

Pfeiffer, Dietmar K.

Bildungstransfer zwischen Intervention und Seinlassen

Tertium comparationis 5 (1999) 1, S. 1-15

urn:nbn:de:0111-opus-28880

Erstveröffentlichung bei:



<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de



Bildungstransfer zwischen Intervention und Seinlassen

Dietmar K. Pfeiffer

Westfälische Wilhelms-Universität, Münster

Abstract

Half a century of co-operation between industrialised and developing countries in the field of education achieved ambiguous results. Rapid growth of enrolment on all educational levels have helped to come closer to the principal target: "education for all". On the other hand, the data indicate that the impact of educational investment on economic growth and social development has not been as great as expected and the gap between North and South, rich and poor countries did in fact increase. This article analyses, in a compact form, the main reasons for this situation and suggests strategies how to improve the internal and external efficiency of educational projects. Despite the fact that education by itself cannot initiate development processes, intensive co-operation and much effort by industrialised and developing countries is required in order to contribute to a more humane world in the future.

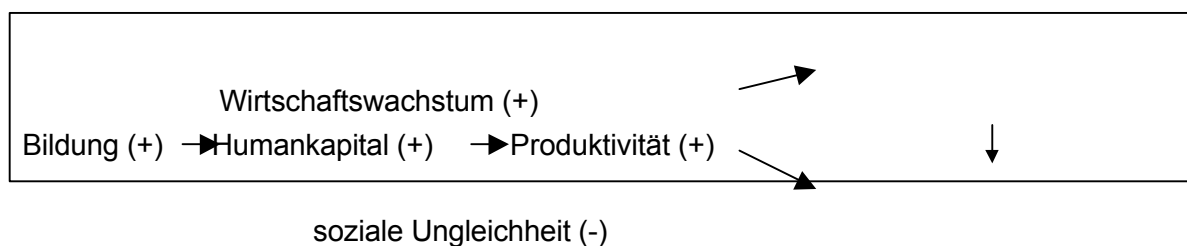
1

Seit ihrem Beginn ist Entwicklungs *zusammenarbeit* (EZ) – einst *Entwicklungs hilfe* (EH) genannt – Gegenstand vielfältiger Kontroversen, Hoffnungen und Enttäuschungen (Stockmann 1992: 9). Wechselnde Ziele und regelmäßige Trendwenden zeichnen ihren Weg, und inzwischen fragt auch mancher nicht mehr nur nach dem richtigen Weg, sondern „ob man nicht lieber doch zu Hause geblieben wäre“ (Tremml 1992: 7). Das anfängliche Vertrauen darauf, daß sich wirtschaftliches Wachstum, politische Demokratisierung, Rechtsstaat, Bildung und anderes mehr in *kurzer Zeit und weltweit* mit einer kleinen Spritze an Know-how- und Finanztransfer durch die ‚entwickelten‘ Länder realisieren lassen, wobei vorausgesetzt wurde, „daß die einzelnen Funktionssysteme, wenn sie nur auf den Weg der Modernisierung gebracht werden könnten – Stichworte: Marktwirtschaft, Demokratie, Rechtsstaat, Alphabetisierung –, einander wechselseitig stützen und die Modernisierung befördern würden“ (Luhmann 1995b: 250), sieht sich nach vier Dekaden EZ in der Tat enttäuscht.² Zwar war eine ganze Reihe von Ländern auf dem Weg aufholender Entwicklung erfolgreich, aber „an über 100 Ländern mit fast einem Drittel der Weltbevölkerung ist das Wachstum der letzten Jahre gänzlich vorbeigegangen“ (UNPD 1996: 1) und der Abstand zwischen armen und reichen Ländern hat sich von 1:30 auf 1:60 erhöht. In vielen der Entwicklungsländer haben sich auch intern die Disparitäten zwischen ‚arm‘ und ‚reich‘ weiter vergrößert (CEPAL 1994: 16).

Die unrealistischen, auch heute noch nicht völlig überwundenen, Erwartungen an die

Möglichkeiten struktureller Veränderungen durch Intervention von außen verkannten völlig, daß Entwicklungsprozesse sich weder auf psychischer noch auf sozialer Ebene beliebig beschleunigen lassen, auch nicht durch Bildung, einmal ganz abgesehen vom Problem der ökologischen Grenzen des Wachstums.³ Die Folge dieses fehlenden Verständnisses für die Stabilität von Strukturen war zwangsläufig die vielfach beschriebene und beklagte Desorientierung und Krise der Entwicklungstheorie- und -politik (Menzel 1992; Tremel 1992; Deutscher, Jahn & Moltmann 1995).

Unter der Krise besonders hart zu leiden hat die mit der Entwicklungsproblematik befaßte Pädagogik, denn gerade der Bildungssektor galt im globalen Kontext des Nord-Süd-Transfers als *das* strategische Funktionssystem, von dem ausgehend Entwicklungsimpulse auf andere soziale Subsysteme, insbesondere die Wirtschaft überspringen sollten. Versucht man nach vier Dekaden EZ im Bildungssektor eine vorläufige Bilanz zu ziehen, so ergibt sich ein widersprüchliches Bild. Zweifellos ist das euphorische Vertrauen in Bildung als Motor der Entwicklung und Medium zur Steuerung sozio-ökonomischer Transformationsprozesse, das von den Vertretern der ersten Generation der Humankapitaltheorie⁴ (HKT) genährt wurde (Becker 1964; Schultz 1963; Mincer 1974), spätestens seit Ende der 70er verfolgt und hat einer differenzierten, skeptischen und teilweise sogar negativen Bewertung Platz gemacht. Das einfache lineare Kausalmodell:



hat nicht wie erwartet funktioniert, und der erhoffte strukturelle Wandel blieb vielfach aus (Carnoy 1982). So konstatierte Paiva (1995: 260) ein unbefriedigendes Kosten-Nutzen-Verhältnis und von Recum (1983: 7) beklagte, daß „das Bildungswesen seine zentrale entwicklungspolitische Aufgabe nicht oder nur ungenügend erfüllen“ konnte. Einige Jahre später erklärte Tremel (1989: 28) dann das Projekt „Entwicklung durch Bildung“ kurzerhand als „*gescheitert*“. Andere Autoren, vor allem im Umfeld dependenztheoretischer Ansätze, gingen in ihrer Kritik noch weiter, wenn sie Bildung als Entwicklungshindernis (Hanf, Ammann, Dias & Fremerey 1977) oder als ideologisches Paradigma (Dieterich 1995: 90) beschrieben und einen Zusammenhang von sozialen Deformationen und Bildungstransfer postulierten. „Die Übertragung westlicher Erziehungstheorien und -konzepte in Länder der Dritten Welt, ist untrennbar mit den Aspekten von Dominanz und Mangel, letztlich ... Sozialdefiziten verbunden“ (Rondetzko 1989: 295).

