicht aufzuhalten hingenommen (Interviews 4, 6, 9, 11). An die Notwendigkeit einer politischen Gestaltung und Regulierung wird nur in Interview 6 und Interview 4 gedacht.

3. *Arbeitsmigration und Mobilitätsfunktion von Bildung*

Globalisierung wird zudem in Verbindung gebracht mit der Notwendigkeit der Produktion hoch qualifizierter Arbeitskräfte (Interview 1) und Arbeitsmigration, die für den Libanon als ein bekannter, den Status quo bestätigender, aber auch als besorgniserregender Vorgang betrachtet wird (Interviews 4, 7, 8). Siehe dazu auch die Ausführungen zur Kategorie Bildung-Arbeitsmarkt/Input-Output.

4. *Wissen*

Lediglich in Interview 5 wird thematisiert, wie entscheidend Wissen als Komponente des Globalisierungsprozesses ist. Andeutungsweise geschieht dies auch noch im Interview 1 (Notwendigkeit hoch qualifizierter Arbeitskräfte).

5. *Globalisierungsbedingte Reformen von Curricula, Methodik und Didaktik*

Bemerkenswert ist, dass die bildungsspezifische Notwendigkeit der Weiterentwicklung von Curricula, Methodik und Didaktik lediglich von 3 Befragten (Interviews 1, 3 10) thematisiert wurde.

6. *Nutzungspotenziale der Globalisierung*

Eine Nutzung der positiven Errungenschaften der Globalisierung sowohl für die libanesische Gesellschaft (Interviews 3, 6 und 11) wie auch für das Individuum (Interview 9) wird als Chance betrachtet. Genauer benannt werden diese

Nutzungspotenziale allerdings von keinem der Gesprächspartner. Die Nutzung von Konsum-Symbolen der Globalisierung, wie etwa den Filialen von Starbucks, Benetton und Burger King in Westbeiruts Einkaufsviertel Verdun oder der Kauf von französischem Käse und Champagner bei Mono Prix im Erdgeschoss des Concorde Centers im gleichen Viertel dürften kaum gemeint sein. Auch bleibt im Dunkeln, was genau man von anderen Nationen in den Bereichen „Forschung, Didaktik, Ausstattung etc.“ übernehmen sollte (Interview 3). Dass sich ein infolge der Globalisierung reformiertes Bildungssystem als Entwicklungsmotor für den Libanon nutzen ließe, wurde nicht einmal angedeutet.

7. *Bildung als Wertevermittlungs- und Identitätsstiftungsagentur als Gegengewicht zum Identitäts- und Werteverlustpotenzial der Globalisierung*

Die Globalisierung wird als identitätsgefährdend (Interview 4) und den libanesischen Wertekanon negativ berührend begriffen (Interview 4), doch wird weder im Interview 4 noch in den übrigen Interviews thematisiert, in welcher Weise und in welchem Ausmaß die über die bloße Wissensproduktion hinausgehende Bildung hier ein nationales Gegengewicht setzen kann. Auffallend ist auch, dass dieser Werte- und Identitätsaspekt in nur einem einzigen Interview auf die Frage, ob die Globalisierung eine Chance oder eine Herausforderung für die Bildung sei, zur Sprache kam.

Kategorie Zukunftsentwicklung

Die einzelnen Äußerungen der Interviewten zur künftigen Entwicklung des Bildungssystems im Libanon lassen sich thematisch in 5 Punkten zusammenfassen:

1. Die Rolle der Politik innerhalb des Bildungssystems und dessen Funktion als Stabilisator des politischen Systems
2. Steigerung des Investitionsvolumens für Bildung und Humankapitalentwicklung.
3. Stärkere staatliche Kontrolle bzw. Aufsicht der konfessionellen Bildungseinrichtungen.
4. Vollendung des Prozesses des *Ta'if*-Abkommens im Interesse von durchgreifenden Reformen des Bildungssystems.
5. Notwendigkeit von Bildungsreformen

- Im Interesse der Industrie und des Arbeitsmarktes im Sinne der Komplementarität und einer besseren Verknüpfung von Bildung und Wirtschaft.
- Als Voraussetzung einer wirtschaftlichen Weiterentwicklung.
- Zur Fortschreibung der Curricula und Vereinheitlichung von Lehrbüchern (vor allem Geschichte und Sozialkunde).
- Zur Herstellung einer künftig besseren Kooperation zwischen Staat, Gesellschaft, Wirtschaft und Forschung.

Wirft man einen Blick auf die Aussagen aller Interviews, so ist es durchaus überraschend, dass das Bildungssystem als Vermittler von Werten sowie der Stellenwert des Wissens und der Bildung als nationaler Reichtum als deutlich unterbelichtete Antwortaspekte auffallen.

6.4. Politisch-soziologische Einordnung

Die vorliegende Untersuchung und insbesondere auch die dokumentierten Aussagen der Interviewees belegen die andauernde politische und gesellschaftliche Spaltung des Libanon. Sie drücken zudem die Widersprüchlichkeit seines sozial, politisch-ideologisch und regional fragmentierten Gemeinwesens aus, in dem soziale Antagonismen sich zu politisch-systemischen Gegensätzen ausformen.⁴²⁸ Diese auch in die Interviewaussagen immer wieder einfließenden sozio-politischen Determinierungskräfte bestimmen die Lebensbedingungen der Libanesen nachhaltig und werden als ein in allen Bereichen gesellschaftlichen Geschehens virulentes und einer Aporie gleichkommendes Dilemma sichtbar.

Dieses für die Existenz des Landes gefährliche, weil seine sozioökonomische Weiterentwicklung chronisch hemmende Dilemma des Staates Libanon ist zugleich die positive Resultate dauerhaft verhindernde Zwickmühle seines Bildungswesens. Das gilt trotz seiner im Vergleich zu manchen anderen arabischen Staaten vorhandenen Vorsprünge. Welche Rückstände es dabei gibt, zeigt allerdings beispielsweise auch der Status des Bildungswesens im Nachbarland Jordanien. Grundsätzlich gilt, dass das Bildungswesen wesentlich über die Zukunft des Landes mit entscheidet, angesichts der geostrategischen Lage des Libanon ganz besonders. Die Qualität des libanesischen Bildungswesens definiert sich – wie auch ein Teil der Interviewaussagen belegen, über dessen

- **strukturelle wie inhaltliche, Entwicklungspotenziale eröffnende Qualität,**
- **demokratischen Partizipationsmöglichkeiten,**

⁴²⁸ Vgl. Koch (2009), S. 89f.

- **einheitsstiftende Werte- und Identitätsvermittlungskraft**
- **und schichtenübergreifende Akzeptanz.**

Doch tatsächlich bildet sich - im Gegensatz zur Verwirklichung dieser Ansprüche - das oben genannte für den Libanon zentrale Charakteristikum der Spaltung auch im Bildungswesen des Landes ab. Dieser Befund wurde durch die vorliegende Untersuchung verifiziert. Dabei unterhält ein schwacher, von starken Partikularinteressenvertretern delegitimierter Staat weitgehend schwache Bildungsinstitutionen und eine nach Effizienzmaßstäben praktisch kaum arbeitsfähige und konzeptionell inkonsistent agierende, gelegentlich die oben genannten Ansprüche gar aktiv desavouierende Bildungsbürokratie.

Den staatlichen Einrichtungen gegenüber stehen überwiegend von den libanesischen Religionsgemeinschaften unterhaltene private, mehrheitlich qualitativ deutlich darüber hinausragende Bildungsinstitutionen. Die staatliche Kontrolle dieser mit einer beachtlichen Autonomie ausgestatteten Institutionen ist nur scheinbar vorhanden. Immerhin besteht staatlicherseits nur das Recht, auf der Unterrichtung bestimmter obligatorischer Fächer zu insistieren.

Die für Gesellschaft und Politik absolut prägende Existenz der Religionsgemeinschaften fußt auf einer traditionell vielfältigen konfessionellen Struktur im Libanon. Ohne die Kenntnis dieser Struktur und ihres starken Einflusses auf soziale Beziehungsmuster und Regelsysteme in diesem Land ist es nicht möglich, Strukturen und Funktionsweisen des Bildungssystems im Libanon zu verstehen.⁴²⁹ Deshalb muss man sich vergegenwärtigen, dass spätestens seit dem *Ta'if*-Abkommen der Libanon nicht mehr ein von den maronitischen Christen dominiertes Gemeinwesen ist, sondern der Staat aller Religionsgemeinschaften.

Diese von einer personalisierten politischen Kultur getragene konfessionelle Struktur wird getragen von eben diesen Religionsgemeinschaften. Sie formierten sich noch vor dem Bürgerkrieg als religiöser Gegeneliten zur traditionellen, von großen Clans getragenen politischen Elite des Libanon.⁴³⁰ Diese haben im Libanon heute aber nicht nur eine religiöse Bedeutung. Vielmehr spielen sie auch gesellschaftlich, d. h. bei der patronagehaften und als Grundbedingung für den Klientelismus⁴³¹ erkennbaren Verteilung zentraler Güter, Positionen und Ressourcen, wie z. B. Zugang zu Bildung und Arbeitsplätzen, sowie bei der Beeinflussung der wesentlich über Bildung vermittelten Werte und Mentalitäten eine zentrale

⁴²⁹ Vgl. Kabbani (1986), S. 98.

⁴³⁰ Vgl. Koch (2009), S. 200.

⁴³¹ Vgl. Koch (2009), S. 198 und S. 84.

Rolle als gesamtgesellschaftlich Einfluss nehmende soziale Kraft. Dabei handelt es sich um wichtige sozialpsychologische Grundlagen der politischen Kultur im Libanon.⁴³²

Darüber hinaus bestimmen die Religionsgemeinschaften nachhaltig den Ablauf und das Ergebnis politischer Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse. Diese Gruppierungen treten gewissermaßen als intermediäre Akteure⁴³³ auf, welche die multiplen gesellschaftlichen Probleme am Staat vorbei weitgehend regeln. Sie bestimmen wesentlich mit, wie politische Entscheidungen und politische Strukturen sich auf die einer starken Segmentierung unterliegenden Gesellschaft und auf das sich darin vollziehende soziale Geschehen auswirken. Sie haben nachhaltigen Einfluss auf politische Bearbeitungs- und Steuerungsformen gesellschaftlicher Konflikte.⁴³⁴ Außerdem dominieren sie das Bildungsgeschehen, denn inzwischen besuchen mehr als zwei Drittel aller libanesischen Schüler und Studenten private Bildungsinstitutionen.⁴³⁵

Aus dieser Sicht sind sie beherrschender Teil des gesamten institutionellen Arrangements des von sozial-pluralen Verhältnissen bestimmten Libanon mit seinen heterogenen geistigen Grundorientierungen und Lebenswelten, Identitäten und Loyalitäten. Insofern kollidiert im Libanon gesellschaftliche Diversität mit dem Wunsch nach Einheit des Landes. Das drückt sich einerseits in den beständig kontrahierenden Handlungsmustern der politischen und religiösen Institutionen aus. Andererseits in den von Partikularinteressen durchdrungenen und von diesen Gruppierungen initiierten Prozessen - und damit letztlich auch in der blockladeähnlichen Instabilität und Fragilität des politischen Systems im Libanon.

