

Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]

**Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung.
Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte,
Besprechungen, Bibliographie**

Weinheim ; Basel : Beltz 1981, 384 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 16)



Quellenangabe/ Reference:

Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen, Bibliographie. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, 384 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 16) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231044 - DOI: 10.25656/01:23104

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231044>

<https://doi.org/10.25656/01:23104>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

16. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

16. Beiheft

Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung

Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft

Berichte, Besprechungen, Bibliographie

Herausgegeben von Dietrich Goldschmidt
unter Mitwirkung von Henning Melber

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1981

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung:

interdisziplinäre Studien über d. Stand d. Wiss.;

Berichte; Besprechungen; Bibliographie /hrsg. von

Dietrich Goldschmidt. Unter Mitw. von Henning Melber. –

Weinheim; Basel : Beltz, 1981.

(Zeitschrift für Pädagogik ; Beih. 16)

ISBN 3-407-41116-2

NE: Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]; Melber,

Henning [Mitverf.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1981 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 411162

Vorwort

Im April 1976 lud die DEUTSCHE STIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG (DSE) zu einer Konferenz „Deutsche Bildungsforschung in Entwicklungsländern“ ein. Sie reagierte damit auf ein von mehreren Seiten geäußertes Bedürfnis nach möglichst breit abgestützter, stetiger wissenschaftlicher Beratung bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Projekten der Bildungshilfe. Dabei erhob sich die Frage, welche erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Grundlagen insgesamt als Voraussetzung verfügbar seien, dank deren pädagogische Einzelprojekte eigentlich erst in Angriff genommen werden sollten. Das Aufnehmen dieser Probleme war um so dringlicher geworden, als die DSE selbst begonnen hatte, inhaltliche Bildungsarbeit in Ländern der Dritten Welt zu fördern, so vor allem die Planung und Entwicklung von Curricula in Schwarzafrika. Die Gründung der AFRICAN CURRICULUM ORGANISATION (ACO) im Jahr 1976 und ihre weitere Unterhaltung aus Mitteln der DSE sind zur sichtbarsten Aktivität dieser Art geworden.

Eine der Arbeitsgruppen auf der genannten Konferenz widmete sich besonders Fragen nach dem Stand der einschlägigen Wissenschaften und der Verfahren angemessener Curriculumplanung. Aus ihr entstand die ARBEITSGRUPPE DEUTSCHE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT UND INTERNATIONALE BILDUNGSFÖRDERUNG (ADEIB), die sich auf Dauer drei Aufgaben widmete: (a) Erhebung und Vermittlung des nationalen und internationalen Standes der für erziehungswissenschaftliche Untersuchungen in Ländern der Dritten Welt relevanten Forschung, (b) Entwicklung von Verfahren basisnaher Curriculumplanung und (c) wissenschaftliche Beteiligung an Einzelvorhaben von DSE und ACO. – 1978 ist die ADEIB umgebildet worden zur neuen KOMMISSION BILDUNGSFORSCHUNG MIT DER DRITTEN WELT (BDW) in der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (über sie wird an anderer Stelle dieses Heftes berichtet).

Die vorliegende Veröffentlichung ist aus den Beratungen von ADEIB, später BDW, über die erste der drei genannten Aufgaben, den nationalen und internationalen Stand der für erziehungswissenschaftliche Untersuchungen in Ländern der Dritten Welt relevanten Forschung aufzuarbeiten, hervorgegangen. In den Erörterungen wurde von drei Prämissen ausgegangen:

- (1) Für das Bildungswesen von Drittweltländern relevante Forschung wird in der Bundesrepublik nur an wenigen Instituten, im übrigen nur sporadisch und ohne hinreichenden kommunikativen Zusammenhang betrieben. Im ganzen sind die Kenntnisse sowohl über Drittweltländer im allgemeinen als auch über ihr Bildungswesen und die zugehörige Forschung unter Bildungsforschern in der Bundesrepublik gering.
- (2) Orientierung über Bildungsprobleme und Bildungsforschung in Ländern der Dritten Welt ist sowohl zur Förderung der Bildungshilfe und der Zusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt politisch dringend notwendig als auch zur Überwindung des Eurozentrismus in der eigenen erziehungswissenschaftlichen Forschung, d. h. zur Erweiterung

von deren praktischen und theoretischen Horizont, äußerst erwünscht. Für eine solche Intensivierung der Forschung in der Bundesrepublik ist die Rezeption vor allem ausländischer Forschung unerlässlich.

(3) Die Erziehungs- und Bildungsproblematik der Länder der Dritten Welt und die dort sich stellenden Forschungsaufgaben lassen sich, wie GOTTFRIED HAUSMANN schon 1961 betont hat, nur in einem umfassenden, multi-disziplinären Ansatz einschließlich der historischen Dimension angehen. Die in der modernen Erziehungswissenschaft erkannte Notwendigkeit eines solchen Vorgehens drängt sich in der distanzierten Untersuchung fremder Kulturen zwingend auf. Es bedarf der Intensivierung der Forschung von der Ethnologie über Soziologie, Psychologie, Ökonomie bis zur Politikwissenschaft, wenn man den Funktionen und künftigen Aufgaben einer der jeweiligen Kultur und Entwicklung angemessenen, d. h. einer pädagogisch sinnvollen Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens gerecht werden will.

Die Mitglieder der ADEIB glaubten zunächst, die selbstgesetzte Aufgabe lösen zu können, indem sie eine Art relativ kurzen Memorandums über den Stand der Wissenschaft in den einschlägigen Disziplinen unter Benennung der jeweiligen Forschungsdesiderate schrieben. Diese Annahme hat sich als Irrtum erwiesen. Aus regem Austausch über Entwürfe für einzelne Beiträge bei Zusammenkünften von ADEIB und BDW sind schließlich die hier vorliegenden Aufsätze sozialwissenschaftlich-analytischer und erziehungswissenschaftlich-interventionsorientierter Art mit Aufweis offener Forschungsprobleme entstanden. Die einzelnen Aufsätze suchen ihr jeweiliges Thema gedrängt abzuhandeln; trotz möglicher Abstimmung untereinander machen sie aber insgesamt ein umfangreicheres Heft, als vorgesehen, aus.

Mit der Themenstellung „Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung“ ist die prinzipielle Richtung der Arbeiten bezeichnet. Tatsächlich läßt sich im Sinne des Gesamthemas nur sehr abstrakt von Ländern der Dritten Welt sprechen, wie dies allenfalls in den ersten Beiträgen zu Teil I geschieht. Darüber hinaus wären, wollte man systematisch vorgehen, den Untersuchungen und Berichten breite Skalen von ärmsten Ländern bis zu sog. Schwellenländern, von Öl-armen bis zu Öl-reichen Ländern, von Ländern sehr ausgeprägter kultureller Traditionen bis zu solchen weniger elaborierter Kulturen, von sozialistischen bis zu kapitalistischen Ländern zugrunde zu legen. Ein solches Vorgehen lag jenseits von Absicht und Möglichkeiten. Es muß genügen, daß die Autoren sich auf je eigene Erfahrungen in bestimmten Ländern oder Regionen beziehen können. Analog den korrespondierenden Aktivitäten der DEUTSCHEN STIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG bildet für die Mehrzahl von ihnen Schwarzafrika den Erfahrungshintergrund.

Um der Entwicklung in der Bundesrepublik und den internationalen Anknüpfungsmöglichkeiten wissenschaftlicher Arbeit gerecht zu werden, folgt den Aufsätzen ein Teil mit Berichten, Besprechungen vor allem deutschsprachiger Bücher und einer Bibliographie der einschlägigen deutschsprachigen Veröffentlichungen während der letzten zehn Jahre. Dieser Teil läßt erkennen, daß die Arbeitsaktivität 1980 glücklicherweise bereits größer war, als zur Zeit des Beginns der Arbeiten von ADEIB vor vier Jahren erwartet worden war. Die Besprechungen der Monographien dienen auch der Veranschaulichung abstrakter oder summarischer Aussagen in den ersten Teilen des Heftes. Durch die überraschend hohe Zahl der bibliographierten Publikationen lasse man sich nicht täuschen. Unter gut 700 Titeln findet man knapp 200 Bücher und etwas über 300 Aufsätze; die restlichen Titel

gehören vor allem zu sog. „grauer Literatur“ sowie zu Diplom-, Magister- und Doktorarbeiten, soweit sie nicht förmlich als Bücher erschienen sind. Leider fehlen fast ganz die zahlreichen, nicht veröffentlichten Gutachten für oder über Projekte staatlicher, kirchlicher oder privater Bildungshilfe. Die Bibliographie läßt beträchtliches Interesse seitens jüngerer Wissenschaftler erkennen; auch am vorliegenden Band sind sie erheblich beteiligt. Insgesamt mangelt es aber weiterhin an ausreichender gefestigter institutioneller Stützung, fortschreitend intensivierter und zunehmend höher qualifizierter Forschung. Ein Vergleich der Bibliographie mit der in den Aufsätzen zitierten ausländischen, überwiegend englischsprachigen Literatur bestätigt diese Beobachtung. Veröffentlichungen unter gemeinsamer Autorschaft von Wissenschaftlern aus der Bundesrepublik und aus Ländern der Dritten Welt finden sich bisher nicht.

Der Herausgeber ist den Freunden aus ADEIB bzw. BDW für ihr intensives Engagement an der gemeinsamen Arbeit aufrichtig verbunden; er dankt besonders den Berliner Mitgliedern der BDW, die ihn als Redaktionskommission bei der Erfüllung seiner Aufgaben erheblich unterstützt haben. HENNING MELBER sei besonders herausgehoben; er hat sich nicht nur an der Redaktion der Manuskripte beteiligt, sondern vor allem hat er sich den Rezensionen gewidmet und auch mühsamer Kleinarbeiten wie Überprüfung und Vereinheitlichung der Zitierweise und Literaturlisten angenommen. Die Sekretariatsarbeit und das Schreiben fast aller Endmanuskripte lagen in den bewährten Händen von SABINE RÖTHKE und LIESELOTTE POHLENZ im MAX-PLANCK-STITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, dessen Unterstützung des Arbeitsvorhabens von großem Nutzen war. Auch die großzügige Förderung mehrerer Zusammenkünfte seitens der DEUTSCHEN STIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG sei gern erwähnt. Abschließend sei den Herausgebern der „Zeitschrift für Pädagogik“, vor allem REINHARD FATKE, und dem Beltz Verlag für ihre Hilfe und ihr Verständnis auch hinsichtlich der interdisziplinären Breite des Heftes gedankt. Durch ihr Entgegenkommen ist es möglich, dies Beiheft in so großem Umfang herauszubringen.

Im Rahmen ihrer Möglichkeiten suchen alle Beteiligten die Entwicklung der Zusammenarbeit mit Erziehern und Sozialwissenschaftlern aller Disziplinen in Ländern der Dritten Welt nach Kräften voranzubringen; sie halten diese Sache für dringend. Mit der vorliegenden Veröffentlichung möchten sie zur Aufnahme weiterer, zunehmend vertiefter Arbeiten in Zusammenarbeit mit Wissenschaftlern aus der Dritten Welt anregen und alle Ministerien und sonstigen Finanzierungseinrichtungen ermutigen, hier großzügig aktiv zu werden und zu fördern.

Berlin, im November 1980

DIETRICH GOLDSCHMIDT

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Herausgebers	5
------------------------------------	---

Einleitung

DIETRICH GOLDSCHMIDT

Ortsbestimmung und Aufgaben erziehungswissenschaftlicher Forschung über die Dritte Welt	17
---	----

1. Die historische Situation der Bundesrepublik Deutschland in ihrer Beziehung zur Dritten Welt / 2. Bisherige Forschung in der Bundesrepublik Deutschland über Bildung und Erziehung in der Dritten Welt / 3. Grundsätze und Wirklichkeit der Bildungshilfe und Forschungsförderung seitens der Bundesrepublik Deutschland / 4. Wissenschaftliche Einsichten, politische Bedingungen und praktische Erfahrungen als Basis künftiger Forschung / 5. Die Aufgaben künftiger Forschung als Ertrag der Beiträge im vorliegenden Heft

Teil I: Entwicklung und Bildung: Theorien, Analysen, Aporien

PATRICK V. DIAS

Erziehungswissenschaft, Bildungsförderung und Entwicklung in der Dritten Welt	33
---	----

1. Sozial-historische Gegebenheiten des Erziehungswesens / 2. Erziehungsförderung im Entwicklungsprozeß / 3. Erziehung, Modernisierung und Humankapitalbildung / 4. Erziehung – ein Entwicklungshindernis? / 5. Erziehungsprozeß und Erziehungswissenschaft / 6. Schlußbemerkung / Anhang: Systematische Bibliographie zu „Erziehung und Entwicklung bzw. Modernisierung“

ULLRICH LAASER

Bildung und Systemwandel in der Dritten Welt. Perspektiven einer entwicklungsbezogenen Bildungsforschung	49
--	----

1. Theoretische und paradigmatische Perspektiven – 1.1. Strukturfunktionalismus – 1.2. Systemtheorie – 1.3. Verhaltenstheorie – 1.4. Konflikttheorie – 1.5. Dependenztheorie – 1.6. Theorie des interventionistischen Kapitalismus – 1.7. Paradigmenverbund / 2. Thematisches Spektrum – 2.1. Die ökonomische Dimension – 2.2. Die politikwissenschaftliche Dimension – 2.3. Die sozialpsychologische Dimension

ERNEST JOUHY

Die Dialektik von Herrschaft und Bildung in der Dritten Welt. Anmerkungen zu den Beiträgen von DIAS und LAASER	67
--	----

Die Widersprüchlichkeit der Vermittlung herrschender Ideen: zum Verhältnis von Tradition zu Innovation – Zur Wechselwirkung von ökonomisch-sozialer Macht und daraus resultierender Ideen:

die Erziehungs- und Bildungstheorien – Entwicklung und Bildung: Strategien des Bildungstransfers und die Auswirkungen in Ländern der Dritten Welt – Zum Doppelcharakter von Machteliten in Ländern der Dritten Welt – Konsequenzen für Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung im Weltmaßstab

FREYA DITTMANN-KOHLI

Die Bedeutung psychologischer Konzepte für Bildungsprogramme in der Dritten Welt 77

1. Problemstellung und Erkenntnisinteresse / 2. Leistungsorientierung – 2.1. Relevanz des Konstrukts „Leistungsmotivation“ – 2.2. Kulturelle Varianten der Leistungsorientierung – 2.3. Die Indeterminiertheit des Konstrukts – 2.4. Interventionsprogramme / 3. Pro-soziale Orientierungen / 4. Intellektuelle Fähigkeiten – 4.1. Intelligenztestleistungen – 4.2. Kognitive Entwicklung – 4.3. Problemlösefähigkeit (Außerschulische Erwachsenenbildung – Schulische Interventionsplanung) / 5. Zur Problematik „wünschenswerter Persönlichkeitsmerkmale“

TRAUGOTT SCHÖFTHALER

Informelle Bildung 97

1. Zum Begriff „informelle Bildung“ / 2. Genauere Bestimmung von informeller Bildung / 3. Frühere Ansätze zum Konzept der informellen Bildung / 4. Interdisziplinäre Konzepte zu Bedingungen und Prozessen informeller Bildung / 5. Heuristisches Schema zur Organisation von Bildungsprozessen / 6. Kultur- und Kognitionsforschung / 7. Ethnotheorie und deskriptive Ethnologie / 8. Modernisierungsforschung (Zur Genese von Leistungsmotivation – Zu „individueller Modernisierung“ – Psychoanalytisch orientierte Forschungen – Zum Zusammenhang von Kulturwandel und Feldabhängigkeit kognitiver Orientierung – Zur Rolle der Muttersprache und einer [fremden] Zivilisationsprache – Zur sozialen Bedeutung ethnischer Zugehörigkeit) / 9. Zur Erforschung informeller Bildungsprozesse (Institutionalisierungsformen von Bildung – Mythos und Magie im modernen Alltagsdenken – Fallstudien zur Rollendifferenzierung – Inhalts- und Sekundäranalysen von Akkulturationsberichten – Informationssammlung zu ethnisch-sprachlichen Konflikten – Umfrage zum Stand der Hintergrundinformationen von Bildungspolitikern)

DORIS ELBERS / HEINZ KULL

Bildungsreformen in den Ländern der Dritten Welt. Unter besonderer Berücksichtigung benachteiligter Bevölkerungsgruppen 117

1. Vorbemerkungen / 2. Benachteiligungen im und durch das Bildungssystem / 3. Slum- und Squatterbevölkerung, der informelle ökonomische Sektor in den Städten der Dritten Welt / 4. Zusammenfassung, Schlußfolgerungen und offene Fragen

Teil II: Pädagogische Intervention durch Institutionen: Schule, tertiärer Bereich, Massenmedien

VOLKER LENHART / HERMANN RÖHRS

Auf dem Weg zu einer Theorie der Schule in der Dritten Welt 129

1. Schule und Entwicklung / 2. Zur Anwendbarkeit schultheoretischer Annahmen auf Gesellschaften der Dritten Welt / 3. Die Funktionen der Schule – 3.1. Die Qualifikationsfunktion – 3.2. Die Sozialisationsfunktion – 3.3. Die Allokationsfunktion / 4. Die Dimensionen der Schule – 4.1. Die strukturelle Dimension – 4.2. Die administrative Dimension

HAGEN KORDES

Curriculum und Entwicklung. Unter welchen Bedingungen ist eine gelingende internationale Zusammenarbeit zwischen Curriculumforschern in der Bundesrepublik und in der Dritten Welt denkbar? 145

1. Curriculuminnovation in der Dritten Welt: Geschichte einer heimlichen internationalen Arbeitsteilung – 1.1. Der kulturpolitisch orientierte Revitalisierungsansatz und der bildungsökonomisch orientierte Ruralisierungsansatz – 1.2. Der wissenschaftspropädeutisch orientierte Sozialisationsansatz und der gemeinwesenpädagogisch orientierte Enkulturationsansatz – 1.3. Der sozio-ökonomisch orientierte Integrationsansatz und der polit-ökonomisch orientierte Mobilisierungsansatz – 1.4. Entwicklungslogik der Curriculuminnovation oder historische Dynamik? / 2. Curriculum und individuell-gesellschaftliche Entwicklung – 2.1. Gesellschaftliche Entwicklung – 2.2. Individuelle Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung – 2.3. Curriculuminnovation und individuell-gesellschaftliche Entwicklung / 3. Merkmale einer ‚entwicklungsangemessenen‘ Curriculumarbeit / 4. Probleme und Perspektiven einer internationalen Curriculumforschung und -kooperation

JOSEF MÜLLER

Grundbildung in der Dritten Welt 169

1. Das Schuldilemma in Entwicklungsländern / 2. Das Grundbildungskonzept / 3. Die Schule als Institution der Grundbildung / 4. Das außerschulische Bildungswesen / 5. Verbindungen schulischer und außerschulischer Ansätze / 6. Ansätze einer integrierten Grundbildung / 7. Aufgabenbereiche der Bildungsforschung

KARL-HEINZ FLECHSIG / REINHARD FUHR

Methodik und Technologie des Unterrichts. Interventionsmöglichkeiten und Forschungsaufgaben 187

1. Nutzung von Massenmedien für Unterrichtszwecke / 2. Nutzung von Lerngelegenheiten außerhalb des Klassenraums / 3. Nutzung mobiler Lerngelegenheiten / 4. Wechsel bzw. Veränderung der Unterrichtssprache / 5. Integration von Arbeit und Lernen / 6. Nutzung außerschulischer, in der Gemeinde angesiedelter Ressourcen, insbesondere Einbeziehung nicht-professioneller resource persons / 7. Alternative Lernformen innerhalb des Klassenraums

MICHAEL OMOLEWA

Das Prüfungs- und Berechtigungswesen in der Dritten Welt 197

1. Traditionale Prüfungsverfahren / 2. Der Einfluß der christlichen Mission / 3. Staatliche Einflüsse und die Attraktivität von Zeugnissen / 4. Wirkungen / 5. Kritik / 6. Die gegenwärtige Lage / 7. Zusammenfassung

FRANK ACHTENHAGEN / HEIDRÜN BURFEIND / REINHARD FUHR

Aufgaben für Forschungen über das Berechtigungswesen. Ein Nachwort zum Aufsatz von M. OMOLEWA 211

1. Zum Zusammenhang von Berechtigungswesen, Qualifikationen und Prüfungen / 2. Forschungsaufgaben

HEINZ-PETER GERHARDT

Lehrerrolle und Lehrerbildung in der Dritten Welt. Ihre Bedeutung für den Aufbau des Erziehungswesens in Afrika 215

1. Entwicklungen in der Lehrerbildung / 2. Erziehung und Lehrer in der Gesellschaft – 2.1. Zum Verhältnis von Gesellschaft und Erziehungssystem – 2.2. Neue Aufgaben für die Lehrerschaft /

3. Curriculumentwicklung und Lehrerpersönlichkeit – 3.1. Curriculumentwicklung und -dissemination mit der Lehrerschaft – 3.2. Verfahren und Methoden von Unterricht – 3.3. Motivationsfunktion des Lehrers / 4. Ausbildungsphasen und -ebenen – 4.1. Berufsvorbereitende Lehrerbildung – 4.2. Berufsbegleitende Lehrerbildung / 5. Organisation und Verwaltung der Lehrerbildung – 5.1. Lehrerbildner – 5.2. Bildungsadministratoren – 5.3. Dezentralisation als Alternative? / 6. Ergebnisse und Forschungsschwerpunkte

MATTHIAS WESSELER

Der tertiäre Sektor des Bildungswesens in der Dritten Welt 235

1. Schwierigkeiten des Zusammenhangs: Funktionen und Konzepte / 2. Aufgaben und Probleme: Zur Gesamtheit der Funktionen des tertiären Sektors in der Dritten Welt / 3. Ausbildungsfunktion und Arbeitsmarkt / 4. Hochschulen als koloniales Erbe / 5. Bedingungen alternativer Konzepte / 6. Aufgaben für die Forschung / Anhang: Überblick zur Literatur

JENS NAUMANN

Rundfunk und Fernsehen in Afrika und ihre Bedeutung für informelle Bildung . . . 251

1. Verbreitung von Rundfunk und Fernsehen in Afrika / 2. Wissenschaftliche Arbeiten über die Verbreitung und Wirkung von Radio und Fernsehen / 3. Bildungspolitische Prioritäten und Forschungsdesiderate

Teil III: Berichte, Besprechungen, Bibliographie

Berichte

DIETER DANCKWORTT

Bildungshilfe der Bundesrepublik Deutschland. Organisation – Leistungen – Mängel in der Kommunikation mit der Wissenschaft 265

WOLFGANG GMELIN

Internationale Einrichtungen zur Förderung von Forschung über das Bildungswesen der Entwicklungsländer 271

T. NEVILLE POSTLETHWAITE

Zusammenarbeit von Industrie- und Entwicklungsländern. Am Beispiel der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) . . . 274

DIETER BERSTECHE / MICHEL DEBEAUVAIS

Das Internationale Institut für Bildungsplanung. Prioritäten in Forschung und Ausbildung 278

JENS NAUMANN

Die Bildungspolitik der Weltbankgruppe. Von technokratischen Wachstumsprioritäten zur landbezogenen Volksbildung 283

KARL-HEINZ FLECHSIG

Die Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ 289

DIETRICH GOLDSCHMIDT / VOLKER LENHART

Bildungsforschung in Zusammenarbeit mit afrikanischen Erziehungswissenschaftlern. Bericht über die erste afrikanisch-deutsche Forschungskonferenz auf Mauritius, 18.–27. Februar 1980	291
---	-----

Besprechungen

Bildungsförderung und wissenschaftlich-technische Kooperation (JENS NAUMANN – HEINZ-PETER GERHARDT)	299
Entstehung und Entwicklung des Bildungswesens in ehemals deutschen Kolonien Afrikas (ULRICH BENDELE/HENNING MELBER – WOLFGANG SACHS)	303
Beiträge zum Bildungswesen Tanzanias (ELISABETH GROHS/GERHARD GROHS)	310
Traditionelle Sozialisation und Erziehung (TRAUGOTT SCHÖFTHALER – DIETRICH GOLDSCHMIDT – HENNING MELBER)	316
Kulturwandel und Erziehung in Afrika (CHRISTEL ADICK)	324
Formale Bildung und Erziehung in sieben Ländern Afrikas (RENATE NESTVOGEL – FRIEDHELM STREIFFELER)	329

Bibliographie

HENNING MELBER

Bibliographie deutschsprachiger Veröffentlichungen (1970–1980) zum Thema „Erziehung und Bildung in der Dritten Welt“	337
--	-----

Contents and Abstracts	374
---	-----

Verzeichnis der Mitarbeiter dieses Heftes	382
--	-----

Einleitung

Ortsbestimmung und Aufgaben erziehungswissenschaftlicher Forschung über die Dritte Welt

1. Die historische Situation der Bundesrepublik Deutschland in ihrer Beziehung zur Dritten Welt

Die Bundesrepublik Deutschland wurde nach ihrer Gründung im Jahre 1949 nur schrittweise eigenständiger Partner im internationalen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Verkehr. Besonders spät entwickelten sich die Verbindungen zu den Staaten der sog. Dritten Welt, zumal viele von diesen erst im Verlauf von rund zwanzig Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg ihre Unabhängigkeit erlangt hatten und so ihrerseits Verbindungen aufnehmen konnten. Im November 1961 machten Bundesregierung und Bundestag mit der Gründung des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit deutlich, daß die Bundesrepublik gewillt war, sich den nunmehr – nicht zuletzt auch aufgrund ihrer eigenen wirtschaftlichen Entwicklung – auf sie zukommenden Verpflichtungen nicht zu entziehen. In zunehmendem Umfang werden Hilfen verschiedenster Art aus Mitteln des Staates, der Kirchen, politischer Stiftungen und weiterer Organisationen gegeben, die allerdings immer noch hinter international vereinbarten Zielen erheblich zurückbleiben. Im Rahmen der sog. technischen Hilfe werden vor allem Maßnahmen in den Bereichen des Erziehungs- und Bildungswesens sowie der Wissenschaft gefördert:

Doch die politischen Entscheidungen sind dem öffentlichen Bewußtsein beträchtlich vorausgeeilt, und für die durch sie in Gang gebrachten Entwicklungsprojekte standen häufig keine Voraussicht, geschweige denn exaktes Wissen über die zu berücksichtigenden sozialen Begleiterscheinungen und die zu erwartenden Folgen und Nebenwirkungen der einzelnen Projekte zur Verfügung. Bis heute ist nicht nur Entwicklungspolitik bei den Wählern wenig populär, sondern viele Projekte führen auch nicht zu dem erwarteten Erfolg und scheitern womöglich, weil denen, die sie eingeleitet haben oder die sie durchführen, die notwendigen Kenntnisse fremder Kulturen, das entsprechende Einfühlungsvermögen und die Möglichkeiten zu adäquater Anpassung ihres Auftrags an die fremden Gegebenheiten fehlen. Erst allmählich wird die Dritte Welt in ihrer gegenwärtigen Gestalt, in ihren Bedürfnissen und in ihrer weiteren Entwicklung auch in der Bundesrepublik zum Gegenstand fundierter, international anerkannter und, wo möglich, multidisziplinärer Forschung und Lehre, deren Ergebnisse sich für Entwurf, Durchführung und Evaluierung praktischer Projekte nutzen lassen. Noch hat sich bei den Trägern der Bildungsförderung die Einsicht nicht durchgesetzt, daß die Förderung von Forschung, die nicht unmittelbar projektbezogen, sondern grundlagenorientiert und mittel- oder langfristig angelegt ist, letztlich auch ihr zugute kommt und – sofern sie partnerschaftlich mit Wissenschaftlern aus Drittweltländern durchgeführt wird – selbst Hilfe zur Entwicklung von Forschung in der Dritten Welt darstellt.

Belgien, Frankreich, Großbritannien, die Niederlande, Portugal, Spanien haben ihre bis in die jüngste Zeit während koloniale Vergangenheit zu bewältigen. Immerhin haben die

bedeutenderen unter diesen Mächten – bei aller politischen Voreingenommenheit – in jener Zeit bereits eine erhebliche Kenntnis der von ihnen beherrschten und ausgebeuteten Völker erworben und deren Menschen samt ihren sozioökonomischen Institutionen und kulturellen Systemen auch zum Thema wissenschaftlicher Studien gemacht. Zahlreiche Verbindungen mit den einstigen Kolonien – so etwa in Schule, Berufsausbildung und Wissenschaft – werden weitergeführt und den neuen Gegebenheiten angepaßt. Die darin liegenden Verpflichtungen der einen und Abhängigkeiten der anderen Seite sind fast ständiger Gegenstand öffentlicher Diskussionen und politischer Entscheidungen. Entwicklungsprojekte im Bereich von Erziehung, Bildung und Wissenschaft können manche alten Erfahrungen verwerten; auch die wissenschaftliche Arbeit selbst kann – ungeachtet grundsätzlicher Veränderung vieler Fragestellungen – vielfach an organisatorische und zum Teil auch inhaltliche Traditionen anknüpfen, wie sie sich in einer Fülle einschlägiger Literatur und amtlicher Veröffentlichungen seit dem Beginn von Kolonialisierung und Mission, vor allem aber seit dem Ende des Ersten Weltkriegs niedergeschlagen haben¹.

Die USA sind zwar fast gänzlich frei von kolonialer Vergangenheit europäischen Stils; doch ihre Suprematie über Lateinamerika und ihre Rolle als militärische, wirtschaftliche und kulturelle Weltmacht, spätestens seit dem Zweiten Weltkrieg, haben sie in eine ähnliche Nähe zu den Völkern der Dritten Welt gebracht, wie dies bei den einstigen Kolonialmächten der Fall ist. Soziologie und politische Wissenschaft haben sich dementsprechend auch vergleichsweise früh den Aufgaben intensiver Analyse fremder politischer und sozialer Systeme, den Problemen der Entwicklung der Länder der Dritten Welt und dem internationalen Vergleich zugewandt. Die wachsende Beschäftigung mit Bildungsproblemen der Länder der Dritten Welt wird etwa durch die Gründung der *Comparative Education Review* im Jahre 1957 gekennzeichnet und erreicht mit dem Erscheinen des von J. S. COLEMAN herausgegebenen Sammelbandes *Education and Political Development* 1965 in der renommierten Princeton-Reihe *Studies in Political Development* einen ersten Höhepunkt. In ihm dokumentiert sich die Überzeugung, daß Investition in Schule und Hochschule zugleich Investition zur Entwicklung der Wirtschaft bedeute. Inzwischen ist man desillusioniert; hiervon wird im vorliegenden Heft noch die Rede sein².

Chancen der Zusammenarbeit und materielle Hilfe seitens der Bundesrepublik werden in Ländern der Dritten Welt vielfach mit größerer Unbefangenheit als solche von seiten ehemaliger Kolonialmächte oder der USA wahrgenommen, weil die Bundesrepublik weder die Last kürzlicher kolonialer Vergangenheit zu tragen hat noch dem Verdacht ökonomischer oder politischer Pressionen in gleichem Maß wie die USA ausgesetzt ist. Trotzdem haben die Entwicklungshilfe der Bundesrepublik und die hier allmählich sich herausbildende Wissenschaft von den Regionen und Staaten der Dritten Welt teil am Erbe des

1 Einen bemerkenswerten Schritt zur Einleitung moderner Entwicklung stellt unter anderem der in New York publizierte sog. Phelps-Stokes-Report (JONES 1922) dar. Für die reiche Literatur über einzelne Länder oder Regionen vgl. beispielsweise die bibliographischen Angaben bei WEILER (1964).

2 Ähnlich hat die *Comparative Education Review* aus Anlaß ihres zwanzigjährigen Bestehens 1977 in einer Doppelnummer „The State of the Art: Twenty Years of Comparative Education“ Bilanz gezogen. An die Stelle simplistischer Sicht während der „romantischen sechziger Jahre“, die den Vorwurf kulturellen Imperialismus‘ auf sich gezogen hatte, sind komplexere, weniger universalistisch orientierte Reflexionen mittlerer Reichweite getreten, die den Besonderheiten der einzelnen Kulturen und den jeweiligen Interdependenzen der Entwicklung Rechnung zu tragen suchen (vgl. dazu besonders ADAMS 1977). Aus der umfangreichen amerikanischen Literatur sei noch FISCHER (1970) als ein weiterer Versuch der Gesamtbehandlung der anstehenden Probleme genannt.

Deutschen Reichs. Sie können sich nicht so unbelastet von kolonialer Vergangenheit entfalten, wie es die öffentliche Meinung gewöhnlich annimmt.

Das Deutsche Reich besaß bis zum Ersten Weltkrieg Kolonien in Afrika, in der Südsee, an der Küste Chinas, und viele Deutsche forderten bis in den Zweiten Weltkrieg deren Rückgabe. Ereignisse und Ergebnisse gleichen im ganzen denen anderer Kolonialmächte. Blutige Unterdrückung der „Eingeborenen“, wirtschaftliche Ausbeutung und relativ straffe Verwaltung nach preußischem Muster sind verbunden mit Entwicklungsleistungen, wie Christianisierung, Einrichtung von Primar- und Handwerksschulen, Verbesserung der Methoden des Landbaus, infrastruktureller Erschließung der jeweiligen Kolonie und ähnlichen Maßnahmen, die – so ambivalent sie sind – teils zu Voraussetzungen, teils mindestens zu Vorläufern der modernen Staatenbildungen wurden³.

Die Verdrängung des Nationalsozialismus aus dem Bewußtsein – seiner Ursachen, seiner Verbrechen, seiner Zerstörungen – verführt Bürger der Bundesrepublik weithin, deutsche Geschichte überhaupt von sich abzuschieben. Daher dürften nicht nur die seinerzeit trotz vieler Propaganda relativ geringe Popularität der Kolonien, die internationale Isolierung der Bundesrepublik bis Ende der fünfziger Jahre, der inzwischen eingetretene zeitliche Abstand zur Kolonialzeit und die heutige Sprachbarriere (Deutsch wird – im Gegensatz zu Englisch, Französisch, Spanisch – in keinem Land der Dritten Welt außer Namibia gesprochen), sondern auch der Unwille, sich überhaupt mit der eigenen Geschichte, zumal mit deren dunklen Seiten, zu beschäftigen, zu den Ursachen gehören, die die Bürger der Bundesrepublik den Problemen der Dritten Welt im allgemeinen noch immer relativ unbeteiligt gegenüberstehen lassen.

Tatsächlich trifft aufgrund der deutschen Kolonialgeschichte auch die Bundesrepublik eine spezifische Verpflichtung zur Zusammenarbeit mit den Völkern der Dritten Welt. Deren Erwartungen richten sich ohnehin gerade auf dieses Land, dessen Wiederaufbau seit 1945 und gegenwärtig überragende ökonomische Stärke sie bewundern und sie vielfach zu der Frage veranlassen, was das deutsche Bildungswesen zu dieser Leistung beigetragen habe und was sie selbst aus dieser Erfahrung lernen könnten. Deutsche werden auch unter einer solchen Perspektive nach ihrer Geschichte gefragt!

Doch nicht nur Verpflichtungen aufgrund historischen Betroffenseins, humanitärer Beweggründe und des Wunsches nach Beteiligung am internationalen wissenschaftlichen Austausch und Erkenntnisstreben drängen zur Entwicklung einer Solidarität von Nord und Süd als weltpolitischer Dringlichkeit, der die UNESCO⁴ und zahlreiche weitere internationale Organisationen dienen und die auf nationaler Ebene offenbar von historisch kaum belasteten Industriestaaten wie Schweden und Kanada besonders deutlich erkannt

3 Bildungspolitik und Schulwesen in den deutschen Kolonien vor dem ersten Weltkrieg sind relativ gut dokumentiert; sie werden in den meisten neueren Arbeiten über die Entwicklung des Erziehungswesens in den einst unter deutscher Herrschaft stehenden Ländern einleitend kurz abgehandelt, für einige Länder liegen auch eingehendere historische Studien vor (vgl. Bibliographie am Ende dieses Beiheftes). Eine zusammenfassende Darstellung und Evaluation der staatlich unterstützten Schulen in Kamerun und Deutsch-Ostafrika mit vergleichenden Hinweisen auf die Erziehungspolitik anderer Kolonialmächte bringt PLOEG (1977). Die staatlich unterstützten Schulen waren durch Verzicht auf besondere kulturelle Bildungsziele – seien sie assimilatorisch an europäische Orientierungen, seien sie adaptiv an afrikanische Traditionen –, aber durch Konzentration auf die Allokationsfunktion, das heißt Ausbildung für einfache Berufe, „erfolgreicher“ als manches andere koloniale System (vgl. hierzu auch die materialreiche Arbeit von BECKER 1939).

4 Besonders bedeutsam als Versuch umfassender Analyse und Perspektive s. FAURE (1972).

ist. So sehr diejenigen, die vor Illusionen und Mythen warnen und darauf hinweisen, daß das Thema Entwicklungspolitik „von Verwechslungen des Wünschenswerten mit dem Wahrscheinlichen“ umlagert sei, Recht haben, so läßt doch die unbestrittene Aussage, es gehe „einstweilen nur um eines: um elementare Bürgerrechte für alle“, und dies sei „zuerst und vor allem ein moralisches Problem“, im Grunde die ganze Schwere des Problems noch nicht erkennen (DAHRENDORF 1980). Gewiß ist der Süden der Welt derzeit sozusagen nur ein Nebenschauplatz des wirtschaftlichen Austauschs und des umfangreichen Rüstens der Industrienationen. Doch seine Existenz, seine Zukunftsaussichten sowie seine bestehende und trotz immer krasserer Besitztumsunterschiede weiter zunehmende Verflechtung mit dem Norden stellen eine Herausforderung an diesen dar, die letztlich auch dessen Politik, Wirtschaft und Kultur in Frage stellen. Die Kooperation von Nord und Süd liegt auf die Dauer auch im Interesse des Nordens.

Das Dilemma der partnerschaftlichen Zusammenarbeit im Bildungswesen und einer nicht zuletzt zur Konzeptualisierung praktischer Zusammenarbeit notwendigen sozial-, speziell erziehungswissenschaftlichen Forschung liegt darin, daß Praxis und Forschung, sollen sie in hinreichendem Umfang ausgeführt werden, auf die Förderung finanzierender Institutionen und damit indirekt auf die Einsicht der politischen und wissenschaftlichen Öffentlichkeit in diese Zusammenhänge angewiesen sind.

2. *Bisherige Forschung in der Bundesrepublik Deutschland über Bildung und Erziehung in der Dritten Welt*

Gewiß nahm in der Bundesrepublik Deutschland seit Anfang der sechziger Jahre die wissenschaftliche Beschäftigung mit Ländern der Dritten Welt, so vor allem in Ökonomie, Politikwissenschaft, Soziologie, rasch zu (vgl. u. a. KÖNIG 1969). Hinsichtlich des Bildungswesens sind in erster Linie Publikationen deskriptiver, analytischer und politischer Art aus Arbeitsgebieten wie Länderkunde, Politikwissenschaft, Ökonomie, Psychologie zu verzeichnen, dagegen nur vereinzelt solche erziehungswissenschaftlich-interventionistisch orientierter Forschung im engeren Sinne. Für die erstgenannte Richtung läßt sich beispielsweise auf die Arbeiten aus dem *Arnold-Bergsträsser-Institut für Kulturwissenschaftliche Forschung* in Freiburg i. Br. seit 1962, aus der *Sozialpsychologischen Forschungsstelle für Entwicklungsplanung* an der Universität des Saarlandes sowie auf die Beteiligung vor allem von Wirtschaftswissenschaftlern an internationalen bildungsplanerischen Aktivitäten verweisen. Dagegen fand die Entwicklung von Pädagogik im Sinne der Anleitung von Intervention nur geringe Aufmerksamkeit. Die Antrittsvorlesung von GOTTFRIED HAUSMANN vom Mai 1961 „Zur Pädagogik der Entwicklungsländer“ fand kaum ein Echo. Das UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg (gegründet 1951) wandte sich nur allmählich der Dritten Welt zu, und selbst dann lösten seine Arbeiten in der Bundesrepublik nur geringe Wirkungen aus. Die Arbeiten von TH. HANF „Erziehung und politischer Wandel in Schwarzafrika“ (1969) und von S. B. ROBINSOHN „Vergleichende Erziehungswissenschaft“ (1969) können für Analyse bzw. Intervention gewissermaßen als Zwischenbilanz gelten. Sie vermitteln ein Bild – wenn auch etwas differenziert nach Arbeitsrichtungen – des damals insgesamt erreichten bescheidenen Forschungsstandes in der Bundesrepublik und suchen die Rezeption ausländischer Literatur im deutschen Sprachbereich zu fördern.

1977 nimmt TH. HANF in einem programmatischen Vortrag über international vergleichende Erziehungsforschung diesen Faden wieder auf. Nachdrücklicher, als bisher geschehen, bezieht er unter Verweis auf Literatur vor allem der siebziger Jahre Bildungsstruktur und -probleme der Dritten Welt in die Komparatistik ein und arbeitet deren empirische, theoretische und bildungspolitische Bedeutung – trotz großer methodologischer Schwierigkeiten – für Erste, Zweite und Dritte Welt heraus. Er schließt mit einer Darlegung von soziologischen Vorhaben vergleichender Erziehungsforschung im *Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung* (HANF 1979). Ähnlich, aber mit einem schon im Vorwort dargelegten, inhaltlich und institutionell weiter gesteckten Ziel soll in dem vorliegenden 16. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik* ein Beitrag zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft geleistet und noch nachdrücklicher eine multidisziplinäre Forschung – möglichst unter Beteiligung von Wissenschaftlern aus der Dritten Welt – angeregt werden.

Vieles vom inzwischen erreichten Stand der Forschung läßt auch das neueste Heft der *Zeitschrift Bildung und Erziehung* unter dem Thema „Bildungspolitik und Bildungsreform in der Dritten Welt“ (33 [1980], Heft 5) erkennen. Die Herausgeber W. MITTER und TH. HANF konzentrieren sich auf die international erörterte brennende Frage nach der Bedeutung von Bildung zur Überwindung von Unterentwicklung. Sie widmen das Heft deshalb Untersuchungen über den Beitrag der Erziehungs- und Sozialwissenschaften in der Bundesrepublik zu dieser Diskussion; sie tun dies mit um so mehr Recht, als gerade aus ihren Instituten – dem *Arnold-Bergsträsser-Institut* und dem *Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung*, zu denen fast alle Autoren des Heftes gehören – unter dem Stichwort „Erziehung – ein Entwicklungshindernis“ bereits Mitte der siebziger Jahre eine eigenständige „Fundamental-Kritik an der Lehre von Erziehung und Modernisierung“ vorgetragen wurde, die internationale Beachtung gefunden hat (HANF et al. 1977). M. FREMEREY zieht in seinem Beitrag „Erziehung und Entwicklung als Gegenstand deutscher Forschung: Rückblick auf eine annähernd 20jährige Suche nach Zusammenhängen, Erklärungen und Perspektiven“⁵ eine Bilanz, deren Untertitel die wissenschaftliche Entwicklung in der Bundesrepublik bis zur Gegenwart als ganze treffend kennzeichnen dürfte. Auf diese Entwicklung wird in Abschnitt 4 dieser Ausführungen zurückzukommen sein.

3. Grundsätze und Wirklichkeit der Bildungshilfe und Forschungsförderung seitens der Bundesrepublik Deutschland

Die auf die Dritte Welt bezogene Bildungsforschung hatte während der sechziger Jahre nur punktuelle Berührungen mit der bundesdeutschen Entwicklungspolitik; ihre Wirkung blieb gering, da Wissenschaftler – ungeachtet der Existenz eines wissenschaftlichen Beirats beim Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit – im allgemeinen nur zu vertraulichen Projektgutachten herangezogen wurden, um entweder auf der Ebene von Politik oder Verwaltung bereits beschlossene Grundsatzentscheidungen zu legitimieren oder für Einzelheiten der Ausführung Rat zu geben (vgl. BOSSE/RUDERS-

5 In: *Bildung und Erziehung* 33 (1980), S. 475–496; FREMEREYS kritisch resümierende und den Literaturertrag strukturierende Übersicht stellt eine vorzügliche Ergänzung zu den hier unvermeidlich nur knapp bezeichneten Entwicklungen wie auch zu den Besprechungen und der Bibliographie im vorliegenden Heft dar.

DORF 1973; BOSSE 1978; beide Arbeiten werten Dokumente und Interviews aus, die sich zeitlich von 1959 bis 1971/72 erstrecken). Gewöhnlich fanden weder vorbereitende Grundlagenforschung noch öffentlich zugängliche kritische Evaluation statt. Das Problem adäquater Politikberatung und -kritik blieb ungelöst.

Seit in den siebziger Jahren unzulänglich reflektierter Transfer von Anlagen, Produktionen, Bauverfahren aller Art im einzelnen als oft wenig erfolgreich erkannt und entsprechend problematisiert wurde, sucht man seitens der Träger der Entwicklungshilfe, den Unterschieden in Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur und den Möglichkeiten jeweiliger „Entwicklung“ real Rechnung zu tragen. So auch in dem ideologisch besonders schwierigen Bereich der Bildungsförderung: Weit gespannte Bildungspläne – ausgelöst durch große Hoffnungen auf Steigerung wirtschaftlicher Produktivität und politischer Partizipation durch Bildung, proklamiert auf internationalen Konferenzen – haben zu starkem Ausbau vor allem des sekundären und tertiären Sektors geführt, den auch die Bundesrepublik nach Kräften unterstützt hat. Wie die genannten wissenschaftlichen Arbeiten belegen, zeigt sich mehr und mehr, daß die großen Bildungsanstrengungen vieler Länder der Dritten Welt weder zu einem entscheidenden Stimulans sozioökonomischer Entwicklung geworden sind, noch den Massen den Weg zu sozialer Gleichheit geebnet haben. Vielfach ist eher zu erkennen, daß sie zur Verschärfung wirtschaftlicher Probleme, zur Trennung von Stadt und Land und zur Vertiefung von Klassenstrukturen beigetragen haben. – Als diese Situation sich abzuzeichnen begann, beschloß die Bundesregierung im Dezember 1971 das „Grundgesetzprogramm der Bildungs- und Wirtschaftshilfe“, in dem es heißt:

„Bildungsplanung und Bildungsforschung: Bildungsplanung und Bildungsforschung in den Entwicklungsländern sollen stärker als bisher unterstützt werden, und zwar in dem Maße, in dem in der Bundesrepublik Deutschland ein entsprechendes Potential auch mit Kenntnissen und Erfahrungen der spezifischen Probleme im Bildungsbereich der Entwicklungsländer geschaffen wird. Die Unterstützung dieser Bereiche in den Entwicklungsländern wird sich daher auf der Grundlage bereits bestehender Ansätze in der Bundesrepublik Deutschland vorerst auf die Schwerpunktbereiche der funktionalen Grunderziehung sowie der beruflichen Aus- und Fortbildung konzentrieren. Hierzu zählt auch eine intensivere Unterstützung der Entwicklungsländer beim Aufbau der besonders wichtigen beruflichen Beratungsdienste mit dem Ziel, zu einer besseren Übereinstimmung von Ausbildung und Arbeitsmarkterfordernissen in den Entwicklungsländern beizutragen sowie bereits Ausgebildete besser in den Arbeitsprozeß einzugliedern.“ (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung: Bulletin Nr. 3, 7. Januar 1972, S. 20)

Im Juli 1980 hat die Bundesregierung mit „entwicklungspolitischen Grundlinien“ diesem Programm einige wichtige Spezifizierungen hinzugefügt⁶:

- Die Länder der Dritten Welt sollten sich nach eigenen Fortschrittsbildern entwickeln. (§ 7)
- Es geht zu allererst darum, die Grundbedürfnisse der Menschen zu befriedigen, darunter auch Bildung. (§ 10)
- Die entwicklungspolitische Zusammenarbeit soll im Einklang mit eigenständigen kulturellen Entwicklungen der Länder der Dritten Welt stehen. Die auswärtige Kulturpolitik soll sie in ihrer Bemühung um Erhalt und Stärkung kultureller Identität unterstützen. (§ 21)
- Die wichtigste Aufgabe ist es, Entwicklungsländer beim Aufbau und Ausbau einer eigenen, wissenschaftlich-technologischen Infrastruktur zu unterstützen. (§ 25)
- Neben der Förderung anderer prioritärer Bereiche sollen Bildungsprogramme in Zukunft stärker in den Vordergrund rücken. Dabei wird Programmen der Grunderziehung wachsende Bedeutung zukommen. (§ 29)
- Die Verfahren der Zusammenarbeit werden weiter verbessert und vereinfacht. (§ 34)

6 Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit: Die entwicklungspolitischen Grundlinien der Bundesregierung. Bonn. Juli 1980. – Die ausgewählten Paragraphen sind nicht überall wörtlich, sondern je im hier interessierenden Sinn zusammengefaßt zitiert.

Die programmatischen Regierungserklärungen lösen bei der Wissenschaft die Hoffnung aus, daß ihnen entsprechende Förderungsaktionen folgen. So knüpft auch das vorliegende Beiheft in seinen entwicklungswissenschaftlichen wie -politischen Absichten an sie an, verweist auf den gegenwärtigen Stand der Wissenschaft einschließlich offener Forschungsprobleme in einzelnen Disziplinen und sucht zu konkreten Forschungsprojekten anzuregen.

Sobald es sich um mehr als internationale Konferenzen, einzelne Reisen oder anwendungsnahe Projekte bestimmter Institutionen handelt, finden allerdings bisher Forschungsvorhaben nur sehr schwer die notwendige öffentliche Förderung. Dazu sei auf zwei Berichte in Teil III dieses Heftes verwiesen: einerseits über Institutionen der Bildungshilfe und andererseits über Forschungsideen, die bei einer afrikanisch-deutschen Konferenz entwickelt wurden. Bereits kleine empirische Projekte, die mit afrikanischen Partnern kooperativ in Angriff genommen werden sollen, werden wegen Reisen, Übersetzungskosten usw. relativ kostspielig. Die Vielfalt unterschiedlich in Frage kommender Forschungseinrichtungen, deren komplizierte Zuständigkeitsabgrenzungen und Regelungen für Gutachten und nicht zuletzt die enge finanzielle Begrenzung von Forschungsmitteln für Ausländer, drohen die bisher wenigen, ohnehin schwierigen und zeitaufwendigen Initiativen zu ersticken, wo Ermutigung notwendig wäre.

Hinzuzufügen ist, daß die Wissenschaft dessen unbeschadet zugleich der Möglichkeiten zu ihrer freien Entfaltung, zur Verfolgung eigener Ziele, zur Aufnahme von Grundlagenforschung, zur Entwicklung ihrer Methoden und zur Ausübung ihrer kritischen Funktion sicher sein muß. So fruchtbar die Kooperation zwischen Wissenschaft und Politik in vielen Einzelfällen angewandter Forschung sein kann, so wenig ist nach wie vor das Problem offener, auch kritischer wissenschaftlicher Politikberatung gelöst.

4. Wissenschaftliche Einsichten, politische Bedingungen und praktische Erfahrungen als Basis künftiger Forschung

Von GOTTFRIED HAUSMANNs weit ausholender Antrittsvorlesung im Jahr 1961, die eine „Pädagogik der Entwicklungsländer“ schlechthin als Etappe eines Prozesses forderte, „in dem die Erziehungswissenschaft sich anschickt, die pädagogischen Aufgaben in den Griff zu bekommen, die sich aus der in der Gegenwart weltumfassend gewordenen Kulturproblematik ergeben“ (S. 38), hat inzwischen der Weg zu vergleichsweise bescheidenen gegenwärtigen Versuchen geführt, der Vielfalt pädagogischer Aufgaben, entsprechend der Vielfalt der Länder der Dritten Welt, in je situationsspezifischer Analyse, pädagogisch-politischem Programm und lebensnaher Praxis gerecht zu werden. Das Problembewußtsein ist bedeutend gewachsen, weil die „weltumfassend gewordene Kulturproblematik“, also die Frage nach den kulturellen Zielen der Nationen, d. h. nach dem Verhältnis ihrer bodenständigen Kulturen zur allgegenwärtigen Vermittlung in sich divergenter Strukturen, Verhaltensweisen und Werte der Industrienationen immer virulenter geworden ist; doch gerade deshalb scheint die Möglichkeit, ein in sich geschlossenes, umfassendes erziehungswissenschaftliches Konzept zu erarbeiten und zur Geltung zu bringen, in größere Ferne denn je gerückt zu sein, wenn es nicht dem Verdikt des Kulturimperialismus verfallen will.

In dieser Lage stellen sich Forschungsaufgaben, die in den Teilen I und II dieses Heftes herausgearbeitet werden und hier noch pointierend gekennzeichnet werden sollen. Doch

dazu ist es zunächst notwendig, in einigen Punkten die wissenschaftlichen Einsichten, politischen Entwicklungen und praktischen Erfahrungen zusammenzufassen, die zu der gegenwärtigen Situation geführt haben:

- (1) Die Erkenntnis von der prägenden Bedeutung der familiären, ökonomischen, kulturellen, politischen, kurz: der sozialen Umwelt und ihrer Werte für die Entwicklung der Personen und ihrer Gruppen ist zur großen Herausforderung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft geworden. Die Wirkung informeller Bildung und „heimlicher Erzieher“ übertrifft in der Regel weit die von formaler und nicht-formaler Erziehung. Die rasche Verbreitung des Konzepts der Sozialisation gerade in dem hier zur Rede stehenden Zeitraum belegt dies deutlich. Humane Erziehung läßt sich nur im jeweiligen sozialen Kontext analysieren, programmieren und praktizieren.
- (2) Die Entwicklung eines Bildungssystems steht im Zusammenhang der jeweiligen Entwicklung einer Gesellschaft als ganzer, so etwa auch in politischer, ökonomischer, kultureller Hinsicht. Die Interdependenz zwischen einerseits formaler und nicht-formaler Bildung und andererseits Wirtschaft und Politik ist so komplex, daß – entgegen den optimistischen Annahmen zu Beginn der sechziger Jahre – eine unmittelbar positive Förderung gesellschaftlicher „Entwicklung“ oder „Modernisierung“ durch Bildungsmaßnahmen nur bei einem Vorgehen erwartet werden kann, das an die überlieferte Kultur anknüpft und mit wirtschaftlichen und sozialen Maßnahmen genau abgestimmt, d. h. in sie integriert ist.
- (3) Die Analyse des Bildungssystems, die Entwicklung seiner Programmatik und die pädagogische Praxis müssen daher unter theoretischen Konzepten vorgenommen werden, die den entsprechenden Untersuchungen und Theorien über die Entwicklung der Gesellschaft als ganzer zugrunde liegen oder die mindestens die Entwicklung der Gesellschaft als ganzer, deren Ziele, deren Praxis, deren Widersprüche in Rechnung stellen. In diesem Sinne ist es unerlässlich, für die Notwendigkeit von Bildungsreformen Begründungszusammenhänge herauszuarbeiten, wie sie sich etwa aus Bildungsökonomie, Politökonomie, Kulturpolitik, Theorie der Persönlichkeitsentwicklung oder Gemeinwesenpädagogik ergeben (vgl. hierzu KORDES 1976). Alle nachfolgenden Beiträge beschäftigen sich explizit oder implizit mit diesem Problem.
- (4) Wie das Bildungswesen der Industriestaaten auf deren politische und ökonomische Struktur abgestimmt ist, innovative Impulse aus dem Bildungswesen auf diese Struktur einwirken und zugleich an ihr ihre Grenze finden, so ist auch das Bildungswesen jedes der Länder der Dritten Welt Teil von deren politischer und ökonomischer Struktur. Richtung und Umfang von Ausbau und Reformen nennenswerten Ausmaßes im Bildungswesen bedürfen der Initiative oder zumindest der Zustimmung der jeweiligen politischen Organe. Es ist das Dilemma dieser Länder, daß ihre Struktur sich – wenn auch in verschiedener Gestalt, so doch jedenfalls in hohem Maß – unter externen Einflüssen gebildet hat und sie von diesen weiterhin erheblich bestimmt wird. So steht auch das Bildungswesen zwar unter interner Kontrolle, aber zugleich auch unter externen Einflüssen.
- (5) Zu den besonderen externen Einwirkungen zählt die Bildungsförderung, zu deren positiver Wirkung beizutragen eines der wesentlichen Ziele von Forschung ist, die mit dem vorliegenden Heft stimuliert werden soll. Bildungsförderung nennenswerten Umfangs wird in der Regel durch internationale Organisationen, Regierungen einzelner Staaten oder öffentliche Institutionen, wie Kirchen, Stiftungen und andere, an oder über Regierungen oder Institutionen der Empfängerländer gegeben. Sie ist häufig an Bedingungen gebunden, die im Sinne der Ebnung des Weges zum Erreichen bestimmter Entwicklungs-

ziele durchaus sinnvoll sein mögen, die dessen ungeachtet aber auch einer unmittelbaren Einwirkung auf das Bildungswesen gleichkommen. In den Drittweltländern bestehende Herrschafts- und Klassenstrukturen werden dadurch in der Regel eher gestützt oder allenfalls modifiziert, als etwa grundsätzlich in Frage gestellt.

(6) Die Grenzen für den großen Strom der Bildungsförderung und so auch für Aktivitäten der Verantwortlichen einzelner Förderungsprojekte werden damit sichtbar: Hilfe bedeutet in jedem Fall externe Einwirkung, Veränderung einer gegebenen Situation; sie muß allerdings, soll sie als Hilfe zur Selbsthilfe wirken, an unmittelbar gegebene soziale und kulturelle Lebensformen anknüpfen. Zugleich kann eine solche externe Einwirkung aber in der Regel auch nur unter Respektierung gegebener politischer und sozioökonomischer Makrostrukturen praktiziert werden. Dies zu betonen ist notwendig, weil Theoretiker so gut wie unerfahrene Praktiker hierzulande gelegentlich dazu neigen, Bildungstheorien und vor allem -maßnahmen zu entwerfen, die sozusagen die lange Geschichte europäischer Dominanz und Ausbeutung mit ihren Wirkungen auch noch auf die gegenwärtige Sozialstruktur, Wirtschaft und Kultur der Drittweltländer beiseite schieben und sich unter Umgehung der herrschenden, an Europa oder USA orientierten Eliten samt der von ihnen vertretenen Schulen und Hochschulen direkt an „die Basis“ wenden und dieser eine situationsgerechtere Ausbildung bringen wollen. Bei aller Hochachtung, die einzelnen Personen entgegenzubringen ist, die einen solchen Weg politischer Intervention tatsächlich einschlagen, dürfte er für eine generelle Zusammenarbeit zwischen Nord und Süd schwerlich gangbar sein. Es wäre schon viel gewonnen, wenn mit entsprechender Sensibilität wenigstens jeweils eine Lösung der möglichst besten Unterstützung und des relativ geringsten Übels gefunden werden könnte.

5. Die Aufgaben künftiger Forschung als Ertrag der Beiträge im vorliegenden Heft

Ohne die Absicht, hier systematisch Forschungsdesiderate entwickeln zu wollen, sei abschließend noch kurz auf die einzelnen Beiträge des vorliegenden Heftes verwiesen. Dabei ist die zentrale Leitfrage zu stellen, welche Forschungsaufgaben sich aus den nachfolgenden Versuchen ergeben, den internationalen Stand der für erziehungswissenschaftliche Forschung in Ländern der Dritten Welt relevanten Fragestellungen in einzelnen Problemfeldern abzustecken und darzustellen.

Die Erörterungen im ersten, überwiegend analytischen Teil „Entwicklung und Bildung“ werden mit drei stark gesellschaftstheoretisch orientierten Abhandlungen eröffnet. PATRICK DIAS geht von einer im wesentlichen makroanalytischen Darstellung der Bedingtheit des Erziehungssystems durch die jeweiligen sozioökonomischen Verhältnisse aus und betont die daraus folgenden enttäuschenden Leistungen gegenüber den Erwartungen der Bevölkerung. Selbst aus dem *Arnold-Bergsträsser-Institut* kommend, wirft auch er die Frage nach der Erziehung als einem Entwicklungshindernis auf und postuliert, Pädagogik in der Dritten Welt vor die Aufgabe zu stellen, „eine nationale, dem Gemeinwohl verpflichtete Identität und Solidarität zu bilden“. – ULLRICH LAASER ordnet das uneinheitliche Bild entwicklungsbezogener Bildungsforschung entsprechend dem verfügbaren Instrumentarium theoretischer Möglichkeiten und dem thematischen Spektrum der Forschung. Zu jeder Theorie, zu jedem Themenbereich stellt er Fragen für künftige Forschung, auf die hier nur verwiesen werden kann. Er betont vor allem die erheblichen Integrationsaufgaben im Sinne des Verbundes unterschiedlicher Paradigmen. – DIAS und LAASER haben ERNEST

JOUHY zu der Frage angeregt, wie Bedürfnisse nach Erziehung und Bildung der Massen geweckt werden. Er stellt daher der Bildungstheorie in der Dritten Welt wie in der unseren die Aufgabe, mit Hilfe empirischer Forschung zu klären, „welche Befähigung in bezug auf welche erst zu entwickelnden Bedürfnisse Erziehung und Bildung zu bewirken haben, . . . um den Gesellschaften als praktisch übergeordnete Einheiten und den Gruppen und Individuen, die sie bilden, den Ausgang aus der traditionellen und der imperialistischen“ – ich möchte hinzufügen: auch der technokratischen – „Misere zu ermöglichen“.

Der vielfältigen gesellschaftswissenschaftlichen Theoriebildung lassen sich vergleichbar intensive Anstrengungen um die Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Theorien nicht an die Seite stellen. Die bisher vorgenommenen internationalen Forschungsvorhaben gehören ganz überwiegend zum Bereich der angewandten Forschung. Ausgehend von dem inkohärenten Stand verschiedener theoretischer Paradigmen in der Bundesrepublik, den USA, Frankreich und, von dort übergreifend, in Ländern der Dritten Welt, bleibt – mit den erwähnten Vorbehalten – die Aufgabe bestehen, an einem soziokulturellen Entwicklungskonzept für eine mehrdimensionale internationale Theorie zu arbeiten (vgl. dazu WULF 1980).

FREYA DITTMANN-KOHLI greift in der Erörterung der Bedeutung psychologischer Konzepte für Bildungsprogramme in der Dritten Welt drei wichtige Bereiche von Persönlichkeitseigenschaften heraus: Leistungsorientierung, pro-soziale Orientierungen und intellektuelle Fähigkeiten. In der Konfrontation von Zielen wie auch von Forschungskonzepten und -ergebnissen aus industrialisierten Gesellschaften mit den kulturellen Traditionen, Werten und Zielen von nicht oder nur wenig industrialisierten Gesellschaften zeigt sich, daß ihre transkulturelle Gültigkeit einstweilen kaum geklärt ist. Welche Komponenten sind universell, welche sind aus ethnozentrischer Verblendung bisher nicht als kulturkreis-, gesellschafts- und situationsspezifisch erkannt? Die Dritte Welt ist aus der Theoriebildung der Psychologie fast ganz ausgeblendet. Die Autorin erhebt die dreifache Forderung nach einer Forcierung interkultureller Sozialisationsforschung, nach einer Systematisierung vorhandener Person-Umwelt-Modelle und nach einer Integration psychologischer Lernprogramme und Entwicklungstheorien. Auf dieser Basis plädiert sie, ganz im Sinne der übrigen Beiträge, für eine Neuformulierung allgemeiner Theorie unter Einschluß der bisher vernachlässigten (und bisher berücksichtigte Varianzen überschreitenden!) Einsichten in Sozialisationsprozesse in der Dritten Welt. Zudem ist die Gründung eines neuen Forschungsfeldes – angewandte (pädagogische) Entwicklungspsychologie in der Dritten Welt – unerlässlich, um über klarere Vorstellungen zu rationaleren Entscheidungen über mögliche Ansatzpunkte bei der Förderung individueller Entwicklung zu kommen.

Die Untersuchung informeller Bildungsprozesse hat besondere Bedeutung gewonnen, seit die begrenzte Wirkung institutionalisierter formaler und nicht-formaler Bildung gerade im Zusammentreffen von traditionellen Kulturen mit modernen Ausbildungserfordernissen in der Dritten Welt erkannt ist. Tatsächlich steht die Erforschung dieser Prozesse noch im Anfang. Sie erfordert erhebliche multidisziplinäre Anstrengungen vor allem in anthropologischer, historischer, psychologischer und soziologischer Hinsicht. Neben das Interesse an umfassender Theorieentwicklung stellt TRAUGOTT SCHÖFTHALER den Orientierungsbedarf bildungspolitischer Intervention. Da Formalisierung von Bildung nicht Neuland gewinnt, sondern informelle Lernprozesse in neue Bahnen lenkt, sind speziell zwei Klärungen wichtig: der Aufweis inhaltlicher Verflechtungen informeller mit formaler und nicht-formaler Bildung sowie die sozialstrukturelle Zuordnung informeller Bildungspro-

zesse. Zum Ausbau theoretischer Ansätze bei gleichzeitiger Sicherung bildungspolitischer Relevanz wird eine Reihe spezifischer theoretischer Arbeiten, Fallstudien und Sekundäranalysen vorgeschlagen. So könnte eine Zusammenstellung der Einsichten neuerer Organisations- und Industriesoziologie in die kognitiven Folgen der Herausbildung organisierter Sozialsysteme unter bildungstheoretischem Aspekt wegweisend wirken. Die Sichtung gegenwärtiger Überlegungen zum Verhältnis moderner Alltagstheorien zu Funktionsprinzipien von Mythos und Magie könnten einiges beitragen zur Entkrampfung der in den Sozialwissenschaften gängigen ethnozentrischen Tradition, parallel zur gesellschaftlichen Evolution Fortschritte zu freierer Vernunfttätigkeit anzunehmen. Da die Untersuchung informeller Bildungsprozesse weit mehr als Theorie und Planung formaler Bildung an strukturellen Ähnlichkeiten von Gesellschaften unterschiedlichen Typus orientiert ist, kann sie einen wichtigen Beitrag zur Förderung transkultureller Kommunikation leisten. Die vorgeschlagenen Fallstudien und Biographie-Analysen zur Bedeutung ethnischsprachlicher Gruppenzugehörigkeiten oder zur Bewältigung von Kulturkonflikten durch Rollendifferenzierung treffen auf Problemlagen, die heute sowohl in agrarischen als auch in Industriegesellschaften verbreitet sind.

Die Arbeit von DORIS ELBERS und HEINZ KULL veranschaulicht am Beispiel der Benachteiligung ganzer Bevölkerungsgruppen in Industrie- wie Drittweltländern die Analogie bestimmter gesellschaftlicher Prozesse in beiden Weltteilen und ihre Widersprüchlichkeit, auf die schon JOUHY hinwies; sie dürfte daher von erheblicher theoretischer und praktischer Bedeutung sein. Als Beitrag zur Minderung benachteiligender Wirkungen der Bildungssysteme in den gegebenen Gesellschaftsordnungen stellen sich der Bildungsforschung Aufgaben der Analyse, der Kritik und der Suche nach Alternativen. Zu deren Lösung fordert der Aufsatz Antworten auf eine Reihe relevanter Einzelfragen.

Der zweite Teil „Pädagogische Intervention durch Institutionen“ setzt mit Überlegungen von VOLKER LENHART und HERMANN RÖHRS „zu einer Theorie der Schule in der Dritten Welt“ ein, indem schultheoretische Annahmen, die für Industriegesellschaften entwickelt wurden, entsprechend der historischen Situation, der „Außenabhängigkeit“ der Schulen und der besonderen Sozialisationsbedingungen in Übergangsgesellschaften modifiziert werden sollen. Es wird zwischen Qualifikations-, Sozialisations-, Allokationsfunktionen und der in diese eingelagerten Personalisations- oder Bildungsfunktion einerseits und der strukturellen, administrativen und didaktischen Dimension andererseits unterschieden. Für eine Schul- und Bildungsreform mit dem Ziel Dependenz abbauender, entwicklungsfördernder Qualifikationsvermittlung bedarf es vor aller organisatorischen und didaktischen Forschung der Klärung der Sozialisations- und Allokationsfunktionen unter Einbeziehung traditionaler bzw. im Wandel begriffener Familien- und Gemeindestrukturen. Die kulturspezifische Begrenztheit gängiger erziehungswissenschaftlicher Theorien, auch gerade für die einzelnen Regionen der Dritten Welt, wird in derartiger Forschung evident.

Als ein zentraler Bestandteil der Entwicklung einer solchermaßen auf die spezifischen Bedingungen und Erfordernisse des formalen Bildungswesens in Ländern der Dritten Welt orientierten Erziehungskonzeptes kann die Curriculuminnovation gelten, die HAGEN KORDES thematisiert. Curriculumplanung als pädagogische Leitlinie zur Entwicklung menschlicher Ressourcen und sozialen Fortschritts innerhalb der Strukturen eines nationalen Bildungswesens erfordert notwendigerweise internationale und interkulturelle Curriculumforschung, die geopolitische Widersprüche und Konflikte zwischen sozioökonomischen Systemen unterschiedlichen Entwicklungsstandes einbezieht. KORDES'

Darlegungen führen zu drei entwicklungspolitischen Thesen: (1) Die internationale Zusammenarbeit in der Curriculumentwicklung nimmt eher ab als zu, da eine zunehmende Zahl von Ländern eine ihnen je angemessene Curriculumforschung und -planung vornimmt. (2) Deutsche Erziehungswissenschaftler müssen sich in der internationalen Zusammenarbeit um Perspektiven und Prinzipien der Curriculumentwicklung bemühen, die – entgegen vielfacher Gepflogenheit der Bildungshilfe – nicht an einzelne, womöglich bundesdeutsche Perspektiven und Prinzipien gebunden ist. (3) Ausgehend von Erfahrungen der bikulturellen und bilingualen Einbindung von Gastarbeiterkindern sowie dem Integrationsprozeß in der Europäischen Gemeinschaft, wird man sich auf eine Umverteilung der Bildungsinvestitionen einzustellen haben, die den internationalen Verpflichtungen zunehmend Gewicht gibt.

Orientiert an dem generellen (wenn auch jeweils spezifisch unterschiedlich ausgeprägten) Entwicklungsstand der Länder in der Dritten Welt, betont JOSEF MÜLLER die Notwendigkeit einer Grundbildung als emanzipations- und entwicklungsorientierte Form von Bildung, die zugleich integraler Bestandteil des auf Veränderungen zielenden Entwicklungsprozesses sein muß. Der Bezugsgrad und die Relevanz von Struktur und Curriculum der schulischen und außerschulischen Einrichtungen hinsichtlich der übergreifenden gesellschaftlichen Determinanten und Faktoren sind von entscheidender Bedeutung für den Erfolg einer solchen Strategie; sie zielt auf eine multidimensionale Konzeption von Erziehung und Bildung, um auch die Partizipationsbereitschaft und -fähigkeit der Menschen zur Verbesserung und Entwicklung ihrer regionalen und nationalen Lebensbedingungen zu fördern. Desgleichen bedarf es eines Ausbaus der Grundlagen für eine sorgfältige Bildungsplanung und -verwaltung, der Entwicklung entsprechender Institutionen und Curricula und einer auf sie bezogenen Lehreraus- und -fortbildung.

Einer der mit der Entwicklung von zielorientierten Lernprozessen verbundenen Aspekte, die erforderliche Veränderung bzw. Anpassung von Unterrichtsmethoden und -techniken, ist Gegenstand der Ausführungen von KARL-HEINZ FLECHSIG und REINHARD FUHR. Bisher hat auch radikale Schulkritik nur in begrenztem Maß Auswirkungen auf die Reform des Unterrichts gezeigt. Auch in Ländern der Dritten Welt überwiegt der traditionelle Frontalunterricht mit lehrerzentrierten Kommunikationsstrukturen. Die Vorschläge und Erwägungen dieses Beitrags plädieren für die Erprobung von alternativen Lernformen, die die in der Umwelt der Schüler vorhandenen Ressourcen einbeziehen; die entsprechenden Forschungsaufgaben werden formuliert.

Auch das etablierte Prüfungs- und Berechtigungswesen in Ländern der Dritten Welt dürfte als Bestandteil bisher dominanter eurozentrierter Institutionen und Inhalte schulischer Bildung reformbedürftig sein. Die Bedeutung des Beitrags von MICHAEL OMOLEWA zu diesem Komplex liegt darin, daß er – einziger afrikanischer Autor dieses Heftes – in seiner Kritik am bestehenden Prüfungswesen weitaus zurückhaltender bleibt, als es vergleichsweise die europäischen Autoren in ihren Beiträgen sind. Inwieweit eine solche „moderate“ Position als realitätsnah und pragmatisch gelten muß oder als revidierbare Anpassung an die herrschenden Verhältnisse aufgefaßt werden kann, kann und soll hier nicht Gegenstand der Reflexion sein. Die am Beispiel Nigerias getroffenen Aussagen OMOLEWAS führen vielmehr zu Aufgaben für die Forschung: FRANK ACHTENHAGEN, HEIDRUN BURFEIND und REINHARD FUHR fordern thesenartig die Entwicklung alternativer Verfahren der Qualifikationsermittlung und neuer Modelle zur Überwindung von Dysfunktionalitäten zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem.

Die Implementierung von Grundbildungskonzepten, Schul- und Unterrichtsreformen und die Entwicklung von Curricula lassen nach angemessener Lehreraus- und -fortbildung fragen. Wie HEINZ-PETER GERHARDT darlegt, führt die Identifizierung und Definition neuer Konzepte und Aufgaben der (Aus-)Bildung in Ländern der Dritten Welt zu Konsequenzen für die künftige Rekrutierung und berufliche Qualifizierung von Lehrkräften. Zu solcher basisorientierter Reform gehört insbesondere eine verstärkte Integration des Lehrpersonals in die nationalen und regionalen Gesellschaftsstrukturen mittels größerer Beteiligung und Einbeziehung von Schülern und Eltern in den Planungs- und Umsetzungsprozeß; sie bedarf einer institutionellen Absicherung durch die Schaffung langfristig ausgerichteter Ausbildungs- und Verwaltungseinrichtungen.

Die Erörterungen von MATTHIAS WESSELER zum tertiären Sektor des Bildungswesens in Ländern der Dritten Welt konzentrieren sich im wesentlichen auf Hochschuleinrichtungen. Für eine Umgestaltung nachschulischer höherer Bildungseinrichtungen werden als zentrale Aufgabenbereiche die Adaptierung von Naturwissenschaften unter Anknüpfung an vorherrschende traditionelle Techniken und von Sozialwissenschaften unter Aufnahme regional existierender sozio-kultureller Traditionen sowie die Formulierung einer Strategie der „self-reliance“ genannt. Dessen unbeschadet sieht WESSELER die Notwendigkeit internationaler Zusammenarbeit und Unterstützung zur Verwirklichung und Absicherung solcher Prozesse und Konzeptionen, die bislang nur selten und rudimentär erprobt worden sind.

In den Planungsberatungen für den vorliegenden Band wurden Bedenken erhoben, wie weit Information über Rundfunk und Fernsehen als Medien informeller Bildung in einem Band erziehungswissenschaftlicher Arbeiten vermittelt werden sollte. Im Blick auf die in der Dritten Welt geradezu rasant wachsende politische und pädagogische Bedeutung dieser Medien und die geringe Kenntnis darüber hierzulande sind die Bedenken fallengelassen worden. Breitenwirkung von Bildungsbestrebungen läßt sich in der Dritten Welt kaum ohne diese Medien erzielen, deren Verbreitung ohnehin ständig wächst. JENS NAUMANN gibt einen Überblick mit Hinweisen auf bisher eingeschlagene Richtungen in der Forschung über Verbreitung und Wirkung. In der Darlegung derzeitiger Forschungsbestrebungen plädiert er für eine „Hörerforschung“, die sich – anders als die der kommerziellen Sender und der großen ausländischen Stationen – nicht auf die städtischen Massen und die politisch-intellektuellen Eliten konzentriert, sondern auf die ländliche Bevölkerung. Erst wenn es trotz aller durch die Sprachenvielfalt und den Analphabetismus bedingten Erhebungsschwierigkeiten gelingt, zuverlässige Informationen über „Reichweite“ und „Wirkungen“ solcher Medien zu gewinnen, wird es möglich sein, die übertriebenen Wellen von pädagogisch-bildungspolitischem Interesse und Desinteresse am Medium Rundfunk zu überwinden.

Die Beiträge dieses Beiheftes – ergänzt durch die Informationen des dritten, dokumentarisch orientierten Teils – verdeutlichen, daß die erziehungswissenschaftliche Forschung mit der Dritten Welt in der Bundesrepublik gegenwärtig erst am Beginn einer Phase hoffentlich konstruktiver internationaler Rezeption und Kooperation steht. Ihre Erträge für alle am Prozeß der Erforschung und Veränderung bestehender „Bildungswirklichkeit“ Beteiligten können einen grundsätzlichen Gewinn an wissenschaftlicher Erkenntnis und einen praktisch-politischen Gewinn für die globale Gestaltung einer besseren Zukunft erbringen.

Literatur

- ADAMS, D.: Development in education. In: *Comparative Education Review* 21 (1977), S. 296–310.
- BECKER, H. PH.: Die Kolonialpädagogik der großen Mächte. Hamburg 1939.
- BOSSE, H.: Verwaltete Überentwicklung. Funktionen und Verwertung der Bildungsforschung in der staatlichen Entwicklungspolitik. Frankfurt 1978.
- BOSSE, H./RUDERSDORF, K. H.: Bildung, technologische Erziehung und Abhängigkeit. Die entwicklungspolitische Erziehungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. (Vervielf. Ms.) Heidelberg 1973.
- DAHRENDORF, R.: Wider Romantik und Mythos. Die Unterschiede zwischen reichen und armen Staaten wachsen. In: *Die Zeit* vom 8. August 1980.
- FAURE, E., et al.: Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow. Paris (UNESCO) 1972. (Deutsch: Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek 1973.)
- FISCHER, J. (Ed.): *The Social Sciences and the Comparative Study of Educational Systems*. Scranton, Penn. 1970.
- HANF, TH.: Erziehung und politischer Wandel in Schwarzafrika. In: KÖNIG 1969, S. 276–327.
- HANF, TH.: Was ist und zu welchem Zweck treibt man international vergleichende Erziehungsforschung? In: TH. HANF/W. MITTER: *International vergleichende Bildungsforschung. Zur Theorie und Forschungspraxis erziehungswissenschaftlicher Komparatistik*. (Gesellschaft zur Förderung pädagogischer Forschung. Materialien 10.) Frankfurt 1979, S. 1–21.
- HANF, TH., et al.: Erziehung – ein Entwicklungshindernis? Überlegungen zur politischen Funktion der formalen Erziehung in Asien und Afrika. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 23 (1977), S. 9–23. (Erste Fassung auf Englisch: Education: an obstacle to development? In: *Comparative Education Review* 19 [1975], S. 68–87.)
- HAUSSMANN, G.: Zur Pädagogik der Entwicklungsländer. In: *Die Deutsche Schule* 54 (1962), S. 26–38.
- JONES, J.: *Education in Africa: A Study of West, South and Equatorial Africa by the African Education Commission*. New York: Phelps-Stokes Fund 1922.
- KÖNIG, R. (Hrsg.): *Aspekte der Entwicklungssoziologie*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 13. Köln 1969.
- KORDES, H.: *Curriculum-Evaluation im Umfeld abhängiger Gesellschaften*. (ssip-Schriften. H. 27.) Saarbrücken 1976, S. 127 ff.
- PLOEG, A. J. v.: Education in colonial Africa: the German experience. In: *Comparative Education Review* 21 (1977), S. 91–109.
- ROBINSON, S. B.: Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: J. SPECK/G. WEHLE (Hrsg.): *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*. Bd. 1. München 1969, S. 456–492. (Wieder abgedruckt in: S. B. ROBINSON: *Erziehung als Wissenschaft*. Stuttgart 1973, S. 313–355.)
- WEILER, H. N. (Hrsg.): *Erziehung und Politik in Nigeria*. Freiburg 1964.
- WULF, CH.: *Theorien der Erziehung und ihre Bedeutung für die internationale Kooperation im Bildungsbereich*. In: W. WESTERMANN (Hrsg.): *Abhandlungen aus der Pädagogischen Hochschule Berlin*. Bd. VII: Spätlese aus Forschung und Lehre einer aufgelösten Hochschule. Berlin 1980, S. 71–90.

Teil I:
Entwicklung und Bildung: Theorien, Analysen, Aporien

Erziehungswissenschaft, Bildungsförderung und Entwicklung in der Dritten Welt

Die Rolle des Erziehungswesens für die gesellschaftliche Entwicklung in der Dritten Welt – und damit zusammenhängend auch der Bildungsförderung und Erziehungswissenschaft – wird in den folgenden Ausführungen nicht abstrakt analytisch, sondern problembezogen diskutiert; damit soll deutlich werden, daß es um gesellschaftspolitisch zentrale Probleme der Länder der Dritten Welt geht, die aus der Perspektive des Erziehungswesens gesehen werden. Der Verfasser stützt sich hierbei auf seine empirischen Untersuchungen in Ländern Afrikas und Asiens, die eine Modernisierung ihrer Gesellschaften im Rahmen des kapitalistischen Wirtschaftssystems erstreben¹.

1. Sozial-historische Gegebenheiten des Erziehungswesens

Aufgabe des Erziehungswesens ist die Sozialisation und Ausbildung der jüngeren Generation; in neuester Zeit erstreckt sich diese Aufgabe allerdings auch auf immer mehr Erwachsene. Da das Erziehungswesen das Funktionieren des sozioökonomischen Systems garantieren soll, ist es zu einem so zentralen Bestandteil der gegenwärtigen nationalen Gesellschaften geworden, daß diese ohne eine Analyse ihrer Erziehungsinstitutionen nicht mehr verstanden werden können. Alle Gesellschaften haben im Lauf ihrer Geschichte für die Erziehung der nachwachsenden Generationen Systeme von Werten und Normen und entsprechende Strukturen entwickelt. Jedoch nie vorher hat die soziale Organisation von Lernprozessen jenen Grad an institutioneller Verfestigung (im Strukturaufbau, in der Rollendifferenzierung, in der Normierung von Lerninhalten, in der Festlegung von Interaktionsabläufen und Kontrollmechanismen) erreicht, wie er für das Erziehungssystem charakteristisch ist, das im Lauf des 19. Jahrhunderts von der modernen bürgerlichen Gesellschaft im Rahmen des Industrialisierungsprozesses eingeführt worden ist. Nach allgemeiner Überzeugung ist die institutionalisierte Erziehung von großer Bedeutung für den Aufbau einer neuen Gesellschaft. Unternehmer und politisch liberale Kräfte, Sozialisten und revolutionäre Demokraten – sie alle gehen davon aus, daß „die Zukunft ihrer Klasse und folglich der Menschheit ganz und gar von der Erziehung der heranwachsenden (Arbeiter-)Generation abhängt“ (MARX 1866, S. 194).

In diesem Sinne haben sowohl missionarische wie auch merkantilistische Gruppen in der Zeit der Konsolidierung der kolonialen Expansion das Erziehungswesen zur Festigung der christlich-westlichen Herrschaft in Asien, Lateinamerika und Afrika eingesetzt, um „sich eine Welt nach ihrem eigenen Bilde“ zu schaffen (MARX/ENGELS 1890, S. 47). Durch die Einführung neuer exogener Sozialisationsagenturen sollte der aufgrund kolonialer Unterwerfung erfolgte Funktionsverlust der traditionellen Sozialisationsstrukturen wett-

1 Siehe dazu die Veröffentlichungen des Verfassers im Literaturverzeichnis.

gemacht werden und die sozioökonomische Eingliederung und kulturelle Integration der unterworfenen Bevölkerung in neue, koloniale Strukturen vollzogen werden. Die Erziehungspolitik der Kolonialmächte zielte darauf ab – in der Regel unter Mißachtung der vorhandenen Strukturen –, auf breiter Basis eine langsame Annäherung der Kolonisierten an die Kolonisatoren und deren kulturelle Gewohnheiten zu bewirken, orientiert an der wirtschaftlich-technokratisch überlegenen eigenen Gesellschaftsordnung². Gleichzeitig sollte die Ausbildung von ‚assimilierten Eliten‘ behutsam vorangetrieben werden, um zur Aufrechterhaltung der etablierten Herrschaft in ausreichendem Maß über Arbeitskräfte für untergeordnete Stellungen in Verwaltung und Wirtschaft sowie im kirchlichen Dienst verfügen zu können.

Ungeachtet der unterschiedlichen Beurteilung der mit Unterwerfung verbundenen kulturellen Assimilation – einige sprechen von einer ‚zivilisatorischen segensreichen Leistung‘ (!), andere von ‚Zersetzung eigenständiger Kulturentwicklung‘ oder von einem ‚Bestandteil der imperialistischen strukturellen Gewalt‘³ – ist doch unbestritten, daß die Erziehungssysteme der Länder Afrikas, Asiens und Lateinamerikas trotz gewisser Unterschiede in der Kolonialpolitik grundsätzliche Gemeinsamkeiten aufweisen. Struktur und Inhalt entstammen dem europäischen Zivilisationskreis; sie sind akademisch, formalistisch und städtisch orientiert und zeichnen sich durch vornehme Distanz gegenüber der einheimischen Kultur und der ländlichen Gesellschaft aus; die vermittelnden Lernprozesse richten sich auf soziale und wirtschaftliche Ziele, die den Metropolen eigen sind; sie fördern ein reproduktives, angepaßtes und individualistisches Leistungsverhalten und sind daher auf den Erwerb von Zeugnissen und Zertifikaten ausgerichtet, die den Zugang zu Herrschaftspositionen bzw. die Aufrechterhaltung eines hohen sozio-ökonomischen Status garantieren. Die so ausgebildete Klasse wurde angesehen als „progressives oder zivilisiertes Element“ (Britisch Afrika), „educated class“ (Britisch Asien), „évolués“ „schwarze Elite“ (Französisch und Belgisch Afrika), als „emanzipiert“ (Spanisch Afrika), „zivilisiert und assimiliert“ (Portugiesisch Afrika) und „gebildet nach Wertvorstellungen der Bourgeoisie“ (Lateinamerika) (vgl. DIAS 1979, S. 155–157).

Es ist ein Paradox der Geschichte, daß die Kolonialmächte mit der Herausbildung einer ihr ‚anhänglichen Klasse‘ durch die Ausweitung des Erziehungswesens gleichzeitig selbst die „Waffen geschmiedet“ und die Männer ausgebildet haben, die aus ihrer Unterwerfungssituation heraus das Selbstbestimmungsrecht gegen die Kolonialherrschaft reklamiert und die politische Souveränität errungen haben. Diese dialektische Geschichtsentwicklung hat – wie empirische Untersuchungen zeigen – in der Dritten Welt die Überzeugung geprägt, daß Bildung ein leicht zu handhabendes Potential sei zur Erreichung individueller und kollektiver Freiheit, zur Herstellung von Gleichheit zwischen Gruppen und zur Beseitigung sozio-ökonomischer Strukturzwänge.

2 Die Verwaltungspolitik in den französischen, belgischen, portugiesischen, spanischen und niederländischen Kolonien war von diesem Verständnis geprägt. Die englische Politik war pragmatischer und opportunistischer orientiert: *direct* oder *indirect rule*. Im letzteren Fall hatte man weniger die Aufwertung der existierenden einheimischen Gesellschaft im Sinn als vielmehr die Möglichkeit der indirekten Intervention über eine funktionierende Gesellschaft und die Beanspruchung ihrer scheinbar freiwilligen Zusammenarbeit zur Durchsetzung des eigenen Herrschaftsinteresses.

3 Für einen Überblick vgl. DESAI (1971): Er faßt die verschiedenen Positionen wie folgt zusammen: (1) *The Ideal-Typical Index Approach*; (2) *The Diffusionist Approach of Radical Social Scientists*; (3) *The Marxist Approach* (S. VIII–IX).

2. Erziehungsförderung im Entwicklungsprozeß

Das vom Westen übernommene Erziehungswesen erhielt nach der Unabhängigkeit einen hohen politischen Stellenwert – hauptsächlich deshalb, weil einerseits die führenden Unabhängigkeitskämpfer dank ihrer Erziehung in die Spitzenpositionen gelangt waren und andererseits die Entlassung in die Unabhängigkeit meistens einherging mit einer abrupten administrativen Machtübergabe, die eine plötzliche und sehr starke Nachfrage nach „westlichen Qualifikationen“ mit sich brachte. Hinzu kam die Tatsache, daß fast alle Unabhängigkeitsbewegungen bzw. -parteien wegen des Fehlens einer tiefgreifenden sozialen Revolution eher einen populistischen Charakter hatten. Die Folge war, daß alle nachkolonialen Regierungen sich veranlaßt sahen, der politisch mobilisierten Bevölkerung größere Bildungschancen als unabdingbares Recht einzuräumen. Die Expansion des Erziehungswesens – propagiert als Beseitigung von Unwissenheit und als Erwerb eines zum sozio-ökonomischen Aufstieg unentbehrlichen Wissens – erfüllte zudem symbolisch die Funktion der Befreiung, die trotz politischer Unabhängigkeit weder im wirtschaftlich-technologischen noch im kulturellen Bereich verwirklicht werden konnte (vgl. WÖHLCKE/WOGAU/MARTENS 1977). Die Forderung nach Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung durch bessere Bildung – wie sie etwa in der 1948 verkündeten „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ enthalten ist – fiel in den einzelnen Ländern auf fruchtbaren Boden und wurde verstärkt durch eifrige Aktivitäten internationaler Organisationen (vor allem der UNESCO), durch Bildungshilfemaßnahmen überwiegend westlicher Regierungen und internationaler Stiftungen sowie durch die Mitwirkung sozial- und wirtschaftswissenschaftlich ausgebildeter Experten im Dienst der nationalen Regierungen.

Wegen ihrer sehr hohen Analphabetenraten – häufig 90% der erwachsenen Einwohner – und unter der Annahme, Alphabetisierung sei eine Grundbedingung für sozialen Wandel, für Wirtschaftswachstum, für das Funktionieren demokratischer Systeme und politische Stabilität begannen viele Entwicklungsländer gegen Ende der 50er Jahre mit Unterstützung der UNESCO, Alphabetisierungskampagnen durchzuführen. Gestützt auf umfangreiche Erfahrungen bei der Alphabetisierung, die sich inhaltlich jedoch auf das Erlernen konventioneller elementarschultypischer Fertigkeiten bezogen, wurde von der UNESCO 1961 ein Programm für eine „Weltkampagne zur Bekämpfung des Analphabetismus“ vorgelegt. Nach diesem Programm sollten in den afrikanischen, asiatischen und lateinamerikanischen UNESCO-Mitgliedstaaten alle Erwachsenen unter 50 Jahren innerhalb des ersten Entwicklungsjahrzehnts 1960–1970 alphabetisiert und für den Fortschritt mobilisiert werden.

Ergebnis dieser Kampagne war jedoch, daß diese Länder eher zu einem Wettlauf um nationale Prestige-Symbole und internationales Ansehen angestachelt wurden und gefährliche Illusionen über die Wirksamkeit akademischer Ausbildung weitere Nahrung fanden, während andererseits von tiefgreifenden bildungspolitischen und pädagogischen Problemen abgelenkt wurden. Auch die 1964 beschlossene Strategie einer selektiven und vorsichtigen Alphabetisierung konnte diese Tendenz nicht umkehren, da auch sie von einer relativ isolierten Betrachtung der Erziehung ausging und einen unbegründeten Bildungsoptimismus verbreitete: Den Menschen der Dritten Welt brauchten nur die Instrumente eines in schulischer Form erworbenen Wissens in die Hand gegeben zu werden, um einen Prozeß der Veränderung, der produktiven Beschäftigung und der selbstverantwortenden Bewältigung ihrer Probleme in Gang zu setzen. Kaum besser erging es dem in den siebziger Jahren propagierten Konzept der ‚funktionalen Alphabetisierung‘. Es war von

tiefgreifenden Widersprüchen durchsetzt, die durch den Bezug auf Rahmenvorstellungen der Modernisierung, Industrialisierung, Landwirtschaftsentwicklung, Veränderung des Menschen nach sozio-ökonomischen Erfordernissen übermächtiger Fortschrittskräfte erklärbar sind⁴.

Auf dem schulischen Sektor haben zwar die drei internationalen Chartas zur Entwicklung der Erziehungssysteme (Karachi-Plan 1959/60, Addis Abeba-Plan 1961 zusammen mit der Tananarive-Konferenz 1962 und Santiago-Plan 1962)⁵ dazu geführt, daß Pläne für das Erziehungswesen in die soziale und wirtschaftliche Planung einbezogen werden. Der wichtigste Grund dafür lag in der Konzeption der Chartas, nach der wirtschaftliches Wachstum von der Entwicklung des Erziehungswesens insgesamt und von der Gewährung einer allgemeinen und freien Pflichtschulbildung im besonderen abhinge. Ihr großer politischer und psychologischer Druck hatte eine explosive quantitative Ausweitung des Erziehungswesens zur Folge. Gleichzeitig haben die Chartas aber in den neuen Nationen die Gültigkeit des anachronistischen, von den einstigen Kolonialmächten übernommenen Erziehungssystems festgeschrieben und die Suche nach geeigneteren Erziehungsstrukturen und pädagogischen Modellen verhindert; außerdem ließen sie das Erziehungssystem zu einer finanziellen Last werden, ohne mit der Unterentwicklung zusammenhängende Probleme gelöst und die Außenabhängigkeit gerade im Erziehungsbereich vermindert zu haben.

Im gleichen Zeitraum nahm aus denselben Gründen die im Rahmen der bilateralen sog. technischen Hilfe geleistete Bildungshilfe einen erheblichen Umfang an: Die technische Hilfe⁶ der OECD-Ländern, die Anfang der sechziger Jahre ca. 15% der gesamten Entwicklungshilfe ausmachte, war gegen Ende der sechziger Jahre auf 30% angestiegen; knapp über die Hälfte entfiel auf das Bildungswesen (personell und finanziell). In absoluten Beträgen ausgedrückt nahm die Bildungshilfe von ca. 385 Mio. Dollar im Jahr 1960 um 415 Mio. auf ca. 800 Mio. Dollar im Jahr 1969 zu.

Unter den privaten Institutionen waren in den fünfziger und sechziger Jahren die christlichen Kirchen die Hauptstützen des formalen Erziehungswesens in der Dritten Welt. Sie werden mit erheblichen Mitteln von den westlichen Kirchen unterstützt. Der Umfang dieser Hilfe läßt sich jedoch nicht genau ermitteln (DIAS 1971 a, Bd. I, S. 148–163). Auch private ausländische Firmen und multinationale Konzerne haben zur Ausbildung ihres Personals in den Entwicklungsländern erhebliche Mittel investiert (BUCHANAN 1975). Neben einer Reihe von Bildungsinstitutionen, z. B. Universitäten der Metropolen, haben sich große Stiftungen – besonders amerikanische – stark in Bildungshilfeprojekten engagiert. So hat die *Ford Foundation* 1963 25 Mio. Dollar allein für Projekte zur Expansion des Erziehungswesens ausgegeben (in Indien zwischen 1951 und 1963 10 Mio. Dollar); die Projekte streuen breit, sie reichen von Primarschulen bis zur Forschung, von Modell-

4 Man geht weiterhin davon aus: „literacy and development are strictly linked. These relationships . . . have been accepted as realities by many nations“ (BATAILLE 1976, S. 101).

5 In diesen internationalen Konferenzen, die von der UNESCO organisiert waren, wurden die langfristigen Ziele der Entwicklung des Erziehungswesens für die drei Kontinente Asien, Afrika und Latein-Amerika festgelegt.

6 Technische Hilfe – im Gegensatz zu Kapitalhilfe – bedeutet i. d. R. Unterstützung bei der Erschließung und Steigerung der sozialen und wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit durch kostenlosen Einsatz von Fachkräften und Material in Bereichen der Erziehung, Gesundheit, Verwaltung, Informationswesen usw.

schuleinrichtungen bis zur Unterstützung von Regierungsplanungsbehörden (CERYCH 1965).

Zweifellos wurden durch diese Bildungshilfsmaßnahmen die Ausbildungsmöglichkeiten enorm vermehrt und eine beachtliche Anzahl von Verwaltungskräften, Wissenschaftlern und Technikern ausgebildet. Es läßt sich dennoch nicht leugnen, „daß die Auslandshilfe vor allem dazu geführt hat, klassische Lehrmethoden zu zementieren, die von autoritären Lehrern (Ausländern wie Einheimischen) vorgetragen werden, die einem Typus entsprechen, wie er vor hundert Jahren geprägt wurde“ (PEARSON-Bericht 1969, S. 245). Diese Art von Bildungshilfe hat zur Verfestigung von stereotypen Vorstellungen über die Entwicklungsländer geführt: daß sie nämlich in jeder Beziehung unterentwickelt seien und weit in die Zukunft hinein überwiegend landwirtschaftliche Güter produzierende und rohstoffliefernde Länder bleiben würden. Sie hat die Bedeutung eines außenorientierten und abhängigen Erziehungssystems als Allokationsfaktor für sozio-ökonomische Rollen und als Kontrollinstrument für einen bestimmten, nur in international abgesteckten Grenzen zugelassenen sozialen Wandel verfestigt (BOSSE 1978). Die Festschreibung dieser ungeeigneten sog. ‚modernen‘ Erziehungsmodelle und die Verfestigung ihrer gesellschaftlich problematischen Rolle fand ihre Rechtfertigung in den Ideologien und theoretischen Konzepten der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften.

3. Erziehung, Modernisierung und Humankapitalbildung

Nach dem Zweiten Weltkrieg sind die Sozialwissenschaften, deren weltweit anerkanntes Zentrum die USA waren, zu einem Reflex der (amerikanischen) Gesellschaft geworden, „in der sich der Anspruch, angesichts einer in der Verfassung inkarnierten Revolution immer schon auf dem Weg des Fortschritts zu sein, mit einem starken Bedürfnis nach möglichst störungs- und reibungsloser Ordnung vereinigt“ (KLAGES 1969, S. 185). So werden die Sozialwissenschaften immer stärker als wirksame Instrumente zur Lösung praktischer gesellschaftspolitischer Probleme angesehen; Konzepte wie „geplanter sozialer Wandel“ und „*Social Engineering*“ sind Ausdruck dieser Überzeugung (LIPPIT et al. 1958).

Die vorherrschende konzeptionelle Tradition war die des Funktionalismus (in seinen verschiedenen Ausprägungen wie u. a. Struktural-Funktionalismus, Systemanalyse bzw. allgemeine Systemtheorie). In den fünfziger und sechziger Jahren lieferte diese Tradition unter den Bezeichnungen „Sozialer Wandel“, „Entwicklung“ und „Modernisierung“ den theoretischen Rahmen für Untersuchungen über makrosoziologische und makropolitische Probleme des Erziehungswesens in Ländern der Dritten Welt, die vor der Aufgabe der ‚Nationbildung‘ standen (vgl. BRODE 1969; SPITZ 1968). Es wurde versucht, die Bedeutung der Erziehung als eines funktional ausgegliederten, relativ autonomen Teilbereichs des gesamtgesellschaftlichen Systems für den Modernisierungsprozeß zu bestimmen und ihn als Mobilisierungsfaktor im Rahmen des Entwicklungsprozesses einzusetzen (vgl. KARABEL/HALSEY 1977). Typisch für diesen Trend sind Arbeiten über die Rolle der Erziehung im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang, die von Anfang der sechziger Jahre an unter Titeln erschienen wie: „Erziehung und sozialer/politischer Wandel“, „Erziehung, Politik und Entwicklung“, „Erziehung und nationale Entwicklung“, „Erziehung, Manpower und Wirtschaftswachstum“, „Erziehung und Nationenbildung“ u. ä. (vgl. DIAS 1979, S. 320–323). Auf der Grundlage von zwei kontrastierenden Vorstellungen über die Gesellschaftsordnung (traditionale und moderne) ging man aus von einem dynamisch-konservativen, neoevolutionistisch-teleologischen Verständnis des Geschichtsablaufs als eines Bündels gleichgerichteter Wachstumsprozesse. Durch das Eindringen der Idee des ‚*Social Engineering*‘ in den gelenkten Modernisierungsprozeß, dessen integrierter Bestandteil das Erziehungswesen war, wurde in den unabhängig gewordenen Nationen einerseits das im Zeitalter des Kolonialismus geprägte Bewußtsein der Rückständigkeit und die Notwendigkeit des Abstreifens traditioneller (mit der Modernisierung inkompatibler) Wert- und Einstellungsmuster verstärkt und

zum anderen die Aufmerksamkeit von der international bedingten, strukturellen Abhängigkeits-situation abgelenkt und verwiesen auf individuelle Sozialisationsprozesse (Einstellungsänderungen) und gruppendynamische Prozesse.

Im Einklang mit der struktural-funktionalistischen Denkrichtung wurde von der National-ökonomie das Konzept des ‚Human-Kapitals‘, der durch Ausbildung zu entwickelnde dritte Produktionsfaktor neben Arbeit und Kapital propagiert, um unter Einsatz aller verfügbaren menschlichen Ressourcen Entwicklung in der Dritten Welt in Gang zu setzen bzw. zu beschleunigen (BLAUG 1966). Nach dieser Theorie besitzen die Länder der Dritten Welt ein ungeheuer großes, bisher ungenütztes Potential an Menschen, in das es durch Erziehungsmaßnahmen zu investieren gilt, wenn sie sich entwickeln wollen. Einer der profiliertesten Vertreter dieser Theorie sagt: „Das grundlegende Problem der meisten unterentwickelten Länder ist nicht die Knappheit natürlicher Ressourcen, sondern die Unterentwicklung der Human-Ressourcen. Deshalb muß ihre Hauptaufgabe im Aufbau ihres Human-Kapitals bestehen“ (HARBINSON 1963). Die Entwicklungsländer sind also arm, nicht nur aufgrund kolonialer Ausbeutung und der Struktur ihrer internationalen Beziehungen, nicht nur wegen unzureichender Realkapitalbildung, sondern ganz entscheidend wegen ihres Mangels an geeignetem Humankapital. Entwicklung und Veränderung ihrer Situation sind nur dann gewährleistet, wenn sie so schnell wie möglich die unzulängliche Qualität der menschlichen Ressourcen erhöhen, ohne daß notwendigerweise radikale Strukturveränderungen erforderlich wären (CARNOY 1975). Die Weltbank und die *Ford Foundation* haben den Anhängern dieser Schule umfangreiche Mittel zur Verfügung gestellt, damit diese als Wissenschaftler und Experten „die ‚Frohe Botschaft‘ des Human-Kapitals unter den Nationen Asiens, Afrikas und Lateinamerikas verbreiten“ (KARABEL/HALSEY 1977, S. 15). Daß diese Botschaft uneingeschränkten Eingang bei den Regierungen und verantwortlichen Stellen der Länder der Dritten Welt gefunden hat, beweisen u. a. die unter Mitwirkung der UNESCO zustande gekommenen euphorischen Aussagen der sechziger Jahre über die Rolle der Erziehung in der Humankapitalentwicklung als ersten, notwendigen Schritts zur nationalen Entwicklung⁷.

Der technologische und strukturelle Funktionalismus sowie der weniger empirisch-wissenschaftlich als vielmehr politisch-ideologisch begründete Investitions- und Expansions-aktivismus im Erziehungswesen hat – trotz einiger kritischer und skeptischer Stimmen – die erziehungspolitischen Entscheidungen in den beiden ersten Dekaden der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts eindeutig bestimmt. In diesem Zeitraum erfuhr das Erziehungswesen mit seiner überkommenen Struktur und inhaltlichen Orientierung eine ungeheure lineare Expansion. Von 1950 bis 1965 ist die Zahl der Einschreibungen in den Primar- und Sekundarschulen sowie in den höheren Bildungsinstitutionen um das Dreifache gestiegen. Entsprechend den menschenrechtlich-demokratischen Imperativen und den entwicklungs-ideologischen Versprechen haben die mit Erziehung verknüpften Erwartungen und die sozialen Forderungen nach mehr Bildung und Ausbildung zugenommen. Einigen der bisher benachteiligten Gruppen wurden Bildungsmöglichkeiten eröffnet; die Pro-Kopf-Ausgaben für Erziehung haben sprunghaft zugenommen; Man hat sich – nicht ohne Erfolg – bemüht, die Qualität der Lehrerausbildung zu verbessern. Zudem hat man sich

7 Vgl. die Schlußresolution der Konferenz der Erziehungsminister in Tokyo, April 1962: „5. ... As an Asian intergovernmental meeting, we have seen for the first time that education is not only the right of our peoples . . . , it is equally a factor which contributes directly to the economic growth of our individual countries . . .“

daran gewöhnt, auf gesamtgesellschaftlicher Ebene Erziehung als eine wichtige sozio-ökonomische Institution anzusehen, die einer genauen Planung, Organisation und Verwaltung im Rahmen der Entwicklungsplanung und -verwaltung bedarf. Es wird anerkannt, daß zwischen Erziehung, Wirtschaftspolitik und Gesellschaftsstruktur Wechselbeziehungen bestehen, deren einzelne Komponenten allerdings weiter untersucht werden müssen. Man hat mit Hilfe systemanalytischer und nachfrage- bzw. angebots-orientierter Modelle und Methoden die einzelnen Variablen zu isolieren versucht, so beispielsweise Erziehung und Sozialisation, soziale Mobilität, Selektion, Festigung sozio-ökonomischer Statuspositionen, Berufsstruktur, Arbeitskräftebedarf, Qualifizierung der Arbeitskräfte, politische Partizipation und Aktivität, politische Rekrutierung, politische Integration, nationale Identitätsbildung usw. Man hat außerdem relativ gute Beschreibungen der Struktur und Funktion der Erziehungssysteme im gesellschaftlichen Zusammenhang und ihrer didaktisch-methodischen Leistungen vorlegen können. Es wurden klassifikatorische Schemata vorgelegt und Hypothesen darüber erarbeitet, wie Erziehung sozialen Wandel induzieren bzw. Unterentwicklung überwinden helfen kann (ARAN et al. 1972).

Dennoch kann nicht übersehen werden, daß der funktionalistische, systemanalytische Ansatz in der wissenschaftlichen Theorie und in der erziehungspolitischen Praxis von seinen Prämissen her konservativ und darauf angelegt war, die in der Kolonialzeit entstandenen Strukturen als gegeben und im wesentlichen unabänderlich zu betrachten; daß er eher auf kleine Verbesserungen ausgerichtet war; daß er auf Stabilisierung der sozialen Strukturen und nicht auf deren Umwälzung zielte. Er hat Erziehungssysteme, Erziehungspolitik und Bildungsplanung zu Aporien geführt, die sich gegen Ende der sechziger Jahre als „weltweite Erziehungskrise“ entpuppt haben (COOMBS 1968) und deren augenfällige Signale die weltweiten Unruhen und Revolten der Sekundarschüler und Studenten waren. Diese Unruhen unterstrichen damit vor allem in den Ländern der Dritten Welt die gesellschaftspolitische Bedeutung der jungen Generation sowie ihren Anspruch auf Beteiligung am politischen Entscheidungsprozeß und auf Teilhabe an der Auseinandersetzung um die Verteilung der Herrschaftspositionen. Dieser Herausforderungsprozeß kann keineswegs als abgeschlossen gelten.

4. Erziehung – ein Entwicklungshindernis?

Die Ende der sechziger Jahre/Anfang der siebziger Jahre offen zutage getretenen Probleme des Erziehungswesens in der Dritten Welt haben politische, wirtschaftliche, soziale, pädagogische und kultur-anthropologische Dimensionen, die nicht nationalen Beschränkungen unterworfen sind. Sie haben vielmehr weitreichende internationale Auswirkungen nicht nur für die Bildungsforschung und Bildungsförderung, sondern auch für den Bereich der allgemeinen internationalen Beziehungen⁸. Nachfolgend seien einige dieser Probleme genannt:

In den meisten Ländern der Dritten Welt wurden die international und national festgelegten Zielvorgaben nicht erreicht (die Analphabetenrate verringerte sich zwar zwischen 1950 und 1970, die absolute Zahl der Analphabeten nahm jedoch weiter zu; in den meisten Ländern liegt die Elementarschulrate kaum über 50% usw.). Die wachgerufenen sozialen Erwartungen konnten nicht befriedigt

⁸ Die Mitte der 60er Jahre einsetzende Diskussion über „strukturelle Abhängigkeit“, „strukturelle Heterogenität“, „asymmetrische Interaktion“ usw. macht die Einbeziehung des internationalen Rahmens unumgänglich zum Verständnis der Erziehungssysteme in der Dritten Welt.

werden. Die durch diese Diskrepanz verursachte politische Bedrohung hängt wie ein Damoklesschwert über jeder neuen Regierung – gleichgültig, ob sie demokratisch oder autoritär ist – und ruft einen permanenten Unsicherheitszustand im internationalen System hervor. Das unverminderte Bevölkerungswachstum – und die damit wachsende Zahl der „schulpflichtigen“ Kinder – schaffen eine anhaltend prekäre Situation, mit der die Entwicklungsländer weder politisch noch wirtschaftlich fertig werden.

Schon rein quantitativ ist die Produktivität der Erziehungssysteme in allen Entwicklungsländern wegen sehr ungünstiger Rahmenbedingungen äußerst niedrig (Nicht-Befriedigung der elementaren Ernährungs-, Wohnungs-, Gesundheitsbedürfnisse; Mangel an Schulbauten, Lehr- und Lernmittel usw.). Die hohe Anzahl von Wiederholern und Versagern hat nicht nur eine psychisch zerstörerische und marginalisierende Wirkung, sondern ist gleichzeitig mit hohen sozio-ökonomischen Kosten verbunden.

Da die Anzahl der schulpflichtigen Kinder ständig zunimmt und die Pro-Kopf-Kosten pro Schüler relativ hoch sind, haben die Ausgaben für Erziehung eine Grenze erreicht, die nicht mehr überschritten werden kann. Sie betragen 16 bis 30% der öffentlichen Haushalte und 4 bis 7% des Nationaleinkommens. Die Folge ist, daß viele Länder im Erziehungsbereich auf wachsende Auslandshilfe angewiesen sind, da sie die erforderlichen Mittel nicht selbst aufbringen können.

Je expansiver und kostenintensiver das Erziehungssystem wird, um so akuter werden die Probleme der Entlohnung und der Qualifikation der Lehrer (Afrika ist vor allem im Hinblick auf Lehrpersonal für Sekundar- und Hochschulen immer noch von ausländischer Hilfe abhängig). Eine qualitativ gute Besetzung des Lehrkörpers hängt nicht zuletzt von der Lohnstruktur dieses Sektors und seiner relativen Position innerhalb des Gesamtarbeitsmarkts ab. In fast allen Ländern Südasiens und Lateinamerikas hat sich trotz eines ausreichend qualifizierten *Manpower*-Angebots seit Mitte der sechziger Jahre die Versorgung der Schulen mit Lehrern verschlechtert, weil der finanzielle Anreiz für Lehrberufe geringer geworden ist.

Betrachtet man die Lehrerstrukturierungsproblematik in Verbindung mit der Kostenseite des Erziehungswesens, so wird deutlich, daß die Dritte Welt – realistisch gesehen – zu arm ist, um sich ein Erziehungssystem nach herkömmlichem Muster leisten zu können, das einigermaßen die nationalen Bedürfnisse und Planziele erfüllt (nach einer indischen Kalkulation müßten die Erziehungsausgaben von 1965 bis 1985 um das Sechsfache erhöht werden). Weil man arm und nicht in der Lage ist, Kapital zu akkumulieren, verfügt man nicht über die Vorbedingungen, die zur Entwicklung der materiellen Produktionsmittel und zur tätigkeitgerechten Ausbildung der Arbeitskräfte notwendig sind, um die Voraussetzungen zur Überwindung der Unterentwicklung zu schaffen.

Eine optimale Anwendung der knappen Ressourcen wurde nicht erreicht. Die in einfachen bildungsökonomischen Ansätzen angenommenen Beziehungen zwischen Erziehung, Menschenpotential und wirtschaftlichem Wachstum erweisen sich, wie die im Zusammenhang mit Bildungsplanungsversuchen erhobenen Daten zeigen, als sehr viel komplexer und schwerer kontrollierbar, als zunächst unterstellt worden war. In keinem Land konnte eine feste Korrelation zwischen Berufen und Art und Grad der Erziehung überzeugend nachgewiesen werden, genausowenig wie eine feste Korrelation zwischen sektoraler Produktivität und Höhe der beruflichen bzw. allgemeinen Bildung. Die Korrelationskoeffizienten waren von einem Sektor zum anderen, von einem Land zum anderen und von einem Zeitraum zum anderen verschieden, so daß komplementäre Beziehungen zwischen Produktion, Menschenpotential und Erziehung fragwürdig erscheinen. Es hat sich ferner gezeigt, daß ein wirksamer Einsatz der ausgebildeten Fachkräfte von verschiedenen strukturellen Faktoren der Gesellschaft abhängig ist: etwa von der Höhe der allgemeinen Entwicklungsrate und ihrem Verhältnis zur Expansion des Erziehungswesens; von den Arbeitsmöglichkeiten in den verschiedenen Sektoren und der Bedeutung der Erziehung als einer Zugangsvoraussetzung für bestimmte Berufe; von der aus Prestigegründen erwachsenen Neigung für bestimmte Berufe bzw. Ausbildungsgänge; vom Bildungsgrad der Gesamtbevölkerung und von den regional und sozial unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten verschiedener Bevölkerungsgruppen zum Erziehungswesen usw. (IIEP 1968).

Wegen der Komplexität der Beziehungen zwischen Bildung und Wirtschaft hat sich auch nicht die Hoffnung erfüllt, durch den Erwerb von neuen Fertigkeiten die Entwicklung von Industrien vorantreiben zu können bzw. durch Initiativen auf dem handwerklichen Sektor einen autarken Entwicklungsprozeß in Gang zu setzen; im Gegenteil: In den meisten Ländern der Dritten Welt hat sich die Erziehung als hemmender Faktor für die Entwicklung der Landwirtschaft erwiesen; diese Entwicklung hat gravierende, nationale und internationale, politische und ökonomische Folgen für alle Länder, in denen die große Bevölkerungsmehrheit auf die landwirtschaftliche Produktion angewiesen ist.

In bezug auf die soziale Mobilität haben empirische Studien auch für die Entwicklungsländer gezeigt, daß der Erziehung keineswegs die Bedeutung eines revolutionierenden Faktors zukommt, im Gegenteil: Zunächst einmal begünstigt das Erziehungssystem eher die Reproduktion der gegebenen sozialen Schichtung. Besonders für asiatische, nordafrikanische und lateinamerikanische Länder gewinnen daher Untersuchungen über Rekrutierungsmuster der Schüler und Lehrer und über die Bedeutung der Herkunftsschichten für die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems stark an sozio-politischer Brisanz (GORE et al. 1967). Das Erziehungssystem begünstigt vor allem auf der Sekundar- und Hochschulebene, bei der Verteilung von sozio-ökonomischen Status- und der Besetzung politischer Machtpositionen die wenigen Gruppen, die wirtschaftlich und gesellschaftspolitisch in der Lage sind, sich Zugang zu Herrschaftspositionen zu verschaffen, wirtschaftliche Vorteile auszunutzen und gesamtgesellschaftliche Kontrollfunktionen auszuüben – genauso wie die ‚Grüne Revolution‘ und das industrielle Wirtschaftswachstum⁹. So hat Erziehung – zumal die technologisch-bildungsökonomische Planung des *Manpower*-Bedarfs ohne die Absicht grundlegender gesellschaftlicher Strukturveränderungen vorgenommen wurde – dazu beigetragen, daß die sog. Entwicklung der unterentwickelten Welt mit dem absoluten und relativen Absinken des Einkommens von 60% der Gesamtbevölkerung (d. h. der Armen) und mit einem überproportionalen Anwachsen von Privilegien der oberen und mittleren Schichten einherging. Da die Macht-, Status- und Geldhabenden die wirtschaftlichen und politischen Institutionen – darunter das Erziehungswesen – zu ihren Gunsten manipulieren können, steht zu erwarten, daß zusätzliche Investitionen – die auch zu Lasten der Armen gehen – sich einseitig zugunsten der ‚Power-Elite‘ bzw. ‚Staatsklasse‘ oder ‚Staatsbourgeoisie‘ auswirken werden (vgl. DIAS 1979, S. 234–255).

Hinzu kommt, daß dem Bildungswesen nach der Unabhängigkeit aus politisch-ideologischen Gründen ein hoher Stellenwert als Produzent eines nationalen Bewußtseins und einer nationalen Identität zugeschrieben wurde. Erziehung sollte die vorgegebene soziale und wirtschaftliche Heterogenität in den Ländern der Dritten Welt überwinden helfen. Vorliegende empirische Studien legen jedoch den Schluß nahe, daß die tatsächlich stattgefundenen Erziehungsprozesse in vielen Fällen weder die politische Sozialisation noch die politische Integration gefördert haben, sondern im Gegenteil die in zahlreichen Ländern bestehende Heterogenität und Ungleichheit sowie den sozio-kulturellen Abstand zwischen den Gruppen reproduziert, vergrößert und in vielen Fällen sogar hervorgerufen haben. Man kann daher nicht umhin, „auch die gängige Überzeugung infrage zu stellen, daß [die Erziehung] als effizientes Instrument zur Entwicklung einer kohärenten politischen Kultur und einer nationalen Identität anzusehen sei“ (HANF et al. 1977, S. 18). In vielen Fällen trägt das Bildungswesen eher dazu bei, die Integration der herrschenden

9 „Grüne Revolution“ bezeichnet größere Ernteerträge (vor allem bei Reis und Weizen) dank der Verbesserungen in Saatgut, Bewässerung, Düngung und Mechanisierung in der Landwirtschaft.

Klassen und die Identitätsbildung führender Eliten zu gewährleisten und somit die Herrschaftsstruktur zu reproduzieren.

5. Erziehungsprozeß und Erziehungswissenschaft

Die enttäuschenden Leistungen des Erziehungssystems gegenüber den Erwartungen der Bevölkerung, seine – gesamtgesellschaftlich gesehen – geringe Wirksamkeit sowie seine strukturellen Schwächen sind, wegen ihrer wechselseitigen Beziehungen, gleichzeitig Bedingung und Ausdruck der immanenten Schwächen in der Organisation der Lernprozesse und in den zu vermittelnden Inhalten. Diese Probleme können unter vier Gesichtspunkten zusammengefaßt werden: (1) Bildungsziele und allgemeine pädagogische Vorstellungen, (2) Inhalt und Aufbau des Curriculums, (3) Erziehung als interpersonaler Vermittlungsprozeß, (4) Didaktik als Unterrichtstheorie.

Die Bestimmung der *Bildungsziele* in Abhängigkeit von Wertvorstellungen und gesellschaftlichem Selbstverständnis hängt mit der kulturanthropologischen Problematik der traditionellen Werte im Entwicklungsprozeß zusammen. Unbestritten ist, daß Einführung und Ausbau des Erziehungswesens in den Ländern der Dritten Welt von dem evolutionistischen Wertdeterminismus abhängig sind, der im Zusammenhang mit der Durchsetzung des Modernisierungsprozesses einschließlich des modernen Erziehungswesens als integralen Bestandteils für unabdingbar angesehen wurde. Die in ihm enthaltenen Wertvorstellungen und Denkstrukturen wurden in den westlichen Sozialwissenschaften in Typologien ausgedrückt, wie z. B. der rational-traditionalen Dichotomie von MAX WEBER oder den *pattern variables* von TALCOTT PARSONS. Der Entwicklungsdeterminismus geht einher mit einer scheinbaren Entideologisierung; diese stützt sich auf die Durchsetzung der wirtschaftlichen Rationalität und die Vorherrschaft der Technologie im Rahmen des Modernisierungsprozesses, in dem traditionale Werte und Glaubensüberzeugungen nicht-westlicher Kulturen und präkapitalistische Gesellschaftsformationen mit einem negativen Vorzeichen versehen werden (vgl. z. B. die Entwicklungsstadien bei W. ROSTOW, den Modernisierungsansatz bei D. LERNER oder das Konzept der säkularisierten politischen Kultur bei G. ALMOND). Abgesehen von einigen einheimischen Versuchen zur Gestaltung des Erziehungswesens (Beispiel: das GHANDI-WARDHA-Schema; siehe dazu VARKEY 1939; VERMA 1969) und von der romantischen Transposition französischer Kultur in ein schwarzes Gewand (Beispiel: die *Négritude* bei L. SENGHOR) (siehe dazu BENOT 1966), können wir feststellen, daß in der ersten nachkolonialen Phase bis Ende der sechziger Jahre gerade wegen der außerordentlichen Bildungsexpansion kaum ernsthafte Gedanken darauf verwendet wurden, „Modernität mit einer die Identität erhaltenden Kontinuität“ in Bezug zu setzen (SHILS 1961). Erst in jüngster Zeit wurde in einigen Ländern versucht, der „*inheritance situation*“ (NETTL/ROBERTSON 1968, S. 63) unter Rückgriff auf die eigene kulturelle Vergangenheit eine eigenständige Prägung zu geben: In Tansania wurden nach der Arusha-Erklärung¹⁰ von 1967 Versuche gemacht, die Ujamaa-Vorstellungen zur Umgestaltung des Erziehungswesens zu verwirklichen. Die Einführung der Muttersprache als Unterrichtssprache, auch auf Universitätsebene, wurde in Indien und Indonesien in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre forciert; allerdings wurden die während

10 Die Arusha-Deklaration ist als ein Programm zur selbständigen, nationalen und sozialistischen Entwicklung Tansanias zu verstehen.

der sechziger Jahre begonnenen Reformversuche u. a. in Ghana, Guinea und Mali abgebrochen.

Spätestens jedoch Ende der sechziger/Anfang der siebziger Jahre – mit dem weltweiten Bekanntwerden der chinesischen Kulturrevolution, mit der Popularisierung der „*consciencização*-Methode“ PAOLO FREIRES in allen drei Kontinenten und mit der Ausstrahlungskraft des kubanischen Modells der Revolution im Erziehungswesen vor allem auf Afrika – wurde den meisten Entwicklungsländern klar, daß sie nicht länger die Fremdbestimmung ihrer Kultur und die Situation der Wertanomie im Erziehungswesen ignorieren konnten. Eine befriedigende Lösung wurde jedoch nicht erreicht. Angesichts der geschichtlichen Entwicklung und der Integration dieser Länder in die Weltwirtschaft wird man dieses Problem auch weder mit einem Rückgriff auf eine „ursprüngliche“, ethnologisch-anthropologische Tradition noch durch die Übernahme politisch-ideologischer Zielsetzungen vieler, zumeist oligarchisch-autoritärer Regierungssysteme lösen können. Ist die Wiederbelebung des Islam im Iran eine Antwort auf diese Frage? Zur Formulierung von Bildungszielen in Abhängigkeit von den gesamtgesellschaftlichen Zielen erscheint eine Bewußtseins- bzw. Identitätsbildung aufgrund einer ernstzunehmenden Sozial- und Wirtschaftsgeschichte – die leider noch in den Anfängen steckt – und die darauf gegründete Gesellschaftsformation von entscheidender Bedeutung. Die ideologisch untermauerten Versuche in China, Tansania, Kuba, Guinea-Bissau und Mosambik könnten als erste Schritte in dieser Richtung angesehen werden, deren Bewährung jedoch noch aussteht.

Mit der ersten, noch ungelösten Aufgabe ist auch erklärt, warum die Forderungen nach einer Erneuerung von *Aufbau und Inhalt des Curriculum* nicht erfüllt werden können, wenn man – wie bis vor nicht allzu langer Zeit – nach den externen Standardmerkmalen der ehemaligen Metropolen, etwa nach dem Cambridge *Certificate* oder nach dem französischen *Bakkalauréat* schießt. Bejaht man jedoch das Kriterium der Angemessenheit und Relevanz für die eigenen sozio-ökonomischen Bedürfnisse, so stellt sich die Frage: Wie gelangt man zu einer optimalen Bestimmung der sozial erforderlichen Lerninhalte (KORDES 1976)? Daß dieses Problem der inhaltlichen Kriterien für Curricula ein universell kontroverses Thema ist, das mit den Entstehungsbedingungen eines gesellschaftspolitischen Konsenses zusammenhängt, dürfte nach den entsprechenden heftigen Diskussionen auch in der Bundesrepublik hinreichend bekannt sein.

In den Ländern der Dritten Welt liegt jedoch *zum einen* die Schwierigkeit darin, daß die gesellschaftlich kontroverse Klärung der allgemein gültigen Ziele und Inhalte des Erziehungssystems kaum richtig in Gang gekommen ist. *Zum anderen* fehlen ihnen immer noch Fachleute – dies trifft besonders für Afrika zu –, um ein Curriculum-System aufstellen zu können. Sie sind deshalb auf die Hilfe von Experten angewiesen, die aufgrund der mit einem schlechten Gewissen wahrgenommenen Ethnozentrismusgefahr meinen, sich auf eine technokratische, wertfreie Funktionalität beschränken zu können oder zu müssen. *Drittens* sind die Verantwortlichen in den Entwicklungsländern angesichts der fehlenden umfassenden internen bildungspolitischen Diskussion (sei es wegen ihrer autoritären politischen Systeme, sei es wegen des kleinen Kreises der zuständigen Bildungspolitiker, -planer und -verwalter) der Versuchung ausgesetzt, die (technokratisch verkürzten) nationalen Entwicklungspläne und Regierungsprogramme zum alleinigen Maßstab für ihre Curriculumpläne zu machen. Tatsache bleibt, daß die Lerninhalte und -prozesse gegenüber den gesellschaftspolitischen Erfordernissen permanent unzulänglich und inadäquat bleiben werden, solange die formelle politische Unabhängigkeit nicht auch auf den Bereich der kulturellen Reproduktion ausgedehnt wird.

Erziehung als *interpersonaler Vermittlungsprozeß* ist weiterhin von Wertvorstellungen und Interaktionsmustern abhängig, die aus der (kolonial-)dependenten Situation herrühren. In einer vergleichenden Untersuchung neueren Datums über Ursachen und Bedingungen der Modernisierung in sechs Entwicklungsländern (Argentinien, Chile, Israel, Indien, Bangladesh und Nigeria) kommen INKELES/SMITH (1974) zu der Feststellung, daß die Erziehung ein sehr starker und unabhängiger Bestimmungsfaktor der individuellen Modernität ist. Erziehung bewirkt dies vor allem durch die Prägung von neuen, modernen Haltungen und Werten, durch das Hervorbringen neuer Einstellungen und Verhaltensweisen und vor allem durch die soziale Organisation der Lernprozesse. Was auch immer der Wert dieser Feststellung im Rahmen einer systemimmanenten Funktionsbestimmung der Erziehung als integralem Bestandteil des Modernisierungsprozesses sein mag, die grundsätzliche Ambivalenz des sog. Modernitätssyndroms, das mit dem Bildungsstand zu korrelieren scheint, darf nicht übersehen werden (LAUTERBACH 1974). Es wird ignoriert, daß das während der Kolonialzeit eingeführte Bildungssystem eine neue Kultur darstellt, daß es die Einstellung zu einer fremden Kultur einübt und bestätigt und insofern nicht nur für eine „Weitervererbung des kulturellen Kapitals“ sorgt, sondern gleichzeitig mit seiner sozialen Reproduktion der Kolonialbeziehungen „eine ideologische Funktion der Verschleierung der Reproduktionsfunktion“ erfüllt (BOURDIEU/PASSERON 1972, S. 215).

Insofern bleibt das in den neuen Gesellschaftsformationen Afrikas, Asiens und Lateinamerikas nicht inkorporierte Erziehungswesen ein Instrument sozialer Entfremdung und individueller Vereinsamung, ein Instrument des „Kulturimperialismus“, ein Instrument symbolischer Gewalt in bezug auf die Entwicklung von Denkstrukturen, kognitiven Stilen, Leistungsmotivationen und Lernprozessen (CARNOY 1974). Diese Situation kommt in der Benutzung der Kolonialsprache am deutlichsten zum Ausdruck. Die sprachlichen Codes sind ja nicht nur grundlegende Kontrollmittel in der Überlieferung einer Kultur bzw. Subkultur, sondern darüber hinaus Schöpfer der sozialen Identität. Zum Problem der Übermittlung einer fremden Kultur durch eine fremde Unterrichtssprache – vor allem in Afrika – kommt in den meisten Entwicklungsländern auch das Problem der Sprache im Zusammenhang mit der „Kultur der Armut“ hinzu.

So betrachtet, bleibt in allen Entwicklungsländern die Erziehung zur Eigenständigkeit und Mündigkeit mit Hilfe einer Pädagogik, die die Anthropologie, Wirtschaft, Gesellschaft und Geschichte der jeweiligen Länder berücksichtigt – GODELIER (1974, S. 385 ff.) nennt diesen Komplex „ökonomische Anthropologie“ – eine noch zu lösende Aufgabe. Sie ist als Herausforderung an die Erziehungswissenschaft zu verstehen, eine eigenständige, verschiedene Gesellschaftsformationen übergreifende Forschung zu betreiben, um zu einer Theorie vom Menschen als *homo universalis educandus* zu gelangen und um den interkulturell gültigen Wissenschaftscharakter der Pädagogik unter Beweis zu stellen. Eng damit verbunden ist das Problem einer geeigneten *Didaktik* (verstanden als Lehr- und Lernmethode, Unterrichtsorganisation, -technologie, Evaluierung) als historisch gewachsenes, sozio-kulturell spezifisches Bestreben, die Sozialisation der jüngeren Generation gewährleisten zu können¹¹. Wie die geschichtlichen Untersuchungen über Erziehungs- und Sozialisationsprozesse in den Kulturen aller drei Kontinente zeigen, sind durchaus didaktische Modelle vorhanden, in denen beispielsweise das soziale Lernen im Hinblick auf die Entwicklung gemeinschaftlicher Werte und solidarischen Verhaltens (soziales

11 Es geht dabei um die Entkolonisierung der angewandten Erziehungswissenschaft und um die Gewinnung einer von Modernisierungsmythen befreiten anthropologischen Dimension.

Bewußtsein, Gruppensolidarität, sozialer Einsatz, gemeinsames Tun) stärker betont wird – im Gegensatz zur Hervorhebung der individuellen Leistung und der Autonomie des Individuums, die typisch für das koloniale Erbe war. Es ist bemerkenswert, daß Gesellschaften der Dritten Welt, die sich einem ‚sozialistischen‘ Programm verpflichtet fühlen (von Cuba und China bis hin zu Indien, Tansania, Mexiko und Mosambik), Wert auf eine kollektiv-solidarische Pädagogik legen. Ihr Ziel ist die Entwicklung einer ‚sozialistischen‘ bzw. sozial-solidarischen Persönlichkeit, deren Handeln durch die Bedürfnisse der Anderen und durch die der sozial-revolutionären Gesellschaft motiviert ist (CAGAN 1978).

Beispielhaft hierfür sind die Volkspädagogen, durch die zur Zeit in Lateinamerika neue Bildungsprozesse in Gang gebracht werden (*‚consciencizaçào‘*, *‚alfabetización‘*, *‚formación integral‘*, *‚comunidad educativa‘*, *‚promoción popular‘*). Sie zielen darauf ab, bei den Volksmassen ein soziales Bewußtsein herauszubilden und zu solidarischem Handeln und aktiver Beteiligung bei der Beseitigung sozio-ökonomischer Mißstände anzuregen (siehe Beispiele dazu in STÜCKRATH-TAUBERT 1975). Auch die neuen Vorstellungen über die Ruralisierung der Elementarschule in Afrika zielen auf eine Beteiligung der gesamten Dorfgemeinschaft, damit sich das Lernen im Rahmen kollektiven Handelns vollzieht (COOMBS/AHMED 1974; AHMED/COOMBS 1975). Die Pädagogik in der Dritten Welt sieht sich somit vor die Aufgabe gestellt, über den rein empirisch-technologischen Rahmen hinaus eine nationale, dem Gemeinwohl verpflichtete Identität und Solidarität zu bilden.

6. Schlußbemerkung

Die aufgezeigten Probleme des Erziehungswesens in der Dritten Welt können als Ende einer Sackgasse betrachtet werden, aber auch als Markierungspunkte des Scheidewegs zum Umdenken zu einem neuen Anfang. Die Tatsache, daß die hier kritisierten negativen Begleiterscheinungen der Expansion und Entwicklung des Erziehungswesens nicht nur in westlich orientierten Entwicklungsländern auftreten, sondern auch in Gesellschaften, die etwa sozialistisch-marxistischen Modellvorstellungen zu folgen versuchen, kann weder als Entschuldigung für kapitalistische Fehlentwicklungen noch als Einwand gegen die durch empirische Daten gestützte Analyse gelten. Eine solche Interpretation bedeutete letztlich die Verharmlosung der sozio-politischen, erziehungspolitischen und pädagogischen Probleme der Dritten Welt: Etwa in der Weise, daß weiterhin an einer Überbewertung der Rolle der Erziehung für den sozialen Wandel festgehalten und/oder ihre, die eigenständige Entwicklung verhindernde und die Klassenstruktur reproduzierende Funktion übersehen wird; daß lediglich die Erhöhung der Funktionalität und Angemessenheit von Lehrprogrammen und -methoden betont wird, ohne daß dabei die wirtschaftspolitischen Rahmenbedingungen genügend berücksichtigt werden; daß bildungsplanerische Anpassungen an die sozio-politischen Realitäten mit ihren neu sich abzeichnenden Prioritäten vorgenommen werden, ohne daß dabei die erforderlichen Veränderungen des internationalen Systems und seiner Abhängigkeitsstruktur beachtet werden.

Eine erfolgversprechende Strategie zur Reform des Erziehungswesens und eine realistische Einschätzung der Leistung von Erziehung in der Dritten Welt kann sich nicht den hier aufgeworfenen Fragen entziehen, wenn sie von der Überzeugung ausgeht, daß Erziehung eine notwendige, aber nicht ausreichende Bedingung zum angemessenen Verständnis und Funktionieren jeder Art von Gesellschaftsformation ist und daß Erziehung – trotz

aller Widersprüche – ein Potential zur Realisierung individueller und kollektiver Ansprüche auf Befreiung und eigenständige Entwicklung bietet.

Literatur

- AHMED, M./COOMBS, PH.: Education for Rural Development: Case Studies for Planners. New York 1975.
- ARAN, K., et al.: The effectiveness of educational systems in the process of Modernization. In: Comparative Education Review 16 (1972), S. 30–43.
- BATAILLE, L. (Ed.): A Turning Point for Literacy. New York 1976.
- BENOT, Y.: Idéologies des indépendances africaines. Paris 1969.
- BLAUG, N.: Economics of Education: A Selected Annotated Bibliography. London 1966.
- BOSSE, H.: Verwaltete Unterentwicklung. Funktionen und Verwertung der Bildungsforschung in der staatlichen Entwicklungspolitik. Frankfurt 1978.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1972.
- BRODE, J.: The Process of Modernization. Cambridge, Mass. 1969.
- BUCHANAN, K.: Reflections on Education in the Third World. Nottingham 1975.
- CAGAN, E.: Individualism, Collectivism and radical educational reform. In: Harvard Educational Review 48 (1978), S. 227–266.
- CARNOY, M.: Education as Cultural Imperialism. New York 1974.
- CARNOY, M.: The political consequences of manpower formation. In: Comparative Education Review 19 (1975), S. 115–128.
- CERYCH, L.: Problems of Aid to Education in Developing Countries. New York 1965.
- COOMBS, PH. H.: The World Educational Crisis. A System Analysis. New York 1968.
- COOMBS, PH./AHMED, M.: Attacking Rural Poverty: How Informal Education Can Help. New York 1974.
- DESAI, A. R.: Essays on Modernization of Underdeveloped Societies. Bombay 1971.
- DIAS, P. V.: Situation et Perspectives de la Faculté des Sciences de l'Éducation à l'Université Nationale du Zaïre. Freiburg 1973.
- DIAS, P. V.: Erziehung in Indien zwischen sozialer Reproduktion und Revolution. Freiburg 1975. (a)
- DIAS, P. V.: Reproduktionseffekt oder Wandelsrelevanz der Bildung. In: Funkkolleg „Sozialer Wandel“. Studienbegleitbrief 9, Weinheim 1975, S. 59–97. (b)
- DIAS, P. V.: Erziehung, Identitätsbildung und Reproduktion im Zaïre. Weinheim 1979.
- DIAS, P. V./HANF, TH. (Hrsg.): Politics-Education. Special Issue. Comparative Education Review 19 (1975), 1.
- DIAS, P. V., et al.: Die entwicklungspolitische Bedeutung des christlichen allgemeinbildenden Schulwesens in Afrika. 3 Bde. Freiburg 1971. (a)
- DIAS, P. V., et al.: Les étudiants universitaires congolais: Une enquête sur leurs attitudes socio-politiques. Düsseldorf 1971. (b)
- GODELIER, M.: Un Domaine Contesté: L'anthropologie économique. Paris: Mouton 1974.
- HANF, TH./DIAS, P. V., et al.: Education et Développement au Rwanda: Problèmes, Apories et Perspectives. München 1974.
- HANF, TH., et al.: „Erziehung – Ein Entwicklungshindernis? Überlegungen zur politischen Funktion der formalen Erziehung in Asien und Afrika. In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977), S. 9–33.
- HARBISON, F.: Education for development. In: Scientific American 24 (1963) H. 3, S. 140–147.
- INKELES, A./SMITH, D.: Becoming Modern. Individual Change in Six Developing Countries. London 1974.
- IIEP: Manpower Aspects of Educational Planning. Problems for the Future. Paris 1968.
- KARABEL, J., HALSEY, A. H.: Educational research: a review and an interpretation. In: J. Karabel/ A. H. Halsey (Eds.): Power and Ideology in Education. New York 1977, S. 1–85.
- KLAGES, H.: Geschichte der Soziologie. München 1969.
- KORDES, H.: Curriculum-Evaluation im Umfeld abhängiger Gesellschaften. Saarbrücken 1976.
- LAUTERBACH, A.: Psychological Challenges to Modernization. Amsterdam 1974.
- LIPPITT, R., et al.: The Dynamics of Planned Change. New York 1958.
- MARX, K.: Instruktionen für die Delegierten des provisorischen Generalrats zu den einzelnen Fragen (1866). In: MARX/F. ENGELS: Werke. Bd. 16. Berlin 1962, S. 193–195.

- MARX, K./ENGELS, F.: Manifest der Kommunistischen Partei (1890). Berlin 1963.
- NETTL, J. P./ROBERTSON, R.: International Systems and the Modernization of Societies. The Functions of Goals and Attitudes. New York 1968.
- SHILS, E.: The Intellectual Between Tradition and Modernity: The Indian Situation. The Hague 1961.
- SPITZ, A.: Developmental Change. Lexington 1968.
- STÜCKRATH-TAUBERT, E. (Hrsg.): Erziehung zur Befreiung. Volkspädagogik in Lateinamerika. PAULO FREIRE: Rezeption und Kritik. Hamburg 1975.
- VARKEY, C. J.: The Wardha Scheme of Education. Madras 1939.
- VERMA, J. B.: Basic Education – Reinterpretation. Agra 1969.
- WÖHLCKE, M./WOGAU, P. VON/MARTENS, W.: Die neuere entwicklungstheoretische Diskussion: Einführende Darstellung und ausgewählte Bibliographie. Frankfurt 1977.

Anhang: Systematische Bibliographie zu „Erziehung und Entwicklung bzw. Modernisierung“

Der vorliegende Aufsatz setzt sich anhand der internationalen Literatur kritisch mit der Rolle des Erziehungswesens in den Ländern der Dritten Welt auseinander. Es wurde deshalb als sinnvoll angesehen, in Ergänzung zu der im Aufsatz zitierten Literatur eine nach Erscheinungsjahr geordnete Liste überwiegend ausländischer Literatur hinzuzufügen, um dadurch umfassender die Verschiebungen in der wissenschaftlichen Schwerpunktbildung seit Ende der fünfziger Jahre dokumentieren zu können.

- WEILER, N. H., et al.: Erziehungswesen im sozialen Wandel – Ghana, Ceylon, Libanon, Indien. Freiburg i. Br. 1962.
- ARESTEH, R.: Education and Social Awakening in Iran. Leiden 1962.
- Actividades productivas del Peru.* Educación y desarrollo económico. Lima 1963.
- HUNTER, G.: Education for a Developing Region. London 1963.
- BOURGOIGNIE, G. E.: Jeune Afrique mobilisable. Paris 1964.
- CURLE, A.: Education, politics and development. In: *Comparative Education Review* 7 (1964), S. 226–245.
- COLEMAN, J. S. (Ed.): Education and Political Development. Princeton 1965.
- ESCOBAR, A. B., et al.: La educación en Colombia. Bogotá 1965.
- PASSIN, H.: Society and Education in Japan. Columbia 1965.
- BASTOS, H., et al.: Educação para o desenvolvimento. Rio de Janeiro 1966.
- CLIGNET, R./FOSTER, P.: The Fortunate Few: A Study of Secondary Schools and Students in the Ivory Coast. Evanston 1966.
- CURLE, A.: Planning for Education in Pakistan. London 1966.
- EDUCATION COMMISSION: Education and National Development. New-Delhi: Ministry of Education 1966 (Report of the Education Commission 1964–1966).
- KAZAMIAS, A.: Education and the Quest for Modernity in Turkey. London 1966.
- UNESCO, Japanese National Commission (Hrsg.): The Role of Education in the Social and Economic Development of Japan. Tokio 1966.
- WILSON, J.: Education and Changing West-African Culture. London 1966.
- CASTEL, R./PASSERON, J. C.: Education, développement et démocratie. Paris 1967.
- GORE, M. S., et al. (Eds.): Papers in the Sociology of Education in India. New-Delhi 1967.
- HAYDEN, H., et al.: Higher Education and Development in South-East Asia. Paris: UNESCO 1967.
- OECD: Education, Human Resources and Development in Argentina. Paris 1967.
- STEGE, H. A.: Die Universitäten in der gesellschaftlichen Entwicklung Lateinamerikas. Gütersloh 1967.
- ABREU, J.: Educação sociedade e desenvolvimento. Rio de Janeiro 1968.
- REIS, J.: Educação é investimento. Sao Paulo 1968.
- WOLFE, M.: Educación, estructuras sociales y desarrollo en America Latina. Mexico City 1968.
- D'SOUZA, A. A.: Human Factor in Education. Bombay 1969.
- HANF, T.: Erziehungswesen in Gesellschaft und Politik des Libanons. Bielefeld 1969.
- HAVIGHURST, R. J./GOUVEIA, A. J.: Secondary Education and Socio-Economic Development. New York 1969.
- JOLLY, R.: Planning Education for Africa. Kampala 1969.
- PEARSON-Bericht. Bestandsaufnahme und Vorschläge zur Entwicklungspolitik. Wien 1969.
- PINILLA, A.: Educación para el desarrollo nacional. Lima 1969.

- SEN, K. N.: Education and the Nation. An Indian Perspective. Kalkutta 1969.
- BONVIN, J.: L'éducation facteur de croissance et de développement économique. Bern 1970.
- CAMERON, J./DODD, W. A.: Society, Schools and Progress in Tanzania. Oxford 1970.
- EGGERT, J.: Missionsschule und sozialer Wandel in Ostafrika. Bielefeld 1970.
- EPSTEIN, E. H. (Ed.): Politics and Education in Puerto Rico. Metuchen 1970.
- UNO, Economic Commission for Latin America: Education, Human Resources and Development in Latin America. New York 1970.
- EVANS, D. R.: The Teachers as Agents of National Development. A Case Study of Uganda. New York 1971.
- PAULSTON, R. G.: Society, Schools and Progress in Peru. New York 1971.
- PREWITT, K. (Ed.): Education and Political Values. An East African Case Study. Nairobi 1971.
- ZANOLLI, N. V.: Education toward Development in Tanzania. Basel 1971.
- ALFARO, A. G. Q.: Educación y cambio social en Puerto Rico. Puerto Rico 1972.
- BHATNAGAR, G. S.: Education and Social Change (Punjab). Kalkutta 1972.
- LA BELLE, T. J. (Ed.): Education and Development: Latin America and the Caribbean. Los Angeles 1972.
- SHEFFIELD, J. R./DIEJOMAOH, V. P.: Non-formal Education in African Development. New York: Afro-American Institute 1972.
- DE ARAGO, J. C.: Educação é desenvolvimento. 2 Bde. Rio de Janeiro 1973.
- SZYLIOWICZ, J. S.: Education and Modernization in the Middle East. Ithaka 1973.
- BÉNOIT, A.: Changing the Educational System. A Colombian Case Study. München 1974.
- COURT, D./GHAI, D. P. (Eds.): Education, Society and Development. New Perspectives from Kenya. Nairobi 1974.
- INTEC: Educación y cambio social en la Republica Dominicana. San Domingo 1974.
- WEILAND, H.: Erziehung und nationale Entwicklung in Gabun. München 1975.
- MORRISON, D. R.: Education and Politics in Africa. London 1976.
- SILVERT, K. H./REISSMAN, L.: Education, Class and Nation. The Experiences of Chile and Venezuela. New York 1976.

Bildung und Systemwandel in der Dritten Welt

Perspektiven einer entwicklungsbezogenen Bildungsforschung

Die folgenden Ausführungen sind als Skizze des komplexen Feldes zu verstehen, innerhalb dessen sich entwicklungsbezogene Bildungsforschung vollzieht; sie sollen einen kursorischen Überblick über die Pluralität der theoretischen und methodologischen Möglichkeiten geben. Ein derartiger Überblick muß freilich lückenhaft bleiben und hat daher nur den bescheidenen Anspruch, die facettenreiche Forschung über den Zusammenhang von Bildung und Entwicklung in Drittweltländern grob zu gliedern und zu umreißen.

1. Theoretische und paradigmatische Perspektiven

Entsprechend der unterschiedlichen theoretisch-thematischen Orientierung, zeigt die entwicklungsbezogene Bildungsforschung ein uneinheitliches Bild; in der Literatur finden sich verschiedene Bezeichnungen dieses heterogenen Objektbereichs (vgl. die Begriffserklärungen bei ANWEILER 1977). Üblicherweise werden in der sozialwissenschaftlichen Methodologiediskussion kritisch-rationalistische und dialektisch-materialistische Forschungsparadigmata in verschiedenen Varianten einander gegenübergestellt. Die Auffassungen von Gesellschaft und ihrem Wandel spiegeln auch die Ansätze entwicklungsbezogener Bildungsforschung wider:

- *Systemansatz*: „Gesellschaft“ wird von einer Menge sozialer Objekte gebildet, die in einem interdependenten Zusammenhang stehen. Eine Teilmenge, wie das „Bildungssystem“ läßt sich als „Subsystem“ auffassen;
- *Funktionaler Ansatz*: Soziale Systeme lassen sich primär unter dem Aspekt ihrer bestandserhaltenden Leistungen/Mechanismen untersuchen; Bildungssysteme können als ein solches funktionales Subsystem aufgefaßt werden;
- *Evolutionstheorie*: Soziale Systeme lassen sich primär unter dem Aspekt der Variation, Selektion und Retention von Systemeigenschaften untersuchen; die Analyse von Bildungssystemen zielt hier entsprechend auf den Wandel von Institutionen;
- *Symbolischer Interaktionismus*: Soziale Systemelemente werden primär unter dem Aspekt ihrer wechselseitig bedingten Reaktionsfolgen, die zumeist sprachlich-symbolisch vermittelt sind, betrachtet; die pädagogisch versierte Analyse zielt auf die entsprechende Interaktionssteuerung der Handlungsträger des Subsystems Bildung;
- *Konflikttheorie*: Soziale Systemelemente werden primär unter dem Aspekt ihres Spannungs- und Konfliktverhältnisses, das soziale Gesamtsystem bezüglich des ihm innewohnenden Konfliktpotentials betrachtet; auch die Handlungsträger des Bildungssystems bzw. die Subsysteme des Gesamtsystems stehen untereinander in konfligierenden Verhältnissen.

Diesen Theorieansätzen stehen gegenüber:

- *Marxistisch-leninistische Gesellschaftstheorie des Dialektischen Materialismus*: Die konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse sind Resultate eines historisch sich entfaltenden „Widerspruchs“ zwischen den Produktivkräften und den Produktionsverhältnissen, welcher sich wiederum aus der Tatsache des Privateigentums und der entfremdeten Arbeit ableitet; auch die erzieherische Realität ist nicht anders als die auf sie reflektierende Wissenschaft prinzipiell durch die je konkreten

historisch-gesellschaftlichen Verhältnisse definiert/konstruiert und daher auch nur unter Bezugnahme auf diese einsichtig und zureichend analysierbar;

- *Neomarxistische und neoleninistische Theorien* (Kritische Theorie der Gesellschaft, Theorien des staatsinterventionistischen Monopolkapitalismus, Theorien des peripheren Kapitalismus): Gesellschaft und ihr Wandel werden unter dem Aspekt der veränderten Bedingungen des globalen Prozesses der Entfaltung und Akkumulation von Kapital untersucht; insbesondere wird der Übergang vom nationalen Konkurrenz- zum internationalen Monopolkapitalismus, vom Waren- zum Kapitalexport und vom Liberal- zum interventionistischen Kapitalismus, der Akkumulationsprozeß in der besonderen Erscheinungsweise von Stadt-Land und Nord-Süd-Konflikt (struktureller Heterogenität) betrachtet. Erziehungssysteme in der Dritten Welt sind integrale Elemente des somit konstituierten Dependenzsystems.

Soweit für entwicklungsbezogene Bildungsforschung relevant, seien einige der theoretischen Perspektiven genauer skizziert; dabei soll es darauf ankommen, offene Probleme und mögliche „Durchbruchstellen“ zukünftiger Forschung genauer zu bezeichnen.

1.1. Strukturfunktionalismus

Auch für Entwicklungs- und Bildungssoziologie gilt, was GOULDNER (1974) als „Coming Crisis of Western Sociology“ erkannte: eine Präponderanz der beiden erstgenannten, im „Strukturfunktionalismus“ zusammenlaufenden Ansätze. Danach ist ein soziales System ein auf Bestandserhaltung und Gleichgewichtslage tendierendes Handlungsgefüge komplementärer Rollen, welche ihrerseits durch normativen Konsens bestimmt und aufeinander bezogen sind (PARSONS). Wandel ist in diesem equilibristischen Modell dann gegeben, wenn eine oder mehrere Rollen bzw. Rollenaggregate (Institutionen) nicht erwartungskonform interagieren, so daß im Gesamtsystem „Spannungen“ (*strains*) entstehen, auf die es mit der Mobilisierung „genuiner Interessen“ (*vested interests*) reagiert; erst mit deren Überwindung tritt das System in einen veränderten Zustand über.

Modernisierungstheorien beruhen auf dem Systemansatz; sie sind mit Aspekten von Systemdifferenzierung und -integration befaßt, wobei zumeist das Modell der industriellen Gesellschaft den Maßstab für den jeweiligen Entwicklungsstand abgibt: Die ökonomische Perspektive notiert die Expansion von Markt- und Tauschorganisation, Zunahme von Arbeitsteilung, Professionalisierung des Erwerbshandelns, Intensivierung der Fiskalorganisation, Institutionalisierung rationalen Wirtschaftshandelns durch Bürokratie. Die politikwissenschaftliche Perspektive notiert die Ausweitung von Mobilisierungs-, Integrations-, Distributionskapazitäten, die Zunahme der Autonomie institutioneller Subsysteme, die Effektivierung legitimatorischer Mechanismen. Die soziokulturelle Perspektive notiert innersystemische Schichtungs- und Mobilitätsprozesse, den Übergang von segmentärer zu funktionaler Differenzierung, die Ausweitung zweckrationaler Subsysteme, Säkularisierung des Wert- und Glaubenssystems usw. Ob als „Evolution“- , „Alternativ“- oder „Akkulturations“-Modellvariante (vgl. zum ersteren etwa LEVY 1966 oder EISENSTADT 1973; zum zweitgenannten z. B. APTER 1965, oder zum letzteren die Arbeiten des *Committee on Comparative Politics* des amerikanischen *Social Science Research Council* unter dem Vorsitz von Lucian W. Pye, (dem sog. ALMOND-PYE-COMMITTEE¹). Jegliche Modernisierungstheorie rekuriert mehr oder weniger ausdrücklich auf den Systemansatz, der Expansion, Differenzierung und Integration industrieller Konstitutionsweisen aus dem Fließgleichgewichtsmodell notwendig ableitet. In gewisser Hinsicht trifft sich dieses Verständnis von Systemwandel, das Expansions- und Differenzierungsprozesse

1 Für die Studienreihe des *Social Science Research Council, Committee on Comparative Politics* („Studies in Political Development“) zeichneten G. A. ALMOND, L. W. PYE, E. SHILS, S. VERBA, M. WEINER, R. E. WARD u. a. verantwortlich. Aus deren bedeutsamen Publikationen seien exemplarisch nur genannt: ALMOND, G. A./COLEMAN, J. S. (Eds.): *The Politics of the Developing Areas*. Princeton 1960. ALMOND, G. A./POWELL, G. B.: *Comparative Politics. A Developmental Approach*. Boston/Toronto 1966. PYE, L. W.: *Aspects of Political Development*. Boston 1965.

gleichsam ontologisiert, mit dem marxistischen Dogma von der notwendigen Entfaltung der Produktivkräfte; nicht zufällig treten daher auch kritische Theoretiker, wie NUSCHELER (1974; vgl. auch den Beitrag von JOUHY im vorliegenden Heft) zu einer partiellen Ehrenrettung der Modernisierungstheorien an. Insgesamt verbindet streng ausgelegte systemtheoretisch orientierte Wandlungsforschung durch ein harmonisierendes Geschichts- und Gesellschaftsbild, durch Fetischisierung von Kontinuität und Anpassung, organisistische Modellvorstellungen einen affirmativ-konservativen Charakter mit einem eurozentristischen Fortschritts-/Wachstumsdogma (zur Generalkritik am Strukturfunktionalismus vgl. vor allem MILLS 1963 und gegenwärtig GOULDNER 1974).