Trotz aller berechtigten Kritik an der HKT und eines Bildungstrfers nach der Blaupausenmethode ist aber auch unbestritten, daß der Ressource Wissen, sei es in Form prinzipiell frei verfügbaren Wissens (Datenbanken, Bücher, Techniken), sei es in Form von konkret an Menschen gebundenen Wissens (*Humankapital*), in einer sich globalisierenden Wettbewerbswirtschaft eine immer größere Bedeutung zukommt (Ornelas 1995; Afheldt 1997). Das weltweit frei verfügbare Wissen kann aber nur dann entwicklungs-wirksam werden, wenn es Menschen gibt, die es verstehen und nutzbar machen können.⁵

Genau darum aber geht es in der Erziehung: Um die Vermittlung von Wissen, verstanden als die Gesamtheit der kognitiven, normativen und affektiven Strukturen des Menschen, also sowohl technisches Know-how als auch sozio-kulturelle Orientierungsmuster und ‚mental maps‘, wie sie etwa im Mittelpunkt sozialpsychologischer Modernitätstheorien (Inkeles & Smith 1974; Inkeles 1984; Harrison 1985) stehen.

Daher wird seitens internationaler Geberinstitutionen und nationaler Regierungen weiterhin entschieden an der strategischen Bedeutung von Bildung und Wissenschaft für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung festgehalten. Sie gelten nach wie vor als „wichtige Grundlagen für den wirtschaftlichen und sozialen Fortschritt der Entwicklungsländer“ (BMZ, 1997: 177) als „major instrument for economic and social development“ (World Bank, 1995: 19), und als „eje de la transformación productiva con equidad“ (CEPAL 1992).

Bildung: Motor oder Hindernis? Schlüsselvariable oder ideologischer Schein? Das Schwanken zwischen Zuversicht und Skepsis, zwischen Euphorie und Enttäuschung, was die Rolle von Erziehung allgemein und die internationale EZ im Bildungsbereich im besonderen anbetrifft, ist nicht nur ein „intellektuelles Ärgernis“ (Tremml 1989: 27), sondern auch eine ganz praktische Herausforderung, angesichts der Notwendigkeit, die stets knappen finanziellen Ressourcen auf dringende konkurrierende Bedürfnisse und Investitionsvorhaben (Gesundheit, Wohnen, Bildung, Infrastruktur, Umwelt, Sicherheit) verteilen zu müssen. Um hier zu einer Klärung zu gelangen, ist zunächst einmal ein Blick auf die empirischen Daten erforderlich.

2

Seit den 60er Jahren investierten die Entwicklungsländer erhebliche Anteile ihrer Staatshaushalte (fiscal effort indicator) und ihres Sozialprodukts (social effort indicator) in den Ausbau ihrer Bildungssysteme (Nestvogel 1990). Dabei wurden Größenordnungen erreicht, die durchaus den entsprechenden Werten der OECD-Länder vergleichbar sind.

Tabelle 1: Anteil öffentlicher Bildungsausgaben am BIP in % nach Regionen

	1960	1970	1980	1990
Afrika (ohne arabische Staaten)	2,50	3,56	4,70	5,3
Lateinamerika	2,75	4,09	4,77	4,1
Asien	2,46	3,32	3,54	3,5
Arabische Staaten	3,01	3,93	4,28	5,2
Entwicklungsländer insgesamt	2,55	3,63	4,35	4,0
Industrieländer insgesamt	3,47	4,86	5,55	5,1

Quelle: Eicher 1995: 445; UNESCO 1995: 109.

Tabelle 2: Anteil öffentlicher Bildungsausgaben am Gesamthaushalt in % nach Regionen

	1960	1970	1980	1990
Afrika (ohne arabische Staaten)	-	17,7	15,6	19,9
Lateinamerika	-	21,2	16,0	16,0
Asien	-	13,3	11,6	14,7
Arabische Staaten	-	-	-	20,5
Entwicklungsländer insgesamt	-	15,8	13,7	15,7
Industrieländer insgesamt	-	15,6	13,3	13,7

Quelle: Eicher 1995: 445; UNDP 1996: 241; eigene Berechnungen.

Gleichzeitig erfolgte und erfolgt im Rahmen der bi- und multilateralen internationalen EZ ein Ressourcentransfer von zuletzt (1997) 47,6 Milliarden US-Dollar an öffentlicher Hilfe (Desarrollo y Cooperación 1998: 35) mit abnehmender Tendenz, ⁶ wovon ca. 25% auf Projekte im Erziehungsbereich entfallen.

Diese Bemühungen, das Bildungsniveau der Bevölkerung zu verbessern, blieben nicht ohne Erfolg: Weltweit sanken die Analphabetenraten, die Einschulungsquoten auf allen Ebenen stiegen an, die durchschnittliche Schulverweildauer erhöhte sich und der Zugang zu schulischer Bildung für Frauen verbesserte sich (UNESCO 1993, 1995). Der gerne als Nachweis für das Scheitern der Bildungsentwicklung vorgebrachte Hinweis, daß sich die Anzahl der Analphabeten nur relativ verringert, absolut aber gestiegen sei (Trembl 1992: 6), ist zwar mathematisch korrekt, verkennt aber, daß die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen, wie übrigens auch die anderer Funktionssysteme (Gesundheit, Infrastruktur) an die Grenzen demographischer Fakten stoßen können und müssen. Die Frage, die sich stellt ist nicht, ob das Bildungsniveau gestiegen ist, sondern vielmehr, warum sich trotz stark verbesserter Humankapitalausstattung nicht oder nur begrenzt, die von den nationalen und internationalen Geldgebern erhofften Entwicklungsimpulse im wirtschaftlichen (Wachstum) und sozialen (equity) Bereich eingestellt haben.

In der neueren international vergleichenden Wachstum sforschung wird versucht, die Rolle des Humankapitals für das Wirtschaftswachstum durch Regressionsfunktionen zu spezifizieren,⁷ die mehr oder weniger explizit auf einer aggregierten Cobb-Douglas-Produktionsfunktion vom Typ

$$Y = A \cdot K^{\alpha} \cdot L^{\beta} \cdot H^{1-\alpha-\beta}$$

beruhen, wobei A das technologische Niveau, K den physischen Kapitalstock, L den Faktor Arbeit und H das Humankapital bezeichnen. Die rechte Seite der Gleichung enthält häufig neben den aus der Produktionsfunktion bekannten Variablen weitere technologische, sozio-politische und institutionelle Variablen (handelspolitische Offenheit, politische Stabilität) als Prädiktoren (Barro 1991; Graff 1995, 1996; Timmermann & Graff 1995).⁸ Die empirischen Resultate dieser Studien sind ausgesprochen uneinheitlich und „very often, the variable used to proxy human capital formation is found to have a relatively small or even statistically insignificant impact on output“ (Gundlach 1997: 27). Die von der Screening- und noch radikaler von der Credentialism-Hypothese (Knight & Sabot 1990: 16) artikulierten Zweifel an der produktivitätssteigernden Wirkung von Bildung scheinen hier eine Bestätigung zu finden.

