

Variationen des Anderen: Die Wahrnehmung ausländischer Bildungsmodelle in der argentinischen und chinesischen Modernisierungsdebatte im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert

Transfer wurde in der Bildungsforschung – und vor allem in Untersuchungen zur Berufsbildung – für lange Zeit als die entweder erfolgreiche oder aber gescheiterte Übertragung technisch-administrativen Know-hows von einem Geber-Land in ein Empfänger-Land betrachtet. Nicht selten waren die Überlegungen zu Transfer dabei eingelagert in allgemeine Diskussionen über Entwicklungshilfe und -zusammenarbeit. „Erfolge“ und „Misserfolge“ wurden dabei vornehmlich daran festgemacht, wie originalgetreu ein Modell in den anderen Kontext transplantiert wurde. In unserem Beitrag geht es hingegen darum, aus historischer Perspektive und mit Blick auf zwei sehr unterschiedliche Länder nachzuzeichnen, wie es überhaupt zu bestimmten Transfers kommen konnte: Welche Ideen, welche Modelle erschienen den „Modernisierern“ in Argentinien und China vor dem Hintergrund ihrer eigenen, semantisch konstruierten „lokalen Umstände“ überhaupt als nachahmenswert oder transferwürdig? Wie wurden diese fremden Ideen auf der Grundlage eigener Verständniskategorien und Problemvorstellungen dekodiert und schließlich mit Blick auf ein „lokales Publikum“ wieder übersetzt? Wie lassen sich dabei die unterschiedlichen Kontexte Argentinien und China für eine breiter angelegte Transferdiskussion nutzbar machen?

Die beiden hier untersuchten Länder weisen in ihrer politischen und wirtschaftlichen Entwicklung einige markante Gegensätzlichkeiten auf, die auch für die Herausbildung von Berufsbildungsformen und -modellen bedeutend waren. Während beispielsweise im chinesischen Kontext die relativ autochthone politische und wirtschaftliche Entwicklung bis ins 19. Jahrhundert hinein die Herausbildung eigenständiger Struktur-, Organisations- und Repräsentationsformen begünstigte,¹ konnten sich diese im argentinischen Kontext aufgrund der kolonial geprägten Abhängigkeit von Europa gar nicht erst entfalten. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts kehrte sich diese Situation für beide Länder um. Argenti-

1 Die Strukturen der Berufsausbildung weisen dabei Ähnlichkeiten mit dem deutschen Kontext auf (Organisation in Gilden und Zünften etc.). Vgl. z. B. Qu Yanbin, *Geschichte der Zünfte* (Hanghuishi), Shanghai 1999.

nien, das seinen Kolonialstatus im Jahr 1816 abgeworfen hatte, musste nun seine unabhängige Rolle innerhalb des internationalen Staaten- und Wirtschaftssystems neu definieren. China hingegen fand sich seit den 1840er Jahren durch seine Niederlagen in den Opiumkriegen in einer halbkolonialen Lage wieder, in welcher der Untergang der eigenen (Kultur-)Nation als ständige Bedrohung gesehen wurde. Während die argentinischen Eliten das eigene Land wie selbstverständlich als noch der Barbarei verhaftet sahen, die es in Richtung der modernen, fortschrittlichen Welt zu verlassen galt, sorgte die Bemerkung eines chinesischen Diplomaten im Jahr 1876, dass die Barbaren von heute (d. h. die Nicht-Chinesen) über eine zweitausendjährige Zivilisation verfügten, für solche Empörung, dass die entsprechenden Drucktafeln zerstört wurden.²

Der chinesische Blick auf das Ausland – und damit auch zumeist auf das Neue – geschah somit stets vor dem Hintergrund und in Auseinandersetzung mit einer übermächtigen Tradition – zu verstehen als die institutionalisierte (und je nach Bedarfslage immer wieder neu konstruierte) konfuzianische Tradition, die im Chinesischen auch „große Tradition“ (*da chuantong*) genannt wird.³ Die argentinischen Eliten konnten sich hingegen – als Vertreter eines zu kultivierenden „Neulandes“ – geradezu unverfänglich auf die Suche nach ausländischen Modellen begeben, mithilfe derer das Land in die Reihe der fortschrittlichen Staaten eingereiht werden sollte.

Trotz dieser Unterschiede gab es in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auch Gemeinsamkeiten. Beide Länder sahen sich in einer Umbruchsituation, in welcher der Wunsch im Vordergrund stand, eine „moderne“ Nation zu werden, wozu auch der Aufbau eines „modernen“ Bildungssystems gehörte. Ihre zunehmende Verflechtung mit dem Weltmarkt und damit einhergehende, weitreichende ökonomische, politische, gesellschaftliche und kulturelle Transformationen führten dazu, dass die Grundlagen von Staat und Gesellschaft gewissermaßen neu gedacht und formuliert werden mussten – und dafür auch eine neue symbolische Begrifflichkeit entwickelt werden musste, wofür man sich außerhalb des eigenen Sinnhorizonts liegender semantischer Ressourcen

-
- 2 Die Rede ist von Guo Songtao (1818–1891); vgl. Liang Qichao, Eine zusammenfassende Diskussion der Evolution Chinas in den letzten fünfzig Jahren (*Wushi nian Zhongguo jinhua gailun*), ursprünglich veröffentlicht im Februar 1923. Der Artikel findet sich in Liang Qichao, *Gesammelte Werke aus dem Studio des Eis-trinkers* (*Yinbing shi heji*), 5. Bd., 2. Artikelsammlung, Beijing 1989 [1936], S. 39–48, hier S. 43.
 - 3 Damit wird sie abgegrenzt von der „kleinen Tradition“ (*xiao chuantong*), die das alltägliche Lebensumfeld der nichtelitären Bevölkerungsschichten umreißt und stark vom Daoismus und teilweise Buddhismus geprägt ist.

bediente. Der Aufbau und die Ausgestaltung des Bildungssystems – *mental, diskursiv* und *institutionell* – waren Teil dieser Bemühungen. Bildung war dabei Ziel und Mittel zugleich: Einerseits vermittelte sie, gestützt auf unterschiedliche pädagogische Ansätze, bestimmte Bilder von Individuum und Staatsbürger; andererseits wurde sie, vor allem in Form der Primarschule, als das ideale Instrument zur Heranziehung eben dieser Menschen und Staatsbürger gesehen.

Auch der Berufsbildung kam diese Doppelbedeutung zu: Es galt einerseits, den Platz des arbeitenden Menschen in der Gesellschaft symbolisch zu bestimmen. Andererseits – und weitaus prononcierter in den Vorstellungen vor allem der Bildungspolitiker – sollte die Berufsbildung dabei helfen, den sich wandelnden Bedarf an Arbeitskräften zu befriedigen, dadurch die Wirtschaftskraft des Landes zu steigern (bzw. wiederherzustellen) und soziale Instabilitätsfaktoren wie Arbeitslosigkeit, Müßiggang und Armut zu verhindern (bzw. zu reduzieren). In der Debatte über mögliche Formen der Berufsbildung griffen die Akteure wiederholt auf ausländische Modelle zurück. Dabei ist der Verweis auf das Ausland keinesfalls gleichzusetzen mit einer „wirklichkeitsgetreuen“ Beschreibung desselben. Vielmehr diente das Ausland – und hier je nach Land und Zeitperiode in unterschiedlichen Rollen – als eine Art Initialzündung für die eigene Debatte oder auch als Legitimation bestimmter Positionen im Diskurs. Das Ausland als Referenz war damit nicht nur Informationsquelle, sondern auch und gerade eine Projektion des eigenen Denkens.⁴

In dem vorliegenden Beitrag wollen wir diesen Auslandsverweisen und den damit einhergehenden Transferdiskussionen anhand von konkreten historischen Beispielen nachgehen, und zwar mit Blick auf die im Entstehen begriffenen argentinischen und chinesischen Berufsbildungssysteme. Für Argentinien wird eine um 1881 von zwei nationalen Bildungsbehörden geführte Diskussion betrachtet, in der um die Errichtung entweder von Gewerbeschulen (nach französischem Vorbild) oder von Hospizschulen mit handwerklichem Unterricht (nach amerikanischem

4 Siehe z. B. auch B. Zymek, Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion: Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871–1952, Ratingen 1975; oder für den Fall Japan, Sowjetunion und China, siehe J. Schriewer et al., Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Russland, China), in: H. Kaelble/J. Schriewer (Hrsg.), Gesellschaften im Vergleich. Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften, Frankfurt a. M. 1998, S. 151–258.

Vorbild [USA, Uruguay]) gestritten wurde. Für China werden zunächst die Auslandsverweise in den berufsbildungsbezogenen Artikeln der *Zeitschrift für Bildung und Erziehung* (*Jiaoyu Zazhi*; im folgenden *ZBE*) zwischen 1909 und 1941 in ihren groben Zügen und Tendenzen untersucht. Anschließend wird anhand von zwei unterschiedliche Referenzgesellschaften thematisierenden Artikeln – über Japan und über Deutschland – die Art der Bezugnahme auf das Ausland exemplarisch veranschaulicht und analysiert.