Dies alles trifft auch uneingeschränkt auf systemtheoretische Bildungstheorie zu: Das Subsystem „Bildungswesen“ dient im *system look* vorwiegend der Rekrutierung künftiger Rollenträger und deren Fixierung auf systemadäquates Rollenhandeln. Es vermittelt als wichtige Sozialisationsagentur die konformitätssichernden Bedürfnisdispositionen/Wertorientierungen bzw. die diese regelnden Gratifikations- und Sanktionsmuster. Über das Bildungssystem verlaufen entscheidende Rekrutierungs-, Selektions- und Allokationsprozesse, die hauptsächlich unter dem Aspekt von Bestandserhaltung (*pattern maintenance, integration, goal attainment*) untersucht werden. Auch die kybernetischen Modelle fragen nach dem Beitrag von Bildung zur sozialen Homöostase, nach Speicherkapazitäten, Operationsmustern, Rückmeldungswegen u. ä. (vgl. DEUTSCH 1969). Auch dann, wenn Bildung unter dem Aspekt ihres subversiven Potentials betrachtet wird, wird diese Sicht wieder affirmativ gewendet. Danach dient der Schonraum „Bildung“ vornehmlich dazu, innovative Dispositionen/Orientierungen gleichsam experimentell kontrolliert, in begrenztem Umfang und ohne Gefährdung des Systemganzen auszuprobieren. Freilich steht dieser institutionalisierte Wandel dennoch insofern im Dienst der Sicherung von Kontinuität und Systemkonsolidierung, als Gefährdungspotential antizipiert und Gegenstrategien erprobt werden; subversive Funktionen wenden sich damit erneut in integrative Funktionen. Im Blick auf die Drittweltländer, in denen koloniale und neokoloniale Bildung revolutionäre Eliten produzierte, die in den Emanzipationsbewegungen durchweg eine Schlüsselrolle spielten, greift der Strukturfunktionalismus zu kurz. In und um das Bildungswesen hat sich immer auch systemsprengendes Potential organisiert – dies möglicherweise mehr als in allen anderen Subsystemen zweckrationalen Handelns. Eines muß freilich hinzugefügt werden: Begrifflichkeit und Methodologie sind nicht ausnahmslos abzulehnen. Einerseits führt der Begriff der Spannungen und genuinen Interessen aus dem Equilibrismus im Ansatz schon heraus (DAHRENDORF [1969, S. 109]: „Der Begriff der Dysfunktion führt wie von selbst auf die Spuren einer sinnvollen soziologischen Theorie des Konflikts“), andererseits ist die „positivistische“ Methodologie des Strukturfunktionalismus durchaus auf andere Paradigmata anwendbar (GALTUNG [1972, S. 80]: „Auch das was oft positivistische Methodologie genannt wird, läßt sich auf Probleme . . . gar marxistischer Analyse anwenden“). Auch der entwicklungsbezogenen Bildungsforschung stellt sich von hieraus stärker als zuvor die Aufgabe, solche Theoriebausteine und Methoden auf ihre Verwertbarkeit im Rahmen eines von der Bildungssoziologie zunehmend geforderten paradigmatischen Verbundes zu prüfen (vgl. die Bemerkungen weiter unten).

Eine künftige entwicklungsbezogene Bildungsforschung hat sich verstärkt mit dem konservativ-affirmativen Gehalt eines streng ausgelegten Parsonismus auseinanderzusetzen, insbesondere den Blick auf bestandskritisches Potential und wandlungsrelevante Prozesse/Mechanismen zu richten; gleichermaßen hat sie Begriffe, Hypothesen und Methoden strukturell-funktionaler Analyse auf ihre Leistungsfähigkeit für eine interparadigmatisch konzipierte Forschung zu prüfen.

1.2. Systemtheorie

Einen im strukturfunktionalen Theorierahmen verbleibenden Ansatz hat LUHMANN (1975) gewählt, als er zwei besonders augenfällige Erscheinungen des gegenwärtigen Systemwandels soziologisch noch einmal besonders deutlich thematisierte: (1) die Herausbildung eines internationalen Systems der „Weltgesellschaft“ mit neuen strukturellen Merkmalen und (2) die Herausbildung selbststeuernder, „reflexiver“ Subsysteme, welche nicht nur den Wandel des Gesamtsystems, sondern auch rückbezüglich ihrer selbst zweckrational steuern; besondere Bedeutung kommt dabei dem permanenten, reflexiven Lernen zu.

Ausgehend von einem erweiterten Systembegriff (wonach als „System“ nurmehr ein Beziehungsgefüge zu verstehen ist, das „Komplexität reduziert“), identifiziert LUHMANN (1975) einen neuen, handlungsleitenden Erwartungsstil, der zunehmend an die Stelle des Normenkonsens tritt. Weltweit gründet sich das Erwartungsgefüge auf „kognitive“ (anstelle „normativer“) Grundlagen, „stilisiert sich enttäuschungsfreudig, lernbereit: Kognitives Erwarten sucht sich selbst, normatives Erwarten sucht sein Objekt zu ändern. Lernen oder Nichtlernen – das ist der Unterschied“ (S. 55). Das System ist geradezu durch Enttäuschungsfreude und institutionalisiertes Lernen, durch permanente Revision des am Maßstab von Kognition und Zweckmäßigkeit orientierten sozialen Handelns definiert. Dabei kommt dem reflexiven Charakter des Lernens, seiner Anwendung auf sich selbst, besondere Bedeutung zu: Das „Lernen des Lernens“ ist die Grundlage der Systemsteuerung – im globalen Maßstab (ansatzweise dienen die supranationalen Lehr- und Lernplaninstanzen von UNESCO, OECD oder Wissenschaftsverbänden bereits dieser Funktion). Damit wird auch das überkommene Rollenkonzept obsolet: Die soziale Rolle ist nicht mehr an überdauernde, normativ definierte Erwartungen gebunden, sondern einem steten Wandel unterlegen. Zu ihrer Beschreibung reicht auch das Modell der „transitorischen“ Rolle, die – wie etwa Laufbahnsystem oder Regelbeförderung – ihre Veränderungsvorschriften in sich trägt, nicht aus; vielmehr ist ein neues Konzept der „offenen“ Rolle, wie es etwa JENSEN (1970) vorschlägt, vonnöten. Die Konsequenzen der weltweiten Entwicklung des institutionalisierten „lernbaren Lernens“ sind nach LUHMANN (1975, S. 58) „mit den gegenwärtigen Denkmitteln gar nicht abzuschätzen“ und stellen damit auch die entwicklungsbezogene Bildungsforschung vor wichtige Aufgaben:

Es gilt, die Expansion „kognitiver“ Erwartungsmuster auf die Gesellschaften der Dritten Welt (Säkularisierung von Glaubensvorstellungen, Bürokratisierung der Interaktionsweisen, Verwissenschaftlichung von Entscheidungsbildung) in Zusammenhang mit der Institutionalisierung reflexiven Lernens zu studieren (Etablierung von Planungs- und Evaluationspotential, Neukonzipierung von Berufsrollensystemen, Effektivierung von Lenkungssystemen).

1.3. Verhaltenstheorie

Von Stukturfunktionalismus und Systemtheorie leiten sich zwei Linien von Kritik ab, deren eine sich gegen die „Übersozialisierung“ des Individuums, deren andere sich gegen „Equilibrismus“ wendet. Die Verhaltenstheorie richtet den Blick neu auf das handelnde Individuum, stellt dessen Verhalten wieder in den Blickpunkt soziologischer Theorie, indem es diese auf eine behavioristische Lerntheorie reduziert (vgl. vor allem HOMANS 1961, der später, 1969, mit dem programmatischen Ruf „Bringing Men Back in“ den Interaktionismus auch auf die Theorie des sozialen Wandels übertragen wollte).

Soziales Verhalten richtet sich in dieser Sicht nach dem Prinzip von Gewinnmaximierung und wird auf einem „freien Markt“ unterschiedlich bewerteter sozialer Handlungsmöglichkeiten ausgehandelt. Dabei ist es auf den möglichst „billigen“ Erwerb von Gratifikationen gerichtet, etwa Lob, Zustimmung, Zuwendung, Strafverschönerung oder ähnlichen „positiven Verstärkern“. „Marktveränderungen“, d. h. neue Bewertungen der zu erhandelnden Belohnungen bzw. neue der zu ihrem Erwerb

aufgewendeten „Kosten“, bewirken soziale Veränderung – ein im Hinblick auf die stetig sich verändernden Normensysteme vieler Drittweltgesellschaften sicher lohnender Blickwinkel (BOESCH 1970, S. 339, definiert „Entwicklungsländer“ beispielsweise ausdrücklich anhand des Kriteriums „Aspirationswandel“). Die Aufmerksamkeit richtet sich dabei besonders auf den eher mikroskopischen Interaktionsbereich von Milieu (Gemeinde, Kommune), Organisation und Institution (Familie, Bezugsgruppe, im edukativen Bereich eben auf Schule und Schulklasse; vgl. u. a. BANDURA/WALTERS 1963). Hier interessieren der Wandel der Verstärkerreize und Gratifikationsmuster, die damit korrelierte Rollenvariation und Statussystemumschichtung, die Bedingungen und Innovationsdiffusion im Verhaltensbereich. Entwicklungsorientierte Bildungsforschung fragt insbesondere nach dem erzieherisch verantworteten Interaktionswandel, der Etablierung neuer Belohnungs-/Bestrafungssysteme in Schule und Klasse, dem Wandel von Schüler-, Lehrer- und Elternrolle (beispielsweise erfordert der ruralisierte Grunderziehungsansatz eine umfassende Neudefinition der traditionellen bzw. postkolonialen Lehrerrolle). Sie fragt vor allem aber nach den schulisch bedingten Orientierungsproblemen, kognitiven Dissonanzen, nach Kulturkonfliktreaktionen, Statusunsicherheit und Aspirationsverzerrungen (vgl. ZIMMERMANN 1969, der das Verhältnis von Rollenvariation/-konstanz und der jeweiligen Rollenbewertung zu einer der „strategischen Determinanten“ von sozialer Dynamisierung erhebt; zum Thema „Kulturkonflikt“, „Normenwandel“).

Das theoretische Potential der soziologischen Verhaltenstheorie (Statuskongruenztheorie, soziologischer Behaviorismus, Bezugsgruppentheorie, Dissonanztheorie u. a.; vgl. OPP 1972) ist jedenfalls erheblich und insbesondere zur Beschreibung/Erklärung von Wandlungsphänomenen auf mikrosoziologischer Betrachtungsebene nützlich. Im Blickpunkt entwicklungsbezogener Bildungsforschung stehen die über Schule und Bildungswesen vermittelte Neuordnung von Verstärker-, Gratifikations-, Rollen- und Normensystemen.

Fruchtbar freilich wird auch soziologischer Behaviorismus nur dann, wenn er nicht einem überzogenen psychologischen Rigorismus anheimfällt, d. h. die Gesamtheit sozialen Wandels nicht aus dem individuellen Verhalten der gesellschaftlichen Subjekte abzuleiten sucht.

1.4. Konflikttheorie

Diese kritische Perspektive stellt Strukturdominanz zwar nicht in Frage, thematisiert jedoch die Phänomene von Dysfunktion, Labilität, Diskontinuität, und Konflikt als die fundamentalen Bewegungsprinzipien von Systemwandel. Normenkonsens und Synchronie der Bedürfnisdispositionen wird primär durch Herrschaft gestiftet, das soziale System ist nur jeweils aktuelle Erscheinungsform des permanenten Konflikts aller sozialen Elemente/Subsysteme (vgl. COSER 1956; DAHRENDORF 1959); nicht das „Sein“, sondern das „Werden“, nicht das Gleichgewicht, sondern Ungleichgewicht sind die sozialen Konstruktionskriterien. Die Rolle des Bildungswesens bestimmt sich im Spannungsfeld der konfligierenden Interessen daher zunächst als Konstituens von Macht und sozialer Ungleichheit; es fungiert weniger als sozial unifizierender Kanal zum Zweck der reibungslosen Integration sozialer Handlungsträger in ein harmonisches Qualifikationsgefüge, sondern als Verteilungsinstanz für ungleiche Zugangsmöglichkeiten zu den gesellschaftlichen Macht- und Einkommensressourcen (vgl. die komparative Theoriediskussion bei COLLINS 1971 oder NEELSEN 1974).

Unter dem Rubrum „schichtspezifische Sozialisation“, „Bildung, Stratifikation und Mobilität“ u. ä. ist diesem Thema eine Flut von Literatur gewidmet, die den Zusammenhang zwischen Herkunft, Bildungszugang und Sozialchancen eindrucksvoll bestätigen – dies allerdings vornehmlich für die industriestaatlichen Verhältnisse (vgl. stellvertretend für die Vielzahl der Studien FERUCCI 1970 oder MÜLLER 1974; mit Blick auf die Entwicklungsländer DEPPE-WOLFFINGER 1966). Das Bildungswesen reproduziert das bestehende Schicht- und/oder Klassengefüge, legitimiert herrschende Macht-konstellationen und spezifiziert die Rollenvorschriften.

Konflikttheoretische Bildungsforschung zielt daher auf jene Bedingungen und Prozesse, durch welche über das Bildungswesen die Interessen der Machtelite vermittelt werden: die schulisch bedingte Statusdifferenzierung, affirmative Bildungsideologien und Legitimationspotentiale, schichtspezifische Differenzierung von Normen und Sanktionen. Sie bringt außerschulisch auftretende Antagonismen in Zusammenhang mit Bildungsfunktionen bzw. studiert das im Bildungssystem aufgebaute Konfliktpotential.

1.5. Dependenztheorie

Hier mündet die Konflikttheorie bereits in jenen Ansatz der als Theorem der „strukturellen Heterogenität“, als „Dependenztheorie“, „Theorie des strukturellen Imperialismus“, „Theorie des peripheren Kapitalismus“, „Theorem des ungleichwertigen Tauschs“ oder „Theorem der asymmetrischen Interaktionen“ in verschiedenen Varianten verarbeitet worden ist (aus dem frankophonen Sprachraum vgl. AMIN 1972; JALEË 1968; PALLOIX 1971; aus dem lateinamerikanischen Raum u. a. FRANK 1968, 1976; SUNKEL 1972).

Im Zentrum dieses umfassend politökonomischen, am besten wohl als „neo-leninistisch“ zu bezeichnenden Ansatzes steht das „strukturell“ bedingte Abhängigkeitsverhältnis, in dem die reichen industriellen „Metropolen“ und die verarmten nichtindustriellen „Peripherien“ („Satelliten“) miteinander verbunden sind. Die Wohlstandskluft zwischen nördlicher und südlicher Welthälfte bestimmt sich nicht mehr als „soziale Distanz“ unterschiedlich sich entwickelnder Systeme, sondern durch die weltumfassende Struktur des Verhältnisses der Metropolen zu den Satelliten, in der die Metropolen dazu bestimmt sind, sich zu entwickeln, wohingegen die Satelliten unterentwickelt werden. Diese weltumfassende Struktur resultiert aus der fortgeschrittenen Expansion kapitalistischer Waren-, Kapital- und Arbeitsmärkte im Weltmaßstab. Kennzeichnend für die fortgeschrittene Entwicklung des kapitalistischen Akkumulationsprozesses ist dabei die Entstehung von Supermonopolen (multinationalen Konzernen) bzw. die Abnahme nationaler Rivalitäten zwischen den indistriekapitalistischen Staaten, die Forcierung von Kapitalexpert und der Ausbau abhängiger „Brückenköpfe“ der Metropolen in den peripheren Gebieten. Der Prozeß vollzieht sich in allen Dimensionen ökonomisch, politisch, psychologisch, soziokulturell und eben auch edukativ.

„Dependente Bildung“ ist damit integraler Bestandteil des strukturellen Gewaltverhältnisses und entspricht den Zwängen der internationalen Tauschverhältnisse und der „neuen, internationalen Arbeitsteilung“, (wie sie von FRÖBEL et al. 1977 beschrieben wurde). Sie dient vorzüglich der Rekrutierung der diesem System adäquaten Arbeitsrollenträger, d. h. in den „Extraktionsländern“ einer großen Zahl minderqualifizierter *blue collar*-Worker (Minen, Plantagen) und einer hauchdünnen Schicht von dispositiv-koordinativ tätigen, dependenten Eliten bzw. in den Industrieländern einer breiten Schicht mittel- und höherqualifizierter Fachkräfte und einer steigenden Zahl spezialisierter Autoritäten (vgl. GALTUNG 1978). Gleichzeitig sorgt es durch die Vermittlung neuer Konsumbedürfnisse nachhaltig für einen Anstieg der Nachfrage nach Industriewaren, damit für weitere Expansion von Märkten. Unter den neueren Bedingungen des Entfaltungsprozesses mit Produktionsauslagerung in Drittweltländer bzw. Kapitalansiedlung in ihnen (z. B. Brasilien, Mexico, „freien“ Produktionszonen Hongkongs und Singapurs) differenziert sich das Verteilungsbild für Arbeitsrollen weiter: Zunehmend wächst auch in Drittweltländern mit eigener exportorientierter Produktion (zumeist Weiterverarbeitung von Halbfertigfabrikaten) der Bedarf nach technischen Fachkräften und bürokratischen Chargen. Verstärkt wird das zur Bewältigung dieser Vollzüge notwendige „Know-How“ mitexportiert – u. a. durch „Bildungshilfe“ und „kulturpolitische“ Beziehungen, die vermehrt unter diesem Aspekt diskutiert werden (vgl. die Kritik an der bundesdeutschen Technischen Hilfe durch BECK 1972; HOFFMANN/SCHARSCHMIDT 1972; der „Auswärtigen Kulturpolitik“ durch

HECKEL 1968; oder der politikberatenden Bildungs-/Entwicklungsforschung durch BOSSE 1978). Mit Blick auf die Universitäten der Dritten Welt spricht MAZRUI (1975) von „kulturellen multinationalen Konzernen“, deren Funktion als „kulturelle Importsubstitution“ von Qualifikationen und Werten anzusehen sei, GALTUNG (1974) ordnet Bildungs- und Kulturtransfer insgesamt in einen „kulturellen Imperialismus“ ein.

Insbesondere vergleichende Kulturwissenschaften richten den Blick seit der Grundlagenstudie MANNONIS (1956) auf einen besonderen Aspekt der dependenten Sozialisation, den auch entwicklungsbezogene Bildungsforschung verstärkt wird thematisieren müssen: die „Kolonisierung“ oder „Kapitalisierung“ der psychischen Tiefenstrukturen des Menschen, die mit der Entfaltung industriekapitalistischer Produktionsweisen, dem Einbruch von Tauschwertorientierung und Warenfetischismus einhergeht.

Es wird angenommen, daß sich besondere Defektmuster in der Ich- und Libido-Entwicklung des Beherrschten identifizieren lassen, die diesen auf spezifische Phasen der infantilen Entwicklung fixieren und später als „koloniale Mentalität“, „Kulturkonflikt“ oder ähnliches zur Anschauung kommen; FROMM et al. (1972) sprechen etwa von einer Flucht in die „regressive Harmonie“ überkommener Traditionswerte als „Zufluchtswerte“, FANON (1969) beschreibt das Syndrom der Selbstaggression, PARIN et al. (1971) verfolgen differenziert den Verlauf von Objektbeziehungen und Abwehrorganisation; hierher gehört auch der heuristische Vorschlag BOSSES (1975), dem Theorem der strukturellen Heterogenität ein intrapsychisches Komplement der „Retgression“ zuzuordnen. Das Bildungswesen in der Dritten Welt dient in dieser Sicht der institutionalisierten Infantilisierung/Domestizierung der betroffenen Sozialisanden, indem es derlei Defektmuster konstituiert und den Grund für dependente Bedürfnispositionen legt. (Eine ausführliche Darstellung der Merkmale des Subjektverhaltens, die kapitalistischer Produktionsweise in fortgeschrittenen industriekapitalistischen Gesellschaften inhärent sind, gibt OTTOMEYER 1977).

Die Diskussion der Dependenztheorie(n) und ihrer bildungsorientierten Reflexionen ist rege und die Kritik an ihr – vornehmlich kritisch-rationalistischer Provenienz – umfassend: vor allem sind es methodologische Einwände wie Tautologie der Aussagen, Mangel empirischen Gehalts, Mehrdeutigkeit der zentralen Begriffe, Deduktionen auf der Basis empirischer Vermutungen (vgl. die Kritik an FRANK durch GODZIK et al. 1976, die auch von GALTUNG sowie m. E. auch von FRANK selbst an verschiedenen Stellen geäußert wird). Hinzu kommen ungelöste Fragen der gegenwärtigen Kapitalismuskritik insgesamt, so u. a. die Frage nach Existenz und Ausmaß „kolonialer Extraprofite“, nach den strukturellen Unterschieden zwischen frühem Konkurrenz- und gegenwärtigem globalem Monopolkapitalismus und deren Wachstumsbedingungen, nach der Rolle des sozialistischen Staatensystems innerhalb des weltweiten Kapitalisierungsprozesses und grundlegende Begriffsfragen wie die nach der Entbehrlichkeit des Monopolbegriffs überhaupt (vgl. dazu SWEEZY 1971; BREUER 1975; SCHUHLER 1968).

Eine dependenztheoretisch versierte Bildungsforschung der Zukunft hat nach den Konsequenzen zu fragen, die sich für die Funktionsbedingungen des Weltbildungssystems durch die neueren Prozesse der Kapitalentfaltung ergeben. Sie fragt nach der veränderten Arbeitsrollenteilung im Weltmaßstab, den Qualifikationszwängen der neuen internationalen Arbeitsteilung, dem Beitrag von Bildung zur Introjektion dependenter Motivations- und Bedürfnismuster. Ihr Fortschritt steht in engstem Zusammenhang mit dem der Dependenz- und Monopolismustheorie insgesamt, welche ihren verbindlichen (politökonomischen) Gesamtrahmen abgibt, freilich noch immer um ihren „Theoriestatus“ ringt. In ihrem Kompetenzbereich mag die entwicklungsorientierte Bildungsforschung zur weiteren Klärung der strukturellen Gewaltverhältnisse beitragen und von hier aus zu einer umfassenden Theorie abhängiger Sozialisation gelangen.

1.6. Theorie des interventionistischen Kapitalismus

Neomarxistische Überlegungen zur Zunahme des Staatsinterventionismus lassen sich leicht auf das spätkapitalistische Weltssystem übertragen.

Wie HABERMAS (1973, 1976) und unter besonderem Bezug auf das Bildungssystem auch OFFE (1975) darlegten, wächst vor allem jener Marktsektor ständig, dessen Leistungen nicht mehr durch den Regelmechanismus des Liberalkapitalismus garantiert werden können, so etwa der Gesundheits-, Verkehrs-, Rüstungs- und eben auch der Bildungssektor. Der Staat muß zunehmend planend und steuernd intervenieren, wo das Rentabilitätsprinzip versagt; er nimmt in Regie, was bislang dem Wildwuchs konkurrierender Einzelkapitale überlassen war. Gleichzeitig gilt es aber, Legitimität und Effizienz der bestehenden Produktionsverhältnisse durch die wachsende Interventionsnotwendigkeit nicht infrage stellen zu lassen und sich der Massenloyalität weiterhin zu versichern – ein angesichts der wachsenden Funktionslücken des Marktes stets schwieriger werdendes Problem, das auch den Bildungssektor betrifft. Die Fiktion der Gleichheit von Bildungschancen und der Optimalität von Qualifikationserzeugung muß aufrechterhalten werden.

Diese Überlegungen lassen sich unschwer auf den international organisierten Kapitalismus übertragen. Auch in die Funktionslücken des Weltmarktes sucht zunehmend eine zentrale Globalplanung einzugreifen; in verstärktem Maß wird die Mobilisierung von Legitimationspotential bestandsnotwendig. Mit HIRSCH/LEIBFRIED (1973, S. 9) läßt sich beispielsweise die OECD bereits als solche interventionistische Planungsinstanz verstehen, die „eine Art Generalagentur der fortgeschrittensten staatsmonopolistischen Länder darstellt und bei den ökonomischen und politischen Auseinandersetzungen mit der ‚Dritten Welt‘ wichtige Koordinierungs- und Initiativfunktionen übernommen hat“. Diese Einschätzung dürfte auch auf Teile des internationalen Bildungsforschungs- und -planungsapparats zutreffen; so vor allem auf die Erziehungsabteilungen von OECD mit dem *Development Assistance Committee* (DAC), auf die Weltbank mit der *International Development Agency* (IDA), auf die großen Stiftungen und m. E. selbst auf die UNESCO.

Eine kritische, entwicklungsbezogene Bildungsforschung hat verstärkt die legitimatorischen Funktionen eines global geplanten und kompensatorisch in die Funktionslücken des kapitalistischen Weltmarktes eingreifenden Weltbildungssystems zu untersuchen; sie hätte nach den auf Weltebene zur Anschauung kommenden Rationalitäts-, Legitimitäts- und Motivationskrisen zu fragen, nach dem Beitrag von Bildung zur Krisenbewältigung und Aufrechterhaltung weltbürgerlicher Gleichheitsvorstellungen.

1.7. Paradigmenverbund

Bildungs- wie Entwicklungstheorie bescheiden sich zumeist nicht mehr mit nur einem theoretischen Zugang, und die rigide Trennung zwischen „Dualismus“-Theorien – basierend auf der Untersuchung von traditionellem und modernem sozio-ökonomischen Sektor in den Entwicklungsländern – und „Imperialismus“-Theorien, zwischen hermeneutischer reiner „Pädagogik“ und empirisch-pragmatisch oder marxistisch orientierten „Erziehungswissenschaften“ wird zunehmend aufgegeben. Entsprechend LUHMANNs Empfehlung zu einem „Theoriestil kombinatorischer Relationierung“ (1975, S. 6) und ZAPFs Klage über falsifikatorischen Rigorismus (1969, S. 13) bemüht sich eine Reihe von Autoren bereits um einen interparadigmatischen Ansatz – so etwa HEINTZ (1969, 1972), dessen Paradigma von „Unterentwicklung“ auf vier Theoriequellen gründet (Systemtheorie, Theorie struktureller Spannungen, Anomietheorie, Macht- und Elitentheorie).

Im bildungssoziologischen Bereich plädieren nachdrücklich MOLLENHAUER (1972), WELLENDORF (1973), FEND (1974) oder HURRELMANN (1975) für eine interparadigmatisch konstruierte Erziehungswissenschaft. So bemüht Letzterer beispielsweise für seine „gesellschaftstheoretische“ Analyse HABERMAS' dialektischen Ansatz, für die „organisationstheoretische“ Analyse LUHMANNs funktionalistische Systemtheorie und für die „interaktions-theoretische“ Analyse eine revidierte Rollentheorie. Tatsächlich liegt in der Interdisziplinarität der aussichtsreichste Weg, Tiefe und Breite entwicklungsbezogener Bildungsthematik zu durchmessen, da zur Zeit keine der genannten Paradigmata und Theorien Universalitätsanspruch erheben kann, sondern nur je spezifische Leistungsfähigkeit in Beschreibung/Verständnis bestimmter Realitätsausschnitte aufweist. Freilich stehen vor allem die Vertreter einer kritischen Bildungs- wie Entwicklungssoziologie dem kombinatorischen Theoriestil oder gar einem naiven Reduktionismus eher mißtrauisch gegenüber, so daß auch diese Diskussion weiterhin die entwicklungsorientierte Bildungsforschung beschäftigen wird.

2. Thematisches Spektrum

Seit dem Zweiten Weltkrieg wird der Aufbruch der Dritten Welt wissenschaftlich aufmerksam notiert, und viele Disziplinen entwickelten geradezu einen Boom an Forschung, die sich „international-minded“ gibt. „Entwicklung“, „Modernisierung“, „Industrialisierung“, „Kapitalisierung“, „Dynamisierung“, „Mobilisierung“ und ähnliche Begriffe wurden zu fast allen Sachgebieten in Bezug gesetzt, so daß sich auch thematisch ein zunehmender Facettenreichtum ergab. Ökonomie, Politologie, Psychologie und andere Disziplinen gingen Entwicklungsfragen ihrer Kompetenz gemäß nach; einige Beiträge dieser Kerndisziplinen seien nachfolgend im Zusammenhang mit bildungsrelevanten Fragestellungen kurz umrissen.

2.1. Die ökonomische Dimension

Es scheint bezeichnend für die neuere Geschichte der Entwicklungsforschung, daß sie durch ökonomische Ablaufmodelle inspiriert/dominiert wurde. Klassische und neoklassische Wachstumstheorien sahen die Entwicklung der Drittweltländer zunächst fast ausschließlich als Ersparnis- und Investitionsanstieg, Kapitalzuwachs, Zunahme von Produktionskapazität, Ausbau ökonomischer Schlüsselsektoren, technischen Fortschritt im Sinne der Verbesserung von Produktivkräften. Insbesondere im Rahmen der Bemühungen um eine „Theorie des Technischen Fortschritts“ (SOLOW 1956) entwickelte sich die Frage nach dem produktiven Beitrag des Investitionsgutes „Bildung und Wissenschaft“.

Danach werden, wohl zuerst mit SCHULTZ (1959, 1960), Lehr- und Lernprozesse als Investition in den „Produktionsfaktor Mensch“, ihre Resultate als „immaterielles“ oder „Humankapital“ angesehen. Entsprechend wird weiter angenommen, daß einer Input-Optimierung gewisser Bildungsfaktoren (Art, Dauer, Organisation, Kosten-Nutzen-Relation usw.) auch ein Anstieg des Realeinkommens und bestimmter sozioökonomischer Faktoren korreliert sei – seit HARBISON (1964) nachdrücklich auch im Hinblick auf Drittweltländer. Der Einfluß bildungsökonomischen Denkens ist kaum zu überschätzen, bis in die Gegenwart bilden seine Modelle die Grundlage zu weltweit verbreiteter Bildungsplanung, die in den sechziger Jahren geradezu euphorisch begrüßt wurde. Laut Umfrage des *International Institute for Educational Planning* (IIEP) verfügten gegen Ende jener Dekade 80 von 98 Drittweltländern über eine Bildungsplanung, die durchweg den bekannten *Manpower-Requirements-Ansätze* und überaus optimistischen internationalen Bildungsprognosen

folgte (UNESCO 1970, S. 35). Neben den regionalen Rahmenplänen der UNESCO von Addis-Abeba (1961), Karachi (1961) und Santiago (1962) waren von besonderer Modellwirkung das groß-angelegte „*Mediterranean Regional Project*“ der OECD (v. RECUM 1966; OECD 1962)², für Schwarzafrika lange auch der unter Federführung HARBISONS zustande gekommene nigerianische „ASHBY-Report“ (1960), weltweit schließlich auch die Empfehlungen der PEARSON-Kommission (1969; s. auch KLINGNER/SEUL 1971).

Die Folgen des „quantitative bias“ sind bekannt und als „Weltbildungskrise“ (COOMBS 1968) früh kritisiert worden. In einer ungeheuren „Input-Explosion“ (Zunahme fehlqualifizierter Schüler/Lehrer, Kostenanstieg bis zu einem Drittel des Nationalbudgets, vgl. FAURES umfassende Bilanz 1973) hat okzidentale Fortschrittsdoktrin in Verbindung mit unreflektiertem pädagogischem Optimismus zu erschreckenden Konsequenzen geführt. Erst in neuerer Zeit wird der als selbstverständlich angesehene Zusammenhang von Bildung und ökonomischer Entwicklung problematisiert und hinsichtlich seiner konstitutiven Bedingungen studiert. So befand etwa PEASLEE (1969), daß Investitionen in den Faktor Mensch keineswegs zwangsläufig den erhofften Anstieg des Bruttosozialprodukts, des technologischen Niveaus und anderer sozioökonomischer Faktoren bewirken, sondern daß sie einem stufenspezifischen Phasenplan zu folgen haben, um effektoptimal zu greifen. Eine Wiederholungsstudie von CHAUDRY (1974) bestritt darüber hinaus die Gültigkeit auch dieses Phasenplans, der – da empirisch aus der Entwicklung in Industrieländern gewonnen – für Drittweltländer keine Gültigkeit habe. Auch GALTUNG (1978) bestreitet auf der Basis einiger Zeitreihenvergleiche entschieden die Universalität eines Zusammenhangs zwischen Humanressourcen und Wirtschaftsverlauf. Schließlich belegen neuere langzeithistorische Analysen ebenfalls, daß die Prozesse von Literalisierung und Produktions-/Einkommenszuwachs keineswegs zwangsläufig miteinander korrelieren. Weder ist Industrialisierung, wie CIPOLLA (1969) zeigt, der Literalisierung stets nachgelagert – im Fall der frühen europäischen Industrialisierung war es gerade umgekehrt –, noch sind Urbanisierung und Kapitalkonzentration zwangsläufig Vorbedingungen nachfolgender Literarisierung, wie noch LERNER (1958) behauptet hatte. FLORA/ZAPF (1973) gelangten auf Basis eines historischen Zehnländervergleichs ebenfalls zu der Auffassung, daß ein raumzeitlich unspezifisches Modell von Modernisierung empirisch nicht zu sichern sei.

Wie eine Reihe von Studien zeigt, lernt die Bildungsforschung gegenwärtig aus den Fehlern der vergangenen Dekaden, so etwa HUSÉNS Überlegungen zur Zukunft des institutionellen Schulwesens (1978), doch steht eine polit-ökonomische Fundamentalkritik der Bildungsökonomie und ihrer Anwendung auf Planungsprozesse in der Dritten Welt, wie sie BECKER/JUNGBLUT (1972) und HUISKEN (1974) mit Blick auf bundesdeutsche Verhältnisse geleistet haben, noch aus. Derartige Kritik hätte Bildungsökonomie vornehmlich als Rationalisierungshilfe für kapitalistische Planung von Bildungsproduktion zu ver-

2 Veröffentlichungen aus dem *Mediterranean Regional Project* der OECD, einer exemplarischen Anwendung des Nachfragemodells auf Griechenland, Italien, Portugal, Spanien, Türkei und Jugoslawien: PARNES, H. (Ed.): *Forecasting Educational Needs for Economic and Social Development*. Paris 1962. PARNES, H. (Ed.): *Planning Education for Economic and Social Development*. Paris 1962. *Country Reports*. 6 Bde. Paris 1965. ASHBY, SIR E.: *Investment in Education. The Report of the Commission on Post School Certificate and Higher Education in Africa*. Lagos 1960. COOMBS, P. H.: *Die Weltbildungskrise*. Stuttgart 1969 (englisches Original: 1968). Auch gegenwärtig erkennt COOMBS dieselben Krisenmuster; vgl. COOMBS, P. H.: *A Fresh Look at the World Educational Crisis. Keynote Address*. In: *Commonwealth Secretariat: Report of the 7th Commonwealth Education Conference*. Accra 9–18th March 1977.

stehen und in derselben Perspektive zu untersuchen, in der marxistische Politökonomie Akkumulationsprozesse insgesamt analysiert.

Entwicklungsbezogene Bildungsforschung hätte nicht nur die spezifischen Determinanten des komplexen Zusammenhangs von Humanressourcen und Wirtschaftsverlauf zu berücksichtigen; sie hätte – über neuere „Ehrenrettung“ der Bildungsökonomie, wie Arbeitsmarkttheorie oder Absorptionsansatz hinausgreifend – auf den weltökonomischen Bezugsrahmen zu reflektieren, um Bildung und Wirtschaftsentwicklung im Zusammenhang globaler, politökonomischer Einflußgrößen zu studieren. Analog dazu hätte die Mikroökonomie des Bildungswesens sich mit den Kosten-Ertrags-Ansätzen weltweiter Schulplanung auseinanderzusetzen, die das Bildungswesen primär als profitmaximal wirtschaftenden Schul-„Betrieb“ auffassen wollen.

2.2. Die politikwissenschaftliche Dimension

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs konstituierte auch die Politologie ihre spezifische Entwicklungsforschung, und eine zunehmende Zahl von Publikationen war mit „*Nation-Building*“, „*State-Building*“, „*Political Development*“, „*Political Change*“ und ähnlichen Themen befaßt.

Die wohl bedeutsamsten Anregungen auch für entwicklungsbezogene Bildungsforschung gingen von dem eingangs genannten ALMOND-PYE-COMMITTEE aus, das den Zusammenhängen politischer Systementwicklung mit bestimmten gesellschaftlichen Strukturen systematisch nachging. Hervorzuheben sind jene nahezu klassischen Studien, die die Rolle des Bildungswesens für den politischen Wandel und umgekehrt den Einfluß politischer Variabler auf das Bildungssystem untersuchten – dies durchweg bezüglich der Rekrutierung, Selektion und Allokation politischer Eliten, der Mechanismus politischer Sozialisation, der Prozesse politischer Integration und der administrativen Bedingungen von Bildungsplanung/-verwaltung (COLEMAN 1965; zu Sozialisationsstudien vgl. etwa MAS-SALIAS 1972; zur Kritik u. a. PREWITT 1975; Integrationsprobleme behandeln systemtheoretisch PYE 1965, kritisch MAZRUI 1972, 1973).

Die meisten der in der systemtheoretischen Tradition EASTONS stehenden Arbeiten des ALMOND-PYE-COMMITTEE öffnen der entwicklungsbezogenen Bildungsforschung ein weites Betätigungsfeld: So z. B. wäre es sicher lohnend, das Krisenschema politischer Entwicklung nach PYE (1965) in die Bildungsinstitutionen hinein zu verfolgen und festzustellen, wie sich hier Legitimationsfragen, Probleme der Partizipation- und Loyalitätssicherung, Distributions- und Penetrationsprozesse verdichten. Entsprechend etwa ließe sich der Frage nachgehen, ob sich den sieben politischen Systemtypen ALMONDS (1966) spezifische Typen erzieherischer Subsysteme zuordnen lassen, ob sich empirisch z. B. ein konservativ-autoritärer Schultypus von einem solchen der „immobilistischen“ oder der „Vormundschaftsdemokratien“ unterscheiden ließe.

Vor dem Hintergrund der jüngsten Ereignisse im Iran etwa wäre auch die Frage interessant, inwieweit sich die spezifischen Allianzmuster nach LIPSET/ROKKAN (1967) zwischen weltlich-administrativen, kirchlich-traditionalen, kirchlich-dissidenten, feudalen, militärischen, urbanen und regionalen Eliten in der Bildungspolitik nachweisen lassen und wie sich im erzieherischen Raum Konflikte zwischen Staat-Kirche, Stadt-Land, Unternehmer-Lohnarbeiter, Zentrum-Peripherie kristallisieren. Möglicherweise sind die genannten Variablen und Prozesse bildungssoziologisch so leistungsfähig zu erfassen, daß sich Bildung und Systemwandel auch in einen geschlossenen politikwissenschaftlichen Entwicklungszusammenhang der Dritten Welt bringen lassen (vgl. den auf Schwarzafrika bezogenen Versuch HANFS 1971).

Insgesamt bleibt es keine komplizierte Aufgabe, den Zusammenhang zwischen Bildungsentwicklung und politischem Wandel aufzudecken. Erfahrungen aus der Entwicklung des europäischen Schulwesens dürften kaum übertragbar sein. Es zeigt sich vielerorts, daß Bildung als Primärzugang zu politischem Elitestatus an Bedeutung verliert und andere Rekrutierungsmechanismen wie etwa die Militärkarriere (vgl. GUTTERIDGE 1965) entsprechend an Bedeutung zunehmen. Wachsender Antiintellektualismus innerhalb der zweiten postkolonialen Generation, zunehmendes Konfliktpotential zwischen etablierten und nachdrängenden Verwaltungskadern und vor allem die Unmöglichkeit der beruflichen Absorption nachdrängender Schul- und Hochschulabsolventen mindern die Einschätzung des Bildungswesens als wichtigste Agentur der Chancenverteilung.

Die Möglichkeiten geplanter politischer Sozialisation dürften bisher ebenfalls überschätzt worden sein. Insbesondere in den Drittweltländern trug aufklärerische Bildung im Gefolge christlicher Mission gewiß entgegen den Absichten ihrer ursprünglichen Träger entscheidend zur Konstitution revolutionärer Kader bei (GROHS 1967). In fast allen Drittweltländern tritt neben die Schule eine Fülle konkurrierender Sozialisationseinflüsse, die sich keineswegs auf Familie, *Peer-Group*, Dorfkultur und postadoleszente Sozialisation (Auslandsstudium) beschränken (vgl. die Liste intervenierender Variabler bei CLIGNET 1975).

Im Licht der nachkolonialen Erfahrungen scheinen die „klassischen“ Systemfunktionen von Bildung (Rekrutierung, Allokation, Sozialisation, Integration, Legitimation) erheblich modifiziert zu sein; möglicherweise lassen sich in der Analyse dieser Modifikationen die spezifischen Leistungen der politischen Systemtheorie stärker als bisher nutzbar machen.

Freilich darf sich eine politikwissenschaftlich orientierte Bildungsforschung keinesfalls auf die systemtheoretische und funktionale Perspektive beschränken. Gerade sie hat nach dem weltpolitischen Determinationsgefüge zu fragen, innerhalb dessen sich nationale Bildungsfunktionen formen, sie hat nach bildungsmäßig vermittelten Legitimationspotentialen für die Ungleichverteilung von Macht zu fragen und nach den Mechanismen der Perpetuierung internationaler Dependenzverhältnisse, soweit das Weltbildungswesen dazu beiträgt. Domäne kritisch verstandener entwicklungsbezogener Bildungsforschung wäre hier die Analyse des Bildungs- und Kulturtransfers als Mechanismus der Abziehung abhängiger politischer Eliten durch *Brain Drain*“ (vgl. SCHIPPULLES Datenzusammenstellung 1973), als Institutionalisierung abhängiger Technologie über „Technische Hilfe“ und *Counterpart*-Schulung (vgl. die Datenzusammenstellung bei LAASER 1978) oder als „auswärtige Kulturpolitik“ (HECKEL 1968). Darüber hinaus liegen über den privatwirtschaftlichen Bildungs- und Technologietransfer der Monopole kaum Erkenntnisse vor; sie lassen sich möglicherweise in das „Brückenkopf-Theorem“ der Dependenztheorie einordnen und könnten die Basis einer politischen Theorie des Kulturimperialismus abgeben, wie sie GALTUNG (1978) bereits umrissen hat.

2.3. Die sozialpsychologische Dimension

Seit der bekannten Protestantismusthese M. WEBERS häufen sich die Versuche, sozioökonomischen Wandlungsprozessen psychische Korrelate („Geisteshaltung“, „Gesinnung“, „Glauben“) zuzuordnen:

LERNER (1958) erhob die „Empathie“ (soziale Einfühlsamkeit, Identifikationsfähigkeit, Kompetenz zur Transposition von Erlebnisinhalten) zum Kriterium des Menschen im Übergang. MCCLELLAND (1961) machte in direkter Anknüpfung an WEBER das „Leistungsstreben“ zur Voraussetzung erfolg-

reichen Wirtschaftshandelns und damit der Modernisierung. KAHL (1968) machte „Futurismus, Aktivismus und Familismus“ als Kriterien für die Identifikation der Träger der Modernisierung (1963) aus. LIPSET unterschied in Anlehnung an PARSONS' *Pattern Variables* „universalistisch-leistungsorientierte“ von „partikularistisch-statusorientierter“ Haltung. Ein psychologisches Modernisierungssyndrom definierten INKELES/SMITH (1974) und untersuchten es im Rahmen des großangelegten *Harvard Project on the Social and Cultural Aspects of Development*. Modernität schließt danach Komponenten wie „Offenheit für neue Erfahrungen, Autoritätsunabhängigkeit, Wissenschafts- und Technikglaube, Anti-Fatalismus, Leistungsorientierung, Arbeitsbewußtsein mit Pünktlichkeit und Vorausplanung, überlokales Interesse, allgemeine Informiertheit über internationale Ereignisse“ ein.

Fast ausnahmslos werden diese und ähnliche Merkmale zum notwendigen Korrelat von Modernisierung erklärt. Die raumzeitlich als invariant angesehenen Verhaltensgrundlagen korrelieren hoch mit den Prozessen von Urbanisierung, Kapitalisierung, Media-Partizipation, Literarisierung u. ä., bzw. sie gehen diesen – wie McCLELLAND für die Leistungsmotivation nachwies – gar voraus. Dieser Ansatz trifft sich mit jenen entwicklungssoziologischen Auffassungen, die der Formierung nicht-traditionaler „innovativer Unternehmereliten“ (ROSTOW 1956) oder den „denkenden Eliten“ (ETZIONI 1968) treibende Funktion für den sozialen Wandel zumessen. Zur Messung dieses „*Behavioral Take-Off*“ sind verschiedene Instrumente entwickelt worden, so etwa INKELES' „*Overall Measure of Modernity*“-Skala oder MILLERS „*Scale Battery of International Patterns and Norms*“ (1972; vgl. auch BOESCH 1970 oder SCHNAIBERG 1970). Alle derartigen Variablen korrelieren hoch mit der Intensität des Kontaktes mit westlichen Institutionen, insbesondere mit dem Maß an Schulbildung. Das Bildungssystem tendiert dazu, eine der entscheidenden Agenturen für den Aufbau anti-traditionalistischer Motivations-, Einstellungs- Persönlichkeits- und Leistungsmuster zu sein; in dieser Funktion bildet es sicher weiterhin einen Brennpunkt entwicklungsbezogener Bildungsforschung.

Die entwicklungsbezogene Bildungsforschung steht vor denselben Schwierigkeiten, denen die interkulturell vergleichenden Test- und Fragebogenerhebungen insgesamt konfrontiert sind. Bezugspunkt aller Vergleiche sind euro-amerikanische Verhaltensvorstellungen, nach denen die Inventarien durchweg konstruiert sind; kultureigene Verhaltensanteile, die doch in hohem Maß systemrelevant sind, werden dadurch systematisch ausgeblendet. Deren Verhältnis zu Bildung und Bildungssystem bleibt im Dunkeln. Hier steht man vor der Aufgabe, Instrumente zu konstruieren, die nicht-westliche Verhaltensweisen zu messen geeignet sind, so daß sich der Einfluß von westlichen Institutionen auf eben diese Verhaltensanteile ermitteln läßt.

Erst eine derartige Fragestellung führt über die Trivialerkenntnis hinaus, die die meisten bisherigen Studien zutage förderten: daß der Kontakt mit westlichen Institutionen auch westliche Verhaltensweisen produziert. – Wichtiger dürfte allerdings jene Gruppe sozial-psychologischer Modernisierungsforschung sein, in der der Beitrag des Bildungssystems zur Genese von Kulturkonflikt, Anomie und kolonialer Entfremdung untersucht wird:

Das Interesse gilt hier den Konflikterlebnissen/-reaktionen, die das „zwischen zwei Wirklichkeiten“ (BOESCH) gestellte Individuum kennzeichnen (zur Operationalisierung psychischer Anomie vgl. BASLER 1975; zum Begriff der psychischen „Entfremdung“ vgl. SEEMAN 1959, 1971). Es stellt sich die Frage, in welchem Ausmaß die Bildungssysteme der Dritten Welt abweichendes Verhalten produzieren, indem sie Identitätskonflikte, Orientierungsprobleme, Selbstzweifel, Aspirationswandel, Enttäuschungsanfälligkeit, rezeptives oder imitatives Verhalten und andere Merkmale „kolonialer Entfremdung“ (zum Begriff vgl. ZAHAR 1969) verstärken. So machte etwa B. LEUNMI (1978) die Schule nach kolonialem Muster ausdrücklich mitverantwortlich für die Entstehung von Kulturkonflikt und assoziierten Phänomenen, insbesondere von Jugendkriminalität. INKELES bestreitet wiederum in der genannten Studie (INKELES/SMITH 1974) nachdrücklich eine Korrelation zwischen dem Maß an westlicher Schulbildung und psychischer Devianz – ein Widerspruch, der vor allem auf die Unterschiede in der Variablendefinition und -operationalisierung zurückzuführen ist (INKELES reduziert beispielsweise Kulturkonflikt und psychische Anomie auf bloße psychosomatische Funktionsstörungen, die zudem lediglich durch Interview erhoben worden sind).

Entwicklungsbezogene Bildungsforschung hat sich diesen und ähnlichen Fragekomplexen verstärkt zu widmen. Vor allem gilt es, nicht-okzidentale Konzepte von Ich-Entwicklung, Ich-Identität und Ich-Störung zu entwickeln, um destruktive Wirkungen westlicher Verschulung auf die psychische Entwicklung/Reifung der Angehörigen anderer Kulturen in deren Rahmen zu erhellen.

Entwicklungsbezogene Bildungsforschung kann m. E. in diesem Zusammenhang auf drei bekannte, grundsätzlich zwar verschiedene, an entscheidenden Punkten aber konvergierende Theorietraditionen zurückgreifen: die analytische Ich-Theorie (ERIKSON 1959/1966; DELEVITA 1971), die kognitivistische Entwicklungspsychologie (PIAGET 1971, 1973; KOHLBERG 1971) und die interaktionistische Handlungstheorie (MEAD 1934/1968; E. GOFFMAN 1956/1969). Diesen Ansätzen ist gemeinsam, daß der Aufbau der Person im Prozeßablauf einer immanenten Entfaltungslgik gehorcht, die vom Einfachen zum Komplexen und über kontinuierliche Sequenzschritte verläuft; am Ende steht das autonome, seiner selbst gewisse und des konsistenten, das heißt einheitlichen, kontinuierlichen Handelns fähige Individuum.

Die Orientierung dieser Traditionen an allgemeinen oder gar universellen Elementen des entwickelten Subjekts bringt jedoch ein gravierendes Problem mit sich: interkulturelle Unterschiede erscheinen eher als nebensächliche Spezifikationen ein- und desselben Potentials, als daß sie in ihrer eigenen Problematik erkennbar sind.

Entwicklungsbezogene Bildungsforschung ist auf die Anregungen der analytischen, kognitivistischen und interaktionistischen Modelle verwiesen. Sie bedürfen dazu einer kulturspezifischen Prüfung und Modifikation. In besonderem Maß wird ihr Augenmerk dabei den erzieherischen Naturformen und ihrem sozialisatorischen Einfluß gelten, deren Festlegung auf kulturspezifische Reifungsprozesse auch neu zu würdigen sein wird.

Mit der theoretischen und thematischen Pluralität ist die entwicklungsbezogene Bildungsforschung unausweichlich auch mit der Gesamtheit methodologischer Ansätze/Probleme konfrontiert, die zu umreißen hier freilich zu weit führen würde; hier ergibt sich eine Fülle von Einzelfragen der Begriffsbildung, Variablenoperationalisierung, Datenbeschaffung und -interpretation, wie sie beispielsweise NAROLL (1970) mit Blick auf interkulturelle Vergleichsforschung zusammengestellt hat. Dem Bildungsforscher stellen sich zudem Fragen der Bildungsökonomie, z. B. der Sekundäranalyse unzulänglicher Bildungsstatistiken vieler Drittweltländer, ebenso wie solche der psychologischen Skalen- und Testkonstruktion, beispielsweise nach den Möglichkeiten der *Culture-Fair*-Schulleistungsmessung. Ähnlich steht er Fragen der empirischen Soziologie – so etwa den Fragen alternativer Evaluationsmöglichkeiten durch Selbstevaluation oder handlungsorientierte Begleitevaluation – gegenüber oder auch solchen der neueren Dependenzdebatte, die etwa um Klärung der erzieherischen Korrelate zu „Marginalismus“, „*Self-Reliance*“ o. ä. bemüht ist, usw.

Insgesamt laufen in der entwicklungsbezogenen Bildungsforschung vielfältige Probleme der verschiedensten Disziplinen und Paradigmata zusammen, so daß sich der Zusammenhang von Bildung und Entwicklung in der Dritten Welt mittlerweile erheblich komplizierter darstellt als noch im Licht des überheblichen pädagogischen Optimismus der Dekolonisationsepoche und der frühen Dekadenstrategie.

Literatur

- AMIN, S.: L'accumulation à l'échelle mondiale. Paris 1972.
- AMIN, S.: L'Afrique de l'ouest bloquée. L'économie politique de la colonisation 1880–1970. Paris 1971.
- ANWEILER, O.: Comparative education and the internationalization of education. In: *Comparative Education* 13 (1977), S. 109–114.
- APTER, D. E.: *The Politics of Modernization*. Chicago 1965.
- BANDURA, A./WALTERS, R. H.: *Social Learning and Personality Development*. New York 1963.
- BASLER, H.-D.: Untersuchungen zur Validität der Anomie-Skala von Srole. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 29 (1977), S. 335–342.
- BECK, H.: Die Funktion imperialistischer Bildungshilfe der BRD in Afrika. In: *Deutsche Außenpolitik* 17 (1972), S. 696–712.
- BECKER, E./JUNGBLUT, G.: *Strategien der Bildungsproduktion*. Frankfurt a. M. 1972.
- Bericht der Kommission für Internationale Entwicklung: Der Pearson-Bericht. Bestandsaufnahme und Vorschläge zur Entwicklungspolitik*. Wien/München/Zürich 1969.
- BOESCH, E. E.: Zwischen zwei Wirklichkeiten. Prolegomena zu einer ökologischen Psychologie. Stuttgart/Wien/Bern 1970, S. 339.
- BOSSE, H.: Socio-cultural factors of underdevelopment: overcoming underdevelopment as a learning process. In: *Journal of Peace Research* 12 (1975), S. 315–329.
- BOSSE, H.: *Verwaltete Unterentwicklung. Funktionen und Verwertung der Bildungsforschung in der staatlichen Entwicklungspolitik*. Frankfurt a. M. 1978.
- BOSSE, H.: *Subjektive Strukturen politischer Befreiung*. Frankfurt a. M. 1978.
- BREUER, W.: *Zur politischen Ökonomie des Monopols*. Köln 1975.
- CHAUDRY, M.: Educational growth in less developed countries. In: *International Journal of Comparative Sociology* 15 (1974), S. 13–57.
- CIPOLLA, C. M.: *Literacy and Development in the West*. Harmondsworth 1969.
- CLIGNET, R.: The liberalizing and equalizing functions of school: an overview. In: *Comparative Education Review* 19 (1975), S. 88–104.
- CLIGNET, R./FOSTER, P.: *The Fortunate Few*. Evanston 1966.
- COLEMAN, J. (Ed.): *Education and Political Development*. (Studies in Political Development. Bd. 4.) Princeton: Committee on Comparative Politics 1965.
- COLLINS, R.: Functional and conflict theories of educational stratification. In: *American Sociological Review* 26 (1971), S. 1002–1019.
- COSER, L.: *The Functions of Social Conflict*. London 1956.
- COSER, L.: Social conflict and social change. In: *British Journal of Sociology* 8 (1957), S. 197–207.
- DAHRENDORF, R.: *Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen*. Tübingen 1966.
- DAHRENDORF, R.: *Pfade aus Utopia*. München 1967.
- DAHRENDORF, R.: Zu einer Theorie des sozialen Konflikts. In: ZAPF, W. (Hrsg.): *Theorien des sozialen Wandels*. Köln/Berlin 1969, S. 109–123.
- DEPPE-WOLFINGER, H.: Zum Verhältnis von Bildung und Gesellschaft in Entwicklungsländern. In: *Das Argument* 8 (1966), S. 203–216.
- DEUTSCH, K. W.: *Politische Kybernetik. Modell und Perspektiven*. Freiburg i. Br. 1969.
- DITTMANN, F.: Educational Constraints on the Acquisition of Achievement Motivation (vervielf. Ms.). Stanford: Educational Policy Research Center (Research Note 18) 1974.
- EISENSTADT, S. N.: *Tradition, Change und Modernity*. New York/London/Toronto 1973.
- ERIKSON, E. H.: *Identity and Lifecycle*. New York 1959. Deutsch: *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a. M. 1966.)
- ETZIONI, A.: *The Active Society. A Theory of Societal and Political Processes*. London 1968.
- FAURE, E., et al.: *Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO 1972. Deutsch: *Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme*. Reinbek 1973.)
- FEND, H.: *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*. Weinheim/Basel 1974.
- FLORA, P.: Historische Prozesse sozialer Mobilisierung. Urbanisierung und Alphabetisierung, 1850–1965. In: *Zeitschrift für Soziologie* 1 (1972), S. 85–117.
- FLORA, P.: Historical processes of social mobilization: urbanization and literacy, 1850–1965. In: EISENSTADT, S. N./ROKKAN, S. (Eds.): *Building States and Nations. Vol. I. Models and Data Resources*. Beverly Hills/ London 1973, S. 161–211, S. 213–258.

- FRANK, A. G.: Die Entwicklung der Unterentwicklung. In: Eckehardt Krippendorf (Hrsg.): Internationale Beziehungen. Köln 1973, S. 91–102.
- FRANK, A. G.: Weltwirtschaft in der Krise. Reinbek 1976.
- FRÖBEL, F./HEINRICH, J./KREYE, O.: Die neue internationale Arbeitsteilung. Strukturelle Arbeitslosigkeit in den Industrieländern und die Industrialisierung der Entwicklungsländer. Reinbek 1977.
- FROMM, E./SUZUKI, D. T./DE MARTINO, R.: Zen-Buddhismus und Psychoanalyse. Frankfurt a. M. 1972.
- GALTUNG, J.: Eine strukturelle Theorie des Imperialismus. In: SENGHAAS, D. (Hrsg.): Imperialismus und strukturelle Gewalt. Analysen über abhängige Reproduktion. Frankfurt a. M. 1972, S. 29–104.
- GALTUNG, J.: Erziehung und Abhängigkeit: Bildungssystem und Weltwirtschaftsordnung. In: ENGELS, B./LAASER, U. (Hrsg.): Deutsche Bildungshilfe in der Zweiten Entwicklungsdekade. Eine Zwischenbilanz. München 1978, S. 545–568.
- GODZIK, W., et al.: Zur Kritik der Dependenztheorie. Methodologische Anmerkungen zu einem neo-marxistischen Ansatz in der Entwicklungsländerforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 28 (1976), S. 537–556.
- GOFFMAN, E.: The Presentation of Self in Everyday Life. Edinburgh 1956. (Deutsch: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München 1969.)
- GOULDNER, A. W.: Die westliche Soziologie in der Krise. Reinbek 1974.
- GROHS, G.: Stufen afrikanischer Emanzipation. Studien zum Selbstverständnis westafrikanischer Eliten. Stuttgart 1967.
- GUTTERIDGE, W. F.: Education of military leadership in Emergent States. In: COLEMAN 1965, S. 437–462.
- HABERMAS, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt a. M. 1973.
- HABERMAS, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt a. M. 1976.
- HANF, TH.: Erziehung und politischer Wandel in Schwarzafrika. In: KÖNIG, R. (Hrsg.): Aspekte der Entwicklungssoziologie. Köln 1970 (Sonderheft 13 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie), S. 276–327.
- HANF, TH., et al.: Erziehung – ein Entwicklungshindernis? In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977), S. 9–33.
- HARBISON, F./MYERS, C.: Education, Manpower and Economic Growth. Strategies of Human Resources Development. New York 1964.
- HARBISON, F./MYERS, C.: Manpower and Education. New York 1965.
- HECKEL, E.: Kultur und Expansion. Berlin (DDR) 1968.
- HEINTZ, P.: Ein soziologisches Paradigma der Entwicklung mit besonderer Berücksichtigung Lateinamerikas. Stuttgart 1969.
- HEINTZ, P. (Ed.): A Macrosociological Theory of Societal Systems. With Special Reference to the International System. Bern 1972.
- HIRSCH, J./LEIBFRIED, S.: Materialien zur Wissenschafts- und Bildungspolitik. Frankfurt a. M. 1973.
- HOFFMANN, O./SCHARSCHMIDT, G.: Wissenschaftlich-technische Beziehungen mit Entwicklungsländern. Die gegensätzlichen politischen Konzeptionen sozialistischer und imperialistischer Staaten zu den wissenschaftlich-technischen und wirtschaftlichen Beziehungen mit Entwicklungsländern. Frankfurt a. M. 1972.
- HOMANS, G. C.: Social Behavior. Its Elementary Forms. New York 1961. (Deutsch: Elementarformen sozialen Verhaltens. Köln 1968.)
- HÜFNER, K.: Die Entwicklung des Humankapitalkonzepts. In: HÜFNER, K. (Hrsg.): Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum. Ausgewählte Beiträge zur Bildungsökonomie. Stuttgart 1970, S. 11–63.
- HUISKEN, F.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München 1974.
- HURRELMANN, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek 1975.
- HUSÉN, T.: The School in Question. A Comparative Study of the School and its Future in Western Societies. Oxford 1979.
- INKELES, A./SMITH, D. H.: Becoming Modern. Individual Change in Six Developing Countries. Cambridge, Mass. 1974.
- JALEE, P.: Die Ausbeutung der Dritten Welt. Frankfurt a. M. 1968.
- JENSEN, S.: Bildungsplanung und Systemtheorie. Beiträge zum Problem gesellschaftlicher Planung im Rahmen einer Theorie sozialer Systeme. Bielefeld 1970.
- KAHL, J. A.: The Measurement of Modernism. A Study of Values in Brazil and Mexico. Austin/London 1968.
- KARLIN, S./SUPPES, P. (Eds.): Mathematical Methods in the Social Sciences. Stanford 1960.

- KLINGNER, K.-H./SEUL, U.: Die zweite Entwicklungsdekade der Vereinten Nationen. Düsseldorf 1971.
- KOHLBERG, L.: From Is to Ought. In: MISCHEL, TH. (ED.): Cognitive Development and Epistemology. New York 1971, S. 151–236.
- LAASER, U.: Quantitative Daten zum Bildungstransfer westlicher Industriestaaten in die Länder der Dritten Welt. In: ENGELS, B./LAASER, U. (Hrsg.): Deutsche Bildungshilfe in der Zweiten Entwicklungsdekade. Eine Zwischenbilanz. München 1978, S. 25–78.
- LERNER, D.: The Passing of Traditional Society. Modernizing the Middle East. Glencoe, Ill. 1958.
- LEUMNI, B.: Der Kulturkonflikt und die Jugendkriminalität in Afrika. Bremen 1978.
- LEUMNI, B.: Kulturkonflikt und Erziehung in Afrika. In: Afrika Spektrum 10 (1975), S. 13–33.
- DE LEVITA, D. J.: Der Begriff der Identität. Frankfurt a. M. 1971.
- LEVY, M.: Modernization and the Structure of Societies. Princeton 1966.
- LIPSET, S. M.: The First New Nation. New York 1963.
- LUHMANN, N.: Soziologische Aufklärung. Opladen 1975.
- MANNONI, O.: Prospero and Caliban. The Psychology of Colonisation. London 1956.
- MASSALIAS, B.: Political Youth, Traditional School: National and International Perspectives. Englewood Cliffs 1972.
- MAZRUI, A. A.: Cultural Engineering and Nation Building in East Africa. Evanston 1972.
- MAZRUI, A. A.: Traditional Cleavages and Efforts of Integration in East Africa. In: EISENSTADT, S. N./ROKKAN, S. (Eds.): Building States and Nations. Vol. II: Analyses by Region. Beverly Hills/London 1973, S. 469–493.
- MAZRUI, A. A.: The African University as a Multinational Corporation: Comparative Problems of Penetration and Dependency. (Discussion Paper No. 95.) Brighton, Sussex: Institute for Development Studies, o. J.
- MCCLELLAND, D.: The Achieving Society. Princeton 1961.
- MEAD, G. H.: Mind, Self and Society. Chicago 1934. (Deutsch: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1968.)
- MERELMAN, R. M.: The development of political ideology: a framework for the analysis of political socialisation. In: American Political Science Review 63 (1969), S. 750–767.
- MILLER, D. C.: Measuring cross-national norms: methodological problems in identifying patterns in Latin America and Anglo-Saxon countries. In: International Journal of Comparative Sociology 13 (1972), S. 201–215.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- MÜLLER, W.: Bildung und Mobilitätsprozeß. In: HURRELMANN, K. (Hrsg.): Soziologie der Erziehung. Weinheim/Basel 1974, S. 212–244.
- NAROLL, R.: What have we learned from cross-cultural surveys? In: American Anthropology 72 (1970), S. 1227–1288.
- NAROLL, R.: A Handbook of Methods in Cultural Anthropology. New York 1970.
- NEELSEN, J.: Schichtungsmodelle, Schichtungstheorien und die sozialstrukturelle Rolle von Erziehung. Eine theoretische Diskussion und eine empirische Fallstudie aus Indien. München 1974.
- NICKEL, H. J.: Marginalität als theoretischer Ansatz zur Erklärung von Unterentwicklung. Eine negative These zum Ansatz der marginalidad bzw. des marginalismo in Lateinamerika. In: Sociologus 21 (1971), H. 2, S. 33–58.
- NUSCHELER, F.: Bankrott der Modernisierungstheorien? In: NOHLEN, D./NUSCHELER, F. (Hrsg.): Handbuch der Dritten Welt. Bd. 1. Hamburg 1974, S. 195–207.
- OFFE, C.: Berufsbildungsreform. Frankfurt a. M. 1975.
- OFFE, C.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik. Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems. In: ROTH, H./FRIEDRICH, D. (Hrsg.): Bildungsforschung – Probleme, Perspektiven, Prioritäten. Teil 1. (Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats. Bd. 50.) Stuttgart 1975, S. 217–252.
- OPP, K.-D.: Verhaltenstheoretische Soziologie. Eine neue soziologische Forschungsrichtung. Reinbek 1972.
- OTTOMEYER, K.: Ökonomische Zwänge und menschliche Beziehungen. Soziales Verhalten im Kapitalismus. Reinbek 1977.
- PALLOIX, C.: L'économie mondial capitaliste. Paris 1971.
- PARIN, P., et al.: Fürchte Deinen Nächsten wie Dich selbst. Frankfurt a. M. 1971.
- PEASLEE, A.: The Optimum Educational Mix for Economic Growth. Part I: Elementary Education as a Prerequisite for Per Capita Growth; Part II: The Relationship of Secondary and Higher Education to Economic Growth (vervielf. Ms.). Washington, D. C., 1967.

- PEASLEE, A.: Education's role in development. In: *Educational Development and Cultural Change* 17 (1969), S. 293–318.
- PERRUCCI, R./PERRUCCI, C.: Social origin: educational contexts and career mobility. In: *American Sociological Review* 25 (1970), S. 451–463.
- PIAGET, J.: *Biology and Knowledge*. Chicago 1971.
- PIAGET, J.: *Das moralische Urteil beim Kind*. Frankfurt a. M. 1973.
- PREWITT, K.: Some doubts about political socialization research. In: *Comparative Education Review* 19 (1975), S. 105–114.
- RECUM, H. VON: *Bildungsplanung in Entwicklungsländern. Die Regionalpläne der UNESCO. Einführung und Dokumentation*. Braunschweig 1966.
- ROSTOW, W. W.: *The Process of Economic Growth*. New York 1952.
- ROKKAN, S./LIPSET, S. M. (Eds.): *Party Systems and Voter Alignments*. New York 1967.
- SCHIPULLE, H.-P.: *Ausverkauf der Intelligenz aus Entwicklungsländern? Eine kritische Untersuchung zum Brain-Drain*. München 1973.
- SCHNAIBERG, A.: Measuring modernism: theoretical and empirical exploration. In: *American Journal of Sociology* 82 (1970), S. 399–425.
- SCHUHLER, C.: *Zur politischen Ökonomie der Armen Welt*. München 1968.
- SCHULTZ, T. W.: Capital formation by education. In: *Journal of Political Economy* 68 (1960), S. 571–583.
- SCHULTZ, T. W.: *The Economic Value of Education*. New York/London 1963.
- SEEMAN, M.: On the meaning of alienation. In: *American Sociological Review* 24 (1959), S. 783–791.
- SEEMAN, M.: Alienation: a map. In: *Psychology Today* (1971), S. 83–95.
- SENGHAAS, D.: *Kybernetik und Politikwissenschaft. Ein Überblick*. In: *Politisches Vierteljahresschrift* 7 (1966), S. 252–276.
- SENGHAAS, D. (Hrsg.): *Imperialismus und strukturelle Gewalt. Analysen über abhängige Reproduktion*. Frankfurt a. M. 1972.
- SENGHAAS, D.: *Weltwirtschaftsordnung und Entwicklungspolitik. Plädoyer für Dissoziation*. Frankfurt a. M. 1978.
- SIMPSON, M.: universalism versus modernity: Parsons' societal typology reconsidered. In: *Journal of Comparative Sociology* 16 (1975), S. 174–206.
- SOLOW, R. W.: Investment and Technical Progress. In: *KARLIN/SUPPES* 1960, S. 89–104.
- SWEEZY, P. M.: *Theorie der kapitalistischen Entwicklung*. Frankfurt a. M. 1971.
- UNESCO (Ed.): *Educational Planning. A World Survey of Problems and Prospects*. Paris 1970.
- WELLENDORF, F.: *Schulische Sozialisation und Identität*. Weinheim/Basel 1973.
- ZAHAR, R.: *Kolonialismus und Entfremdung. Zur politischen Theorie Frantz Fanons*. Frankfurt a. M. 1969.
- ZIMMERMANN, G.: *Sozialer Wandel und ökonomische Entwicklung*. Stuttgart 1969.

Die Dialektik von Herrschaft und Bildung in der Dritten Welt

Anmerkungen zu den Beiträgen von DIAS und LAASER

Die Geschichte aller formalen Bildung seit Entstehung der Hochkulturen ist eng mit der Entstehung von herrschenden Gruppen und Klassen bzw. mit der herrschaftlichen Organisation des gesellschaftlichen Wirtschafts-, Sozial- und Kulturprozesses verbunden. „Die herrschenden Ideen sind immer die Ideen der herrschenden Klasse“ sagt MARX, was bei Betrachtung und Analyse der Entwicklung pädagogischer Ideen ohne Zweifel nachgewiesen werden kann und – insbesondere in den letzten 50 Jahren – auch auf den verschiedensten Gebieten der Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsforschung belegt wurde.

Aber die These ist trotz ihrer scheinbaren Evidenz zweideutig. Die herrschenden Ideen sind nämlich in jeder Hochkultur insofern widersprüchlich, als die Mitglieder der herrschenden Klassen sowohl traditionelle wie auch innovatorische Gedanken und Bildungsvorstellungen formulieren. Wie könnte es auch anders sein, wenn für die Produktion von Ideen ebenso eine Verfügungsgewalt über das akkumulierte Wissen und Können der Zeit ausgeübt werden muß wie für die materielle Produktion. Die herrschenden Klassen aller antiken Hochkulturen waren – unter anderem – *leisure classes*, d. h. ein Teil dieser herrschenden Gesellschaftsgruppen hatte die materielle Möglichkeit, das kulturell-ideologische Erbe zu bearbeiten und zu nutzen, ohne durch andere Arbeitsaufgaben der materiellen oder politischen Herrschaft „behelligt“ zu werden. Nur so ist es zu verstehen, daß Ideen der herrschenden Klasse, oder genauer: Ideen, die den Reihen der Herrschenden entsprangen, die Inhalte und Formen der herrschenden gesellschaftlichen Organisation in Frage zu stellen vermochten und den jeweils tradierten Ideologien im Bereich der gesellschaftlichen Interaktion den versteckten oder offenen Kampf ansagten.

ECHNATON widersprach seinen Ammonpriestern wie alttestamentliche Propheten den etablierten Cohen und Leviten, die Sophisten der Ägäis den aristokratischen Traditionalisten, SOKRATES der konformistischen Bildung der athenischen Eliten, BUDDHA der hinduistischen Priesterkaste; LAO-TSE appellierte an die Fähigkeit des Menschen, sich der ewig wandelnden Essenz der Welt zuzuwenden und wandte sich gegen die Textgläubigkeit von Recht und Ordnung, so wie der Nazarener den Glauben gegen die Buchstabentreue der herrschenden Schriftgelehrten setzte, HUS, CALVIN, LUTHER und MÜNZER gegen die klerikale Dogmatik auf die umwälzende Macht der Evangelien verwiesen. Die Ideen der herrschenden Klasse sind also sowohl als die Ideen der etablierten Herrschaft zu verstehen wie auch als diejenigen, die sich, aus den Reihen dieser Klassen kommend, gegen den Inhalt und die Form des etablierten Denkens und Verhaltens auflehnen.

Gewiß sind die Widersprüche der geistigen Welt in ihrer religiös-philosophischen und ihrer sozialpolitischen Formulierung nicht aus der Selbstbewegung des „Weltgeistes“ heraus zu verstehen, sondern nur im Zusammenhang mit der materiellen Geschichte der Gesellschaften, in denen sie entstehen. Fast erübrigt sich eine solche Feststellung hundertdreißig Jahre nach MARX' und ENGELS' „Kritik der deutschen Ideologie“, aber es scheint mehr als je notwendig, die Verbindung von Herrschaft und Ideenbildung – insbesondere im Bereich der Erziehung und Bildung – in ganz anderer Weise zu analysieren als die Vertreter des „realen Sozialismus“ und andere mehr oder weniger simplifizierende „Marxisten“ es tun, die – um mit ENGELS (1953, S. 456f.) zu sprechen – „die materialistische Geschichtsauffassung ... in eine nichtssagende, abstrakte, absurde Phrase“ [verwandeln].

Alle Analysen der Wechselwirkung von ökonomisch-sozialer Macht und der in ihrem Rahmen entwickelten und herrschaftlich vermittelten Ideen müssen wohl davon ausgehen, daß sie selbst Teil des widersprüchlichen gesellschaftlichen Prozesses sind, den sie theoretisch zu fassen suchen, daß sie mithin selbst Macht sind und Teil an der Herrschaft suchen, auch und gerade dann, wenn sie die bestehenden Verhältnisse umzuwälzen zum eigentlichen Gegenstand ihrer geistigen Produktion machen. Das gilt ganz besonders für die pädagogische Theoriebildung im komplexen Macht- und Herrschaftsgefüge der heutigen Weltgesellschaft.

So wie die pädagogische Philosophie der Aufklärung an der Entfaltung der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft Europas und Nordamerikas herrschaftsbildenden Teil hatte, so geht die Erziehungs- und Bildungstheorie der letzten hundert Jahre sowohl in die Durchsetzung der imperialistischen Verhältnisse als auch in ihre geistige und materielle Anfechtung in höchstem Maß widersprüchlich ein. Die kritische Auseinandersetzung mit der kolonialistischen Kulturpolitik erfolgte und erfolgt durch die gleichen Intellektuellen, die dem kolonialistischen Bemühen um den herrschaftlichen Kulturtransfer zum Zweck der Organisation ökonomisch-politischer Abhängigkeit ihre Sprache, ihre Begriffe und ihre anti-imperialistische Zielsetzung verdanken. Mit anderen Worten, die Herrschaft des Imperialismus alter und neuer Form, also die Abhängigkeit der Dritten Welt im Bereich der geistigen Produktion, äußert sich ebenso im Transfer der formalen Bildung und ihrer materiellen, klassenbildenden Organisation wie in den populistischen oder marxistischen Ideen und pädagogischen Praktiken ihrer Gegner. So richtig also die Analysen eines FREIRE oder ILLICH, eines FANON oder NYERERE sind, so notwendig ihr Bemühen um die Durchbrechung der wirtschaftlich-kulturellen Herrschaft des Imperialismus im Bildungswesen der Dritten Welt ist, so unausweichlich abhängig sind ihre Ideen und die Organisation ihrer Durchsetzung von eben den Voraussetzungen materieller und geistiger Produktion, die dieser Kolonialismus und Imperialismus erst geschaffen hat. Wenn mithin wahr ist, daß die politischen Interessen der euro-amerikanischen Machteliten die Bildungsbemühungen der Dritten Welt entscheidend beeinflußt haben und im wesentlichen für die „Kultur des Schweigens“ der verelendeten Massen verantwortlich zu machen sind, so ist nicht weniger richtig, daß der gewaltige Anstoß zur Massenbildung und zur Emanzipation erst durch die materielle und geistige Entwicklung der Produktivkräfte unter der Herrschaft des Imperialismus in Gang gekommen ist und weder Bildungsinhalte noch Bildungsformen und -prozesse ohne seine Ergebnisse denkbar sind.

Somit bleibt ein Hauptproblem der Bildungsforschung in der Dritten Welt einerseits die empirisch-historische Herausarbeitung der Dialektik von „herrschenden Ideen“ zum Thema autozentrierter, anti-imperialistischer Entwicklung und andererseits die Dialektik der antagonistischen Modernisierungstendenzen, die Abhängigkeit und neo-imperialistische Herrschaft ebenso verfestigen wie sie neue Herrschaft auf der Basis revolutionärer Diktaturen etablieren können. Diese Problematik ist durch keine Denunzierung des imperialistischen Charakters der bisherigen „Bildungshilfe“ aus der Welt zu schaffen, so nötig diese kritische Analyse auch immer bleibt. Darum sollen nachfolgend einige Anmerkungen gemacht werden, die Evidentes mit weniger Evidentem zu verbinden suchen, um die bestürzende Ähnlichkeit der Problematik in „sozialistischen“ wie „kapitalistischen“ Entwicklungsländern zu unterstreichen und damit ihren Gründen, also den Strategien des Bildungstransfers, näherzukommen.

Diese kritische Auseinandersetzung ist seit den Anfängen der 60er Jahre mit wachsendem Erfolg unternommen worden und hat viel dazu beigetragen, die missionarische Bil-

dungszuversicht und die Vorstellung von der „uneigennütigen“ Bildungshilfe der Industrienationen zu erschüttern. Die Gleichläufigkeit von Modernisierung des Erziehungs- und Bildungswesens in der Dritten Welt mit den wirtschaftlichen und politischen Interessen der Machteliten in den Industrienationen wurde und wird zunehmend aufgedeckt und durch die Vielzahl der empirischen und kritischen Forschungsergebnisse der letzten 15 Jahre belegt (vgl. etwa HANF et al. 1977). Die Lektüre von FREIRE, ILLICH und NYERERE¹ wie auch der deutschen Autoren (vgl. etwa SENGHAAS 1977 und NUSCHELER 1974) vermittelt den Eindruck, daß „Modernisierung“ und „Humankapitalbildung“ bzw. die entsprechenden Theorien vor allem Instrumente wären, um die wirtschaftlich-politische Abhängigkeit der Drittweltländer durch die Zulieferung entsprechend qualifizierter Arbeitskräfte zu zementieren und die Ausbildung neuer, west- oder osthöriger *Power-Elites* zu fördern.

Der empirische Nachweis dieser vorherrschenden Tendenz der Bildungspolitik der Industrieländer gegenüber denen der Dritten Welt ist im wesentlichen geleistet und gelungen, wenn er auch aus ökonomisch-politischen Gründen in den bildungspolitischen Entscheidungsgremien der internationalen Organisationen und der Drittweltländer nicht verarbeitet wird. Diese folgen vielmehr weiterhin Strategien, deren Umsetzung das Elend der Massen nicht behoben hat, wohl aber einer Minderheit den Zugang zum individuellen und egoistischen *take off* mit Hilfe internationaler Bildungsinvestitionen ermöglichte. Aber der kritische Nachweis der Interessengebundenheit dieser Strategien an die Herrschaftsstrukturen der Industrieländer läßt wesentliche Fragen im Schatten der Betrachtung. So gilt dieser Beitrag einer gewissen theoretischen Erhellung der historischen und aktuellen Beziehung von Herrschaft und Bildung in der Dritten Welt: Er setzt die Erkenntnisse bisheriger kritischer und emanzipatorischer Analysen voraus, u. a. die von DIAS in diesem

1 „Ich glaube nicht, daß es eine internationale Erziehung geben kann, die die hintergründigen politischen und kulturellen Antagonismen zwischen verschiedenen Menschen außer acht läßt. Das ist für mich der entscheidende Punkt. Was heißt denn zum Beispiel internationale Erziehung in Kuba oder in den USA? Ist es vorstellbar, dabei an ein gleiches Programm und an gleiche Ziele zu denken? Aus der Sicht der Vereinigten Staaten geht es bei internationaler Erziehung genau um die Erhaltung der Überlebensbedingungen eines kapitalistischen Systems. Ich kann mir nicht vorstellen, daß eine kapitalistische Gesellschaft eine Form von internationaler Erziehung hervorbringt, die auf die Abschaffung des Kapitalismus zielt.“ (FREIRE 1979, unveröffentlichtes Manuskript) – „Das berufliche, politische und finanzielle Monopol der Wohlfahrtsbürokratie (für soziale Phantasie, Erfindungsreichtum) ist der tiefergehende Grund für die neuen Formen der Armut. Jedes einfache Bedürfnis, für das eine Antwort institutionell gefunden worden ist, hat eine neue und unvorhergesehene Qualität von Armut im Gefolge. Vor zehn Jahren war es in Mexiko üblich, im eigenen Haus zu sterben und von seinen Freunden begraben zu werden. Nur die Bedürfnisse der Seele wurden von institutioneller Seite, der Kirche, betreut. Dasselbe Phänomen ist heute ein Zeichen von Armut oder überdurchschnittlicher Privilegien. Tod und Sterben werden jetzt institutionell verwaltet.“ (ILLICH 1970, unveröffentlichtes Manuskript; vgl. auch ILLICH 1971) – „Ein Mensch entwickelt sich, wenn er sich bildet – ganz gleich, was er lernt; er ‚wird‘ aber nicht entwickelt, wenn er lediglich Befehle von jemandem, der besser ausgebildet ist als er, ausführt ohne zu verstehen, warum diese Befehle gegeben wurden. Ein Mensch entwickelt sich, wenn er sich an einer freien Diskussion über ein neues Vorhaben beteiligt und wenn er an den daraus folgenden Entscheidungen teilhat – aber er ‚wird‘ nicht entwickelt, wenn er wie ein Herdentier in das neue Vorhaben hineingetrieben wird. Die Entwicklung dieses Menschen kann in der Tat nur von eben diesem Menschen allein bewerkstelligt werden; die Entwicklung des Volkes kann nur bewerkstelligt werden vom Volk.“ (NYERERE 1975, S. 15f.)

Heft, hält sie aber nicht für erschöpfend. Eine solche Ergänzung beginnt mit einfachen ökonomischen Betrachtungen (vgl. etwa BOHNET 1971, S. 50 ff., S. 81 ff.).

Der Prozeß der Modernisierung bedeutet ökonomisch den Übergang von regionaler, homöostatischer und vorwiegend ruraler Subsistenzwirtschaft zu nationaler und internationaler, hochgradig arbeitsteiliger Marktwirtschaft mit spiralhafter Entwicklung der agrarischen und manufaktuellen bzw. industriellen Produktion. Die Entfaltung der Produktivkräfte bedeutet ihrerseits die Öffnung der Schere zwischen Gebrauchswert und Tauschwert der Produktion der Drittweltländer und dies sowohl auf ihrem jeweiligen Binnenmarkt als auch – und vor allem – auf dem Weltmarkt: Der Marktwert der Drittweltproduktion agrarischer und mineralischer Produkte liegt unter ihrem Gebrauchswert in den Industrieländern. Gleichzeitig liegen die Weltmarktpreise für Industrieprodukte über ihrem Gebrauchswert für die Bedarfsdeckung der Produktion und des Konsums in den Drittweltländern.

Daraus resultiert die Schere zwischen der steigenden wissenschaftlich-technischen Kompetenz und ökonomischen Macht der privat- oder staatskapitalistischen Industrienationen gegenüber der wachsenden wirtschaftlichen Marginalisierung und politischen Abhängigkeit der Drittweltländer. Dieses Machtgefälle nimmt dauernd zu, weil sich der verfügbare Reichtum (das Mehrprodukt) in der Verfügungsgewalt der Machteliten der Industrienationen anhäuft und deren wissenschaftlich-technologische Überlegenheit verfestigt. Dieser Prozeß drückt sich u. a. in der Aus- und Aufrüstung der Drittweltländer durch die Machteliten der Industrienationen aus. Damit vertieft sich auch die Kluft zwischen der wissenschaftlich-technologischen Dynamik der Industrieländer und der vornehmlich rezeptiven und unproduktiven Assimilation ihrer Ergebnisse in den Schulen, Universitäten und ökonomisch-politischen Zentren der Dritten Welt.

Die Machteliten in der Dritten Welt selbst, die einen gewissen Grad wissenschaftlich-technischer Kompetenz mit Hilfe kopierter Bildungs- und Planungsorganisation erworben haben, zementieren damit ihre Abhängigkeit nach außen und ihren Machtanspruch nach innen. Gerade durch den Bildungsprozeß entfernen sie sich ökonomisch, sozial und kulturell immer weiter von den bäuerlichen und städtischen Massen. Diese sind ihnen um so stärker ausgeliefert, je mehr die neugebildeten einheimischen Machteliten diese „kopierte“ Modernisierung vorantreiben. Praktisch vertieft sich die Kluft zwischen Mächtigen und Abhängigen, weil die effektive Kompetenz als Voraussetzung für die gesellschaftliche und individuelle Produktionsleistung sich zunehmend bei den Machteliten konzentriert, seien diese die neue Kompradorenbourgeoisie oder national-revolutionäre Militäreliten. Im allgemeinen haben sich auch letztere als unmotiviert und unfähig erwiesen, diese Kompetenz an die abhängigen Massen weiterzugeben bzw. eine der arbeitenden bäuerlichen und städtischen Bevölkerung adäquate Kompetenz zu entwickeln.

Gleichzeitig vertieft sich durch den technisch-ökonomischen Transfer der Produktions- und Konsumweisen der Industrieländer in die Dritte Welt dort die Kluft zwischen Stadt und Land, zwischen den „neuen“ Bedürfnissen und den traditionellen Möglichkeiten, sie zu befriedigen. In der Stadt – mit ihren importierten Lebensweisen, ihren Ideen und technischen Medien – entfalten sich Bedürfnisse der Massen weit schneller als die materiellen Möglichkeiten des Konsums. Die Stadt bietet auf dem Sektor des Konsums und der zwischenmenschlichen Verhältnisse eine Vision des „modernen“ Lebens, aber nur eine dünne Machtelite lebt entsprechend dieser Vision, während die Masse der Menschen in Stadt und Land ihr Elend gerade durch die kollektive Unmöglichkeit und individuelle Inkom-

petenz erfährt, die Güter und Dienstleistungen selbst zu erstellen, die diese Vision zur eigenen Wirklichkeit werden ließe².

Die Schere zwischen Land und Stadt öffnet sich auch deshalb, weil die traditionelle ländliche Produktion für den Eigenbedarf der Produktion für den Weltmarkt geopfert wird. Die sich schnell erweiternden Bedürfnisse der mittellosen Massen, die sich an der Bedürfnisstruktur der Industrienationen orientieren, stehen dann einer binnenwirtschaftlichen Produktionsstruktur gegenüber, die nicht einmal die elementarsten Bedürfnisse nach Nahrung, Unterkunft, medizinischer und kultureller Versorgung befriedigen kann.

Zusammengefaßt läßt sich feststellen: Die Schere zwischen individuellen und kollektiven Bedürfnissen einerseits und den ökonomisch-sozialen Voraussetzungen zu ihrer Befriedigung öffnet sich in den Ländern der Dritten Welt weit schneller als in den Industrienationen. Damit aber wächst dort das absolute wie das relative Elend sowohl in seinen physischen Dimensionen (Ernährung, Unterbringung, Gesundheit) wie auch in seinen psychischen (Desorientierung durch das Zerbrechen tradierter Wert- und Normsysteme, durch zunehmende Inkompetenz der arbeitenden Bevölkerung gegenüber den Anforderungen der ökonomischen, sozialen und politischen Entwicklung).

Es hieße, die Augen vor der Wirklichkeit zu verschließen, wenn man diese Entwicklung als das alleinige Ergebnis der privatkapitalistisch-oligopolistischen Produktions- und Verkehrsformen Nordamerikas, Westeuropas und Japans und aus ihrem imperialistischen Ausbeutungsinteresse ableiten wollte. In der Tat verläuft die oben skizzierte Entwicklung in Drittweltländern mit ökonomisch-politischer Abhängigkeit vom Westen und denen, die ein Bündnis mit den Industrienationen des „realen Sozialismus“ eingegangen sind, in auffallend ähnlicher Weise. Die Programme der Machteliten, die durch den antiimperialistischen Kampf in die Schlüsselpositionen ihrer Gesellschaften gekommen sind – mögen sie religiös-sozialistisch, leninistisch oder sozial-demokratisch orientiert sein – bewirken frappierend ähnliche Phänomene des ökonomisch-sozialen und kulturellen Umbruchs, wie die, die von der Kompradorenbourgeoisie oder von Militärs halbfeudaler Provenienz mit der Unterstützung des westlichen Imperialismus entworfen wurden. Unleugbar ist das Bestreben der einen wie der anderen, den Prozeß der Modernisierung voranzutreiben und eine gewisse nationale Identität und Autonomie zu erreichen. Damit vertiefen sich aber gerade die oben aufgeführten Tendenzen der Entstehung von Machteliten, die Kapital, Technologie, *Know-how* und Ideologien importieren und assimilieren und Modernisierung nach amerikanischem oder sowjetischem Muster von oben nach unten dekretieren. Viet-Nam wie Indonesien, Cuba wie Brasilien, Angola wie Zaire – sie alle versuchen gleichermaßen sich die materielle und ideelle Produktionsweise der Industrieländer anzueignen. Überall führt dies notwendigerweise zur Zerstörung traditioneller Produktions- und Verkehrsverhältnisse, unabhängig davon, ob der Prozeß von revolutionären oder von imperialismushörigen Machteliten in Gang gesetzt wurde. Im einen wie im anderen Typ

2 „... in den Entwicklungsgesellschaften gibt es, genau genommen, weder die Kapitalquellen, über welche die frühkapitalistischen Staaten verfügten (innere und äußere Exploitation), noch die traditionelle akkumulierende Klasse (Bourgeoisie) ... Die in Frage kommende Oberschicht vieler Entwicklungsländer hat zu sehr (und notwendigerweise) die Tendenz, die jeweils erzielten Profite entweder direkt zu konsumieren, um so ihren Lebensstandard dem der ehemaligen Herren anzugleichen, oder aber sie ins kapitalistische Ausland zu transferieren ...“ (GÄNGE/REICHE 1971, S. 257) – Zur Problematik der Entwicklung der Bedürfnisstruktur in der Dritten Welt vgl. SIMSON 1978 und SCHWEFEL 1978.

der Drittweltgesellschaft sind diese Eliten mit öffentlichen und privaten Privilegien ausgestattet, von denen eines der wesentlichen der Zugang zu Informationen und Bildung ist. Es muß illusionslos festgestellt werden, daß die Eingliederung der Völker der Dritten Welt in das ökonomische, politische und kulturelle Geflecht der Weltgesellschaft nicht von den manifesten oder latenten Bedürfnissen der überwiegend agrarischen Massen, sondern von den Interessen und Vorstellungen der alten oder neuen Machteliten gesteuert wird. Dabei verschlingt die Eroberung und Absicherung dieser Machtinteressen einen unverhältnismäßig hohen Anteil des Sozialprodukts in doppelter Form: einmal durch eine statusorientierte Bildung, ein andermal durch den aufgeblähten bürokratischen Apparat für Rüstung, Militär, Polizei und Verwaltung.

Das Herausstellen dieser fundamentalen Gemeinsamkeiten bedeutet selbstverständlich nicht die Gleichsetzung der national-revolutionären und der halb-feudalen bzw. neo-imperialistischen Eliten. Die Brutalität der Unterdrückung zu Somozas Zeiten in Nicaragua darf mit der in Kambodscha nicht nur von der gemeinsamen Unmenschlichkeit ihrer Erscheinung aus betrachtet werden, die Entwicklungspolitik Algeriens darf nicht gleichgesetzt werden mit der Marokkos, die Revolution Kubas nicht mit dem Militärfaschismus Argentiniens, Brasiliens oder Chiles. Der revolutionäre Antiimperialismus hat die furchtbarsten Probleme, die der Imperialismus aufgeworfen hat, Hunger, Ausbeutung, Hoffnungslosigkeit und Zerstörung der tradierten Sozialbeziehungen zwar nicht gelöst, aber die Voraussetzung für ihre Lösung geschaffen, während der Imperialismus durch Verhinderung der Agrarreform, Unterordnung der Wirtschaft und Politik unter die Interessen des kapitalistischen bzw. „sozialistischen“ Weltmarktes ihre Überwindung verhindert. Dennoch ergeben sich wahrhaft fundamentale Gemeinsamkeiten aus der Explosion der Produktionsweisen und der Produktivkräfte, die von den MOBUTUS genauso in Anspruch genommen werden müssen wie von einem NYERERE, gerade weil die jeweilige Macht nur über Assimilation bzw. Entwicklung moderner Produktionsweisen erobert und bewahrt werden kann. Damit verquicken sich in dichotomischem Gewand in der Dritten Welt und gerade bei den Machteliten die Funktionen rationaler, fortschrittlicher und demokratisch-emanzipatorischer Vorhut mit denen des Klassen- oder Gruppenegoismus, der den Massen die „Kultur des Schweigens“ (FREIRE) aufzwingt.

Gerade dieser Doppelcharakter der Machtelite und insbesondere ihrer Modernisierungs- und Bildungspolitik kommt in den meisten kritischen Analysen nicht klar genug zum Ausdruck. Selbst eine so überzeugende und umfassende Analyse wie die von DIAS in diesem Heft zeigt hier einen blinden Fleck, wenn es darin heißt: Zu beobachten ist ein „überproportionales Anwachsen von Privilegien der oberen und mittleren Schichten . . . , da die technologisch-bildungsökonomische Manpowerbedarfsplanung *ohne grundlegende gesellschaftliche Strukturveränderungen* [Hervorhebung hinzugefügt] vorgenommen wurde. Da die Macht-Status- und Geldhabenden die Möglichkeit erhielten, wirtschaftliche und politische Institutionen – darunter Erziehung – zu ihren Gunsten zu manipulieren, ist zu erwarten, daß zusätzliche Investitionen – die auch von den Armen mitfinanziert werden – sich einseitig zu Gunsten der ‚Power-Eliten‘ auswirken werden.“

Nun haben aber Kuba und Nord-Korea, Algerien und Tansania, Sambia und Angola, Süd-Jemen und Viet-Nam – um nur einige zu nennen – „grundlegende gesellschaftliche Strukturveränderungen“ in national-revolutionären Prozessen vorgenommen, so daß sich dort eigentlich die Modernisierungsbestrebungen nicht in der „Manipulation zu Gunsten der Power-Eliten“ auswirken dürften. Es stellt sich aber auch dort die Frage, ob nicht

trotz „grundlegender gesellschaftlicher Strukturveränderungen“ in diesen Ländern – der ökonomische, kulturelle und politische Aufwand, „der von den Armen mitfinanziert wird“, erstrangig der neuen Machtelite und der Absicherung ihres Führungsanspruchs zugute kommt. Geht die faktische *Entmachtung der Abhängigen* nicht auch dort Hand in Hand mit der Entstehung technischer Eliten, mit der unerläßlichen Investition in die ökonomische Infrastruktur? Macht nicht auch dort, trotz revolutionärer politischer Veränderungen, die Eingliederung in die weltwirtschaftliche Kooperation und Konkurrenz Bildung und Erziehung zu einem sozial selektiven Mechanismus, der sich von emanzipatorisch-demokratischen Zielsetzungen in der Praxis brutal abhebt (vgl. LEYS 1977)?

Die hier nur angedeuteten Tendenzen der Entwicklung in Drittweltländern haben tiefgehende Konsequenzen für Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung im Weltmaßstab. Es kann für eine theoretische Bewältigung der Bildungsproblematik der Dritten Welt nicht genügen, die katastrophalen Folgen des universalen Umbruchs nur der Herrschaftsform des Imperialismus zuzuschreiben, ohne sich an die Wurzeln der Verbindung vorzugraben, die zwischen Herrschaft und Modernisierungskompetenz besteht. So bedeutende Bildungstheoretiker wie FREIRE und ILLICH schärfen zwar den Blick für das zweckrationale Herrschaftsinteresse der imperialistischen Modernisierung, aber im Grunde weisen sie keinen Weg zu seiner Überwindung auf, weil sie die Gründe des Elends allein den Produktions- und Herrschaftsverhältnissen zuschreiben, ohne diese mit der weltweiten Explosion der Produktionsweisen, also mit dem Umbruch der Produktions-, Verkehrs- und Lebensverhältnisse durch Wissenschaft und Bildung der herrschenden Industriekultur selbst in direkte Verbindung zu setzen. Der Imperialismus ist der grausame Agent dieses Umbruchs, aber eben nur sein vorläufiger Agent, der eine materielle und kulturelle Revolution von solch gewaltigem Ausmaß auslöst, daß die eigentlichen Probleme erst dort voll sichtbar werden, wo radikale, politisch-soziale Revolutionen sie freilegen³. Es kann nicht genügen, die ökonomisch-kulturelle Mutation unserer *einen* Welt allein vom Blickfeld wie die, die von der Kompradorenbourgeoisie oder von Militärs halbfeudaler Provenienz einer Bildungsphilosophie aus zu betrachten, die ihre bildungspolitischen Konsequenzen nur aus den Formen der imperialistischen Herrschaft ableiten und gerade dadurch eine radikalkritische Infragestellung des Kulturtransfers verhindert bzw. den Weg zu seiner Überwindung zumindest nicht konkret öffnet. Schließlich beruht die „Kultur des Schweigens“ nicht nur auf dem Herrschaftsmonopol der Gebildeten, sondern ebenso auf deren Perspektivlosigkeit, also der „Sprachlosigkeit“ der herrschenden Bildungsideen gegenüber den Problemen, die die technisch-wissenschaftliche Kultur im Weltmaßstab erzeugt. Die „Kultur des Schweigens“ ist auch die der Sprachlosigkeit bzw. des phrasenhaften Nicht-Sagens der Gebildeten, ob sie nun im Interesse der Herrschaft oder der Revolution argumentieren. darum können ILLICH und FREIRE, CHE GUEVARA und MAO TSE TUNG, NYERERE und CABRAL bestenfalls Wegbereiter einer kritischen Pädagogik sein, nicht ihre Leitdenker.

Meiner Meinung nach muß NUSCHELER (1978, S. 26) im folgenden Punkt vollzugestimmt werden: „... ich stimme nicht in das übliche Requiem auf die modernisierungstheoretische

3 „Hier stellt sich nun die Frage, ob nicht jenseits konkurrierender Gesellschaftsordnungen oder einer besonderen kapitalistischen oder sozialistischen Modernitätsteleologie ein allgemeiner verpflichtender Satz von Zielen und Verhaltensnormen notwendig ist, um überhaupt eine agrarische oder industrielle Entwicklung einleiten und vorantreiben zu können.“ (NUSCHELER 1978, S. 32)

Leiche ein . . . und lasse mich nicht davon abhalten, die Modernisierungstheorien nach brauchbaren analytischen und therapeutischen Elementen abzuklopfen. Wenn diese Bankrotterklärung [sc. der Modernisierungstheorie] forsch-lapidar damit begründet wird, die Modernisierungstheorien seien widerlegt“ [ich würde hinzufügen: oder sie hätten den zerstörerischen und zynischen Charakter macht- und profitverschleiender Ideologien, E. J.], „dann muß ich den Verdacht haben, daß hier mit progressiv erscheinenden Kraftworten das Unvermögen zur differenzierenden Auseinandersetzung verdeckt wird“⁴. Die „notwendige Zunahme an Rationalität“ (NUSCHELER) bedeutet zwar, daß die „Schule die Tugenden der Industriegesellschaft ins Gehirn prügelt: Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Fleiß, Disziplin und Verantwortung, Organisationstalent, Sauberkeit und Ordnung. Schule schafft so ein neues Verhältnis des Menschen in den Entwicklungsländern zu sich selbst: er entdeckt sich als Einzelner, Selbstverantwortlicher, der sich durch Leistung in seiner Gesellschaft durchzusetzen hat“ (BOSSE 1977, S. 58), aber dies „Prügeln ins Gehirn“, eben jener „Tugenden“, auf denen die „notwendige Zunahme an Rationalität“ ebenso beruht wie der Ausbruch irrationaler Verzweiflung der Massen, bildet eine Minderheit heran, die die Voraussetzungen mitbringt, eine kompetentere neue herrschende Klasse zu bilden. Es ist gerade dieses Ineinandergreifen von weltweitem Triumph rationalistischer, technisch-wissenschaftlicher Kultur und Bildung und der Geburt neuer, höchst inhumaner Herrschaftseliten, die den Umbruch von den traditions- zu den evolutionsorientierten Gesellschaften unserer Welt in all ihren Teilen charakterisiert. Eine an der Rationalität und der Beherrschbarkeit von Natur und Mensch orientierte Erziehung und Bildung hat mit gesellschaftlicher Notwendigkeit die Ausbildung von Qualifikationen einer Minderheit zur Folge, die zu moderner, meist verstümmelnder Abhängigkeit der Mehrheit der arbeitenden Gesellschafter führt. Das klingt wenig zuversichtlich und resignativ – doch nur für den, der davon ausgeht, daß der Übergang „vom Reich der Notwendigkeit ins Reich der Freiheit“ in einem einzigen Sprung erfolgen kann.

Eine Bildungstheorie, die die Überwindung dieser gesellschaftlichen Bewegung bzw. ihrer ökonomisch-kulturellen Folgen zum übergreifenden politisch-didaktischen Ziel hat, darf diesen barbarisch erscheinenden Widerspruch von Entfaltung moderner Produktivkräfte und Zerstörung traditioneller Kommunikation und Identität nicht idealistisch verbrämen oder scheinradikal überspringen wollen. Sie muß im Gegenteil davon ausgehen, daß die Verflechtung der wirtschaftlich-sozialen und der kulturellen Entwicklung aller Teile unserer Welt zu einer nicht umkehrbaren Entfaltung materiell-psychischer Bedürfnisse bei den Massen der Arbeitenden führt, die deren eigentliche Bildungsmotivation ausmacht (und dies gerade unter den Bedingungen zweckrational organisierter Herrschaft und Macht und insbesondere über die wichtigsten wissenschaftlich-technischen Instrumente

4 Zuvor heißt es an der gleichen Stelle: „Es stellt sich also die Frage, ob die inzwischen übliche Pauschal- und Totalkritik an den Modernisierungstheorien nicht auch brauchbare oder gar unverzichtbare Theorieelemente zu verschütten droht und die angebotenen theoretischen Alternativen also nicht nur ihre Schwächen überwinden, sondern selbst wiederum neue Schwächen und Lücken hinterlassen. Daran muß die Frage anschließen, ob nicht durch eine Kombination von bisher rivalisierenden Entwicklungstheorien eine Synthese mit höherer theoretischer Erklärungskraft gefunden werden kann, die Modernisierungstheorien also in einer komplexen und zugleich kritischen Entwicklungstheorie aufgehoben werden können.“

und Qualifikationen, die diese Entwicklung steuern). Diese neuen Bedürfnisse laufen der Emanzipation (im Geiste der Aufklärung) gleichzeitig zuwider und befördern sie⁵.

Kuba und China haben unter Beweis gestellt, daß die Entfaltung der Bedürfnisse auf der Basis der modernen, rational-wissenschaftlichen Entwicklung der Wirtschaft und Gesellschaft vordergründig die Gesellschaft „den kapitalistischen Weg“ einschlagen läßt. Doch einerseits kann keine ideologische Mobilisierung die Verbindung von individualistisch-konkurrentiellen Anreizen und Modernisierung verhindern; andererseits entwickelt aber die Ausbildung solcher Bedürfnisse bei den Massen in ungeahnter Weise auch deren Fähigkeit zur Entfaltung der Produktivkräfte. Darum ist nicht „von den Bedürfnissen der unterdrückten bäuerlichen Massen“ in der Erziehung und Bildung auszugehen, sondern von den Bedürfnissen, die ihre Unterdrücker erst zu erzeugen im Begriff sind, d. h. von den Bedürfnissen einer hochgradig arbeitsteiligen, rational gesteuerten, wissenschaftlich-technisch entfalteten Gesellschaft.

Bildungstheorie in der Dritten Welt – wie in der unseren – hat mithin die Frage zu stellen und mit Hilfe empirischer Forschung schrittweise zu beantworten, welche Befähigung in bezug auf welche erst zu entwickelnden Bedürfnisse Erziehung und Bildung zu bewirken hat, welche Fähigkeiten und Kenntnisse notwendig sind, um den Gesellschaften als praktisch übergeordnete Einheiten und den Gruppen und Individuen, die sie bilden, den Ausgang aus der traditionellen und der imperialistischen Misere zu ermöglichen. Die Erstellung einer solchen Theorie ist ohne heftige Kontroversen, ohne mühselige Überprüfung der kulturpolitischen und pädagogischen Erfahrung, ohne Aneignung der gesellschaftswissenschaftlichen und pädagogischen Kultur der Industrienationen nicht möglich. Sie ist aber auch nicht möglich, wenn sie mit scheinradikaler Katastrophenangst und Horror vor dem menschlichen Elend angegangen wird. Davon waren die Intellektuellen der europäisch-amerikanischen Emanzipationsbewegung schon einmal erfaßt – zu Beginn des Industriezeitalters –, und zu Recht provozierte dies den VOLTAIRESchen Sarkasmus gegen das ROUSSEAUSche Menschenbild. Die Menschenrechte – und damit die humane Erziehung – werden ihrer Durchsetzung nicht durch das Jammern über ihre tägliche zynische

5 „Wie schon Zawadzki und Lazarsfeld gezeigt haben, verhindert die ausschließliche Beschäftigung mit dem physischen Überleben . . . , daß sich ein Zusammengehörigkeitsgefühl und ein Konsens über gemeinsames politisches Handeln entwickelt; beides ist aber notwendig, wenn sich ein revolutionäres Bewußtsein bilden soll. *Armut macht mitnichten Revolutionäre aus den Menschen* . . . Ein revolutionäres Bewußtsein erfordert die beständige, habitualisierte, aber dynamische Erwartung, daß die grundlegenden Bedürfnisse immer besser befriedigt werden können; angefangen mit rein physischen Bedürfnissen (Nahrung, Kleidung, Wohnung, Gesundheit und Sicherheit für Leib und Leben) über soziale (affektive Bindungen an Familie und Freunde) bis hin zu den Bedürfnissen nach Menschenwürde und Gerechtigkeit.“ (DAVIES 1969, S. 401; Hervorhebung hinzugefügt) – „Es ist in der Tat nachweisbar, daß nicht das Elend an sich emanzipatorisch wirkt, sondern erst die materielle Möglichkeit, es durch die Entfaltung der gesellschaftlichen Produktivkraft als überwindbar anzusehen. Dazu gehört mithin ebenso die Entfaltung der historisch entwickelten Fähigkeiten der herrschenden Klassen, durch neue Technologien und Organisationsformen der abhängigen Arbeitskraft die geistige und materielle Produktion auf eine höhere Stufe zu heben, wie auch das Bewußtsein der Abhängigen, daß sie selbst ohne ihre Herren diese Fähigkeiten entwickeln und anwenden können. Die Entwicklung dieses Bewußtseins ist die Folge von Erziehung und Bildung im Schoß der jeweiligen Herrschaftsverhältnisse und ihrer dominanten bzw. kritischen Ideologien . . . Wir behaupten, daß in relativ kurzer Zeit die Entwicklung des Bewußtseins mehr zur Entwicklung der Produktion beiträgt als der materielle Anreiz . . .“ (CHE GUEVARA 1969).

Verletzung nähergebracht, sondern ausschließlich über die rationale Analyse ihrer Voraussetzungen und durch die mühseligen praktischen Versuche, die Menschen zu befähigen, sie als Bedürfnis zu erfahren und selbst darum zu kämpfen.

Literatur

- BOHNET, M. (Hrsg.): Das Nord-Süd-Problem. München²1971.
- BOSSE, H.: „Die ‚weiße Schule‘ macht die Afrikaner krank“. Westliche Bildung in einer fremden Kultur. In: Materialien zur Politischen Bildung 5 (1977), H. 4, S. 54–59.
- CABRAL, A.: Die Revolution der Verdammten. Berlin 1974.
- CHE GUEVARA, E.: Ökonomie und neues Bewußtsein. Berlin 1969.
- DAVIES, J. C.: Eine Theorie der Revolution. In: ZAPF, W. (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels. Köln/Berlin 1969, S. 484–499.
- ENGELS, F.: Brief an Bloch. In: MARX, K./ENGELS, F.: Ausgewählte Schriften. Bd. 2. Berlin (DDR) 1953, S. 456f.
- FREIRE, P.: Ökonomisches und ökologisches Lernen – ein Gespräch mit Skripad Dabholkar und Paolo Freire. Unveröffentlichtes Protokoll des „Workshop ‚Science for Development‘“. Gesamthochschule Kassel, Fachbereich Internationale Agrarwirtschaft, Kontaktstudienzentrum Witzenhausen, 5–7. März 1979.
- GÄNG, P./REICHE, R.: Dörfer und Städte und Weltrevolution. In: BOHNET 1971, S. 246–264.
- ILLICH, I.: Vortragsmanuskript für eine internationale Konferenz zum Thema „Jugend und Entwicklung“. Salzburg, Mai 1970.
- ILLICH, I.: Bildungsanleihe – ein Tropfen, der den heißen Stein erhitzt. In: BOHNET 1971, S. 197–205.
- HANF, T./AMMAN, K./DIAS, P./FREMEREY, M./WEILAND, H.: Erziehung – ein Entwicklungshindernis? In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977), S. 9–33.
- LEYS, S.: Chinesische Schatten. In: Merkur 31 (1977), S. 875–891.
- NUSCHELER, F.: Formen, Wirkweisen und Indikatoren von Abhängigkeit. In: Handbuch der Dritten Welt. Bd. 1. Hamburg 1974, S. 139–161.
- NUSCHELER, F.: Modernisierung – Entwicklung – Industrialisierung. In: Grundprobleme der Entwicklungsländer (II), Vortragsreihe des Akademischen Auslandsamtes der TU Berlin, TUB-Dokumentation aktuell 3 (1978), S. 26ff.
- NYERERE, J.: Freiheit und Entwicklung. (texte 10.) A. G. ev. Kirchen in Deutschland. Stuttgart 1975.
- SCHWEFEL, D.: Grundbedürfnisse und Entwicklungspolitik. In: Entwicklung und Zusammenarbeit 19 (1978), H. 6, S. 5–8.
- SENGHAAS, D.: Weltwirtschaftsordnung und Entwicklungspolitik. Frankfurt/M. 1977.
- SIMSON, U.: Bedürfnisorientierung in der Entwicklungspolitik. In: Entwicklung und Zusammenarbeit 19 (1978), H. 6, S. 3–4.

Die Bedeutung psychologischer Konzepte für Bildungsprogramme in der Dritten Welt

1. Problemstellung und Erkenntnisinteresse

Für die erziehungswissenschaftliche Forschung über die Dritte Welt ist die Erarbeitung wissenschaftlich haltbarer Vorstellungen über die Ziele von Bildungsprogrammen besonders wichtig, weil die qualitative Bildungsplanung, insbesondere die Curriculumentwicklung, nicht auf zufällige Vorurteile und Alltagstheorien über die Natur des Menschen und seine Veränderung angewiesen sein soll. Die Psychologie kann hier insofern einen Beitrag leisten, als sie sich mit der Definition und dem empirischen Studium von Persönlichkeitsmerkmalen, ihren Entstehungsbedingungen in der individuellen Entwicklung und ihrem Zusammenhang mit (wünschenswertem) Verhalten befaßt. Der Beitrag der Psychologie zur Bildungsplanung kann sich nicht auf die Feststellung von Wertentscheidungen richten. Wohl aber kann sie klären helfen, welche Konsequenzen bestimmte Persönlichkeitsdispositionen oder individuelle Entwicklungsrichtungen haben können und durch welche Sozialisationsbedingungen/Lernkontexte solche Dispositionen – wenn überhaupt – zu fördern wären. Deshalb werden im folgenden einige Persönlichkeitsmerkmale daraufhin analysiert, ob sie mit Verhaltensweisen zusammenhängen, die direkt oder indirekt zu einer Verbesserung der individuellen Lebensbewältigung oder der sozio-ökonomischen Entwicklung beitragen könnten. Ferner interessiert, ob pädagogische Maßnahmen zur systematischen Förderung der Qualifikationen angegeben werden können oder existieren und welche ungelösten Probleme die Qualifikationskonzepte enthalten (vgl. BRANDTSTÄDTER/SCHNEEWIND 1977).

Individuelle und gesellschaftliche Lebensbedingungen werden durch viele Faktoren determiniert und hängen nicht allein von der Verbreitung und Ausprägung bestimmter psychischer Dispositionen bei Schulabgängern oder Teilnehmern an Bildungsprogrammen ab. Doch eignen sich offensichtlich die durch Sozialisationsprozesse entstehenden Dispositionen in unterschiedlichem Maß für die individuelle und gesellschaftliche Lebensbewältigung. Unter bestimmten Lebensbedingungen bzw. Charakteristiken sozio-ökonomischer Entwicklung bekommen einige allgemeine Persönlichkeitscharakteristiken besondere Bedeutung für die Realisierung nationaler Entwicklungsziele. Diese Ansicht spiegelt sich auch in den Empfehlungen der Konferenz der afrikanischen Erziehungsminister in Lagos (UNESCO 1976): Den afrikanischen Mitgliedstaaten wird u. a. empfohlen, die Bildungs- und Lernziele angesichts der veränderten ökonomischen, sozialen und kulturellen Bedürfnisse nach der Unabhängigkeit ihrer Länder neu zu überdenken, den ökonomischen Beitrag von Bildungsprozessen intensiver zu erforschen, die Bildungsprogramme stärker den Realitäten und Bedürfnissen eines Landes anzupassen und Strategien zu untersuchen, welche zur Entwicklung von Initiative und Produktionsorientierung in der Bevölkerung beitragen können.

Der folgende Beitrag soll der Diskussion von Bildungszielen und Curriculumplanung auf der Ebene individueller Qualifikationen unter der Annahme dienen, „daß in der Erziehung Ausstattung zur

Bewältigung von Lebenssituationen geleistet wird“ (ROBINSON 1975, S. 45). Wir werden uns dabei auf allgemeine Persönlichkeitseigenschaften beschränken und fachliche Qualifikationen für die Ausübung spezifischer sozialer Rollen oder beruflicher Tätigkeiten, die nicht für alle Kinder und Erwachsenen in gleicher Weise relevant sind, ausklammern. Zwar wird die „Bewältigung von Lebenssituationen“ durch berufliche Fähigkeiten durchaus tangiert, doch leiten sich diesbezügliche Lernziele direkt aus der jeweiligen Tätigkeitsstruktur her. Die hier zu analysierenden Konzepte betreffen Persönlichkeitsmerkmale im weiteren Sinne, d. h. sowohl Handlungsorientierungen (Leistungsorientierungen, pro-soziale Orientierungen) als auch intellektuelle Fähigkeiten. – Die Konzepte wurden divergierenden theoretischen Ansätzen entnommen und können deshalb nicht ohne weiteres in einem übergreifenden Modell der Persönlichkeit vereinigt werden: Entsprechend dem Forschungsstand der Psychologie, können keine „letzten Lösungen“ gegeben und keine endgültigen Klärungen für die konzeptionellen Schwierigkeiten herbeigeführt werden, die sich aus der Uneinigkeit über die grundlegenden Charakteristiken des „Systems Mensch“ und seines Umweltbezugs ergeben. Deshalb werden unter der Perspektive der Lebensbedingungen und Kulturen der Dritten Welt auch Defizite der aus den westlichen Industrieländern stammenden psychologischen Konstrukte sowie die Möglichkeit positiver Rückwirkungen weltweiter Fragestellungen auf die westliche Theoriebildung deutlich.

2. Leistungsorientierung

2.1. Relevanz des Konstrukts „Leistungsmotivation“

Leistungsmotivation wird als erworbene Persönlichkeitseigenschaft verstanden und das Leistungsmotiv als Streben definiert, seine Tüchtigkeit in allen jenen Situationen unter Beweis zu stellen oder zu steigern, in denen ein Gütemaßstab zur Beurteilung der Handlung bzw. ihres Resultats als verpflichtend angesehen wird (HECKHAUSEN 1974). Dieses Streben, sich als tüchtig zu erweisen – sei es in den Augen anderer oder im Vergleich zu eigenen früheren Leistungen –, ist mit einer Reihe begleitender Wahrnehmungs- und Tätigkeitscharakteristiken, wie vorausschauender Planung, Interesse an Rückmeldung, kalkulierter, mittelschwerer Zielsetzung, besonderem Arbeitseinsatz usw., assoziiert.

Die Relevanz des Konstrukts Leistungsmotivation für die Diskussion über Erziehungsziele in der Dritten Welt beruht nicht nur auf seiner relativ umfassenden Verankerung in verschiedenen Forschungsbereichen, wie allgemeiner und intellektueller Psychologie, Sozialisations- und Curriculumforschung, sondern vor allem auf dem empirisch untermauerten Zusammenhang mit nationalem wirtschaftlichen Wachstum. Die Grundlage zur Formulierung dieser psychologischen Variable war für MCCLELLAND (1961) bekanntlich die WEBERSche Theorie über die Rolle des Protestantismus für das Leistungsstreben und dessen Wirkung auf wirtschaftliche Entwicklung. In einer größeren Anzahl empirischer Untersuchungen über historische und gegenwärtige Gesellschaften ergaben sich, wie theoretisch vorausgesagt, signifikante Zusammenhänge zwischen dem Anstieg „nationaler“ Leistungsmotivation und anschließendem Wirtschaftswachstum; der Anstieg von Leistungsmotivation wurde als entscheidend verursachender Faktor für die Steigerung der wirtschaftlichen Aktivitäten und der unternehmerischen Erfolge in der jeweiligen Gesellschaft identifiziert. – Zusätzliches Interesse kommt der Leistungsmotivation im Rahmen der qualitativen Bildungsplanung wegen der Existenz von Trainingskursen zum Erwerb von Leistungsmotivation zu. Diese Kurse wurden erfolgreich als Mittel zur wirtschaftlichen Aktivierung in Drittweltländern erprobt und teilweise fortgeführt (MCCLELLAND/WINTER 1969).

2.2. Kulturelle Varianten der Leistungsorientierung

Verschiedene Kulturen und Subkulturen variieren nicht nur in der Stärke „der“ Leistungsmotivation, sondern auch im Typus der Leistungsorientierung, d. h. darin, was motivierend wirkt, was als wünschenswert angesehen und gefordert wird und welche Arten von Lei-

stungsverhalten gelernt werden. Die zahlreichen positiven Korrelationen zwischen Leistungsmotivation und wirtschaftlicher Entwicklung in historischen Gesellschaften, Industrieländern und Drittweltländern, die MCCLELLAND (1961; 1966) und seine Mitarbeiter festgestellt haben, beweisen nicht, daß es sich immer um die gleiche Art von Leistungsorientierung handelt. Die positiven Ergebnisse mögen zum Teil darauf zurückzuführen sein, daß die zugeordneten Meßwerte unterschiedliche Arten von Leistungsorientierungen repräsentieren. Intensivere Einzelstudien zeigen u. a. eine jeweils spezifische Zusammensetzung der Leistungsorientierung nicht-westlicher Kulturgruppen (vgl. MADING 1964; DITTMANN 1972 a), und sie verdeutlichen, daß in anderen (nicht-westlichen) Kontexten und in nicht-industrialisierten Gesellschaften ebenfalls Persönlichkeitsstrukturen entstehen, die zu erfolgreichen wirtschaftlichen Leistungen disponieren. Vor allem aber zeigen sie, daß die MCCLELLANDSche Variante nicht die einzige Art der Leistungsorientierung ist und nicht unter allen sozio-ökonomischen Ausgangsbedingungen die optimale Handlungsdisposition für geschäftlichen Erfolg und Wirtschaftswachstum darstellt.

„Leistung“ ist ein abstraktes Phänomen, das sich allgemein als Einsatz menschlicher Anstrengung für die Realisierung verschiedenster Handlungsergebnisse mit jeweils bestimmten Gütekriterien, aber im Zusammenhang unterschiedlicher Wertmuster darstellt. Dennoch läßt sich für jede Gesellschaft der „Ist-Wert“ der Leistungsorientierung einer Bevölkerungsgruppe beschreiben, wobei allerdings für jede Gruppe gesondert ein qualitativ und quantitativ zu bestimmendes Profil herzustellen wäre. Trotz der bisherigen Unsicherheiten bei der interkulturellen Messung von Leistungsmotivation und anderen Leistungsdispositionen kann als gesichert gelten, daß zwischen verschiedenen Kulturgruppen erhebliche Unterschiede nicht nur in Art und Ausmaß des bei Heranwachsenden ermutigten Tüchtigkeitsstrebens, sondern auch im Stellenwert wirtschaftlicher Aktivität bestehen.

Quantitative Unterschiede zwischen afrikanischen Stämmen stimmen nur teilweise mit der beobachteten wirtschaftlichen Dominanz der Stammesgruppen überein. Während LEVINE (1969) z. B. bei den westafrikanischen Yoruba eine hohe Leistungsmotivation feststellte, schätzen KORNADT/VOIGT (1970, S. 34) die Sozialisationsbedingungen für Leistungsmotivation bei den in Kenia dominanten Kikuyu aufgrund der bis heute fortdauernden betonten Ablehnung individualistischen Wettbewerbs eher negativ ein:

„Die traditionelle Gesellschaftsstruktur der meisten Stämme und deren religiöse Überzeugungen führten ... zu einer formalisierten Bindung an Tradition und zu einer Minimalisierung von Einzelleistung und Konkurrenz; Gruppenbindung, -verantwortung und Konformität wurden dadurch gefördert, daß Arbeit, Verantwortung, Genuß u. dgl. vielfach in gemeinsamen, kooperativen und z. T. auch ritualisierten Verhaltensformen ausgeübt wurden.“

Die besondere inhaltliche Struktur der Leistungsmotivation und ihre wirtschaftliche Irrelevanz kann am Beispiel der in Kenia sozio-ökonomisch wenig erfolgreichen Luo illustriert werden. Die Luo duldeten bzw. ermutigten Leistungsstreben innerhalb bestimmter kulturell definierter Grenzen: Im Bereich kriegerischer Leistungen und sozialer Geschicklichkeit wurde der Ehrgeiz angespornt; wirtschaftliche Leistungen dagegen galten weder als Ziel des Wettbewerbs noch als Mittel zum Beweis persönlicher Tüchtigkeit (WHISSON 1964; OGOT 1967). Noch heute kann sich ein guter, unterhaltsamer Redner der allgemeinen Anerkennung sicher sein. Die Luo zeichnen sich durch rednerische Fähigkeiten auch besonders aus, was sich unter anderem auf ihre politischen Aktivitäten förderlich auswirkt.

In vielen afrikanischen Stämmen, insbesondere bei den halbnomadisierenden Hirtenvölkern, zu denen die Luo gehörten, wurde landwirtschaftliche und handwerkliche Arbeit im allgemeinen nicht zu den eines Mannes würdigen Tätigkeiten gezählt und schon gar nicht als Möglichkeit der Selbstverwirklichung durch besondere Tüchtigkeit angesehen. Solche Arbeiten waren minderwertig und daher den Frauen vorbehalten. Besitz und alle Tätigkeiten im Zusammenhang mit den Viehherden galten als würdig und wesentlich, wurden aber nicht leistungsthematisch, sondern religiös interpretiert. Zwar stieg der Wert einer Herde mit ihrer Größe, aber die Viehzucht wurde nicht unter der Perspektive wirtschaftlichen Leistungsverhaltens wahrgenommen und daher nicht als Tätigkeit verstanden, bei der Anstrengung, gute Fähigkeiten oder richtige Sachkenntnisse zu besonderem Erfolg führen.

Derartige Beobachtungen bestärken die Hinweise auf die Rolle der – kulturell unterschiedlichen – Werthaltungen, die Tüchtigkeitsstreben erst auf bestimmte Tätigkeiten ausrichten bzw. von anderen fernhält. Wesentlicher als die Stärke der Leistungsmotivation könnte unter bestimmten sozialen Konfigurationen also ihre Richtung sein. Ferner illustriert das Beispiel der Luo, daß „Hochmotivierte“ nicht, wie McCLELLAND den Impuls zu Wirtschaftswachstum interpretierte, in Unternehmerberufe einströmen und dort erfolgreich sein können, wenn es diese Rollen bzw. entsprechende Aktivitäten in einer Gesellschaft gar nicht gibt. Aus diesem Grunde kann hohe Leistungsmotivation Wirtschaftswachstum nur unter bestimmten Ausgangsbedingungen ursächlich steigern (vgl. HECKHAUSEN 1974; EIGLER 1975; DITTMANN 1974).

2.3. Die Indeterminiertheit des Konstrukts

Für die qualitative Bildungsplanung ergibt sich aus dem Vorhergehenden, daß die besondere Art der Leistungsorientierung spezifiziert werden muß, um die es sich handeln soll – je nach ihrer besonderen Richtung und Akzentuierung hat sie unterschiedliche Auswirkungen auf das gesellschaftliche Zusammenleben und das individuelle Handeln. Die Leistungsmotivationstheorie als solche sagt nichts über die Inhalte der Gütemaßstäbe aus, auf die das Leistungshandeln gerichtet ist; und zweifellos ist nicht zu erwarten, daß jede Art von Leistungshandeln und -resultaten zu wirtschaftlicher Entwicklung führt. Zu diesem Zweck muß die Motivation auf potentiell erfolgreiche wirtschaftliche Aktivitäten gerichtet werden.

Nach attributionstheoretischer Auffassung stellt die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeit und/oder Anstrengung im Sinn einer Ursache für die erfolgreiche Lösung einer Aufgabe den eigentlichen Kern leistungsmotivierten Strebens dar. Dies kann nur dann geschehen, wenn der Handelnde sich für das Ergebnis selbst verantwortlich sieht (MEYER 1973). Leistungsmotivierte wollen sich selbst als Urheber wirksamer Handlungen erleben und nicht als Spielball fremder Kräfte (DECHARMS 1973). Alle anderen Effekte des Leistungsverhaltens, sei es nun eigener wirtschaftlicher Erfolg, nationale Entwicklung, religiöse Erlösung usw., sind nur zufällige Nebenziele, in denen sich das eigentlich belohnende Erleben der eigenen Tüchtigkeit spiegelt.

Demgegenüber zieht VEROFF (1973) aus einer Reihe empirischer Untersuchungen über die Leistungsmotivation verschiedener Bevölkerungsgruppen der USA den Schluß, daß es ganz unterschiedliche Arten von leistungsorientierten Dispositionen gibt, d. h. daß Individuen durch verschiedene Aspekte des Leistungsgeschehens besonders motiviert werden können: (a) Es kann die Selbstbestätigung der eigenen Tüchtigkeit, Kompetenz oder Macht besonders motivierend sein (Personenorientierung). (b) Im Vordergrund können die selbständige Ausführung der Handlungen oder die Freude an der Tätigkeit stehen, welche motivierend wirken (Prozeßorientierung). (c) Die von beiden zu unterscheidenden ergebnisorientierten Motivationsmuster sind nach dem angestrebten Handlungsergebnis differenzierbar. Beim ersten Untertyp wirkt der Sachbezug der Leistung motivierend. (d) Für den zweiten Untertyp ist soziale Anerkennung, Sieg bei Wettbewerb oder andere Arten der Zuschreibung von Gütemaßstäben (z. B. gute Noten) der motivierende Faktor. (e) Eine weitere Differenzierung der Motivationsstruktur ergibt sich entlang der affektiven Dimension in bezug auf die Frage, ob eher die Hoffnung auf Erfolg motivierend wirkt oder das Streben nach Vermeidung von Fehlern und Mißerfolg dominiert, bzw. in welchem Verhältnis beides gemischt ist. (f) Noch vielfältiger werden die Varianten schließlich dadurch, daß Aufgaben aus durchaus verschiedenartigen Situationen und Lebensbereichen leistungsthematisch wahrgenommen werden können.

Der Typus von Leistungsmotivation, den McCLELLAND (1961) mit seinem wirtschaftlich erfolgreichen Unternehmer im Auge hatte, kennzeichnete einen bestimmten Menschentyp mit Persönlichkeitscharakteristiken wie Selbständigkeit und Unabhängigkeit; dieser Unternehmer ist dann arbeitsmotiviert, wenn er innovativ, rational, effizient und produk-

tiv handeln kann, weshalb er sich nicht in jeder Arbeitsumgebung entfalten kann. Diese Art der Leistungsorientierung wird durch eine Unterrichtsstruktur, die rezeptives Lernen, Konformität und Fremdsteuerung vom Schüler verlangt, nicht befriedigt. Wissenschaftliches Arbeiten und bürokratische Tätigkeiten scheinen davon ebenfalls nicht zu profitieren. Kooperative Forschung von Psychologen und Wirtschaftswissenschaftlern müßte klären, welche Art von Leistungsmotivation zur Tätigkeits- und Belohnungsstruktur verschiedener Berufe paßt bzw. wie man letztere ergänzen oder verändern kann, um die Produktivität und Effizienz von gut bezahlten Stelleninhabern in Drittweltländern zu fördern. Zu dieser Forschungsaufgabe gehört auch die Klärung des Verhältnisses zwischen Leistungsmotivation und anderen Arten von Leistungsorientierungen.

Im Hinblick auf die qualitative Bildungsplanung ist die Vielfalt möglicher Varianten der Leistungsorientierung zugleich problematisch und vorteilhaft. Einerseits kann man in dieser Lage keine einfachen Anleitungen formulieren, andererseits ist aber der Freiraum zur Bestimmung wünschenswerter Komponenten des Konstrukts größer. In bezug auf das Konstrukt der Leistungsmotivation gilt, daß sich Varianten der Leistungsorientierung bestimmen lassen und Kombinationen mit anderen (ethischen) Wertorientierungen möglich sind, die z. B. statt hemmungsloser Konkurrenz soziale Verantwortung fördern.

2.4. Interventionsprogramme

Die Trainingskurse zum Erwerb von Leistungsmotivation basieren auf den Forschungsergebnissen über Erwerb, Struktur und Funktion dieser Motivdisposition. Seit über einem Jahrzehnt wurden Versuche mit Trainingsprogrammen durchgeführt, die den Erwerb bestimmter Arten von Leistungsorientierung im Dienste schulischer Anforderungen zum Ziel hatten (ALSCHULER et al. 1970; MCCLELLAND 1972; DECHARMS 1973; RHEINBERG 1979). Es sind aber nicht die Trainingsprogramme mit schulinternen, sondern außerschulischen, wirtschaftlichen Leistungszielen von besonderem Interesse für die Dritte Welt, denn Lerneifer und Bildungsaspirationen der Schüler lassen in quantitativer Hinsicht wenig zu wünschen übrig. Die Bedeutung von *psychological education*-Programmen zur Stimulation wirtschaftlicher Aktivitäten zeigten schon die experimentellen Trainingsprogramme mit indischen Geschäftsleuten aus Kakinada (einer kleinen Stadt in Anda Pareah), die an 10tägigen Kursen am *Small Industries Extension Training Institute* in Hyderabad teilnahmen. In diesen Kursen lernten die Teilnehmer, sich realistische Ziele zu setzen, leistungsmotiviert zu denken, rationale Handlungsstrategien für weitere Unternehmungen auszuarbeiten, ihr Selbstbild und ihre Lebensziele im Hinblick auf Leistungsorientierung zu überprüfen u. a. m. (MCCLELLAND/WINTER 1969).

Die Trainingselemente waren so angelegt, daß die verschiedenen theoretisch als wichtig angesehenen Komponenten der Leistungsmotivation (Gefühle, Wahrnehmungsweisen, Strebungen, Verhaltensweisen, instrumentelle Werte) durch Übungen verschiedener Art erworben und eingeübt wurden. Während die üblichen Fortbildungsmaßnahmen für Geschäftsleute Angebote zur Erweiterung wirtschaftlicher Kenntnisse und Entscheidungsstrategien enthalten, etwa in Form von Vorträgen und Fallstudien, richten Motivationskurse die Aufmerksamkeit der Teilnehmer auf Zusammensetzung und Verlauf der eigenen psychischen Prozesse; sie sind personenzentriert und nicht sachzentriert. – Im Vergleich zu Kontrollgruppen mit den üblichen Lernangeboten erwies sich das Motivations-training als sehr erfolgreich in der Intensivierung unternehmerischer Aktivitäten. Bei $\frac{2}{3}$ der Teilnehmer bewirkten die Kurse eine Verdoppelung der normalen oder spontanen Rate innovativer, wirtschaftlicher Aktivitäten; die wirtschaftliche Leistungssteigerung war auch nach Monaten und Jahren noch deutlich (MCCLELLAND 1966, S. 31f.). Vergleichbare Resultate ergaben sich bei weiteren Kursen in Bombay.

Die Argumentation und Darstellung dieser und anderer Trainingsversuche bei McCLELLAND/WINTER (1969) hinterlassen den Eindruck, daß hier ein überall einsetzbares Verfahren zur Stimulierung wirtschaftlicher Entwicklung in Ländern der Dritten Welt gefunden wurde. Dieser Anspruch ist überzogen, aber es bleibt die Aufgabe, zu zeigen, für welche Zwecke der Erwerb von Leistungsmotivation geeignet ist und wieweit das Programm adaptiert werden kann, um verschiedenen Lernergruppen, Lernbedingungen und Lernzielen gerecht zu werden. Die Grenzen des Trainings liegen darin, daß die Steigerung der wirtschaftlichen Aktivität und der Innovationsneigung nur dort stattfinden kann, wo ökonomisch zweckmäßige Rollen und potentiell ergiebige Aktivitäten vorhanden sind und übernommen werden können. Diese Voraussetzung ist gerade in wirtschaftlich wenig entwickelten Ländern durchaus nicht generell gegeben. Sowohl der Mangel an materieller und organisatorischer Infrastruktur als auch mit wirtschaftlicher Tätigkeit inkompatible kulturelle Werte und Regelungen können wirksame Hindernisse darstellen oder entscheidende negative Nebenwirkungen (wirtschaftliche Mißerfolge, Stellenverlust, soziale Achtung usw.) hervorrufen.

Ferner setzt ein solches Training ein Mindestmaß von Übereinstimmung zwischen den kognitiv-affektiven Strukturen der Leistungsmotivation und den Begriffen, Zielvorstellungen und dem Weltbild voraus, welche die Teilnehmer aus ihrer eigenen Kultur mitbringen. Dies betrifft insbesondere kognitive Strukturen, die die Wahrnehmungen des (eigenen) Handelns, seiner Ursachen und Folgen, seiner zeitlichen Aspekte, seiner willkürlichen Steuerung betreffen. Zwar sind Vorstellungen über Erfolg, Mißerfolg, Anstrengung und Fähigkeit offensichtlich in den meisten Kulturen vorhanden, aber die damit verknüpften weiteren Charakteristiken können doch erheblich variieren (TRIANDIS et al. 1972). Grundlegende kognitive und wertbezogene Unvereinbarkeiten können die Explikation des Leistungskonzepts erschweren. Beispielsweise weicht der traditionelle afrikanische Zeitbegriff erheblich vom westlichen ab (MBIRI 1967); auch die Vorstellungen über Verursachung von Ereignissen und über den Zufall entsprechen in einem „magischen Weltbild“ nicht den westlichen. In extremen Fällen bleibt daher die persönlichkeitsverändernde Wirkung der Trainingsinhalte aus, weil die interkulturelle Kommunikation nicht erfolgreich ist (DITTMANN 1974). Allerdings bewirken modernisierende Einflüsse eine ständige Verringerung der kulturellen Distanz, da z. B. die Verbreitung von Schulbildung, modernen Wirtschaftsformen und Berufen zur Verbreitung der westlichen Auffassung von persönlicher Leistung und Erfolg beiträgt (vgl. INKELES/SMITH 1974).

Daß Leistungsorientierung als Bildungsziel als wünschenswert anzusehen ist, zeigen die eingangs zitierten Empfehlungen der afrikanischen Erziehungsminister, die die Entwicklung produktiver Orientierungen bei Schülern fordern. In diesem Zusammenhang ist eine Bemerkung BLOOMS (1974) interessant, der – obwohl der Schwerpunkt seiner eigenen Arbeiten im Bereich der kognitiven Lernziele liegt – im Hinblick auf die Dritte Welt die entscheidenden Sozialisierungseffekte der Schule nicht in den Lerninhalten, sondern in der Art der entwickelten Leistungsorientierung sieht. Daß Schulbesuch nicht automatisch zu einer günstigen, sondern oft eher zu einer beruflich und wirtschaftlich ungünstigen Art der Leistungsorientierung führt, ist immer wieder beobachtet und beklagt worden. Die gerade in der Dritten Welt starke Auslesefunktion der Schule fördert tendenziell das Eigeninteresse und eine Orientierung, bei der schulische Anstrengungsbereitschaft als Mittel für späteren finanziellen Erfolg angesehen wird; Leistung als Beweis eigener Tüchtigkeit, die auch im späteren Beruf zu sachlich guter Arbeit und fortgesetzter Anstrengung motiviert, wird dagegen weniger gefördert.

Eine umfassende Untersuchung des Sekundarschulsystems in Kenya (KORNADT/VOIGT 1970) weist darauf hin, daß die Sekundarschulabgänger eine für die soziale und wirtschaftliche Entwicklung des Landes ungünstige Art der Leistungsorientierung erworben haben. Zwar ist die Motivation für schulisches Lernen außerordentlich groß – jeder will Klassenbester sein; schlechte Schulnoten werden schamhaft verborgen –, aber die Leistungsorientierung ist mit Strebertum und ausschließlicher Ausrichtung an Prüfungsleistungen verbunden; sie kann nicht mit unternehmerischer, produktionsorientierter Leistungsmotivation gleichgesetzt werden. Diese den traditionellen Werten entgegengesetzte Wettbewerbsorientierung wird verständlich aufgrund der herrschenden Lebensbedingungen, die nicht nur für Kenya typisch sind: Der erfolgreiche Sekundarschulabschluß ist Voraussetzung, aber nicht Garantie für eine bezahlte Arbeit vorzugsweise in der Verwaltung, die die Unterstützung der Herkunftsfamilie und eine Altersversorgung für die Eltern ermöglicht und vor allem verhindert, die wenig angesehene und anstrengendere Arbeit in der Landwirtschaft, im Handwerk oder im Betrieb aufnehmen zu müssen (vgl. DITTMANN 1972 a).

Angewandte Forschung über Leistungsmotivation hat Einsichten darüber geliefert, daß verschiedene Motivationstypen durch unterschiedliche Komponenten der Lernumwelt angeregt werden (RHEINBERG 1979). Würden solche Untersuchungen auf Drittweltländer ausgedehnt und Möglichkeiten zu planvoller Gestaltung der Lernerfahrungen exploriert, könnten dysfunktionale Typen der Leistungsorientierung in Zukunft u. U. konstruktiv verändert werden. Vor allem wäre es wichtig, für ältere Schüler Kursmaterial zu entwickeln, das die Motivation zu persönlicher Anstrengung als Beitrag zu gesellschaftlicher Lebensbewältigung und nationalen Entwicklungszielen steigern könnte. Die Aussichten für eine nachschulische Anwendung der Leistungsmotivation würden erhöht und die Umsetzung in konkretes Handeln erleichtert, wenn das Motivationstraining mit der Vermittlung von Strategien zur Lösung akuter eigener Probleme der Lebensbewältigung gekoppelt würde (etwa Strategien der Stellensuche, Möglichkeiten der Selbstbeschäftigung).

3. Pro-soziale Orientierungen

Im Zuge der zunehmenden Kritik an Leistungsdenken und Individualismus sind vor allem im letzten Jahrzehnt – parallel zur Verbreitung post-moderner Werthaltungen bei westlichen Jugendlichen (HAVIGHURST 1975) – in stärkerem Maß interpersonelle und soziale Orientierungen untersucht und ihre Implikationen für Erziehungsziele und Sozialisationsprozesse diskutiert worden. Die euro-amerikanische Besinnung auf pro-soziale Orientierungen hat ihren Ausdruck vor allem in den theoretischen und empirisch-analytischen Forschungen zum moralischen Urteil und zur moralischen Entwicklung gefunden, die sich an der Stufenkonzeption der kognitiven Entwicklung orientieren. Ansätze zur Umsetzung in Erziehungsprogramme finden sich in den Arbeiten KOHLBERGS und seiner Mitarbeiter und Nachfolger. Hier wird die Entwicklung einer allgemeinen moralischen Urteilsfähigkeit und nicht lediglich die Anerkennung dominanter Normen und Übernahme begrenzter Tugenden angestrebt (KOHLBERG/TURIEL 1978; vgl. BERTRAM 1979). Im Rahmen einer kritischen Bestandsaufnahme hat CAGAN (1978) mit Nachdruck gegen den Individualismus in amerikanischen Schulen argumentiert, der auch in den Schulreformen der 60er Jahre mit ihrer Betonung von Selbstentfaltung und -aktualisierung nicht überwunden worden sei. Als Alternative wünscht CAGAN eine Schule, die auf Altruismus, Kooperation und Empathie für andere aufbaut. Endziel einer solchen Erziehung soll die „moralische Autonomie“ im Sinne der post-konventionellen Moral sein, gepaart mit Engagement und aktiver sozialer Verantwortung. Diese Erziehungsziele werden auch von vielen anderen Autoren als wichtig angesehen.

Zweifelsohne gibt es gute Gründe, eine solche Moralerziehung ebenfalls als eine mögliche Grundposition für Erziehungskonzeptionen in Drittweltländern in Betracht zu ziehen. Die zunehmende Desintegration traditionaler Kulturen im Zuge der Modernisierung nicht-westlicher Gesellschaften führt nicht nur zu Identitätsproblemen, sondern auch zu solchen der moralischen Entwicklung: Die traditionellen Regeln für das Leben in überschaubaren Gemeinschaften verlieren ihre Relevanz, die kleinen sozialen Netze lösen sich im Zuge der Urbanisierung auf, die Prinzipien der Reziprozität und Solidarität im Verwandtschaftssystem werden fragwürdig, Loyalität gegenüber der Stammesgemeinschaft gilt im modernen Berufsleben als Verstoß gegen das Gleichheitsprinzip. Die für die arbeitsteilige Industriegesellschaft als notwendig erachtete Solidarität (BERTRAM 1979, S. 542) ist in vielen Drittweltländern mit ihren künstlichen Grenzen und divergierenden Kulturgruppen noch wesentlich wichtiger.

Für moderne Ansätze zu pro-sozialen Erziehungszielen sei auf die bekannten Bemühungen Tanzanias um eine moralische Neuorientierung des Erziehungswesens verwiesen. Hier liegt ein Versuch vor, die Entwicklung egoistisch-elitärer Einstellungen zu unterbinden und Orientierungen der Solidarität und Kooperation beim Aufbau einer neuen Gesellschaft zu fördern (MWINGIRA 1969). Aber auch in einem eindeutig kapitalistisch orientierten Stadt-Staat wie Singapur werden im Zuge einer Erziehungsreform (Neugliederung der Schulformen) gegenwärtig Forderungen nach einer „Moralerziehung“ laut, die die disruptiven Effekte schneller Modernisierung und hemmungslosen wirtschaftlichen Erfolgsstrebens ausgleichen soll. Der bisher praktizierte Lösungsversuch ist jedoch unzureichend und wird selbst von den Entscheidungsträgern als ungenügend betrachtet: Um ethnische und religiös-kulturelle Empfindlichkeiten nicht zu verletzen, soll lediglich ein neues Fach „Religion“ eingeführt werden, in dem moralische Lehren am Beispiel des Lebenswandels der großen Religionsstifter ohne Problematisierung veranschaulicht werden sollen. Für eine kulturgruppenübergreifende Moralerziehung, die auch auf die städtischen Lebens- und Wirtschaftsformen Bezug nimmt, fehlt angeblich die Unterstützung der Eltern. Politische Rücksichten dürften aber hier nur *eine* der Ursachen sein. Vermutlich spielt auch mangelnde Innovationsfreudigkeit der Bildungsplaner eine Rolle bei der zögernden Veränderung der Bildungsziele und -inhalte, die bisher, um international wettbewerbsfähig zu bleiben, voll an den *Commonwealth*-Richtlinien ausgerichtet sind.

Im Gegensatz zur modernen Schulerziehung waren pro-soziale Erziehungsziele in der traditionellen Erziehung fest verankert. Vorstellungen zur Revitalisierung traditionaler Erziehungsinhalte sind vor allem in afrikanischen Ländern entwickelt worden. Traditionale Religionen und Wertorientierungen waren hier nicht wie der Protestantismus auf die „Bewährung durch das Werk“ und damit die individuelle Leistung, sondern auf die sozialen Beziehungen gerichtet; im Zentrum sozialer Wertvorstellungen stand der Zusammenhalt der Gruppe. Rituale mit harmoniestiftenden Funktionen sind in den afrikanischen Gesellschaften besonders häufig gewesen (PARRINDER 1962, S. 87).

Traditionale afrikanische Erziehung ist umfassend, und alle gesellschaftlichen Institutionen bieten sozialisationsrelevante Aktivitäten, die dem Individuum Verhaltensmuster, Regeln und Vorstellungen für seine Mitgliedschaft in Dorfgemeinschaft und Stammesgesellschaft vermitteln. Bei diesem Prozeß waren nicht nur die Eltern, sondern auch die weitläufige Verwandtschaft und die Nachbarschaft aktiv beteiligt; im Bewußtsein der Heranwachsenden und späteren Erwachsenen ist das Anliegen der Gemeinschaft, seine Persönlichkeitsentwicklung entsprechend den geltenden Werten und Normen bleibend zu beeinflussen, deutlich. Als Kern des Erziehungsvorgangs wird die Formung des Sozialcharakters angesehen. MAJASAN (1967) kam bei seiner Untersuchung der Yoruba zum Ergebnis, daß die Formung des Sozialcharakters und die religiösen Haltungen die Hauptziele traditionaler Erziehung darstellten, alle anderen Erziehungsziele bauten auf diesen Grundlagen auf.

Im Verlauf einer umfassenden Analyse der traditionellen afrikanischen Erziehung schreibt MBUAGBAW (1979), daß die Grundlagen der Stammeserziehung insbesondere auf dem Lande trotz der desintegrierenden Modernisierungsprozesse teilweise erhalten geblieben sind. Die folgenden Feststellungen über die Charakteristiken traditionaler Erziehung sind zwar aus dem Gesichtskreis seines Heimatlandes Kameroun getroffen worden, beanspruchen aber einen weiteren Geltungsbereich: „Wir wissen, daß Stammeserziehung in einer Gesellschaft stattfindet, die eine klar definierte Einheit ist und in welcher Ideale und Ziele klar definiert sind und befolgt werden. ... Moralische Erziehung wird durch ein gemeinsames Ideal begründet, und menschliche Brüderschaft wird durch Gastfreundschaft ge-

zeigt.“ (S. 2) – „Ein wichtiges Merkmal afrikanischer Erziehung ist es, daß sich ein dominierender, weitreichender Gemeinschaftsgeist herausbildet, der sowohl dem Lehrer als auch dem Lerner die Bedeutung der Tätigkeiten deutlich werden läßt. Dieser weitreichende Gemeinschaftsgeist zentriert die Aufmerksamkeit auf Gastfreundschaft, Gemeinschaftlichkeit, die Beachtung moralisch/religiöser Orientierungen und Regeln, auf die Ahnen und die Welt des Übernatürlichen.“ (S. 3). – „... trotz verschiedener Schwierigkeiten, die aus Kämpfen, Schulden, Streitigkeiten und anderen Unstimmigkeiten resultieren, versucht er [der Afrikaner] in Harmonie zu leben, indem er gute Beziehungen zu den Ältesten, zu den Familienmitgliedern, Freunden und Angehörigen der Altersgruppe, zu den Nachbarn... und den Ahnen herstellt.“ (S. 7) – „Moralische Erziehung in der frühen Reifezeit ist sehr intensiv und betont Entscheidungsfindung, Verzicht, Engagement, Realitätsorientierung und die Übernahme einer Lebensphilosophie.“ (S. 8)

Dies verdeutlicht, daß es sich bei Forderungen nach pro-sozialer Erziehung für Drittweltländer nicht so sehr um etwas Neues, Zusätzliches handelt, sondern eher um eine Rückbesinnung auf Erziehungsziele, die traditionell schon der außerschulischen Sozialisation oblagen. Bildungsplaner mit pro-sozialen Erziehungszielen könnten auf vorhandene kulturelle Wertorientierungen stärker zurückgreifen als im Fall der Leistungsmotivation. Die Lerninhalte moderner Sozialerziehung könnten auf moralische Überzeugungen und Handlungsmuster aufbauen, die Kinder aufgrund (der Reste) der traditionellen familiären und kommunalen Sozialisation in vielen Drittweltländern noch mitbringen; gleichzeitig wäre die außerfamiliäre moralische Sozialisation zu unterstützen und eventuell zu beleben. Eine schulische Moralerziehung würde dann vorhandene Dispositionen ausbauen, aktualisieren und festigen. Allerdings sind die gängigen Ansätze zur Moralerziehung mit ihren Vorschlägen zur Stimulation der sozialkognitiven Entwicklung durch moralische Dilemmata, zur Messung moralischer Urteilsstrukturen, zur Bildung autonomer Gruppen oder gar zur Reorganisation von Schule und Unterricht zu anspruchsvoll, als daß sie für Drittweltländer gefordert werden könnten, in denen es ohnehin zu wenig und zu schlechte Schulen sowie zu wenig Lehrerbildungsanstalten gibt und wo die Lehrer vielfach noch nicht einmal für den einfachsten Unterricht hinreichend ausgebildet sind.

4. Intellektuelle Fähigkeiten

Psychologische Studien in der Dritten Welt haben immer wieder niedrigere Werte auf den Skalen der Meßinstrumente für intellektuelle Fähigkeiten ergeben (vgl. FLEISHER FELDMAN et al. 1974). Die gefundenen Unterschiede zwischen ethnischen Gruppen, sozialer Schicht und Bildungsniveau machen deutlich, daß die Möglichkeiten zur Ausbildung der intellektuellen Fertigkeiten, die bei der Lösung von Testaufgaben benutzt werden, recht ungleich verteilt sind (z. B. zeigen die sorgfältigen Analysen von HOLTZMAN et al. [1975] die Bedingungen für eine unterschiedliche und gleich hohe Entwicklung von Test-Intelligenz bei mexikanischen und amerikanischen Kindern und Jugendlichen). Die Schulerziehung westlichen Typs entwickelt „funktionale kognitive Systeme“ eines bestimmten Typs, die sich in den bekannten Faktorenstrukturen kognitiver Fähigkeiten manifestieren. Ist Schulerziehung nicht vorhanden, bildet sich in traditionellen Gesellschaften diese Faktorenstruktur nicht aus (VERNON 1969a). Sollte die Schule als Garant für die Entfaltung der Intelligenz, als Ausgleich für mangelnde kulturelle Stimulation angesehen werden?

Die kognitiven Fähigkeiten wurden meist nur an wenigen, inhaltlich eingeschränkten „Testaufgaben“ gemessen, deren Ähnlichkeit mit den Anforderungen sonstiger Lebenssituationen der Bevölkerung bis in die Gegenwart nicht oder nur ausschnittsweise festgestellt wird (COLE/SCRIBNER 1974, Kap. 8).

Die interkulturelle Kognitionsforschung der 70er Jahre hat dazu geführt, die bisherigen Annahmen darüber, was die Tests oder experimentellen Aufgaben messen, infrage zu stellen. Dies steht in großem Mißverständnis zum früheren „guten Image“ der kognitiven Fähigkeiten, die im Vergleich zu den Persönlichkeitseigenschaften im engeren Sinne als zuverlässig meßbar und eindeutig erkennbar gelten (COLE/SCRIBNER 1974). Die Illusionen über den Erklärungswert interkultureller Fähigkeitsmessung wichen in dem Maß, wie das Interesse an den außereperimentellen Verhaltensweisen nicht-westlicher Kulturgruppen wuchs.