So gelangt eine 78 Industrie- und Entwicklungsländer umfassende Studie von

Benhabib & Spiegel (1994) für den Zeitraum 1965-85 zu einem negativen Ergebnis: „While log differences in physical capital and physical labor are shown to be positively correlated with log differences in income, the correlation with log differences in human capital is very close to zero (ib.: 147). Die Ergebnisse für verschiedene multiple Wachstumsregressionen sind ähnlich. „ The log difference in human capital enters insignificantly, and almost with a negative coefficient“ (ib.: 149). Allerdings kann aus diesem Ergebnis nicht zwingend der Schluß gezogen werden, daß das Humankapital für den Entwicklungsprozeß irrelevant sei, sondern zunächst nur, „that simply including an index of education or human capital as an additional input would represent a gross misspecification of the productive process“ (ib.: 155). Wenn Humankapital nicht als direkter Faktor in das Modell eingeführt wird, sondern indirekt als Parameter, der die Fähigkeit zur Schaffung einheimischer und Adaption neuer ausländischer Technologien beeinflusst, ergeben sich positivere Resultate (ib.: 166).

In der bekannten Untersuchung von Barro (1991) weist zwar die Einschulungsrate den erwarteten positiven, die Alphabetisierungsquote hingegen einen negativen Effekt auf.

Andere Untersuchungen gelangen zu positiveren, jedoch auch nicht überragenden Schätzungen für den Effekt von Bildung (Timmermann & Graff 1995; Graff 1995). In einer neueren, 75 Länder umfassenden Studie von Graff (1996), weist die Schätzung der OLS Regression zwar signifikante Werte für unterschiedliche Humankapitalindikatoren (mit Ausnahme der Alphabetisierungsrate) auf, jedoch weist die Variable physisches Kapital und – entsprechend der Konvergenzthese – der anfängliche ökonomische Entwicklungsstand durchweg ein höheres β -Gewicht auf als die Variable Humankapital.

Die für die neuere neoklassische Wachstumstheorie grundlegende Studie von Mankiw, Romer & Weil (1992) gelangt hingegen für die Variablen physisches Kapital und Humankapital zu annähernd gleichen Gewichten bei einem $r^2 = 0.78$.

Angesichts dieser widersprüchlichen Befunde kommt Gundlach (1997: 32) zu dem zutreffenden Schluß. „On balance, it seems to me that the econometric results do not allow for a clear cut assessment of the role of human capital in economic development at the macroeconomic level“. Dieses Ergebnis ist zweifellos für die EZ wenig befriedigend und es erhebt sich die Frage „warum diesem Faktor bei der Analyse der Wachstumsursachen generell keine überragende Bedeutung zugesprochen wird“ (Homburg 1995: 361), obwohl andererseits weitgehend Konsens darüber besteht, daß eine moderne Gesellschaft ohne entwickeltes Bildungssystem und entsprechende Inklusionsraten kaum vorstellbar ist.⁹

3

Es ist unbestreitbar, daß durch Bildungsprozesse Wissen vermittelt wird, wie die Korrelationen zwischen der Dauer des Schulbesuchs, der Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen und vorhandenen Kompetenzen eindeutig zeigen (OECD 1995: 69 ff.). Dies bedeutet aber nicht, daß das Erziehungssystem andere Subsysteme *steuern* könnte oder von diesen *steuerbar* wäre, sondern nur, daß es offensichtlich einigermaßen erfolgreich das tut, was es tun kann und sollte, nämlich Wissen zu transferieren und Qualifikationen zu erzeugen. Bildung und daraus folgend Humankapital sind Individualmerkmale, deren Wirkungen auf andere Größen durch die Spezifika des sozialen und kulturellen Umfeldes

(Kontext) beeinflußt werden.¹⁰ Im Hinblick auf die Förderung ökonomischen Wachstums sind derartige relevante Kontextvariablen insbesondere kulturelle Muster, ordnungspolitische Rahmenbedingungen auf der Makro- und institutionelle Arrangements auf der Mesoebene (Eßer, Hillebrand, Messner & Meyer-Stamer 1995). Zahlreiche Untersuchungen lassen erkennen, daß die dynamisierende Potenz von Bildung und die ihr gemeinhin zugeschriebenen positiven Effekte wie Erhöhung der Produktivität, technologische Absorptionsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Problemlösungskompetenz (BID 1997) in einem gestörten oder wachstumsfeindlichen Umfeld nicht wirksam werden (Weltbank 1995: 45). Es wird Humankapital produziert, das gar nicht erforderlich ist und gewissermaßen auf Lager liegt, das fehlgeleitet¹¹ oder nur unzureichend genutzt wird und das im Laufe der Zeit obsolet wird und dem Vergessen anheim fällt,¹² so daß die Bildungsinvestitionen letztlich unwirksam bleiben. Fehlende Sachkapitalinvestitionen oder defizitäre institutionelle Rahmenordnungen lassen sich auch nur sehr begrenzt durch Humankapitalinvestitionen substituieren. „Die Schäden, die in einem für das Wirtschaftswachstum ungünstigen Umfeld entstehen, können durch höhere Investitionen in das Humankapital weder kompensiert noch beseitigt werden“ (ib.: 45). So konnte etwa die Bildungsexplosion seit Mitte der 60er Jahre in Lateinamerika nicht verhindern, daß in den 80er Jahren als Folge einer gravierenden Akkumulations-, Fiskal- und Schuldenkrise, verbunden mit politischen Unsicherheiten, der Wachstumsprozeß einbrach. Auch ehemals sozialistische Staaten, mit ihrem zum Teil durchaus hohen Bestand an Humankapital gelang es nicht, diesen produktivitätssteigernd umzusetzen. Humankapital stellt somit zwar eine notwendige, aber keineswegs hinreichende Voraussetzung dar: „Education contributes to economic growth, but by itself it will not generate growth“ (World Bank 1995: 19).

In eine andere Richtung weist ein Sachverhalt, der in den letzten Jahren unter dem Stichwort „Qualität“ verstärkt wahrgenommen wird. Methodische Voraussetzung für eine Bestimmung der Qualität von Humankapital ist eine Operationalisierung des Begriffs und dessen Umsetzung in Meßoperationen, welche in der Praxis auf erheblich größere Schwierigkeiten stoßen, als etwa die Messung des Bestandes an Sachkapital. „When it comes to assessing the returns on human capital investment, the process breaks down at the very first step of establishing some measure of the individual's knowledge“ (OECD 1996: 21).

Die Messung von Humankapital ist genau genommen nur möglich durch eine – wie auch immer technisch zu bewerkstelligende – Evaluierung der Fähigkeiten und Kompetenzen von Menschen. Solche Bewertungen (assessment) sind bekannterweise schon auf betrieblicher Ebene nicht einfach, auf gesellschaftlicher Ebene aber noch viel schwieriger. In bildungsökonomischen Studien wird daher in der Regel auf diverse Proxi-Variablen (Einschulungsraten, Bildungsaufwendungen, Alphabetisierungsraten, synthetische Indices) zurückgegriffen, die jedoch nur sehr bedingt valide sind. So bringen Einschulungsraten oder Bildungsaufwendungen sicherlich nicht den aktuellen Humankapitalbestand eines Landes zum Ausdruck, sondern sind Bewegungsgrößen, die Bildungsanstrengungen ausdrücken, von denen zu hoffen ist, daß sie in Zukunft Humankapital schaffen. Auch die Alphabetisierungsraten der Personen über 15 Jahre ist nicht geeignet, denn sie sagt nichts aus über das (Nicht-)Vorliegen gehobener Kenntnisse. Sicherlich ist die Lese- und Schreibkompetenz der Bevölkerung für eine gesellschaftliche Transformation ganz grundlegend; „was genau Alphabetisierung im Hinblick auf ökonomische Rationalität und Produktivität im Individuum oder in der Gesellschaft

bewirkt, liegt jedoch noch weitgehend im Dunkeln“ (Graff 1995: 109). Es wundert daher nicht, daß die empirischen Ergebnisse keinen signifikanten Effekt dieser Variablen auf Wachstum erkennen lassen.