Für beide Untersuchungsfälle wurden damit Foren der öffentlichen Auseinandersetzung gewählt, die besonders repräsentativ für die Debatten und die Artikulation neuer Ideen im Bildungsbereich waren: für Argentinien die offiziellen Memoiren des nationalen Bildungsministeriums, für China eine der wichtigsten Bildungszeitschriften in diesem Zeitraum. Die Memoiren, die das argentinische Bildungsministerium dem Kongress jährlich einreichte, beinhalten u. a. alle für den Bildungsbereich verabschiedeten Gesetze und Erlasse, Darstellungen offizieller Reformprojekte, jährliche, durch den Schulleiter vorgelegte Schulberichte sowie – wie in dem hier untersuchten Fall – die offiziellen Briefwechsel zu Bildungsangelegenheiten zwischen verschiedenen Akteuren. Die chinesische *ZBE* druckte nicht nur, ähnlich den argentinischen Memoiren, sämtliche Bildungsgesetze, -erlasse und -reformvorschläge ab, sondern bildete zugleich eine überaus einflussreiche Plattform für Bildungsdebatten unter Pädagogen, Bildungspolitikern und teilweise auch Vertretern aus der Wirtschaft.⁵

In den folgenden Abschnitten wird nun beleuchtet, welche Rolle die selektierten ausländischen Modelle und Vorbilder in der argentinischen und chinesischen Diskussion um Berufsbildung spielten. In der anschließenden Auswertung soll herausgeschält werden, welche lokalen Zusammenhänge die Blicke auf ausländische Modelle begünstigten; womit das Interesse oder die Präferenz der lokalen Akteure für ein bestimmtes Modell zusammenhingen; welche Bedeutung dabei ihre Wahrnehmungen des eigenen Kontextes einnahmen; und inwieweit ihre Referenzhorizonte und Wahrnehmungen des „Anderen“, d. h. der konkreten Ausleihkontexte, ihren Blick auf das Ausland bereits vorformten.

5 Sie gehörte zusammen mit der Zeitschrift *Chinesische Bildungskreise* (*Zhonghua Jiaoyujie*) zu „den Bildungszeitschriften mit der längsten Geschichte und dem größten Einfluss“; so Li Benyou, *Die Jiaoyu Zazhi und die Zhonghua Jiaoyujie – eine Fallstudie zu Medien und Entwicklung von Bildung und Erziehung* (*Jiaoyu Zazhi yu Zhonghua Jiaoyujie – Jiaoyu meiti yu jiaoyu fazhan de ge'an yanjiu*), in: *Jimei Daxue Jiaoyu Xuebao* 4 (2000), S. 9-13.

Das Ausland in der argentinischen Bildungsdebatte

Im Jahre 1881 versuchte der argentinische Bildungsminister Manuel D. Pizarro (1841–1909) eine *Escuela Nacional de Artes y Oficios* (nationale Gewerbeschule) zu errichten. Daraus ergab sich eine schriftliche Diskussion zwischen ihm und Domingo F. Sarmiento (1811–1888), dem damaligen Aufsichtsbeamten des *Consejo Nacional de Educación* (Nationalrat für Bildung).⁶ In ihrer Auseinandersetzung stellten die Vertreter der beiden Bildungsbehörden ihre Problemwahrnehmungen, ihre Zukunftsvorstellungen sowie ihre bevorzugten institutionellen Lösungen dar. Dabei waren ihre Ideen zu Bildungsalternativen vom Ausland inspiriert: Pizarro dachte an die französischen *Ecoles d'Arts et Métiers*, während Sarmiento hauptsächlich die nordamerikanischen und uruguayischen Kinderheime mit praktischer Ausbildung bevorzugte.

Im Folgenden soll die Diskussion vorgestellt und dabei auf die verschiedenen Präferenzen für ausländische Bildungsmodelle geachtet werden, die sich im Kontext einer wachsenden, weltweiten Expansion von modernen Bildungsideen und -modellen herausbildeten.⁷

Die Konjunktur: Modernisierung und Bildung

Im Zusammenhang mit transnationalen Modernisierungsbewegungen erfolgten auch in dem seit 1816 unabhängigen Argentinien wirtschaftliche, politische sowie breite gesellschaftliche Transformationen. Dieser Wandel wurde durch die Einbindung Argentiniens in den internationalen Wirtschaftsmarkt ab 1860 stark beschleunigt. Er war auch das Resultat der engagierten Versuche der Führungsschichten, aus dem Gebiet der damaligen spanischen Kolonie einen modernen Staat und die dazugehö-

6 Der offizielle Briefwechsel, welcher zumindest teilweise auch von der Presse veröffentlicht wurde, findet sich in Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Memoria presentada al Congreso Nacional de 1881 por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Buenos Aires 1881.

7 Wie der neo-institutionalistische Ansatz der *world culture* betont, expandierten neben staatlichen und kulturellen Organisationsmustern auch ursprünglich im Europa des 18. und 19. Jahrhunderts entstandene moderne Bildungsprogramme weltweit. Als Teil dieses Prozesses fand eine allmähliche globale Umsetzung isomorpher Bildungsstrukturen statt, so auch in Argentinien. Siehe z. B. J. W. Meyer/F. O. Ramirez, The World Institutionalization of Education, in: J. Schriewer (Hrsg.), Discourse Formation in Comparative Education, Frankfurt a. M. 2000, S. 111–132 und G. M. Thomas/J. W. Meyer/F. O. Ramirez/J. Boli, Institutional Structure. Constituting State, Society, and the Individual, Newbury Park, CA. 1987.

rige Nation zu bilden.⁸ Binnen weniger Jahrzehnte verformte sich durch den gestiegenen Agrarexport, stetige Zuwandererwellen und wachsendes ausländisches Kapital die wirtschaftliche und soziale Struktur des Landes. Auch politisch veränderte sich das Land bemerkenswert, denn diese Transformationen wurden vom rechtlichen und institutionellen Aufbau eines modernen Staates begleitet, wofür die Führungsschicht Ausschau nach ausländischen Vorbildern hielt. Aus der Sicht der Erbauer der argentinischen Nation war die Rolle der Bildung für den Aufbau und die Entwicklung Argentiniens schlüssig. Es handelte sich um ein Land, das aus der *barbarie* (Barbarei) herauskommen musste, um sich der *civilización* (Zivilisation) anzuschließen, welche in anderen Teilen der Welt „fortgeschrittener“ war. Im Hinblick darauf war es nötig, das Land – inklusive der Bildung – für europäische Einflüsse zu öffnen.⁹ Bis dahin folgten die bestehenden Bildungsstrukturen immer noch vormodernen, aus der Kolonialzeit stammenden Mustern, die kein nationales Bildungssystem darstellten, sondern ein Konglomerat loser, unartikulierter Bildungseinrichtungen. Letztere wurden zumindest auf einer diskursiven Ebene von den Politikern praktisch nicht berücksichtigt; die Diskussionen über die Gründung moderner, nationaler Strukturen schienen vielmehr vor dem Hintergrund einer *Tabula Rasa* zu verlaufen.

In diesem Zusammenhang wurden als erste Maßnahme ab 1864 *Colegios Nacionales* (Sekundarschulen) aufgebaut. Die Ausbreitung der Grundschuleinrichtungen sollte – gestützt auf das Grundgesetz für die Allgemeine Bildung von 1884, welches sich stark an das französische Vorbild anlehnte – erst etwas später erfolgen. Die Nationalen Sekundarschulen besaßen keine praktische Ausrichtung; vielmehr bewahrten sie die Merkmale der traditionellen Bildung: Das Primat hatten der „*enciclopedismo*“ (Enzyklopädismus) – ein Begriff, der verwendet wurde, um die Tendenz der Schulen zu kritisieren, sich mit einer Sammlung von abstraktem Wissen zu beschäftigen –, die Universitätsorientierung und der Schwerpunkt auf die humanistischen Fächer. Dies alles diente der „politischen Funktion“,¹⁰ Männer auf die Regierungsrollen vorzubereiten.¹¹ Die Studienausrichtung wurde jedoch bald von verschiedenen

8 J. L. Romero, *Las ideas políticas en Argentina*, Buenos Aires 1997 (15. Auflage); R. Cortes Conde/E. Gallo, *La formación de la Argentina moderna*, Buenos Aires 1967.

9 T. S. Di Tella, *La controversia sobre la educación Argentina: Sus raíces*, in: *Revista mexicana de Sociología* 28 (1966), H. 4, S. 855-888.