4.1. Intelligenztestleistungen

Intelligenztests galten lange Zeit als Instrument zur Erfassung einer universellen, generellen Fähigkeit und werden in der euro-amerikanischen Forschung auch weitgehend noch so behandelt; z. B. sind die kognitiven Tests in den USA heute wichtigstes Kriterium für die Selektion von Stellen- und Studienbewerbern. Problematisch ist diese Praxis insofern, als es schwierig ist, den Beitrag dieser so gemessenen „Intelligenz“ zu Leistungen außerhalb der Schule, im Beruf und in der alltäglichen Lebensbewältigung nachzuweisen (MCCLELLAND 1973): Für eine Reihe von Berufen konnten keine Beziehungen zwischen guten Leistungen und Intelligenztestwerten oder Schulnoten und -abschlüssen nachgewiesen werden; in vielen anderen Untersuchungen sind die Maße für die Beurteilung der Berufsleistungen fragwürdig. Außerdem wurden in vielen Studien, die eine Beziehung zwischen Intelligenztestwerten und außerschulischen Leistungen belegen, konfundierende Variablen, wie soziale Schicht oder bessere Zugangsmöglichkeiten aufgrund von Schulabschlüssen, nicht kontrolliert (MCCLELLAND 1973, S. 4ff.). Bekanntlich wurden Tests ursprünglich zur Vorhersage des Schulerfolgs konstruiert; in diesem Sinne sind sie tatsächlich reliabel und valide. Noten, Prüfungsleistungen und IQ-Tests können aber nicht generell als Maße kognitiver Fähigkeiten angesehen werden, die bei der Problemlösung im Alltag oder Beruf entscheidend sind. Die Vorhersagekraft von Fähigkeitstests muß, auch wenn sie reliabel sind, für verschiedene Kulturgruppen, Lebensumstände und Kriteriumverhalten jeweils gesondert empirisch aufgewiesen werden. PAWLIK (1976) weist am Extrem-Beispiel der australischen Aborigines darauf hin, wie unsinnig eine Diagnose „der“ Intelligenz einer Bevölkerungsgruppe anhand von Testaufgaben ohne „ökologische Validität“ ist.

Dennoch kann die Messung intellektueller Fähigkeiten und Fertigkeiten unter bestimmten Bedingungen wertvolle Dienste bei der Einschätzung spezifischer Stärken und Schwächen leisten. Voraussetzung hierfür ist die Verwendung von Tests im Sinne der Erfassung und Diagnose der Leistungsfähigkeit für spezifische Aufgabentypen, deren Beziehung zu einem erwünschten Verhalten eindeutig hergestellt werden kann. Erst der Bezug einer bestimmten intellektuellen Fertigkeit bzw. eines Bündels solcher Variablen zu beruflichen Tätigkeiten oder sonstigen Anforderungen kann den individuellen und gesellschaftlichen Wert von Fähigkeiten und Fertigkeiten etablieren (vgl. FLEISHER/FELDMAN et al. 1974).

Ein Beispiel für den diagnostischen Einsatz von Intelligenztests und ihre Bedeutung für die Bildungsplanung sind die Untersuchungen von VERNON (1969 a und b), der eine große Anzahl von Testbatterien benutzte und Profilvergleiche durchführte, um die Wirkungen abweichender Sozialisationsumwelten in verschiedenen Kulturen zu erforschen. Er verglich die Testergebnisse 11jähriger Jungen aus Uganda mit denjenigen von Kindern aus Jamaica und England sowie Eskimos und kanadischen Indianern. Die Vergleiche der Faktorenstrukturen, die quantitativen und qualitativen Leistungsunterschiede und die Analyse der Aufgabeninhalte ergaben aufschlußreiche Hinweise über besondere Schwächen der ostafrikanischen Schüler im Bereich räumlicher Vorstellungen; GOODNOW (1969) diskutiert ähnliche Untersuchungsergebnisse für die Fähigkeit zur Unterscheidung von Richtungs-

angaben in Zeichnungen, die sich gerade in den früher als „kulturfrei“ bezeichneten Intelligenztests zeigten. Räumliche Vorstellung wird u. a. in einer Reihe von Berufen benötigt, in denen mit technischen Zeichnungen gearbeitet wird. Die Verfügbarkeit dieser kognitiven Operation wird in der Berufsausbildung vorausgesetzt. Symptomatisch sind in diesem Fall die Aussagen kenianischer Lehrer an technischen Schulen, die im Verlauf einer Untersuchung zur Evaluation von Handwerkerschulen (DITTMANN 1972 b) auf die auffälligen Defizite ihrer Schüler beim Umgang mit technischen Zeichnungen hinwiesen. Obwohl die Jugendlichen hinsichtlich ihrer Examensleistungen in der allgemeinbildenden Schule bereits eine stark ausgelesene Gruppe darstellten, benötigten sie zusätzliche Unterweisung, um die Voraussetzungen für den vorgesehenen regulären Fachunterricht zu erwerben. – Entscheidend für weitere Fortschritte bei der Nutzung der Diagnosemöglichkeiten der existierenden Tests ist also die Erforschung der Aufgabenmerkmale, ihrer Struktur und Einbettung in Lebenswelt-tätigkeiten.

4.2. Kognitive Entwicklung

Die Auffassung PIAGETS von der Natur und Entwicklung menschlicher Intelligenz betont die universellen Merkmale des Intellekts als Instrument der Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt. Es werden nicht individuelle Unterschiede in der Ausprägung und Zusammensetzung kognitiver Fähigkeiten zur Vorhersage von Schulerfolg, sondern gerade die allgemein-menschlichen Abläufe und Strukturen der Verarbeitung von Informationen zum Gegenstand der theoretischen und empirischen Forschung gemacht. Der universelle Anspruch von PIAGETS Intelligenzbegriff und die bestätigenden empirischen Daten über eine invariante Entfaltung der gleichen kognitiven Strukturen in außereuropäischen Kulturen (z. B. FLEISHER FELDMAN et al. 1974) verleiten zu einer Überbewertung dieser Forschung für pädagogische Fragestellungen.

Zunächst scheint die Förderung des kognitiven Niveaus als Erziehungsziel nahegelegt zu werden aufgrund einer Reihe von Untersuchungen mit PIAGET-Aufgaben in technologisch wenig entwickelten, traditionellen Kulturen. Die Befunde zeigen für Kinder und Erwachsene ohne Schulbildung tendenziell die kognitive Entwicklungsstufe von Vorschul-Kindern in Europa und USA. Diese Ergebnisse sind jedoch als Diagnose der verfügbaren Intelligenz, wie viele andere Studien über kognitive Fähigkeiten, mit Vorsicht zu interpretieren. Viele Faktoren, darunter die Vertrautheit mit dem Aufgabeninhalt sowie das Vorkommen bestimmter kognitiver Operationen in der jeweiligen Gesellschaft, können die Aufgabenlösungen erheblich beeinflussen; daher ist der Rückschluß auf das Nicht-Vorhandensein einer kognitiven Stufe aus fehlenden Testleistungen nicht möglich. Die diagnostizierte „Rückständigkeit“ der Bevölkerung in der kognitiven Entwicklung, die durch entsprechende Bildungsangebote aufzuholen wäre, mag daher ein Artefakt sein. Einen solchen Fall beschreiben COLE/SCRIBNER (1974, Kap. 9) anhand eines Forschungsprogramms über die Kpelle in Liberia, in dem sie zunächst ein „früh-kindliches“ kognitives Niveau bei Erwachsenen anhand einer Kommunikationsaufgabe diagnostizierten, aber später feststellten, daß die Kommunikationsleistungen in dieser Gesellschaft wie in vielen schriftlosen Kulturen höchst komplex und differenziert waren und keine sonstigen Anzeichen für ein kindliches Entwicklungsniveau im normalen Alltag gefunden werden konnten.

Die pädagogische Problematik kognitiver Entwicklungsziele betrifft einerseits die Implikationen der Stufentheorie, in welcher die Veränderung der kognitiven Struktur als Ergebnis der kontinuierlichen tätigen Auseinandersetzung mit Gegenständen und Begriffen verstanden wird, so daß die Erhöhung der kognitiven Entwicklungsstufe auch als Nebenprodukt eines entsprechend angelegten naturwissenschaftlichen Unterrichts angesehen werden kann. In unserem Diskussionszusammenhang wichtig ist andererseits die Einsicht, daß die von den PIAGET-Aufgaben abgedeckten Problemsituationen und das dabei erforderliche kognitive und behaviorale Bewältigungsverhalten sehr begrenzt sind. „Obwohl Piaget selbst seine Beschreibung von kognitiven Strukturen als umfassende Erklärung für das Erkennen von Welt ansieht, so reduziert er sie doch auf ein logisches

System von relativ wenigen aufeinander bezogenen Operationen bzw. Gruppierungen von Operationen. Wieso und ob überhaupt solche Strukturen im realen Leben eingesetzt werden, bleibt mehr oder minder außerhalb des Feldes der Analyse“ (OERTER et al. 1977, S. 11).

Was die höchste Stufe der kognitiven Entwicklung, die formalen Operationen, angeht, so sind in letzter Zeit zunehmend Zweifel an ihrer häufigeren Verwendung im Alltag Erwachsener, ihrer Funktionalität und qualitativen Überlegenheit geäußert worden (CHANDLER 1976; LABOUVIE-VIEF/CHANDLER 1978; LABOUVIE-VIEF 1980; RIEGEL 1978). Dringend erforderlich scheinen also Beobachtungen im Alltagsleben über tatsächliche Verwendung und Notwendigkeit bzw. Wichtigkeit der konkreten und formalen kognitiven Operationen für die Aufgaben der individuellen und gesellschaftlichen Problemlösung. Trainingsprogramme, die sich auf die bisher gängigen PIAGET-Aufgaben konzentrieren, laufen jedoch in jedem Fall Gefahr, einerseits die Komplexität von Alltagsproblemen nicht einmal annähernd zu repräsentieren und andererseits die Genauigkeit des erforderlichen Denkens zu übertreiben. LAWRENCE (1969, S. 213) illustriert einen ähnlichen Punkt durch Überlegungen zu einem realitätsbezogenen Naturlehreunterricht im Rahmen der tanzanischen Bildungsreform: „Selten, wenn überhaupt, werden alltägliche und deshalb komplexe Situationen direkt untersucht. Dennoch ist das Vorhandensein ablenkender Merkmale ungeheuer wichtig.“

Die bisherige PIAGET-Forschung gibt wenig Anhaltspunkte hinsichtlich der Beziehung kognitiver, innerer Tätigkeiten zu äußeren Handlungsweisen. In Drittweltländern kommt es nicht einfach auf die absolute Kapazität des Denkens an, sondern mindestens ebenso darauf, daß das Denken tatsächlich eingesetzt wird: Ob Probleme und Aufgaben in potentiellen Problemsituationen wahrgenommen und angegangen werden, auch ohne daß sie von Autoritäten als Probleme bezeichnet sind, dürfte für den Arbeitslosen, den Subsistenzbauern und den Handwerker oder Ladenbesitzer entscheidend sein. Dagegen kann die Denkpsychologie, welche sich mit Problemlösung im allgemeinen beschäftigt, eher theoretische Ansätze bieten, die sich mit handlungstheoretischen bzw. tätigkeits- und umweltpsychologischen Grundpositionen verbinden lassen.

4.3. Problemlösefähigkeit

Problemlösefähigkeit bzw. Schritte und Strategien der Problemlösung fanden seit alters her vor allem das Interesse der experimentell arbeitenden Psychologen, wurden in letzter Zeit jedoch auch im Rahmen von Trainingsprogrammen (z. B. LAYER/SCHREIBER 1976) zu Lernzielen gemacht und für therapeutische Zwecke zur Verbesserung der Alltagsbewältigung in Betracht gezogen (MAHONEY 1977). In den westlichen Industrieländern wird Problemlösung im Sinne einer generalisierten intellektuellen Fähigkeit auch als erstrebenswertes individuelles Entwicklungsziel im schulischen Kontext betrachtet.

Als Probleme werden von der Denkpsychologie dabei solche unerwünschten Ausgangssituationen bezeichnet, in denen dem Individuum keine bekannten Methoden zu ihrer Lösung, d. h. zu ihrer Transformation in erwünschte Endzustände, bekannt sind. Im Gegensatz dazu sind Aufgaben definiert als (geistige) Anforderungen, für deren Bewältigung das Individuum auf (ihm selbst oder anderen) bekannte Methoden zurückgreifen kann. Probleme werden hinsichtlich ihrer Offenheit bzw. Geschlossenheit unterschieden. Offene Probleme sind dadurch gekennzeichnet, daß der Anfangs- oder Endzustand nicht vorgegeben oder schlecht definiert sind und im Verlauf des Problemlösungsprozesses – zusätzlich zu den noch unbekanntem Mitteln – erst erarbeitet werden müssen (DÖRNER 1976). Die

Forschung über Problemlösungsprozesse legte den Schwerpunkt bisher zumeist auf geschlossene Probleme akademischer Art, während das Problemlöseverhalten im Alltag wenig Beachtung fand. Das gilt auch für psychologische Forschung in nicht-westlichen Kulturen, die sich vor allem auf Testaufgaben oder Aufgaben vom PIAGET-Typ konzentrierte. Auch die PIAGET-Aufgaben betonen nicht die empirischen Erfahrungen und die Problemdefinition in vorher als unproblematisch oder lösbar wahrgenommenen Situationen, sondern akzentuieren die Lösung von fremdbestimmten Aufgabenstellungen durch die Anwendung mathematischer oder logischer Operationen.

Als mögliches Ziel von Bildungsbemühungen ist die Entwicklung von Problemlösefähigkeit für Länder der Dritten Welt von Interesse sowohl im Rahmen öffentlicher Schulsysteme als auch weniger institutionalisierter Lernumwelten, etwa der Erwachsenenbildung. In der Bildungsplanung der Dritten Welt müßte Problemlösefähigkeit allerdings explizit umweltbezogen und handlungsorientiert aufgefaßt werden; sie dürfte nicht wie bisher als Disposition zu rein kognitiver Tätigkeit, ohne Bezug zur konkreten Lebensbewältigung, konzipiert werden. Erst die Aussicht, Lösungen auch in die Praxis umsetzen und durchführen zu müssen, zwingt zu Realitätsnähe und Engagement in bezug auf die Verbesserung wirtschaftlicher und sozialer Lebensbedingungen. Entscheidend am Konzept der Problemlösefähigkeit als Bildungsziel ist seine Verbindung mit bestimmten Arten von „Problemen“ oder Zielen und Inhalten des Denkens, das als Instrument zur Verbesserung der Lebensprozesse aufgefaßt wird. Problemlösefähigkeit im Sinne von „Kompetenzen zur Lebensbewältigung“ auszubilden, hieße, die persönlichen und gemeinschaftlichen Bedingungen und Merkmale eigener und kollektiver Existenz zum Gegenstand des Denkens zu machen und eine bessere Qualität der Person-Umwelt-Interaktion anzustreben.

Außerschulische Erwachsenenbildung: Problemlösefähigkeit könnte ein zentrales Konzept für die inhaltliche Ausrichtung von Erwachsenenbildung werden. Auch für Entwicklungsprojekte außerhalb der Bildungshilfe ist ihre Förderung ein bedeutendes Anliegen, da die Idee der „Hilfe zur Selbsthilfe“ die Vermittlung von Kompetenzen zur Problemlösung bei den lokalen Partnern und der betroffenen Bevölkerung impliziert. Bei der Ausarbeitung curricularer Konzepte für die funktionale Bildung oder Grundbildung (s. den Beitrag von MÜLLER in diesem Heft) müßte Problemlösefähigkeit zu einem organisierenden Leitgedanken werden und in konkrete Lernschritte zur Entwicklung motivationaler, kognitiver und behavioraler Komponenten des Konstrukts umgesetzt werden. Der Vorteil dieses Konstrukts ist, daß es inhaltliche Nähe zum Alltagshandeln ermöglicht. Erwachsene in der Dritten Welt sind ebenso wie in den Industrieländern an der alltäglichen Lebensbewältigung interessiert und sind nur durch ein Angebot von Wissen und Fertigkeiten, das entweder sehr unterhaltsam oder für die Lebenspraxis wichtig ist, zum Lernen zu bewegen. Insofern müssen „Kompetenzen der Lebensbewältigung“ als Lernziele fungieren, und Problemlösefähigkeit und kreatives Denken muß sich auf neue Interpretationen oder alte Widersprüche ihrer eigenen Lebenssituation beziehen und zu erfahrbar besseren Lösungen führen können. Die inzwischen weltweit anerkannten Erziehungsprogramme FREIRES (1974) haben ihre Basis in einer Orientierung des Lernens Erwachsener an funktionaler Problemlösung und Kreativität im Bereich der schwierigsten Existenzprobleme, die zumeist ihre Ursachen in sozialer Unterdrückung haben.

Wenn existentiell relevante Problemlösefähigkeit zum Lernziel für eine eindeutig bestimmbare Bevölkerungsgruppe mit inhaltlich spezifizierbaren Problemen bestimmt wird, ist die Voraussetzung für eine hinreichend genaue Planung der Lerninhalte und der Vorgehensweise gegeben. Durch die Methode der Situationsanalyse, die FREIRE „thematische Untersuchung“ nennt, könnten die Probleminhalte diagnostiziert und als Lernstoffe didaktisch aufbereitet werden. Die „generativen

Themen“ repräsentieren schließlich die Probleme und Widersprüche, die erkannt und gelöst werden sollen (vgl. BENDIT/HEIMBUCHER 1977, S. 49).

EWERT (1977) hat nach FREIRES Ideen ein Versuchsprogramm für Bauern in Zaire entwickelt, um die Anwendbarkeit dieser Methode unter afrikanischen Bedingungen und den andersartigen lokalen Sozialstrukturen zu testen. Er fand zwar, daß das Programm Veränderungen im Verhalten, in Einstellungen und Wissen hervorbrachte, die eine Veränderung des Bewußtseins und der Problemerkennung anzeigten, aber eine Umsetzung in die Praxis, die zu einer Veränderung der Sozialstruktur hätte führen können, erfolgte nicht (NAMUDDU 1980, S. 10). – HOXENG (1973, S. 18) berichtet über derartige Lernziele „funktionaler Problemlösefähigkeit“ im Rahmen eines Entwicklungsprojekts in Ecuador. Mit Hilfe angepaßter Lernmethoden wurde versucht, den Campesinos die bewußte Wahrnehmung der Probleme in ihrer unmittelbaren Umgebung zu vermitteln und sie bei der Entwicklung von Vorstellungen über Lösungsalternativen zu unterstützen. Das Projekt lehnt sich an die Ideen FREIRES (1974) an, beschäftigte sich aber vor allem mit dem Entwurf preiswerter, attraktiver Lernmittel, die Erwachsenen zu einer genaueren und bewußteren Wahrnehmung der sozio-kulturellen Umwelt mit ihren Folgen für die eigene Bedürfnislage und Handlungsfreiheit verhelfen und die kognitiven Fähigkeiten zur Veränderung dieser Umweltbedingungen steigern. Es wurde ferner ein Disseminationssystem geschaffen, durch welches die Lernmittel und -methoden weite Verbreitung fanden und vor allem in ländlichen Gegenden durch lokale *facilitators* eingesetzt werden konnten.

Das erfolgreichste Beispiel dieser Lernmittel ist das Simulationsspiel „Hacienda“, welches eine Übertragung von „Monopoly“ auf die sozio-kulturelle Situation der Campesinos darstellt. Die verschiedenen Rollen und Institutionen (Priester, Jurist, Campesinos, Banken, öffentliche Schule, non-formale Erwachsenen-Kurse, Haciendado) sind ebenso wie die Spielstrategien und Regeln (z. B. wirtschaftlich investieren, sparen, solidarische Kooperation, individueller Wettbewerb, Verkauf und Abhängigkeit vom Haciendado, Schulbesuch mit Abwanderung in die Stadt) nach den Ergebnissen sozialwissenschaftlicher Analyse und intimer Landeskennntnis über die Lage der Campesinos festgelegt worden. Das Brettspiel wird z. T. regelmäßig in den Dörfern in kleinen oder großen Gruppen gespielt, ist sehr beliebt und führt nicht selten zu Diskussionen und realen Verhandlungen über neue Wege der wirtschaftlichen und sozialen Problemlösung und neue Möglichkeiten der Planung von Bildung und Lebenslauf. – Weitere Simulationsspiele zum Training von Problemerkennntnis und Lösungssuche wurden z. B. über Kooperativen, Märkte (Verkaufsstrategien) und Ernährung entworfen.

Schulische Interventionsplanung: Um Primar- oder Sekundarschulcurricula zu konstruieren, die die Bewältigungsfähigkeiten bei großen Schülergruppen verbessern könnten, müßten die Problemtypen und Strategienbündel identifiziert werden, die in den Lebenszusammenhängen dieser Schüler relevant sind. Dies ist eine anspruchsvolle Forschungsaufgabe. Sind die Problemtypen und Lösungsstrategien zu spezifisch, können sie nicht für alle Schüler gleichermaßen relevant sein (z. B. Stadt-Land-Unterschiede). Werden die Probleminhalte andererseits zu abstrakt gewählt, dann können die erworbenen Problemlösestrategien nicht ohne weiteres auf den Alltag übertragen und nicht in habituelle Bewältigungsmuster integriert werden. Die Entwicklung einer hochgradig verallgemeinerten Problemlösefähigkeit benötigt mehr als spezifisches Training an einzelnen Aufgaben. Der Transfer von Fähigkeiten, die im Umgang mit bestimmten Fachproblemen erworben werden (etwa mathematischen oder naturwissenschaftlichen Problemen oder Denksportaufgaben) auf andersartige Probleminhalte (etwa interpersoneller, gesellschaftlicher oder praktischer Natur) ist begrenzt. Die Problemlösefähigkeit ist sowohl von der Verfügung über verschiedene Lösungsstrategien und Techniken als auch vom Wissen über den Realitätsbereich, in dem das Problem angesiedelt ist, abhängig (DÖRNER 1976). Die Art angemessener kognitiver Operationen ist – ähnlich wie Inhalt und Form äußerer Tätigkeiten – von den Eigenschaften des Denk- oder Handlungsgegenstandes abhängig (CHANDLER 1976). – Limitierend für den Transfer können sich auch Veränderungen des Problemkontextes, etwa von der Schulsituation zum Beruf, auswirken.

Derartige Transferschwierigkeiten aufgrund veränderter Kontextfaktoren zeigt folgendes Beispiel aus der interkulturellen Forschung. COLE (1975, S. 167 ff.) analysierte experimentelle Untersuchun-

gen über das Problemlöseverhalten und die Leistungen von Kpelle-Reisbauern in Liberia. Die schlechten Leistungen der Bauern im Experiment waren, so stellte sich schließlich heraus, auf fremdende Elemente der Aufgabensituation zurückzuführen, die das Auffinden von Lösungen verhindert hatten. Bei genauerer Beobachtung des Problemlöseverhaltens im Alltag zeigte sich demgegenüber, daß die fraglichen Fähigkeiten offensichtlich vorhanden waren und angewendet wurden.

Trotz der weiter oben angedeuteten Schwierigkeiten handelt es sich bei der Problemlösefähigkeit um eine Qualifikation, deren Ertrag insbesondere für Länder der Dritten Welt positiv sein dürfte und die als Lernziel möglicherweise auch für öffentliche Schulsysteme realisierbar ist. CURLE (1963, S. 145) rechnet zu den Eigenschaften, die schon im Grundschulalter als geeignete Erziehungsziele in der Dritten Welt gelten können, eine „Freude an der Phantasie“ und eine „fragende und experimentierende Einstellung“, um so dem frühzeitigen Abschluß des geistigen Wachstums entgegenzuwirken. Die innovativen, kreativen Aspekte von Problemlösefähigkeit bzw. ihr Gegenteil – Festhalten an überkommenen Lösungen und etablierten Normen, geistige Rigidität und Apathie – haben in der Literatur zu Entwicklungshilfefragen immer wieder Aufmerksamkeit gefunden. Es ist eine verbreitete Auffassung, daß zu den psychischen Defiziten in vielen armen Regionen gerade die geistige Apathie, das fehlende Bewußtsein definierbarer und zu bewältigender Probleme zählt (vgl. HOXENG 1973).

ONG (1969, S. 639) beschreibt in seiner Analyse schriftloser Kulturen Lebensformen, Sozialisations- und Handlungsbedingungen, die die individuelle Entwicklung geistiger Flexibilität und des für Problemlösung notwendigen divergenten Denkens negativ beeinflussen können. Fehlt in einer Gesellschaft die Schrift, müssen besondere Maßnahmen für die Speicherung, Ordnung und das Abrufen von Wissen getroffen werden. Um zu vermeiden, daß Erkenntnisse verloren gehen, müssen diese in möglichst strenger Form verbal gefaßt und in regelmäßiger Weise weitergegeben werden. Daher wird die individuelle Ausformung durch Vortragende (von Liedern, Epen, Märchen, Erzählungen) potentiell dem Wissenserhalt gefährlich; Inhalt und Form der Werke müssen in der vorschriftsmäßigen traditionellen Art wiedergegeben werden. Im weiteren kulturellen System werden eine experimentell-problemlösende Haltung und entsprechende Fähigkeiten tendenziell ebenfalls der Speicherung und traditionellen Ordnung des Wissens gefährlich, da man das gesicherte Wissen nicht in separaten Büchern und Bibliotheken ablegen und nach Beendigung des „Probedenkens“ oder nach dem Fehlschlag neuer Lösungen sich neu aneignen kann.

Generell ist festzustellen, daß traditionale Gesellschaften *per definitionem* charakterisiert sind durch eine Ideologie, die existierende Lösungen und Denkformen für kontinuierlich gültig erklärt und weder kritische Hinterfragung noch Suche nach neuen sozialen, materialen und geistigen Lebensformen und Bewältigungsstrategien fördert oder ermutigt. Die Hoffnung auf sozialen und wirtschaftlichen Fortschritt verlangt konsequenterweise in Drittweltländern trotz des Wunsches nach Wiederbelebung früherer sozio-kultureller Identität die Wertschätzung einer gewissen Offenheit gegenüber Neuem sowie einer gut entwickelten Problemlösefähigkeit und experimentierender Einstellung, was auch in entsprechende Entwicklungsziele für Kinder und Erwachsene umgesetzt werden muß.

Eine ins einzelne gehende Curriculumplanung kann sich allerdings nicht auf die Fragestellung allgemein empfunderer motivationaler und kognitiver Entwicklungsbedürfnisse beschränken. Sie wird für kulturell-ökonomisch homogene Regionen die bereits vorhandenen Kompetenzen zur Problemlösung genauer diagnostizieren müssen, um nicht zu vermitteln, was schon vorhanden ist. Ferner wären von vornherein Unterscheidungen zwischen verschiedenen Niveaus der Problemlösefähigkeit zu treffen, die dem späteren Einsatzbereich in der beruflichen Praxis und der Länge der Schulbildung entsprechen. Wie LAWRENCE (1969) feststellt, sind für den Durchschnitt der Schüler – nicht für die kleine Gruppe der späteren Studenten und Fachleute – präzises Fachwissen und die Kenntnis wissenschaftlicher Prinzipien nicht von Belang. Vielmehr wäre eine Art „Alltagswissenschaft“ für praktische Probleme und bescheidene, den knappen Ressourcen und der besonderen Umwelt angepaßten Lösungen erforderlich, die aber erst noch entwickelt werden müssen. Dieser Vorschlag trifft sich mit der Idee der Grundbildung für Primarschüler. Das Problemlösetraining könnte sich ferner erstrecken

auf ein systematisches Training des Erfindens neuer Lösungswege, was sich mit gewissen Einschränkungen auf der Basis bisheriger Versuche zum Problemlösetraining (DÖRNER 1976) auch an lebensnahen Alltagsproblemen der Dritten Welt absehbar realisieren lassen müßte. Beim Erwerb von Problemlösefähigkeiten sind prozeßorientierte Verfahren, die die Selbstbeobachtung eigener innerer und äußerer Strategien der Problembewältigung betreffen, vielversprechend (DÖRNER 1976, Kap. 7; sowie auch die Selbststeuerungsprogramme von MEICHENBAUM [1976] und anderen Autoren).

Die derzeitigen schulischen Bedingungen für die Entwicklung kreativer Problemlösefähigkeit sind in der Dritten Welt nicht günstig. Der lehrerzentrierte Unterrichtsstil, der von den Schülern lediglich rezeptives Lernen verlangt, wird allgemein als negative Sozialisationsbedingung für die Entwicklung von Problemlösefähigkeit und kreativen Einstellungen angesehen; dieser Unterrichtsstil stellt aber gerade in den Ländern der Dritten Welt die Regel dar (BLOOM 1974). Desgleichen wirken Schulabschlußtests, die lediglich aus *multiple-choice items* bestehen und – für Lehrer und Schüler gleichermaßen – auf Jahre hinaus das Unterrichtsgeschehen determinieren, in Richtung auf eine enge Begrenzung verfügbarer Fähigkeiten und Strategien.

In eindrucksvoller Weise hat KING (1974) die problematischen Wirkungen des *Cambridge Primary Examination* in Kenya auf die Kanalisierung der Fähigkeitsentwicklung der Schüler beschrieben. Die Schüler beschaffen sich die Prüfungsfragen früherer Jahrgänge, die geschäftstüchtige Händler zusammengestellt und in großen Mengen verkauft haben. Um den ersehnten Sprung in die Sekundarschule zu schaffen, verbringen die jungen Afrikaner ihre letzten Jahre in der Primarschule mit dem Einüben dieser Testaufgaben, deren Beherrschung weder eine gute Voraussetzung für die späteren Anforderungen der Sekundarschule sind – dort werden z. B. englische Aufsätze, nicht Vokabelkenntnis verlangt – noch eine Vorbereitung auf die Aufgaben und Probleme darstellen, die sie nach ihrer Schulentlassung werden lösen müssen. Im Gegenteil kann man von einer Ver-Bildung der Problemlösefähigkeit ausgehen, denn nur in der schulischen Welt gibt es ein Aufgabenfeld, das durch eine große Anzahl klar abgrenzbarer und eindeutig lösbarer Probleme gekennzeichnet ist, die ohne übergeordnete Urteile und Rücksicht auf Relevanz, Wirtschaftlichkeit, Kosten/Nutzen und Nebenwirkungen gelöst werden sollen.

Zusammenfassend gesehen, hätte die Forschung über die Entwicklung von Problemlösefähigkeiten in der Dritten Welt vor allem zwei Aufgaben: Die erste ist die Ermittlung der relevanten Probleminhalte oder Realitätsbereiche, an denen Problemlösung gelernt werden soll. Dies wären Aufgaben für eine auf die soziale und materielle Umwelt gerichtete ökologische Psychologie, unter dem übergreifenden Selektionskriterium, Problemlagen zu identifizieren, die zu einer Verbesserung der Lebensbedingungen führen. Zweitens wird man Interventionsprogramme sichten, neu konstruieren und erproben müssen, die den besonderen Anforderungen der Dritten Welt entsprechen, wobei die Differenzierung zwischen einer allen Schülern zugänglichen Grundbildung und einer zusätzlichen intensiveren Berufs- und Allgemeinbildung rechtzeitig vorzunehmen ist. In beiden Fällen ist eine präzise Begriffsbildung und theoretische Verankerung (wie sie z. B. von DÖRNER [1976] demonstriert wird) ein Mittel, um die Erfolgswahrscheinlichkeit der anwendungsbezogenen Forschung und der späteren Praxis zu erhöhen.

5. Zur Problematik „wünschenswerter Persönlichkeitsmerkmale“

Die vorgestellten Variablen können potentiell als wünschenswerte Aspekte der Persönlichkeit gelten; sie beschreiben eine Person, die leistungsorientiert ist, auf kreative Art Probleme löst und diese selbständig angehen und umsetzen kann. Diese Qualifikationen haben mit der individuellen Leistungsfähigkeit zu tun, die nicht in allen kulturell ent-

wickelten Idealvorstellungen über Menschen überhaupt oder an vorderster Stelle enthalten ist (vgl. NAMUDDU 1980). Die nicht-westlichen traditionellen Vorstellungen über wünschenswerte Qualifikationen des Menschen haben, wie dargestellt wurde, weniger mit intellektueller Leistungsfähigkeit und Leistungsmotivation zu tun; sie sind vor allem auf sozialintegrative Merkmale gerichtet. Allerdings kann man argumentieren, daß wünschenswerte Persönlichkeitsmerkmale sich nicht an der Vergangenheit orientieren dürfen, sondern funktional sein müssen im Hinblick auf die angestrebten übergeordneten Ziele und somit von den heutigen Lebensbedingungen in Entwicklungsländern auszugehen haben. Insofern würde sich die Betonung leistungsbezogener Qualifikationen durchaus auf die gegebenen unbefriedigenden Lebensbedingungen und das Ziel ihrer Verbesserung beziehen.

Jedoch haben wir zur Kenntnis zu nehmen, daß andere Menschen oder Kulturen nicht unbedingt einem von Fremden vorgeschriebenen Idealbild folgen wollen. Sie wollen eine eigene Identität; vor allem in Afrika gab und gibt es politische (GROHS 1980) und kulturelle (ACHEBE 1980; OGOT 1966) Bestrebungen, das eigene Idealbild von demjenigen der Europäer abzusetzen und die eigene, die traditionale Persönlichkeit zu bewahren. Gerade dieser Forderung nach Revitalisierung der Tradition werden Argumente entgegengestellt, die sich auf die Notwendigkeit neuer Idealbilder für den modernen Afrikaner, auf seine kulturelle und geistige Gleichberechtigung auf internationaler Ebene beziehen und vor der Gefahr warnen, daß die „afrikanische Persönlichkeit“ als Museumsstück einen Heimatkundestatus erhält (ACHEBE 1980). Die *black consciousness*-Bewegung Südafrikas weist mit aller Deutlichkeit eben dieses traditional orientierte Selbstbild zurück (GROHS 1980), um der Diskriminierung und Unterdrückung durch die Weißen, die die Afrikaner auf ihre Andersartigkeit und ihr Afrikanertum festlegen wollen, mit dem Anspruch auf Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit entgegenzutreten (vgl. O'TOOLE 1973).

Die Definition wünschenswerter Persönlichkeitscharakteristika, die zum akzeptierten Leitbild taugen, ist im Prozeß der Bewußtseinsbildung in der Dritten Welt noch nicht abgeschlossen. Kriterien für eine optimale Entwicklung der Persönlichkeit, zu denen die Verhaltenswissenschaft einen Beitrag leisten könnte, müßten jedenfalls die Bedürfnisse nach Selbstachtung und Identität einbeziehen. Wie die Gesamtkonstellation einer optimalen menschlichen Entwicklung im allgemeinen oder im Hinblick auf bestimmte Länder, Kulturkreise und Lebensbedingungen auszusehen hätte, ist auf dem derzeitigen Stand der Forschung und des allgemeinen Wissens kaum zu entscheiden.

Literatur

- ACHEBE, CH.: Schwierigkeiten beim Dialog zwischen Nord und Süd. Eröffnungsrede zu „Horizonte 1979“ (Fotokopie, Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung, IT 22-08-80). Berlin 1980.
- ALSCHULER, A. S./TABOR, D./MCINTYRE, J.: Teaching Achievement Motivation. Middletown, Conn. 1970.
- BENDIT, R./HEIMBUCHER, A.: Von Paolo Freire lernen. München 1977.
- BERTRAM, H.: Moralerziehung – Erziehung zur Kooperation. Zur Bedeutung von Theorien moralischer Entwicklung für Bildungsprozesse. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 529–546.
- BLOOM, B. S.: Implications of the IEA-studies for curriculum and instruction. In: School Review 82 (1974), S. 413–435.
- BRANDTSTÄDTER, J./SCHNEEWIND, K. A.: Optimal human development: some implications for psychology. In: Human Development 20 (1977), S. 48–64.

- CAGAN, E.: Individualism, collectivism, and radical educational reform. In: *Harvard Educational Review* 48 (1978), S. 227–266.
- CHANDLER, M. J.: Social cognition and life-span approaches to the study of child development. In: REESE, H. W. (Ed.): *Advances in Child Development and Behavior*. Bd. 11. New York 1976, S. 225–241.
- COLE, M.: An ethnographic psychology of cognition. In: BRISLIN, R. W./BOCHNER, S./LONNER, W. J. (Eds.): *Cross-Cultural Perspectives on Learning*. New York 1975, S. 151–175.
- COLE, M./SCRIBNER, S.: *Culture and Thought*. New York 1974.
- CURLE, A.: *Educational Strategies for Developing Societies*. London 1963.
- DECHARMS, R.: Ein schulisches Trainingsprogramm zum Erleben eigener Verursachung. In: EDELSTEIN, W./HOPF, D. (Hrsg.): *Bedingungen des Bildungsprozesses*. Stuttgart 1973, S. 60–78.
- DITTMANN, F.: *Kultur und Leistung*. Saarbrücken 1972. (a)
- DITTMANN, F.: *Technische Ausbildung in Kenia*. Saarbrücken 1972. (b)
- DITTMANN, F.: *Cultural Constraints on the Acquisition of Achievement Motivation*. Menlo Park: Stanford Research Institute/Educational Policy Research Center 1974.
- DÖRNER, D.: *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Stuttgart 1976.
- EIGLER, G.: Das Verhältnis von Lernen und Leistung als Forschungsproblem. In: ROTH, H./FRIEDRICH, D. (Hrsg.): *Bildungsforschung: Probleme – Perspektiven – Prioritäten*. Teil 1. Stuttgart 1975.
- EWERT, D. M.: *Freire's Concept of Critical Consciousness and Social Structure in Rural Zaire*. Unpublished Dissertation, University of Wisconsin 1977.
- FLEISHER FELDMAN, C., et al.: *The Development of Adaptive Intelligence*. San Francisco 1974.
- FREIRE, P.: *Cultural Action for Freedom*. London 1974.
- GOODNOW, J. J.: Cultural variations in cognitive skills. In: PRICE-WILLIAMS, D. R. (Ed.): *Cross-Cultural Studies*. Harmondsworth 1969, S. 246–264.
- GROHS, G.: Zur Aufnahme afrikanischer Traditionen in afrikanischen Ideologien. In: GROHS, G., et al. (Hrsg.): *Kulturelle Identität im Wandel*. Stuttgart 1980, S. 268–279.
- HAVIGHURST, R. J.: Youth in social institutions. In: HAVIGHURST, R. J./DREYER, P. H. (Eds.): *Youth*. Chicago 1975, S. 115–144.
- HECKHAUSEN, H.: Leistung – Wertgehalt und Wirksamkeit einer Handlungsmotivation und eines Zuteilungsprinzips. In: *Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips*. Ein Symposium. München 1974, S. 169–195.
- HOLTZMAN, W. H./DIAS-GUERRERO, R./SWARTZ, J. D.: *Personality Development in Two Cultures. A Cross-Cultural Study of School Children in Mexico and the United States*. Austin 1975.
- HOXENG, J.: *Let Jorge Do It: An Approach to Rural Nonformal Education*. Amherst, Mass.: University of Massachusetts, Center for International Education 1973.
- INKELES, A.: The school as a context for modernization. In: INKELES, A./HOLSINGER, D. B. (Eds.): *Education and Individual Modernity in Developing Countries*. Leiden 1974, S. 7–13.
- INKELES, A./SMITH, D. H.: *Becoming Modern. Individual Change in Six Developing Countries*. Cambridge, Mass. 1974.
- KING, K.: Primary schools in Kenya: some critical constraints of their effectiveness. In: COURT, D./GHAI, D. (Eds.): *Education, Society, and Development*. Nairobi 1974, S. 123–147.
- KOHLBERG, L.: *Collected Papers on Moral Development and Moral Education*. (Photokopierte Aufsatzsammlung.) Harvard University 1973.
- KOHLBERG, L./TURIEL, E.: Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: PORTELE, G. (Hrsg.): *Sozialisation und Moral*. Weinheim 1978.
- KORNADT, H. J./VOIGT, E.: Situation und Entwicklungsprobleme des Schulsystems in Kenia. Teil 2: Empirischer Beitrag zur Sozialpsychologischen Funktion der Schule, besonders der Sekundarschule. Stuttgart 1970.
- LABOUVIE-VIEF, G.: Beyond formal operations: uses and limits of pure logic in life-span development. In: *Human Development* 23 (1980), S. 141–161.
- LABOUVIE-VIEF, G./CHANDLER, M. J.: Cognitive development and life-span developmental theory: idealistic versus contextual perspectives. In: BALTES, P. B. (Ed.): *Life-Span Development and Behavior*. Bd. 1. New York 1978, S. 182–210.
- LAWRENCE, J. A.: Science and Education in Africa. In: JOLLY, R. (Ed.): *Education in Africa: Research and Action*. Nairobi 1969, S. 209–218.
- LAYER, H./SCHREIBER, W. K.: *Probleme lösen*. Bd. 1 u. 2, Heidelberg 1976.
- LEVINE, R. A.: Dreams and deeds: achievement motivation in Nigeria. In: PRICE-WILLIAMS, D. R. (Ed.): *Cross-Cultural Studies*. Harmondsworth 1969, S. 201–210.

- MÄDING, K.: Wirtschaftswachstum und Kulturwandel in Hongkong. Ein Beitrag zur Wirtschafts- und Sozialpsychologie der Hongkong-Chinesen. Köln 1964.
- MAHONEY, M. J.: Kognitive Verhaltenstherapie. München 1977.
- MAJASAN, J. A.: Yoruba Education. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Ibadan, Nigeria 1967.
- MBITI, J.: Afrikanische Begriffe der Zeit, Geschichte und des Todes. In: Afrika heute (1967), H. 3, S. 38–42.
- MBUAGBAW, T.: Black Civilization and Pedagogy. African Methods of Education and the Problem of Modern Education. (Vervielf. Ms.) Cameroon: University of Yaounde 1979.
- McCLELLAND, D.: The Achieving Society. Princeton, N. J. 1961.
- McCLELLAND, D.: The impulse to modernization. In: WEINER, M. (Ed.): Modernization. New York 1966, S. 28–39.
- McCLELLAND, D.: What is the effect of achievement motivation training in the schools? In: Teachers College Record 74 (1972), S. 129–145.
- McCLELLAND, D.: Testing for competence rather than for „intelligence“. In: American Psychologist 28 (1973), S. 1–14.
- McCLELLAND, D./WINTER, D. G.: Motivating Economic Achievement. New York 1969.
- MEICHENBAUM, D.: Toward a cognitive theory of self-control. In: SCHWARZ, G. E./SHAPIRO, D. (Eds.): Consciousness and Self-Regulation. London 1976, S. 223–260.
- MEYER, U.: Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Mißerfolg. Stuttgart 1973.
- MWINGIRA, A. C.: Education for self-reliance: The problems of implementation. In: JOLLY, R. (Ed.): Education in Africa. Research and Action. Nairobi 1969, S. 65–80.
- NAMUDDU, C.: Learning How To Learn – Views on Africa. Paper Prepared for the ACO/BDW Conference on the Role of Educational Research in Educational and Societal Development, February 1980 at Mauritius.
- OERTER, R./DREHER, E./DREHER, M.: Kognitive Sozialisation und subjektive Struktur. München 1977.
- OGOT, B. A.: Racial consciousness among Africans: a colonial heritage. In: EAST AFRICAN INSTITUTE OF SOCIAL AND CULTURAL AFFAIRS (Ed.): Racial and Communal Tensions in East Africa. Contemporary African Monographs Series No. 3. Nairobi 1966, S. 104–112.
- OGOT, B. A.: History of the Southern Luo. Nairobi 1967.
- ONG, W.: World as view and world as event. In: American Anthropologist 71 (1969), S. 634–647.
- O'TOOLE, J.: Watts and Woodstock. Identity and Culture in the United States and South Africa. New York 1973.
- PARRINDER, E. G.: African Traditional Religion. London 1962.
- PAWLIK, K.: Ökologische Validität: Ein Beispiel aus der Kulturvergleichsforschung. In: KAMINSKI, G. (Hrsg.): Umweltpsychologie. Stuttgart 1976, S. 59–72.
- RIEGEL, K. F.: Ansätze zu einer Theorie der dialektischen Entwicklung. In: RIEGEL, K. F. (Hrsg.): Zur Ontogenese dialektischer Operationen. Frankfurt 1978.
- RHEINBERG, F.: Die Überbewertung des psychologischen Konstrukts „Leistungsmotivation“ in der Pädagogik. Anmerkungen zur Kritik von Schiefele und Mitarbeitern. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 589–594.
- ROBINSON, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied 1975.
- TRIANDIS, H. C., et al.: Cognitive structures and the analysis of values. In: TRIANDIS, H. C., et al. (Eds.): The Analysis of Subjective Culture. New York 1972, S. 181–262.
- UNESCO: Conference of Ministers of Education of African Member States. Final Report. Paris 1976.
- VERNON, P. E.: Abilities and educational attainments in an East African environment. In: PRICE-WILLIAMS, D. R. (Ed.): Cross-Cultural Studies. Harmondsworth 1969, S. 76–91. (a)
- VERNON, P. E.: Intelligence and Cultural Environment. London 1969. (b)
- VEROFF, J.: Wie allgemein ist das Leistungsmotiv? In: EDELSTEIN, W./HOPF, D. (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Stuttgart 1973, S. 94–148.
- WHISSON, M.: Change and Challenge. Nairobi 1964.

Informelle Bildung

„Die heutige kapitalistische Wirtschaftsordnung ist ein ungeheurer Kosmos, in den der einzelne hineingeboren wird und der für ihn, wenigstens als einzelnen, als faktisch unabänderliches Gehäuse gegeben ist, in dem er zu leben hat. Er zwingt dem einzelnen, soweit er in den Zusammenhang des Marktes verflochten ist, die Normen seines wirtschaftlichen Handelns auf . . . Der heutige, zur Herrschaft im Wirtschaftsleben gelangte Kapitalismus also erzieht und schafft sich im Wege der ökonomischen *Auslese* die Wirtschaftssubjekte – Unternehmer und Arbeiter –, deren er bedarf.“

MAX WEBER 1904 (WEBER 1973, S. 45)

1. Zum Begriff „informelle Bildung“

„Informelle Bildung“ ist ein heuristischer Begriff, dessen Konturen unscharf sind¹. Er erhält seine Bedeutung im Rahmen eines analytisch weiten Bildungsbegriffs, der diejenige Ausformung des Subjekts bezeichnet, die sich als eine Folge von *Bildungsprozessen* darstellen läßt, d. h. von Veränderungen der Gewohnheiten und Fähigkeiten des Denkens und Handelns. Dieser vorwiegend in forschungsstrategischen Überlegungen (OEVERMANN 1976 a) geprägte Bildungsbegriff umfaßt die Gesamtheit aller möglichen Bildungsprozesse im Unterschied zu dem der *Sozialisation*, der deren Ausprägungen in spezifischen Gesellschaften und Kulturen bezeichnet. Da vergleichende Forschung auf diesen allgemeinen Bildungsbegriff angewiesen ist, erscheint es zweckmäßig, in einem internationalen erziehungswissenschaftlichen Forschungsbericht die Bedeutung des Informellen im Rahmen von Bildungsprozessen zu diskutieren. Bildungsprozesse werden theoretisch faßbar entweder von bestimmten, auf Bildung zielenden Interaktionen oder von ihrem am Subjekt erkennbaren Ergebnis her. Informelle Bildung fungiert jeweils als Restkategorie: Im ersten Fall werden Bildungsprozesse bestimmten Lernorten zugewiesen: der Familie, der Schule, dem Betrieb. Informell sind dann Bildungsprozesse, die nicht diesen Lernorten zuzuordnen sind, bzw. der nicht erfaßte Rest. Im zweiten Fall wird der Bildungsstand des Individuums benannt und entweder mit dessen früherem oder dem Bildungsstand anderer Individuen verglichen. Zu erklären ist dabei, welchen Beitrag einzelne Bildungsinstanzen dazu geleistet haben; der nicht erklärte Rest ist „informell“.

In den vielen Sozialisationstheorien, die diese beiden Perspektiven (oft im Wechsel) gebrauchen, wird die Bedeutung des „Informellen“ noch dadurch kompliziert, daß es mit dem Nichtintendierten (zum Beispiel *hidden curriculum*) gleichgesetzt wird. Weitere Komplikationen des Begriffs ergeben sich durch eine Segmentierung von Bildungsprozessen: Moralisch-kommunikative und vor allem affektive Veränderungen im Repertoire des Subjekts erscheinen im Vergleich zur kognitiven Entwicklung als weniger deutlich geformt vor allem deshalb, weil sie seltener Mittelpunkt der Forschung sind. In der besonders durch PIAGET und KOHLBERG beeinflussten kognitivistischen Sozialisationsforschung werden darüber hinaus die allgemeinen „bildenden“ Interaktionen, die als universeller Kern sozialisatorischen Austauschs gelten (PIAGET 1976), unabhängig von ihren kulturspezifischen Inhalten und Formen betrachtet, was die Bedeutung des Informellen um eine Variante bereichert.

¹ Für ihre kritischen Anregungen und Verbesserungsvorschläge danke ich vor allem den Kollegen RENATE NESTVOGEL und HANS-CHRISTIAN HARTEN.

Weitere Unschärfen des Begriffs „informelle Bildung“ resultieren aus unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Traditionen. Stark vergrößernd sind dies drei Benennungsgewohnheiten: (1) In *pädagogischer* Perspektive sind Bildungsprozesse informell, soweit sie nicht geplant sind (*hidden curriculum*, szenisches Arrangement formaler Bildung, „funktionale Erziehung“). Dieser durch JOHN DEWEY geprägte Begriff dient jedoch von Anfang an vorwiegend zur Bezeichnung außerschulischer Bildung; Familienerziehung gilt, gleichgültig, ob geplant oder nicht, stets als informell (BOHNSACK 1976, S. 153 f.). (2) In *psychologischer* Perspektive ist die Unterscheidung formaler und informeller Bildungsprozesse kein vorrangiges Problem. Es gibt jedoch eine Reihe von Äquivalenten, die aus der Einsicht resultieren, daß die für experimentelle „*settings*“ von Lerntheorien ausgewählten Faktoren immer nur einen Teil der tatsächlich erkennbaren Veränderungen von Individuen erklären. Vom Subjekt aus gesehen, sind es vor allem die verborgenen (*covert resp. unconscious*) Reaktionen auf äußere Einflüsse; von der Umwelt aus gesehen, sind es vor allem die experimentell nicht berücksichtigten Faktoren, die als Restkategorien fungieren und so das Informelle in Bildungsprozessen markieren (BANDURA 1977; STOKOLS 1978). (3) In *kulturanthropologischer, ethnologischer* und *soziologischer* Perspektive sind Bildungsprozesse informell, soweit sie nicht klar organisiert sind. Dabei handelt es sich entweder um Analysen des prägenden Einflusses gesellschaftlicher und kultureller Konstellationen (National- und Sozialcharakterforschung; Soziologie des Wissens und des Ideologischen) oder um Untersuchungen der über die Aneignung der Inhalte hinausgehenden, verborgenen Funktionen formaler Bildung (BOWLES/GINTIS 1976).

Unter diesen Voraussetzungen ist es erstaunlich, daß sich ein so verwaschener Begriff wie „informelle Bildung“ (*informal education*) überhaupt durchsetzen konnte. Er gehört zum gängigen Sprachgebrauch von Bildungsexperten internationaler Organisationen. Seine Geschichte ist die einer Restkategorie: Noch bis zum Beginn der siebziger Jahre war es üblich, institutionalisierte Bildung als *formal education* und alle anderen Bildungsprozesse als *non-formal* oder *out-of-school education* zu kennzeichnen. So wird auf der Lomé-Konferenz von 1972 die Institution Schule der *school of life* entgegengesetzt (UNICEF 1972, S. 108). Mit der wachsenden Bedeutung mediengesteuerter und außerhalb der traditionellen Institutionen organisierter Bildung wird der Begriff *non-formal education* (nicht-formale Bildung) auf außerschulische Bildungskampagnen und -programme eingengt; der Rest heißt informelle Bildung (COOMBS et al. 1975).

In einer neuen UNESCO-Publikation werden formale, nicht-formale und informelle *learning systems* gleichrangig behandelt; doch sind letztere eher Bezugsgrößen für die anderen beiden, als daß sie in ihrer Eigenständigkeit erkennbar würden (METZGER 1978, S. 21, 46). Der Begriff „informelle Bildung“ scheint funktional notwendig immer dann, wenn es um eine Änderung der Ziele, Arrangements und Institutionen von Bildung geht. Er ist meist nicht selbst Gegenstand der Reflexion, sondern soll im Sinne einer Arbeitsabgrenzung zeigen, daß die Planung formaler und nicht-formaler Bildungsmaßnahmen stets nur einen Ausschnitt aus der Gesamtheit von Bildungsprozessen betrifft. In der Diskussion bildungspolitischer Interventionen werden deshalb weniger die Inhalte als der geringe Organisationsgrad informeller Bildung herausgestellt:

„Non-formal education‘ . . . ist dabei strikt abzugrenzen von dem Begriff der ‚informal education‘, der den Erziehungsprozeß in der Familie und der sie umgebenden Umwelt sowie diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten impliziert, die in dieser Umwelt vor wie auch parallel zu schulischen (formal) und außerschulischen (non-formal) Bildung vermittelt werden. Die ‚informal education‘ ist weitgehend nicht geplant, während die ‚non-formal education‘ ebenso wie die formale Bildung geplante Lernprozesse darstellen“ (NESTVOGEL 1978, S. 64).

Im Anschluß an Überlegungen zum Nutzen einer genaueren Begriffsklärung (2) sollen im folgenden frühere Ansätze (3) und interdisziplinäre Konzepte (4) zur informellen Bildung vorgestellt werden, um dann ein heuristisches Schema vorzuschlagen, mit dessen Hilfe sich einige Konturen informeller Bildungsprozesse zeichnen lassen (5). Es soll gezeigt werden, welchen Beitrag die unterschiedlich interdisziplinär ausgerichteten Traditionen der

Kultur- und Kognitionsforschung (6), der Ethnotheorie und deskriptiven Ethnologie (7) und der Modernisierungsforschung (8) zur Klärung informeller Bildungsprozesse leisten können. Zum Schluß werden einige Forschungsprojekte vorgeschlagen, mit deren Hilfe kurz- und mittelfristig einige Ausschnitte informeller Bildung bearbeitet werden können (9).

2. *Genauere Bestimmung von informeller Bildung*

Eine Bildungsforschung, die wesentlich durch die Auseinandersetzungen um Strukturalismus und Systemdenken in den letzten beiden Jahrzehnten geprägt ist, kann Bildungsprozesse nicht mehr nach dem Modell der pädagogischen Dyade von Lehrendem und Lernendem erklären. Bewußte Planung ist nicht der Gegensatz zur Anomie von Bildungsprozessen, wie das gegenwärtig konservative Kampagnen für mehr „Mut zur Erziehung“ unterstellen. Auch Bildungsprozesse, die nicht von Intentionen bestimmbarer Subjekte getragen werden, die nicht in experimentellen *settings* arrangiert oder nicht überschaubar institutionalisiert sind, sind „planmäßig“ am Aufbau der Persönlichkeit beteiligt. Nur sind die Regeln, nach denen diese Bildungsprozesse ablaufen, nicht besonders gut erforscht. Solange jedoch Bildungsplaner die Inhalte unscheinbar organisierter Bildungsprozesse nicht berücksichtigen, indem sie informelle Bildung vorwiegend als Restkategorie zur Markierung weißer Flecken in der bildungspolitischen Landschaft benutzen, verbauen sie Wege zu einer differenzierten Entscheidung über Ausweitung oder Begrenzung formaler und nicht-formaler Bildung. Die vordergründig unversöhnlichen Positionen in der Debatte um Bildungsexpansion oder Entschulung lassen sich als Handlungsalternativen und als Optimierungsprobleme diskutieren, wenn Einverständnis darüber erzielt werden kann, daß Formalisierung nicht Bildung schafft, sondern sie in Bahnen lenkt, die einer Begründung bedürfen.

Einsicht in die Regeln informeller Bildung ist für die Entwicklung von Theorien ebenso wichtig wie für die Planung von Interventionen; sie fördert die Transparenz der Arbeit von Bildungstheoretikern und -praktikern: (1) Sowohl innerhalb als auch zwischen verschiedenen Gesellschaften sind unterschiedliche Bandbreiten der Bildungsprozesse formal und nicht-formal organisiert. Die Eigenart solcher Bildungsarrangements ist eher erkennbar, wenn das Geschehen in den informellen Bereichen zumindest partiell zugänglich wird. Besonderheiten der Bildungsprozesse sozial und kulturell abgrenzbarer Gruppen lassen sich nicht auf ihre gut organisierten Bestandteile reduzieren. (2) Jede Planung von Bildungskampagnen und jede Veränderung formaler Bildung verändert die Gewichtung der drei Organisationssparten. Interventionen gewinnen nicht Neuland, sondern strukturieren vorhandenes Terrain um. (3) Einsicht in informelle Prozesse kann daher das Pro und Contra bildungspolitischer Eingriffe durchsichtiger machen, die transkulturelle Kommunikation erleichtern und die Normativität von Bildungsforschung klarlegen.

3. *Frühere Ansätze zum Konzept der informellen Bildung*

MAX WEBERS eingangs zitierter Erziehungsbegriff meint zweifellos mehr als das Geschehen in Bildungsinstitutionen und mehr, als durch die Intentionen handelnder Subjekte gedeckt ist. WEBER hat diesen „informellen“ Rest von Bildungsprozessen leider nie analysiert. Aber er hat das als Thema der Soziologie formuliert, was in der Folgezeit meist nur in kritischen Randgruppen der *scientific community* diskutiert wurde: die Festlegung der Persönlichkeitsentwicklung durch Selektionsregeln einer Gesellschaftsformation.

Dieses Problem informeller Bildung wurde bis in die sechziger Jahre hinein sonst kaum beachtet. Eine Ausnahme – allerdings oft auf eher vortheoretischem Niveau – ist die klassische kulturrelativistische Anthropologie. Sie suchte nach Zusammenhängen zwischen Kulturen und Persönlichkeitsstrukturen und griff dabei schon frühzeitig auf Elemente psychologischer Theoriebildung zurück. Frühe Annahmen über die Unterschiedlichkeit von „Nationalcharakteren“ (bereits bei HERDER), die umfangreiche „Völkerpsychologie“ WILHELM WUNDTs (deren zehn Bände im Verlauf der ersten zwanzig Jahre unseres Jahrhunderts veröffentlicht wurden) und die schnell sich ausbreitende anthropologische Feldforschung (zum Beispiel MARGARET MEADS Sozialisationsschilderungen aus Samoa und Neuguinea und RUTH BENEDICTs Typologie gesellschafts- und stammesspezifischer *goals* und *purposes*) bereiteten den Boden für eine systematische *culture and personality*-Forschung (BARNOUW 1973; BEUCHELT 1974). In ihr fanden differenziertere Konzepte Raum: (a) Im *Six Cultures*-Projekt von WHITING et al. (1953, 1974) wurde ein begriffliches Instrumentarium entwickelt, das der Vielfalt von Persönlichkeitsentwicklungen gerecht zu werden suchte. (b) Durch ERICH FROMMS Thesen zum „Sozialcharakter“ (1949) wurden die alten „Nationalcharaktere“ ihres Mythos entkleidet. (c) A. F. C. WALLACES *mazeway*-Modell (1963), A. I. HALLOWELLS Studien zum „*cultural patterning of world views*“ (1955), C. OSGOODS Analysen kulturspezifischer „semantischer Differentiale“ (1964) und die unterschiedlichsten frühstrukturalistischen Arbeiten zeigten Möglichkeiten einer Analyse von Verflechtungen zwischen individuellen und kulturellen Orientierungssystemen.

Damit war schon die kognitive Wende sozialanthropologischer Forschung programmiert, die in der tausendfachen experimentellen Prüfung von PIAGETS Entwicklungstheorie rund um die Welt in den letzten zwanzig Jahren einen vorläufigen Gipfelpunkt erreicht hat. Das Gros der kulturanthropologischen Annahmen über Zusammenhänge von Kulturen und Persönlichkeiten zeichnet sich bis in die sechziger Jahre hinein jedoch durch große Beliebigkeitsspielräume aus. Idealistische, phänomenologische und oft frei typologisierende Darstellungsmethoden verhindern eine Vergleichbarkeit der einzelnen Forschungsergebnisse und reduzieren die aktuelle Bedeutung der ganzen Gattung auf vorwiegend heuristische Verwendung. Erklärungen finden sich in den zumeist rein deskriptiven Darlegungen kaum.

4. Interdisziplinäre Konzepte zu Bedingungen und Prozessen informeller Bildung

Die in den letzten Jahren geprägten Bezeichnungen *environmental education* und *ökologische Sozialisationsforschung* scheinen auf interdisziplinäre Konzepte zur Erkundung informeller Bildungsprozesse zu verweisen.

Environmental education im amerikanischen Sprachgebrauch meint zunächst nicht mehr als das Bemühen, Erkenntnisse der ökologischen Bewegung in die öffentliche Erziehung zu integrieren. Als Problem wird ein gestörtes Verhältnis der städtischen Bevölkerung zu ihrer natürlichen Umwelt vorausgesetzt (TROOST/ALTMAN 1973). In der Diskussion internationaler Konferenzen (OECD/CERI, UNESCO/UNEP) erweiterte sich der Bedeutungsgehalt um die Beziehung des Individuums zu seiner sozialen Umwelt. Vor dem Hintergrund der Probleme ökonomischen Wachstums und gesellschaftlicher Entwicklung geht es in diesen Konferenzen darum, wie formale und nicht-formale Bildung verändert werden müssen, um das Engagement zur Gestaltung der natürlichen und gesellschaftlichen Lebensbedingungen zu fördern (OECD 1976; UNESCO 1978).

Erstaunlicherweise wird in solchen programmatischen Erklärungen „Umwelt“ fast ausschließlich als Betätigungsfeld, kaum jedoch als Bedingungsfeld menschlichen Handelns gesehen. Die Frage nach dem Einfluß städtischer oder ländlicher Umgebung, industrialisierter oder agrarischer Sozialstruktur auf Denk- und Handlungsgewohnheiten wird selten gestellt. In einer umfangreichen Sammlung von Forschungsberichten zu *environmental knowing* wird der Begriff *environmental learning* fast durchweg auf *learning about the environment* reduziert. Die Interaktion zwischen Individuum und Umwelt ist zumeist auf Probleme der Umweltwahrnehmung eingeschränkt (MOORE/GOLLEDGE 1976, z. B. S. 121 ff.; vgl. J. WOHLWILLS Kritik dort S. 385–392). Zur Erkundung informeller Bildungsprozesse tragen die *environmental education*-Konzepte und *environmental learning*-Forschungen daher noch nicht viel bei; doch ist gegenwärtig bei Bildungsexperten in Ländern der Dritten Welt neues Interesse an Traditionen von *indigenous learning* erwacht (SCHÖFTHALER 1980).

Von ihrer Programmatik her scheinen die Konzepte *ökologischer Sozialisationsforschung* besser hierher zu passen. Teilweise unabhängig voneinander formulierten zum Beispiel OEVERMANN

(1976b), BERTRAM (1976) und BRONFENBRENNER (1978) Strategien, die die Sozialisationsforschung als eine „schicht- und subkulturspezifische“ bzw. „mehrebenenanalytische“ aus den schematischen Dualismen der schichtenspezifischen Sozialisations-theorien führen können. Kerngedanke solcher Konzepte ist die Forderung nach einer Berücksichtigung der unterschiedlichen sozialen Aggregats-ebenen, auf denen Bildungsprozesse institutionalisiert sind, von der Kleingruppe bis zum Gesell-schaftssystem. Da die Frage der Einlösbarkeit solcher Programme noch offen ist (ECKENSBERGER 1979), wird es nötig sein, das Instrumentarium einer Theorie informeller Bildung von bereits elabo-rierten, wenn auch weniger umfassenden Konzepten auszuborgen.

5. Heuristisches Schema zur Organisation von Bildungsprozessen

Der Komplexität von Bildungsprozessen wird der Perspektivenwechsel zwischen „Lern-ort“ und „Individuum“ nicht gerecht. Dieses Begriffspaar vernachlässigt sowohl das Spektrum unterschiedlicher Organisationsgrade als auch die Existenz unterschiedlicher Strukturebenen von Bildungsprozessen. Es wäre wohl arg naiv, die Effekte eines „Lern-orts Gesellschaft“ neben die von Familie oder Schule zu stellen. Es hieße die Bedeutung der Umweltfaktoren zu unterschätzen, wollte man sie alle auf eine Ebene stellen. Die Anfor-derungen, die sie direkt oder vermittelt an das Individuum stellen, wirken je spezifisch auf dessen Entwicklung (STINCHCOMBE 1969). Ohne eine Differenzierung der Struktur-ebenen werden zu leicht Bildungsprozesse kontrastiert oder miteinander identifiziert, deren soziale Konstruktion solche Vergleiche unter Umständen nicht zuläßt (KEDDIE 1977).

BRONFENBRENNERS Strukturhierarchie bietet gute Voraussetzungen für eine solche Diffe-renzierung: Das Mikrosystem umfaßt die direkten Beziehungen zwischen dem Individuum und seinen Interaktionspartnern (*settings*); das Meso- und das Exosystem umfassen komplexere Lebenswelten (die kumulativen Effekte mehrerer Interaktionsbereiche) und die Einflüsse weniger faßbarer, weil größerer Institutionen; das Makrosystem schließlich be-steht aus den Regelstrukturen, die den Lebenswelten und den zwischen ihnen bestehenden Strukturen zugrunde liegen (Gesellschaft als Anhäufung von Blaupausen für Lebens-welten ...) (BRONFENBRENNER 1978, S. 6). – Soviel man im einzelnen an diesen Benen-nungen kritisieren mag, ist doch die Gewichtigkeit einer solchen Hierarchie von Struk-turen für eine Bildungstheorie kaum zu bestreiten.

Tabelle 1 stellt einen Zusammenhang zwischen diesen Strukturebenen, den grundlegen-den Funktionen der einzelnen Systeme, den Inhalten der in ihnen ablaufenden indivi-duellen Bildungsprozesse und den Organisationsformen von Bildung her. Unter der Per-spektive einer Suche nach informellen Bildungsprozessen erscheint das Strukturschema von BRONFENBRENNER nicht mehr nur als die Hierarchie stetig zunehmender Komplexi-tät, als die es konstruiert ist. Vielmehr stellen sich Meso- und Makroebene als weniger deutlich geformte Metastrukturen von formal greifbaren Mikro- und Exosystemen dar. Der Grund dafür dürfte darin liegen, daß die Bereiche direkter Interaktion (Mikro) als Ausschnitte gesellschaftlicher Organisationen (Exo) konzipiert sind, gleichzeitig aber ebenso durch die komplexeren Interaktionszusammenhänge von Lebenswelten (Meso) geprägt werden wie die Organisations- durch die Makroebene. Das Vierebenenmodell ist als Schichtung von einfachen Sozialsystemen und deren Metastrukturen und von komplexen Sozialsystemen und deren Metastrukturen zu verstehen. Es eignet sich gut zur Analyse unterschiedlicher Organisationsformen von Bildung. Das soll an einigen Bei-spielen gezeigt werden.

Tabelle 1: Heuristisches Schema zur Analyse informeller Bildungsprozesse

Strukturebene (mit Beispielen)	Systemfunktionen	Individuelle Bildungsprozesse (Beispiele)	Organisation von Bildungsprozessen		
			formal	nicht- formal	informell
MIKROSYSTEME Interaktionsbereiche, wie Familien, Schulen, außerschulische Bildungsveranstaltungen	Anpassung	Aufbau von Wissen, Routinen und Fertigkeiten; Bildung kognitiver und kommunikativer Strukturen	x	x	x
MESOSYSTEME Komplexe Lebens- welten, wie jugendliche Alternativkultur	Zielverwirk- lichung	Identitätsbildung und Erwerb pragmatischer Regeln			x
EXOSYSTEME Gesellschaftliche Organisationen und Institutionen, wie das Schulsystem	Integration	Erwerb formaler Qualifika- tionen und Berechtigungen; Aneignung von Zweck- Mittel-Kalkülen und Relevanzstrukturen	x	x	x
MAKROSYSTEME wie die deutsche kapi- talistische Industrie- gesellschaft (Kultur, Sozialstruktur, Ökonomie)	Institutionen- erhaltung	Aneignung gesellschaftlicher Normalitätsentwürfe und deren Selektionsregeln			x

Mikroebene: In Familien, Schulen und außerschulischen Bildungsveranstaltungen werden Wissen, Handlungsroutinen und Fertigkeiten aufgebaut. Das geschieht sowohl formal im Rahmen von Bildungsinstitutionen und Lehrplänen als auch nicht-formal, z. B. in Funkkolleg-Gruppen, als auch informell durch Imitation, soziales Klima und szenische Arrangements. Unter Systemgesichtspunkten handelt es sich um die Vermittlung von Grundqualifikationen sozialer Anpassung (was hier im Sinne von *adaptation* bei PARSONS und damit nicht als Gegenbegriff zu Veränderung zu verstehen ist).

Mesoebene: Lebenswelten umfassen eine Fülle an sozialen Beziehungen, in denen ein Individuum steht. Sie haben über-individuellen Charakter und lassen sich als Aktionsräume verschiedener gesellschaftlicher Gruppierungen klassifizieren, ohne daß sie einfach parallel zur formalen Untergliederung der Gesellschaft geordnet wären. So laufen in der jugendlichen Alternativkultur unterschiedliche Interaktionen zusammen. Sie ist eine der – durch Phänomenbeschreibungen nur unzureichend erfaßten – Mesoebenen, auf denen personale und soziale Identitäten ausbalanciert und die pragmatischen Regeln der Anwendung kognitiver und kommunikativer Fähigkeiten festgelegt werden. Ihre Systemfunktion ist daher die der Verwirklichung individuell formulierter Ziele. Bildungsprozesse sind hier ausschließlich informell; sie lassen sich jedoch teilweise – durch entsprechend fachübergreifende Unterrichtsgestaltung oder in reflexiven Jugendl Diskussionen – formal und nicht-formal auf der Mikroebene organisieren.

Exoebene: Gesellschaftliche Organisationen wie das Schulsystem umfassen eine Fülle strukturell aufeinander aufbauender schulischer und außerschulischer Interaktionen. Auf dieser Ebene werden formale Qualifikationen erworben, die individuelle Ansprüche auf soziale Positionen untermauern. Bildungsprozesse nicht-formaler Art sind hier beispielsweise Aufklärungskampagnen in den Medien. Informell übertragen sich unter anderem die latenten Sinnstrukturen des formalen Berechtigungswesens und die durch Medien verbreiteten Orientierungswerte und Deutungsmuster, die zur Aneignung organisationspezifischer Zweck-Mittel-Kalküle und Relevanzstrukturen führen. Die zugehörige Systemfunktion ist die der Integration.

Makroebene: Die in der deutschen kapitalistischen Industriegesellschaft gegebene Verknüpfung kultureller Traditionen mit sozialen Strukturen und ökonomischen Bedingungen ist als komplexeste der vier Ebenen natürlich nicht selbst Veranstalter von Bildungsprozessen. Sie umfaßt eine Fülle an Mesosystemen und ist in Exosystemen organisiert, die wiederum den Rahmen für die einzelnen Interaktionsbereiche abstecken. Die hier angesiedelten Bildungsprozesse lassen sich als informelle Aneignung gesellschaftlicher Normalitätswürfe kennzeichnen, die teilweise (z. B. durch Curriculumkonstruktion und Planung von Bildungskampagnen) auf der Exoebene organisiert werden können. Zugehörige Systemfunktion ist die der Institutionenerhaltung (im Sinne von PARSONS' *latent pattern maintenance*).

Das Schema zeigt, daß die Bedeutung komplexer Lebenswelten und sozialer Makrostrukturen für individuelle Bildungsprozesse vor allem durch eine Analyse informeller Bildung herausgearbeitet werden kann. Daß auch auf den beiden anderen Ebenen Bildung sich nicht in formalen und nicht-formalen Bildungsveranstaltungen erschöpft, haben die Beispiele veranschaulicht. Das Schema zeigt aber auch, wie vielfältig sich sozialwissenschaftliche Theorien schon mit Problemen informeller Bildung beschäftigt haben, ohne dabei aber schon so klare Konturen zu zeichnen, daß die vorliegenden interdisziplinären Programme ökologischer Bildungsforschung zureichend realisiert werden könnten. Deshalb sollen in den folgenden Abschnitten drei Gattungen interkultureller Forschung vorgestellt werden, deren Zusammenführung informelle Bildungsprozesse erhellen und eine Grundlage für die Verwirklichung ökologischer Forschungsprogramme schaffen könnte: die Kultur- und Kognitionsforschung als Problembereich vergleichender, teilweise sozialanthropologisch ausgerichteter Psychologie; Ethnotheorie und deskriptive Ethnologie in der Tradition kognitiv gewendeter Kultur- und Persönlichkeitsforschung; Konzepte individueller und gesellschaftlicher Modernisierung, die vorwiegend soziologisch bzw. sozialpsychologisch, jedoch sehr heterogen sind.

6. Kultur- und Kognitionsforschung

Kultur- und Kognitionsforschung ist die am weitesten entwickelte Sparte interdisziplinärer Zusammenarbeit von Psychologie und Sozialanthropologie. Während im Rahmen kulturvergleichender Psychologie bzw. „psychologischer Anthropologie“ (einen Überblick gibt WILLIAMS 1975 a) eine große Theorievielfalt vorherrscht und daher eine Theorie noch nicht deutlich formuliert wurde, führte die Konzentration auf die Suche nach kulturspezifischen Modifikationen individueller kognitiver Bildungsprozesse stets zu den in der Debatte um kognitivistische Entwicklungstheorien brisantesten Problemen.

Schon in den zwanziger Jahren unternahm WYGOTSKI einfache Experimente, mit deren Ergebnissen er zeigen konnte, wie sich Klassifikationsverhalten infolge eines Wechsels von ländlich-agrarischer zu städtisch-industrieller Kultur ändert: Vor die Aufgabe gestellt, die Objekte Schaufel, Axt, Säge und Holzstück nach Zusammengehörigkeit zu ordnen, wählten die Bewohner ländlicher Gegenden, die über wenig formale Bildung verfügten, Axt, Säge und Holzstück aus, während Stadtbewohner mit formaler Bildung die Werkzeuge zusammenstellten (LURIA 1971). Während diese Forschungen innerhalb der sowjetischen Psychologie Anlaß zur Formulierung einer historisch-materialistischen Entwicklungstheorie waren, wurden vergleichbare Probleme im Westen weniger spezifisch im Rahmen der traditionellen Debatte zwischen universalistischen und kulturrelativistischen Positionen erörtert (KLUCKHOHN 1952).

Erst die PIAGET-orientierte Vergleichsforschung seit den sechziger Jahren hat diesen Faden systematisch aufgenommen (COLE/GAY/GLICK/SHARP 1971; BERRY/DASEN 1974; COLE/SCRIBNER 1974; MODGIL 1974; ASHTON 1975; BRISLIN/BOCHNER/LONNER 1975; MODGIL/MODGIL 1976; DASEN 1977). Für eine Theorie informeller Bildung ist das Gros dieser Forschung aber nur beschränkt wichtig: Es tendiert dazu, die Entwicklung der von PIAGET formalisierten Stufenfolge als weitgehend

kulturunabhängigen Prozeß zu betrachten. Wenn der Erkenntnisgewinn im wesentlichen in dem Aufweis besteht, daß in industrialisierten Gesellschaften die Stufen kognitiver Entwicklung schneller und vollständiger als in traditionellen und Übungsgesellschaften durchlaufen werden, so ist noch nicht geklärt, ob damit sozialstrukturelle Defizite aufgedeckt sind, die einer gelungenen kognitiven Sozialisation entgegenstehen, oder ob es sich um Effekte unterschiedlicher gesellschaftlicher Normalitätentwürfe handelt oder ob sich hier ein kultureller Bias der Theorie auswirkt (WOBER 1974; BUCK-MORSS 1975). Das Stufenkonzept scheint zu sehr formalisiert, um solche für die Analyse informeller Bildungsprozesse grundlegenden Fragen beantworten zu können. Ähnliches läßt sich zu KOHLBERGS auf PIAGET aufbauenden Forschungen zur Parallelität kognitiver und moralischer Entwicklung sagen. Er hat seine Annahmen über den Zusammenhang restriktiver Lebenswelten (Slums, Gefängnis, Militär, Bürokratie) und heteronomer Bildung moralischer Urteile nicht weiter verfolgt, sondern kulturelle Vergleiche vorwiegend in den Dienst des Aufweisens einer Universalität der Stufenfolge individueller Moralentwicklung gestellt (KOHLBERG 1974, 1976; zur Kritik SIMPSON 1974).

Für eine Erklärung informeller Bildung sind daher die in PIAGET- oder KOHLBERG-kritischer Absicht unternommenen oder unabhängig davon eher relativistischen Vergleichsstudien wichtiger. Sie nehmen die bei PIAGET und KOHLBERG verfolgte Strategie einer Idealisierung und Formalisierung der Stufen individueller Entwicklung zurück, indem sie den Modus des Gebrauchs von Kompetenzen mit untersuchen (theoretisch am klarsten begründet bei RIEGEL 1975). PIAGETS Stufenmodell wird dabei sozial verankert, indem Transformationsstrukturen bestimmt und analysiert werden (*functional learning systems*, SCRIBNER/COLE 1973; *functional skill systems*, SCRIBNER/COLE 1978). Ihre bisherigen Ergebnisse lassen sich unter drei Gesichtspunkten zusammenfassen:

- (1) Die in unterschiedlichen *settings* induzierten Bildungsprozesse lassen sich nicht sinnvoll auf einer einzigen Stufenfolge individueller Entwicklung abbilden: Schulische Bildung vermittelt nicht einfach bessere Qualifikationen als außerschulische, sondern andere (COLE/SHARP/LAVE 1976).
- (2) Die Ausbildung von Denk- und Handlungsstrukturen kann weitgehend als Funktion konkreter Lebenswelten gelten. Strukturen und Inhalte von Bildungsprozessen können daher nicht getrennt voneinander untersucht werden (COLE/SCRIBNER 1975; GLADWIN 1970).
- (3) PIAGETS Annahme, in traditionellen und Übergangsgesellschaften werde die entwickeltste Stufe von Bildungsprozessen („formale Operationen“) systematisch nicht erreicht, muß zweifach relativiert werden: Zum einen ist das Ziel von Bildungsprozessen nicht unabhängig von kulturellen Handlungserfordernissen und gesellschaftlichen Normalitätentwürfen zu sehen; zum anderen kann die Frage nach der Vielfalt unterschiedlicher Entwicklungsziele individueller Bildung mit PIAGETS formalem Konzept gar nicht erfaßt werden (Fallstudie: MULFORD/YOUNG 1973).

Die Debatte zwischen PIAGET-orientierter und PIAGET-kritischer Vergleichsforschung bietet im wesentlichen drei Ansatzpunkte für eine Theorie informeller Bildung: Untersuchung der soziokulturellen Bedingungen von universalistischen und partikularistischen Ausrichtungen individueller Orientierung; Begründungen von Entwicklungssequenzen anhand sozialer Normen (Ordnungskriterien für die empirische Vielfalt von Bildungszielen); Formulierung von Strukturierungsregeln, die unterschiedlichen Arrangements von Bildungsprozessen zugrunde liegen. – Damit wird der universalistischen Position der PIAGET-Schule nicht eine relativistische Behauptung beliebiger Entwicklungsmöglichkeiten entgegengestellt; sondern der Geltungsbereich formalisierter Theorie wird durch Aufdecken sozialer Transformationsmechanismen eingeschränkt.

Kultur- und Kognitionsforschung dieser Art kann informelle Bildungsprozesse vor allem auf der Ebene der Mikro- und Mesosysteme erhellen. Nach *Tabelle 1* könnte sie den Erwerb pragmatischer Regeln und der Modi des Gebrauchs von Wissen („Weisheit“ und „Rituale“) untersuchen. Je mehr die Kooperation von Psychologen und Sozialanthropologen durch soziologische Beiträge erweitert wird, desto deutlicher könnten auch die dritte und vierte Strukturebene informeller Bildungsprozesse einbezogen werden. Vorläufig scheint die Psychologie in diesem Zusammenhang theoretisch am weitesten fortgeschritten zu

sein. Ihre Position wird sich noch verstärken, wenn die rapide zunehmende Umweltpsychologie (die ihrerseits im Kontext der oben erwähnten Umweltforschung eine Sonderstellung einnimmt) den neuerdings eingeschlagenen Weg fortsetzt. Sie beschränkt sich nicht mehr nur auf die Erforschung der unterschiedlichen Modi der Umweltwahrnehmung und der Einstellungen gegenüber einer Veränderung der physischen und sozialen Umwelt, sondern untersucht auch experimentell die Beeinflussung von Verhalten durch unterschiedliche natürliche und künstliche Lebenswelten (Trendbericht: STOKOLS 1978).

7. Ethnotheorie und deskriptive Ethnologie

Seit den Studien MARGARET MEADS zur Erziehung in Samoa und Neuguinea beschäftigen sich Ethnologen nicht mehr nur mit Sitten und Gebräuchen, Stammesstrukturen und Austauschregeln fremder Völker, sondern erforschen gezielt auch die Auswirkungen sozialer Strukturen auf individuelle Bildungsprozesse. Wenn auch die klassische ethnologische Feldforschung noch kein besonderes Augenmerk auf Bildung richtet – in den *Human Relations Area Files* (HRAF)² fehlen immer noch Bildungsvariablen, die der Bildungsforschung erst das riesige Datenmaterial erschließen könnten –, so zeigt doch die große Zahl der in jüngster Zeit erschienenen Bibliographien, Forschungsberichte und Reader zu *anthropology and education*, wie groß das Interesse ist (BURNETT 1974 [eine HRAF-Arbeit!]; SPINDLER 1974; WILLIAMS 1975; FUCHS 1976; CALHOUN/IANNI 1976; ROSENSTIEL 1977). Die meisten dieser Arbeiten zeigen, daß es nicht mehr möglich ist, die Beschränkung auf Deskription aufrechtzuerhalten, wenn soziale Strukturen als Bedingungsfaktoren individueller Bildungsprozesse untersucht werden sollen. Wieder ist es die Konzentration auf Kognition, die zum Motor theoretischer Entwicklung wird. Wenn in Anlehnung an Sozialisationstheorien individuelle Strukturen präziser als in traditionellen Erziehungstheorien beschrieben werden, wird es auch nötig, die sozialen Feinstrukturen nachzuzeichnen.

Die zunächst eng angelehnt an die traditionellen Gebiete der Ethnologie ausgebildete Ethnotheorie (*ethnoscience*) hat sich die phänomenologische Beschreibung solcher Feinstrukturen zum Ziel gesetzt. Unter Berücksichtigung alltäglicher Klassifikationsstrukturen will sie das für eine bestimmte Kultur typische Wissens- und Erkenntnisssystem beschreiben. Der Vergleich zweier Reader zur ethnotheoretisch-kognitiven Anthropologie aus den letzten zehn Jahren zeigt ein wachsendes Interesse für die individuelle Verarbeitung der sozial vorgegebenen bzw. gemeinschaftlich produzierten Sinnstrukturen. Der ältere der beiden repräsentiert noch vorwiegend die von W. H. GOODENOUGH, W. C. STURTEVANT und C. O. FRAKE entwickelten Methoden und ist durchweg deskriptiv: Die Vielfalt der Phänomene wird in Sinnzusammenhänge („Segregate“) gegliedert und nach der Existenz von strukturbildenden Gegensatzpaaren („Kontrast-Sets“) durchforscht (TYLER 1969). Der neuere dagegen fragt sehr viel mehr nach der individuellen Wahrnehmung und Verarbeitung solcher Sinnstrukturen (SANCHES/BLOUNT 1975). So schildert C. O. FRAKE einen Kosmos kommunikativer Regeln, in den Sprechakte beim Betreten eines Yakan-Hauses eingebettet sind, und die den einzelnen Subjekten gegenwärtigen Interpretationsmuster (FRAKE 1975). Ergänzend dazu gibt es eine Reihe von Versuchen in Anlehnung an wissenssoziologische Traditionen, die Leistungsfähigkeit ethnotheoretischer Kategorien auch anhand einer Gesamtanalyse des Systems sozialer Wahrnehmung einer ganzen Gemeinschaft oder eines ganzen Stammes prüfen. So beschreibt JACKSON die Besonderheit

2 Die von G. MURDOCK 1937 an der Yale-Universität begonnene und bis heute fortgeführte Sammlung ethnographischer Daten, die sog. *Human Relations Area Files*, enthalten unter mehreren hundert Aspekten vergleichbare Daten über mehr als 400 ethnische Gruppen, die als repräsentativ für alle bekannten Weltkulturen gelten. Sie basieren auf über 5000 ethnologischen Forschungsberichten.

der „realistischen“ Handlungsorientierung der westafrikanischen Kuranko, die sich in einem außer-gewöhnlich gegenwartsorientierten Raum- und Zeitverständnis äußert und sich in einem dynamischen Verständnis der Geschlechts- und Altersrollen zeigt. Sein Versuch, dies auf eine durch Naturgegebenheiten geforderte Variabilität der Wirklichkeitswahrnehmung und -interpretation zurückzuführen, dürfte jedoch zu kurz greifen (JACKSON 1977). Die Leistung der Ethnotheorie liegt mehr in der deskriptiven Zuordnung sozialer Feinstrukturen zu bereits ausgebildeten individuellen Strukturen als in der Erhellung genetischer Prozesse.

Doch gibt es in den letzten Jahren eine Anzahl von Studien, die nicht nur Symbolstrukturen detailliert beschreiben, sondern sie auch auf ihre Resistenz gegenüber Prozessen des sozialen Wandels oder ihre Veränderung infolge des Ausbaus des formalen Bildungssystems untersuchen. STEA/SOJA (1975) zeigen, wie gering die Stabilität der Strukturen räumlicher Wahrnehmung ist, indem sie deren Veränderungen infolge neuer Wohn- und Siedlungsarrangements erkundeten. WOBER (1974) beschreibt die Balanceprobleme, die sich beim individuellen Übergang vom traditionellen zum modernen Gesellschaftssektor ergeben. Handlungsorientierte und belohnungsorientierte Zielsetzungen beim Erwerb von Wissen sind nur schwer individuell zu integrieren. Ähnliche Probleme bei der individuellen Verarbeitung von Kulturkonflikten schildert eine Studie zur Persönlichkeitsentwicklung bei Hawaii-Amerikanern (GALLIMORE/BOGGS/JORDAN 1974). Methodisch besonders ausgefeilt (Kombination phänomenologischer Interaktionsbeschreibungen und Interpretation psychologischer Experimente), geht sie der Krise beim Übergang von gruppenorientierten zu individualistischen Persönlichkeitsbildern nach. Die Erosion von traditionellen Strukturen innerhalb der modernen Gesellschaft, die in ihrer Entwicklung behindert sind, untersucht NAGATA (1978) in seiner Studie einer Hopi-Reservation am Beispiel der Ideologisierung der sagenumwobenen „friedlichen Gesinnung“ dieses Volkes.

Beschreibungen symbolischer Orientierungssysteme alltäglichen Handelns lassen oft eine Differenzierung zwischen formalen und informellen Wegen vermissen, auf denen Handlungsorientierungen erworben werden. In jedem Fall sind sie jedoch Beschreibungen eines Bedingungsfelds jeglicher bildungspolitischer Intervention. Soweit sie Konflikte zwischen Orientierungen im formalen Bildungssystem und in alltäglichen Lernsituationen analysieren oder die Folgen von Veränderungen sozialer Institutionen für das Symbolsystem aufspüren, geben sie Aufschluß über mögliche Verluste bei geplanter Umgestaltung des Bildungssystems und verweisen auf die sozialstrukturellen Ebenen, die Grundlagen einzelner Handlungsmotivationen sind. Anhand einer Systematisierung solcher Erkenntnisse lassen sich möglicherweise Äquivalente für Institutionen informeller Bildung konstruieren, die durch sozialen Wandel verloren gegangen sind, und gesellschaftliche Identitäten gewinnen, die an die Stelle der beim Übergang zu neuen Sozialformen beeinträchtigten alten Identitäten treten können.

Die Relevanz ethnotheoretischer und sonstiger deskriptiv-ethnologischer Forschung für eine Theorie informeller Bildung liegt vor allem in der hohen Sensibilität für die Besonderheiten des Einzelfalls, die die phänomenologischen Darstellungsmethoden auszeichnet. Daß dies nicht ein bloß deskriptives Unternehmen sein muß, zeigen viele neuere Studien, die auf der Grundlage einer exakten Schilderung „mittlerer“ sozialer Strukturen Regelmäßigkeiten und Entstehungsgeschichte der Platzierung von Individuen in diesen Strukturen untersucht haben (vgl. *Tabelle 1*, Meso- und Exosystem). Je klarer eine solche theoretische Orientierung wird, desto eher dürften auch die untere und die obere Strukturebene informeller Bildungsprozesse in den Blick kommen.

8. Modernisierungsforschung

In klassischer Modernisierungstheorie und in entwicklungssoziologischer Diskussion wird Bildung meist als Faktor, als Bedingung für gesellschaftliche Entwicklung untersucht. Informelle Prozesse kommen dabei naturgemäß zu kurz. Ihre Erforschung erfordert die Umkehrfrage: Wie verändert gesellschaftliche Modernisierung die Persönlichkeit? Ansätze für diese Fragestellungen finden sich in einigen miteinander noch kaum verbundenen Seitenlinien der Modernisierungsforschung.

Zur Genese von Leistungsmotivation: In der Kritik an MCCLELLANDS Theorie zeigte sich die Fruchtbarkeit solcher Umkehrfragen. So konnten SEIBEL und Mitarbeiter wesentliche Differenzen in der Entwicklung von Leistungsmotivation bei eher egalitär oder eher hierarchisch strukturierten Völkern in Nigeria feststellen (SEIBEL/MASSING 1974; DAMACHI/SEIBEL 1973). LEVINE (1969) konnte ebenfalls in Nigeria herausfinden, daß kulturelle und soziale Strukturen gewichtigeren Einfluß auf die Genese von Leistungsmotiven und Unterordnungsbereitschaft (bei ihm kontrastiert!) haben als individuelle Indikatoren wie Religion, Herkunft usw. (vgl. auch DITTMANN 1974).

Zu „*individueller Modernisierung*“: Die meisten Studien zu „individueller Modernisierung“ sind wenig mehr als die Übertragung gesellschaftlicher Modernitätsnormen auf Persönlichkeitsmerkmale. Doch ist die Normierung einer „modernen“ Persönlichkeit und die Suche nach ihren Produzenten als Problemstellung zu flach, um sich lange halten zu können. So zeigt sich in neueren Publikationen eine Konzentration auf differenziertere Fragen wie die nach dem Zusammenhang zwischen Rigidität sozialer Strukturen sowie Formalisierungsgrad der Bildung und der Wandlungsfähigkeit und dem Autonomiedenken des Individuums (INKELES/SMITH 1974; INKELES/HOLSINGER 1974, darin vor allem der Beitrag von SUZMAN). Zudem wurde als neue Frage die nach dem Einfluß unterschiedlich modernisierter Gesellschaftsstrukturen gestellt, den sie an den Bildungsinstitutionen vorbei auf individuelle Bildungsprozesse haben (INKELES/DIAMOND 1978).

Psychoanalytisch orientierte Forschungen: Daß gesellschaftliche Modernisierung nicht nur die Seite hat, die ihre theoretischen Protagonisten beschreiben, sondern auch noch eine Schattenseite – die des Verlusts gewachsener Identitäten –, haben vorwiegend psychoanalytisch orientierte Autoren klargestellt. Viele von ihnen sind besonders wichtig, weil sie nicht nur die Veränderung sozialer Strukturen allgemein als „Modernisierung“ den individuellen Verarbeitungsproblemen gegenüberstellen. Sie bestimmen genauer als viele eindimensionale Modernisierungskonzepte, welche sozialen Strukturen zerstört oder verändert werden, und untersuchen dann die unterschiedlichen Modi psychosozialer Anpassung an diese Lage, die vom Austausch personaler Identitäten bis zur Häufung von Krankheiten und zum physischen Zerbrechen reichen (BOSSE 1979; PARIN/MORGENTHALER/PARIN-MATTHEY 1963, 1971; STAEWEN/SCHÖNBERG 1970; MURPHY 1973).

Zum Zusammenhang von Kulturwandel und Feldabhängigkeit kognitiver Orientierung: Gesichertes Ergebnis aller Studien zum Zusammenhang von Kulturwandel und Feldabhängigkeit ist: Akkulturations- und Modernisierungsprozesse fördern den kognitiven Stil einer Unabhängigkeit vom eigenen sozialen Feld. Sie fördern abstraktere und „mobile“ Formen der Darstellung sozialer Beziehungen, die den formalisierten Austauschprozessen in modernen Gesellschaftsstrukturen entsprechen, und drängen Bindungen an tradierte Lebenswelten zurück, in denen personale Identitäten gewachsen waren. So sind die Wer-

tungen solcher Feldunabhängigkeit kontrovers, umstritten auch die Möglichkeiten einer Beibehaltung oder Wiedergewinnung personaler Stabilität und Kritikfähigkeit in der Folge sozialen Wandels. Einige Autoren beschreiben den Zusammenhang „wertfrei“ und favorisieren damit eine rasche Modernisierungspolitik (NEDD/GRUENFELD 1976; WITKIN et al. 1977). Andere suchen die unterschiedliche Leistungsfähigkeit beider kognitiver Stile zu ergründen und plädieren daher für bi-kognitive und bi-kulturelle Erziehung (BERRY 1975; RAMIREZ/CASTANEDA 1974). Vermutlich ist jedoch schon der Begriff „Feldabhängigkeit“ zu ethnozentrisch geprägt, als daß man ihn sinnvoll in vergleichender Forschung verwenden könnte. Es bedürfte keiner großen Gedankenakrobatik, um die Benennungen auszutauschen: Wenn man davon ausgeht, daß in einer Gesellschaft feldunabhängiges Denken, abstrakte Wahrnehmung sozialer Strukturen die Norm ist, dann kann man gerade die nach WITKINS Begrifflichkeit „feldunabhängigen“ Individuen als in hohem Maß „abhängig“ von der durch die Bedingungen der modernen Gesellschaft geprägten Lebenswelt bezeichnen. „Unabhängig“ von diesem Feld wären dann schon eher die traditional denkenden Individuen, die in sozialen Lebenswelten, deren Existenz durch Modernisierung gefährdet ist, „konkret“ ihre Identität sehen und deshalb angeblich zu „abstraktem“ Denken weniger in der Lage sind. Zudem erfaßt der Feldunabhängigkeitsbegriff nicht die Differenzen im Kommunikationsstil, die zumindest interkulturell nicht zu übersehen sind: Selbst im modernen Teil Afrikas spielen Gedächtnisleistungen und orale Kommunikation eine größere Rolle als schriftliche Informationsweitergabe. Es wäre geradezu widersinnig, wollte man im Prokrustesbett der Feldunabhängigkeitstheorie von vornherein diesem Kommunikationsstil die Fähigkeit zur „Abstraktion“ von eng begrenzten Lebenswelten absprechen. Weiter führen hier schon Untersuchungen, die kognitive Stile als Funktion ländlicher oder urbaner Lebenswelt untersuchen und zugleich die Veränderung dieses Alltags zur Vorbedingung für eine Änderung des kognitiven Stils erklären (FUKUI/DEMARTINI 1978; WEEKS 1978).

Zur Rolle der Muttersprache und einer (fremden) Zivilisationssprache: Besonders in den meist vielsprachigen schwarzafrikanischen Ländern sind in jüngster Zeit Bestrebungen zu beobachten, die jeweilige Muttersprache wenigstens in der ersten Phase formaler Bildung auch als Unterrichtssprache zu verwenden. In den sekundären und tertiären Bildungsbereichen herrschen jedoch die „Zivilisationssprachen“ noch unbestritten vor; auch in Gesellschaften, die eine einheimische Verkehrssprache haben wie das Kisuaheli in Ostafrika. So haben viele junge Afrikaner von der Muttersprache über die Verkehrssprache zur „Zivilisationssprache“ zwei Sprachbarrieren auf dem Weg von der Familien-erziehung zur höheren Bildung zu überwinden. Welche Folgen die damit verbundene sprachliche „Versäulung“ der unterschiedlich organisierten Bildungsprozesse für die Persönlichkeitsentwicklung hat, ist noch kaum untersucht worden. Immerhin gibt es eine Reihe von Studien, die hinreichend davor warnen, die in *einer* Bildungssprache gewonnenen Erkenntnisse über individuelle Denkprozesse zu Annahmen über die Gesamtpersönlichkeit zu erweitern. Sie können allerdings keinen anderen Ausweg als die Multilingualität der Bildung vorschlagen (GUMPERZ 1975; SANCHES/BLOUNT 1975). So bleibt die bildungspolitische Grundfrage offen: Soll durch Vergrößerung des Anteils muttersprachlicher Erziehung möglichst lange personale Stabilität aufgebaut werden, bevor das Individuum in die „moderne“ Welt auch sprachlich eintritt (BAMGBOSE 1976)? Oder sind die dann eintretenden Identitätskonflikte zu groß, so daß sich ein möglichst frühzeitiger Eintritt in die neue Sprachwelt empfiehlt, was zudem den Vorteil hätte, daß gesellschaftliche Identitäten stärker als ethnische Gruppeninteressen Träger von Bildungsprozessen wür-

den (MAZRUI 1972)? Vermutlich könnten Untersuchungen zur Rolle der sprachlichen „Versäulung“ formaler, nicht-formaler und informeller Bildung Entscheidungshilfen bieten.

Zur sozialen Bedeutung ethnischer Zugehörigkeit: Mit der schnellen Zunahme selbständiger Nationalstaaten in der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts entstanden viele neue Konflikte zwischen ethnisch-sprachlichen Gruppen. Noch in den sechziger Jahren herrschte in den internationalen Organisationen die Erwartung vor, mit wachsender gesellschaftlicher Entwicklung würde die Bedeutung ethnischer Faktoren zurücktreten. Diese Erwartungen wurden nicht nur in den jungen Nationalstaaten vielfach widerlegt; sogar in den Industriestaaten wuchsen neue politische Bewegungen auf dem Boden ethnischer Identitäten (GREELEY/MCCREADY 1974). So konnte die sozialwissenschaftliche Reflexion dieser Entwicklungen nicht ausbleiben. – Der soziologische Teil der sog. *Ethnicity*-Debatte dreht sich primär um die Frage, wie weit die bewußtere Orientierung an ethnisch und sprachlich geschlossenen Gruppierungen eine Gegenbewegung gegen starken Modernisierungsdruck ist. Dabei ist vor allem die Wertung (Rückschritt oder notwendige Stabilisierung?) umstritten (DASHEFSKY 1976). – Der sozialpsychologische Teil der Debatte beschäftigt sich mit der Frage, wie weit die Herkunft (*paternity*) im alltäglichen Verhalten ihren unverwechselbaren Ausdruck (*patrimony*) finden muß, um dem einzelnen die nötige soziale Balance zu sichern. Diskutiert werden vor allem die Bedeutung des ethnischen Code für Gruppensolidarität und die unterschiedliche Rolle von Fremd-Codes für Statuszuschreibungen (GILES et al. 1977; NEDD/GRUENFELD 1976; GLAZER/MOYNIHAN 1975). Insgesamt stellen die *Ethnicity*-Studien Integrationsversuche mehrerer der anderen genannten Themen dar (Sprache, Feldunabhängigkeit, Akkulturation, psychosoziale Anpassung). Sie leuchten eine Ebene sozialer Organisation aus, die zwischen dem unter Modernisierungsdruck geratenen Individuum und der sich wandelnden Sozialstruktur zu vermuten ist. Als sicher kann gelten, daß bewußte Bindung an die ethnische Gruppe ein Modus ist, Ergebnisse informeller Bildungsprozesse auch angesichts sich wandelnder sozialer Institutionen zu erhalten. Offen bleibt, unter welchen Bedingungen dabei eher Traditionsbindung und Kritiklosigkeit oder gar Ressentiments gegenüber anderen ethnischen Gruppen gefördert oder eher Verhaltenssicherheit und Kritikfähigkeit gegenüber „feldunabhängig“ formulierten Herrschaftsansprüchen erreicht werden. Für eine Theorie informeller Bildung kann die Klärung solcher Fragen wichtige Transformationsmechanismen zwischen mittleren und gesamtgesellschaftlichen Ebenen von Bildungsprozessen aufdecken (vgl. *Tabelle 1*). Doch ist die Integration der für eine solche Untersuchung wichtigen Seitenstränge der Modernisierungsforschung in den *Ethnicity*-Debatten noch recht unbefriedigend. Da diese Debatten selten von klaren theoretischen Prämissen ausgehen, sondern stark unter Handlungsdruck stehen, fehlt ihnen die gesellschafts- und kulturtheoretische Grundlage für eine Begründung bildungspolitischer Interventionen (SINGLETON 1976). So ist noch kaum geprüft worden, welche institutionellen Äquivalente zur ethnisch-sprachlichen Gruppe denkbar sind. Eine Erforschung informeller Bildungsprozesse unter der Berücksichtigung der Herkunftsvariablen müßte sich dieser Frage vorrangig zuwenden.

9. Zur Erforschung informeller Bildungsprozesse

Die vor Jahren diskutierte Verschränkung von Ethnomethodologie und Ethnotheorie (ARBEITSGRUPPE 1973) scheint nicht tragfähig genug, um die hier vorgestellten anthro-

polologischen, psychologischen und soziologischen Konzepte miteinander zu kombinieren. Eine überwiegend typologisch-phänomenologisch ausgerichtete Konzeption ist zwar „wahlverwandt“ mit dem Gegenstand „informelle Prozesse“ und deshalb vermutlich eine geeignete Darstellungsform für sie; doch sind – das zeigte die Prüfung ethnotheoretischer Studien – auf diese Weise zu wenige konkrete Anhaltspunkte für eine Orientierung bildungspolitischer Interventionen zu gewinnen. Für sie sind im wesentlichen zwei Voraussetzungen notwendig: eine Klärung der inhaltlichen Verflechtungen informeller mit formaler und nicht-formaler Bildung sowie eine Klärung der Verflechtungen und Differenzen zwischen den institutionellen Ebenen informeller Bildung. Sowohl in Teilen der Kultur- und Kognitionsforschung als auch in Teilen der Modernisierungsforschung ließen sich Ansätze dazu identifizieren. Sie scheinen jedoch theoretisch bei weitem nicht elaboriert genug zu sein, um schon Regeln für eine brauchbare ethnographische Beschreibung informeller Bildungsprozesse anbieten zu können. Zum Ausbau dieser Ansätze und zur gleichzeitigen Sicherung bildungspolitischer Relevanz könnten die folgenden Forschungsvorhaben dienen:

Institutionalisierungsformen von Bildung (theoretische Arbeit): Die gegenwärtig verfügbaren Erklärungsversuche zur Funktion von Organisationsformen sozialen Handelns für eine Institutionalisierung von Bildungsprozessen könnten zusammengestellt und verglichen werden. Beispiele: Industriesoziologische Studien zu den Folgen verschiedener Arbeitsorganisation für die Ausbildung unterschiedlicher Attitüden und genereller kognitiver Orientierungen von Individuen (BOWLES/GINTIS 1976); systemtheoretische Analysen der Fähigkeit sozialer Organisationen zur gleichzeitigen Stabilisierung und Generalisierung konkreter Handlungsmotivationen (LUHMANN 1968).

Mythos und Magie im modernen Alltagsdenken (theoretische Arbeit): Eine Literaturübersicht zum Verhältnis „westlicher“ Alltagstheorien zu Funktionsprinzipien von Mythos und Magie könnte neue Möglichkeiten kulturellen Transfers und transkultureller Kommunikation zeigen. Wenn es möglich ist, die in evolutionärer Perspektive überholt erscheinenden Orientierungsregeln von Mythos und Magie zumindest teilweise als Element der üblichen und damit funktionalen Verhaltensrepertoires alltäglichen Handelns in modernen Gesellschaften wiederzufinden, sind Brücken zwischen traditionaler und moderner Kultur sichtbar. Solche Brücken wurden in vergleichenden Untersuchungen kognitiver Entwicklung zu oft übersehen, indem wissenschaftliches Denken westlicher Prägung mit dem Alltagsdenken in Gesellschaften der Dritten Welt kontrastiert wurde (EMBER 1977). Eine Einsicht in die Formen der Koexistenz von Alltagswissen und Wissenschaft wäre zudem ein möglicher Beitrag zur Verhinderung zerstörerischer Identitätskonflikte in Akkulturationsprozessen (SHWEDER 1977; LARUE 1975; LEE 1976; SCHNELLE/BALDAMUS 1978).

Fallstudien zur Rollendifferenzierung: Neben einem solchen theoretischen Überblick könnten Fallstudien zu einzelnen Problemäquivalenzen zwischen modernen und Übergangsgesellschaften zur Erleichterung transkultureller Kommunikation beitragen. In ihnen sollten Beispiele dafür beschrieben werden, unter welchen Bedingungen und wie die Erfahrung kultureller Kontraste durch Erwerb der Fähigkeit zur Rollendifferenzierung bewältigt werden kann. Es ist verfehlt, die individuellen Akkulturationsprobleme in ehemaligen Kolonialgesellschaften zu einem sozialpsychologischen Sondertatbestand zu stilisieren, wie das beispielsweise KODJO (1973) tut. Er idealisiert die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten in „hochentwickelten“ Gesellschaften und setzt ihnen „anomische“ Strukturen einer Persönlichkeitsformung in Entwicklungsländern entgegen (ebd., S. 248–311).

Solche überzogenen Kontrastmodelle führen – wie bei KODJO – zur Ausweglosigkeit moralischer Appelle. Die Besonderheit individueller Lebensbewältigung in Übergangsgesellschaften wird greifbar, wenn sie auf vergleichbare Problemlagen in Industriegesellschaften bezogen werden. So ließen sich die Prozesse einer Integration kulturell unterschiedlicher Lebenswelten in einer Person als Prozesse einer Rollendifferenzierung beschreiben, die bei Gastarbeitern in Europa ähnlich strukturiert sind wie bei Industriearbeitern der ersten Generation in Schwarzafrika. Genauso könnten die besonderen Probleme eines afrikanischen Sekundarschülers, der die Rollenerwartungen der Schule und seiner dörflichen Lebenswelt als kaum miteinander vereinbar erfährt, genauer untersucht werden, wenn sie mit ähnlich gelagerten Stadt-Land-Konflikten in Europa verglichen werden, als wenn ihnen ein unwirkliches Modell gelungener Bewältigung von Akkulturationskonflikten entgegengesetzt wird.

Inhalts- und Sekundäranalysen von Akkulturationsberichten: Die bisherigen Informationen über die psychischen Auswirkungen, die Veränderungen von Lebensweisen, Denkstilen usw. als Folge von Kulturwandel/Kulturkonflikten sind wenig überschaubar. Es liegen jedoch viele biographische oder autobiographische Berichte vor, in denen am Beispiel eines Lebenslaufs die Folgen und Begleiterscheinungen sozialen und kulturellen Wandels in Übergangsgesellschaften intensiv beschrieben und gedeutet werden. Eine Inhaltsanalyse solcher Literatur könnte zur besseren „Planung“ informeller Bildungsprozesse in Gesellschaften unter Modernisierungsdruck beitragen (Beispiele wären die Berichte von: LIJEMBE/APOKO/NZIOKI 1967; KIKI 1969; ZOTOUMBAT 1971; GAY 1973). Eine Ergänzung wäre die Sekundäranalyse des vorhandenen empirischen, leider kategorial oft kaum vergleichbaren Materials in Akkulturationsstudien, das man beispielsweise unter der Fragestellung nach Möglichkeiten zur Rollendifferenzierung oder zur Koexistenz von Alltagswissen und Wissenschaft auf eine Ebene bringen könnte (IRVINE/SANDERS 1972; BERRY 1975).

Informationssammlung zu ethnisch-sprachlichen Konflikten: Aus welchen Gründen treten in welcher Region Sprachstreitigkeiten zwischen ethnischen Gruppen auf? Wenn man dazu Material wie Zeitungsberichte, Leserbriefe usw. zusammenstellen könnte, ließen sich vorläufige Hinweise darauf gewinnen, in welcher Region ethnisch-sprachliche Gruppen eine besonders wichtige Funktion für individuelle Stabilität besitzen. Möglicherweise sind in diesem Material (Begründungen!) auch Informationen über die Art informeller Orientierungen enthalten, deren Verlust befürchtet wird, oder Angaben über Äquivalente zu solchen Gruppen (die Programm- und Höreranalysen von G. MYTTON sind *pilot studies*; vgl. den Beitrag von J. NAUMANN im vorliegenden Heft.)

Umfrage zum Stand der Hintergrundinformationen von Bildungspolitikern: Eine Befragung der „Macher“ von Bildungsprogrammen über ihren Informationsstand zu den Bedingungen, auf die ihre bildungspolitische Intervention trifft, könnte die praktische Relevanz einer Theorie informeller Bildung deutlich machen. In der Befragung dürfte sichtbar werden, daß der Informationsstand der „Macher“ über die vorhandenen Arrangements der Persönlichkeitsentwicklung zu gering ist, um die Effektivität und die Erwünschtheit der Folgen ihrer Intervention hinreichend einschätzen zu können.

Literatur

- ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 2 Bde. Reinbek 1973.
- ASHTON, P. T.: Cross-cultural Piagetian research. In: Harvard Educational Review 45 (1975), S. 475–506.
- BAMBOSE, A. (Ed.): Mother Tongue Education. The West African Experience. London 1976.
- BANDURA, A.: Social Learning Theory. Englewood Cliffs, N. J. 1977.
- BARNOUW, V.: Culture and Personality. Homewood, Ill. ²1973.
- BENEDICT, R.: Urformen der Kultur. Hamburg 1955. (Original: Patterns of Culture. Boston 1934.)
- BERNSTEIN, B.: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt/M. 1977.
- BERRY, J. W.: Ecology, cultural adaptation, and psychological differentiation: traditional patterning and acculturative stress. In: BRISLIN, W./BOCHNER, S./LONNER, W. (Eds.): Cross-Cultural Perspectives on Learning. New York 1975, S. 207–228.
- BERRY, J. W./DASEN, P. R.(Eds.): Culture and Cognition. Readings in Cross-Cultural Psychology. London 1974.
- BERTRAM, H.: Probleme einer soziostrukturell orientierten Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie 5 (1976), S. 103–117.
- BEUCHELT, E.: Ideengeschichte der Völkerpsychologie. Meisenheim am Glan 1974.
- BOHNSACK, F.: Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule. Ravensburg 1976.
- BOSSE, H.: Diebe, Lügner, Faulenzer. Zur Ethno-Hermeneutik von Abhängigkeit und Verweigerung in der Dritten Welt. Frankfurt/M. 1979.
- BOWLES, S./GINTIS, H.: Education and personal development: the long shadow of work. In: BOWLES, S./GINTIS, H.: Schooling in Capitalist America. New York 1976, S. 125–148.
- BRISLIN, J./BOCHNER, S./LONNER, W. (Eds.): Cross-Cultural Perspectives on Learning. New York 1975.
- BRONFENBRENNER, U.: Die soziale Rolle des Kindes in ökologischer Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 7 (1978), S. 4–20.
- BUCK-MORSS, S.: Socio-economic bias in Piaget's theory and its implications for cross-culture studies. In: Human Development 18 (1975), S. 35–49.
- BURNETT, J.: Anthropology and Education. An Annotated Bibliographic Guide. New Haven 1974.
- CALHOUN, C. J./IANNI, F. A. J. (Eds.): The Anthropological Study of Education. The Hague 1976.
- COLE, M.: An ethnographic psychology of cognition. In: BRISLIN/BOCHNER/LONNER 1975, S. 157 bis 175.
- COLE, M./SCRIBNER, S.: Culture and Thought. A Psychological Introduction. New York 1974.
- COLE, M./SCRIBNER, S.: Theorizing about socialization of cognition. In: Ethos 3 (1975), S. 249–268.
- COLE, M./SHARP, D. W./LAVE, CH.: The cognitive consequences of education. In: The Urban Review 9 (1976), S. 218–233.
- COOMBS, P. H., et al. (Eds.): Education for Rural Development. Case Studies for Planners. New York 1975.
- DAMACHI, U. G./SEIBEL, H. D. (Eds.): Social Change and Economic Development in Nigeria. New York 1973.
- DASEN, P. R. (Ed.): Introduction in Piagetian Psychology: Cross-Cultural Contributions. New York 1975.
- DASHEFSKY, A. (Ed.): Ethnic Identity in Society. Chicago 1976.
- DITTMANN, F.: Cultural Constraints on the Acquisition of Achievement Motivation (Research Note. No. 18.) Stanford: Educational Policy Research Center 1974.
- ECKENBERGER, L. H.: Die ökologische Perspektive in der Entwicklungspsychologie: Herausforderung oder Bedrohung? In: WALTER, H./OERTER, R. (Hrsg.): Ökologie und Entwicklung. Mensch-Umwelt-Modelle in entwicklungspsychologischer Sicht. Donauwörth 1979, S. 264–281.
- EMBER, C. R.: Cross-cultural cognitive studies. In: Review of Anthropology 6 (1977), S. 33–56.
- FRAKE, C. O.: Die ethnographische Erforschung kognitiver Systeme. In: ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN 1973, Bd. 2, S. 323–337.
- FRAKE, C. O.: How to enter a Yakan house. In: SANCHES, M./BLOUNT, B. G. (Eds.): Sociocultural Dimensions of Language Use. New York 1975, S. 25–40.
- FROMM, E.: Psychoanalytic characterology and its application to the understanding of culture. In: SARGENT, S. S./SMITH, M. W. (Eds.): Culture and Personality. New York 1949, S. 1–12.

- FROMM, E./MACCOBY, M.: Social Character in a Mexican Village. A Sociopschoanalytic Study. Englewood Cliffs, N. J. 1970.
- FUCHS, E. (Ed.): Youth in a Changing World. The Hague 1976.
- FUKUI, F. G./DEMARTINI DE BRITO FABRI, Z.: Schooling Level, Informal Education and Educational Demand in Rural and Urban Areas in the State of Sao Paulo. Paper presented at the 9th World Congress of Sociology, Uppsala 1978.
- GALLIMORE, R./BOGGS, J./JORDAN, C.: Culture, Behavior and Education. A Study of Hawaiian Americans. Beverly Hills 1974.
- GAY, J.: Red Dust on the Green Leaves. A Kpelle Twin's Childhood. Thompson, Conn. 1973.
- GILES, H.: Language, Ethnicity and Intergroup Relations. London 1977.
- GLADWIN, T.: East Is a Big Bird. Navigation and Logic on Puluwat Atoll. Cambridge, Mass. 1970.
- GLAZER, N./MOYNIHAN, D. P. (Eds.): Ethnicity: Theory and Experience. Cambridge, Mass. 1975.
- GREELEY, A. M./MCCREADY, W. C.: Ethnicity in the United States. A Preliminary Reconnaissance. New York 1974.
- GUMPERZ, J.: Sprache, lokale Kultur und soziale Identität. Theoretische Beiträge und Fallstudien. Düsseldorf 1975.
- HALLOWELL, I. A.: Culture and Experience. 2 Bde. Philadelphia 1955.
- HERDER, J. G.: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Bd. I–IV. Riga 1785–1791.
- INKELES, A./DIAMOND, L.: Personal Qualities as a Reflection of Level of National Development. Paper presented at the 9th World Congress of Sociology, Uppsala 1978.
- INKELES, A./HOLSINGER, D. B. (Eds.): Education and Individual Modernity in Developing Countries. Leiden 1974.
- INKELES, A./SMITH, D. H.: Becoming Modern. Cambridge, Mass. 1974.
- IRVINE, S. H./SANDERS, J. T. (Eds.): Cultural Adaptation within Modern Africa. New York 1972.
- ITTELSON, W. H.: Environment and Cognition. New York 1973.
- JACKSON, M.: The Kuranko. Dimensions of Social Reality in a West African Society. London 1977.
- KEDDIE, N.: Education as a social construct. In: JENKS, C. (Ed.): Rationality, Education, and the Social Organization of Knowledge. London 1977, S. 9–22.
- KIKI, A. M.: Ten Thousand Years in a Lifetime. A New Guinea Autobiography. New York: Praeger 1969.
- KLUCKHOHN, C.: Universal categories of culture (1952). In: TAX, S. (Ed.): Anthropology Today. Chicago 1962, S. 304–320.
- KODJO, S.: Probleme der Akkulturation in Afrika. Meisenheim am Glan 1973.
- KOHLBERG, L.: Stufe und Sequenz: Sozialisation unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung. In: KOHLBERG, L. Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt/M. 1974, S. 7–255.
- KOHLBERG, L.: Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach. In: LICKONA, TH. (Ed.): Moral Development and Behavior. New York 1976, S. 31–53.
- LARUE, A.: Ancient Myth and Modern Man. Englewood Cliffs, N. J. 1975.
- LEE, D.: Valuing the Self. What We Can Learn from Other Cultures. Englewood Cliffs, N. J. 1976.
- LEVINE, R. A.: Dreams and Deeds: Achievement Motivation in Nigeria. Chicago/London 1969.
- LIDZ, C. W./LIDZ, V. M.: Piaget's psychology of intelligence and the theory of action. In: LOUBSER, J. J., et al. (Eds.): Explorations in General Theory in Social Science. New York 1976, Bd. 1, S. 195 bis 239.
- LUEMBE, J. A./APOKO, A./NZIOKI, M. J.: East African Childhood. Ed. L. K. FOX. Nairobi 1967.
- LUHMANN, N.: Zweckbegriff und Systemrationalität. Frankfurt/M. 1973.
- LURIA, A. R.: Towards the problem of the historical nature of psychological processes. In: International Journal of Psychology 6 (1971), S. 259–272.
- MAZRUI, A.: Africa, the west and the world. In: Australian Outlook 26 (1972), S. 115–146.
- MEAD, M.: Coming of Age in Samoa. New York 1928.
- MEAD, M.: Growing up in New Guinea. New York 1930.
- METZGER, U.: Education and Integrated Rural Development Programmes (Working Draft). Paris: UNESCO/IIEP 1978.
- MODGIL, S.: Piagetian Research. A Handbook of Recent Studies. Windsor, Berks. 1974.
- MODGIL, S./MODGIL, C.: Piagetian Research: Compilation and Commentary. Bd. 8: Cross-Cultural Studies. Windsor, Berks. 1976.
- MOORE, G. T./GOLLEGE, R. G. (Eds.): Environmental Knowing. Stroudsburg, Pa. 1976.
- MULFORD, W. R./YOUNG, R. E.: Cognitive Development Studies in Papua New Guinea. (New Guinea Psychologist. Monograph Suppl. No. 5.) Boroko 1973.

- MURPHY, J. M.: Sociocultural change and psychiatric disorder among rural Yorubas in Nigeria. In: *Ethos* 1 (1973), S. 239–262.
- MURRAY, V. A.: *The School in the Bush. A Critical Study of the Theory and Practice of Native Education in Africa.* London²1967.
- NAGATA, S.: Dan Kochhongva's message: myth, ideology and political action among the contemporary Hopi. In: SCHWIMMER, E. (Ed.): *The Yearbook of Symbolic Anthropology I.* London 1978, S. 73–87.
- NEDD, A./GRUENFELD, L.: Field dependence – independence and social traditionalism. In: *International Journal of Psychology* 11 (1976), S. 23–41.
- NESTVOGEL, R.: *Verstärkung von Unterentwicklung durch Bildung?* Bonn 1978.
- OECD: *Environmental Problems and Higher Education. Report of a Conference Organised by CERI on Environmental Education at Post-secondary Level. Review of Experience – Future Action at Rungsted, Denm. from 4th to 7th June 1974.* Paris 1976.
- OEVERMANN, U.: *Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung.* In: HURRELMANN, K. (Hrsg.): *Sozialisation und Lebenslauf.* Hamburg 1976, S. 34–52. (a)
- OEVERMANN, U., et al.: *Die sozialstrukturelle Einbettung von Sozialisationsprozessen: Empirische Ergebnisse zur Ausdifferenzierung des globalen Zusammenhangs von Schichtzugehörigkeit und gemessener Intelligenz sowie Schulerfolg.* In: *Zeitschrift für Soziologie* 5 (1976), S. 167–199. (b)
- OSGOOD, C.: *Semantic differential technique in the comparative study of cultures.* In: *American Anthropologist* 66 (1964), S. 171–200.
- PARIN, R./MORGENTHALER, F./PARIN-MATTHEY, G.: „Die Weißen denken zuviel“. *Psychoanalytische Untersuchungen bei den Dogon in Westafrika.* Zürich 1963.
- PARIN, R./MORGENTHALER, F./PARIN-MATTHEY, G.: „Fürchte deinen Nächsten wie dich selbst.“ *Psychoanalyse und Gesellschaft am Modell der Agni in Westafrika.* Frankfurt/M. 1971.
- PIAGET, J.: *Notwendigkeit und Bedeutung der vergleichenden Forschung in der Entwicklungspsychologie.* In: PIAGET, J.: *Probleme der Entwicklungspsychologie.* Frankfurt/M. 1976, S. 120 bis 134.
- RAMIREZ, M./CASTANEDA, A.: *Cultural Democracy, Bicognitive Development and Education.* New York 1974.
- RAPOPORT, A. (Ed.): *The Mutual Interaction of People and their Built Environment. A Cross-Cultural Perspective.* The Hague 1976.
- RAY, C.: *African Religions. Symbol, Ritual, and Community.* Englewood Cliffs, N. J. 1976.
- RIEGEL, K. F.: *Toward a dialectical theory of development.* In: *Human Development* 18 (1975), S. 50–64.
- ROSENSTIEL, A.: *Education and Anthropology. An Annotated Bibliography.* New York 1977.
- RÜSCHEMEYER, D.: *Ideology and Modernization.* In: LOUBSER, J. J., et al. (Eds.): *Explorations in General Theory in Social Science.* New York 1976, Bd. 2, S. 736–755.
- SANCHES, M./BLOUNT, B. G. (Eds.): *Sociocultural Dimensions of Language Use.* New York 1975.
- SCHNELLE, T./BALDAMUS, W.: *Mystic modern science? Sociological reflections on the strange survival of the occult within the rational mechanistic world view.* In: *Zeitschrift für Soziologie* 7 (1978), S. 251–266.
- SCHÖFTHALER, T.: *Vergleichende Sozialisationsforschung als Herausforderung und als Chance für die Soziologie.* In: *Materialien aus der soziologischen Forschung. Verhandlungen des 18. Deutschen Soziologentages 1976.* Hrsg. von K. M. BOLTE. Darmstadt/Neuwied 1978, S. 400–444.
- SCHÖFTHALER, T.: *Umwelterziehung in Afrika. „Workshop on Environmental Education in the School Curriculum“ Lusaka/Sambia, 26. 11.–10. 12. 1979.* Veranstalter von der African Curriculum Organization (ACO) und dem United Nations Environment Programme (UNEP). In: *Das Argument* 22 (1980), S. 246–248.
- SCRIBNER, S./COLE, M.: *The cognitive consequences of formal and informal education.* In: *Science* 182 (1973), S. 553–559.
- SCRIBNER, S./COLE, M.: *Literacy without Schooling: Testing for Intellectual Effects (vervielf. Ms.).* New York: Rockefeller Univ. 1978.
- SEIBEL, H.-D./MASSING, A.: *Traditional Organizations and Economic Development.* New York 1974.
- SHWEDER, R. A.: *Likeness and likelihood in everyday thought: magical thinking and everyday judgments about personality.* In: JOHNSON, P. N. /WASON, P. C. (Eds.): *Thinking.* Cambridge/London 1977, S. 446–467.
- SIMPSON, E. L.: *Moral development research: a case study of scientific cultural bias.* In: *Human Development* 17 (1974), S. 81–106.

- SINGLETON, J.: Education and ethnicity. In: *Comparative Education Review* 21 (1977), S. 329–344.
- SPINDLER, G. D. (Ed.): *Education and Cultural Process. Toward an Anthropology of Education.* New York 1974.
- STAEWEN, D./SCHÖNBERG, F.: *Kulturwandel und Angstentwicklung bei den Yoruba Westafrikas.* München 1970.
- STEA, D./SOJA, E.: Environmental and spatial cognition in African societies. In: *Items* 29 (1975), S. 37–40.
- STINCHCOMBE, A. L.: Environment: the cumulation of effects is yet to be understood. In: *Harvard Educational Review* 39 (1969), S. 511–522.
- STOKOLS, D.: Environmental psychology. In: *Annual Review of Psychology* 29 (1978), S. 253–295.
- TROOST, C./ALTMAN, H. (Eds.): *Environmental Education. A Sourcebook.* New York 1972.
- TYLER, S. (Ed.): *Cognitive Anthropology.* New York 1969.
- UNESCO: *Intergovernmental Conference on Environmental Education. Tbilisi (USSR), Okt. 1977, Final Report.* Paris 1978.
- UNICEF: *The Lomé Conference.* Paris 1972.
- WALLACE, A. F. C.: *Culture and Personality.* New York 1963.
- WALLACE, A. F. C.: Die psychische Einheit menschlicher Gruppen. In: *ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN* 1973, Bd. 2, S. 323–337.
- WEBER, M.: *Die protestantische Ethik I. Eine Aufsatzsammlung.* Hrsg. v. J. WINCKELMANN. Hamburg 1973.
- WEEKS, G.: *Youth in Their Village: Papua, New Guinea.* Paper Presented on the 9th World Congress of Sociology, Uppsala 1978.
- WHITING, J. W. M./CHILD, I. L.: *Child Training and Personality: A Cross-Cultural Study.* New Haven 1953.
- WHITING, B. B./WHITING, J. W. M.: *Children of Six Cultures: A Psychocultural Analysis.* Cambridge, Mass. 1974.
- WILLIAMS, T. R. (Ed.): *Psychological Anthropology.* The Hague/Paris 1975. (a)
- WILLIAMS, T. R. (Ed.): *Socialization and Communication in Primary Groups.* The Hague/Paris 1975. (b)
- WITKIN, H. A. / MOORE, C. A. / GOODENOUGH, D. R. / COX, P. W.: Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. In: *Review of Educational Research* 47 (1977), S. 1–64.
- WOBER, M.: Towards an understanding of the Kiganda concept of intelligence. In: BERRY, J. W./ DASEN, P. R. (Eds.): *Culture and Cognition.* London 1974, S. 261–280.
- WUNDT, W.: *Völkerpsychologie.* 10 Bde. Stuttgart 1900–1921.
- ZAPP, W.: Die soziologische Theorie der Modernisierung. In: *Soziale Welt* 26 (1975), S. 212–226.
- ZOTOUMBAT, R.: *Histoire d'un enfant trouvé.* Yaoundé 1971.

Bildungsreformen in den Ländern der Dritten Welt

Unter besonderer Berücksichtigung benachteiligter Bevölkerungsgruppen

1. Vorbemerkungen

„Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ schließt die Frage ein, welche Konsequenzen Bildungsreformen für benachteiligte Bevölkerungsgruppen haben oder haben können. In den Ländern der Dritten Welt ist die Existenz benachteiligter Bevölkerungsgruppen ein offensichtliches Problem, das auch in den Industrieländern besteht: „Die Welt der Kolonien und der Beherrschung existiert nicht nur in den fernen Tropen, in den Elendsvierteln der lateinamerikanischen Städte oder in den Strohhütten der Bergbauern in den Anden. Diese Welt gibt es genauso im Herzen der reichsten Städte der Industrieländer, zum Beispiel in den Mexikaner- und Puertoricaner-Vierteln und in den schwarzen Gettos der US-Metropolen“ (CASAS 1978, S. 139). ILLICH (1977) verweist auf Zusammenhänge; er führte im Rahmen seiner Forschungs- und Lehrtätigkeit Kurse durch, „in denen wir das Erlebnis der Armut in kapitalreichen und kapitalarmen Gesellschaften verglichen haben. Wir haben erlebt, welchen Schock es für viele Amerikaner bedeutete, wenn sie in Lateinamerika beobachteten und studierten und sich zum ersten Mal klar machten, daß es einen Zusammenhang der Randständigkeit von Minderheiten zu Hause und der der Massen in Übersee gibt“ (S. 100).

Ist diese Randständigkeit unter anderem das Ergebnis von Bildungsprozessen? Gibt es Bildungsprozesse, die diese Randständigkeit fördern? Im folgenden soll versucht werden, einige Dimensionen dieser Frage zu klären. Zu den benachteiligten Bevölkerungsgruppen gehören die Personen, deren Teilhabe am wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben einer Gesellschaft reduziert ist. Dies kann individuell (durch körperliche, seelische oder geistige Bedingungen) oder sozial verursacht sein (Mangel an Bildungs- und Ausbildungsplätzen, Wirtschaftsstruktur und Mangel an Arbeitsplätzen, vorherrschende Sprache, vorherrschende kulturelle Muster und ähnliches)¹.

Es gibt verschiedene Ebenen, auf denen sich die Beschäftigung mit Bildungsreformen in den Ländern der Dritten Welt unter besonderer Berücksichtigung benachteiligter Bevölkerungsgruppen begründen läßt.

(1) *Die moralische Ebene:* Den Begriff „Würde des Menschen“ näher zu bestimmen, ist schwierig. Um die UNO-Konventionen über „wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte“ sowie über „zivile und politische Rechte“ wurde jahrzehntelang debattiert. Diese Konventionen sind jedoch heute, auch

1 Die Begriffe „Benachteiligung“ oder „Randständigkeit“ lassen sich in einem absoluten und in einem relativen Sinn verwenden. Absolut benachteiligt sind jene Personengruppen, die nicht in der Lage sind, minimale existentielle Bedürfnisse einzulösen. Solche Bedürfnisse betreffen – entsprechend der *basic needs*-Diskussion – die Lebenserwartung, die Ernährung, Wohnung, Arbeit, Bildung und Gesundheit. Selbst wenn diese Bedürfnisse befriedigt werden, können bestimmte Personengruppen weiterhin relativ benachteiligt sein, wenn ihre Lebenschancen geringer sind, als dies für den Durchschnitt der Gesellschaft gilt oder angesichts der nationalen oder internationalen Ressourcen möglich ist.

wenn sie noch nicht von der Mehrheit der UNO-Mitgliedstaaten ratifiziert worden sind, Richtwerte für internationale Verständigung auf moralischer Ebene.

(2) *Die sozial-technische Ebene:* Werden Bevölkerungsgruppen benachteiligt, so muß die Gesellschaft in ihrem Entwicklungsprozeß auf das Potential dieser Menschen verzichten. Gleichzeitig können benachteiligte Bevölkerungsgruppen als hemmende oder störende Faktoren wirken. Im Idealfall wird die gesellschaftliche Entwicklung von allen Gesellschaftsmitgliedern getragen. In diesem Fall dürfte es jedoch keine Benachteiligungen im Bildungssystem mehr geben. Vielmehr hätte dieses die in der UNO-Vereinbarung über Bildung und Erziehung festgelegte Funktion, jeden einzelnen so weit wie eben möglich zu fördern, so daß jeder einzelne später seinen Beitrag für die Weiterentwicklung der Gesellschaft leisten kann. Der Idealfall läßt sich in der Realität kaum finden.

(3) *Die politische Ebene:* Die Benachteiligung im Sinne einer verminderten Teilnahme am wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben ist von eminenter politischer Brisanz. Diese Brisanz wird gemildert, wenn die Benachteiligten ihre Situation als selbstverständlich, gottgewollt, naturgegeben oder selbstverursacht erleben oder wenn sie davon ausgehen, daß Benachteiligungen ein temporärer Zustand sind. Falls das Gesellschaftssystem nicht den Abbau vorhandener Benachteiligungen betreibt, wird in der Regel versucht, über das Bildungssystem eine der hier genannten Interpretationen als Begründung für die Existenz von Benachteiligten zu vermitteln.

(4) *Die persönliche Ebene:* Was veranlaßt vor allem junge Menschen aus Industrienationen zur Auseinandersetzung mit Problemen der Dritten Welt? Ist es das dort vorhandene Elend? Vielleicht ist es oft weniger das Elend der *Have-nots* als ein Unbehagen der *Haves*, das die Auseinandersetzung mit Problemen der Dritten Welt motiviert: die Kritik an der Lebensform der Industrienationen, deren Merkmale wie hochgradige Arbeitsteilung, Technisierung, Bürokratisierung, Leistungsorientierung, Konkurrenz, Zweckrationalität, Entfremdung und Isolation häufig genug kulturkritisch abgehandelt worden sind.

Die Befürchtung, daß genau diese Modelle auf die Länder der Dritten Welt übertragen werden, hat sich in vielen Industrialisierungs- und Bildungshilfeprojekten bestätigt, die Probleme der Industrienationen in Staaten der Dritten Welt exportiert haben. Gibt es für die Länder der Dritten Welt ein Entwicklungsmodell, das die in den Industrienationen vorhandene Deprivation vermeidet? Die Deprivation ist dabei zu differenzieren in eine durchschnittliche psychische Deprivation für jedermann und eine kumulative Deprivation für benachteiligte Bevölkerungsgruppen. – In der bildungspolitischen Diskussion läßt sich ein großes Interesse an alternativen Ansätzen feststellen (*community development programs*, Ruralisierung der Erziehung, Ausbau des informellen Sektors im Erziehungswesen, Entwicklung alternativer Technologie u. a.). Es ist nicht sicher, ob diese zu zweckrationalen, d. h. zu vernünftigen und wirtschaftlichen Lösungen für die in den Ländern der Dritten Welt anstehenden Probleme führen. Stellenweise drängt sich vielmehr der Eindruck auf, daß in den Alternativen Lösungen für Industriegesellschaften erlittene Deprivationen gesucht werden. Sollte dies der Fall sein, dann könnte sich das wissenschaftliche Engagement unbeabsichtigt auf Projekte konzentrieren, die im gesamtgesellschaftlichen Kontext der Länder der Dritten Welt relativ unbedeutend bleiben, weil die herrschenden Gruppen und weithin auch die Masse der Bevölkerung in diesen Ländern eine andere Entwicklung favorisieren und bereit sind, den für diese Entwicklung notwendigen psychischen und sozialen Preis zu fordern und zu zahlen.

2. Benachteiligungen im und durch das Bildungssystem

Das Bildungswesen ist eine Institution, die Bildung vermittelt und zugleich festlegt, was in einer Gesellschaft als Bildung zu gelten hat. Es ist ferner eine Institution zur Selektion und Allokation von Personen. Mit der Einführung und Ausweitung eines formalisierten Bil-

dungssystems gehen in der Gesellschaft praktizierte Allokationsmechanismen in der Weise auf das Bildungssystem über, daß mit dem Erwerb höherer Bildungsabschlüsse in der Regel der Anspruch auf eine höhere Position verknüpft wird und umgekehrt die höhere Position sowie die mit dieser Position verbundenen Vergünstigungen mit dem Hinweis auf die höheren Abschlüsse gerechtfertigt werden. Auf diesem Hintergrund lassen sich im Bildungssystem folgende Benachteiligungen aufzeigen: individuell beim Zugang zu grundlegenden Bildungsgängen, individuell beim Zugang zu höheren Bildungsgängen, strukturell durch die Existenz ungleichwertiger Bildungsgänge.

(1) *Die Benachteiligung beim Zugang zu grundlegenden Bildungsgängen* ist in den Ländern der Dritten Welt gegenwärtig das offensichtlichste Problem. Selbst bei optimaler Nutzung der vorhandenen Ressourcen können nur 50% der Kinder eine Schule besuchen (vgl. die Beiträge von LENHART/RÖHRS und von MÜLLER im vorliegenden Heft). Damit beginnt ein durch das Bildungssystem verursachter Differenzierungsprozeß: „In wenig stratifizierten Gesellschaften Schwarzafrikas ist die Einführung moderner Erziehung, die aber nur einen Teil der Bevölkerung im Schulalter aufnehmen kann, der Beginn sozialer Ungleichheit“ (HANF et al. 1977, S. 22f.). Dieser Mangel an Bildungsplätzen ist für die Ausgeschlossenen, also immerhin 50% der Kinder im Schulalter, deshalb so folgenschwer, weil mit der Ausweitung des Bildungssystems der in der Gesellschaft vorhandene Bildungs- und Kulturbegriff verändert wird (vgl. ILLICH 1977, S. 24f.). Bildung ist jetzt das, was in der Schule gelernt wird, und wer nicht zur Schule geht, hat nach fremdem und eigenem Bewußtsein keine Bildung. Es erfolgt eine Umwertung, bei der diejenigen Kulturbereiche, die zwar im Volk vorhanden, nicht aber im Bildungssystem repräsentiert sind, degradiert werden. FREIRE (1977, S. 52) setzt an diesem Punkt an, wenn er in seinen Alphabetisierungskampagnen den Menschen bewußt macht, daß ihre überkommene Kultur Kultur ist. Vom Bildungsprozeß ausgeschlossen sind vor allem folgende Gruppen: Personen bestimmter Regionen (Stadt/Land-Problematik), Personen bestimmter ethnischer oder kultureller Zugehörigkeit (Stammeszugehörigkeit, Sprache, Religion), Personen aus unteren Einkommensgruppen (Schulgeld, Verzicht auf Mitarbeit, Sorge für Geschwister), Mädchen und Frauen, Personen mit körperlichen und geistigen Defiziten.

Je kleiner – rein quantitativ – die Gruppe der Benachteiligten wird, desto größer wird qualitativ die tatsächliche Benachteiligung, da sich mit der Ausweitung des Bildungsangebots sowie entsprechender ökonomischer und sozialer Veränderungen der Charakter gesellschaftlicher Kommunikationsstrukturen und Verkehrsformen ändert. Um dies zu verhindern, wird neuerdings anstelle des Ausbaus formaler Bildungsgänge die Durchführung allgemeiner Grundbildungsprogramme propagiert. Diese Programme können Benachteiligung nur dann überwinden, wenn alle Personen in den entsprechenden Lernprozeß einbezogen werden.

Die Existenz von Bildungsplätzen garantiert noch keine Bildung. In afrikanischen Bildungssystemen gibt es eine sehr hohe Zahl von *drop-outs*. Nach CALLAWAY (1973) gilt für die afrikanischen Staaten insgesamt, daß nur 30% der Kinder, die in die Primarschule eintreten, diese auch beenden. Dies liegt seiner Meinung nach möglicherweise daran, daß die Schulen zunächst kostenlos, später aber kostenpflichtig sind, oder an der Tatsache, daß die Eltern ihre Kinder aus der Schule nehmen, wenn diese kräftig genug sind, mitzuarbeiten. „Welche Gründe auch immer – und es gibt viele örtliche Unterschiede –, es sind dringend Untersuchungen über die Bedingungen eines so hohen Anteils an vorzeitigen Abbrüchen nötig, ebenso nötig sind Ansätze, um den finanziellen Verlust und die menschlichen Probleme, die das Abbrechen hervorruft, zu lösen“ (S. 8).

(2) *Benachteiligung beim Zugang zu höheren Bildungsgängen* ist in den industrialisierten Staaten unter den Begriffen „Chancengleichheit“ oder *equality of opportunity in education* hinlänglich diskutiert worden. Es gab in den Industriestaaten zahlreiche Reformversuche, die jedoch keine grundlegende Änderung bewirken konnten (vgl. hierzu GOLDSCHMIDT/SCHÖFTHALER 1979, S. 299ff.; MÜLLER/MAYER 1976). Das formale Bildungssystem bewirkt in diesen weiterhin soziale und kulturelle Ungleichheiten.

Wie ist diese Situation in den Ländern der Dritten Welt (wobei es problematisch ist, hier überhaupt eine verallgemeinernde Aussage zu treffen)? „Out of every 1000 who reach a standard of permanent literacy in primary schools, only 10 to 20 per cent go on to secondary schooling“ (CALLAWAY 1973, S. 5). Beim Zugang zu diesen Bildungsgängen sind bestimmte ethnische, religiöse, soziale und regionale Gruppen privilegiert, andere benachteiligt, wobei sich diese Differenzen im Lauf der Bildungsexpansion nicht verringern, sondern vergrößern: „Die Erkenntnisse implizieren, daß sich ethnische und sozio-ökonomische Unterschiede nicht notwendigerweise verringern. Es besteht allerdings die Gefahr, daß sie in Zukunft erheblich zunehmen und damit noch ungerechtere Gesellschaften produzieren werden, zumindest im mittelfristigen Entwicklungsprozeß“ (FOSTER 1977, S. 25). FOSTER, der diese Frage in Ghana untersuchte, stellte ferner fest (ebd., S. 45): „Weit entfernt, die soziale Gerechtigkeit zu fördern und ärmere Gruppen zu unterstützen, bedeuten die gegenwärtigen Lösungsansätze nur eine Fortsetzung der Ungleichheit. Sie verstärken zudem den beruflichen Status von Gruppen, die sowieso schon zu den Besitzenden gehören. Die Ausgangslage ist hier, daß Aktionen der Regierung, so gut gemeint sie auch immer gewesen sein mögen, in großen Teilen Afrikas die Chancenungleichheit tatsächlich vergrößerten und das Entstehen einer Elite förderten, die sich langfristig in immer stärkerem Maß aus sich selbst heraus reproduziert.“

(3) *Die Benachteiligung als strukturelles Merkmal von Bildungssystemen* resultiert aus der Tatsache, daß ein differenziertes Bildungssystem mit ungleichwertigen Abschlüssen prinzipiell Ungleichheit produziert. Nach GALTUNG/BECK/JAASTAD (1978) ist Gleichheit im Bildungswesen nur dann gegeben, wenn alle Mitglieder einer Gesellschaft den gleichen Bildungsstand erwerben – sei dieser Bildungsstand auf einer sehr niedrigen oder sehr hohen Stufe. GALTUNG et al. stellen fest, daß in allen Staaten Ungleichheit im Bildungswesen existiert. Die Ungleichheit ist mit Unterschieden in den Fähigkeiten von Menschen und mit (bestimmten) Auffassungen über diese sowie mit den Merkmalen des ökonomischen Systems verknüpft. Bevorzugung und Benachteiligung im Bildungs- und Gesellschaftssystem bedingen sich wechselseitig.

Die Autoren die ihre Thesen mit empirischen Untersuchungen belegen und ihre Ausführungen als erste Überlegungen zu diesem Thema verstehen, stellen fest: „Es besteht kein Zweifel, daß das Gebiet nicht genügend erforscht ist. Die vorhandene Literatur beschäftigt sich offen gestanden nicht mit erzieherischen Ungleichheiten. Das Gebiet ist so wenig erforscht, daß sogar Fachleute dahin tendieren, die Probleme von Ungleichheit und Ungerechtigkeit (und Chancenungleichheit) zu verwechseln. Fachleute neigen dazu, letzteres als das tatsächliche und ersteres als ein nicht vorhandenes Problem anzusehen. Dies ist leicht verständlich, denn die gesamte westliche Theorie und Erziehungspraxis orientieren sich an der Doppelidee von Individualismus und unterschiedlichen Fähigkeiten; mit der Implikation, daß die Erziehung, die bei einem einzelnen investiert wird, irgendwie proportional sein sollte zu seiner Kapazitätsaufnahme. ‚Fähigkeit‘ wird als individuelles Eigentum angesehen, nicht als etwas, was sich in einem sozialen Umfeld entwickelt. Das Individuum, nicht das Kollektiv, ist das Hauptziel der Erziehung. Diese Doppel-Annahmen zu hinterfragen ist somit nicht nur ein Infragestellen der westlichen Sozialkultur, sondern ein Infragestellen der westlichen Kultur insgesamt“ (GALTUNG et al. 1978, S. 19).

Dementsprechend läßt sich die Benachteiligung im Bildungswesen nicht mehr als temporäre oder partielle Erscheinung interpretieren, die dadurch zu beseitigen ist, daß man die jeweils benachteiligte Gruppe (Mädchen, Kinder von Landarbeitern, Angehörige bestimmter rassischer oder religiöser Gruppen) gezielt fördert. Die Benachteiligung ist vielmehr das Ergebnis des in „Leitern“ organisierten Bildungssystems, das sich an der Leistungsfähigkeit des einzelnen orientiert und den Verlierer produziert. Selbst wenn es daher gelingt, eine benachteiligte Gruppe in das Bildungssystem zu integrieren, bleibt die Benachteiligung bestehen. Nach der Logik des Systems werden jetzt die freigewordenen Plätze von anderen Personen eingenommen.

Es gibt für diesen Tatbestand eine Vielzahl unterschiedlicher Erklärungen, sei es im Hinblick auf individuelle Unterschiede (Intelligenz, Interessen, Lern- und Leistungsbereitschaft), sei es auf gesellschaftliche Notwendigkeiten (Problem der Verteilung prinzipiell knapper Ressourcen: bestimmte Personen müssen notwendigerweise mehr oder länger lernen, weil sie gesellschaftlich wichtige Aufgaben übernehmen müssen; Menschen mit längerer Ausbildung sollen Verantwortung und Denkleistung für andere übernehmen). Wie weit diese Erklärungen im einzelnen zutreffen, bleibe dahingestellt. Wichtig ist hier allein die Tatsache, daß ein in „Leitern“ organisiertes Bildungssystem gesellschaftliche Ungleichheit schafft, reproduziert und legitimiert.

3. *Slum- und Squatterbevölkerung, der informelle ökonomische Sektor in den Städten der Dritten Welt*

In den Ländern der Dritten Welt gehören zu den benachteiligten Bevölkerungsgruppen die in den städtischen Slums und Squatters lebenden Menschen, die in abgewirtschafteten, überbelegten Wohnvierteln oder in Spontansiedlungen am Rande der Städte wohnen. Wie groß ist der Anteil dieser Menschen? Welche Existenz- und Arbeitsmöglichkeiten haben sie? Wie kann die Situation dieser Menschen durch Reformen im Bildungswesen verbessert werden?

Der Anteil der in Slums und Squatters lebenden Bevölkerung ist in einzelnen afrikanischen Städten verschieden. In Nairobi zählen hierzu ungefähr 50% der städtischen Bevölkerung; in Abidjan sind es etwa 60%, in Addis Abeba ungefähr 90%. Die besondere Lebenssituation dieser Menschen ist durch unzureichende Wohnversorgung (hohe Dichtewerte, schlechte Bausubstanz), unzureichende materielle und soziale Infrastruktur (prekäre sanitäre Verhältnisse, mangelhafte Wohnfolgeeinrichtungen) und geringes durchschnittliches Pro-Kopf-Einkommen gekennzeichnet.

Entsprechend den Kriterien der herkömmlichen Arbeitsmarktstatistik, sind diese Menschen meist arbeitslos – daher die erschreckend hohen Arbeitslosenquoten in den Städten der Dritten Welt. Diese Menschen arbeiten jedoch fast alle im sog. informellen ökonomischen Sektor, der ausschließlich auf der Eigeninitiative der dort tätigen Menschen beruht, und verdienen sich so ihren Lebensunterhalt. Produziert werden dort einfachste Güter und Dienstleistungen auf einem Preisniveau, das deutlich unter dem des formalen, modernen Sektors liegt. Typische Tätigkeiten sind Dienstleistungen wie Straßenküchen, ambulante Getränkeversorgung, Schuhpflege und produzierende Tätigkeiten wie die Weiterverarbeitung von Autoreifen zu Schuhen, die Herstellung von Möbeln, Lederarbeiten und Baumaterialien. Neben diesen Tätigkeiten des Tertiär- und auch Sekundärbereichs findet man insbesondere in Mittelstädten auch Tätigkeiten im Primärbereich: den Anbau landwirtschaftlicher Produkte, Viehzucht, extraktive Brennholzgewinnung. Die angewandten Technologien sind arbeitsintensiv und benötigen nur geringes „Kapital“, durch Verwertung von häuslichen und vor allem industriellen Abfällen (*recycling*) wird auch an Materialkosten gespart. Die Produkte und die in diesem Zusammenhang eingesetzten lokalen Technologien wirken oft importsubstituierend. Die Eingangsvoraussetzungen für eine Tätigkeit im informellen ökonomischen Sektor sind geringer als die für den formalen Sektor; man benötigt weniger Startkapital und einfachere Qualifikationen. Aus diesem Grund ist der informelle ökonomische Sektor besonders für städtische Neuzuwanderer sehr attraktiv.

Diesen positiven Charakteristika des informellen ökonomischen Sektors stehen relativ gravierende Mängel gegenüber: Das Einkommen der hier Beschäftigten liegt hier in der Regel deutlich unter dem der im formalen Sektor Tätigen. Die Arbeit im informellen Sektor – gleichgültig ob selbstständig oder lohnabhängig – wird oft als illegal angesehen. Für diese Arbeit bestehen keine sozialrechtlichen Regelungen: Sozial- und Rentenversicherung sind unbekannt, mangelnder Kündigungsschutz bewirkt unregelmäßiges Einkommen. Die Lebens- und Arbeitssituation der im informellen ökonomischen Sektor tätigen Menschen hängen in starkem Maß vom Verhalten staatlicher Stellen ab. Eine Konsolidierung der Situation wäre möglich, wenn der informelle ökonomische Sektor legalisiert, d. h. öffentlich anerkannt würde, ohne daß derartige Kleinbetriebe jedoch über Lizenzen registriert würden, die ihrerseits Lizenzgebühren, Steuerzahlungen und sonstige Auflagen zur Folge haben könnten.

Lange Zeit wurde der informelle Squatter-Wohnungsbau negiert oder illegalisiert; als er endlich legalisiert wurde, hatte diese Entscheidung gewaltige Investitionsanstöße zur Folge. Diese Erfahrung läßt erwarten, daß die staatliche Anerkennung des informellen ökonomischen Sektors zu neuen Initiativen und somit zur Schaffung zusätzlicher Arbeitsplätze führt. Insgesamt stehen die Chancen für eine solche Entscheidung günstig. In den Staaten der Dritten Welt scheint sich die Ansicht durchzusetzen, daß das Problem der städtischen Massenarbeitslosigkeit mit staatlichen oder privaten Investitionen in den sog. modernen Sektoren allein nicht gelöst werden kann; zumal die Nachfrage nach Arbeitsplätzen um jährlich ca. 10–15% steigt, während die Zahl der Arbeitsplätze im formalen Sektor derzeit jährlich nur um 2–6% zunimmt. Dieses Ungleichgewicht wird sich in den nächsten Jahren kaum verändern, da die Hauptdeterminante – der Abwanderungsprozeß der ländlichen Bevölkerung in die Städte – trotz unterschiedlicher Korrekturversuche als nahezu irreversibel anzusehen ist.

Einzelne afrikanische Regierungen und internationale Organisationen (Internationales Arbeitsamt, Weltbank) haben begonnen, Fördermaßnahmen für den informellen ökonomischen Sektor zu konzipieren und einzusetzen. Neben der Legalisierung sind dies insbesondere investitionsorientierte Maßnahmen wie die Vergabe staatlicher Kredite, die Vergabe staatlicher Aufträge (wegen der Kapazitätsschwierigkeiten unter Umständen an mehrere Kleinbetriebe) und die Schaffung von Gewerbegebieten mit minimaler Infrastruktur (Wasserversorgung, Elektrizität) in der Nähe einkommensschwacher Wohnviertel. Diese Ansätze müßten durch entsprechende Maßnahmen im Bildungsbereich ergänzt werden. Dabei ist zu berücksichtigen, daß das bestimmende Merkmal des informellen Sektors, die Selbsthilfe der beteiligten Gruppen, nicht durch staatliche oder private Unterstützungsmaßnahmen gefährdet werden darf. Gegenstand von Lernprozessen können die Methoden der Selbsthilfe, die Schaffung von Arbeitsplätzen, die Vermittlung von Managementfähigkeiten für Kleinstunternehmer, die Gründung von Genossenschaften oder fachliche berufliche Qualifikationen sein. Ein Blick auf die vorliegende Literatur zeigt, daß solche Fragen bereits diskutiert werden. So veranstaltete das *Commonwealth Centre for Advanced Studies in Youth Work in Africa* im Frühjahr 1975 in Gaborone (Botswana) einen Kursus für *First Level Youth Workers*, in dem u. a. diese auf Selbsthilfe angelegten Lerninhalte behandelt wurden. (THE COMMONWEALTH AFRICA O. J., bes. S. 6).

Institutionell müßte dabei auf mehreren Ebenen gleichzeitig, aber differenziert angesetzt werden: (a) in den Grundschulen der Slum- und Squattergebiete, wobei es allerdings bisher noch zu wenige Grundschulen in diesen Gebieten gibt; (b) bei der Gruppe der erwachsenen Zuwanderer aus dem ländlichen Raum; diese haben häufig die Grundschule (mit oder ohne Abschluß) besucht; die Schulabgänger sind unter den Selbständigen des informellen Sektors überproportional vertreten (vgl. PARA/HUNTER 1975); (c) bei den Jugendlichen und Erwachsenen ohne Schulbesuch. Wie Erwachsene, die nicht lesen und

schreiben können, in Kleinstunternehmen ihre Arbeitsanforderungen meistern, schildert LEWIN (1978) am Beispiel einer Fischhändlerin in Ghana, die Fische mit dem Bus 800 km weit an einen Geschäftsfreund schickt, der die Fische dann weiterverkauft. Die Partner treffen sich nicht, sondern kommunizieren miteinander über ein kompliziertes Steinchensystem; am Monatsende rechnen sie auf diese Weise die Steinchen in Geld um.