Zivilgesellschaftliche Entfaltungsprozesse, zu denen auch die Schaffung eines entideologisierten und demokratischen Bildungssystems gehört, können unter diesen Voraussetzungen nicht Gang gesetzt werden. Denn Impulse zur sozialen und politischen Ausdifferenzierung werden durch das sich über den gesamten Libanon spannende religionsgemeinschaftliche Netz ausgebremst. Doch gerade derartige Impulse wären eine zentrale Voraussetzung für gesellschaftlichen Wandel und für die Initiierung von Reformprozessen, gerade auch im Bildungswesen.

⁴³² Vgl. Salam (1998), S. 34.

⁴³³ Vgl. Koch (2009), S. 89.

⁴³⁴ Vgl. Koch (2009), S. 258.

⁴³⁵ Vgl. Koch (2009), S. 270.

Angesichts dessen lässt sich im Ergebnis festhalten, dass Religion in diesem Land kontinuierlich zur Durchsetzung politischer Interessen, gerade auch in der für die Zukunft eines Landes so wichtigen Bildungspolitik, instrumentalisiert wird. Durch die damit unterbleibende Trennung von Politik und Religion wird in einem nicht unbeträchtlichen Ausmaß die Legitimation staatlichen Handelns unterminiert. So hat jede Religionsgemeinschaft eigene Bildungsinstitutionen und soziale Einrichtungen. Sie fungieren als Transmissionsriemen für politische Einflussnahme. Darauf kommt es diesen Gruppierungen im Kern an. Denn besonders in der institutionellen und konzeptionellen Anlage des privaten religiösen Bildungssystems manifestieren sich - in Konkurrenz zu den staatlichen nicht-privaten Bildungseinrichtungen - ideologisch die dominierenden Herrschaftsverhältnisse.

Aus diesem Zuge einer strukturellen Deformation tragenden Gefüge resultieren die festgezurrtten klientelistischen Sozialbeziehungen im Libanon. Sie weisen parallelgesellschaftliche Charakteristika auf. Zugleich entscheiden sie über regelmäßig wertbesetzte und sich aus der politischen Kultur legitimierende Entwicklungsprozesse im Libanon wesentlich mit. Gerade in puncto Bildung berührt diese Tatsache materielle und soziale Lebenschancen sowie die individuellen Möglichkeiten zur Gestaltung der Lebensperspektiven der Libanesen.

Auf dieser gesellschaftsstrukturellen Grundlage entwickelte sich das System des politischen Konfessionalismus, *al taifiya* (dt.: Konfessionalismus) genannt.⁴³⁶ Mit der *taifa* „erbt und reproduziert ein Libanese durch seine Geburt in eine bestimmte Familie eine politisch-klientelistische Zugehörigkeit, ein Netzwerk der Familie, das nicht an konfessionelle Grenzen gebunden sein muss.“⁴³⁷ Wie die vorliegende Untersuchung hervorhob, ist er der zentrale Wesenszug des libanesischen Gemeinwesens. Über dessen Abschaffung wird schon seit dem *Ta'if*-Abkommen, dem gegenwärtig gültigen Ordnungsrahmen und Regelkanon des politischen Konfliktaustrags, kontrovers diskutiert. Hierbei stehen sich stellvertretend der schiitische Parlamentspräsident Nabih Berry, der für die Eliminierung des politischen Konfessionalismus eintritt, und der mächtige, seit 1986 amtierende und mittlerweile 90-jährige Patriarch der maronitischen Christen Nasrallah Boutros⁴³⁸ Sfeir, der den Status quo resolut verteidigt, gegenüber. Insbesondere die Christen fürchten gerade auch angesichts

⁴³⁶ Vgl. El Hussein (2008), S. 33. El Hussein verwechselte hier *taifa* und *taifiya*.

⁴³⁷ Koch (2009), S. 84.

⁴³⁸ Bei maronitischen Patriarchen ist es üblich, zusätzlich den Namen Boutros (für Petrus) anzunehmen.

demografischer Entwicklungen im Sinne einer mittlerweile zahlenmäßige Dominanz der Schiiten und Sunniten die Ausbreitung einer muslimischen Hegemonie und damit das Verschwinden ihrer Rolle als gleichberechtigter Partner innerhalb der libanesischen Politik.

Das System des politischen Konfessionalismus wurde etabliert, um angesichts des Konkurrenzkampfes um die gesellschaftliche, wirtschaftliche und vor allem politische Macht unvermeidliche Konflikte zwischen den rivalisierenden Akteuren zu regulieren. Dieser Konkurrenzkampf wird – ideologisch aufgeladen – aus naheliegenden Gründen auch über Bildung ausgetragen und verhindert notwendige strukturelle und curriculare Reformen.

Dementsprechend gibt es trotz der beschriebenen konfessionellen Machtteilung erhebliche innere Konflikte, die auch und gerade das wichtige politische Steuerungsfunktionen ausübende Bildungswesen berühren. Die sich auf diesem Sektor offenbarenden sozialen Antagonismen und Konflikte über Ziele und Funktionen, Inhalte und Formen, Methoden und materielle Ausstattung von Bildung indizieren die das Land perspektivisch stark schwächende strukturelle und ideologische Zerrissenheit des libanesischen Bildungswesens. Diese verhindert die Lösung der bildungsspezifischen Zukunftsfragen im Libanon. Dabei werden insbesondere strukturelle Differenzen in Bezug auf die Qualität von Bildung und hinsichtlich des Zugangs zu ihr manifest. Währenddessen lässt sich die ideologische Konfrontation an divergierenden Identitäts- und Loyalitätsmustern ebenso festmachen wie am Streit über die Kontrolle von Privatschulen, über ideologisch kontroverse Lehrbuchinhalte, über an mangelnden Finanzressourcen leidenden Lehrmitteleinsatz und Curricula.

Diese Varianzen stehen im Widerspruch dazu, dass ein nationales Bildungssystem sich als gesellschaftliches Subsystem und zentrale Komponente der sozialen Infrastruktur eines Landes gewöhnlich einer relativen Konstanz hinsichtlich der Nachfrage nach Bildung gegenübersteht. Neben den oben bereits genannten Varianzindikatoren Bildungszugang und Ideologiegehalt tritt noch ein zweiter Aspekt der Inkonstanz hervor: die recht hohe Variabilität nicht bloß curricularer Inhalte, sondern auch in Bezug auf die institutionelle, materielle und personelle Infrastruktur. Die vorliegende Untersuchung hat, auch unter Zugrundelegung der Interviewaussagen, nachgewiesen, dass diese Ungleichheit, gepaart mit auffallend disparaten Möglichkeiten des Erwerbs von Bildung und Zertifikaten, im Libanon angesichts der auch ideologisch bedingten Spaltung des Schul- und Hochschulwesens besonders stark ausgeprägt ist.

Besonders die ideologischen Einflussfaktoren führten schon mehrfach in der Geschichte des libanesischen Bildungswesens zu beklagenswerten, weil das Bildungswesen qualitativ nicht voranbringenden Dissenskonstellationen. War es einst die Auseinandersetzung um die seinerzeit herrschende Dominanz des Französischen über das Arabische und die mit dem praktischen Bedeutungsgewinn des Arabischen⁴³⁹ im Bildungswesen sich ausbreitende Skepsis gegenüber einer anschließenden Arabisierung, so geht es heute um drei bereits seit sechs Jahrzehnten ungelöste Dissensfelder: die staatliche Überwachung der Privatschulen, die curriculare Gestaltung des Geschichts- und Geografieunterrichts sowie die Erarbeitung eines für den gesamten Libanon einheitlichen Geschichtsbuchs, dessen Relevanz für die Ausprägung eines individuellen Staatsbewusstseins und einer nationalen Identität evident ist. Die aus sämtlichen Dissensfeldern herrührenden Probleme des libanesischen Bildungswesens sind bis heute virulent, da die zu ihrer Auflösung notwendigen Schlüsselreformen nicht einmal ansatzweise eingeleitet worden sind.

Hinzu kommt, dass die im *Ta'if*-Abkommen beschlossene Standardisierung der Curricula sowie Lehrmittel unter Koordination des zu diesem Zweck gegründeten *Educational Centre for Research and Development (CERD)* am konsequenten Bildungsautonomie-Anspruch und der darauf gründenden Kooperationsbereitschaft der Religionsgemeinschaften scheiterte. Dem schwachen libanesischen Staat wurde aufgezeigt, wer das Bildungsgeschehen im Libanon tatsächlich dominiert und wer letztlich über Zeitpunkt, Art und Inhalt von Bildungsreformen entscheidet.

Angesichts dessen ist es nicht überraschend, dass staatliche Schulen weiterhin veraltete Lehrmittel benutzen, während die Privatschulen der Religionsgemeinschaften auf jeweils eigenes Material zurückgriffen. Erschwerend hinzu kommt dass der für den Libanon so typische Scheinkompromiss, wonach der Staat in Gestalt des CERD Vorschläge zur Vereinheitlichung der Curricula erarbeiten und die Religionsgemeinschaften für Entscheidungen über Lehrpersonal, -methoden und -Bücher zuständig sein sollte, von vornherein als wirklichkeitsfremd erkennbar war.

Zusätzlich schwächte der libanesischer Staat seine Bildungspolitik-Kompetenz durch die Unterhaltung gleich mehrerer mit Bildungsfragen beschäftigter Ressorts, deren Zuständigkeiten sich häufig überlappten und eine extreme Ineffizienz der Bildungsbürokratie

⁴³⁹ Einhergehend mit der bald nach der Gründung des Staates Libanon eingeleiteten Zentralisierung des Lehrplans und der Vorgabe, dass die arabische Sprache fortan obligatorisch in alle Schultypen zu unterrichten sei.

zur Folge hatte. Diese unkoordiniert operierende, sich teilweise gegenseitig blockierende und notwendige Reformen eher behindernde Bildungsbürokratie trägt unter anderem die Verantwortung für die Nichtumsetzung von Fortbildungsplänen für an staatlichen Schulen beschäftigte Lehrer. Sie schwächt das qualitativ den Gegenwartsanforderungen nicht standhaltende staatliche Schulwesen weiter.

Eine pragmatisch orientierte und auf entsprechende Konzepte bauende Bildungspolitik, welche die besonders politisch-ideologisch motivierte Spaltung des Bildungswesens überwindet, ist gegenwärtig nicht recht sichtbar. Ebenso wenig erkennbar ist zurzeit, wie und wann die für das künftige Bildungswesen so wichtige Einleitung der oben genannten Schlüsselreformen erfolgen wird. Daran zu arbeiten, wird die Aufgabe des neuen, seit November 2009 amtierenden Bildungsministers Hassan Mnayneh sein, der der Zukunftsbewegung Hariris angehört. Der frühere kommunistische Studentenaktivist war bis vor Kurzem Professor an der staatlichen Libanesischen Universität und gilt eher als Pragmatiker denn als Ideologe.