10 J. C. Tedesco, *Educación y Sociedad en la Argentina (1880–1945)*, Buenos Aires 1993 (2. Auflage).

11 Das wurde explizit von den damaligen Regierenden ausgedrückt. Der damalige Präsident Bartolomé Mitre (1862–1868), der als Gründer der Nationalschulen

Akteuren für die Vernachlässigung „praktischer“ oder „beruflicher“ Studieninhalte kritisiert, was als Hindernis für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung des Landes gesehen wurde.

Die Debatte: Gegenüberstellung von Modellpräferenzen im Kontext unterschiedlicher Bedarfvorstellungen und Referenzhorizonte

Der Vorschlag von Bildungsminister Pizarro und sein Vorbild

Einer dieser Kritiker war der Bildungsminister Pizarro.¹² Für Pizarro war die Zeit gekommen, eine Reform anzugehen, welche das Unterrichtswesen auch an „populären Bestrebungen, Berufungen und Tendenzen“ orientieren sollte.¹³ Diese neue Orientierung sollte die Entwicklung des Handels, der Industrie und aller anderen Mittel fördern, „die zum Wohlstand der modernen Nationen beitragen“ und entsprechend auch

gilt, behauptete: „Das Dringende, das Lebenswichtige, weil wir die Ignoranten unter Lebensgefahr bilden müssen, ist, die Aktion gegen die Ignoranz zu verstärken [...] bevor die ungehobelte Masse herrscht und unregierbar wird und uns die Kraft ausgeht, sie zu den Erlösungswegen zu lenken. Deswegen haben wir neben den Grundschulen Nationalschulen, welche die Bildung anbieten, die den Mann für das soziale Leben vorbereitet und in ihm die höchsten Verstandeskkräfte entwickelt und auf diese Weise das intellektuelle Niveau anhebt, sodass das in einer bestimmten Zahl von Individuen kondensierte Wissen sich auf die Ignorantmassen auswirkt, das lebendige Licht verbreitet und die Regierungsstellen mit gemäßigten Waffen unterstützt.“ (So Mitre im Jahr 1870, zitiert in J. C. Tedesco, *Educación y Sociedad* [Anm. 10], S. 67).

- 12 Manuel D. Pizarro war Bildungsminister während der ersten zwei Jahre der Präsidentschaft von Julio A. Roca (1880–1886). Die Regierung Rocas führte große Reformen durch, u. a. die Trennung von Kirche und Staat. Pizarro, als strenger Katholik und Verfechter der Position der Kirche gegenüber dem Staat, blieb darüber nicht lange in seinem Amt: er wurde 1882, kurz vor dem ersten südamerikanischen pädagogischen Kongress, ersetzt.

- 13 Im Jahr 1881 behauptete er: „In unseren kurzen Jahren von organisiertem und geordnetem Leben sind wir der universalen Bewegung der modernen Gesellschaft weder gleichgültig noch fremd geblieben. Vom Zeitgeist entzückt, sind wir in rasender Wende, mitten in den letzten Aufzügen unserer politischen Organisation, ihrer Entwicklung gefolgt. [...] Jedenfalls war uns unser eigener Enthusiasmus verhängnisvoll. Bemüht, um das Ende eines Arbeitstags zu erreichen, welcher gar kein Ende hat, haben wir uns beeilt, auf den Berggipfel der Allgemeinen Bildung zu gelangen... So haben wir den *Colejio* und die *Academia* für das professionelle oder wissenschaftliche Hochschulwesen gegründet und haben die Grundschule und die allgemeine Bildung des Volks vernachlässigt; wir haben eine Sternwarte errichtet und die *Escuelas de Artes y Oficios* mit Gleichgültigkeit oder Geringschätzung beobachtet.“ (Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Memoria [Anm. 6], S. 4-5)

den Fortschritt der argentinischen Nation vorantreiben.¹⁴ Vorbild für diese erwünschte Neuorientierung der Bildung waren für Pizarro die französischen *Ecoles d'Arts et Métiers*.

Um 1881 waren die französischen *Ecoles d'Arts et Métiers* in Argentinien sowohl direkt aus Frankreich als auch über Chile und Peru bekannt. Die *Ecole d'Arts et Métiers* war von der französischen Regierung nach der Abschaffung der Zünfte im Jahr 1792 entworfen worden, um die berufliche Ausbildung des zünftigen Lehrlingssystems zu ersetzen. Auf diesem Gebiet – der Umwandlung der Berufsbildung von einem Lehrlingssystem in eine schulische Form – spielte Frankreich weltweit eine führende Rolle.¹⁵ Nach Genehmigung durch Napoleon im Jahr 1803 war die erste dieser Schulen errichtet worden, die *Ecole d'Arts et Métiers* Châlons-sur-Marne, welche die Ausbildung von Arbeitern und Werkmeistern übernahm. Diese Schulen kombinierten praktische Werkstattarbeit, wie Schmieden, Gießerei und Tischlerei, mit der Vermittlung theoretischer Kenntnisse im Klassenunterricht, darunter Geometrie, Zeichnen, Grundlagen der Mechanik sowie die Eigenschaften von Werkstoffen.¹⁶ Wenige Jahrzehnte später wirkte der mittlerweile pensionierte Leiter der Schule Châlons-sur-Marne, Jarriez, bei der Errichtung ähnlicher Schulen in Chile und Peru mit. Seine Erfahrungen in diesem Bereich publizierte Jarriez in vier Bänden, die in dieser Zeit auch in Argentinien auf Spanisch zu erhalten waren.¹⁷ In Argentinien verfügten die *Escuelas de Artes y Oficios* als Modell über breite gesellschaftliche Akzeptanz – das behaupteten nicht nur Pizarro,¹⁸ sondern auch Sarmiento¹⁹ sowie Presseberichte (wie in *La Prensa*) und Berichte der Zeitung des *Club Industrial*.²⁰ Pizarro beschrieb die Güte dieser Art von Schulen folgendermaßen:

„Die *Escuela de Artes y Oficios* [...] nährt die Intelligenz, kräftigt das Herz für die Tugend, stärkt die Muskelkräfte für das Bemühen des Lebens, füttert den Menschen mit einer ehrlichen Arbeit, begünstigt die Industrie und den Handel, entwickelt die produktiven Kräfte des Landes,

14 Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Memoria (Anm. 6), S. 33.

15 J. R. Pannabecker, Integrating Technology, Science, and Math at Napoleon's School for Industry, 1806-1815, in: Journal of Technology Education 14 (2002), H. 1, S. 51-64.

16 J. R. Pannabecker, Inventing Industrial Education: The Ecole d'Arts et Métiers of Châlons-sur-Marne, 1807-1830, in: History of Education Quarterly 44 (2004), H. 2, S. 223-249.

17 Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Memoria (Anm. 6).

18 Ebenda, S. 87.

19 Ebenda, S. 75.

20 Club Industrial, El Industrial, 3. März 1881.

fördert den Spekulations- und Unternehmergeist, verbreitet die Glückseligkeit und den allgemeinen Wohlstand durch die Befriedigung der fundamentalen Bedürfnisse der Existenz...“²¹

Dementsprechend beauftragte er den neu gegründeten Nationalrat für Bildung mit der Gründung einer *Escuela de Artes y Oficios*; seine einzige Vorgabe war, dass sie sich „an die industriellen Bedürfnisse des Landes“ anpassen sollte.

Die Reaktion von Sarmiento, dem Leiter des Nationalrats für Bildung

Trotz dieser angeblichen Beliebtheit sprach sich Sarmiento,²² zu dieser Zeit Aufsichtsbeamter des Nationalrats für Bildung, welcher das Projekt der *Escuela de Artes y Oficios* implementieren sollte, gegen den Auftrag des Bildungsministers Pizarro aus. Sarmiento legte dafür eine Reihe von Gegenargumenten und Gegenvorschlägen vor.

Um seine Ablehnung zu begründen, verwies Sarmiento zunächst auf die Erfahrung Chiles. Die chilenische *Escuela de Artes y Oficios* sei sehr gut ausgerüstet gewesen und habe eine komplette Ausbildung mit sowohl praktischer als auch theoretischer Ausrichtung angeboten. Als jedoch die ersten Absolventen die Schule verließen, „musste sich die Regierung fragen, was sie mit diesen hoch qualifizierten Künstlern machen sollte“, „denn niemand hatte Bedarf an diesen Handwerkern, und selber konnten sie keine Werkstätten errichten.“²³ Zudem verfügte Argentinien über weitaus mehr Einwanderer als Chile; diese brachten ihre „theoretischen und industriellen Kenntnisse“ mit sich, weswegen die

21 Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Memoria (Anm. 6), S. 6.