Bei der Konzeption von Bildungsmaßnahmen für die Bewohner von Slum- und Squattergebieten ist zu berücksichtigen, daß es innerhalb des informellen Sektors bereits jetzt eine Vielzahl unterschiedlicher Qualifikationen und ein ausgeprägtes informelles Bildungssystem gibt. Die Jugendlichen oder die Zuwanderer erwerben diese Qualifikationen in zum Teil ausbildungsgleichen Lehrverhältnissen. Diese führen jedoch zu keinerlei Zertifikaten oder Berechtigungen; formal findet damit keine Ausbildung statt. Bei der Konzipierung von Bildungsansätzen kann es daher nicht darum gehen, neue Bildungsinhalte zu erfinden. Statt dessen sollten die Bildungsinhalte und Qualifikationen untersucht, ergänzt und formal anerkannt werden; doch liegt die formale Anerkennung nur dann im Interesse der Betroffenen, wenn sie üblichen Abschlüssen gleichwertig ist. – Inwieweit die hier angesprochenen arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Maßnahmen realisiert werden können, ist offen. Die Legalisierung des informellen Sektors ist wahrscheinlich, die Vergabe technischer Hilfen wird heute bereits stellenweise praktiziert. Die Forderung nach Anerkennung der Bildungsabschlüsse als gleichwertig scheint dagegen eher hypothetisch zu sein.

4. Zusammenfassung, Schlußfolgerungen und offene Fragen

Ausgangspunkt der hier vorgelegten Überlegungen ist die Existenz massiven Elends in den Ländern der Dritten Welt und die Frage, wie weit dieses Elend durch Maßnahmen im Bildungswesen geändert werden kann. Als erste Lösung bietet sich an, in den Ländern der Dritten Welt das am Vorbild industrialisierter Staaten orientierte Bildungssystem weiter auszubauen. Die historischen Erfahrungen und theoretischen Analysen zeigen jedoch, daß differenzierte und hierarchisch gegliederte Bildungssysteme Benachteiligungen nicht aufheben. Statt dessen werden bestehende Benachteiligungen legitimiert und reproduziert sowie neue Benachteiligungen produziert. Deutlicher Beleg hierfür ist, daß das Elend in der Dritten Welt eine Parallele in den Slums vieler Städte der Industrieländer hat, obgleich diese über gut ausgebaute Bildungssysteme verfügen. Bei optimistischer Einschätzung läßt sich bestenfalls argumentieren, daß das Elend in der Dritten Welt absolut ist, während die Benachteiligung in den Slums von Industrieländern gewöhnlich nur ein relatives Elend darstellt.

Im Prinzip könnte sich eine Gesellschaft trotz aller moralischen Bedenken einen bestimmten Anteil randständiger Bevölkerung leisten (die Industrienationen tun dies auch), wenn dies nach dem Motto „das größtmögliche Glück für die größtmögliche Zahl von Menschen“ notwendig ist. Doch dieses Motto ist so nicht einlösbar. Die randständige Bevölkerung besteht zwar aus Personen; sozial wirksam sind aber die gesellschaftlichen Positionen, die sie einnehmen. Diese Positionen sind für die gesamte Gesellschaft eine permanente Bedrohung. Solange sie bestehen, kann auch jede nicht in der Randständigkeit lebende Person potentiell auf diese Positionen gelangen. Das Ergebnis ist Angst in Schule, Familie, Betrieb und Gesellschaft. Das größtmögliche Glück ist daran gebunden, daß es auf allen sozialen Positionen besteht. So erzeugt das in den Industrienationen entwickelte Bildungs-

system doppelte Deprivation: erstens eine allgemeine Deprivation, die sich in Konkurrenzdruck, Leistungsorientierung, Isolation und Angst äußert und jeden betrifft und zweitens eine kumulierte Deprivation für benachteiligte Bevölkerungsgruppen, die neben der allgemeinen Deprivation noch die Erfahrung machen müssen, Verlierer zu sein. Dieses Bildungssystem ist selbst für die Industrienationen nicht uneingeschränkt begrüßenswert. In jüngster Zeit werden daher in verschiedenen Industriestaaten alternative Formen im Bildungswesen gesucht. Die Alternativen zielen jedoch primär auf eine Veränderung der allgemeinen psychischen Deprivation. Nur wenige Ansätze suchen die Situation benachteiligter Bevölkerungsgruppen zu verbessern.

Was bedeutet dies für die Bildungsforschung mit der Dritten Welt? Wo man sich an den in Industrienationen entwickelten Bildungssystemen orientiert, wird man auch in den Ländern der Dritten Welt ein Bildungssystem entwickeln, das – wie der Beitrag von OMOLEWA im vorliegenden Heft deutlich zeigt – Benachteiligungen produziert, reproduziert oder legitimiert und das zur psychischen Deprivation der gesamten Bevölkerung beiträgt. Wo man sich dagegen an in den Industrienationen entwickelten Alternativen orientieren sollte, determinieren in der Regel psychische Probleme der Wohlhabenden die Zielsetzung; die soziale Situation der benachteiligten Bevölkerungsgruppen wird dagegen übersehen.

Die vorgetragenen Überlegungen haben gefragt, ob sich Anregungen zu konkreten Veränderungen im Bildungssystem für die Squatter-Bevölkerung in den Ländern der Dritten Welt konzipieren lassen. Das Ergebnis ist unbefriedigend. Pädagogischer Sachverstand, konkrete Erfahrung in normalen und alternativen Schulen sowie soziale Phantasie reichen so weit, daß handhabbare Vorschläge für lebensnahe Erziehung und Ausbildung entwickelt werden können, die praktisch auf das hinauslaufen, was sich in der theoretischen Überlegung als ablehnenswert, weil stets zu neuen Benachteiligungen führend, herauskristallisiert hat. Sowohl für die Industrienationen als auch für die Länder der Dritten Welt gibt es nur punktuelle Verbesserungsvorschläge; dagegen fehlen alternative Bildungsmaßnahmen, durch die gegen bestehende Benachteiligungen konkret geholfen wird und zugleich neue Diskriminierungen vermieden werden. Ungeachtet dieser unbefriedigenden Grundsituation sind selbstverständlich punktuelle Maßnahmen zur Förderung benachteiligter Gruppen weiterhin notwendig.

Der Bildungsforschung mit der Dritten Welt stellt sich die Frage, wie ein Bildungssystem organisiert werden kann, das Benachteiligungen so gering wie möglich hält. Diese Frage schließt ein: die Analyse und Kritik bestehender Bildungssysteme unter dem Aspekt von Benachteiligungen, die Analyse gegenwärtiger Alternativen im Bildungssystem unter dem gleichen Aspekt und die Suche nach weiter gehenden Alternativen sowohl für die Länder der Dritten Welt als auch für die Industrienationen.

Diese Fragen lassen sich in Einzelaufgaben übersetzen, die zum Teil bereits bearbeitet werden, zum Teil bisher abseits des wissenschaftlichen Interesses liegen. Solche Einzelfragen sind: (1) Analyse der *drop-out*-Problematik: Zahl, Zusammensetzung der *drop-outs*, Gründe für den Bildungsabbruch, mögliche Veränderungen im Bildungssystem zur Senkung der *drop-out*-Quote (organisatorische, institutionelle, finanzielle, juristische, didaktische und methodische Ansätze), die Stellung der *drop-outs* im Beschäftigungssystem. (2) Nicht-formale und informelle Bildungsmaßnahmen und deren Integration in das formale System. Die Funktion von Zertifikaten, die Anerkennung und Gleichstellung von Zertifikaten informeller Bildungsmaßnahmen. (3) Bildungsmaßnahmen im Jugend-

lichen- und Erwachsenenalter. Durch welche Maßnahmen wird die Teilung in „Gebildete“ und „Ungebildete“ verschärft? Durch welche Maßnahmen läßt sie sich vermindern? (4) Bildungs- und Beschäftigungssystem unter dem Aspekt der Benachteiligungen im Bildungssystem, berufliche Grundqualifikationen, Vorbereitung auf potentielle externe Arbeitsplätze, Hilfe zur Selbsthilfe. (5) Bildungs- und Gesellschaftssysteme unter dem Aspekt „gleicher Abschluß für alle“ (welche Erfahrungen wurden in China tatsächlich gemacht?). Wie wirkt sich die Forderung nach gleichem Abschluß für alle auf die Lern- und Leistungsmotivation aus? Wird die Benachteiligung bestimmter Gruppen bei der Realisierung dieser Forderung aufgehoben oder ausgelagert? Wie erfolgt die Auswahl der Kader? Welche Selektionskriterien sind anstelle von Bildungskriterien vorhanden, möglich oder denkbar? Ist ein Verzicht auf Selektion eine ernstzunehmende Forderung für die Bildungsdiskussion?

Literatur

- CALLAWAY, A.: Educational planning and unemployed youth in Africa. In: COMMONWEALTH SECRETARIAT (Ed.): Youth and Development in the Commonwealth. Approaches to Employment Problems in Africa and Asia. London 1975, S. 1–24.
- CASAS, E. S.: Humanisierung der Sozialwissenschaft: Perspektiven der Anthropologie. In: MOSER, H./ORN AUER, H. (Hrsg.): Internationale Aspekte der Aktionsforschung. München 1978.
- EMMERIJ, L.: Educational Training and Employment. ILO Policy Seminar Strategies for Increasing Productive Employment in African Countries. Genf o. J. (International Labour Office).
- FOSTER, PH.: Education and Social Stratification. What We Think We Know and What We Ought to Know. Paris (UNESCO, International Institute for Educational Planning) 1977.
- FREIRE, P.: Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek 1977.
- GALTUNG, J./BECK, CHR./JAASTAD, J.: Educational Growth and Educational Disparity. Paris (UNESCO) 1978.
- GOLDSCHMIDT, D./SCHÖFTHALER, T.: Die Soziologie in Wechselwirkung mit Bildungssystem, Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft. In: LÜSCHEN, G. (Hrsg.): Deutsche Soziologie seit 1945. (Sonderheft 21 der KZfSS.) Opladen 1979, S. 294–323.
- HANF, TH./AMMAN, K./DIAS, P./FREMEREY, M./WEILAND, H.: Erziehung – ein Entwicklungshindernis? Überlegungen zur politischen Funktion der formalen Erziehung in Afrika. In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977), S. 9–33.
- ILLICH, I.: Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft. Strukturen einer Kulturrevolution. Reinbek 1977.
- LEWIN, CH.: Promotion of Youth Employment through Small Scale Enterprise (unveröff. Manuskript). Essen 1978.
- MÜLLER, W./MAYER, K.: Chancengleichheit durch Bildung? Untersuchung über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und Berufsstatus. (Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 42.) Stuttgart 1976.
- PARA, CH./HUNTER, M.: Nairobi's informal sector. In: Ehistiks 40 (1975), No. 237.
- THE COMMONWEALTH AFRICA REGIONAL YOUTH WORK: Report on Short Course for First-level Youth Workers. Gaborone, Botswana 1975. Lusaka o. J.

Teil II:
Pädagogische Intervention durch Institutionen:
Schule, tertiärer Bereich, Massenmedien

Auf dem Weg zu einer Theorie der Schule in der Dritten Welt

1. Schule und Entwicklung

Seit Beginn des zweiten Entwicklungsjahrzehnts ist eine Infragestellung der Bedeutung der Institution ‚Schule‘ in der entwicklungspolitischen Konzeption der meisten Länder der Dritten Welt unverkennbar. Dabei hat der Bildungsbereich als ganzer durchaus nicht an Gewicht verloren. Die formale schulische Bildung soll aber teilweise ergänzt, ja ersetzt werden durch ein nichtformales Lernangebot, in dem außerschulische Lernorte mit verschiedenen Institutionalisierungen eine Rolle spielen. Schule tritt tendenziell in ein Netz mehrerer Bildungsinstanzen. Dieser auf konzeptioneller Ebene in den meisten Ländern bejahten Verknüpfung von formaler und nichtformaler Bildung und der Integration beider in einen übergreifenden, andere gesellschaftliche Sektoren einbeziehenden Entwicklungsplan stehen freilich nur vergleichsweise wenige Realisierungsansätze gegenüber (vgl. COOMBS/MANZOR 1974). Da es nichtformale Bildungsangebote in nennenswertem Umfang nicht gibt, bleibt Schule neben den auch ausbildenden traditionellen Sozialisationsinstanzen ‚Familie‘ (etwa im Bereich der Subsistenzlandwirtschaft) ‚Handwerk‘ und ‚Handel‘ (z. B. im Bazar) dominierende (Aus-)Bildungsagentur. Auch dort, wo der Ausbau der nichtformalen Bildung energisch angegangen wird, bleibt die Institution als wichtiger Strang des Netzes erhalten; sie wandelt sich zwar (Stichworte: *Ruralisierung*, *basic education*), aber keine Gesellschaft führt eine radikale Entschulung durch.

Für den im zweiten Entwicklungsjahrzehnt feststellbaren relativen Bedeutungsverlust der Schule sind Erfahrungen ursächlich, die sich zu einem Motivkatalog der Kritik verdichtet haben (vgl. PONSIOEN 1972; CARNOY 1974; *Educational Policies and Plans in Africa in the 1970's* 1977, S. 4): (1) Die Kosten für die Schule sind zu sehr gestiegen und zu hoch. (2) Investitionen in die Schule bleiben, wenn keine entsprechenden Veränderungen im gesellschaftlichen Umfeld vorgenommen werden, unproduktiv. (3) Die Schule verschleudert insbesondere mit hohen Wiederholer- und Abbrecherquoten die anderswo dringend benötigten Ressourcen. (4) Das zu Beginn der 60er Jahre proklamierte Minimalziel der Primarschulbildung für alle ist in den meisten Ländern nicht erreicht und in absehbarer Zeit auch nicht zu erreichen. (5) Schule bereitet einseitig auf Tätigkeiten im sog. modernen Sektor vor. Es besteht eine Diskrepanz zwischen in der Schule angebahnten Qualifikationen und dem Beschäftigungssystem (*mismatch*). Bei fortbestehendem dringenden Bedarf an Fachkräften sehen sich viele Länder mit dem Problem der bereits auf Sekundarebene und in der Hochschule ausgebildeten Arbeitslosen (*educated unemployment*) konfrontiert. (6) Die Schule perpetuiert oder vergrößert die soziale Ungleichheit. Schulen wurden in der Kolonialzeit ursprünglich geschaffen, um eine Minderheit der Bevölkerung den Herrschaftsinteressen der Kolonisatoren zu assimilieren. In den nachkolonialen Staaten dienen sie häufig der Privilegiensicherung einer kleinen herrschenden Schicht. Innerhalb des Schulsystems kosten die Sekundarschulen und die Einrichtungen des Hochschulbereichs genauso viel oder mehr als die Primarschulen, aber nur eine Minderheit der Schüler kann diese Schulstufen durchlaufen. (7) Die Schulen fördern den Stadt-Land-Gegensatz; sie begünstigen durch ihre bloße Lage die städtische Bevölkerung. (8) Schulen sind curriculare Einbahnstraßen. Der Besuch einer Schulstufe qualifiziert häufig zu nichts weiter als zum Besuch der nächsten Stufe.

Die reale Bedeutung der Schule zeigte am Beginn des zweiten Entwicklungsjahrzehnts die Tatsache, daß die Entwicklungsländer 1968 bis 1973 durchschnittlich 18,1% ihrer Staatsausgaben für Bildung aufwendeten (WORLD BANK 1974, S. 18f.). – Bezüglich der am wenigsten entwickelten Länder hat

die UNESCO eine Hochrechnung der Schulbesuchsquoten bis 1985 vorgelegt (*Trends and Projections of Educational Enrolment in the 25 Least Developed Countries* 1974), deren Daten zeigen, daß trotz rapider Ausdehnung des Schulsystems gerade in den ärmsten Ländern die absolute Zahl der Kinder und Jugendlichen, die keine Schule besuchen können, anwächst.

2. Zur Anwendbarkeit schultheoretischer Annahmen auf Gesellschaften der Dritten Welt

Bisher vorliegende Analysen zu den Reproduktionsfunktionen der Schule (FEND 1974) gelten hauptsächlich für entwickelte Industriegesellschaften. Es stellt sich die Frage, ob die auf solcher Grundlage entwickelten schultheoretischen Annahmen bei der Anwendung auf Entwicklungsländer noch gültig bleiben. Ein Modell, das von der Qualifikations-, der Sozialisations- und der Allokationsfunktion der Schule ausgeht und zumindest eine strukturelle und eine administrative Dimension berücksichtigt, scheint uns anwendbar, wenn drei spezifische Grund- und Rahmenbedingungen beachtet werden: (1) Die konkrete historische Situation der Gesellschaften der Dritten Welt ist näher zu bestimmen. Es handelt sich um dependente, strukturell heterogene Entwicklungsgesellschaften. In diese Bestimmung ist selbst wieder eine Theorie-Integration eingegangen. Von den Dependenztheorien wird das Bestehen eines internationalen Abhängigkeitsgefälles übernommen, das sich in Gesellschaften der Dritten Welt innergesellschaftlich niederschlägt. Diese zeichnen sich nicht nur durch das Nebeneinanderstehen eines sog. traditionellen und eines sog. modernen Wirtschaftssektors, sondern durch das gleichzeitige Miteinander verschiedener Produktionsweisen und entsprechender kultureller Orientierungen sowie eine vom staats- oder privatkapitalistischen Bereich ausgehende Herrschaftsstruktur aus. Sie haben gleichwohl innergesellschaftliche, an bestimmte Voraussetzungen gebundene Entwicklungspotenzen. (Hier nimmt die Bestimmung der historischen Situation den nicht zu übergehenden Rest der ansonsten zu recht für gescheitert erklärten Modernisierungstheorien auf.) Die Industriegesellschaften sind trotz ihrer fortbestehenden Klassen- oder Schichtstruktur homogener.

(2) Für die Dritte Welt ist eine Außenabhängigkeit gerade des Subsystems ‚Schule‘ zu konstatieren. In den meisten Ländern wurde das Schulwesen durch die Kolonialmächte eingeführt, in den wenigen nicht direkt kolonisierten Ländern (z. B. Afghanistan) entstand es nach europäischen Vorbildern. In Gesellschaften, in denen die Schule zum vorkolonialen Bestand an Institutionen gehörte, z. B. die Koranschulen in islamischen Ländern oder die koptisch-christlichen Schulen in Äthiopien, waren die Einrichtungen nicht oder nur sehr schwer mit dem „neuen“ Schulwesen zu integrieren. Nach der Unabhängigkeit hat trotz der Bemühungen um Afrikanisierung usw. das Bestreben nach internationaler Äquivalenz der Abschlüsse und Diplome, besonders im Hinblick auf den Hochschulzugang, eine Orientierung an entsprechenden curricularen Standards Europas und Nordamerikas hervorgerufen (vgl. die Beiträge von OMOLEWA und ACHTENHAGEN et al. in diesem Heft).

(3) Für die Dritte Welt ist das Verhältnis der Schule zu anderen Sozialisationsinstanzen besonders zu akzentuieren. Gerade das Nebeneinander verschiedener Produktionsweisen mit jeweils eigenen Systemen von Sozialisationsagenturen verschärft die Problematik, wie sich schulische Sozialisation zu der in der Familie, in der *peer group*, im ethnischen Verband, in den traditionellen Berufsfeldern sowie in nichtformalen Bildungseinrichtungen vermittelten Erziehung und Bildung verhält.

3. Die Funktionen der Schule

3.1. Die Qualifikationsfunktion

Der Qualifikationsbegriff hat in der erziehungswissenschaftlichen Fachsprache keinen präzisen Bedeutungsgehalt. Für Gesellschaften der Dritten Welt gibt es offenbar erst Rahmenannahmen. Um der Struktur der Arbeitsplätze in der Dritten Welt gerecht zu werden, haben BOSSE/RUDERSDORF (1976, S. 14–52) in anderem Kontext zwischen *white collar*-, *blue collar*- und *no collar*-Arbeitsplätzen unterschieden und für jeden der Bereiche unterschiedliche, aus der Arbeitsorganisation folgende Qualifikationen abgeleitet. Mit *white collar* sind dabei planerisch administrative Tätigkeiten im modernen Sektor der Wirtschaft und im Staatsapparat gemeint, mit *blue collar* vorwiegend Handarbeiten umfassende Tätigkeiten in gewerblichen Betrieben desselben Sektors, und mit *no collar* ist die landwirtschaftliche Tätigkeit der marginalisierten ländlichen Massen bezeichnet. In diesem Schema ist aber der Bereich des ländlichen oder städtischen traditionellen (Klein-)Handwerks und Handels sowie die ähnlich strukturierten, auf neue Güter und Dienstleistungen bezogenen Betriebe (z. B. Autoreparaturwerkstätten) nicht erfaßt. Letztere werden gewöhnlich als städtischer informeller Sektor bezeichnet. Nimmt man dies als *grey collar* apostrophierbares Feld hinzu, läßt sich folgende Klassifikation von Tätigkeiten vornehmen, die zugleich die faktischen Qualifikationsniveaus angibt:

white	grey
blue	

Die *collar*-Struktur im ganzen und die quantitative Besetzung der einzelnen Bereiche stellen ein Modell zur Beschreibung des gegenwärtigen Zustandes einer Entwicklungsgesellschaft dar. Entwicklung bedeutet unter anderem, nicht nur die Zahl der den einzelnen *collars* zuströmenden Schüler, sondern die Realität der *collars* selbst zu verändern. Für die gegenwärtige Situation freilich muß eine Bildungspolitik, die die Entstehung von *mismatch* und die Verschwendung von Ressourcen vermeiden will, die *collars* zur Kenntnis nehmen. Die für unsere Gesellschaft vorgeschlagene wenigstens vorübergehende Entkoppelung von Bildungssystem und Beschäftigungssystem, etwa mit der Prämisse, einen Vorrat an Qualifikationen zu produzieren, ist für die meisten Länder der Dritten Welt angesichts der knappen Mittel kein Ausweg.

Für die Schulreform folgt aus den Erwägungen (a) im Hinblick auf die *Primarstufe*: Bei Beibehaltung eines grundbildenden Kerns, der den Besuch einer Sekundarschule ermöglicht, Öffnung des traditionellen Curriculum um berufsorientierende und in den letzten Klassen berufsvorbereitende Inhalte (*ruralization*, *vocationalization*), letztere in Verbindung mit nichtformalen Bildungsangeboten an anderen Lernorten, Teilentprofessionalisierung der Lehrerrolle durch Hinzuziehung von Repräsentanten der künftigen möglichen Berufsfelder; (b) im Hinblick auf die *Sekundarstufe*: Fortsetzung der Bildung der Primarstufe nicht nur im grundlegenden, allgemeinbildenden Kern, sondern auch im berufsbildenden Bereich, wobei allerdings hier eine direkte Berufsausbildung erfolgen muß. Angesichts des Scheiterns der Berufsschulen in der Dritten Welt (FOSTER 1964) ist auch auf der Sekundarstufe eher an eine Verzahnung des schulischen Lehrgangs mit nichtformalen Bildungsangeboten zu denken.

Um den Gesellschaften der Dritten Welt allerdings eine gleichberechtigte Stellung mit den Industrieländern zu ermöglichen, scheint es bei erzielten Entwicklungsfortschritten

notwendig zu sein, die Ruralisierung bzw. Berufsorientierung der Schule zumindest für den Primarbereich und Sekundarbereich I langfristig wieder zurückzunehmen. Geeignete Indikatoren, die eine entsprechende Veränderung der Bildungspolitik, z. B. im Sinne einer Umwandlung der Berufsorientierung in ein polytechnisches Unterrichtsprinzip, signalisieren könnten, sind zu entwickeln. Einer der Indikatoren könnte beispielsweise das quantitative Zurückgehen des *no collar*-Bereichs sein. Für Gesellschaften der Dritten Welt ist unverkennbar, daß auch ökonomische Schwierigkeiten Ursache der allenthalben feststellbaren Kritik an der Schule gewesen sind. Die Anwendung der Qualifikationsthese zur Erklärung von Bildungsreformen in diesen Gesellschaften, die detailliert noch kaum durchgeführt ist, könnte theoretisch und praktisch für die Politikberatung fruchtbar sein.

3.2. Die Sozialisationsfunktion

Die Schule in der Dritten Welt ist bisher eine Institution geblieben, die ebenso viele soziale Probleme erzeugt, wie sie gelöst hat: Zum einen wurde sie vorwiegend an westlichen Maßstäben gemessen, ohne Begründung durch eine, die besonderen Verhältnisse berücksichtigende Theorie der Schule; zum anderen wurde bisher keine Theorie der Sozialisation und ihrer erzieherischen Implikationen für die Dritte Welt entwickelt und zur Grundlage der Schulgestaltung gemacht; schließlich sei die (alle diese Teilaspekte) umfassende Generalthese formuliert: Erst im Zusammenhang mit einer Theorie der Sozialisation läßt sich eine Schultheorie entfalten, die die Voraussetzungen dafür sichert, daß die Schule sich um Antworten auf die vorgegebenen sowie auf die von ihr laufend produzierten sozialen Probleme bemüht. Da dieses Problemfeld regional und kontinental recht unterschiedlich ist, bezieht sich die folgende Darstellung (zur Sicherung eines relativ geschlossenen Sozialisationsfeldes) in erster Linie auf die Verhältnisse in Schwarzafrika.

Die Diskussion der Theorie der Sozialisation sowie der Schultheorie in ihrem Rahmen ist in den Industrieländern in unterschiedlicher Intensität geführt worden und ist weder einheitlich verlaufen, noch hat sie einen übernationalen Erfahrungsaustausch erbracht. Während die Theorie der Sozialisation die vorgegebenen sozialen Strukturen sowie ihr Wechselspiel und ihre Interaktionen in Familie, *peer group* und Gemeinde zu klären versucht, ist es die Aufgabe einer Theorie der Schule, die erzieherischen Aktionsformen wissenschaftlich zu erhellen und die Wechselwirkung mit den Sozialisationsbereichen zu klären. Dabei ist nicht zu übersehen, daß gerade im Kontext der Schule ein Sozialisationsgeschehen aufweisbar ist, dessen prägende Kraft erheblich bleibt. Die in diesem Zusammenhang wiederholt thematisierte Bildungskrise (COOMBS 1969) ist in erster Linie eine Schulkrise, weil diese Institution weder ihren Ort im Rahmen der Sozialisation gefunden noch ihn wissenschaftlich bestimmt hat. Die Bildungskrise hat ihre Ursachen einmal in dem Bildungsgefälle zwischen den Industriestaaten und der Dritten Welt und zum anderen in den Disparitäten zwischen dem Schulsystem in der Dritten Welt und seinem soziokulturellen Umfeld. Gerade in den Ländern der Dritten Welt, in denen die Schule häufig sehr jung und kolonialer Herkunft ist, bildet die Wert- und Normvermittlung – als Sozialisationsfunktion – ein besonderes schultheoretisches Problem. Die geltenden Normen und Werte werden angesichts realer Aufgaben (*felt needs*) übernommen (HARMAN 1974, S. 82).

Allerdings fehlt es nicht an paradigmatisch ausgefalteten Situationen, in denen die Werte und Normen in letztgültiger Thematisierung dem Heranwachsenden vor Augen geführt

werden. Das geschieht insbesondere an den Wendepunkten des Lebens (Geburt, Knaben- und Mädcheninitiation, Heirat, Tod) – gleichsam als kanonisierte Lehre und Warnung (häufig unter Beschwörung der Vorfahren) in einem feierlich ausgestalteten Rahmen. Diese Zäsuren im Prozeß individueller Entwicklung machen deutlich, daß die Schule (anders als in den Industrieländern) nur ein Epiphänomen neben den althergebrachten Sozialisationsagenturen darstellt. Die informellen Sozialisationsinstanzen sind der fixierte erzieherische Untergrund, der die Schule und ihre erzieherischen Bemühungen trägt oder wirkungslos werden läßt. Daher ist es notwendig, das Umfeld des Sozialisationsfaktors ‚Schule‘ so zu vergegenwärtigen, daß seine natürlichen erzieherischen Kräfte in Rechnung gestellt werden können. Das soll durch den Aufriß der folgenden sozialen Verhältnisse geschehen: (a) die Mutter-Kind-Beziehung als Ausdruck des Lineagesystems, (b) der Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter.

Zu (a): Die Mutter-Kind-Beziehung als Ausdruck des Lineagesystems: Die traditionelle Gesellschaft, wie sie in Afrika bestand und vor allem in den ländlichen Distrikten auch heute noch vorherrscht, ist weitgehend statisch auf die Sicherung des sozio-kulturellen Erbes angelegt. In diesem Rahmen kommt besondere Bedeutung dem Verwandtschaftssystem zu, das allerdings für das afrikanische Kind jeweils nur in der Gruppe eines Elternteils existent wird: patrilinear, d. h. dem Vater zugehörig, oder matrilinear, d. h. der Mutter zugehörig¹. Mann und Frau bleiben zeit ihres Lebens Angehörige unterschiedlicher Abstammungsgruppen. Patrilinearität, meistens verbunden mit Patrilokalität, schließen die Frau aus der Verwandtschaftsgruppe des Mannes aus und separieren sie von ihrer Sippe. Diese Beziehungen werden auch durch die Formen der Ehe und der Eheschließung beeinflusst. Weit aus die meisten schwarzafrikanischen Gesellschaften erlauben noch die Polygamie, faktisch leben aber nur etwa 35% der verheirateten Männer in Schwarzafrika polygam (nach BAUER 1979, S. 82). Die durch die Polygamie zu erwartende größere Nachkommenschaft hat die Aufgabe, sowohl die Lineage fortzusetzen als auch die älteren Generationen zu ernähren, wenn diese nicht für sich selbst sorgen können. Folgen der Polygamie sind der Mutter-Kind-Haushalt und die partielle Vaterabwesenheit. Damit trägt die Polygamie faktisch zu einer Begrenzung der männlichen Autorität über die Frauen und Kinder bei. Die Erziehung ist daher, vor allem während der Kindheit, Aufgabe der Mutter. Während sich die Söhne mit zunehmender Reife von der Mutter trennen und sich den Männern anschließen, bleibt die Mutter-Tochter-Beziehung erhalten. PARSONS spricht daher vom Mutter-Kind-Subsystem (*mother-child subsystem*, PARSONS 1955, S. 37; vgl. BRIM 1966, S. 9), das erst den Weg in die Familie öffnet. Die Position der polygam lebenden Frau wird noch durch ihre weitgehende wirtschaftliche Selbständigkeit gestärkt (MOLNOS 1968, S. 50; LLOYD 1970; CLIGNET/SWEEN 1970), weil sie sich mehr als die monogam lebende Frau durch die anderen Frauen des Mannes von einem Teil der Arbeiten entlasten kann, um ihrer Erwerbstätigkeit nachzugehen.

Zu (b): Der Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter: Das Ziel der Stammesgesellschaft ist die Integration des einzelnen in die Gemeinschaft und deren Tradierung, die sowohl durch religiöse als auch soziale und ökonomische Kräfte ermöglicht wird. Unter diesen Voraussetzung hat die Erziehung der Kinder nicht die kritische Auseinandersetzung mit der Umwelt und der Gesellschaft zum Inhalt, sondern sie fördert die Integration in und die Identifikation mit dem Stamm. Trotz der „Schonzeit“ von etwa zwei Jahren – eine Periode absoluter Bedürfnisbefriedigung – nimmt das Kind auf dem Rücken der Mutter an den Arbeiten außerhalb des Hauses teil, so daß es auf diese Weise und insbesondere während der weiteren Kindheitsjahre vorwiegend durch Mitleben in die Erwachsenenrolle hineinwächst (BAUER 1979). Erst in der Reifezeit, wenn der Junge zum Mann und das Mädchen zur Frau wird, setzt eine bewußte und systematische Erziehung ein. Ihre Legitimation besteht darin, daß mit dem Eintritt der Sexualreife und der Zeugungsfähigkeit das Verantwortungsbewußtsein gegenüber der Gemeinschaft geschärft werden muß. Die Pubertät, die biologisch und psychologisch den Übergang in die Erwachsenenwelt sichert, ist ein für Gemeinschaft und Individuum gleichermaßen

1 91% der Gesellschaften Schwarzafrikas sind unilinear organisiert; davon wiederum etwa 75% patrilinear (vgl. MURDOCK 1957, S. 664; ROTHE 1969; ERNY 1972 a, S. 55; ERNY 1972 b; BAUER 1979).

bedeutendes Ereignis. Dieser Wendepunkt wird durch erzieherische Maßnahmen gezielt vorbereitet. Zu diesem Zeitpunkt wird die Einführung in die Kultur und die Gesellschaft, die vorher unbewußt durch das Mitleben geschah, planmäßig geleitet.

Bei Jungen (und in einigen Gesellschaften auch bei Mädchen) ist die Initiation begleitet von einer mehr oder weniger langen Zeit des Sich-Zurückziehens in die sog. „Busch-Schule“, in der ein Vertreter der Erwachsenenwelt Wissen vermittelt und zur Rollen-Übernahme anleitet. Die Jugendlichen werden in die traditionelle Lebens- und Gedankenwelt ihrer Stämme eingeweiht (YOUNG 1965; POPP 1969) und erhalten damit den Auftrag, den Stamm in seiner Existenz und seinen Werten zu sichern. Die Formen der Initiation sind in allen Gesellschaften unterschiedlich, aber immer steht der Gedanke an Tod und Wiedergeburt mit ihnen in ursächlichem Zusammenhang: Das unmündige Kind stirbt, und der wissende Erwachsene beginnt zu leben. Initiation und die Vermittlung von Traditionen sind in einfachen Gesellschaften häufig ein Ersatz für individuelle Erfahrungen, die in Industriegesellschaften durch die Wissenschaft immer neu überprüft werden können. Die fraglose Übernahme der Tradition und die Versicherung, sie zu leben und weiterzuvermitteln, wird erreicht durch die Identifikation. Diese Identifikation ihrerseits wird ermöglicht durch den rituellen und feierlichen Charakter der Initiation, die dem „neuen“ Erwachsenen eine besondere Stellung attestiert. Die Initiation kann man als erste Form einer formalen Erziehung ansehen, die in einer außerfamilialen Institution geschieht. Dadurch übernimmt diese Institution gleichzeitig die Kontrolle über die Erziehung während eines entscheidenden Lebensabschnitts.

Die Autoritätsordnung der traditionellen Gesellschaft ist statisch: Der Alte genießt aufgrund von Erfahrung und Weisheit höheres Ansehen als der Jüngere. Die europäisch geprägte Schule verletzt aber diese Hierarchie empfindlich, denn sie kehrt sie um: Das Kind lernt lesen und schreiben, es wird u. a. mit einer europäischen Fremdsprache vertraut gemacht; das alles verspricht ihm, zumindest theoretisch, teilnehmen zu können an den vermeintlich größeren geistigen und wirtschaftlichen Möglichkeiten des „gebildeten Menschen“. Früher waren die Alten die Wissenden, die die Jüngeren lehrten. Heute ist es umgekehrt: Die Schule ermöglicht den Heranwachsenden, die „wissendere“ Position einzunehmen. Dazu kommt, daß Kinder, die zur Sekundarschule gehen, häufig die Familie und das Dorf verlassen müssen und nur selten in das Dorf zurückkehren. Gerade die Migration bringt viele soziale Probleme, die zwar indirekt auch von der Schule verursacht wurden, deren Lösung sie aber hilflos gegenübersteht, weil sie sie als solche noch nicht in den Blick gefaßt hat. So gesehen, trägt die Schule zur Schwächung traditionaler Strukturen und Autoritätsverhältnisse bei und führt zu gesellschaftlicher und individueller Entfremdung.

Diese Schule vermittelt weitgehend Wissen, das ein Afrikaner nur bedingt gebrauchen kann, das ihn auch nicht in die Lage versetzt, sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen. Da das Wissen wenig mit ihm selbst zu tun hat und daher abstrakt bleibt, lernt er es auswendig. Das Auswendiglernen deutet wiederum darauf hin, daß die Schule einen fast „magischen“ Charakterzug erhält: Das Auswendiglernen in der Schule steht in der Gefahr, zu einer pragmatischen Identifizierung mit den weitgehend europäisch konzipierten Lerninhalten zu führen.

In der familialen Sozialisation erfährt der Afrikaner eine Gemeinschaft: Als Kind werden alle seine Bedürfnisse befriedigt, und nach der Trennung von der Mutter erfolgt die Integration in die Kinder- und Jugendgruppe. Die Gemeinschaft, der Clan, erwartet nicht nur die völlige Integration und Identifikation, sondern bietet auch wirksamen Schutz und Unterstützung. Die Schule dagegen löst den einzelnen aus dieser Hierarchie heraus, indem sie ihm einerseits Selbständigkeit verspricht, ihn aber andererseits des Schutzes der Gruppe beraubt, ohne ihm einen neuen Halt zu vermitteln.

Auf dem Hintergrund der traditionellen Sozialisation muß sich die formale Schule verhängnisvoll auswirken (G. GROHS 1967; E. GROHS 1972; MÜHLMANN 1965, S. 303; 1975).

Die historische Redlichkeit gebietet zwar den Hinweis, daß die Schäden der reinen Scholisation durch die formale Schule – insbesondere als *bookish school* – relativ früh erkannt wurden; sowohl in den Phelps-Stokes als auch in den missionspädagogischen Konzepten wurde die Schule als Raum der Werk­­tätigkeit konzipiert, die als Teil der Gemeinwesen­­entwicklung mit der Gemeinde praktisch verbunden sein sollte (JONES 1922; JONES 1925; LEWIS 1962). Es ist aber die weitere Feststellung nicht minder notwendig, daß die traditionellen Formen der Sozialisation bisher noch niemals didaktisch bewußt in das Schul­­konzept aufgenommen wurden. Wenn die Schule weitgehend erfolglos blieb (in dem Sinn, daß eine große Zahl der Schüler das formale Ziel nicht erreichte), dann vor allem, weil sie ausschließlich der westeuropäischen Tradition und den sich dahinter manifestierenden Interessen verbunden war und alle Adaptationsversuche als Konzessionen verstanden hat (RÖHRS 1971). Die Bemühungen heute, in den Schulen in ländlichen Gebieten Ziele einer stärkeren Ruralisierung und Gemeindeentwicklung zu verwirklichen, scheitern u. a. daran, nur ein Bruchteil der Kinder die Schule für längere Zeit besucht.

Im Zusammenhang mit dem Versuch einer stärkeren Berücksichtigung der Belange der ländlichen Regionen stellt PHILLIPS (1976, S. 108) ernüchternd fest: „These usually were rejected by the local population, for whom education was a means to escape from rural tasks to clerical employment, and who regarded a rural practical bent in the curriculum as resulting in ‚second-best‘ education.“ Auf dem Hintergrund der als „zweitbest“ empfundenen ruralisierten Schule formulierten die Eltern ihre Wünsche nach „richtigen Schulen“, das sind also solche Institutionen, in denen nach Möglichkeit alle jene Inhalte gelehrt werden, die eine akademische Berufs­­laufbahn sichern. So berichtet BEEBY (1966, S. 30) von seinen Bemühungen, die Maori-Chiefs im Innern Neuseelands zur Gründung einer Sekundarschule mit einem naturwissenschaftlich-technologischen Schwerpunkt zu veranlassen, um den Entwicklungsbedürfnissen des Landes entsprechen zu können. Unter dem Eindruck der Missionare in diesem Distrikt bestanden die Häuptlinge aber auf einer streng klassischen Ausrichtung der neuen Schule. Unter dem Einfluß der traditions­sicheren theologischen Welthaltung erschien ihnen Bildung weitgehend identisch mit den „Oxbridge-Graden“. Diese Einstellung wird erst allmählich überwunden. – Das Beispiel kennzeichnet einmal die Gefahren einer Hierarchisierung der Bildung durch die einflußreichen sozialen Schichten, die eine „erstklassige Bildung“ für ihre Kinder beanspruchen und gleichzeitig deren inhaltliche Gestaltung zu bestimmen versuchen. Es zeigt aber zum anderen auch die starke Abhängigkeit der Schulvorstellungen von westlichen Ideen und ihren Erfolgs­­verheißungen.

Erst nach dem Scheitern der Schule als Lehranstalt (*bookish school*) sowie als einer an den ländlichen Bedürfnissen orientierten Institution (*ruralized primary education*) beginnt erneut ein Prozeß der kritischen Überprüfung, dessen Ergebnisse sich folgendermaßen zusammenfassen lassen: (1) Der „Graben“ zwischen Schule, Elternhaus und Gemeinde ist noch niemals und nirgends so groß gewesen wie gegenwärtig in Afrika (NAJMAN 1976, S. 60). (2) Die wichtigsten Gründe für diese Gegensätzlichkeit liegen darin, daß die Schule eindeutig an westlichen Modellen orientiert ist und die Sozialisationsfaktoren und -agenturen des afrikanischen Lebens nicht entsprechend berücksichtigt werden. (3) Die daraus gezogenen Folgerungen und Forderungen zielen auf die Entwicklung einer Schule, die sich primär auf die Lebensmöglichkeiten in der Dritten Welt ausrichtet. (4) Zur Gestaltung einer derartigen Schule ist vorlaufende Forschung notwendig (PHILLIPS 1975, S. 228), die die beiden folgenden Aufgaben zu erfüllen hätte: Einmal muß eine Sozialisations- und Berufsfeldforschung einsetzen, die die gegenwärtigen Sozialisationspraktiken klärt sowie die Berufsstrukturen und ihre Entwicklungsmöglichkeiten zu erhellen versucht; zum anderen muß im Rahmen dieser Forschungspraxis, die kooperativ von einem Team afrikanischer und westlicher Wissenschaftler gestaltet werden könnte, ein entscheidender Schritt zur Konstituierung einer Theorie der Schule als eines wichtigen Glieds einer eigenständigen Erziehungswissenschaft vollführt werden.

Angesichts der Umbruchsituation in den Gesellschaften der Dritten Welt stellt sich die Frage nach dem verbindlichen Bildungsziel und den pädagogischen Eckwerten zu seiner Realisierung. Es gilt, personale Identität in einer Situation zu sichern, in der die traditionale Welt fortlaufend in Rivalität mit den Inhalten der Modernität (die rein modernisierungstheoretischen Konnotationen der Formeln seien hier einmal ausgeklammert) gesetzt ist. Als Aufgabe der Schule ergeben sich folgende Konsequenzen:

(1) *Sozialisierende Interaktion zwischen Schule und Gesellschaft:* Die hier notwendige Vermittlung kann erst gewährt werden, wenn die Sozialisationsagenturen, wie Familie, *peer group*, *clan*, in ihrer sozialen und erzieherischen Funktion sehr viel stärker zum Gegenstand der Reflexion erhoben werden. Gerade im Rahmen der Arabisierung- und Afrikanisierungstendenzen sollte über die informellen Sozialisationsinstanzen bewußt reflektiert werden, und sie sollten in den Curricula, didaktischen Materialien sowie im Unterricht entsprechend Berücksichtigung finden. Dadurch vermag der „Graben“ zwischen Schule und Gesellschaft eingeebnet zu werden.

(2) *Die Gemeinschaftsschule:* Überbrückt werden kann dieser „Graben“ erst, wenn die Schule zu einer „Gemeinschaftsschule“ wird, wie mehrfach gefordert wurde (PHILLIPS 1975, S. 101; NAJMAN 1976, S. 61). Die Gemeinschaftsschule soll als gemeindeoffene Institution zum einen Fragen des Gemeindelebens als Projekte aufnehmen und an ihrer Lösung beitragen; sie hat zum anderen die Eltern in die Fragestellung der Schule einzubeziehen – sei es in Gestalt einer Arbeit mit Eltern und Kindern, sei es im Rahmen der Erwachsenenbildung. Nur auf diese Weise kann vermieden werden, daß die Kinder in eine Konfliktsituation zwischen den Sozialisationsinstanzen geraten und daß die wichtigste humane Impulssetzung der Schule hinsichtlich einer Vertiefung der zwischenmenschlichen Kommunikation ohne Adressaten bleibt.

(3) *Einfluß der sozialen Struktur der Schule:* Zur Aktivierung der Sozialisationsfunktion muß die soziale Struktur der Schule selber von allen Beteiligten mit dem Ziel analysiert werden, die konstruktiven Vorschläge bei der Reform zu berücksichtigen. Schüler und Eltern sind außerordentlich aufgeschlossen für pädagogische Fragen – seien sie nun administrativer, organisatorischer oder didaktischer Art –, zumal wenn sie dadurch praktischen Einfluß gewinnen können. Gerade metatheoretische Reflexionen über die Schule und ihre didaktischen Verfahren führen auf dem Hintergrund der eigenen Erfahrung zu einer Bewußtseinsschärfung, die geeignet ist, eine Revision des eigenen Verhaltens zu erwirken und zu einer gelungenen Sozialisation beizutragen. „Gelungene“ Sozialisation – im Gegensatz zur „krankmachenden“ Wirkung der Schule – hieße dann gerade nicht eine „Identifizierung mit dem Angreifer“ (BOSSE/RUDERSDORF 1976, S. 43), sondern reflektierte Identitätsfindung in der sozial gestalteten Umwelt.

(4) *Die Schule als soziale Umwelt:* Unter diesem Blickwinkel können die mitmenschlichen Beziehungen in der Schule selber zum Anlaß der Planung und Gestaltung werden. Individualisierung (Einzelarbeit) und Sozialisierung (Gruppenarbeit) sind Konkretionen von sich ergänzenden Sozialisationsstilen in der Schule. Hier wäre auch kritisch nach dem Einbezug altbewährter bzw. neu zu erprobender Verfahren Ausschau zu halten, wie DALTON-, MONTESSORI-, WINNETKA-Methoden oder *Team Teaching*, polytechnische Lern- und Arbeitsformen, programmiertes Lernen, außerschulische Lernformen.

(5) *Außerschulisches Lernen:* Es ist nicht zufällig, daß auf dem Hintergrund der Weltbildungskrise auch für die Dritte Welt die Formen des außerschulischen Lernens (*non-formal learning*) besonders betont werden (vgl. BREMBECK 1974). Als „Lernen zu leben“ (FAURE

1972) ist dessen Sozialisationsrelevanz bedeutend, weil es sich im Lebensalltag vor realen Aufgaben als Lösungsbeitrag ausweist. Ein besonderes Problem bleibt der Aufweis angemessener Aufgaben, die mit ihrer sozialen und ökonomischen Bedeutung auch pädagogische Relevanz verbinden. Soweit die Sozialisationsfunktion der Schule sich aufgrund von Evaluationsstudien abschätzen läßt, ist festzustellen: Die Schule hat sich bislang zu stark an ihrem formalen Curriculum orientiert. Abgesehen von der hohen Quote der vorzeitigen Abgänge und Sitzenbleiber, bewirkt sie trotz ihrer formalen Zielstellung weniger Wissensvermittlung als die Eröffnung neuer Perspektiven und Fragestellungen. Dieser eigentliche Bildungsertrag ist indessen weniger ein direktes Resultat des Schulbesuchs als einer katalysatorischen Wechselwirkung zwischen den Schulergebnissen und den lebendig gewonnenen Erfahrungen im Rahmen der weiteren Sozialisationsagenturen. So ist auch der kritisierbare, in einem residuellen Minimum freilich nicht aufgebare Modernisierungseffekt der Schule nicht unmittelbares Ergebnis ihrer didaktischen Bemühungen, vielmehr häufig ein sekundäres Ergebnis des Zusammenspiels weiterer Erfahrungskreise².

Angesichts dieser unmittelbaren Verquickung der Sozialisationsmuster von traditionaler und moderner Welt sowie ihrer Begleiterscheinungen der Verunsicherung muß sich das Lernen im individuellen wie im politisch-gesellschaftlichen Leben selber bewähren, um vor der realen Aufgabe sogleich die Antwort zu suchen. Diese offene Lernsituation stellt völlig neue Anforderungen an alle Beteiligten: Schüler, Lehrer, Eltern, Gemeindemitglieder; sie erhöht damit nicht nur den Reiz des Lernens, sondern erschwert auch seine Gestaltung, insbesondere seine Identifizierbarkeit als schulisch abprüfbare und damit qualifizierende Lernfunktion. Diese Schwierigkeiten müssen klar gesehen werden, weil sie rechtzeitig in der Bildung der Lehrer, Erzieher und Erwachsenenbildner wahrgenommen sein wollen. Im Grunde macht dieses Modell des Sozialisationsfaktors ‚Schule‘ ernst mit dem Gedanken des lebenslangen Lernens, das nicht nur das Leben begleitet, sondern auch stets Querverbindungen zwischen den Lernenden der verschiedenen Ebenen schafft. Daß dieses Modell in einem ersten Ansatz in Tansania verwirklicht wurde, verleiht ihm den Vorzug der beispielhaften Erprobung (HINZEN 1979).

(6) *Leben lernen*: Die UNESCO hat durch die FAURE-Kommission die Integrationsformel für die Sozialisationsbestrebungen (FAURE 1972) geprägt. Leben lernen ist demnach der eigentliche Ertrag aller Sozialisation, sowohl in den Industrie- als auch in den Entwicklungsgesellschaften. Es handelt sich um ein dynamisches Geschehen, das in seinem integrativen Grundcharakter, in der Selbstbewußtwerdung als zentraler Form des lebenslangen Lernens gipfelt. Der Mensch als das unvollendete Wesen (*unfinished man*; FAURE 1972, S. 157) ist hineingestellt in die Gesellschaft, und er findet lernend in dem Maß seine Selbstvollendung, wie er an der Gestaltung der Gesellschaft, deren konstitutiver Teil er ist, verantwortlich mitwirkt. Daher ist das Lernen ein lebenslanger und weltweiter Prozeß, der

2 Vgl. INKELES (1974, S. 20): „... we believe that any one feature of the school as a social system may influence the child's development with regard to several themes relevant to the definition of individual modernity. Moreover, several socialization processes may be involved in the acquisition of any one of the attitudes, values, and modes of behaving relevant to defining individual modernity.“ Vgl. auch CUNNINGHAM (1974, S. 62): „Where, then, lie the sources for the student's modernity? Some may come from parents, some from the school curriculum, and some from the school environment. But much of it must come from elsewhere, perhaps from sources outside the home and the school, such as the urban environment and mass media. If the school imparts modernity, the ways in which it does are not all identifiable.“

im Schulhaus lediglich Impulse empfängt, die aber von Anbeginn das außerschulische Leben vielfältig einzubeziehen haben³. – Leben lernen als Kern der Sozialisation ist in der Dritten Welt ein nicht weniger komplexer Vorgang als in den Industrieländern (RÖHR 1977, S. 46). Als zentrale Funktion der Schule muß die Sozialisation sehr konkret sowohl die Allokations- und Qualifikationsfunktion als auch die Enkulturation und Personalisation übergreifen. Leben lernen heißt daher stets auch, für seine Lebensaufgabe qualifiziert werden, was partiell als Teilziel jeweils ein Lebenkönnen im Sinne eines *know-how*, *know-what*, *know-where-to* einschließt (vgl. JANTSCH 1975, S. XIII). Entscheidend für das Gelingen der Sozialisation ist der Einbezug der politischen und ökonomischen Dimension, die die Sicherung der Freiheit von sozialer Unterdrückung und materieller Not zu gewährleisten hat, denn Freiheit existiert im Einzelleben nur in dem Maß, wie sie in der Gesellschaft verwirklicht wurde⁴.

3.3. Die Allokationsfunktion

Eine universal gültige Aussage über die Allokationsfunktion der Schule kann nicht gemacht werden, da immer eine konkrete historisch-gesellschaftliche Situation aufgesucht und der Zusammenhang dort rekonstruiert werden muß. Einige Studien zu Industrieländern (CURRIE 1977; HEYNEMAN 1976 a, 1976 b; HOLSINGER 1975; YAUGER/YAUGER 1975; ALEXANDER/SIMMONS 1975; PREWITT 1972; BUGNICOURT 1971; GOULD 1971; HENNESSY 1979; FOSTER 1966) zeigen in ihrem Design Parallelen zur Ermittlung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft, Schulleistung und -abschluß sowie beruflicher Position in Industrieländern. Die strukturelle Heterogenität der Entwicklungsgesellschaften bildet freilich für die Anwendung derartiger, für westliche Industriegesellschaften entworfener Designs grundsätzliche Probleme. Die Bestimmung der sozialen Herkunft und des beruflichen Status setzt ein plausibles Schichtmodell einer Gesellschaft voraus. In den meisten Entwicklungsgesellschaften finden sich aber gerade verschiedene Schichtungssysteme nebeneinander, die freilich durch das innergesellschaftliche Machtgefälle miteinander verwoben werden. Ethnische Zugehörigkeit, regionale Herkunft, Stellung im Verwandtschaftssystem, Geschlecht spielen z. B. in afrikanischen Gesellschaften für die soziale Differenzierung neben Beruf, Einkommen oder Ausbildung eine Rolle. Die Komplexität wächst, wenn man darüber hinaus bedenkt, daß nicht nur den einzelnen Schichten, sondern den jeweils nebeneinander bestehenden Schichtungssystemen strukturell heterogener Gesellschaften eigene Sozialisationsmuster zugeordnet werden können.

3 Dieser Gedanke der Selbstfindung und Selbstverwirklichung im Medium der spezifisch afrikanischen Welt ist unter unterschiedlichen, ja gegensätzlichen Voraussetzungen bereits früh von LÉOPOLD S. SENGHOR und JULIUS K. NYERERE konzipiert worden (vgl. hierzu NYERERE 1967; CASTLE 1972; AXT 1979b). Die Konkretisierung dieses Weges zu einem Sozialisationsmodell begann in Tansania mit den *Ujamaa Villages* im Zusammenhang mit dem Konzept des lebenslangen Lernens. Gegenwärtig wird ein derartiges Sozialisationsmodell auch in der Theorie vertreten: „In this respect the model can be considered occupation-oriented as well as location- and time-oriented, in that it matches the normal course of events within a community“ (vgl. u. a. HARMAN 1974, S. 82).

4 So heißt es auch im FAURE-Report 1972, S. 60: „Education, being a subsystem of society, necessarily reflects the main features of that society. It would be vain to hope for a national, human education in an unjust society.“

Dieses (nicht nur) methodischen Problems war sich FOSTER (1977), obwohl er nicht ausdrücklich auf den strukturell heterogenen Charakter der Entwicklungsgesellschaften rekurriert, in seinem *state of the art*-Bericht bewußt. Die Ergebnisse werden im folgenden – ergänzt durch die Resultate einiger dort nicht erfaßter Einzelstudien – referiert:

(1) Beim Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulzugang, Schuldauer, Schulerfolg sind vornehmlich von Geographen unternommene Untersuchungen über Schulstandorte zu berücksichtigen. Für Afrika sind die hier aufweisbaren Unterschiede zwischen den Regionen eines Landes größer als zwischen Ländern. Wahrscheinlich sind sogar die Unterschiede zwischen Distrikten größer als die zwischen Regionen. Die für den Zugang zur Schule und den Schulerfolg wichtige Schulstandortbestimmung erfolgt dabei nicht zufällig, sondern folgt sozial- und wirtschaftsgeographisch beschreibbaren Gesetzmäßigkeiten.

(2) Bei der Einführung westlicher Schulen in der Kolonialzeit wurden in Afrika die Schüler eher aus innerhalb der vorkolonialen Gesellschaft marginalisierten Gruppen gewonnen, während z. B. in Indien die Sekundar- und die Tertiärstufe des neuen Bildungssystems eher von Kindern höherer sozialer Schichten, dort vor allem der Brahmanenkasten, eingenommen wurden. Die Rekrutierungsmuster hingen unter anderem mit der Form der Kolonialverwaltung, z. B. *direct* oder *indirect rule*, zusammen. Für die schon im 19. Jahrhundert formell entkolonialisierten Gesellschaften Südamerikas ist eine starke Elitenreproduktion im Schulsystem anzunehmen. Für Afrika haben wir es bei der erstmaligen Statuszuweisung durch Schule also eher mit einer Statusrevision, für Indien und Südamerika mit einer Statusbegründung zu tun.

(3) Für alle Entwicklungsländer gilt, daß tendenziell Schulzugang, -dauer und -erfolg mit der sozialen Herkunft, gemessen durch den Beruf oder die Ausbildung des Vaters usw., positiv korrelieren. Dabei sind jedoch große intergesellschaftliche Unterschiede zu beachten. Während in einigen durch eine rigide Klassenstruktur gekennzeichneten südamerikanischen Gesellschaften die Kinder armer Bauern oder Arbeiter fast völlig vom Sekundarschulbesuch ausgeschlossen sind, kommt in Afrika immer noch eine beträchtliche Minderheit der Sekundarschüler und Studenten aus analphabetischen, in der Subsistenzlandwirtschaft tätigen Familien.

(4) Die soziale und ethnische Herkunft beeinflußt stärker den Schulzugang. Je weiter ein Kind in der Schule kommt, desto schwächer wird die Beziehung zwischen Herkunft und Schulerfolg. Die soziale Herkunft verliert also im Lauf der Schulzeit für den Schulerfolg an Bedeutung.

(5) Vergleichsuntersuchungen lassen die Tendenz erkennen, daß Faktoren der sozialen Herkunft für die Schulleistung, gemessen in standardisierten Tests, im gleichen Umfang bedeutsam werden, wie sich eine Gesellschaft „modernisiert“.

(6) Für den Zusammenhang von Schulerfolg und Berufsposition ist festzustellen, daß zu Beginn der postkolonialen Entwicklung der Gesellschaften der Dritten Welt der erfolgreiche Abschluß der Sekundar- und womöglich der Hochschule nahezu der einzige Weg in Positionen des „modernen“ Sektors war. Mit dem starken Ansteigen der Absolventenzahlen, für die kaum Arbeitsplätze in Führungspositionen bereitgestellt werden können, tritt das u. a. von HANF et al. (1977) beschriebene Wechselspiel von Forderungen nach angemessenen Beschäftigungsmöglichkeiten und nach Ausbau der höheren Stufen des Bildungssystems auf, das mit einer unproduktiven Ausweitung des öffentlichen Dienstes in vielen Ländern inzwischen an seine Grenzen gestoßen ist.

(7) Angesichts der Knappheit an Positionen auf mittlerer und höherer Ebene tritt ein auch in westlichen Industriegesellschaften nicht unbekannter Verdrängungswettbewerb auf. Die länger schulisch Ausgebildeten verdrängen die weniger gut schulisch Ausgebildeten aus ihren Arbeitsplätzen. Zugleich gewinnen neben dem formalen Schulabschluß wieder stärker Faktoren der sozialen und ethnischen Herkunft bei den Prozessen der Stuserhaltung und Mobilität an Gewicht.

(8) Die beobachteten Tendenzen des Zusammenhangs von Schulerfolg und beruflicher Position lassen sich in einem Phasenmodell der Statuszuweisung zusammenfassen: In den am wenigsten entwickelten Gebieten ist wegen der sehr begrenzten Schulzugangsmöglichkeiten der direkte Einfluß der Schulbildung auf den folgenden beruflichen Status groß, mit fortschreitender Entwicklung und steigenden Absolventenzahlen sinkt der auf die Schulbildung und -leistung zurückführbare Varianzanteil der Erklärung der Berufsposition (*achievement suppression*), und Herkunftsfaktoren gewinnen an Bedeutung. Schulen werden zu einem Instrument des Stuserhalts Privilegierter, sie verlieren tendenziell die Funktion einer Agentur der Aufwärtsmobilität für Nicht-Privilegierte. In dieser zweiten Phase befinden sich gegenwärtig viele afrikanische Gesellschaften. „Moderne“ rigide Schicht- und Klassenstrukturen bilden sich heraus.

4. Die Dimensionen der Schule

4.1. Die strukturelle Dimension

Fragen von Einheitlichkeit und Differenzierung in Schule und Unterricht werden innerhalb der strukturellen Dimension erörtert. In der Literatur sind verschiedene Klassifikationsschemata entwickelt worden (vgl. LENHART 1977), mit denen die im internationalen Raum praktizierten konkreten Differenzierungsformen genau beschrieben werden sollen. In diesen Klassifikationen sind freilich Differenzierungsformen der Schulen der Dritten Welt kaum berücksichtigt. Während in der deutschen Diskussion vorwiegend eine Grobeinteilung nach äußerer, struktureller oder Interdifferenzierung gegenüber innerer, Binnen- oder Intradifferenzierung vorgenommen wird, soll im folgenden als Kategorie der Umfang einer Differenzierungsmaßnahme aufgenommen und zwischen drei Umfangsabstufungen unterschieden werden: (1) Differenzierungen, die die Struktur des gesamten Schulsystems einer Gesellschaft oder politischen Einheit bestimmen (*interschool grouping*); (2) Differenzierungen, die sich auf die Struktur einer Einzelschule beziehen, aber nicht mehr die Struktur des Schulsystems betreffen, dem die einzelne Schule eingelagert ist (*interclass grouping*); (3) Differenzierungen, die sich auf den Unterricht innerhalb einer vorgegebenen Einheit vor Lernenden, z. B. einer Klasse, unterhalb der Einzelschulebene erstrecken und sich somit nicht mehr auf die Struktur der Schule, der die Einheit von Lernenden angehört, insgesamt beziehen (*intraclass grouping*). Äußere oder strukturelle Differenzierungen sind solche der Stufen 1 und 2, Binnendifferenzierungsreformen gehören zur Stufe 3.

Für die *interschool*-Differenzierungsformen in den Gesellschaften der Dritten Welt liegen aggregierte bzw. leicht aggregierbare Daten vor. – Nominell umfassen die Primarstufe meist sechs, die Sekundarstufe I drei bis vier und die Sekundarstufe II zwei bis drei Schuljahre. Im Sekundarbereich I gibt es durchschnittlich drei Schulzweige, im Sekundarbereich II vier Schulzweige (WORLD SURVEY OF EDUCATION 1971; UNESCO 1977, S. 121–143). Das nominelle Schuleintrittsalter liegt im Mittel bei sechs Jahren.

Freilich bieten diese Zahlen nur Hinweise auf den schnellstmöglichen Schuldurchlauf. Relativ hohe Wiederholer- und Abbrecherquoten bestimmen die Wirklichkeit. 1974 hat die Weltbank damalige Besuchsdaten für ausgewählte Länder und Regionen zusammengestellt (WORLD BANK 1974, S. 70; vgl. auch CARCELES 1979). In den Ländern Columbien, Dominikanische Republik, Guatemala und Panama durchliefen die Primarstufe mit Erfolg durchschnittlich 39% der Schüler (Städte: 51%, ländliche Gebiete: 22%). Anstelle einer vorgesehenen Ausbildungsleistung von 6 Schuljahren je Primarschüler mußten die Schulen durchschnittlich tatsächlich insgesamt etwa 2,5 mal (auf dem Land etwa 10 mal, in den Städten 1,6 mal) so viele Schuljahre aufbringen, um einem Schüler zum vorgesehenen Abschluß zu verhelfen. In Ländern, wo das Brutto sozialprodukt unter \$ 1 500.– je Kopf der Bevölkerung liegt, umfassen nur 53 bis 89% der städtischen und nur 36 bis 62% der ländlichen Primarschulen alle Klassenstufen.

Die besonderen Bedingungen in Entwicklungsländern gebieten Vorsicht gegenüber einer kurzschlüssigen Übertragung von Hypothesen, die für Industriegesellschaften formuliert wurden, wie die folgenden: (1) Bezogen auf die Qualifikationsfunktion, machen horizontal gestufte Schulsysteme potentiell mehr Schüler mehr Wissen zugänglich; langfristig steigt das Qualifikationsniveau insgesamt. (2) Bezogen auf die Sozialisationsfunktion, ist Lernen, das soziale Konflikte nicht verdeckt, sondern bewußt macht und sie austrägt, eher in comprehensiv organisierten Schulmodellen als in gegliederten, sozial weitgehend entmischten Organisationsformen möglich. (3) Die jeweilige Art differenzierender Schulorganisation

wirkt sich auf die Allokationsfunktion der Schule aus: Systeme mit relativ kurzer gemeinsamer Primarschulzeit und anschließender Aufgliederung der Sekundarstufe in vertikal parallel laufende Schularten sind selektiver als horizontal gestufte Modelle, die stärker die Gleichheit der Lernprozesse und -ergebnisse der Schüler fördern.

Trotzdem gibt es keine Gründe, eine prinzipiell andere Auswirkung der Struktur von Schulsystemen in der Dritten Welt anzunehmen. Für Differenzierungsformen der Schulen der Dritten Welt auf den unter (2) und (3) genannten Ebenen liegen keine in der Bundesrepublik zugänglichen aggregierten Daten vor. Aus den zahlreich vorliegenden Länderstudien müßte sich jedoch wenigstens ein ungefähres Bild der praktizierten Differenzierungen gewinnen lassen.

4.2. Die administrative Dimension

Der Begriff der Bildungsadministration deckt auch im Sprachgebrauch der Länder der Dritten Welt einen großen Bereich ab. In einem sehr weiten Bedeutungsumfang wird er fast identisch mit der Bildungspolitik und Bildungsplanung. Der zusammenfassende Bericht über die Bildungsentwicklung der 70er Jahre in Asien (*Educational Policies and Plans in Asia 1977*) unterscheidet zwischen administrativen Aufgaben auf nationaler, provinzieller bzw. teilstaatlicher, bezirklicher, lokaler und institutioneller (d. h. die einzelne Schule betreffender) Ebene.

Für die meisten Länder der Dritten Welt ist charakteristisch, daß Reformbestrebungen der Schulverwaltung unter weitgehendem Ausschluß der lokalen und institutionellen Ebenen diskutiert werden. Von den vier Modellen, die PONSIOEN (1972, S. 23) für die Verankerung von Schulen in ihrem unmittelbaren sozialen Umfeld konstatiert hat – das Auferlegungsmodell, das Überredungsmodell, das Interaktionsmodell und das Partizipationsmodell –, werden die ersten leider sehr häufig, die letzten, besonders das Partizipationsmodell, nur sehr wenig praktiziert. Tatsächlich müssen im sozialen und ökonomischen Umfeld einer Schulinstitution bestimmte Voraussetzungen geschaffen sein, bis die Mehrheit der Bevölkerung die Schule als ihr und ihren Kindern nützliche Einrichtung annehmen kann, für die es sich Beiträge zu leisten lohnt. Sonst bleibt die Schule bestenfalls toleriertes oder im gegenteiligen Fall abgelehnte und boykottierte Auferlegung fernstehender Machthaber. Um so wichtiger ist das Einbringen von Interessen der unmittelbar betroffenen Bevölkerung im Partizipationsmodell.

Als typische Schwäche der Verwaltung z. B. in arabischen Ländern hat EL GHANNAM (1977) herausgestellt: (1) das Zurückbleiben der Verwaltungsmaßnahmen hinter neueren Entwicklungen des Bildungswesens und der Bildungspolitik; hier wird besonders das unzureichende Funktionieren klassisch büropraktischer Verwaltung angesichts der Bildungsexpansion angesprochen; (2) die Resistenz oder nur bedingte Aufnahmekapazität der bestehenden Verwaltungssysteme gegenüber modernen Managementtechniken; (3) die Unfähigkeit der vorhandenen Verwaltung, die Durchführung erwünschter Innovationen zu sichern.

Für Südasien mit besonderem Blick auf Sri Lanka stellt PASKARALINGAM (1977) ähnliche administrative Mängel fest. Zu bezweifeln ist, ob die weitere Verbreitung verfeinerter Management-Techniken, wie sie z. B. EL GHANNAM für die arabischen Länder fordert oder BOUNDY (1977) zur Lösung der Bildungsprobleme der Republik Mali anwenden

möchte, die jeweiligen Gesellschaften einen wesentlichen Schritt voranbringt. Bei dort geäußerten Überlegungen bleiben Fragen der Verbindung der Schule mit ihrem unmittelbaren sozialen Umfeld und vor allem Probleme der Binnenstruktur der Einzelschule unangesprochen. Dies betrifft vor allem die institutionellen Rahmenbedingungen der *Lehrerrolle*, z. B. die arbeitsrechtliche Absicherung, die Mitbestimmungsmöglichkeiten, den professionellen Freiraum der Lehrer; es betrifft die *Schülerrolle*, z. B. den unterschiedlichen Anregungscharakter der Schulorganisation für schulisch-kognitives und soziales Lernen, die Mitwirkungsmöglichkeiten der Schüler bei der Gestaltung von Unterricht und Schulleben (Phänomene, die in der Bundesrepublik vor allem mit sozialpsychologischen und interaktionistischen Konzepten erfaßt worden sind); es betrifft schließlich die *Schulverfassung* der Einzelschulen und damit die Festlegung der Regeln der formellen Kommunikation der im Feld der Schule einander begegnenden Gruppen und Einzelpersonen (hierfür hat besonders die Organisationssoziologie erste Theorien bereitgestellt). Alle diese Fragen sind für Schulsysteme der Dritten Welt noch weitgehend unerforscht.

Literatur

- ALEXANDER, L./SIMMONS, J.: The Determinants of School Achievement in Developing Countries: The Educational Production Function. World Bank Staff Working Paper No. 201. New York 1975.
- AXT, F.: Léopold Sédar Senghor und die Erziehungspolitik der Republik Senegal. Frankfurt a. M./Bern/Las Vegas 1979. (a)
- AXT, F.: Das Sekundarschulwesen in der Republik Senegal. Frankfurt a. M./Bern/Las Vegas 1979. (b)
- BAUER, A.: Kind und Familie in Schwarzafrika. Saarbrücken 1979.
- BEEBY, C. E.: The Quality of Education in Developing Countries. Cambridge/Mass. 1966.
- BOSSE, H./RUDERSDORF, K.-H.: Erziehung und Abhängigkeit. Der Bildungstransfer aus der Bundesrepublik Deutschland in Gesellschaften der Dritten Welt und die Bildungsforschung. In: *Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft* 1 (1976), S. 14–52.
- BOUNDY, K.: Management and administration of educational services and establishments. In: *Management Problems in Education. Examples from Panama, Mali, Sri Lanka.* (UNESCO, Reports, Studies C. 25.) Paris 1977, S. 11–14.
- BREMBECK, C. S. (Ed.): *New Strategies for Educational Development.* Lexington/Mass. 1974.
- BRIM, O. G.: Socialization through the life cycle. In: O. G. BRIM/S. WHEELER: *Socialization after Childhood.* New York 1966, S. 3–49.
- BUGNICOURT, J.: Disparités scolaires en Afrique. In: *Tiers Monde* 12 (1971), S. 751–786.
- CARCELES, G.: Development of education in the world. A summary statistical review. In: *International Review of Education* 25 (1979), S. 147–166.
- CARNOY, M.: *Education as Cultural Imperialism.* New York 1974.
- CASTLE, E. B.: *Education for Self-Help.* London 1972.
- CLIGNET, R./SWEEN, J.: Traditionelle und moderne Lebensstile in Afrika. In: *Soziologie der Familie.* (Sonderheft 14 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie.) Köln 1970, S. 285 bis 322.
- COLEMAN, J. S. (Ed.): *Education and Political Development.* Princeton, N. J. 1965.
- COOMBS, P. H.: *Die Weltbildungskrise.* Stuttgart 1969.
- COOMBS, P. H./MANZOR, A.: *Attacking Rural Poverty. How Nonformal Education Can Help.* Baltimore/London 1974.
- CUNNINGHAM, I.: The relationship between modernity of students in a Puerto Rican High School and their academic performance, peers and parents. In: A. INKELES/D. B. HOLSINGER (Eds.): *Education and Individual Modernity in Developing Countries.* Leiden 1974, S. 47–64.
- CURRIE, J.: The occupational attainment process in Uganda: family background, academic achievement and occupational status in Uganda. In: *Comparative Education Review* 21 (1977), S. 14–28.
- Educational Policies and Plans in Africa in the 1970's. Summaries and Synthesis.* (UNESCO, Reports, Studies C. 54.) Paris 1977.

- Educational Policies and Plans in Asia in the 1970's*. Summaries and Synthesis. UNESCO, Reports, Studies C. 46.) Paris 1977.
- EL-GHANNAM, M.: An Overview of the Administrative Situation in Education in the Arab Countries. (UNESCO, Reports, Studies S. 24.) Paris 1977.
- ERNY, P.: L'enfant et son milieu en Afrique noire. Paris 1972. (a)
- ERNY, P.: Les premiers pas dans la vie de l'enfant d'Afrique noire. Paris 1972. (b)
- FAURE, E., et al. (Eds.): Learning to Be. Paris (UNESCO) 1972.
- FEND, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim/Basel 1974.
- FOSTER, P.: The vocational school fallacy. In: C. A. ANDERSON/M. J. BOWMAN (Eds.): Education and Economic Development. Chicago 1964, S. 142–166.
- FOSTER, P.: Education and Social Change in Ghana. Chicago 1966.
- FOSTER, P.: Education and social differentiation in less developed countries. In: Comparative Education Review 21 (1977), S. 212–229.
- GOULD, W. T. S.: Geography and equal educational opportunity in tropical Africa. In: Tijdschrift voor Economische en Sociale Geographie 62 (1971), S. 82–89.
- GROHS, E.: Traditionelle Erziehung und Schule in Nordnigeria. Eine Untersuchung unter Heranziehung von Lebensläufen nordnigerianischer Schulkinder. Saarbrücken 1972.
- GROHS, G.: Stufen afrikanischer Emanzipation. Stuttgart 1967.
- HANF, TH./AMANN, K. A./DIAS, P. V./FREMEREY, M./WEILAND, H.: Erziehung – ein Entwicklungshindernis? Überlegungen zur politischen Funktion der formalen Erziehung in Asien und Afrika. In: Z.f.Päd. 23 (1977), S. 9–33.
- HARMAN, D.: Community Fundamental Education. A Nonformal Educational Strategy for Development. Lexington, Mass. 1974.
- HENNESSY, J.: British education for an elite in India 1780–1947. In: R. WILKINSON (Ed.): Governing Elites. New York 1969, S. 144–148.
- HEYNEMAN, S.: Influence on academic achievement: a comparison of results from Uganda and more industrialized societies. In: Sociology of Education 49 (1976), S. 200–211. (a)
- HEYNEMAN, S.: A brief note on the relationship between socioeconomic status and test performance among Ugandan primary school children. In: Comparative Education Review 20 (1976), S. 42 bis 47. (b)
- HINZEN, H.: Die Erwachsenenbildung und Entwicklung in Tansania. Hamburg 1979.
- HOLSINGER, D. B.: Education and the occupational attainment process in Brazil. In: Comparative Education Review 19 (1975), S. 267–275.
- INKELES, A.: The school as a context of modernization. In: A. INKELES/D. B. HOLSINGER (Eds.): Education and Individual Modernity in Developing Countries. Leiden 1974, S. 7–23.
- JANTSCH, E.: Design for Evolution. Self-Organization and Planning in the Life of Human Systems. New York 1975.
- JONES, T. J.: Education in Africa. A Study of West, South, and Equatorial Africa by the African Education Commission, under the Auspices of the Phelps-Stokes Fund and Foreign Mission Societies of North America and Europe. New York o. J. (1922).
- JONES, T. J.: Education in East Africa. A Study of East, Central and South Africa by the Second African Education Commission under the Auspices of the Phelps-Stokes Fund, in Cooperation with the International Education Board. New York o. J. (1925).
- LENHART, V.: Ein Kategorienschema zur Beschreibung von Differenzierungen in Schule und Unterricht. In: Pädagogische Differenzierungsmodelle. (Kontakt. Materialien zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Bd. 8.) Stuttgart 1977, S. 9–18.
- LEWIS, L. J. (Ed.): Phelps-Stokes Reports on Education in Africa. London/New York/Ibadan/Nairobi 1962.
- LLOYD, B.: Yoruba mother's report of child-rearing: some theoretical and methodological considerations. In: PH. MEYER (Ed.): Socialization: The Approach from Social Anthropology. London 1970.
- MOLNOS, A.: Attitudes towards Family Planning in East Africa. München 1968.
- MÜHLMANN, W. E.: Die Problematik des Kindes im Lichte der Kulturanthropologie. In: H. RÖHRS (Hrsg.): Die Jugendfrage, eine erzieherische Aufgabe. Frankfurt a. M. 1965, S. 303–308.
- MÜHLMANN, W. E.: Kindheit und Jugend in traditionellen und progressiven Gesellschaften. In: Jugend in der Gesellschaft. Ein Symposium. München 1975, S. 79–97.
- MURDOCK, G. P.: World ethnographic sample. In: American Anthropologist 59 (1957), S. 664–687.
- NAJMAN, D.: Bildung in Afrika. Wuppertal 1976.
- NYERERE, J. K.: Freedom and Unity. Oxford 1967.

- PARSONS, T.: Family structure and the socialization of the child. In: T. PARSONS/R. F. BALES: Family, Socialization and Interaction Process. New York 1955, S. 35–127.
- PASKARALINGAM, R.: Problems in educational administration faced by developing countries in the Asia region with special reference to Sri Lanka. In: Management Problems in Education. Examples from Panama, Mali, Sri Lanka. (UNESCO, Reports, Studies C. 25.) Paris 1977, S. 15–22.
- PHILLIPS, H. M.: Basic Education – A World Challenge. Measures and Innovations for Children and Youth. London/New York/Sidney/Toronto 1975.
- PHILLIPS, H. M.: Educational Cooperation between Developed and Developing Countries. New York/Washington/London 1976.
- PONSIOEN, J. A. (Ed.): Educational Innovation in Africa. Policies and Administration. Tilburg 1972.
- POPP, V. (Hrsg.): Initiation. Zeremonien der Statusänderung und des Rollenwechsels. Frankfurt a. M. 1969.
- PREWITT, K.: Schooling, Stratification, Equality: Notes for Research. Nairobi 1972.
- RÖHRS, H.: Afrika – Bildungsprobleme eines Kontinents. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1971.
- RÖHRS, H.: Bildungsstrategische Interdependenz zwischen Industrie- und Entwicklungsländern. In: Vereinte Nationen 2 (1977), S. 46–50.
- ROTHE, F. K.: Stammeserziehung und Schulerziehung. Braunschweig 1969.
- SCHULTZ, M.: Frühkindliche Erziehung in Afrika südlich der Sahara. Saarbrücken 1980.
- Trends and Projections of Educational Enrolment in the 25 least developed Countries: A Statistical Analysis.* Preparatory Expert Meeting for the Preparation of the Meeting of Senior Officials of the Ministries of Education of the 25 Least Developed Countries, Paris, 8 to 12 July 1974. Paris (UNESCO) 1974.
- UNESCO: Statistical Yearbook 1976. Paris 1977.
- WORLD BANK: Education (Sector Working Paper). o. O. 1974.
- World Survey of Education.* Vol. V. Educational Policy, Legislation and Administration. Paris (UNESCO) 1971.
- YAUGER, N. L./YAUGER, D.: The process of occupational status achievement: a preliminary cross-national comparison. In: American Journal of Sociology 81 (1975), S. 543–562.
- YOUNG, F.: Initiation Ceremonies. Indianapolis 1965.

Curriculum und Entwicklung

Unter welchen Bedingungen ist eine gelingende internationale Zusammenarbeit zwischen Curriculumforschern in der Bundesrepublik und in der Dritten Welt denkbar?

Nasrudin wurde einmal gebeten, in sein Heimatdorf zurückzukehren, damit er dort die Bewohner an seiner Weisheit teilhaben lasse. Er bestieg eine Plattform auf dem Dorfplatz und fragte rhetorisch: „Oh, mein Volk! Wißt Ihr, was ich Euch erzählen soll?“

Einige Rowdies der Gegend, entschlossen sich zu amüsieren, riefen rhythmisch: „Nein ...! Nein ...! Nein ...!“

„In diesem Fall“, sagte Mulla Nasrudin mit Würde, „werde ich mich des Versuchs enthalten, eine solch unwissende Gemeinde zu unterrichten“ – und er stieg von seinem Podest herunter.

In der nächsten Woche, nachdem sie von den Halbstarcken die Gewißheit erlangt hatten, daß diese ihr Geschrei nicht wiederholen würden, redeten die Dorfälteren wiederum auf Nasrudin ein, eine Botschaft an sie zu richten. „Oh, mein Volk“, begann er wieder, „wißt Ihr, was ich Euch sagen soll?“ Einige der Leute, in Ungewißheit darüber, wie nun zu reagieren sei, murmelten: „Ja“ ...

„In diesem Fall“, erwiderte Nasrudin, „sehe ich keine Notwendigkeit für mich, Euch noch mehr zu sagen“. Und er verließ den Dorfplatz.

Bei einer dritten Gelegenheit, nachdem eine Delegation der Älteren ihn wiederum besucht und angefleht hatte, noch eine Anstrengung zu unternehmen, stand er vor dem Volk: „Oh, mein Volk! Wißt Ihr, was ich Euch sagen soll?“

Weil er eine Antwort zu erwarten schien, riefen die Dörfler: „Einige von uns wissen es, andere aber wissen es nicht“.

„In diesem Fall“, sagte Nasrudin, indem er sich zurückzog, „laßt die Wissenden die Unwissenden belehren“. (Zit. nach SHAH 1964, S. 80f.)

Das Vorbild des Mulla Nasrudin hat der internationalen Curriculumkooperation in den ersten zwei Jahrzehnten kaum Pate gestanden. Vielmehr spiegelte sich das Wirtschaftsfälle zwischen weiter und weniger entwickelten Ländern auch in der Machtverteilung zwischen Bildungshilfe gebenden und nehmenden Ländern: Wir Curriculumwissenschaftler aus Westeuropa und USA waren die ‚Wissenden‘ (Experten), und wir teilten Konzepte und Erfahrungen dieser neuen Wissenschaft, welche Curriculumforschung heißt, den Nicht-Wissenden in den weniger entwickelten Ländern mit. Dabei muß uns etwas entgangen sein, was uns nicht hätte entgehen können, wenn wir weniger Experte und mehr ‚Mulla‘ gewesen wären.

Denn den Anfang der modernen Curriculumarbeit bildeten im wesentlichen die Lehrplanrevisionen von Bildungsexperten in der neokolonialen Dritten Welt: der Begriff ‚Curriculum‘ (= Lauf, Bahn, Durchgang, Weg) enthält ja seinen wesentlichen Sinn erst durch die Frage nach dem Beitrag von Lehrplan und Schule zur individuellen Entwicklung und zur gesellschaftlichen Evolution der Menschen. Nicht umsonst führte ein für das Bildungswesen in der Dritten Welt zeitweilig mittätiger UNESCO-Direktor, SAUL B. ROBINSOHN, Begriff und Ansatz der Curriculumentwicklung in der BRD ein. Danach erst erfolgte der curriculumwissenschaftliche und -technologische Transfer aus den USA – der uns allerdings nicht daran hinderte, genuin ‚deutsche‘ (z. B. ideologiekritische, hermeneutische usw.) Konzepte und Praktiken der Curriculumforschung zu entwickeln. Diese ursprüngliche Konstellation (Dritte-Welt-Herkunft und USA-Transfer) muß gerade uns deutschen

Erziehungswissenschaftlern wieder bewußt werden, wenn wir das Problem der Curriculuminnovation aus der Sicht unserer Kollegen in den weniger entwickelten Ländern Afrikas, Asiens und Südamerikas reformulieren. Denn in dieser Perspektive wird eine Milliarden­schar frustrierter, in ihren Bildungsaspirationen zurückgedrängter Kinder und Jugendlicher sichtbar, unter denen ‚avantgardistische‘ Minderheiten beginnen, sich kriminell zu betätigen oder buchstäblich ganze Regionen zu verwüsten; andere, die ein Stück Bildungsgang hinter sich bringen konnten, erscheinen zunehmend politisiert – sie legten vielfach die Grundlagen für den Sturz der Amin, Bokassa, Reza Pahlewi ... Vielleicht legen sie morgen schon die Zündung für einen größeren ‚internationalen Umsturz‘?

Der vorliegende Beitrag will vor diesem Hintergrund versuchen, Dilemma und Möglichkeit interkultureller Curriculumforschung und -kooperation zu rekonstruieren. Er beginnt dabei mit einer Untersuchung der Geschichte und Veränderung der Curriculumentwicklung in der Dritten Welt insbesondere unter dem Gesichtspunkt ihrer gesellschafts- und bildungstheoretischen Begründungszusammenhänge. In einem zweiten Teil soll die Tätigkeit der Curriculumentwicklung in ihrer Schrittmacherfunktion für die Verbindung von individueller Entwicklung und gesellschaftlichem Wandel spezifiziert werden, um daran anschließend Merkmale einer ‚entwicklungsangemessenen‘ Curriculararbeit zu benennen. Der Beitrag endet mit Thesen zu Problemen und Perspektiven einer interkulturellen Curriculumforschung und -kooperation.

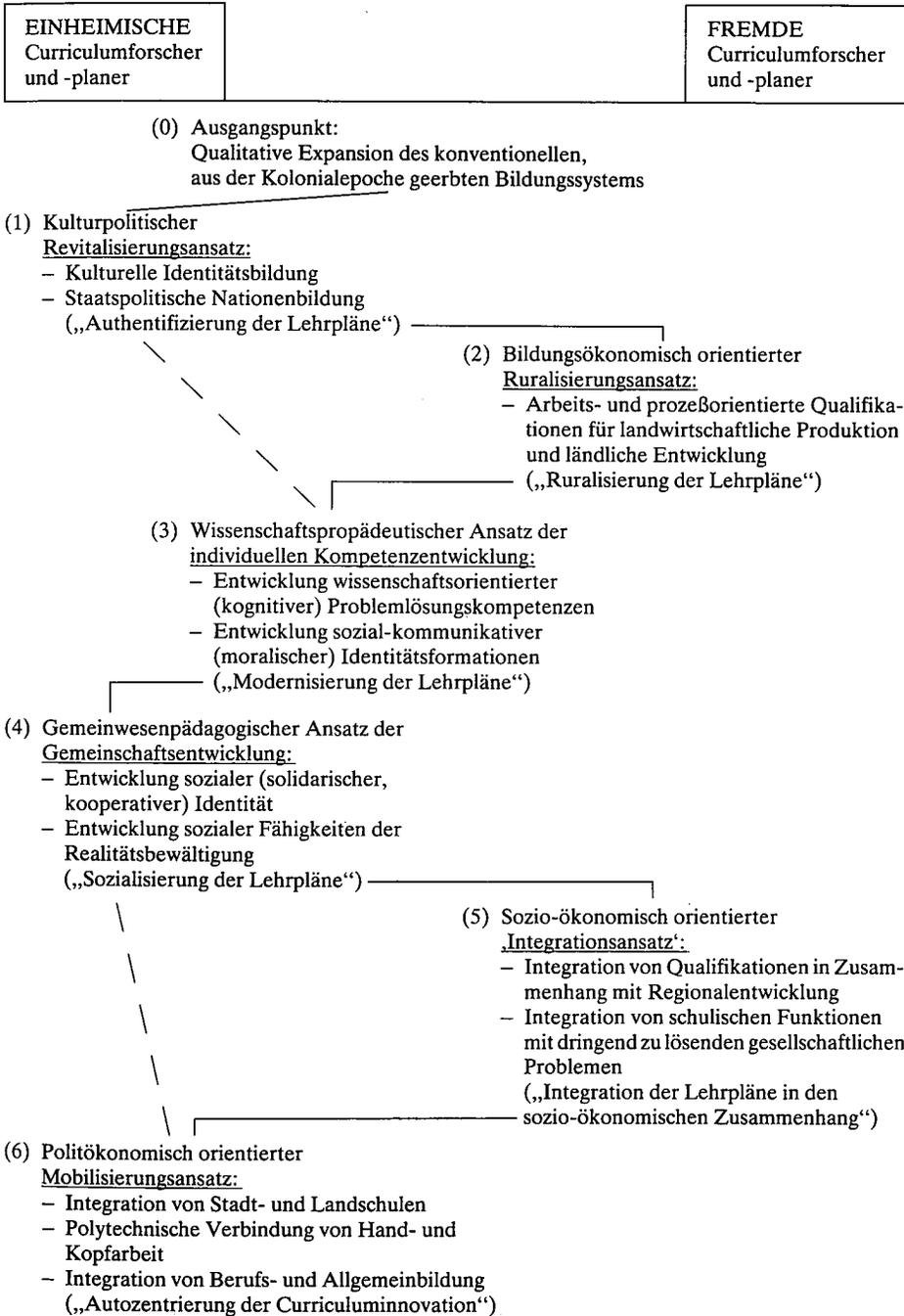
1. Curriculuminnovation in der Dritten Welt:

Geschichte einer heimlichen internationalen Arbeitsteilung

Die Curriculumrevision in der Dritten Welt erfolgte bislang nur in den seltensten Fällen völlig autonom. Größtenteils – und das schließt auch die Volksrepublik China ein – orientierte sich Curriculararbeit immer an Vorbildern weiter entwickelter Gesellschaften: vorwiegend an den Vorbildern der früheren Metropolen, dann aber auch an den amerikanischen und sowjetischen Prototypen, bis zu deren heutigen Bündnispartnern (besonders Ost- und Westdeutschen). Diese unterschiedlichen bilateralen Interferenzen versuchte die UNESCO in einer solidarischen Form multilateraler Zusammenarbeit zu integrieren. Diese systematische Curriculumrevision, wie sie in immer stärkerer Weise zusammenfassend die UNESCO heute zu konzipieren sucht, hat jedoch mehrere Mängel: Zum einen erweckt sie den Schein, als könne man das vor ihr definierte Zielsystem einer ‚komprehensiven‘ Schule umstandslos allen Entwicklungsländern als Modell ihrer Curriculuminnovation unterlegen; zum zweiten läßt sie unberücksichtigt, daß das System der komprehensiven Bildungsreform selbst historisch gegen ein früheres ebenfalls universell angezeigtes System, nämlich dem der funktionalen Alphabetisierung und Erziehung, definiert wurde; schließlich tut sie so, als sei dieser Plan das Resultat des ‚Weltgeistes‘ und nicht einer latenten Auseinandersetzung zwischen unterschiedlich mächtigen und abhängigen Gesellschaften und deren Curriculumplanern. Um diese Abstraktion aufzuheben, ist es von Nutzen, die Entwicklung der Curriculumentwicklung in der Dritten Welt als das zu kennzeichnen, was sie größtenteils auch in Wirklichkeit ist: als widersprüchliches Ergebnis der Auseinandersetzung zwischen Geber- und Empfängerländern.

Britische Curriculumentwickler haben dies in Tansania wie folgt ausgedrückt: „Es gibt einen enormen Unterschied zwischen den Lösungen, welche ausländische Administratoren liefern, welche sich mit Problemen beschäftigen, wie sie sie ‚identifizieren‘, und solchen eines nationalen Volkssprechers, welcher weiß, wohin er geht, und der in die Herzmitte seines eigenen Volkes blicken kann“ (CAME-

Abbildung 1: Phasen der Auseinandersetzung um die Curriculumrevision in den weniger entwickelten Ländern der Dritten Welt



RON/DODD 1970, S. 219). Einheimische Erziehungswissenschaftler und Bildungsplaner drücken sich – außerhalb internationaler oder bilateraler Konferenzen – manchmal drastischer aus, wenn sie die „technische Assistenz“ europäischer Curriculumforscher wie folgt schmähen: „Diese Interventions-einrichtung ist zum hauptsächlichsten Erdrosselungsinstrument für jedweden Ausdruck nationaler Souveränität geworden“ (M'DIAYE 1972, S. 39), und die ausländischen Experten generell als „Söldner des status quo“ charakterisieren (BOULARÈS 1973, S. 27).

Der gemeinsame Ausgangspunkt aller Curriculuminnovationen der Dritten Welt läßt sich in dieser Formel zusammenfassen: *Rekonstruktion der durch Kolonialisierung entfremdeten und eingeschränkten Bildung*. In jeder geschichtlichen Phase eines Entwicklungslandes und von jeder Seite wurde jedoch stets immer nur eines der vielen möglichen Rekonstruktionsprobleme besonders scharf herausgearbeitet und zur Leitfigur der Curriculuminnovation gemacht. In sehr vereinfachter Weise läßt sich dieses wie folgt schematisieren:

Die Abbildung ist wie folgt zu lesen:

(1) Beim Übergang vieler Länder in – zumindest politisch-formale – Unabhängigkeit bildeten *kulturpolitische* Begründungen den ersten Ansatzpunkt für eine qualitative Curriculumrevision durch die einheimischen Verantwortlichen, meist Staatsführer, selbst: Bildungsprozesse sollten auf Wiederentdeckung und Rehabilitierung der eigenen Geschichte und der eigenen kulturellen Persönlichkeit (in Afrika etwa *négritude*, *african personality*) angelegt sein und zur Bildung einer solidarischen Gesellschaft und einer nationalen Identität beitragen (konkrete Folgen des Ansatzes waren Revisionen des Sprach-, Politik- und Geschichtsunterrichts sowie Adaptationen der herkömmlichen mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer an lokale und regionale Gegebenheiten).

(2) Vorwiegend europäische und amerikanische Experten reagierten auf diesen Ansatz mit dem Hinweis, daß eine Integration der Schule nicht nur in die ideologischen, sondern auch in die unmittelbar ökonomischen Verhältnisse unterentwickelter Länder notwendig wäre und die funktionalen Erfordernisse vorwiegend ländlicher Entwicklung eine *bildungsökonomisch* begründete Curriculumrevision notwendig mache: Die grundlegenden Lernprozesse müßten auf die Aktivierung spezifischen Arbeitsvermögens und besonderer Arbeitsproduktivität gerichtet sein und der Verbesserung von Landwirtschaft und Ernährung dienen (diese Revision schlug sich insbesondere in den von der UNESCO und den westlichen Regierungen forcierten Projekten der *funktionalen Alphabetisierung* und der *Ruralisierung* von Primar- und Sekundarschulen nieder). Begriff und Konzept der ‚Ruralisierung‘ ist den einheimischen Experten und Betroffenen stets eigentümlich fremd geblieben. Sie sahen darin eine nunmehr pädagogische Fortschreibung der auf dem Berliner Kongreß beschlossenen internationalen Arbeitsteilung.

(3) Aber erst die Rückbesinnung auf die traditionelle humanistische Bildungstheorie bei Europäern und Amerikanern und insbesondere die Anknüpfung an die neuere Entwicklungspsychologie in den USA ermöglichten es, ein *wissenschaftspropädeutisches* Konzept gegen den Ruralisierungsansatz zu setzen. Die Entwicklung der Heranwachsenden muß demnach orientiert sein an dem, was weniger und mehr entwickelte Länder eint, nämlich an Weltstandards von Wissenschaft und Technologie, und damit an der Heranführung der Kinder und Jugendlichen an strukturelle Kompetenzen kognitiver Problemlösung und praktischer Realitätsbewältigung (diesen Überlegungen verdanken sich neukonstituierte Fachintegrationen und Lernbereiche, z. B. *environmental studies*, *sciences d'observation* usw.).

(4) Dennoch mußte dieser Ansatz an seiner abstrakten Betonung universaler Strukturen und an seiner ungenügenden Berücksichtigung lokaler Strukturen und ihrer Entwicklungsziele scheitern. Eine neue Generation einheimischer Curriculumplaner forcierte daher die Einbettung sowohl wissenschaftspropädeutisch orientierter als auch bildungsökonomisch orientierter Curriculuminnovationen in das dörfliche oder städtische *Gemeinwesen*, zum einen um die Konkretisierung erlangter kognitiver Kompetenzen über das Klassenzimmer hinaus zu gewährleisten, zum anderen um die Mobilität der Schulabgänger zu kanalisieren, d. h. möglichst auf Tätigkeiten der eigenen Gemeinde zu orientieren (Ergebnisse waren *community schools*, *école de promotion collective* usw.). Das Problem dieser Curriculuminnovation bestand jedoch wiederum darin, daß sie vielleicht Integration in das soziale System des Gemeinwesens bewirkt, aber daß sie sowohl das ökonomische System der ländlichen Entwicklung als auch das übergreifende nationale (städtische) System der Schule außer acht ließ.

(5) Vorwiegend ausländische Experten schlugen deshalb eine Anbindung der Lehrpläne und Schulen an jeweils konkrete Projekte der Regionalentwicklung vor, also etwa an Produktionsprojekte (wie modernisierte Reis-, Baumwoll-, Mais-, Kaffee- und Kakaoproduktionen), an Vermarktungsprojekte (wie die Bildung mittlerer, meist von Frauen betriebener Märkte), an Infrastrukturprojekte (wie Dorfsanierung, Wege- und Straßenbau usw.).

(6) Die Inkonsistenzen dieses Ansatzes und die Widersprüchlichkeit ihrer Auswirkungen bestätigten den einheimischen Bildungsplanern und Curriculumforschern erneut, daß regionale und lokal adaptierte Lehrpläne funktional nur effektiv und praktisch nur legitimiert sind, wenn sie (a) in eine Stadt und Land, Arm und Reich integrierende Gesamtschule und (b) in eine Berufs- und Allgemeinbildung verbindende polytechnische Ausbildungsstruktur eingebettet würden.

Natürlich stellen sich in den einzelnen Ländern und Personen Formen und Abläufe der Auseinandersetzung um Curriculuminnovation stets anders und neuartig dar. Diese Art der Darstellung hat lediglich den Vorteil, einen historisch-realistischen Einblick in das zu geben, was Curriculuminnovation prinzipiell ausmacht: sukzessive Erschütterungen der Selbstverständlichkeit bislang eingeschliffener Interpretations- und Handlungsmuster und materiell-ideologisch umkämpfte Rekonstruktionen einer ‚progressiven‘ Bildungsnorm, soweit diese unter veränderten nationalen und internationalen Machtverhältnissen möglich wurde (vgl. SEIDL 1975).

1.1. Der kulturpolitisch orientierte Revitalisierungsansatz und der bildungsökonomisch orientierte Ruralisierungsansatz

Das kulturpolitische Konzept der ‚Revitalisierung‘ versteht sich als eine durch die koloniale Entfremdung und Anomie notwendig gewordene „*redécouverte de l'identité culturelle et nationale*“ (SENGHOR 1964, S. 250), welche über die Avantgardefunktion der politischen Führer und Intellektuellen ein humanistisches, expressives Bildungssystem in der neuen Nation zu etablieren sucht. Die ersten curricularen Reformbemühungen haben in diesem Sinne Intellektuelle unternommen, indem sie nach Erreichung der politischen Unabhängigkeit Geschichts- und Geographiebücher, später auch die Literatur-Handbücher umschrieben. Die Kritik am kolonialen Schulsystem richtet sich in diesem Ansatz gegen die Überfremdung der Lerninhalte, -methoden und -sprachen, welche den Schüler für eine fremde Kultur assimiliere, ihn aber seinem eigenen Milieu und seiner Nation entfremde.

Damit stand Curriculumforschung vor einem eigenartigen Entstehungs- und Verwendungszusammenhang. In bezug auf den Entstehungszusammenhang galt es, das kulturelle Modell, welches für den Fortbestand des zu konstituierenden gesellschaftlichen Systems Voraussetzung ist, durch die Rekonstruktion der eigenen Geschichte und durch die Entlarvung der ‚kolonialen Lüge von der Primitivität eingeborener Kulturen‘, neu zu entdecken. Diese Form der Curriculumanalyse kann als eine ‚revitalistische‘ beschrieben werden: Durch Rückbesinnung auf die eigene, teilweise ‚versunkene‘ oder herabgewürdigte Kultur soll die neue nationale Identität herausgebildet werden. Bezogen auf die Curriculumprogramme, hat dieser Ansatz in einigen Ländern zur Rehabilitierung der einheimischen Sprachen als Unterrichtssprachen und zur Produktion eigener Schulbücher und -medien geführt, denen in der Regel wissenschaftliche Institute, die meistens Sprach-, Stammes- oder Ahnenforschung betrieben, beigegeben wurden. Bis heute hat dieser Ansatz die politische Funktion behalten, der Vereinnahmung durch die Metropolen ein Ende zu setzen (SIGRIST 1973, S. 11; NEKPO 1971, S. 15) und vermittelt der Schule die Konstruktion einer stabilen Nation anzubahnen, die über eine bestimmte kulturelle Gestalt

verfügt und sich ihrer für vorhandene oder neu erdachte Zwecke bedient. Die Funktion der Nationbildung schien dabei für die Vertreter dieses Ansatzes so dominierend zu sein, daß die Institution des formalisierten Schulwesens nicht nur nicht infrage gestellt, sondern auch gegen alle schulstürmerischen Verbalangriffe aus Europa und Nordamerika massiv verteidigt und gestützt wurde (AGBOTON 1968). Hier liegt offensichtlich die Grenze der Revitalisierungsmotivation, die bei aller retrospektiven Idealisierung nicht im Traum daran denkt, im Sinne der afrikanischen Tradition Bildung und Erziehung zu dezentralisieren und die Gesellschaft als Ganze zu ‚entschulen‘ (vgl. FAURE 1972, S. 6). In diesem Ansatz eine Analogie zu humanistischen und neuhumanistischen Anforderungen im Europa des 18. und 19. Jahrhunderts zu sehen, ist vielleicht nicht ganz abwegig. So handelt es sich beim *négritude*-Konzept der frühen afrikanischen Curriculumrevision ganz offensichtlich um die Einführung eines „ensemble de valeurs de civilisations du monde noir“ und einer „manière d’être nègre“ und einer „art de vivre qui est humanisme“ (SENGHOR, in BEEBY 1969, S. 60), also um eine Art afrikanischer Allgemeinbildung, die vor dem gleichen Problem steht wie diejenige des frühen Europa: der Schwierigkeit nämlich, die ‚Summe aller Kulturinhalte bar jeden verpflichtenden Prinzips‘ (BLANKERTZ 1963, S. 109) – zumindest im ökonomischen oder gesellschaftsformativen Sinn – zum Fundament der Bildung zu machen (vgl. KORDES 1976, S. 144–153).

Daß der kulturpolitische Ansatz die Strukturprinzipien der Schule beim Alten beließ und damit – trotz aller Expansionsbemühungen – ihren elitären und dysfunktionalen Charakter bewahrte, stand im Mittelpunkt der Interventionen, welche die Geberländer seit den sechziger Jahren über ihre Erziehungsexperten den Entwicklungsländern angedeihen ließen. Dabei wurde das Trommelfeuer gegen die konventionellen Schulen am vehementesten von den bildungsökonomischen Vertretern der Ruralisierungs-Konzeption vorgetragen. Ihre berühmtesten Sprecher sind der Franzose DUMONT (1964, 1969) und der Engländer BALOGH (1964). Deren engagierte Polemik hat eine Reihe von Behauptungen aufgestellt, die lange Zeit zu unüberprüften Annahmekernen einer internationalen Curriculuminnovation festgeschrieben wurden. Diese Behauptungen sind etwa: (1) Schulbildung fördert die Abneigung gegen alle manuelle Arbeit; (2) Schulbildung verursacht Landflucht; (3) der afrikanische Lehrer ist ein bauern- und arbeiterverachtender „feiner Herr“ geworden; (4) die Menschen in den ländlichen Gesellschaften sind durch ökonomische Irrationalität gekennzeichnet; (5) die ländlichen Gesellschaften Afrikas, Lateinamerikas und Südost-Asiens stehen durch traditionalistische Wertorientierungen gegenüber Natur und Milieu der Modernisierung der Landwirtschaft feindlich gegenüber, usw. (KORDES 1976).

Polemik und Hypothesen haben zur Folge gehabt, daß – innerhalb der Bildungsökonomie und angewandt auf die Zwecke der für Entwicklungsländer gewünschten ländlichen Entwicklung – ein neuer Ansatz entwickelt wurde. Dieser „Humanressourcen-Ansatz“ (NGUYEN HUN CHAU 1964; DEBEAUVAIS 1964; LEWIS, in BEEBY 1969, S. 30; SKOROV 1968, S. 27) verwirft die klassischen bildungsökonomischen Prognose- und Entscheidungskalküle, die zumeist in der Extrapolation von Produktionstendenz, Produktivität und Berufsverteilung sowie in der Berechnung eines Kapitalkoeffizienten bestanden; denn diese können innerhalb des Kontextes ländlicher Gesellschaften die Ungewißheit über zukünftige Zustände noch weniger reduzieren als in den Industriestaaten. Die Planung der menschlichen Ressourcen muß bei der Ermittlung der disponiblen nicht- oder unterbeschäftigten Arbeitskräfte (mehr als 80% in der Dritten Welt) und der Errechnung des nicht-monetären Bruttosozialprodukts der Subsistenzwirtschaften beginnen.

Die Lösung, die dieser Ansatz vorsieht, kann mit dem Begriff „*Encadrement*“ (NGUYEN HUN CHAU 1964, S. 279) beschrieben werden, d. h. der große traditionelle Sektor der Wirtschaft in einem afrikanischen Land muß betreut und eingerahmt werden durch Institutionen und deren modern ausgebildete und orientierte Träger. Ihnen werden neue Aufgaben und Rollen zugewiesen, die eine bestmögliche Nutzung ihrer Arbeitskraft für die ländliche Entwicklung zum alleinigen Kriterium haben: Jeder Arzt, Lehrer, Funktionär hat jetzt eine Rolle zu übernehmen, welche seiner ‚Klientel‘ zu einer leichteren Anpassung an die Erfordernisse der ländlichen Entwicklung verhelfen soll (NGUYEN HUN CHAU 1965, S. 279).

Wenn bildungsökonomische Ansätze Versuche darstellen, spezifische Bildungsnot- oder -schwierigkeiten von Wirtschaftsgesellschaften auf einer bestimmten Stufe der technischen, ökonomischen und sozialen Entwicklung zu überwinden, dann könnte folgende Fragestellung interessant sein: Inwieweit die Analogie des Humanressourcen-Ansatzes mit der merkantilistischen Theorie des 18. Jahrhunderts (LE THAN KHOI 1964, S. 105), auf ähnliche sozialökonomische Strukturen rückführbar ist, wie ohnehin ein Vergleich der in ihrer Polemik eigenartigen Artikulationen LA CHALOTAIS und VILLAUMES (vgl. BLANKERTZ 1963, S. 53 ff.) mit denen DUMONTS und BALOGHS. Auch der moralistische Streit um die utilitäre Theorie der Grundbildung als eines Opfers von öffentlich-gesellschaftlichem Wert gegenüber dem heidnischen Genuß am Nutzlosen und Unsachlichen (BLANKERTZ 1963, S. 114 f.; DUMONT 1969, S. 218 ff.) läßt solche geschichtlichen Essays reizvoll erscheinen. In jedem Fall versteht sich dieses Konzept als eine durch Sachzwang und Umstände befugte „Aufwertung verborgener produktiver Kräfte des schwarzen Kontinents“ (DUMONT 1969, S. 89), die mit autoritärer Staatsgewalt ein schulisches Sozialisations-System dem familiären entgegenstellt.

Ganz offensichtlich bedient sich der hier vorgestellte bildungsökonomische Begründungszusammenhang eher einer ökonomischen Theorie, um menschliches Sozialverhalten und komplexe Handlungssysteme zu erklären, als einer Bildungstheorie. Strategische Größe innerhalb ihrer Grundidee ist die Beschäftigung (*emploi*) der ungenutzten menschlichen Ressourcen. Die Sorge um die zukünftige ländliche Entwicklung umschattet das Bemühen um Emanzipation, Autonomie und Menschwerdung des Individuums. – Die Reaktion der meisten afrikanischen Curriculum- und Bildungsforscher auf die Ruralisierungszumutung ist vielen westlichen Experten gar nicht klar geworden. Nur wer Zugang zu ihrem inneren Kreis hatte, wurde der Beschimpfungen und Verhöhnungen gewahr.

1.2. Der wissenschaftspropädeutisch orientierte Sozialisationsansatz und der gemeinwesenpädagogisch orientierte Enkulturationsansatz

Gegenüber dem übermächtigen, durch UNESCO-Assistenz nachhaltig unterstützten Druck der ‚Geberländer‘ versuchten die einheimischen Lehrer und Curriculumplaner sich durch ‚heimliche‘ Verständigungen darüber zu wehren, was sie in dieser Lage legitimieren und/oder aktivieren sollten oder nicht. Die Praxis in der Schulorganisation und im Unterricht sah jedenfalls größtenteils so aus, daß die von außen geplante totale Substituierung der Grundbildung (und teilweise auch der Sekundärerziehung) durch eine spezialisierte und esoterische landwirtschaftliche Berufsvorbereitung größtenteils zurückgenommen wurde. Einer Ökonomisierung oder Agrarisierung der Bildung wurde nachhaltig und wirkungsvoll Widerstand geleistet (KORDES 1976, S. 313). In jedem Fall hatten die einheimischen Verantwortlichen zunächst einen sehr schweren Stand. Ihre europäischen und ihre US-amerikanischen Kollegen waren eher geisteswissenschaftlich orientierte Pädagogen als ökonomisch ausgebildete Bildungsplaner und Agronomen. Diese hatten die Tendenz, die widerstrebenden Pädagogen der Dritten Welt als ‚akademisch-parasitär‘ zu schmähen, als verwöhnte Kinder, denen man ein lieb- aber untauglich gewordenes Spiel-

zeug wegnimmt. Dabei haben diese westlichen Experten lange übersehen, daß Afrikaner, Asiaten und Südamerikaner seit Beginn der Kolonialzeit stets um ein an wissenschaftlich-technische Standards orientiertes Bildungssystem gegen ihre Kolonialherren gekämpft und, wo sie es errungen hatten, es als ‚*point of no return*‘ gegen periodisch aufflammende Ruralisierungsversuche der Kolonialverwaltung und der Missionen verteidigt haben. Diesem meist latenten Bemühen kamen jedoch gegen Ende der 60er Jahre immer schwerwiegendere Erfahrungen und Argumente zu Hilfe. In den Ruralisierungsschulen stellte sich immer mehr heraus, daß die bloße Tatsache der körperlichen Betätigung noch nicht zu ökonomischer Produktivität führt; zwar lernen die Schüler neue Inhalte, aber sie geben ihnen die alte Geltung. Auch gelernte Pädagogen und Bildungsökonomien aus den USA kommen nun zu Hilfe; sie qualifizieren das Ziel der Ruralisierung in der Grundbildung als ‚illegitim‘ und sogar als ineffektiv ab: Grundschule sei nicht der Ort, Landwirtschaft zu lernen, sondern der Ort, in elementarer Bildung (SKOROV 1968, S. 43) die familiäre Sozialisation zu vervollständigen. Nur die allgemeine und elementare Schulbildung sei für Kinder, da zu jung für die Übernahme eines Berufs, ein angemessener Start in das soziale Leben (SKOROV 1968, S. 34). FLOUD/HALSEY (1965, S. 10) meinen im Anschluß an SCHELSKY sogar: „Es ist vielleicht der Fall, daß die Grundschule der Gesellschaft sogar im ökonomischen Sinn am besten dienen kann, wenn sie sich selbst dem traditionellen Geschäft der Erziehung als Allgemeinbildung widmet“.

Das Hauptaugenmerk der neuerlichen curricularen Reflexion gilt nicht mehr der unmittelbar ökonomischen Produktivität der menschlichen Arbeit, sondern der Bildungsproduktivität, der aktiven Lerntätigkeit junger Menschen. CURLE (1970, S. 145) hat in seiner Darstellung afrikanischer Erziehungsformen alles Bemühen als illegitim bezeichnet, welches die Plastizität des Primarschulalters dazu benutzen möchte, eine im ökonomischen Sinne „entwicklungsorientierte“ Persönlichkeit sozusagen festzuformen, lediglich die Habitualisierung von bestimmten Einstellungen, etwa der Regelmäßigkeit, der Experimentierfreudigkeit, der Genauigkeit, der Pünktlichkeit und der Kreativität stellt nach ihm ein legitimes Ziel dar: Diejenigen Schüler, welche es erreicht und verinnerlicht hätten, würden besser darauf eingestellt sein, moralische Dilemmata und ökonomisch-technische Probleme zu lösen, als jene, die unter einen funktionalen Zwang gestellt worden sind.

Kognitivistische, wissenschaftsorientierte Anforderungen an Schulreformen wollen also verstanden werden als eine durch den wissenschaftlich-technologischen Rückstand Afrikas besonders legitimierte Anstrengung, die Fähigkeiten des Volkes zum Zuge kommen zu lassen (FAURE 1972, S. 149) und die notwendige Umwandlung vorindustrieller Mentalitäten voranzutreiben (IPAR 1969, S. 6). Der Versuch, eine Art Normstruktur aus diesem Ansatz zu begründen, stößt jedoch auf Einwände, welche den in Deutschland gegen die unterrichtstechnologischen Begründungen vorgebrachten recht ähnlich sind (vgl. ROBINSON 1971, S. 5; BLANKERTZ 1969, S. 163 ff.); indem dieser Ansatz lediglich die jeweils bestehenden schulischen Systeme mit einer modernen, effizienten Lernstruktur versieht, perpetuiert er gleichzeitig Defizite und Ungerechtigkeiten, welche sich die alte Schule hat zuschulden kommen lassen.

Es ist allerdings nicht zu übersehen – und hier setzen vielfach die Stimmen und Arbeiten der einheimischen Curriculuminnovatoren ein –, daß die wissenschaftspropädeutisch oder -politisch orientierte Curriculumrevision den Aspekt individueller Intelligenzentwicklung so sehr forciert, daß dabei der Bezug auf die kollektive Identitätsbildung und deren Funktion auf der Strecke bleiben. Deshalb haben vor Ort verantwortliche Pädagogen oft das

Bedürfnis entwickelt, die verschiedenen vorläufigen Ansätze in einer Art *Gemeinwesenpädagogik* zusammenzufassen. In dieser Tendenz trafen sie sich übrigens nun plötzlich mit denjenigen UNESCO-Experten und Curriculumforschern, welche ein Jahrzehnt lang die Herolde des bildungsökonomischen Ansatzes waren.

Es entwickelten sich *community schools* – ähnlich den *farm settlement schools* im Westen der USA im 19. Jahrhundert – in einigen Regionen der Dritten Welt, und zwar teils verstreut als isolierte Inseln innerhalb eines allgemeinen und konventionellen Schulsystems wie die von Kirchen aktivierten *écoles de promotion collective* (PIVETEAU 1972; YAOUNDÉ 1969; GILLETTE 1964), teils aber auch als für die gesamte Gesellschaft zu generalisierende Schulen wie die in den „Ujamaa“-Dörfern Tansanias (NYERERE 1971; MWINGIRA, in JOLLY 1969). Alle diese Schulen beruhen auf einem gemeinwesenpädagogischen Begründungszusammenhang, der die sozialen Bedürfnisse und Interessen der lokalen Kollektivität vor alle anderen schulischen Funktionen stellt. In ihren Aktionsparametern knüpft diese Pädagogik sowohl an die christliche wie an die traditionelle afrikanische Erziehung an, von denen sie annimmt, daß ihnen Erwerbsstreben, Wettbewerb und Ungleichheit fremd und die Verhaltensweisen der Kooperation, Distribution und Gleichheit natürlich waren (NYERERE 1971, S. 20 ff.; PIVETEAU 1972, S. 13 ff.). Ein bezeichnendes Prinzip dieser Schulen ist ihre Dezentralisierung und relative Autonomie, durch die der traditionellen interfamiliären Solidarität eine neue Aufgabe gegeben wird: die Gestaltung einer Art Gesellschaft, von der man sich erhofft, daß sie am ehesten Widerstandskräfte gegen von außen kommende Zumutungen der Ausbeutung und Akkumulation entwickeln könnte (vgl. SIGRIST 1973, S. 15). Dieser Rückzug ist auch dadurch motiviert, daß die Aussichten auf Hilfe von außen geringer als die Möglichkeiten der Selbsthilfe (*self-reliance*) eingeschätzt werden (NYERERE 1971, S. 18 ff.).

Dieses Schulsystem wird nicht überall eindeutig und identisch definiert und praktiziert. Aus den gemeinsamen Strukturmerkmalen läßt sich immerhin folgendes erkennen: Die gemeinwesenpädagogisch begründete Schule ist als eine Art Kulturmittelpunkt des Dorfes zu verstehen, an deren Aktivitäten alle Mitglieder der Dorfgemeinschaft (GILLETTE 1964, S. 39) beteiligt sein können; ihr Ausgangspunkt ist nicht ein vorgegebenes Curriculum, sondern ein stets neu durch Erhebungen zu erkennendes und zu beschließendes Bedürfnis oder Interesse – beispielsweise einer Krankenheilung, eines Häuserbaus, einer Geflügelzucht, eines Festes u. ä. (GILLETTE 1964, S. 40; PIVETEAU 1972, S. 31 ff., S. 55 ff.), aus dem bestimmte elementare Kenntnisse des Sprechens, Schreibens, Rechnens gelernt und erprobt werden können. Der Schule kommen dabei in der Regel besonders soziale Aufgaben zu, wie die der Aufklärung der Dorfbewohner über die grundlegenden Gesetze von Gesundheit, Ernährung und Hygiene (YAOUNDÉ 1970; MWINGIRA, in JOLLY 1969, S. 72) sowie des Schutzes von schwangeren Frauen und jungen Mädchen vor zu harten Arbeitsanforderungen (LOMÉ 1972, S. 19–21). Alle Mentoren dieser Schulformen kämpfen zugleich vehement gegen eine produktivistische Orientierung der Kindererziehung.

Offensichtlich müssen Selbstverständnis und Beschäftigungsprofil der Lehrer an Gemeinschaftsschulen ganz anders sein als in den meisten anders begründeten Schulen (NYERERE 1971, S. 20). In der neuen Schule als einer dörflich-autonomen Einrichtung muß der Lehrer oder die Lehrerin die Funktionen der für Hygiene- und Ernährungsverbesserung zuständigen Animatrice, des für landwirtschaftliche Technologien kompetenten Animateurs, des Krankenpflegers und des genossenschaftlichen Buchhalters erfüllen (PIVETEAU 1972, S. 99). Je nach den örtlichen Gegebenheiten und Bedürfnissen muß sich die Schule

neu definieren. Die von UNICEF unter der Leitung CHEIKH HAMIDOU KANES in Lomé 1971 organisierte Konferenz von Erziehungs- und Planungsministern aus acht afrikanischen Ländern (LOMÉ 1972, S. 48) hat diesen Gedanken nicht nur aufgegriffen, sondern sogar radikalisiert. Sie verlangt, keine weiteren formalisierten Schulen zu bauen, sondern lediglich im Sinne der Gemeinwesenpädagogik informelle erzieherische Einrichtungen im afrikanischen Buschland zu errichten.

Daß diese Schulen keine Zensuren, keine Klassen, keine einheitlichen Programme kennen (PIVETEAU 1972, S. 53; GILLETTE 1964, S. 39), macht deutlich, daß hier eine Norm-Struktur vorliegt, welche den emanzipatorischen Charakter der Bildung unter einen lokalen und gemeinschaftlichen Begründungszusammenhang stellt, aufgrund dessen die Schule entweder aus dem gesamtgesellschaftlichen Kontext ausgegliedert wird und damit unweigerlich als kaum noch realisierbar oder generalisierbar erscheint, oder aber es werden durch ihn dem Staat Wohlfahrts- und Schutzaufgaben zugewiesen, durch deren Erfüllung er die dörfliche Gemeinschaft von Ausbeutung und Akkumulation freihalten soll (SIGRIST 1973, S. 15). In der Praxis ländlicher Gesellschaften läßt dieser sozialpädagogische Ansatz obendrein oft globale gesellschaftspolitische Begründungskontexte verblassen. „Sozial“ steht dann für „gesellschaftlich“, da „sozial“ mit der Verteilung von Rollen und Pflichten, von Prestige und Macht, von Geld und Gütern, kurz mit dem Zusammenleben von Menschen innerhalb einer kleinen, umgrenzten Gemeinschaft zu tun hat. Die Verflechtung dieser Schule mit einer ländlichen Gemeinde soll nicht mehr die Einführung einer herrschenden, durch den Staat massiv verhärteten Gesellschaftsformation mit sich bringen, sondern der Beibehaltung bzw. Erneuerung und Modernisierung genossenschaftlicher Gesellschaftsformen dienen. Genossenschaftliche Gesellschaftsform soll dabei verstanden werden als Abbau von Schichtungen und anderer wesentlicher wirtschaftlicher sozialer Ungleichheiten bzw. als Förderung traditioneller Solidarität, wie sie sich in Gastfreundschaft, Mitarbeit, gegenseitiger Hilfe in Not sowie in Geschenksitten und Tauschhandel ausdrückt.

1.3. Der sozio-ökonomisch orientierte Integrationsansatz und der polit-ökonomisch orientierte Mobilisierungsansatz

Den meisten bisher erstellten Curricula steht ein neuer Durchmusterungsprozeß bevor, dieser kann in zweierlei Weise verlaufen. Die erste Weise ist ausgedrückt in dem Gedanken der ‚integrierten‘ Entwicklung; er wird besonders von ausländischen und internationalen Organisationen (UNESCO 1977, S. 194) gefördert. Eine im Rahmen integrierter, z. B. ländlicher Entwicklung vorgenommene Curriculumrevision hätte Schule vor allem auf das jeweilig signifikante Projekt einer regionalen Infrastrukturerneuerung, landwirtschaftlichen Modernisierung oder einer Umsiedlung einzustellen. Solche sehr stark mit ‚*Animation*‘ bzw. ‚*Community Development*‘ verbundenen Bildungsreformen sind etwa angestrebt im Rahmen der Erschließung des Hinterlands neuer Industrie- und Handelsgebiete (Beispiele: Industrieregionen San Pedro-Abidjan in der Elfenbeinküste; Lagos in Nigeria), bei der mit dem Bau von Staudämmen verbundenen Umsiedlung und Neustrukturierung von Gemeinwesen (Beispiele: Bandama in der Elfenbeinküste sowie mehrere große Staudämme in Zaire) oder auch bei der unablässigen Modernisierung der Extraktion von Rohstoffen und des Anbaus landwirtschaftlicher Produkte für den Export (Beispiel: die Umstellung der Kaffee- und Kakaoproduktion auf eine neue, qualitativ bessere Kultur).

Die zweite Weise der Durchmusterung ist wesentlicher, weil gesellschaftlich umfassender. Hier steht den herkömmlichen Curricula durch den polit-ökonomischen Ansatz der Curriculuminnovation geradezu ein Entschematisierungsprozeß bevor. Mit dieser weitergehenden Entwicklungsstufe der Curriculararbeit in der Dritten Welt wird die international ‚abgekartete‘ Art und Weise der Curriculuminnovation selbst zum Thema der Reflexion. Die bisherigen Schulreformen werden als Produkte des Kräftemessens zwischen reichen und armen Ländern analysiert. Der jeweils Stärkere ist in der Regel eher in der Lage, sein Ermessen durchzusetzen, als der Schwächere, der lediglich die Chance hat, zu Strategien der Kompensation und Substitution bildungsplanerischer Entscheidungen zu greifen. Curriculumrevisionen werden nunmehr im Sinne der umfassenderen Strategie daraufhin untersucht, wie weit sie Techniken darstellen, welche die Moral und Motivation der in ihrer Mehrheit unterprivilegierten Massen aufrechtzuerhalten suchen, ohne konkrete, signifikante Verbesserungen – sei es in Form von Belohnungen, sei es in Form eines veränderten sozialen Status o. ä. – herbeizuführen.

Mit anderen Worten: Es wird nach der Rolle der Curriculumforschung und -entwicklung innerhalb des sozio-ökonomischen Verwertungszusammenhangs gefragt, zumal dieser durch Widersprüche zwischen dem gesellschaftlichen Charakter der nationalen Produktion, ihrer privaten Aneignung und ihrer ausländischen industriellen Transformation und Wertsteigerung gekennzeichnet ist. In diesen Widerspruchs-Verhältnissen muß Ruralisierung als ein Versuch kritisiert werden, in welchem die Passung zwischen Qualifikationsstruktur und landwirtschaftlichem Arbeitsprozeß nicht die allseitige Entwicklung der Persönlichkeit, sondern die Ausbildung der Ware ‚Arbeitskraft‘ zur Folge hat, deren Qualität an ihrer Leistung für die Steigerung der Mehrwertrate gemessen wird. Das polit-ökonomische Schema dürfte bekannt genug sein, so daß sein Begründungszusammenhang auf diese knappen Aussagen beschränkt werden kann. Doch ist festzuhalten, daß – parallel zum Humanressourcen-Ansatz der Bildungsökonomie – auch unter dieser Prämisse Planungstheorien und -praktiken in der Dritten Welt in Arbeit waren oder sind: Algerien, Peru, Kuba, Tansania haben einen im wesentlichen polit-ökonomisch begründeten staatlichen Plan ausgearbeitet; in vielen Fällen haben sie sogar ihre Studenten zur ‚Mobilisierung des Klassenkampfes‘ und zur ‚Umwälzung der gesellschaftlichen Produktionsverhältnisse im ruralen Milieu‘ eingesetzt (KORDES 1976, S. 139).

Lange Zeit war eine so angelegte Curriculumnorm vorwiegend defensiv oder aggressiv gegen koloniale und neokoloniale Schul- und Staatsstrukturen eingestellt. Erst in neuerer Zeit wagen es einige Curriculuminnovatoren (und ihre Regierungen), den Bildungsauftrag u. a. auch als eine frühzeitige Mobilisierung der Bauern- und Arbeiterjugend gegen jede Form der Ausbeutung zu verstehen, eine Mobilisierung, die – im Sinne von FANON und CABRAL – die Stammes- und Dorfstrukturen für die Befreiung einsetzt (SIGRIST S. 20–23). Diese Gegengewalt- und Mobilisierungsstrategie, welche radikalisierte Intellektuelle in Koalition mit der Schuljugend zu praktizieren versuchen, hat in neokolonialen Staatsformen zumindest erreicht, daß Schüler und Studenten kontinuierlich die Regime bedrohen und die ökonomische Gesellschaftsformation mit ständiger Unsicherheit überziehen. Solange der polit-ökonomische Ansatz eine defensive und inoffizielle Strategie von Lehrern und Schülern blieb, bestand er in folgenden ‚Operationen‘: Solidarisierung der Schüler und Studenten mit den bürgerlich-bäuerlichen Massen im Sinne einer Klasse mit gemeinsamen Interessen; Verschärfung der Frustration und Aggression großer Massen durch Weckung des Bewußtseins eigener Bedürfnisse und Möglichkeiten sowie der Erkenntnis eigener Armut und Ausbeutung; Weigerung der Dörfer und Stämme, Steuern zu bezahlen;

Beschlagnahme von Schulen; Errichtung illegaler Regierungen auf regionaler und nationaler Ebene; Desintegration durch offene Konflikte mit den staatlichen und privaten Institutionen usw.

Wo die defensive Strategie zur offiziellen Option einer neuen Staats- und Gesellschaftsform wurde, führt sie zur Bildung von Einheits- oder Gesamtschulen für jedermann. In diesen wurde soweit wie möglich allgemeine Bildung mit beruflicher Bildung, manuelle Arbeit mit geistiger Arbeit und technische Qualifikation mit polytechnischer Kompetenzentwicklung vermittelt. Unter dem Begriff der Bewußtseinsbildung wird vielfach ein curriculares Programm definiert, das ähnlich der ‚politischen Alphabetisierung‘ FREIRES in einer neuen, freien Generation Parteinahme für die antiimperialistische und -feudalistische Revolution schaffen will. Insofern versteht sich dieses Konzept als eine durch die materiell-ideologischen internationalen und nationalen Verhältnisse befugte ‚*formation de réflexes nouveaux*‘, welche den Ausgebeuteten aus seiner Haltung der Unterwerfung, die die ‚tranquilisierende‘ Arbeit der Ordnungskräfte sehr erleichtert, herauszwingt (FANON 1961, S. 31).

Ganz offensichtlich bedient sich dieser polit-ökonomische Begründungszusammenhang einer umgedrehten Basis-/Überbauthese: Der korrupte und dem internationalen Kapitalismus ausgelieferte Staat sei der gesellschaftlichen Bildung ihrer Mitglieder zu unterwerfen. Der Erziehungsbegriff verliert hier wohl seinen traditionellen Substanzcharakter, gewinnt aber gleichzeitig dadurch, daß er in eine neue Kategorie gesellschaftlich-kritischer Praxis überführt wird. In diesem soll ein meta-empirisch gesetzter überindividueller Emanzipationsanspruch gegenüber den herkömmlichen Stammes- und Klassenverhältnissen durchgesetzt werden.

1.4. Entwicklungslogik der Curriculuminnovation oder historische Dynamik?

Die Schilderung der Curriculumrevision nach unterschiedlichen Phasen hat den Vorteil, Curriculumentwicklung als ein einheitliches Thema über die verschiedenartigen Ansätze und Annahmen von Reformprozessen hinweg zu behandeln. Die Analyse läßt einen roten Faden fortschreitender Curriculumentwicklung in der Dritten Welt erkennen. Sie begann mit einem allgemeinen resozialisatorischen Ansatz (kulturpolitisch orientierte Curriculuminnovation) mit Blick auf Normen und Rollenerwartungen einer neu zu konstituierenden alten Gesellschaft; diese wurde revitalisiert und erweitert im Blick auf die von den Heranwachsenden zu erwartende soziokulturelle Produktivität; diesen beiden noch globalen Ansätzen folgt die Wendung zur Entwicklung der Heranwachsenden im Hinblick auf ihre individuellen kognitiven und affektiven Anlagen; diese wird im gemeinwesenpädagogischen Ansatz ergänzt durch Reorientierung der Schule im Hinblick auf die Entwicklung der Familien und Gemeinwesen; sie alle erfahren schließlich ihre Synthese in jener polit-ökonomischen Reflexion, welche die gerechte Verteilung der Bildungsressourcen auf alle Regionen und die möglichst unverkürzte, Allgemein- und Berufsbildung verbindende Entwicklung aller Jugendlichen zur Norm der Curriculumrevision macht.

Natürlich kann und soll nicht behauptet werden, daß Curriculuminnovation in der Dritten Welt dieser ‚Entwicklungslogik‘ folgt. Viel eher sind Phasenabbrüche und -verschiebungen – meist aufgrund von Machtveränderungen – in den weniger entwickelten Ländern festzustellen. Diese Verschiebungen führen vielfach zu radikaleren Curriculumreformen als etwa Machtwechsel zwischen Sozialdemokraten und Konservativen in Westeuropa. So haben Machtveränderungen in Peru und Chile zunächst zur Rücknahme von Curriculum-

reformen in der gleichen Radikalität geführt, mit der sie eingeführt worden waren. Andere wenig entwickelte Länder, vor allem aus dem ehemals britischen Kolonialbereich, scheinen in konventionellen Curricula zu verharren bzw. sie lediglich mit kleineren kulturpolitischen und wissenschaftspropädeutischen, meist fachdidaktisch angelegten Akzenten fortzuführen. Dennoch kann eine Beurteilung der Wirksamkeit und Angemessenheit eines Curriculum oder eines Bildungssystems nicht einfach von dessen Beziehung zum jeweiligen herrschenden politischen System abhängig gemacht werden. Insofern erlaubt die historische Darstellung auch eine genuin pädagogische und bildungspolitische Beurteilung von ‚Fortschritt‘ oder ‚Rückfall‘ einzelner Curriculumprojekte in ihren jeweiligen Systemen.

2. Curriculum und individuell-gesellschaftliche Entwicklung

Die geschichtliche Rekonstruktion der Curriculuminnovation in den weniger entwickelten Ländern vermag – mehr noch als ein systematisches Konzept – ihr entscheidendes Problem zu fixieren: Welche Rolle spielt das Curriculum im weiteren Sinn für die Entwicklung der Individuen und Gesellschaften? Zu lange ist uns in der Alten Welt der ursprüngliche, im 17. Jahrhundert eingeführte Begriff des Curriculum abhanden gekommen. Wir haben uns angewöhnt, in der aus den USA transferierten Curriculumforschung und -entwicklung den besonderen Aspekt der konsequenten, mit wissenschaftlichen Hilfsmitteln durchgeführten Planung und Kontrolle von Lehrplänen zu sehen. Ursprünglich war jedoch mit dem Begriff des Curriculum mehr gemeint, nämlich jener Aspekt der Didaktik, welcher sich auf die Bildungsprozesse in der gesamten Lebensspanne des Menschen (*curriculum vitae*) bezieht. Curriculumforschung und -entwicklung beinhaltet somit vor allem die pädagogische Begleitung der Lerngeschichte (Schullaufbahn, Bildungsgang, Bildungskarriere) der Menschen und die Rekonstruktion unterbrochener Bildungsprozesse. Curriculuminnovation signalisiert zunächst jenen Prozeß, in welchem erziehungswissenschaftliche Forschung Verantwortung für die Entwicklung des Menschen, für seine Humanisierung mitübernimmt und damit Teilmoment der Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung von Individuen und Kollektiven wird. Im Verlauf der zunehmend generalisierten Institutionalisierung von Bildung ist dann jener andere Aspekt der erziehungswissenschaftlich rationalisierten gesellschaftlichen Auseinandersetzung um Schulformation, Lernstruktur und Bildungsziel hinzugekommen; damit ist Curriculuminnovation ein Teilmoment sozialen Wandels und gesellschaftlicher Evolution geworden.

Aus der Geschichte der Bildungsreformen in der Dritten Welt wird deutlicher als sonst irgendwo, wie weit Curriculuminnovation in quasi katalysatorischer Konstellation mitverantwortlich für die Synchronisation, Widersprüchlichkeit oder ‚Parallelität‘ zwischen individueller und gesellschaftlicher Entwicklung ist und damit – alter und ewig neuer humanistischer Gedankengang – beteiligt ist an der Evolution menschlicher Gattung, an der Humanisierung und Demokratisierung der Gesellschaft wie an der Sozialisation und Enkulturation der Individuen.

2.1. Gesellschaftliche Entwicklung

In Ablehnung von partikularistischen Systemvorstellungen, wie sie in Westeuropa und Nordamerika gängig sind, hütet sich eine autonome Curriculumforschung in der Dritten Welt vor Zurückführung der Entwicklungszusammenhänge auf Fragen des Wachstums

und des Pro-Kopf-Einkommens. Die entscheidende Frage, ob das Problem gesellschaftlicher Entwicklung in der Dritten Welt im allgemeinen und des Entwicklungsunterschiedes zwischen mehr oder weniger entwickelten Ländern als Ausdruck einfach unterschiedlich hoher Entwicklungsniveaus oder je spezifischer Formen der Beziehungen zwischen den Ländern gesehen werden kann, läßt sich auf allgemeiner Ebene heute wohl recht eindeutig beantworten. Ist ein weniger entwickeltes Land der internationalen Arbeitsteilung so sehr ausgesetzt, daß es vorwiegend Rohstoffe liefert, welche entwickelte Länder weiterverarbeiten, so ist im Entwicklungsland nur begrenzte Entwicklung erreichbar, im Extremfall sogar weitere Unterentwicklung möglich (wie beispielsweise in einigen Regionen Südamerikas). Ist überdies die einheimische Basis in den Entwicklungsländern auf eine innere Arbeitsteilung gegründet, in der „die ‚oberen Klassen‘ (Landbesitzer, Minenbesitzer) das ‚Haben‘ besorgen und die arbeitenden Klassen (unausgebildete Arbeitskräfte, ...) die ‚Extraktion‘ besorgen“ (GALTUNG 1979, S. 550), und werden die arbeitsteilig in den entwickelten Ländern weiterverarbeiteten und reexportierten Endprodukte in erster Linie von den oberen Klassen konsumiert, so ist in den Entwicklungsländern abhängige Entwicklung unausweichlich, im Extremfall ergibt sich eine innere Auseinanderentwicklung (wie am Beispiel einiger erdöl-, kaffee-, kakao- und kupferproduzierender Länder erkennbar).

In einer so von der „internationalen Arbeitsteilung“ abhängigen und beschädigten Entwicklung bleibt der Primärbereich des Bildungssystems auf untergeordnete Qualifikationen (etwa für die Rohstoffproduktion) beschränkt und produziert der Sekundar- und Tertiärbereich der Erziehung vorwiegend „Spezialisten für die Extraktion“ (GALTUNG 1979, S. 550), wie Techniker, Verwaltungspersonal, Transporteure. Ein Staat, der in diesem Spannungsfeld zwischen stagnierender bäuerlicher Produktion und (vorwiegend) kapitalistischem Auslandskapital, substantiell reagiert (beispielsweise durch Verstaatlichung oder Übernahme von Aktienmehrheiten), vermag in der Regel die enormen Nebenfolgen und -kosten kaum zu verkraften, die beispielsweise durch Kapitalflucht, Einschränkung eigener innovativer Entwicklungen, Abwanderungen kompetenten Personals ausgelöst werden. Eine Parallele im Bildungssystem liefern jene curricularen Eingriffe des Staates, die auf die Errichtung von gestufter Gesamtschule für jedermann mit einheitlichen Zertifikaten zielen: Die Abwanderung qualifizierter Lehrer und eines Teils der Jugendlichen (aus der oberen Schicht) ist zunächst die Folge.

Gesellschaftliche Entwicklung in der Dritten Welt besteht also nicht einfach in der Verbesserung von Infrastruktur und Handelsbilanz sowie in der Erhöhung von Pro-Kopf-Einkommen. Sie ist laut statistischem Nachweis mehr durch die aktive, eigenständige Auseinandersetzung der gesellschaftlichen Kräfte einer weniger entwickelten Nation charakterisiert, die postkoloniale, teilweise autozentrierte, d. h. auf eigene Bedürfnisse und Interessen gerichtete Strukturen errichten.

2.2. Individuelle Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung

Gegenüber dem Universalismus der kognitivistischen Entwicklungspsychologie und dem Instrumentalismus der behavioristischen Lerntheorie hütet sich eine mythen- und ideologiekritische Curriculumforschung in der Dritten Welt vor der Dichotomisierung von Tradition und Moderne sowie vor der Anonymisierung der internationalen politökonomischen Umweltzustände. Gerade die interkulturellen Verifikationsversuche der Ent-

wicklungstheorien von PIAGET und KOHLBERG haben gezeigt, daß es nicht genügt, festzustellen, welche Stufen wo und wann von welchen Menschen erreicht worden sind.

GLICK (1975) verweist zum Beispiel auf Befunde von GREENFIELD/BRUNER, die in Senegal bei Wolof-Kindern aus städtischen und ländlichen Bezirken Invarianzleistungen nachweisen konnten. Wolof-Kinder aus dem Busch dagegen erreichten im Alter zwischen acht und neun Jahren (mit einer leichten Zunahme bis zum 13. Lebensjahr) nur zu 50 Prozent dieses operative Niveau. Durch eine leichte Veränderung des Testaufbaus (die Kinder selbst führten die Umschüttungsexperimente aus, nicht mehr der wissenschaftliche Beobachter) konnte GREENFIELD die Quote von Invarianzleistungen bei den Buschkindern auf 82 Prozent steigern. Ähnlich unterschiedliche Ergebnisse, deren Differenz nur zum Teil auf die Qualität kultureller Adaptation der Tests zurückzuführen ist, erzielten DASEN/DELEMON bei Vergleichen von australischen Ureinwohnern mit anderen Bevölkerungsgruppen (GLICK 1975, S. 641–643). So erscheint schon für die Stufe der konkreten Operationen der Nachweis einer Universalität der kognitiven Entwicklungstheorie schwierig. Für die Stufe der formalen Operationen scheint der Nachweis sogar systematisch unmöglich zu sein.

Die Befunde einfacher Verifikations- oder Falsifikationsversuche von kognitiven Entwicklungstheorien erscheinen zu statisch, um sie für Curriculuminnovation nutzen zu können. Zunächst ist ein solcher Befund auch das Ergebnis der jeweiligen lerntheoretisch sowie historisch-materialistisch zu präzisierenden ‚pädagogischen Umwelt‘ und des sozio-ökonomischen Entwicklungsstandes. Zum zweiten kann ein solcher Befund sinnvoll nur über eine sorgfältige pädagogisierte Nachforschung, in PIAGETS Begriffen in ‚klinischer Methode der Exploration‘, experimentell erbracht werden. Das heißt: Das Herauslösen aus traditionellen, voroperativen Schemata ist lernbar; so ist die Lernfähigkeit zu überprüfen, nicht das augenblicklich-zufällige Vorliegen oder Nicht-Vorliegen kognitiver Leistungen. Überdies sind der vereinzelt Aufweis besonders entwickelter kognitiver Strukturen und der häufige Aufweis weniger entwickelter kognitiver Strukturen nicht geeignet, die Universalitätshypothese mit Bedauern beiseite zu legen. Ganz im Gegenteil: Dieser Befund führt zu folgenden pädagogisch brisanten Fragen: Sind die in ihrer Stimulus-Unabhängigkeit und kognitiven Realitätsbewältigung weiterentwickelten, autonomen Menschen – obzwar Ausnahme einer Epoche und einer Gesellschaft (weil die Mehrheit der übrigen Menschen durch die politischen und ökonomischen Bedingungen abhängiger und deformierter Entwicklungsländer blockiert wird) – nicht in gewissem Sinn die normalen Menschen dieser Epoche und dieser Gesellschaft? Und ist der Regelfall der unterbrochenen und geschädigten Kompetenzentwicklung nicht gerade die Ausnahme, welche Erklärung – und entwicklungsangemessene Curriculuminnovation – verlangt (vgl. MARX' 6. These über FEUERBACH)?

Was Entwicklungspsychologie und Lerntheorie für Curriculuminnovation unbrauchbar und abstrakt macht, ist eine doppelte Unfähigkeit. Die erste Unfähigkeit ergibt sich aus der unhistorischen Verhaftung an die aktuellen Gleichgewichtsbedingungen. Die Theorien können etwas nicht erfassen, was so überaus bedeutsam für Curriculuminnovation in der Dritten Welt ist: die verschiedenen, oft in derselben Generation der Heranwachsenden identifizierbaren geschichtlichen Trägerstrukturen menschlicher Entwicklung. Während PIAGETS Untersuchung nur die geschichtliche Trägerstruktur einiger großbürgerlicher Kinder (KOHLBERG: diejenige von College- und High-School-Absolventen in den USA) zum Gegenstand hatte, hat es afrikanische, südamerikanische und asiatische Curriculum- und Entwicklungsforschung mit mehreren Trägerstrukturen zu tun: mit Kasten-, Sklaven- und Stammeskindern aus archaischen oder feudalen Produktionsweisen, mit Großfamilien- oder Klankinder aus patriarchalisch-vorkapitalistischen Produktionsweisen, mit Mischlingskindern aus großbürgerlichen Lebensstrukturen, mit Funktionärskindern neokolonialer Strukturen, mit Kindern politisch evolutionärer städti-

scher Produktionsweisen (wie in Soweto, Sao Paolo, Kalkutta). Sowenig man den heutigen schwarzen USA-Bürger auf Strukturen des Niggersklaven reduzieren kann, genausowenig lassen sich umgekehrt Kasten- und Landarbeiterkinder vor dem Hintergrund entwickelter kognitiver Strukturen bürgerlicher metropolitaner Jugendlicher abbilden.

Die zweite Unfähigkeit universaler oder abstrakter Entwicklungs- und Lernpsychologen liegt daher in der Ignorierung eines Gesetzes, welches nicht zufällig ein an die vielen Entwicklungsländer der Sowjetunion der Zwanziger Jahre gewöhnter Entwicklungsforscher (WYGOTSKI 1972) formuliert hat und welches sich in vielerlei Varianten bei neueren Curriculumforschern in der Dritten Welt wiederfindet: das ‚Gesetz des wechselseitigen Zusammenhangs des niederen und höheren Systems in der Entwicklung‘. Auf die Probleme der Kompetenzentwicklung in der Dritten Welt angewandt, könnte dieses Gesetz wie folgt ausgelegt werden: Mehr noch als in relativ entwickelten und unabhängigen Gesellschaften ist die Entwicklung der Heranwachsenden in der Dritten Welt nur als Ergebnis fortdauernden wechselseitigen Aufeinanderwirkens von Tradition und Moderne, von gesellschaftlicher Praxis und wissenschaftlicher Theorie zu verstehen. Das beginnt mit der alles entscheidenden Entwicklung sprachlicher Kompetenzen, die nur über die Analyse der bilingualen Person zu verstehen sind, die viele Zwischensprachen (*interlanguages*) zu verarbeiten hat. Ebenso ist der Heranwachsende in der Dritten Welt ein ‚Bikultureller‘, d. h. seine kulturelle und kognitive Produktivität bemißt sich nicht nur nach Normen und Anforderungen einer bestimmten Kultur, sondern unausweichlich nach den z. T. widersprüchlichen Anforderungen mehrerer Kulturen (*intercultures*). Erst seine Fähigkeit (aber auch die des Curriculum), diesen Zusammenhang zwischen Eigensprache und Fremdsprache, zwischen Eigenkultur und Fremdkultur stets auf neuen Komplexitäts- und Urteilsstufen zu reorganisieren, macht Entwicklung aus. Diese Feststellung ist nicht nur aufgrund kulturanthropologisch spezifizierbarer Lernvoraussetzungen zu treffen, sondern auch aufgrund politisch-ökonomisch evidenter Probleme der Identitätsbildung von Heranwachsenden, die in der Dritten Welt nahezu unausweichlich zwischen dem traditionellen und dem modernen Sektor von Sozialisation und Produktion oszillieren. Die Jugend in der Dritten Welt ist in einem geradezu chronischen Ausmaß ‚marginal‘, d. h. im sozialen Sinne ungenügend integriert – sei es zu Hause, wo sie nicht mehr die gleiche Sprache spricht und die gleichen Normen teilt, sei es im sozialen System der Gesamtgesellschaft, die vielfach noch keine klare Sprache und Norm besitzt. Und sie ist ‚transitional‘, d. h. im ökonomischen Sinne ungenügend integriert – sei es im traditionellen Sektor, der ein ‚point of no return‘ für die Jugendlichen zu werden droht, sei es im modernen Sektor, der für die meisten ein aktuell unerreichbarer Punkt bleibt. Wenn Jugendliche in der Dritten Welt die Avantgarde der Revolution darstellen, dann vor allem deshalb, weil ihre soziale Position auf lange Sicht nicht konsolidierbar erscheint.

2.3. Curriculuminnovation und individuell-gesellschaftliche Entwicklung

Der Schweizer Soziologe ZIEGLER hat eine gewagte Parallelität zwischen gesellschaftlicher und individueller Entwicklung herzuleiten versucht und der Curriculuminnovation nachgerade aufgegeben, an dem ‚Abenteuer einer kognitiven Gesellschaft‘ mitzuwirken.

„PIAGETS Theorie der Gruppierungen und die freie positive (Zusammenarbeit) und negative Reaktion (falschen Mythen anhängen) des Menschen gegenüber dem kategorischen Imperativ, welche durch Bemühungen um logische Operationen verstärkt wird, erklärt auch, warum so viele ansonsten bewundernswerte Gesellschaften der Dritten Welt sich weigern, die relative Sicherheit der mythi-

schen Organisation zu verlassen und sich in das ungewisse Abenteuer der Konstruktion einer kognitiven Gesellschaft zu stürzen. Aber schließlich ist einzig die Gesellschaft mit logischer Mentalität fähig, das technisch-industrielle Instrumentarium zu assimilieren und zu handhaben und eine produktive Ökonomie zu errichten, welche fähig ist, die Menschen in wachsender Zahl (und mit wachsenden Ansprüchen) zu ernähren. Die Gesellschaften mit mythischer Mentalität, welche sich weigern, sich für den Aufbau einer kognitiven Gesellschaft zu engagieren, machen demnach nichts anderes, als auf den Gebrauch formaloperatorischen Denkens, einschließlich ihrer komplexen und stets wandelnden Equilibrationen, also auf Logik, zu verzichten. Damit unterschreiben sie ihr eigenes Todesurteil“ (ZIEGLER 1969, S. 242f.).

Die in diesem Zitat verborgene Assoziation einer universalistischen Entwicklungs- oder gar Curriculumtheorie hat gewiß den Vorteil, der Unverbindlichkeit und dem Widerstreit z. T. willkürlicher Bildungsideen und -normen Bewertungsmaßstäbe ‚gelungener‘ bzw. ‚mißlungener‘ Entwicklung entgegenzusetzen. Solche Bewertungsmaßstäbe charakterisieren jedoch nur formale Entwicklungsniveaus, welche den realen, kulturell und ökonomisch variablen Entwicklungsständen entgegengehalten werden müssen: Erfolgt eine Entwicklung fachlicher oder sprachlicher, interlinguistischer oder interkultureller Kompetenz ohne Beschädigung individuell-gesellschaftlicher Identität? Erfolgt eine Herauslösung aus traditionellen Schemata ohne Beschädigung oder Unterbrechung kognitiver Kompetenzentwicklung, usw.? Die letzte Kategorie zeigt, daß kritische Möglichkeiten universaler Entwicklungsprinzipien nur abstrakte Verbindungen zur Mikrogenese individueller Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung herstellen. Die jeweils historische Verbindung von Curriculuminnovation zur Makrogenese von Bildungssystemen in der Dritten Welt determiniert dagegen letztlich, wieviel von diesem Anspruchsniveau praktisch realisierbar ist und realisiert wird. Die in Abschnitt 2.2. skizzierte Geschichte der Curriculuminnovation als Entschematisierung kolonialer Strukturen spiegelt indirekt Möglichkeiten und Grenzen einer autonomen, demokratischen und pädagogischen Curriculumforschung in der Dritten Welt wider:

- (1) Das bis heute vorherrschende Bildungssystem wurde in der Kolonialzeit konstituiert, gerade um die Bestandsvoraussetzungen der kolonialen Produktionsweise zu schaffen, also bei den Einheimischen unumgängliche Vertreter-Fähigkeiten (Arzthelfer, landwirtschaftliche Produzenten, Katecheten) aufzubauen.
- (2) Weltmarktkomplementäre Anpassungen, die sich aus der weltwirtschaftlichen Entwicklung besonders seit dem Zweiten Weltkrieg ergaben, machten Reaktionen auf Schwächen kolonialer (ökonomischer und kultureller) Antriebskräfte erforderlich: Funktionäre (Lehrer, Ärzte, Juristen, Verwalter) und qualifizierte Produzenten (in Landwirtschaft, Dienstleistungsbetrieben) wurden als ‚Spezialisten für die Extraktion‘ ausgebildet.
- (3) Dysfunktionale Folgen der quantitativen Expansion des Bildungssystems unmittelbar nach Unabhängigkeitserklärungen haben politisch z. T. durchsetzbare kompensatorische Reaktionen hervorgerufen: zunächst Versuche der Loyalisierung durch Nationenbildung (kulturpolitischer Ansatz), dann – mit Hilfe ausländischer Investoren – verstärkte Versuche der Differenzierung des Bildungssystems in eine große ruralisierte Organisation der Grundbildung und eine kleinere Formation der Sekundar- und Tertiärbildung (bildungsökonomischer Ansatz usw.).
- (4) Erst die Gewinnung einer relativen Unabhängigkeit von internationaler Arbeitsteilung – geschehe sie durch massive Gewinnung teurer Rohstoffe (wie Erdöl, Kupfer, Uran) oder durch konsequente Rekonstruktion der ökonomischen Gesellschaftsformation in Richtung auf eine autozentrierte, sich teilweise vom Weltmarkt abkoppelnde Struk-

tur – ermöglicht über kompensatorische Curriculuminnovationen hinaus integrative (gemeinwesenpädagogische und wissenschaftspolitische) oder gar emanzipatorische (politökonomische) Curriculumreformen.

So sehr diese ‚Entwicklungslogik‘ einer voranschreitenden Curriculumforschung und -innovation auch von den jeweiligen ökonomisch-politischen Voraussetzungen abhängig ist, so sehr erlaubt sie doch erneut, die jeweilige Curriculararbeit in unserer wie in der Dritten Welt als eine begründete, der allgemeinen Entwicklung angemessene oder als eine unterbegründete, die allgemeine soziokulturelle Entwicklung unterschätzende Curriculumrevision einzuordnen. Wenn ein Curriculumvorhaben – wie beispielsweise in Libyen, Venezuela oder Nigeria – nicht bis an die Grenzen einer integrativen, geschweige denn kompensatorischen Curriculumrevision vorstößt, muß und darf gefragt werden: Wie wird verhindert, daß die Substanz einer Curriculuminnovation unter vorgeblichen oder tatsächlichen Zwängen über politische Kompromisse so sehr vermindert oder verändert wird, daß sie sogar hinter dem gesellschaftlich und ökonomisch Möglichen zurückbleibt? Wenn ein Curriculumvorhaben – beispielsweise ein solches der Ruralisierung und der funktionalen Grundbildung – den Fortschritt der gesellschaftlichen Bildung künstlich unter den geschichtlich bereits erreichten Bestandsvoraussetzungen hält, muß es entsprechend infrage gestellt werden können.