Daher ist die beste Proxi-Variable sicherlich immer noch die durchschnittliche Anzahl absolvierter Schuljahre der ökonomisch aktiven Bevölkerung. Aber auch diese Größe ist in hohem Maße ungenau und vernachlässigt neben anderen wichtigen Aspekten¹³ insbesondere die erheblichen Qualitätsunterschiede des Gelernten. „Eine Schulstunde beim guten Lehrer Welsch vor hundert Jahren zählt wie eine Schulstunde heute, mit einem ganz anders ausgebildeten Lehrer und 30 PCs im Klassenzimmer“ (Homburg 1995: 361). Erweiternd könnte man hinzufügen: Ein Schuljahr an einer afrikanischen Dorfgrundschule zählt in den üblichen Modellen der HKT wie ein Jahr auf einem japanischen Gymnasium oder ein Jahr an einer amerikanischen Universität. „Ein zur Behandlung des Humankapitalbestandes analoger Umgang mit dem Sachkapital würde darin bestehen, daß man dessen *Gewicht* (in Tonnen!) als „proxi“ für den Kapitalbestand nimmt“ (ib.). Selbst für Länder mit in etwa vergleichbaren sozio-demographischen Standards gilt auf Grund unterschiedlicher Qualität des schulischen und außerschulischen Lernens: „Education is, by itself, not a satisfactory or simple proxy for literacy“ (OECD 1995: 77); bezieht man auch Entwicklungsländer ein, so muß davon ausgegangen werden, daß die schulischen Qualitätsunterschiede und damit die Qualifikationen der Schüler und der Erwerbsbevölkerung noch weitaus größer werden. Diese Vermutung wird sowohl durch international vergleichende Studien wie die seit Jahrzehnten durchgeführten IEA-Studien (Keeves 1995) als auch durch nationale Studien bestätigt.¹⁴

Aufgrund dieser Probleme ist zu vermuten, daß die bisher vorliegenden Schätzungen des Bestands an Humankapital stark nach unten verzerrt sind. „Vermutlich wird das Wachstum des Humankapitals in empirischen Studien systematisch unterschätzt, was erklären würde, warum diesem Faktor bei der Analyse der Wachstumsursachen generell keine überragende Bedeutung zugesprochen wird“ (Homburg 1995: 361). Eine stärkere Berücksichtigung von Qualitätsaspekten aber setzt methodisch eine Weiterentwicklung von Instrumenten voraus, um zu einer Messung des aktuellen und zukünftig zu erwartenden Humankapitalbestandes eines Landes (human capital assessment), zu gelangen, die sich nicht ausschließlich an der Schulbesuchsdauer orientiert, sondern sowohl curriculare als auch alltagsorientierte „cross-curricular-competencies“ (OECD 1997) einschließt.

Umstritten ist, ob es möglich und sinnvoll ist, bei der Messung von Wissen auf weltweit standardisierte Meßinstrumente (Tests) zurückzugreifen, wie sie in IEA-Studien Verwendung finden, oder ob länder- oder regionenspezifische Qualitätsindikatoren Verwendung finden sollten (Vedder 1994). Vermutlich sind im Zeitalter der Globalisierung Formen extremer kognitiver und kultureller Segregation nicht mehr möglich und der Trend zu einer Art internationalem Kerncurriculum, vor allem im Bereich von Mathematik und Naturwissenschaften sowie gewissen transcurricularen Kompetenzen kaum aufzuhalten. Solche Wissensbestände können über standardisierte Tests global gemessen werden. Andererseits ist aber auch zu sehen, daß etwa die Erfolge der „Far Eastern Dragons“ nicht zuletzt auf der Anpassung der Curricula an nationale Traditionen und Bedürfnisse beruhen (Mehmet 1995: 127). Ist die Anwendung eines „standard policy package“ (ib.: 120) schon im Bereich der Wirtschaft fragwürdig, dann erst recht in der Erziehung. „The situation of each country differs, implying that specific measures, rather than a common ‘medicine’, are required for each case“ (ib.). Konkret heißt dies, daß die

Heranbildung (Curriculum) und Evaluierung (Messung) des Humankapitals Bezug nehmen muß auf die unterschiedlichen kulturellen, finanziellen, ökonomischen und schulischen Bedingungen sowie die des Arbeitsmarktes eines jeden Landes.

Die Beschreibung der krassen Unterschiede der curricularen und transcurricularen Kompetenzen lenkt den Blick auf die seitens der Bildungsökonomie bisher vernachlässigte und als Art ‚black box‘ behandelte Technologie der Produktion von Humankapital oder – pädagogisch formuliert – die Mikrodimension schulischen Lernens, die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern. Angefangen bei den tatsächlich pro Jahr gegebenen Unterrichtsstunden, über die materiellen Rahmenbedingungen, die Qualifikation des Lehrpersonals, die Lehrmaterialien,¹⁵ die Curricula¹⁶ bis zu den didaktischen Methoden existieren eine Reihe von Variablen, die erhebliche zwischenstaatliche Varianzen aufweisen und die den Lernerfolg signifikant beeinflussen.¹⁷ Daher fordern (Kraft & Nakib 1991: 314) völlig zu Recht:

„The ‘new’ economics of education needs to get into that ‘black box’ of the educational process and to understand what goes on inside it. It should concentrate on the microaspects of the education spectrum by studying the efficiency in educating an individual student and operating an individual school.“

4

Die widersprüchlichen wissenschaftlichen Befunde und bescheidenen praktischen Resultate in vielen der Entwicklungsländer nach vierzig Jahren Bildungsentwicklung und Bildungstransfer sind nicht ohne Auswirkungen auf Theorie und Praxis geblieben. Es mußte Abschied genommen werden von *überzogenen* Erwartungen an die Leistungsmöglichkeiten von Bildung und von der „zahlreichen entwicklungs pädagogischen Konzepten inhärenten Neigung ...“, der Pädagogik die ganze Last der Weltproblematik aufzubürden“ (Seitz 1995: 286). Mit emphatischen Leerformeln, wie sie auch heute noch gelegentlich in offiziellen Dokumenten zu finden sind,¹⁸ wird der Sache mehr geschadet als gedient. Die Alternative heißt aber nicht ‚Negation‘ sondern ‚Reflexion‘ (Treml 1992: 9), denn es mag ja durchaus sein, daß das Handeln nicht den erhofften Erfolg brachte, niemand aber vermag zu sagen, was die Folgen des Nicht-Handelns gewesen wären. Gefragt ist eine realistische Perspektive, die versucht Antworten zu geben auf die Frage, ob und wie in Zukunft die Wirksamkeit der EZ im Bildungssektor nachhaltig gesteigert werden kann.