22 Sarmiento war Lehrer, Staatsmann, Journalist und Schriftsteller und spielte eine herausragende Rolle beim Transfer von Bildungsmodellen aus dem Ausland nach Argentinien. Sein berufliches Leben begann er im Alter von 15 Jahren als Lehrer einer Landschule und wurde bald in der Legislative seiner Provinz tätig. Aus politischen Gründen emigrierte er 1831 nach Chile, wo er sich als Journalist auszeichnete und die erste Normalschule Südamerikas leitete. 1845 wurde er von der chilenischen Regierung für drei Jahre nach Europa und in die USA geschickt, mit dem Auftrag, Bildungsmethoden zu untersuchen. Kurz danach kehrte er nach Argentinien zurück und schloss sich dem politischen Leben wieder an. Er bekleidete zunächst das Amt des Gouverneurs der Provinz San Juan, wurde dann – diesmal von der argentinischen Regierung – wiederum in die USA geschickt, wo er drei weitere Jahre verbrachte und an verschiedenen pädagogischen Kongressen teilnahm. Im Jahr 1868 wurde er schließlich Präsident Argentinien. Die Leitung des Nationalrats für Bildung – welche er aufgrund der zahlreichen Auseinandersetzungen, in die er involviert war, nur wenige Jahre ausübte – war eine der zahlreichen Funktionen, die er nach seiner Präsidentschaft und vor seinem Tod im Jahr 1888 erfüllen sollte.

23 Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Memoria (Anm. 6), S. 76.

Bemühungen der Regierung, industrielle Qualifikationen zu vermitteln, noch überflüssiger waren als in Chile.²⁴ Auch nach lobendem Verweis auf die US-amerikanischen berufsbildenden Strukturen fragte Sarmiento rhetorisch: „Aber welche wären die praktischen Anwendungen dieser industriellen Unterweisung in unserem Land?“²⁵ In Bezug auf die Ausrichtung Architektur meinte er, dass das Land bereits deutsche, französische und vor allem italienische Architekten habe, sodass das Land mit dieser Ausrichtung nichts verdienen würde. Für die Variante Bergbau existiere bereits eine Einrichtung, und das sei ausreichend. Und schließlich betonte er mit Blick auf den Maschinenbau: „Maschinen für welche Industrie, die es nicht schon besser in den Industrieländern gibt?“²⁶ Daran schloss er sein Hauptargument an:

„Die argentinische Republik wird auf lange Zeit kein industrielles Land sein. Ihr fehlen die Arme, industrielle Instinkte oder Traditionen, Kohle, Wasserfälle und Brennholz als Motoren. Wenn eine Industrie sich als nützlich erweist, werden die Maschinen im Ausland bestellt und die Maschinenmeister, um sie zu montieren, erübrigen sich. [...] Eine neu errichtete Industrie wird Dampfmaschinen bauen, ohne einen argentinischen Leiter oder argentinische Mechaniker zu benötigen.“²⁷

Daher plädierte Sarmiento für die Gründung einer anderen „Art von *Escuelas de Artes y Oficios*“, wie er schrieb, nach dem Vorbild Montevideos (Uruguay) sowie New Yorks. Damit meinte er eigentlich eine *Casa de reforma* (Institution für Straßenkinder oder „unbändige“ Kinder), in der man den Kindern Künste und Berufe beibringen könnte. Sein Argument war, dass Buenos Aires ähnlichen Problemen wie andere Großstädte ausgesetzt war:

„Die großen Städte haben ihre eigenen Krankheiten, die ständig geheilt werden müssen, wie die Krätze... Dieser Auswuchs, dieses Moos und die Pilze, die sich in den schmutzigen und dunklen Ecken der Gesellschaft entwickeln, erzeugen später den Taschendieb, den Räuber, den Mörder, den Betrunkenen, den unheilbaren Bewohner des Krankenhauses oder des Zuchthauses.“²⁸

Deshalb fand er, dass für Buenos Aires mit seiner hohen Einwohnerzahl eine solche Einrichtung vorrangig war.

24 Allerdings stellte sich kurze Zeit später heraus, dass die tatsächlich eingetroffenen Einwanderer gar nicht so qualifiziert waren, wie man es sich gewünscht hätte.

25 Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Memoria (Anm. 6), S. 78.

26 Ebenda.

27 Ebenda.

28 Ebenda, S. 80.

Pizarros Verteidigung seines Vorhabens gegenüber Sarmiento

Im Gegensatz zu Sarmiento trug sich Pizarro mit einer anderen Lageeinschätzung und Zukunftsvorstellung hinsichtlich der Entwicklung des Landes. Für die Planung einer *Escuela de Artes y Oficios* habe die Regierung, so Pizarro, verschiedene Tatsachen berücksichtigt: die Größe des argentinischen Territoriums; die reiche Vielfalt seiner natürlichen Ressourcen; die Üppigkeit der Rohstoffe; die progressive Entfaltung der Landwirtschaft und des Handels;

„...und bei der Untersuchung und Berechnung von all diesen Faktoren und vielen anderen ist sie [die Regierung; VO] zu dem Schluss gekommen, dass all das zwangsläufig in kurzer Zeit zu einer industriellen Entfaltung führt, und es ist Aufgabe des Patriotismus, diese Entfaltung zu beschleunigen.“²⁹

Weil der Qualifikationsgrad der argentinischen Bevölkerung für die im Entstehen begriffenen Industrien „erbärmlich“ war und die argentinischen Industrien deshalb auf teure, aus Europa einwandernde Arbeiter angewiesen waren, musste in die aktuelle Situation eingegriffen werden. Warum sollte sich die Republik Kompetenzen aus dem Ausland leihen, anstatt die eigenen Leute angemessen auszubilden? In diesem Sinne entfaltete der Bildungsminister sein zentrales Argument und konfrontierte damit Sarmiento:

„Ich sehe keinen Grund dafür, warum die Nation in ewiger Unterjochung und Anspannung gegenüber der ausländischen Industrie leben soll, was Manufakturen des täglichen Bedarfs angeht, ohne dazu imstande zu sein, sie selbst zu produzieren, mit den Rohstoffen, die [derzeit; VO] fremden Händen überreicht werden... Die Nationalregierung kann deshalb nicht der Aussage zustimmen, dass die Republik nie, oder zumindest auf lange Zeit nicht, ein industrielles Volk sein wird; sie kann angesichts der physischen und wirtschaftlichen Konstitution des Landes auch nicht damit übereinstimmen, dass die Gründung einer „*Escuela de Reforma*“ für die Waisen- oder Straßenkinder und die Errichtung einer „*Escuela Agronómica*“ für die Förderung der Landwirtschaft und der Industrie ausreichend wären!“³⁰

Das Ausland in der chinesischen Bildungsdebatte

In der *Zeitschrift für Bildung und Erziehung* (ZBE) – wie auch generell in der chinesischen Medienöffentlichkeit des beginnenden 20. Jahrhun-

29 Ebenda, S. 87f.

30 Ebenda, S. 89f.

derts – war der „Westen“ als impliziter oder expliziter Dritter immer Teil des Elitendiskurses. Eine „autochthone“ chinesische Tradition war in der damaligen Publizistik nur als Illusion oder als Konstruktion gegenüber einer importierten, westlichen Moderne vertreten.³¹ Die Autoren der insgesamt reformorientierten ZBE waren mit westlichen (Bildungs-) Ideen gut vertraut, oft auch auf Grundlage eigener Auslandsaufenthalte. In diesem pädagogischen Diskussionsforum nahm die Berufsbildung³² einen wichtigen Platz ein. Da sie – als schulische Organisation der Vermittlung beruflichen Wissens – ein neues Konzept darstellte, welches erst in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts Eingang in die innerchinesische Diskussion fand, sind hier die Verweise auf das Ausland überdurchschnittlich stark. Es galt sowohl die verschiedenen Möglichkeiten einer schulischen Berufsausbildung kennen zu lernen und einem (Fach-)Publikum vorzustellen als auch das Ausland als Argument für oder gegen bestimmte Reformoptionen einzusetzen. Innerhalb derjenigen Artikel, deren Titel bereits eine Beschäftigung mit ausländischer Berufsbildung im weitesten Sinne erkennen lassen,³³ nehmen die USA einen herausragenden Platz ein (27%), gefolgt von Japan (15%), Deutschland (10%), England (7%) und Russland (4%).³⁴

31 Wie der von Eric Hobsbawm herausgegebene Band *The Invention of Tradition* (Cambridge 1996) zeigt, ist dies kein chinesischer Sonderfall.

32 Berufsbildung wird hier im weitesten Sinne verstanden sowohl als Ausbildung für die spätere Ergreifung eines Berufs als auch als Ausbildungsmöglichkeit für Berufstätige und fasst z. B. Industriebildung, Fortbildung, Gemeindeerziehung, Abendschulen etc. mit ein. Daher werden dem Themenkomplex mehr Artikel zugerechnet, als dies im Index der ZBE unter der Rubrik *Berufsbildung* der Fall ist.