3. Merkmale einer ‚entwicklungsangemessenen‘ Curriculararbeit

Curricular-didaktische Konzepte bestehen unvermeidlich aus präskriptiven Sätzen darüber, welche Bildungsziele unter welchen gesellschaftlich-öffentlichen Voraussetzungen gerechtfertigt sind, welche Bedingungen geschaffen, welche Methoden angewandt und welche Zwischenschritte verwirklicht werden müssen, um Bildungsziele überhaupt wirkungsvoll zu erreichen. In unserem Fall, der Curriculuminnovation in und mit weniger entwickelten Ländern, wird zusätzlich für ein solches Konzept gefordert, daß alle geplanten curricularen Entscheidungen ‚entwicklungsangemessen‘ sein sollten und zwar sowohl im Hinblick auf die Masse der heranwachsenden Kinder und Jugendlichen als auch im Hinblick auf das politisch-ökonomische System der jeweiligen Gesamtgesellschaft.

Die meisten Beobachter der curriculumwissenschaftlichen Szene werden in ihr nicht nur den praktischen, sondern auch den theoretischen Fortschritt vermissen. Zwar haben sich die Grundmuster der Diskussion im Lauf der Jahrzehnte weitgehend gewandelt; doch dies ist eher historisch-politischen Wandlungen zu verdanken, wodurch bis dahin gültige Muster außer Geltung gesetzt wurden, als empirisch triftigen Falsifikationen von Hypothesen, die aus systemtheoretischen Aussagen der Curriculumforschung über das Verhältnis von Curriculum zu individuell-gesellschaftlicher Entwicklung abgeleitet sind. Man hat vielmehr den Eindruck, daß es eine Reihe separater, voneinander weitgehend unabhängiger historisch und ideologisch vorbelasteter Programme gibt, von denen jedes die eigene Theorie als angemessensten Problemlösungsversuch versteht. Der Kern der Annahmen des jeweiligen Ansatzes steht dabei im Prinzip nicht zur Disposition.

Gleichwohl täuscht ein solcher darwinistischer Eindruck. Eine Durchsicht der Curriculumprojekte in der Dritten Welt und ihrer Literatur zeigt, daß es zwischen individuell-gesellschaftlichen Entwicklungsbedingungen und curricularen Modellen nicht beliebige oder gar beliebig viele Kombinationsmöglichkeiten gibt. Mit anderen Worten: Bestandsauf-

nahmen ‚guter‘ Innovationspraxis, soweit sie sich sowohl an ihrer Effektivität und Adäquatheit als auch an pädagogischen und demokratischen Maßstäben messen lassen, sind in gewissen Ansätzen durchaus ergiebig. Sie sind für die Dritte Welt hier und da – eklektisch (z. B. BREMBECK et al. 1972) oder in Form einer ‚Rationale‘ (KORDES 1976, 1979) – versucht worden. Ein knapper Durchgang durch die bisherigen Erfahrungen mit Curriculumarbeit in der Dritten Welt ermöglicht es, Bedingungen anzugeben, unter denen Wandlungen der curricularen Bildungssysteme in Entwicklungsländern diese oder jene Form annehmen und die ihrerseits entwicklungsangemessenen, progressiv, oder entwicklungsunangemessen, regressiv, auf Gesellschaft und Individuum einwirken können.

‚Gute‘ Innovationspraxis (FREY 1975) einer Curriculumarbeit in der Dritten Welt müßte nach allem, was wir bisher aufgeführt haben, folgenden Kriterien genügen: Entwicklungsangemessenheit, Autonomie, Effektivität, Legitimität.

Entwicklungsangemessenheit drückt sich in einer (selbstverständlich relativen) Fähigkeit zur reflektierten Herausbildung eines Modells der Curriculumstrukturierung aus, das eine neue, gegenüber der bisherigen Curriculumentwicklung ‚höhere‘ Stufe und erweiterte Funktion (Substitution – Kompensation – Integration) charakterisiert. *Autonomie* drückt sich in der Fähigkeit aus, Modelle des Bildungssystems und der Lernplanung auszubilden, die anderen (ökonomischen, politischen, kulturellen) Systemen gegenüber relativ selbständig strukturiert sind, und zwar sowohl gegenüber dem internationalen System der Arbeitsteilung (z. B. deren Extraktionsorientierung, die sich in Ruralisierungsbestrebungen niederschlägt) als auch gegenüber den nationalen ideologischen und materiellen Verhältnissen (z. B. gegenüber Verhinderungen umfassender Entwicklung und vollständiger Aufklärung). *Effektivität* drückt sich in der Fähigkeit aus, ein entwicklungsangemessenes und autonom strukturiertes Curriculumprogramm realistisch zu gestalten und wirkungsvoll bis zur Erfüllung der eigenen Ziele und Perspektiven (beziehungsweise ihrer angemessenen Neukonstituierung) durchzuführen. *Legitimität* drückt sich in der Fähigkeit aus, für eine ‚Zone der nächstmöglichen Entwicklung‘ kulturelle Armut, Bildungsdeprivation und die mit Nicht-Bildung einhergehende Immobilität der unterprivilegierten (meist bäuerlichen) Massen signifikant zu verringern.

Aus diesen vier Kriterien einer guten Innovationspraxis lassen sich die folgenden Leitlinien begründen:

(1) In bezug auf *politisch-öffentliche Voraussetzungen* ist eine Curriculuminnovation dann ‚gut‘, (a) wenn langfristig eine auf rationaler Überzeugungsarbeit basierende Massierung erfolgt und (b) wenn ständige Rückkoppelung und Neuthematisierungen ‚von unten nach oben‘ möglich sind.

(2) In bezug auf die *gesellschaftliche Begründungsdimension* wird eine Curriculuminnovation dann ‚gut‘ sein: (a) wenn sie die Spaltung von Stadt und Land und damit auch von unteren und oberen Schichten zu vermindern trachtet und (b) wenn in der Gesamtkonzeption besondere regionale oder gruppenbezogene Projekte unter Hinzuziehung übergeordneter, flankierender (ökonomischer, infrastruktureller, kultureller) Maßnahmen realisiert werden. – Schulische Bildung in der Dritten Welt ist gerade darin wirksam, daß sie eine neue Generation mobiler, bilingualer und bikultureller Heranwachsender fördert, die sinnvollerweise dahin gehen, wo ihre Kompetenzen und Kräfte am besten genutzt werden. Deshalb lassen sich ausgebildete Heranwachsende legitimerweise nur in ihrer Region halten, sofern die ökonomische Gesellschaftsformation auf eine einigermaßen gleichmäßige regionale Verteilung von städtischen, infrastrukturellen, wirtschaftlichen und kulturellen Ressourcen und Kompetenzen eingerichtet ist (BUDE/BERGMANN 1979; KORDES 1977).

(3) In bezug auf die *Gesamtorganisation der Schule* wird eine Curriculuminnovation dann ‚gut‘ sein, (a) wenn sie ein einheitliches Gesamtschulsystem für jedermann einrichtet (und

darüber hinaus andere Zertifikate nicht anerkennt), (b) wenn sie vorwiegend Schulgründungen in ländlichen Gebieten und für die unteren Klassen einrichtet, (c) wenn sie die Dauer der Grunderziehung bis ins berufsfähige Alter streckt, (d) wenn sie für die Schulabgänger regional angemessene ‚Empfangsstrukturen‘ für die Einbindung in Beruf oder Studium bereithält, (e) wenn sie familiäre Sprach- und Kulturerziehung mit den politisch-wissenschaftlichen Bildungszielen in der Schule synchronisiert. – Die Primarstufe war bis jetzt für 95 Prozent der Schüler die letzte Stufe der Ausbildung vor dem ungewissen Übergang ins Beschäftigungssystem. Eine wirksam reformierte Primarschule kann diesem Übergang nur gerecht werden, wenn sie in das Beschäftigungssystem selbst in semi-formaler Weise einführt und wenn in Zusammenarbeit mit anderen Teilsystemen und Institutionen der Gesellschaft ‚*career-guides*‘ für den jeweiligen regionalen Kontext ausgebildet und eingesetzt werden.

(4) In bezug auf *curriculare Entscheidungsdimensionen* (im engeren Sinn) wird eine Curriculuminnovation dann ‚gut‘ sein, (a) wenn die Entscheidung für eine Verbindung körperlicher und geistiger Lernarbeit fällt, (b) wenn die Entscheidung für die Vermittlung allgemeiner (sozialer) und vielseitiger technischer Fertigkeiten in Form polytechnischer Bildung fällt, (c) wenn eine Entscheidung gefällt wird, in Bildungszielen und -inhalten vor allem die kooperativen (genossenschaftlichen) Neigungen zu befördern.

(5) In bezug auf die *Bildungsinhalte* wird eine Curriculuminnovation dann besonders ‚gut‘ sein, (a) wenn für die Unterrichtskommunikation in den ersten Jahren die lokale oder regional gebräuchlichen Sprachen benutzt und diese dann später mit umfassenderen Verkehrs- oder Weltssprachen vermittelt werden, (b) wenn dem elementaren Schreib-, Sprach- und Rechenunterricht eine arbeits- und umweltorientierte Grundlage gegeben wird, (c) wenn die Sozialbildung in eine integrierte Umwelt eingebettet wird, in welcher Realitätsbewältigung und kritisch-solidarische Praxis die Leitziele sind, (d) wenn das Konzept des naturkundlichen Unterrichts so entformalisiert wird, daß der konventionelle Biologieunterricht durch konkrete Experimental-, Beobachtungs- und Demonstrationslektionen abgelöst und möglichst mit sozialen Projekten verzahnt wird.

Das zu lösende Problem in dieser Entscheidungsdimension besteht in der Integration der drei grundlegenden Lernbereiche: Die Lösung im *sprachlich-kommunikativen* Lernbereich besteht nicht nur in der radikalen, oft unmöglichen Rückwendung auf die Eigensprache; vielmehr muß die Entwicklung interlingualer Kompetenz eines bilingualen Sprechers gefördert werden; die Lösung im *moralisch-sozialkundlichen* Lernbereich liegt nicht einfach in der Negation einer wissenschaftlich-technologischen (und teilweise auch politischen) Weltkultur, sondern mehr noch in der perspektivenreichen, an Prinzipien angemessener internationaler Kommunikation ausgerichteten Entwicklung interkultureller Kompetenz; schließlich ist eine Entwicklung *kognitiver* Fähigkeiten umfassend nur möglich, wenn der produktive Transfer zwischen der Aneignung allgemeiner Denk- und Wissensstrukturen und der Bewältigung je eigener ökologischer und politökonomischer Realität gelingt.

(6) In bezug auf *Lernmethoden* ist eine Curriculuminnovation dann als ‚gut‘ einzuschätzen, (a) wenn die Sozialform des Unterrichts so flexibel wie möglich, das heißt nicht nur in Klassen, sondern in Gruppen oder individuellen Übungen angelegt werden kann; (b) wenn es hinsichtlich der Altersgruppierung keine fest vorgegebenen Regelungen geben muß, d. h. auch heterogene Altersgruppen (etwa zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden) möglich werden; (c) wenn die curriculare Tradition des Jahresplans zugunsten eines offeneren (an Ernten und regionalen Kalendern orientierten) Programms aufgegeben werden kann; (d) wenn das ausschließlich formale Examenssystem teilweise durch fertigkeitenorientierte Prozeßexamen und teilweise durch konkrete Projekt-Produkte (z. B. Bau von Hühnerhäusern oder Silos, Erstellung von Enquêtes) ersetzt werden kann.

(7) In bezug auf *Lernorte und Lehrerrollen* wird dann eine Curriculuminnovation ‚gut‘ sein, (a) wenn die Orte und Materialien des Unterrichts über die Schulwände hinaus in das Dorfmilieu, in die Landwirtschaft, in die Genossenschaft und auf die Märkte verlegt werden können; (b) wenn über den formellen Lehrer hinaus weitere Lehrerressourcen (Personen des Gemeinwesens und der ökonomischen Produktion) für den Unterricht eingesetzt werden können; (c) wenn die Lehrerpositionen mit einer weitergehenden Animateurfunktion für Schüler und Eltern, Gemeinwesen und Schulform ausgestattet werden können; (d) wenn die Lehrerberufung im Gemeinwesen demokratisiert werden kann, so daß auch die betroffenen und interessierten Dorf- bzw. Stadtteilbewohner Möglichkeiten der Kontrolle und der Sanktion gegenüber dem Lehrer ihrer Kinder erhalten. – Das besondere Problem der Statuszuweisung für Lehrer ist in der Dritten Welt durchgehend ungelöst geblieben. Vorwiegende Tendenz ist, den Lehrern eine ähnliche Beamtenrolle zuzuerkennen, wie sie in den weiterentwickelten Ländern vorherrscht. Für die meisten Länder der Dritten Welt, einschließlich der sozialistischen Staaten, scheint die Einführung von ‚Barfuß-Lehrern‘ eine revolutionäre Zumutung zu sein. Viel eher hört man Vorschläge, die in die entgegengesetzte Richtung gehen, nämlich den Lehrern in den ländlichen Regionen als Ermunterung eine zusätzliche Prämie (*indemnité*) für die Bereitschaft, die Stadt zu verlassen, zuzuerkennen (DUMONT 1969; HUGON 1971, S. 41).

(8) In bezug auf die *schulische Produktionsweise* wird eine Curriculuminnovation dann ‚gut‘ sein, (a) wenn die ökonomischen Konsequenzen der schulisch-landwirtschaftlichen Produktion in der Bewertung der Schulleistungen berücksichtigt werden; (b) wenn für die schulisch-landwirtschaftliche Arbeit Mittel eingesetzt werden, die gegenüber der umgebenden Region eine ‚Zone der nächstmöglichen Modernisierung‘ markieren; (c) wenn die Schulferien unter Berücksichtigung landwirtschaftlicher Jahreszeiten und bäuerlich-familiärer Produktion organisiert werden.

4. Probleme und Perspektiven einer internationalen Curriculumforschung und -kooperation

Aus den hier vorgelegten Überlegungen resultieren drei spezifische Thesen für unsere Einstellung zu internationaler Curriculumforschung und -hilfe sowie unserer eigenen Einbindung in diese:

These 1: Internationale wissenschaftliche Zusammenarbeit und praktische Integration verschiedener Ansätze der Curriculuminnovation werden in den weiter wie in den weniger weit entwickelten Gesellschaften immer zögernder, immer seltener verwirklicht. In vielen Fällen verläuft die Tendenz bereits umgekehrt in Richtung auf Desintegration, Kommunikationsabbruch, sogar Kontaktsperre. – Die Tendenz zur Desintegration ist nicht auf islamische Republiken (Iran, Pakistan) beschränkt; sie scheint – wie die Fälle Tansania, Kuba und andere zeigen – eine notwendige Phase zu sein, damit eine ‚gute‘ Innovationspraxis im Sinne der eigenen Entwicklung angemessener, unabhängiger Curriculararbeit überhaupt Platz greifen kann. Denn die besondere Lage von Curriculumforschung und -innovation in der Dritten Welt und die daraus resultierenden Schwierigkeiten, internationale Zusammenarbeit im Sinne stetiger Integration zu betreiben, sind offensichtlich:

(1) Die unterschiedlichen Niveaus der gesellschaftlichen und individuellen Entwicklung verbieten die umstandslose Übernahme von Rezepten der weiter entwickelten Länder. Entweder beruhen diese Rezepte lediglich auf dem, was in dem entwickelten Land gerade ‚in‘ ist, oder es sind relativ burschikose Zumutungen, die – wie im Fall der Ruralisierung – eher die ökonomischen Hintergrundinter-

essen der eigenen, weniger abhängigen Gesellschaft repräsentieren als eine irgendwie legitimierte Norm von menschlicher Bildung in der Dritten Welt.

(2) Die unausweichlichen Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Geber- und Nehmerländern führen leicht dazu, daß fremde Experten die mit ihrer Hilfe in weniger entwickelten Ländern gegründeten Institutionen bzw. die in ihnen tätigen Personen geradezu handlungsunfähig machen.

(3) Schließlich ist jede einheimische Curriculuminnovation eines Entwicklungslandes durch den jeweils spezifischen sozio-kulturellen und historischen Hintergrund auf Sozialisations- und Produktionsprobleme (der Marginalisierung, der kulturellen Übergänge, der kollektiven Entwicklung von Jugend) bezogen, für die Fremde schwerlich Experten sind oder zu werden vermögen. Dies sollte uns unter anderem sehr vorsichtig werden lassen bei dem Transfer ‚kulturabhängiger‘ Curricula oder Tests bzw. bei der Erstellung allgemeiner Lernzielbänke und Lernzieltests.

These 2: Wir deutschen Erziehungswissenschaftler haben bisher internationale Zusammenarbeit mehr zum Kennenlernen und Vermitteln von Theorien und Modellen genutzt; jetzt wäre es an der Zeit, nicht nur unseren Kenntnisstand und unsere Aktionsbereitschaft, sondern auch den Entwicklungsstand unserer interkulturellen Kompetenz zu überprüfen. – Der kompetente Curriculumforscher ist sachlich in der Lage, in der Curriculuminnovation eines weniger entwickelten Landes frühere (unproduktivere) oder zukünftige (komplexere, differenziertere und reflektiertere) Stufen seiner eigenen Curriculararbeit wiederzuerkennen sowie unterschlagene oder sogar reicher entfaltete Interpretationsschemata zu rekonstruieren. Er wäre darüber hinaus in der Lage, die Abhängigkeiten, die er aufgrund seiner Zugehörigkeit zu einem weiterentwickelten Land mit dominierender Position beim Partner in der Dritten Welt schafft, zu erkennen, in der Zusammenarbeit so weit wie möglich zu thematisieren und womöglich aufzuheben. Schließlich würde er sich um eine verbindliche Begründung und Diskussion von Perspektiven und Prinzipien der Curriculumentwicklung bemühen, die nicht an einzelne Kulturen gebunden sind. Die durch Curriculararbeit ‚verlängerbare Hegemonialisierung‘ (Bundesdeutsche führen bundesdeutsche Curricula in Senegal, Mali und Zaire ein; DDR-Deutsche errichten ihre erweiterte Oberstufe in Angola und Mozambique) wäre aufzuheben zugunsten von Kriterien und Entscheidungen, wie sie hypothetisch im 3. Abschnitt dieses Beitrags vorgestellt wurden.

These 3: Wir Erziehungswissenschaftler eines sehr weitgehend entwickelten, aber auch überaus exportabhängigen Landes sollten uns praktische Gedanken über die Umverteilung der Bildungsinvestitionen in unserem eigenen Land und im Weltmaßstab machen. – Im kleinen intranationalen Maßstab beginnt die deutsche Erziehungswissenschaft bereits, die Frage der bikulturellen und bilingualen Einbindung von Gastarbeiterkindern zu bearbeiten. Das wird auf längere Sicht nicht ausreichen. Die Vergrößerung der Europäischen Gemeinschaft (Spanien, Portugal, Griechenland, Türkei) sowie die Anstrengungen der OECD und des Europarats tragen in sich den Keim einer Umverteilung europäischer Bildungsinvestitionen, die auf die schon verknappte Fähigkeit, unser eigenes Bildungswesen zu finanzieren, zurückschlagen wird. Auf lange Sicht wird überdies die Dritte Welt ihr umfassendes Bildungsrecht nicht nur einklagen, sondern auch mit Gewalt durchzusetzen suchen. Dieses sind die Erwartungen einer Jugend im Weltmaßstab, die wir ernstzunehmen haben.

Literatur

- AGBOTON, G.: Le rôle de l'enseignement dans la construction nationale. In: La Croix de Dahome, 13 oct. 1968.
- BALOGH, TH.: The Economics of Educational Planning. CED 1964.
- BALOGUN, T.: Tout sur la réforme de l'enseignement. Kpanlingou. août 1971.
- BEEBY, C. E. (Ed.): Qualitative Aspects of Educational Planning. Liège 1969.
- BLANKERTZ, H.: Berufsbildung und Utilitätsprinzip. Düsseldorf 1963.
- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969.
- BOULARÈS, H.: Le message des Tiers Mondes. Jeune Afrique, 11 août 1973.
- BUDE, U./BERGMANN, H.: Zum systematischen Einsatz erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Forschung zur Vorbereitung einer Reform des Primarschulwesens: Fallbeispiel Kamerun. In: ENGELS, B./LAASER, U. (Hrsg.): Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. München 1978, S. 329–352.
- CAMERON, J./DODD, W. A.: Society Schools and Progress in Tanzania. Oxford 1971.
- CURLE, A.: Educational Strategy for Developing Societies. London 1970.
- DEBEAUVAIS, N.: La traduction des objectifs d'emploi en objectifs d'éducation. In: Tiers Monde (1964), S. 83ff.
- DUMONT, R.: Le développement agricole spécialement tropical exige un enseignement totalement repensé. In: Tiers Monde (1964), S. 13 ff.
- DUMONT, R.: L'Afrique noire est mal partie. Paris 1969.
- FANON, F.: Les damnés de la terre. Paris 1961. (Deutsch: Die Verdammten dieser Erde. Reinbek 1969).
- FAURE, E. (Ed.): Apprendre à être. Paris 1972. (Deutsch: Lernen zu Leben. Reinbek 1973.)
- FLOUD, D. A./HALSEY, A. H.: Education Economy and Society. Glencoe, Ill. 1965.
- FOUGEYROLLAS, P.: Modernisation des hommes – L'exemple du Sénégal. Paris 1969.
- FREIRE, P.: Research Methods. Dar-es-Salaam: Institute of Adult Education 1973.
- FREY, H.: Ein Hauptziel des Seminars: Bestandsaufnahme guter Innovationspraxis. In: HAMEYER, U./AREGGER, K./FREY, K. (Hrsg.): Bedingungen und Modelle der Curriculuminnovation. Weinheim/Basel 1976.
- GALTUNG, J.: Erziehung und Abhängigkeit: Bildungssystem und Weltwirtschaftsordnung. In: ENGELS, B./LAASER, U. (Hrsg.): Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. München 1978, S. 545–569.
- GILLETTE, N.: École communautaire. In: Tiers Monde (1964), S. 39 ff.
- GLICK, J.: Cognitive development in cross-cultural perspective. In: HOROWITZ, F. D. (Ed.): Review of Child Development Research. Vol. III. Chicago, Ill. 1975, S. 595–654.
- GOLDSCHMIDT, D.: Zusammenarbeit in Bildungsforschung und Bildungsplanung zwischen Entwicklungsländern und der Bundesrepublik Deutschland. In: Bildung und Erziehung 31 (1978), S. 70–78.
- HUGON, P.: Intégration de l'enseignement africain au développement. In: Tiers Monde (1970), S. 17 ff.
- IPAR: Réforme de l'enseignement primaire. Yaoundé 1969.
- KORDES, H.: Curriculum-Evaluation im Umfeld abhängiger Gesellschaften – Quasi-experimentelle Felduntersuchung zur Ruralisierung eines Schulversuchs der Grunderziehung in Dahome (Westafrika) mit ausführlicher Einführung in die Methode kriterienorientierter Evaluation. Saarbrücken 1976.
- KORDES, H.: Eine ‚Rationale‘ von Entscheidungsgründen für die Reform der Grundschulcurricula in der armen Welt. Münster 1976.
- LE THAN KHOI: Sur l'intérêt d'une présentation fonctionnelle du budget de l'éducation nationale. In: Tiers Monde (1964), S. 463 ff.
- LOMÉ: Conférence UNICEF – Enfance, jeunesse, femmes et plans de développement. Abidjan 1972.
- MARX, K.: Thesen über Feuerbach. MEW, Bd. 3. Berlin (DDR) 1969, S. 6 ff.
- MOUMOUNI, A.: L'éducation en Afrique. Paris 1964.
- MWINGIRA, A. C.: Education for self-reliance: the problems of implementation. In: JOLLY, J. (Ed.): Education in Africa: Research and Action. Nairobi 1969.
- NAJMAN, D.: Education in Africa. What next? Paris 1972. (Deutsch: Bildung in Afrika. Wuppertal 1976.)
- N'DIAYE, J. P.: Des cadres pour quoi faire. In: Jeune Afrique, 25 nov. 1972, S. 39.
- NEKPO, C.: Colloque Quaker sur l'africanisation de l'éducation. In: Education Dahoméenne, juin 1971, S. 12 ff.

- NGUYEN HUN CHAU: Les coûts de l'éducation. In: Tiers Monde (1965), S. 421 ff.
- NYERERE, J. K.: Erziehung zu 'self-reliance'. In: BOHNET, M. (Hrsg.): Das Nord-Süd-Problem. München 1971.
- PIAGET, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. Zürich 1954.
- PIVETEAU, J.: Guide pour votre école de promotion collective. Paris 1972.
- ROBINSON, S.: Bildungsreform als Reform des Curriculum. Neuwied 1971.
- SEIDL, P.: Institutionelle Bedingungen für Curriculumprojekte: Curriculuminnovation als Entschematisierung und Neudefinition kultureller Institutionen im Bildungsbereich (Teil 2). In: HAMEYER, U./AREGGER, K./FREY, K. (Hrsg.): Bedingungen und Modelle der Curriculuminnovation. Weinheim/Basel 1976, S. 44 ff.
- SENGHOR, L.-S.: La négritude est un humanisme de XX^e siècle. Conference prononcée à Beyrouth le 13 mai 1966. In: L'Unité africaine, Dakar 26 mai 1966.
- SHAH, I.: The Sufis. New York 1964.
- SIGRIST, C.: Emanzipationsbewegungen in Afrika. Münster 1973.
- SKOROV, G.: Integration of educational and economic planning in Tanzania. UNESCO 1968.
- SWANTZ, N.: Research as an educational tool for development. In: Convergence – An International Journal of Adult Education. 8 (1975), H. 2, S. 44 ff.
- UNESCO: Medium-Term Plan (1977–1982). Paris 1977.
- WYGOTSKI: Denken und Sprechen. Frankfurt a. M. 1972.
- YAOUNDÉ: Ministère de la Jeunesse et des Sports: Zones d'activités communautaires et culturelles. Yaoundé 1970.
- ZIEGLER, J.: Sociologie et contestation – Essai sur la société mythique. Paris 1969.

Grundbildung in der Dritten Welt

1. Das Schuldilemma in Entwicklungsländern

Das Recht auf Bildung ist auch in der Dritten Welt allgemein anerkannt. Die Aktivierung der Bevölkerung und ihre Beteiligung am Entwicklungsprozeß ist eine Notwendigkeit, will man nicht weiterhin ein elitäres, konfliktbeladenes, nur am Wachstum orientiertes Entwicklungsmodell propagieren. Das hierfür erforderliche Maß an Grundbildung und Fertigkeiten kann aber durch die in Auflösung begriffene traditionelle Stammesunterweisung ebenso wenig vermittelt werden wie durch das Primarschulwesen. Denn dieses könnte, selbst wenn es den Bedürfnissen der Zielgruppen entspräche, nicht hinreichend ausgebaut werden, um eine allgemeine Schulpflicht wirksam werden zu lassen.

Über den Anstieg der Einschulungsraten in den letzten Jahren liegen noch kaum gesicherte Zahlen vor; das gleiche gilt für neuere Trends im Bevölkerungswachstum, von dem schließlich sowohl Einschulungsrate wie Analphabetenquote abhängen. Während Statistiken aus dem Jahr 1974 (UNESCO: *Educational Development* 1974; WORLD BANK 1974, S. 28) noch davon ausgingen, daß die Zahl der 5- bis 14jährigen, die in Entwicklungsländern keine Schule besuchen können oder die Schule vorzeitig verlassen, von 290 Millionen im Jahr 1975 auf 375 Millionen 1985 steigen werde, so daß auch 1985 nicht einmal fünfzig Prozent der schulpflichtigen Kinder in Entwicklungsländern eine Primarschule absolvieren würden, stimmen neuere Statistiken optimistischer. Man schätzt, daß die Analphabetenrate der 15- bis 19jährigen wegen der verstärkten Einschulungsbemühungen fast aller Entwicklungsländer bis 1990 sogar auf etwa 20 Prozent fallen könnte (UNESCO: 20 C/71, S. 2; die Altersgruppe der 15- bis 19jährigen ist besonders interessant, da sich hier höhere Einschulungsraten am ehesten auswirken werden). Doch wird auch nach den optimistischsten Annahmen (UNESCO: 20 C/71) die absolute Zahl der Analphabeten von 814 Millionen im Jahr 1970 auf 884 Millionen im Jahr 1990 ansteigen. Einschulungsbemühungen und außerschulische Alphabetisierungsprogramme werden also mit dem Anwachsen der Weltbevölkerung nicht Schritt halten können. Und trotz aller Anstrengungen dürften 1980 noch 19 afrikanische und 8 asiatische Länder selbst in der Altersgruppe der 15- bis 19jährigen eine Analphabetenquote von über 50 Prozent haben.

Der weitere Ausbau des Schulwesens allein wird das Problem des Analphabetismus in diesem Jahrhundert also keineswegs beseitigen. Bereits jetzt verschlingt das Erziehungswesen bis zu 20 Prozent der öffentlichen Ausgaben der Entwicklungsländer (Benin 1975 sogar 39%, Elfenbeinküste 1974 29,5%, Mali 1972 28,7%; UNESCO: *Statistical Yearbook* 1976, Tafel 6.1, S. 535–540), wobei etwa die Hälfte davon auf das Primarschulwesen entfällt. Unter diesen Umständen kann das allgemeinbildende Schulwesen schon aus finanziellen Gründen nur begrenzt ausgeweitet werden. Die Suche nach Reformen ist daher nach wie vor dringend¹, wenn man ernsthaft ein Mindestmaß an Grundbildung für

¹ Selbst wenn man der Forderung nach allgemeiner Schulpflicht in den nächsten beiden Jahrzehnten noch größeres Gewicht geben würde, so wird es nur schwer möglich sein, die Einschulungsraten auf über 75% zu erhöhen, da immer noch ein relativ großer Teil der Bevölkerung in Ent-

möglichst viele in relativ kurzer Zeit erreichen will. Grundsätzlich sind zwei Alternativen denkbar. Man setzt entweder vom Entwicklungsprozeß her an und versteht Erziehung als Dienstleistung für andere Sektoren wie Gesundheit, Landwirtschaft, Handwerk und dergleichen. Oder man setzt vom Erziehungsprozeß her an, um zu jenem oft umschriebenen Minimum an Grundkenntnissen zu kommen, das zu einem menschenwürdigen Leben in einer sich wandelnden Gesellschaft notwendig ist.

2. Das Grundbildungskonzept

Der FAURE-Report räumt einer allgemeinen Grundbildung, die sich flexibel an Möglichkeiten und Bedürfnissen orientiert, höchste Priorität für die Bildungspolitik der siebziger Jahre ein (FAURE et al. 1972, S. 192). Der Terminus „Grundbildung“ (*basic education*) war zum Schlagwort der Entwicklungsdekade geworden, das nur schwer zu fassen ist². Die Unschärfe des Begriffs „Grundbildung“ hängt damit zusammen, daß er im wesentlichen die erzieherische Vermittlung jenes Mindestmaßes an Kenntnissen meint, das jeweils zu einem menschenwürdigen Leben des einzelnen in seiner sich wandelnden Umwelt und Gesellschaft nötig ist. Da gerade Flexibilität und Anpassung an konkrete Gegebenheiten ein wesentliches Charakteristikum von Grundbildung ist, sind Inhalt und institutionelle Verankerung nicht generell zu bestimmen.

Nach PHILLIPS (1975, S. 1–3) werden sechs unterschiedliche Bedeutungen mit dem Begriff verbunden: (1) Die ersten drei bis fünf Jahre der Primarschule sowie kompensatorische Programme für Jugendliche und Erwachsene, die keine Gelegenheit zum Schulbesuch hatten oder ihn vorzeitig abbrachen; (2) ein notwendiges Minimum von Erziehung für die breiten Massen (*minimum mass education*) als Teil einer allgemeinen Entwicklungsstrategie; (3) jede organisierte Form, die grundlegenden Lernbedürfnisse (*minimum learning needs*) des einzelnen und der Gesellschaft sowie das Recht auf Bildung zu befriedigen³; (4) eine erste Phase (vor allem) schulischer Erziehung, deren wichtigste Funktion die Einführung in die Welt des Lernens ist (diese Bedeutung wird mehr und mehr vom Konzept des *basic cycle of study* abgelöst); (5) außerschulische vorberufliche Weiterbildung für Jugendliche und Erwachsene, die bereits eine Schule besucht oder ein Alphabetisierungsprogramm absolviert haben und auf das Berufsleben oder ein Entwicklungsprogramm vorbereitet werden sollen;

wicklungsländern verstreut auf dem Land bzw. in schwer zugänglichen Gebieten lebt. Die Statistiken, die UNESCO in 20 C/71 vorlegt, würden ohnehin erheblich ungünstiger aussehen, wenn man einmal nur die auf dem Lande lebende Bevölkerung (in manchen Entwicklungsländern 80% der Gesamtbevölkerung) erfassen würde.

- 2 H. M. PHILLIPS (1975, S. 5) hat sich die Mühe gemacht den unterschiedlichen Gebrauch des Terminus zu untersuchen: „It will be seen that for the purpose of its use in educational planning the term basic education is afflicted with a lack of statistical and documentary support, a high degree of relativity in its more educational meaning, and different political and developmental undertones. At the same time, it describes the world's largest single unmet educational need.“ Die gleiche Schwierigkeit zeigte sich auch bei Anfragen bei anderen OECD-Ländern. Da nicht einwandfrei geklärt werden kann, was vor allem zum außerschulischen Grundbildungsbereich gehört, sind auch die statistischen Angaben vage und lassen keine genaueren Vergleiche zu.
- 3 In dieser Form wurde der Begriff vom *International Council for Educational Development* (ICED) in die internationale Diskussion eingeführt und vor allem von UNICEF und der Weltbank aufgegriffen, die außerdem noch von einem *minimum package* sprechen; vgl. World Bank (1974, S. 29): „Basic education is an attempt despite severe resource constraints, to meet the needs of substantial portions of the population who do not have access to even minimum educational opportunities.“ Für den ICED stellt sich vor allem die Frage nach einer möglichst allgemeingültigen Beschreibung der grundlegenden Lebensbedürfnisse; denn ohne die Präzisierung eines *minimum package* würde das allgemeine Recht auf Bildung jede praktische Bedeutung verlieren (vgl. COOMBS et al. 1973, 1974).

(6) die erste Phase eines lebenslangen Erziehungsprozesses⁴. Diese Phase kann nicht einfach mit einer bestimmten Anzahl von „Schuljahren“ gleichgesetzt werden (*basic cycle of studies*).

Unter Grundbildung werden hier sowohl die Primarschulerziehung, vor allem die ersten drei bis fünf Schuljahre, als auch außerschulische Bildungsprogramme verstanden, die der Befriedigung der grundlegenden Lernbedürfnisse einer bestimmten Zielgruppe dienen. Solche außerschulischen Bildungsprogramme können kompensatorisch eine versäumte Schulbildung ersetzen oder als (vor-)berufliche Ausbildung die Schulbildung ergänzen und weiterführen.

Zwar ist vom tatsächlichen Organisationsgefüge der vorhandenen Bildungsinstitutionen in den meisten Ländern die Trennung in schulische und außerschulische Grundbildung vorgegeben; für das Ziel ist sie aber sekundär. Es geht darum, die zur Verbesserung der konkreten Lebensbedingungen notwendigen Einstellungen, Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln. Dazu gehören⁵ (a) Grundkenntnisse in Lesen, Schreiben und Rechnen; (b) ein Grundverständnis elementarer Naturvorgänge als Voraussetzung für Hygiene, Gesundheitsvorsorge, Ernährung, Ackerbau, Viehzucht und Volkswirtschaft; (c) konkrete Kenntnisse und Fertigkeiten, um den eigenen Lebensunterhalt zu verdienen, eine Familie zu unterhalten und einen Haushalt zu führen; (d) die Fähigkeit, am öffentlichen Leben teilzunehmen und seine Grundlagen einigermaßen zu verstehen; das bezieht sich z. B. auf nationale Geschichte und nationales Selbstverständnis, Aufgaben und Funktionen von Regierung und Administration, Steuerwesen, Sozialfürsorge, Genossenschaftswesen und Selbsthilfebewegung; (e) Förderung jenes Prozesses der Bewußtseinsbildung, der den Menschen zu kritischer Reflexion anleitet, ihn anspornt, sich seine Welt zu gestalten und sich aktiv am Entwicklungsprozeß zu beteiligen.

Grundbildung sollte nicht als gegensätzliche Alternative zur Primärerziehung gesehen werden, obwohl sich ihr Konzept von der *universal primary education* (UPE) in drei wesentlichen Punkten unterscheidet: (1) Ziele und Inhalte der Grundbildung sind funktional definiert als Lernbedürfnis bestimmter Zielgruppen, nicht als unterste Stufe der Bildungshierarchie. (2) Zielgruppe sind nicht nur Kinder im schulpflichtigen Alter, sondern auch Jugendliche und Erwachsene. Wichtiger als das Alter ist die Homogenität der Interessen. (3) Grundbildung soll in einer Form vermittelt werden, die den Bedürfnissen der Zielgruppe angemessen ist und den Möglichkeiten des jeweiligen Landes oder der jeweiligen Region entspricht⁶. Trotz dieser Unterschiede sollte eine Verbindung zwischen

4 Vgl. UNESCO *Report of the Meeting of Experts on the Basic Cycle of Study* (Ed-74/CONF 622/5): „It began to be recognised that education should be a continuous process. At this point the concept of primary or elementary education gave way to the notice of a basic cycle of education of flexible duration intended to provide enrichment for life in the perspective of lifelong education.“

5 Wir schließen uns hier im wesentlichen der vom ICED vertretenen Auffassung von den *minimum essential learning needs* an; allerdings wird bei dieser der von PAULO FREIRE betonte Prozeß der Bewußtseinsbildung ausgeklammert und statt dessen von der Aneignung positiver Einstellungen (*positive attitudes*) gesprochen. Wir versuchen, dies zu korrigieren.

6 Die letzte Konferenz der afrikanischen Erziehungsminister (24. Januar bis 4. Februar 1976 in Lagos) faßte die Diskussion um die Grundbildung wie folgt zusammen: „Basic education is neither a second-rate version of formal education nor a remedial course to enable the traditional school's 'rejects' to make up lost ground, nor is it to be seen as a revised or diluted version of adult education or new informal system parallel to elementary education. Drawing its inspiration from the latest developments in teaching and education, suitable for application both in and out of school, using direct methods as well as long-distance communication media, basic education should be adapted in its content to the nature and aspirations of its clients, whether they are children, adolescents or adults, and to the challenge of their living or working environment. This implies a diversification of curricula and a modification of the time-table, without affecting the unity of conception as regards the level and the quality of the goals to be attained“ (UNESCO 1976, S. 26).

flexiblen außerschulischen Grundbildungsansätzen und der Primarschule bestehen⁷. Gerade darin unterscheidet sich das neue Konzept der *Basic Education* von dem der *Fundamental Education* der fünfziger Jahre. Die Primarschule gilt nach wie vor als die erste Stufe des allgemein anerkannten Bildungssystems. Alle außerschulischen Ansätze und Abschlüsse werden letztlich doch wieder am formalen Schulsystem gemessen. Eine Vernachlässigung des Schulsystems zugunsten anderer, „kostensparender“ Ansätze würde daher die Chancengleichheit verringern, sie würde weder den Erwartungen der Eltern noch denen der Schüler entsprechen⁸.

3. Die Schule als Institution der Grundbildung

Nach wie vor ist die Primarschule in Entwicklungsländern die bedeutsamste Institution der Grundbildung⁹; sie wird von politischen Entscheidungsträgern ganz unreflektiert mit Grundbildung identifiziert. Eine Reihe von Ländern bemüht sich ernstlich, die allgemeine Schulpflicht zu verwirklichen. Man ist sich jedoch einig, daß eine Vergrößerung des von den Kolonialmächten übernommenen Schulsystems ohne eine qualitative Reform keine Lösung darstellen kann und daß eine solche Reform nur Chancen hat, wenn sie von höchster Stelle energisch unterstützt und lange genug durchgehalten wird.

Die Konferenz der afrikanischen Erziehungsminister stellte 1976 für eine Reform des Schulwesens folgende Leitlinien auf (UNESCO 1976, S. 21f.): (a) Verbindung der Schule mit der Umwelt und dem Leben der Gemeinschaft, ohne daß es zu einer Zerteilung in ein städtisches und ein ländliches Schulsystem kommt; (b) Verbindung der Schule mit dem Arbeitsprozeß; (c) Stärkung des afrikanischen Erbes durch die Schule. Bezugspunkt für Reformansätze in der Primarschule sollten jedoch

7 Die Weltbank betont zwar die Notwendigkeit, das nationale Erziehungssystem als umfassendes Lernsystem zu konzipieren, das schulische, außerschulische und sogar informelle Bildung integriert, sprach zunächst aber von alternativen Ansätzen zu einem kostensparenden Erziehungswesen (ohne diese Alternativen zu präzisieren), so daß Kritiker vermuten, hier würde doch wieder einem zweitklassigen Bildungssystem für die „Leute auf dem Lande“ das Wort geredet (vgl. auch WILLIAMS 1976). Eine Beratergruppe empfahl daher der Weltbank, vor allem im Zusammenhang mit der außerschulischen Bildung weniger von einem alternativen oder kostensparenden Erziehungssystem zu sprechen, um nicht die vielversprechenden außerschulischen Ansätze in Mißkredit zu bringen (vgl. Report of the External Advisory Panel on Education to the World Bank, 31. 10. 1978, S. 15).

8 Darauf weist S. TANGIANE (Assistant Director General for Education der UNESCO) nachdrücklich hin (1977, S. 14–31). Interessanterweise betont er die Notwendigkeit einer universellen Primarschulerziehung, kurz nachdem die afrikanische Erziehungsministerkonferenz mit Beteiligung von UNESCO-Experten die umfangreiche Empfehlung Nr. 14 zur Grundbildung ausgesprochen hatte (vgl. UNESCO 1976, S. 43f.). TANGIANE äußert die Befürchtung, daß auf diese Weise ein zweitklassiges „billiges“ Bildungssystem für die Armen geschaffen werden könnte. COLCLOUGH/HALLAK (1976, S. 501–524) befürchten, daß solche „Alternativen“ nicht zuletzt am Widerstand der Eltern scheitern könnten, die, wie dies zum Beispiel in Obervolta der Fall war, für ihre Kinder eine „richtige Schule“ und kein „centre d'éducation rurale“ haben wollten (ähnlich COLCLOUGH 1976, S. 48–63).

9 BLAUG (1972) und andere Bildungsökonominnen sind sogar der Auffassung, daß in Entwicklungsländern die Primärerziehung höhere „social rates of return“ erziele als jede andere Form schulischer und universitärer Bildung. BLAUG beruft sich auf Untersuchungen in zehn Entwicklungsländern. Der VI. indische Fünfjahresplan stellt fest: „A strong national consensus has already emerged about this major shifts in educational policy required to ease the situation in the educated labour market. First, it is purposed to increase the share of primary education and adult education in total educational outlay. This would entail some reduction in the share of colleges and university education“ (International Development Review 1978, H. 3/4, S. 40).

nicht der Produktionsprozeß sein, sondern bestimmte Fähigkeiten, die in einem umweltorientierten Lernprozeß vor allem zu entwickeln seien: zu beobachten, Informationen zu sammeln, zu vergleichen und Folgerungen zu ziehen, Grundkenntnisse und Prinzipien auf neue Situationen zu übertragen, konkrete Arbeitsanweisungen auszuführen.

Für eine solche Schule, deren Aufgabe es ist, zu einem Leben und Weiterleben in der gesellschaftlichen Umwelt anzuleiten, ließe sich als Arbeitshypothese aufstellen: Allgemeines Grundwissen gehört in die Schule, berufliche Fertigkeiten und Kenntnisse werden leichter im tatsächlichen Arbeitsprozeß erworben, womöglich unterstützt durch postprimäre Ausbildungsprogramme und außerschulische Beraterdienste¹⁰. Eine prinzipielle Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung ist jedoch gerade in einem Entwicklungsland wenig sinnvoll¹¹. Vorbereitung auf ein Leben in der Gemeinschaft und auf den Arbeitsprozeß impliziert für die letzten Jahre der Primarschule vorberufliche Ausbildung. Der Übergang in das Berufsleben würde allerdings erleichtert, wenn man das Einschulungsalter auf sieben oder acht Jahre erhöhen würde, wie es in einer Reihe von Entwicklungsländern erwogen oder bereits praktiziert wird (Tansania, Sambia, Sierra Leone, Benin, Kamerun, Ruanda, Indonesien).

Aus der Forderung nach allgemeiner Schulpflicht ergeben sich für die Primarschule weitere einschneidende Konsequenzen. Da man die Zahl der Schulen und Lehrer kurzfristig nur begrenzt erhöhen kann, werden folgende Alternativen erwogen: Umwandlung von Schulen in dörflichen Bildungszentren; Schichtunterricht (wobei eine Gruppe von Kindern morgens bzw. an den ersten drei Wochentagen, die andere Gruppe nachmittags bzw. an den letzten drei Wochentagen unterrichtet würde); Erhöhung der Klassenstärke; Einsatz von erfahrenen Handwerkern, Bauern oder Hausfrauen in der Schule; Errichtung kleiner Schulen mit nur einem Lehrer; Aufteilung des Bereichs der Primarschule in zwei mehr oder weniger abgeschlossene zeitliche Blöcke bzw. Reduzierung der Schulzeit überhaupt auf einen Zeitraum, in dem so viel allgemeine Grundbildung vermittelt werden kann, daß ein Rückfall in den Analphabetismus vermieden und ein Weiterlernen z. B. bei der Arbeit erleichtert wird. Hier stellt sich erneut die Frage nach der Qualität einer solchen Erziehung. Die Alternative wäre jedoch: gar keine schulische Bildung für etwa 50 Prozent der schulpflichtigen Kinder, die bestenfalls auf kompensatorische außerschulische Lernmöglichkeiten im späteren Leben vertröstet werden könnten. Doch vorerst bleibt das Problem gleichwertiger Primärerziehung für möglichst alle schulpflichtigen Kinder eines Entwicklungslandes noch ungelöst. Die Leidtragenden sind dabei nicht nur die 20 Prozent der Bevölkerung in schwer zugänglichen ländlichen Gebieten, sondern alle Menschen, die nicht das Glück haben, eine gut ausgebaute städtische Schule zu besuchen.

Die Überlegungen zur Reform des Primarschulwesens führen unmittelbar zu curricularen Konsequenzen, denn die Verbindung von Schule und Umwelt, Arbeitsprozeß und kultu-

10 „The major target population for agricultural or rural education is not children but adults who are already more or less committed to an agricultural or rural future. It is the farmer – not the pupil – who must be the main object of specific agricultural training, although this training itself is likely to be more effective when it is extended to an already more or less literate population“ (FOSTER/SHEFFIELD 1974, S. 8).

11 Hierzu hat sich die afrikanische Erziehungsministerkonferenz eindeutig geäußert: „In this context, the main tasks of education are (among others) . . . to provide a new form of education so as to establish close ties between the school and work; such an education, based on work and with work in mind, should break down the barriers of prejudice which exist between manual and intellectual work, between theory and practice, and between town and countryside“ (UNESCO 1976, S. 30).

rellem Erbe bedeutet – so etwa nach dem Bericht des *Institut de Pédagogie Appliquée à Vocation Rurale* (IPAR) Buea zur Reform des Primarschulwesens (IPAR Buea 1977, S. 27): Integration traditionell unterschiedlicher Fächer, praktische Aktivitäten, Partizipation der Gemeinschaft, entdeckendes und problemlösendes Lernen, kostensparende Grundbildung, Anpassung an die jeweilige Umwelt.

Integration traditionell unterschiedlicher Fächer unter eine Leitdisziplin bedeutet, daß z. B. Rechnen mit besonderem Bezug zu einer ländlichen Umgebung anhand konkreter Beispiele gelernt wird. Praktische Aktivitäten bedeuten die Vermittlung von Grundkenntnissen z. B. im landwirtschaftlichen oder handwerklichen Bereich durch praktische (allerdings nicht unbedingt produktionsbezogene) Arbeit im Schulgarten oder in einer Schulwerkstatt. Partizipation der Gemeinschaft bedeutet eine stärkerer Integration der Schule in das dörfliche oder städtische Leben, aber auch ein gewisses Maß an Mitbestimmung von Eltern und Schülern. Entdeckendes und problemlösendes Lernen sollte das reine Memorieren und Reproduzieren ablösen. Eine kostensparende Grundbildung benutzt z. B. die Materialien, die die Umwelt bietet, zum Schulbau und zur Erstellung von Hilfsmitteln für den Unterricht.

Der kritischste Punkt ist die Anpassung an die konkrete Umwelt, obwohl prinzipielle Unterschiede im Primarschulcurriculum eines Landes vermieden werden sollen. Eine ländliche Umwelt – das haben die Untersuchungen in Kamerun ergeben – ist z. B. bestimmt durch die kulturelle oder ethnische Gruppe (Sprache!), den Standard von Landwirtschaft und Handwerk, den Standard der Infrastruktur.

Während man das Curriculum von Fächern wie Rechnen, die Nationalsprache, fremdsprachlicher Unterricht im Kern national einheitlich gestalten kann, wird der Bereich der *environmental studies*, zu dem unter anderem landwirtschaftliche Unterweisung, Gesundheitsfürsorge und Selbsthilfe gehören, sich stark an den drei skizzierten Kriterien orientieren, die eine Umwelt bestimmen. Das gleiche gilt für den Bereich „Kunst und Handwerk“ (vgl. dazu IPAR Buea 1977, S. 67–179). Das nationale Curriculum wird also kontinuierlich Unterschiede zwischen Stadt und Land aufweisen, wobei die Extreme in Stadt und Busch durchaus so weit auseinander liegen können, daß man nur noch bei einem sehr hohen Abstraktionsgrad von einem national einheitlichen Curriculum sprechen kann.

Ein besonderes Problem stellt die Unterrichtssprache dar. Nur wenige Entwicklungsländer sind in der glücklichen Lage, in Arabisch oder Kisuaheli eine einheitliche Nationalsprache zu haben. In vielen Ländern, vor allem im frankophonen Afrika, ist die Sprache der ehemaligen Kolonialmacht nach wie vor selbst in der Primarschule Unterrichtssprache. Jedermann lernt jedoch entschieden leichter in der Muttersprache, und deren Gebrauch wird für die Schule eine der engsten Verbindungen zu Familie und Umwelt. Angesichts der Vielzahl von einheimischen Sprachen scheint dieses Problem trotz aller Empfehlungen¹²

12 So formulierte die Konferenz der afrikanischen Erziehungsminister in einer Erklärung, die zugleich das ganze Dilemma aufzeigt unter „The urgent needs“: „These pressing requirements must be satisfied by the full and complete restoration of the national languages as languages of instruction. Whilst they correspond to the profound aspirations of the general public, and ensure for the present and the future the reconciliation that the African needs with his environment and his integration into society at large, they place the educational effort in a new dialectical relationship which ensures the dissemination of culture and knowledge in society and the intellectual emancipation of the community by the elimination of any elite status. An approach of this kind should lead to the revival of the national languages as vehicles of scientific and technical progress; it will enable our societies, freed from all the effects of foreign domination, to contribute in their own unique way to the fruitful dialogue upon which the full development of the various civilizations depends. This promotion of African national languages does not preclude, but on the contrary lends itself to a pragmatic and functional use of foreign languages for the purpose of fruitful exchanges on a basis of equality“ (UNESCO 1976, S. 31). Über die Arbeit des *Centre Linguistique Appliqué de l'Université de Dakar* (CIAD) vgl. das OECD-Papier DAC 78, 12, Annex I, S. 10 ff.

vorerst weder politisch noch pädagogisch lösbar. Es zeigt sich mit ähnlicher Schärfe bei den Alphabetisierungsprogrammen für Erwachsene. Im praktischen Schulbetrieb bringt diese Situation eine Menge Übersetzungsarbeit und Interpretationsübungen mit sich, damit die Kinder einerseits die richtige Sachinformation erhalten, andererseits den korrekten Gebrauch der offiziellen Landessprache erlernen. – Weitgehend ungeklärt ist auch noch der Bezug des afrikanischen Schulwesens zu traditioneller Stammesunterweisung und zu religiöser Unterweisung (abgesehen von den Koranschulen die nicht ohne weiteres als allgemeinbildende Schulen gelten können)¹³.

Bislang gibt es noch keine umfassende Reform des Primarschulwesens in einem Entwicklungsland, über die genügend Erfahrungsberichte vorliegen und die Modellcharakter haben könnte. Es gibt überall Versuche wie in Kamerun (vgl. IPAR Buea 1977), Sierra Leone, Benin, Nordnigeria, Indien, Indonesien (vgl. UNESCO-IBE 1978) und Peru, über die einzelne Fallstudien vorliegen. Vielfach handelt es sich dabei um Pilotprojekte oder Studien zur Reform, die von den politischen Entscheidungsträgern noch geprüft werden. So könnte allenfalls ein Trend skizziert werden. Ein allgemeines Muster für Reformen des Primarschulwesens kann es schon deshalb nicht geben, weil es den Prinzipien der Flexibilität, der Umweltbezogenheit und der Integration in die Gemeinschaft widersprechen würde. Wie es möglich sein soll, trotz solcher Integration in die konkrete Gemeinschaft ein wenigstens im Kern national einheitliches Schulsystem zu bewahren, bleibt eine offene Frage.

4. Das außerschulische Bildungswesen

Das sog. nichtformale, das heißt das außerschulische Bildungswesen umfaßt alle organisierten Bildungsmaßnahmen außerhalb des formalen Schulwesens. Maßnahmen in dessen Rahmen richten sich sowohl an die Jugend als auch an Erwachsene (vgl. auch *Prospects* No. 2, 1978).

Zu den Jugendbildungsprogrammen gehören (a) direkte Vorbereitung auf die Berufsausbildung durch Kurse für Jugendliche ohne oder mit nur geringer Schulausbildung und Kurse, die die Schulausbildung ergänzen; (b) Aus- und Fortbildungsmaßnahmen am Arbeitsplatz (*on-the-job/in-service-training*) durch Aus- und Fortbildungsmaßnahmen im Rahmen des Kleinhandels und einheimischen Handwerks, kurzfristige Kurse für junge Arbeiter und Bauern zur Ergänzung der Berufsausbildung sowie Aus- und Fortbildungsmaßnahmen größerer privater oder staatlicher Unternehmen (am Arbeitsplatz), im landwirtschaftlichen und vor allem im industriellen Sektor. Hier sind allerdings die Übergänge zum formalen Erziehungswesen fließend; (c) Erziehungsmaßnahmen im Rahmen der Gemeinwesenentwicklung durch Gruppenaktivitäten außerhalb des formalen Schulwesens und Programme nationaler Jugenddienste, vor allen in ländlichen Gebieten.

Zu den Erwachsenenbildungsprogrammen gehören (a) Ausbildung Erwachsener ohne oder mit geringer Schulbildung durch Programme der funktionalen Alphabetisierung und Fortbildungskurse für Bauern, Handwerker und kleine Gewerbetreibende entweder am Arbeitsplatz oder in Fortbildungszentren; (b) spezialisierte Fortbildungsmaßnahmen durch Kurse für Administratoren oder Multiplikatoren in der ländlichen und dörflichen Entwicklung (*rural/community development*) und Kurse

13 Auf das Problem des Unterrichtspersonals kann hier nicht mehr eingegangen werden; vgl. dazu unter anderem UNESCO-IBE, International Conference on Education, 35th Session (27. August bis 4. September 1975), vor allem die Papiere „Teachers and other Professionals in Education: New Profiles and New Status“ und „The Teacher’s Role and Training – Joint Paper from the International Teachers Organizations“.

(oft im Baukastensystem) zur Auffrischung der Kenntnisse oder zur Weiterbildung vor allem in den Bereichen von Management und Technik; (c) Erziehungsmaßnahmen im Rahmen der Gemeinwesenentwicklung wie Organisation von Selbsthilfediensten, Unterricht in Hygiene, Hauswirtschaft, Familienplanung sowie gezielte Fortbildungsmaßnahmen für Mitglieder von Genossenschaften, Gewerkschaften und Bauernverbänden; (d) Radiokampagnen zur Mobilisierung der Bevölkerung und zur Information über Fragen der ländlichen Entwicklung und der Gemeinwesenentwicklung.

Im Rahmen der skizzierten Aufgaben der Jugend- und Erwachsenenbildung konzentriert sich das außerschulische Bildungswesen in Entwicklungsländern zunehmend auf die Integration von Bildungsprogrammen in regionale Entwicklungsprogramme und in Verbindung damit auf das Gebiet der Grundbildung. Dabei hat das nichtformale Erziehungswesen nicht selten Mängel des formalen Schulwesens zu kompensieren. – Jede Maßnahme, die den wirtschaftlichen Aufschwung eines Landes zum Ziele hat, setzt parallele Bemühungen auf dem Bildungssektor voraus. Eine ausgewogene wirtschaftliche und soziale Entwicklung kann nicht ohne konstruktive Beteiligung der Betroffenen erreicht werden. Entwicklung beruht auf Wandel. Es ist eine wesentliche Aufgabe der Erziehung, Verständnis für diesen Wandel zu wecken und zu seiner aktiven Bewältigung anzuleiten.

Das nichtformale Bildungswesen ist von seiner Struktur her flexibler als das formale Schulwesen; es kann sich daher leichter den Erfordernissen des Arbeitsmarktes anpassen und gezielt Arbeitskräfte aus- und fortbilden¹⁴. Solche Ausbildungsbedürfnisse entstehen zunehmend auch in den traditionellen Bereichen der Landwirtschaft, die sich langsam von der Subsistenzwirtschaft zur marktorientierten Vorratswirtschaft wandelt. Entwicklungsprogramme scheitern nicht selten oder bleiben unverhältnismäßig lange auf die Mitarbeit ausländischer Experten angewiesen, weil sie nicht von gezielten Bildungsprogrammen begleitet werden. Umgekehrt müssen außerschulische Bildungsprogramme (und nicht nur außerschulische!) auf die konkreten Arbeits- und Produktionsverhältnisse abgestimmt sein. Spätestens am Ende eines Ausbildungsprozesses muß ein Arbeitsplatz stehen. Nur wenn Bildungsprogramme mit nationalen oder regionalen Entwicklungsplänen abgestimmt sind, leisten sie den notwendigen Beitrag zur Aus- und Fortbildung der benötigten Arbeitskräfte. Es wäre sinnlos, moderne Anbaumethoden, den Gebrauch von Kunstdünger, Insektenvertilgungsmitteln und Bewässerungsanlagen in einer vom Entwicklungsprozeß abgeschnittenen Zielgruppe lehren zu wollen, der zudem noch die notwendigen Ressourcen fehlen, um propagierte Methoden auch zu erproben und anzuwenden. Erst wenn anlaufende Entwicklungsaktivitäten ein gewisses Vorverständnis für Entwicklung und die Motivation zur Weiterbildung geschaffen haben, erst wenn die entsprechenden Hilfsmittel und die Arbeitsplätze vorhanden sind, können sich erzieherische Maßnahmen in Produktionserfolgen niederschlagen. Andernfalls wird nur das Dilemma geschaffen, daß die Erziehungsinvestitionen an Verständnislosigkeit scheitern oder zu Frustration führen, weil den Betroffenen nun erst die Beschränktheit der eigenen Situation bedrückend bewußt wird. Zudem ist zu beobachten, daß in vielen Entwicklungsländern die Arbeitslosigkeit mit dem Niveau der Ausbildung steigt, weil für die Höherqualifizierten keine geeigneten Arbeitsplätze vorhanden sind¹⁵.

14 Da das außerschulische Erziehungswesen nicht auf eine allgemeine Schulpflicht rekurrieren kann, muß es viel stärker seine Nützlichkeit nachweisen als das Schulwesen. Ein Angebot ist nur „gefragt“, wenn es tatsächlich der Verbesserung der Lebensbedingungen dient. Die Gefahr von Sterilität ist daher außerhalb des Schulwesens geringer. Der Einsatz von Massenmedien wie Radio, ländliche Zeitungen und (in beschränktem Umfang) auch Fernsehen ist im allgemeinen vielversprechender; der Nutzen ist unmittelbarer, weil durch außerschulische Programme die bereits im Produktionsprozeß stehende Bevölkerung angesprochen wird (vgl. den Beitrag von NAUMANN in diesem Heft).

15 Bei solch integriertem Ansatz können Erziehungsprogramme sogar in etwa wirtschaftlich rentabel werden, wie der Erfolg von Programmen zur funktionalen Alphabetisierung beweist; vgl. dazu die Länderberichte in MÜLLER (1974, S. 199–410).

Bildungsprogramme dürfen allerdings nicht nur dem wirtschaftlichen Fortschritt dienen. Bildung ist mehr als nur Investition zur Höherqualifikation menschlicher Arbeitskraft. Zwischen Bildung, Produktion und sozialer Gerechtigkeit besteht eine Wechselwirkung, die nur dann eine positive ist, wenn Entwicklungsprogramme wirtschaftliches Wachstum und soziale Gerechtigkeit miteinander zu verbinden trachten (dazu insgesamt MÜLLER 1976).

5. Verbindungen schulischer und außerschulischer Ansätze

Die gegenwärtige Bildungskrise in der Dritten Welt ist nicht zuletzt eine Krise des gegenwärtigen Schulsystems. Außerschulische Programme müssen dessen Defizite kompensieren, mitunter sogar das Schulsystem selbst ersetzen. Als Alternative sollte man sie jedoch nicht betrachten. Am sinnvollsten wäre zweifellos ein Gesamtsystem, in dem das schulische und das außerschulische Bildungswesen so flexibel aufeinander bezogen sind, daß sie sich gegenseitig ergänzen, eine möglichst große Reichweite haben und kostengünstig arbeiten können.

Die Möglichkeiten der Zusammenarbeit liegen ohnehin auf der Hand: (1) Das außerschulische Bildungswesen bietet Fortbildungsmöglichkeiten an; es kann theoretisches Schulwissen durch praktische Ausbildung abrunden und sich dabei den örtlichen Bedürfnissen anpassen; solche Fortbildungsmaßnahmen können durchaus den Charakter einer Teilzeitbeschäftigung erhalten, falls Schulabgänger keinen festen Arbeitsplatz finden oder dafür noch nicht genügend qualifiziert sind. (2) Es kann die Ausfallquote der Schüler dadurch verringern, daß es vorzeitig Abgegangene (*drop outs*) auf weiteren Schulbesuch vorbereitet oder Schulabschlüsse kompensiert. (3) Die außerschulische Bildung kann wertvolle, in der Praxis erprobte Anregungen zu inhaltlichen und methodischen Reformen des Schulwesens geben (z. B. für arbeits- und umweltbezogene Curricula, Alternativen zum gängigen Frontalunterricht). (4) Mitarbeiter außerschulischer Bildungsprogramme können in der Schule eingesetzt werden, wenn Lehrer fehlen oder für bestimmte Fächer nicht ausgebildet sind. Umgekehrt können Lehrer (wenn möglich nach zusätzlicher Ausbildung) im außerschulischen Bildungswesen eingesetzt werden. (5) Gebäude können mehrfach benutzt werden: Schulen von Erwachsenen, Ausbildungszentren von Schülern. (6) Die Universitäten können gezielte Programme zur Erwachsenenbildung anbieten, wie das im anglophonen Afrika bereits geschieht (*extension services, extra mural departments*). Bei geschicktem Management können sie sich dabei den Bedürfnissen wie den finanziellen Ressourcen von Industrie und Wirtschaft so anpassen, daß das Erziehungsbudget eines Landes kaum belastet wird. Oft wirken Studenten ohnehin als Freiwillige oder Teilzeitkräfte bei außerschulischen Bildungsprogrammen mit, die ohne sie kaum durchgeführt werden könnten (z. B. funktionale oder traditionelle Alphabetisierungsprogramme).

Die Frage, ob in der zukünftigen Bildungsplanung der Entwicklungsländer dem Schulwesen oder dem außerschulischen Bildungswesen Priorität eingeräumt werden soll, ist noch nicht ausdiskutiert. Ganz zu Ungunsten der Schule kann sie nicht entschieden werden. Trotz aller Unzulänglichkeiten ist bisher noch kein Ersatz für das Schulwesen gefunden worden; eine etwaige Entinstitutionalisierung des formalen Bildungswesens ist in allen Folgen noch nicht zu übersehen. Das außerschulische Bildungswesen (Fallstudien dazu: AHMED/COOMBS 1975; UNESCO-IBE 1978; OECD DAC, 12 Annex I) wird je-

doch erheblich an Bedeutung gewinnen. Jugendliche und Erwachsene können das Erlernte viel schneller praktisch umsetzen als Kinder¹⁶. Überdies hat sich das Schulsystem häufig als dysfunktional erwiesen, da es weder zu produktiver Arbeit anleitete noch zu sozialer Integration führte. Erwachsene sind zudem die bildungsmäßig Unterprivilegierten. Schließlich behinderte die Verständnislosigkeit der Eltern den Lernprozeß der Kinder¹⁷.

6. Ansätze einer integrierten Grundbildung

Schulisches und außerschulisches Bildungswesen können sich – gerade im Grundbildungsbereich – ergänzen, auch wenn sie als selbständige Systeme arbeiten. Wichtig sind dabei Übergangsmöglichkeiten von einem zum anderen System auch im Rahmen außerschulischer Bildungswege. Für das außerschulische Bildungssystem erhebt sich hier allerdings sofort das Problem der Äquivalenz der Qualifikationen auf der einen Seite und die Gefahr der Formalisierung auf der anderen Seite. Das Bildungswesen in Entwicklungsländern wird wohl noch auf längere Zeit dadurch gekennzeichnet sein, daß die beiden Bildungssysteme mehr oder weniger selbständig nebeneinander oder miteinander arbeiten. Darüber hinaus gibt es allerdings einige interessante Ansätze zu einer integrierter Grundbildung, von denen die meisten noch im Versuchsstadium sind.

Dazu gehören die ländlichen Erziehungszentren in Obervolta¹⁸, die Zentren zur integrierten Volkserziehung in Guinea Bissau (CEPI)¹⁹, das Namutambe-Projekt in Uganda (UNESCO-IBE 1978, S. 198–203), die zwanzig dörflichen Bildungszentren (*Community Education Centres*) in Sierra Leone, die rund um die Lehrerbildungsanstalt von Bunumbu (UNESCO-IBE 1978, S. 16–36; AFRICAN CURRICULUM ORGANIZATION/DSE 1978) entstanden sind, vor allem aber die dörflichen Bildungszentren in Tansania, die seit 1978 verstärkt zur Regelschule gemacht werden sollen (UNESCO-IBE 1978, S. 72–90).

Bei diesen Zentren handelt es sich nicht mehr um konventionelle Schulen, sondern um polyvalente Bildungszentren für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Der Bezugsbereich dieser Zentren ist ihre eigene Umwelt, ihr Ziel das Lernen und Weiterlernen zur Verbesserung der eigenen Lebensbedingungen: So soll das ganze Dorf in einen Lernprozeß einbezogen werden, dessen Träger nicht mehr

16 NYERERE formulierte es einmal so: „Es ist jetzt Zeit, darüber nachzudenken, ob es gerechtfertigt ist, daß eine arme Gesellschaft wie die unsere, beinahe 20% der öffentlichen Einnahmen für die Erziehung unserer Kinder und jungen Leute ausgibt, und sich zu überlegen, wozu diese Erziehung gut sei. Denn in unseren Verhältnissen ist es unmöglich 147 Mill. Shilling jedes Jahr auf die Erziehung unserer Kinder zu verwenden, während andere leer ausgehen, wenn das Ergebnis nicht eine angemessene Bedeutung hat für die Gesellschaft, die wir aufzubauen versuchen“ (NYERERE 1967, S. 2).

17 NAIMAN (1972, S. 71) warnt sehr deutlich vor falschen Alternativen: „It is my profound conviction that there will be no possibility of success for primary education in rural areas, whether ruralized or not, if children leaving school return to a community which is not educated at the same time. Adult education is thus essential for a harmonious development of the rural community as a whole. Money invested in primary education in a rural area where there is no adult education whatsoever may be considered as almost completely wasted.“

18 Die Zentren in Obervolta haben allerdings gegenüber den Primarschulen einen schweren Stand, weil die Bevölkerung hofft, daß die Zentren so bald wie möglich durch Primarschulen ersetzt werden, von denen man größere Aufstiegschancen für die Kinder erwartet.

19 Die Zentren in Guinea Bissau sind beschrieben in dem wiederholt zitierten OECD-Papier, Annex I, S. 16–19. Hier handelt es sich im wesentlichen um die Klassen 5 und 6 einer Primarschule.

unterschiedliche Organisationen je für sich sind; sondern das Dorf hat ein Zentrum, das allerdings mit den verschiedensten Beratungsdiensten zusammenarbeitet und neben unterrichtenden auch in starkem Umfang koordinierende Funktionen hat²⁰. Der Ansatz zwingt in curricularer Hinsicht dazu, die Lernziele nicht deduktionistisch aus allgemeinen, gesamtstaatlich vorgegebenen Entwicklungszielen zu bestimmen. Aufgrund einer Situationsanalyse sind vielmehr die lokalen Gegebenheiten ebenso zu berücksichtigen wie die unterschiedlichen Gruppen von Lernenden (Kinder, Jugendliche, Erwachsene: Männer und Frauen) und die Leistungen, die die verschiedensten „Vermittler-Institutionen“ (Schule – außerschulische Dienste) praktisch vor Ort einbringen können. Das bedeutet, daß auch noch ein so entwicklungsbezogener Fächerkanon – wie Lesen/Schreiben/Rechnen, Selbsthilfe, kulturelles Erbe, politische Bildung, Landwirtschaft/Kleinhandwerk/Kleinhandel – den lokalen Bedingungen angepaßt werden muß.

Trotzdem soll die Curriculumstrategie bei der Umsetzung von Lernzielen in Lerninhalte auch noch den vertikalen Aufbau des Erziehungssystems (Primarbereich – Sekundarbereich – tertiärer Bildungsbereich) berücksichtigen und einen Dualismus Stadt/Land vermeiden, um nicht Chancengleichheit und Aufstiegsmöglichkeiten zu gefährden. So behalten z. B. die tansanischen *Community Education Centres*, die versuchsweise in verschiedenen Regionen des Landes errichtet wurden, das nationale Primarschul-Curriculum in den Kernfächern bei, um den Schülern Mobilität und Aufstieg in die Sekundarschule nicht zu verbauen und eine gleichwertige Primarbildung zu gewährleisten. Jugendliche und Erwachsene ohne Schulausbildung absolvieren entsprechende Programme der funktionalen Alphabetisierung. Die Unterschiede im Angebot zeigen sich daher besonders in den Fächern, die auf das lokale Milieu abgestimmt sind und nicht zum Kanon des nationalen Curriculum gehören. Kinder, Jugendliche und Erwachsene haben dabei keineswegs dasselbe zu lernen. Der Unterricht wird getrennt durchgeführt. Jugendliche und Erwachsene erhalten zusätzliche Unterweisung durch Mitarbeiter verschiedener Beratungsdienste und werden in die nationalen Radiokampagnen zu Themen wie Gesundheit, Ernährung, Alphabetisierung und politische Erziehung einbezogen.

Das *Community Education Centre* in Kwamsisi/Tansania differenziert sein Lehrangebot in den lokal spezifischen Fächern nach dem Bedarf der unterschiedlichen Zielgruppen wie folgt (KINUNDA/MIZAMBWA/HASSAN 1977, S. 68–70):

20 NAJMAN (1972, S. 55) schlägt für die Entwicklungsländer folgende Schulform vor: „My idea is a school, or rather an institution, which would give basic knowledge and skills to both children and parents in a rural community. Whether this education should be given to both age groups simultaneously or not remains a question of practical solutions. I would favour education given to groups of parents and children jointly, so that they would study together under the leadership of someone who would be both a teacher and a kind of community leader. This community school would deliver basic education to youngsters and elders at the same time. Instead of grades and classes and examinations to pass, an institution like this might have an initial course and an advanced course. Both children and elders could remain in this institution for a certain number of years until they had achieved what some people call the ‚terminal performance specifications‘ (= Minimum an Kenntnissen und Fertigkeiten, J. M.).“ – Die bolivianischen „Kernschulen“ (*sistema escolar nuclear*) arbeiten nach ähnlichem Konzept, das BAUER-STIMMANN (1971, S. 115) folgendermaßen beschreibt: „Die Schule darf sich nicht ausschließlich auf die Vermittlung formalen Wissens beschränken, sie muß darüber hinaus den sozialen und wirtschaftlichen Mittelpunkt einer jeden Gemeinde bilden und entsprechend vielseitige Aktivitäten entfalten. Sie darf sich nicht allein auf die Erziehung der Kinder beschränken, sondern muß gleichzeitig auch Erwachsenenbildung in anschaulicher praktischer Form betreiben.“

	Politische Erziehung	Selbsthilfe	Gesundheitswesen
Erwachsene	Seminare über gemeinsames Arbeiten	Gemeinsame Feldarbeit zur Erzeugung von Nahrungsmitteln zum Eigengebrauch	Bedeutung von Gesundheitsdiensten
	Seminare über Entwicklungsprojekte im Distrikt	Anlegen eines Versuchsfeldes, um Produkte zu ziehen, die sich vermarkten lassen (cash crops)	Ursachen falscher Ernährung
		Brunnen graben	Verhütung von Krankheiten
Jugendliche	gleiche Lerninhalte wie bei den Erwachsenen	Funktionale Alphabetisierung	Erzeugung von Trinkwasser
		Ackerbau in Zusammenarbeit mit den Erwachsenen auf dem Feld	gleiche Lerninhalte wie die Erwachsenen
		Handwerk: Einrichtung einer Werkstatt zur Herstellung von Hausmöbeln	
Kinder	Geschichte des eigenen Dorfes	Versuche zur Anpflanzung von Baumwolle und Sojabohnen	persönliche Sauberkeit
	Anleitung zu gemeinsamer Arbeit mit den Dorfbewohnern	Einübung von gemeinsamer Feldarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen	Art und Gebrauch von Nahrungsmitteln
		Handwerk: Körbe flechten, Töpferei	Verhütung von Krankheiten
		Gemeinsame Arbeiten zur Erweiterung der Schule	Sauberhaltung des Dorfes

Mit der Aufgabe, Rahmencurricula an örtliche Verhältnisse anzupassen, mit „außerschulischen“ Diensten zusammenzuarbeiten, sich auch um Erwachsene und Jugendliche zu kümmern, wird die traditionelle Lehrerrolle revolutioniert. Der Lehrer kann selbstverständlich Erwachsenen nicht mit dem gleichen Autoritätsanspruch gegenüberreten wie Kindern. Die Zusammenarbeit mit anderen Bildungsträgern verlangt Bereitschaft zur Kompetenztteilung und Geschick, um Konkurrenzverhältnisse zu vermeiden. Die Einbeziehung von Bauern, Handwerkern, Musikern oder Künstlern aus dem engeren oder weiteren Dorfbereich in den Unterricht setzt Einfühlungsvermögen und die Bereitschaft voraus, sich auf pädagogische Hilfestellungen zu beschränken. Der Schulleiter, der so vom Prinzipal zum Koordinator von Lernprozessen geworden ist, kann sich ebenso schnell überfordert fühlen wie der Lehrer, der sich an seine traditionelle Rolle klammert. Am Rollenverhalten der Lehrer kann das Grundbildungskonzept ebenso scheitern wie am Erwartungshorizont unzureichend aufgeklärter Eltern.

Die Erfolgskontrolle erfolgt traditionell durch Examina am Ende der Primarschule, eventuell noch durch gelegentlich auftauchende Schulinspektoren. Die Examina werden mehr oder weniger einheitlich auf Landesebene durchgeführt. Es wird abfragbares Wissen verlangt. Der Erfolg entscheidet über den Aufstieg in die Sekundarschule und damit über den

ganzen künftigen Lebensweg. Die Einführung bedarfsorientierter Curricula setzt eine Reform dieses rigorosen Prüfungsverfahrens voraus, das für lokale Abweichungen keinen Raum läßt und zu rein rezeptivem Lernverhalten verleitet. Autoritäre Züge der Schule sind vielfach nur eine Konsequenz eines autoritären Examenssystems. Man wird bei der leider notwendigen Selektion für „höhere“ Bildungsgänge an irgendeiner Form von Prüfung, vielleicht verbunden mit einer Bewährung durch praktische Arbeit, sicher nicht vorbeikommen, aber vielleicht ist eine begleitende Kontrolle der Angemessenheit des eingeleiteten Bildungsprozesses doch besser. Das würde eine Evaluierung von Prozessen, nicht von Resultaten bedeuten (vgl. die Beiträge von OMOLEWA und ACHTENHAGEN/BURFEIND/FUHR in diesem Heft).

Nach dem Konzept der integrierten Grundbildung müßte die Bildungsplanung dezentralisiert erfolgen, d. h. daß auf nationaler Ebene (lediglich) die globalen Ziele und Prioritäten vorgegeben, auf regionaler Ebene dann Ziele und Prioritäten in flexible Programme umgesetzt werden müssen, die auf Distrikts- und teilweise sogar auf lokaler Ebene ihre detaillierte Ausformung erhalten, um wirklich bedarfsbezogen sein zu können. Der Planungsaufwand für ein Land wie Tansania mit 18 Regionen und etwa vier Distrikten je Region wird damit ganz beträchtlich. Er wird zudem in jedem einzelnen Distrikt relativ groß, da die Zielvorstellungen der Planer und die Wunschvorstellungen der „Betroffenen“ in etwa in Übereinstimmung gebracht werden müssen, wenn man eine „Mobilisierung“ der Bevölkerung erreichen will. Der Planungsprozeß wird auch nicht linear von oben nach unten laufen können, wenn man Mitsprache der Lernenden ernst nehmen will – und sei es auch nur über Multiplikatoren, Meinungsbilder oder lokale Führer, sofern diese das Vertrauen der Bevölkerung besitzen (EVANS 1977). Allerdings zeigt sich in der Wirklichkeit einstellen des öfteren, daß eine Beteiligung der Zielgruppen zunächst kaum zu erreichen ist. Man ist gewohnt, auf Anweisung zu handeln. Das Planungsmodell wird daher evolutionär und emanzipatorisch sein müssen, so daß Umfang und Niveau der Mitwirkung der Bevölkerung sich mit dem Maß ihrer Bereitschaft und Fähigkeit zu aktiver Mitgestaltung steigern können.

Im Konzept der *Community Education Centres* wird mit der Forderung nach einem bedarfs- und umweltorientierten Grundbildungssystem ernst gemacht, das die vorhandenen Ressourcen optimal nutzt und jenes Mindestmaß an funktionalen Grundkenntnissen, das zu einem menschenwürdigen Leben in einer sich wandelnden Gesellschaft notwendig ist, der ganzen Dorfgemeinschaft vermitteln soll. Bis jetzt gibt es allerdings nur Versuchsprogramme der zitierten Art, zentriert um einige Lehrerbildungsanstalten und angesiedelt im ländlichen Milieu. Das Konzept ist prinzipiell auf die Stadt übertragbar. Doch herrscht dort noch ungebrochen die traditionelle, relativ gut ausgebaute Primarschule, die vor allem auf den Aufstieg in die Sekundarschule und über diese in den Hochschulbereich vorbereitet.

Erst wenn es dazu kommt, daß in einem Staat die politischen Entscheidungsträger im Rahmen eines sozial gerechten Entwicklungskonzepts ein bedarfsbezogenes Bildungssystem mit dem nötigen Nachdruck vertreten und die Reform lang genug durchhalten können und daß die Lernenden sich von der Richtigkeit eines derartigen Konzepts überzeugen lassen, haben die *Community Education Centres* eine Chance, über das Versuchsstadium hinauszukommen. Dabei werden sich dann allerdings auch die praktischen Probleme der Bildungsplanung, Curriculumentwicklung, Ausbildung von Lehrpersonal, Entwicklung von angepaßten Unterrichtsmaterialien in ihrem vollen, d. h. im nationalen Umfang stellen.

7. Aufgabenbereiche der Bildungsforschung

Beschleunigter Ausbau eines Grundbildungssystems für alle, verbunden mit einer qualitativen Reform des Erziehungswesens in Entwicklungsländern, ist auch eine Herausforderung an die erziehungswissenschaftliche Forschung (vgl. auch die Fragenkataloge in UNESCO-IBE 1978, S. 230–234).

(1) Zunächst stellen sich Fragen nach dem Zusammenhang einer bedarfsorientierten Grundbildung mit der sozioökonomischen Entwicklung eines Landes. Beide müssen aufeinander bezogen sein. Aber wie können Kenntnisse, Einstellungen und Fertigkeiten, die eine überschaubare Zielgruppe für ein menschenwürdiges Leben oder eine Beteiligung an konkreten Entwicklungsprogrammen benötigt, in Beziehung zu nationalen und internationalen Entwicklungszielen gebracht werden? Wie kann umgekehrt den konkreten Zielgruppen solcher Entwicklungsprogramme die Relevanz nationaler demographischer oder wirtschaftlicher Planung für das persönliche Fortkommen des einzelnen klar gemacht werden (vorausgesetzt, eine solche nationale Planung orientiert sich überhaupt an den Grundbedürfnissen)? Wie kann Bildung als Entfaltung der Persönlichkeit oder als Menschenrechte mit Erziehung als Instrument der sozio-ökonomischen Entwicklung in Einklang gebracht werden?

Geklärt werden muß außerdem, wie in einem Primarschulcurriculum der Bezug zur Umwelt und zum Arbeitsprozeß realisiert werden kann, ohne die Einheit des Primarschulsystems auf nationaler Ebene zu gefährden. Es gilt, einen gemeinsamen Wissens- und Fähigkeitsbestand zu identifizieren und zugleich die unterschiedlichen Umwelthanforderungen der nachschulischen Lebensbewältigung zu integrieren. Weitere Fragestellungen, zu denen die Bildungsforschung eventuell Antwort oder klärende Beiträge leisten könnte, sind die mögliche Verkürzung der Primarschulzeit, die Erhöhung des Einschulalters und die Aufnahme beruflicher Ausbildung in das Curriculum. Um eine Reform durchführen zu können, müßten auch praktikable und wirkungsvolle Konzepte für den Reformprozeß entwickelt und Mittel gefunden werden, um die beteiligten Institutionen zur Zusammenarbeit anzuleiten.

Da das außerschulische Erziehungssystem so ausgebaut werden sollte, daß es kompensatorische Funktionen für das Schulwesen übernehmen kann, stellt sich die Frage, wie die Übergänge zwischen Schulwesen und außerschulischem Bildungssystem aussehen könnten. Einerseits wäre es möglich, das außerschulische Bildungssystem an der Schule zu orientieren; andererseits wäre es auch denkbar, das Schulwesen an dem flexibleren, bedarfsorientierten außerschulischen Bildungssystem zu orientieren. Bei einer engeren Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischem Bildungssystem auf allen Ebenen (lokal, regional, national) müssen Koordinationsprobleme gelöst werden. Dabei geht es nicht nur um institutionelle Rivalitäten oder um administrativ getrennte Hierarchien, die in der Zuständigkeit verschiedener Ministerien ihren Ausdruck finden, sondern um das nationale Schulsystem auf der einen und eine Vielzahl außerschulischer Dienste auf der anderen Seite, die sich oft nur dank ihrer Eigenständigkeit in der Lage sehen, auf die tatsächlichen Bedürfnisse der Lernenden eingehen zu können. Diese Dienste weichen oft einer Institutionalisierung aus, um nicht die Spontaneität ihrer Bildungsprogramme zu verlieren. Man hat versucht, in den polyvalenten Bildungszentren (*community education centres*) einen integrierten Ansatz zu institutionalisieren. Über Versuche, die wesentlich von der Unterstützung einer benachbarten Lehrerbildungsanstalt abhängen, ist man bis

jetzt noch nicht hinausgekommen. Solche Versuche müßten jedoch sehr sorgfältig beobachtet und evaluiert werden, um aus ihnen Leitlinien für eine zukünftige „Regelschule“ abzuleiten.

Ein ungelöstes Problem bleibt weiterhin die Wertschätzung der regulären Schulbildung, das heißt: Wie können Eltern und Kinder motiviert werden, alternativen, auf die konkreten Gegebenheiten ausgerichteten Lernsystemen einen ähnlich hohen Stellenwert einzuräumen wie dem klassischen Schulsystem? Und wie können die traditionelle Stammesunterweisung, die religiöse Unterweisung, die handwerkliche Überlieferung in eine positive Beziehung zum existierenden Schulwesen gebracht werden?

(2) Welche Konsequenzen hat ein bedarfsorientierter Ansatz für die Bildungsplanung? Ganz allgemein fehlen die statistischen Unterlagen für gezielte Planung und für das Abwägen möglicher Alternativen. Schon deshalb kann eine bedarfsorientierte Planung nicht zentralistisch von oben nach unten (nationale Ebene – lokale Ebene) verlaufen. Sie ist nicht nur auf die Rückkopplung von der Basis her angewiesen, sondern sie müßte dort ansetzen. Wie müßte eine Bildungsplanung angelegt sein, bei der auf nationaler Ebene die globalen Ziele und Prioritäten in flexible Rahmenprogramme umgesetzt werden, die aber erst auf lokaler Ebene ihre Ausformung erhalten? Dezentralisierte Planungsstrukturen führen zu einer Verlagerung der Verantwortlichkeiten, die bei labilen politischen Verhältnissen die nationale Einheit gefährden könnte. Im übrigen fehlen ausreichende Erfahrungen mit solchen Planungsstrukturen. Aus Tansania, wo dieser Ansatz versucht wird, liegen noch zu wenig gesicherte Ergebnisse vor.

Eine Beteiligung der Lernenden am Planungsprozeß ist nicht einmal dort ohne weiteres zu erreichen, wo es sich um kleine, überschaubare Projekte handelt. Man ist gewohnt, andere für sich handeln oder sprechen zu lassen. Wie kann eine Planung, bei der die Prinzipien „Partizipation“ und „Emanzipation“ ernst genommen werden, solche Barrieren überwinden, ohne das Sozialisationsgefüge zu sprengen? Wie kann bei der Planung die Mitarbeit derer gesichert werden, die auf lokaler Ebene das Sagen haben, oder wie sind Widerstände auf dieser Ebene auszuschalten? Ohne Motivations- und Sozialisationsforschung läuft man Gefahr, in solchen entscheidenden Fragen von falschen Voraussetzungen auszugehen und selbst mit dem offensten Planungsprozeß die Basis nicht zu erreichen.

(3) Ähnliche Probleme ergeben sich auf curricularer und methodischer Ebene. Bedarfsorientierte Curricula können nicht aus zentral festgelegten globalen Zielen deduziert werden, obwohl sie diesen Zielen gerecht werden müssen. Daraus ergibt sich die Forderung nach Curricula, die offen sind und nicht etwa *teacher-proof*. Das führt zu der Frage, ob es möglich ist, einfache, in Entwicklungsländern praktikierbare Techniken der Lernanalyse, der Aufgabenanalyse, der Bedarfsanalyse zu entwickeln, um jene vielzitierten *minimum essential learning needs* präzise bestimmen zu können? Und wie lassen sich Lernsequenzen so flexibel zusammenfügen, daß sie auch wechselnden Bedürfnissen gerecht werden können? Wie lassen sich die Bereiche *environmental studies* oder *arts and crafts* curricular umsetzen, unter welcher Leitdisziplin können sie integriert werden? Die bisherigen Erfahrungen mit der Einbeziehung landwirtschaftlicher Unterweisung in das Primarschulcurriculum sind nicht sehr ermutigend. Erfolgreicher waren die Versuche, naturwissenschaftlich orientierte Curricula zu entwickeln, z. B. das *Science Education Programme for Africa* (SEPA), oder die Bemühungen einer eigenständigen Entwicklung durch das *Science Curriculum Development Centre* des Njala University College in Freetown.

Das Problem der Unterrichtssprache ist ohne angewandte linguistische Forschung über Lernen in mehreren Sprachen, über die Wirkung der Mehrsprachigkeit u. ä. kaum zu lösen. Die wissenschaftliche Diskussion um alternative Unterrichtsmethoden (alternative zum traditionellen Frontalunterricht und zum Memorieren im Klassenzimmer) gibt es zwar auch in Entwicklungsländern. Sie ist jedoch eher ein Echo der europäisch-amerikanischen Diskussion, und zeigt kaum den Versuch, aus der eigenen Tradition entsprechende Methoden zu entwickeln. – Ein entscheidendes Hindernis ist das rigide Examenssystem. Es macht bedarfsorientierte curriculare Neuansätze von vornherein zunichte. Die wissenschaftliche Diskussion um angepaßte Techniken einer begleitenden Evaluierung von Lernprozessen, bei der es um die Verbesserung des Lernprozesses selbst geht, hat gerade erst begonnen. Hier liegt erheblicher Forschungsbedarf vor. Bemühungen um kostensparende einfache Lern- und Lehrmittel sind zwar seit längerer Zeit im Gang. Gesicherte Ergebnisse über den Nutzen moderner Medien – so vor allem hinsichtlich des Einsatzes des Fernsehens im Unterricht – konnten dabei noch nicht erarbeitet werden.

(4) Reformen im Grundbildungsbereich bringen Änderungen der Lehrerrolle mit sich. Man spricht vom Lehrer als Koordinator von Lernprozessen auf lokaler Ebene, vom *Community Educator*. Der Lehrer soll offene Curricula den lokalen Bedürfnissen anpassen und zusammen mit den Lernenden geeignete Lehrmittel entwickeln. Einerseits diskutiert man, welche Minimalqualifikationen gerade noch für den Einsatz als Lehrer ausreichen, um so den Personalbedarf befriedigen zu können, den die Forderung nach *Universal Primary Education* (UPE) impliziert. Andererseits wird die Lehrerrolle so überfrachtet, daß ihr niemand mehr gerecht werden kann. Welche pädagogische Leistung, welche fachliche Qualifikation, welche administrative Rolle kann man von Primarschullehrern realistisch erwarten, und wie müßte eine entsprechende Lehrerbildung aussehen?

(5) Schließlich wird Grundbildung mehr und mehr Bestandteil von Entwicklungsprogrammen in anderen Sektoren wie Landwirtschaft, Gesundheitswesen, Kleinhandel, Handwerk usw. Wie können für solche Programme Lernsequenzen entwickelt werden? Welche Kommunikationsprobleme treten dabei auf? Wie können entsprechende Kommunikationskanäle zwischen den verschiedenen Diensten aufgebaut bzw. besser zur Wirkung gebracht werden, damit es tatsächlich zu einer integrierten Bemühung um die ländliche Entwicklung kommt? Welche Auswirkungen haben solche integrierten Ansätze für das Organisations- und Institutionsgefüge, bzw. welche organisatorischen und institutionellen Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit integrierte Entwicklungsprogramme überhaupt verwirklicht werden können?

Literatur

- AFRICAN CURRICULUM ORGANIZATION/DSE: The Bunumbu Training of Primary School Teachers for Rural Areas: A Case Study of a Needs-Oriented Curriculum. A working document for the African Curriculum Organization (ACO) study tour to Curriculum Projects in Sierra Leone, December, 1–10, 1978.
- BAUER-STIMMANN, I.: Der gegenwärtige Entwicklungsstand in Bolivien. Hamburg 1971.
- BLAUG, M.: Economics and educational planning in developing countries. In: *Prospects* 2 (1972), S. 431–442.
- COLCOUGH, C.: Basic education – Samson oder Delilah? In: *Convergence* 9 (1976), H. 2, S. 48–63.

- COLCOUGH, C./HALLAK, J.: Some issues in rural education: equity, efficiency and employment. In: *Prospects* 6 (1976), S. 501–525.
- COOMBS, P., et al.: *New Paths to Learning for Rural Children and Youth. Normal Education for Rural Development.* International Council for Educational Development. New York 1973.
- COOMBS, P. H., et al.: *Attacking Rural Poverty. How Nonformal Education Can Help. A Research Report for the World Bank.* International Council for Educational Development. Baltimore/London 1974.
- EVANS, D. R.: *Responsive Educational Planning: Myth or Reality.* International Institute for Educational Planning: Paris 1977 (Occasional Papers Nr. 47).
- FAURE, E., et al.: *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow.* Report of the International Commission on the Development of Education. Paris (UNESCO) 1972. (Deutsch: *Wie wir leben lernen.* Reinbek 1973.)
- FOSTER, P./SHEFFIELD, J. R. (Eds.): *Education and Rural Development. The World Year Book of Education 1974.* London 1974.
- IPAR (Institut de Pédagogie Appliquée à Vocation Rurale) Buea: *Report on the Reform of Primary Education.* Cameroun 1977.
- KINUNDA, M. L./MIZAMBWA, G. L./HASSAN, K. A.: *Kwamsisi Community School Projekt. A Case Study on Learning Needs in Rural Areas.* Bonn (Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung) 1977.
- Major shifts in education.* In: *International Development Review* 20 (1978), H. 3/4, S. 40.
- MÜLLER, J. (Ed.): *International Symposium on Functional Literacy in the Context of Adult Education.* Bonn (Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung) 1974 (DOK 700 A/a).
- MÜLLER, J. (Hrsg.): *Förderung der Erwachsenenbildung in Entwicklungsländern.* Bonn (Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung 1976 (DOK 857 B).
- NAJMAN, D.: *Education in Africa. What Next?* Paris 1972. (Deutsch: *Bildung in Afrika. Vorschläge zur Überwindung der Krise.* Wuppertal 1976.)
- NYERERE, J. K.: *Education for Self Reliance.* Government Printer: Dar-es-Salaam 1967. (Deutsch zitiert nach: *Schule und Dritte Welt*, Nr. 36. Text und Materialien für den Unterricht. Bonn [Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit] 1971.)
- ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD): *Aid for Education and Training for Rural Development and the Satisfaction of Basic Needs. Annex I: Case Studies.* Paris, DAC 78, 12, 1978.
- PHILLIPS, H. M.: *What is meant by basic education.* Paris 1975 (UNESCO/IIEP Seminar Paper).
- TANGIANE, S.: *Education and the problem of its democratization.* In: *Prospects* 7 (1977), S. 14–31.
- UNESCO: *Educational Development. World and Regional Trends and Projections until 1985.* An UNESCO Background Paper Prepared for the World Population Conference. Bukarest 1974.
- UNESCO (ED-74 Conf. 622/5): *Meeting of Experts on the Basic Cycle of Study.* Paris, UNESCO-House, 24–29 June 1974. Final Report. Paris 1974.
- UNESCO (ED/MD 41): *Conference of Ministers of Education of African Member States.* Final report. Paris 1976.
- UNESCO: *Statistical Yearbook 1976.* Paris 1976.
- UNESCO: *General Conference. Twentieth Session. The Organization's Literacy Programme: Conclusions and Recommendations of the Director-General to the Executive Board and to the General Conference on ways and Means of Implementing 19 C/Resolution 1.192, 20 C/71.* Paris 1978.
- UNESCO PARIS – INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION (IBE) GENF: *Basic Services for Children: A Continuing Search for Learning Priorities. (Experiments and Innovations in Education. No. 36.)* Paris 1978.
- UNESCO: *Prospects* 7 (1978), H. 2: *Ends and Means of Continuing Education.*
- WILLIAMS, P.: (Ed.): *Prescription for Progress? A Commentary on the Education Policy of the World Bank.* University of London (Institute for Education) 1976.
- WORLD BANK: *Education Sector Working Paper.* Washington 1974.
- WORLD BANK: *Report of the External Advisory Panel on Education to the World Bank, 31. 10. 1978.*

Methodik und Technologie des Unterrichts

Interventionsmöglichkeiten und Forschungsaufgaben

In den Ländern der Dritten Welt werden Lehr-/Lernmethoden praktiziert, die auf zwei unterschiedliche Traditionen gründen: Einerseits sind sie als Elemente von Erziehungssystemen zu interpretieren, die durch kolonialen und postkolonialen Bildungstransfer aus westlichen Ländern entstanden sind. Andererseits haben sie ihre Wurzel in heimischen Erziehungstraditionen und kulturellen Mustern. Die Erziehungssysteme der meisten Länder der Dritten Welt traten in der nachkolonialen Periode in eine Phase ein, in der sie über den bloßen Bildungstransfer hinaus von den Prinzipien der „Modernisierung“ und des *nation building* überformt wurden. Die einheimischen Erziehungstraditionen blieben beim Aufbau der staatlichen Bildungssysteme zumeist unberücksichtigt.

Die folgende Darstellung von Interventionen auf der unterrichtsmethodischen und unterrichtstechnologischen Ebene sucht zum einen hervorzuheben, daß und in welcher Weise sie hinsichtlich ihrer Ziele und Verfahren dem Vorbild „moderner“ Industrienationen folgten. Zum anderen wird untersucht, ob und in welcher Weise heimische Traditionen wirkten und als Voraussetzungen berücksichtigt wurden. – Der Begriff von Unterrichtsmethode, wie er hier verwendet wird, läßt sich wie folgt charakterisieren: Es handelt sich um verallgemeinerungsfähige Arten der Organisation von Lernprozessen, die bei der Vermittlung und Aneignung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen auftreten. Unterrichtsmethoden in diesem Sinne sind immer *historische Gebilde*, d. h. daß sie dem kulturellen und geschichtlichen Wandel unterliegen. Sie sind aber auch *Techniken*, die, losgelöst von individuellen Erfahrungen, verallgemeinert und vermittelt werden können, und sie treten als individuelle *Qualifikationen* derer in Erscheinung, die im Bildungswesen professionelle Funktionen ausüben.

Der am weitesten verbreitete Typ von Unterrichtsmethode, wie er sich nicht nur in Deutschland und in anderen Industrieländern, sondern durch Mission und Kolonialisierung auch in den Entwicklungsländern etabliert und mit heimischen Traditionen vermischt hat, ist der sog. Frontalunterricht. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, daß die Vorherrschaft des Frontalunterrichts in den Ländern der Dritten Welt vielfach anders zu begründen ist als in den Industrieländern: Einerseits wird im Lehrer häufig ein geistiger Führer gesehen, der nationalen Idee (wie z. B. *African Socialism* in Tansania oder *Harambee* in Kenya) vermittelt und der gleichzeitig die Tradierung kultureller Werte und die Einhaltung von Ritualen sicherstellt. Andererseits wird er, da er selbst nicht im Produktionsprozeß steht, häufig nicht als Fachmann für die Bewältigung von Alltagsproblemen anerkannt und neigt aus seiner beruflichen, z. T. durch mangelhafte Ausbildung bedingten Unsicherheit zu autoritärem Verhalten. Der Frontalunterricht kommt dieser Tendenz entgegen. Als weitere mögliche Begründung für das Vorherrschen des Frontalunterrichts in Ländern der Dritten Welt müssen die gegenüber westlichen Ländern sehr viel ungünstigeren Lehrer/Schüler-Relationen und das teilweise völlige Fehlen von Unterrichtsmedien angeführt werden.

Der Lehrer ist Informator, Organisator und Evaluator in einer Person. Auf der Ebene der Unterrichtsmethoden kann man daher immer dann von Interventionen sprechen, wenn der Grundtyp des Frontalunterrichts in irgendeiner Form verändert wird. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn die Lernenden den Klassenraum verlassen, wenn der Unterricht von einem Medium, statt von einem Lehrer gesteuert wird oder auch wenn die Lernenden selbst solche Steuerungsfunktionen übernehmen. Akzeptiert man dieses Verständnis von „Intervention“ im Bereich der Unterrichtsmethode, dann sind es vor allem die folgenden Maßnahmen, die derzeit von Bedeutung sind: (1) Nutzung von Massenmedien für Unterrichtszwecke, (2) Nutzung von Lerngelegenheiten außerhalb des Klassenraums, (3) Nutzung mobiler Lerngelegenheiten, (4) Wechsel bzw. Veränderung der Unterrichtssprache, (5) Integration von Arbeit und Lernen, (6) Nutzung außerschulischer, in der Gemeinde angesiedelter Ressourcen, insbesondere Einbeziehung nicht-professioneller *resource persons*, (7) alternative Lernformen innerhalb des Klassenraums.

1. Nutzung von Massenmedien für Unterrichtszwecke

In Ländern, die hohe Zuwachsraten von Lernenden anstreben, jedoch über eine vergleichsweise geringe Anzahl von qualifizierten Lehrern und wenige Unterrichtsmaterialien verfügen, liegt der Gedanke nahe, Massenmedien zur Ausbreitung und Verbesserung des Bildungssystems einzusetzen. Dies kann grundsätzlich auf zweierlei Weise erfolgen: Bei einer *extensiven* Nutzung des Bildungsrundfunks und -fernsehens wird ein besseres Verständnis für die Notwendigkeit eines Wandels der Einstellungen der Bevölkerung durch die pädagogische Aufbereitung von Informations- und teilweise auch von Unterhaltungssendungen angestrebt. *Intensive* pädagogische Nutzung der Massenmedien dagegen bedeutet, daß Erziehungsprogramme als Beitrag zur formalen und nicht-formalen Erziehung gesendet werden (KATZ/WEDELL 1978, S. 121; vgl. auch NAUMANN in diesem Heft).

2. Nutzung von Lerngelegenheiten außerhalb des Klassenraums

In den Ländern der Dritten Welt ist das Lernen außerhalb des Klassenraums pädagogisch und ökonomisch zu begründen: Im Rahmen der *basic education* oder *rural work education* werden den Schülern auf dem Lande Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt, mit deren Hilfe sie ihre Lebenssituation besser bewältigen können; in städtischen Bezirken zwingt die große Zahl von Schülern und die Knappheit der Ressourcen oft dazu, Lernmöglichkeiten außerhalb des Klassenraums zu schaffen, so daß selbstorganisierte Lernprozesse in der Gemeinde ohne unmittelbare Beteiligung des Lehrers organisiert werden. Dies muß jedoch nicht notwendigerweise zur Veränderung üblicher Curricula führen.

In Tansania beispielsweise wurde seit Beginn der Periode der *self-reliance* (seit etwa 1967) die Arbeit auf dem Feld universell im formalen Bildungssystem eingeführt, um für die landwirtschaftliche Produktion nützliche Fertigkeiten und Kenntnisse in angemessener Form vermitteln zu können. Da formale Erziehung jedoch meist als Mittel zum Aufstieg aus dem Subsistenzsektor in den „modernen“ Sektor angesehen wird, erfreut sich die Lernerarbeit außerhalb des Klassenraums keiner großen Beliebtheit bei den Schülern. Sie stößt zudem auf erhebliche Organisationsprobleme und auf Kompetenzdefizite bei den Lehrern (GILETTE 1977; HINZEN 1978).

Ein Beispiel für das Lernen außerhalb des Klassenraums im *städtischen* Kontext bietet das Projekt „Selfdirected Learning in the In-School Off-School (ISOS) Program“ in Manila: Wegen des großen Andrangs in den *High Schools* wurden neue Wege erprobt, um die Vielzahl der Schüler unterrichten zu können, ohne die Zahl der Lehrer zu erhöhen. Jeder Lehrer unterrichtet an der Versuchsschule drei Klassen zu je 40 Schülern in drei Schichten pro Tag. Jeweils die zweite Hälfte der insgesamt 80

Schüler starken Klassenverbände lernt im wochenweisen Wechsel außerhalb der Schule. Diese Schüler erhalten Erkundungsaufträge und Anleitungen für selbstorganisierte Lernarbeit. In kleinen Gruppen führen sie die Arbeiten aus und nehmen an Aktivitäten von *Community Learning Centers* teil, mit denen die Schule kooperiert. Auf diese Weise werden 240 Schüler von einem Lehrer unterrichtet, wobei die Möglichkeiten für die Individualisierung und Mitentscheidungen über die Lernwege erhöht werden konnten (SKAGER 1978; ACUNA-GAVINO 1979).

Forschungsaufgaben: (1) Welche Organisationsformen für das kombinierte Lernen innerhalb und außerhalb von Bildungsinstitutionen lassen sich unter den jeweiligen Rahmenbedingungen realisieren und wie läßt sich der Organisationsaufwand mit quantitativ und qualitativ veränderten Lernerfahrungen begründen? (2) Vorausgesetzt, das Lernen außerhalb des Klassenraums wird in das Curriculum integriert, welche Rückwirkungen hat diese Integration auf die Lehr- und Lerninhalte der Bildungsinstitution und auf das Selbstverständnis der Lehrer, bzw. welche Veränderungsprozesse könnten auf diese Weise eingeleitet werden? (3) Da die Möglichkeit besteht, daß durch organisierte Lernprozesse außerhalb der Bildungsinstitution die Schüler in den Widerspruch unterschiedlicher Lebensansichten und Normen geraten, wenn die Trennung von Schule und Leben aufgehoben wird, ist zu fragen, in welcher Weise solche Widersprüche verarbeitet werden und ob diese zu veränderten Einstellungen von Schülern und Mitgliedern der Gemeinden zum Lernen und zu neuen Erkenntnissen führen kann. (4) Schließlich sind die möglichen Nebenwirkungen dieser Unterrichtsform zu untersuchen, denn das Lernen außerhalb der Bildungsinstitution kann im negativen Fall zur Ausbeutung (z. B. durch unbezahlte Schülerarbeit) und zur Überforderung von Kindern und Lehrern führen, im positiven Fall aber auch zur Entlastung von Lehrern und zur positiven Beeinflussung der kommunalen Lebensgewohnheiten durch die Bildungsinstitution, wenn z. B. die schulische Bildung Qualifikationen vermittelt, die im Alltag unmittelbar angewandt werden können (z. B. neue Pflanzenanbauverfahren).

3. Nutzung mobiler Lerngelegenheiten

Der Grundgedanke, daß man Ressourcen zur Herstellung von Lernsituationen immer dann als mobiles Angebot einsetzen kann, wenn sie knapp und teuer sind und wenn ihre Nutzung nur während verhältnismäßig kurzer Zeit an einem Ort erforderlich ist, liegt als eine Form von Intervention auf unterrichtsmethodischer Ebene in Entwicklungsländern nahe, da diese zur sparsamen Nutzung von Ressourcen gezwungen sind. Dabei spielen neben dem ökonomischen Gesichtspunkt vor allem Gründe der aktuellen Informationsvermittlung und solche der begrenzten Qualifikationen der Lehrer eine Rolle.

Als Beispiel für die Nutzung mobiler Lerngelegenheiten zur Verbesserung des naturwissenschaftlichen Unterrichts sei auf die im „Namutamba-Projekt“ entwickelte Praxis verwiesen (YOLOYE/BAJAH 1976): Eine Reihe von Pflanzen, die nur in einigen Regionen des Landes wachsen, wurden in Behältern (*container-approach*) an diejenigen im Projekt versandt, in deren näherer Umwelt diese Pflanzen nicht vorkommen. Es wurde erwogen, dies auch auf Mineralien und andere Anschauungsobjekte auszudehnen. Auf diese Weise entstanden in den Schulen Sammlungen von Anschauungsmitteln durch Selbsthilfe.

Forschungsaufgaben: Abgesehen von betriebswirtschaftlichen Fragen nach Kosten-Nutzen-Relationen sowie Fragen nach technischer und verkehrsmäßiger Realisierbarkeit, stellt sich für die Unterrichtsforschung insbesondere die Frage der Integration der durch mobile Angebote bereitgestellten Lernmöglichkeiten in das reguläre Curriculum sowie das Problem des Einflusses von jeweils nur kurzfristig tätigen Lehrern, im besonderen deren Rolle als Bezugspersonen oder Autoritätsfiguren. Zu erforschen wäre auch die

Möglichkeit von Austausch- und Selbsthilfesystemen ähnlich dem des Namutamba-Projekts auf regionaler Ebene als Beitrag zu Innovations- und Disseminationsprogrammen.

4. Wechsel bzw. Veränderung der Unterrichtssprache

In vielen Entwicklungsländern, in denen die Lehrer gehalten sind, die Staatssprache(n) als Unterrichtssprache zu verwenden, stehen sie vor dem Problem, sich den Kindern verständlich zu machen, wodurch mitunter ganz schlichte Informationen nicht oder falsch aufgenommen werden. Außerdem sind die Anforderungen an die Schüler, die im Lauf ihrer Schulzeit mit mehreren ihnen fremden Sprachen umzugehen haben, erheblich größer als in Industrieländern mit weitgehender Anpassung von Mutter- und Unterrichtssprache.

Die meisten Staaten der Dritten Welt bilden als Folge des Kolonialismus ein Gemenge aus einer Vielzahl von Völkern und Stämmen mit z. T. erheblich voneinander abweichenden Muttersprachen. Nur in wenigen Regionen ist die Muttersprache identisch mit der Staatssprache, d. h. die Kinder müssen die Unterrichtssprache der Lehrer beiläufig erlernen, denn die verordnete Unterrichtssprache wird meist nicht als Fremdsprache vermittelt. In vielen Fällen beherrschen die Lehrer die heimischen Sprachen nicht, vor allem dann, wenn Kinder unterschiedlicher Sprachzugehörigkeit in einer Klasse bzw. Schule zusammengefaßt sind. In anderen Fällen sind die Lehrer dienstlich zum ausschließlichen Gebrauch der Staatssprache im Unterricht verpflichtet. Ihre Bemühungen, den Lehrstoff zu vermitteln, scheitern von vornherein an elementaren Verständigungsschwierigkeiten.

Mündlichen Berichten über eine an der Universität Ife in Nigeria durchgeführte Vergleichsuntersuchung zufolge ergaben sich in Grundschulklassen erhebliche Unterschiede des Lernklimas und der Kommunikationsstile, je nachdem, ob die Lehrer die Kinder in ihrer Stammsprache oder in der Staatssprache (Englisch) unterrichteten. – Ist die Staatssprache nicht identisch mit einer in der Kolonialzeit als Amtssprache eingeführten Weltsprache wie Englisch, Französisch, Spanisch oder Portugiesisch, müssen diejenigen Schüler, die die Schule über die ersten Grundschuljahre hinaus besuchen wollen, diese Weltsprache als Fremdsprache erlernen, da der Unterricht oft schon ab der Sekundarstufe in dieser Sprache gehalten wird und die Lehrtexte nur in dieser Sprache vorliegen. Eine Umstellung des Unterrichts z. B. in Pakistan von der Kolonialsprache Englisch auf die Staatssprache Urdu stößt wiederum deshalb auf erhebliche Schwierigkeiten, weil die Landessprache (die ihrerseits für einen großen Teil der Schüler eine Fremdsprache ist) einen durch die Kolonialzeit bedingten Entwicklungsrückstand aufweist und für viele moderne Begriffe keine Entsprechung bekannt sind.

Ein Beispiel aus Peru zeigt, welche Schwierigkeiten sich durch die Vielsprachigkeit bei einer Reform des Erziehungswesens ergeben und welche Rückwirkungen dies auf die Lernbereitschaft und das Lebensgefühl sowie auf die Entwicklungsmöglichkeiten der gesamten Bevölkerung einer Region haben kann: Im Schulzentrum Quinua im Hochland der Anden sollten Anstrengungen zur Überwindung des Analphabetentums unternommen werden. Das Lernangebot in der Schule in der Muttersprache Quetschua stieß auf nur geringes Interesse, denn die Eltern konnten keinen Sinn darin sehen, ihre Kinder in ihrer eigenen unterprivilegierten Sprache unterrichten zu lassen. Außerdem fehlte es an brauchbaren Lehrmaterialien in Quetschua. Daher wurde Spanisch als Alphabetisierungssprache eingeführt und nach didaktischen Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts vermittelt. Da die Schüler ihre Muttersprache ohne jeden Bezug zu schriftlichen Dokumenten erlernt hatten, wurde Spanisch zunächst auch nur mündlich als Fremdsprache eingeführt. Bis dahin vernachlässigte spanische Überlieferungen in Form von Liedern, Sagen und Geschichten, die die Lehrer von einheimischen Erwachsenen lernten, wurden in den Unterricht integriert, und sie leisten einen Beitrag zu einem veränderten Selbstverständnis der eigenen Kultur. Dieses war durch die Vernachlässigung der küsternen Regionen bei staatlichen Entwicklungsmaßnahmen erheblich beeinträchtigt (AVERMANN 1972.)

Forschungsaufgaben: Für die Unterrichtsforschung stellt sich in diesem Bereich zunächst die Aufgabe, eine Bestandsaufnahme für Länder der Dritten Welt anzufertigen über die Verwendung der Muttersprache im Grundschulunterricht und über Methoden der Ein-

führung von mit der Muttersprache nicht identischen Unterrichtssprachen (Staatsprachen). Bei dieser Analyse gilt es, die soziale Wertigkeit der Sprachen mitzuerfassen und die Möglichkeiten zu erkunden, die sich für eine Wiederbelebung einheimischer sprachlicher Traditionen und die Erhaltung des kulturellen Selbstbewußtseins auch bei Verwendung fremder Sprachen im Unterricht ergeben. – Ein zweites Forschungsfeld stellt die Entwicklung von Konzepten zur Verwendung und Einführung von Muttersprache, Staatsprache und ggf. Weltsprache als Unterrichts- bzw. Fremdsprache dar. Hierbei ist zweierlei zu berücksichtigen: (1) Die Bedingungen für die Verwendung bzw. Einführung von Sprachen im Unterricht hängt einerseits vom Entwicklungsstand der jeweiligen Sprache ab (ob es z. B. eine Schrifttradition in der Muttersprache gibt und wie weit diese geeignet ist, moderne Lebensinhalte auszudrücken), und andererseits vom Status, den z. B. die Staats- oder Weltsprache bei Lehrern und Eltern genießt. (2) Das Beharren der Administration auf ausschließlicher Verwendung der Staatsprache als Unterrichtssprache von der ersten Grundschulklasse an dürfte in vielen Regionen weniger pädagogisch begründet sein als vielmehr politisch: Sprache soll so einerseits als nationalbildend und Stammeseinflüsse reduzierend funktionieren und dient andererseits als Selektionsinstrument für den Zugang zur herrschenden Schicht. – Ein weiterer Forschungsschwerpunkt dürfte die Analyse des verwendeten Lehrmaterials sein, da von den im Unterricht verwendeten Begriffen, Satzmustern und Redewendungen und den impliziten Wertaussagen nicht nur die Lernmotivation der Schüler, sondern auch generell die Einstellung der Lernenden zu ihrer eigenen Situation und zu deren Veränderung abhängen dürfte. Solche Untersuchungen könnten dann möglicherweise leitende Gesichtspunkte für die Entwicklung von Lehrmaterialien erbringen (z. B. für Alphabetisierungs-Kampagnen und für den Grundschulunterricht), in denen regionale, sozio-kulturelle und psycho-soziale Bedingungen der Lehrer stärkere Berücksichtigung finden (vgl. BAUCOM 1978).

5. Integration von Arbeit und Lernen

Drei historische Grundkonstellationen haben im wesentlichen in Industrieländern pädagogische Konzepte und Systeme hervorgebracht, die der Integration von Arbeit und Lernen im allgemeinbildenden Schulwesen gelten: Zunächst war es die Mittellosigkeit der Schüler, die produktive Arbeit leisten mußten, um den Schulbesuch finanzieren zu können. Dies traf vor allem auf Waisenhäuser zu. Sodann war es die sozialreformerische Idee, daß die Klassengesellschaft nur dann zu überwinden sei, wenn die Trennung von Hand- und Kopfarbeit schon sehr frühzeitig in der Erziehung aufgehoben wird, wodurch zugleich der besondere Wert der Handarbeit bewußt gemacht wird. Und schließlich sind es Vorstellungen von einer ganzheitlichen Beanspruchung der Person in der Erziehung, wie sie beispielsweise in der Waldorfpädagogik vertreten werden, die produktive, im besonderen auch ästhetisch-produktive Handarbeit zu einer wichtigen Komponente des Lernprozesses werden lassen. Diese drei pädagogischen Konzepte, die in den Industriegesellschaften sehr unterschiedlichen historischen Konstellationen und geistesgeschichtlichen Strömungen des 19. und des beginnenden 20. Jahrhunderts entstammen, finden sich, wenn auch in modifizierter Weise, in Erziehungsreformen in Entwicklungsländern wieder, wie die folgenden Beispiele zeigen.

In der Volksrepublik China ist die Integration von produktiver Arbeit und Lernen in der Schule offensichtlich von allen drei Motiven bestimmt (KESSEN et al. 1976). Vor allem der Umstand, daß die produktive Arbeit in der Grundschule erst in der dritten Klasse und dann zunächst mit zwei Stunden pro Woche beginnt, läßt das ökonomische Motiv am Anfang eher in den Hintergrund treten. In der

organisierten Partnerschaft von Schulen und Produktionsbetrieben zeigt sich ein zusätzliches Moment der Integration von Arbeit und Lernen, das über die unterrichtliche Interventionsebene hinausreicht und die Ebene der Institutionen (Schulen und Betriebe) erreicht.

Auch der Fall des *Kwamsisi Community School Project* in Tanzania zeigt die Einbettung unterrichtspraktischer Innovationen, die auf eine Integration von Arbeit und Lernen zielen, in übergreifende politische Zielsetzungen eines afrikanischen Sozialismus, wobei die rein ökonomischen Motive eher randständig werden (KINUNDA et al. 1977). Im Kwamsisi-Projekt übernahmen die Schulen in enger Zusammenarbeit mit den Eltern Produktionsaufgaben z. B. auf einer Farm, einer Hühnerzuchtstation und in einer Schreinerei. Neben dem ökonomischen Ertrag, der verbesserten Ausstattung der Schule mit Lernmitteln zugute kam, spielte hier die Funktion der Schule als Stätte experimenteller Produktion eine Rolle, d. h. bevor die Gemeinde zum Anbau neuer Produkte und zu neuen Produktionsweisen übergang, sammelte sie zunächst im Bereich der Schule und auf experimentelle Weise Erfahrungen. Bei diesem Projekt beschränkte sich die Integration von Arbeit und Lernen nicht auf den technischen Aspekt neuer Produktionsverfahren; durch die Beteiligung von Schülern in Gremien, die über die Planung und Organisation der Arbeit entschieden, konnten diese auch Fähigkeiten der Mitbestimmung erlernen.

Diese Beispiele sollten nicht darüber hinwegtäuschen, daß sich das Prinzip der Integration von Arbeit und Lernen leicht dazu anbietet, Kinderarbeit als solche und vor allem die Ausbeutung von Kindern zu rechtfertigen, wenn es nicht ständig von der Öffentlichkeit und den Beteiligten kritisch überprüft wird. Dies ist vor allem dann erforderlich, wenn Lehrer oder Arbeitgeber in der Unterrichtsmethode eine zusätzliche Einkommensquelle entdecken und die kontrollierenden Instanzen weit entfernt oder nicht an Kontrolle interessiert sind.

Forschungsaufgaben: Zunächst wird es darum gehen, zu einer Systematisierung der verschiedenen Integrationsmodelle zu gelangen, wobei die bereits erwähnten drei Aspekte der Mittellosigkeit, der Gesellschaftsreform und der ganzheitlichen Erziehung Leitfragen liefern könnten. Im besonderen werden die Grenzen zu definieren sein zwischen Beispielen positiver Integration und solchen, bei denen entweder das Lernen zum Anhängsel von Arbeit oder die Arbeit zum Anhängsel vom Lernen wird. Sodann wird es darauf ankommen, die speziellen pädagogisch-didaktischen Prämissen der verschiedenen Ansätze herauszuarbeiten und sie zu übergreifenden gesellschaftlichen und pädagogischen Konzepten in Beziehung zu setzen; dies kann nur durch sehr genaue Fallstudien geleistet werden. Und schließlich dürfen genaue Analysen der institutionellen und organisatorischen Probleme nicht fehlen, die bei der Entstehung und Weiterentwicklung der Projekte im Vordergrund standen und stehen.

6. Nutzung außerschulischer, in der Gemeinde angesiedelter Ressourcen, insbesondere Einbeziehung nicht-professioneller resource persons

Für die Nutzung außerschulischer Ressourcen im Bildungswesen lassen sich zwei Hauptmotive nachweisen: Knappheit der Ressourcen und Qualifikationsmangel. In Entwicklungsländern, die sich in der nachkolonialen Periode das Ziel setzten, das Bildungswesen in quantitativer Hinsicht rasch auszubauen und Primärerziehung für alle zu ermöglichen, stellten sich vor allem erhebliche Probleme des Personalbedarfs. Die Gefahr war vielerorts groß, daß schlecht ausgebildete, wenig motivierte und schlecht bezahlte Personen, die zudem wenig Bindung an die Gemeinde hatten und häufig den Arbeitsort wechselten, einen erheblichen Anteil an der Gesamtzahl der professionellen Lehrer ausmachten. Das Problem verschärfte sich dort, wo der Übergang von einem bloß quantitativen Ausbau des Bildungswesens zur Bildungsreform in qualitativer Hinsicht stattfinden sollte. Vor allem

dann, wenn die Curricula arbeits- und umweltbezogen gestaltet und entsprechende Lernsituationen von den Lehrern arrangiert werden sollten, zeigten sich zusätzliche Qualifikationsmängel und Mentalitätsbarrieren, da die Lehrer oft die damit verbundenen manuellen Tätigkeiten nicht beherrschten und/oder verachteten. Andererseits stehen und standen einer Einbeziehung von tatsächlich qualifizierten Personen ohne eine entsprechende Ausbildung von seiten des Zertifikations- und Berechtigungswesens Widerstände entgegen, die es beispielsweise kaum erlauben, daß lokale Handwerker Schülern praktische Fähigkeiten vermitteln.

Dennoch gibt es in Entwicklungsländern eine Reihe von Versuchen, nichtprofessionelles Lehrpersonal im Bildungssystem zu beschäftigen, wobei allerdings der Bereich der nicht-formalen und der beruflichen Bildung aus den erwähnten Gründen größere Spielräume für solche Ansätze bieten. Ein im Jahr 1973 im Iran begonnenes Projekt der Alphabetisierung von Frauen auf dem Lande (*The Experimental Functional Literacy Project for the Social and Economic Promotion of Rural Women*) wurde beispielsweise nur durch die Einbeziehung freiwilliger und bis dahin als Lehrer nicht ausgebildeter Kräfte ermöglicht. Dabei wurden folgende Gesichtspunkte für die Auswahl dieser „Laienkräfte“ angewendet: Primarschulabschluß in Lesen, Schreiben und den vier Grundrechnungsarten, Alter zwischen 20 und 45, dauernder Wohnsitz in den betreffenden Gemeinden, Ansehen in der Gemeinde und zeitliche Belastbarkeit. Diese Personen hatten im Programm drei Funktionen zu erfüllen: die des Animateurs, die des Lehrers und Erziehers und die des Organisators. Die Inhalte, an denen die Grundfertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen vermittelt wurden, waren identisch mit den hausfraulichen Tätigkeiten; diese wiederum sollten mit Hilfe des Programms innovativ weiterentwickelt werden. Die Ausbildung der freiwilligen Helferinnen dauerte drei Wochen und wurde durch ganztägige Sitzungen alle 14 Tage in der Folgezeit ergänzt. Schwierigkeiten des insgesamt ein Jahr dauernden Kurses, die bei der anschließenden Evaluation zutage traten, waren nach Auskunft des Projektberichts auf eine Vielzahl von Ursachen zurückzuführen, nicht jedoch auf den Einsatz der „Hilfslehrerinnen“ (MIRZADEH 1978). Das Projekt zeigte, daß mit der Einbeziehung nichtprofessioneller *resource persons* in Alphabetisierungsprogrammen sowohl ein Wandel der Lehrerrolle als auch eine Veränderung der Lehr- und Lernmethoden in Richtung auf größeren Umweltbezug verbunden sein kann.

Ein weiteres Beispiel ist aus dem Bereich der ländlichen Erwachsenenbildung in Brasilien zu erwähnen. Ziel des von MOBREAL (*Brazilian Literacy Movement Foundation*) getragenen Projekts ist die branchenspezifische berufliche Halbqualifizierung von Erwachsenen, um deren Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen. Ganz offensichtlich steht bei diesem Programm das Interesse der Arbeitnehmer an rasch mit den nötigsten Kenntnissen und Fertigkeiten ausgestatteten Arbeitnehmern im Vordergrund, nicht aber die Befähigung der Lehrer zur Handhabung ihrer eigenen Situation. Entsprechend oberflächlich ist das didaktische Training der „Monitoren“, bei denen es sich um Agraringenieure und Veterinärmediziner handelt. Das ursprüngliche Trainingsprogramm – mit 5 Tagen bescheiden genug ausgelegt – wurde auf zwei Tage reduziert, in denen dann, abgesehen von der Vermittlung der Programmziele, so komplexe Themen wie „Unterrichtsplanung“, „Lehrmethode“, „Gruppendynamik“ und „Evaluation“ behandelt werden sollten. Anschließend Weiterbildungsprogramme für die Monitoren fehlen. Es wurde jedoch ein fünfstufiges Aufsichtssystem eingerichtet (BARBOSA 1977). Das Beispiel zeigt, daß eine Nutzung lokaler *resource persons* für Ausbildungszwecke keineswegs immer mit einer Steigerung des Qualifikations- und Bildungsniveaus von Lernern und Lernhelfern verbunden sein muß, sondern im Gegenteil deren Fixierung auf ein niedriges Niveau dienen kann, wobei das Ausbildungsprogramm im wesentlichen Alibifunktionen zu erfüllen hat.

Forschungsaufgaben: Für die Unterrichtsforschung stellt sich im Zusammenhang mit der Nutzung außerschulischer *resource persons* zum einen die Frage, ob bzw. wieweit der Lernerfolg der Schüler gleich oder unterschiedlich ist, je nachdem, ob sie von ausgebildeten Lehrern oder Praktikern unterrichtet werden. Zum anderen ist die Frage offen, ob solche Personen, wenn sie in Ausbildungssystemen tätig sind, qualitative Veränderungen der Unterrichtsmethode einbringen oder ob sie sich darum bemühen, sich möglichst rasch dem Verhalten professioneller Lehrer anzupassen. Insbesondere wäre zu überprüfen, inwieweit diese Maßnahmen die Nutzung von im eigenen Kontext wirksamen technischen

Erfahrungen – statt der Adaptation fremder Technologien – im Unterricht begünstigt, den Aufwand für Lehrerausbildung verringert und welche Rückwirkungen der Einsatz nicht-professionalisierter Lehrkräfte auf das Selbstverständnis von Mitgliedern der Gemeinde hat.

7. Alternative Lernformen innerhalb des Klassenraums

Für die Einführung alternativer Lernformen im Klassenraum bestehen in Entwicklungsländern Möglichkeiten beispielsweise durch den Einsatz von aktivierenden Lern- und Anschauungsmitteln oder durch im Zusammenhang mit neuen Curricula eingeführten Lehrerhandreichungen, die eine Beteiligung der Schüler an der Steuerung des Lerngeschehens und die selbständige Durchführung von Aufgaben vorsehen. In diesem Zusammenhang kann auch die Herstellung von Lernmaterialien durch die Lernenden selbst – wie dies bei einigen Vorhaben zur Grundbildung und Primärerziehung der Fall ist – zu Veränderungen der Lehr-/Lernformen im Klassenraum führen (THE SOUTHEAST ASIAN MINISTERS OF EDUCATION ORGANIZATION/DSE 1973; KAHLER 1978).

Einem Bericht über die Lehrmethoden im naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarschule auf den Philippinen zufolge werden von einer größeren Zahl von Lehrern alternative Unterrichtsreformen, wie sie in vorbereiteten Unterrichtseinheiten vorgeschlagen waren, tatsächlich eingesetzt. Beispielsweise führen kleine Schülergruppen selbständige Versuche mit Hilfe eines Experimentierkastens und Arbeitsanleitungen im Unterricht durch, oder zwei vorbereitete Schülergruppen inszenieren eine Podiumsdiskussion zu einem kontroversen Thema (RECSAM/DSE 1975). In diesem Zusammenhang verdient auch der Ansatz forschenden Lernens im SEPA-Curriculum Erwähnung. – Solche Beispiele für die Einführung alternativer Lehr- und Lernformen sind in Projektberichten und Fallstudien jedoch außerordentlich selten. Dieser Umstand kann entweder darauf hindeuten, daß eine Praxis alternativer Lehr- und Lernformen nur selten existiert oder daß diese Methoden gegenüber den Lernziel- und Inhaltsbeschreibungen als unbedeutend erachtet werden.

Forschungsaufgaben: Der Unterrichtsforschung fällt zunächst die Aufgabe zu, die Interdependenz von Zielen/Inhalten und Unterrichtsmethoden auf einer konkreten Ebene zu verdeutlichen, und zwar durch Rekonstruktion und Analyse insbesondere unter dem Aspekt selbstorganisierten, aktiven und sozialen Lernens im Klassenraum. Wenn die Annahme berechtigt ist, daß heimische Formen des Lehrens und Lernens, die die Schüler im Alltag erfahren, in der formalen Erziehung unberücksichtigt bleiben, bestünde eine weitere Aufgabe der Unterrichtsforschung darin, Möglichkeiten der Integration dieser Lernformen in den Unterricht zu untersuchen und deren Wirksamkeit zu überprüfen.

Literatur

- ACUNA, GAVINO, J.: Evaluation Study on the ISOS-Project. Education Development Center. University of the Philippines 1979.
- AVEMANN, E.: Probleme zur Einführung eines zweisprachigen Projektes in Peru (vervielf. Manuskript). Lima 1972.
- BARBOSA, R.: Professional Semiqualfication Project. Case Study. Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung. Bonn 1978.
- BAUCOM, K. L.: The ABCs of Literacy: Lessons from Linguistics. (Literacy in Development.) Teheran (Hulton Educational Publications Ltd.) 1978.
- GILLETTE, A. L.: Beyond the Non-Formal Fashion: Towards Educational Revolution in Tanzania. Center for International Education. University of Massachusetts. Amherst 1977.
- GRENHOLM, L. H.: Radio Study Group Campaigns in the United Republic of Tanzania. International Bureau of Education, UNESCO. Paris 1975.

- HINZEN, A.: Tansania: Zehn Jahre „education for self-reliance“. In: Unterrichtswissenschaft (1978), S. 214–230.
- HUNDSDÖRFER, V.: Die politische Aufgabe des Bildungswesens in Tanzania. (SSIP-Schriften: Sozialwissenschaftliche Studien zu internationalen Problemen. Heft 33.) Saarbrücken 1977.
- KAHLER, D.: International Seminar on Curriculum Development for Basic Education Programmes. 12 to 21 June in Berlin (West). Final Report. Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung. Dokument 969 A/a. Bonn 1978.
- KATZ, E./WEDELL, G.: Broadcasting in the Third World. London (Macmillan Press) 1978.
- KESSEN, W., et al.: Kindheit in China. München 1976.
- KINUNDA, J. M., et al.: Kwamsisi Community School Project. A Case Study in Learning Needs in Rural Areas. International Institute for Educational Planning, UNESCO. Paris 1977.
- MIRZADEH, M.: The Experimental Functional Literacy Project for the Social and Economic Promotion of Rural Women. Case Study. Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung. Bonn 1978.
- RECSAM/DSE: Workshop on Development of Outlines for Action-oriented Curricula Modules for Biology School Teaching. Final Report. Penang/Malaysia 1975.
- SKAGER, R.: An Outline of Self-Directed Learning in the In-School Off-School (ISOS) Program of Arellano High School in the Republic of the Philippines. A Case Study (vervielf. Manuskript). o. O., o. J. (1978).
- THE SOUTHEAST ASIAN MINISTERS OF EDUCATION ORGANIZATION/DEUTSCHE STIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG: Production of Low-Cost Teaching Materials for Primary Level Science in Mathematics. Penang/Malaysia 1973.
- YOLOYE, E. A.: The Namutamba Pilot Project. ICEE Evaluation Report. Ibadan/Nigeria o. J. (1976).

Das Prüfungs- und Berechtigungswesen in der Dritten Welt

Trotz beträchtlicher Unterschiede in der politischen, sozialen und wirtschaftlichen Struktur der Länder der Dritten Welt dürfte es in mancher Hinsicht sinnvoll sein, dieses Gebiet als eine identifizierbare Einheit zu betrachten. Zum einen gehört der ganze Bereich in die Kategorie, die in der Weltwirtschaft als arm klassifiziert wird; zum anderen umfaßt die Dritte Welt ein Gebiet, das bis jetzt noch nicht sehr intensiv industrialisiert ist; außerdem haben ihre Länder unter politischen Unruhen, Wechsel der politischen Führung, gewaltsamen Umstürzen gelitten; schließlich haben die Länder der Dritten Welt ein politisches Erbe kolonialer Eroberung und Verwaltung gemeinsam. Im Bereich der Entwicklung von Erziehung und Ausbildung haben die Länder der Dritten Welt viel miteinander gemein. Die traditionellen Systeme waren westlichem Einfluß ausgesetzt; durch ihn wurden ihre Wertbegriffe und Konzeptionen zunehmend ausgehöhlt. Ein einschneidender Einfluß wird besonders deutlich in der Einführung des Prüfungs- und Zeugniswesens. Prüfungen werden unter vorwiegend von Angst und Furcht gekennzeichneten Bedingungen abgeleistet, und Zeugnisse werden als Symbole erbrachter Leistung verliehen.

Im Lauf der Jahre wurde die Dritte Welt, ebenso wie die meisten Länder in Europa und Amerika, vor die Aufgabe gestellt, das System von Prüfungen und Zeugnissen als Instrument allgemeiner Ausbildung und Berufszulassung in den Griff zu bekommen. Die Zustände, die DORE (1976) als „Examenshölle“ in Japan und als „Diplom-Krankheit“ in Europa und Amerika beschreibt, sind daher auch nicht auf diese Länder beschränkt, sondern genauso in den Ländern der Dritten Welt zu finden. Entsprechendes gilt für die Kritik an dem System als ganzem. T. H. HUXLEYS kritische Feststellung, daß Studenten „arbeiten, um Prüfungen zu bestehen, jedoch nicht, um sich Wissen anzueignen“, und daß „die erzürnte Wissenschaft Rache nimmt“, ist auch durchaus zutreffend für das Bildungswesen in der Dritten Welt. Schüler und Studenten „bestehen Prüfungen, aber sie wissen nichts“ (HUXLEY, zit. nach ASHBY 1978, S. 93).

In diesem Beitrag soll die Frage erörtert werden, wieweit Prüfungen und Zeugnisse als geeignete Instrumente für Erziehung und Bildung sowie zur Vorbereitung für den Beruf in der Dritten Welt angesehen werden können. Bei der Auswahl von Beispielen wurde Wert darauf gelegt, sie aus möglichst weit voneinander entfernten Teilen der Dritten Welt zu nehmen. Es ist allerdings einzuräumen, daß das nur in beschränktem Umfang verfügbare Belegmaterial dazu geführt hat, daß der Verfasser sich in seiner Untersuchung auf Nigeria und einige afrikanische Staaten konzentrieren mußte. Doch es ist anzunehmen, daß diese Ausführungen Erfahrungen aus der gesamten Dritten Welt widerspiegeln.

1. Traditionale Prüfungsverfahren

In den Ländern der Dritten Welt ohne Schriftkultur gab es nichtsdestoweniger Prüfungen und Zeugnisse. Die Konzeptionen des traditionellen und des modernen Systems ähneln sich in mancher Hinsicht:

Betrachtet man z. B. Prüfungen im weitesten Sinne als Meßverfahren, so lassen sich in der einheimischen Gesellschaft Bereiche ausmachen, in denen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse nach ihrer jeweiligen Höhe bestimmt werden. So ist etwa an die in manchen Teilen Afrikas verbreitete Übung zu denken, daß ein künftiger Bräutigam in der Form geprüft wird, daß er einen Kurs in Ausdauer, Widerstand und Mut zu absolvieren hat. Abschließend wird der Kandidat aufgefordert, eine schwere Tracht Prügel mutig und klaglos über sich ergehen zu lassen. Besteht er die Prüfung, so wird ihm die Braut als Preis verliehen. Sie stellt gewissermaßen das Zeugnis dar, das Leistung und Erfolg symbolisiert.

Eine Gesellschaft ohne Schriftkultur konnte selbstverständlich nicht ein modernes System von Prüfungen und Erteilung von Zeugnissen handhaben. Es gab in vielen Teilen Afrikas das traditionale System der Lehrlingsausbildung. Zudem waren Familienoberhäupter bestrebt, ihre Kinder auf besondere Berufe vorzubereiten, wie Ackerbau, Trommeln, Mattenflechten, Krankenbehandlung und Chirurgie. Eine Sonderausbildung erhielten Anwärter für Positionen wie Stammes- oder Gebietshäuptling, Zolleinnehmer oder Gemeindeausrufer. Im allgemeinen erhielten sie ihre Ausbildung am Arbeitsplatz von ihren Meistern, von ihren Altersgenossen oder von denen, die ihnen später ihre Qualifikationen zu bestätigen hatten. In vielen Berufen übernahm auch die jeweilige Gilde die Ausbildung in Form einer Lehre.

Einmal durch Geburt oder Bestimmung seinem künftigen Beruf zugewiesen, durchlief das Kind viele Jahre der hierfür vorgesehenen Ausbildung. Schon vor und weiterhin während der eigentlichen Berufsausbildung wurde es im Singen von Volksliedern, im Erzählen von Geschichten, über das Gemeinschaftsleben, ferner in Sprache, Religion, Geschichte, Politik, Gesundheitswesen unterwiesen. Die Familie nahm einen wesentlichen Platz in der Erziehung des Kindes ein, denn hier begann die allgemeine Ausbildung. Auch die Altersgenossen spielten in der Ausbildung eine Rolle, ebenso Geheimbünde, die seine Wertmaßstäbe prägten und ihn lehrten, die überlieferte Kultur zu respektieren.

Angesichts dieser komplexen Umstände wäre es schwierig, jemanden zu finden, der kompetent genug wäre, den angehenden Kandidaten in allen Teilbereichen seiner Ausbildung zu prüfen. Bei derart allumfassender Ausbildung oblag es der ganzen Gemeinschaft, die Leistungen des Prüflings zu beurteilen und ihn entweder als *Omoluabi* (jemand, der eine gründliche Ausbildung erhalten hat) freizusprechen oder zum *Omolasan* (jemand, der versagt hat) zu erklären. Es war unmöglich, daß der Bewerber seine Ausbildung auf wenige Jahre oder gar Monate zusammendrängte; er konnte sich nicht beliebig zu Prüfungen melden, um den erfolgreichen Abschluß bescheinigt zu bekommen. Das wäre den Prinzipien der einheimischen Erziehung fremd gewesen. Die traditionale Ausbildung war funktional und berufsbezogen, sie erstreckte sich über das ganze Leben. Innerhalb der gesamten Lehrzeit waren Abschnitte vorgesehen, die mit einer „Graduierung“ abgeschlossen wurden, jedoch war die Ausbildung nicht in voneinander getrennte Bereiche aufgeteilt: Der eben „Graduierte“ oder „freigesprochene Lehrling“ geht unmittelbar in andere Phasen seiner Ausbildung oder Einweisung über (FAFUNWA 1971).

2. Der Einfluß der christlichen Mission

Christliche Missionare führten Prüfungen und Zeugnisse nach westlichem Konzept ein, unmittelbar nachdem Missionsstationen in den Ländern der Dritten Welt errichtet waren. Für die Kinder wurden z. B. Grund- und weiterführende Schulen eröffnet und Abendschulen für die Erwachsenen. In all diesen Ausbildungszentren dienten wiederholte Prüfungen dazu, die Bestbegabten als Evangelisten, Dolmetscher und Lehrer auszuwählen. Außerdem standen die christlichen Missionare selbst ständig unter dem Einfluß westlicher Erziehungssysteme mit ihren Prüfungen und Befähigungsnachweisen. Sie stellten daher auch für ihre Schützlinge und Bekehrten Ausbildungspläne und Lehrgangskataloge auf und führten Tests und Prüfungen ein. Die Ergebnisse maßen die Leistungen der Prüflinge

im Aneignen von Wissen, das ihnen im Klassenunterricht oder durch Schulbücher vermittelt worden war. *Tabelle 1* gibt Aufschluß über Schülerzahlen in verschiedenen Regionen und Ländern der Dritten Welt unter dem Einfluß der *Church Missionary Society*.

Tabelle 1: Schuleinschreibungen bei der Church Missionary Society

1. Juni 1890	Jungen	Mädchen	Seminaristen	Summe
West-Afrika	4.207	3.913	170	8.290
Ost- und Zentral-Afrika	246	275	–	521
Ägypten u. Arabien	121	78	–	199
Palästina	1.389	624	22	2.035
Persien u. Bagdad	177	164	–	341
Indien	35.367	11.593	224	47.184
Ceylon	7.440	3.665	240	11.345
Mauritius	1.323	239	–	1.562
China	1.773	463	89	2.325
Nord-Pazifik	162	173	8	343

Quelle: Proceedings of the Church Missionary Society for Africa and the East, 1889–1890. London 1890, S. XVIII f.

Prüfungen für Zeugnisse erfordern die schriftliche Beantwortung einer Reihe von Fragen aus dem Lehrstoff. Die Prüflinge müssen alle Fragen oder eine bestimmte Anzahl von ihnen in einer festgelegten Zeit zwischen dreißig Minuten und vier Stunden beantworten. Die Zeugnisse mögen nur einen Bestanden-Vermerk aufweisen oder ein Prozent-Resultat oder Noten – in jedem Fall wird dem erfolgreichen Kandidaten eine Urkunde ausgehändigt.

Die Einführung dieses Systems bedeutete eine einschneidende Veränderung gegenüber der herkömmlichen Ausbildung. Das neue Konzept zwang den Kandidaten zu jahrelangem Bücherstudium: zunächst auf der Grundschule, dann auf der Oberschule und schließlich an der Universität. Zu Beginn der Ausbildung wurde der Schüler in verschiedenen „akademischen“ Fächern wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Sprache, Naturkunde unterrichtet. Während „Prüfungen“ und „Zeugnisse“ in der traditionellen Gesellschaft darauf zielten, den Jugendlichen auf den Eintritt in das Berufsleben, in das Leben als Erwachsener, in das „ewige Leben“ vorzubereiten, hatten Examen und Urkunden in der westlichen Welt eine andere Bedeutung und erfüllten eine andere Funktion. Die Einrichtung von Prüfungssämtern in Europa könnte wohl als der Höhepunkt eines Trends beschrieben werden, der Anfang des 19. Jahrhunderts einsetzte: Prüfungen wurden eingerichtet, um Leistungen und Fähigkeiten zu messen und dadurch die Effektivität der Schulbildung sicherzustellen (LAUWERYS/SCANLON 1969; ROACH 1971).

Diese Auffassung führte zum Beschluß über das Prüfungsstatut der Universität Oxford im Jahre 1800 und zu der darauf folgenden Einführung des *Honours Degree* in den Klassischen Wissenschaften oder Philosophie („*Greats*“). Die *Institution of Chartered Engineers*, gegründet 1828, und das *Royal College of Veterinary Surgeons*, gegründet 1848, versuchten in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in ähnlicher Form für ihre Mitglieder Examina einzuführen, um ein hohes Niveau unter ihnen sicherzustellen und sie gegen die Konkurrenz nicht qualifizierter Berufskollegen abzusichern. Auch das

Indien-Gesetz von 1853 ordnete ein Prüfungsverfahren für Beamte des Öffentlichen Dienstes an, das übrigens im selben Jahr im *Northcote-Trevelyan*-Bericht auch für England empfohlen wurde (GRIFFITH 1954).

Der Lehrplan, den die Missionare vorsahen, war allerdings weit gefächert. Er enthielt Lesen, Schreiben, Rechnen, dazu die Geschichte des jüdischen Volkes, die Evangelien und die Apostelgeschichte. Außerdem schloß der Lehrplan manuelle Fertigkeiten und Vorbereitung auf neue Verfahren im Pflanzen, Ernten und in handwerklichen Tätigkeiten ein. Zugegeben, die *Church Missionary Society* (CMS) und die Katholischen Missionare haben einige hervorragend begabte junge Männer ausgebildet, wie z. B. SAMUEL AJAYI CROWTHER, einen früheren Sklaven, der später der erste eingeschriebene Student des *Fourah Bay College* in Sierra Leone (gegründet 1827 von CMS) wurde. In jedem Fall blieb die Charakterbildung vorherrschendes Element in den Missionsschulen mit berufsbezogener Ausbildung geeigneter Kandidatengruppen bis in die dreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts (FAJANA 1970). Dazu schreibt T. T. SOLARU (1964, S. 3): „Es ist wichtig festzustellen, daß die ersten Schulen Internate waren. Der Missionar erteilte den Unterricht in der Mission, und die meisten Schüler wohnten bei ihm und bildeten einen Teil seiner ‚Familie‘. Dieses Arrangement begünstigte die Auswahl und Ausbildung der Bestbegabten zu Lehrer-Evangelisten.“ Die Beurteilung der Schüler stützte sich also nicht nur auf Zeugnisnoten. Die Gründer der ersten Missionsstation der CMS in Ibadan, Reverend Hinderer und seine Frau, stellten zum Beispiel fest, daß Olubi „der einzige im Haus war, an den wir uns mit allem wenden konnten . . . ; er ist ein gutes Geschöpf . . . , und ich glaube, er würde ein hervorragender Lehrer sein, er liebt Kinder so sehr und nimmt so viel Anteil an allem“ (ebd.).

3. Staatliche Einflüsse und die Attraktivität von Zeugnissen

Prüfungen und Zeugnisse wurden zu unverzichtbaren Bestandteilen des Erziehungsprogramms, das die Europäer in den Ländern der Dritten Welt einführten. Verschiedene europäische Regierungen führten Stipendienprogramme auf der Basis von Prüfungsergebnissen ein. Die Schulabteilungen suchten, durch Erlaß von Ausbildungsrichtlinien Prüfungen für Zertifikate so zu gestalten, daß sich der Unterricht in den Schulen der Kolonien an den Prüfungsbedingungen in den europäischen Metropolen orientierte. Von Angehörigen des *British Empire* erwartete man also, daß sie je nach ihrem Prüfungsziel einen Ausbildungsstand erreichten, der den Anforderungen gleichwertig sei, der erforderlich ist für Prüfungen wie *Cambridge University Preliminary Examination*, *Cambridge Junior Local Examination*, *Cambridge School Certificate*, *London University Matriculation Examination*, *Cambridge University Higher School Certificate*, *London University Intermediate Arts Examination*.

Bei ihren Versuchen zur Förderung einer Assimilationspolitik unterstützte die französische Kolonialverwaltung die Errichtung von ‚*écoles*‘ nach französischem Muster (N'DIAYE 1969). Außerdem wurden Studenten an Ausbildungsstätten in Frankreich selbst unterrichtet. In den deutschen Kolonien führte die Kolonialverwaltung massive Akkulturationsprogramme durch (RUDIN 1938). Die deutschen Kolonialbeamten zeigten dabei weniger Interesse daran, die Afrikaner zu „quasi-Deutschen“ zu erziehen. Es lag ihnen mehr daran, die Afrikaner an den Umgang mit Arbeit im deutschen Verständnis zu gewöhnen (VAN DER PLOEG 1977).

Der Aufbau des kolonialen Verwaltungsapparats schuf viele Arbeitsplätze in dem jeweiligen Land. Den Anfang machten die Institutionen für die Aufrechterhaltung von Recht und Ordnung: der Aufbau des Gerichtswesens und des Polizeiapparats, die Einrichtung von Gefängnissen und die Organisation öffentlicher Arbeiten. Bald folgten die Abteilungen für Zoll, Landvermessung, Bergbau, Schifffahrt, Verlagswesen, Erziehungswesen, Post und Telegraphie. Mit dem Bau von Eisenbahnen wurden Beschäftigungsmöglichkeiten für Lokomotivführer, Maschinisten, Schlosser und Wachpersonal geboten. Auch dehnten sich europäische Firmen in das Landesinnere aus; Handelsbetriebe brauchten immer mehr Büropersonal wie Schreiber, Buchhalter, Boten und Dolmetscher, um die Betriebsleitung in der Bearbeitung des Rechnungswesens und durch die Übernahme anderer Auf-

gaben zu entlasten. Um diesen neuen Bedarf zu befriedigen, bedurfte es der Einführung von Sekundarschulen mit Betonung von Prüfungen und Zertifikaten, denn dies konnte die herkömmliche einheimische Erziehung nicht leisten.

Offensichtlich hat die Besetzung der von Regierungsstellen und Firmen angebotenen neuen Stellen, sei es als Lehrer, sei es als Büroangestellter, den Stellenwert von Zertifikaten weiter erhöht. Regierungsstellen warben für den Staatsdienst um Arbeitskräfte beiderlei Geschlechts mit Prüfungszeugnissen und forderten andere auf, sich einer Einstellungsprüfung für den Öffentlichen Dienst zu stellen, nach deren Bestehen den Bewerbern ohne weitere Umstände Arbeitsplätze angeboten wurden. Ende des 19. Jahrhunderts besetzten bereits viele Afrikaner „Europäische Posten“. In Nigeria zum Beispiel wurden S. A. LEIGH-SODIPO und O. O. SAPARA am 23. Januar 1896 und O. OBASA am 24. Dezember 1900 als „Assistant Colonial Surgeons“ mit einem Jahresgehalt von 400 Pfund vom 1. Januar 1900 an angestellt (*Lagos Blue Book of Statistics for 1900*). Die Gehälter der Regierung und der Handelsfirmen überstiegen bei weitem die sehr kleinen Einkommen, die durch Landarbeit, Straßenhandel oder gewerbliche Arbeit verdient werden konnten, d. h. in den Berufen, die von Afrikanern bevorzugt wurden, die das neue System der Befähigungsnachweise nicht durchlaufen hatten. Die Gehälter übertrafen auch die der Lehrer und Katecheten in den Missionseinrichtungen. Wie von ihren europäischen Kollegen wurde auch von Missionsbeschäftigten erwartet, daß sie ihren Dienst als Opfer im Weingarten Gottes verstanden. Regierungsangestellten hingegen wurden außer den verlockenden Gehältern auch Renten und Invaliditätsversicherungen geboten.

Ein Ergebnis dieser Entwicklung war ein wachsendes Bewußtsein von der Bedeutung des Zeugnisses in jeglichem Beruf. Aufmerksam beobachtend, wurde den Einheimischen offenkundig, daß dem Zeugnis die Kraft eines Zauberstabs innewohnte, der dem Hunger, der Arbeitslosigkeit, der Obdachlosigkeit und in den meisten Fällen auch der Sorge um die finanzielle Versorgung im Alter ein Ende setzen konnte. So beobachtet BUNTING (1962, S. 369) ganz richtig: „Das Zeugnis Stufe Sechs war viele Jahre lang das Sesam-öffne-dich für einen Posten.“ Ein Zertifikat höherer Stufe brachte selbstverständlich höhere Bezahlung, Zulagen und größeres Ansehen. BUNTING stellt weiter fest, daß in einer Gesellschaft, in der der Konkurrenzkampf um Stellen noch nicht besonders scharf war, denen eine Anstellung sicher war, die Inhaber des *Ordinary Certificate* des *City and Guilds of London Institute*, des *Teachers' Grade One, Two or Three Certificate* oder des *London Matriculation Certificate* waren. Zu der Tatsache, daß Zertifikate als „Essensmarken“ betrachtet wurden, als Schutzschild gegen finanzielle Unsicherheit und als Quelle vergleichsweise guter Bezüge, kam hinzu, daß Tätigkeiten, die von Zeugnisinhabern ausgeübt wurden, verlockender und weniger anstrengend waren als Arbeit in den meisten traditionellen Berufen. Es war bekannt, daß selbst sehr untergeordnete Angestellte und Berufsanfänger Arbeiten verrichteten, die nur ein Minimum an körperlicher Anstrengung verlangten. OYEMAKINDE (1970, S. 347 f.) sagt dazu, daß man jene, die in der früheren Eisenbahnverwaltung eine gewisse Ausbildung erhalten hatten, in ‚Schlips und Kragen‘ hat zur Arbeit gehen sehen. Sie arbeiteten als Schreiber in den Büros und hatten mehr Ansehen als ihre schwer arbeitenden und weniger glücklichen Brüder, die im Tages- oder Stundenlohn bezahlt wurden und deren Forderungen nach voller Lohnfortzahlung im Krankheitsfall und an Samstagen noch unerfüllt waren.