7 . Zusammenfassung

Die vorliegende Untersuchung orientierte sich im Kern an der Frage, wie Bildung und Wissen als gesellschaftliche ebenso wie als wirtschaftliche Ressource zum Ausgangspunkt für eine in die Zukunft weisende gesellschaftlich-politische Programmatik werden könnten. Gemeint ist damit die Formulierung einer idealerweise auch auf Unterstützung durch politik- und sozialwissenschaftliche Forschung zurückgreifende Zielvorstellung. Auf deren Basis sollten die politische, ökonomische und sozio-kulturelle Fortentwicklung des Libanon gestattende Reformen initiiert sein und bestehende Entwicklungs- Repräsentations- und Identitätsdefizite vermindert oder gar behoben werden können.

Die zur Beantwortung dieser Frage vorgenommene, vier Haupt-Untersuchungsschritte umfassende Analyse setzte in einem ersten Untersuchungsschritt (Kapitel 2) bei der Schilderung der Entstehungsbedingungen des heutigen Libanon an, dessen geostrategische Lage als eine der Hauptursachen für die politische Situation des Landes, auf dessen Territorium unter anderem auch nichtlibanesischen Akteure kriegerische Handlungen austrugen, identifiziert wurde. Insgesamt wurden sowohl exogene wie auch endogene Faktoren für die durch eine chronische Instabilität gekennzeichnete politisch-historische Problematik des Libanon herausgearbeitet. Dabei wurden insbesondere zahlreiche Zäsuren und schwerwiegende innenpolitische Dissenskonstellationen in der politischen Geschichte des Libanon evident. Anschließend wurden die heute vorzufindenden spezifisch-libanesischen Strukturen von Politik, Ökonomie und Gesellschaft in den Blick genommen und neben den schon genannten Identitäts- politischen Repräsentations- und Entwicklungsproblemen folgende gesellschaftlich-politische Problemlagen identifiziert: auf Globalisierung und Bürgerkrieg zurückzuführende ökonomische Probleme - aus politischer Instabilität und dem Nahostkonflikt resultierende Probleme - Aus der innenpolitischen Systemkrise und Reformresistenz ableitbare Probleme. Als die zentralen innenpolitischen Probleme wurden die Existenz bewaffneter subnationaler Akteure, die ungleiche Verteilung von Machtressourcen und entsprechende Machtasymmetrien zwischen den unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen sowie das den ganzen Libanon überziehende und desintegrativ wirkende Patronage- und Klientensystem, politischer Konfessionalismus sowie fragile Institutionen im Zusammenhang mit einem verbreitet ineffektiv operierenden Staatsapparat benannt. Außerdem wurden aus strukturellen Ungleichheiten gesellschaftlicher Gruppen hervorgehende soziale Probleme identifiziert. Dabei konnte gezeigt werden, dass auch das libanesisches Bildungswesen von allen genannten innenpolitischen Defiziten infiziert und

damit strukturell erheblich geschwächt wurde. Das in einer Zeit, in der die Ressource Wissen – Wissensproduktion und Wissensintensität - ein immer wichtiger werdender Treiber für Innovation, Wohlstand und gesellschaftlich-ökonomische, aber auch soziokulturelle Weiterentwicklung darstellt. Als ein entscheidendes Moment wurde außerdem der Dauerkonflikt der zentralen politischen Akteure benannt, aus dem das Fehlen eines konsistenten politischen Handelns und das unter anderem – neben dem chronischen Repräsentationsproblem - darauf beruhende staatliche Legitimationsdefizit entscheidend beruhen.

Der zweite Untersuchungsschritt (Kapitel 3) legte in drei Teilschritten die theoretischen und definitorischen Grundlagen der Untersuchung, indem dargelegt wurde, was unter Bildung einschließlich ihrer Merkmale, Strukturen und Steuerungsoptionen zu verstehen ist und wie sich Erziehung und Sozialisation voneinander unterscheiden. Dabei wurden die verschiedenen in der arabischen Sprache für Bildung benutzten Begriffe vorgestellt, die eine wissens-, erfahrungs-, entwicklungs- bzw. wachstums- oder kultur- bzw. verhaltensbezogene Dimension haben können. Bildung wurde überdies als ein Prozess aufgefasst, in dessen Verlauf das Individuum reproduzierbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, doch zugleich auch persönliche Werthaltungen und Einstellungen internalisiert. Parallel dazu wurde die die Entwicklung der Gesamtgesellschaft fördernde Funktion von Bildung herausgestrichen, indem auf bildungsinduzierte Veränderungen auf gesellschaftlicher politischer, kultureller und ökonomischer Ebene wie aber auch auf der Individualebene (Wissenstransfer) und Interaktionsebene (kommunikatives Rollenhandeln) verwiesen wurde. Gesprochen wurde in diesem Zusammenhang von einem kollektiven Lernvorgang, der den Wandel gesellschaftlicher Steuerungskapazitäten und damit struktureller Problemlösungsmöglichkeiten eines Gesellschaftssystems einschließt. Es wurde argumentiert, dass es unter der Voraussetzung der Kreation potentieller Entwicklungschancen – Bildung als Entwicklungsmotor - zur Schaffung neuer Strukturen durch Bildung, verstanden im Sinne eines eigenständigen gesellschaftlich ausdifferenzierten und institutionalisierten Bereichs, kommen kann. Das daran gekoppelte Geschehen wurde *erstens* unter den für den Libanon systemspezifischen Kontextbedingungen von Sozialisation sowie den sich an sozialen und politischen Interessen orientierenden Erziehungsnormen expliziert und *zweitens* als Instrument für die Sicherung von Qualifikation sowie politischer Legitimation und Ausübung von Herrschaft beschrieben. *Drittens* wurde Bildung als eine zentrale Prämisse für Emanzipation und Demokratisierung gesellschaftlicher Strukturverhältnisse gekennzeichnet.

Viertens wurde die stets knappe und distinktive Züge tragende Ressource Bildung als gesellschaftsstrukturierender Vorgang angesichts der Interdependenz zwischen Bildungschancen sowie Bildungspartizipation einerseits und dem sozialen Status des Individuums und dessen Familie andererseits herausgearbeitet und in diesem Kontext die gravierende Ungleichheit beim Zugang zu Bildung im Libanon nachgewiesen.

Die beiden folgenden Teilschritte befassten sich mit bildungspolitischen Überlegungen hinsichtlich der Gestaltung von institutionellen Bildungsprozessen sowie mit der Veränderung des Bildungsgeschehens und dessen Einfluss auf Umfang und Charakter des Humankapitals im Rahmen des Globalisierungsprozesses. Dabei wurde zunächst die Steuerungsfunktion von Bildungspolitik im Rahmen des Treffens zentraler Entscheidungen über die Zukunft des Landes thematisiert. Bildungspolitik inklusive Bildungsplanung und Bildungsökonomie wurden insofern als eine zentrale Schnittstelle politisch-strategischen Handelns in Bezug auf die inhaltliche und politische Ausrichtung des libanesischen Bildungssystems im Lichte seiner Qualifikations-, Allokations- und Sozialisationsfunktion von Bildung identifiziert. Die libanesische Bildungspolitik wurde in einen Zusammenhang mit der Multireligiosität sowie der Konkurrenzkonstellation zwischen staatlichen und religiösen Bildungseinrichtungen sowie den daraus resultierenden Auswirkungen auf politisches und gesellschaftliches Handeln reflektiert. Dabei wurden die bildungspolitische Inkohärenz in Bezug auf Form, Inhalt und Prozesse sowie besonders die ideologische Funktion der Bildungspolitik deutlich, die normative, für die Zukunft des Libanon relevante Erziehungsziele formuliert und inhaltlich über Werthaltungen, bildungsspezifisches Informationsspektrum und Unterrichtsthemen entscheidet. So wurde außerdem deutlich, dass die politische Durchdringung von Bildungspolitik Bereiche wie Bildungsgerechtigkeit und -chancen, inhaltlich-curriculare Ausrichtung, aber auch die formale Organisation von Bildungseinrichtungen sowie den Zuschnitt der bildungsinstitutionellen Interaktionssysteme (z. B. Interaktionssystem Unterricht oder Interaktionssystem Schule) tangiert. In diesem Zusammenhang wurde festgestellt, dass sich das aktuelle Bildungssystem im multireligiösen Libanon der Globalisierung noch nicht vollständig unterworfen hat, zumal hier – zumindest zu einem beachtlichen Teil - bis dato eher eine Lokalisierungstendenz sichtbar wird und damit ein vorläufiges Insistieren auf lokale und regionale Bildungstraditionen. Das bedeutet allerdings nicht, dass Bildung und Wissenschaft als strategische Größe der Zukunftssicherung im Libanon ausgeblendet würden oder dass die Auswirkungen der Globalisierung auf das libanesische Bildungssystem nicht spürbar wären. Vielmehr breitet sich durchaus vermehrt das Bewusstsein aus, wie wichtig eine Investition in Humankapital im Sinne der Formierung

einer wissensbasierten Wirtschaft ist und unter Einbeziehung einer möglichst großen Anzahl von Akteuren erhebliche Chancen zunächst einmal ökonomischer, dann aber auch politischer und gesellschaftlicher Weiterentwicklung bietet. In diesem Kontext wurde deutlich, dass dabei nicht nur Wirtschaftswachstum und ein höherer Beschäftigungsstand ausschlaggebend sind, sondern insbesondere auch eine größere gesellschaftliche Kohäsion durch erhöhte Bildungspartizipation und durch einen höheren sozialen Status erreichbar ist.

Im dritten, sich mit Entwicklungsverläufen, Systemkomponenten, Bestandsvoraussetzungen und Kennziffern von Bildung im Libanon beschäftigenden Untersuchungsschritt (Kapitel 4) wurde zunächst die historische Herausbildung des uns heute bekannten libanesischen Bildungswesens erläutert, bevor anschließend konstitutionelle Rahmenbedingungen, Leistungen und Leistungsfähigkeit, disziplinäres Spektrum und die Anzahl von an libanesischen Universitäten Immatrikulierten dargelegt wurden.

Im vierten Untersuchungsschritt (Kapitel 5) ging es um die Bestimmung der gegenwärtigen Bildungssituation im Libanon und um die Reflexion der Rolle, welche die Bildung künftig im Libanon spielen wird bzw. spielen sollte. Dabei spielten schichtabhängig ungleich verteilte Bildungszugangschancen ebenso eine Rolle wie die sich quantitativ immer weiter ausdehnende Schul- und Universitätsausbildung von Mädchen und Frauen. Den zu beklagenden Defiziten wurden schließlich potentielle Funktionen von Bildung als Entwicklungsmotor gegenübergestellt und die politischen Voraussetzungen dafür benannt. Im Anschluss daran wurden im Rahmen des Kapitels 6 die um die aktuelle und künftige Lage der Bildung im Libanon sowie um sich daran koppelnde Fragen kreisenden Interviews dokumentiert, ausgewertet und politisch-soziologisch kommentiert.