33 Aus arbeitsökonomischen Gründen konnten bei dieser Erfassung nur die Titel berücksichtigt werden, die (i) einen offensichtlichen Verweis auf ein anderes Land (oder das „Ausland“) enthalten; die sich (ii) in den berufsbildungsrelevanten Inhaltskategorien des Indexes befinden; oder die (iii) neben dem Auslandsverweis einen der folgenden Begriffe beinhalten: *Beruf* (*zhiye, hangye*), *Industrie* (*shiye, gongye*), *manuelle Arbeit* (*shougong*), *Arbeit* (*laogong, laodong, gongzuo, laozuo*), *Arbeiter* (*gongren*), *Handel/Gewerbe* (*shangye*), *Arbeitslosigkeit* (*shiye*), *Technik/Technologie* (*jishu*), *Wirtschaft* (*jingji*). Obwohl aus diesem Raster Artikel herausfallen, deren Auslandsverweise oder Relevanz für die Berufsbildungsdiskussion nicht im Titel erscheinen, kann diese Erfassung doch zumindest einen groben Überblick über die tendenzielle Verteilung der Auslandsverweise auf bestimmte Regionen und bestimmte Inhaltskategorien geben. Insgesamt wurden 204 Titel mit Berufsbildungs- und Auslandsbezug ausgemacht.

34 Alle weiteren Länder haben zusammen einen Anteil von gut 14 Prozent (in absteigender Reihenfolge Frankreich, Dänemark, die Philippinen, Schweden, Italien, Schweiz, Polen, Kanada und Mexiko). Titelerweise auf das „Ausland“ allgemein oder auf Länder mehrerer Kontinente finden sich in gut 22 Prozent der Fälle.

Sieht man sich nun die Konjunkturen der verschiedenen Ausländereferenzen an, so lässt sich feststellen, dass auf die USA zwischen 1909 und 1940 zwar am regelmäßigsten und fast durchgängig verwiesen wird, dass die absoluten Peaks aber von Japan (um 1917 und 1925) und von Deutschland (um 1913, 1922 und 1931) besetzt werden. Während der Modellcharakter der USA spätestens seit der Xinhai-Revolution von 1911 unumstritten schien, war die Anziehungskraft Japans und Deutschlands deutlich stärkeren Schwankungen ausgesetzt; beide Länder konnten sich in bestimmten Phasen des Diskurses aber nichtsdestotrotz gegen das nordamerikanische Modell durchsetzen. So erklären sich die zahlreichen Japan-Verweise um 1917 als Folge u. a. von Erkundungsreisen nach Japan, die teilweise auf die offizielle Aufforderung des chinesischen Bildungsministeriums nach einer stärkeren Befassung mit dem japanischen Bildungssystem zurückgehen. Auch die 1917 gegründete *Chinesische Gesellschaft für Berufsbildung* (mit vielen Japan-Rückkehrern unter den Mitgliedern) widmete sich anfangs verstärkt dem japanischen Bildungssystem. Die Verweishäufung um 1925 dagegen könnte einerseits in der zunehmenden japanischen Aggression gegen China begründet sein,³⁵ anderseits könnte sie auch als Reaktion (und Gegenbewegung) auf das US-amerikanisch inspirierte, 1922 in Kraft getretene neue chinesische Bildungsgesetz verstanden werden. Ebenso kann die Häufung von Deutschlandreferenzen um 1922 als Erwägung von Alternativen zum US-amerikanischen Modell erklärt werden, während die Häufungen um 1913 und um 1931 wahrscheinlich mit der verstärkten Diskussion von technischen Schulen bzw. von Arbeiterschulen zusammenhängen, in der Deutschland eine führende Rolle spielte. Im Folgenden sollen nun die beiden „Gewinner“ Japan und Deutschland näher betrachtet werden.

Japan: Bewundert, gefürchtet und verachtet

„Wenn die [japanische; BS] Bevölkerung so stark wächst und die industrielle Produktion solche Mängel aufweist und wenn man dann noch die Berufsbildung vernachlässigt, den einzelnen Menschen kein berufliches Wissen und Fähigkeiten zur Produktion vermittelt – dann ist das Problem der Existenzsicherung wirklich riesengroß! Dies ist der Grund, warum in Japan die Berufsbildung derart eifrig betrieben wird. [...] Die Kleinkinder sind schwach, krank, und sie sterben an Unterernährung...

35 Dies etwa mit derselben Logik, die über fünfzig Jahre zuvor auf die westlichen „Barbaren“ angewandt wurde, von denen man lernen wollte, um sie dann mit ihren eigenen Waffen schlagen zu können.

Es geht so weit, dass die Eltern nicht nur körperlich töten [z. B. durch Kindstötung; BS], sondern auch geistig... Die Preise sind hoch, das Leben ist hart, es gibt daher überhaupt keine Bildungsgerechtigkeit! [...] Die Menschen in der japanischen Gesellschaft wissen um diese Probleme, und deshalb propagieren sie unermüdlich die Berufsbildung und führen berufliches Wissen schon in der Grundschule ein, die Gesellschaftserziehung (*shehui jiaoyu*) legt großen Wert auf berufliche Fortbildung und Berufsberatung, Hilfe bei Arbeitslosigkeit etc. Wegen dieser widrigen Lebensumstände wird in ganz Japan die Berufsbildung vorangetrieben.“³⁶

In seiner im Jahr 1925 verfassten Beschreibung der japanischen Lage konnte Tang Hai³⁷ davon ausgehen, dass der Leser sowohl über den Erfolg der japanischen Modernisierungsbemühungen unterrichtet war als auch die von ihm beschriebene Situation mit der chinesischen Lage assoziieren würde: hohes Bevölkerungswachstum, Kindstötung und Kindersterblichkeit, unzureichendes Bildungsniveau vor allem in den ärmeren Schichten, hohe Arbeitslosigkeit, fehlende Vorbereitung auf den Beruf etc. Ohne jedoch auf die chinesische Situation direkt Bezug zu nehmen, zeigt Tang Hai einen Lösungsweg über den Umweg Japan: Er stellt die schlechte japanische Ausgangslage als anerkannte Tatsache dar, die er durch Zahlen und internationale Vergleiche belegt. Da aber die japanischen Erfolge allseits bekannt sind, so geht die Argumentation geradezu gebetsmühlenartig, kann das demzufolge nur heißen, dass der Grund dieser Erfolge in der Verwirklichung der Berufsbildung zu suchen ist, die als unausweichlich dargestellt wird.

Erst hiernach geht Tang Hai zu einer Beschreibung und Analyse der japanischen Berufsbildung über, in der positive Merkmale beschrieben werden, die man in China zu der Zeit vergeblich suchte: eine funktionierende Infrastruktur, großzügige staatliche Unterstützung für Auslandstudenten, öffentliche und private Berufsbildungsstätten, Beratungsstätten für Arbeitslose, großes Vertrauen der Bevölkerung in die Berufsbildung, leichte Arbeitssuche. In einem ersten direkten Vergleich mit China heißt es: „Die Berufsschulabsolventen unseres Landes erhalten keine Arbeit; in Japan hingegen, selbst wenn ein Schüler nicht bis zum Abschluss

36 Tang Hai, Die Berufsbildungsbewegung in Japan (Ribei zhiye jiaoyu de yundong), in: Jiaoyu Zazhi 17 (1925) H. 1, S. 25215-25225 (durchgehende Nummerierung), hier S. 25215-17.

37 Tang Hai (eventuell ein nicht identifiziertes Pseudonym) hat einige Artikel in der von der *Chinesischen Gesellschaft für Berufsbildung* herausgegebenen Zeitschrift *Bildung und Beruf* veröffentlicht. Als Experte für Japan hat er speziell für diese Nummer (eine Sondernummer zur Berufsbildung) einen Artikel geschrieben.

wartet, gibt es immer jemanden, der ihn einstellt.“³⁸ Er resümiert bewundernd – und in einem ganz anderen Ton als zu Beginn: „Wenn man sich die japanische Landwirtschaft und das Handwerk ansieht, dann gibt es keinen, der nicht eine Ausbildung erhalten hätte, der nicht ein wissenschaftlich fundiertes Wissen hätte...“³⁹

Von diesen „äußeren“ Mängeln (fehlende Ausbildungsinstitutionen etc.) geht Tang Hai schließlich zur inneren Organisationsform über, zum „Geist“ der chinesischen und japanischen Gesellschaft:

„Der größte Makel unserer Gesellschaft ist, dass es keinen Geist der gegenseitigen Hilfe gibt. In Japan ist das nicht so... Was z. B. eine Emailleschüssel angeht, so gibt es derer viele verschiedene Arten, ein Mensch kann sie unmöglich alle beherrschen, also tut man sich zu einer Gruppe zusammen, der eine kümmert sich um das Material, der andere formt die Schüssel usw. [...] Ebenso wird das Arbeitspersonal auch eingesetzt. Für das Material bittet man jemanden, der nur für das Material ausgebildet ist, für das Formen bittet man jemanden, der nur dafür ausgebildet ist...“⁴⁰