Hierfür muß zunächst einmal die Perspektive für die Beurteilung des Erfolges von EZ im Bildungsbereich und anderswo von der Global- auf die Projektebene verlagert werden (Stockmann 1992: 11), denn die widersprüchlichen empirischen Realitäten auf der Makroebene erlauben es, „jede Aussage über die Ursachen von Unterentwicklung und jede Perspektive ihrer Überwindung (zu) beweisen“ (Nour 1995: 252). Die EZ vollzieht sich faktisch, mit Ausnahme von Strukturanpassungsmaßnahmen oder – im Falle von Erziehung – von Systemreformen, in Form von Programmen und Projekten: Ein gewerbliches Ausbildungszentrum wird eingerichtet, ein Postgraduierten-Studiengang an einer Universität wird aufgebaut, ein Modell bilingualer Erziehung wird entwickelt und erprobt, Kleinern werden Möglichkeiten der nachhaltigen Nutzung von Naturwald aufgezeigt. Daher ist es sinnvoll, den Erfolg von Bildungstransfer nicht anhand makroökonomischer Größen zu bemessen, sondern danach, ob es gelungen ist, eine konkrete

und *nachhaltige Verbesserung* der Lebenssituation der Zielgruppe zu bewirken (Stockmann 1992) und gegebenenfalls *signifikante Wirkungen*, d.h. über das engere Projekt „hinausgehende Entwicklungsimpulse“ (Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit 1997: 27) zu erzielen.

Aufgrund der Abhängigkeit der Wirksamkeit von Bildung von der Ausprägung makro-ökonomischer und sozialer Kontextvariablen sind Bildungstransferleistungen nur sinnvoll, wenn die Rahmenbedingungen eine nachhaltige Verbesserung der Lage der Zielgruppe erwarten lassen. In einer von der Weltbank finanzierten, 228 Projekte im Erziehungssektor umfassenden Studie, konnten Kaufmann & Wang (1995: 756) eine „strong statistical association between policy variables and the performance of projects“ nachweisen. Die Wahrscheinlichkeit für einen Projektfehlschlag erhöht sich demnach bei gestörtem makro-ökonomischen Umfeld um ein mehrfaches. Diese Ergebnisse unterstreichen „the need for linking the strategy in the social sectors, even at project level, to the overall structural adjustment and economy-wide policies that a country is pursuing“ (ib.: 763). Anders formuliert: Die Vorstellung die Wirksamkeit von Erziehung und die Produktivität von Projekten in diesem Sektor seien unabhängig vom sozio-ökonomischen Kontext, in dem sie durchgeführt werden, ist falsch. Bei der Vorbereitung, Implementierung und Durchführung müssen diese entsprechend berücksichtigt werden. In einem ordnungspolitisch gestörten Umfeld sind die Chancen für nachhaltig erfolgreiche Bildungsprojekte eher gering und die Gefahr, daß die Investitionen wirkungslos verpuffen, groß, so daß sich letztlich die Frage stellt, ob sie nicht besser gleich unterbleiben.

In der Diskussion um Erziehung und Entwicklung ebenso wie in Theorie und Praxis des Bildungstransfers dominierte bisher meist eine quantitative Sichtweise von Erziehung („Tonnenideologie“). Die Vernachlässigung von Qualitätsaspekten in der HKT wurde zwar auch schon in der Vergangenheit gelegentlich kritisiert (Behrmann & Birdsall 1983); in Zeiten geringer Einschulungs- und hoher Analphabetenquoten konzentrierte sich jedoch das Interesse verständlicherweise auf die Alphabetisierung der ‚ausgeschlossenen Massen‘ und die quantitative Expansion der Inklusionsraten. Angesichts steigender Einschulungsraten auf allen Ebenen und weltweit gleichzeitig wachsender Varianz von Inputs und Outputs von Lernprozessen gewinnt jedoch die Frage nach der Qualität des in Schulen vermittelten Wissens und der Faktoren, die diese beeinflussen, unter wachstumstheoretischen und bildungspolitischen Aspekten an Bedeutung. Es wäre ein zweifelhafter Erfolg, wenn es beispielsweise gelänge, in einem Land die Inklusionsrate im Grundschulbereich um 20% zu steigern, wenn sich gleichzeitig, die Qualifikationen der Schüler verringern würde.

Entgegen gängiger Auffassung ist es daher keineswegs sicher, „that with investment in schooling, pursuits of equity and of production goals are harmonious“ (ib.: 940). Bei gegebener Menge an Ressourcen können Erziehungsquantität und Erziehungsqualität nicht gleichzeitig erhöht werden, so daß es in bestimmten Situationen durchaus zu Konflikten zwischen ökonomischen (Produktivität) und sozialen (Gleichheit) Zielsetzungen kommen kann. Die Resultate einer Untersuchung in Brasilien führen zu dem Schluß:

„The social rate of return to increasing quality probably exceeds that to increasing quantity; this suggests that more concentration of school investment in fewer children is warranted for productivity purposes than would occur if equity alone were of concern“ (ib.: 941).

Diesem Dilemma kann sich auch die Praxis des Bildungstransfers nicht entziehen, und es muß daher in jedem Fall neu entschieden werden, welchem der beiden Ziele der Vorzug zu geben ist. Die Option für Gleichheit und gegen Produktivität mag politisch erwünscht sein, daraus kann aber nicht gefolgert werden, daß sie in jedem Fall auch besser sei.

Die Beurteilung, ob die Projektergebnisse die gesetzten Ziele erreichten und zu welchen Kosten (Wirtschaftlichkeit) muß mehr noch als bisher ¹⁹ Bestandteil der EZ auch im Bildungsbereich werden. Insbesondere die Nachhaltigkeit und die Signifikanz von Projektwirkungen sind zentrale Erfolgskriterien, deren Kontrolle angesichts der hohen Kosten jedoch nur stichprobenhaft erfolgen kann (Stockmann 1992).

Im Kontext der Evaluierung von Projektergebnissen im Bildungsbereich, wird es in Zukunft wichtig sein, für die Zielgruppe der Edukanden auf nationaler, wie auf Projektebene sensible und unterrichtsvalide Instrumente zur Leistungsmessung (Tests) zu entwickeln und anzuwenden (Vedder 1994: 13), die die Besonderheiten der nationalen und lokalen Situation berücksichtigen. Dabei können durchaus im Einzelfall auch Items aus internationalen Studien Verwendung finden. Dies impliziert „the establishment of performance standards, particularly for primary and general secondary schools“ (World Bank 1995: 7). Entscheidend ist, daß die Messung der Erziehungsqualität nicht zum Selbstzweck gerät, sondern der Evaluierung und Steuerung der Projekte dient.

„Measuring the quality of education does not make sense if it is impossible to improve it or to avoid his deterioration“ (Vedder 1994: 9).