Dieser Einordnungsversuch ist Grundlage für die nachfolgend formulierte Prognose hinsichtlich der Motive, Bedingungen und Folgen, aber auch Hemmfaktoren einer notwendigen Reform des libanesischen Bildungswesens.

8. Prognose

Die Tatsache, dass es den Privatschulen bis heute gestattet ist, eigene Curricula zu entwerfen und ebenso autonom über die Vergabe von staatlichen Bildungszertifikaten unabhängiger Abschlüsse zu entscheiden, verhindert bislang eine seitens staatlicher Bildungsbehörden kontrollierte Standardisierung des Bildungswesens. Wirkungsvolle Kontrollmechanismen wurden bis heute nicht geschaffen; wohl auch, weil ein Großteil der politischen Elite, durchweg Absolventen dieser Privatschulen und –Hochschulen, daran kaum Interesse haben dürfte. Doch auch die, von einigen wenigen Ausnahmen (bestimmte staatliche Gymnasien) große qualitative Kluft zwischen staatlichen und privaten Bildungsinstitutionen verhindert angesichts einer gegenwärtig kaum vorstellbaren Niveauangleichung bislang einen solchen Schritt. Eine durchgreifende Reform des Bildungswesens ist jedoch unter der Voraussetzung privater Schul- und Hochschulautonomie, wirkungsloser Kontrollmechanismen und ohne den politischen Willen einer Mehrheit der Entscheidungsträger in Parlament und Regierung nicht vorstellbar.

Das zweite, um die Erarbeitung für alle verbindlicher Geschichtsbuchinhalte kreisende bildungspolitische Problem ist nicht lösbar, wenn nicht-libanesischen Historie behandelnde Geschichtsbücher von der staatlichen Genehmigung befreit sind. Denn damit lässt sich eine einheitliche Geschichtsschreibung ebenso unterlaufen wie die Erlaubnis, eigene, über das nationale Curriculum hinausweisende Fächer anzubieten, in deren Rahmen religionsgemeinschaftsspezifische Geschichtsbilder verbreitet werden können. Eine notwendige Bildungsreform müsste auch hier ansetzen, um künftig einen ideologisch motivierten und voluntaristischen Geschichtsbildpluralismus zu unterbinden.

Die Erarbeitung eines einheitlichen und für alle Libanesen gültigen Geschichtsbuchs müsste im Gefolge einer zwingenden Abschaffung des das gesamte Staatswesen lähmenden politischen Konfessionalismus geschehen. Damit verbunden wäre selbstverständlich auch eine Vollendung des *Ta'if*-Prozesses mit der Wahl eines Kongresses nach Einführung eines modernen, gerechten und demokratischen Wahlrechts. Unter den dann feststehenden politischen Mehrheitsverhältnissen und Interessenausgleichsmechanismen müsste es anschließend zu einer zentralen nationalen bildungspolitischen Aufgabe erklärt werden, ein derartiges Geschichtsbuch unter Beteiligung von Repräsentanten möglichst aller bislang kontrahierenden Gruppierungen herauszubringen.

An den drei ungelösten Fragen krankt das gegenwärtige Bildungssystem des Libanon besonders. Die bislang ausgebliebene Problemlösung sorgt für eine Art Schwebezustand, der die Konzentration auf umfassende Reformen verhindert. Um derartige Reformen zu initiieren und mit Leben zu füllen, braucht der Libanon Reformen, die abseits aller ideologisch und interessen- bzw. einflusspolitisch bedingten Gegensätze den politischen Willen aufbringen, die chronische innenpolitische Blockade des Landes zu durchbrechen. Inwieweit das unter dem neuen Ministerpräsidenten Saad Hariri etablierte und von Technokraten sowie Pragmatikern und eben nicht von vergangenheitsorientierten Ideologen dominierte Kabinett auf diesem Gebiet erste Schritte einzuleiten vermag, bleibt abzuwarten.

Eine besondere Rolle kommt dabei dem neuen Bildungsminister Hassan Mnayneh zu, welcher der bisherigen Bildungsministerin Bahia Hariri, der Tante des gegenwärtigen Regierungschefs, nachfolgte. Ob er über genügend politisch-strategisches Potenzial zur Durchsetzung politischer Entscheidungen im Interesse zwingend einzuleitender Bildungsreformen verfügt, wird sich in der Zukunft erweisen.

Eng verknüpft mit derartigen Reformen im Bildungswesen sind die gegenwärtig unbefriedigenden politischen Rahmenbedingungen von Bildung. Wichtig ist insofern der aktuell öffentlich intensiv diskutierte Abschluss des *Ta'if*-Prozesses, der den Staat Libanon auf eine tragfähigere Identitäts-, Repräsentations- und Legitimationsgrundlage stellen soll. Ohne diese neue Grundlage dürften sich die Probleme des gespaltenen Bildungssystems mit dem mächtigen Einfluss der Religionsgemeinschaften nicht lösen lassen. So bleibt der Zukunft die Frage vorbehalten, welche Rolle ein maronitischer Staatspräsident, gegenwärtig Michel Suleiman, spielen kann, um den Christen eine ihrer demografischen Stärke entsprechende konstruktive Rolle im Staat zuzuweisen und ihnen ihre aus einem psychologischen Über- und Unterordnungsproblem herrührenden Einflussverlustängste zu nehmen.⁴⁴⁰

Schließlich wird es nicht zuletzt dem Parlamentspräsidenten, dem Schiiten Nabih Berri, obliegen, eine für alle akzeptable politische Konzeption dessen vorzulegen, was er als nationale Einheit und Koexistenz bezeichnet. Damit ist die Integration der vielen existierenden Subeinheiten gemeint. Das müsste im Rahmen der Etablierung eines das virulente Repräsentationsproblem des Libanon durch Vertretung aller Konfessionen lösenden

⁴⁴⁰ Vgl. Koch, S. 92, S. 229, S. S. 234.

Kongresses am Ende des *Ta'if*-Prozesses geschehen. Dieser Kongress würde gleichsam als zweite Kammer neben dem Parlament fungieren. Das ist die konkrete Voraussetzung, um dem Libanon die Qualität eines Staates im Rahmen einer Vielheit in der Einheit⁴⁴¹ zu geben, die Berri seinem Land gegenwärtig abspricht.⁴⁴²

Erst wenn auf dieser Grundlage die Voraussetzung geschaffen worden ist, dass die Eliten sich nicht weiterhin dauerhaft mit sich selbst beschäftigen, dürfte deutlich mehr politischer Raum als heute gegeben sein, um die dringend notwendigen Reformen im Bildungswesen auf der Basis eines wissenschaftlich ausgearbeiteten Konzepts anzugehen.

Ein solches Konzept müsste sich mit den nachfolgend genannten zentralen Fragen beschäftigen.

- Eine bessere Anpassung eines künftig notwendigerweise entideologisierten Bildungswesens an die Herausforderungen der Globalisierung.
- Eine grundlegende qualitative Optimierung des staatlichen Schul- und Hochschulwesens, besonders im Hinblick auf Personal, Lehrmaterial und infrastrukturelle Ausstattung.
- Eine strukturelle und inhaltliche Reorganisation der Lehreraus- und Fortbildung.
- Konsequenzen für das libanesisches Bildungswesen aus der von der Weltbank 2008 in ihrer Studie „*Education Quality and Economic Growth*“ beschriebenen Korrelation zwischen Bildung und Wirtschaftswachstum.

Erst wenn hierzu schlüssige Konzepte vorliegen, ließe sich auch an die Schaffung bildungsspezifischer und wirtschaftlicher Voraussetzungen zur Reduzierung der Arbeitsmigration denken, um den wachsenden Exodus der am besten ausgebildeten Libanesen aufzuhalten. Ebenso muss ein auszuarbeitendes Bildungsreform-Konzept Ansätze entwickeln, um die Frage zu beantworten, wie Bildung konstituiert sein muss, um als Entwicklungsmotor im Libanon zu fungieren. Zentral ist auch die Beschäftigung mit der Frage, wie die Kluft zwischen privatem und staatlichem Bildungswesen verringert werden kann.

Solange Bildung nicht als strategische Größe der Zukunftssicherung begriffen wird, die Entwicklungsperspektiven, Orientierungshilfe in einer globalisierten Welt für junge Libanesen und Libanesinnen schafft, ist eine durchgreifende Reform des libanesischen Bildungswesens nur schwer vorstellbar. Zwar billigen alle Parteien der Bildung zu, dass sie

⁴⁴¹ Vgl. Koch (2009), S. 101.

⁴⁴² Vgl. www.reiner-bernstein.de

für die Zukunft des Libanon eine entscheidende politisch-strategische wie ökonomische Bedeutung hat, doch das praktisch-politische Handeln steht in einem eindeutigen Widerspruch zu derart wohlfeilen und einstweilen relativ folgenlosen Bekenntnissen.

Wird Bildung aber als eine solche strategische Größe im Sinne eines zentralen politischen und sozialen Steuerungselements erkannt und werden im Rahmen einer Bildungsreform die richtigen Konsequenzen daraus gezogen, kann Bildung auch dazu beitragen, notwendige Strukturwandlungsprozesse einzuleiten. Derartige Strukturwandlungsprozesse könnten etwa eine breitere Bildungspartizipation ermöglichen und zur Demokratisierung von Bildung beitragen. Dadurch wiederum wäre eine Weiterentwicklung der gegenwärtig von Stagnation geprägten Gesellschaft möglich. Von einer Weiterentwicklung ließe sich dann sprechen, wenn es künftig, eine säkularer orientierte und sich vor allem vom politischen Konfessionalismus befreiende Gesellschaft gäbe. Eine in diesem Sinne soziokulturell auf ein zukunftsfähiges Fundament gestellte libanesische Gesellschaft könnte möglicherweise den sich immer rascher vollziehenden kapitalistischen Strukturveränderungen begegnen und – wie in einigen Interviewaussagen angedeutet – den Globalisierungsprozess nicht nur als gegebenes Phänomen hinnehmen, sondern zu nutzen. Gelänge dies, könnte Bildung schließlich einen Beitrag zur politisch-gesellschaftlichen Stabilität des davon gegenwärtig relativ weit entfernten, bislang einigermaßen reformresistenten Libanon leisten.