Die Berufsbildung, so Tang Hai, durchdringe in Japan sämtliche Bildungsinstitutionen, auch wenn diese oft nicht „Berufsschulen“ genannt würden.⁴¹ Auch hier wusste der informierte Leser vom umgekehrten Phänomen in China zu berichten: Es gab zwar Berufsschulen, aber sie alle wiesen nach kürzester Zeit die Tendenz auf – wegen ihrer an Berufsbildung nicht gerade interessierten Klientel und aufgrund des allgemein schlechten Rufes der Berufsbildung – zu verkappten allgemeinbildenden Schulen zu werden.⁴²

In einem letzten Teil schließlich zieht Tang Hai noch zwei weitere Strategien heran, um für die Berufsbildung zu werben. Zum einen gibt er freimütig zu bedenken, dass man die Berufsbildung ja nicht unbedingt als solche *bezeichnen* müsse, wohlwissend, dass sich die Berufsbildung mit den chinesischen Bildungsidealen und der Einstellung zu manueller Arbeit nicht verträgt. Er schlägt stattdessen Umschreibungen wie „in-

38 Tang, Die Berufsbildungsbewegung (Anm. 36), S. 25218.

39 Ebenda, S. 25218.

40 Ebenda.

41 Ebenda, S. 25219.

42 Selbst die von der *Chinesischen Gesellschaft für Berufsbildung* 1918 gegründete Musterschule, die *Chinesische Berufsschule* in Shanghai, konnte sich diesem Trend nicht widersetzen und mutierte von einer handwerklich orientierten Berufsschule zu einer Ingenieurschule; vgl. M. S. Gewurtz, Social Reality and Educational Reform. The Case of the Chinese Vocational Education Association 1917–1927, in: Modern China 4 (1978), H. 2, S. 157–180, vor allem S. 174.

dustrielles, geliebtes Vaterland“ oder „Hilfe und Unterstützung durch Wirtschaft“ vor.⁴³ Zum anderen stellt er die Berufsbildung als *die* Waffe vor, mithilfe derer sich die chinesische Industrie aus den Händen der Ausländer befreien könne: „Die derzeitige industrielle Produktion in unserem Land wird gänzlich von Ausländern kontrolliert, deshalb müssen alle, die einen Beruf ausüben wollen, nach der Pfeife der Ausländer tanzen...“

Japan wird in diesem Plädoyer für die Berufsbildung – wie auch in anderen Artikeln jener Zeit – sowohl als Gegenbild (hier in Form eines unzivilisierten, von Existenznöten geplagten Landes) als auch als Vorbild verwendet (in Form eines Landes, welches das Beste aus seinem Schicksal gemacht hat). Plausibel gemacht wird dieses augenscheinliche Paradox durch die erfolgreiche Umsetzung der in weiten Teilen der chinesischen Bevölkerung negativ belegten Berufsbildung.

Deutschland: Die Alternative

„Im Großen und Ganzen findet man kaum einen Deutschen, der nicht eine Handfertigkeit beherrscht und keinen Beruf ergreift; noch weniger aber findet man jemanden, der keine Ausbildung durchlaufen hätte, aber eine Handfertigkeit beherrscht und einen Beruf ergriffen hat... [...] Bildung in Deutschland spricht nicht nur das Gehirn an, sondern auch die Hände... [...] Was die normalen Berufsschulen angeht, so gibt es für jeden Beruf eine Schule... Im ganzen Land gibt es keinen Ort, an dem nicht ausgebildet würde.“⁴⁴

Diese Stellen sind typische Beispiele für die geradezu enthusiastische Beschreibung des deutschen (Berufs-)Bildungssystems von Zhuang Qi aus dem Jahr 1913. Auch er schreibt natürlich für ein chinesisches Publikum, und obwohl er nur an zwei Stellen explizit auf den chinesischen Kontext Bezug nimmt, so bezieht seine Gegenstandsauswahl und Art der Beschreibung doch Stellung zu bestimmten Vorurteilen innerhalb der chinesischen Gesellschaft. Zwar lässt er den Universitäten ihren Elitestatus, indem sie auch in Deutschland nur für solche bestimmt seien, „die über besondere Kultiviertheit und geistige Fähigkeiten verfügen.“⁴⁵ Doch berichtet er gleichzeitig ausgiebig über die Wertschätzung, die den Technischen Hochschulen entgegengebracht werde (die er als Berufsschulen versteht), wobei er insbesondere die – nach chinesischem

43 Tang, Die Berufsbildungsbewegung (Anm. 36), S. 25219.

44 Zhuang Qi, Industriebildung in Deutschland (Deguo zhi shiye jiaoyu), in: Jiaoyu Zazhi 5 (1913), H. 10, S. 103-112, hier S. 103, 106 und 112.

45 Zhuang, Industriebildung (Anm. 44), S. 104.

Verständnis ungeheuerliche – Unterstützung des deutschen Kaisers hervorhebt.⁴⁶

Wie in vielen Berichten über „fremde Welten“ spielen auch hier technische Finessen eine wichtige Rolle, wie etwa im Boden versenkbare Modelle und elektrische Jalousien – Finessen, die begeistern, die aber auch zu beweisen scheinen, wie stark in die Berufsausbildung investiert wurde und wie viel die Berufsausbildung dem Staat und der Bevölkerung daher wert sein musste, wenn Technische Hochschulen (wie etwa die in Danzig) aussahen wie „Königspaläste.“⁴⁷ Eine Berufsausbildungsstätte als Königspalast – das war dem Denken der traditionellen chinesischen Elite diametral entgegengesetzt. Und diese Elite ist es auch, die Zhuang Qi – in einer seltenen direkten Bezugnahme auf China – wenig später attackiert, als er seine Beobachtungen in Deutschland mit der Situation in China kontrastiert, wo zunächst dem Bauern auf dem Feld, dem Zimmermann auf dem Dach und dem Arbeiter in der Mine geholfen werden müsse:

„Wenn diesen hochbezahlten Beamten, die ohne Wagen nicht ausgehen und schmackhaftes Essen lieben, es beliebt, so etwas Großes aufzuziehen, sich aber bei der Masse des Volkes nichts ändert, dann ist das auch nichts anderes, als mit dem Stiefel ein paar Zentimeter in den Staub zu zeichnen [= viel Aufwand für wenig Ergebnis; BS].“⁴⁸

Interessanterweise belässt es Zhuang Qi an dieser Stelle nicht bei seinen Lobgesängen auf das deutsche und bei seiner kurzen Kritik am chinesischen System, sondern er holt weiter aus, indem er dem französischen und dem englischen System – durchaus konkurrierenden Referenzgesellschaften – den Rang abspricht:

„Wenn die Franzosen davon [von der deutschen Berufsbildung; BS] hören, müssen sie aufseufzen. Das, was sie als Wissenschaft betreiben, existiert nur auf dem Papier und in den Mündern der Lehrenden, das reicht an die Deutschen nicht heran. Wenn die Engländer davon hören, müssen sie aufseufzen. Die technischen Begriffe aus den ein, zwei Wissenschaften, die sie lernen, mögen zwar um den ganzen Globus geist

46 In seinem ausführlichen Zitat der kaiserlichen Rede anlässlich der Verleihung des Promotionsrechts an der Technischen Hochschule Charlottenburg im Jahr 1899 konzentriert er sich interessanterweise auf die Passage, in der den angewandten Wissenschaften ein Gesamtnutzen für die Gesellschaft zugesprochen wird – was auffallend im Einklang steht mit der Argumentation früherer chinesischer Reformer für die Erneuerung des Wirtschafts- und Bildungssystems.

47 Zhuang, *Industriebildung* (Anm. 44), S. 108.

48 Ebenda, S. 109.

sein, die Hände mögen mit den Maschinen vertraut sein und wissen, wie sie funktionieren, warum sie aber so funktionieren, das wissen sie nicht, das reicht an die Deutschen nicht heran. Wenn die Chinesen davon hören, dann halten sie diesen Bericht über diese ‚Reise in den Westen‘ für ein Märchen, halb glauben sie ihm, und halb zweifeln sie daran. Warum unterscheiden sich die Franzosen, die Engländer und die Chinesen hier so sehr von den Deutschen? Tatsächlich ist es so, dass ihre Regierungen und die deutsche Regierung eine völlig unterschiedliche Einstellung gegenüber der Industriebildung haben.“⁴⁹

Deutschland dient hier also nicht als irgendeine Referenz, sondern soll Modell stehen für einen ganz spezifischen Typ beruflicher Ausbildung: Berufsausbildung soll weder komplett „auf dem Papier“ stattfinden (wie dies in chinesischen Berufsschulen häufig zu finden war und was hier Frankreich angelastet wird) noch soll die Anwendungsorientierung auf Kosten von Grundlagenkenntnissen gehen (was in den meisten chinesischen Werkschulen der Fall war und womit hier das englische Modell assoziiert wird).