Wo es um die direkte Bestimmung der Arbeitsmarktwirksamkeit von Projekten und der Abstimmung von Curricula geht (labor market performance), vor allem im Bereich der Berufsbildung und Höheren Bildung (Universitäten), haben sich Tracer-Studies (Absolventenverbleibstudien und Arbeitgeberbefragung) als wertvolle Instrumente zur Diagnose und besseren Abstimmung von Lerninhalten und Arbeitsmarkt erwiesen (Pfeiffer 1993; Winkler, Hartmann & Schomburg 1992).

5

Die Komplexität der modernen, funktional differenzierten Gesellschaft hat zu einer wachsenden Skepsis hinsichtlich der Kontroll- und Steuerungsmöglichkeiten sozialer und ökonomischer Prozesse geführt, die ihren Höhepunkt in der Systemtheorie von Luhmann (1984) gefunden hat. Viel ist da die Rede von selbstreferentiellen Prozessen, Kontingenzen, autopoietischen Systemen, Nichtwissen, operativer Schließung, Intransparenz, Evolution, Unkontrollierbarkeit allen Geschehens und Unbeobachtbarkeit der Welt (Luhmann 1992). Diese im post-modernen Trend liegende Semantik und die ihr zugrundeliegenden Theorie-Designs haben inzwischen Eingang auch in die entwick-

lungspolitische Diskussion gefunden (Tremml 1992) und diese zweifellos belebt. Was aber, so kann und muß man fragen, ist davon für die Entwicklungspolitik und -pädagogik handlungsrelevant und hilfreich?

Daß durch den Nord-Süd-Bildungstransfer nicht die Zustände erreicht wurden, die man sich erhofft hatte, ist heute Allgemeingut und insbesondere dort, wo mit direkten pädagogischen Interventionen in anderen Gesellschaften versucht wurde, Entwicklung zu bewirken, war der Mißerfolg vorprogrammiert. Auch sind moralische Attitüden, pädagogische Sorge und historische Schuldgefühle im Einzelfall sicherlich wichtige individuelle Impulse, als Wegweiser für Bildungsentwicklung aber sind sie kaum geeignet. Ist die Alternative also tatsächlich eine „Ethik des Sein-Lassens“ (Tremml 1992: 16) oder bestenfalls eine Politik der Schadensbegrenzung? Was aber, so wäre dann zu fragen, wären die Folgen und wer trägt die Verantwortung für das Unterlassen (Luhmann 1995b: 183)?

Trotz der Grenzen der Intervention in soziale und psychische Systeme und trotz der Gewißheit, daß nicht vorgesehene Handlungsfolgen auftreten werden, bleibt es daher Aufgabe der Entwicklungspolitik, einen Beitrag zu leisten, um der Exklusion von großen Teilen der Bevölkerung in den Entwicklungs- und Schwellenländern entgegenzuwirken – und sei es auch nur aus Eigeninteresse. Prozessen des Bildungstransfers kommt dabei auch in Zukunft eine besondere Bedeutung zu insofern, als die Inklusion von Individuen in das formale Erziehungssystem (Schule) eine notwendige wenn auch nicht immer hinreichende Voraussetzung für die Teilhabe an anderen sozialen Funktionssystemen ist. Daß ein solcher Nord-Süd-Transfer in einer sich globalisierenden Welt nur dann sinnvoll ist, wenn er auch gleichzeitig die möglichen Konsequenzen unseres alltäglichen Handelns hier für die Menschen in den Ländern der sogenannten Dritten Welt einbezieht (Seitz 1995: 287) ist zusätzlich zu beachten.

Anmerkungen

1. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, daß der Ressourcenzufluß im Rahmen von EZ in seiner relativen Bedeutung selbst von Experten oft weit überschätzt wird. Es sollte wohl kaum erstaunen, daß es „trotz der weit mehr als 600 Mrd. Dollar allein staatlicher Entwicklungshilfe, die seit 1945 weltweit geleistet wurden“ (Tremml 1992: 6) nicht gelungen ist, die weltweiten Disparitäten zu verringern, wenn man bedenkt, daß diese Summe in etwa den Transferleistungen in die Neuen Bundesländer seit der Wiedervereinigung entspricht. Wie man inzwischen weiß, hat das auch nicht wie erhofft geklappt und statt der blühenden Landschaften gibt es nur hier und dort ein hübsches Biotop. Die öffentliche Entwicklungshilfe der BR Deutschland betrug 1997 11,3 Milliarden Mark; dies entspricht etwa dem Betrag der jährlich zur Subventionierung des maroden Kohlebergbaus aufgewandt wird. Ob bei einer massiven Erhöhung der Transferleistungen mehr erreichbar gewesen wäre, sei hier dahingestellt.
2. Lapidar stellt Stockmann (1992: 11) hierzu fest: „Wer die Meßlatte zu hoch legt, der muß enttäuscht werden“.
3. Es ist unbestritten, daß eine weltweite Durchsetzung des westlichen Wohlstandsmodells, bei derzeit gegebenen technologischen Standards innerhalb kurzer Zeit zum Kollaps der Ökosysteme führen würde (Dürr 1995; Weizäcker 1995).
4. Als neueren Überblick zur Humankapitaltheorie vgl. Hough (1995), Sweetland (1996) und kritisch Klees (1991), Kraft & Nakib (1991).
5. Darüber hinaus stellt sich natürlich auch die Frage nach der Generierung von Wissen (F&E), die im folgenden ausgeblendet bleiben soll.
6. Noch ein Jahr zuvor waren es 54,3 Milliarden und 1983 immerhin noch 52 Milliarden.
7. In mikroökonomischer Perspektive erfolgt die Analyse des Effekts von Bildung analog zu der in der Betriebswirtschaft üblichen Wirtschaftlichkeitsrechnung durch Berechnung von sozialen und privaten Ertragsraten (ROI) von Bildung entsprechend der bekannten Formel für den internen Zinsfuß i , bei dem der Kapitalwert der Investition, d.h. die Summe der über die Zeit (t) diskon-