Literaturverzeichnis

- Abdelkader**, Basim; Bildung als Serviceindustrie in Jordanien. Dissertation Koblenz 2001.
- Abouchedid**, Kamal/**Nasser**, Ramzi/**Van Bloomestein**, Jeremy; The Limitations of Inter-Group Learning in Confessional School Systems: The Case of Lebanon, in: Arab Studies Quarterly, Autumn 2002, S. 61-82.
- Abourjeili**, Suzanne Abdel-Reda / **Abouchedid**, Kamal; Functions of Higher Education: Individual Development and Service to Society, in: Abdel-Reda Abourjeili, Suzanne (Coordinator); Al Taalim Al-Aali wa Souq Alamal fi Lubnan: Dirasa tatabuaya ilkherijin. Higher Education and the Labor Market in Lebanon. A Graduates' Tracer Study., S. 17-60 sowie 8f. (Abstract). Beirut 2003.
- Abourjeili**, Suzanne Abdel-Reda; Socioeconomic Characteristics of the University Graduates; in: Higher Education and the Labor Market in Lebanon. A Graduate Tracer Study, S. 89-112. Beirut 2003.
- Abourjeili**, Suzanne Abdel-Reda; Preparation of University Graduates, in: Abourjeili, Suzanne Abdel-Reda (Coordinator); Higher Education and the Labor Market in Lebanon. A Graduates' Tracer Study, S. 113-144 sowie 9f. (Abstract). Beirut 2003.
- Abu Ali**, Nada Hassan; Al-tarbiya alwataniya wa Al-tanshiala almadaniya beina Ittifaq Al-taif wa Tawajuhat al-tawaif (Bildung und Förderung der Zivilgesellschaft zwischen Taif-Abkommen und Vorstellungen der Konfessionen). Beirut 2008.
- Abu Rafai**, Anis; Mukabalat ma` Wozaraa wa Masouli Tarbiya sabiqiin. Interviews with Ex-Ministers and Senior Officials in Education; in: Bashshur, Munir; Al-Dawla wa Al-Taalim fi Lubnan. The State and Education in Lebanon, S. 305-362. Beirut August 1999.
- Adorno**, Theodor W.; Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M. 1970.
- Albrow**, Martin; Abschied vom Nationalstaat. Staat und Gesellschaft im globalen Zeitalter. Frankfurt/M. 1991.
- Alemann**, Ulrich. von; Demokratie, in: Mickel, W. W.; Handlexikon der Politikwissenschaft. Bonn 1986.
- Al Jammal Dr., Ahmad; Dr. Ismail, Ali; Präsident Ghandour; Präsident Maddah**, HE⁴⁴³ Law-28 Jan. 2007. Kanoun LU⁴⁴⁴ 2005, CD.
- Asmus**, H. J.; Politische Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen. Frankfurt/M. 1983.
- Asseburg**, Muriel/**Steinberg**, Guido; Konfliktodynamik im Nahen und Mittleren Osten, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 19/2007 vom 7. 5. 2007 (Themenheft Nahost), S. 6-12.
- Bahro**, Horst; Bildungspolitik, in: Mickel, Wolfgang (Hrsg.); Handlexikon der Politikwissenschaft. Bonn 1986.
- Ballauff**, T.; Erziehung, in: Brockhaus, Band 6. Mannheim 1988.

⁴⁴³ Higher Education.

⁴⁴⁴ Lebanese University.

- Bashshur**, Munir; *Al-Dawla wa Al-Taalim fi Lubnan. The State and Education in Lebanon.* Beirut; August 1999.
- Beck**, Ulrich; *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus-Anworten auf Globalisierung.* Frankfurt/M. 1997.
- Behrmann**, G.; *Politische Sozialisation*, in: Mickel, W. (Hrsg.); *Handlexikon der Politikwissenschaft.* Bonn 1986.
- Bellers**, Jürgen/**Benner**, Thorsten/**Gerke**, Ines M.; *Handbuch der Außenpolitik: von Afghanistan bis Zypern.* München/Wien 2001. (Stichwort: Libanon).
- Berg-Schlosser**, Dirk.; *Politische Kultur*, in: Mickel, Wolfgang (Hrsg.); *Handlexikon der Politikwissenschaft.* Bonn 1986.
- Berneker**, M. *Ökonomischer Entwicklungsstand der Staaten Libanon, Syrien, Jordanien und Ägypten*, in: Schliephake, K./Wehner, S. (Hrsg.); *Vorderer Orient im Umbruch. Ein geographischer Exkursionsbericht: Libanon-Syrien-Jordanien-Ägypten.* Würzburg 2002. *Würzburger Geographische Manuskripte*, Heft 61, S. 62-71.
- Bernhardt**, Karl-Heinz.; *Der alte Libanon.* München 1977.
- Bittlingmayer**, U. H.; „Spätkapitalismus“ oder Wissensgesellschaft, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte B 36/2001*, S. 15-22.
- Böhm**, Winfried; *Wörterbuch der Pädagogik.* 16. vollständig überarbeitete Auflage unter Mitwirkung von Frithjof Grell, Stuttgart 2005.
- Böhnisch**, Lothar; *Pädagogische Soziologie. Eine Einführung.* Weinheim 2003.
- Bourdieu**, Pierre./**Passeron**, Jean Claude; *Die Illusion der Chancengleichheit.* Stuttgart 1971.
- Breuer**, Markus; *Die kulturelle Einbettung der wirtschaftlichen Globalisierung.* Diss. Universität St. Gallen 8CH), St. Gallen 2005.
- Bürklin**, W.; *Globalisierung als Chance für Wohlstand und Arbeitsplätze*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte B 48/2000*, S. 31-48.
- Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP)**; Almarkez Altarbawi lilbohut wa alinma. *Das pädagogische Zentrum für Forschung und Entwicklung*; Jahresberichte 2002-2003 bis 2007-2008, Beirut.
- Consultation & Research Institution**; *Mapping of Gender and Development Initiatives in Lebanon. Final Report.* Beirut March 2006.
- Cook**, Bradley. J.; *Islamic versus Western Conceptions of Education: Reflections on Egypt*, in: *International Review of Education. Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Vol. 45, Nos. 3-4, July 1999 S. 339-357.
- Döbert**, Rainer/**Nunner-Winkler**, Gertrud; *Adoleszenz und Identitätsbildung.* Frankfurt/M. 1982.
- Döring**, Peter A./**Weishaupt**, Horst (Hrsg.); *Bildung in sozioökonomischer Sicht.* Frankfurt/M. 1989.
- Durkheim**, Emile; *Erziehung und Soziologie.* Düsseldorf 1972.
- El Amine**, Adnan/ **Abourjeili**, Suzanne Abdul-Reda; *Job Conditions and Opportunities*, in: *Abourjeili, Suzanne Abdel-Reda (Coordinator); Al Taalim Al-Aali wa Souq Alamal fi Lubnan: Dirasa tatabuaya lilkherijin. Higher Education an the Labor Market in Lebanon. A Graduates' Tracer Study*, S. 145-248 sowie 10f. (Abstract). Beirut 2003.
- El Amine**, Adnan/**Faour**, Muhammad; *Al-Tullab Al-Jamioun fi Lubnan wa Ittijahatum: Irth Al-Inkismat. University Students in Lebanon. Background and Attitudes. The Heritage of Division.* Beirut 1998.

El Hussein, Abdel Mottaleb; Die Religionsgemeinschaften im Libanon, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 26/2008, S. 32-40.

El Masry, Ingrid; Die arabische Region im Challenge neoliberaler Globalisierungspolitik, in: Berndt, Michael/El Masry, Ingrid (Hrsg.); Konflikt, Entwicklung, Frieden. Emanzipatorische Perspektiven in einer zerrissenen Welt. Eine Festschrift für Werner Ruf (Kasseler Schriftenreihe zur Friedenspolitik, Band 8), Kassel 2003, S. 55-68.

El Takach, Suzanne; Das Bildungssystem im Libanon, in: Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Weiterbildung (Informationsschrift Nr. 63, WS 2002/2003, S. 29-38, in: Selke, S. (Red.); Jahnke, J. (Bearb.); Neue Lernkulturen. Aktuelle Schulsysteme: Libanon. Heidelberg 2002.

El-Solh, Raghid; Der Libanon und der Nahe Osten, in: Freise, R. (Red.); Dokumentationsbrief: Libanon. Dokumentation einer gemeinsamen Tagung der Evangelischen Akademie Boll des Evangelischen Missionswerks in Südwestdeutschland und der Mission für Ökumene und Entwicklung der Evangelischen Landeskirche in Württemberg. Stuttgart 1999, S. 8-17.

Ende, Werner/**Steinbach**, Udo (Hrsg.); Der Islam in der Gegenwart. Entwicklung und Ausbreitung, Staat, Politik und Recht, Kultur und Religion. Frankfurt/M. 1989.

Endruweit, Günter.; Befragung, in: Endruweit, Günter/Trommsdorff, Gisela (Hrsg.) Wörterbuch der Soziologie 3 Bände, Stuttgart 1989, Band 1, S. 48-55.

Engel, Uwe/**Hurrelmann**, Klaus.; Bildungschancen und soziale Ungleichheit, in: Müller-Rolli (Hrsg.); Das Bildungswesen der Zukunft. Stuttgart 1987.

Fattah, Hassan; A Nation With a Long Memory, But a Truncated History, in: The New York Times vom 10. Januar 2007.

Fischer, Kurt Gerhard; Politik und Pädagogik, in: Mickel, W. (Hrsg.); Handlexikon der Politikwissenschaft. Bonn 1986, S. 354-357.

Frayha, Nemer; Education and Social Cohesion in Lebanon, in: Prospects 33 (1) 2003, S. 77-88.

Frech, Siegfried; Islam und Globalisierung, in: Der Bürger im Staat Heft 2/3 2003, S. 82-83 (Vorwort). Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg.

Freie Arbeitsgruppe Hochschulpolitik Marburg (Eißel, Dieter/Keller, Andreas/Käpernik, Ralf/Rothländer, Christian) (Hrsg.); Globalisierung und Bildung. Hochschulfinanzierung im Kreuzfeuer. Marburg 1998.

Freise, Reinhilde (Red.); Dokumentationsbrief: Libanon. Dokumentation einer gemeinsamen Tagung der Evangelischen Akademie Boll des Evangelischen Missionswerks in Südwestdeutschland und der Mission für Ökumene und Entwicklung der Evangelischen Landeskirche in Württemberg. Stuttgart 1999.

Fuchs, Werner/**Lautmann**, Rüdiger/**Rammstedt**, Otthein/**Wienold**, Hans (Hrsg.); Lexikon zur Soziologie. 4. grundlegend überarbeitete Auflage, Wiesbaden 2007.

Gaith, Ghazi/**Shabaan**, Kassim; Language-in-education Policy and Planning: The Case of Lebanon, in: Mediterranean Journal of Educational Studies 1 (2) 1996, S. 95-105. geogr.elte.hu/OLD/Frontiers2003/23.2.Schmid.pdf.