Die Mechanismen von Auswahl und Interpretation

Es soll nun versucht werden, nach dem ausschnittweisen Nachzeichnen der argentinischen und chinesischen Diskussion zur Berufsbildung auf die in der Einleitung aufgeworfenen Fragen zurückzukommen und damit die Logik des jeweiligen Transfers – Präferenzen für ein bestimmtes Modell, Übersetzungsleistung mit Blick auf den eigenen Kontext – zu hinterleuchten. Drei Perspektiven scheinen für die hier beschriebenen Auseinandersetzungen von besonderem Belang zu sein.

Nährboden für den Transfer: Die Wahrnehmung von Brüchen

Wie schon frühere Studien⁵⁰ zeigen auch die hier dargelegten Fallbeispiele, dass das Interesse an ausländischen Ideen und Modellen immer dann besonders dynamisch und vital ist, wenn die beteiligten Akteure ihre eigene Lage als Umbruchsituation wahrnehmen und die eigenen – semantischen wie institutionellen – Ressourcen für unausreichend oder unpassend halten, um diese Situation zu meistern. Solche *Umbruchwahrnehmungen* bilden als Motivation, nach neuen Lösungen, Ideen und Institutionen zu suchen, geradezu einen *Nährboden* für das Interesse an dem Transfer ausländischer Modelle oder Ideen.

49 Zhuang, Industriebildung (Anm. 44), S. 109.

50 Siehe insbesondere Schriewer et al., Konstruktion von Internationalität (Anm. 4).

Im argentinischen wie im chinesischen Fall findet die Auseinandersetzung mit ausländischen Berufsbildungsmodellen in einer Zeit der Veränderungen statt: In beiden Ländern suchten die Eliten in Staat und Gesellschaft den rapiden wirtschaftlichen und sozialen Transformationen mit einem tief greifenden Modernisierungsprogramm zu begegnen. Die hier dargestellten Auseinandersetzungen zeigen, dass man durch die Berufsbildung auch ganz konkrete Probleme zu lösen gedachte. Die Gesetze des Weltmarktes, in den beide Länder in zunehmendem Maße integriert wurden, wie auch die wachsende Mobilität ganzer Bevölkerungsschichten – in Argentinien vor allem als Einwanderungswellen, in China als Studenten- und Kuli-Migrationen spürbar – zwangen dabei die Akteure, ihren Blick auf die Länder zu richten, von denen sie sich Strategien, Lösungen oder einfach institutionelle Vorbilder erhofften.

Logik der Auswahl: Definition von Problemen und Zielen

Allerdings sagt diese quasi erzwungene Außenorientierung noch nichts darüber aus, in welche Richtung die Suche gehen wird. Die *Logik der Auswahl* oder der *Selektion*,⁵¹ d. h. die Präferenzen für ein bestimmtes Modell oder eine bestimmte Lösung, hängen eng damit zusammen, wie die Akteure ihr Problem und die zu erreichenden Ziele konstruieren – denn nicht jede Lösung passt zu jedem Problem. Auf welche Weise ein Problem definiert oder dargestellt wird, bestimmt die darauf folgende entsprechende Lösung, indem die Anzahl möglicher Alternativen eingegrenzt wird.⁵²

Beide hier vorgestellten Beispiele zeigen, dass gefundene oder erdachte Lösungen mit unterschiedlichen Problemwahrnehmungen verbunden waren. Obwohl beide argentinischen Bildungsbehörden die Notwendigkeit eines breiteren Bildungsangebots sahen, unterschieden sich die Wege zu dieser Lösung. Pizarro favorisierte als Weg der fortgeschrittenen Nationen solche Medien, „die zum Wohlstand der modernen Nationen beitragen“ – wie eben die modernen Gewerbeschulen des zivilisierten Frankreichs. Für Pizarro lag die Zukunft Argentiniens in der Industrie, deren Entfaltung lediglich „beschleunigt“ werden musste,

51 H.-J. Lüsebrink, Kulturtransfer – neuere Forschungsansätze zu einem interdisziplinären Problemfeld der Kulturwissenschaften, in: H. Mitterbauer/K. Scherke (Hrsg.), *Entgrenzte Räume. Kulturelle Transfers um 1900 und in der Gegenwart*, Wien 2005, S. 23-41.

52 Vgl. z. B. M. Tamayo Sáez, *El análisis de las políticas públicas*, in: R. Bañón/E. Carrillo (Hrsg.), *La nueva Administración Pública*, Madrid 1997, S. 281-312 sowie L. Aguilar Villanueva, *Estudio Introductorio*, in: L. Aguilar Villanueva (Hrsg.), *Problemas Públicos y Agenda de Gobierno*, México 1993, S. 15-71.

z. B. durch die Einrichtung einer *Escuela de Artes y Oficios*, um das „bedauerliche“ Qualifizierungsniveau der Argentinier zu verbessern. Sarmiento hingegen sah Argentinien nicht als Industrieland; die wenigen Aufgaben, für die Pizarro Arbeiter in den Gewerbeschulen ausbilden wollte, konnten seiner Meinung nach problemlos von den zahlreichen Einwanderern übernommen werden. Ein größeres Problem sah er vielmehr im „gesellschaftlichen Abschaum“, weshalb er ein Kinderhospiz als vorrangig betrachtete, das neben allgemeinen beruflichen Fertigkeiten auch „Ordnung“, „Disziplin“ und „Moral“ vermitteln sollte.

Auch die chinesische Beschäftigung mit dem japanischen und dem deutschen Modell weist auf unterschiedliche Problemwahrnehmungen hin. Bei der Diskussion des japanischen Beispiels stand eindeutig die Frage der „Existenzsicherung“ im Vordergrund, die es durch eine angemessene Berufsausbildung zu lösen galt. Die Berufsbildung war dabei zum einen als Heilmittel für die lebensbedrohende Armut weiter Bevölkerungsschichten gedacht, indem diese durch ihre Ausbildung „erwerbsfähig“ und damit „überlebensfähig“ gemacht wurden. Daher sollte die Berufsbildung in sämtliche Bildungsinstitutionen integriert werden, um ein möglichst großes Publikum zu erreichen. Zum anderen sollte die Berufsbildung für eine Form von sozialer (Arbeits-) Organisation ausbilden, die sowohl als „Volksgeist“ als auch als Patriotismus umschrieben werden könnte.

Das deutsche Modell hingegen stand einerseits für die Professionalisierung von Ausbildungsgängen, hinter welcher der Wunsch nach einer *technischen* Modernisierung zu erkennen war, die wiederum allen weiteren Fortschritt auf quasi natürlichem Wege in Gang setzen sollte. Auf der anderen Seite wurden Berufe – und das auf sie vorbereitende Bildungssystem – auch als Hersteller und Festiger von sozialer Ordnung erkannt, und zwar nicht wie im japanischen Verweis *homogenisierend* durch bestimmte Organisationsformen in der Produktion, sondern *differenzierend* durch die Schaffung von gleichsam ständischen Berufszugehörigkeiten, die zudem durch den Kaiser gefördert und sanktioniert wurde sowie mit einer Adellung der Handarbeit einherging.

Referenzhorizonte und Wahrnehmung des Ausleihkontexts

Die Problemkonstruktionen allein begründen nicht ganz, wieso bestimmte Modelle aus bestimmten Kontexten – möglicherweise aus einer Fülle anderer Modelle und Kontexte heraus – bevorzugt werden. Hier scheinen die *Referenzhorizonte der Transfer-Förderer* eine wichtige Rolle zu spielen. Auf der einen Seite schränken sie das Spektrum möglicher Vorbildgesellschaften ein; auf der anderen Seite hängt das Trans-

ferinteresse an gewissen Objekten sehr eng mit der *Wahrnehmung bestimmter Referenzkontexte* zusammen. Die Wahrnehmung eines bestimmten Kontexts kann eine entscheidende Rückwirkung darauf haben, sich überhaupt mit den Modellen innerhalb dieses Kontexts auseinanderzusetzen und einige von ihnen für übertragungswürdig zu erklären. Das suggerieren zumindest die hier dargestellten Ausschnitte aus den argentinischen und chinesischen Bildungsdebatten.

Für viele argentinischen Politiker und Intellektuelle dieser Zeit – wie eben auch für Pizarro – war Frankreich der *Referenzhorizont schlechthin*: Paris galt als „die Hauptstadt der zivilisierten Welt.“⁵³ Besonders nach der Unabhängigkeitserklärung von Spanien, die fortan für sämtliche argentinischen Probleme verantwortlich gemacht wurde, wurde eine neue Referenzgesellschaft als dringend notwendig empfunden. Frankreich war das Vorbild, das Ideal, an dem sich die meisten argentinischen Modernisierer orientierten. Mit seiner revolutionären Einstellung gegenüber der Monarchie und seiner Verteidigung von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit bot es für Argentinien ein akzeptables politisches und kulturelles Modell. Durch diese pauschalisierte positive Wahrnehmung Frankreichs gab es für die Schaffung einer an französische Modelle angelehnten Institution – mit gleichem Namen und ähnlicher Organisation und Ausrichtung – von vornherein eine gewisse *Affinität*.