- tierten Differenzen von Erträgen (E) und Kosten (K) gleich Null wird (Carnoy 1995: 364). Neuere Daten zu den ROI für die verschiedenen Bildungsstufen finden sich bei Psacharopoulos (1994).
8. Zu diesen und anderen Typen von Wachstumsregressionen und deren möglichen methodischen Problemen vgl. Gundlach (1997: 29).
 9. In dieser Diskussion sollte auch nicht übersehen werden, daß in den vergangenen Dekaden durch bessere Bildung eine Reihe positiver Externalitäten und spill-over Effekte in anderen Bereichen bewirkt wurden: Gesundheit, Lebenserwartung, generatives Verhalten, Chancen zur politischen Partizipation, Wertorientierungen, Armutsreduktion und allgemeine Lebensfreude. Diese nicht-monetären Erträge von Bildung lassen sich, wenn überhaupt, nur mit Mühe in den Code des Wirtschaftssystems (Geld) übersetzen und schaffen dennoch, etwa durch die Vermittlung normativer Codes wichtige „nichtökonomische Voraussetzungen von Ökonomie“ (Wieland 1993: 18). Das Erziehungssystem steht grundsätzlich nicht nur mit dem Wirtschaftssystem, sondern auch mit anderen sozialen Teilsystemen (Politik, Familie, Kunst, Religion) in Leistungsbeziehungen und ist daher nicht nur unter ökonomischen Aspekten zu analysieren. In gewissem Umfang läßt sich sogar sagen, daß Bildung in einer modernen Gesellschaft, unabhängig von ihrem spezifisch ökonomischen Nutzen, eine Art Grundbedürfnis darstellt.
 10. Methodisch erfolgt die Analyse kontextueller Einflußfaktoren in der Regel mittels eines Mehrebenen-Designs. Vgl. hierzu Goldstein (1995), Schmidberger (1997).
 11. Im Kontext des Problems der Nutzung von Humankapital ist auch die bekannte und oft kritisierte Überbesetzung (over-staffing) des öffentlichen Sektors in vielen Ländern der Dritten Welt zu sehen (Irizarry 1980), der einen großen Teil der besser ausgebildeten Arbeitskräfte weit über jedes ökonomisch sinnvolle Maß hinaus absorbiert, ohne daß diese einen wesentlichen Wachstumsbeitrag leisten würden. „Thus, it is not surprising that human capital change variables do not show strongly in cross country productivity growth regression“ (Griliches 1996: 12).
 12. „Was nicht wiederbenutzt wird, ist schließlich nicht mehr abrufbar – wie alle Erfahrungen mit Alphabetisierungskampagnen in Entwicklungsländern lehren“ (Luhmann 1995a: 222).
 13. Zu erwähnen sind hier der Beitrag außerschulischen Lernens und die spezifischen Charakteristika der Produktion von Humankapital. „The incremental effect of an additional year of schooling is not independent of one's current human capital stock“ (Parente 1997: 429).
 14. So etwa die Saeb-Studien (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), das Examen Nacional an den Hochschulen in Brasilien (Provão) oder die Simce-Studien (Sistema de Medición de Calidad de la Educación) in Chile.
 15. Eine neuere chilenische Schulbuchanalyse kommt zu dem Ergebnis: „Un niño chileno lee en ocho años de enseñanza básica lo que un niño alemán lee en un año. Las lecturas seleccionadas son de peor calidad, con menos autores conocidos, menos literatura universal y menos poesía. La aproximación al desarrollo del lenguaje se considera, en general como inapropiada“ (Eyzaguirre & Fontaine 1997: 1).
 16. Stichworte sind hier Enzyklopädismus, Fragmentierung und Alltagsferne der Curricula.
 17. Zum Stand der Schuleffektivitätsforschung vgl. Weiß (1995).
 18. „Education is at the heart of both personal and community development“ (Delors 1997: 19). Vergleichbares findet sich auf der Gegenseite: „Der Glaube an die Macht der Erziehung gehört ... zu den Illusionen des 20. Jahrhunderts“ (Uhl 1996: 249).
 19. So führt die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) seit Jahren mit gutem Erfolg Evaluierungen ihrer Projektergebnisse durch, deren Ergebnisse extern gegengeprüft werden.

Literatur

- Afheldt, H. (1997, 9. Oktober). Wissen im globalen Wettbewerb. *Wirtschaftswoche*, S. 56.
- Barro, R.J. (1991). Economic Growth in a Cross Section of Countries. *Quarterly Journal of Economics*, 106, 407–443.
- Becker, G.S. (1964). *Human Capital*. New York: Columbia University Press.
- Behrmann, J.R. & Birdsall, N. (1983). The Quality of Schooling: Quantity Alone is Misleading. *The American Economic Review*, 73, 928–946.
- Benhabib, J. & Spiegel, M.M. (1994). The role of human capital in economic development. Evidence from aggregate cross-country data. *Journal of Monetary Economics*, 34, 143–173.
- BID. (1997). *Informe de Progreso Económico y Social en América Latina*.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ). (1997). *Journalisten-Handbuch Entwicklungspolitik 97/98*. Bonn: BMZ.
- Carnoy M. (1982). Education for Alternative Development. *Comparative Education Review*, 26, 160–177.
- Carnoy, M. (1995). Rates of Return to Education. In M. Carnoy (Ed.), *International Encyclopedia of Economics of Education* (2nd ed.) (pp. 364–369). New York: Pergamon.
- CEPAL. (1992). *Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado*. Santiago de Chile.
- CEPAL. (1994), Más para menos. *Desarrollo y Cooperación*, 2, 16–17.
- Delors, J. (1997). Education: the necessary Utopia. In *Learning: The Treasure within*. Paris: UNESCO.
- Desarrollo y Cooperación* 1998, 5.
- Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit. (1997). *Erreicht die Technische Zusammenarbeit die gesetzten Ziele?* Eschborn: GTZ.
- Deutscher, E., Jahn, T. & Moltmann, B. (Hrsg.). (1995). *Entwicklungsmodelle und Weltbilder*. Frankfurt: Societätsverlag.
- Dieterich, H. (1995). Globalisierung, Erziehung und Demokratie in Lateinamerika. In N. Chomsky & H. Dieterich (1996), *Globalisierung im Cyberspace* (S. 43–203). Bad Honnef: Horlemann.
- Dürr, H.-P. (1995). Bevölkerungswachstum und Umweltzerstörung. In: E. Deutscher, T. Jahn & B. Moltmann (Hrsg.), *Entwicklungsmodelle und Weltbilder*. Frankfurt: Societätsverlag.
- Eicher, J.-C. (1995). International Educational Expenditures. In M. Carnoy (Ed.), *International Encyclopedia of Economics of Education* (2nd ed.) (pp. 443–450). New York: Pergamon.
- Eßer, K., Hillebrand, W., Messner, D. & Meyer-Stamer, J. (1995). Systemische Wettbewerbsfähigkeit und Entwicklung. *Entwicklung und Zusammenarbeit*, 36/10, 256–260.
- Eyzaguire, B. & Fontaine, L. (1997). *El Futuro en Riesgo. Nuestros Textos Escolares*. Puntos de Referencia, N° 189. Santiago de Chile: CEP.
- Goldstein, H. (1995). *Multilevel statistical models* (2nd ed.). London: Arnold.
- Graff, M. (1995). *Bildung und technischer Fortschritt als Determinanten wirtschaftlicher Entwicklung*. Heidelberg: Physica-Verlag.
- Graff, M. (1996). Zur Bedeutung der Bildung im Prozeß der wirtschaftlichen Entwicklung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 48, 274–295.
- Griliches, Z. (1996). *Education, Human Capital, and Growth: A Personal Perspective*. Working Paper 5426. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Gundlach, E. (1997). Human Capital and Economic Development: A Macroeconomic Assessment. *Intereconomics*, 32, 23–35.
- Hanf, T., Ammann, K., Dias, P.V. & Fremerey, M. (1977). Erziehung – ein Entwicklungshindernis? *Zeitschrift für Pädagogik*, 23, 9–33.
- Harrison, L.E. (1985). *Underdevelopment is a state of mind. The Latin American case*. Cambridge: Harvard University Press.
- Homburg, S. (1995), Humankapital und endogenes Wachstum. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*, 115, 339–366.
- Hough, R. (1995). Educational Cost-benefit Analysis. In: M. Weiß (Hrsg.) „Reading Course“ über bildungspolitische Themen. Frankfurt/Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.