- Graumann**, Carl Friedrich; Sozialpsychologie, in: Endruweit, Günter.; in: Endruweit, Günter/Trommsdorff, Gisela (Hrsg.) Wörterbuch der Soziologie 3 Bände, Stuttgart 1989, Band 3, S. 639-647.
- Grefe**, Christiane/**Schumann**, Harald; Rettet die Globalisierung!, in: DIE ZEIT Nr. 18 vom 24. April 2008, S. 31.
- Habermas**, Jürgen; Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt/M. 1973.
- Habermas**, Jürgen; Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/M. 1981.
- Habermas**, Jürgen; Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt/M. 1982.
- Hahn**, Karola/**Saßmannshausen**, Christian/**Schelewsky**, André; Länderanalyse Libanon. Der libanesischer Markt für Hochschulbildung. Studie im Auftrag des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD). Kaiserslautern 2005.
- Hanf**, Theodor; Coexistence in Wartime Lebanon. Decline of a State and Rise of a Nation. Centre for Lebanese Studies, Oxford 1993.
- Hanf**, Theodor; Erziehungswesen in Gesellschaft und Politik des Libanon. Bielefeld (1969).
- Hanf**, Theodor; Koexistenz im Krieg: Libanon. Baden-Baden 1994, 1. Auflage.
- Hanf**, Theodor; Konfliktminderung durch Kulturautonomie. Karl Renners Beitrag zur Frage der Konfliktregelung in multi-ethnischen Staaten, in: Fröschl, Erich/Mesner, Maria/Ra'anan, Uri (Hrsg.); Staat und Nation in multi-ethnischen Gesellschaften, Wien 1991, S. 61-90.
- Harik**, Ilya; Fi Mahiyat Al-Dawla wa Masouleyatiha; On the Nature of the State; in: Bashshur, Munir; Al-Dawla wa Al-Taalim fi Lubnan. The State and Education in Lebanon, S. 13-38. Beirut August 1999.
- Hartfiel**, Günter; Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart 1972.
- Havemann**, Axel; Geschichte und Geschichtsschreibung im Libanon des 19. und 20. Jahrhunderts. Formen und Funktionen des Historischen Selbstverständnisses. Würzburg 2002.
- Heid**, Helmut; Über das Verhältnis von Ökonomie, Politik und Pädagogik, in: Döring, Peter A./Weishaupt, Horst (Hrsg.); Bildung in sozioökonomischer Sicht. Frankfurt/M. 1989, S. 3-11.
- Heine**, Peter; Das Verbreitungsgebiet der islamischen Religion: Zahlen und Informationen zur Situation in der Gegenwart, in: Ende, Werner/Steinbach, Udo (Hrsg.); Der Islam in der Gegenwart. Entwicklung und Ausbreitung, Staat, Politik und Recht, Kultur und Religion. Frankfurt/M. 1989, S. 132-151.
- Heydorn**, Heinz-Joachim; Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, in: ders.; Ungleichheit für alle. Frankfurt/M. 1980, S. 95-184.
- Hillmann**, Karl-Heinz; Wörterbuch der Soziologie. 5. vollständige überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart 2007.
- Hippler**, Jochen; Konfliktanalyse Libanon. Gruppe Friedensentwicklung. Deutscher Entwicklungsdienst. Bonn 2006.
- Hoffmann**, J.; Ambivalenzen des Globalisierungsprozesses. Chancen und Risiken der Globalisierung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 23/1999, S. 3-10.
- Hurrelmann**, Klaus/**Engel**, Uwe; Bildungssoziologie, in: Endruweit, G./Trommsdorff, G. (Hrsg.) Wörterbuch der Soziologie 3 Bände, Stuttgart 1989, Band 1, S. 90-98.
- Hurrelmann**, Klaus; Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek 1975

- Hurrelmann**, Klaus; Soziale Ungleichheit und Selektion im Erziehungssystem, in: Strasser, H./Goldthorpe, J. H. (Hrsg.); Die Analyse der sozialen Ungleichheit, Opladen 1985.
- Huth**, Martin; Libanon – Ansätze zur Stabilisierung, in: Asseburg, Muriel (Hrsg.); Regionale (Neu-)Ordnung im Nahen Osten und die Rolle externer Akteure.SWP Studie 57. Stiftung Wissenschaft und Politik. Berlin 2007, S. 13-16.
- Issa**, Najib; Gender differences in the economic sector in Lebanon. MoSA⁴⁴⁵ & UNFPA 2000.
- Joszcok**, Detlef; Bildung – kein Megathema, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 36/2001, S. 33-38.
- Kabbani**, Khaled; Conflits intercommunautaires au Liban: Problèmes et solutions, in: Hanf, Theodor, Messara, Antoine N., Reinstrom, Hinrich R. (Hsg.); La société de concordance- Approche comparative, L'Université Libanaise, Beirut 1986, S. 93-102.
- Ka'nan**, Nabih; Atallah, al-tahjir fi al-itar al-jighrafi (Vertreibung im geographischen Zusammenhang), in: Oberster Islamischer Schiitischer Rat (waqa'i mu'tamar inma' lubnan al-ijtima'i {Dokumente der Konferenz über den sozialen Wiederaufbau Libanons}, Beirut 15.-16.11. 1991, Beirut 1992.
- Käpernik**, Ralf; Bildungsausgaben und Bildungseinnahmen: Die Verantwortung des Staates, in: Freie Arbeitsgruppe Hochschulpolitik Marburg (Eißel, Dieter/Keller, Andreas/Käpernik, Ralf./Rothländer, Christian) (Hrsg.); Globalisierung und Bildung. Hochschulfinanzierung im Kreuzfeuer. Marburg 1998, S. 57-84.
- Kasparian**, Choghig; L'entrée des jeunes libanais dans la vie active et l'émigration, Band I-III. L'Université Saint Joseph Beirut 2003.
- Band I:** La population libanaise et ses caractéristiques.
- Band II:** L'insertion professionnelle des jeunes.
- Band III:** Les libanais émigrés depuis 1975.
- Kaufmann**, F.-X.; Globalisierung und Gesellschaft, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 18/1998, S. 3-10.
- Khalaf**, M.; The Lebanese woman and the labor market, in: Al Raida 10 (61), Spring 1993, S. 7-14.
- Kienle**, Eberhard; Politische Systeme im Wandel, in: Der Bürger im Staat, Heft 2/3 2003: Islam und Globalisierung, S. 96-103. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg.
- Klafki**, Wolfgang.; Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1971.
- Kneissl**, Karin; Libanon, in: Weis, Walter M.; Die Arabischen Staaten. Heidelberg 2007, S. 159-175.
- Knight**, J./de Wit, H. (Eds.); Internationalization of Higher Education in Asia and Pacific Countries. European Association for International Education, Amsterdam 1997.

⁴⁴⁵ Ministry of Social Affairs

- Kobeissy**, Hassan; Al-Dawla wa Al-Taalim al-rasmi fi lubnan. State and Public Education in Lebanon, in: Bashshur, Munir; Al-Dawla wa Al-Taalim fi Lubnan. The State and Education in Lebanon, S. 105-169. Beirut August 1999.
- Koch**, Cordelia; Verfassung im Kraftfeld von Krieg und Frieden. Dissertation Universität Gießen, Fachbereich Rechtswissenschaft, 2007. Baden-Baden 2009.
- König**, René (Hrsg.); Das Interview. Köln 1972.
- Koszinowski**, Thomas; Syrien, Jordanien und Irak, in: Ende, Werner/Steinbach, Udo; Der Islam der Gegenwart. 2. Auflage Frankfurt/M. 1989.
- Kreckel**, Reinhard; Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. 3. erw. Auflage Frankfurt/M. 2004.
- Krecker**, Lothar; Beiträge zur Bildungssoziologie. Pfaffenweiler 1988.
- Kreile**, Renate; Geschlechterverhältnisse im Vorderen Orient im Spannungsfeld von Globalisierung und Fragmentierung, in: Der Bürger im Staat, Heft 2/3 2003: Islam und Globalisierung, S. 139-144. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg.
- Kuhn**, A./**Tornieporth**, G.; Frauenbildung und Geschlechtsrolle. Gelnhausen, Berlin 1980.
- Kühnel**, Roland; Die Globalisierung und ihre sprachlichen Folgen – Französisch und Englisch in den Stadtsprachen von Beirut und Casablanca. Habil-Schrift Leipzig 2003.
- Kunstmann**, Joachim; Religion und Bildung: zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse, Gütersloh/Freiburg i. Breisgau 2002.
- Labaki**, Boutros; Éducation et Mobilité Sociale dans la Societé Multicommunautaire du Liban: Approche Socio-historique. Materialien zu Gesellschaft und Bildung in Multikulturellen Gesellschaften, Band 2, Frankfurt/M. 1988.
- Laitko**, Hubert; Bildung und Globalisierung. Kleine Annäherungen an ein großes Thema, in: Gräbe, Hans-Gert; Wissen und Bildung in der modernen Gesellschaft, Leipzig 2005, S. 25-74. Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg; Islam und Globalisierung. Filderstadt 2003.
- Liebau**, Eckart; Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Weinheim/München 1987.
- Löw**, Martina; Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung, Opladen 2003.
- Luhmann**, Niklas., Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt/M. 2002.
- Massarat**, Mohssen (Hrsg.); Mittlerer und Naher Osten – Geschichte und Gegenwart. Eine problemorientierte Einführung. München 1996.
- Mayntz**, R./**Holm**, K./**Hübner**, P. (Hrsg.); Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. 3. Auflage Opladen 1986.
- Merhej**, Bechara; Die aktuelle politische Situation im Libanon, in: Freise, R. (Red.); Dokumentationsbrief: Libanon. Dokumentation einer gemeinsamen Tagung der Evangelischen Akademie Boll des Evangelischen Missionswerks in Südwestdeutschland und der Mission für Ökumene und Entwicklung der Evangelischen Landeskirche in Württemberg. Stuttgart 1999, S. 17-22.
- Merkel**, C. M./**Mitter**, W.; Lerngesellschaft – eine Realutopie in Zeiten der Globalisierung, in: Wölfling, Willi/Lenhardt, Volker (Hrsg.); Globalisierung und Bildung, Weinheim/Basel 2003. Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Band 41: Das Heidelberger Dienstagsseminar 2001.