Die Bedeutung des neuen Systems liegt wohl in der radikalen Veränderung, die es in den Arbeitsgewohnheiten und Erwartungen der Jugend auslöste. Von nun an lag das Schwerkraft der Bemühungen auf dem Erwerb von Zeugnissen als den Billets für den Eintritt in den Staatsdienst. Dies stand in krassem Gegensatz zur herkömmlichen Lebensform der Nigerianer. Sie waren gewohnt gewesen, auf der Farm zu arbeiten, indem sie das Land bestellten oder anderer manueller Tätigkeit nachgingen. BERTRAM (1930, S. 50) faßt diesen entscheidenden Bruch in den Arbeitsgewohnheiten und die Wendung zur neuen Prestigeordnung der Berufe wie folgt zusammen: „Das Ansehen, das in bürokratisch

regierten Ländern dem Staatsdienst beigegeben wird, ist enorm. Kein normaler Bürger Großbritanniens kann sich davon einen Begriff machen. Jeder gebildete junge Mann hat den Ehrgeiz, in den staatlichen Verwaltungsdienst einzutreten, wenn nicht in eine Dauerstellung, dann wenigstens auf einen der vielen Gelegenheitsposten, die sich von Zeit zu Zeit auftun.“ Das neue Einstellungsverfahren richtete sich folgerichtig nach Zeugnissen und Befähigungsnachweisen. Die Kolonialregierung scheute keine Mühe, diese Regelung zu betonen. Das Kolonialamt ließ zum Beispiel anlässlich der Ernennung von C. W. V. CAREY zum Richter beim Obersten Gerichtshof in Nigeria im Jahr 1930 im Amtsblatt der Regierung verlautbaren, daß Seine Majestät durch einen seiner *Principal Secretaries* den CECIL WILLIAM VICTOR CAREY, *Esquire, Bachelor of Arts, Bachelor of Law, Barrister-at-Law*, zum Richter beim Obersten Gerichtshof in Nigeria berufen hat.

Das nigerianische Erziehungsministerium hat vielleicht unbewußt diesem Wettbewerbsdenken Vor-schub geleistet, indem es jeweils die Ergebnisse der *Cambridge School Examinations* weiterhin bekanntmachte und sie sorgfältig analysierte. Im Jahr 1937 zum Beispiel teilte das Ministerium mit: „Wir veröffentlichen an anderer Stelle dieser Ausgabe die Ergebnisse der jüngsten *Cambridge Local Examinations* für Nigerien. Es ist befriedigend, den Fortschritt festzustellen, den nigerianische Schulen gemacht haben. Wie schon im vergangenen Jahr führt auch in diesem Jahr das St. Gregory's College mit fünf Senior/or School Certificates . . . Onitsha liegt dicht hinter Lagos mit sechs Junior Passes am C. M. S.-College Awka und fünf an der Dennis Memorial School; Hope Waddell in Calabar folgt mit vier“ (*Daily Times*, Nigeria, 20/4/1937). Es folgt eine lange, nach Ausbildungsstätten gegliederte Liste der erfolgreichen Absolventen.

4. Wirkungen

Nachdem die finanziellen Vorteile durch den Erwerb von Zeugnissen deutlich geworden waren, „begannen die Afrikaner, nach mehr zu streben als einer oberflächlichen Unterrichtung in Englisch und Arithmetik, die bislang für ausreichend galt, um einen jungen Mann für Handel und Büro zu qualifizieren“ (NICOLSON 1969, S. 51). So begannen z. B. die Nigerianer das neue, auf Examen gestützte Ausbildungssystem sehr zu schätzen, unmittelbar nachdem es im Lande eingeführt worden war.

Dazu schrieb ein Korrespondent der *African Times* im Januar 1880: „Ein Afrikaner braucht lediglich jemanden, der ihn anleitet und unterrichtet, um bald zu beweisen, daß er fähig ist, hervorragend zu lernen“ (PAYNE 1881, S. 71). Erfolge, die das neue System im sozialen, wirtschaftlichen und politischen Bereich brachte, waren den Nigerianern nur zu deutlich (OMOLEWA 1976). So sagte der Gerichtsbeamte OTUNBA PAYNE zu NATHANIEL DAVIES, *Senior Tutor* am *Fourah Bay College* in Sierra Leone, damals gerade zu Besuch in Lagos: „Ich möchte Ihnen nicht verhehlen, daß wir Sie heute abend alle beneiden, ja, auf Sie eifersüchtig sind; wir würden alle gern ‚Bachelors of Arts‘ sein“ (PAYNE 1881, S. 71).

Alle Ausbildungseinrichtungen begannen die Aufgabe ernst zu nehmen, ihre Kandidaten auf die Prüfungen vorzubereiten. Die staatlichen Schulen mußten ihre Überlegenheit anderen Schulen gegenüber beweisen, während die Missionsschulen der Gemeinde ihre Lehrbefähigung zu beweisen hatten, um zu verhindern, daß Eltern ihre Kinder aus der Schule nahmen und aus der Gemeinde austraten (vgl. OMOLEWA 1978). Hervorragende Prüfungsergebnisse zogen auch die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit auf sich, mehr und mehr Bewerber stellten sich der Aufnahmeprüfung, und zu alledem brachte der Andrang den Schulen mehr Geld ein! Auch die Schulleiter wurden sich bald des großen Einflusses bewußt, den Erfolge bei auswärtigen Prüfungen für ihre persönliche Karriere hatten, und es wurde ihnen klar, daß der Kern der gebildeten Elite in der nigerianischen Gesellschaft aus Männern bestand, die Examina absolviert hatten. Zudem richtete sich die Höhe staat-

licher Beiträge für die Schulen nach den Erfolgszahlen bei den Prüfungen: Schulen mit hohen Erfolgsquoten erhielten gewöhnlich höhere Zuwendungen von der Regierung.

Unter den christlichen Missionen gab es ständig Rivalitäten. Jede Mission mußte eine ausgezeichnete Schulausbildung bieten, um Schüler und Eltern in der Mission zu halten; ein Versagen der Kinder konnte nicht nur die Eltern veranlassen, dieser Schule den Rücken zu kehren, sondern bedeutete auch einen Prestigeverlust für die betreffende Mission. Auch die moslemischen Schulen verstärkten ihre Bemühungen, die Schüler auf die Prüfungen vorzubereiten, um zu verhindern, daß diese in den Sog der christlichen Missionsschulen gerieten. Die Höhere Schule in Ceylon, das *Plaisance*-Waisenhaus und die Schulen auf Mauritius, das *Annie-Walsh-Memorial Institute* in Sierra Leone, das *Achimota College* in Ghana und die staatlichen Oberschulen in allen Ländern Afrikas und Asiens erwarben sich rasch einen Ruf für gute Prüfungsergebnisse ihrer Kandidaten. Viele Schulen konzentrierten ihre Bemühungen auf „sichere“ Fächer; ausgesuchte Schüler wurden für diese in verschiedenen Kursen besonders gedrillt. Die Schüler selbst reagierten darauf positiv, denn sie waren gründlich eingeweiht in die Kunst, für externe Prüfungen zu leben, zu arbeiten und sie glatt zu bestehen, um dann eine Arbeit aufzunehmen (*Tabelle 2* zeigt die Leistungen externer Kandidaten bei Universitätsprüfungen in Nigeria).

Tabelle 2: Erfolgsquoten nigerianischer Studenten bei den Prüfungen für einen Degree der Universität London in den Jahren 1954 bis 1975

Jahr	Zwischenprüfung (nach 2 Jahren)		Hauptprüfung (B. A. oder B. Sc. n. 4 J.)	
	Bewerber	Erfolgreiche Abschlüsse	Bewerber	Erfolgreiche Abschlüsse
1954	102	29	80	28
1955	115	30	83	17
1960	228	30	225	46
1966	164	20	219	28
1971	239	18	121	18
1972	127	14	131	10
1973	199	18	147	24
1975	303	12	164	37
Erfolgsquote im Durchschnitt 1954–1975		13,3%		16,7%

Quelle: M. OMOLEWA: The Promotion of London University Examinations in Nigeria. In: International Journal of African Historical Studies 13 (1980), H. 3.

5. Kritik

Die Prüfung und das Zertifikat haben sich generell als Ansporn für das Studium und die Vorbereitung von Männern auf den Beruf erwiesen, jedoch als unzulässige Mittel für den Aufbau einer sittlich lebensfähigen Gesellschaft. Immer wieder haben sich Kandidaten in ihrem Streben nach Zeugnissen vieler Untugenden schuldig gemacht, des Diebstahls, des Betrugs und der Lüge. Die meisten nationalen Führer bestehen darauf, daß diese Systeme

sich als untauglich für die Erziehung erwiesen hätten. – Ein anderes ernstes Erziehungsproblem, das diese Neuorientierung der Ausbildung mit sich brachte, war die Ausrichtung der Lehrprogramme auf die Prüfungen.

Wie der Leiter der Abendschulbildung in Lagos schon 1944 feststellte: „Die Studenten sind generell prüfungsorientiert“ und ließen sich nicht davon überzeugen, „von Prüfungen Abstand zu nehmen bis sie hinreichend vorbereitet seien“ (*Evening Collegiate Classes Report 1944*). Fünf Jahre später berichtete ein Pädagoge, daß ein etwas aufgeschlossener Lehrer in Lagos versucht hätte, die Kenntnisse seiner Schüler zu erweitern, indem er einen Exkurs einbrachte, den man in einer britischen Schule mit Jubel begrüßt hätte. Aber die Schüler in Lagos bedeuteten ihm höflich: „Bitte Sir, das ist im Stoffplan nicht vorgesehen“ („R. G.“ 1949, S. 246), und 1964 beschreibt IKEJANI die Frustration, die Nigerianer empfanden, als sie am 1. Oktober 1963 unabhängig geworden waren und die neue Generation nigerianischer Führer die Regierung des Landes übernommen hatte:

„Ich stampfe und schreie:
,Geh, weißer Mann!'
Der Weiße geht.
Den Thron,
Den der Weiße verließ,
Besteigt nun mein Bruder.
Er schaut mich an,
Fragt:
,Sprache?'
,Stamm?'
,Vaters Name?'

(IKEJANI 1964)

Viele Pädagogen haben ebenfalls die gegenwärtig geübte Praxis der Förderung des Prüfungsbewußtseins verurteilt. So klagte einmal J. R. BUNTING, der frühere ‚Deputy Chief Adviser in Education‘ im ‚Federal Office of Education‘ in Lagos, daß die Resultate der Schulprüfungen „grelle Schlagzeilen in vielen unserer Zeitungen“ (1958, S. 100) erhalten. Er ging auch mit der „heuchlerischen Anbetung der Götter externer Prüfungen bis zur Aufgabe von vielem, das mehr bleibenden Wert hat“, ins Gericht und bedauerte, daß die Erziehung nicht Männer von Loyalität, Fleiß, Unbestechlichkeit, Höflichkeit, Führungsqualität, Initiative und gesundem Menschenverstand hervorgebracht hätte, er fürchtete: „Wir laufen Gefahr, den Weg zur Oase wahrer Bildung zu verlieren in unserer alles andere ausschließenden Suche nach dem Wunder im Umfeld akademischer Zeugnisse“ (ebd.).

Die ernsteste Kritik ist wohl, daß Zeugnisse als Mittel zur Anstellung gelten; denn sie geben keine derartige Garantie. Zeugnisse schaffen Berufserwartungen, aber nicht freie Stellen. Zeugnisinhaber, die keine Arbeit finden, enden als Arbeitslose und sind dementsprechend frustriert. Wenn auch die Lage in den einzelnen Ländern der Dritten Welt unterschiedlich ist, so ist das Problem doch überall ähnlich. CALLAWAY (1963, S. 351) schreibt, daß „die Arbeitslosigkeit von Schulabgängern in den afrikanischen Staaten wächst. Die Zahl der Stellung suchenden Schulabgänger wachse schneller als die Kapazität der Wirtschaft. Arbeitsmöglichkeiten außerhalb der Landwirtschaft ließen sich nicht so schnell schaffen.“ Von dieser Problematik aufgerüttelt, ließ das *Ghana Education Review Committee* 1967 bekanntmachen (zit. n. AYISI 1973, S., 94):

„Jährlich gehen schon 50.000 Jugendliche von den Mittelschulen ab; beinahe 80 Prozent mit dem Middle School Leaving Certificate. In fünf Jahren werden es fast 100.000 sein. Diese Schulabgänger stellen ein sehr ernstes Beschäftigungsproblem dar. Ihre Ausbildung ist nicht auf Tätigkeiten im produktiven Bereich gerichtet. Es besteht die traditionelle Auffassung, daß jeder, der eine Schule besucht hat, auch einen ‚white collar‘-job erhalten solle. Dementsprechend drängen diese jungen Menschen auf der Suche nach einer solchen Arbeitsstelle, die sie für sich selbst am geeignetsten halten, in die Städte und schaffen sowohl soziale wie auch berufliche Probleme. Ausgebildete Arbeitskräfte auf dieser Stufe werden nicht mehr benötigt und die Schüler werden dadurch zur Frustration erzogen.“

Es wird behauptet, daß für die Tätigkeit auf bereits vorhandenen Stellen ein Training am Arbeitsplatz oder in betriebseigener Ausbildung ohne Prüfungen und Zeugnisse die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten effektiver vermitteln würden. Diese Ausbildung wäre funktionsorientiert und auf jene zugeschnitten, die die erhaltene Ausbildung tatsächlich zu verwerten wüßten.

6. Die gegenwärtige Lage

In der Bewertung von Prüfungen und Zertifikaten hat sich grundsätzlich nichts geändert. In Äthiopien zum Beispiel führt das Erziehungsministerium – unberührt von der kürzlichen Revolution – am Ende des sechsten und des achten Schuljahrs staatliche Prüfungen durch. Zum Abschluß des zwölften Schuljahrs legen die Schüler das Examen für den Erwerb des *Ethiopian School Leaving Certificate* ab. Der Prüfungsausschuß setzt sich aus Vertretern des Erziehungsministeriums und der Universität zusammen. An der Universität wird das *first degree examination* nach vier Jahren als Universitätsprüfung abgehalten (für diese Information danke ich Herrn D. TAYE vom äthiopischen Erziehungsministerium). Die Prüfungen am Ende des sechsten Schuljahres werden, außer im Fach Englisch, in Amharisch, der offiziellen Landessprache Äthiopiens, abgehalten. Sinn dieser Maßnahme ist, daß man alle Schüler dazu anhalten will, Amharisch zu beherrschen. In einem Land mit mehr als 80 Stammessprachen werden Prüfungen zu einem Instrument der Sozialplanung. Die weiteren Prüfungen werden derzeit in Englisch abgehalten. – Wie in Äthiopien führen das *West African Examinations Council* und das *East African Examinations Council* in West- bzw. in Ostafrika Schulabschlußprüfungen durch. Den erfolgreichen Kandidaten wird ein Zeugnis ausgehändigt, das den Abschluß einer Höheren Schulausbildung beurkundet. Sie sind damit berechtigt, entweder eine jener Stellen zu besetzen, für die sie sich mit dem Abschlußzeugnis qualifiziert haben, oder – bei guten Ergebnissen – zur Ausbildung an einer Hochschule zugelassen zu werden.

In einigen Ländern, darunter Mauritius und Nigerien, führt noch immer das *Cambridge University Local Examinations Syndicate* die Prüfungen für Zeugnisse der höheren Schulen durch. Einige einschneidende Veränderungen scheinen dagegen in Tanzania mit den Musoma-Resolutionen gelungen zu sein. In diesen 1974 vom nationalen Exekutivsausschuß der TANU (*Tanganyika African National Union*) verabschiedeten Empfehlungen wurde eine Modifizierung der Primarschul-Abschlußprüfungen eingeführt. Dies war die Folge einer sehr kritischen Haltung der tanzanischen Regierungspartei gegenüber jedem Schulsystem, das einige wenige Studenten für Sekundarschulen auswählt und gleichzeitig impliziert, daß der Rest aus Versagern bestehe. Der nationale Exekutivsausschuß der TANU empfahl deshalb:

„Der Grundschulunterricht sollte entweder ohne jegliche Abschlußprüfung beendet, oder die herkömmliche Praxis sollte dadurch ersetzt werden, daß die Fähigkeiten der Schüler für das Leben, ihre Bildung und die Arbeitsleistung – also ihr schulischer Fortschritt, ihre produktive Arbeit und ihre soziale Verantwortung – über die Schuljahre hinweg als Bewertungsgrundlage dienen“ (HINZEN 1979, S. 8 f.).

Prüfungen und Zeugnisse sind jedoch nach wie vor eine der Bestimmungsgrößen für Stellung, Gehalt und Status. Die *Actualité*, eine Zeitung in Mauritius, veröffentlichte kürzlich (28/2/1980, S. 7) folgende Stellenanzeige:

„Handelsunternehmen in Port Louis sucht zwei Wächter/Pförtner für Tagesarbeit. Monatsgehalt etwa 800 Rupies. Bewerber sollten möglichst ein Schulabschlußzeugnis besitzen, fließend in Englisch und Französisch sein und über ein gutes Auftreten verfügen.“ Die *Daily Nation* in Kenia stellte in den Stellenangeboten der Ausgabe vom 28. Februar 1980 die typischen Unterschiede in den Stellenerwartungen der Inhaber unterschiedlicher Zeugnisse gegenüber. Inhaber des *East African Certificate of Education* verdienen wesentlich weniger als die, die ihren ‚Bachelor of Arts‘ (B. A.) oder ‚Bachelor of Science‘ (B. Sc.) haben.

Erfolge in Prüfungen werden noch immer bejubelt, und erfolgreiche Kandidaten werden als besonders begabt herausgestellt. Das Titelblatt der Ausgabe des *L'Express* vom 26. Februar 1980 in Port Louis (Mauritius) trägt die Schlagzeile „15 lauréats proclamés“. Das *Queen Elizabeth College*, das die meisten Auszeichnungen errang, wurde bei dem Bericht wegen des Abschneidens eines seiner erfolgreichen Kandidaten, GAVON GLOVER, besonders erwähnt: „Es ist ein einmaliges Ereignis, wenn ein Bakkalaureus in die Fußstapfen seines Vaters und seines Großvaters tritt.“ Ganz ähnlich hatte in Kenia JOSEPH KAMOTO, Minister für Höhere Bildung, „Worte des Lobes für die Mtito Oberschule“, eine der Schulen, die die besten Examensergebnisse erzielt hatte (*Daily Nation* 28/2/1980, S. 20).

Prüfungen und der Erwerb von Zeugnissen sind weiterhin Ziele eifrigen Bemühens, wie nachstehende *Tabellen 3* und *4* zeigen. Die anhaltende Bedeutung von Examina und Zeugnissen hat dazu geführt, daß sich auch Privatschüler weiterhin an Prüfungen beteiligen. Im Jahr 1979 waren 4.486 der insgesamt 79.274 Kandidaten für das *East African Certificate of Education* Privatschüler. *Tabelle 5* verdeutlicht die wachsende Zahl derjenigen Afrikaner, die neben ihrer beruflichen Tätigkeit und außerhalb der Schuleinrichtungen darum bemüht sind, die verschiedenen Examina als „private“ Kandidaten zu absolvieren. Viele dieser Prüflinge profitieren von den Diensten, die in unterschiedlichem Umfang und in unterschiedlicher Qualität von Abendschulen, Korrespondenz-Kursen und Weiterbildungsprogrammen von Hochschulen angeboten werden. Unter schwierigen Bedingungen, aber entschlossen, die „Prüfungsurkunde“ zu erhalten, investieren diese Kandidaten oftmals erhebliche Energie, Zeit und Geld in ihre schulische Ausbildung.

Tabelle 3: Übersicht über die wichtigsten Prüfungen der Westafrikanischen Prüfungskommission in Nigeria, 1953–1973

Bezeichnung der Prüfung	Anzahl der Bewerber		
	1954	1963	1972
National Common Entrance (Eintritt Sekundarschule)	–	18.449	138.450
First School Leaving Certificate (Primarschulabschluß/Hauptschule)	–	–	60.357
Cambridge Overseas School Certificate (später Joint SC/GCE of WAEG) (Abschluß Sekundarstufe nach 5 J./ 0-levels)	2.439	10.766	55.162
Cambridge Higher School Certificate (später Joint HSC/GCE of WAEC) (Abschluß Sekundarschule nach 7 Jahren: A-levels)	248	1.223	3.630
London General Certificate of Education (Abschluß Sekundarstufe nach 5 Jahren: 0-levels)	2.022	42.427	52.808
Teachers Grade II Certificate (Primarschullehrer)	–	10.919	19.220
Royal Society of Arts (Handelsschul-Abschluß)	64	22.568	34.872
City and Guilds of London Institute (Ausbildung Techniker)	–	3.011	8.140
Professional Examinations	–	4.007	4.075

Quelle: THE WEST AFRICAN EXAMINATIONS COUNCIL: *The First 21 Years, 1952–1973*. Accra 1973, S. 30.

Tabelle 4: Die wichtigsten Prüfungen der Westafrikanischen Prüfungskommission in Sierra Leone, 1961 und 1971

Bezeichnung der Prüfung	Anzahl der Bewerber	
	1961	1971
1. Selective Entrance Examination (Eintritt Sekundarschule)	6.799	14.693
2. School Certificate / GCE Examination (Abschluß Sekundarschule I: 0-levels)	464	3.990
3. London GCE January Examination (Abschluß Sekundarstufe I, 0-levels)	277	474
4. Advanced Level / Higher School Certificate Examination (Abschluß Sekundarstufe II, A Levels)	9	264

Quelle: THE WEST AFRICAN EXAMINATIONS COUNCIL: The First 21 Years, 1952–1973. Accra 1973, S. 32.

Tabelle 5: Externe Kandidaten für das GCE, Ordinary and Advanced Levels in Ländern West-Afrikas

Jahr	Anzahl der Bewerber			
	Nigeria	Ghana	Sierra Leone	Gambia
1959	10.595	1.492	224	40
1960	17.837	2.371	521	52
1961	18.099	2.598	398	47
1962	22.344	3.140	420	50
1963	42.427*	3.556	406	46
1964	51.751*	4.352	661	91
1965	36.436	4.665	707	85
1966	41.075	5.516	777	68
1967	53.917	8.365	795	o. A.
1968	18.554**	7.181	598	69
1969	19.661**	3.316	610	o. A.
1970	29.600	3.705	602	67
1971	39.007	3.935	662	68
1972	45.579	1.937	474	68
1973	49.808	1.101	459	27

* einschließlich der 17.907 bzw. 24.582 Kandidaten nur für den Englisch-Qualifizierungstest;

** Bürgerkrieg in Nigeria.

Quelle: WEST AFRICAN EXAMINATIONS COUNCIL: Annual Report 1971, S. 52, 61; Annual Report 1973, S. 49, 52.

7. Zusammenfassung

Die Kritik am Prüfungs- und Zeugniswesen behält ihre Gültigkeit in allen Ländern der Dritten Welt. Es ist dabei geblieben, daß das System den Lernprozeß einengt und die Strukturierung der Lehrpläne bis zum völligen Ausschluß anderer Verfahren begünstigt. Dadurch wird erreicht, daß Nicht-Prüfungsfächer, wie Ackerbau und Hygiene, im Schulsystem unbedeutend werden. Einpauken und Auswendiglernen werden nahegelegt. Das System weist auch keinen Weg zu Charakterbildung oder zur Wahrnehmung mitbürgerlicher Verantwortung. Mit seinem Schwergewicht auf gedrucktem Lehrmaterial hat es schon Millionen „qualifizierter“ Menschen hervorgebracht, Menschen, die, wie sich nun herausstellt, arbeitslos oder unterbeschäftigt sind. Das System hat dem Betrug und ähnlichen sozialen Verhaltensweisen Vorschub geleistet und die Stellung des Lehrers auf die eines Wissensvermittlers beschränkt. Nichtsdestoweniger haben Generationen auf Generationen und eine Regierung nach der anderen in allen Ländern der Dritten Welt dieses System als einen unverzichtbaren Teil in ihr Erziehungs- und Berufseinstellungsprogramm aufgenommen.

Vielleicht ist das verständlich. Schließlich dienen Prüfungen auch der Kontrolle der Ausbildung. Sie dienen dazu, Standards zu sichern, und sie schützen gegen Wechsel in den Kriterien der Messung. Es gibt Bewertungsausschüsse, Richtlinien für die Vergabe von Noten und für die Festlegung von Klassenzielen und Leistungsstufen; das System legt den Verhaltenscode in der Schule fest. Unsicherheiten und Zweifel sind ausgeschlossen. An ihre Stelle tritt Gewißheit über das zu Erwartende, eine wichtige Hilfe für das Wachsen des nötigen Selbstvertrauens. Prüfungen dienen auch der Entwicklung von Curricula. Man geht davon aus, daß ein ausgearbeitetes Curriculum den sozialen, wirtschaftlichen und politischen Prioritäten der Gesellschaft angemessen Rechnung trägt.

Vielleicht sollte man hinzufügen, daß das Prüfungs- und Zeugnisssystem sich als durchaus brauchbar als Auswahlverfahren für Einstellungen und für Hochschulzulassungen sowie für andere Bewerbungsverfahren erwiesen hat. Während der Kolonialzeit wurde mit diesem System sichergestellt, daß die Ausbildung in den Kolonien dem Standard im jeweiligen englischen, französischen, deutschen, portugiesischen, holländischen und spanischen Mutterland entsprach. Die Erlangung der Unabhängigkeit hat in den Ländern der Dritten Welt den Erziehungsprozeß weitgehend umgekehrt. Prüfungen und Zeugnisse dienen nun in gewissem Grad dazu, die einheimischen Sprachen und Werte zu fördern. – Allerdings lassen sich mit Prüfungen und Zeugnissen allein solche weitreichenden Probleme, wie Rekrutierungsverfahren für Einstellungen, Beibehaltung von Standards, Stimulierung von Leistungswillen, Ermöglichung zweckdienlicher Gesellschaftspolitik, nicht lösen. Hierzu bedarf es noch einer intensiven Suche nach alternativen Lösungsmöglichkeiten (WARNOCK 1971, S. 26–28; OMOLEWA 1980).

Literatur

- ASHBY, E.: Book review. In: *Journal of Higher Education* 49 (1978), S. 93–96.
AYISI, C. H.: Educational provision and prospects for employment in Ghana. In: *West African Journal of Education* 17 (1973).
BERTRAM, SIR ANTON: *The Colonial Service*. Cambridge 1930.
BUNTING, J. R.: Nigeria. In: KITCHEN, H. (Ed.): *The Educated Africa*. New York 1962, S. 364–386.
BUNTING, J. R.: Certificates and education. In: *West African Journal of Education* 2 (1958).

- CALLAWAY, A.: Unemployment among African school leavers. In: *Journal of Modern African Studies* 1 (1963).
- DORE, R.: *The Diploma Disease. Education, Qualification and Development*. Berkeley 1976.
- Education for Non-African Children* (von „R. G.“). In: *West African Review* 20 (1949).
- Evening Collegiate Classes Report*. Lagos 1944.
- FAFUNWA, A. B.: Some guiding principles of education in Africa. In: *West African Journal of Education* 15 (1971).
- FAJANA, A.: Missionary education policy in Nigeria, 1842–1882. In: *West African Journal of Education* 14 (1970).
- GRIFFITH, W.: *The British Civil Services 1854–1954*. London 1954.
- HINZEN, H.: Education in Tanzania. In: HINZEN, H./HUNSDÖRFER, V. (Hrsg.): *The Tanzanian Experience: Education for Liberation and Development*. Hamburg/London 1979, S. 5–16.
- IKEJANI, O.: *Nigerian Education*. Ikeja 1964.
- Lagos Blue Book of Statistics for 1900*. Public Records Office. London, Co. 151/38.
- LAUWERYS, J. A./SCANLON, D. G. (Eds.): *The World Yearbook of Education 1969: Examinations*. London 1969.
- MADU, O. A.: The school system and the social development of Nigeria. In: KLOSKOWSKA, A./MARTINOTTI, G. (Eds.): *Education in a Changing Society*. London/Beverly Hills 1977, S. 235–253.
- N'DIAYE, J. P.: *Elites Africaines et cultures occidentales*. Paris 1969.
- NICOLSON, I. F.: *The Administration of Nigeria, 1900–1960: Men, Methods, and Myths*. Oxford 1969.
- OGUNSHEYE, A.: Nigeria. In: COLEMAN, J. S. (Ed.): *Education and Political Development*. Princeton 1965, S. 123–143.
- OMOLEWA, M.: Nigerians in Search of the Golden Fleece 1842–1960. Vortragsmanuskript, Conference on Needs of Nigerian Youths. Ibadan 1976.
- OMOLEWA, M.: Oxford University delegacy of local examinations and secondary education in Nigeria, 1929–1937. In: *Journal of Educational Administration and History* 10 (1978), S. 39–49.
- OMOLEWA, M.: External Examinations and the Development of Secondary Education in Africa. In: *Bulletin of the Association of African Universities* 1980 (in Vorbereitung).
- OYEMAKINDE, J. O.: *The Nigerian Labour Force on the Nigerian Railway*. Diss. Ibadan 1970.
- PAYNE, J. A. O.: *Payne's Lagos and West African Almanack and Diary, 1881*.
- ROACH, J.: *Public Examinations in England, 1850–1900*. Cambridge 1971.
- RUDIN, H.: *Germans in the Cameroons, 1884–1914: A Case Study in Modern Imperialism*. New Haven 1938.
- SOLARU, T. T.: *Teacher Training in Nigeria*. Ibadan 1964.
- VANDER PLOEG, A. J.: Education in colonial Africa: the German experience. In: *Comparative Education Review* 21 (1977), S. 91–109.
- WARNOCK, M.: In defence of examinations. In: *Education Today* (1971).
- WEILER, H. (Hrsg.): *Erziehung und Politik in Nigeria*. Freiburg i. Br. 1964.

Aufgaben für Forschungen über das Berechtigungswesen

Ein Nachwort zum Aufsatz von M. OMOLEWA

1. Zum Zusammenhang von Berechtigungswesen, Qualifikationen und Prüfungen

Durch koloniale Einflüsse und postkoloniale Abhängigkeiten von den Industrienationen wurden Berechtigungs- und Prüfungssysteme in die Länder der Dritten Welt übertragen. Sie überlagerten dort die heimischen, meist informellen Berechtigungssysteme. – Während den Berechtigungssystemen in den Industrieländern vornehmlich die Aufgabe zufällt, die Rekrutierung von Herrschaftseliten – auch in den Zeiten des Mißverhältnisses von Bildungs- und Beschäftigungssystem – und Massenloyalität zu sichern, übernehmen die von westlichen Industrieländern transferierten Berechtigungssysteme in den Ländern der Dritten Welt zusätzlich die Aufgabe, die Vorherrschaft des „modernen Sektors“ gegenüber dem „traditionellen Sektor“ zu sichern. Im modernen Sektor wird für alle gesellschaftlich relevanten Bereiche das staatliche Handeln bestimmt. Diesem steht die Mehrheit der Bevölkerung gegenüber, für die Beschäftigungsmöglichkeiten nur im ländlichen Subsistenzsektor und im informellen städtischen Sektor gegeben sind. Denn die große Masse der marginalisierten Bevölkerungsgruppen ist vom *Berechtigungssystem* (noch) nicht erfaßt. Dies bedeutet einerseits, daß viele Berufe ohne staatlich kontrollierte Berechtigung ausgeübt werden können, andererseits fehlt hier die vertrauensmäßige (öffentliche) Absicherung beruflicher Kompetenzen durch das Berechtigungssystem.

So sind Berechtigungen für die kapitallosen Massen das einzige Mittel zum Übergang vom Subsistenzsektor bzw. vom informellen städtischen Sektor in den modernen Sektor. Das Berechtigungswesen bewirkt auf diese Weise eine besondere Dynamik und trägt zur Landflucht und korrespondierend zur Ausbreitung der Elendsviertel in den Großstädten und zur Erhöhung der Zahl ausgebildeter Arbeitsloser bei. Die Fähigsten werden auf diese Weise dem Subsistenzsektor entzogen, ohne daß sie in größerer Anzahl im modernen Sektor wirksam werden können. Diese Tendenz wird zudem noch dadurch verstärkt, daß das Berechtigungswesen in Ländern der Dritten Welt in der Regel hochgradig gestuft ist. Lernende können vielfach in Abständen von nur ein bis zwei Jahren jeweils neue Berechtigungen erwerben. Die starke Stufung des Berechtigungswesens und die wechselseitige Abschottung der Bildungsgänge, die im Gegensatz zum differenzierten Bildungs- und Berechtigungswesen der Bundesrepublik Deutschland mit seiner wenigstens formal vielfältigen Durchlässigkeit steht, ist auf den Einfluß kolonialer Bildungssysteme zurückzuführen. Sie hat den Effekt einer starken Selektivität, verbunden mit hohen Ausfallquoten. Der Ausfall erklärt sich aus sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, schwierigen ökonomischen Bedingungen der Lerner und geringer Effektivität der Ausbildung. Die Folge der Vielzahl von Berechtigungsniveaus ist eine relativ geringe Korrespondenz zwischen einer großen Zahl von Berechtigungsinhabern und den Anforderungen des Beschäftigungssystems. Viele der Berechtigungen besonders auf den unteren Niveaus des Bildungssystems sind lediglich bedeutsam für den Übergang in weiterführende Bildungsgänge, nicht jedoch für die Suche nach einem Arbeitsplatz.

Die Aussagen zu Struktur und Funktion des Berechtigungswesens führen direkt zu der Frage nach der Art und Weise, wie diese Berechtigungen erworben werden können. Berechtigungen sind fast ausschließlich an *Prüfungen* gebunden, die bereits im unteren und mittleren Bereich des formalen, allgemeinen Bildungssystems einsetzen. Die Prüfungen werden überwiegend von externen Prüfern durchgeführt bzw. kontrolliert und unterliegen behördlicher Aufsicht. Damit sind ein hoher Verwaltungsaufwand sowie ein erheblicher Zeit- und Energieaufwand seitens der prüfenden Experten verbunden. Der Aufwand rührt von relativ großem Mißtrauen staatlicher Institutionen hinsichtlich Rechtmäßigkeit der Praxis der Erteilung von Berechtigungen her. Darüber hinaus ermöglicht er, Ausbildungsinstitutionen zu kontrollieren und Lehrende zu disziplinieren. Damit erhalten die Berechtigungen zugleich große Bedeutung für die Lernenden. Durch die staatliche Kontrolle der Prüfungsinhalte ist zudem eine politische Kontrolle möglich; aus Anlaß von Prüfungen wird die Präsenz des Staates auch in abgelegenen Gebieten demonstriert.

Die Bedeutung, die Prüfungen für den Erwerb von Berechtigungen haben, sowie die Zentralisierung bzw. zentrale Kontrolle der Prüfungen bewirken einen hochgradigen Einfluß auf die *Inhalte und Methoden der Ausbildung*. Dadurch wird die Ausbildung teilweise umfunktioniert zur Vorbereitung auf die Prüfungen. Da in den Prüfungen fast ausschließlich Faktenwissen überprüft wird, dominiert das Einpauken von Fakten (*rote learning*) im Unterricht vieler Bildungsinstitutionen. Das Berechtigungswesen ist also auch inhaltlich dysfunktional im Hinblick auf die an das Berechtigungswesen gekoppelte Ausbildung: Die Prüfungsanforderungen orientieren sich fast ausschließlich an den Bedürfnissen des modernen Sektors der Gesellschaft, insbesondere an den Bedürfnissen von Verwaltung und Technologie. Die von den westlichen Ländern übernommenen Bildungsinhalte sind großenteils als „aufgesetzte“ Erscheinungsformen zu bewerten, unabhängig davon, ob sie von einheimischen Eltern eingeführt oder von den Kolonialmächten oktroyiert wurden. Sie stellen nur sehr begrenzt Reflexionen der sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Bedingungen eines Landes dar und sind deshalb für die Lebensbewältigung und Verbesserung der Lebenssituation der Massen in hohem Maß dysfunktional.

Bei auftretenden Krisensituationen (z. B. Mißverhältnis zwischen der Anzahl der durch Zertifikate nachgewiesenen Berechtigungen und tatsächlichen Beschäftigungsmöglichkeiten) ergeben sich Steuerungsmöglichkeiten, von denen einige beispielhaft genannt seien: Im Sinne der Sicherung von Massenloyalität werden weitere Berechtigungen eingeführt. In dieser Richtung können die Bemühungen um integrierte Grunderziehung und die Vielzahl von Projekten im Bereich der nicht-formalen Erziehung gesehen werden. Sie führen nicht zu verwertbaren Berechtigungen im modernen Sektor, wohl aber sollen sie Tendenzen zur Lebensbewältigung und zur Verbesserung der Lebenssituation im ländlichen Subsistenzbereich und in den marginalen städtischen Sektoren stärken. Darüber hinaus bzw. parallel dazu sind Eingriffe in das Berechtigungswesen in der Weise möglich, daß bei gleicher formaler Bildungsqualifikation ethnische Herkunft als Selektionsinstrument genutzt wird.

2. Forschungsaufgaben

(1) Durch die Anziehungskraft des einseitig auf den modernen Sektor ausgerichteten Berechtigungssystems wird formale und teilweise auch nicht-formale Erziehung ihrer Wirkungsmöglichkeiten für die Befriedigung der Grundbedürfnisse der breiten Massen entzogen. Zu untersuchen wäre, in welcher Weise und unter welchen historischen, ökonomischen und politischen Bedingungen Berechtigungssysteme so gestaltet werden können, daß sie sowohl Anreize für eine Beschäftigung im „traditionalen“ Sektor bieten, als auch

den Übergang in den „modernen“ ermöglichen. Langfristig müßte eine Vermaschung der beiden Sektoren auch dadurch angestrebt werden, daß im Bildungswesen Qualifikationen erworben werden, die in beiden Sektoren der Kulturen nutzbar sind. Daß dies mit einer Umgestaltung der Herrschaftsstruktur und der Abhängigkeitsverhältnisse innerhalb der Gesellschaften – seien sie solche in der Dritten Welt, seien es westliche oder östliche Industrienationen – einhergehen müßte, darf nicht unerwähnt bleiben. Diese Fragestellungen können Anlaß werden, gerade auch die Dysfunktionalitäten zwischen dem Berechtigungswesen und dem dadurch weitgehend bestimmten Bildungswesen einerseits und den langfristigen Bedürfnissen der Menschen in überentwickelten Gesellschaften andererseits aufzudecken und zu alternativen Lösungen der Entwicklung in diesen Gesellschaften und in deren Beziehungen zu Ländern der Dritten Welt unter Berücksichtigung von Kriterien für Lebensqualität und Partizipation unter humanen Umweltbedingungen beizutragen.

(2) Die Ausweitung, Zentralisierung und staatliche Kontrolle des Prüfungswesens trägt dazu bei, die Ausbildungsinhalte und -verfahren dem eigentlichen Zweck der Ausbildung zu entfremden. Das öffentliche Vertrauen in die Berechtigungsinhaber wird langfristig dadurch erschüttert, daß das Prüfungssystem als Ausleseinstrument für Einkommens- und Statusniveaus eingesetzt wird. Die Zulassungsbedingungen zu Prüfungen und die Prüfungsanforderungen erschweren überdies den sozial, regional und ethnisch benachteiligten Gruppen den Aufstieg. Die oft geringe Zuverlässigkeit und Gültigkeit der Prüfungen lassen sie häufig zu willkürlichen Steuerungsinstrumenten des Berechtigungswesens zu Lasten der Mehrheit wenig erfolgreicher Individuen werden. Zu untersuchen wäre, inwiefern die Ausweitung des Prüfungswesens zurückgenommen und Prüfungen durch andere Kontrollverfahren (z. B. Bewährung am Arbeitsplatz) ersetzt werden könnten. Darüber hinaus wäre zu prüfen, in welcher Weise Chancengleichheit durch Modifikation der Prüfungsanforderungen und Zulassungsbedingungen ansatzweise realisierbar ist und Prüfungen im Sinne höherer Kontextvalidität dezentralisiert und dem Einfluß derer entzogen werden können, die die Ausbildungs- und Prüfungsbedingungen im Interesse der Sicherung des eigenen Status und der Rekrutierung des eigenen Standes willkürlich variieren.

(3) Die Verwendung des Berechtigungs- und Prüfungssystems als Manipulationsinstrumente der Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem führt zu deren Ablösung von den Zwecken der Qualifikationsvermittlung und der Sicherung öffentlichen Vertrauens in berufliche Tätigkeiten. Dadurch wird das Ausbildungs- zu einem Prüfungsvorbereitungssystem entwertet. Zu untersuchen wäre, welche anderen Möglichkeiten es zur Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem gibt. Bei der Rekonstruktion und Verallgemeinerung von praktizierten und bei der Entwicklung neuer Modelle zur Überwindung von Dysfunktionalitäten zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem müßten in besonderer Weise – neben den ökonomischen – die politischen Bedingungen berücksichtigt werden, die es in vielen Gesellschaften heute noch erlauben, das Bildungs- und Berechtigungswesen für alle Schichten und alle Bevölkerungsgruppen *formal* zu öffnen, *faktisch* aber wieder zu verengen, so daß Erfolglosigkeit des einzelnen nicht als Versagen des Systems, sondern ausschließlich als individuelles Scheitern empfunden wird. Dadurch wird die politische Handlungsfähigkeit der breiten Masse der Bevölkerung in bezug auf das Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem gelähmt. Alternative Modelle müßten Strategien zur (Wieder-)Gewinnung dieser politischen Handlungsfähigkeit beinhalten.

Lehrerrolle und Lehrerbildung in der Dritten Welt

Ihre Bedeutung für den Aufbau des Erziehungswesens in Afrika

1. Entwicklungen in der Lehrerbildung

Die Lehrerbildung hat neben den Curricula eine besondere Bedeutung für den Aufbau und die Entkolonialisierung des Erziehungswesens in Afrika. Dies haben die afrikanischen Erziehungsminister seit etwa 1960 auf ihren gemeinsamen Konferenzen immer wieder bestätigt (MENGOT 1976, S. 2; CONFERENCE OF MINISTERS OF EDUCATION OF AFRICAN MEMBER STATES 1976, S. 16). Die UNESCO ist dieser Grundlinie im wesentlichen gefolgt und hat im Rahmen ihrer Arbeit insbesondere Projekte einer berufsbegleitenden Ausbildung von Primarschullehrern gefördert (MENGOT 1976, S. 11).

Die Maßnahmen der afrikanischen Staaten im Bereich der Lehrerbildung, unterstützt durch finanzielle Mittel internationaler Organisationen und die Bildungshilfe der Industrieländer, haben in den letzten 20 Jahren zu einer beachtlichen Steigerung der Lehrerzahlen im Primar- und Sekundarschulbereich geführt. So gab es im Jahre 1975 insgesamt 1,1 Millionen Lehrer in der Primarstufe und 0,34 Millionen in der Sekundarstufe. Als Folge dieser Entwicklung erhöhte sich die Zahl der in die Primarschule aufgenommenen Kinder von 19 Millionen im Jahr 1960 auf 44 Millionen im Jahr 1975 (FREDERIKSEN 1978, S. 364) bei einer gleichbleibenden Lehrer/Schüler-Relation von 1 : 40. In der Sekundarstufe waren es sogar 7,8 Millionen Schüler im Jahr 1975 im Vergleich zu 1,7 Millionen im Jahr 1960, allerdings bei einer Veränderung der Lehrer/Schüler-Relation von 1 : 20 (1960) auf 1 : 23 (1975) (UNESCO July 1977, S. 41). Trotz dieser Erfolge wurden die selbstgesteckten Ziele in der Lehrerbildung nicht erreicht (UNESCO Dec. 1975, S. 17). Nach Hochrechnungen der UNESCO reichen sie bei weitem nicht aus, um den voraussichtlichen Lehrerbedarf im Jahr 1985 zu decken. Diese Bedarfsprognose ermittelt für 1985 einen Bedarf von 1,7 Millionen Lehrern in der Primarstufe und von 0,69 Millionen Lehrern im Bereich der Sekundarstufe (UNESCO July 1977, S. 41). Politische und pädagogische Grundsatzentscheidungen der Regierungen werden diese Prognose zusätzlich beeinflussen, so insbesondere die Verlängerung der Schulzeiten, die Erhöhung des Bevölkerungsanteils, der eine Schule besucht, die Senkung der Lehrer/Schüler-Relationen, der Ersatz ausländischer Lehrer, insbesondere in der Sekundarstufe, der Wegfall und der Ersatz unzureichend ausgebildeter Lehrer. Dies rechtfertigt die Annahme, daß zur Deckung des Bedarfs 1985 eine noch höhere Zahl von Lehrern erforderlich sein wird. In vielen Ländern Afrikas gingen die zahlenmäßigen Erfolge zu Lasten der pädagogischen und fachlichen Qualifikationen des Lehrpersonals und damit auch zu Lasten des Unterrichtsniveaus. Eine Studie aus Swasiland umschreibt den Entqualifizierungsprozeß folgendermaßen (NSIBANDZE/GREEN 1978, S. 110): Aufgrund mangelnder Möglichkeiten zur berufsbegleitenden Fortbildung blieben die nach Abschluß der Primar- bzw. der Sekundarschule zum Schuldienst verpflichteten Lehrer unausgebildet. Es wurden weiterhin Schulabgänger – meist diejenigen, die aufgrund ihrer Abschlußnoten nicht für einen

sekundären bzw. tertiären Bildungsgang zugelassen wurden (MENGOT 1976, S. 4) – ohne Berufsvorbereitung als Lehrer eingesetzt. Die wenigen geschulten Lehrkräfte waren vielfach in höheren Schulstufen eingesetzt, für die sie keine Ausbildung besaßen. Afrikanische Realitäten dieser Art führten zu einem geringen sozialen Prestige des Lehrerberufs, zumal viele afrikanische Regierungen wenig tun, den Status des Lehrers ökonomisch aufzubessern. Außerhalb des Schuldienstes findet der Primar- oder Sekundarschulabsolvent bei gleicher Ausbildungszeit häufig eine bessere Bezahlung vor (UNESCO June 1975 a, S. 21–25). Insbesondere die Stellung des Primarschullehrers wird überwiegend als mehr oder weniger freiwillig gewählter Durchgangsjob angesehen, der meist in Verbindung mit anderen Verdienstmöglichkeiten ausgeübt wird und den man schnell für besser bezahlte Tätigkeiten in Industrie oder Verwaltung aufgibt. Schlechte Ausstattung und überfüllte Klassen tun ein übriges, den Beruf eines Lehrers nicht als Berufung zu empfinden (INSTITUTE FOR THE REFORM OF EDUCATION 1977, S. 136–140). Ein Bewußtsein der Lehrer von sich selbst als eigenständigem Berufsstand ist in Afrika allenfalls in Ansätzen vorhanden. Gewerkschaftliche Zusammenschlüsse von Lehrern erfolgen, soweit sie nicht verboten sind, vor allem auf der Sekundarschulebene. Dort werden dem Lehrpersonal aufgrund einer besseren Bezahlung und einer großzügigeren Ausstattung des Arbeitsplatzes mehr Identifikationsmöglichkeiten mit seinem Tätigkeitsbereich angeboten.

Vor dem Hintergrund dieser Situation ist die heutige Diskussion um eine Neubestimmung der Lehrerrolle und in der Folge auch der Lehrerbildung zu sehen. Hier werden dem Lehrer mit der Einführung partizipations- und umweltbezogener Curricula, durch die Bemühungen, die Schule in die örtliche Gemeinschaft zu integrieren, und im Konzept der Grund-erziehung als erster Phase eines lebenslangen Lernens viele neue Aufgaben zugewiesen. Auf der Grundlage der neueren afrikanischen und internationalen Diskussion sollen an dieser Stelle die Ansprüche und Forderungen an das pädagogische Personal thematisiert und deren Bedeutung für die Lehrerbildung herausgearbeitet werden.

Ausgangspunkt ist dabei, daß innovative Vorschläge¹ für eine Veränderung der Lehrerrolle Konsequenzen für die Lehrerbildung nach sich ziehen, auch wenn diese in der Literatur nicht immer deutlich werden. Mit der Darstellung notwendiger Neuorientierungen in der Lehrerbildung werden implizit bisherige Mängel aufgezeigt. Im 2. *Abschnitt* wird, dem eigenen Vorverständnis entsprechend, dargestellt, wie die Erziehungssysteme im allgemeinen und die Funktion des Lehrerberufs im besonderen in geschichtliche und gesellschaftliche Entwicklungen eingebunden sind. Daraus ergeben sich Vorstellungen über die gesellschaftlich erforderliche und gewünschte Lehrerrolle, aus der wiederum die Vorgaben für die Ausbildung des pädagogischen Personals hergeleitet werden. Im 3. *Abschnitt* werden die Postulate an Erziehung und Unterrichtsgestaltung in inhaltlicher und methodischer Hinsicht untersucht, wie sie einerseits aus dem gesellschaftlich/politischen Bereich abgeleitet werden, andererseits aber auch aus den Entwicklungen im Bildungswesen selbst resultieren. Im 4. *Abschnitt* werden die Ausbildungsabschnitte spezifiziert, in denen die Qualifikation zum Unterrichten und zur Erziehung der jungen Generation erworben und eingeübt werden soll. Dabei werden die unterschiedlichen Einflußfaktoren in ihrem Zusammenwirken erkennbar gemacht. Im 5. *Abschnitt* werden die innere Organisation der Lehrerbildung und ihre administrative Einbindung in ihrer Wirkung auf die Lehrerbildung untersucht. Diese Betrachtung von staatlicher Verwaltung und Aufsicht im Erziehungswesen führt in den gesamtgesellschaftlichen und politischen Bereich zurück. Dieser Teil deutet nochmals auf die politischen Grundsatzentscheidungen hin, die zu treffen sind, um die als richtig erkannten Innovationen in der Lehrerbildung verwirklichen zu können. In der *Schlußbetrachtung* werden auf der Grundlage der Untersuchungsergebnisse weiterführende Forschungsschwerpunkte vorgeschlagen.

1 Unter Innovationen werden im folgenden geplante und systematisierte Reformprozesse im Rahmen staatlich organisierter Gesellschaften verstanden.

2. Erziehung und Lehrer in der Gesellschaft

2.1. Zum Verhältnis von Gesellschafts- und Erziehungssystem

Hinsichtlich der Diskussion über den Zusammenhang von Bildungs- und Erziehungssystem wird in diesem Beitrag von der These ausgegangen, daß Inhalt und Struktur des Erziehungswesens von staatlich verfaßten Gesellschaften in der Regel den politischen und ökonomischen Grundstrukturen folgen. Historisch einmal formuliert, entwickelt das Erziehungssystem jedoch eine Eigendynamik, die Innovationen behindert und erklärten Zielen zuwiderlaufen kann². Innovative Bestrebungen und Reformen im Ausbildungssystem werden hier als sich über unterschiedliche Vermittlungsinstanzen durchsetzende Funktionen des politischen und ökonomischen Bereichs verstanden. Sie dienen in der Mehrzahl der Fortschreibung bestehender und der Stützung neuer Gesellschaftsstrukturen unter selektiver Aufnahme von Forderungen gesellschaftlicher Basisbewegungen und von Forschungsergebnissen aus Geistes- und Naturwissenschaften. Zu prüfen bleibt jeweils, inwieweit Gesellschaftsstrukturen mit ihren Bildungssystemen zum Abbau historisch überkommener Zwänge für den Einzelnen und die gesellschaftlichen Gruppen beitragen³. – Für den Bereich der Entwicklungsgesellschaften läßt sich der Einfluß der politischen und ökonomischen Institutionen eines Landes auf die Gestaltung des Erziehungswesens an verschiedenen Beispielen verdeutlichen.

In *Tansania* folgte der gesellschaftspolitischen Arusha-Erklärung das Konzept der „*Education for Self-Reliance*“. Es rief zur Veränderung des tansanischen Erziehungswesens auf und reformierte die Lehrerbildung (RENES 1970, S. 132–138; HUNSDÖRFER 1977, S. 22–39; KUHANGA 1978, S. 37–50).

In *Guinea-Bissau* begann man nach Erreichung der politischen Unabhängigkeit mit Veränderungen im Ausbildungswesen, die, den Zielen von Partei und Regierung folgend, die vollständige Umgestaltung des aus der Kolonialzeit überkommenen Bildungssystems vorbereiten (FREIRE 1977, S. 43). Dabei wurde die Lehreraus- und -fortbildung stärker ruralisiert, der Primarschullehrer wurde zu einem „*polyvalent rural community development agent*“ ausgebildet. Der Zugang zu den verschiedenen Schulstufen wurde durch eine Standardisierung der Ausbildungsgänge für Schüler und Lehrer erleichtert (CARNEIRO/MOULTON 1978, S. 11–15).

In *Pakistan* hatte die Regierung große Schwierigkeiten, die Mißstände des formalen Ausbildungssystems auch nur konzeptionell anzugehen (zur Programmatik der Regierung 1975: MINISTRY OF EDUCATION OF PAKISTAN 1975). So ging die Zahl der Kinder, die die Grundschule bis zum Ende besuchten, zurück, obwohl die allgemeine Grundschulbildung seit 30 Jahren Regierungsziel war und der Anteil der eingeschulten Kinder sich laufend erhöht hatte (SIMMONS 1978, S. 37). Wenn andererseits die Zahl der examinierten Oberschul- und Universitätsabgänger reduziert und die freiverwendenden Gelder für den Ausbau der Grundschule verwendet worden wären – 40% des Bildungsbudgets auf Bundesebene fließen in die Universitätsausbildung –, hätten die Mittel- und Oberschichten der Regierung die Unterstützung entzogen. Denn: Ausgebildete Dorfbewohner können mit mehr Selbstvertrauen die ländliche Elite – die Grundeigentümer – herausfordern. Die Primar- und Sekundarschullehrer Pakistans werden angesichts der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse die Torwächter zu sicheren Arbeitsplätzen und Einkommen bleiben. In einem Erziehungssystem, das in Fortsetzung der kolonialen Bildungstradition auf „*white collar jobs*“ in der Stadt vorbereitet, wird bei der Mehrheit der Schüler weiterhin das Bewußtsein gefördert, Versager zu sein, Versager bei der Versetzung in der Grundschule, Versager bei den Aufnahmeprüfungen in die Sekundarschule, Versager im Leben.

2 Zur historischen und aktuellen Problematik von Gesellschaft, Bildung und Entwicklung nehmen die Aufsätze von DIAS, LAASER und JOUHY in diesem Heft ausführlich Stellung.

3 In der bundesdeutschen Diskussion wird dieses Thema unter der Überschrift „*Integration und Subversion*“ behandelt; vgl. KONEFFKE (1969) und JOUHY (1978).

Historische und gesellschaftspolitische Belege aus kapitalistisch und aus sozialistisch orientierten Entwicklungsgesellschaften sprechen dafür, formale Bildungs- und Erziehungsprozesse als Vorgänge in einem gesellschaftlichen Subsystem zu betrachten, das die politischen und wirtschaftlichen Grundlagen einer Sozietät zu bewahren und im gegebenen Rahmen zu reformieren versucht⁴. Grundlegende Veränderungen sind eher im Zuge gesamtgesellschaftlicher Umwälzungen möglich. Ansätze, gesamtgesellschaftliche Strukturveränderungen durch Reformen im Erziehungssystem allein zu bewirken, waren bisher wenig erfolgreich. Die Nichtberücksichtigung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen führte zum Scheitern vieler Innovationen bzw. zur Zurücknahme der Zielsetzungen.

2.2. Neue Aufgaben für die Lehrerschaft

Der Lehrer hat im institutionalisierten Erziehungswesen eine zentrale Bedeutung. Er vermittelt den nachwachsenden Generationen das Wissen über die geschichtlich angesammelten, grundlegenden Kulturtechniken. An dieser herkömmlichen Rollendefinition wird in der internationalen Diskussion festgehalten (IBE/UNESCO 1975, S. 18). In jüngster Zeit werden den Lehrkräften darüber hinaus neue Rollen zugewiesen. Den Primar- und Sekundarschullehrer herkömmlicher Art, soweit er ausgebildet war oder auf einige Jahre Berufspraxis zurückblicken konnte, kennzeichnete die fachliche und methodische Kompetenz. Heute wird dagegen ein Lehrertyp gefordert, der darüber hinaus in der Gemeinde Lehr- und Lernprozesse organisiert und koordiniert. Dabei soll der Lehrer auch außerhalb der Schule in den Bereichen Gesundheitserziehung, allgemeine kulturelle Entwicklung und Staatsbürgerkunde erzieherisch wirken (IBE/UNESCO 1977, S. 14). Die Bildungspolitiker und -planer Afrikas denken an einen „neuen Lehrer“, der als *community leader* in einer Gemeinde, an den dörflichen Problemen und Erfordernissen ansetzend, Lernmotivation und Lerngruppen schafft (CONFERENCE OF MINISTERS OF EDUCATION OF AFRICAN MEMBER STATES 1976, S. 15). Die Schule soll dabei zum Kommunikationszentrum für die Gemeinde werden. Bei dieser Ausweitung seiner Funktion und der von ihm zu vertretenden Lehrinhalte soll der Lehrer, so eine andere Forderung, ganzheitlich vorgehen, d. h., er soll dem Schüler helfen, die vielfältigen Informationsströme aus dem schulischen und außerschulischen Bereich in eine kohärente Weltsicht zu integrieren (IBE/UNESCO 1975, S. 16).

Die neue Rolle des Lehrers in der Gesellschaft ist in vielen Resolutionen und Memoranden internationaler und afrikanischer Konferenzen als Postulat anerkannt. Lehrerbildungsinstitutionen in Afrika, so z. B. das *Bunumbu Teacher College* in Sierra Leone, das *Namutamba Teacher College* in Uganda und mit einigen Pilotprojekten das *Institute for the Reform of Primary Education* in Kamerun bemühen sich um die Ausbildung dieses neuen Typs von Lehrern. In der Literatur finden sich jedoch bereits erste Relativierungen dieser weitreichenden Postulate. Eine breitangelegte Untersuchung über die Erziehungssituation in den englischsprachigen Provinzen Kameruns ergab, daß viele Gemeinden vom Lehrer nicht die Übernahme einer Führungsfunktion erwarten, noch sie ihm zugestehen. Angesichts sich vermindender Berufschancen für Primarschulabgänger entwickelte sich in einigen Regionen sogar eine Abneigung gegen den Schulbesuch. Die Lehrer haben vielfach die Eltern erst von der Notwendigkeit und dem Sinn einer schulischen Ausbildung zu überzeugen. Sie müssen um die Anerkennung ihrer Rolle in der Dorfgemeinschaft ringen (INSTITUTE FOR THE REFORM OF PRIMARY EDUCATION 1977, S. 49, 52, 142–144).

4 In Mozambique werden die Schüler konsequenterweise „*continuadores*“ (= Fortsetzer) genannt, vgl. GERTH (1978).

Zur Vermeidung derartiger Widerstände ist für die Durchsetzung von Erziehungskonzeptionen mit einer neu bestimmten Rolle des Lehrers erforderlich, daß (a) der Lehrer die Vermittlung der grundlegenden Kulturtechniken unter Berücksichtigung der lokalen Sitten und Gebräuche überzeugend leistet und den Jugendlichen berufsqualifizierende Abschlüsse ermöglicht. Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik wären dementsprechend aufeinander zu beziehen. (b) Es muß ein gesamtgesellschaftlicher Konsens über die Aufgaben des Lehrers vorhanden sein. Hierzu ist die Einbeziehung von Lehrern, Eltern, Gemeindevertretern und auch Schülern in den Prozeß der Konsensbildung erforderlich⁵.

Die Beteiligung von Lehrern, Eltern und auch Schülern an der Planung des Erziehungswesens und bei der Realisierung innovativer Konzeptionen ist zwar vielfach als erstrebenswert und notwendig erkannt, aber bis heute kaum verwirklicht. Wenn eine Beteiligung dieser Betroffenen an der Ausbildung und Implementierung bildungspolitischer Entscheidungen zumindest kurzfristig nicht erreichbar scheint, so könnten sie doch über die gesamtstaatliche und entwicklungspolitische Bedeutung der Entscheidungen zur Verbesserung des Erziehungswesens informiert und so vielleicht auch motiviert werden. Nicht nur Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern auch Überzeugung und Einsatzbereitschaft gerade des pädagogischen Personals könnten auf diese Weise bei der Realisierung von innovativen Konzeptionen sehr weitgehend wirksam werden. Als These auf einzelne Reformvorhaben angewandt, bedeutet dies: (a) Der Primarschullehrer als „Leiter ländlicher Reformen“ in Tansania benötigt Grundkenntnisse über die Ujamaa-Konzeption der Staatspartei und muß sie mit seiner gesellschaftspolitischen Überzeugung vereinbaren können (MEENA 1973, S. 23). (b) Die Studenten der Lehreraademie von Bissau sollten von Wert und Sinn produktiver Arbeit in der Landwirtschaft überzeugt sein. Nur dann werden sie die wirtschaftlich autarken Landschulen später selbst konsequent aufbauen können (FREIRE 1977, S. 27). (c) Die Absolventen des *Bunumbu Teacher College* in Sierra Leone müssen ihre Rolle als „*Community Leaders for Community Education in General*“ akzeptiert haben. Dadurch könnte vermieden werden, daß sie sich später, wie viele ihrer Kollegen, für den Schuldienst in den wenigen Städten des Landes melden⁶. Die Landgemeinden müßten sich selbst um den Einsatz dieser umfassender wirkenden Lehrer bemühen. (d) Im Rahmen der Primarschulreform Kameruns kann die Lehrkraft für das neue Fach „Umwelt- und Agrarstudien“ zwar verpflichtet werden, eine neue Form der Abfallkompostierung zu vertreten und auf der Schulfarm zu benutzen. Verwendet der Lehrer für sein eigenes Stück Land aber eine andere oder gar keine Düngung, wird der Lerneffekt jedoch gering sein (INSTITUTE FOR THE REFORM OF PRIMARY EDUCATION 1977, S. 101).

Der gesellschafts- und entwicklungspolitische Auftrag des Lehrers kann in Umgestaltung seiner traditionellen Tätigkeit und über diese hinaus nur erfüllt werden, wenn er in ein Netz

5 Vgl. hierzu das Verfahren, welches das INSTITUTE FOR THE REFORM OF PRIMARY EDUCATION (1977, S. 49 u. 52) für den möglichen Einsatz von Lehrern als „*community educators*“ vorschlägt: „During regular inspection, the teacher's degree of integration with the local community and the relations he has developed and maintained with the community are observed. Teachers performing satisfactorily in school work and showing interest and skill in community relations may be selected for community worker training. (...) Teachers trained for community work of animation in this way may be posted to communities applying for a teacher animateur.“

6 Vgl. den letzten Bericht über das Bunumbu Projekt von LUCAN et al. (1978, S. 15 und 101). Die Zwischenevaluierung des Projekts ergab zu diesem Punkt bei den Absolventen der beiden Ausbildungskurse eine eindeutige Präferenz für die Arbeit in ländlichen Gebieten. Es bleibt jedoch zu fragen, ob das Ergebnis nicht anders ausgefallen wäre, wenn man auf eine Namenszeichnung in den Fragebogen verzichtet hätte.

von Institutionen, Organisationen und unterstützenden Personengruppen eingebunden ist, die ihm auch die konkrete Unterrichtsgestaltung erleichtern (IBE/UNESCO 1975, S. 22, und 1977, S. 14). Insoweit besteht Übereinstimmung in der internationalen und afrikanischen Diskussion, wenn dabei auch die Notwendigkeit, den Lehrer selbst zu motivieren, noch nicht ausreichend beachtet wird. Sowohl das Konzept vom Lehrer als *community leader* als auch die als notwendig erkannten Verbesserungen in seinem überkommenen Wirkungskreis erfordern von den einzelnen Entwicklungsgesellschaften in Afrika große Anstrengungen. Die wesentlichen Kriterien für Art und Umfang der notwendigen Maßnahmen sollen im einzelnen aufgezeigt werden.

3. Curriculumentwicklung und Lehrerpersönlichkeit

Für den Lehrer, der seinem Beruf gerecht werden will, ist der Überblick über die Grundlagen der von ihm unterrichteten Fächer unabdingbar. Darüber hinaus sollte er die Forschungsinstrumente und -methoden seiner Disziplinen kennen. Dies und die laufende Aktualisierung seines Wissens sind notwendig für die Ausbildung der jüngeren Generation in einer Welt, in der wissenschaftliche und technische Grundkenntnisse erst die bewußte Teilnahme am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Prozeß ermöglichen.

Um diese Ausbildung zu gewährleisten, ist die Umsetzung der fachwissenschaftlichen und gesellschaftlichen Erkenntnisse, Erfordernisse und Ziele in Lern- und Arbeitsschritte für Kinder und Jugendliche notwendig. Hier liegen übereinstimmend die wichtigsten Aufgaben von Pädagogen und Lehrern in dem Bestreben, Kinder und Heranwachsende zu „moralischer Autonomie, gesundem Denken und zur Fähigkeit, sich gut zu verständigen“ (IBE/UNESCO 1975, S. 17) anzuleiten. Das zumindest offiziell proklamierte Erziehungsziel auch der Entwicklungsgesellschaften ist der Staatsbürger, der sich seiner Fähigkeiten und seines Verstandes bewußt ist und diese aktiv in die gesellschaftliche Entwicklung einbringt.

3.1. Curriculumentwicklung und -dissemination mit der Lehrerschaft

Die Ausarbeitung der Leitziele der Schulcurricula ist im afrikanischen Kontext noch stärker als in den westlichen Industriegesellschaften den Erziehungsministerien vorbehalten und orientiert sich überwiegend an den entsprechenden Fachwissenschaften. Die jeweiligen Erziehungsminister berufen eine Kommission aus Experten, redigieren deren Vorschläge für ein Gesamt- oder Fachcurriculum und verkünden das Ergebnis auf dem Erlaß- oder Gesetzesweg. Im günstigsten Fall werden die neuen Ziele, Materialien und Verfahren von Unterricht über die verschiedenen Institutionen der Lehrerbildung erläutert und verbreitet. Häufig werden die Schulen und Lehrerausbildungsstätten jedoch per Dekret auf die neuen Inhalte verpflichtet. Diese Form der Curriculumkonstruktion und -dissemination trifft im Gegensatz zur Entwicklung in Westeuropa sehr oft die Interessen der afrikanischen Lehrer. Aufgrund der mangelnden Vorbereitung auf ihren Beruf fordern sie häufig bis in einzelne Unterrichtssequenzen hinein ausgearbeitete Curriculumeinheiten, welche die eigene Unterrichtsvorbereitung erleichtern⁷.

7 In Kamerun beschwerten sich Primarschullehrer über die zu allgemein gehaltenen Richtlinien in den offiziellen Lehrplänen und verlangten sogenannte „*Curriculum Packages*“ für den Unterricht; siehe INSTITUTE FOR THE REFORM OF PRIMARY EDUCATION (1977, S. 140); vgl. auch YOUNG (1977, S. 7).

Diese sog. geschlossenen Curriculumeinheiten sollten jedoch nur ein zeitweiser Notbehelf sein, um Ausbildungsrückstände zu kompensieren⁸. Einheiten dieser Art widersprechen den neuen Rollenzuweisungen an die Lehrerschaft, die in der Zukunft fähig sein soll, curriculare Leitziele mit der örtlichen Realität zu verbinden und über die Inhalte, Formen und Materialien des Unterrichts Interesse und Motivation bei Kindern und Jugendlichen für die Auseinandersetzung mit den nationalen und regionalen Problemen zu wecken. Vom Ausbildungs- und Wissensstand des pädagogischen Personals und von dem ihm zugestandenem Spielraum wird es dabei abhängen, ob es Widersprüche zwischen den staatlich gesetzten Unterrichtszielen und örtlicher bzw. nationaler Realität identifizieren und im Unterricht zur Sprache bringen kann. Eine frühzeitige Beteiligung der Lehrer wie auch der Eltern und Schüler an der Curriculumentwicklung kann Widersprüche dieser Art verringern und mögliche Spielräume aufzeigen helfen. Sie wird wahrscheinlich auch den Disseminationsgrad der Lehrpläne vergrößern und ihre Anwendung in den Schulen gewährleisten. – Hiermit sind die Modelle der „offenen Curriculumentwicklung“⁹ angesprochen. In ihrem Rahmen ist die Zusammenarbeit von Lehrern, Eltern, Schülern und Bildungsfachleuten verlangt, um Curricula zu erstellen, die Gemeinschaftsnähe mit gesamt-nationalen Erfordernissen verbinden, vielseitig verwendbar sind und die Interessen, Sozialisations- und Lernvoraussetzungen der betroffenen Schüler mit einbeziehen (UNESCO, May 1975, S. 15). Die stärkere Berücksichtigung der Erfahrungen mit diesen Modellen in der Bundesrepublik und in England wäre für den afrikanischen Kontext die inhaltliche und organisatorische Konsequenz aus den Diskussionen um die neue Lehrerrolle.

3.2. Verfahren und Methoden von Unterricht

Neue Verfahren und Methoden von Unterricht haben in den Wissenschaften von Lehren und Lernen große Beachtung gefunden. Die wichtigsten Tendenzen und Ansätze können in ihrer Relevanz für das pädagogische Personal wie folgt skizziert werden:

(a) Die Unterrichtstechnologien versprechen durch die Einbringung technischer Apparate in den Unterricht Funktionserweiterung und Arbeitserleichterung für die Lehrperson. Tendenzen des programmierten Unterrichts laufen indessen darauf hinaus, Unterrichtsabläufe rein technisch zu begreifen und so zu planen, daß sie mit immer gleichen Ergebnissen gestaltet werden können. Man erhofft sich dadurch die Einsparung von Lehrern (UNESCO/Division of Methods, Materials and Techniques, June 1975). (b) Verfahren des Microteaching und Simulationsspiele haben die Auswirkungen kleinster pädagogischer Handlungsschritte im Unterricht genauer analysiert. Unterrichtsspezifische Handlungsabläufe können so besser studiert und eingeübt werden¹⁰. Dabei besteht jedoch die Gefahr einer Stereotypisierung des Lehrerverhaltens. (c) Die Methode der teilnehmenden Beobachtung, nicht nur durch Forscher, sondern auch von Lehrern untereinander praktiziert, hat den Sinn für die Bedeutung der Interaktion im Lern- und Lehrprozeß geschärft, der bis zur Kompetenz in gruppen-

8 In vielen Ländern Schwarzafrikas setzen die Bildungspolitiker jedoch weiterhin auf die Entwicklung geschlossener Curriculumeinheiten; vgl. z. B. die Arbeit der *Primary Curriculum Unit* im Erziehungsministerium Swasilands. Berichtet in AARONS/HAWES (1976, S. 16–25).

9 Über die Diskussionen und Erfahrungen zu diesem Modell in der BRD berichten BRÜGELMANN (1972, S. 95) und SACHS/SCHIELKE (1973, S. 375–390). Zu den Erfahrungen mit diesem Modell in Entwicklungsgesellschaften vgl. YOUNG (1977, S. 5–8).

10 Das ALVAN/KOKU COLLEGE OF EDUCATION, Nigeria, z. B. setzt das Microteaching-Verfahren für die berufsbegleitende Einübung neuer Unterrichtsinhalte und -methoden im Rahmen des *Universal Childhood Education Programme* ein; berichtet in „*Development Communication Report*“ (Jan. 1979, S. 1)

dynamischen Verfahren ausgedehnt werden kann (UNESCO/Division of Methods, Materials and Techniques, June 1975, S. 4). (d) Lerntheorie und -psychologie erörtern die verschiedenen Kanäle, auf denen ein Mensch Informationen aufnehmen kann. Sie verlangen eine größere Vielfalt an Informationskanälen, um die auditiven, visuellen und affektiven Prädispositionen besser aufnehmen zu können. Das Prinzip der Informationsassimilierung erfordert zudem die genaue Kenntnis der bisherigen Lernumwelt des zu Erziehenden, sei es nun der Lehrer im Seminar oder der Schüler im Klassenverband. Eine frühzeitige Einführung in wissenschaftliche Sachverhalte wird für möglich gehalten und gefordert. Die Schullehrer sind dementsprechend auszubilden (PIAGET 1974, S. 153–278).

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion der Entwicklungsgesellschaften herrscht eine gewisse Euphorie über die Möglichkeiten von neuen Methoden, Verfahren und Medien vor, die durch Fallstudien noch nicht ausreichend abgesichert werden konnte. Auf der einen Seite ist es eine Forderung auch der Lehrerschaft, durch vielfältigen Methoden- und Medieneinsatz im Unterricht entlastet zu werden und durch die Einbeziehung neuer Lern- und Lehrtechniken den Lehr- und Lernprozessen mehr Attraktivität zu verschaffen (UNESCO, May 1975, S. 3–4). Auf der anderen Seite muß der Einsatz der neuen Methoden, Medien und Techniken überprüft werden im Hinblick auf die Inhalte und Ziele, die vermittelt werden sollen, die Altersgruppe, die angesprochen werden soll, die Wahlfreiheit für die Lehrkraft, ein angemessenes Verhältnis zwischen zu vermittelndem Inhalt und dafür anzuwendender Form zu finden, ihr Verhältnis zu den bisher angewandten Verfahren und Methoden von Unterricht, um nicht im Rahmen einer „Medienpädagogik“ Unterricht von dem Vorhandensein technischer Apparaturen bestimmen zu lassen¹¹. Es ist in diesem Zusammenhang darauf zu achten, daß die reiche afrikanische Tradition an informellen Lehr- und Lernprozeduren hauptsächlich oraler Art nicht verschüttet wird. Eine Afrikanisierung der Inhalte kann von einer Afrikanisierung der Methoden nicht getrennt werden (OSTERLOH 1977, S. 232).

3.3. Motivationsfunktion des Lehrers

Der Einsatz neuer Methoden und Medien im Unterricht steckt auf dem afrikanischen Kontinent noch in den Anfängen. Die Wirksamkeit ihres Einsatzes in Schulunterricht und Lehrerbildung sollte nicht überschätzt werden. Erkenntnisse der Motivationsforschung deuten darauf hin, daß den Motivationsanreizen beim Lehren und Lernen die entscheidende Bedeutung zukommt (JOUHY 1976, S. 45–104; HAUSSER 1979, S. 81–94). Die Motivationsmechanismen und -kreise organischer (z. B. die Beseitigung von Hunger) und sozialer Art (das Bedürfnis nach Anerkennung und Kontakt) werden im Sozialisationsprozeß eines jeden Individuums frühzeitig hergestellt. Schulische Sozialisation auf jeder Stufe hat diese Mechanismen zu berücksichtigen. Ihre Kenntnis sowohl beim Kind als auch beim Lehramtskandidaten gibt erst die Grundlage für gerichtete Lernprozesse, d. h. für veränderte Situationserfassung und veränderte Verhaltenssteuerung¹². Um seiner Motivationsaufgabe gerecht zu werden, sind dem afrikanischen Lehrer in seinem Unter-

11 „New ways of doing things, new methods and new materials must be carefully studied and evaluated before use in the classroom, and opportunity must be provided for such study. New methods are not necessarily better because they are new“ UNESCO (May 1975, S. 16). Dieser Aspekt ist gerade für den afrikanischen Kontinent festzuhalten, da hier von einer Fülle unterschiedlicher Seh-, Denk- und Verhaltensgewohnheiten auszugehen ist, welche die Übertragung westlicher Modelle erschwert.

12 Dasselbe meint PORTER (1977, S. 117–131) mit seinem Begriff „*personal education*“.

richt Gestaltungsmöglichkeiten zugestehen, die dieser sicherlich nicht von Anfang seiner Unterrichtstätigkeit an zu nutzen vermag. Auf diese Weise kann sich jedoch eine Lehrerpersönlichkeit entwickeln, die sich nicht auf einmal eingeübte Inhalte, Methoden und Medien beschränkt, sondern situativ neues Interesse an der Interaktion mit den zu Erziehenden gewinnen kann. Nur wenn durch die Persönlichkeit des Lehrers hindurch die Sinnhaftigkeit von Lehren – sei es schulischer oder nichtschulischer Art – deutlich wird, ist eine der notwendigen Motivationsstufen erreicht, die, insbesondere in den ersten Klassen der Primarstufe, wirkliches Lernen und nicht bloßes Memorieren ermöglichen¹³.

4. Ausbildungsphasen und -ebenen

4.1. Berufsvorbereitende Lehrerbildung

Die erste Phase der Lehrerbildung stellen Ausbildungsmaßnahmen vor Aufnahme der Berufstätigkeit dar. Soweit diese Stufe in Afrika überhaupt vorhanden ist, besteht Einigkeit darüber, daß bereits in einer frühen Phase der Berufsvorbereitung eine geringe Anzahl von Stundendeputaten vom Auszubildenden übernommen werden sollte, möglichst unter Anleitung von Lehrerbildnern und erfahrenen Kollegen. Immer stärker setzt sich die Meinung durch, daß eine ausschließlich theoretische Ausbildung in der Berufsvorbereitungsphase die zukünftigen Lehrer von der praktischen Berufsproblematik zu lange fernhält (UNESCO, May 1975, S. 13). Durch frühzeitige Hospitationen und eigenständiges, aber kontrolliertes Abhalten von Unterricht kann die Kluft zwischen Theorie und Praxis verringert und eine aktive Professionalisierung betrieben werden. Es wäre möglich, die Eignung der Lehramtskandidaten für den Lehrberuf frühzeitig zu erkennen (UNESCO May 1975, S. 13).

Primar- und Sekundarschullehrer sollten im Rahmen derselben Ausbildungsinstitution geschult werden. Nur eine breite Unterrichtung der Lehramtskandidaten beider Schultypen in fachlicher und methodischer Hinsicht ermöglicht eine Erziehung der Kinder und Jugendlichen auf wissenschaftlich angeleitetem Niveau. In einigen Lehrerbildungsinstitutionen der Entwicklungsgesellschaften ist diese Forderung bereits ansatzweise verwirklicht (HERCIK 1976, S. 192, zum Beispiel in Guyana, Sierra Leone und Sri Lanka). Gerade die große Formbarkeit der Kinder in den ersten Jahren schulischer Ausbildung erfordert eine umfassend ausgebildete Lehrperson, die um die sensomotorischen, affektiven und kognitiven Gegebenheiten in ihrem Zusammenwirken mit der Umwelt weiß und sie in ihrem Unterricht berücksichtigt. Die Bestimmung der Ausbildungsdauer des Lehrers nach dem Maßstab der von ihm jeweils zu unterrichtenden Altersgruppe ist umstritten (PIAGET 1974, S. 107). Die zusätzlichen Anforderungen auch an den Primarschullehrer, auf die hier bereits hingewiesen wurde, lassen diese Einteilung noch fragwürdiger erscheinen. Durch gemeinsame Ausbildungsstätten für Primar- und Sekundarschullehrer wird gleichzeitig ein Beitrag zur Vereinheitlichung des Schulsystems geleistet. Dabei fördert die Mobilität der Lehrer zwischen den einzelnen Schulstufen in der Regel auch die Durch-

¹³ Die psychoanalytischen Untersuchungen von PARIN et al. (1978) bei den Agni ergaben, daß Inhalte und Methoden der schulischen Bildung den Werten und Einstellungen dieses Volksstammes äußerlich blieben. Der Schulbesuch hatte nur einen geringen Einfluß auf die traditionellen Identitätsmuster.

lässigkeit für die Schüler¹⁴. Eine umfassende Ausbildung in diesem Sinne, in der die Lehramtskandidaten auch einen Einblick in die Forschungs- und Untersuchungsmethoden ihrer Berufswissenschaften erhalten, ist nur auf höherem, nach der Sekundarstufe II angesiedeltem Niveau möglich¹⁵. Die Kenntnisse der Zusammenhänge von vorgetragenem und erfahrenerem Wissensstoff, seinem Zustandekommen in der Forschung und seiner praktischen Umsetzung kann am besten in Lehrerbildungsinstituten, pädagogischen Fach- und Hochschulen des post-sekundären Bereichs vermittelt werden. Primar- und Sekundarschullehrer sollten die angewandte erziehungswissenschaftliche Forschung zumindest kennenlernen. In einigen der neu gegründeten Lehrerbildungseinrichtungen für Sekundarschullehrer sind diese Grundsätze bereits aufgenommen und weitgehend realisiert worden. Die meisten dieser innovativen Projekte entstanden mit Unterstützung der UNESCO (HERCIK 1976, S. 193). Ausbildungsinstitutionen der geforderten Art müssen dabei nicht notwendigerweise in die Universitäten integriert sein, sollten von diesen aber wissenschaftlich orientiert werden.

Eine Integrierung der Lehrerausbildung in die Universitäten beinhaltet die Gefahr des rein akademischen Studiums der Berufs- und der Fachwissenschaften. Die bereits an vielen Ausbildungsstätten stattfindenden berufspraktischen Ausbildungszeiten können dieser Gefahr entgegensteuern. Berufspraktika erhöhen den Einfluß und die Bedeutung der Berufswissenschaften, andererseits wird dabei das Problem der Didaktik von Fachwissenschaften aufgeworfen. Das Curriculum der Lehrerbildung besteht im wesentlichen aus drei Komponenten: Fachwissenschaften, Didaktik der Fachwissenschaften, Berufs- und Unterrichtswissenschaften, zu denen Disziplinen wie Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Geschichte und Philosophie zu zählen sind (IBE/UNESCO 1975, S. 16). Die notwendige Einbindung aller drei Elemente in das Curriculum der Lehrerbildung ist in den neueren Reformkonzeptionen bisher nur unzureichend beachtet worden. Für die Primar- und die Sekundarschullehrerausbildung ist festzustellen, daß das Schwergewicht auf der Ausbildung für alte oder neu geschaffene Unterrichtsfächer¹⁶ liegt, wobei die Zahl der vom Lehrer zu vertretenden Fächer in der Sekundarstufe abnimmt. Inwieweit die verschiedenen Komponenten des Lehrplans nebeneinander oder nacheinander gelehrt und praktiziert werden sollten, ist eine offene Frage, die in der Literatur umstritten ist (YATES 1970, S. 32f.). Zu untersuchen wäre, ob für die in Afrika immer noch notwendige Motivierung zur Ergreifung des Lehrberufs das Nebeneinander von Fach-, Berufswissenschaften und Didaktiken nicht das geeignete Verfahren wäre. Der Bezug auf das spätere

14 Die bereits mehrfach erwähnte UNESCO-Konferenz „Changing Role of the Teacher and Its Influence on the Preparation for the Profession and on In-service Training“ resümiert den Diskussionsstand, wenn sie feststellt: „The hierarchical structure that related the length of training to the age-group to be taught was questioned and the possibility of teacher mobility between levels of school was advocated“ (IBE/UNESCO 1975, S. 17f.).

15 Dazu IBE/UNESCO (1975 a, S. 13): „The increasingly recognized need to put the future teacher in contact with research and development gave birth to research centres of laboratory schools which sometimes separate from university or colleges of education. However, when programme adaptations have been made, the universities and colleges of education remain the places where a culture and a scientific method are acquired enabling the future teachers to dominate better his future.“

16 *English, Mathematics, Science, Wood Work and Basic Crafts Agriculture, Home Economics, Health Education, Rural Development Studies, Principles and Methods of Education* sind die im ersten Studienjahr des „Teacher Certificate (Primary)“ zu belegenden Fächer im Reformprojekt Bunumbu (LUCAN et al. 1978, S. 28).

Berufsfeld ist auf diese Weise eher gegeben, Interesse und Engagement können frühzeitig geweckt werden. Eine fachwissenschaftliche Spezialisierung, mit der Gefahr der Abwanderung in andere Berufe, würde vermieden.

Die berufsvorbereitende Ausbildungsphase wird in der Regel mit einer Prüfung abgeschlossen, mit der die theoretische und praktische Begabung des Lehramtskandidaten für seinen Beruf nachgewiesen und festgestellt werden soll. Dieses herkömmliche Prüfungsverfahren sollte durch ein die Ausbildung begleitendes System von Eigen- und Fremdevaluierung ersetzt werden, dem eher der Charakter einer Hilfestellung als der einer Kontrolle zukommen sollte¹⁷. Nach erfolgreicher Absolvierung dieses Systems ist ein Zertifikat über die erbrachten Leistungen auszustellen. Mit diesem Zertifikat wird der jeweilige Stand der Ausbildung dokumentiert und bescheinigt, nicht abschlußhaft die Karriere des einzelnen Lehrers vorherbestimmt, dem im Rahmen berufs begleitender Bildung dann weitere Möglichkeiten eröffnet werden sollten¹⁸.

4.2. Berufsbegleitende Lehrerbildung

Berufsbegleitende Fortbildungsmaßnahmen sind für die Entwicklungsländer aus historischen und aktuellen Gründen besonders wichtig. Die Mehrzahl der in Primar- und Sekundarschulen tätigen Lehrpersonen wurde nach Beendigung ihrer Sekundarschulzeit, oftmals auch nur nach wenigen Jahren Primarschule, im Schuldienst eingesetzt. Aufgrund steigender Schülerzahlen ist diese Praxis in Afrika auch heute noch üblich und wird aus notwendiger Verwaltung des Mangels sogar noch ausgebaut. Diese Situation erfordert eine berufsbegleitende Lehrerbildung, um die Lehrbefähigung an solche Personen zu vermitteln, die für ihre Arbeit nicht oder kaum ausgebildet wurden, die Qualifikation derjenigen zu verbessern, die in Zeiten niedriger Prüfungsstandards oder ohne Prüfungen den Schuldienst aufnahmen, das Wissen und die Lehrkompetenz der Lehrer an die Entwicklung der Berufs- und der Fachwissenschaften anzupassen, zeitweise aus dem Lehrberuf Ausgeschiedenen Auffrischkurse anzubieten, Fachleuten aus anderen Berufszweigen und pädagogischem Hilfspersonal pädagogische und didaktische Grundkenntnisse zu vermitteln sowie spezielle Lehrergruppen auf zusätzliche oder neue Aufgaben vorzubereiten, z. B. für die Mitarbeit in Gemeinwesenprojekten, für Alphabetisierungskampagnen. In diesen Bereich gehört auch die Fortbildung von Primarschullehrern zum Einsatz in der Sekundarschule oder von Lehrern in Lehrerausbildungszentren. Berufsbegleitende Fortbildungsmaßnahmen werden dem Lehrer am Arbeitsplatz Schule und in regionalen und nationalen Fortbildungszentren angeboten. Beide Veranstaltungstypen kommen vielfältig gemischt vor.

17 YOUNG (1977, S. 8) weist zum Beispiel auf die Praxis an den Lehrerbildungsstätten in den Nordstaaten Nigerias hin: „Tutors from colleges preparing primary school teachers have been actively involved in the examination process, commenting on questions, marking papers and attending moderation meetings.“

18 Die CONFERENCE OF MINISTERS OF EDUCATION OF AFRICAN MEMBER STATES (1976, S. 16 u. 23) empfiehlt im Rahmen von Strukturreformen „to reconcile the terminal function and the preparatory role of each level and type of education in the perspective of life-long education, . . .“. Die afrikanischen Erziehungsminister stellen dabei jedoch die Frage, ob nicht das Problem der Erfolgskontrolle in einem Erziehungssystem kleiner werde, „which places greater emphasis on collective advancement than on the selection of individuals?“

Jede Aufnahme und Ausübung einer Berufstätigkeit hat sozialisatorische Wirkungen, d. h. es findet ein Lernen ohne Curriculum statt. Es ist die Schule des Berufs¹⁹ selber. Neben der Primar- oder Sekundarschulbildung ist sie für viele afrikanische Lehrer die einzige Grundlage der Unterrichtsgestaltung. Fortbildung am Arbeitsplatz Schule soll dagegen Ausbildungsmaßnahmen beschreiben, die inhaltlich und formal von dazu ausgebildeten Lehrpersonen getragen werden. Die Fortbildung am Arbeitsplatz²⁰ erfolgt meistens in langfristig angelegten Kursen. Das schulische Unterrichtsprogramm bleibt dabei in der Regel aufrechterhalten. Neben, während und nach den Unterrichtsstunden finden Treffen und Diskussionen statt. Wochenendseminare vertiefen die gewonnenen Einsichten. Bei dieser Form der Fortbildung bilden unmittelbare Probleme der Unterrichtsgestaltung und der Schulorganisation die Schwerpunkte. Regionale Besonderheiten werden in die Erörterungen regelmäßig mit einbezogen. Eine Fortbildung dieser Art läßt sich zwar unter Ausnutzung von außen kommender Angebote, z. B. Trainergruppen (IBE/UNESCO 1975 a, S. 13), leichter in Gang setzen, kann jedoch auch vom Kollegium und/oder der Administration einer Schule selbständig geplant und realisiert werden²¹. Der Vorteil einer schulzentrierten Zusammenfassung der Lehrer zu Fortbildungsmaßnahmen ist vor allem darin zu sehen, daß das Unterrichtsangebot während des Kurses aufrechterhalten und selbst thematisiert werden kann. Lehrer können die Wahl der Themen im Rahmen der Fortbildung mitbestimmen. Sie lernen, sich selbst zu helfen und entwickeln mit der Zeit Kompetenzen für die Lösung von Problemstellungen auf Schulebene. Deshalb können im Laufe der Zeit auch Entscheidungsbefugnisse an solche Kollegien abgegeben werden.

Auf der Schulebene können nicht alle Fortbildungserfordernisse befriedigend realisiert werden. Dies gilt vor allem für die Ausbildung in neuen Curricula, die Vermittlung von Entwicklungen in den Berufswissenschaften, Umschulungs-, Graduierungs- und Auffrischkurse. Um diese Anforderungen abzudecken, werden in vielen Staaten entweder spezifische überregionale Fortbildungsstätten gegründet oder die berufsvorbereitenden Institutionen bieten auch berufsbegleitende Fortbildungskurse an. Wegen der so möglichen engen Verzahnung von berufsvorbereitender und berufsbegleitender Ausbildung wird dieses Organisationsprinzip besonders befürwortet (OECD Observer 1978, S. 18; BAGUNYWA 1975, S. 225–226). Überregionale Bildungsveranstaltungen haben, soweit sie nicht in den Schulferien stattfinden, den Nachteil, daß Schulstunden ausfallen, die von anderen Lehrern oder Aushilfskräften übernommen werden müssen. Zudem ist es schwierig, für solche Kurse eine genügend große Anzahl von Kollegen einer Schuleinheit freizustellen. Dadurch wird die Durchsetzung von Neuerungen erschwert, wenn nicht sogar verhindert²². Deshalb werden diese Veranstaltungen zum überwiegenden Teil nur kurzfristig organisiert. Sie entfalten ihre größte Wirksamkeit erst im Verbund mit anderen Maßnahmen der berufsbegleitenden Lehrerbildung. Kurzzeitige, überregionale Kurse werden dann mit langfristigen Fernlehrgängen und Kursen an den Schulen im

19 In Anlehnung an FREIRES Begriff „Schule der Welt“, die die Analphabeten besucht haben.

20 In der englisch-sprachigen Literatur wird hierfür auch der Ausdruck „*on-the-job training*“ verwendet. Die Benennung ist jedoch uneinheitlich. Zumeist werden die Bezeichnungen „*in-service training*“ und „*on-the-job training*“ in gleicher Bedeutung gebraucht.

21 Vgl. entsprechende Initiativen im europäischen Raum, berichtet in OECD Observer (1978, S. 18)

22 Die Innovationsforschung argumentiert mit einer kritischen Masse von Innovationsträgern. Unter einem innovationsspezifischen Limit hat die Neuerung keine Chance zur Durchsetzung; vgl. HAVELOCK/HUBERMAN (1977, S. 15–25).

Wechsel durchgeführt und ergänzen sich gegenseitig. Bei den Fernlehrgängen wird mit einer Vielzahl von Medien (Versand von Unterrichtsmaterialien, Radio- und Fernsehprogramme) experimentiert. Evaluierungen dieser Versuche liegen noch nicht im ausreichenden Maße vor, so daß nicht gesagt werden kann, ob diese Form der Wissensvermittlung in Ländern der Dritten Welt und insbesondere in Afrika zur Lösung der Qualifikationsdefizite bei der Lehrerschaft beitragen kann²³. Insgesamt ist festzustellen, daß überregionale, berufsbegleitende Fortbildungsmaßnahmen eine herausragende Bedeutung für die Vereinheitlichung des Schulwesens, die Implementierung neuer Curricula und die Orientierung der Lehrerschaft über die nationalen Probleme und Zielsetzungen ihres Landes haben. Als ideal ist die Einrichtung von mehreren regionalen Lehrerbildungszentren anzusehen, die auch unabhängig von formalen Fortbildungskursen der Information über und der Diskussion von Innovationen in der Schule dienen können²⁴.

Die Lehrerschaft ist bereits in der berufsvorbereitenden Ausbildungsphase auf die Notwendigkeit der Fortbildungskurse hinzuweisen. Die wirkliche Motivierung der Lehrer für eine regelmäßige Fortbildung hat allerdings ihre Einbeziehung in die Planung und Durchführung der entsprechenden Veranstaltungen zur Grundlage. Durch eine enge Verzahnung von berufsvorbereitender und berufsbegleitender Ausbildung ist gleichzeitig ein attraktives Bildungsangebot zu entwerfen, das am Problembewußtsein der Lehrerschaft ansetzt (IBE/UNESCO 1975, S. 17) und ihren Weiterbildungs-, Graduierungs- und Gehaltswünschen Rechnung trägt. Die Verleihung von Urkunden und Diplomen für die erfolgreiche Absolvierung berufsbegleitender Fortbildungsmaßnahmen sollte den bereits dargelegten Regeln folgen. Die Zertifikate sollen den jeweiligen Stand der Ausbildung aufzeigen und keinen Abschluß im herkömmlichen Sinn dokumentieren. Zu empfehlen ist die Anwendung eines Punktesystems, das dem Studenten mehr Raum für zeitliche und anforderungsbezogene Dispositionen läßt (BAGUNYWA 1975, S. 225). Ein in Absprache mit dem Lehrer ausgearbeitetes Fortbildungsangebot ist in den meisten Entwicklungsgesellschaften häufig Anreiz genug für den Besuch berufsbegleitender Bildungsveranstaltungen. In der Literatur werden aufgrund der bisherigen Erfahrungen jedoch noch zusätzliche Anregungen für notwendig gehalten²⁵. Staatlicher und administrativer Zwang zur Fortbildung im Beruf kann nur ein unzureichender Ersatz für Motivation und Interesse der Lehrer am weiteren Lernen sein²⁶.

5. Organisation und Verwaltung der Lehrerbildung

Innovative Vorhaben im Erziehungswesen wie die Realisierung der dargestellten Ansprüche an die Lehrerrolle und die Lehrerbildung bedürfen zu ihrem vollen Wirksamwerden neuer, entsprechend angepaßter Strukturen in Organisation und Verwaltung des

23 Vgl. die Berichte über das Fernsehzentrum in Bouaké/Elfenbeinküste zur Lehrergraduierung und über den Radiokurs für Primarschullehrer, der in Kenia seit 1968 angeboten wird in SCHRAMM (1973). Fallstudien über den Einsatz von Massenmedien in englischsprachigen Nationen Afrikas finden sich auch in MÜLLER/RATHGENS/WALLRAFF (1971).

24 Kenia versucht mit der Einrichtung von „*Teachers' Advisory Centers*“ diesen Weg auf einer mehr informellen Ebene zu gehen.

25 IBE/UNESCO (1975, S. 18): „The reputation of in-service courses is a powerful motivation, but the question of other inducements in the form of increased salary, higher category ranking, or promotion entitlement, must be considered.“

26 IBE/UNESCO (1975, S. 18) läßt diese Frage bewußt offen, was auf Fortbildungsverpflichtungen in einzelnen Mitgliedsländern hindeuten scheint.

Erziehungssektors. Die Lehrerausbildung untersteht wie die gesamte Organisation und Veranstaltung des Erziehungswesens weitgehend staatlicher Verwaltung und Aufsicht. Die Verwaltung hat sich arbeitsteilige Organisationsformen geschaffen, die dem Ziel dienen sollen, die Veranstaltung von Unterricht zu ermöglichen und zu erleichtern. Drei Ebenen der Organisation werden unterschieden: die eigentlichen Erziehungsinstitutionen (z. B. Schule, Lehrerbildungsstätten), das zentrale Management (nationale und/oder regionale Erziehungsministerien) und verschiedene Zwischenglieder (Schulaufsicht, Schulinspektoren) (RENON 1977, S. 73–81). Auf diesen verschiedenen Ebenen muß jeweils überprüft werden, inwieweit die notwendigen Entscheidungen und Funktionen von hierzu kompetenten Stellen getragen und tatsächlich ausgeübt werden. Ein neues Rollen- und Problemverständnis insbesondere der obersten Verwaltungsebene und der Zwischenglieder ist verlangt, um den eigentlichen Erziehungsinstitutionen und den in ihnen Tätigen und Auszubildenden Möglichkeiten für Initiativen auf curricularer, organisatorischer und personeller Ebene zu eröffnen. Ohne diese Offenheit werden die hier dargelegten Anforderungen an die Lehrer nicht erfüllt werden können.

Schon länger vorliegende Untersuchungen haben ergeben, daß das Verhalten des Lehrers im Unterricht und in der Gemeinschaft in enger Beziehung zu seinen eigenen Sozialisationserfahrungen während der Ausbildung in der Schule oder im Lehrerseminar stehen (YATES 1970, S. 31). In Kenntnis dieses Sachverhalts (IBE/UNESCO 1975, S. 19) wird in der Literatur die Teilnahme der Lehramtskandidaten und Lehrer bzw. deren Organisationen an der Verwaltung und an der inhaltlichen Ausrichtung der Bildungsstätten gefordert. Es scheint sich, wenigstens auf Expertenebene, die Meinung durchzusetzen, daß es falsch ist, vom Lehrer die Rolle eines *Community Leader* zu verlangen, wenn man ihn nicht während der Aus- und Fortbildungsphase durch die Praxis erfahren läßt, wie Entscheidungsprozesse unter Einbeziehung der Betroffenen zustandekommen (IBE/UNESCO 1975, S. 24). Dasselbe gilt für die Unterrichtsziele und -verfahren. Inhalte, Methoden und Materialien seines späteren Unterrichts sind dem Lehrer bereits in der berufsvorbereitenden Phase nahezubringen und mit ihm einzuüben. Neue Formen der Erfolgskontrolle sind vom Lehrer nicht nur zu fordern (UNESCO May 1975, S. 11), sondern bereits während der Ausbildung und später während der Fortbildung zu praktizieren und zu evaluieren. Die neue Form der Lehrerbildung kann sich nur durchsetzen, wenn sich Rollen- und Problemverständnis gerade auch von Lehrerbildnern und Bildungsadministratoren ändern.

5.1. Lehrerbildner

Die Rekrutierung des Ausbildungspersonals für die Lehrerbildungszentren erfolgt in den wenigsten afrikanischen Ländern auf der Grundlage akademischer Qualifikationen und Erfahrungen im Lehrberuf. Zumeist ist allein die Absolvierung eines langjährigen Schuldienstes Kriterium für die Berufung. Die Notwendigkeit der Qualifizierung auf einem Niveau des tertiären Ausbildungsbereichs, besonders in den Fach- und Berufswissenschaften sowie in der Didaktik, wird jedoch immer stärker erkannt. Fortbildungsveranstaltungen sollen dabei den Kontakt mit der wissenschaftlichen Diskussion gewährleisten (IBE/UNESCO 1975, S. 19). In diesem Sinne bildet z. B. Äthiopien seit 1973 berufserfahrene Lehrer in einer neugegründeten Pädagogischen Akademie zu Lehrerbildnern aus (UNESCO June 1975 a, S. 33). Auf diese Weise ist es den Kandidaten möglich, ihre praktischen Erfahrungen mit Kollegen aufzuarbeiten und im Lichte fach- und berufswissen-

schaftlicher Erkenntnisse zu beleuchten²⁷. Die Lehrerbildner entgehen so der Gefahr, ihre eigene Praxis absolut zu setzen und in Form einer „Meisterlehre“ an die Lehramtskandidaten weiterzugeben. Im Unterricht führte dies nur allzuoft zu einem autoritären Vortragsstil und bedeutete Begrenzung des Wissensstoffes (YATES 1970, S. 37–40).

5.2. Bildungsadministratoren

In der afrikanischen Diskussion über die Aufgaben der Bildungsverwaltung steht die effiziente Nutzung der bestehenden Kapazitäten im Vordergrund. Insbesondere die Verlagerung personeller Ressourcen von den städtischen Zentren in die Landregionen erscheint dringend erforderlich, da sich auf dem Lande die mangelnde helfende und koordinierende Präsenz der Schulinspektoren und -verwaltung immer wieder nachteilig bemerkbar macht (BAGUNYWA 1975, S. 222). Lehrer und Schuldirektoren müssen dadurch einen Großteil der anfallenden Verwaltungsarbeiten selbst erledigen, der Informationsaustausch mit anderen Schulen entfällt, und distriktbezogene Weiterbildungsveranstaltungen werden aus Zeitmangel selten durchgeführt²⁸. Neue und herkömmliche Aufgabenbestimmungen für das pädagogische Personal können nur in die Tat umgesetzt werden, wenn die Schulinspektion die Lehrer darin unterstützt und dazu motiviert²⁹. Im Sinne BAGUNYWAS (1975, S. 222) scheint hierfür eine Umstrukturierung der Bildungsverwaltung notwendig, die mit einer Ausbildung der Verwaltungsbeamten für ihre vertrauensvolle Zusammenarbeit mit der Lehrerschaft zu verbinden wäre.

5.3. Dezentralisation als Alternative?

Die Dezentralisation der Entscheidungs- und Verwaltungsaufgaben erscheint vielen Bildungsplanern als die notwendige Konsequenz aus den angestrebten Innovationen in Lehrerrolle und -bildung (YOUNG 1977, S. 8). Hierbei sind jedoch die Art und das Ausmaß der abzutretenden Entscheidungsbefugnisse an dem Ausbildungs- und Kenntnisstand der damit später betrauten Personengruppen mit zu orientieren, um Inkompetenzen zu vermeiden. Dezentralisierung sollte mit der Zusammenfassung von Zuständigkeiten für Ausbildungsbereiche, die bisher bei verschiedenen Ministerien lagen – z. B. Gesundheits-, Agrar- und Berufsbildung –, bei hierfür lokal und regional einzurichtenden Stellen einhergehen (IBE/UNESCO 1977, S. 15; RENON 1977a, S. 82–85). Systematisierte Forschungen zu diesem Problembereich fehlen, so daß zukunftsweisende Verfahrensvorschläge noch nicht diskutiert werden können.

Der politische Willensbildungsprozeß über die endgültige Implementation einer neuen Lehr- und Lernkonzeption ist in den meisten afrikanischen Staaten noch nicht abgeschlossen. Viele afrikanische Staaten stehen vor dem Problem, ihrer Bevölkerung noch

27 Das *Science Education Program for Africa* hat diese Vorgehensweise in seinem „*reflection approach*“ als Ausbildungsgang institutionalisiert (SEPA 1978, S. 6).

28 Für die die Arbeit des pädagogischen Personals koordinierenden und unterstützenden Routinebesuche an den Schulen bleibt den Inspektoren kaum Zeit; vgl. die von LYONS/Pritchard (1976, S. 80–82) angeführten Beispiele aus Nigeria. Nach YOUNG (1977, S. 6) ist in den Nordstaaten Nigerias ein Inspektor für 60 Schulen zuständig.

29 YOUNG (1977, S. 6) hält aufgrund seiner nigerianischen Erfahrungen die Schulinspektoren für „the body best suited to maintain ‚rolling reform‘“.

nicht einmal eine Lehrerschaft anbieten zu können, welche die traditionellen Aufgaben des Berufsstandes erfüllt. Eine Reduktion der hochgesteckten Ziele im Sinne der IPAR/Buea Vorschläge erscheint für die unmittelbare Zukunft eine realistische Perspektive. – Innovationen im Aufgaben- und Ausbildungsbereich der Lehrerschaft sollten die Vielzahl der aufgezeigten Interdependenzen beachten. Innovationsvorbereitende Forschung könnte den Bildungspolitikern und Bildungsplanern helfen, daß die intendierten Reformen auf halbem Wege stecken bleiben und nicht die gewünschten Ergebnisse zeitigen.

6. Ergebnisse und Forschungsschwerpunkte

Es fällt auf, daß umfassende empirische Bestandsaufnahmen für nationale sowie regional oder ethnisch abgegrenzte Bereiche fehlen. Das vorhandene Material besteht zumeist aus deskriptiven Fallstudien und Konferenzunterlagen, die oftmals eher Forderungskatalogen gleichen als Analysen des Ist-Zustandes. Anhand der untersuchten Materialien wird die Gefahr einer primär an Innovationen orientierten Forschung deutlich, die den allgemeinen Stand der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Verhältnisse und die verschiedenen Stufen ihrer Entwicklung nicht ausreichend berücksichtigt. Der konkrete Ausbildungsstandard des Lehrpersonals, die gesellschaftlich, ethnisch und religiös geprägten Vorstellungen über die Aufgaben der mit der Wissensvermittlung betrauten Personen in historischen und zukunftsweisenden Entwicklungslinien, die begrenzten institutionellen und finanziellen Ressourcen sind wesentliche Tatbestände, die in ihrem Wirkungszusammenhang bekannt sein müssen, um Lehrerrolle und Lehrerbildung bestimmen, entwickeln und ggf. verändern zu können. – Lehrerrolle und Lehrerbildung in Afrika als Forschungsgegenstand sollten sich im Ergebnis dieser Untersuchung an folgenden Schwerpunkten orientieren:

(1) *Gesellschaftliche Bezüge von Lehrerrolle und Lehrerbildung*: Die Realisierung von Innovationen im Bereich der Lehrerbildung, unter Einbeziehung einer Neubestimmung von Aufgaben und Funktionen des Lehrers, ist in erster Linie davon abhängig, in welchem Maß notwendige und beabsichtigte Reformen in unterschiedlich strukturierten und entwickelten Gesellschaften akzeptiert werden können und akzeptiert werden. Zu untersuchen wäre, wie die Bezüge der Tätigkeit des Lehrers zu anderen Sozialisations- und Erziehungsträgern aktiviert und ausgebaut werden können. Diese Untersuchungen sollen in der Absicht unternommen werden, dem Lehrer die Wahrnehmung seiner traditionellen Aufgaben zu erleichtern. Dabei wäre festzustellen, welche Möglichkeiten für eine Ausweitung der Lehrerrolle bestehen, ohne das pädagogische Personal zu überfordern und die örtlichen Gemeinschaften zu bevormunden. Dabei wird zu prüfen sein, ob und inwieweit der Lehrer sich vom Funktionär der Gesellschaft zum Mitgestalter gesellschaftlicher Verhältnisse entwickeln kann, unter Änderung seiner Rolle und seines Selbstverständnisses.

(2) *Curriculumentwicklung, Lehrerbildung und Unterricht unter Einbeziehung der Betroffenen*: Ob und inwieweit die Betroffenen in die Entscheidungs- und Umsetzungsprozesse einbezogen werden, ist eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg. Betroffen sind in unterschiedlicher Weise die im Erziehungswesen tätigen Lehrer aller Stufen sowie ihre Ausbildungs- und Aufsichtspersonen im institutionellen Überbau, aber auch die von den staatlichen Bildungsmaßnahmen erfaßte Bevölkerung. Gerade soweit Innovationsbereiche angesprochen sind, die nur auf der Grundlage von Engagement und Motivation, Überzeugung und aktiver Mithilfe um- oder neugestaltet werden können, ist die Beteili-

gung des pädagogischen Personals bei der Bestimmung von Aufgaben und Ausbildung unabdingbar. Zu untersuchen wäre, ob eine Beteiligung der Lehrer an der bildungspolitischen Diskussion, an der Entwicklung der Curricula sowie an der Organisation und Verwaltung der Lehrerbildungsinstitutionen das berufliche Handeln erweitern und verbessern kann. Dabei sind unterschiedliche Modelle und Verfahren der Beteiligung an den bildungspolitischen und pädagogischen Entscheidungen gegeneinander abzuwägen. Die Effektivität dieser Beteiligungsmodelle ist mit den orthodoxen Anreizen (Gehalts-, Rang- und Statusverbesserungen) zur Weckung von beruflichem Interesse und Engagement zu vergleichen.

(3) *Ausbildung der Lehrer aller Schulstufen auf post-sekundarem Niveau als Ziel:* Grundkenntnisse in Pädagogik, Soziologie, Psychologie, Philosophie, Kultur und Geschichte sind unverzichtbare Grundlagen für den Lehrberuf. Die Ausbildung in einzelnen Unterrichtsfächern baut hierauf auf. Diese Gewichtung der Ausbildung ist Voraussetzung für erfolgreiche Wissensvermittlung im Unterricht. Um diese Gewichtung und diesen Aufbau mit der geforderten Kohärenz zu gewährleisten, sollte die Ausbildung der Lehrer aller Schulstufen auf universitär angeleitetem Niveau stattfinden. Nur auf diese Weise können Kenntnisse über den Zusammenhang von vorgetragenem und erfahrenem Wissensstoff, seinem Zustandekommen in der Forschung und seiner praktischen Umsetzung adäquat vermittelt werden. Die notwendig langfristige Realisierung dieser Zielvorstellung setzt vorbereitende und wegweisende Untersuchungen für die einzelnen Entwicklungsstufen voraus.

(4) *Berufsbegleitende Ausbildung als mittelfristiger Schwerpunkt:* In einer Situation, in der die heute tätigen Lehrer die Entwicklung des Erziehungswesens in Afrika für die nächsten zwei bis drei Jahrzehnte entscheidend mitbestimmen und mittragen werden, kommt der berufsbegleitenden Aus- und Fortbildung eine überragende Bedeutung zu. Hier ist die Aufgabe gestellt, unzureichend ausgebildete Lehrpersonen zu fähigen Pädagogen fortzubilden und einen Standard zu erreichen, der eine tragfähige Grundlage für zukünftige Entwicklungen sein kann. Die dargestellten Schwerpunkte berufsbegleitender Ausbildung setzen Lehrerbildungsinstitutionen voraus, die durchaus am Fernziel einer postsekundären Lehrerausbildung ausgerichtet sein können, ohne die spezifischen Besonderheiten der ihnen gestellten Aufgabe, praxisorientierend und motivierend zu wirken, zu vernachlässigen. Bei der Parallelität von Berufsausübung und berufsbegleitender Bildung kommt der gestalterischen Mitwirkung des Einzelnen besondere Bedeutung zu. Die Forschungen müßten an den Problemen des Lehrers vor Ort ansetzen und zu Fortbildungsveranstaltungen führen, die konkrete Schwierigkeiten im Unterricht mit den Erfordernissen des nationalen Curriculums verbinden. Die Vor- und Nachteile der bisher bei diesen Programmen eingesetzten Medien wären dabei ebenso zu überprüfen wie die Form der institutionellen Anbindung der Kurse. Eine Untersuchung der regionalen Lehrernetze in verschiedenen afrikanischen Ländern drängt sich dabei besonders auf. Forschungen über die berufsbegleitende Ausbildung der Lehrerschaft in Afrika könnten der deutschen Erziehungswissenschaft Anregungen geben, diesem Bereich in der Bundesrepublik mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Steht hier doch einer ausdifferenzierten Vorbereitungsphase ein unsystematisches Angebot an berufsbegleitender Fortbildung gegenüber, das von den reichen afrikanischen Erfahrungen profitieren könnte.

(5) *Administration und Innovation:* Der Wirkungszusammenhang zwischen der Bildungsverwaltung, Lehrerbildnern und den unmittelbaren Trägern der Ausbildung in der Schule

muß den Reformzielen angepaßt werden. Die interne Organisation, die Arbeit der Bildungsverwalter und der Lehrerbildner hat den Lehrer zur Erfüllung der ihm zukommenden Rolle innerhalb des Bildungswesens und der Gesellschaft zu motivieren, zu befähigen und laufend zu unterstützen. Neue Rollenbestimmung für die Lehrer setzen ihre Entsprechung im Verwaltungs- und Ausbildungsbereich voraus. Zu untersuchen wäre, in welcher Weise die Mitarbeiter in Bildungsverwaltung und Schulinspektion auf die bisherigen Innovationen in Lehrerrolle und Lehrerbildung reagierten, inwieweit sie einen innovationsfördernden oder -hemmenden Einfluß ausübten. Aus- und Fortbildungsprogramme sowohl für diese Mitarbeiter als auch für die Dozenten der Lehrerbildungsanstalten wären zu konzipieren, die es beiden ermöglichen, mit Lehramtskandidaten und Lehrern zu kooperieren. Inwieweit eine Ressourcenverlagerung von der Stadt auf das Land und eine Dezentralisierung der Bildungsverwaltung dieser Kooperation förderlich sind, muß eingehend geprüft werden.

Trotz des großen Handlungsdrucks, der angesichts der Bildungsprobleme des Kontinents auf den afrikanischen Kollegen lastet, ist bei den erziehungswissenschaftlichen Forschungen über Lehrerrolle und Lehrerbildung auf mehr Langfristigkeit zu achten. Der Aufbau und die Änderung von Lehrerpersönlichkeiten, gesellschaftliche Konsensbildung über neue Aufgaben für das pädagogische Personal, vollziehen sich in größeren Zeiträumen, als durch die Anlage vieler Untersuchungen erfaßt wird. In diesem Sinne auf mehr Kontinuität und Beharrlichkeit zu achten, sollte das gemeinsame Anliegen aller Beteiligten am Forschungsprozeß sein.

Literatur

- AARONS, A./HAWES, H. W. R.: An African Primary Curriculum Survey (Country Profile Swaziland, Research Report). London 1976.
- AKINTOLA, J. M.: The teacher education material production project. In: Innovation (Newsletter of the International Educational Reporting Service) (1978), H. 19.
- BAGUNYWA, A. M. K.: The Changing role of the Teacher in African educational renewal. In: Prospects 5 (1975), H. 2, S. 222 ff.
- BIGELOW, R. W.: African Education Research. Part I–III. Madison/Wisconsin 1974.
- BRÜGELMANN, H.: Offene Curricula. In Z.f.Päd. 18 (1972), S. 95–118.
- CARNEIRO, R./MOULTON, J.: An Outline of the Educational System in Guinea-Bissau (UNESCO/Report Studies C. 3). Paris 1978.
- CISSÉ, B. M.: Education in Africa – from dependency to self-sufficiency. In: Prospects 6 (1976), H. 2, S. 96 ff.
- CONFERENCE OF MINISTERS OF EDUCATION OF AFRICAN MEMBER STATES (in Lagos 1976): Final Report. Paris (UNESCO) 1976.
- CUNDY, H. M.: The Caribbean Mathematics Project: Training the Teacher as the Agent of Reform. Paris (UNESCO) 1977.
- Development Communication Report*. No. 26. Washington D. C. 1979.
- FREDERIKSEN, B.: Universal primary education in developing countries: a statistical review. In: Prospects 8 (1978), H. 3, S. 364 ff.
- FREIRE, P.: Cartas à Guiné-Bissau. Rio de Janeiro (Paz e Terra) 1977.
- GERTH, W.: VR Mozambique hat wichtige Erfolge im Bildungswesen. In: „Neues Deutschland“ vom 18. 01. 1979, Berlin/DDR 1979.
- HAUSSER, K.: Neuer Literatur zur Lernmotivationstheorie. In: Z.f.Päd., 25 (1979), S. 81–94.
- HAVELOCK, R. G./HUBERMAN, A. M.: Solving Educational Problems. Genf 1977.
- HAWES, H. W. R.: Locally Based Educational Research and Curriculum Development in Developing Countries. Paris (UNESCO) 1976.
- HERCIK, V.: European models of teacher education in developing countries. In: LOMAX, D. E. (Hrsg.): European Perspectives in Teacher Education. London (Wiley) 1976, S. 179–188.

- HUNSDÖRFER, V.: Die politische Aufgabe des Bildungswesens in Tanzania. Saarbrücken 1977.
- INSTITUTE FOR THE REFORM OF PRIMARY EDUCATION: Report on the Reform of Primary Education. Buea/Cameroun 1977.
- IBE/UNESCO: International Conference on Education, 35th session. Final Report. 27. August – 4. September 1975. Geneva/Paris 1975.
- IBE/UNESCO: Bulletin No. 195: Trends and Innovations in Teacher Training. Paris/Genf 1975. (a)
- IBE/UNESCO: International Conference on Education, 36th session. Final Report. 30. August – 8. September 1977. Geneva/Paris 1977.
- JOUHY, E.: Sozialisation und kindliche Lernmotivation. In: JOUHY, E.: Das programmierte Ich. Frankfurt/M. 1976, S. 45–103.
- JOUHY, E.: Wider den Kulturimperialismus. In: Übergänge, Reihe A, Bd. I. Frankfurt/M. 1978, S. 9–42.
- KONEFFKE, G.: Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In: Das Argument (1969), Nr. 54, S. 389–432.
- KUHANGA, N.: Education and self-reliance in Tanzania. A national perspective. In: Development Dialogue. Uppsala (Dag Hammarskjöld Foundation) 1978, S. 37–50.
- LUCAN, T./LABOR, A./NGEGBA, F./HEDD, G./PESSIMA, J.: A Case Study on *The Bunumbu Project*. A Working Document for the African Curriculum Organization (ACO) Studytour to Curriculum Projects in Sierra Leone, Dec. 1978. o. O. 1978.
- LYONS, R. F./PRITCHARD, M. W.: Primary School Inspection. A Supporting Service for Education. Paris (IBE/UNESCO) 1976.
- MEENA, J.: The Challenge for teachers in Tanzania. In: KLASSEN, F. (Hrsg.): National and Community Needs. Washington, D. C. 1973, S. 23 ff.
- MENGOT, A. O.: The Lagos Conference of Ministers of Education of African Member States and its Implications on Educational Reform in Africa. Dakar (UNESCO Regional Office for Education in Africa), 30. August 1976.
- MINISTRY OF EDUCATION OF PAKISTAN: Teacher – His Changing Role. Report presented at the 35th session of the International Conference on Education, Genf (IBE/UNESCO) 1975.
- MOSER, H./ORNAUER, H. (Hrsg.): Internationale Aspekte der Aktionsforschung. München 1978.
- MÜLLER, J./RATHGENS, I./WALLRAFF, U. (Red.): Final Report. International Conference: Film, Television and Society. Berlin 1971.
- NONFORMAL EDUCATION INFORMATION CENTER: N. F. E. Exchange. Issue No. 12, 2/1978. East Lansing, Michigan 1978.
- NSIBANDZE, M. J./GREEN, C.: In-service training in Swaziland. In: Prospects 8, (1978), H. 1, S. 110 ff.
- OECD OBSERVER: New Trends in Teacher Training. Paris, September 1978.
- OSTERLOH, K. H.: Traditionelle Lernweisen und europäischer Bildungstransfer. Zur Begründung einer adaptierten Pädagogik in den Entwicklungsländern. In: Neue Sammlung 17 (1977), S. 219 bis 236.
- PARIN, P./MORGENTHALER, G./PARIN-MATTHEY, G.: Fürchte deinen Nächsten wie dich selbst. Psychoanalyse und Gesellschaft am Modell der Agni in Westafrika. Frankfurt/M. 1978.
- PIAGET, J.: Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt/M. 1974.
- PORTER, J. F.: Learning to teach: priorities for action. In: GOBLE, N. M./PORTER, J. F.: The Changing Role of the Teacher. International Perspectives. A study prepared for IBE/UNESCO. Paris 1977.
- RENES, P. B.: Teacher Training at Butimba. A Case Study in Tanzania. Groningen: (Wolters-Noordhoff) 1970.
- RENON, A. G.: Training administrators and educational administration requirements. In: Prospects 7 (1977), H. 1, S. 73–80.
- RENON, A. G.: Problems of decentralising educational administration. In: Prospects 7 (1977), H. 1, S. 181 ff.
- ROBINSON, S. B.: Curriculumentwicklung in der Diskussion. Stuttgart/Düsseldorf 1972.
- SACHS, W./SCHEILKE, CH. TH.: Folgeprobleme geschlossener Curricula. In: Z.f.Päd. 19 (1973), S. 375–390.
- SCHRAMM, W.: Big Media, Little Media. Washington, D. C. (Academy for Educational Development) 1973.
- SEPA: Integrated Follow-Up and Training Workshop for Ex-Participants of the Science Educators Training Course (Univ. of Sierra Leone) and the Educational Evaluation Course (Univ. of Ibadan), July 10–July 21, 1978, Ibadan 1978.
- SIMMONS, J.: Fördert Ausbildung die Entwicklung? In: Finanzierung und Entwicklung (1978), H. 1, S. 37 ff.

- SPRINGER, U.: Education, Curriculum and Pedagogy. In: Comparative Education Review 21 (1977), S. 358–369.
- UNESCO: Better Teachers. Paris 1970.
- UNESCO: Abridged Version of the International Standard Classification of Education. International Conference on Education, 35th session, Working Document. Genf/Paris April 1975.
- UNESCO: The Changing Role of the Teachers and It's Influence on the Preparation for the Profession and on In-Service Training. Paris June 1975. (a)
- UNESCO/DIVISION OF TRAINING OF EDUCATIONAL PERSONNEL: Note on the UNESCO/ILO Recommendation (1966). Concerning the Status of Teachers. Paris June 1975 (b)
- UNESCO/DIVISION OF METHODS, MATERIALS AND TECHNIQUES: How Modern Strategies and Methods can help. Paris June 1975.
- UNESCO/DIVISION OF STATISTICS ON EDUCATION: Development of School Enrolment: World and regional Statistical Trends and Projections 1960–2000. Paris July 1977.
- UNESCO: Regional Educational Targets and Achievements in Africa 1965–72. Paris Dec. 1975.
- UNESCO: The Teachers' Role and Training – Joint Paper from the International Teachers' Organization. Paris May 1975.
- WATERHOUSE, P.: The involvement of teachers, parents and students in the ongoing process of curriculum development. In: SACHSENMEIER, P. (Hrsg.): Development, Dissemination and Evaluation of Curriculum Materials. A Reader prepared for the „Workshop on Curriculum Materials Production“ in Banjul/The Gambia 1978. Bonn 1978.
- WELZEL, A.: Literatur zum Thema „Lehrerbildung“. Stand: April 1978. Bonn (DSE, Abt. Erziehung und Wissenschaft) 1978.
- YATES, A.: Current Problems of Teacher Education. Hamburg (UNESCO Institute for Education) 1970.
- YOUNG, B. L.: No dissemination without participation. In: Innovation Newsletter (1977), H. 15/16. Genf (IBE/UNESCO) Oct. 1977, S. 5–8.

Der tertiäre Sektor des Bildungswesens in der Dritten Welt

Hochschulen in der Dritten Welt galten lange Zeit als selbstverständliche Voraussetzung und notwendiges Instrument für ökonomischen, technologischen und sozialen Fortschritt. Die Nützlichkeit dieser alten „herrlichen Einrichtungen“ (NAJMAN 1976, S. 88) stand nicht in Frage.

Dies ist anders geworden in den letzten Jahren. In steigendem Maß werden Funktionen, Qualität und Effizienz der Arbeit nicht nur von Hochschulen, sondern auch des gesamten tertiären Sektors in Ländern der Dritten Welt kritisch diskutiert. Vielerorts haben gerade westlich geprägte Forschung und Lehre zu „ökonomischen und sozialen Fehlentwicklungen schlimmster Art“ beigetragen (GOLDSCHMIDT 1977, S. 141).

Die sog. „Weltkrise der Erziehung“ ist besonders im tertiären Bereich vielfach scharf in Erscheinung getreten: „Für die Entwicklung meines Landes“, sagte z. B. kürzlich ein Kollege aus Trinidad, „ist es für einen Hochschullehrer wichtiger, im Gefängnis gesessen zu haben, als eine Promotion von Oxford oder Göttingen vorzeigen zu können.“ Nicht zuletzt auch aus ökonomischer Sicht wächst die Kritik an der „Erziehungspyramide“ in der Dritten Welt: „Erste Priorität in der Bildungsplanung der Dritten Welt ist die Aufgabe, die Wachstumsraten im sekundären und tertiären Sektor irgendwie zu reduzieren“ (BLAUG 1977, S. 6).

In der Diskussion – nicht zuletzt auch internationaler Organisationen – scheint jedoch der Konsens über die Bedeutung der Universitäten nicht grundlegend erschüttert zu sein: „Universitäten spielen auch weiterhin eine besondere und wichtige Rolle in der ökonomischen und kulturellen Entwicklung der Staaten. Dies gilt besonders für Entwicklungsländer“ (COMMONWEALTH SECRETARIAT 1977, S. 11); oder: „Hochschulen sind in steigendem Maß aufgefordert, in Entwicklungsstrategien eine zentrale Rolle zu spielen, ... sie bedürfen der Demokratisierung und Erneuerung, sie müssen ihr Angebot anpassen und in die Gesellschaft integrieren und dabei jeden elitären Anspruch ablegen“ (UNESCO *Draft Medium Term Plan 1977–1982*). Die grundsätzliche Bedeutung tertiärer Bildung für Entwicklung in der Dritten Welt steht kaum in Frage, die Diskussion zielt vielmehr auf die jeweiligen Modalitäten ihrer konkreten Realisierung.

Der folgende Beitrag bemüht sich, diese Diskussion zu vergegenwärtigen und dabei (a) die Problematik des tertiären Sektors in der Dritten Welt zu skizzieren, (b) Bedingungen zu umreißen, unter denen eine Steigerung produktiver Wirksamkeit tertiärer Bildung aussichtsreich erscheint und (c) daraus einige Folgerungen abzuleiten für anstehende Aufgaben der Forschung, für deren Bearbeitung auch Forschungspotential aus der Bundesrepublik von Nutzen sein könnte. So konzentrieren sich die Überlegungen auf den tertiären Sektor als Einrichtung mit dem ihm inwohnenden Aufgabebereich und dessen Stellung im Kontext einer Gesellschaft. Rolle und Funktion der Studentenschaft als unmittelbar Betroffener und letztlich Produkt dieser Institutionen wurde in den folgenden Ausführungen nicht implizit thematisiert. Einen Einstieg und Überblick dazu vermitteln im deutschsprachigen Bereich u. a. die Beiträge von GROHS (1967), NEELSEN (1973) und FREMEREY (1978) sowie in der englischen Literatur die Werke von LIPSET (1967), die Beiträge in DAEDALUS (1968),

SINGH/CHEOK (1969), LIEBMAN/WALKER/GLAZER (1972), HANNA (1974), ALTBACH (1979) und HENNESSY (1979). (Im Anhang folgt ein kurzer Überblick zur Literaturlage.)

1. Schwierigkeiten des Zusammenhangs: Funktionen und Konzepte

In der Literatur der letzten Jahre läßt sich ein stetiges Anwachsen kritischer Fragen nicht übersehen. Zugleich entfaltete sich in ihr eine Vielfalt von Kategorien, Ebenen, Zusammenhängen und Perspektiven, welche gegenwärtig eine systematische Darstellung beinahe unmöglich machen. Ökonomische, soziologische, technologische, aber auch wissenschaftstheoretische und vielfach politische Aspekte werden in der Diskussion um die Rolle des tertiären Bereichs ineinander verwoben. Hinzu kommen definitorische Probleme – auch so zentraler Begriffe wie Entwicklung und Fortschritt –, die ohne präzise Lösung bleiben müssen: „Selbst für so grundlegende Begriffe wie Hochschule, Universität, Curriculum und Fakultät sind die Bedeutungen immer unterschiedlich“ (KNOWLES 1977, S. 15 a). Schließlich ist auf die Heterogenität der Länder der Dritten Welt und die steigende Komplexität der internationalen Zusammenhänge und Abhängigkeiten hinzuweisen.

Der folgende Beitrag muß daher relativ abstrakt bleiben. Die Probleme der konkreten Lehrveranstaltung, des einzelnen Forschungsprojekts, eines Beratungsvorhabens müssen am Rande bleiben; auch die vielfältigen möglichen Differenzen zwischen übergreifenden Zusammenhängen und konkreten regionalen Aufgabenstellungen können nicht mitbedacht werden: die Praxis vor Ort kann jeweils ganz anders sein. Hier sei eine Darstellung auf funktionaler/institutioneller Ebene sowie auf konzeptueller Ebene gegeben, worauf sich nicht zuletzt auch der Großteil der gegenwärtig geführten Diskussion konzentriert. Dabei darf keinesfalls aus dem Blick geraten, daß 80% des Welthandels, 93% der Industrie und fast 100% der Forschung (s. Tabelle 1) von den Industrieländern kontrolliert werden: „Die Entscheidung über unser Schicksal liegt nicht in erster Linie bei uns“ (NYERERE 1979, S. 5) – dies gilt in besonderer Weise auch für den tertiären Bildungsbereich in der Dritten Welt.

Die gewählte funktionale Betrachtung der Institutionen enthält zwei Aspekte, die hier dargestellt werden sollen: (a) Übersicht über die Gesamtheit der gesellschaftlichen Funktion, (b) exemplarische Darstellung der Zusammenhänge innerhalb eines Funktionsbereichs (Ausbildung). Zweifellos besteht zwischen der funktionalen/institutionellen und der konzeptuellen Ebene eine Reihe entscheidender Beziehungen; vor allem die Frage nach dem Gewicht der einzelnen Funktionen und ihrer Zuordnung zu bestimmten Sek-

Tabelle 1: Die weltweite Verteilung von Forschern und Forschungsgeldern (1973)

	Forschungs- aufwendungen (Milliarden Dollar)	in Prozent	in Prozent des Bruttosozial- produktes	Forscher (Tausend)	Forscher (in Prozent)
Entwicklungsländer	2,876	2,90	0,35	304	11,2
– Afrika (o. Südafrika)	0,276	0,31	0,34	23	0,8
– Süd-, Mittelamerika	0,773	0,77	0,37	46	1,7
– Asien (ohne Japan)	1,827	1,82	0,34	235	8,7
Industriestaaten	97,300	97,10	2,29	2410	88,8
Welt	100,176	100,00	1,97	2714	100,0

Quelle: JAN ANNERSTEDT: A Survey of World Research and Development Efforts. Paris: OECD Development Centre 1979. S. 12, 17.

toren des tertiären Bildungsbereichs ist abhängig von dem jeweiligen Entwicklungskonzept und den ihm immanenten politischen, ökonomischen, sozialen Werten. Mit anderen Worten, die inhaltliche Bestimmung dessen, was Entwicklung für eine Gesellschaft oder ein Land bedeutet, beeinflußt die unterschiedliche Gewichtung und Zuordnung der einzelnen Funktionen nicht nur innerhalb der Hochschulen sondern auch in den anderen Bereichen des tertiären Bildungssektors wie zum Beispiel in Ausbildungs- und Forschungszentren außerhalb von Hochschulen oder in kaum institutionalisierten, nicht-formalen Beratungs- und Disseminationsprogrammen sowie im Bereich regionaler internationaler Kooperation (beispielsweise *Regional Institute of Higher Education and Development* [RIHED], Singapore). Für das Verständnis der Rolle des tertiären Sektors in Ländern der Dritten Welt ist die Einsicht wesentlich, daß die unterschiedlichen Diskussionsansätze in zumindest mittelbarem Zusammenhang mit unterschiedlichen Entwicklungskonzepten stehen.

So fordern zum Beispiel Autoren, die einem primär ökonomischen Begriff von „Modernisierung“ folgen, andere Kriterien und Funktionen für Hochschulen in Entwicklungsländern als Autoren, welche Vorstellungen den Vorrang geben, in denen soziale und politische Elemente (z. B. Indigenisation, d. h. Verbundenheit mit dem eigenen Land) überwiegen. Die Beschreibung des tertiären Bereichs und seiner Bedeutung für die Entwicklung in der Dritten Welt nach allgemeingültigen systematischen Kategorien würden nur möglich sein, wenn ein breiter Konsens über ein entsprechendes systematisches Konzept der Entwicklung selbst vorläge. Die folgende Darstellung versteht sich deshalb als Provisorium; sie bemüht sich um eine zusammenfassende Wiedergabe unterschiedlicher Ansätze, für deren systematische Deskription gegenwärtig die theoretischen Kategorien noch weitgehend fehlen.

2. Aufgaben und Probleme: Zur Gesamtheit der Funktionen des tertiären Sektors in der Dritten Welt

Zur Diskussion der Funktionen und der entsprechenden Gestaltung der Institutionen sind in den letzten Jahren in der Bundesrepublik wichtige Beiträge erschienen (z. B. STEGER 1962; NEELSEN 1973; NAJMAN 1976; GOLDSCHMIDT 1977; KÜPER 1977), die ein wachsendes wissenschaftliches Interesse an den vielschichtigen Herausforderungen internationaler Fragestellungen in diesem Sektor signalisieren. Lehre, Forschung und Beratungstätigkeit – diese drei beinahe klassischen Funktionen werden immer wieder als die zentralen Aufgaben der Hochschulen in der Dritten Welt genannt.

Nicht zuletzt wegen der außerordentlichen quantitativen Expansion der letzten Jahre, die durch die Nachfrage seitens des Beschäftigungssystems (*manpower needs*) und durch das individuelle Aufstiegsstreben vieler Einzelner (*social demand*) ausgelöst wurde, hat die Funktion von Lehre und Ausbildung im tertiären Sektor eine in der gegenwärtigen Diskussion dominierende Bedeutung erhalten. „Die grundlegende Aufgabe der Universität in Lateinamerika ist die Ausbildung von Akademikern“ (TIERNEY 1972, S. 102). Die kritische Diskussion richtet sich nicht nur auf die Frage, inwieweit innerhalb der Ausbildungsfunktion die Elemente von Qualifikation, Allokation, Selektion und Integration in einer sozial und ökonomisch sinnvollen Proportion zueinander stehen (z. B. NEELSEN 1973), sondern auch auf das grundsätzlichere Problem der Berechtigung der Dominanz dieser Funktion überhaupt (z. B. GOLDSCHMIDT 1977; KÜPER 1977). Müssen zum Beispiel „Professoren der afrikanischen Universitäten zunächst einmal ausgezeichnete Pädagogen und Menschen sein,“ ... müssen sie bereit sein, „der Forschung weniger Zeit zu widmen“ (NAJMAN 1976, S. 94)?

Damit stellt sich die Frage nach der zweiten Funktion, der Forschungstätigkeit von Hochschulen und wissenschaftlichen Zentren im tertiären Sektor, und zwar zunächst als Frage nach der generellen Bedeutung wissenschaftlicher Forschung für die gegenwärtigen Bemühungen um eigenständige Entwicklung in der Dritten Welt; „landzugewandte“ versus „landindifferente“ oder „landfremde“ Forschung (GOLDSCHMIDT 1977, S. 149). Angesprochen sind dabei nicht nur Probleme von Relevanz und wissenschaftlicher Qualität, sondern ebenso auch die ökonomische Frage nach den – zumeist unzulänglichen – erforderlichen Ressourcen und im eher politischen Kontext die Frage nach der Freiheit von wissenschaftlicher Forschung in einer Zeit anscheinend unausweichlich wachsender staatlicher Einflußnahme.

Die dritte Funktion, Beratungstätigkeit, hat besonders in jüngster Zeit an Bedeutung gewonnen; darunter werden in der Regel drei Aufgabenbereiche verstanden: allgemeine Dissemination wissenschaftlicher Erkenntnisse und Forschungsergebnisse, gezielte Programme (oft nicht-formaler) wissenschaftlicher Fortbildung außerhalb der Hochschule sowie gezielte wissenschaftliche Beratung im politischen, wirtschaftlichen und technischen Bereich. Fragen nach der unmittelbaren Wirksamkeit und Nützlichkeit, nach der politischen und sozialen Verantwortung auch gerade in der praktischen Durchsetzung von Innovationen stehen im Mittelpunkt der Diskussion dieses Aufgabenbereichs, dem generell wegen des Mangels außeruniversitärer wissenschaftlicher Beratung in Ländern der Dritten Welt große Bedeutung zukommt.

In engem Zusammenhang mit den genannten drei Funktionen wird vielfach ein vierter Aufgabenbereich hervorgehoben, dem die Hochschulen gerade in einer Zeit sich verändernder internationaler Beziehungen mehr eigenes Gewicht zuzuerkennen hätten: „Die Universität des Zeitalters der wissenschaftlichen Zivilisation in Lateinamerika hat die Aufgabe zu übernehmen, die Identität der ‚raza cósmica‘ gegenüber der künstlichen Selbstentfremdung zu vertreten, wie sie im wissenschaftlich geführten praktischen Handeln ständig erzwungen wird“ (STEGER 1962, S. 13). Diese „humanistische Aufgabe“ stellt sich heute vielfach als die Bewahrung und Vertiefung autochthoner Kultur einer Nation, einer Region, eines Kontinents dar. Es geht darum, das große geschichtliche Erbe wieder wirksam werden zu lassen für die notwendigen Prozesse sozialer und nationaler Identifikation im *nation-building* (MAZRUI 1978). So sollen Professoren und Studenten in Lehre und Forschung, „sich mit ihrem Volk und seinen Problemen identifizieren“ (GOLDSCHMIDT 1977, S. 147) und dadurch einen Beitrag zur sozialen Integration leisten; denn „... die neue afrikanische Universität muß viel mehr sein als eine Institution für Lehre, Forschung und Verbreitung von Wissenschaft. ... worauf es ankommt, ist, Afrika und seiner Universität das Recht zuzugestehen, eine eigenständige Identität zu entwickeln“ (YESUFU 1973, S. 42 u. 87). Die Problematik dieses Aufgabenbereichs insbesondere angesichts der herrschenden internationalen, d. h. von Industrieländern weitgehend bestimmten, wissenschaftlichen Standards ist evident.

Im Unterschied zu den drei eher traditionellen Funktionen der Universität, auf deren Nennung sich auch die UNESCO beschränkt: „Fortschritt, Verbreitung und Anwendung von Wissenschaft“ (UNESCO 1970, S. 47), wird mit der vierten Funktion eine in der Dritten Welt oft wenig beachtete Aufgabe von Hochschulen deutlich, deren man sich jedoch in den klassischen euro-amerikanischen Vorstellungen von einer Wissenschaft allgemeiner und notwendiger Aussagen durchaus bewußt zu sein pflegt. Als Ziele von Hochschulen werden in diesem Zusammenhang auch genannt: „Vermittlung intellek-

tueller Führerschaft“, „Förderung sozialen und wirtschaftlichen Fortschritts“, „Förderung interkontinentaler Einheit und internationaler Verständigung“ (YESUFU 1973, S. 42 ff.) oder „Bewahrung von Werten“, „gesellschaftliche Kontrolle“, „soziale Kritik“ (DORE 1978, S. 7). Aus der Spannung zwischen einem solchen Anspruch nationaler und sozialer Verbindlichkeit, der sich auch in der Geschichte der abendländischen Universität wiederholt beobachten läßt, und dem Anspruch wissenschaftlicher Objektivität und Qualität – „der unvermeidliche Konflikt zwischen der Suche nach Relevanz für nationale Ziele und dem Druck, internationalen wissenschaftlichen Standards zu entsprechen“ (NAGARAJA RAO 1978, S. 117) – wird ein großer Teil der gegenwärtigen Problematik der Hochschulen in Ländern der Dritten Welt verständlich. Sie stehen in der Spannung zwischen unterschiedlichen und mitunter sogar widerstreitenden Aufgaben des tertiären Sektors, zwischen dem Engagement für die eigenständige Entwicklung ihrer jeweiligen Gesellschaft und der Verpflichtung für die von Ort und Zeit relativ abgelösten Gesetzmäßigkeiten wissenschaftlicher Rationalität, wie sie in der euro-amerikanischen Kultur entdeckt und entwickelt worden sind.

3. Ausbildungsfunktion und Arbeitsmarkt

Im folgenden soll an einzelnen Problemen universitärer Lehre und Ausbildung in der Dritten Welt exemplarisch gezeigt werden, mit welchen Schwierigkeiten dortige Hochschulen gegenwärtig vielerorts konfrontiert sind. Im Unterschied zu anderen Funktionen der Universität sind hier relativ kurzfristige, quantitativ überprüfbare Entwicklungen beobachtbar. Die Ausbildung wirkt sich nicht nur allgemein auf die sozio-politische und ökonomische Situation eines Landes aus, sondern auch unmittelbar auf das Leben des einzelnen Studenten und seiner Familie; ihr gebührt daher besondere entwicklungspolitische Aufmerksamkeit.

Die Problematik der Ausbildungsfunktion ist in der Regel an rascher quantitativer Expansion evident geworden. Überall in der Welt sind die Studentenzahlen während der letzten Jahre gestiegen. In den meisten Ländern der Dritten Welt liegt der prozentuale Anteil der Studenten am jeweiligen Geburtsjahrgang zwar noch weit unter dem westlicher Industrieländer, die Steigerungsraten übertreffen in jüngster Zeit jedoch fast durchweg die quantitative Entwicklung in der Ersten Welt (s. Tabelle 2).

Der vor wenigen Jahren vielfach begrüßte (z. B. BEREDAY 1973; OECD 1974) Trend von der sog. „Elite-“ zur „Massen“-Universität hat nicht nur zu monströsen Institutionen wie der *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM) mit angeblich mehr als 200 000 Studenten geführt, sondern auch zu einer außerordentlichen Vermehrung der Institutionen selbst: in Nigeria z. B. ist die Zahl der Universitäten innerhalb von fünf Jahren von 6 auf 13 vermehrt worden. Diese Entwicklung hat zunächst vor allem dort zu Problemen geführt, wo der Arbeitsmarkt nicht in gleicher Weise expandieren konnte: In Mexiko-Stadt gab es 1977 allein 34.000 arbeitslose Architekten mit Hochschulabschluß; in Indien warten Hunderttausende von Ingenieuren auf angemessene Arbeit (NEELSEN 1973); in Ägypten, einem Land, das gegenwärtig noch jedem Hochschulabsolventen einen Arbeitsplatz gesetzlich garantiert, sind die alten Arbeitsbereiche eines Diplomaltdwirts in der Administration gegenwärtig auf bis zu zehn junge Universitätsabsolventen verteilt, die z. T. in einem Raum um einen einzigen Schreibtisch „untergebracht“ sind. Vielfach kommt hinzu, daß das Arbeitsangebot sich in Sektoren wie vor allem Technik, Handel u. ä. ausdehnt, so daß in bestimmten traditionell bevorzugten und in der Ausstattung wenig aufwendigen Fächern wie Recht und einigen Geistes- und Sozialwissenschaften besonders brisante Diskrepanzen zwischen Absolventenzahlen und Stellenangeboten auftreten.

Die mit der quantitativen Expansion verbundenen ökonomischen Konsequenzen geraten dadurch in das Zentrum der kritischen Diskussion. Einerseits wird der Sinn massiver In-

Tabelle 2: Entwicklung der Studentenzahlen 1969/70–1974/75

Region	eingeschriebene Studenten (in tausend)		Steigerungs- rate in %	Studentenzahl 1975 in % der Bevölkerung im Alter von 20–24 J.
	1969/70	1974/75		
Welt	24.369	33.284	37%	o. A.
Afrika	416	799	92%	o. A.
Ägypten	197	408	107%	13
Nigeria	10	32	237%	1
Zaire	10	21	106%	1
Asien*	5.262	6.905	31%	o. A.
Indonesien	192	278	44%	2
Japan	1.631	2.249	38%	25
Südamerika	1.393	3.093	122%	o. A.
Bolivien	27	52	89%	10
Brasilien	347	955	175%	10
USA	7.917	11.185	41%	54
UdSSR	4.550	4.854	7%	22
BRD	441	836	90%	20

* ohne China, Nordkorea, Viet Nam.

Quellen: UN Statistical Yearbook 1972, 1977; Weltbank: Weltentwicklungsbericht 1978.

vestitionen im tertiären Sektor überhaupt infrage gestellt (BLAUG 1977; HANF et al. 1977); die Hochschulen werden dem Vorwurf ausgesetzt, eine extrem teure „Produktion“ (einschließlich hoher Abbrecherquoten) zu betreiben, für deren „Produkte“ es so gut wie keinen „Markt“ gebe, es sei denn in Industrieländern (wobei sich das Problem der intellektuellen Austrocknung stellt); sie entzögen damit anderen Investitionsbereichen – Straßenbau, Gesundheitsvorsorge und Krankenhäusern u. ä. – die dort dringend erforderlichen Mittel und schädeten somit der Gesellschaft eher, als daß sie ihr Nutzen brächten. Andererseits werden die mit der ständigen Ausweitung verbundenen Bürokratisierungs- und Kontrolltendenzen kritisiert, die der freien Entfaltung wissenschaftlicher Arbeit immer engere, vielerorts auch politische Grenzen setzen.

Auch in den Hochschulen selbst führen die vielfach sehr rasch steigenden Zahlen der Studienanfänger zu erheblichen Problemen. Die Qualität der wissenschaftlichen Ausbildung hält nicht Schritt mit der Expansion und mit den steigenden Anforderungen des Arbeitsmarkts. Überforderung des Personals und der Hochschulausstattung lassen es nicht zur Neubearbeitung veralteter Curricula und unzulänglicher didaktischer Konzeptionen kommen. Der wachsende Konkurrenzdruck, dem sich Studenten wie Hochschullehrer ausgesetzt sehen, die „Pest der Diplome“ (DORE 1976) belasten die Entwicklung von Kreativität und Produktivität der Studenten, d. h. die Entwicklung gerade jener Fähigkeiten, die zugleich der Entwicklung eines Landes besonders dienlich sind. Während eine immer strengere Selektion betrieben wird, werden die Aufgaben der Qualifikation der Studenten und insbesondere ihrer Integration in die Gesellschaft oft nur unzureichend gelöst. Die rasche Expansion verschärft den Mangel an qualifizierten Hochschullehrern. In Mexiko waren z. B. 1976 von rund 23.000 Hochschullehrern nur knapp 10% promoviert; über 70% waren nur stundenweise angestellt, nur 15% hatten einen vollen Vertrag

(ANUIES 1976). Ähnlich ist die Situation in vielen Ländern (ALTBACH 1977; PELCZAR 1977); sie belastet nicht nur die Lehre, sondern wirkt sich gerade auch auf die Forschungs- und Beratungsfunktion der Hochschulen negativ aus.

Die in einigen Ländern – so in den frankophonen Staaten Afrikas – zahlreichen ausländischen Dozenten können trotz vielfach hoher Qualifikation nur einen begrenzt positiven Beitrag leisten. Die in der Ersten Welt ausgebildeten und sozialisierten Wissenschaftler transferieren nicht nur „notwendige und allgemeingültige“ Inhalte ihrer Fachdisziplin, sie sind zugleich Übermittler auch einer bestimmten Didaktik, eines bestimmten Verhaltens zu Kollegen und Studenten, einer bestimmten Art, zu planen und zu arbeiten (GOLDSCHMIDT 1977, S. 155 f.). Die zumeist auf wenige Jahre begrenzten Arbeitsverträge lassen ihnen kaum Zeit zu einer vertieften, angepaßten Transferleistung, die produktiv wirksam werden könnte. – Die Diskrepanzen zwischen der inhaltlichen Leistung der Hochschulen und dem Qualifikationsbedarf der jeweiligen Gesellschaft sind auch besonders zu kritisieren im Hinblick auf ihre verheerenden Auswirkungen auf den Sekundar- und in seinem Gefolge sogar auf den Primärbereich, die sich an den fragwürdigen, entfremdeten Anforderungen der Hochschulen orientieren.

Insgesamt spiegelt die Kritik an der Ausbildung die Widersprüche im Verhältnis von Hochschulen und Entwicklung in den Ländern der Dritten Welt: fast überall unverhältnismäßig hohe Studentenzahlen; sinkende Beschäftigungschancen für die Absolventen; extrem hohe Kosten und steigende Einwirkung der Finanzgeber, in aller Regel des Staates; vielfach fragwürdige Qualität der Ausbildung und ungesicherte Standards für das Lehrpersonal. Wie eingangs erwähnt, haben diese Kritikpunkte nicht überall in gleicher Weise Gültigkeit; in Schwarzafrika z. B. ist vielerorts der Arbeitsmarkt für Akademiker noch aufnahmefähig, und in Südostasien scheinen in jüngster Zeit die Studentenzahlen wenigstens kaum noch zu steigen. Trotzdem haben die Entwicklungen im Ausbildungswesen der Länder der Dritten Welt vielfach zu einer tiefgehenden Skepsis gegenüber Hochschulen geführt; diese werden oftmals nur noch als politisches Instrument verstanden, die unruhige Jugend fern von der Straße und damit halbwegs kontrolliert zu halten: „Wir betrügen die Studenten,“ sagte dem Verfasser ein Kollege aus Mexiko, „die von uns nicht mehr lernen, Probleme zu lösen und Verantwortung zu tragen, sondern nur noch Positionen auszufüllen ohne jegliche produktive Leistung; wir betrügen unsere Gesellschaft um den Nutzen immenser Investitionen; wir betrügen schließlich uns selbst, da wir unsere Arbeit nicht mehr an den Herausforderungen unserer Wissenschaft orientieren, sondern an den bequemen Kontrollmechanismen der Prüfungsordnungen.“ Wo bleibt die Gültigkeit jenes alten persischen Wortes, daß „die Tinte des Wissenschaftlers mehr wert sei als das Blut des Märtyrers“?

4. Hochschulen als koloniales Erbe

Selbst wenn man sich die Heterogenität der Länder der Dritten Welt und die Komplexität ihrer unterschiedlichen internationalen Einbindungen gegenwärtig hält, erscheint es im Überblick richtig, von einer „konzeptuellen und institutionellen Krise“ (GOLDSCHMIDT 1977, S. 166) nicht nur der afrikanischen Universitäten, sondern auch der Universitäten in Lateinamerika und Asien – selbst in China (ELWERT 1979) – zu sprechen. Jenseits der bereits skizzierten Funktionen werden bei übergreifenden konzeptuellen Beschreibungen der Krise des tertiären Bereichs insbesondere fünf Faktoren genannt (daß darüber hinaus jeweils noch unterschiedliche historische, regionale und aktuell politisch-ökonomische Faktoren wirksam sind, bedarf keiner Frage):

(1) Die in den verschiedenen Institutionen des tertiären Sektors in Ländern der Dritten Welt weithin praktizierte Wissenschaft und Bildung ist im allgemeinen Wissenschaft der Ersten Welt; d. h., sie ist weitgehend transferierte „weiße“ Wissenschaft, die zur Geschichte, zur religiösen, politischen und sozialen Kultur eines Landes und damit auch zu den aktuellen Problemen dieses Landes oftmals nur eine geringe, kaum je eine gewachsene Beziehung hat. Greifbares Zeichen dafür ist die Tatsache, daß in wohl allen Ländern „weiße“ Wissenschaft (vor allem Technik und Naturwissenschaften) nur in „weißer“ Sprache vermittelt wird. Das Fehlen von Übersetzungen hat nicht allein ökonomische Gründe. Durch Sprache geht eine Gemeinschaft mit der Realität ihrer jeweiligen Lebensverhältnisse um. Die Schwierigkeit, ja vielfach Unmöglichkeit, bestimmte wissenschaftliche Texte in die jeweilige Landessprache zu übersetzen, berührt unmittelbar die Frage nach der Relevanz dieser Wissenschaft für die Probleme der entsprechenden Region und mittelbar die grundsätzliche Frage, wie deren allgemeine Entwicklung verlaufen kann.

(2) Die euro-amerikanische Wissenschaft arbeitet in der Regel streng diszipliniert; sie folgt vielfach eher den Entwicklungen theoretischer Fragestellungen aus der jeweiligen Fachwissenschaft und deren Tradition heraus als interdisziplinären oder transdisziplinären Problemstellungen der vorfindlichen Situation. An den schweren, komplexen Problemen ökonomischer, technischer und sozialer Entwicklung der Dritten Welt wird besonders evident, daß sich Aufgaben gesellschaftlicher Entwicklung nicht umstandslos auf disziplinspezifische Kategorien reduzieren lassen. Viele Leistungen traditioneller Wissenschaft bleiben daher gerade in der Dritten Welt für die Lösung dortiger Probleme unbefriedigend.

(3) Die Wissenschaft der Länder der Dritten Welt orientiert sich vielfach an sog. internationalen akademischen Standards, die durch die euro-amerikanische Wissenschaft gesetzt sind. Diese Standards zu erzielen, ist nicht nur außerordentlich aufwendig (am deutlichsten erkennbar in Naturwissenschaft, Medizin, Technik); sie sind auch vielfach von nur geringer unmittelbarer Relevanz für die Lösung der in der Dritten Welt anstehenden Probleme.

(4) Die Hochschulen der Dritten Welt haben in der Regel das Postulat von Freiheit und Autonomie der Wissenschaft übernommen und damit ihre Verpflichtungen zur Lösung vordringlicher, konkreter Aufgaben sozialer, technischer und ökonomischer Entwicklung oftmals vernachlässigt; doch YESUFU (1973, S. 82 f.) betont: „Die Universität sollte ihr Arbeitsprogramm nach nationalen Prioritäten ausrichten, wie sie von der Regierung bestimmt werden. Enge Kooperation zwischen Universität und Regierung ist daher zu jeder Zeit wesentlich. Dementsprechend muß die Universität anerkennen, daß die Regierung entscheidet über die Festlegung nationaler Entwicklungsziele, über die Verteilung von Ressourcen, über die Prioritäten am Arbeitsmarkt und über die Ziele von Bildung und Ausbildung auch in den Universitäten.“

(5) Schließlich wird wissenschaftliche Arbeit vielfach in das Prokrustes-Bett hierarchisch-bürokratischer Administration gespannt, um Institutionen zu stabilisieren und weiterzuführen, die nach Vorbildern in Industrieländern errichtet wurden. Die notwendige Anpassung an die andere Situation und an die sich rasch verändernden Bedürfnisse einer Entwicklungsgesellschaft wird dadurch nahezu unmöglich gemacht.