- Inkeles, A. (1984). Was heißt ‚individuelle Modernität‘? In D. Schöffthaler & D. Goldschmidt (Hrsg.), *Soziale Struktur und Vernunft: Jean Piagets Modell entwickelten Denkens in der Diskussion kulturvergleichender Forschung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Inkeles, A. & Smith, D.H. (1974). *Becoming Modern*. Cambridge: Harvard University Press.
- Irizarry, R.L. (1980). Overeducation and Unemployment in the Third World: The Paradoxes of Dependent Industrialization. *Comparative Education Review*, 24 (3), 338–352.
- Kaufmann D. & Wang, Y. (1995). Macroeconomic Policies and Project Performance in the Social Sectors: A Model of Human Capital Production and Evidence from LDCs. *World Development*, 23, 751–765.
- Keeves, J.P. (1995). *The World of School Learning. Selected Findings from 35 years of IEA Research*. The Hague: IEA.
- Klees, S.J. (1991). The Economics of Education: Is that all there is? *Comparative Education Review*, 35, 721–734.
- Knight, J.B. & Sabot, R.H. (1990). *Education, Productivity, and Inequality*. New York: OUP.
- Kraft, R.H. & Nakib, Y. (1991). The “new” economics of education: Towards a „unified“ macro/micro educational planning policy. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 37, 299–317.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1992). Ökologie des Nichtwissens. In N. Luhmann, *Beobachtungen der Moderne*. (S. 149–220). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1995a). Das Kind als Medium der Pädagogik. In N. Luhmann, *Soziologische Aufklärung 6* (S. 204–228). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1995b). Inklusion und Exklusion. In N. Luhmann, *Soziologische Aufklärung 6* (S. 237–264). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mankiw, N., Rohmer, G. D. & Weil, D. N. (1992). A contribution to the empirics of economic growth. *Quarterly Journal of Economics*, 107, 408–437.
- Mehmet, O. (1995). *Westernizing the Third World*. London: Routledge.
- Menzel, U. (1992). *Das Ende der Dritten Welt und das Scheitern der großen Theorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mincer J. (1974). *Schooling, experience, and earnings*. New York: Columbia University Press.
- Nestvogel, R. (1990). Schul- oder Bildungsnotstand in der Dritten Welt? In Deutsches Übersee-Institut (Hrsg.), *Jahrbuch Dritte Welt 1991*. München: Beck.
- Nour, S. (1995). Lernen zur Erlangung von Problemlösungskompetenz. In E. Deutscher, T. Jahn & B. Moltmann (Hrsg.), *Entwicklungsmodelle und Weltbilder*. Frankfurt: Societätsverlag.
- OECD. (1995). *Literacy, Economy and Society*. Paris: OECD.
- OECD. (1996). *Measuring what people know*. Paris: OECD.
- OECD. (1997). *Prepared for Life? How to Measure Cross-Curriculum Competencies*. Paris: OECD.
- Ornelas, C. (1995). Globalización y conocimiento: nuevos desafíos para las universidades latino-americanas. *Educación Superior y Sociedad*, 6, 133–142.
- Paiva, V. (1995). Die Lernfähigkeit von Gesellschaften und individuelles Lernen. In E. Deutscher, T. Jahn & B. Moltmann (Hrsg.), *Entwicklungsmodelle und Weltbilder*. Frankfurt: Societätsverlag.
- Parente, S.L. (1997). The Problem of Economic Depeloment. *Revista Brasileira de Economia*, 51, 415–455.
- Pfeiffer, D.K. (1993). *Formación universitaria y profesión*. Valdivia: UACH-GTZ.
- Psacharopoulos, G. (1994). Returns to Investment in Education: A Global Update. *World Development*, 22, 1325–1343.
- Recum, H. von (1983). Bildung in der Dritten Welt. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 4–19.
- Rondetzko, L. (1989). *Der Lehrgang vom Wilden zum zivilisierten „Modern Man“*. Frankfurt: IKO.
- Schmidberger, M. (1997). Zwischenstaatliche Variationen bei Bevölkerungseinstellungen zur EU: Ein mehrbenenanalytischer Untersuchungsansatz. *ZA-Informationen*, 41, 102–119.
- Schultz, T.W. (1963). *The economic value of education*. New York: Columbia University Press.
- Seitz, K. (1995). Wider den Provinzialismus der Pädagogik. In E. Deutscher, T. Jahn & B. Moltmann (Hrsg.), *Entwicklungsmodell und Weltbilder*. Frankfurt: Societätsverlag.
- Stockmann, R. (1992). *Die Nachhaltigkeit von Entwicklungsprojekten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Sweetland, S.R. (1996). Human Capital Theory: Foundations of a Field of Inquiry. *Review of Educational Research*, 66, 341–359.
- Timmermann, V. & Graff, M. (1995). Bildung und wirtschaftliches Wachstum in Entwicklungsländern. In H.-B. Schäfer (Hrsg.), *Bevölkerungsdynamik und Grundbedürfnisse in Entwicklungsländern* (S. 339–367). Berlin: Duncker & Humblot.
- Treml, A.K. (1989). Sozialer Wandel und Erziehungssystem. *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik*, 12 (4), 26–31.
- Treml, A.K. (1992). Desorientierung überall – oder Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik*, 15 (1), 6–17.
- Uhl, S. (1996). Neue Ergebnisse aus der empirischen Schulforschung und ihr Beitrag zur Präzisierung des pädagogischen Wissens. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 20, 243–255.
- UNESCO. (1991, 1993, 1995). *World Education Report*. Paris: UNESCO.
- UNPD. (1996). *Bericht über die menschliche Entwicklung 1996*. Bonn: Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen.
- Vedder, P. (1994). Global Measurement of the Quality of Education: A Help to Developing Countries? *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 40, 5–17.
- Weiß, M. (1995). Schulausgaben und Schulqualität – empirische Analysen des Zusammenhangs. In M. Weiß (Hrsg.), „*Reading Course*“ über bildungsökonomische Themen (S. 2–23). Frankfurt: GTZ.
- Weizäcker, E.U. von (1995). Globale Krise. Die Krise herkömmlicher Entwicklungsmodelle und neue Wohlstandsmodelle. In E. Deutscher, T. Jahn & B. Moltmann (Hrsg.), *Entwicklungsmodelle und Weltbilder*. Frankfurt: Societätsverlag.
- Weltbank (1990, 1995), *Weltentwicklungsbericht*. New York: OUP.
- Wieland, J. (1993). Die Ethik der Wirtschaft als Problem lokaler und konstitutioneller Gerechtigkeit. In J. Wieland (Hrsg.), *Wirtschaftsethik und Theorie der Gesellschaft* (S. 7–32). Frankfurt: Suhrkamp.
- Winkler, H., Hartmann, K. & Schomburg, H. (1992). *Engineers in Tanzania*. Eschborn: GTZ.
- World Bank. (1995). *Priorities and Strategies for Education*. Washington: World Bank.