- Merkel**, Wolfgang/**Puhle**, Hans-Jürgen/**Croissant**, Aurel/**Eichner**, Claudia/**Thierry**, Peter; Defekte Demokratie. Band 1: Theorie. Opladen 2003.
- Messara**, Antoine; La Réligion dans une Pédagogie Interculturelle. Frankfurt 1988.
- Mickel**, Wolfgang.; Handlexikon der Politikwissenschaft. Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 237. Bonn 1986.
- Mocek**, Reinhard; Bildung als Humanwert und als Strategiepotenzial, in: Sitzungsberichte der Leibnitz-Sozietät. Berlin 1999, Band 31, Heft 4, S. 45-58.
- Münch-Heubner**, P. L.; Zwischen Konflikt und Koexistenz. Christentum und Islam im Libanon. München 2002.
- Ndifi**, Tarek; Ausgewählte Aspekte der Sicherheitslage im Libanon, in: Chiari, Bernhard/Kollmer, Dieter H.(Hrsg.); Wegweiser zur Geschichte – Naher Osten. Paderborn 2007, S. 117-125.
- Nohlen**, Dieter; Wörterbuch Staat und Politik. Bonn 1991. Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Noth**, Albrecht; Der Islam und die nicht-islamischen Minderheiten, in: Ende, Werner/Steinbach, Udo (Hrsg.); Der Islam in der Gegenwart. Entwicklung und Ausbreitung, Staat, Politik und Recht, Kultur und Religion. Frankfurt/M. 1989, S. 527-538.
- Nunner-Winkler**, Gertrud; Erziehung und Sozialisation, in: Schäfers, Bernhard/Zapf, Wolfgang (Hrsg.); Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen 1998, S. 178-188.
- Oevermann**, Ulrich/**Allert**, Tilman/**Gripp**, Helga/**Konau**, Elisabeth/**Krambach**, Jürgen/**Schröder-Caesar**, Erna/**Schütze**, Yvonne; Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. Theoretische und methodologische Fragen der Sozialisationsforschung, in: Auwärter, Manfred/Kirsch, Edit/Schröter, Klaus (Hrsg.); Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt/M. 1976, S. 371-403.
- Oevermann**, Ulrich; Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis, in: Kraimer, Klaus (Hrsg.); Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/M. 2000, S. 58-156.
- Oevermann**, Ulrich; Professionalisierung der Pädagogik – Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns. Vortrag an der FU Berlin, verschriftetes Tonband-Protokoll. Mimeo. Berlin 1981.
- Oevermann**, Ulrich; Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung, in: Hurrelmann, Klaus (Hrsg.); Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek 1976, S. 34-52.
- Pawelka**, Peter; Politische Systeme im Vorderen Orient: Analysekonzepte und Forschungsstrategien, in: Orient 3/2000., S. 389-413.
- Pawelka**, Peter./**Wehling**, Hans-Georg; Der Vorderer Orient an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Opladen/Wiesbaden 1999.
- Pawelka**, Peter; Entwicklung und Globalisierung – Der Imperialismus des 21. Jahrhunderts, in: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg; Islam und Globalisierung, Filderstadt 2003, S. 84-95.
- Pawelka**, Peter; Entwicklung und Globalisierung – Der Imperialismus des 21. Jahrhunderts, in: Der Bürger im Staat, Heft 2/3 2003: Islam und Globalisierung, S. 84-95.
- Perthes**, Volker; Der Libanon nach dem Bürgerkrieg. Von Ta'if zum gesellschaftlichen Konsens. Baden-Baden 1994.

- Perthes**, Volker; Vom Harirismus zur Ära Lahoud: A Tale of Two Regimes, in: INAMO Nr. 20, Winter 1999, S. 29-34.
- Petermann**, Dominic; Der libanesische Bürgerkrieg, in: Schliephake, Konrad/Wehner, Stefanie; Vorderer Orient im Umbruch. Ein geographischer Exkursionsbericht Libanon-Syrien-Jordanien-Ägypten. Würzburg 2002, S. 30-42.
- Pott**, Marcel; Die neue Lage in Nahost, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 19/2007 vom 7. 5. 2007 (Themenheft Nahost), S. 3-5.
- Prahl**, Hans-Werner; Erziehungssoziologie, in: Endruweit, Günter/Trommsdorff, Gisela (Hrsg.) Wörterbuch der Soziologie 3 Bände, Stuttgart 1989, Band 1, S. 160-165.
- Preisendörfer**, Bruno; Bildung, Interesse, Bildungsinteresse, in: Aus Politik und Zeitgeschichte Nr. 49/2008, S. 3-8.
- Rehbein**, Boike/Schwengel, Hermann; Theorien der Globalisierung. Stuttgart 2008.
- Reinhold**, Gerd; Soziologielexikon. München/Wien, 4. Auflage 2000.
- Reissner**, Johannes; Die innerislamische Diskussion zur modernen Wirtschafts- und Sozialordnung, in: in: Ende, Werner/Steinbach, Udo (Hrsg.); Der Islam in der Gegenwart. Entwicklung und Ausbreitung, Staat, Politik und Recht, Kultur und Religion. Frankfurt/M. 1989, S. 155-169.
- Reuter**, Lutz; Bildungspolitik und Bildungsadministration, in: Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hrsg.); BELTZ Lexikon der Pädagogik. Weinheim/Basel 2007., S. 106-107.
- Rieck**, Andreas; Kurzbiographie Rafiq al-Hariri, in: Orient Nr. 2/1993, S. 179-183. S. 139-144.
- Salam**, Nawaf; La condition libanaise. Communautés, citoyen, état. Beirut 1998.
- Schäfers**, Bernhard/Zapf, Wolfgang (Hrsg.); Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen 1998, S. 178-188.
- Scheffler**, Thomas; 1989-1999: Zehn Jahre Ta'if-Abkommen, in: Informationsprojekt Naher und Mittlerer Osten (INAMO) Nr. 20, Winter 1999, S. 4-8.
- Scheffler**, Thomas; Abschied vom Konfessionalismus? Die Parlamentsahlen im Libanon, in: INAMO Nr. 8, Winter 1996, S. 31-34.
- Scheuch**, Erwin K.; Das Interview in der Sozialforschung, in: König, R. (Hrsg.); Handbuch der empirischen Sozialforschung, Band 2. München, Stuttgart 1973.
- Schliephake**, Konrad/Wehner, Stefanie; Vorderer Orient im Umbruch. Ein geographischer Exkursionsbericht Libanon-Syrien-Jordanien-Ägypten. Würzburg 2002.
- Schmid**, Heiko; Libanon. Wiederaufbau und Wirtschaftsentwicklung im nahöstlichen Friedensprozess, in: Geographische Rundschau, Jahrgang 54, Heft 2/2002, S. 12-18.
- Schmidt**, Heinrich; Philosophisches Wörterbuch. 20. Auflage, neu bearbeitet von Georgi Schischkoff, Stuttgart 1978.
- Schmidt**, Manfred G.; Ausgaben für Bildung im internationalen Vergleich, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 21-22/2003, S. 6-11.

- Schmidt**, Manfred G.; Wörterbuch zur Politik. 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart 2004.
- Schulze**, Kirsten E.; Rolle und Perspektiven des Libanon in der Region, in: Johannsen, Margret/Schmidt, Claudia (Hrsg.); Wege aus dem Labyrinth? Friedenssuche in Nahost. Baden-Baden 1997, S. 190-201.
- Seitz**, Klaus; Bildung in der Weltgesellschaft. Frankfurt/M. 2002.
- Singer**, Sebastian Kulturelle Elemente und Territoriale Konflikte – Die territoriale Entwicklung der Staaten im Nahen Osten seit circa 1850, in: Schliephake, K./Wehner, S. (Hrsg.); Vorderer Orient im Umbruch. Ein geographischer Exkursionsbericht: Libanon-Syrien-Jordanien-Ägypten. Würzburg 2002. Würzburger Geographische Manuskripte, Heft 61, S. 14-19.
- Stehr**, Nico; Wissen und Wirtschaften. Die gesellschaftlichen Grundlagen der modernen Ökonomie. Frankfurt/M. 2001.
- Steinbach**, Udo (Hrsg.); Politisches Lexikon Nahost. München 1979.
- Steinbach**, Udo; Christen im Nahen Osten, in: Heft 26 vom 23. 6. 2008, S. 3-7.
- Steinbach**, Udo; Einleitung: Vom islamisch-westlichen Kompromiß zur „Re-Islamisierung“, in: Ende, Werner/Steinbach, Udo (Hrsg.); Der Islam in der Gegenwart. Entwicklung und Ausbreitung, Staat, Politik und Recht, Kultur und Religion. Frankfurt/M. 1989, S. 198-211.
- Steiner**, K.; Sozial-kognitive Entwicklung im Jugendalter: Veränderungen im Verständnis von staatspolitischen Begriffen, in: Stiksrud, A. (Hrsg.); Jugend und Werte. Weinheim 1984.
- Stiglitz**, Joseph; Die Schatten der Globalisierung. Berlin 2002.
- Sünker**, Hans/**Timmermann**, Dieter/**Kolbe**, Fritz-Ulrich; Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Frankfurt/M. 1994.
- Takieddine**, Abir R./**Bou Diab**, Anis N.: Globalization and Higher Education: The Case of Lebanon. Modern University of Business and Sciences/Lebanese University. Beirut 2008.
- Tamcke**, Martin; Christen in der islamischen Welt, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 26/2008 vom 23. 6. 2008, S. 8-14.
- Tenorth**, Heinz-Elmar/**Tippelt**, Rudolf (Hrsg.); BELTZ Lexikon der Pädagogik. Weinheim/Basel 2007.
- Timmermann**, Dieter; Bildungsökonomie, in: Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hrsg.); BELTZ-Lexikon der Pädagogik. Weinheim/Basel 2007.
- Timmermann**, Dieter; Bildungsökonomie, in: Tippelt, Rudolf (Hrsg.); Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002.
- Traboulsi**, Fawwaz; A History of Modern Lebanon. London/Ann Arbor 2007.
- UNDP-RBAS/AFESD**; The Arab Human Development Report 2002. Creating Opportunities for Future Generations; New York United Nations Development Programme/Regional Bureau for Arab States/Arab Fund for Economic and social Development.
- UNESCO** (Hrsg.); Mittelfristige Strategie. Frieden und menschliche Entwicklung im Zeitalter der Globalisierung – der Beitrag der Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation 2002-2007. Paris 2002. Document 31 C/4.

- Vilmar**, Fritz.; Partizipation, in: Mickel, Wolfgang (Hrsg.); Handlexikon der Politikwissenschaft. Bonn 1986.
- Volk**, Lucia; Everyday Lives of a New Generation: Growing up Across „Continua of Cultural Space“. San Domenico 2001.
- Wehner**, Stefanie; Strategische Bedrohung und Militarisierung als Entwicklungshemmnis?, in: Schliephake, Konrad/Wehner, Stefanie; Vorderer Orient im Umbruch. Ein geographischer Exkursionsbericht Libanon-Syrien-Jordanien-Ägypten. Würzburg 2002, S. 72-79.
- Weis**, Walter M.; Die Arabischen Staaten. Geschichte, Politik, Religion, Gesellschaft, Wirtschaft. Heidelberg 2007.
- Wingens**, Mathias; Wissensgesellschaft und gesellschaftliche Wissensproduktion, in: Honegger, Claudia/Hradil, Stefan et al. (Hrsg.); Grenzenlose Gesellschaft?. Opladen 1999, S. 433-446.
- Wölfling**, Willi/Lenhardt, Volker (Hrsg.); Globalisierung und Bildung, Weinheim/Basel 2003. Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Band 41: Das Heidelberger Dienstagsseminar 2001.
- Woyke**, Richard; Handwörterbuch Internationale Politik. 11. Auflage. Opladen/Farmington Hills 2008, S. 374-385 (Stichwort: Nahostkonflikt).
- Wulf**, Christoph/Merkel, Christine(Hrsg.); Die globale Herausforderung der Erziehung, in: Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. Münster 2002, S. 11ff.
- Wullkopf**, Frank; Die UNIFIL (1978-1998) als Beispiel für mangelhafte Effizienz friedenssichernder Operationen der Vereinten Nationen. Schriftenreihe der Stipendiatinnen und Stipendiaten der Friedrich-Ebert-Stiftung, Band 8. Münster 2001.
- Zeitz**, Kilian; Libanon – eine defekte Demokratie? 20 Jahre Neuordnung im Machtgeflecht von Gruppen und Staateninteressen. Marburg 2009.
- Ziegler**, Jean; Das Imperium der Schande. Der Kampf gegen Armut und Unterdrückung. München 2005.