Referenzhorizont für Sarmiento waren hingegen die Vereinigten Staaten sowie die Nachbarländer, die sich mit ähnlichen Problemen wie Argentinien konfrontiert zu sehen schienen. Nach einem langen Frankreichaufenthalt kam Sarmiento, für den Frankreich bis dato ebenfalls als Referenzgesellschaft fungiert hatte, zu dem Schluss, dass Frankreich nach 1848 extreme Schwierigkeiten hatte, Freiheit und Ordnung miteinander zu vereinbaren; er fand außerhalb von Paris ein archaisches Land vor, das ihn an die archaischesten Orte in Chile erinnerte, wo er mehrere Jahre im Exil lebte. Um Hispano-Amerika vor diesem Irrweg zu bewahren, suchte er nach alternativen Vorbildern, die er hauptsächlich in den USA und gelegentlich in Uruguay fand: im Fall der Vereinigten Staaten ein Land mit kolonialer Vergangenheit, mit großen unbewohnten Flächen und geprägt durch Einwanderer, im Fall von Uruguay ein Land, dessen Geschichte nicht nur parallel zur der Argentinien verlief, sondern das ein halbes Jahrzehnt zuvor selbst noch Teil der *Provincias*

53 In einem offiziellen Buch mit Photographien von argentinischen Schulen findet man ein Photo einer Klasse mit einer Tafel im Vordergrund, an der man lesen kann: „Paris ist die Hauptstadt der zivilisierten Welt“ (República Argentina, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires 1889).

Unidas del Río de la Plata (nun Argentinien) war. Indem sich diese Länder mit ähnlichen Problemen konfrontiert sahen, so die Logik, konnten sie mit großer Wahrscheinlichkeit nützliche Lösungswege für die argentinischen Probleme aufzeigen.

Auch die chinesischen Verweise auf Japan und Deutschland müssen vor dem Hintergrund der chinesischen Referenzhorizonte verstanden werden. Nachdem Japan über Jahrhunderte hinweg in chinesischen Augen ein Barbarenvolk war, hatte sich nach dem japanischen Sieg über China im Jahr 1895 die Einsicht durchgesetzt, dass man von Japan zu lernen habe. In den darauf folgenden Jahren setzte eine enorme, weltweit einzigartige Studentenbewegung gen Japan ein.⁵⁴ Der östliche Nachbar erschien den meisten Chinesen – auf schmerzhaft Weise – als Musterschüler des Westens, der es auf perfekte Weise verstand, die eigene (teilweise aus China „importierte“!) Kultur mit westlichen Ansätzen zu vereinen.⁵⁵ In den 1920er und 1930er Jahren wich diese schlichte Bewunderung einer differenzierteren Betrachtung, nach der zwar „Japans Bildungssystem sicherlich viele Vorteile hat, aber auch nicht wenige Mängel“⁵⁶, denen die Stärken nordamerikanischer und europäischer Bildungssysteme gegenübergestellt wurden. Das neue Bildungssystem von 1922 markierte dabei den klaren Versuch, sich vom japanischen Modell zu lösen und westliche Elemente zu integrieren. Gleichzeitig wurde in der chinesischen Öffentlichkeit – und vor allem in Intellektuellenkreisen – die wachsende Aggressivität Japans gerade auch auf kulturpolitischem Gebiet misstrauisch verfolgt.⁵⁷

Die Rolle Japans in der chinesischen Bildungsdiskussion war damit ambivalenter als die anderer Länder. Trotz der Verschlechterung der sino-japanischen Beziehungen wurden die japanischen Erfolge in Wirt-

54 Siehe D. R. Reynolds, *China, 1898–1912. The Xinheng Revolution and Japan*, Cambridge, Massachusetts 1993, S. 42. Natürlich gingen nicht alle Chinesen aus reiner Wissbegierde nach Japan, sondern viele politische Aktivisten gegen die Qing-Regierung wählten das nahe Japan als vorübergehendes Exil.

55 Zur Rolle Japans in der frühen chinesischen Modernisierung siehe auch B. Schulte, Wenn Wissen auf Reisen geht: Rezeption und Aneignung westlichen Wissens in China, in: J. Schriewer (Hrsg.), *Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten: Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen*, Frankfurt a. M. (im Druck).

56 So z. B. der Pädagoge Wu Ziqiang in seinem Artikel Die Mängel des japanischen Bildungssystems und Arbeiterbildung, in: *Jiaoyu Zazhi* 23 (1931), H. 9, S. 37415–37436, hier S. 37415.

57 Die kulturimperialistischen Anstrengungen Japans wurden 1931 seitens des chinesischen Bildungsministerium schließlich mit dem Erlass quittiert, dass fortan die Entgegennahme von japanischen Hilfeleistungen für kulturelle Aktivitäten untersagt sei; siehe Wei Daozhi, *A Chinese-Foreign Exchange History of Education* (Zhong Wai Jiaoyu Jiaoliushi), Hunan 1999, S. 128.

schaft, Industrie und Militär – und damit auch im Bildungssystem – durchaus wahrgenommen und aufgrund einer immer noch gefühlten „Nähe“ zwischen den beiden ostasiatischen Nationen von vielen für übertragbarer gehalten als die des Westens. Die gegenüber China zur Schau gestellte Stärke Japans konnte das chinesische Interesse für Japan nicht wirklich eindämmen; im Gegenteil, es war vielen chinesischen Intellektuellen daran gelegen, die Gründe für diese Stärke herauszufinden. Lediglich der Ton wechselte von eher bewundernden bis objektiv-nüchternen Berichten über das japanische Bildungssystem, die man noch um 1917 findet, zu dem geradezu voyeuristischen Stil mit vielen hässlichen Details, wie er in dem zitierten Artikel praktiziert wird.

Deutschland wiederum übte auf China den Reiz eines „alternativen“ Westens aus – ausreichend verschieden von China, aber nicht so übertrieben liberal wie etwa die Vereinigten Staaten oder Frankreich. Durch die preußischen Siege über Österreich und Frankreich war das chinesische Deutschlandbild zunächst stark militärisch geprägt, was aber gegen Ende des 19. Jahrhunderts durch die Facette der deutschen Technik (und des deutschen Ingenieurs) ergänzt wurde. Das Bild von Deutschland als Ingenieurnation wurde durch die Einrichtung deutscher technischer Schulen ab 1907 und vor allem durch die Errichtung der heutigen Tongji-Universität in Shanghai noch untermauert. Wichtig für die chinesische Wertschätzung dieser deutschen Betätigung war vor allem zweierlei: Die deutschen Schulen waren strikt weltlich ausgerichtet und damit ideologisch unverfänglich, so dass sie auch seitens der chinesischen Behörden akzeptiert wurden; und die deutschen beruflich-technischen Ausbildungsinstitutionen wurden als Beispiele für die gelungene Verbindung von Theorie und Praxis gefeiert und daher von vielen als überlegen gegenüber ihren angelsächsischen oder französischen Pendants gesehen.

Schlussbemerkung

Die hier dargestellten Untersuchungen haben sich der Logik von Transferüberlegungen zu nähern versucht, indem vor allem der Rezeptionskontext im Mittelpunkt des Interesses stand. Dabei wurde ersichtlich, dass Rezeptionsprozesse weniger die mehr oder weniger originalgetreue Übertragung eines Modells umfassen. Rezeption ist vielmehr geprägt zunächst durch in der eigenen Sinnwelt vorgenommene Problemkonstruktionen und Referenzhorizonte, wobei wahrgenommene gesellschaftliche Umbruchsituationen und „Beschleunigungen“ den Blick nach außen zu forcieren scheinen. Zudem stehen die Modellierungen des Eigenen und die Repräsentationen des Anderen nicht nur in einem stän-

digen Wechselverhältnis; sie erschaffen quasi erst die Problemzusammenhänge, innerhalb derer „fremde“ Dinge und Ideen überhaupt gesehen, selektiert und schließlich adaptiert und transformiert werden.⁵⁸ Damit verlagert sich ein großer Teil dessen, was als „Transfer“ bezeichnet werden kann, von einem wie auch immer gestalteten (im Prinzip nicht-existenten) Zwischen-Raum in die Sinn- und Denkwelten der Transferierenden, innerhalb derer – und nach der ihnen eigenen Logik – geschaffen und verworfen, selektiert und transformiert, kopiert und ignoriert werden kann.

58 Adaptionen- und Transformationsprozesse sind in diesem Beitrag aus Platzgründen ausgeklammert worden und bedürfen einer eigenständigen Untersuchung.