Die hier genannten fünf Krisenfaktoren resultieren im wesentlichen aus einer Analyse des Hochschulwesens unter dem Gesichtspunkt seiner ökonomischen Bedeutung bzw. der entsprechenden Verwertbarkeit der Erträge der Hochschularbeit; dies gilt vor allem dort, wo einem Postulat kurzfristiger Problemlösung und Bedürfnisdeckung Vorrang eingeräumt wird. Es scheint dies Ausdruck für die auch in der Dritten Welt noch verbreitete Auffassung zu sein, daß Entwicklung in erster Linie mit ökonomischem Wachstum gleichzusetzen ist, mit Steigerung von Produktion und Effizienz, also mit einer Auffassung, deren Gültigkeit in Industrieländern zunehmend auf Zweifel stößt. Es stellt sich die Frage, ob die gegenwärtigen Beschreibungen der Krise im Hochschulwesen der Dritten Welt nicht einseitig und damit unter Umständen in gefährlicher Weise unvollständig sind, weil politische und soziale, aber auch psychologisch-pädagogische Kategorien zu wenig herangezogen werden.

In diesem Zusammenhang darf nicht übersehen werden, daß strukturelle Probleme der Hochschulen in der Dritten Welt – freilich mit unterschiedlichen Akzenten und Gewich-

ten – sich auch in der Situation der Hochschulen der Ersten Welt beobachten lassen. Hier wird einerseits vielfach von „Krise“ und „Zerfall“ traditioneller Werte und Arbeitsformen der Universitäten gesprochen, andererseits wächst die Skepsis, was die Universitäten zur Lösung moderner Probleme beizutragen vermögen: „Es verbreitet sich die Ansicht immer mehr, daß Erziehung ganz allgemein und der Hochschulsektor im besonderen es nicht erreicht haben, sich dem veränderten Bedarf der Gesellschaft anzupassen“ (CEPES: „Higher Education in Europe“, Vol. III, Nr. 6, S. 3; vgl. auch FULTON 1978). Die Sorgen über Entfremdungsprozesse in der wissenschaftlichen Arbeit wachsen auch hier und damit die Unsicherheit über Funktionen, Inhalte und Organisationsformen innerhalb des tertiären Bereichs. Der Zusammenhang ist offensichtlich, und er beinhaltet mehr als jenen „zunehmenden Sinn für Internationalismus und wechselseitige Abhängigkeit zwischen Hochschulen auf der ganzen Welt“ (KNOWLES 1977, S. 15 a); er ist zugleich Ausdruck und Spiegel des weitverzweigten Netzes der Interdependenz aller kulturellen und ökonomischen Systeme, zumal der tiefen Abhängigkeit der armen Länder, in welcher auch Wissenschaft und Kultur oft genug zum Vehikel fremder ökonomischer und politischer Interessen pervertiert worden sind (MAZRUI 1975). Dieser Zusammenhang hat eine sehr einfache, sehr reale Bedeutung: Abhängigkeit hindert eigenständige Entwicklung.

Der strukturelle Zusammenhang der Problematik der Hochschulen in der industrialisierten und in der Dritten Welt führt zu einer wichtigen Folgerung: Die gemeinsame Krise bedarf zu ihrer Überwindung auch gemeinsamer Anstrengung, bedarf der Entwicklung hier wie dort. Diese Anstrengungen können nicht allein oder hauptsächlich der Dritten Welt zugewiesen werden, nur weil dort Fehlentwicklungen europäisch-nordamerikanischer Hochschultradition vielerorts deutlicher auftreten und in ihren Konsequenzen leichter greifbar sind. Trotzdem scheint die größere Last der Dritten Welt zuzufallen, weil sie vor der zusätzlich schweren Aufgabe steht, aus einer weitgehend fremden Wissenschaft ein eigenständiges Instrument in Lehre, Forschung und Dissemination zur eigenständigen Entwicklung werden zu lassen: „Die Hauptwiderstände gegen Veränderung liegen in Hochschul- und Verwaltungsstrukturen, die von dem kolonialen System ererbt werden, die heute aber angesichts steigender Nachfrage nach Veränderung überholt sind“ (THOMPSON/FOGEL 1976, S. 10).

5. Bedingungen alternativer Konzepte

Die Diskussion um notwendige Veränderungen in den Hochschulen der Dritten Welt hat erst begonnen; es gibt wenig empirische Evidenz für die allgemeine Gültigkeit von Konzepten eines neuen, erfolgreicher Wegs, wenn auch vielfältige Bemühungen um neue Modelle – von internationaler Forschungsk Kooperation in Netzwerken bis hin zur Einschreibung selbst von Analphabeten als Lernenden – in beinahe jedem Land unternommen werden (z. B. BIEGER et al. 1973; ALTBACH 1974; RANGEL GUERRA 1975; STEPHENS/RODERICK 1975; SALINAS AMESCUA 1977; THOMPSON/FOGEL 1976/77): „Wenn es einen Weltindex wichtiger Innovationen im Bildungssystem gäbe, wäre ich sicher, dieser würde nachweisen, daß der Umfang solcher Veränderungen in den letzten zehn Jahren beträchtlich größer war als in jeder vergleichbaren Periode zuvor“ (COOMBS 1977, S. 63 f.).

Bei GOLDSCHMIDT (1977, S. 146 f.), aufgegriffen von KÜPER (1977), finden sich sechs leitende Prinzipien für den Fortbestand und die Weiterentwicklung der Universitäten vor allem in Afrika: Nationale Relevanz, Afrikanisierung, soziale Identifikation, staatliche

Hegemonie, akademische Freiheit und internationale Kommunikation. Die jüngste Diskussion (z. B. DORE 1978; ANDERSON 1979; „*development dialogue*“ 1979/1) ist dieser Richtung weiter gefolgt. dabei finden fünf Schlüsselbegriffe – Landverbundenheit, Eigenständigkeit, Problemorientierung, Partizipation und Flexibilität – immer wieder Verwendung, welche nicht mißverstanden werden dürfen: Sie bezeichnen, zumindest in der großen Mehrzahl der Länder der Dritten Welt, keine Realität, sondern sie weisen in eine Richtung, in der aus einer Situation der Armut und Abhängigkeit heraus die Chance eigenständiger Entwicklung sichtbar werden mag:

Landverbundenheit: Die „fremde“ Wissenschaft (und Bildung) – unbestritten ihrer großen technologischen, aber auch humanen Leistungen – soll zu einer landverbundenen Wissenschaft (*endogeneous science*) abgewandelt werden, die womöglich in der jeweiligen Landessprache zur Lösung von Problemen der eigenen Umwelt beiträgt. Es geht hierbei um die zentrale Forderung, Wissenschaft als historische menschliche Tätigkeit zu begreifen, deren Resultate auch von Ort und Zeit und damit von je bestimmten sozialen und ökonomischen Bedingungen abhängen. Dies gilt besonders für die Geistes- und Sozialwissenschaften, aber auch für die Schwerpunktbildung in Technik- und Naturwissenschaften (MAZRUI 1975).

Eigenständigkeit: Die Praxis des Wissenschaftsbetriebs wird in Lehre, Forschung und Dissemination gegenwärtig noch in beträchtlichem Umfang durch Transfer von Organisation und Wissen, Ausstattung und Projektaufträgen, Lehrpersonal und Stipendien aus der Ersten Welt bestimmt. Ziel der Länder der Dritten Welt ist es, zunehmend auf eigene intellektuelle und ökonomische Ressourcen zurückzugreifen, die von ihnen selbst mobilisiert werden. In vielen Hochschulen werden mannigfache Versuche unternommen, um beispielsweise durch Produktion oder Dienstleistungen aus eigener Kraft neue Mittel zu erschließen oder effektivere Lehre und Forschung zu entwickeln. Die Abwendung von linearen Expansionskonzepten eines ökonomischen „Mehr vom Gleichen“ (BLAUG 1977), die sich oft genug als gefährliche Illusion erwiesen haben (HANF et al. 1977), enthält die Chance, Relevanz und Produktivität wissenschaftlicher Arbeit durch die Konzentration auf vorhandene Ressourcen zu steigern. Technologie-Transfer könnte sich zumindest teilweise zu Technologie-Austausch entwickeln.

Problemorientierung: Die wissenschaftliche Arbeit wird sich nicht nur an bestimmten, einem anderen historischen Kontext entstammenden Disziplinen orientieren; sie wird vielmehr zunehmend auch an konkreten Aufgaben der realen Umwelt ihre Paradigmen, ihre Vorgehensweisen zu entwickeln haben. Landzugewandte Curricula, Forschungsprojekte, Beratungsaktivitäten werden mehr Gewicht erhalten. Derartige Entwicklungen können schrittweise zu einer Einschränkung der Abhängigkeit der peripheren Hochschulen der Dritten Welt von den euro-amerikanischen Metropolen der Wissenschaft führen. Dann wird sogar die notwendige Ruralisierung des tertiären Sektors bis zu einem gewissen Grad denkbar. In Thailand z. B., aber auch in Ägypten und besonders in Tanzania, haben Hochschulen mit Erfolg Beiträge geleistet, um das Problem des vielerorts extremen Stadt-Land-Gefälles einer Lösung näherzubringen. Das Konzept der Schirm-Universität (KUPER 1977) könnte zu einem wirksamen Modell für die Einbeziehung ländlicher Regionen in die Entwicklung eines Landes werden, sofern sich die dafür notwendigen dezentralen Organisationsformen schaffen lassen.

Partizipation: Im Prozeß nationaler und kultureller Integration wird die Beteiligung aller von und in wissenschaftlichen Prozessen Betroffenen zu einem der wichtigsten Faktoren

für Relevanz und Effizienz von Lehre und Forschung sowie für die Verbreitung wissenschaftlicher Inhalte. Der tertiäre Sektor ist in ein soziales und ökonomisches System integrierender Elemente eingebunden; praktisch sind Studenten so gut wie Außenstehende – Bauern, Regierungsbeamte, Industrietätige u. a. – verantwortliche Interaktionspartner. Eine möglichst allseitige Partizipation erfordert kooperative, möglichst dezentrale Arbeits- und Organisationsformen und offene Kommunikationssysteme. Als praktisches Beispiel für eine Bemühung um das sicherlich gemeinhin noch wenig realitätsnahe Ziel sogar einer internationalen Partizipation könnte das von der FAO geförderte internationale *Participation Research Network* des *International Council on Adult Education* gelten (*ideas and action*, FAO 1978/5).

Flexibilität: „Universitäten haben nicht den erforderlichen Grad an Flexibilität gezeigt, der notwendig wäre, um den ständig steigenden Erwartungen und Bedürfnissen der Bevölkerung gerecht zu werden“ (YESUFU 1973, S. 82). Kontinuität und Verbindlichkeit gegenüber längerfristigen Aufgaben wissenschaftlicher Arbeit bedürfen einer größeren Offenheit gegenüber dem rasch sich verändernden Bedarf einer Gesellschaft. Offenheit für Entwicklung erfordert gerade im tertiären Sektor mehr Flexibilität in den institutionellen Strukturen, in den Verfahren und Entscheidungsabläufen sowie im Einsatz verfügbarer Ressourcen. Ein Versuch in dieser Richtung wurde z. B. von der mexikanischen Metropolitan Universität, Abteilung Xochimilco, unternommen. Dort bindet die organisatorische Struktur den einzelnen Hochschullehrer fest in einen Forschungs- und Dienstleistungsbereich (*departamentos*) ein. Zugleich werden diesem Lehr- und Ausbildungsaufgaben in einem temporären, ggf. rasch änderbaren Zusammenhang zugewiesen (WESSELER 1977). Die Verwirklichung neuer Organisations- und Arbeitsformen gerade im nicht-formalen Bereich des tertiären Sektors sollte dadurch entsprechend den jeweiligen Aufgaben möglich werden. Dies betrifft vor allem eher kurzfristig angelegte Beratungsaktivitäten und zeitlich begrenzte Kooperationsprogramme. Im Zusammenhang des *Southeast Asian Center for Graduate Study and Research in Agriculture* (SEARCA) an der Universität in Los Baños, Philippinen, wird dies praktiziert.

Angesichts der konkreten Situation der meisten Hochschulen in Ländern der Dritten Welt mögen die genannten fünf Perspektiven als hoffnungslos utopisch erscheinen. Sie sind als konzeptuelle Komponenten gedacht, um das Ziel optimaler Wirksamkeit des tertiären Sektors in Richtung auf eigenständige, soziale, ökonomische, technologische und politische Entwicklung zu erreichen. Lange Zeit sind die meisten Institutionen des tertiären Bildungssektors in der Dritten Welt den euro-amerikanischen rationalen Wissenschaftsprinzipien und Grundeinsichten einseitig gefolgt. Dadurch vermochten sie dem Bedarf ihrer jeweiligen Gesellschaft bestenfalls nur partiell zu entsprechen. Gegenwärtig lassen sich dagegen Zeichen eines umgekehrten Trends beobachten, der Eigenständigkeit und Unabhängigkeit betont. Diesem Trend kommt parallel eine komplementäre Entwicklung in den Industrieländern entgegen, so etwa in der steigenden Beachtung der Kulturformen und der Literatur der Dritten Welt. Kommt man dem Ziel des Abbaus einseitiger Abhängigkeiten und des Aufbaus gemeinsamer Entwicklung näher?

Der Trend zur Eigenständigkeit bedeutet nicht – das kann hier nur angedeutet werden –, daß Projekte internationaler Bildungshilfe im tertiären Sektor überflüssig werden. Nicht zuletzt angesichts der außerordentlichen technologischen Diskrepanz (s. *Tabelle 3*) wird dieser Sektor auch in Zukunft einen nur von wenigen Entwicklungsländern allein tragbaren Aufwand an Finanzen und *Know how* fordern; dies hat erneut die „Gruppe der 77“ auf

der Konferenz der Vereinten Nationen über „Wissenschaft und Technologie im Dienste der Entwicklung“ (UNCSTD) in Wien (August 1979) mit Nachdruck deutlich gemacht. Projekte der Bildungshilfe sollten sich allerdings künftig in Zielsetzung und Arbeitsformen von der bisher vielfach vorherrschenden Praxis der Betonung kurzfristiger und einseitig ökonomischer Interessen unterscheiden.

Tabelle 3: Patente in der Dritten Welt

	Zahl der Patente (in Tausend)	in Prozent
Industriestaaten	3 300	94
Entwicklungsländer	200	6
Welt	3 500	100
Verteilung der Patente in Entwicklungsländern		
– Einheimische	30	(16)
– Ausländer	170	(84)
– davon angewandt	10–20	(5–10)
– nicht angewandt	150–160	(90–95)

Quelle: G. HAAF: An den Ärmsten vorbeigeforscht. In: Die Zeit, Nr. 34, 17. August 1979, S. 13.

6. Aufgaben für die Forschung

Es seien fünf aktuelle Forschungsaufgaben herausgegriffen, in denen einerseits erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen besonderes Gewicht zukommt, deren Probleme andererseits über die gegenwärtig international vorherrschenden empirisch-analytischen Ansätze hinaus Perspektiven erfordern, wie sie gerade in der deutschen pädagogischen Forschungstradition liegen:

- (1) Ermittlung der gängigen erziehungswissenschaftlichen Forschungsparadigmen, wie sie unreflektiert weltweit in Fragestellungen über den tertiären Bereich Anwendung zu finden pflegen: Sind die herrschenden wissenschaftlichen Kategorien der heutigen Einsicht in Situationen und Aufgaben der Hochschulen in der Dritten Welt angemessen?
- (2) Vergleichende Analyse der Lernprozesse in unterschiedlichen Kulturen unter Einbeziehung der jeweiligen Bedingungen des tertiären Bereichs. Die Weiterentwicklung didaktischer Konzeptionen ist davon abhängig.
- (3) Ermittlung der besonderen Kompetenzen eines „Lehrers“ (Forschers, Beraters), die im tertiären Bildungsbereich der Dritten Welt erforderlich sind, und Konzeption entsprechender eigenständiger Ausbildungsprogramme.
- (4) Erforschung der Funktionen, Verfahren und Effekte der Prüfungspraxis; Examina nehmen auch in der Dritten Welt zunehmend eine entscheidende Schlüsselstellung sowohl in der Steuerung interner curricularer Prozesse als auch in den Wechselbeziehungen zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt ein. Sie bedürfen der sorgfältigen Anpassung an den jeweiligen lokalen, individuellen wie gesellschaftlichen Bedarf. Ohne die Entwicklung

eigener Standards sowie die damit verbundene behutsame und gezielte Loslösung von Aspekten internationaler, d. h. fremder, akademischer Qualitätsvorstellungen (YESUFU 1973, S. 83), wird eine engere Verbindung zwischen wissenschaftlicher Ausbildung und beruflicher Praxis kaum möglich sein.

(5) Infragestellung der derzeit herrschenden Kriterien und Verfahren von Evaluation im tertiären Bereich unter Einbeziehung der Kritik an den gängigen Formen internationaler Bildungshilfe (z. B. EICHER 1973). Nicht zuletzt aufgrund der bisher gerade in diesem Sektor erheblichen internationalen Bildungsförderung haben sich ökonomisch und administrativ orientierte Evaluationskonzepte verbreitet, die vielfach Zielsetzungen und Arbeitsformen tertiärer Bildung beeinflussen, ohne daß ihre pädagogische und soziale Relevanz hinreichend reflektiert worden ist.

Für die Entscheidung über die Wahl der jeweiligen Organisations- und Arbeitsform internationaler Forschungsprojekte sind drei Kriterien wichtig, die sich gegenwärtig in der internationalen wissenschaftlich-technologischen Zusammenarbeit durchsetzen: wechselseitiger Nutzen der Arbeit, gleiche Rechte für alle betroffenen Seiten und langfristige Wirksamkeit.

Anhang: Überblick zur Literatur

In den Jahren 1976/77 wurden in *Research into Higher Education Abstracts* (SRHE) über 400 Titel vor allem aus dem westeuropäischen und nordamerikanischen Raum erfaßt. Davon waren nur 23 auf Probleme von Hochschulen in der Dritten Welt bezogen. Auf der *Fourth International Conference on Higher Education* im August/September 1978 in Lancaster fanden sich nur sehr vereinzelt Beiträge zu Fragen des Hochschulwesens in sog. Entwicklungsländern. Auch der dritte Kongreß der *European Association for Research and Development in Higher Education* (Januar 1979 in Klagenfurt) widmete – trotz eines besonderen Seminars über *University Didactics in Developing Countries* – den Problemen in der Dritten Welt nur am Rande Aufmerksamkeit. Das wissenschaftliche Interesse an Hochschulproblemen der Dritten Welt scheint zumindest im westeuropäischen Raum gerade erst begonnen zu haben. Trotzdem findet sich eine solche Fülle von Material – besonders im Bereich der sog. grauen Literatur –, daß der Überblick an dieser Stelle provisorisch und sehr formal bleiben muß.

Eine gute Übersicht vermitteln mehrere große Bibliographien, so vor allem *Higher Education in Developing Nations* (ALTBACH/KELLY 1975), *Comparative Higher Education Aboard* (ALTBACH 1976) und die Arbeiten von NITSCH/WELLER (1970, 1973). Hilfreich – insbesondere für den Zugang zu grauer Literatur – sind z. T. unregelmäßig erscheinende Bibliographien bzw. Computerauszüge der Internationalen Organisationen (vgl. den Beitrag von GMELIN in diesem Heft). Die 1977 erschienene zehnbändige *International Encyclopedia of Higher Education* (KNOWLES 1977) bietet wohl den umfassendsten und systematischsten Zugang.

Obwohl es problematisch ist, aus der Fülle der Einzelwerke eines herauszugreifen, dürften die beiden Bände *Higher Education and Social Change. Promising Experiments in Developing Countries* (THOMPSON/FOGEL 1976/77) gegenwärtig einen sehr brauchbaren Einstieg vermitteln, da sie die Hochschulprobleme von einer knappen systematischen Einführung her über regionale Perspektiven bis hin zu einer Fülle sehr konkreter Fallstudien über Hochschulen in Afrika, Asien und Lateinamerika verfolgen.

In der Bundesrepublik ist die ausführliche Bibliographie „Hochschulen, Wissenschaft und Entwicklung in Afrika“ (KÜPER 1976) zu nennen; sehr nützlich sind die von der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung von Zeit zu Zeit herausgegebenen Hausbibliographien, z. B. „Forschung und Forschungsförderung in und für Entwicklungsländer“ (WELZEL 1976) oder „Literatur zum Thema Bildungshilfe“ (WELZEL 1978) sowie die für die Regionalkonferenzen in Afrika, Asien und Lateinamerika zusammengestellten (internen) Reader zum Fragenbereich von Hochschule und Entwicklung.

Schon ein derartiger, sicherlich flüchtiger Überblick über die Literatur läßt einen wesentlichen Aspekt deutlich werden: Die „akademische“ Wissenschaft hat sich bisher eher am Rande mit Problemen der Hochschulen in der Dritten Welt befaßt, es sind vielmehr die großen nationalen und multinationalen Geberinstitutionen bzw. „politische“ wissenschaftliche Vereinigungen, aus deren Umkreis entsprechende Publikationen kommen. Dies läßt ein Interesse vermuten, dessen man sich in seiner Sinnhaftigkeit wie in seiner möglichen Problematik – wie jedes Interesses sog. „reiner“ Wissenschaft – bewußt sein sollte. Nicht zuletzt dieser Zusammenhang mag erklären, daß Fallstudien, Projektbeispiele, empirische Trendanalysen usw. – d. h. Studien, die auf relativ kurzfristige, pragmatische Verwertbarkeit ausgerichtet sind – überwiegen, während z. B. Untersuchungen grundlegender historischer, soziologischer, wissenschaftstheoretischer, aber auch pädagogischer oder politischer Zusammenhänge im tertiären Sektor offensichtlich in der Minderzahl sind.

Literatur

- ALTBACH, P. (Ed.): *University Reform. Comparative Perspectives for the Seventies*. Cambridge, Mass. 1974.
- ALTBACH, P.: *Comparative Higher Education Abroad. Bibliography and Analysis*. New York 1976.
- ALTBACH, P.: In search of Saraswati: the ambivalence of the Indian academic. In: *Higher Education* 6 (1977), S. 255–275.
- ALTBACH, P.: *Comparative Higher Education. Research Trends and Bibliography*. London 1979.
- ALTBACH, P.: *The Academic Profession. Perspectives on an International Crisis*. Buffalo: State University of New York at Buffalo, Department of Higher Education 1979 (Occasional Paper No. 5).
- ALTBACH, P./KELLY, D.: *Higher Education in Developing Nations. A Selected Bibliography, 1969 to 1974*. New York 1975.
- ANDERSON, C. A.: Higher education in transition: an international perspective. In: *Higher Education* 8 (1979), S. 3–8.
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR: *La Enseñanza Superior en México 1970–1976*. México D. F. 1976.
- BEREDAY, G.: *Universities for All*. San Francisco 1973.
- BIEGER, K.-W./GOLDSCHMIDT, D./KREUSER, H.: *Die Errichtung einer Ingenieur fakultät an der Universität Dar-es-Salaam unter Mitwirkung der Bundesrepublik Deutschland*. Gutachten (hektographiertes Manuskript). Hannover/Berlin/Köln 1970.
- BLAUG, M.: *Education and the Employment Problem in Developing Countries*. Genf: ILO 1973.
- BLAUG, M.: *Economics of Education in Developing Countries: Current Trends and New Priorities*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1977.
- COMMONWEALTH SECRETARIAT: *Seventh Commonwealth Education Conference, Ghana*. London 1977.
- COOMBS, P.: A fresh look at the world educational crisis. In: *COMMONWEALTH SECRETARIAT* 1977. S. 58–67.
- DORE, R.: *The Diploma Disease*. London 1976.
- DORE, R.: The role of higher education in national development. In: *Higher Education in Europe* 3 (1978), H. 6, S. 5–10.
- EICHER, C.: African universities: overcoming intellectual dependency. In: YESUFU, T. (Ed.): *Creating the African University. Emerging Issues of the 1970s*. Published for the Association of African Universities. Ibadan 1973, S. 27–34.
- ELWERT, G.: Aktuelle Trends der Hochschulentwicklung in der Volksrepublik China. In: GROENEVELD, S. (Hrsg.): *Materialien zur Chinadiskussion*. Saarbrücken 1979, S. 239–246.
- FAO: *Higher Education and Third World Development Issues. An International Comparative Study*. (Action for Development.) Rom 1975.
- FAO: *The Contribution of Agricultural Faculties and Universities to Development*. Rom 1977.
- FREMEREY, M.: *Studenten und Politik in Indonesien*. München 1978.
- FULTON, O.: Higher education into the 1990s: crisis or opportunity? In: *Higher Education Bulletin* 6 (1978), H. 2, S. 49–57.
- GALONSKA, J.: *Methoden einer Evaluierung von Universitätspartnerschaften*. Frankfurt a. M. 1977.
- GALTUNG, J.: Über den Aufstieg der Intellektuellen zur Macht, In: FLITNER, A./HERRMANN, U. (Hrsg.): *Universität heute. Wem dient sie? Wer steuert sie?* München/Zürich 1977, S. 127–138.

- GERLACH, K.: Vorüberlegungen zu Maßnahmen der Entwicklungshilfe im tertiären Bildungsbereich. (Bildungsreport Nr. 1.) Eschborn: GTZ 1976.
- GLIMM, H./KÜPER, W. (Eds.): *University, Science and Development in Africa*. Bonn: DSE 1976.
- GOLDSCHMIDT, D.: Förderung der Universitäten in der Dritten Welt – Entwicklungshilfe oder Irreleitung? In: FLITNER, A./HERRMANN, U. (Hrsg.): *Universität heute. Wem dient sie? Wer steuert sie?* München/Zürich 1977, S. 139–170.
- GOLDSCHMIDT, D.: Bildungsforschung und Bildungshilfe. In: ENGELS, B./LAASER, U. (Hrsg.): *Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. Eine Zwischenbilanz. (Weltwirtschaft und internationale Beziehungen. Diskussionsbeiträge. Bd. 12.)* München 1978, S. 245–264.
- GROHS, G.: Hochschule und Staat in Entwicklungsländern. In: FREIE UNIVERSITÄT BERLIN (Hrsg.): *Universität und Demokratie. Universitätstage 1967*. Berlin 1967, S. 20–34.
- HAAR, J.: *The Politics of Higher Education in Brazil*. New York 1977.
- HANF, T., et al.: Erziehung – ein Entwicklungshindernis? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 23 (1977), S. 9–33.
- HANNA, J. W. (Ed.): *African Students*. New York 1974.
- HENNESSY, A.: Students in the Latin American university. In: MAIER/WEATHERHEAD 1979, S. 147–184.
- Higher Education for the Future* (Schwerpunktthema). In: *Higher Education in Europe* 3 (1978), H. 6, S. 5–42.
- KNOWLES, A. (Ed.): *The International Encyclopedia of Higher Education*. 10 Bde. San Francisco 1977.
- KÜPER, W. (Hrsg.): *Bildung und Wissenschaft in Entwicklungsländern*. Eschborn: GTZ 1975.
- KÜPER, W.: Hochschulen, Wissenschaft und Entwicklung in Afrika: Bibliographie. (Bildungsreport Nr. 4.) Eschborn: GTZ 1976.
- KÜPER, W.: Die höhere Bildung in Afrika im Dienst der Entwicklung. In: *Afrika Spektrum* 12 (1977), S. 285–296.
- LATAPI, P.: *Universidad y Sociedad*. México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México 1977.
- LATAPI, P.: Trends in Latin American Universities. Selected Problems and Perspectives. Paris: UNESCO o. J. (1978).
- LIEBMAN, A./WALKER, K./GLAZER, M.: *Latin American University Students: A Six Nation Study*. Cambridge, Mass. 1972.
- LIPSET, S. M. (Ed.): *Student Politics*. New York 1967.
- MAIER, J./WEATHERHEAD, R. W. (Eds.): *The Latin American University*. Albuquerque 1979.
- MAZRUI, A.: The African university as a multinational corporation: problems of penetration and dependency. In: *Harvard Educational Review* 45 (1975), S. 191–210.
- MAZRUI, A.: *Political Values and the Educated Class in Africa*. Berkeley, Calif. 1978.
- NAGARAJO, RAO, K.: University-based science and technology for development: new patterns of international aid. In: *Impact of Science on Society* 28 (1978), H. 2, S. 117–125.
- NAJMAN, D.: *Bildung in Afrika. Vorschläge zur Überwindung der Krise*. Wuppertal 1976.
- NEELSEN, J. P.: *Student Unrest in India*. München 1973.
- NEELSEN, J. P.: Die soziale und politische Rolle der Studenten in Indien. In: TURLACH, M. (Hrsg.): *Gesellschaft und Politik in Süd- und Südostasien*. Bonn-Bad Godesberg 1973, S. 81–106.
- NIBLETT, W./BUTTS, R. (Eds.): *Universities Facing the Future*. (The World Year Book of Education 1972/73.) London 1972.
- NITSCH, W.: *Die soziale Dynamik akademischer Institutionen. Trend-Report zur sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. Weinheim 1973.
- NITSCH, W./WELLER, W.: *Social Science Report on Higher Education and Universities*. 2 Bde. (International Committee for Social Sciences Documentation: Confluence. Bd. 9 und 10.) Den Haag/Paris 1970 und 1973.
- NYERERE, J.: Relevance and Dar-es-Salaam university (Rede am 29. 8. 1970 aus Anlaß der Inauguration als Kanzler der Universität Dar-es-Salaam). In: NYERERE, J.: *Freedom and Development. A Selection from Writings and Speeches 1968–1973*. Dar-es-Salaam/London 1973, S. 192–203.
- NYERERE, J.: Unity for a New Order. In: IFDA Dossier (1979), H. 5, Markings.
- OECD: *Management of Research and Development*. Paris 1972.
- OECD: *Towards Mass Higher Education. Issues and Dilemmas*. Paris 1974.
- ONUSHKIN, V.: *The Role of Universities in Post-Experience Higher Education*. Paris: UNESCO, IIEP 1977.
- PELCZAR, R.: The Latin American professoriate: progress and prospects“. In: *Higher Education* 6 (1977), S. 235–254.

- RANGEL GUERRA, A.: La universidad y el desarrollo. In: *Revista de la Educación Superior* 4 (1975), S. 17–30.
- RIOS BUITRAGO, L.: La Universidad en la América Latina en la Cooperación Alemana. Bonn: DSE 1975.
- RODRIGUEZ, A.: *Academic Repression in the Third World*. Brighton: University of Sussex, Institute of Development Studies 1977.
- SALINAS AMESCUA, B.: Una alternativa de la universidad tradicional. In: *Revista del Centro de Estudios Educativos* 2 (1977), S. 105–113.
- SINGH, C./CHEOK, T. B. (Eds.): *Student Problems in Southeast Asian Universities*. Bangkok 1969.
- SOCIETY FOR RESEARCH INTO HIGHER EDUCATION (Ed.): *Research into Higher Education Abstracts*. Guildford 1976/77.
- STEGER, H. A.: *Die Universitäten in der gesellschaftlichen Entwicklung Lateinamerikas*. Gütersloh 1962.
- STEPHENS, M./RODERICK, W. (Eds.): *Universities for a Changing World*. Vancouver 1975.
- Students and Politics*. In: *Daedalus. Journal of the American Academy of Arts and Sciences* 97 (1968), H. 1.
- THOMPSON, K./FOGEL, B. (Eds.): *Higher Education and Social Change. Promising Experiments in Developing Countries*. 2 Bde. New York 1976 und 1977.
- TIERNEY, J.: Higher education in Latin America in an era of change. In: NIBLETT/BUTTS 1972, S. 97–114.
- UNESCO: General Conference, 19th Session, Nairobi 1976: *Draft Medium Term Plan (1977–1982)*. Paris 1976.
- UNESCO: *Lifelong Education and University Resources*. Paris: International Association of Universities 1978.
- WESSELER, M.: Was heißt denn Praxisbezug? Neue Studiengänge an einer jungen Universität in Mexiko. In: *Prisma* 16 (1977), S. 39–45.
- YESUFU, T. (Ed.): *Creating the African University. Emerging Issues of the 1970s*. Ibadan 1973.

Rundfunk und Fernsehen in Afrika und ihre Bedeutung für informelle Bildung

Unter „informeller Bildung“ soll der formende und prägende Einfluß der materiell-physischen sowie vor allem der sozialen und kulturell-symbolischen Lebenswelten verstanden werden, in die der einzelne Mensch hineingeboren wird, in denen er aufwächst und lebt – solange und soweit das Verhältnis zwischen dem Menschen und seinen Umwelten nicht explizit und strukturiert auf „Lehren“ und „Lernen“ ausgerichtet ist. So betrachtet, ist informelle Bildung mindestens genauso wichtig wie formale Bildung: Sie wirkt vor dem Einsetzen formaler Bildungsprozesse, parallel zu ihnen und nach ihnen. In modernisierenden Gesellschaften, in denen das formale Bildungswesen nur einen mehr oder weniger großen Anteil der jüngeren Bevölkerung für häufig relativ kurze Zeit erreicht, sind die informellen Bildungsprozesse folglich besonders wichtig. Dieser Sachverhalt wurde und wird von den verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen begrifflich und theoretisch unterschiedlich gefaßt, wobei die anthropologisch-soziologischen Begriffe „Akkulturation“ bzw. „Sozialisation“ in der Regel so umfassend verstanden werden, daß sie informelle Bildungsprozesse neben den formalisierten und organisierten mitefassen.

Dieser Beitrag versteht sich nicht als theoretisch-systematisierende Aufarbeitung von Sozialisationsproblemen in afrikanischen Ländern. Er beschränkt sich vielmehr darauf, die Vermutung zu äußern, (a) daß seit den 60er Jahren mit der Einführung bzw. dem Ausbau von Rundfunk- und Fernsehsystemen in afrikanischen Ländern eine wichtige, neue Institution entstanden ist, die die kulturell-symbolische Alltagslebenswelt erheblich verändert hat, und (b) daß die weitere Verbreitung und Nutzung dieser Kommunikationstechnologien wahrscheinlich ist und damit die Frage entsteht, wie ihre positiven Auswirkungen gefördert und ihre negativen Konsequenzen gemindert werden können. Es werden zunächst Aspekte der politischen und der technologisch-ökonomischen Dynamik der Verbreitung von Rundfunk und Fernsehen in Afrika skizziert. Daran schließt sich ein Abschnitt an, der einige Probleme der wissenschaftlichen Aufarbeitung der Verbreitung und Wirkung von Rundfunk und Fernsehen in afrikanischen Ländern diskutiert. Im letzten Abschnitt werden einige Fragen gestellt, die im Rahmen künftiger internationaler Forschungsprojekte untersucht werden sollten.

1. Verbreitung von Rundfunk und Fernsehen in Afrika

Die durchaus widersprüchlichen und gegensätzlichen Motivlagen und Interessen der internationalen und der afrikanischen Politik haben, insgesamt gesehen, eine Kräfte-resultante ergeben, die den Ausbau der Sende-Kapazitäten und – indirekter – die Verbreitung von Empfangsgeräten stark gefördert hat. Ein Teilaspekt dieser Dynamik ist der Ausbau der internationalen – und speziell der auf Afrika gerichteten – Sendekapazitäten der westlichen und sozialistischen Industrieländer (und der Volksrepublik China) seit den frühen 60er Jahren. Dazu gehören die Informations- (und Propaganda-)sendungen von *Voice of*

America, BBC und ORTF, Deutsche Welle und Radio Berlin International, Radio Moskau, Radio Peking usw. Diese Programme werden in den Weltsprachen (Englisch, Französisch, Arabisch usw.) und in stärker verbreiteten afrikanischen „Verkehrssprachen“ (u. a. Suaheli, Haussa, Amharisch) produziert¹. Sie mögen zwar nicht die erhofften oder befürchteten Wirkungen bei den Empfängern haben, aber daß sie (zumeist von Angehörigen der städtischen Funktionseliten) gehört werden und untereinander sowie mit afrikanischen Sendungen verglichen werden, steht außer Frage.

Indirekt mit diesen Aktivitäten der Hauptakteure der internationalen Politik verbunden – weil durch sie technisch und ökonomisch unterstützt –, gleichwohl aber weitgehend unabhängig davon, haben sich die nationalen rundfunkpolitischen Aktivitäten der zumeist seit den 60er Jahren unabhängigen Staaten entwickelt (vgl. die Abschnitte *Bilateral Aid, Multilateral Aid, Training* bei HEAD 1974, S. 215–291; sowie KATZ/WEDELL 1978). Für sie bedeutete und bedeutet vor allem der Rundfunk die technologische Chance, die Auswirkungen der Barrieren von Analphabetentum, linguistischer (kultureller) Vielfalt, großen Entfernungen und mangelhaften Transportsystemen bei ihren Bemühungen um *nation*

Tabelle 1: Rundfunk und Fernsehen in ausgewählten afrikanischen Ländern – Sendebeginn, offizielle Sprachen, Alphabetisierung, relativer Schulbesuch und Einkommensniveau (Anfang der 70er Jahre) (nach HEAD 1974, S. 399f.)

Land	(1) Datum d. Unabhängigkeit	(2) Sendebeginn Radio	(3) Sendebeginn Ferns.	(4) Offizielle Sprachen	(5) Alphabetisierungsrate (Anf. d. 70er Jahre)	(6) Relativer Schulbesuch 1975 (Bruttowerte)		(7) Pro-Kopf-Einkommen in US \$ 1976
						Primärb.	Sekundärb.	
Ghana	1957	1935	1965	Englisch	25	60	35	370
Guinea	1958	1956	–	Französisch	5–10	28 ¹	14 ¹	210
Ivory Coast	1960	1949	1963	Französisch	30	86	17	650
Kenya	1963	1928	1962	Englisch/ Suaheli	20–25	109	13	250
Niger	1960	1958	1965	Französisch	5	19	2	150
Nigeria	1960	1949	1959	Englisch	25	48 ²	8 ²	400
Senegal	1960	1939	1965	Französisch	5–10	45	11	410
Tanzania	1961	1951	–	Englisch/ Suaheli	15–20	70	3	180
Uganda	1962	1953	1963	Englisch	20–40	53	6	250
Zaire	1960	1940	1966	Französisch u. 5 weitere Sprachen	35–40	90 ²⁺³	9 ²⁺³	130
Zambia	1964	1941	1961	Englisch	28	95	15	450

Spalte 5: Statistical Yearbook 1977, UNESCO 1978, Tab. 3.2, S. 128 ff.

Spalte 6: World Bank Atlas 1978.

1 1971 2 1973 3 1970

1 Vgl. BROWNE 1974 sowie für einen jährlich revidierten Überblick über technische Charakteristika und Programmarten der überwiegenden Mehrzahl aller Sender FROST 1978.

building zu verringern (vgl. *Tabelle 1* und die Diskussion der Rolle des Rundfunks als eines politischen Massenkommunikationsmediums in Ostafrika bei MAZRUI 1972; großenteils sind Überlegungen zur Rolle des Rundfunks im Prozeß des *nation building* natürlich nur Variationen über das alte Thema der offenen und verdeckten instrumentell-politischen Rolle des Rundfunks in Abhängigkeit von den Interessenlagen der jeweils herrschenden Gruppierungen; vgl. etwa COLLIN 1978 für eine zugespitzt interessenpolitische Diskussion, die sich allerdings stark auf die Problemlage in industrialisierten Ländern – aus sozialistischer Sicht – bezieht).

Global gesehen, hat die *nation building*-Aufgabe im Hinblick auf Rundfunk- und Fernsehpolitik seit 1960 nacheinander drei Ausdeutungen erfahren: Zunächst stand die im engeren Sinne politische Aufgabe im Vordergrund. Der Rundfunk als Symbolisierung und Instrument des politischen Zentrums der Länder wurde zur Stimme der nationalen Regierung und wandte sich vor allem an die Eliten und städtischen Massen (aus dieser Zeit stammt die verstärkte und bis heute anhaltende politische Kontrolle über die Rundfunkanstalten, die üblicherweise nach dem zentralistischen europäischen (BBC-/ORTF-)Modell und nicht nach dem pluralistisch-privaten der USA aufgebaut worden waren). Mitte der sechziger Jahre setzte die zweite Phase ein, in der verstärkt versucht wurde, den Rundfunk in „flächendeckende“, allgemeine und lokal begrenzte, intensive Entwicklungsprogramme miteinander zu beziehen. Die seit Anfang der 70er Jahre beobachtbare Akzentverschiebung ist in gewisser Weise eine Fortsetzung der zweiten Phase. Ihr Charakteristikum ist die verstärkte Sensibilität für die Notwendigkeit – oder doch zumindest Wünschbarkeit – einer stärkeren Anknüpfung an das lokale und nationale „kulturelle Erbe“. Hier fließen verschiedene Einflußströme zusammen, u. a. bildungspolitische Forderungen nach Ruralisierung und Orientierung an den Grundbedürfnissen im Rahmen der Versuche, die formale Primarschulbildung auszubauen oder die funktionale Alphabetisierung zu fördern, zum anderen aber auch eine Kritik an der aufgepfropften „westlichen Unterhaltungskultur“ der (wenigen) Fernsehanstalten, die in der Regel allerdings ohnehin nur städtische Eliten erreichen (KATZ/WEDELL 1978, S. 25–35; DECKELMANN 1978).

Das besondere der kulturellen Situation der afrikanischen Länder (im Vergleich etwa zu asiatischen oder südamerikanischen Entwicklungsländern) ist der Umstand, daß – selbst bei einer Einwohnerzahl von nur wenigen Millionen Menschen – mehrere Sprachen/Sprachgruppen koexistieren, wobei es selbst innerhalb dieser häufig nicht in Schriftform existierenden Sprachen (Sprachgruppen) sehr erhebliche lokale Abweichungen geben kann (HEINE 1979).

Während beispielsweise in Zambia (Bevölkerung 1976: 5 Millionen) 12 weiter verbreitete einheimische Sprachen gesprochen werden, die alle zur Bantu-Sprachgruppe gehören und ein Minimum an übergreifenden Verständigungsmöglichkeiten bieten, haben im Senegal (Bevölkerung 1976: 5,1 Millionen) 31 voneinander sehr verschiedene einheimische Sprachen eine größere Verbreitung. Englisch als die „moderne *lingua franca*“ in Zambia wird von etwa 25% der Bevölkerung, Französisch in Senegal von weniger als 15% verstanden. Wolof als einheimische Verkehrssprache in Senegal wird von 75% der Bevölkerung und sogar über 90% der Schüler und Studenten verstanden. Während es für Wolof – im Gegensatz zu vielen anderen in westafrikanischen Ländern verbreiteten Sprachen – seit langem Transkriptionen in die arabische und seit einigen Jahrzehnten auch in die lateinische Schrift gibt und die Sprache bewußt weiterentwickelt und modernisiert wird – ähnlich dem Suaheli in Ostafrika, vor allem in Tanzania –, wurden für die meisten sambischen Sprachen zwar schon vor der Jahrhundertwende von christlichen Missionen Transkriptionen entwickelt, aber keine der einheimischen Sprachen hat eine dem Wolof oder Suaheli entsprechende Dynamik und Vitalität entwickeln können (ausführlicher in CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS 1975, 1976). Verbunden mit dem Sprachenproblem – wenn auch nicht deckungsgleich mit ihm – ist die ethnische (stammesmäßige) und die kulturelle Differenzierung der Bevölkerungen der afrikanischen Staaten. Nur eine kleine Minderheit ist seit mehreren Generationen dem Einfluß des Christentums, ein sehr viel größerer Bevölkerungsteil vor allem der an die Sahara grenzenden Staaten dem Islam ausgesetzt, die Mehrzahl der Menschen wächst auch heute noch in kulturell-symbolische Lebenswelten hinein, die – evolutionstheoretisch betrachtet – von ganzheitlichen Kultursystemen geprägt sind (BELLAH 1966, 1970). Das politische Ziel, möglichst viele Menschen bzw. über ihre jeweiligen Führungsschichten möglichst

viele Gruppen am „nationalen Leben“ zu beteiligen, führte bzw. führt in der Rundfunkpolitik typischerweise zu folgendem Dilemma: Die Beschränkung auf eine Sendesprache schließt effektiv den größten Teil der Bevölkerung aus; die Verwendung mehrerer Sprachen erlaubt es zwar, größere Bevölkerungskreise zu erreichen, unterstützt damit aber möglicherweise partikuläre Interessen der berücksichtigten Sprachkreise und ruft womöglich gleichzeitig Kritik und Widerstand der nichtberücksichtigten hervor, die u. a. den Untergang ihrer nur oral überlieferten Sprache (und Kultur) befürchten. So ist in jedem der in *Tabelle 2* aufgeführten Länder die Zahl der Sendesprachen geringer als die Zahl der tatsächlich im Lande verwendeten Sprachen. Die Sendezeiten konzentrieren sich darüber hinaus stark auf die offiziellen Sprachen und wenige größere Stammes- bzw. Verkehrssprachen. Gleichwohl muß hervorgehoben werden, daß der Rundfunk wegen der im Vergleich zum Fernsehen sehr viel niedrigeren Kosten der Programmproduktion, der Sende- und der Empfangstechnologie ein großes Anpassungspotential an die Heterogenität der Hörerschaft hat. Dies ist einer der Gründe dafür, daß die Programme der nationalen Rundfunksender – ganz im Gegensatz zu denen der Fernsehanstalten – überwiegend aus nationalen Produktionen stammen (vgl. hierzu *Tabelle 3*).

Neben dem bisher angesprochenen Typus von Rundfunkanstalten, die als staatliche oder öffentlich-rechtliche Anstalten durch ihre mehr oder weniger stark ausgeprägte Nähe zu – und Abhängigkeit von – staatlichen/regierungsamtlichen Instanzen geprägt sind, müssen zwei weitere wichtige Typen von Sendern erwähnt werden: die von (christlichen) Kirchen betriebenen und die Sender (bzw. Sendungen) von Befreiungsbewegungen. Während erstere (bei staatlicher Duldung) häufig auf „private Unterstützung“ aus Europa und den USA angewiesen sind, aber über eigene Anlagen und einen eigenen Stab verfügen, haben letztere häufig den Gaststatus bei den Rundfunkanstalten befreundeter Staaten genossen.

Die Hinweise auf primär politisch-ideologische Faktoren der Ausbreitung und Erweiterung von Sende- und Empfangskapazitäten müssen im Zusammenhang mit technisch-ökonomischen Bedingungen und Entwicklungen gesehen werden, die hier nur angedeutet werden können: (1) Mit

Tabelle 2: Im Rundfunk verwendete Sprachen in ausgewählten afrikanischen Ländern (um 1973) (nach HEAD 1974, S. 406–411)

Land	Sprachen
Ghana	Akan, Arabisch, Dagbane, <i>Englisch</i> , Ewe, Fang, Pamue, Französisch, Ga, Hausa, Nzeme, Portugiesisch, kiSwahili
Guinea	Arabisch, Bambara, <i>Französisch</i> , Malinke, Mandjak, Wolof
Ivory Coast	Attie, Baoule, Bete, Dida, Dioula, Ebue, <i>Englisch</i> , <i>Französisch</i> , Gouro, Motti (?), Senufo, Yakuba
Kenya	Boran, <i>Englisch</i> , Französisch, Hindustani, Kalenjin, KiKamba, Kikuju, Kisii, ikiKuria, Luhya, Luo, Masai, kiMeru, Somali, <i>kiSwahili</i> , Teso, Turkana
Niger	Beri, Djerma, <i>Englisch</i> , <i>Französisch</i> , Hausa, Peul, Tamasheq
Nigeria	Arabisch, Birom, Edo, Efik, Ejagham, Ekpeye, <i>Englisch</i> , Französisch, Fulani (Fulfulde), Gokana, Hausa, Ibo (Igbo), Idoma, Igala, Igbira, Jjo, Ikwerre, Isoko, Itsekiri, Kalabari, Karuri, Khana, Kolokuma, Nembe, Nupe, Okrike, Tiv, Urhobo, Yoruba
Senegal	Arabisch, Bambara, <i>Englisch</i> , <i>Französisch</i> , Mandingo, Portugiesisch, Sarakole, Serere, Toucouleur, Wolof
Tanzania	Afrikaans, <i>Englisch</i> , chiNyanja, Portugiesisch, <i>kiSwahili</i> , isiZulu
Uganda	Alur, Arabisch, Ateso, Dhopadohla, <i>Englisch</i> , Französisch, luGanda, Karamojong, oluKonjo, Kuman, Kupsbiny, Lugbarra, Luo, luMasaba, oruToro, Runyakole, Rugiga, oluSamia, Lunyole, luGwe, Sebei, oluSoga
Zaire	<i>Französisch</i> , kiKongo, liNgala, Portugiesisch, kiSwahili, Tshiluba,
Zambia	iBembe, <i>Englisch</i> , Kaonde, siLozi, chiLuchasi, chiLunda, Luvale, Mbunda, chiNyanja, Portugiesisch, shiTsonga

Tabelle 3: Rundfunk-Programme nach Programmarten in ausgewählten afrikanischen Ländern; 1974 (nach Statistical Yearbook 1976, UNESCO 1977, Tab. 15.3, S. 1008f.)

Land	Zahl d. Sende- stunden pro Jahr (A: insges. B: nation. Prod.)	Prozentuale Verteilung nach Programmarten							
		In- for- ma- tion	Bil- dung	Kul- tur-	Wis- sen- schaf- ten	Unter- hal- tung	Pro- gramme f. beson- dere Hörer- gruppen	Wer- bung	Andere Pro- gramme
BENIN	A 4.351	33.0	24.0	1.8	—	32.0	6.8	2.4	—
	B 3.878	37.1	20.8	1.3	—	31.8	6.3	2.7	—
CONGO	A 6.794	49.4	24.4	2.5	0.3	16.8	4.0	1.2	1.4
	B 6.500	50.5	25.5	1.2	—	16.6	4.0	0.9	1.3
GHANA	A 5.330	35.3	3.9	7.3	8.3	20.4	9.4	15.3	—
	B 5.315	35.4	4.0	7.1	8.3	20.4	9.4	15.4	—
MALAWI	A 7.965	17.6	26.1	33.3	—	10.1	5.0	7.8	—
	B 7.939	17.7	26.2	33.5	—	9.8	4.9	7.9	—
NIGERIA	A 8.284	20.8	9.1	26.7	—	30.2	6.5	6.0	—
	B 7.786	22.1	9.5	28.4	—	32.2	6.7	0.9	—
ZAIRE	A 8.736	25.7	8.9	1.2	—	61.4	1.8	1.0	—

dem Übergang zu relativ billigen, batteriegespeisten Transistorgeräten ist Radioempfang für weite Kreise der Stadt- und Landbevölkerung möglich geworden. Sendekapazitäten und Programme werden daher sowohl von den früheren Kolonialmächten als auch den jungen Nationalstaaten ausgebaut. (2) Die Ausbreitung von Programmen in verschiedenen Wellenbereichen unterliegt bisher Begrenzungen durch Beschränkungen des „Sichthorizonts“ der Sender. Mit der Indienstellung von geostationären Nachrichtensatelliten wird die Reichweite der einzelnen Sendestationen außerordentlich erweitert, so daß bei relativ geringem Finanzaufwand flächendeckende Funk- und Fernsehsendungen möglich werden. (3) Diese beiden technischen Entwicklungen haben zu hohen Zuwachsraten der Verbreitung von Rundfunkgeräten geführt. Soweit gebührenpflichtige Empfangslizenzen vorgeschrieben sind, dürfte aufgrund weit verbreiteten Schwarzhörens die Zahl der Geräte wesentlich höher sein, als die Statistik ausweist. Zugleich bieten diese Entwicklungen Möglichkeiten zu grenzüberschreitender „Infiltration“ und haben zu internationalen Kontroversen über Informationsfreiheit versus Informationskontrolle geführt.

Beim Fernsehen liegen die Dinge einstweilen anders. Fernsehsysteme bestehen heute in etwa 20 der afrikanischen Staaten südlich der Sahara; sie wurden erst in den 60er Jahren gegründet, und auch Ende der 70er Jahre ist ihr Sendebereich und die Zuschauerzahl in der Regel auf wenige städtische Zentren begrenzt. Die Gründe dafür liegen in den hohen Kosten der bisher verfügbaren Sendertechnologie, der Programmproduktion und schließlich der Empfangsgeräte. So verhindern in der Regel die hohen Stückkosten der (importierten) Empfangsgeräte, ihre Störanfälligkeit bei kaum gegebenen Reparaturmöglichkeiten und die Abhängigkeit von Elektrizitätsversorgung bzw. die Versorgungsprobleme und die Kosten bei Batteriebetrieb die Verbreitung über die schmale Schicht der wohlhabenden städtischen Elite hinaus. Abgesehen von vereinzelt Versuchen, kommunale Empfangsnetze aufzubauen, ist in den afrikanischen Ländern südlich der Sahara bisher nur in der Elfenbeinküste ein wirklich flächendeckendes und den weit überwiegenden Teil der Schulbevölkerung erreichendes System aufgebaut worden.

2. Wissenschaftliche Arbeiten über die Verbreitung und Wirkung von Radio und Fernsehen

An dieser Stelle kann nur eine sehr grobe Charakterisierung der einschlägigen Arbeiten gegeben werden (bibliographische Erschließungen des Feldes bieten UNESCO 1978; HEAD/BECK 1974; ELLIS 1977). Mit erheblichen Überschneidungen zwischen den Kategorien können die folgenden drei wissenschaftlichen Traditionen unterschieden werden: (1) Studien im Rahmen soziologischer Modernisierungstheorien, zum einen mit einer stärkeren Ausrichtung auf die formalen und informellen Prozesse, die die Entwicklung eines „modernen Persönlichkeitstypus“ fördern, zum anderen Analysen mit einer stärker institutionellen Orientierung, die sich der Rolle von Rundfunk und Fernsehen als „Kulturträgern“ neben anderen Institutionen/Organisationen zuwenden. (2) Studien im Rahmen der Begleitforschung oder Evaluation bildungspolitischer Experimente, die die Integration von Rundfunk und Fernsehen in das formale Bildungswesen (von der Unterstützung des qualifizierten Lehrers bis hin zu seiner Substitution durch Hilfspersonal) vorsahen. (3) Hörer- bzw. Zuschaueranalysen in der Survey-Tradition, wie sie sich als ein Rückkoppelungsmechanismus zwischen dem Programmangebot kommerzieller und nicht-kommerzieller Sender und dem Publikum in entwickelten Ländern herausgebildet haben.

Die Studien im weiteren Kontext der *Modernisierungstheorien* versuchen, die Hypothese zu stützen (oder zu widerlegen), daß die Verbreitung und Nutzung moderner Massenkommunikationsmittel (vor allem Zeitungen und Rundfunk) einen selbständigen Beitrag zur gesellschaftlichen Modernisierung bzw. zur Herausbildung eines modernen Persönlichkeitstypus leisten. Dabei wird Modernität als ein Syndrom von Einstellungen und Eigenschaften wie Toleranz, Empathie, Weltoffenheit und instrumenteller Rationalität gefaßt (für eine ausführlichere Zusammenfassung der Literatur vgl. KATZ/WEDELL 1978, S. 20–25; INKELES/SMITH 1974, S. 144–153). Die im Rahmen dieser Studien entwickelten Theorien und empirischen Evidenzen sind nach wie vor umstritten, im Kern wohl deshalb, weil es keinen sozialwissenschaftlichen Konsens über den in der Tat sehr weiten Modernitäts-/Modernisierungsbegriff gibt und keinen Konsens über die relevanten empirischen Bezugssysteme, auf die hin generalisierbare Aussagen gemacht werden können. Auf einer bestimmten Ebene der Abstraktion sind vor einigen Jahren INKELES/SMITH (1974) auf der Grundlage von Individualdaten aus sechs Entwicklungsländern (u. a. Nigeria) den „Kausalfaktoren“ für die Herausbildung moderner Persönlichkeiten nachgegangen. In dieser methodisch sehr anspruchsvollen Arbeit konnte nachgewiesen werden, daß der Kontakt mit Massenmedien tatsächlich einen selbständigen und unabhängigen Modernisierungseffekt hat (nach Kontrolle des Einflusses konkurrierender Variablen, wie etwa Bildung, industrieller Arbeitsplatz usw.). Aber wie bei vielen ähnlich orientierten Modernisierungsstudien mußten auch in dieser Arbeit viele konkretere Fragestellungen völlig ausgeblendet bleiben. – Die bereits mehrmals zitierte Arbeit von KATZ/WEDELL (1978) kann als Prototyp der neueren Arbeiten mit einem ausgeprägten institutionellen Fokus betrachtet werden. Vor dem Hintergrund von allgemeinen Informationen über die institutionellen Charakteristika von Rundfunk- und Fernsehsystemen in 91 Entwicklungsländern sowie 11 detaillierten Länderstudien (u. a. den afrikanischen Ländern Algerien, Senegal, Tanzania) werden die medienpolitischen Erfahrungen der letzten 15 Jahre diskutiert. Im Mittelpunkt der Diskussion steht die ambivalente Rolle, die der Rundfunk-/Fernsehkomplex gegenüber der breiten Palette traditioneller Kulturträger und -inhalte spielt: die Gefahr, daß er traditionelle Kulturinhalte zerschlägt und erdrückt; die Chance, daß er zum institutionellen Kern von Einrichtungen wird, die – neben ihrer Modernisie-

rungsfunktion – traditionelle Kulturelemente bewahren und weiterentwickeln. Im großen und ganzen scheint diese Problematik in den afrikanischen Ländern südlich der Sahara gesehen zu werden, ohne daß bisher deutlich wird, welche Konsequenzen aus dieser allgemeineren kulturpolitischen Verantwortung fließen, etwa für die Personalrekrutierung, -ausbildung/-vorbildung, die Programmgestaltung und -produktion, die technisch-organisatorische Infrastruktur der Produktionsseite (die westlichen Partner – Regierungen, Rundfunkanstalten, Hardware-Produzenten – sind für diese allgemein-kulturelle Bedeutung des Rundfunk-/Fernsehkomplexes bisher ebenfalls nicht sensibilisiert).

Die zweite Forschungstradition besteht aus den *Begleit- und Evaluationsstudien* über die Rolle des Rundfunks und Fernsehens als möglichen integrierten Bestandteils formaler Bildungsprozesse in Ländern der Dritten Welt. Sie konzentrieren sich auf eine Reihe größerer Versuche in einigen Ländern (vor allem in der Elfenbeinküste, Niger, Senegal, American Samoa, El Salvador und Indien) und stammen überwiegend aus der Zeitspanne von Mitte der 60er bis Mitte der 70er Jahre. Wahrscheinlich ist es berechtigt, aus dem Wechselbad von euphorisch-optimistischen und prinzipiell skeptischen Einschätzungen folgendes Resümee zu ziehen: Einerseits haben die Experimente gezeigt, daß es möglich und auch pädagogisch sinnvoll und vertretbar ist, formale Bildungsprozesse in hohem Maß auf die Verwendung von Rundfunk und Fernsehen zu stützen. Andererseits hat sich aber auch gezeigt, daß eine Verallgemeinerung der Experimente auf größere Teilnehmergruppen (von Schülern und Lehrern) logistische und ökonomische Probleme mit sich bringt, die in der Regel die intensive Nutzung dieser Technologien im Rahmen des formalen Bildungswesens von Entwicklungsländern unattraktiv erscheinen läßt (KATZ/WEDELL 1978, S. 119–136). Dies wird plausibel, wenn man sich – bei Zugrundelegung von uns „normal“ erscheinenden Qualitätsansprüchen – die Voraussetzungen eines „großen“ mediengestützten Bildungsprogramms in Umrissen vergegenwärtigt. Dazu würden gehören: Kooperationsabsprachen zwischen Produzenten einerseits, Lehrern, Direktoren und der Schulaufsicht andererseits, die Versorgung der Schulen mit Empfangsgeräten, ein dezentralisiertes Reparatursystem, die verlässliche lokale Versorgung mit Batterien, die Produktion und Verteilung schriftlicher Unterstützungsmaterialien, die Sicherung einer angemessenen Rückkoppelung (von Reaktionen über die laufenden Unterrichtseinheiten bis hin zum Prüfungssystem), das Training von Personal auf Produzenten- und Empfängerseite, eine Organisation für die Gesamtkoordination und die Finanzierung der genannten Teilbereiche. Gleichzeitig hat aber die Konzentration auf bildungspolitische Optionen der „intensiven Nutzung“ von Rundfunk und Fernsehen zur Substitution oder zur Aufwertung traditioneller („lehrerzentrierter“) pädagogischer Technologien dazu geführt, daß – wie es der FAURE-Bericht charakterisierte – die „extensive Nutzung“ vor allem des Rundfunks vernachlässigt bzw. unterschätzt wurde (FAURE 1972, S. 122; für einen Überblick über den sehr breit gefächerten Einsatz von Massenkommunikationsmedien im Entwicklungsprozeß vgl. den Konferenzband von HERMANN/KABEL 1978).

Damit aber werden wir auf die dritte Forschungstradition verwiesen, die – vom theoretischen Ansatz her – in einer weniger festgelegten Weise den *Wirkungen* und der „*Reichweite*“ von Rundfunk und Fernsehen nachzugehen sich bemüht (zum folgenden s. HEAD 1974, S. 320–335, S. 347–367). Die insgesamt geringe Zahl von Hörer-Analysen weist eine starke thematische und methodologische Einseitigkeit auf. Dies liegt offensichtlich daran, daß bisher nur zwei Gruppen von *sponsors* mit einer gewissen Regelmäßigkeit derartige Untersuchungen durchführten, nämlich einerseits große ausländische Sender

(*Voice of America, BBC, Deutsche Welle* usw.), andererseits private Werbeunternehmen bzw. die Werbeabteilungen der afrikanischen Sender. Dies führte zur Konzentration auf einen kleinen und wahrscheinlich unrepräsentativen Teil der Hörerschaft, der durch die Merkmalskombination „niedriger Analphabetenanteil“, „Kenntnis von (westlichen) Verkehrssprachen“, „relativ wohlhabend bzw. konzentriert im ‚modernen Sektor‘“, „regionale Konzentration auf großstädtische Gebiete“ gekennzeichnet ist. Dagegen fehlen entweder völlig oder sind nur ansatzweise vorhanden mehr oder weniger regelmäßig wiederholte Untersuchungen, die stichprobenmäßig die gesamte Hörerschaft und ihre allgemeinen Hörgewohnheiten (nicht beschränkt auf einen Sender, einen Programmtyp usw.) erfassen. Weder die nationalen Sender (u. U. aus guten Gründen!) noch nationale oder internationale Forschungseinrichtungen haben bisher eine solche Untersuchungstradition etablieren können.

An dieser Stelle muß jedoch auch auf die außerordentlichen methodischen und praktischen Schwierigkeiten derartiger *Surveys* hingewiesen werden, die gleichzeitig ein Erklärungsmoment für die wissenschaftlich unbefriedigende *Survey*-Praxis der kommerziellen *sponsors* und der ausländischen Sender darstellen. Dazu gehört der Mangel an verlässlichen statistischen Informationen über die Größe und Struktur der Grundgesamtheit(en), auf die sich Stichproben beziehen sollen (man denke an demographische Grunddaten für verschiedene, sich unterschiedlich stark überlappende Sprachgruppen), an die Übersetzungsprobleme von Erhebungsinstrumenten und reisetechische und zeitliche Probleme bei der Durchführung „flächendeckender Erhebungen“ bei mangelnden oder sehr rudimentären Verkehrs- und Kommunikationsmitteln. Mit anderen Worten: Die Gründe, die das Radio als Massenkommunikationsmittel in Entwicklungsländern als sehr wichtig erscheinen lassen, sind gleichzeitig die schwierigsten Barrieren, um ein genaueres Bild über seine Wirkung zu erhalten. Hinzu kommen natürlich theoretisch-methodologische Überlegungen und Bedenken hinsichtlich der Grenzen der Aussagefähigkeit von Daten, die in der „Tradition der (kommerziellen) Meinungsforschung“ erhoben werden. Das aber bedeutet, daß anspruchsvollere Designs, die gleichzeitig (repräsentative) Informationen über eine Vielzahl von Teilpopulationen geben sollen, auf der forschungspraktischen Ebene die skizzierten Probleme potenzieren. Man denke etwa an „teilnehmende Beobachtungen“, um validere Aussagen über Hörgewohnheiten zu gewinnen, um zu erfahren, welche Informationen „bewußt“ wahrgenommen werden und welche informellen Kommunikationskanäle auch Nicht-Besitzer von Geräten in den Kommunikationsfluß einbeziehen. Neue Hinweise auf die verblüffende und zunehmende Reichweite moderner Kommunikationsmedien auch in ländlichen bzw. analphabetischen Milieus, verbunden mit einer Skizze der Überwindung von Erhebungsproblemen bei Meinungsumfragen in afrikanischen Ländern gibt HUBSCHER (1980) in einem Bericht über die Arbeit von MARCOMER, einer Tochterfirma von *Gallup International*.

Die entwicklungspolitische Bedeutung der skizzierten Forschungstraditionen, vor allem aber die der Forschungs- und Kenntnislücken, läßt sich in Umrissen erkennen, wenn man sich noch einmal einige Strukturprobleme des formalen Bildungswesens als „Modernisierungsagentur“ vergegenwärtigt.

3. Bildungspolitische Prioritäten und Forschungsdesiderate

Läßt man sich auf den fast unmöglichen Versuch ein, einige gemeinsame bildungspolitische Prioritäten afrikanischer Länder an der Schwelle zum Dritten Entwicklungsjahrzehnt zu bezeichnen, dann dürften dazu folgende Probleme gehören: (1) eine Akzentverlagerung im tertiären Bereich; nicht mehr eine weitere rapide Expansion der Ausbildungsfunktion sollte im Mittelpunkt des Interesses stehen, sondern die qualitative Verbesserung und Erweiterung der kulturellen Bewahrungs-, Entwicklungs- und Anwendungsfunktionen des Universitätskomplexes (vgl. auch den Beitrag von WESSELER in diesem Heft sowie BLAUG/MAZRUI 1975); (2) eine Verbreiterung des curricularen Angebots im Sekundar-

bereich zur verstärkten Berücksichtigung nicht-akademischer, berufsbezogener Bildungsgänge bzw. Schularten; angesichts unzureichender Arbeitsmöglichkeiten im „modernen Sektor“ sollte diese Politik in vielen afrikanischen Ländern gleichzeitig die weitere Expansion des Sekundarbereichs zu bremsen versuchen. (3) der Versuch, eine „landbezogene“ und „relevante“ Primarschulbildung oder funktionale Äquivalente dafür auf größere Bevölkerungsteile auszudehnen (dies bedeutet übrigens angesichts der in (1) und (2) skizzierten Optionen auf lange Sicht eine Verschärfung der Selektions- bzw. Übergangsproblematik an der Schwelle zum Sekundarbereich.)

Der letzte Punkt soll etwas weiter ausgeführt werden. In allen afrikanischen Ländern wurde der Primarschulbereich in den vergangenen 20 Jahren (bei sehr hohen Wachstumsraten der Bevölkerung) erheblich ausgeweitet. Dies gilt gleichermaßen für die am wenigsten entwickelten Länder – so z. B. Niger, wo der relative Primarschulbesuch von 2,5% im Jahr 1958 auf über 20% Mitte der 70er Jahre erhöht wurde – wie für die besser gestellten Länder (so wurde der relative Primarschulbesuch in Kenya von knapp 50% im Jahr 1960 auf 112% im Jahr 1976 gesteigert). Bei diesen Kennziffern handelt es sich jedoch um Bruttowerte, d. h. alle Schüler der Primarstufe, gleichgültig wie alt sie sind, ob sie schon während der ersten 4 Schuljahre zu vorzeitigen Abgängern werden oder wie häufig sie einzelne Klassenstufen (unter Umständen mehrmals) wiederholen, werden zur Größe der „eigentlichen Alterszielgruppe“ in Beziehung gesetzt. Dies bedeutet, daß der Anteil der Kinder, die erfolgreich 4 bis 6 Jahre die Primarstufe besuchen, in aller Regel zwischen 20 und 40% niedriger ist, als die Bruttowerte zunächst suggerieren. Damit aber sind selbst Länder wie Kenya noch weit vom Ziel der „*universal primary education*“ entfernt (vgl. hierzu COURT/GHAI 1974), und die meisten afrikanischen Staaten haben keine Chance, bis zur Jahrhundertwende mehr als 30 bis maximal 50% der Kinder durch das formale Primarschulwesen zu erfassen. Dies ist der Grund für die Ende der 60er Jahre begonnene Suche nach Alternativen, die unter Begriffen wie „Ruralisierung“, „Grundbildung“ und „funktionale Alphabetisierung“ einerseits das formale Bildungswesen verändern und es andererseits durch nicht-formale „Kampagnen“ und den Ausbau des Rundfunkwesens ergänzen wollen (vgl. hierzu auch den Beitrag von MÜLLER in diesem Heft).

Dies ist schließlich der Grund dafür, daß in den 70er Jahren der Umstand wiederentdeckt wird, daß große Teile der afrikanischen Gesellschaften heute und für lange Zeit auf mündliche Kommunikationen in einer der einheimischen Sprachen angewiesen sind, daß die breiten Bevölkerungsmassen effektiv nur durch den Rundfunk erreichbar sind und daß darüber hinaus sogar eine funktionale Alphabetisierung in Sprachen, für die bis vor wenigen Jahren noch keine Transkription existierte, möglich und sinnvoll ist (LINGAPPA 1975 a; SINE 1975; DIVISION DES POLITIQUES 1977).

Gleichzeitig scheint die Literatur über Ruralisierungs-/Grundbildungsstrategien, vor allem aber die über nicht-formale Erziehung und die Rolle des Rundfunks einen systematischen „blinden Fleck“ aufzuweisen. Sie ist „ereignis“- oder „projektbezogen“ in dem Sinne, daß sie die verwaltungsmäßigen und organisatorischen Probleme des Aufbaus einer entsprechenden Infrastruktur systematisch ausblendet. Dies hat eine Vielzahl von Gründen: die Tendenz von Erziehungswissenschaftlern, sich auf Interaktionsprobleme in Kleingruppen und die bewährte Sozialtechnologie des Schulwesens zu konzentrieren (bei weitgehender Ausblendung seiner Verwaltungsinfrastruktur), der Umstand, daß (funktionale) Alphabetisierung und öffentliche Information in der Regel verschiedenen Ressorts zugeordnet sind, und nicht zuletzt der Umstand, daß ein großer Teil der seit den

späten 60er Jahren eingeleiteten Veränderungen und Versuche als zeitlich und räumlich beschränkte Projekte von der Weltbank, dem Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen und einzelnen Industriestaaten gefördert wurden und allein schon deshalb die Evaluationen und Begleituntersuchungen einen Bias zugunsten der Einzelfallbeobachtung aufweisen.

Es besteht die Gefahr, daß Strategien einer ruralisierten oder an den Grundbedürfnissen orientierten Primarschulbildung, Versuche der funktionalen Alphabetisierung und der Massenmobilisierung und -kommunikation in einheimischen Sprachen sozialromantisch mißverstanden werden: als Strategien, die in bezug auf bürokratische, administrative und finanzielle Infrastrukturen voraussetzungslos sind und irgendwie aus der sozialen Kraft der Basis hervorgehen. Die Erfahrungen aus Tanzania und Guinea, Niger, Mali und Senegal – um nur einige Beispiele zu nennen – widersprechen dem².

Daher ist für die Notwendigkeit von ökonomischen, verwaltungswissenschaftlichen und organisationssoziologischen Arbeiten zu plädieren, die die Voraussetzungen für eine Verallgemeinerung von Konzepten der ruralisierten Grunderziehung und funktionalen Alphabetisierung zu klären helfen. Die Widerstände dagegen sind groß, nicht so sehr von seiten der romantischen Fraktion der interessierten Sozialwissenschaftler, sondern vor allem von seiten ihres mächtigsten Koalitionspartners: einer auf Einzelprojektförderung eingeschworenen Entwicklungshilfepolitik und -administration in der Bundesrepublik Deutschland, die Konzepte wie Programm- und Budgethilfe scheut, und zwar vor allem deshalb, weil damit längerfristige finanzielle Verpflichtungen und weniger direkte Eingriffsmöglichkeiten als bei der Projektförderung gegeben wären (NAUMANN 1979; EPPLER 1979). Bisher schließlich haben der Umfang und die Struktur der bundesdeutschen Entwicklungshilfeleistungen eine innen- und außenpolitische Feigenblattfunktion erfüllt und – durch ihre Quasi-Nichtexistenz im kultur- und bildungspolitischen Bereich – sogar eine positive Profilierung gegenüber dem „Neo-Kulturimperialismus“ etwa Frankreichs und Großbritanniens erlaubt.

Literatur

- BELLAH, R. N.: Religious evolution. In: EISENSTADT, S. N. (Ed.): Readings in Social Evolution and Development. Oxford 1966, S. 211–244.
- BELLAH, R. N.: Islamic tradition and the problems of modernization. In: MATTHES, J. (Hrsg.): Religionen im sozialen Wandel. Köln/Opladen 1970, S. 65–82.
- BLAUG, M.: Bildungsökonomie und Entwicklungsländer: Gegenwärtige Trends und neue Prioritäten. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1978.

2 Für eine kurze Beschreibung der Versuche, ruralisierte formale Primärerziehung in Mali einzuführen, vgl. LINGAPPA 1977a, S. 8f.; für eine Beschreibung der entsprechenden weitreichenden Programmatik in Guinea vgl. LINGAPPA 1977b. Einen groben Eindruck von den Schwierigkeiten der funktionellen Alphabetisierung auf der Grundlage einheimischer Sprachen (linguistische Forschung und Transkription, Aufbau und Vertrieb schriftlicher Materialien am Beispiel von Bambara in Mali) bietet LINGAPPA 1977a, S. 22f., in Verbindung mit SINE 1975, der auch Beispiele für Tanzania und Senegal diskutiert. Die finanziellen und organisatorischen Probleme von Alphabetisierungskampagnen in Niger werden in LINGAPPA 1977c, S. 21f., hervorgehoben. Die Vorzüge und Erfolge des Rundfunkeinsatzes für nicht-formale Erziehungsprogramme in Tanzania (Suaheli) und Senegal (Wolof) werden von HALL/DODDS 1977 und CASSIRER 1977 beschrieben; in beiden Berichten werden – allerdings eher indirekt – die logistischen und organisatorischen Schwierigkeiten deutlich.

- BROWNE, D. R.: International broadcasts to African audiences. In: HEAD 1974, S. 175–198.
- CASSIRER, H. R.: Radio in an African context: a description of Senegal's pilot project. In: WORLD BANK (Ed.): Radio for Education and Development: Case Studies. (Bank Staff Working Paper No. 266.) Washington, D. C., 1977, S. 300–337.
- CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS (in cooperation with the International Bank for Reconstruction and Development): SENEGAL. A Profile of Languages and their Use. Washington, D. C., 1975 (mimeographed).
- CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS (in cooperation with the International Bank for Reconstruction and Development): ZAMBIA. A Profile of Languages and their Use. Washington, D. C., 1976 (mimeographed).
- COLLIN, C.: La radio est une bonne chose. In: L'homme et la société. No. 47–50 (1978), S. 161–188.
- COURT, D./GHAI, D. P. (Eds.): Education, Society and Development. New Perspectives from Kenya. Nairobi 1974.
- DECKELMANN, H.: Fernsehen in Afrika. Kultureller Imperialismus oder Erziehung für die Massen? Berlin 1978.
- DIVISION DES POLITIQUES ET DE LA PLANIFICATION DE L'EDUCATION: Education dans les 25 pays les moins développés. (UNESCO, ED-77/WS/111, S. 37.) Paris 1977.
- ELLIS, C.: Recent Books on Mass Media with British Imprints, October 1976 – October 1977. Leicester: Documentation Centre for Mass Communication Research 1977.
- EPLER, E.: Kulturbeziehungen und Entwicklung. Die vernachlässigte Nord-Süd-Problematik in der auswärtigen Kulturpolitik. In: GROHS, G./SCHWERDTFEGER, J./STROHM, T. (Hrsg.): Kulturelle Identität im Wandel. Beiträge zum Verhältnis von Bildung, Entwicklung und Religion. Stuttgart 1980.
- FAURE, E.: Learning to Be. Paris 1972.
- FROST, J. M. (Ed.): World Radio TV Handbook. Bd. 32. London 1978.
- HALL, B. L./DODDS, T.: Voices for development: the Tanzanian national radio study campaigns. S. 260–299. In: WORLD BANK (Ed.): Radio for Education and Development: Case Studies. Washington, D. C., 1977, S. 260–299.
- HEAD, S. W. (Ed.): Broadcasting in Africa. A Continental Survey of Radio and Television. Philadelphia 1974.
- HEAD, S. W./BECK, L.: The Bibliography of African Broadcasting: An Annotated Guide. Philadelphia: Temple University, School of Communication and Theater 1974.
- HEINE, B.: Sprache, Gesellschaft und Kommunikation in Afrika. München/London 1979.
- HERMANN, P./KABEL, R. (Ed.): Media – Technology – Development. The Role of Media Adopted by Developing Countries. Berlin 1978.
- HUBSCHER, F.: Quand on ose interroger les Africains. In: Jeune Afrique, No. 1043, 31 Décembre 1980, S. 108–112.
- INKELES, A./SMITH, D. H.: Becoming Modern. Individual Change in Six Developing Countries. Cambridge, Mass. 1974.
- KATZ, E./WEDELL, G.: Broadcasting in the Third World. Promise and Performance. London 1978.
- LINGAPPA, S.: L'éducation et l'environnement socio-économique – développements récents au Mali. (Division of Educational Policy and Planning, UNESCO, C. 30.) Paris 1977. (a)
- LINGAPPA, S.: Education and the Socio-Economic Environment – Recent Developments in Guinea. (Division of Educational Policy and Planning, UNESCO, C. 39.) Paris 1977. (b)
- LINGAPPA, S.: L'éducation et l'environnement socio-économique – développements récents au Niger. (Division of Educational Policy and Planning, UNESCO, C. 31.) Paris 1977. (c)
- MAZRUI, A. A.: Cultural Engineering and Nation-Building in East Africa. Evanston 1972.
- MAZRUI, A. A.: The African University as a Multinational Corporation: Comparative Problems of Penetration and Dependency (Discussion Paper No. 95). Brighton: Institute of Development Studies 1975.
- NAUMANN, J.: Humankapitaltheorie und Probleme des internationalen Vergleichs – „Vergessene Elemente“ der frühen Diskussion und ihre Relevanz für heutige Nord-Süd-Beziehungen im Kulturbereich. In: CLEMENT, W. (Hrsg.): Beiträge zum Humankapitalansatz. Berlin 1981.
- SINE, B.: Education and Mass Media in Black Africa. Problems Presented by the Adaptation of Educational Technologies. (Division of Methods, Materials and Techniques, UNESCO, ED-75/WS/55.) Paris 1975.
- UNESCO: List of Documents and Publications in the Field of Mass Communication 1977. Paris 1978.

Teil III
Berichte, Besprechungen, Bibliographie

Bildungshilfe der Bundesrepublik Deutschland

Organisation – Leistungen – Mängel in der Kommunikation mit der Wissenschaft

Entwicklungshilfe im Bereich des Bildungswesens, kurz Bildungshilfe, ist eine gängige Bezeichnung, die offiziell nicht mehr verwendet wird: Man spricht statt dessen von technischer, finanzieller und kultureller Zusammenarbeit. Da letzterer Begriff aber von einem gleichberechtigten Geben und Nehmen ausgeht, handelt es sich hier wohl mehr um eine Zukunftsforderung als eine Beschreibung der Realität. Bildungshilfe wird nicht nur an Institutionen der Entwicklungsländer gegeben, sondern auch an deutsche Trägerinstitute, welche Fortbildungs- und Begegnungsprogramme für Teilnehmer aus der Dritten Welt in der Bundesrepublik und in Berlin durchführen, und auch an solche, die im deutschen Bildungswesen die Kenntnisse der Entwicklungsländer und der Probleme der Entwicklungspolitik vermehren sollen. Nach unserem Verständnis richtet sie sich also sowohl nach außen wie nach innen, wenn auch beide Aktivitäten oft noch wenig miteinander verbunden sind.

Den gesamten „Apparat“ der Bildungshilfe, der hier dargestellt werden soll, darf man nicht nach Rationalität und Logik einer klaren Aufgabengliederung beurteilen; er ist vielmehr historisch gewachsen und hat teilweise – z. B. in den kirchlichen Missionen, bei den deutschen Auslandsschulen, bei der Ausbildung von akademischen Stipendiaten – eine lange Tradition. Eine organisatorische Infrastruktur bestand schon, bevor es das Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit gab. Als dieses 1961 geschaffen wurde, mußte es sich zunächst bemühen, seine staatlichen Aufträge auf die bereits vorhandenen oder gerade im Aufbau befindlichen Trägerorganisationen einigermaßen vernünftig zu verteilen. Auch zwischen den Bundesministerien war die Aufgabenteilung schwierig, weil Aus- und Fortbildungsvorhaben ein Bestandteil der Entwicklungshilfe und der kulturellen Außenpolitik sind, die von vielen Ministerien mitgetragen werden – von der Bundespost angefangen bis zur Sportförderung des Innenministeriums. Schließlich liegt die Hauptzuständigkeit für kulturelle und Bildungsfragen bei den Bundesländern, und diese haben immer Wert darauf gelegt, einige Programme für die Dritte Welt zu organisieren und sich bei der Freistellung ihrer Lehrer und Beamten für die Programme der Bundesregierung einen eigenen Entscheidungsraum zu sichern. Oft wird auch bei der Betrachtung dieser Vielfalt vergessen, daß die freien Verbände in unserer Gesellschaft – Gewerkschaften, Genossenschaften, Wohlfahrtsverbände und vor allem die Kirchen – ihre Partner im Ausland schon immer bei deren Bildungsprogrammen unterstützt haben und sich deshalb im Bereich der Jugend- und Erwachsenenbildung ein großer Teil der Verbindungen außerhalb der staatlichen Regelungen und statistischen Beobachtung abspielt und selbst die Botschaften der Bundesrepublik in den Entwicklungsländern den Bereich privater Verbindungen oft nicht oder nicht mehr übersehen. Die Pluralität dieser Programme und ihrer Träger erschwert eine längerfristige Planung und abgestimmte Konzeption. Das federführende Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) kann sich nur begrenzt durchsetzen und koordinieren. Hier liegt eine deutliche Schwäche der deutschen Bildungshilfe.

Aus- und Fortbildung wird in großem Umfang auch von Firmen geleistet, die in Entwicklungsländern investieren und zum Teil sogar eigene Ausbildungsstätten dort aufbauen oder die Fachkräfte zur Fortbildung in die Bundesrepublik holen. Erziehungsprogramme sind somit nicht nur ein normaler Teil privatwirtschaftlicher Kooperation, sondern sind, seit die ölproduzierenden Länder über große Mittel verfügen, sogar zum Gegenstand von Spezialaufträgen an Firmen geworden, die ganze Schulen, Einrichtungen und Lehrkräfte gegen Bezahlung liefern. Die Bundesrepublik ist für ihr gutes technisches Ausbildungswesen bekannt, so daß vor allem Berufsbildungsstätten „exportiert“ werden. Ob diese Übertragung des deutschen Systems auf andere Gesellschaften sinnvoll ist, wird selten gefragt. Das war schon bei dem Aufbau der ersten deutschen Gewerbeschulen in Afrika und Asien so und wird bei den privaten Firmen nicht viel besser sein. Auch besteht die Tendenz, die von den Deutschen angestrebte Facharbeiter-Ausbildung nach einigen Jahren auf die akademische Ebene zu heben und damit von der Praxis des Berufslebens zu entfernen.

Die Statistiker des *Development Assistance Committee* (DAC) der OECD schätzen für alle Geberländer, daß von deren Entwicklungshilfeleistungen im Schnitt etwa die Hälfte aller Mittel für Maßnahmen der Aus- und Fortbildung ausgegeben werden, d. h. mit Erziehungsproblemen zu tun haben. Dieser Anteil kann sich in Zukunft sogar erhöhen, weil in der kommenden Entwicklungsdekade den Grundbedürfnissen der breiten Massen in den ländlichen Gebieten mehr Beachtung geschenkt werden soll und die Planer damit auch dem Erziehungssektor eine größere Aufmerksamkeit widmen werden, und dies vor allem auf der Ebene der sog. Grundbildung, im Bereich der Erwachsenenbildung und der Primarschule. – Wenn man diese Fülle von Programmen und Aktivitäten sachlich gliedern will, so bieten sich sechs große Bereiche an:

(1) Das außerschulische Bildungswesen, d. h. vor allem Programme der Jugendpflege und Erwachsenenbildung. Hier sind in erster Linie die kirchlichen Werke, die politischen Stiftungen, der Deutsche Volkshochschulverband, der Bundesjugendring und seine Verbände und in einigen Ländern auch Goethe-Institute tätig¹.

(2) Das allgemeinbildende Schulwesen, d. h. Primar- und Sekundarschulen, Lehrerbildung und Fortbildung. Hier sind vor allem die Projekte der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), die deutschen Auslandsschulen, die von den Kirchen unterstützten Schulen und die Programme der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung (DSE) zu nennen.

(3) Das Berufsbildungswesen ist sicherlich der breiteste Bereich mit den meisten Projekten der GTZ, aber auch der Kirchen und anderer privater Träger, mit Programmen der Carl-Duisberg-Gesellschaft (CDG), der DSE und mit den Auslandsschulen und Fortbildungsmaßnahmen der deutschen Wirtschaft für ausländische Fach- und Führungskräfte.

(4) Hochschulwesen und wissenschaftliche Fortbildung ist ebenfalls ein großer Bereich, weil hier in Form von Hochschulpartnerschaften und Institutskontakten bereits Verbindungen zum Teil sogar seit Jahrzehnten vorhanden waren und der Staat mit seinen Entwicklungshilfe-Geldern leicht einsteigen konnte. Neben den einzelnen deutschen Hochschulen liegt hier die Projektleitung bei der GTZ; dazu kommen die Programme des akademischen Austausches des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) und der Alexander-von-Humboldt-Stiftung (AvH) sowie für den Bereich der Flüchtlings-Studenten die der Otto-Benecke-Stiftung. Forschungspartnerschaften werden auch von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und BMZ gemeinsam gefördert². Großforschungs-

1 Vgl. Institutionen-Verzeichnisse der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung (5300 Bonn 1, Eнденicherstraße 41) und den Informationsdienst „Austausch“ zum „Handbuch für Internationale Zusammenarbeit“ im Nomos-Verlag (Baden-Baden).

2 Vgl. „Merkblatt Forschungsk Kooperation mit Entwicklungsländern“; zu erhalten über: Deutsche Forschungsgemeinschaft, Postfach 20 5004, 5300 Bonn 2.

anstalten und Max-Planck-Institute sind mit Förderung des Bundesministeriums für Forschung und Technologie ebenfalls an der Fortbildung von Wissenschaftlern aus der Dritten Welt beteiligt³.

(5) Bildungsplanung und Verwaltung stellen einen Bereich dar, in dem bisher wenig geschieht, dem jedoch in den Plänen der Bundesregierung steigende Aufmerksamkeit geschenkt wird. Hier sind die DSE mit Fortbildungsmaßnahmen und die GTZ mit Lehrmittelproduktions- und Schulbauprojekten tätig.

(6) Massenmedien im Bildungssektor, vor allem in Funk und Fernsehen, werden durch Projekte der GTZ, durch die kirchlichen Werke, die politischen Stiftungen und durch Fortbildungsprogramme der CDG, der DSE sowie der Deutschen Welle und des Senders Freies Berlin unterstützt.

Ausgeklammert sind hier alle Maßnahmen der *Development Education*, d. h. der Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit für die deutsche Bevölkerung; sie sollen am Ende dieser Darstellung beschrieben werden.

Fragt man nach der Größenordnung der Mittel der Bundesregierung, die für die in den sechs Bereichen dargestellten Vorhaben aufgewendet wurden, sind nach den letzten Schätzungen aus dem Jahr 1976 für den Bildungssektor rund 600 Millionen DM anzusetzen, wobei rund die Hälfte auf den Haushalt des BMZ und die andere Hälfte auf die Mittel des Auswärtigen Amtes für die deutschen Auslandsschulen, die Goethe-Institute und weitere Programme in Entwicklungsländern entfällt. Der Anteil anderer Bundesministerien und der Bundesländer ist demgegenüber relativ gering⁴.

Innerhalb des Haushalts des BMZ werden rund zwei Drittel der Mittel für den Bereich der Berufsbildung ausgegeben, dann folgen die Ausgaben für den Hochschulbereich, und nur ein kleiner Anteil verbleibt dem allgemeinbildenden Schulwesen. Bezieht man die staatlichen Zuschüsse für die Kirchen und politischen Stiftungen ein, so ist jedoch der Bereich der Erwachsenenbildung, der eng mit der beruflichen Bildung verzahnt ist, sicher der zweitgrößte Sektor der staatlichen Ausgaben. Die Ausgaben des BMZ für Erziehung sind über viele Haushaltstitel verteilt, so vor allem (in Kurzbezeichnungen): Berufliche Aus- und Fortbildung, Technische Zusammenarbeit, Bildungswesen, Gesellschaftspolitische Bildung, Kirchen. – Aber auch in anderen Titeln stecken Ausgaben für Bildungsprogramme, wie bei: Wirkungsbeobachtung, Planung und Forschung, Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung, Carl-Duisberg-Gesellschaft, Integrierte Fachkräfte, Entwicklungshelfer, Deutscher Entwicklungsdienst, Förderung der Sozialstruktur, Private deutsche Träger, Vorbereitung und Ausbildung im Ausland, Vorbereitung und Beratung für ausländische Arbeitnehmer.

Nach den Projektverzeichnissen der GTZ in den letzten fünf Jahren⁵ laufen dort rund 100 Vorhaben im Bildungs- und Wissenschaftsbereich im engeren Sinne, wovon 80% der Hochschulförderung dienen; rund 50 Projekte sind im technischen Berufsbildungssektor verzeichnet, und rund 20 Fortbildungsprojekte sind im Land- und Forstwirtschaftsbereich genannt. Alle Vorhaben der GTZ schließen die Fortbildung einheimischen Projektpersonals entweder im Projekt selbst oder durch Kurse und Seminare in der Bundesrepublik Deutschland oder auch an Ausbildungsstätten sog. Drittländer ein.

Nach der jüngsten Statistik des *Development Assistance Committee* (DAC)⁶ wurden im Jahr 1978 aus öffentlichen Mitteln der Bundesrepublik rund 26.000 Stipendiaten aus Entwicklungsländern als Praktikanten fortgebildet, davon rund 14.000 in der Bundesrepublik und Berlin, rund 10.000 in ihren

3 Vgl. Rezension NAUMANN/GERHARDT „Bildungsförderung und technisch-wissenschaftliche Kooperation“ im vorliegenden Heft.

4 Vgl. Funktionale Haushaltsübersicht über die Ausgaben des Bundes auf dem Gebiet der Auswärtigen Kulturpolitik, Anlage 3 zum Einzelplan 05 des Bundeshaushalts 1978.

5 Die GTZ gibt durch ihr Pressereferat laufend Verzeichnisse der Projekte in den einzelnen Fachbereichen heraus.

6 Programme der Geberländer 1978: Bilaterale öffentliche Leistungen an die Entwicklungsländer im Rahmen der technischen Zusammenarbeit im Dienst der Entwicklung – Politik und Leistungen der Mitglieder des Ausschusses für Entwicklungshilfe. Jahresprüfung 1979, OECD, Paris 1979.

Heimatländern, d. h. meist in Projekten und Programmen der deutschen Trägerorganisationen und rund 2.000 in Drittländern. Zu diesem Zweck waren 1978 nach der gleichen DAC-Statistik rund 2.800 deutsche Fachkräfte und rund 400 deutsche Entwicklungshelfer als Lehrkräfte in Entwicklungsländern eingesetzt. Die Ausbilder privater deutscher Firmen sind hier nicht eingerechnet, so daß die Gesamtzahl einschließlich des Lehrpersonals der kirchlichen Missionen, die ohne staatliche Zuschüsse arbeiten und deshalb hier nicht erfaßt sind, erheblich höher liegen mag.

Nach einer unveröffentlichten Studie der Firma ISOPLAN für das BMZ muß man zu den Fortzubildenden auch die ausländischen Arbeitnehmer aus Entwicklungsländern, einschließlich der südeuropäischen und der Mittelmeerländer, mit Facharbeiterstatus rechnen, die zur Zeit in deutschen Firmen arbeiten und 1977 auf rund 280.000 geschätzt wurden, wozu noch 26.000 Akademiker aus Entwicklungsländern, z. B. Ärzte, und 19.000 Fachkräfte aus dem Bereich des medizinischen Personals, z. B. Krankenschwestern, kamen. Auch hier bleibt ungeprüft, ob die Ausbildung in deutschen Firmen oder Krankenhäusern dem Bedarf in Entwicklungsländern entspricht, da der Inhalt der Bildung sich ausschließlich auf die Erfordernisse der deutschen Berufstätigkeit ausrichtet.

Schließlich studierten 1977 rund 30.000 Studenten aus Entwicklungsländern an Hochschulen der Bundesrepublik; Davon kamen je 3.000 bis 4.000 aus der Türkei, dem Iran, Griechenland und Indonesien; diese Länder stellen neben den USA seit Jahren die größten ausländischen Studentengruppen. Die Verteilung nach Fachrichtungen und Hochschulen ist nicht gleichmäßig, so daß sich Schwerpunkte mit erheblichen Problemen gebildet haben. Die Zahl der Studierenden mit deutschen Stipendien ist relativ gering, sie schwankt zwischen 4.000 bis 5.000 jährlich. 5.000 bis 6.000 Stipendien werden außerdem zum Studium im Heimatland oder in einem Drittland vergeben – immer noch zu wenig! Andere Geberländer verlagern das Studium stärker in die Entwicklungsländer und nehmen nur noch *Graduierte* zur Weiterbildung in ihren Universitäten auf⁷.

Insgesamt werden also für die hier beschriebene Aus- und Fortbildung von Fach- und Führungskräften aus Entwicklungsländern in Firmen und Hochschulen sowie Projekten mindestens 5.000 deutsche Lehrkräfte im Ausland und mindestens 10.000 im Inland eingesetzt. Zählt man die rund 10.000 Lehrer, Jugendleiter und Dozenten der Erwachsenenbildung hinzu, die im Bildungswesen der Bundesrepublik und Berlin ständig mit Fragen der Entwicklungsländer zu tun haben, so ergibt sich auch eine Antwort auf die Frage, wie groß der Kreis von Interessenten an erziehungswissenschaftlicher Beratung in Fragen der Bildungshilfe und des Wissenstransfers in Entwicklungsländer insgesamt ist. Es lassen sich fünf Gruppen von Adressaten für wissenschaftliche Beratung im pädagogischen Bereich unterscheiden:

	Zahl der Personen etwa:
(1) Entscheidungsträger und Planer in der Legislative (Parlament, Vorstände, Aufsichtsräte der Trägerorganisationen)	300
(2) Entscheidungsträger und Planer in der Exekutive (Beamte in Behörden, Funktionäre in Trägerorganisationen)	700
(3) Personal in Auslandprojekten mit Bildungsaufgaben (deutsche Auslandsschulen usw.)	5.000
(4) Personal bei Fortbildungsprogrammen in der Bundesrepublik und Berlin (einschließlich Privatfirmen, Universitäten)	10.000
(5) Lehrer, Dozenten, Jugendleiter in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit	10.000

7 Über die Statistik und andere Fragen der Auslandsausbildung berichtet laufend der Informationsdienst „Austausch“ des Nomos-Verlags (Baden-Baden).

Den meisten Angehörigen dieser Gruppen mangelt es an Informationen über das Bildungswesen und die Bildungsbedürfnisse ihrer Partnergruppen aus den einzelnen Entwicklungsländern sowie über den soziokulturellen Hintergrund des dort formell und informell praktizierten Bildungswesens. Fast allen diesen Gruppen fehlen nach wissenschaftlichen Kriterien ausgearbeitete Curricula für interkulturellen Wissenstransfer; die von ihnen benutzten Lehr- und Lernmethoden sind oft nicht den speziellen Zielgruppen angepaßt, entsprechend erprobt und auf Erfolg hin evaluiert.

Der fünfte, letztgenannte „Konsumenten-Bereich“ hat besonderes Gewicht. Im Sinne umgekehrten Kultur-Transfers, muß hier in der eigenen Gesellschaft das Verständnis für andere Völker und ihre Kulturen hergestellt und die Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation herangebildet werden. Man schätzt die Bürgerinitiativen und Aktionsgruppen, die sich in der Bundesrepublik mit Fragen der Dritten Welt beschäftigen, auf einige Tausend. Eine größere Zahl von Bildungsstätten, vor allem der Kirchen, haben sich auf Fragen entwicklungspolitischer Bildungsarbeit spezialisiert; etliche Lehrprogramme für Schule und Erwachsenenbildung sind bereits entwickelt und publiziert worden. Aber die Beteiligung der Erziehungswissenschaft entspricht nicht dem großen Bedarf an Beratung. Sowohl in der Praxis der Erwachsenenbildung und Jugendarbeit als auch in der Schule entstehen Fragen überall dort, wo von fremden Kulturen die Rede ist.

Das Angebot seitens der Wissenschaft ist demgegenüber gering. Wo beteiligt sich bis jetzt die erziehungswissenschaftliche Forschung? Folgende Vorhaben lassen sich nennen: (1) Erstellung von Länder- oder Sektorenanalysen, die vom BMZ oder einzelnen Trägerorganisationen in Auftrag gegeben werden; (2) Ausarbeitung von Gutachten bei Projektplanungen, vor allem der GTZ, jedoch hier meist in der Minderheit gegenüber Arbeiten von Ökonomen und Technikern; (3) Erfolgskontrolle für größere Projekte und Programme, vor allem für das BMZ; (4) Beteiligung an Beiräten und Aufsichtsgremien; auch hier bilden Erziehungswissenschaftler nur eine kleine Minderheit; (5) Leitung von Kursen, Seminaren und Tagungen, zu deren Planung allerdings Erziehungswissenschaftler oft nicht herangezogen werden; (6) in der Publikation von Büchern und Aufsätzen in einschlägigen Verlagen bzw. in der entwicklungspolitischen Fachpresse.

Bildungsprobleme von Entwicklungsländern werden nur selten professionell erziehungswissenschaftlich erforscht. Meist werden sie von Sozialwissenschaftlern als Randfrage der jeweiligen Disziplin verhandelt. Auch werden nicht immer Forschungsinstitute zur wissenschaftlichen Beratung hinzugezogen, sondern in zunehmendem Maß private Consulting-Firmen, die den Auftraggeber meistens schneller, präziser und pünktlicher, aber auch pragmatischer, problemloser als wissenschaftliche Institutionen mit den geforderten Antworten versorgen.

Die Schwierigkeiten der Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis werden vielfach diskutiert und sind bekannt. Hier seien nur einige besonders wichtige genannt: Deutsche Erziehungswissenschaftler haben wenig Auslandserfahrung in Entwicklungsländern, und ihre Forschungsaufenthalte sind meist aufgrund mangelnder Förderungsmittel nur kurz und sporadisch. Neue Studiengänge mit einer Spezialisierung auf Fragen der Dritten Welt wie an der Universität Frankfurt mögen hier auf längere Sicht eine Verbesserung einleiten. Aufgrund der mangelnden Infrastruktur – nur wenige Institute verfügen über ausreichendes Personal, das eingearbeitet und für neue Aufträge schnell verfügbar ist – sind die Anlaufzeiten bei der Übernahme spezialisierter Forschungsaufträge meist lang, und die Abgabe der Ergebnisse verzögert sich oft; auch fehlt häufig die genaue Kenntnis der Auf-

traggeber, so daß die Forschung an den eigentlichen Fragestellungen vorbeigeht und die Berichte in der Praxis nicht verwertbar sind.

Sicher hat für manche Entwicklungspolitiker und Entscheidungsträger die Beteiligung der Wissenschaftler vor allem eine Alibifunktion. Dies ist um so stärker der Fall, je weniger Kenntnisse der Praktiker auf dem pädagogischen Gebiet besitzt und je mehr er sich durch wissenschaftlichen Rat nur abzusichern sucht. Die Umsetzung der Beratungen aus einer Vielzahl von Konferenzen und Beiratssitzungen in den auf Hochtouren laufenden Apparat gelingt nur in wenigen Fällen, zumal die „Macher“ selber an den wissenschaftlichen Diskussionen nicht beteiligt waren und viel zu wenig Zeit haben, um sich noch um größere inhaltliche Kurskorrekturen kümmern zu können. Haushalts- und Verwaltungsvorschriften nehmen ihnen oft die Flexibilität, die nötig wäre, um Konsequenzen aus der wissenschaftlichen Beratung und den Forschungsergebnissen zu ziehen. Dahinter stehen auch sprachliche Verständigungsschwierigkeiten zwischen Juristen und Volkswirten einerseits, welche die Programme und Projekte zu administrieren haben, und den Erziehungswissenschaftlern andererseits, die oft aus ihrer Fachsprache nicht mehr herauskommen können und in Begriffen denken, die von ihren Partnern nicht verstanden oder mißverstanden werden. Schließlich ist den Organisatoren der Programme bei Erstellung der jährlichen Haushaltspläne und der Ausarbeitung der Entscheidungsabläufe im Apparat noch nicht geläufig, wissenschaftliche Beratung und Begleitung über mehrere Jahre einzuplanen und zu finanzieren. So sind die Aufträge meist Eintagsfliegen, spontan und isoliert, sie bleiben Randerscheinungen im normalen Ablauf der Programme und Projekte. – Die meisten hier genannten Kommunikationsmängel sind bekannt. H. BOSSE hat sie in seiner Studie „Verwaltete Unterentwicklung“ dargestellt⁸. Was aber ist zu tun? Wie kann der „Apparat“ mehr von der Wissenschaft profitieren und diese mehr auf seine Probleme der Praxis hingelenkt werden? Hierzu seien einige Prinzipien zur Diskussion gestellt:

- (1) Die Erziehungswissenschaft muß erkennen, daß die Anwesenheit von Ausländern in unserem Land und unsere wirtschaftliche und kulturelle Tätigkeit im Ausland integraler Bestandteil der Bildungsprobleme unserer eigenen Gesellschaft sind und Fragen der interkulturellen Kommunikation und des Wissenstransfers von einer Kultur zur anderen zu einem zentralen Thema unserer Wissenschaft werden. Mit isolierter vergleichender Forschung und einigen Spezialinstituten für die Dritte Welt ist diese Aufgabe nicht gelöst.
- (2) Die Entwicklungspolitiker und die Leiter der Trägerorganisationen müssen lernen einzusehen, daß sich Fragen der „Auslandspädagogik“ und des Wissenstransfers in andere Kulturen nicht mit administrativer Routine behandeln lassen, als wenn es keine inhaltlichen und psychologischen Probleme gäbe und deutsche Ausbildungssysteme ein dauerhafter Exportartikel wären, dessen Qualität außer Frage stünde.
- (3) Die Bildungsplaner in den Kultusministerien und Parlamenten der Bundesrepublik Deutschland müssen erkennen, daß für die oben genannte Aufgabe hinreichend Mittel und Personal zur Verfügung gestellt werden müssen, so daß eine Forschungs-Infrastruktur geschaffen werden kann. Dies ist eine Dauer-Herausforderung und keine vorübergehende Notmaßnahme, die etwa mit einigen Sonderaufträgen, wie z. B. für die Integration ausländischer Gastarbeiterkinder, abgetan werden könnte.

⁸ Vgl. Rezension NAUMANN/GERHARDT „Bildungsförderung und technisch-wissenschaftliche Kooperation“ im vorliegenden Heft.

(4) Erst wenn auch die politische Leitung und die Verwaltung der Entwicklungshilfe pädagogische Fragen und daraus sich ergebende Aufgaben erziehungswissenschaftlicher Forschung ernst nehmen, werden sie bereit sein, Erziehungswissenschaftler stärker in ihre Planungsmechanik einzubeziehen, Planstellen zu schaffen, langfristige Beratung und begleitende Forschung in ihren Haushalten einzusetzen.

(5) Dies alles ist um so dringender, als anderenfalls die Anzahl der Projekte und Programme reduziert werden muß. Ohne Vermehrung des Personals zu deren Planung und Durchführung sind die Trägerorganisationen schlicht überfordert; sie produzieren auf Quantität und nicht auf Qualität hin. Wenn hier nicht eine Entlastung eintritt, so wird auch keine Zeit für selbstkritische Überprüfung der bisherigen Maßnahmen und für den Dialog mit der Wissenschaft sein. Vor allem fehlt dann auch die Zeit, die Partner in der Dritten Welt in diese Überlegungen einzubeziehen und sich mit ihnen zu gemeinsamen Planungsgesprächen zu treffen, in denen es um Inhalte und nicht nur um juristische und finanzielle Absprachen geht.

WOLFGANG GMELIN

Internationale Einrichtungen zur Förderung von Forschung über das Bildungswesen der Entwicklungsländer

Die folgende Darstellung ist wenig mehr als eine Auflistung von Institutionen in Industrie- und Entwicklungsländern, die Forschung zu Problemen des Bildungswesens der Entwicklungsländer entweder dokumentieren, organisieren oder koordinieren. Die Auflistung ist ziemlich zufällig, entsprechend dem Bekanntheitsgrad dieser Institutionen bei der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung (DSE), Zentralstelle für Erziehung, Wissenschaft und Dokumentation. Ausführlichere Unterlagen zu den aufgelisteten Einrichtungen liegen dort vor.

Ausländische Bildungsforschung über Entwicklungsländer: Die Konzeptionen und Aktivitäten der meisten westlichen Geberinstitutionen und der multilateralen Organisationen auf dem Gebiet der Förderung von Bildungsforschung im Rahmen der Bildungszusammenarbeit sind für das letzte *Bellagio Meeting on Increasing National Capacities for Educational Research* im November 1979 in Genf zusammengestellt worden. Der Bellagio-Gruppe gehören internationale Organisationen wie Weltbank, UNESCO, Internationales Erziehungsbüro Genf sowie die für die Bildungszusammenarbeit zuständigen Abteilungen von staatlichen Entwicklungshilfeorganisationen bzw. privaten Einrichtungen und Stiftungen aus Großbritannien, USA (*United States Agency for International Development* [USAID], *Ford Foundation*, *Rockefeller Foundation*), Kanada (*Canadian International Development Agency* [CIDA], *International Development Research Centre* [IDRC]) und anderen

Ländern an, neuerdings auch Vertreter aus der Bundesrepublik Deutschland (*DSE, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit [GTZ]*). Die DSE hat die Gruppe für das nächste Treffen im Januar 1981 über das Problem der Verbreitung und Umsetzung von Forschungsergebnissen nach Berlin eingeladen.

Eine Art wissenschaftliches Vorbereitungssekretariat für diese Bellagio-Treffen im Bereich erziehungswissenschaftlicher Forschung stellt die *Educational Research Review and Advisory Group (RRAG)* dar, für die das *International Development Research Center (IDRC)*, Ottawa, seit 1976 die Federführung hat. Das IDRC hatte 1974/75 eine Reihe von Expertentreffen zu dem Problembereich finanziert und organisiert und die Ergebnisse in einer Broschüre mit dem Titel „*Educational Research Priorities – A Collective View*“ publiziert. Der RRAG gehören zur Zeit zehn Wissenschaftler aus Afrika, Asien, der Karibik, dem Mittleren Osten, Europa und Nord- und Südamerika an. Sie hat die Aufgabe, eine Bestandsaufnahme der Bildungsforschung über Probleme des Bildungswesens der Entwicklungsländer zu erstellen. In den letzten zwei Jahren hat die Gruppe solche Bestandsaufnahmen auf der Basis von Fallstudien und Forschungsberichten für die Bereiche „Auswirkung von Lehrerverhalten auf Schülerleistung, Leistungsfähigkeit von Schulsystemen, Alphabetismus, Unterernährung und spätere Entwicklung, Erziehung, Arbeit und Beschäftigung“ erarbeitet. Im Auftrag der Weltbank entsteht zur Zeit eine Untersuchung über alternative Ansätze zur Stärkung nationaler Bildungsforschungskapazität in Entwicklungsländern. Ein weiterer Schwerpunkt der RRAG Untersuchungen bilden ferner der Forschungsprozeß selbst sowie die Verwertung von Forschungsergebnissen.

Regionale Forschungszusammenschlüsse in Afrika, Asien und Lateinamerika: Spezielle Vereinigungen für Erziehungswissenschaften bzw. Bildungsforschung auf regionaler Basis in den Entwicklungsländern sind uns nicht bekannt. Es gibt unter der Federführung der UNESCO bzw. ihrer regionalen Büros für Asien und Afrika sogenannte Netzwerke für Erziehung und Entwicklung (für Afrika das *Network for Educational Innovation and Development of Africa [NEIDA]*; für Asien das *Asian Programme for Educational Innovation and Development [APEID]*). Erziehungswissenschaftliche Forschung als Teil der Sozialwissenschaft wird durch die jeweiligen regionalen Vereinigungen gefördert und koordiniert. Die beiden bekanntesten sind der Latein-Amerikanische Rat für Sozialwissenschaften (*Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales [CLASCO]*), 1970 in Kolumbien gegründet, mit z. Zt. 90 Mitgliederinstitutionen und gegenwärtigem Sitz in Buenos Aires, und der *Council for the Development of Economic and Social Research in Africa (CODESRIA)*, gegründet 1973, mit derzeit 73 Mitgliederinstitutionen und Fakultäten und Sitz des Sekretariats in Dakar. Hauptziel von CODESRIA ist die Entwicklungsorientierung der sozialwissenschaftlichen Forschung. Zu diesem Zweck fördert CODESRIA interdisziplinäre und interafrikanische Forschungszusammenarbeit.

Institutionen der Bildungsforschung in Afrika: Entsprechend ihrem Afrikaschwerpunkt auf dem Gebiet von Erziehung und Wissenschaft hat die DSE etwas bessere Informationen über Einrichtungen in Afrika. Der Hauptpartner für die DSE-Programme ist derzeit die *African Curriculum Organisation (ACO)*, ein Zusammenschluß staatlicher oder staatlich-anerkannter Curriculumzentren in Afrika. Über ihren Vorsitzenden, Direktor des *International Center for Educational Evaluation*, Universität Ibandan/Nigeria, und einige andere Vertreter von Mitgliedsinstituten ist die ACO auch mit Bildungsforschung (in erster Linie Evaluationsforschung) befaßt. Ihre eigentliche Aufgabenstellung ist jedoch der Erfahrungs- und Informationsaustausch zwischen den Mitgliedszentren und die Fortbil-

derung von Mitarbeitern der Curriculumzentren. – Ähnliche Zielsetzungen, wie sie die ACO für das Gesamtgebiet der Curriculumentwicklung hat, haben zwei schon länger existierende Fachprogramme, das *African Social Studies Programme* (ASSP) und das *Science Education Programme for Africa* (SEPA). Beide Programme sind in ihren Aufsichtsgremien teilweise personenidentisch mit ACO, im Gegensatz zu ACO jedoch vertreten die Mitglieder in den Aufsichtsgremien hier ihre Regierungen.

ASSP, gegenwärtiger Sitz in Kenia, ist seit Anfang der siebziger Jahre über eine Anzahl von nationalen und internationalen Curriculumentwicklungsprojekten auf dem Gebiet der *Social Studies* tätig, insbesondere durch die Erstellung von sog. *Source Books* für den Sozialkundeunterricht und mit der Durchführung von spezialisierten Fortbildungsveranstaltungen.

SEPA wurde 1965 mit starker inhaltlicher und finanzieller Unterstützung der USAID als *African Primary Science Programme* (APSP) gegründet, 1970 als SEPA afrikanisiert. Der gegenwärtige Sitz von SEPA ist Accra/Ghana. Die hauptsächliche Zielsetzung von SEPA ist die Unterstützung von Institutionen, die Curriculumreformen auf dem naturwissenschaftlichen Gebiet durchführen, die Entwicklung von geeigneten Lehrmaterialien und die Aus- und Fortbildung von Fachleuten für den Primar- und Sekundar- sowie für den Lehrerbildungsbereich. Im Rahmen des *Njala University College* der *University of Sierra Leone* unterhält SEPA ein *Science Educators Training Project* für Curriculumfachleute und Lehrerbildner. Gegenwärtig laufende Projekte von SEPA befassen sich mit der Entwicklung von Curriculummaterialien für Lehrerbildung und der Umwelterziehung. Ein grundsätzlicher Aspekt des SEPA-Ansatzes ist die zentrale Rolle des Lerners und seiner unmittelbaren Umgebung. Wegen des Mangels an verlässlichen Informationen über die intellektuelle und affektive Entwicklung der Kinder in Afrika hat SEPA eine Reihe von Forschungsvorhaben über das Kind in seinem afrikanischen Kontext initiiert und entsprechende Forschungsinstrumente hierfür entwickelt.

Alle drei Organisationen, ACO, ASSP und SEPA sind überwiegend auf die englischsprachigen Länder Afrikas beschränkt. Demgegenüber gehören die Mitglieder des *Bureau Africain des Sciences de l'Education* (BASE) mit Sitz in Kisangani/Zaire fast ausschließlich frankophonen Ländern Afrikas an. BASE wurde anlässlich des 6. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Erziehungswissenschaften 1973 in Paris gegründet, mit dem Ziel, eine Afrikanisierung und Koordinierung der erziehungswissenschaftlichen Forschung in Afrika zu erreichen. BASE hat seit seiner Gründung zwei wissenschaftliche Kongresse zu den Themen „Forschung und Wandel der Bildungssysteme“ (1976 in Kisangani/Zaire) und „Erziehung und produktive Arbeit“ (1978 in Brazaville/Kongo) veranstaltet. BASE hat vor, sich über spezielle Seminare und Fortbildungskurse der Ausbildung von Bildungsforschern anzunehmen. BASE gibt eine Reihe von Publikationen heraus, darunter die *Revue Africaine des Sciences de l'Education* (RASE).

Über die umfassendsten Informationen zur Bildungsforschung (*Research on Education*) in Afrika verfügt wahrscheinlich das Regionalbüro der *Ford Foundation* in Abidjan. Die Aktivitäten der *Ford Foundation*, teilweise in Zusammenarbeit mit der *Rockefeller Foundation*, waren auf die Schaffung von Kapazitäten in angewandter Sozialwissenschaft und *Policy Analysis* im Bildungswesen gerichtet. Ein auf ein afrikanisches Land bezogenes Projekt ist das *Centre de Recherches Interdisciplinaires pour le Développement de l'Education* (CRIDE) an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Nationaluniversität von Zaire (UNAZA) in Kisangani, an dem auch belgische und deutsche Bildungshilfe beteiligt sind. Das Forschungszentrum dient gleichzeitig als Basis für ein Dozentenausbildungsprogramm, das künftig auch Erziehungswissenschaftlern aus anderen afrikanischen Ländern offenstehen könnte.

Daneben fördert die *Ford Foundation* zwei sich weitgehend selbst steuernde regionale Projekte, das *Projet Ouest Africain de Formation à la Recherche Evaluative en Education* (*French West African Educational Research and Training Project* = FWAERTP), in dem

evaluationsorientierte Bildungsforscher aus frankophonen Ländern zum *Master's Degree* gebracht werden und das *Anglophone West-African Educational Research Consortium* (AWAERC), bei dem gemeinsame Bildungsforschungsprojekte auf den Gebieten „Einstellungsänderungen durch Schule“ und „Lehrereffizienz“ mit einem Doktorandenprogramm (zusammen mit kanadischen und amerikanischen Universitäten) verbunden sind.

T. NEVILLE POSTLETHWAITE

Zusammenarbeit von Industrie- und Entwicklungsländern

Am Beispiel der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

Die *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) ist eine nicht-staatliche, wissenschaftliche Vereinigung, die auf belgischem Recht beruht. Die Geschichte der IEA wurde in Deutschland bekannt durch Artikel und Berichte von WALTER SCHULTZE (z. B.: Eine vergleichende Studie über die Ergebnisse des Mathematikunterrichts in zwölf Ländern. Frankfurt/M. 1969). Die Ergebnisse der bisherigen Studien in den Fächern Mathematik, Naturwissenschaften, Leseverständnis, Literatur, Englisch als Fremdsprache, Französisch als Fremdsprache und Gemeinschaftskunde (*civic education*) wurden durch viele nationale und internationale Veröffentlichungen bekannt. Die *IEA Annotated Bibliography (1962–1978)* gibt einen guten Überblick über die 300 verschiedenen Veröffentlichungen.*

Die Mitglieder der IEA sind Bildungsforschungszentren in verschiedenen Nationen. Im Jahr 1979 sind dieses: Australien, Belgien (Französisch), Belgien (Flämisch), Kanada (Ontario), Kanada (Britisch Kolumbien), Chile, England, Finnland, Frankreich, Hongkong, Ungarn, Indien, Indonesien, Iran, Irland, Israel, Italien, Elfenbeinküste, Japan, Korea, Luxemburg, Niederlande, Neuseeland, Nigeria, Polen, Rumänien, Schottland, Spanien, Swaziland, Schweden, Thailand und die USA. Andere Länder in Asien, Afrika und Süd-Amerika haben sich um eine Mitgliedschaft beworben. Es ist hervorzuheben, daß Industrie- und Entwicklungsländer miteinander arbeiten.

Es soll nun beschrieben werden, wie ein IEA-Projekt zustande kommt: Die IEA erhält viele Vorschläge und Anträge über Themen, zu denen Forschungen durchgeführt werden sollen. Diese Anträge kommen von den IEA-Mitgliedsinstitutionen, individuellen Forschern und internationalen Forschungseinrichtungen. Sie werden in der Regel in Form eines kurzen Memorandums vorgelegt. Die IEA prüft, ob das vorgeschlagene Projekt voraussichtlich unsere Kenntnisse der pädagogischen

* Die IEA-Broschüre und die kommentierte Bibliographie (1962–1978) sind frei zu beziehen: I.E.A., att. Mrs. S. Isgaard, Institute for International Education, University of Stockholm, S-10691 Stockholm/Schweden.

Praxis erhöht und einen Beitrag dazu leistet, diese Praxis zu verbessern. Dabei geht es im wesentlichen auch um die Frage, ob das Problem in genügend vielen Ländern als so wichtig angesehen wird, daß es sich lohnt, Forschungen dazu durchzuführen. Auch muß die Frage geprüft werden, ob die IEA für diese Untersuchung geeignet ist. Wenn die Generalversammlung der IEA ein Projekt für förderungswürdig hält, wird dazu eine kleine *ad hoc*-Kommission aus Experten gebildet, die einen Projektvorschlag ausarbeitet. Die IEA-Mitgliedsinstitutionen beraten diesen Vorschlag und entscheiden – gewöhnlich nach einer Beratung mit den verschiedenen Erziehungsministerien –, ob der Vorschlag zu einem IEA-Projekt werden soll.

Wenn ein Projekt über diese zweite Hürde gekommen ist, wird ein erstes Treffen der Vertreter aller der Institutionen abgehalten, die an dem Projekt teilnehmen wollen. Oft finden in dieser Situation weitere Modifikationen des Projektplans statt, um sicherzustellen, daß das Projekt in allen interessierten IEA-Ländern durchgeführt werden kann. Die Mitgliedsinstitutionen, die an dem Projekt teilnehmen, bilden dann das *International Project Council*. Stellt man in Rechnung, daß alle Kosten innerhalb eines Landes und die Kosten für die Teilnahme an den internationalen Konferenzen und Beratungen von den Teilnehmerinstitutionen bzw. von ihren Ländern aufgebracht werden müssen, ist die Unterstützung eines Projekts in dem Augenblick, in dem das *International Project Council* gebildet wird, bereits erheblich. Sodann wird versucht, eine internationale Finanzierung zu erreichen. Im allgemeinen kann das Projekt etwa ein Jahr nach dem ersten Treffen des *International Project Council* beginnen.

Alle an einem Projekt teilnehmenden Institutionen erwarten, daß die Forschungen in ihrem Lande Informationen erarbeiten, die es den politischen Entscheidungsträgern ermöglichen, besser begründete Entscheidungen zur Verbesserung ihres eigenen Erziehungssystems zu treffen. Ein Teil der Motivation vieler Institutionen aus den Entwicklungsländern zur Teilnahme an solchen Projekten besteht darin, daß die Forscher dieser Institutionen neue Untersuchungsmethoden kennenlernen. Für viele Industrieländer besteht ein Interesse an der Teilnahme an solchen Projekten, weil es bisher in ihnen noch keine Studien zur Leistungsmessung und zum Leistungsvergleich gegeben hat. Auch gab es in einigen von ihnen nur eine begrenzte Kenntnis der verschiedenen Techniken der Datensammlung, -verarbeitung und -auswertung. Durch Kooperation in der Forschung, d. h. gemeinsame Forschungsprojekte, war es für viele Länder möglich, ihre Forschungskompetenz im Bereich der Bildungsforschung zu verbessern. Der relative Effekt von Prädiktorvariablen wurde allmählich in den verschiedenen Ländern bekannt; in manchen Fällen bewirkt er generalisierbare Erkenntnisse über den pädagogischen Wert bestimmter Erziehungsprogramme. Angesichts der Unterschiedlichkeit der IEA-Länder kann man davon ausgehen, daß sehr viele der verallgemeinerbaren Ergebnisse in den meisten Ländern anwendbar sind.

Die IEA hat 1979 mit drei neuen großen Projekten begonnen, und 1980 begann ein Ausbildungsprogramm. Das *erste Projekt* ist eine *zweite Mathematikstudie*. Die Daten der ersten Mathematikstudie wurden 1964 gesammelt als Querschnittuntersuchung der Leistungen im Mathematikunterricht in 12 Ländern. Die zweite Mathematikstudie hat im Jahr 1980 Daten gesammelt; sie beschäftigt sich aber weitaus mehr mit dem Mathematikunterricht selbst als das erste Projekt. Sie soll die Wandlungen des Curriculum zwischen den Jahren 1964 und 1979 überprüfen und gleichzeitig feststellen, ob das Lernzielprofil mit dem des neuen Curriculum übereinstimmt. Insbesondere soll sie für den Zeitraum eines Schuljahres den ‚Lernzuwachs‘ im Mathematikunterricht prüfen und jene Faktoren identifizieren (insbesondere Klassenprozesse), die mit dem unterschiedlichen Lernzuwachs einer Schulklasse verbunden sind. Folglich steht die Klasse im Mittelpunkt des Interesses. Die spezielle Gruppe von Kindern, die geprüft werden sollen, besteht aus jenen in der Modellklasse, die 13 Jahre alt sind, und jenen, die sich im letzten Schuljahr der Sekundarschule befinden. Es nehmen folgende Entwicklungsländer an diesem Projekt teil:

Chile, Elfenbeinküste, Nigeria, Süd-Korea und Thailand. Insgesamt sind Institute von 26 Ländern an dem zweiten Mathematik-Projekt beteiligt.

Das *zweite Projekt* wird eine experimentelle Studie des *Classroom Environment* sein. Fünf Hauptfaktoren sind identifiziert worden, die – wie man aus vorherigen Untersuchungen erfahren hat – einen bestimmten Effekt auf die Leistung haben (sowohl kognitiv wie auch affektiv) und an denen die Verhaltensweisen der Lehrer geschult werden können. Diese sind: die Zeit für die Aufgabe (*time on task*), *feedback* und Verbesserungen, Unterrichtshilfen, Frageformen und gewisse Aspekte der Klassenatmosphäre. Wieder steht die Klasse im Mittelpunkt des Interesses, diesmal jedoch in einer Mikroanalyse (im Gegensatz zu dem Makroaspekt der großen Mathematikstudie). Annähernd 40 Klassen, die die Leistungsspanne innerhalb eines Landes auf einem speziellen Klassenniveau repräsentieren (Klassen fünf bis acht), werden nach dem Zufallsprinzip einer Kontroll- und einer experimentellen Gruppe zugeteilt. Eine spezielle Lehrerfortbildung wird den Lehrern der experimentellen Gruppe zuteil. Nach dem ersten Lehrsemester, während dessen Verlauf Unterlagen über alles gesammelt werden, das sich in den Klassen ereignet hat, wird die Leistung der beiden Gruppen miteinander verglichen. Besondere Aufmerksamkeit wird während des ersten Semesters dem Lehrerverhalten in der experimentellen Gruppe geschenkt, um jene Verhaltensweisen zu identifizieren, die sich im Lauf der Zeit verschlechtern. Zwischen dem ersten und zweiten Semester beginnen weitere Kurse zu ausgewählten Verhaltensweisen für die Lehrkräfte in der experimentellen Gruppe sowie ein volles Trainingsprogramm für die Lehrer der Kontrollgruppen, die zu diesem Zeitpunkt quasi eine Replik der experimentellen Gruppe werden. Während des zweiten Semesters werden diese Lehrer überprüft und Vergleiche zwischen den korrigierten Mittelwerten angestellt. Insgesamt nehmen Institute von 17 Ländern an diesem Projekt teil, davon 3 Entwicklungsländer: Thailand, Indonesien und Nigeria.

In gewissem Sinne ergänzen sich diese beiden ersten Studien. Beide werden in der Lage sein, Ergebnisse über Lehrerverhalten und Klassenprozesse anzubieten. Die letztere Studie wird Ergebnisse über Ursache und Wirkung des *classroom environment* bringen sowie Aussagen machen über Einzelheiten der Lehrerfortbildung.

Das *dritte Projekt* ist mehr ein Entwicklungs- als ein Forschungsprojekt. Es ist das *Fragenbank-Projekt (Item Bank)*. In den meisten Ländern der Welt werden Testfragen verschiedener Typen von verschiedenen Erzieher- und Lehrergruppen benutzt, z. B. Curriculumplanern und Evaluatoren, Prüfungsgremien und Forschern, die kriterien-orientierte Texte verlangen. In vielen Ländern benutzen Lehrer *test items* in ihrem täglichen Unterricht. In diesen Ländern wird eine *item bank* als sehr nützlich gesehen. Das Erstellen von Fragen ist keine leichte Sache. Hierzu sind besondere Fähigkeiten und Zeit erforderlich. Um dieses Problem zu lösen, schlägt die IEA vor, als Prototyp ein Netzwerk von nationalen Fragenbanken zu entwickeln, das mit einer internationalen Fragenbank verbunden ist. Die sorgfältig hinsichtlich des spezifischen Lernziels, das sie messen sollen, klassifizierten Fragen werden mit ihren Besonderheiten auf Computerscheiben und -karten gespeichert. Die Fragen gehen von allen beteiligten Nationen und von bereits auf der Welt bestehenden Fragenpools ein. Die nationalen und internationalen Banken wollen sich gegenseitig mit Fragen beliefern, so daß jede nationale Bank dem Verbraucher in dem entsprechenden Land einen schnellen und angemessenen Service leisten kann. Das Projekt beginnt in zwei Klassenstufen in zwei Unterrichtsfächern. Die Entwicklungsländer, die sich zur Teilnahme entschlossen haben, sind: Thailand, Indonesien, Elfenbeinküste und Nigeria.

Außer diesen drei gegenwärtigen Projekten plant die IEA ein Trainingsprogramm. Derzeit laufen zwei Kurse an: (a) 3 sechswöchige Workshops über Daten-Analyse und -Verarbeitung am *Institute for International Education* in Stockholm und (b) ein Trainingsprogramm in Methodologie der Evaluation für Evaluationsteams aus Indonesien, Malaysia und Thailand. Der erste Kurs fand am *National Institute for Educational Research* in Tokio im September 1980 statt; der Folgekurs soll 20 Monate später am *Office of Educational Research and Development* des indonesischen Erziehungsministeriums in Djakarta stattfinden. – Besondere Aus- und Fortbildungskurse für Forscher aus den Entwicklungsländern werden geplant zu den Themen „Techniken für die Verringerung von Leistungsunterschieden“ und „Die Durchführung von Befragungen zu Problemen der Schreib-, Lese- und Rechenfähigkeit“.

Von den zahlreichen Anregungen und Vorschlägen zu neuen Forschungsprojekten und den 15 davon auf der letzten Generalversammlung beratenen Projekten wurden schließlich die folgenden sechs Anträge zur weiteren Ausarbeitung als Projektanträge ausgewählt: (1) Evaluation praktischer Erziehungsfertigkeiten, (2) eine zweite naturwissenschaftliche Leistungsstudie, (3) Evaluation des schriftlichen Ausdrucks (*written composition*), (4) Vorschulerziehung, (5) Evaluation des Lernens der Unterrichts- und Schulsprache, (6) die sozio-emotionale Entwicklung von Kindern.

Abschließend sei darauf hingewiesen, daß in den 60er und frühen 70er Jahren das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung unter Leitung von WALTER SCHULTZE das deutsche Mitgliedsinstitut der IEA war, daß gegenwärtig jedoch die Bundesrepublik Deutschland durch keine Institution in der IEA vertreten ist. Zwar ist es schwierig, in der Bundesrepublik auf der nationalen Ebene Bildungsforschung zu betreiben, doch ist es nicht unmöglich. Alle Mitgliedsländer der IEA haben unterschiedliche Probleme der Datensammlung. Doch gelingt es ihnen immer wieder, sie zu meistern und weiter im Rahmen der IEA mitzuarbeiten. Meiner Auffassung nach ist es bedauerlich, daß kein Bildungsforschungsinstitut der Bundesrepublik Mitglied der IEA ist – und dies zu ihrem und dem Nachteil der IEA.

Das Internationale Institut für Bildungsplanung

Prioritäten in Forschung und Ausbildung

Das Internationale Institut für Bildungsplanung (*International Institute for Educational Planning* – IIEP) besteht seit nunmehr siebzehn Jahren*. Sein neues mittelfristiges Programm, 1979 beschlossen, hat dem Institut interessante und schwierige neue Aufgaben gestellt. In Forschungsprioritäten wie Ausbildung ist eine Reorientierung im Gange. Im folgenden sollen der grundlegende Auftrag dieses Instituts, Forschung und Ausbildung im Bereich der Bildungsplanung zu betreiben, und die sich ändernde Rolle der Bildungsplanung in den kommenden Jahren skizziert werden.

Wie schon in dem auf sechs Jahre angelegten Rahmenplan der UNESCO, der 1976 in Nairobi verabschiedet wurde, tritt auch in dem mittelfristigen Arbeitsprogramm des Instituts ein eigentliches Zentralthema hervor: die Absicht, dem Bildungswesen, insbesondere in den Ländern der Dritten Welt, eine konstruktive Rolle in der Auseinandersetzung um eine Neue Weltwirtschaftsordnung zuzuweisen. Von Bildung und Ausbildung war in den ursprünglichen Deklarationen der Generalversammlung der Vereinten Nationen zum Thema einer Neuen Weltwirtschaftsordnung nicht die Rede. Doch scheint es heute, daß gerade die Bildungspolitik und -planung der letzten beiden Jahrzehnte eine doppelte These aus der Diskussion um eben diese Weltwirtschaftsordnung schlagend bestätigt hat: die These, daß sowohl auf nationaler wie internationaler Ebene (a) eine Fortführung bestimmter „Entwicklungs“-tendenzen schon in nächster Zukunft in Systemkrisen münden wird, und (b) Mechanismen bestehen, die Ungleichheiten nicht nur reproduzieren, sondern verschärfen.

Bildungsplanung ohne Expansion: Das von der Bildungsökonomie angebotene Humankapitalkonzept, welches in der quantitativen Expansion von Bildungssystemen einen Schlüssel zur wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung sah, hat die unabhängig gewordenen Länder der Dritten Welt entscheidend beeinflußt. Über Jahre wuchsen Bildungsbudgets schneller als Bruttosozialprodukte und öffentliche Haushalte. Der Anteil der Bildungsausgaben war schon in den frühen siebziger Jahren in vielen Entwicklungsländern höher als beispielsweise in Frankreich oder in der Bundesrepublik. Innerhalb der Bildungssysteme wurden Umschichtungen forciert, die weiterführende Schulen und insbesondere den Hochschulsektor auf Kosten einer qualitativ und quantitativ unterentwickelten Primarstufe ausbauten, um den Bedarfsrechnungen des *manpower planning approach* gerecht zu werden. Da die Einheitskosten für einen Hochschulplatz bis um das dreißigfache über denen der Primarstufe lagen, wurde die Kostenexplosion der Bildungssysteme

* Das Institut wurde 1963 von UNESCO, Weltbank und Ford Foundation in Paris gegründet. Rechtlich und administrativ ein Teil der UNESCO, genießt es doch aufgrund seiner Statuten eine weitgehende Autonomie. Die allgemeine Ausrichtung von Forschung und Lehre sowie Jahresbudget und jährliches Arbeitsprogramm, werden von einem unabhängigen wissenschaftlichen Beirat bestimmt. Etwa die Hälfte des Budgets stammt aus Zuwendungen von Ländern, die bestimmte Forschungs- und Ausbildungsprojekte des Instituts zu unterstützen wünschen. Die Bundesrepublik Deutschland hat in dieser Weise seit Jahren an der Arbeit des Instituts großes Interesse genommen.

weiter beschleunigt. Daß diese Art von Fortschrittsformel angesichts der ökonomischen Realitäten der Dritten Welt versagen mußte, ist während der letzten Jahre sehr deutlich geworden. Die Bildungspolitik der 80er Jahre wird das Bildungswesen nicht durch weitere quantitative und finanzielle Expansion, sondern nur durch tiefgreifende Reformen zu einem schlagkräftigen Faktor wirtschaftlicher und sozialer Entwicklung machen können.

Dieselbe Problematik spiegelt sich auch im Verhältnis zwischen Bildungswesen und Arbeitsmarkt. Seit Jahren schon, und in fast allen Entwicklungsländern, ist das Hauptproblem einer koordinierten Beschäftigungs- und Bildungspolitik nicht mehr ein Defizit an qualifizierten Arbeitskräften, sondern die wachsende Schwierigkeit, Sekundar- und Hochschulabsolventen auf dem Arbeitsmarkt zu absorbieren. In vielen Fällen entsprang der staatlich geförderte Andrang auf Sekundar- und Hochschulen sicherlich dem Versuch, dem drohenden Problem der Jugendarbeitslosigkeit gegenüber Zeit zu gewinnen, indem man es auf die nächst höhere Qualifikationsstufe verlagerte. Die auf dem Arbeitsmarkt vieler Entwicklungsländer zu beobachtende Qualifikationsspirale, die das Hochschuldiplom zur Voraussetzung selbst einfachster Tätigkeiten macht, ebenso wie der Wildwuchs staatlicher Bürokratie, entspringen derselben verzweifelten Logik.

Eine Bildungspolitik, die aus diesen Erfahrungen Konsequenzen zu ziehen sucht, wird sich anstelle von quantitativen Bedarfsrechnungen einer neuen Klasse von Problemen zuwenden müssen: der Frage, wie die einseitige Konzentration von Hochschulabsolventen auf Staatsbürokratie und Industrie vermieden bzw. auf den immer noch von Qualifikationsdefiziten gekennzeichneten landwirtschaftlichen Sektor umgeleitet werden kann; dem Ziel, Hochschulabsolventen so auszubilden und zu fördern, daß sie neue Arbeitsplätze schaffen, anstatt bestehende zu belegen; dem Problem, berufliche Bildung und manuelle Arbeit in den Bildungsprozeß selbst miteinzubeziehen und die soziale Verantwortlichkeit der Arbeit zu unterstreichen.

Bildung als Faktor der Ungleichheit?: Die Expansion der Bildungssysteme in der Dritten Welt war motiviert nicht nur von dem Glauben an die wirtschaftliche Kraft des Produktionsfaktors Bildung, sondern ebenso von der Überzeugung, daß eine freie und universelle Bildung für alle die Spuren kolonialer Unterdrückung, Uneinigkeit und Ungleichheit beseitigen würde. Soziale Mobilität, Angleichung der krassen Einkommensunterschiede und unter politischem Blickwinkel die Nivellierung religiös, ethnisch oder kulturell bedingter Konflikte erscheinen in der Tat auch heute als Leitmotive der Bildungspolitik in Ländern der Dritten Welt. Eine solche Bildungspolitik, die Gleichheit durch Expansion zu erzielen suchte, hat jedoch in vielen Fällen die Diskriminierung im Zugang zu den Bildungssystemen selbst wie auch innerhalb derselben nur wenig verändert. Die soziale Schichtung blieb rigide und undurchlässig; Einkommensunterschiede und der Entwicklungsrückstand ländlicher Gebiete bestanden weiter.

Erst jetzt scheint sich Bildungspolitik und -planung in Ländern der Dritten Welt Problemen der Ungleichheit kritisch zuzuwenden, anstatt auf deren automatische Lösung im Expansionsprozeß zu bauen. Die Diagnose regionaler Ungleichgewichte in Bildungsangebot und -nachfrage etwa erhält in der jüngsten Generation von Bildungsplänen einen deutlich höheren Stellenwert als zuvor. Hinter diesem Problem steht jedoch eine für die Bildungspolitik der 80er Jahre sehr viel wichtigere Frage: Sie richtet sich auf die Rolle des Bildungswesens in der Reproduktion sozialer und wirtschaftlicher Ungleichheit nicht nur innerhalb eines Landes, sondern auch in der internationalen Arbeitsteilung, welche die Beziehungen zwischen Industrieländern und Dritter Welt kennzeichnet.

Wenn aus diesen Beobachtungen ein vorläufiger Schluß zu ziehen ist, dann dieser: Die Erfahrungen von Bildungspolitik und -planung in der Dritten Welt weisen die Idee eines unlinearen und universell anwendbaren Entwicklungsmodells, auf dem die bestehende Weltwirtschaftsordnung aufbaut und sich zu legitimieren sucht, zwingend zurück. An seine Stelle ist, nicht nur in der Bildungspolitik, ein geschmälerter Konsens getreten, der sich auf Begriffe wie „*endogenous development*“ oder „*self-reliance*“ zurückzieht. Gleichzeitig ist jedoch der Weg frei geworden für eine intensive und vorurteilsfreiere Diskussion kontrastierender Entwicklungskonzepte und Erfahrungen in Ländern der Dritten Welt. Reformen, welche die gegenwärtige Entwicklungsphase des Bildungswesens in vielen dieser Länder charakterisieren, sind in Zielrichtung, Umweltbedingungen und Durchführung so vielfältig, daß ihre Bewertung anhand einiger weniger etablierter Entwicklungsmodelle unangemessen wäre. Es ist diese Einsicht, aus der heraus internationale Organisationen ihre Rolle und Arbeitsweise definieren müssen.

Das Internationale Institut für Bildungsplanung versucht in seinem Forschungs- und Ausbildungsprogramm bewußt auf der Vielfalt nationaler Bildungsreformen und Innovationen aufzubauen. Um spezifische Reform Erfahrungen zu vermitteln und anderen Ländern deren Auswertung zu ermöglichen, ist mehr als bloße Information und Dokumentation notwendig. Reform muß zum Gegenstand angewandter Forschung werden, die den weiteren Reformkontext aufklärt, ihre Durchführung begleitet und gewollte ebenso wie ungewollte Ergebnisse evaluiert. Die besondere Aufmerksamkeit des Instituts gilt der Frage, ob und wie die Erfahrungen eines bestimmten Reformprojekts dazu beigetragen haben, das technische und methodische Rüstzeug der Disziplin ‚Bildungsplanung‘ zu modifizieren oder zu erweitern. – Die Forschungsprojekte des Instituts werden fast alle in direkter Zusammenarbeit mit nationalen Forschungsteams durchgeführt. Dies soll ein bescheidener Versuch sein, der Forschungszentralisierung in den Händen der Industrienationen, die allzu oft mit Ethnozentrismus einhergeht, entgegenzuwirken. Das Institut betreibt Bildungsforschung nicht für die Dritte Welt, sondern in ihr. Kooperative Forschungsvorhaben, in denen der Beitrag der Institutsmitarbeiter in der Regel auf technische Probleme des *research design* beschränkt ist, werden aus einem besonderen Titel innerhalb des Institutsbudgets unterstützt.

Forschungsfelder am IIEP: Die von vielen Ländern betriebene Dezentralisierung des Bildungssystems im Verein mit der Erfahrung, daß Reformen vornehmlich auf lokaler Ebene zu scheitern drohen, haben die Bedeutung von *Mikroplanungstechniken* gegenüber der herkömmlichen globalen Planung und zentralisierten Verwaltung von Bildungssystemen erhöht. Mikroplanung befaßt sich mit der Allokation von Bildungseinrichtungen und -ressourcen auf Provinz-, Distrikt- und institutioneller Ebene. Ihre Rahmenbedingungen sind komplex, und Indikatoren, auf die sie zurückgreifen könnte, sind in der Realität von Bildungsreform und -planung in Entwicklungsländern meist nicht vorhanden. Forschungsvorhaben des Instituts richten sich daher auf die Entwicklung ebensolcher Indikatoren, auf Kostenvergleich und -analyse zwischen verschiedenen Bildungsinstitutionen, auf die Informations- und Ausbildungsstandards, die für erfolgreiche Mikroplanung Voraussetzung sind, sowie auf die Rolle moderner *Kommunikationsmedien*, die eine dezentralisierte Bildungsplanung auf lokaler Ebene in ganz entscheidender Weise unterstützen können.

Die Analyse von *Ungleichheiten im Bildungswesen* bezeichnet ein zweites Forschungsfeld des Instituts. Den erklärten Prioritäten der Bildungspolitik in Entwicklungsländern zufolge richtet sich diese Analyse in erster Linie auf regionale Ungleichgewichte; daneben beschäftigen sich Forschungsprojekte des Instituts mit den Bildungs- und Berufschancen von Frauen und mit den besonderen Bildungsproblemen marginaler Gruppen. Dabei gilt

es, verschiedene Dimensionen von Ungleichheit zu unterscheiden, die keineswegs überall gleichgerichtet sind. Zwischen Ungleichheiten in der Verfügbarkeit von Bildungseinrichtungen und deren Qualität, zwischen Examensergebnissen und „Überlebensquoten“ innerhalb der Bildungssysteme, zwischen kognitiven Schülerleistungen und formalen Lehrerqualifikationen ergeben sich oft überraschende Widersprüche. Kohärente Strategien zur Reduzierung von Chancenungleichheiten werden dadurch vor große Schwierigkeiten gestellt.

Vorbereitung, Durchführung und Evaluierung von Bildungsreformen stellen große Anforderungen an eine *Bildungsverwaltung*, die von der Bildungsexplosion der vergangenen Jahre überfordert ist und oft eher reformunwillig erscheint. Dem Forschungsansatz des Instituts zufolge sind Bildungsreform, -planung und -verwaltung dabei nicht als Antipoden, sondern sowohl in begrifflicher als auch organisatorischer Hinsicht als ein Kontinuum aufzufassen. Der Akzent liegt, ähnlich wie im Forschungsfeld Mikroplanung, auf der lokalen Ebene. Besondere Aufmerksamkeit wird Modellen partizipatorischer Bildungsverwaltung gewidmet, die in vielen Entwicklungsländern als Kernstück jüngster Bildungsreformen fungieren.

Die Beziehungen zwischen *Ausbildung, Beschäftigung und Arbeitsmarkt* sind zu einem der wichtigsten Reformthemen in der Theorie und Praxis der Bildungspolitik der Dritten Welt geworden. Die Einbeziehung von beruflicher Bildung in die Curricula allgemeinbildender Sekundarschulen bezeichnet einen der wichtigsten Lösungsversuche; dies schließt Modelle ein, in denen Bildung und produktive Arbeit in verschiedenster Weise alternieren. Die offensichtliche Krise spezialisierter, teurer Berufsbildung in vielen Entwicklungsländern hat ihrerseits Anlaß zu Reformen gegeben, die schulische mit außerschulischer Ausbildung zu verknüpfen suchen und im übrigen oft von dem in der Bundesrepublik praktizierten dualen System inspiriert erscheinen. Die Forschung des Instituts ist darauf gerichtet, die Ergebnisse dieser und ähnlicher Reformen in Zusammenarbeit mit nationalen Forschungsgruppen auszuwerten. Besonderes Interesse gilt der Methodik von Verlaufsstudien, welche die Assimilation von Absolventen beruflicher und technischer Ausbildungsgänge untersuchen; daneben werden Firmen befragt, um den Stellenwert verschieden qualifizierter Beschäftigter im Karrierezyklus (Einstellung, Beförderung, Mobilität, Gehaltsentwicklung) zu analysieren.

Ausbildungsprogramme am IIEP: Kern der Ausbildungsprogramme am IIEP ist das *Advanced Training Programme in Educational Planning and Administration*. Es wird als Achteinhalb-Monats-Kurs nun schon im sechzehnten Jahr am Institut selbst abgehalten. Teilnehmer sind höhere Beamte aus Bildungsministerien in Entwicklungsländern, die mit Planungs- und Verwaltungsfunktionen betraut sind und von ihren Ländern offiziell nominiert werden. Mehrere Jahre einschlägiger Berufspraxis und ein abgeschlossenes Hochschulstudium sind Voraussetzung zur Zulassung für die rund 40 Kursteilnehmer, die aus einer drei- bis vierfach höheren Anzahl von Bewerbern ausgewählt werden.

Das Programm sucht den Teilnehmern methodische Kompetenz in den gängigen Bildungsplanungstechniken zu vermitteln, gleichzeitig aber deren Grenzen aufzuzeigen; auf den wichtigsten Reformprojekten in Entwicklungsländern aufbauend, stellt es neuere Ideen und Reformkonzepte zum Verhältnis Bildung, Gesellschaft und wirtschaftliche Entwicklung vor; es ermutigt die Teilnehmer jedoch auch, sich auf bestimmte Teilprobleme des Bildungswesens oder in speziellen Techniken von Bildungsplanung und -verwaltung zu spezialisieren. Nicht zuletzt sieht das Institut im systematischen Austausch nationaler Erfahrungen und Experimente zwischen den Teilnehmern ein ganz wesentliches Ziel dieses Ausbildungsprogramms. – Die Methoden der Ausbildung sind in den letzten Jahren stark

verändert worden. Vom klassischen Vorlesungsstil ist wenig geblieben. Arbeit in simulierten Planungsteams oder in Kleingruppen, die auf die Ideen und Initiative jedes einzelnen angewiesen sind, sind heute die hauptsächliche Ausbildungsmethode. Die ersten vier Monate des Programms sind einer Serie von Planspielen gewidmet. Diese reflektieren den Prozeß von Diagnose des Bildungswesens, Systemprojektion aufgrund bestimmter Reformorientierungen, Kostenberechnung, Regionalisierung und Projektausarbeitung anhand tatsächlicher Daten aus vier Entwicklungsländern. Dem schließt sich eine individualisierte Ausbildungsphase an, in der Teilnehmer in Kleingruppen ihrer Wahl arbeiten und, in vielen Fällen, individuelle Forschungsprojekte vorbereiten. Forschungs- und Ausbildungstätigkeit des Instituts bleiben auf diese Weise eng verknüpft. Das Programm schließt dazu eine Reihe von Studienreisen ein. Die letzte führte im April 1980 in die Bundesrepublik Deutschland und nach Ungarn.

Nicht in Paris selbst, sondern in verschiedenen Ländern der Dritten Welt organisiert das Institut jährlich eine Reihe kurzer, auf ein bestimmtes Thema zugeschnittener *Intensivkurse*. Die dabei aufgegriffenen Themen reichen von Kostenanalyse und Mikroplanungstechniken bis zur Evaluierung von Bildungsreformen oder der Planung von Mediensystemen für außerschulische Bildungsprogramme. In jedem Fall wird das Thema auf Initiative eines oder mehrerer Länder festgelegt, und in der Vorbereitung wie auch Durchführung von Intensivkursen sind Experten dieser Länder maßgeblich beteiligt. Statt auf allgemein zugänglichem Lehrbuchwissen, basieren Intensivkurse dieser Art auf speziellen empirischen Studien, die in dem betreffenden Land einige Monate im voraus durchgeführt werden. Schon aus diesem Grunde bilden die Intensivkurse eine wichtige Brücke zwischen Ausbildung und Forschung am Institut.

Im Rahmen seines *Visiting Fellows Programme* empfängt das Institut Spezialisten auf dem Gebiet Bildungsplanung und -verwaltung für individuelle Studien- und Ausbildungsprogramme von zwei bis sechs Monaten Dauer. Sinn dieses Programms ist es, diese Besucher auf bestimmte Zeit in das Forschungs- und Ausbildungsprogramm des Instituts einzubeziehen, andererseits aber auch dem Institut bei der Identifizierung neuer Forschungsprioritäten in Entwicklungsländern zu helfen. Das *Visiting Fellows Programme* ist in erster Linie für Spezialisten aus Entwicklungsländern gedacht; es steht jedoch ebenso Forschern aus der Bundesrepublik und anderen industrialisierten Ländern offen. Im Grunde ist es der Erfahrungsaustausch und die Diskussion zwischen *Visiting Fellows* mit völlig unterschiedlichem Hintergrund, die den eigentlichen Wert dieses Programms ausmachen.

Die Bildungspolitik der Weltbankgruppe

Von technokratischen Wachstumsprioritäten zur landbezogenen Volksbildung

Im Frühjahr 1980 hat die Weltbank ihren dritten „Weltbildungsbericht“ unter dem Titel „*Education Sector Policy Paper*“ vorgelegt¹; die Vorläufer wurden in den Jahren 1971 bzw. 1974 veröffentlicht. Der Zweck des Berichts besteht darin, vor dem Hintergrund einer Einschätzung der Bildungssituation und ihrer Entwicklungstendenzen in den Ländern der Dritten Welt die – wachsende – Geschäftstätigkeit der Weltbankgruppe im Bildungsbereich darzustellen und zu rechtfertigen. Bevor im folgenden dieser Bericht zusammengefaßt und charakterisiert wird, sollen zunächst einige Informationen über die Weltbankgruppe vorangeschickt werden².

Die Weltbank (*International Bank for Reconstruction and Development*) wurde 1945 als Regierungsbank zur Förderung des Wiederaufbaus in den vom Krieg zerstörten Ländern sowie allgemeiner Entwicklungsprojekte gegründet. Sie gehört den Regierungen der Mitgliedsländer (heute 134), die unterschiedlich hohe Anteile des Bankkapitals gezeichnet haben. Die Stimmrechte in den Entscheidungsgremien der Bank sind nach den Kapitalanteilen gewichtet; die USA haben 21 Prozent der Stimmen, die Bundesrepublik und Frankreich 5,5 bzw. 4%, Saudi-Arabien und Kap Verde 1,6 bzw. 0,08%. Die europäischen sozialistischen Staaten gehören der Bank nicht an. Die Bank finanziert ihre Kreditgewährungen vor allem aus eigenen Mittelaufnahmen an internationalen Kapitalmärkten. Ein erheblicher Teil der Weltbankmittel stammt im übrigen aus nicht entnommenen Gewinnen und Rückzahlungen der gewährten Darlehen. Seit inzwischen mehr als 20 Jahren sind die Weltbankdarlehen für Entwicklungsländer in einem fortgeschrittenen Stadium des wirtschaftlichen und sozialen Wachstums bestimmt. Die Darlehen sind im allgemeinen 5 Jahre tilgungsfrei und müssen nach spätestens 20 Jahren zurückgezahlt sein. Die Zinshöhe orientiert sich an den Kosten der Mittelbeschaffung. Die Darlehen werden nur für produktive Zwecke an Regierungen vergeben bzw. müssen von den betreffenden Regierungen garantiert werden.

Als Reaktion auf die Ende der fünfziger Jahre geäußerte Kritik der Entwicklungsländer an den häufig zu harten und teuren Geschäftsbedingungen der Weltbank wurde 1960 das Tochterunternehmen *International Development Agency* (IDA) gegründet, an dem sich heute 121 Länder beteiligen. Die IDA-Mittel stammen aus Subskriptionen, Sonderbeiträgen der reicheren Mitgliedsländer sowie Übertragungen aus den Gewinnen der Weltbank. IDA-Kredite werden ausschließlich Regierungen gewährt, haben eine Laufzeit von 50 Jahren (davon 10 Jahre tilgungsfrei), keine Verzinsung und eine sehr niedrige Bearbeitungsgebühr. (Bereits 1956 wurde ein weiteres Tochterunternehmen – die Internationale Finanzkorporation – zur Förderung mittelständischer Kleinunternehmen gegründet.) Die jährlich bewilligten Darlehen der Bank betragen Ende der siebziger Jahre rund 7 Milliarden Dollar, die der IDA gut 3 Milliarden Dollar (zum Vergleich: Die öffentliche Entwicklungshilfe der BRD, d. h. solche aus öffentlichen Mitteln, betrug 1979 knapp 3,5 Milliarden Dollar).