Internetquellen:

- www.welt-auf-einen-blick.de/bevoelkerung/alphabetisierung.php
- www.agenda21-treffpunkt.de/archiv/ag217dok/kap36.htm
- www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Laenderinformationen/Libanon/Kultur-UndBildung.de
- www.beirut/diplo.de/Vertretung/beirut/de/O5/Wirtschaftliche_Zusammenarbeit.de24
- www.bi-me.com/main.
- www.bti.2003.bertelsmann-transformation-index.de71430.html.
- www.bti2003.bertelsmann-transformation-index.de/143.0.html.
- www.cas.gov.lb.
- www.con-spiration.de/texte/2006/libanon.html.
- www.crdp.org/CRDP/French/curriculum/structure.asp.13. 2. 09.
- www.ec.europa/en/world/enp./country/enpi_csp_rip_libanon.de.pdf.
- www.el-puente.de
- www.inst.at/ausstellung/enzy/kultur/arabisch-kortantamer.htm.
- www.laes.org/EducationInLebanon/AnnualStatistics/Statistics.htm
- www.lebanonwire.com

www.lebanonwire.com 24. 4. 09

www.lebanonwire.com/0402/04022304DS.asp.

www.lexicorient.com

www.nahost.de.

www.news.bbc.co.uk/2/hi/middle_east/63251117.stm

www.nowlebanon.com

www.oecd.org/edu/eag.2008.

www.poline.org/docs/1917/083831.html.

www.qantara.de/web/com/show_article.php/c-494/_nr-31/_p-1/i.html

www.swr.de/islam/lexikon.de

www.undp.org.lb/about/AboutLebanon.cfm.

www.undp.org/rbas

www.ul.edu.lb/fthm/papers.doc.

[www.wikipedia.org/wiki.Libanon](http://www.wikipedia.org/wiki/Libanon)

www.berufskolleg-dinslanken.de/projekte/libanon/libanon.htm

www.alsharq.blogspot.com/2008/02/grundlegende-probleme-des-08.html

www.academialebanon.com

www.marketplace.publicradio.org/display/web/2006/08/31/lebanons_brain_drain/

www.asien-auf-einen-klick.de/libanon/wirtschaft.php.

www.atlas.iienetwork.org.

www.reiner-bernstein.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
1. Einleitung	3
1.1. Gegenstand und Ziel der Untersuchung	3
1.2. Methode	9
1.3. Forschungsstand	10
1.4. Gang der Untersuchung	11
2. Der Libanon: Historie und Gegenwart	13
2.1. Der traditionelle Libanon	13
2.2. Die politische Geschichte des Libanon zwischen den Bürgerkriegen	17
2.3. Der Libanon nach dem zweiten Bürgerkrieg	28
2.3.1. Politik	28
2.3.2. Ökonomie	33
2.3.3. Gesellschaft und Bildung	37
3. Bildungspolitische, -soziologische und -ökonomische Merkmale der Bildung	41
3.1. Bildung: Begriffsumfang und definatorische Abgrenzungen	41
3.1.1. Etymologie und sprachräumliche Bedeutungsgehalte	41
3.1.2. Begriffskonstitutive Elemente von Bildung. Prozess, Ziel, Stellenwert, Strukturelevanz	43
3.2. Erziehung und Sozialisation	46
3.2.1. Erziehung	48
3.2.2. Sozialisation	50
3.3. Merkmale, Strukturen und Steuerung von Bildung	53
3.4. Die Bedeutung von Bildungspolitik bei der Gestaltung von Bildungsprozessen	57
3.5. Bildung im Globalisierungsprozess und als Thema der Ökonomie	61
3.5.1. Der Zusammenhang zwischen Bildung und Globalisierung	61
3.5.2. Der Einfluss von Bildung auf Umfang und Charakter des Humankapitals	69

4.	Bildung im Libanon: Entwicklungsverläufe – Systemkomponenten	75
4.1.	Die historischen Entwicklungsphasen des libanesischen Bildungswesens	84
4.1.1.	Die Bildungsentwicklung auf dem libanesischen Territorium des Osmanischen Reiches bis 1918	85
4.1.2.	Die Bildungslandschaft während der französischen und britischen Mandatszeit: 1920-1943 ⁴⁴⁶	87
4.1.3.	Das Geschehen im libanesischen Bildungswesen bis zum ersten Bürgerkrieg: 1943-1959	89
4.1.4.	Bildung zwischen den beiden Bürgerkriegen: 1959-1975	91
4.1.5.	Bildung während des zweiten Bürgerkrieges: 1975-1991	93
4.1.6.	Die Reorganisation des libanesischen Bildungswesens nach dem Bürgerkrieg	94
4. 2.	Die nationalspezifische Ausprägung des libanesischen Bildungssystems	100
4.2.1.	Konstitutionelle Rahmenbedingungen des libanesischen Bildungssystems: Ziele, Systemgestalt und quantitative Ausprägungen	100
4.2.2.	Leistungen, Leistungsfähigkeit und Institutionen des libanesischen Bildungssystems	117
4.2.3.	Immatrikulationskennzahlen und disziplinäres Spektrum	123
5.	Die Bedeutung der Bildung im Libanon der Gegenwart und Zukunft	126
5.1.	Moderne Bildung im heutigen Libanon: Gesellschaftlich-politische und wirtschaftliche Rahmenbedingungen	126
5.2.	Bildungspartizipation	133
5.3.	Stratifikatorische Differenzen des Bildungszugangs	135
5.4.	Schul- und Universitätsausbildung von Mädchen Frauen	136
5.5.	Defizite des libanesischen Bildungssystems	138
5.6.	Bildung und Ausbildung als Entwicklungsmotor	148
5.6.1.	Voraussetzungen für die Rolle der Bildung als Entwicklungsmotor	150
5.6.2.	Der entwicklungshemmende Verlust von Humanressourcen	155
6.	Interviews zur Bildung und gesellschaftlichen Entwicklung im Libanon: Methodische Voraussetzungen, Dokumentation, Auswertung, politisch-soziologische Einordnung	161
6.1.	Methodische Voraussetzungen	161

⁴⁴⁶ Die Beschreibung der französischen Bildungsaktivitäten setzen erst 1920 ein, weil die Franzosen erst zwei Jahre nach den Briten das Mandat übernahmen.

6.2.	Interviewprotokoll	177
6.3.	Auswertung der Interviews	227
6.4.	Politisch-soziologische Einordnung	231
7.	Zusammenfassung	238
8.	Prognose	242
	Literaturverzeichnis	246

L e b e n s l a u f

Ausbildung:

- 1984 Baccalaureate Abschluß (Abitur) in Tyros / Libanon.
- 1985-1989 Studium der Theologie und Islamwissenschaften an einer traditionellen Schule in Tyros / Libanon.
- 1989-1990 Deutschsprachkurse in einer Sprachschule (Grund- und Mittelstufe) und an der Technischen Hochschule / Darmstadt.
- 1991-1992 Studienkolleg in Kaiserslautern / Wirtschaftskurs.
- 1992-1994 Studium an der Fachhochschule - Ludwigshafen / Betriebswirtschaftslehre Im Anschluss wechselte ich zur Soziologie.
- 1995-1999 Magister Artium in Soziologie, Politologie und orientalische Philologie an der J.W. Goethe Universität in Frankfurt / M. - Überschneidende thematische Schwerpunkte waren die internationale Politik/Entwicklungspolitik, Islam, Demokratie sowie Theorien des Gesellschaftsvertrags in seinen soziologischen, juristischen und politischen Aspekten. Das Thema der Magisterarbeit lautet: „Die soziologischen Aspekte der Theorie des Gesellschaftsvertrags: Rousseau“.

Berufspraxis:

- 1985-1989 Lehrer für Arabisch und Geschichte an einer Grundschule in Libanon.
- Seit 1998 **Dolmetscher bei Gerichten und Polizei (TÜ bei LKA und BGS) in Frankfurt/M, Mainz und Umgebung.**
- Seit 2011 **Beeidigter Dolmetscher u. Ermächtigter Übersetzer der arab. Sprache für die Gerichte u. Notare des Landes NRW und Hessen.**
- Seit 1999 **Lehrer für Arabisch als Fremdsprache in Sprachschulen und Privat.**

Kernkompetenzen:

- Mitwirkung an gesellschaftlicher Integration und politische Bildung.
- Interkulturellen Arbeit (Politik, Gesellschaft, Kultur, Sprache).
- Politische Beratung auf kommunaler Ebene.
- Analyse arabisch-islamischer Gesellschaftssysteme.
- Internationale (Entwicklungs-) Politik mit regionalem Schwerpunkt auf Naher Osten.

- Gute PC-Kenntnisse in Word, Excel und Internet.
- Sprachen: Arabisch (Muttersprache)
- Deutsch (fließend)
- Englisch (Grundkenntnisse)

Andere Qualifikationen:

- 2000-2005 Engagement in der kommunalen Politik durch Mandat in die KAV, Frankfurt/M. Ich berate über die KAV in der Ausrichtung der kommunalen Politik.
- 2003-2005 Aktive Mitwirkung an der Arbeitsgruppe Recht der Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte Hessen (AGAH). Das Ziel der AGAH ist die Beratung ausländischer Mitbürger in Fragen des Ausländerrechts und politisches Eintreten für Ausländerangelegenheiten.
- Seit 2003 Vorträge bei Immigrantenvereinen: Themen sind Rechtsstaat, staatlich-demokratische Strukturen sowie die Integrationspolitik in Deutschland. In der Evangelischen Studentengruppe / ESG Vorträge über die gesellschaftlich-politischen Strukturen in der arabischen Welt.
- 2003-2005 Mitwirkung als zweiter Sprecher der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft an der J.W. Goethe Universität in Frankfurt / M. Dabei Kontakte zu anderen Gremien an der Universität sowie die Organisation von Veranstaltungen
- 2000-2003 Arbeit in einem Forschungsinstitut in Beirut / Libanon. Recherche und Übersetzungen aus dem Deutschen ins Arabische
- 1996-1998 Teilnahme an Veranstaltungen der World University Service / WUS

Ehrenamtliche Aktivitäten:

- 1995-1999 Aktive Mitarbeit im Süd-Nord-Forum während des Studiums. Das Forum hatte das Ziel, die ausländischen mit den deutschen Studierenden in Kontakt zu bringen sowie Vorträge und kulturelle Veranstaltungen zu organisieren.
- 2003-2005 Zweiter Sprecher der Studierendengruppe der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) an der J.W. Goethe - Universität in Frankfurt / M.
- 2000-2005 Vorstandsmitglied des Vereins Immi-Grün / "Immigranten-Grün" in Frankfurt / M Der Verein hat die Integrationsarbeit und die Immigrantenförderung und –Förderung zum Ziel.
- 2000-2005 Mitglied / Mandatsträger der Kommunalen Ausländervertretung (KAV) in Frankfurt/M).
- 2000-2003 war ich im Finanz- und Wirtschaftsausschuss der KAV.