1 WORLD BANK: *Education Sector Policy Paper*. Washington, D. C., April 1980 (143 S.).

2 Vgl. WELTBANK: *Jahresbericht 1979*. Washington, D. C., 1979 (207 S.). Für die Entwicklungsgeschichte der Weltbank zur Entwicklungsbank vgl. R. F. MIKESELL: *The emergence of the World Bank as a development institution*. In: A. L. K. ACHESON/J. F. CHANT/M. F. J. PRACHOWNY (Eds.): *BRETTON WOODS Revisited; Evaluations of the International Monetary Fund and the International Bank for Reconstruction and Development*. Papers Delivered at a Conference at Queen's University, Kingston, Canada. London: Macmillan 1972, S. 70–84; R. TETZLAFF: *Multinationale Entwicklungspolitik und die Entwicklungspolitik der internationalen Organisationen am Beispiel der Weltbank*. In: B. TIBI/V. BRANDES (Hrsg.): *Handbuch 2: Unterentwicklung*. Frankfurt a. M. 1975, S. 349–369.

Die Bank hat unter der Präsidentschaft des frühen amerikanischen Verteidigungsministers R. S. McNAMARA seit Ende der sechziger Jahre eine bemerkenswerte Neuorientierung und Erweiterung ihrer Investitionspolitik erfahren: Die statutarische Festlegung auf Investitionen „in produktiven Bereichen“ wird inzwischen sehr extensiv interpretiert und schließt bewußt sehr diffus und langfristig anfallende soziale Erträge mit ein. Diese Neuorientierung in Richtung auf die stärkere Beachtung von (Infrastruktur-)Investitionen, die auch den Grundbedürfnissen der breiten Bevölkerungsmassen entgegenkommen, bedeutet eine größere Distanz der Weltbankgruppe von den noch immer überwiegend liberal-kapitalistischen weltwirtschaftlichen Optionen der westlichen Industrienationen. Es besteht aber nach wie vor eine starke Abhängigkeit der Bank speziell vom US-amerikanischen Kongreß.

Seit der Ölkrise von 1973 hat sich zwischen dem Internationalen Währungsfonds (IMF) und der Weltbankgruppe der Konflikt zwischen einerseits kurzfristig orientierter Handels- und Währungspolitik (IMF) und andererseits dazu teilweise in Widerspruch stehender langfristiger Strukturpolitik der Weltbankgruppe verschärft. Ob sich die Weltbankgruppe weiterhin wird leisten können, programmatisch – und vor allem praktisch-konkret – ihren „neuen Kurs“ zu verfolgen, hängt zum einen entscheidend von den innerpolitischen Kräfteverhältnissen in den USA ab, zum anderen davon, ob die westeuropäischen Industrieländer sowie die OPEC-Staaten bereit sind, die Bank – und insbesondere die IDA-Tochter – stärker zu unterstützen.

Die Bildungsinvestitionen der Weltbank im Rahmen der Bildungshilfe

Das Gesamtvolumen der externen Bildungshilfe ist in den sechziger und siebziger Jahren langsam angewachsen, belief sich aber 1975 mit einer Größenordnung von rund 2,8 Milliarden US-Dollar auf nicht mehr als etwa 9% der gesamten Bildungsausgaben der Entwicklungsländer (vgl. den Bildungsbericht der Weltbank, Kap. 8, S. 73–77). Die Bildungshilfe macht nur einen kleinen Prozentsatz der gesamten öffentlichen Entwicklungshilfe aus: rund 12% im Durchschnitt der OECD-Mitgliedsländer, wobei der Prozentsatz von Land zu Land stark variiert. Japan und die USA (sowie die BRD) widmen weniger als 3%, Norwegen und Frankreich 28 bzw. 34% ihrer öffentlichen Entwicklungshilfe der Bildungshilfe. Der Löwenanteil der gesamten Bildungshilfe – 1975: 65 Prozent – wird über zweiseitige Regierungsvereinbarungen kanalisiert, rund 14% werden von privaten gemeinnützigen Organisationen aufgebracht, rund 21% von internationalen Organisationen, davon die Hälfte (1975 knapp 280 Millionen US-Dollar) von der Weltbankgruppe. Damit ist die Weltbankgruppe seit Mitte der siebziger Jahre – nach Frankreich mit 1975 rund 700 Millionen US-Dollar – der an absoluten Beiträgen gemessene wichtigste „Geber“ von Bildungshilfe (1978 betrug das Darlehens-/Kreditvolumen der Gruppe für Bildungszwecke 516 Millionen US-Dollar.)

Während etwa 80% der Bildungshilfe bilateraler Geber sowie der meisten Sonderorganisationen der UNO für „Technische Hilfe“ (Experten, Lehrer, Stipendiaten) aufgewendet wurden, konzentrierte sich die Weltbankgruppe auf die Finanzierung von Gebäuden und Einrichtungen. Bis in die frühen siebziger Jahre förderten sowohl die bi- wie auch die multilateralen Geber fast ausschließlich das Sekundarschulwesen und den Tertiären Sektor. Nur UNICEF konzentrierte sich auf den Primarschulbereich. Seitdem hat sich eine leichte Verschiebung zugunsten des Primarschulsektors und Projekten der nichtformalen Bildung ergeben.

Die Selbstdarstellung der Bank unterscheidet die folgenden drei Phasen ihres Engagements im Bildungsbereich (vgl. Kap. 9, S. 78–85): (1) 1963–1970: Der erste Bildungskredit wurde 1962 gewährt; die Prioritätenfestlegung für die sechziger Jahre sah die (fast) ausschließliche Förderung von Gebäuden und Einrichtungen für technische und berufs-

orientierte Bildung sowie das allgemeinbildende Sekundarschulwesen vor, soweit es zur Linderung von wahrgenommenen *manpower*-Bedarfsflücken diene. (2) 1971–1974: Der erste Weltbildungsbericht der Bank (*Education Policy Paper*) von 1971 empfiehlt die Anfertigung umfassender Länderstudien als Voraussetzung für Gewährung von Darlehen/Kredit. Die Bank finanziert in verstärktem Maß „*Software*-Elemente“, wie die Unterstützung von Planung, Verwaltung, Curriculumreform, und beginnt erstmals, Projekte der nicht-formalen Bildung (unter anderem Radio und Fernsehen) zu fördern. (3) 1975 bis 1978: Der zweite Weltbildungsbericht wird Ende 1974 veröffentlicht; er diagnostiziert für die Vergangenheit eine Überbetonung des Sekundär- und Tertiärbereichs und fordert den verstärkten Ausbau des Primarschulwesens sowie der nicht-formalen Bildung, um eine breit verankerte, den Lebensbedingungen und Grundbedürfnissen der Bevölkerungsmehrheit angepaßte Volksbildung zu erreichen.

Die jeweils neuen Akzentsetzungen der Bank haben bis zum Ende der siebziger Jahre insgesamt zu einer inhaltlichen und finanziellen Erweiterung der Bildungsinvestitionen der Gruppe geführt. Noch immer nimmt die Förderung von Gebäuden und Einrichtungen mit knapp 50% der Mittel eine überaus gewichtige Rolle ein, aber die Förderung der Primarschulbildung mit gut 30% der Mittel, die verstärkte Förderung von *Software*-Infrastrukturelementen wie Planung, Verwaltung und Curriculumreform (7%) sowie die Unterstützung von Bildungskomponenten in Entwicklungsprojekten anderer Sektoren (Stadtentwicklung, Landwirtschaft usw.) verdeutlicht den Kurswechsel. Gleichwohl haben die Bildungsinvestitionen in den siebziger Jahren die 5%-Marke des gesamten Darlehens-/Kreditvolumens der Bankgruppe kaum überschritten. – An mehreren Stellen wird im Bericht darauf verwiesen, daß die UNESCO (mit der die Weltbank im Bildungsbereich seit Anfang der siebziger Jahre intensiv zusammenarbeitet) auf der konzeptionell-normativen Ebene einen größeren Einfluß habe als die Bank und die Entwicklung der Perspektiven letzterer entscheidend mitgeprägt habe.

Die bildungspolitische Situationseinschätzung der Weltbank und ihre Investitionsprioritäten

Es ist wichtig, sich vor Augen zu halten, daß der Stil und die Darstellungsform dieser bildungspolitischen Situationseinschätzung in hohem Maß von ihrem Verwendungszweck und der in erster Linie angesprochenen Zielgruppe geprägt sind. Der Zweck ist die Begründung und Rechtfertigung des wachsenden Engagements der Bankgruppe im Bildungsbereich; die Zielgruppe ist die entwicklungspolitisch interessierte Öffentlichkeit einschließlich der Verwaltungen und politischen Spitzen verschiedener Ministerien auf seiten der „Geber-“ und der „Nehmerländer“. Daraus erklärt sich (1) der Allgemeinheitsgrad der Argumentation: Durchsetzt mit im Text selbst nicht belegten konkreten Einzelbeispielen verbleibt die Argumentation auf einem hohen Verallgemeinerungsniveau, von dem aus die Problemanlagen großer Regionen („Afrika südlich der Sahara“) oder großer Klassen von Ländern („die Gruppe der ärmsten Entwicklungsländer“) charakterisiert werden; (2) das Gewicht sozial-technologischer Probleme in der Darstellung: So spielt einerseits die Frage alternativer Organisationsformen der Bildungsversorgung größerer Bevölkerungskreise bei gleichen Kosten oder der gleichen Schülerzahlen bei niedrigeren Kosten eine große Rolle, andererseits die Verbesserung der Verwaltung und das Problem der Aufbringung der erforderlichen Finanzmittel; im analytischen Mittelpunkt stehen damit umfassendere Sozial- und Organisationsstrukturen und nicht die

Einzelpersönlichkeit oder Kleingruppen; (3) die Handlungsorientierung des Stils: Entsprechend dem Selbstverständnis der Bank und der in erster Linie angesprochenen Zielgruppe steht der Bericht unter dem (unausgesprochenen) Motto „Probleme sind eine Herausforderung, wenigstens zu versuchen, sie zu lösen“. Gesucht wird nach Handlungsoptionen, für die die Hoffnung begründet ist, daß ihre sozial und privat anfallenden positiven Ergebnisse die Kosten rechtfertigen, und gesucht wird nach Regierungen, die bereit sind, dafür Geld zu investieren (IDA) bzw. eine derartige Verwendung von auf privaten Kapitalmärkten aufgenommenen Mitteln zu akzeptieren (Weltbank). – Dieses deutliche politisch-analytische Profil des Berichts unterscheidet ihn vom Großteil der analytisch-deskriptiven, weniger entscheidungsorientierten Literaturproduktion von UNESCO/Weltbank, die – vor allem im letzten Jahrzehnt – als allgemeine Länderberichte, projektvorbereitende oder evaluierende Studien und als disziplinär orientierte Einzeluntersuchungen entstanden ist³.

Im ersten der sieben Kapitel des situationsbeschreibenden Berichtsteils wird in breitgefächerter Form das Verhältnis von Bildung und wirtschaftlich-sozialer Entwicklung entfaltet. So wird auf die Erfahrung verwiesen, daß weit gestreute Bildungsaktivitäten selbst in Entwicklungsländern ohne politisch geplante soziale Veränderungsprozesse zu einer Erhöhung der sozialen und ökonomischen Mobilität beitragen und die Kräfte des Wandels auf lokaler und nationaler Ebene tendenziell unterstützen. Daher – so wird gefolgert – wäre es falsch, Bildung als einen „Sektor“ der Entwicklungspolitik zu verstehen, parallel zur Industrie oder Landwirtschaft. Vielmehr müsse Bildung als ein Element verstanden werden, das sämtliche Entwicklungsbemühungen gleichsam vertikal und horizontal durchdringe. Damit sei der Fächer entwicklungsförderlicher Bildung sowohl in inhaltlicher als auch in organisatorischer Hinsicht sehr weit. Inhaltlich reiche sie vom lebensnotwendigen Praxiswissen bis zur anspruchsvollen Forschung, organisatorisch vom formalen Schul- und Hochschulwesen bis zu einfachsten informellen und nicht-formalen Unterweisungsformen. Zwar fehlt nicht der in pädagogischen Ohren schmerzhaft klingende, wenn auch richtige Hinweis auf die Abstimmung von Bildungsinvestitionen mit solchen in anderen für das Wirtschaftswachstum unmittelbar wichtigen Bereichen. Aber diese Forderung ist eingebettet – und darin liegt das Neue – in Argumente, die eine ökonomistisch-instrumentalistische Verkürzung aufbrechen sollen: „Allgemeinbildung ist für die Erreichung von Entwicklungszielen genauso wichtig wie Spezialkenntnisse . . .“ und „. . . das Prinzip der Chancengleichheit, bezogen auf Bildung, und das Ziel der volkswirtschaftlichen Entwicklung sind miteinander verträglich. So würde beispielsweise mehr Bildung in ländlichen Bereichen die Chancengleichheit verbessern und gleichzeitig zur . . . Entwicklung und Einkommenssteigerung in ländlichen Bereichen beitragen. Der potentielle Beitrag besser gebildeter Frauen in der Erwerbsbevölkerung und die Wichtigkeit ihrer Bildung für das Wohlergehen der Familie und die Familienplanung sind noch immer Faktoren, die in ihrer Bedeutung für die nationale Entwicklung unterschätzt werden“ (S. 15).

Die damit angesprochenen Zusammenhänge werden in den folgenden Kapiteln des Bildungsberichts der Weltbank – gestützt auf aggregierte Statistiken über die Bevölkerungsentwicklung und Bildungsbeteiligungsquoten – ausgeführt. Bemerkenswert sind dabei

3 Vgl. etwa den Sammelband von analytischen Studien, die im Auftrag der Weltbank erstellt wurden: J. SIMMONS (Ed.): *The Education Dilemma. Policy Issues for Developing Countries in the 1980s.* Oxford 1980 (262 S.).

vor allem zwei Dinge: einerseits die Ausgeglichenheit der Problemschilderung, andererseits die Hervorhebung des Problems der Chancengleichheit, insbesondere in den ärmsten Entwicklungsländern. Ausgeglichen ist der Text in dem Sinne, daß eigentlich nirgends der Eindruck suggeriert wird, die „Götter des Olymp in Washington“ könnten sowohl die Probleme wie auch die jeweils richtige Lösung, während die irdischen Kleingeister der Bildungs- und Wirtschaftspolitik sich unverständlicherweise irrational verhielten – ein Vorwurf, der nicht ganz unberechtigterweise noch dem zweiten Bericht gemacht wurde⁴. So werden bestimmte Planungsmethoden bzw. Analysetechniken (zum Beispiel *manpower*-Bedarfsanalysen, Ertragsratenberechnungen) – und damit natürlich auch Problemstellungen – in ihrer pragmatisch und wissenschaftlich begrenzten Relevanz eingeführt, ohne die Argumentation zu dominieren. Insofern spiegelt der Bericht das in den siebziger Jahren sehr verbreitete bildungspolitische Engagement der Bank wider: Die Zuwendung zum Problem der Allgemeinbildung, zur Volksbildung der breiten Massen, die überwiegend im Bereich der traditionellen Landwirtschaft oder im „informellen städtischen Sektor“ leben und arbeiten, die damit in den Mittelpunkt rückenden Fragen nach der Anbindung und Verknüpfung moderner Prinzipien und Orientierungen mit häufig sehr vielfältigen traditionellen Kulturelementen und Sozialstrukturen (Sprachenproblematik, Rolle der Frau) – all dies spricht gegen Patentrezepte und allgemeingültige Lösungen. Gleichwohl bleibt die Handlungsorientierung erhalten, werden verschiedenartige Neuausrichtungen der künftigen Bildungspolitik in quantitativer und qualitativer Hinsicht vorgeschlagen.

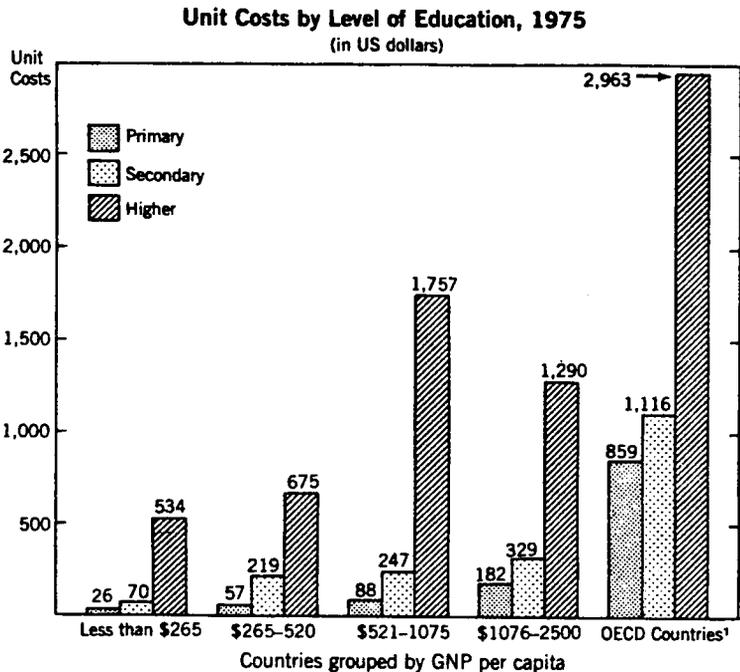
Am deutlichsten wird dies durch die Betonung der Wichtigkeit einer Politik der Chancengleichheit (Kap. 3), die sich insbesondere gegen die Benachteiligung der Frauen und das wachsende Stadt-Land-Gefälle zu richten habe (S. 24): „Es gibt keinen im Entwicklungszusammenhang wichtigeren Diskriminierungsfaktor als die Benachteiligung von Mädchen und Frauen. Wenn man davon ausgeht, daß das anhaltende Bevölkerungswachstum das größte Einzelhindernis für die Verbesserung der Lebensbedingungen ist, und wenn man bedenkt, daß der soziale und ökonomische Status sowie das Bildungsniveau der Frauen die Fruchtbarkeit sehr stark beeinflußt, dann kommt der Chancengleichheit für Frauen eine zentrale Bedeutung zu.“ Der Einfluß anderer Diskriminierungsfaktoren auf die Bildungsbeteiligung – regionale Faktoren, Stadt- bzw. Landlage, sozio-ökonomischer Status, gelegentlich auch ethnische Herkunft – sei schwerer abzuschätzen, weil sie häufig als Bündel aufträten. Aber auch sie stellten eine Herausforderung dar, der sich die Bildungspolitik zu stellen habe.

In den folgenden Kapiteln über Fragen der internen Effizienz (Kap. 4) und das Verhältnis von Bildung und Arbeit (Kap. 5) taucht die Chancengleichheitsproblematik dann in abgewandelter Form wieder auf, wenn es um die Einschätzung der Chancen der Effizienzsteigerung geht (beispielsweise durch die Erhöhung der Lehrer-Schüler-Relation, die Einführung des Schichtunterrichts, die Aufgabe des Jahrgangsklassenprinzips usw.) oder um unterschiedliche curriculare und organisatorische Optionen, um den städtischen informellen Sektor besser zu erreichen oder die ländlichen Lebensbedingungen stärker zu berücksichtigen.

⁴ Vgl. P. WILLIAMS: Education in developing countries: the view from Mount Olympus. In: P. WILLIAMS (Ed.): Prescription for Progress? A Commentary on the Education Policy of the World Bank. Papers and a Report of Proceedings of a Seminar held at the University of London, Institute of Education, in May 1975. Windsor 1976, S. 20–39.

Kap. 6 über Verwaltung und Managementprobleme legt besonderes Gewicht auf die Notwendigkeit verbesserter statistischer Informationen als Teil einer insgesamt stärker auf das Zusammenwirken zentraler und dezentraler, nachgeordneter Verwaltungseinheiten ausgerichteten Sichtweise. Außerdem wird vor dem Hintergrund einer extrem zugunsten der Industrieländer verzerrten Landschaft der Bildungsforschung dafür plädiert, das Forschungspotential auszubauen.

Kap. 7 gibt einen Überblick über Kosten- und Finanzierungsprobleme (vgl. hierzu die folgende Abbildung über jährliche Pro-Schüler-Ausgaben nach Bildungsniveau und Ländergruppen) und gelangt angesichts wachsender Finanzierungsschwierigkeiten zu folgender Gesamteinschätzung (S. 71f.): (a) Vordringlich müsse versucht werden, nicht-budgetäre Ressourcen zu mobilisieren, sei es durch die Kombination von Bildungsaktivitäten mit ökonomisch-kommerziellen, sei es durch die Mobilisierung geldwerter Leistungen lokaler Gemeinden. (b) Wenn politisch möglich, sollte der Besuch von Bildungseinrichtungen nach der Primarstufe teilweise durch Gebühren der Schüler und Studenten finanziert werden, wobei als sozialpolitisches Gegengewicht Stipendienprogramme zu entwickeln wären. (c) Schließlich – und diese Feststellung dürfte die Finanzministerien der Industrieländer nervös aufhorchen lassen – werden die meisten Entwicklungsländer weiterhin externe Kapitalhilfe für Bildung benötigen, mehr noch: „Darüber hinaus benötigen einige der ärmsten und am wenigsten entwickelten Länder externe Hilfe zur Finanzierung zusätzlich entstehender laufender Kosten“ (S. 72).



¹The members of the Organisation of Economic Co-operation and Development (OECD) comprise Western Europe, Turkey, Canada, the United States, Japan, Australia, and New Zealand.

Quelle: Education Sector Policy Paper, S. 69.

Im abschließenden Kap. 10 wird die Politik der Bank für die nächsten fünf Jahre umrissen. Die Geschäftstätigkeit im Bildungsbereich soll auf 7,8% des jährlichen Gesamtdarlehens-/Kreditvolumens gesteigert werden, wobei die Bank bei der Verfolgung ihrer Investitionsziele natürlich die differenzierten Erfordernisse der Kreditnehmer berücksichtigen muß (S. 87): (a) In den armen Entwicklungsländern wird die Bank vor allem kostengünstige Grundbildungsprogramme für Kinder und Erwachsene – besonders Mädchen und Frauen – fördern. Weiterhin sollen landwirtschaftlich orientierte Bildungsprogramme Priorität genießen, während eine Förderung der Sekundar- und Tertiärbildung nur in ausgesprochenen Engpaßbereichen erfolgen soll. (b) In den Entwicklungsländern der mittleren Einkommensgruppen wird einerseits die Weiterentwicklung der Sekundar- und Hochschulbildung, andererseits die Förderung von unterprivilegierten städtischen und ländlichen Gruppen im Mittelpunkt stehen. (c) In allen Ländern sollen Maßnahmen zur Steigerung der internen Effizienz des Bildungswesens und zur Verbesserung der Planungs- und Verwaltungskapazitäten betont werden.

Insgesamt gesehen, kann der Weltbankbericht nicht nur als eine lesbare und verständliche Selbstdarstellung und Absichtserklärung der Bank betrachtet werden, sondern auch als eine erste Einführung in die Probleme internationaler Bildungspolitik und externer Bildungshilfe (an dieser Stelle sei auch der ausführliche Anhang mit internationalen Bildungsstatistiken sowie einer Auflistung der Bildungsprojekte der Bank erwähnt). Es wäre wünschenswert, daß der Bericht – möglichst in einer deutschsprachigen Fassung – auch in der Bundesrepublik zur Kenntnis genommen wird, einmal um Urteile und Vorurteile über die Bankgruppe der historischen Entwicklung anzupassen, zum anderen um einen Bezugspunkt z. B. für die bundesdeutsche Debatte über wissenschafts- und bildungspolitische Aspekte der Entwicklungshilfe zu haben⁵.

KARL-HEINZ FLECHSIG

Die Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“

Die Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ ist im Juni 1978 durch Beschluß des Vorstandes der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gegründet worden. Bereits zwei Jahre vorher hatte sich anläßlich einer von der „Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung“ veranstalteten Tagung eine Gruppe von Bildungsforschern zusammengeschlossen, die an Projekten in Zusammenhang mit Ländern der Dritten

⁵ Vgl. auch den Beitrag von J. NAUMANN/H.-P. GERHARD in diesem Heft sowie: Politikverflechtung und auswärtige Kulturpolitik. In: MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Bd. 1. Reinbek 1980, S. 198–212.

Welt arbeiteten. Diese „Arbeitsgruppe Deutsche Erziehungswissenschaft und Internationale Bildungsförderung“ (ADEIB) hatte sich zum Ziel gesetzt, Pädagogen, Soziologen und Psychologen, aber auch Ethnologen, Ökonomen und Politologen zur Diskussion gemeinsamer Probleme der Bildungsforschung zusammenzuführen, sofern sie zu Ländern der Dritten Welt Bezug hatten.

Es ist nicht ohne Bedeutung für das Selbstverständnis der Kommission, daß der Anstoß zu einer weitergehenden Institutionalisierung von Kollegen aus Ländern der Dritten Welt kam. Als im Herbst 1977 mehrere Direktoren afrikanischer Curriculum-Zentren auf Einladung der DSE entsprechende Institutionen in der Bundesrepublik besuchten und dabei auch mit dem oben erwähnten Arbeitskreis zusammentrafen, fragten sie nachdrücklich nach dem Status dieser Gruppe. Im besonderen wollte sie wissen, ob es sich um Leute handelte, die einen Arbeitsplatz als Experte in einem Land der Dritten Welt suchten; um Leute, die über die Dritte Welt forschen, um im eigenen Land Karriere zu machen; um Anhängel der großen Institutionen oder etwas anderes. Dieser Impuls löste im damaligen Arbeitskreis eine Diskussion über das eigene Selbstverständnis aus. So läßt sich sagen, daß das Gespräch mit Kollegen aus der Dritten Welt für Lernprozesse des Arbeitskreises mindestens soviel Bedeutung hatte wie für die Lernprozesse der Kollegen aus Afrika.

Das Wörtchen „mit“ im Namen der Kommission sollte die schon vor ihrer Gründung diskutierte Programmatik zum Ausdruck bringen: Prozesse wechselseitigen Lernens sollten im Mittelpunkt stehen – nicht der Kulturexport, nicht das zweckfreie Forschen über Bildungsprobleme in Ländern der Dritten Welt, auch nicht einseitige Bildungshilfe. – Der Beschluß, sich als Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu konstituieren, war mit der Hoffnung verbunden, daß nicht nur diese übergeordnete Zielsetzung dort akzeptiert würde, sondern auch die interdisziplinäre Zusammensetzung des Kreises.

Die Gründungssitzung der „Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ fand am 3. Oktober 1978 in Berlin-Tegel statt. KARL-HEINZ FLECHSIG wurde zum Vorsitzenden, PATRICK DIAS, DIETRICH GOLDSCHMIDT, VOLKER LENHART und CHRISTOPH WULF in den Arbeitsausschuß gewählt. Die offizielle Zielsetzung der Kommission wurde auf folgende Punkte gebracht: (a) Erfahrungsaustausch über Forschungsprojekte auf dem Gebiet der Bildungsforschung, an denen die Mitglieder beteiligt sind oder waren; (b) Erstellung von Grundsatzpapieren (Memos) und die Erarbeitung theoretisch-forschungsstrategischer Positionen, die in geeignete Kontexte der Bundesrepublik und der Dritten Welt sowie in internationale Organisationen einzubringen und dort zu erörtern sind; (c) Förderung von Projekten der Bildungsforschung mit der Dritten Welt durch enge Zusammenarbeit mit nationalen und internationalen Organisationen der Bildungs- und Wissenschaftshilfe; (d) Planung, Durchführung und Evaluierung von Gemeinschaftsprojekten mit Kolleginnen und Kollegen aus Ländern der Dritten Welt; (e) Bemühen um die Erhaltung und den Ausbau der finanziellen Unterstützung solcher Projekte.

Aus der bisherigen Arbeit der Kommission verdienen vor allem die folgenden Aktivitäten Erwähnung: (1) Die Herausgabe des vorliegenden Beihefts der „Zeitschrift für Pädagogik“, das einem breiteren Kreis von Erziehungswissenschaftlern und Bildungsforschern das Feld der Bildungsforschung in bezug auf Probleme von Bildungssystemen in der Dritten Welt in strukturierter und überblickhafter Weise vorstellen soll. An diesem Heft haben überwiegend Mitglieder der Kommission mitgearbeitet. (2) Diskussion der Jahresprogramme der Abteilung Erziehung und Wissenschaft der „Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung“. Dabei werden Möglichkeiten der Mitarbeit einzelner Mitglieder der Kommission ebenso besprochen wie Sachfragen und Hinweise auf Personen außerhalb der Kommission, die in die Arbeit einbezogen werden könnten. (3) Mitherausgabe der im „Institut für Wissenschaftliche Zusammenarbeit“ in Tübingen erscheinenden Schriftenreihen *Education* und *Educación*. Diese etwa zweimal pro Jahr in englischer bzw. spani-

scher Sprache erscheinenden Hefte enthalten Übersetzungen von erziehungswissenschaftlichen bzw. erziehungswissenschaftlich relevanten Veröffentlichungen aus der Bundesrepublik. Sie sollen vor allem Pädagogen in Ländern der Dritten Welt über den Stand der Pädagogik in der Bundesrepublik informieren. (4) Anregung und Koordination von Forschungsprojekten, die gemeinsam von Bildungsforschern aus Ländern Afrikas und aus der Bundesrepublik durchgeführt werden. Zu diesem Zweck fand vom 18.–28. Februar 1980 in Mauritius eine Arbeitskonferenz statt, an der 15 Mitglieder unserer Kommission und 20 Bildungsforscher aus Afrika teilnahmen (dazu sei auf den anschließenden Bericht im vorliegenden Heft verwiesen).

Blickt man auf die Kommissionsarbeit der letzten 18 Monate zurück, so läßt sich feststellen, daß ein sehr breites Aufgabengebiet der Bearbeitung harrt. Neben den bereits erwähnten Bereichen der Publikation und der Forschungsk Kooperation steht beispielsweise die Diskussion von neu entstehenden Studiengängen an, in denen Studenten auf Tätigkeiten vorbereitet werden, die im Zusammenhang mit Bildungsproblemen in der Dritten Welt stehen. Es erscheint daher erforderlich, weitere Kolleginnen und Kollegen für die Mitarbeit in der Kommission zu gewinnen, um dieses breite Spektrum von laufenden und noch anstehenden Aktivitäten abzudecken.

DIETRICH GOLDSCHMIDT / VOLKER LENHART

Bildungsforschung in Zusammenarbeit mit afrikanischen Erziehungswissenschaftlern

Bericht über die erste afrikanisch-deutsche Forschungskonferenz auf Mauritius, 18.–27. Februar 1980

Die bisherige Arbeit der „Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ (BDW) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ist aufgrund ihrer Entstehungsgeschichte dreifach gekennzeichnet: (1) Die Aktivitäten rühren aus Verbindungen mit der Abteilung Bildung und Wissenschaft der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung (DSE) her. (2) Geographisch wird die Kooperation mit afrikanischen Ländern verwirklicht. (3) Der vorrangige Partner ist dabei die *African Curriculum Organization* (ACO). Die drei Faktoren legten der BDW von vornherein eine wesentlich pragmatische, unmittelbar praxis- und problemorientierte Vorgehensweise nahe. Dagegen trat angesichts des Problemdrucks aktueller Aufgaben der Zusammenarbeit und entsprechender Anforderungen seitens der Partner die entwicklungspolitische und -pädagogische Grundsatzdiskussion zunächst in den Hintergrund¹.

¹ Dies erkennend, hat die Kommission die Grundsatzdebatte auf ihrer Tagung in Berlin im Herbst 1980 geführt.

Auch bei der ersten Forschungskonferenz vom 18.–27. Februar 1980 auf Mauritius war die pragmatische Tendenz unverkennbar, wenngleich hinter den behandelten Einzelthemen und durch sie hindurch immer wieder Fragen nach den Ursachen des gegenwärtigen Entwicklungsstands afrikanischer Gesellschaften, nach alternativen Zielen der Entwicklung, nach der Interessenbesetztheit deutscher Kooperationsangebote, nach der Berechtigung von Bezeichnungen wie „Entwicklungsländer“ oder „Dritte Welt“ auftauchten. Die Konferenz wurde von der DSE finanziell und administrativ getragen sowie von den seitens der ACO und der Kommission BDW entsandten Teilnehmern inhaltlich gestaltet. An der Tagung nahmen 40 Wissenschaftler sowie wissenschaftlich ausgebildete Bildungs- und Entwicklungsadministratoren und -praktiker teil, darunter 17 Deutsche. Die afrikanischen Teilnehmer kamen aus 12 Ländern. Zu den Teilnehmern rechneten auch fünf Kollegen, die als Berichterstatter oder als Beobachter deutscher und mauritanischer Institutionen der Tagung beiwohnten (Gesellschaft für technische Zusammenarbeit – GTZ, Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung – DSE, *Mauritius Institute of Education*).

Die Tagung war gründlich vorbereitet. Auf einer afrikanisch-deutschen Vorkonferenz in Nairobi, Februar 1979, waren nach intensiven Diskussionen folgende Themenbereiche wegen ihrer ebenso aktuellen wie grundsätzlichen Bedeutung festgelegt worden: (1) alternative Lehrverfahren, (2) das Lernen des Lernens, (3) Bildung und Arbeit, (4) Paradigmen der Bildungsforschung, (5) zentralisierte und dezentralisierte Verwaltung als Determinanten der Bildungspolitik, (6) Dissemination von Forschungsergebnissen und Ausbildung von Forschungspersonal. Zu diesen Themen lagen in Mauritius 27 Papiere von durchschnittlich 20 Seiten vor, die jeweils von deutscher Seite und aus der Sicht der verschiedenen afrikanischen Gesellschaften den Stand in den einzelnen Bereichen referierten. Ziel der Konferenz war es, auf der Grundlage der vorgelegten Berichte Möglichkeiten für gemeinsame afrikanisch-deutsche Forschungsprojekte zu diskutieren und erste Entwürfe so weit gemeinsam zu konzipieren, daß bis Herbst 1980 deutschen Förderungsorganisationen ausgearbeitete Designs vorgelegt werden können. Entsprechend den genannten Themenbereichen, arbeitete die Konferenz in sechs Gruppen, deren Sitzungen mit Veranstaltungen des Plenums abwechselten, in denen die Gruppenberichte kommentiert und kritisiert wurden.

Arbeitsgruppe 1 entwarf unter dem Gesamttitel „Verbesserung schulischen Lernens durch alternative Ansätze in der Lehrerausbildung“ drei Pilotstudien, die in einem thematischen und methodologischen Zusammenhang stehen sollen. „Sie erwachsen aus einer ähnlichen Problemwahrnehmung, behandeln also alternatives Lehren und Lernen und haben untereinander enge Verbindungen während verschiedener Phasen des Forschungsprozesses“.

Das erste Unterprojekt (P. OBANYA, Ibadan/Nigeria, ein deutscher Partner ist noch zu finden) trägt den (provokatorischen) Titel „Das Verlernen lehren in der Primarschule“. Es geht von der Frage aus, wie weit die Institution Schule in der Primärsozialisation des afrikanischen Kindes erworbene kognitive Fähigkeiten, Werte und Einstellungen negiert, unterdrückt oder fördert. Ziel der Studie ist es, „herauszufinden, in welchem Ausmaß das Lehrerhandeln im Klassenzimmer bei Kindern im ersten Primarschuljahr die Entfaltung im affektiven, psychomotorischen und intellektuellen Bereich ermutigend fördert oder entmutigend hindert“, ferner „angemessene Materialien für die Ausbildung von Lehrern, die in den ersten Jahren der Primarschule unterrichten, zu entwickeln“. Methodisch sollen nach der Konstruktion entsprechender Erhebungsinstrumente Grunddaten über kognitive Fähigkeiten und Einstellungen von Primarschülern gesammelt, das Lehrerhandeln im ersten Schuljahr systematisch beobachtet und in einem Nachtest der Einfluß des Lehrerhandelns auf die Entwicklung der Kinder gemessen werden. Es wäre erwünscht, eine Paralleluntersuchung in der Bundesrepublik vorzunehmen. Die Ergebnisse sollen in alternative Lehrstrategien und in entsprechendes Lehrmaterial

für die Lehrerausbildung umgesetzt werden. Nach der Kritik im Plenum wird bei der weiteren Ausarbeitung besonders auf die Isolierung (und Operationalisierbarkeit) der Variable Lehrerhandelns/-verhalten zu achten sein.

Das zweite Unterprojekt „Einheimische (*indigenous*) Muster des Lernens und Lehrens“ (R. FUHR, Göttingen, I. MBIKUSITA-LEWANIKA, Lusaka/Sambia, R. NESTVOGEL-TETZLAFF, Hamburg) will herausfinden, ob und – wenn ja – welche einheimischen (d. h. in der traditionellen afrikanischen Erziehung angelegten) Lehr-/Lernmuster in die Lehrerausbildung und in die Schule eingebracht werden können und ob sie aus ihrem Entstehungskontext in eine andere Kultur transferierbar sind. Methodisch sollen – ausgehend von einer bereits vorliegenden Studie in Sambia, von weiteren einschlägigen Arbeiten über traditionelle Formen des Lehrens und Lernens in afrikanischen Kulturen und von Forschungsergebnissen in der BRD – ein Katalog einheimischer Lehr-/Lernmodelle angelegt, einige Muster nach Kriterien der neueren Unterrichtspsychologie ausgewählt und versuchsweise in die Lehrerausbildung in Sambia sowie in eine deutsche Lehrerausbildungsstätte unter dem Gesichtspunkt eventueller Übertragbarkeit eingebracht werden. Die Kommentare im Plenum brachten hier besonders Hinweise auf bereits vorliegende Forschungsarbeiten in weiteren afrikanischen Ländern.

Das dritte Unterprojekt „Projektorientiertes Lernen bei der In-Service-Lehrerausbildung“ (M. BAYER, Bielefeld, und P. CHITAMUN, Mauritius) hat zum Ziel, projektorientierte Studieneinheiten für die Lehreraus- und -weiterbildung im *Mauritius Institute of Education* zu entwickeln. Das methodische Vorgehen schließt unter anderem die Adaptation in Deutschland erstellter Modelle des Projektstudiums und die Entsendung mauritianischer Lehrerausbilder zu einem Studienaufenthalt an die Universität Bielefeld bzw. die dortige Laborschule ein. Kommentare des Plenums betrafen insbesondere die Einbeziehung der reformpädagogischen Tradition des Projektunterrichts in die aktuelle Situation und richteten sich kritisch fragend auf die Übertragbarkeit des Projektstudiums in den politisch-institutionellen Kontext von Mauritius.

Die Arbeitsgruppe 2 bestimmte als Rahmenziel für sechs Teilprojekte: „Die Forschung soll zu einer vereinheitlichten Theorie der Erziehung beitragen, die die Funktion der traditionellen und der formalen (Schul-)Bildung zur Förderung eines autonomen, selbstgesteuerten Lernens in Rechnung stellt.“

Das erste Teilprojekt (B. OTAALA, Nairobi/Kenia) „Das Lernen von selbstbestimmtem Lernen in ausgewählten Regionen Afrikas“ will auf der Grundlage vorliegender Literatur explorative Studien besonders über die historisch-kulturellen Situationen anfertigen, in denen selbstbestimmtes Lernen bei ausgewählten Zielgruppen in Afrika gefördert wurde. Methodisch sind Interviews und Beobachtungsverfahren vorgesehen.

Das zweite Teilprojekt (K.-H. FLECHSIG, Göttingen) „Das selbstbestimmte Lernen lernen“ richtet sich auf Erwachsene in Deutschland und untersucht primär situative Bedingungen, die entsprechend alternativen Lehrverfahren systematisch selbstbestimmtes Lernen ermöglichen. Die Methode schließt biographische Analysen der Lebenssituation der Lernenden, Gruppendiskussionen, Inhaltsanalysen von „Lerntagebüchern“, Beobachtungsverfahren, Interviews und formative Evaluationstechniken ein. Für die Teilprojekte eins und zwei wurde ein intensiver Austausch von Ergebnissen zwischen den beiden genannten Forschungsgruppen vorgeschlagen (Korrespondenz, Forschungskolloquien, Personalaustausch).

Das dritte Teilprojekt (S. THELEJANE, Roma/Lesotho) „Die Entwicklung von Kompetenzen zum Lernen des Lernens. Eine Fallstudie in Lesotho“ möchte die Einstellung des Basotho-Volkes, besonders die der Bildungsadministratoren zum Konzept des Lernen-Lernens herausfinden und dazu situative Faktoren, die die Lernbereitschaft fördern, innerhalb und außerhalb der Schule identifizieren und traditionelle Lernstrategien bei den Basotho in ihrer möglichen Relevanz für schulisches Lernen untersuchen. Interviews, teilnehmende Beobachtung, verschiedene Tests und die Protokollierung von Interaktionen werden als Untersuchungsmethoden erwogen.

Das vierte Teilprojekt (H. SCHÖNMEIER, Saarbrücken) „Der selbstbestimmte Lerner als Modalpersönlichkeit in afrikanischen Gesellschaften“ fügt den in den anderen Vorschlägen untersuchten Bereichen besonders den entwicklungspsychologischen Aspekt und die Identifizierung bevorzugter Tätigkeitsfelder erwachsener selbstbestimmter Lerner hinzu und fragt nach dem Problem der Integration möglicher Ergebnisse in die Bildungsplanung afrikanischer Länder. Verschiedene Beobachtungs- und Befragungsmethoden wären in einer Reihe von Fallstudien anzuwenden, deren Ausarbeitung

und Verwirklichung noch zu klären wären. Unabhängig davon, doch auch in Vorbereitung dieses und anderer Projekte wurde auf eine annotierte Bibliographie „Psychologische Aspekte beruflicher Erziehung in Afrika“ hingewiesen, die derzeit durch die „Sozialpsychologische Arbeitsstelle für Entwicklungsplanung“ der Universität Saarbrücken erarbeitet wird. Es wurden verschiedene Vorschläge gemacht, diese Art bibliographischer Arbeit in Zusammenarbeit mit afrikanischen Institutionen schrittweise zu einer integrierten Bibliographie „Erziehung in Afrika“ auszubauen.

Das fünfte Teilprojekt „Die Rolle des Jugendlichen als selbstbestimmter Lerner“ (F. DITTMANN-KOHLI, Berlin) greift mit der Adoleszenz eine bestimmte Entwicklungsphase heraus. Außer auf Fragen, die auch in den parallelen Vorhaben aufgeworfen werden, liegt hier der Akzent auf den psychologischen Kategorien der Motive selbstverantwortlichen Lernens, des Selbstkonzepts der Lernenden und erfolgreicher versus erfolgloser Lernstrategien. Ziel ist die „Konzeptualisierung grundlegender Elemente von Motivation, Kognition und Verhalten autonom lernender Jugendlicher“. Die Verbindung der Ergebnisse mit der Lebensbewältigung der Lernenden zum Beispiel im Hinblick auf Mobilisierung der Lernressourcen für die Schaffung selbständiger Berufstätigkeit (*self employment*) wird angesprochen. Als Erhebungsinstrumente werden teilstrukturierte Interviews und Fragebogen mit geschlossenen Antwortvorgaben vorgesehen.

Das sechste, in Einzelheiten noch wenig ausgearbeitete Teilvorhaben (A. WAN CHOW WAH, Mauritius) nimmt den vorzeitigen Schulabgang der Schülermehrheit in Mauritius zum Anlaß, nach Methoden zu suchen, die selbstverantwortliches Lernen in der Sekundarschule fördern und den Schulabgänger zu selbstgesteuertem Weiterlernen nach dem Verlassen der Schule in einer „fordernden Wettbewerbsgesellschaft“ befähigen.

Die Kritik des Plenums an allen sechs Projekten richtete sich auf die vielen Überschneidungen und die mangelnde Koordination sowie auf die Fixierung auf das Leitkonzept des autonomen oder des selbstgesteuerten, -bestimmten, -verantworteten Lernalters. Manche afrikanischen Gesellschaften fordern gerade gruppenbezogenes und entsprechend gesteuertes kooperatives Lernen. Über der Betonung der autonomen lernenden Persönlichkeit werde der gesellschaftliche Kontext zu stark ausgeblendet. Die entsprechende Revision der Forschungsvorhaben bleibt abzuwarten.

Das Forschungsvorhaben der *Arbeitsgruppe 3* „Berufliche Bildung und gesellschaftliche Bedürfnisse“ (Koordinatoren: A. LABOR, Freetown/Sierra Leone, V. LENHART, Heidelberg; ferner: A. BEKELE, Addis Abeba/Äthiopien, A. M. BOMA, Buea/Kamerun, D. ELBERS, Dortmund, E. JOUHY, Frankfurt a. M., M. MALECHE, Nairobi/Kenia, J. MUNOHOR, Mauritius, N. N'TUNGA, Kisangani/Zaire) setzt einerseits an der Tatsache an, daß es in den meisten afrikanischen Ländern bislang kaum eine Bildungsplanung „von unten“ gegeben hat und daß andererseits erschreckend hohe Arbeitslosenquoten, ca. 80% der städtischen Primarschulabgänger in den meisten afrikanischen Ländern, zu verzeichnen sind.

In jedem der beteiligten Länder (Äthiopien, Kamerun, Kenia, Mauritius, Sierra Leone, Zaire – und unter anderen Bedingungen Bundesrepublik Deutschland) sollen je eine nach sozio-ökonomischen Daten vergleichbare ländliche und eine städtische Gemeinde ausgewählt werden. Hintergrundmaterial bezüglich der Sozialstruktur, der vorhandenen Berufsbildungseinrichtungen – seien sie formaler, nicht-formaler oder informeller Art – der Arbeitslosigkeit, der Unterbeschäftigung und der Beschäftigung sollen gesammelt werden. Ein zweiter Schritt soll der Erhebung der Wahrnehmung von Arbeit und gesellschaftlichen Bedürfnissen durch die am (Berufs-)Bildungsprozeß beteiligten Gruppen der Lernenden, der Auszubildenden und der Träger politischer Entscheidungen in den ausgewählten Kommunen dienen. Ferner soll gefragt werden, welche Art Berufsbildung den wahrgenommenen eigenen, familialen und gesellschaftlichen Bedürfnissen am besten entsprechen könnte. Die aus der Erhebung gewonnenen Daten über Widersprüche und Übereinstimmungen sollen ausgewertet und für eine Verbesserung der Berufsbildungs- und Beschäftigungsstruktur in den untersuchten Gemeinden den Verantwortlichen zur Verfügung gestellt werden. Hauptmethode der Untersuchung sollen teilstrukturierte Interviews mit qualitativer Auswertung, in wenigen Bereichen auch quantitative Datenanalysen sein. Fragebogen sowie existierende standardisierte Instrumente sollen nach Bedarf eingesetzt werden.

Die Kritik im Plenum richtete sich auf den Umfang der Untersuchung und die die Machbarkeit einschränkende Variablenfülle. Die Gruppe will deshalb die ursprünglich als Untersuchungseinheit vorgesehene Region innerhalb eines Landes zugunsten der Gemeinde aufgeben, die Differenzierung der Zielgruppen und damit die Zahl der erforderlichen Interviews reduzieren und schließlich qualitativen vor quantitativen Auswertungsverfahren den Vorzug geben.

Die *Arbeitsgruppe 4* (E. A. YOLOYE, Ibadan/Nigeria, F. ACHTENHAGEN, Göttingen, D. VENKATASAMY, Mauritius, CH. WULF, Berlin) diskutierte wissenschaftssoziologische und -theoretische Fragen und skizzierte als Ergebnis eine Serie von Trainingskursen zur Ausbildung von erziehungswissenschaftlichen Forschern in Afrika.

Inhalt des ersten Kurses (etwa August 1982) sollen neben einer Einführung in drei Hauptparadigmen erziehungswissenschaftlicher Forschung – geisteswissenschaftliche Pädagogik, empirische Pädagogik, kritische Theorie in der Erziehungswissenschaft – die besonderen afrikanischen Rahmenbedingungen von Forschung, der Transfer von Theorien in Technologien und die Anwendung der Forschungsparadigmen durch Initiierung von Fallstudien in verschiedenen Bereichen sein. Ein zweiter Kurs soll etwa anderthalb Jahre später vor allem Rückmeldungen aus der Forschungspraxis und deren Evaluation mit Training verbinden. Schließlich wurden auch Möglichkeiten erwogen, ähnliche Kurse im frankophonen Bereich Afrikas abzuhalten.

Die Kritik des Plenums richtete sich auf das im Gruppenbericht thematisierte Verhältnis von naiver zu wissenschaftlicher Erziehungstheorie, ferner auf die zu stark vom deutschen Diskussionsstand geprägte Abgrenzung der Paradigmen. Ziel auch der Trainingskurse müsse die Ermöglichung der Entwicklung eigener afrikanischer Forschungsparadigmen sein.

Arbeitsgruppe 5 (Koordinatoren: U. BISSOONDOYAL, Mauritius, D. GOLDSCHMIDT, Berlin; ferner: CH. ADEWOLE, Nairobi/Kenya, J. BAUMERT, Berlin, T. DEMISSEW, Addis Abeba/Äthiopien, T. MBUAGBAW, Yaounde/Kamerun, A. D. MENGOT, z. Zt. Dar-es-Salaam/Tansania, M. OMOLEWA, Ibadan/Nigeria) formulierte ihr Thema um in „Zentralisierende und dezentralisierende politische Maßnahmen in ihrer Beziehung zur Bildungsentwicklung“.

In fünf afrikanischen Ländern: Kamerun, Mauritius, Nigeria, Senegal, Tansania und in der Bundesrepublik Deutschland sollen knappe Ländermonographien über die administrative Struktur des Bildungswesens unter Herausarbeitung der Wirkung bzw. Widersprüche von zentralisierenden und dezentralisierenden Maßnahmen geschrieben werden, um auf deren Grundlage unter Umständen später empirische Analysen über Einzelprobleme ansetzen zu können. Die Monographien über die einzelnen Länder sollen enthalten: Historische Einleitung; so weit relevant: gegenwärtige demographische, wirtschaftliche, soziale und politische Situation; Entwicklung des Bildungswesens und der Entscheidungskompetenzen seit der staatlichen Unabhängigkeit vor allem hinsichtlich: Planung und Verwaltung (einschließlich Management-Techniken), Finanzierung, Curriculumentwicklung, Schulaufsicht, Examina, Zulassungspraktiken, Ausbildung von pädagogischem Personal. Die Zuordnung der Entscheidungen zu den verschiedenen Ebenen des Bildungswesens der einzelnen Staaten – Schulklasse, Schule, Schulbezirk, einzelstaatliche Regierung (analog zu den deutschen Bundesländern) und gesamtstaatliche Regierung – ist zu untersuchen. Bildungsverwaltungsmaßnahmen sollen möglichst auch in ihrem Bezug auf andere, insbesondere sozialpolitische Handlungsfelder erörtert werden. Nach Erstellung der Ländermonographien soll abschließend eine vergleichende Studie erstellt und gemeinsam mit den Monographien etwa 1983 publiziert werden. Als mögliche Fortsetzung des Projekts lassen sich dann empirische Studien zu Schwerpunkten der Bildungspolitik und -verwaltung, z. B. im Bereich der Brufausbildung, der Alphabetisierung, der nicht-formalen Bildung oder der Primarschule ansetzen.

Die Kommentare im Plenum richteten sich kritisch auf den Umfang des Forschungsvorhabens. Der Kritik soll unter der gemeinsamen Verantwortung eines afrikanischen und

eines deutschen Koordinators bzw. Herausgebers vor allem durch eingrenzende Strukturierung und klare Stufung der Arbeit sowie durch enge Kooperation der Autoren (u. a. je eine Vorbereitungs- und eine Auswertungskonferenz) Rechnung getragen werden.

Arbeitsgruppe 6 (I. M. OMARI, Dar-es-Salaam/Tansania, K. B. QUANSAH, Nairobi/Kenya, H. RÖHRS, Heidelberg, R. PUDARUTH, Mauritius) stellte in einer detaillierten Analyse der Rahmenbedingungen erziehungswissenschaftlicher Forschung in Afrika fest, daß bildungspolitische Entscheidungsträger und Erziehungspraktiker nur ungenügend an Forschung interessiert sind und daß generell Mangel an qualifiziert ausgebildeten Forschern besteht. Die Ausarbeitung von Trainingskursen in empirischen Forschungsmethoden ist vordringlich. Die Inhalte müssen dafür entsprechend den beruflichen Aufgaben der Zielgruppen – Lehrer, Universitätsdozenten und Lehrerausbilder, Bildungspolitiker und Administratoren, Mitglieder von Forschungseinrichtungen – ausgewählt werden.

Neben der Durchführung derartiger Kurse in Zusammenarbeit mit bestehenden Institutionen wie ACO und – in Westafrika – AWARERC schlägt die Arbeitsgruppe eine Umfrage bei Institutionen der Lehrerbildung vor, um den Anteil der Ausbildung in Forschungsmethoden am gesamten Studienplan zu erheben. Die Umfrage müßte sich auf die verschiedenen Regionen Afrikas und die Bundesrepublik Deutschland erstrecken. Eine weitere Umfrage sollte sich an Curriculumentwicklungszentren, erziehungswissenschaftliche Abteilungen der Universitäten, Erziehungsministerien und andere mit Bildungsforschung befaßte Institutionen und Personen richten, um deren Bedarf an Ausbildung in Forschung zu ermitteln. In heuristischer Grundeinstellung sollen Trainingskurse und Erhebungen einander wechselseitig ergänzen und klären. Beide Umfragen müßten mit Hilfe von Fragebogen durchgeführt werden.

Im Zusammenhang der Disseminationsproblematik betonte die Arbeitsgruppe die Notwendigkeit, nationale Forschungsgesellschaften zu gründen, wo sie noch nicht bestehen. Sie schlug weiterhin vor, in verschiedenen afrikanischen Regionen erziehungswissenschaftliche Informationsstellen als Clearinghäuser an bereits bestehenden Forschungsinstitutionen einzurichten. Dort sollten Forschungsberichte gesammelt und Verbindungen unter Forschern vermittelt werden. Schließlich sollte angestrebt werden, eine panafrikanische *Association for Educational Research* als wissenschaftliche Fachinstitution in Abstimmung mit UNESCO, ECA und OAU zu errichten.

Das Angebot des *Mauritius Institute of Education*, selbst zunächst als Clearinghaus für Afrika zu dienen, ein Informationsnetz aufzubauen und einen Rundbrief herauszubringen, wurde vom Plenum begrüßt; es bleibt jedoch zunächst zu prüfen, ob derartige Aktivitäten bereits anderenorts in Afrika im Gange sind und ob die Randlage von Mauritius zum afrikanischen Kontinent nicht hinderlich ist. Die weitere Verfolgung der von dieser Arbeitsgruppe entwickelten Ideen ist im wesentlichen Sache afrikanischer und internationaler Institutionen und Organisationen. Im übrigen empfahl das Plenum, die Vorschläge für Trainingskurse mit denen von Arbeitsgruppe 4 zu verbinden. Hinsichtlich der geplanten Umfragen wurde bezweifelt, daß sie sich mit vertretbarem Aufwand so bewerkstelligen ließen, daß sich brauchbare Resultate ergäben.

Die Konferenz fand in einer durchweg kollegial-freundlichen Atmosphäre statt. Die in gelegentlichen Kontroversen sich äußernden politischen und persönlichen Ausgangslagen und damit die differierenden Definitionen fachlicher Probleme sollen am Projektfindungsprozeß der Arbeitsgruppe 3 „Bildung und Arbeit“, in der die Widersprüche besonders deutlich zutage traten, illustriert werden.

Der äthiopische Kollege schlug angesichts des Scheiterns bisheriger Schulbildung in Afrika die Erziehung zur Arbeit – man könnte fast sagen: zu einer Gesinnung der produktiven Arbeit – als Forschungsthema vor. Für das nachrevolutionäre Land mit seiner offiziellen Orientierung an den Ländern des sog. realen Sozialismus waren andere Vorschläge, etwa der von deutscher Seite gemachte,

die Beeinflussbarkeit des Beschäftigungssystems durch die verschiedenen Formen der Berufsausbildung zu untersuchen, zunächst nicht akzeptabel. Der Teilnehmer aus Zaire brachte die gerade von der Regierung seines Landes getroffene Entscheidung einer radikalen Berufsorientierung der Curricula als Forschungsvorschlag ein; teilweise parallel dazu lag der Vorschlag des mauritanischen Kollegen, der die Unproduktivität der bisherigen schulischen Allgemeinbildung seines Landes beklagte und ein Projekt über Re-Allokation der Ressourcen in Richtung stärkerer Berufsorientierung der Schule anregte. Der kenianische Kollege forderte angesichts seiner Praxisprobleme ein Forschungsvorhaben, wie Jugendliche dazu gebracht werden können, anstrengende, unattraktive, gering bezahlte Arbeitsplätze auf dem Lande anzunehmen und auf ihnen auszuhalten. Der Teilnehmer aus Sierra Leone nahm das auch für seine Gesellschaft dramatische Auseinanderklaffen von Schulabgängerzahl und Beschäftigungsmöglichkeiten, d. h. das Arbeitslosenproblem zum Anlaß, ein Forschungsprojekt über die Möglichkeiten besserer Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem einschließlich der Erleichterung von Selbstschaffung von Arbeit (*self employment*) vorzuschlagen. Von weiteren deutschen Teilnehmern wurde schließlich das Konzept der Wahrnehmung und Definition von Arbeit und die Frage der Ermittlung der Bedürfnisse der am Berufsbildungsprozeß Beteiligten in den Vordergrund gestellt.

Die Vereinheitlichung dieser unterschiedlichen Ausgangspositionen auf das dargestellte Projekt „Berufliche Bildung und gesellschaftliche Bedürfnisse“ ist das Ergebnis eines langen Lern- und Diskussionsprozesses. es stellt eine Mittellösung zwischen genügender Breite der Fragestellung und notwendiger Konkretheit im Sinne der Machbarkeit des Forschungsvorhabens dar.

Der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung ist für Finanzierung und Organisation der Konferenz sehr zu danken. Sie war für afrikanische wie deutsche Teilnehmer wissenschaftlich und persönlich von großem Gewinn; deutsche Wissenschaftler zollten ihren afrikanischen Kollegen gern ihre Hochachtung. Die Vorbereitungspapiere und die Beratungen der Konferenz, die sich vor allem in den Gruppenberichten niederschlugen, sollen – redigiert durch die Berichterstatter der Konferenz (B. OTAALA und P. SACHSENMEIER, beide Nairobi) – als hauseigene Publikation der DSE veröffentlicht werden.

Es stellt sich die Frage, wie die auf der Konferenz begonnene Zusammenarbeit weitergehen soll. Die deutschen Teilnehmer sind gewissermaßen im Obligo. Die lange Vorbereitung, zu der afrikanische wie deutsche Teilnehmer Beiträge geleistet hatten, und die Konferenz selbst dienten der Aufgabe, zu prüfen, ob gemeinsame Forschungsprojekte sinnvoll und möglich seien. Mit Entwürfen, die gewiß unterschiedlich weit entwickelt sind und alle noch genauer, verbindlicher Ausarbeitung mit Prüfung der Realisierbarkeit bedürfen, ist jedenfalls nicht nur eine prinzipiell positive Antwort gegeben, sondern vor allem bei den Afrikanern auch die bestimmte Hoffnung geweckt worden, daß gemeinsame Projekte verwirklicht würden. Sie halten es fast für eine Selbstverständlichkeit, daß DSE und BDW die Mittel hierfür finden werden, und sind begierig, die begonnene Arbeit bald fortzusetzen. Sie legen in erster Linie auf die vorgeschlagenen Ausbildungskonferenzen, in zweiter Linie auf die Forschungsprojekte wert. Nach deutscher Auffassung müssen die letzteren gerade mit den Ausbildungskonferenzen verbunden werden. Es ist wichtig, den Schwung zu erhalten. Auf deutscher Seite stellt sich jetzt die Frage, wie Finanzierung und Organisation der Projekte überhaupt verwirklicht werden können. Einzelnes kann eventuell mit Hilfe einzelner Förderungseinrichtungen – DAAD, DSE, DFG, BMZ u. a. – in Gang gebracht werden. Die Mitglieder der Forschungskommission BDW sind allerdings der Ansicht, daß der Sache besser gedient wäre, wenn eine Finanzierungsweise gefunden werden könnte, durch die – ungeachtet notwendiger Prüfung der Einzelprojekte – diese neuartige partnerschaftliche wissenschaftliche Zusammenarbeit als ganze anerkannt und gefördert würde.

Bildungsförderung und wissenschaftlich-technische Kooperation

K. Gottstein (Hrsg.): *Wissenschaft und Technologie für die Dritte Welt*. Vortrags-
texte einer Arbeitstagung in Feldafing/Obb.
im November 1978 zur Vorbereitung der
deutschen Beiträge zur United Nations
Conference on Science and Technology for
Development (UNCSTD). München: Welt-
forum Verlag 1979, 261 S.

K. Gottstein Ed.): *Science and Technology
for Development*. Selected Papers Issued on
Occasion of the United Nations Conference
on Science and Technology for Develop-
ment, Vienna 1979. Starnberg/Tübingen:
Max-Planck-Institut zur Erforschung der
Lebensbedingungen der wissenschaftlich-
technischen Welt und Institut für wissen-
schaftliche Zusammenarbeit mit Entwick-
lungsländern 1979, 214 S.

K. Gottstein (Ed.): *Brief Description of
Nongovernmental Institutions in the Federal
Republic of Germany*. Co-operating with
Developing Countries in Science and Tech-
nology. Starnberg/Tübingen: Max-Planck-
Institut zur Erforschung der Lebensbedin-
gungen der wissenschaftlich-technischen
Welt und Institut für wissenschaftliche Zu-
sammenarbeit mit Entwicklungsländern
1979, 190 S.

H. Buchholz/W. Gmelin (Eds.): *Science
and Technology and the Future*. Proceed-
ings and Joint Report of World Future Stu-
dies Conference and DSE-Preconference.
Held in Berlin (West), 4th to 10th May
1979. 2 Bde. München: K. G. Saur 1979,
1439 S.

1979 fand in Wien die UNO-Konferenz für
Wissenschaft und Technologie im Dienst

der Entwicklung (UNCSTD) statt. Mehrere
Jahre zuvor waren die Mitgliedstaaten auf-
gerufen worden, Umfang und Struktur ihrer
gegenwärtigen „entwicklungsrelevanten“
Forschungs- und Wissenschaftsbemühun-
gen festzustellen und ihre wissenschafts-
politische Position im Rahmen der laufen-
den Auseinandersetzungen über eine Neue
Internationale (Weltwirtschafts-)Ordnung
zu erarbeiten.

K. GOTTSTEIN vom Starnberger Max-
Planck-Institut zur Erforschung der Le-
bensbedingungen der wissenschaftlich-
technischen Welt war der Koordinator für
die bundesdeutschen „nicht-gouvernemen-
talen“ Beiträge zur Vorbereitung dieser
Konferenz. Der erste der hier angezeigten
Bände wendet sich an ein deutsches Publi-
kum: Die einleitenden Beiträge und ver-
schiedene Anhänge charakterisieren die
wissenschafts- und technologiepolitischen
Frontstellungen im Nord-Süd-Konflikt,
dokumentieren die Empfehlungen der
Pugwash-Konferenz für internationale
Wissenschaftskooperation, fassen beispiel-
haft die wichtigsten Forderungen der Posi-
tionspapiere zweier Entwicklungsländer
(Iran, Ägypten) zusammen und dokumen-
tieren das offizielle Wien-Papier der Bun-
desregierung. Dies ist der Rahmen für 14
kurze, in Qualität und Aufbau sehr dis-
parate Beiträge, die unterschiedliche Teil-
aspekte des Themas „Stand und Chancen
entwicklungs(-länder-)relevanter Wissen-
schaft und Forschung in der Bundesrepu-
blik“ behandeln. Das Spektrum reicht von
der Rolle rohstoffkundlicher Fragen, den
Möglichkeiten der Satelliten-Fernerkun-

derung von Ressourcen, den Agrar- und Ernährungswissenschaften in den Nord-Süd-Wissenschaftsbeziehungen der BRD über die Beschreibung von Dokumentations- und Informationsdiensten bis hin zu patentrechtlichen Überlegungen und einem groben Überblick über die sozialwissenschaftliche Entwicklungsländerforschung.

Der zweite und der dritte der hier angezeigten Bände (englischsprachig) sind für ein internationales Publikum bestimmt und lagen als Informationsmaterial der Bundesrepublik zur Wiener Konferenz vor. Im zweiten Band erscheinen elf der 14 Beiträge des ersten Bandes in englischer Fassung, ergänzt um weitere 16 Kurzbeiträge, die teilweise wissenschaftspolitische Institutionen der BRD vorstellen (z. B. Deutsche Forschungsgemeinschaft, Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung, die internationalen Beziehungen der Arbeitsgemeinschaft der Großforschungseinrichtungen), teilweise weitere entwicklungs(-länder-)relevante Forschungsbereiche der BRD charakterisieren (u. a. Pflanzenzüchtung, Tierzüchtung, Bodenkunde für trockene Gebiete). Eine Dokumentation oder ausführlichere Diskussion der forschungs- und wissenschaftspolitischen Nord-Süd-Kontroversen ist in diesem Band nicht enthalten. Der dritte Band ist ein Register von gut 400 Forschungseinrichtungen in der BRD, von denen knapp 300 unterschiedlich ausführlich hinsichtlich ihrer entwicklungs(-länder-)relevanten Forschungsarbeit vorgestellt werden.

Unabhängig von der Qualität der Einzelbeiträge muß der hier vorliegende Versuch einer Bestandsaufnahme der bundesdeutschen entwicklungs(-länder-)bezogenen Forschung und Wissenschaft als gescheitert betrachtet werden. Je für sich interessant sind die kurzen Darstellungen des *state of the art* verschiedener Disziplinen und Fachrichtungen, sie lassen aber jede Systematik vermissen und sind – bei Konzentration auf naturwissenschaftlich-technische Disziplinen – ein Konglomerat zufälliger Schwer-

punktsetzungen. Völlig desolat ist der vorliegende Versuch hinsichtlich der Berücksichtigung auch nur der einfachsten wissenschafts- und forschungswirtschaftlichen und -soziologischen Überlegungen. Der Nachweis, daß die verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen auch entwicklungs(-länder-)relevante Theorien, Fragestellungen und Anwendungsmöglichkeiten haben, ist an und für sich wenig interessant und angesichts der Internationalität von (westlich-moderner) Wissenschaft kein spezifisch deutsches Phänomen. Wichtig und interessant ist jedoch, welche Theorien, Fragestellungen, Anwendungsbereiche aus dem Universum der abstrakten Möglichkeiten herausgegriffen werden und mit welchem Aufwand und welcher Intensität sie betrieben werden und welche nicht – und wie das quantitative Verhältnis entwicklungs(-länder-)relevanter Forschung und Entwicklung zum „national-“ oder „industrieländerrelevanten“ Forschungs- und Entwicklungsaufwand aussieht. Der Einwand: „das geht ja aus wissenschaftlichen Gründen sowieso nicht“, ist unhaltbar; auf einer bestimmten Ebene der Allgemeinheit sind diese Fragen auch quantitativ sinnvoll beantwortbar – wie die Forschungs- und Wissenschaftsplanung im nationalen bzw. europäischen Kontext laufend bestätigt (man vergleiche etwa den 6. Forschungsbericht der Bundesregierung). – Warum haben die Wissenschaftssoziologen von Starnberg nicht mit ihren Kollegen zusammengearbeitet, warum waren die Bielefelder Wissenschaftssoziologen, die Ökonomen des Kieler Weltwirtschaftsinstituts, das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung an dem Unternehmen nicht beteiligt? Lag es am Desinteresse dieser Gruppierungen (ihre Präokkupation mit nationalen Problemen oder Langfristproblemen des Spätkapitalismus), oder hat das bundesdeutsche wissenschaftspolitische Establishment mit dem Zaunpfahl gewinkt, weil Darstellungen im Stil des 6. Forschungsberichts die Verhandlungsposition

der Bundesregierung gegenüber den Zumutungen und Forderungen der Dritten Welt geschwächt hätten?

Der Konferenzband von BUCHHOLZ/GMELIN enthält im Typoskript die Vorträge einer gemeinsam von der *World Future Studies Association* und der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung (DSE) im Frühjahr 1979 in Berlin durchgeführten internationalen Konferenz. Sie stand in einem thematischen Zusammenhang mit der Wiener UNO-Konferenz, weil für die hier versammelten Zukunftsforscher und Wissenschaftssoziologen das Nord-Süd-Problem einen zentralen Stellenwert beansprucht. Die Mehrzahl der Beiträge sind Variationen über das Thema der Klassen- bzw. Interessengebundenheit der wissenschaftlich-technischen Entwicklung, ihre manifesten oder möglichen Fehlentwicklungen und Gefahren und – speziell im Nord-Süd-Verhältnis – Chancen ihrer Umorientierung und Veränderung. Was die GOTTSTEIN-Bände zu wenig haben – Sensibilität für politische und ökonomische Abhängigkeiten der Wissenschaft –, ist bei vielen Beiträgen dieser Bände im Übermaß vorhanden. Es fällt auf, daß unter den Teilnehmern und Referenten dieser großen Konferenz wenig Deutsche waren und kein Referent oder Teilnehmer des forschungs-/wissenschaftspolitischen Establishments bzw. einschlägig arbeitender etablierter Forschungseinrichtungen. Zukunft und Nord-Süd-Probleme sind in der Bundesrepublik Deutschland offensichtlich immer noch Teilbereiche der Berlin-Förderungspolitik. Das versöhnt den Rezensenten wieder mit dem deutschsprachigen GOTTSTEIN-Band, es gibt leider kein besseres deutsches Buch zur UNCSTD.

JENS NAUMANN

Hans Bosse: *Verwaltete Unterentwicklung. Funktionen und Verwertung der Bildungsforschung in der staatlichen Entwicklungs-*

politik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1978, 261 S.

Wie der Untertitel sagt, beschäftigt sich der z. Zt. in Frankfurt lehrende Sozialwissenschaftler HANS BOSSE in dieser Veröffentlichung vorrangig mit den Aufgaben und Einflußmöglichkeiten der Bildungsforschung im Rahmen staatlicher Entwicklungspolitik. Einleitend behandelt er in allgemeinen staats-theoretischen Überlegungen die drei Funktionen von Wissenschaft unter spät-kapitalistischen Bedingungen (instrumentell-technisch, kritisch, legitimatorisch). BOSSE geht von der These aus, „daß sich innerhalb der Verwaltung eine institutionalisierte Koexistenz von technisch-instrumenteller und legitimatorisch-ideologischer Wissenschaftsfunktion“ herausgebildet hat. Dieser Prozeß setzt, so die weitere These, „kritische Wissenschaftspotentiale“ frei, die auch von der entwicklungspolitischen Administration berücksichtigt werden müssen. Es wird versucht, beide Thesen empirisch zu belegen.

Als empirisches Material dienen sämtliche wissenschaftliche Arbeiten über den Bildungstransfer der Bundesrepublik Deutschland in Länder der Dritten Welt der Jahre 1958–1972 (insgesamt 299 Untersuchungen) und die Analyse von sieben Vorgängen (Auftragsgutachten) aus dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit. Autoreninterviews und Referentenbefragungen (BfE, BMZ, Brot für die Welt, CDG) ergänzen diese bisher umfassendste Untersuchung über das Verwaltungshandeln der entwicklungspolitischen Administration in der Bundesrepublik Deutschland. BOSSE kann zeigen, daß die Auftragsforschung dem Legitimationsrahmen der Entwicklungspolitik der Bundesrepublik, ihrer Außen- und Wirtschaftspolitik weitgehend folgt. Die Autoren entwicklungspolitischer Arbeiten und Auftragsgutachten (insbesondere über die Bildungshilfe der Bundesrepublik Deutschland an die Dritte Welt) akzeptieren die entwicklungs- und außen-

politischen Grundsatzentscheidungen der Verwaltungen und die sich daraus ergebenden Projekte. Die meisten Erziehungs- und Sozialwissenschaftler thematisieren gesamtgesellschaftliche Perspektiven nur am Rande, kritische Darstellungen unterbleiben.

Das Interesse der entwicklungspolitischen Administration an einer wissenschaftlichen Politikberatung hat nach BOSSE Prestigegewinn („durch die formale Integration der Wissenschaft in den politischen Entscheidungsprozeß erscheint dieser expertokratisch und technokratisch legitimiert“, S. 192) und die Gewährleistung von „Mittelabfluß zum Ziel. Die Leistung der einzelnen Referatsleiter wird nur zu oft daran gemessen, inwieweit sie die ihnen zugewiesenen Mittel am Ende des Haushaltsjahrs ausgegeben haben. In einigen Administrationen der Entwicklungspolitik haben sich in den letzten Jahren die Mittel drastisch erhöht, der Personalbestand blieb jedoch gleich oder sank sogar. Das Problem des Mittelabflusses wird hier ein essentielles. Nach BOSSE läßt sich der Zwang zur Legitimation der jeweils herrschenden Politik nur punktuell unterlaufen. „Die Verwaltung verfügt über genügend Ressourcen – in Form institutionalisierter selektiver Verfahren –, um kritische Forschungs- und Beratungsprodukte zu neutralisieren“ (S. 139). Trotzdem kann der Autor nachweisen, daß die Chancen zur Rezeption und Realisierung kritischer Empfehlungen in der Verwaltung nicht gleich Null sind: Die Vielzahl von verwaltungsinternen Prüfungsgremien („Überdetermination“), biographisch vermittelte Interessen einzelner Referenten, das wissenschaftliche Prestige einiger Berater erhöhen die Durchsetzungskraft des von BOSSE favorisierten Typs einer „kritischen Auftragsforschung“. Gerade dieses Ergebnis der Untersuchung macht BOSSES Buch für die entwicklungspolitisch engagierten Praktiker und Wissenschaftler hochinteressant und vermittelt beiden den Realitäts-

bezug, den sie zur Durchsetzung ihrer Vorstellungen im entwicklungspolitischen Verwaltungsgestrüpp so dringend benötigen.

BOSSE behandelt außerdem im Anhang seiner empirischen Untersuchung die Chancen alternativer Wissenschaftspotentiale in den Administrationen von Ländern der Dritten Welt. Der Ruf nach Nationalisierung und Regionalisierung der Sozialwissenschaften, die Forderung nach einer eigenen „sozialwissenschaftlichen Kultur“ bleibt dort oft nur, meist auch staatlich verwendetes, emanzipatives Plakat. Mit Hinweisen auf den Stillstand staatlicher Finanzierung der Anthropologie in Indien und die Austrocknung politischer Wissenschaft in Thailand und Malaysia deutet BOSSE auf das Mißtrauen nationaler Staatsapparate in den Peripherien gegenüber der „einheimischen Wissenschaft als einem subversiven Potential“ hin. Insofern plädiert der Autor für die Notwendigkeit einer selektiven übernationalen Zusammenarbeit der Sozialwissenschaften, um „alternative Wissenschaftspotentiale“ durchzusetzen. Voraussetzung hierfür, sowohl in den Metropolen als auch in den Peripherien, ist nach BOSSE die thematische Kompetenz der Sozialwissenschaftler, die insbesondere in der Verknüpfung weltwirtschaftlicher und -politischer Analysen mit kritischer Detailforschung zu Problemen z. B. der Bildungshilfe besteht. In diesem Zusammenhang scheint die Analyse von Gesellschaften und politischen Bewegungen vorrangig, die Pfade der „autozentrierten Entwicklung“ einschlagen. Alternative Entwicklungswege können so an Fallbeispielen diskutiert werden und verbleiben nicht im Dunstkreis sozialwissenschaftlicher Spekulation und idealistischen Wunschdenkens. – BOSSE verweist mit diesen abschließenden Vorschlägen auf Material, anhand dessen sich eine begründete Diskussion seines „Modells kritischer Forschung“ führen lassen sollte. Dem Buch ist eine breite Rezeption zu wünschen.

HEINZ-PETER GERHARDT

Entstehung und Entwicklung des Bildungswesens in ehemals deutschen Kolonien Afrikas

Christel Adick: *Bildung und Kolonialismus: Eine Studie zu den Entstehungszusammenhängen eines europäisch geprägten Bildungswesens in Afrika am Beispiel Togos (1850–1914)*. Dissertation, Universität Hannover 1979, 483 S.

Hans-Joachim Niesel: *Kolonialverwaltung und Missionen in Deutsch-Ostafrika 1890 bis 1914*. Dissertation, Freie Universität Berlin 1971, 391 S.

Renate Nestvogel: *Verstärkung von Unterentwicklung durch Bildung? Schulische und außerschulische Bildung im Kontext gesamtgesellschaftlicher Entwicklung in Kamerun*. (Schriftenreihe des Forschungsinstituts der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bd. 134.) Bonn: Verlag Neue Gesellschaft 1978, 397 S.

Seit der Wiederbelebung des kolonialen Gedankenguts im deutschen Faschismus, als die „Heim-ins-Reich“-Ideologie der Hitler-Diktatur im Rahmen der Propagierung einer Rückeroberung ehemals deutscher „Schutzgebiete“ (welch ein Zynismus!) die Behandlung der Aspekte kolonialer Verwaltung auch im Bereich der Bildungsthematik erneut aufgriff, wurde über Jahrzehnte hinweg das kolonialgeschichtliche Erbe dieser ehemals deutschen Kolonialgebiete weitgehend ignoriert. Kolonialapologetische Abhandlungen vermochten so bis in die Gegenwart im deutschsprachigen Bereich die Literatur zu diesem Aspekt zu dominieren. Aufgabe und Verdienst neuerer Arbeiten ist es deshalb, diese in mehrfachem Sinne „dunkle Vergangenheit“ deutschen Strebens zum „Platz an der Sonne“ durch kritischere, mitunter auch distanziertere Darstellungen und Analysen etwas zu erhellen. Die zur Rezension ausgewählten Werke repräsentieren einen Teil dieser Geschichtsbewältigung und -verarbeitung im Bereich der sozialwissenschaftlich-pädagogischen Forschung.

Als zentral für das Thema dieser Sammelrezension erweist sich in bezug auf die historische Dimension die von ADICK vorgelegte Dissertation, in der die Entstehungszusammenhänge des europäisch geprägten Bildungswesens am Beispiel Togos unter deutscher Kolonialherrschaft bis 1914 untersucht werden. Die Verfasserin benutzt überwiegend Kategorien der Dependenz-Theorie zur Erklärung der Situation in Entwicklungsländern sowie der historischen Genese dieser gegenwärtigen Bedingungen. Anhand der Region Westafrikas skizziert ADICK eingangs die historische Entwicklung in ökonomischer und sozialer Hinsicht sowie in bezug auf das Bildungswesen. Diese überregionale Herangehensweise entspricht dem Verständnis der Verfasserin, die Behandlung der Bildungsgeschichte Deutsch-Togos (dessen damalige Territorialgrenzen mit denen des heutigen Nationalstaates ohnehin nicht identisch waren) geographisch und historisch in einen umfassenderen Kontext einzuordnen. Dabei wird die interessante Überlegung formuliert, daß die Anwendung des Instrumentariums der Dependenz-Theorie auch im Bereich des Bildungswesens möglich wäre, indem von „struktureller Heterogenität der Erziehungsweisen“ (vorkolonial und europäisch bestimmt) gesprochen werden kann (S. 59). ADICK unterscheidet vier Phasen in der europäisch bestimmten Bildungsgeschichte Westafrikas: Festungsschulen; Schulen als Missionsmittel; die koloniale Bildungspolitik; die nachkoloniale Expansion und Reformen (S. 62). Ihre eigene Arbeit konzentriert sich vor allem auf die zweite und dritte dieser genannten Entwicklungsetappen, die von ihr auch als „Penetrationswellen des europäisch geprägten Bildungswesens“ bezeichnet werden.

Die Ambivalenz der Auswirkungen des Prozesses der Herausbildung und Verankerung des

europäischen Bildungssystems charakterisiert ADICK in trefflicher Weise: Das entstehende formale Schulwesen wird von ihr insofern als koloniales kategorisiert, als es zur Qualifizierung der Afrikaner für den jeweiligen kolonialwirtschaftlichen (und damit europazentrierten) Bedarf diente. Dadurch, daß es jedoch zugleich auch auf die von bestimmten afrikanischen Kreisen artikulierten Bildungsinteressen antwortete, „war es immer eine, wenngleich in bestimmter Weise deformierte, ‚pädagogische‘ Institution“ (S. 70). Diese Kolonialschule als Institution trug zum Peripherisierungsprozeß der autochthonen Bevölkerung in doppelter Weise bei: einerseits durch die Ausbildung afrikanischen Personals für die wirtschaftlichen, administrativen und politischen Interessen des Kolonialregimes; „zum anderen, indem sie Wertvorstellungen und Verhaltensweisen vermittelte (Arbeitsdisziplin, individuelles Leistungsstreben, Habitus), die als Sozialisierungseffekte eher indirekt der politisch-ökonomischen Peripherisierung dienten, indem sie z. B. Aspirationen hervorriefen, die zur Peripherisierung der Abhängigkeit beitrugen“ (S. 70 f.).

Damit erfolgte unter der kolonialen Fremdherrschaft die Etablierung der Institution Schule als Berechtigungsinstanz und Selektionsinstrument – und zwar mit einer vom konkreten kolonialpolitischen System unabhängigen Eigendynamik, sobald die damit verbundenen Erfahrungen innerhalb einer generationsübergreifenden Zeitspanne übernommen und internalisiert wurden. Die Folge dieses Prozesses „stellte das europäisch geprägte Bildungswesen in Westafrika kein den kolonisierten Gesellschaften äußerliches Instrument der Fremdherrschaft mehr dar, es wirkte kraft seiner generationsübergreifenden Sozialisierungseffekte dergestalt, daß Herrschaftsprozesse in einem sich selbst tragenden Lernprozeß in den Innenbereich der afrikanischen Gesellschaften verlagert wurden und auf diese Weise die Epoche der formalen Kolonialherrschaft überdauerten“ (S. 72).

Der Skizzierung der sozialökonomischen und politischen Situation Togos in der Zeit bis Ende der deutschen Kolonialära folgt die Darstellung der in Togo vorhandenen Entwicklungslinien der kolonialen Erziehung in Gestalt autochthoner Erziehungs-

programme und von Koranschulen sowie die Beschreibung des Herausbildungsprozesses von Missions- und Regierungsschulen bis zum Ende der deutschen Kolonialherrschaft. Schließlich werden die konstitutiven Elemente des kolonialen Bildungswesens untersucht. Als „Kristallisationspunkte bildungspolitischer Auseinandersetzung“ – und damit als konstitutive Elemente des Kolonialschulwesens Gegenstand der Analyse – identifiziert ADICK die drei Problembereiche Lehrplan, Sprachenfrage und Arbeitserziehung (S. 262), die sie im folgenden ausführlich analysiert.

Abschließend entwickelt die Autorin einige verallgemeinerbare Hypothesen und Schlußfolgerungen zum Verhältnis von Schule und Kolonialismus. Sie resümiert dabei, „daß das Vordringen der Institution Schule historisch und geographisch zu den Etappen der politisch-ökonomischen Veränderungsprozesse korrespondiert“ (S. 362), und vermag damit ihre eingangs aufgestellte Hypothese zu bestätigen, „daß der Grad der Implementation des europäisch geprägten Bildungswesens in Afrika dem Grad der Penetration der kapitalistischen Produktionsweise entspricht“ (S. 60). Die Etablierung des formalen europäischen Schulwesens und der Besuch dieser Institutionen durch afrikanische Jugendliche verstärken die unter der Kolonialherrschaft entstandene sozialstrukturelle Auslese, resultierten in einem durch die Kolonialschule initiierten Stratifikationsprozeß nach dem Kriterium des Bildungsstands und bewirkten zugleich eine tendenzielle Entfremdung der schulisch Sozialiserten von der ursprünglichen Gesellschaft: „Die historische Leistung der Kolonialschule bestand also darin, einzelne Afrikaner bzw. bestimmte afrikanische Bevölkerungsgruppen auch bewußtseinsmäßig an die dominante Kultur des Zentrums zu binden“ (S. 398).

Daß durch eine unterschiedliche Entwicklung der schulischen Einrichtungen regionale Disparitäten entstanden, die zur

Schaffung oder zumindest Verstärkung sog. „tribalistischer“ Rivalitäten oder „Stammeskonflikte“ beitragen, deren Auswirkungen bis in die Gegenwart aktuell geblieben sind, verdeutlicht die Verfasserin anhand der konkreten Aufschlüsselung der Regionalverteilung schulischer Institutionen in Togo. Das nach Schulträgern aufgliederte Schulangebot korrespondierte empirisch nachprüfbar mit der intern ungleichen Entwicklung, die überwiegend von den wirtschaftlichen und – damit verbunden – herrschaftspolitischen Interessen des Kolonialregimes bestimmt wurde. Während in den nördlichen Bezirken des Landes bis 1912 keinerlei schulische Einrichtungen existierten, besuchte schon zu Beginn des Jahrhunderts in Südtogo jedes fünfte bis sechste Kind zu irgendeinem Zeitpunkt seiner Jugend eine schulische Einrichtung: „in urbanen Zentren, allen voran Lome, war europäisch geprägte Bildung zu einem nicht mehr wegzudenkenden sozialen Stratifikationsmerkmal geworden“ (S. 406).

In Ergänzung zum Thema der Arbeit von ADICK beschreibt die Dissertation von NIESEL detailliert die Rolle und Aktivitäten der christlichen Missionsgemeinschaften im Zuge der Kolonialisierung Ostafrikas durch das deutsche Kaiserreich. Wenngleich das christliche Schulwesen in dieser Region explizit nur auf wenigen Seiten behandelt wird (S. 164–174), ist die Erarbeitung des Rahmenthemas der Dissertationen untrennbar mit der Darstellung des kulturellen Anspruchs und Selbstverständnisses der christlichen Missionstätigkeit verbunden. Daraus lassen sich implizit erhebliche Informationen hinsichtlich der Oktroyierung europäischer Normen und Wertvorstellungen auf die autochthonen Stammesgesellschaften am Beispiel der Region Ostafrika gewinnen. Zwar finden sich wenig analytisch-theoretische Überlegungen, wohl aber viele detaillierte Einzelbeschreibungen und aussagekräftige Beispiele der alltäglichen Er-

scheinungsformen dieser historischen Phase. Anhand der Fülle zeitgenössisch-dokumentarisch belegter Aussagen werden einer kritischen Leserschaft genügend Anhaltspunkte an die Hand gegeben, um von der gewaltsamen kulturellen Unterwerfung und Durchdringung vorkolonialer Gesellschaftsstrukturen mit Hilfe der europäisch-christlichen Ideologie einen differenzierten Eindruck zu erhalten.

Der Autor selber allerdings zeigt verschiedentlich wenig kritische Distanz zur damaligen Praxis der Missionierung. Milde formuliert, muß ihm zumindest eine stark eurozentrierte Betrachtungsweise bescheinigt werden, wenn er z. B. die Aufgabe der ersten Missionare in Ostafrika darin sieht, „Menschen, die wirtschaftlich und sozial auf einem vergleichsweise niedrigen Niveau standen, auf die europäische Zivilisation vorzubereiten“ (S. 233). Nirgendwo werden die Auswirkungen und Konsequenzen des geistigen und physischen Kolonialisierungsprozesses in bezug auf die ökonomischen, psychischen und kulturellen Grundlagen der einheimischen Bevölkerung in den Mittelpunkt der Überlegungen gestellt oder auch nur ernsthaft reflektiert. Daß die Mission sich in ihrer Vorgehensweise häufig nicht als zimperlich erwies, läßt sich mancherorts eher zwischen den Zeilen erkennen. Für den Autor haben die kolonialisierten Afrikaner in seiner Arbeit so überwiegend den gleichen Objektcharakter wie für die damaligen Missionare. Denn die Missionen „nahmen für sich in Anspruch, besser als die Eingeborenen selbst zu wissen, was für sie gut oder schlecht sei“ (S. 205).

Immerhin verdeutlicht die Dissertation, daß den Missionsgesellschaften trotz Kontroversen über einzelne Regelungen eine Unterstützungsfunktion der formalen kolonialherrschaftlichen Expansion eindeutig zugeschrieben werden muß und das Verhältnis zur Kolonialverwaltung grundsätzlich eher einer Symbiose entsprach, als daß gegensätzliche Interessen dominiert hätten (wenngleich NIESEL selbst dies verschiede-

dentlich glauben machen will). Während die Aktivitäten der Mission eine Verstärkung des europäischen Kultureinflusses vor allem auch an der „Basis“ bedeuteten, nahm die deutsche Kolonialverwaltung eine wichtige Schutzfunktion für deren Bekehrungsarbeit ein – die Auswahl von Missionsgebieten erfolgte demgemäß zumeist nach anderen Kriterien als ausschließlich christlich-religiösen. Ebenso wurde die eigentliche religiöse Unterweisung durch „indirekte Bekehrungsmittel“ ergänzt, von denen – ähnlich wie in anderen Kolonialgebieten – die Handelstätigkeit der Missionsgesellschaften einen zentralen Stellenwert einnahm. Durch diese Handelsaktivitäten wurden unter der kolonisierten Bevölkerung neue Bedürfnisse geweckt, die zu befriedigen diese nur durch die Verdingung zur Lohnarbeit imstande war. Damit einher ging die Vernichtung der bis dahin intakten einheimischen Produktion von Gebrauchsgütern:

„Aufgabe des Missionshandels war die Verfolgung ‚missionarischer Ziele mit wirtschaftlichen Mitteln‘. ... So diente der Missionshandel nicht nur der Deckung von Bedürfnissen, sondern indirekt der Arbeitserziehung. Die Mission übersah aber keineswegs, daß z. B. das einheimische Schmiedehandwerk aussterben mußte, sobald man Hacken, Türbeschläge und Schlösser besser aus Europa kommen ließ. In diesem Falle jedoch sah die Mission keinen Nachteil darin, denn die Schmieden standen der ‚Zauberzunft‘ doch sehr nahe“ (S. 225).

Praktische Maßnahmen „indirekter Bekehrung“ (also Eingriffe in die vorkoloniale Gesellschaftsstruktur, die über die religiöse Unterweisung hinausgingen) und deren Folgeerscheinungen schildert die Arbeit NIESELS auch anhand der Landfrage: „Überall strebten die Missionen danach, Ländereien unter ihre direkte Herrschaft zu bringen. Hauptziel war es, dort Christen anzusiedeln, um sie vor den schädlichen Einflüssen der Umwelt zu bewahren und sie auch wirtschaftlich von diesen unabhängig zu machen“ (S. 208). Ziel dieser Landpolitik war „die Befreiung der Eingeborenen von den Bindungen an die heidnische Gesellschaft“ (S. 216; man achte ebenso wie im vorhergehenden Zitat auf die Terminologie NIESELS). Die Vorgehensweise ergab sich dabei aus der Überlegung, „daß in der afrikanischen Gesellschaft individueller Landbesitz

nur beschränkt möglich war. Wollten sie die Eingeborenen zum Christentum erziehen, so mußten sie darauf hinarbeiten, den einzelnen für seine eigene ‚Heilung‘ verantwortlich zu machen. Dies bedingte die Erziehung zum Individualismus. Damit war für den Christen ein Leben im engen Stammes- oder Sippengefüge nicht mehr möglich. Die Anforderungen, denen er in der traditionellen Gesellschaft ausgesetzt war, hätten ihn, so die Mission, vom ‚rechten Weg‘ abgehalten“ (S. 217).

Als wichtigstes Instrument ideologischer Beeinflussung galt in den Augen der Mission das christliche Schulwesen. So wurde der Schulbesuch von afrikanischen Kindern und Jugendlichen selbst durch die Anwendung von Repressionen auf die Eltern erzwungen (S. 193 ff.), die in den Missionsschulen häufig ein Element der Entfremdung sahen (S. 315). Die Missionierung bewirkte zumindest in formaler Hinsicht (Gemeinsamkeit des christlichen Glaubens) eine Gleichstellung von christianisierten Afrikanern, Missionaren und Siedlern – auch in den Augen nicht-christianisierter Afrikaner. „Darin lag eine gewisse Gefahr der Überheblichkeit (der christianisierten Afrikaner), der die Mission durch Erziehung zur geregelten, rationalen, leistungsbezogenen Handarbeit zu begegnen suchte“ (S. 233). Im Klartext: Die materielle und ideologische Entfremdung der autochthonen Bevölkerung verlief komplementär, die Integration in das Kolonialsystem im kulturell-ideologischen Überbau wurde ergänzt durch die Domestizierung zum nach kapitalistischen Werten und Rationalitäten orientierten Lohnarbeiter auf niedriger Stufe (Verrichtung von Handarbeit). An einer weitergehenden Qualifizierung der afrikanischen Bevölkerung dagegen hatte auch die Mission kein ernsthaftes Interesse: „... vielmehr sollten die Eingeborenen im gesunden Verhältnis von Geistes- und Handarbeit erzogen werden. Nirgends konnten Hinweise auf die Ausbildung zum Priester oder höheren Beamten gefunden werden. Im Gegenteil: ‚Wir wollen die Eingeborenen nicht zu Ansprüchen erziehen, sondern zu Leistungen ... Man muß den Menschen zehnmal an seine Pflichten erinnern, ehe man ihm von seinen Rechten spricht‘“ (S. 174).

Empirisch reich, arm an theoretischem Gehalt, vermag NIESEL die Missionstätigkeit in deutschen Kolonialgebieten als Wegbereiter und Träger einer europäischen Fremdherrschaft auch über die Region Ostafrikas hinaus exemplarisch zu dokumentieren – vorausgesetzt, daß die Lektüre des Werkes unter weitaus kritischeren

Prämissen geschieht als die Herangehensweise des Autors selbst.

Konzentrieren sich die Arbeiten von ADICK und NIESEL unmittelbar auf Phänomene innerhalb der Phase deutscher Kolonialherrschaft in Ländern Afrikas, so ist diese Zeitspanne im Zusammenhang der veröffentlichten Dissertation von NESTVOGEL zu Kamerun eher als „historische Zufälligkeit“ zu werten und für die intendierten Aussagen der Arbeit nicht von einflußreicher Bedeutung. Vielmehr wird im Zuge der historischen Darstellung NESTVOGELS deutlich, daß die französische bzw. englische Mandatsverwaltung im Anschluß an die deutsche Kolonialherrschaft die gegenwärtigen Bildungsstrukturen Kameruns sehr viel nachhaltiger zu prägen vermochten.

Eingangs skizziert die Autorin zusammenfassend die Aussagen der Dependenz-Theorie, die für ihren eigenen methodisch-theoretischen Ansatz (ähnlich wie im Fall der Arbeit von ADICK) wohl am nachhaltigsten bestimmend ist. In ihrer Zusammenfassung und Definition von Entwicklung beschließt NESTVOGEL diesen Abschnitt mit der Konkretisierung ihrer Zielvorstellung gesamtgesellschaftlicher Entwicklung als eines „Veränderungsprozesses, ... der die Verbesserung der materiellen und geistigen Existenzbedingungen der Gesamtbevölkerung in Richtung auf eine höchstmögliche soziale Gerechtigkeit beinhaltet“ (S. 31). Diese „soziale Gerechtigkeit“ ist NESTVOGEL zufolge in verschiedene Indikatoren zerlegbar und somit für die Beurteilung von Entwicklungsprozessen operational. Der Entwicklungsbegriff der Autorin orientiert sich am Verständnis, daß Überwindung von Unterentwicklung zugleich auch eine Steigerung von gesamtgesellschaftlicher Produktivität erforderlich mache. Dies ist zwar eine populäre, im Zeichen der „Alternativ-Debatte“ aber keineswegs mehr unumstrittene Aussage. Es kann nicht Aufgabe der Rezensenten sein, eine kritische Ausein-

andersetzung mit dieser wachstumsorientierten Position zu leisten. Daher wollen wir uns lediglich exkursorisch mit dem folgenden thesenartigen Hinweis begnügen, der summarisch die Diskussion um Konzepte alternativer Entwicklungsmodelle zusammenzufassen beabsichtigt: Die allgemeine Kategorie von Wirtschaftswachstum repräsentiert eine auf die Sphäre des Tauscherts bezogene Form ökonomischer Entwicklung. Die Verwirklichung „sozialer Gerechtigkeit“ dagegen bedarf weder implizit ökonomischen Wachstums noch kann sie lediglich aufgrund solchen Wachstums automatisch hergestellt werden. Sie erfordert eindeutig nicht-ökonomische Maßnahmen gesellschaftspolitischer Art. So lange sich die Zielvision ‚Entwicklung‘ an industriell-zivilisatorischen Maßstäben orientiert, werden die Verflechtungen und Abhängigkeitsmuster zu den Metropolen weiterhin zunehmen. Das Ziel ‚soziale Gerechtigkeit‘ drängt nach Verminderung von Gefällen, und zwar nicht nur zwischen arm und reich, sondern auch zwischen Land und Stadt, z. B. in einer zunehmenden Zerstörung einer bis dahin funktionsfähigen Subsistenz- zugunsten von Marktwirtschaft. Marginalisierungsprozesse als immanenter Bestandteil der Gesellschaftsformationen im unterentwickelten Kapitalismus der Entwicklungsländer beeinflussen und bestimmen daher auch folgerichtig die zentralen Fragestellungen der Untersuchung NESTVOGELS, nämlich inwieweit das formale Bildungswesen zur Marginalisierung der Bevölkerung beiträgt und inwieweit außerschulische Bildung in den Städten die Marginalisierung der Jugendlichen dort fördert (S. 42).

In der Verknüpfung (kolonial-)wirtschaftlicher Entwicklung und Herausbildung gegenwärtiger Strukturen mit der Geschichte formaler Bildung sieht NESTVOGEL den „Entstehungszusammenhang des europäischen Schulwesens“ mit der partiellen Auflösung und Umwandlung der afrikanischen Subsistenzwirtschaft in ein außen-

abhängiges koloniales Wirtschaftssystem“ verbunden, wobei die Bildungsinstitutionen „spezifische kolonialherrschaftliche Zwecke erfüllen sollten“ (S. 50). Das Schulwesen wurde als Instrument kolonialer Machtpolitik zur Schaffung einer einheimischen Elite eingeführt. Die formale nationale Unabhängigkeit bewirkte im Bildungswesen Kameruns keinerlei nennenswerte qualitative Veränderungen dieser Funktion und Ausrichtung. Der Schwerpunkt lag weiterhin im Bereich des höheren Bildungswesens als der Zugangsvoraussetzung und Berechtigung für den politischen Verwaltungsapparat. Die Unterrichtsinhalte blieben eurozentriert und förderten eine passive Einstellung durch die Trennung von Hand- und Kopfarbeit. NESTVOGEL wertet diese Kontinuität im Bildungsbereich als Ausdruck der weiterhin bestehenden wirtschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen der gesellschaftlichen Entwicklung Kameruns als einem Land der Dritten Welt.

Daraus sich ergebende grundsätzliche Einschränkungen für den Bereich formaler Bildung als Faktor einer Neuorientierung in der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung eines Landes formuliert NESTVOGEL selber: „Kritiken ... führen also nicht weiter, solange das den ehemaligen Kolonien aufgezwungene, fremde und entfremdende Erziehungswesen nur als solches aufgegriffen wird oder verändert werden soll, ohne als direkte Konsequenz eines aufgezwungenen, fremdorientierten Wirtschaftssystems betrachtet zu werden. Denn ob Veränderungen des Bildungswesens entwicklungshemmend oder -fördernd sind, hängt von einer Reihe von Faktoren ab, die nicht vom Bildungswesen kontrolliert werden“ (S. 73).

Ausgehend von diesem Verständnis, versucht NESTVOGEL am Beispiel Kameruns den Nachweis zu erbringen, „daß das Bildungswesen seine spezifischen Funktionsmerkmale erst durch die sozio-ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen erhält. Denn wir gehen von der These aus, daß Entwicklungsprozesse im Bildungswesen gesamtgesellschaftliche Entwicklungsprozesse zwar widerspiegeln, diese aber nicht allein auslösen können“ (S. 73 f.).

So sieht die Autorin Erfolge einer Bildungsreform nur dann gewährleistet, wenn diese in eine gesamtgesellschaftliche Ent-

wicklungsstrategie eingebettet wird. Nur durch solcherart umfassende Strukturänderungen können Entwicklungsdefizite und Dysfunktionalitäten in Angriff genommen und möglicherweise sogar überwunden werden. Damit erfolgt die notwendige grundsätzliche Relativierung von Reformbestrebungen, die ausschließlich im Bildungssektor angesiedelt sind und damit von vornherein aufgrund übergreifender gesellschaftlicher Rahmenbedingungen Stückwerk bleiben müssen.

Es ist als besonderes Verdienst der Arbeit zu werten, die Grenzen eben dieser strikt erziehungswissenschaftlichen Fragestellung bei der Lösung der Probleme im Kontext der Entwicklungsländer aufzuzeigen. Insofern verdient die Publikation auch außerhalb des erziehungswissenschaftlichen Interessentenkreises und der Kamerun-Länderkundler Beachtung, rückt sie doch ein zentrales Hindernis erziehungswissenschaftlicher Forschung und Analyse in den Vordergrund: die Begrenzung durch übergreifende ökonomische, soziale und (macht-)politische Faktoren oder gar Determinanten. (Dies ist im übrigen eine Beschränkung, die in hohem Maß auf viele Disziplinen zutrifft und mit der die Sozialwissenschaften als solche immer wieder konfrontiert werden.)

NESTVOGEL begibt sich zwangsläufig selber in dieses Dilemma, wenn sie abschließend Perspektiven einer Reform des Bildungswesens Kameruns konzipiert. Das Bedürfnis der Autorin, der Leserschaft konstruktive Vorschläge im Anschluß an die Analyse der gegenwärtig unbefriedigenden Situation im Bildungssektor zu präsentieren, ist nur allzu verständlich. Dennoch gerät die Verfasserin damit in Widerspruch zu ihrer eigenen, zuvor überzeugend dargelegten Relativierung des Bildungswesens als eines abhängigen Subsystems gesamtgesellschaftlicher Strukturen – ein Widerspruch, der freilich nicht überbewertet werden darf und die Ergebnisse der Analyse NESTVOGELS hinsichtlich des Beitrags for-

malen Bildung zur Unterentwicklung nicht schmälert. Er verdeutlicht vielmehr anhand ihrer eigenen Arbeit die Hilflosigkeit der erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Disziplin, wenn es um die Lösung von gesellschaftlich bedingten Problemen geht, die nur ihren Niederschlag und Ausdruck, nicht aber ihre Ursache, im schulischen und außerschulischen Bildungssektor finden. Im Falle Kameruns sowie der meisten anderen Entwicklungsländer sind diese Probleme bestimmt von den spezifischen Wirtschafts- und Gesellschaftsstrukturen des peripheren Kapitalismus, die außerhalb der Reichweite und des Einflusses von Veränderungen im Bildungssektor angesiedelt sind.

Den Untersuchungen von ADICK und NESTVOGEL ist es zu danken, diese Einordnung des Bildungswesens transparent gemacht zu haben. Mit historisch unterschiedlichen Schwerpunkten und anhand verschiedener Regionen weisen beide nach, daß das gegenwärtige europäisch geprägte Bildungswesen in Ländern Afrikas als Erbe der kolonialen Bildungsinstitutionen weitgehend den mit dem Kolonialismus eingeleiteten Strukturen peripher-kapitalistischer Reproduktion unterliegt.

ULRICH BENDELE / HENNING MELBER

Henning Melber: *Schule und Kolonialismus: Das formale Erziehungswesen Namibias.* (Arbeiten aus dem Institut für Afrika-Kunde. Nr. 19.) Hamburg: Institut für Afrika-Kunde 1979, 319 S.

Die dunklen Flecken der deutschen Vergangenheit sind nicht nur in Europa zu suchen; so provinziell, gottlob, der deutsche Kolonialismus blieb, so nachhaltig hinterließ er doch seine Spuren bis auf den heutigen Tag. Die besten Partien waren auf dem Globus schon vergeben, als die Deutschen ihre Liebe zum Imperium entdeckten und auch die Mauerblümchen unter den Kolo-

nien mußten sie unter schmachvollen Umständen (1914/18) an die Nebenbuhler England und Frankreich abtreten. Namibia trägt heute noch schwer an dieser Liaison; die deutschen Siedler und ihre Nachkommen waren Vorbereiter und sind Stützen der südafrikanischen Herrschaft.

Die vorliegende Arbeit versucht Licht in diese Geschichte zu bringen und die Abhängigkeit des Bildungswesens vom dominierenden Einfluß der deutschen und der südafrikanischen Kolonialherren nachzuzeichnen. Ihre vorrangige Absicht liegt darin, zu demonstrieren und zu dokumentieren, wie die sich wandelnden Beziehungen der sozialökonomischen und kulturellen Abhängigkeit die Gestalt und den kulturellen Charakter des Schulsystems in Namibia geprägt haben und immer noch prägen. Dabei gliedert sich die Arbeit in drei große Teile: eine historische Darstellung des Schulwesens, eine ideologiekritische Analyse der südafrikanischen Erziehungspolitik und eine umfangreich dokumentierende Darstellung des gegenwärtigen Schulwesens.

Der historische Teil zeichnet nach, wie der Aufbau eines Bildungswesens gleichzeitig die Spaltung der Bevölkerung in weiße Siedler und Eingeborene und – später – Mischlinge auch pädagogisch fest schrieb. Von den Missionaren her schon zielte das Eingeborenenschulwesen darauf ab, fügsame Arbeiter zum Nutzen der Weißen heranzuziehen, während für die zweite Generation der weißen Siedler ein exklusives Schulwesen nötig wurde, um Überlegenheit und Konkurrenz der Erfolgreichen untereinander weiter zu vererben. Apartheid in der Schulstruktur, das ist das Thema; wurde doch die Schule der Rassentrennung nachgebildet, die gleichzeitig eine Klassentrennung ist. Im zweiten Teil wird deutlich, welche Kräfte die Dynamik der Abhängigkeitsbeziehungen prägen: in ihnen spiegeln sich die Macht- und Klassenverhältnisse der Kolonialmacht, genauer, die Konflikte innerhalb der weißen Siedlerklasse. Die

reaktionäre burische Herrschaftsideologie, welche auch die Schule durchfährt, hat in diesen Konflikten ihren Sitz: Unter ihrer Flagge versuchte die erstarkende burische Bourgeoisie ihre Vormachtstellung gegenüber den englisch (und auch deutsch) sprechenden Gruppen durchzusetzen. In ihren Kernelementen ist diese Ideologie eine aus den Traditionen der calvinistischen Prädestinationslehre bezogene religiöse Rechtfertigung der Burenherrschaft in Südafrika, die sich mit einer fundamentalistischen Welt- und Gesellschaftsvorstellung verbindet. Damit wird die weiße Schicht über ideologischen Zwang integriert, ihre Überlegenheit gegenüber den Schwarzen begründet und deren Unterlegenheit geschichtsphilosophisch erklärt. Im dritten Teil werden Zahlen und Ziffern dokumentiert, die quantitative Gliederung des Schulwesens gewinnt Gestalt. Alle drei Sektoren des Schulwesens werden nach Angebot, finanzieller Ausstattung, Lehrerversorgung und -qualität und Schulbesuch hin durchgemustert. Wie nicht anders zu erwarten, schlägt sich gerade in den Zahlen die Rassen- und Klassengliederung nieder: 16 Afrikaner hatten es bis 1965 zu einem dem Abitur nahezu gleichwertigen Sekundarabschluß gebracht! Gleichwohl erzeugt das System nicht mehr nur Opfer, sondern auch Gegner. Wie häufig unter kolonialen Umständen, wächst gerade unter den afrikani-

schen Lehrern, bei denen Erfahrung der Ohnmacht und Kompetenz zusammentreffen, der antikoloniale Widerstand.

Dem Autor kommt es nicht in akademischer Manier darauf an, die Theorieproduktion durch die Analyse eines Spezialfalls zu verfeinern, sondern ihm geht es um die historisch-dokumentarische Vorbereitung einer künftigen Bildungspolitik im befreiten Namibia. So leistet das Buch eine wohl unerläßliche Pionierarbeit für die zukünftige Erziehungsplanung und ist gleichzeitig eine bildungssoziologische Fallstudie: nämlich die gesellschaftlichen Verhältnisse in der Bewegung und der Gestalt des Bildungswesens zu identifizieren. Wer sich in diese Fragestellung vertiefen will, wird allerdings bald an die Grenzen der Arbeit stoßen: die Verknüpfung von sozial-ökonomischer Entwicklung und Schuldynamik bleibt über Strecken flüchtig und unentschieden, was sich vielleicht hätte vermeiden lassen, wenn eher die Klassenverschiebungen als die Qualifikationsveränderungen in den Vordergrund gerückt worden wären. Da nicht in theoretischer Absicht geschrieben, läßt sich wenig Ertrag für ein generelles Verständnis von Bildung und Abhängigkeit verzeichnen. Wissenschaft im Dienste der Entkolonialisierung – kann man ihr eine vornehmere Aufgabe wünschen?

WOLFGANG SACHS

Beiträge zum Bildungswesen Tanzanias

Wolfgang Küper: *Erziehungswesen und Entkolonisierung. Politische Entwicklung und Entwicklung des Erziehungswesens im Übergang von kolonialer Herrschaft zur vollen staatlichen Unabhängigkeit in Tanzania 1954–1966.* Dissertation, Universität Freiburg 1968/70, 385 S.

Volkhard Hundsdörfer: *Der Integrationsansatz zwischen formalem Bildungswesen*

und außerschulischen Grunderziehungsaktivitäten in Tanzania. Freiburg: Arnold-Bergsträßer-Institut 1974, 353 S.

Volkhard Hundsdörfer: *Die politische Aufgabe des Bildungswesens in Tanzania. Entwicklungen von der Arusha-Deklaration 1967 zur Musoma-Deklaration 1975.* (SSIP-Schriften. Nr. 33.) Saarbrücken: Breitenbach 1977, 293 S.

Gudrun Kolodzig: *Das Erziehungswesen in Tanzania. Historische Entwicklung und Emanzipation von der kolonialen Vergangenheit.* (SSIP-Schriften. Nr. 38.) Saarbrücken: Breitenbach 1978, 230 S.

Heribert Hinzen: *Erwachsenenbildung und Entwicklung in Tanzania. Eine Darstellung und Analyse ihrer konzeptionellen Vorstellungen und praktischen Maßnahmen.* (Arbeiten aus dem Institut für Afrika-Kunde. Nr. 22.) Hamburg: Institut für Afrika-Kunde 1979, 454 S.

Joachim Fedtke: *Wirtschafts-, Arbeits- und Berufserziehung in Tanzania.* Hamburg: Fundament Verlag 1971, 271 S.

Hermann Desselberger: *Schule und Ujamaa. Untersuchungen zur Wirtschaftsentwicklung und zum Ausbau der Primarschulen in der Tanga-Region/Tanzania.* (Gießener Geographische Schriften. Nr. 38.) Gießen: Geographisches Institut der Justus-Liebig-Universität 1975, 135 S.

Margit Nowak: *Anspruch und Realität „Emanzipatorischer Erwachsenenbildung“ in Tanzania unter besonderer Berücksichtigung ihrer Rolle bei der Mobilisierung sozio-ökonomischen Entwicklungspotentials.* Frankfurt a. M.: Haag & Herchen 1980, 110 S.

Volkhard Hundsdörfer: *Bildung und gesellschaftliche Entwicklung in Tanzania 1975–1979.* Dissertation, Universität Mainz 1979.

Tanzania spielt in der Entwicklungsdiskussion, die in der Bundesrepublik geführt wird, aus verschiedenen Gründen eine besondere Rolle.

Das alte Tanganjika war bis zum Ende des Ersten Weltkrieges deutsche Kolonie, in der ein Kolonialschulwesen aufgebaut wurde, das durch die Förderung des Swahili und durch Versuche, die westliche, d. h. deutsche Schule an die praktischen Erfordernisse einer Agrargesellschaft anzupassen, einige Elemente enthielt, die auch heute von Bedeutung sind. Tanzania ist eines der Schwerpunktländer deutscher Entwicklungshilfe in Afrika: sowohl für die staatliche als auch für die private, insbesondere kirchliche, Hilfe. Tanzania ist aber vor allem deshalb interessant,

weil sein Präsident JULIUS NYERERE von Anfang an dem Erziehungswesen besondere Aufmerksamkeit widmete und durch seine Rede „Education for Self-Reliance“ (1967) den Anstoß für eine Neubesinnung im afrikanischen Schulwesen gab, das im ersten Jahrzehnt nach Erlangung der Unabhängigkeit der meisten afrikanischen Staaten noch stark an westlichen Vorbildern orientiert war. Die Erfahrungen mit dem Neuansatz, der durch „Education for Self-Reliance“ bezeichnet wurde, waren vielfältig, widersprüchlich, ermutigend und enttäuschend zugleich. Das spiegelt sich auch in der deutschen Literatur über das Erziehungswesen in Tanzania wider.

Die 1968 erschienene Freiburger Dissertation von KÜPER ist nach wie vor unentbehrlich, um die Entwicklung bis 1966 zu verstehen. Die Arbeit enthält über das, was der Titel verspricht, hinaus auch einen kurzen Überblick über das Erziehungswesen in der Kolonialzeit, der sich allerdings auf die Entwicklung des staatlichen Schulwesens beschränkt und das ältere zahlenmäßig bedeutendere Missions-Schulwesen vernachlässigt. Wenn man sich über das Missions-Schulwesen informieren will, muß man nach den Arbeiten von JOHANNA EGGERT (Missionsschule und sozialer Wandel in Ostafrika. Bielefeld 1970) und von HANS-JOACHIM NIESEL (Kolonialverwaltung und Missionen in Deutsch-Ostafrika 1890 bis 1914. Berlin 1972) greifen (siehe zu letzterem die Rezension von BENDELE/MELBER in diesem Heft). Bei der Lektüre dieser Untersuchungen ist für den heutigen Leser interessant, daß schon in den 20er Jahren in der englischen Mandatszeit ernsthafte Versuche gemacht wurden, die afrikanischen Traditionen aufzunehmen und im Lehrplan einheimische Landwirtschaft und Viehzucht zu berücksichtigen. Auch Schulfarmen, deren Wiedereinführung ein wichtiges Element des Ujamaa-Programms NYERERES ist, wurden schon damals gefordert und an einigen Schulen eingerichtet. Auf diesen Zusammenhang macht HUNSDÖRFER in seiner neuesten Arbeit wieder aufmerksam. KÜPER faßt für die Zeit vor dem Ausbruch des Zweiten Weltkrieges die Ausbildungsmöglichkeiten in Tanganjika

folgendermaßen zusammen: „Nach der vierjährigen Elementardorfschule konnten einige Schüler über eine zweijährige weiterbildende swahilischsprachige Elementarschule in die Verwaltung oder in die Lehrerausbildung gelangen“ (S. 35f.). Über eine vierjährige englischsprachige Elementarschule nach Abschluß der Dorfschule konnte man Ausbildungskurse bei der Verwaltung und im Handel machen oder über die zweijährige höhere Schule in Tabora zur höheren Lehrerausbildung oder zum Universitäts-Vorbereitungskurs im Makerere-College in Uganda gelangen.

Die Fortschritte waren also seit dem Ersten Weltkrieg nicht allzu groß, obwohl es eine Reihe vorzüglicher englischer Erziehungsmemoranden gab, von denen das letzte, „Mass Education in an African Society“ (1944), bereits außerschulische Erziehungsprogramme vorschlug, die später in den „Alphabetisierungs-Kampagnen“ ihre Realisierung und Fortentwicklung fanden. Der Zehn-Jahresplan der englischen Treuhandverwaltung nach dem Zweiten Weltkrieg räumte zwar dem Erziehungswesen größere Bedeutung ein, legte aber nach wie vor den Akzent auf die Grundschulen. 1955 waren 310089 Schüler in den Grundschulen, aber nur 30485 in den Mittelschulen und 1893 Schüler in den Sekundarschulen. KÜPER begnügt sich mit der Feststellung, daß die englische Erziehungspolitik in der Praxis weit hinter der Theorie zurückblieb und die Missionschulen in stärkerem Maß förderte, als die deutsche Kolonialverwaltung es getan hatte; er verzichtet aber auf eine explizite Kritik der Inhalte des Kolonialschulwesens, wie sie später in den Vordergrund kolonialkritischer Literatur trat. Einer der Hauptziele der Kolonialkritik, die Einteilung des Erziehungswesens nach rassistischen Kriterien, also Schulen für Europäer, Inder und Afrikaner, wurde allerdings bereits Ende der Kolonialzeit in Tanganjika abgebaut.

KÜPER behandelt dann sehr ausführlich die Veränderungen, die von der tanzanischen Regierung im Erziehungswesen vorgenommen wurden, und widmet ein wichtiges Kapitel dem Beitrag der christlichen Missionen, dem Einfluß der afrikanischen Moslems, der asiatischen Minderheiten und der Frage des „Tribalismus“ nach der Unabhängigkeit. Der Akzent der Darstellung bei den christlichen Kirchen liegt auf der Schul-tätigkeit der Katholischen Kirche, deren

Leitung sich ebenso wie der *Christian Council* der protestantischen Kirchen zur Zusammenarbeit mit der TANU schon frühzeitig bereit erklärte. – Die ungleiche Versorgung bestimmter Regionen durch Schulen wird bei KÜPER nur knapp behandelt. Diese Frage sollte in vielen afrikanischen Ländern, vor allem in Nigeria, große Brisanz erlangen. Eine politisch ähnlich bedeutsame Frage ist die schulische Ausbildung der Moslems, die in der deutschen Kolonialzeit durch religiös relativ neutrale Regierungsschulen gelöst wurde, in Tanzania jedoch immer noch durch die Dominanz der christlichen Missionsschulen ungelöst blieb. Eindrucksvoll ist die Tatsache, die KÜPER in seiner Behandlung der Erziehungspolitik der asiatischen Minderheiten mitteilt, daß im Jahr der Unabhängigkeit (1961) nur 6031 Afrikaner, aber 9505 Inder eine Sekundarschule besuchten. Das Verhältnis von Sekundar- zu Primarschülern betrug bei den Afrikanern 1:64, bei den Indern aber 1:1,8. Hier zeigte sich bereits ein Problem, das in Uganda zur Vertreibung aller asiatischen Minderheitsgruppen durch General Idi-Amin führen sollte.

KÜPER analysiert danach die damaligen Lehrpläne, die dem Englischen eine fast stärkere Stellung einräumten als dem Swahili, das erst später systematisch, von der Primarschule aufsteigend, zur Unterrichtssprache ausgebaut wurde. Eine Besonderheit der tanzanischen Bildungsplanung waren die frühzeitigen Versuche, den Bedarf an ausgebildeten Kräften vorzuberechnen, die es Tanzania ermöglichten, von vornherein die damalige Bildungseuphorie afrikanischer Länder nicht mitzumachen. KÜPER sagte bereits damals mit Recht Überkapazitäten in bestimmten Sektoren voraus. Auch auf das Paradox, daß trotz aller Anstrengungen einer sozialistischen Erziehung die Schüler und Studenten ein „elitäres Bewußtsein“ entwickelten, das in einem Studenten-Streik 1966 seinen Ausdruck fand, weist KÜPER hin, ein Problem, das bis heute in Tanzania besteht. Das Buch

endet mit einer Darstellung des Neuan-satzes nach der Arusha-Deklaration. Chronologisch schließen an KÜPER die Studien von HUNSDÖRFER (1977) und KOLODZIG an.

HUNSDÖRFER (1977) geht von der These aus, daß die Unterentwicklung Tan-zanias, das zu den ärmsten Ländern der Welt gehört, auf die koloniale Eingliederung des Landes in das einseitig zugunsten der Indu-strieländer strukturierte Weltwirtschafts-system zurückzuführen ist. Er behandelt dann die Arusha-Deklaration und einen Modellversuch, sie in die Praxis umzuset-zen: Die *Community School* in Litowa. Hier sollte mit dem Vorsatz, die Schule zur Vor-bereitungsanstalt moderner Bauern zu ma-chen, ernst gemacht werden. Der Versuch in Litowa gelang, da hier eine hoch moti-vierte Gruppe von jungen Leuten nicht nur die Schule, sondern auch das Dorf umge-stalteten. Wenn diese Voraussetzungen nicht vorlagen, mußte das neue System in Schwierigkeiten geraten, was HUNSDÖR-FER im zweiten Teil seiner Arbeit zeigt. Er kommt zu dem Ergebnis, daß es nicht ge-lang, die Erwartungen der Schüler, von der Dorfschule auf die Sekundar-Schule zu kommen, abzubauen, und daß deshalb die landwirtschaftliche Arbeit und Einweisung nur als Belastungen empfunden wurden, aber nicht als Hilfen, um moderne Bauern heranzubilden. Mängel in der Qualifikation der Lehrer, in der Qualität der Bücher, in der technischen Ausrüstung der Schulen er-schweren weiterhin den Versuch, die Schulen von ihrem akademischen Anspruch fortzubringen. Seit 1970 wurde deshalb ein neuer Weg eingeschlagen, der sich aus den Reformansätzen in Agrarpolitik (Villagisa-tion), Verwaltung (Dezentralisierung) und Industrie (Arbeiterräte) ergab.

Einschneidend wurden die bildungspoli-tischen Beschlüsse von Musoma (1974), die von 1977 an eine allgemeine Grund-schulbildung für alle Kinder vorsahen, die Selbstunterhaltung der Schulen anstreben,

die praktische Ausbildung in die Prüfungen einbezogen und für die Aufnahme in die Universitäten neue Richtlinien (u. a. Be-währung im Beruf, politische Haltung) ent-hielten. Auch die Alphabetisierungs-Kam-pagnen, die nun für die Erwachsenen mit Hilfe der Schüler und Lehrer, überhaupt aller, die lesen und schreiben konnten, in Angriff genommen wurden, setzten neue Akzente. HUNSDÖRFER geht sehr genau den einzelnen Hindernissen nach, die der Durchführung dieser löblichen Vorsätze im Wege stehen, wobei er mitunter allzusehr ins Detail geht. Es bleibt bei ihm Skepsis: „Alle diese Maßnahmen sehen sich gut an von ihrer Konzeption her. Da sie sämtlich aber erst in jüngster Zeit getroffen worden sind, läßt sich noch nichts Sicheres über das Maß ihrer Realisierung sagen und darüber, inwieweit sie durch verschiedene Durch-führungsmodalitäten differenziert oder gar in ihr Gegenteil verkehrt werden“ (S. 185). Der Verfasser der gründlichen Studie gibt in seinem Buch viele Beispiele dafür, wie wohlgemeinte Ansätze von der Bürokratie abgewürgt wurden.

Das Buch von KOLODZIG bringt in seinem historischen Teil nichts Neues gegenüber KÜPER und in seinem aktuellen Teil nichts Neues gegenüber HUNSDÖRFER. Das Buch endet mit den Beschlüssen von Muso-ma, ohne sie zu analysieren. Weit davon entfernt, die Vor- und Nachteile des kolo-nialen Erziehungssystems gegeneinander abzuwägen, begnügt sie sich mit pauschaler Verdammung (S. 65–68). Die auf die neuere Entwicklung bezogenen Kapitel haben eine Einteilung, die mit der Arbeit von HUNSDÖRFER (1974), deren Material der Verfasser in seine 1977 erschienene Studie integriert hat, teilweise wörtlich übereinstimmt. Es ist verwunderlich, daß derselbe Verlag zwei so ähnliche Arbeiten veröffentlicht. Die Arbeit von HUNSDÖRFER, auf der die Studie von KOLODZIG weitgehend aufbaut, hätte für die ohnehin beschränkte Leserschaft sicherlich genügt.

Einen besonderen Aspekt des tanzanischen Bildungswesens behandelt die Heidelberger Dissertation von HINZEN. Deren erster Teil stellt, wie bei HUNSDÖRFER, die Hauptlinien der Entwicklung des Erziehungswesens Tanzanias dar. Weitere Kapitel gehen sehr detailliert den mannigfachen Veränderungen der Institutionen, die in Tanzania für die Erwachsenenbildung zuständig sind, und ihren Plänen nach. Es kann kein Zweifel bestehen, daß in einem Agrarland mit mehr als 70%iger Analphabeten-Quote die Erwachsenenbildung ganz andere Aufgaben übernehmen muß als in einem Industrieland, dessen Bevölkerung fast vollständig des Lesens und Schreibens kundig ist. Deshalb ist der Bericht HINZENS über die Alphabetisierungskampagnen, an denen er teilweise selbst teilgenommen hat, besonders interessant.

Man ging in Tanzania stufenweise vor. Zunächst wurden in sechs ausgewählten Distrikten Alphabetisierungskampagnen als Test unternommen. Es schrieben sich jeweils etwa 90% der Analphabeten in die Listen der Kurse ein, doch meldete sich von diesen nur ein Viertel zur Abschlußprüfung, hiervon bestand etwa ein Drittel die Prüfung. Vor allem stellte sich bald das Problem, wie man die erworbenen Fähigkeiten aufrechterhalten kann. Dabei spielte die Frage nach der Versorgung der Neuleser mit geeignetem Lesestoff eine wichtige Rolle. Diese und andere Schwierigkeiten führten in einem Evaluierungsbericht zu der Feststellung: „It is better not to mobilize people until sufficient supplies are available“.

Auf internationaler Ebene wurden die teilweise enttäuschenden Ergebnisse von Alphabetisierungskampagnen vor allem auf der Weltkonferenz der Erziehungsminister 1965 in Teheran analysiert. Ein neuer Ansatz wurde mit dem *World Literacy Program* versucht, das von UNDP und UNESCO unterstützt wurde und an dem sich auch Tanzania durch einen Modellversuch in der Region des Victoria-Sees beteiligte. Bei diesem Programm wurde die Methode der „funktionalen Alphabetisierung“ benutzt, die nicht nur auf den Erwerb von Lese- und Schreibkenntnissen in Swahili, sondern auch von Grundkenntnissen in Rechnen und landwirtschaftlichen Techniken abzielte. Doch zeigte sich bald, daß über das Lesen und Schreiben hinaus nicht viel erreicht werden konnte. HINZEN geht den Gründen dafür detailliert nach.

Am Schluß konnte jedoch ein Drittel der eingeschriebenen Analphabeten als alphabetisiert gelten, dabei ist vor allem der relativ hohe Anteil von Frauen hervorzuheben. Die Erfahrungen von zwei Versuchsreihen, d. h. der Kampagnen in der Region des Victoria-Sees und in sechs Distrikten, wurden zur Grundlage einer 1976 zunächst auf vier Jahre angelegten nationalen Alphabetisierungskampagne, in die auch der Rundfunk einbezogen wurde. Träger dieser Kampagne waren neben der nationalen Partei, den Behörden und der Armee auch die Kirchen.

HINZEN wertet die Ergebnisse dieser relativ erfolgreichen nationalen Alphabetisierungskampagne aus, weist aber in einer abschließenden Schlußbemerkung darauf hin, daß letztlich der Erfolg solcher Aktionen davon abhängt, ob auch die anderen Faktoren gesellschaftlicher Entwicklung die Neuleser darin unterstützen, die erworbenen Kenntnisse zur Lebensbewältigung effektiv einsetzen zu können. – Obwohl auch diese sorgfältig gearbeitete Studie, ebenso wie die Veröffentlichungen von HUNSDÖRFER, oft allzu sehr ins Detail geht, also starke Kürzungen und Straffungen gut hätte vertragen können, wird sie allen denen helfen können, die sich mit dem Problem der funktionalen Alphabetisierung in der Dritten Welt befassen.

Die bereits 1971 veröffentlichte Arbeit von FEDTKE beschäftigt sich ebenfalls mit einem besonderen Aspekt des Erziehungswesens in Tanzania. Das erste Kapitel, das sich der „Wirtschafts-, Arbeits- und Berufserziehung in der Vergangenheit“ widmet, also der Zeit bis zur Unabhängigkeit, ist recht oberflächlich und durch neuere Forschungen überholt. Auch das Kapitel, das sich den Motiven der Afrikaner (zur Arbeit) und der ‚Arbeitseignung‘ zuwendet, ist zu undifferenziert und berücksichtigt neuere Untersuchungen zu diesem Thema nicht. Einige nützliche Informationen enthält die Darstellung der Entwicklung der wirtschafts- und berufsbildenden Erziehung bis zum Jahre 1970.

Eine geographische Arbeit über die Primarschulen in einer Region Tanzanias

wurde von DESSELBERGER vorgelegt. Ihre Stärke liegt in der sorgfältigen sozialgeographischen Analyse einer Region Tanzanias und der kartographischen Erfassung der Verteilung der Primarschulen auf das Land. Der Verfasser kommt zu dem Ergebnis, daß die Zentralisierung der Schulverwaltung nach der Unabhängigkeit es ermöglichte, allmählich die Benachteiligung einiger Regionen Tanzanias gegenüber anderen, die schon in der Kolonialzeit durch Missionen und Regierung mit Schulen versorgt wurden, auszugleichen. In seiner kurzen Einführung in die Entwicklungspolitik Tanzanias kann DESSELBERGER natürlich sehr viel weniger bringen als HUNSDÖRFER und HINZEN, aber er ist darin knapp und treffend. Vor allem stellt er einige Fragen, die auch in den anderen Publikationen kaum gestellt, noch weniger beantwortet werden, z. B. ob die Primarschulerrichtung tatsächlich ein wirtschaftliches Erfordernis für die Entwicklung der Landwirtschaft ist. Nur HINZEN geht darauf ein, wenn er darauf hinweist, daß es nicht möglich war, im Victoria-Lake-Distrikt eine Entwicklung der Produktion durch die Alphabetisierungs-Kampagne festzustellen. DESSELBERGER wirft auch die Frage auf, wer schließlich von den Schulen profitiert, die reicheren Bauern, die Angestellten und Beamten oder tatsächlich die armen Subsistenz-Bauern. In seiner Schlußbetrachtung stellt DESSELBERGER das Problem heraus, daß die Beschränkung der Einschulungsquote auf 50% eines Jahrgangs die Gefahr verstärkt, daß der Dualismus zwischen Städtern und Bauern und zwischen reicheren Export-Bauern und Subsistenz-Bauern verfestigt wird. Dieser Gefahr soll der Entschluß der Musoma-Erklärung (1974), alle Kinder einzuschulen, entgegenwirken. Dem Verfasser ist es zwar nicht gelungen, die direkte Beeinflussung der Schulentwicklung durch sozialgeographische Faktoren nachzuweisen, er hat dafür aber solide Vorarbeiten geleistet.

Einen ganz anderen Ansatz verfolgt die Politologin NOWAK in ihrer 1978 an der Freien Universität Berlin eingereichten und kürzlich veröffentlichten Diplomarbeit. Leider lag NOWAK die Arbeit von HINZEN noch nicht vor. Doch lohnt sich ein Vergleich, da HINZEN nicht von einer marxistischen Theorie ausging, sondern die tanzanische Realität an den von der Regierung selbst ausgegebenen Zielen maß.

Die Autorin der flüssig geschriebenen Studie geht davon aus, daß die materielle Basis das Erziehungssystem bestimmt. Die Kolonialzeit wird recht pauschal dargestellt, so daß der Leser zunächst den Eindruck erhält, daß Kolonialbeamte und Missionare einträchtig die Afrikaner ausbeuteten und an ihrer Bildung hinderten. In Wirklichkeit gab es Konflikte zwischen Kolonialverwaltung und Siedlern, auf die der britische Historiker JOHN ILIFFE in seinen Werken eingegangen ist, und Auseinandersetzungen zwischen Kolonialverwaltung und Mission, die unter anderem von JOHANNA EGGERT analysiert wurden. Die Autorin erwähnt zwar die Studie von EGGERT in einer Fußnote auf S. 24, benutzt sie aber nicht, um das von ihr selbst erkannte „Paradox“ zu erklären, daß es gerade die von der Mission ausgebildeten Afrikaner waren, die den Unabhängigkeitskampf führten.

Im folgenden unternimmt die Verfasserin eine Klassenanalyse Tanzanias, die sich an Überlegungen von SHIJI und TETZLAFF anlehnt. Für die Erziehung nach der Unabhängigkeit sieht sie als Ziel „die Mobilisierung des gesellschaftlichen Potentials eines Landes“. Dafür ist es notwendig, daß „das Volk aktiv an der Lenkung und Leitung der Geschichte des Landes teilnimmt“, um die „schulpolitischen Forderungen der Massen“ zu realisieren (S. 46). Abgesehen davon, daß unklar bleibt, wer wirklich „das Volk“ ist, wird immerhin deutlich, daß alle Kinder die gleichen Bildungschancen haben sollten; dem ist natürlich zuzustimmen. Daß dies in der Periode zwischen 1961 und 1967 in Tanzania nicht geschafft wurde, ist unbestritten und wird von der Verfasserin auf mangelnde Radikalität der Partei und Staatsführung zurückgeführt. Allerdings hat diese mangelnde Radikalität nicht nur ideologische Gründe, sondern ist u. a. darauf zurückzuführen, daß eine allgemeine Wirtschaftsplanung fehlte und, wie die Autorin richtig feststellt, die *Manpower*-Planung einseitig auf das Sekundarschul- und Hochschulwesen ausgerichtet war.

Interessant ist der Versuch, die verschiedenen Etappen der wirtschaftlichen Ent-

wicklung Tanzanias, wie sie von SHIVJI und MUSHI dargestellt wurden, zur Entwicklung der Bildungspolitik in Beziehung zu setzen. Der Versuch konnte natürlich auf so wenigen Seiten nicht gelingen, ist es aber wert, unternommen zu werden, zumal andere Autoren dies unterließen. Die Erwachsenenbildung Tanzanias wird von der Autorin positiver bewertet als andere Bildungsmaßnahmen der Regierung. Dafür konnte sie Berichte von HINZEN und HUNSDÖRFER über die sog. „Ernährungskampagne“ heranziehen. Dieses Kapitel ist eine interessante politökonomische Ergänzung der materialreicheren Studien von HINZEN und HUNSDÖRFER.

Im Schlußteil setzt sich NOWAK kritisch mit den marxistischen Autoren auseinander, die die Arusha-Deklaration lediglich für eine „populistische Ideologie als Legitimationsinstrument der staatlich geschützten Kleinbourgeoisie“ (PFISTER) halten. Die noch bestehenden Widersprüche führt sie, ähnlich wie HUNSDÖRFER, hauptsächlich auf die bisher nicht zu überwindenden Abhängigkeiten von den westlichen Industrieländern zurück.

Die neueste Arbeit, die über die Entwicklung in den Jahren 1975 bis 1979 informiert, stammt wieder von HUNSDÖRFER (1979); sie wurde als Dissertation der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Mainz vorgelegt. Diese recht umfang-

reiche und auf einer Fülle von nicht veröffentlichtem Material beruhende Untersuchung geht vor allem auf die Durchführung der Musoma-Erklärung (1974) ein, die nicht nur die Grundschulbildung für alle tanzanischen Kinder vorsah, sondern auch die Schulen für ihren eigenen Unterhalt verantwortlich machte. Außerdem wurden weitere Schritte unternommen, die Grundschule von der Sekundar-Schule abzukoppeln und ihr einen eigenständigen Charakter als Bauern-Bildungs-Institut zu geben.

Auch eine neue Maßnahme der tanzanischen Regierung, die nach dem dänischen Landvolkshochschul-Modell entwickelten Folk-Colleges, stellt HUNSDÖRFER in dieser Arbeit dar. Er versucht hier einer Frage nachzugehen, die in den Arbeiten von HINZEN, NOWAK und DESSELBERGER schon angeklungen ist: der Frage nach den Interessen der Eliten einerseits und der Bauern und Arbeiter andererseits, soweit sie sich im Bildungssystem bemerkbar machen und die Bildungspolitik beeinflussen. Auch ihm ist der Nachweis des Zusammenhangs zwischen den sozio-ökonomischen Bedingungen und den Veränderungen des Bildungswesens nicht gelungen, doch gewinnt man durch diese Studie neue Einsichten in die Schwierigkeiten innovativer Bildungsplanung in Ländern der Dritten Welt.

GERHARD GROHS/ELISABETH GROHS

Traditionelle Sozialisation und Erziehung

Margaret Mead: *Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. Bd. 1: Kindheit und Jugend in Samoa ⁴1976, 241 S.; Bd. 2: Kindheit und Jugend in Neuguinea, ⁴1979, 265 S.; Bd. 3: Geschlecht und Temperament in drei primitiven Gesellschaften, ⁵1979, 292 S. (Textgleiche Erstausgabe in

einem Band: *Leben in der Südsee*. München: Szczesny 1965). – Zitiert als M 1, M 2 und M 3.

Beatrix Becker-Pfleiderer: *Sozialisationsforschung in der Ethnologie*. Eine Analyse der Theorien und Methoden. (SSIP-Schriften. Nr. 23.) Saarbrücken: Breitenbach 1975, 139, XXXI S.

Paul Parin / Fritz Morgenthaler / Goldy Parin-Matthéy: *Die Weißen denken zu viel.* Psychoanalytische Untersuchungen in Westafrika. München: Kindler o. J. [1972], 475 S. (Leicht gekürzte Fassung der Erstausgabe: Zürich: Atlantis 1963, 527 S.). – Zitiert als P 1.

Paul Parin / Fritz Morgenthaler / Goldy Parin-Matthéy: *Fürchte deinen Nächsten wie dich selbst.* Psychoanalyse und Gesellschaft am Modell der Agni in Westafrika. Frankfurt: Suhrkamp 1971, 582 S. – Zitiert als P 2.

In den letzten fünfzehn Jahren wurden aus der Vielfalt internationaler sozialanthropologischer Literatur zur Sozialisationsforschung die beiden umfangreichen Werke von MEAD und PARIN et al. ins Deutsche übersetzt. Daß beide bald als Taschenbuchausgabe mit Auflagen von über 40 000 bzw. etwa 10 000 Exemplaren verbreitet werden konnten, ist Anzeichen für ein Interesse, dem die deutsche Ethnologie der Nachkriegszeit nicht gerecht werden konnte. Grundlage der neuen Publizität der erstmals zwischen 1928 und 1933 veröffentlichten Berichte MEADS aus der Südsee ist einerseits die humanistische Position der Autorin in Erziehungsfragen, die auf den Ergebnissen der Feldforschung basiert, andererseits ihr bewußter Verzicht auf strenge Wissenschaftssprache (M 1, S. 25). Der Nachweis der Variationsbreite menschlicher Erziehungspraktiken dient der Abwehr von Ethnozentrik bei den vermeintlich kulturell ‚entwickelten‘ Völkern (BOAS in M 1, S. 23).

Doch reicht MEADS Absicht darüber hinaus: Sie trug in jahrelangen Feldaufenthalten Material zusammen, um damit eine Erziehung einzuklagen, die keine Schranken zwischen den Geschlechtern, Rassen und Klassen aufrichtet, sondern das Reservoir menschlicher Entfaltungsmöglichkeiten voll ausschöpft (M 1, S. 18–20; 3, S. 280–283). MEAD rüttelt an kulturellen Selbstverständlichkeiten. Mit Tests

und Beobachtungen an 67 Mädchen auf Samoa zeigt sie, daß sexuelle Freizügigkeit nicht zur Behinderung reifer Adoleszenz führen muß (M 1). In der Studie über die Manus auf den Admiralitätsinseln bei Neuguinea bezieht sie Position im Streit der zwanziger und dreißiger Jahre über die „neue Erziehung“. Die Beschreibung des illusionären Freiraums, den Manus-Kinder genießen, zeigt, daß „die Kultur sehr, sehr stark ist. Man kann eine Gesellschaft nicht ändern, indem man Schulkindern neue Verhaltensweisen gibt, für die die Erwachsenenengesellschaft keinen Spielraum bietet“ (M 1, S. 9). Mit den drei Studien über Erziehung bei den Arapesh, den Mundugumor und den Tchambuli auf Neuguinea belegt MEAD, daß weder in einer ‚friedliebenden‘ noch in einer ‚kriegerischen‘ Gesellschaft Geschlechtsrollenunterschiede sein müssen: „Die Anlagen, die wir einem Geschlecht als natürlich zuordnen, [sind] vielleicht nichts anderes ... als Abwandlungen eines allgemeinen menschlichen Temperaments, denen die Angehörigen jedes Geschlechts durch Erziehung mehr oder weniger ange nähert werden können“ (M 3, S. 21).

Die impressionistisch vorgetragenen Einsichten in die Vielfalt menschlicher Entfaltungsmöglichkeiten sind im Kern nicht überholt. Wenn auch die oft an den Identitätsproblemen des unter Erfolgsdruck stehenden Amerikaners orientierten Typologien (M 2, S. 75) stören, wird der heutige Leser doch sensibilisiert gegen den Anspruch von Sozialisations-theorien, allgemeine Gesetzmäßigkeiten zu benennen. Freilich wird er sich auch der Gefahren kulturellrelativistischer Argumentation bewußt, wenn er bemerkt, wie MEAD den eben geweckten reformerischen Elan auf die „Einführung verschiedener Erziehungsmethoden für Kinder verschiedener Begabungen und verschiedenen Entwicklungsverläufe“ (M 1, S. 185) lenkt. Ein theoretisch nicht begründeter naturalistischer Begabungsbegriff reduziert die Sprengkraft der Forschungen MEADS erheblich.

Sie erwartet „Änderungen im Denken der Menschen ... mehr von besonders begabten, klugen Menschen ... als von großen Erziehungssystemen“ (M 2, S. 205).

Der einzige deutschsprachige Forschungsbericht zu „Sozialisationsforschung in der Ethnologie“ ordnet MEADS Werk sachgemäß in die Tradition amerikanischer Kulturanthropologie ein. Die Klassiker-Kapitel sind der interessanteste Teil der Arbeit von BECKER-PFLEIDERER (S. 3–117). Hier sind mit der Kultur- und Persönlichkeitsforschung von F. BOAS bis M. MEAD und R. BENEDICT und der späteren Nationalcharaktertheorie, mit dem „Grundpersönlichkeitsstruktur“-Konzept von A. KARDINER und R. LINTON, mit der vergleichenden Detailforschung des WHITING-Kreises und den frühen Debatten um die Universalität psychoanalytischer Kategorien (G. DEVEREUX, E. H. ERIKSON, G. ROHEIM) die wichtigsten Traditionen zusammengestellt. Bedauerlich ist die geringe Mühe, die sich die Autorin mit der Präsentation neuerer Literatur gemacht hat. Die strukturalistische Anthropologie wird nicht erwähnt, die Leistungsmotivationsdebatte nur durch Zitierung eines MCCLELLAND-Aufsatzes von 1952 gestreift. T. GLADWINS an älteren Problemstellungen orientierte Truk-Studie von 1953 wird auf drei Seiten diskutiert (S. 115–117), während seine vieldiskutierte Puluwat-Untersuchung von 1970 nicht erwähnt wird. Unter dem Titel „psychoanalytisch orientierte Sozialisationsstudien“ (S. 129–132) finden sich fast nur Informationen über B. BETTELSHEIMS Kibbuzforschung; von den beiden PARIN-Untersuchungen wird nur die erste mit ein paar Zeilen berücksichtigt. Unbefriedigend ist auch die Darstellung der kognitiven Vergleichsforschung (S. 121–128), die das Kernproblem der Universalität logischer Abstraktion nicht erwähnt und statt dessen die in einem theoretischen Zusammenhang stehende Debatte Individuum/Kollektivmensch herausstreicht.

Schließlich harmonisiert die Autorin noch Methodenprobleme unzulässig: Ohne jeden Bezug auf die Diskussion um Kulturfreiheit oder kulturelle Adaptation von Tests und Kategorien schlägt sie vor, einen Typus kulturgebundener Normalpersönlichkeit zu entwickeln, der dann „nach klassisch-psychologischen Forschungsstrategien“ analysiert werden könne (S. 148). Die Arbeit ist eine Vorinformation über einen Teil der relevanten Literatur, wegen der oft zufällig erscheinenden Auswahl von Forschungsergebnissen und Zitaten und durch die nur geringe theoretische Strukturierung des Materials jedoch nicht sehr verlässlich.

Die beiden „ethnopschoanalytischen“ Untersuchungen von PARIN/MORGENTHALER/PARIN-MATTHÉY sind Resultate mehrmonatiger Feldforschung in Dörfern der Dogon in Mali (1960) und der Agni in der Elfenbeinküste (1966). Sie haben vieles gemeinsam mit MEADS relativistischer Beschreibung von Persönlichkeitsstrukturen: „Die Dogon sind von einem großen Vertrauen beseelt, daß alle Wünsche befriedigt werden können“ (P 1, S. 461 f.); „Die Agni können sich nicht auf dauerhafte Liebesbindungen einlassen“ (P 2, S. 562 f.). Doch waren für MEAD solche generellen Aussagen noch Bausteine ihrer Idee einer „kulturellen Homogenität der Primitiven“ (M 1, S. 20), gelten für PARIN et al. veränderte wissenschaftliche Standards. Verallgemeinerungen wie die zitierten sind bei ihnen eher ein roter Faden in der Fülle an Informationen und Deutungen als feststehende Charakterbeurteilungen. Sie sollen „Erlebnismodalitäten“ umreißen, die in der sozialen Organisation verankert sind; psychoanalytisches „Verstehen“ wird konsequent mit sozialpsychologischen Erklärungsversuchen verknüpft (P 2, S. 550).

PARIN et al. trennen weitgehend Materialdarstellung und Interpretation, so daß der Leser nicht vor der Alternative des Anzweifeln oder Akzeptierens der dargebotenen Schilderung steht. In

der Dogon-Studie nimmt die Wiedergabe dreizehn psychoanalytischer Gespräche (P 1, S. 79 bis 361) mehr als die Hälfte des Buchs ein; die Interpretation ist auf fünfzig Seiten zusammengedrängt (P 1, S. 402–462). Der Rest des Buchs ist mit einer Lebensgeschichte, der Präsentation von hundert RORSCHACH-Tests (die in der Taschenbuchausgabe wesentlich gekürzt ist) und sozialhistorischen Daten gefüllt. – In der Agni-Studie ist das methodische Instrumentarium wesentlich erweitert: Außer sieben Psychoanalysen und 130 RORSCHACH-Tests verwenden die Autoren 23 weitere Techniken, wie Filmaufnahmen, Dorfvermessung und Beobachtungen bei Festen und ärztlichen Sprechstunden (P 2, S. 30f.). Materialdarbietung und Deutung sind deshalb mehr ineinander verschachtelt.

Die Ergebnisse lesen sich je nach Vergleichsobjekt anders. Folgt man den in P 2 immer wieder eingestreuten Rückverweisen auf die Dogon, dann ergibt sich etwa folgendes Bild: Die Dogon sind wirtschaftlich autark und als naturwüchsige Hierarchie patrilinearer Großfamilien organisiert. Zwang ist weder als politisches noch als pädagogisches Mittel verbreitet. Trotz vergleichsweise ärmlicher Lebensverhältnisse strahlen die meisten Menschen eine „normale“ Freundlichkeit aus und sind kaum aggressiv. Wesentliche Voraussetzungen dafür sind liebevolle Kindererziehung und die volle Verfügbarkeit der Mutter (oder Ersatzmutter) für das Kind bis zum vierten Jahr: „In den Dörfern der Dogon hört man nie ein Kind weinen, es wird sofort getröstet“ (P 2, S. 15). Danach wird das Kind der Gruppe seiner Gespielen überwiesen: Identifikation mit der Gleichaltrigengruppe als Ausgang eines sehr milden, von den Autoren dennoch als „ödipal“ bezeichneten Trennungskonflikts (P 1, S. 432). – Die Agni dagegen sind wirtschaftlich angewiesen auf Gastarbeiter und Importwaren. Sie „erreichen alle sozialen Leistungen fast ausschließlich durch Zwang“. Ihre soziale Organisation ist matrilinear, aber streng hierarchisch. Trotz relativen Wohlstands ist die vorherrschende Gemütsstimmung „träumerische Sehnsucht“, die sich auf unerfüllbare Wünsche richtet. Affektarme Kindererziehung („In Bébou wird der Aufenthalt allein wegen des Tag und Nacht andauernden verzweifelten Weinens der Kinder zur Qual“) leitet lebensgeschichtlich diese Persönlichkeitsbildung ein (P 2, S. 15).

Folgt man den häufigen Vergleichen mit europäischen Gesellschaften, so rücken die beiden grundverschiedenen Sozialisationsverläufe in ihrem Erlebnis sehr nahe zusammen. Die Orientierung an einem „Gruppen-Ich“ und an einem „Clangewissen“ stehen

an der Stelle eines individualistischen Ich und Über-Ich; ein „ausdrucksvoller Narzißmus“ steht in Gegensatz zu abendländischer Verinnerlichung „ödipaler Aggressivität“ (P 1, S. 436; P 2, S. 504f., 558). Besonders bemerkenswert ist, daß diese narzißtischen Tendenzen trotz ihres unterschiedlichen Phänotyps (Gelassenheit/Angst vor Kränkung) funktional gleichermaßen an der Entstehung von autonomen und flexiblen Persönlichkeiten mit ausbalancierter Identität beteiligt sind (P 2, S. 108, 504f.). In der aktuellen Diskussion um „Narziß als neuen Sozialisationsstyp“ unter spätkapitalistischen Bedingungen geht das bis jetzt noch nicht so recht zusammen; hier könnte eine Re-Interpretation des PARINSchen Materials aufschlußreich sein.

Wichtig sind die Deutungen der Identitätsentwicklung vor allem durch ihre Verknüpfung von Institutionen- und individueller Struktur-Analyse. Die Autoren sehen in den symbolisch-magischen Praktiken der Dogon und der Agni nicht einen Ausdruck unlogischen Denkens, sondern Elemente einer auf sozialen Ausgleich und Abfuhr von Aggressivität gerichteten „sozialen Vernunft“ (P 1, S. 31f.; P 2, S. 98–103, 558f.). Weitere Aktualität hat das Material durch die in den Analysen auftauchende, leider nur sehr spärlich interpretierte (P 1, S. 449–451; P 2, S. 12) Restrospektive auf den Schulbesuch. Die Autoren vertreten die Ansicht, daß Anpassung an Schuldrill und Leistungsanforderungen überwiegend äußerlich oder gar vorgetäuscht ist, so daß „der Schulbesuch zumeist nur einen geringen Einfluß auf die traditionelle Identität“ hat (P 2, S. 12). Hier ist wohl der Einfluß westlicher Kultur kräftig unterschätzt. Das läßt sich teilweise anhand des Materials korrigieren: Die Notabeln, die ihre Stellung im Dorf ihrem Geschick zur Bewahrung traditioneller Hierarchie auch unter republikanischen Verhältnissen verdanken, halten die Werte der alten Kultur hoch, wenn sie sich „uneigennützig“ am Erfolg des Nachbarn freuen oder Aufenthalte in der

Fremde nach der Nützlichkeit für Ansehen im Dorf beurteilen (P 2, S. 183, 464).

In der Verallgemeinerung solcher Aussagen vergessen die Autoren die Wirkung des Erwartungshorizonts, den sie als Gäste des jeweiligen Chefs bei ihren Gesprächen mit den Dorfbewohnern aufbauen. So sind sie den vielen Anzeichen für Akkulturationskonflikte bei den jüngeren Gesprächspartnern zu wenig nachgegangen. Solche Hinweise gibt es z. B. im Gespräch mit Anoh Michel, der sagt: „Hier in Bébou kann man nichts verdienen. Man arbeitet ununterbrochen und hat doch nie etwas“, oder im – für die Forscher unerklärlich – auffallend inkonsistenten Verhalten des jungen Dolmetschers, der sich bewußt europäisch kleidet (P 2, S. 239, 32). Die weitgehende Vernachlässigung „kulturfremder Einflüsse“ ist eine bedauerliche Schwäche der beiden Studien (P 1, S. 446–462; P 2, S. 11–16, 61–68). – Als konsequent Erklärungen anbietende Beschreibungen des Systems, der Voraussetzungen und Leistungen traditionaler Erziehung, sind sie dennoch von herausragender Bedeutung für eine Bildungsforschung, die es gegenwärtig schwer hat, nicht unversehens zu einem Instrument der Zerstörung der Restbestände gewachsener Identitäten zu werden. Das nachvollziehbare Oszillieren zwischen den Vergleichsebenen und die sorgfältige Materialdarbietung machen die PARIN-Studien zum Modell und unentbehrlichen Hilfsmittel für vergleichende Sozialisationsforschung.

TRAUGOTT SCHÖFTHALER

Elisabeth Grohs: *Kisazi. Reife-Riten der Mädchen bei den Zigua und Ngulu Ost-Tansanias.* (Mainzer Afrika-Studien, Bd. 3.) Berlin: Dietrich Reimer 1980, 226 S.

Nach vorbereitenden Museumsstudien in Dar-es-Salaam hat die Autorin eingehende Feldstudien über die Reife-Riten der Mädchen bei den angegebenen Stämmen ge-

macht. Es ist hier weder der Platz, noch ist der Autor hinreichend kompetent, die gewissenhaft in Details gehende Dissertation angemessen zu rezensieren. Doch ist es wichtig, auf diese jüngst erschienene Veröffentlichung als ein Beispiel für zahllose ethnologische Arbeiten hinzuweisen, die der Aufmerksamkeit und Verarbeitung seitens der Sozial- und besonders Erziehungswissenschaftler leicht entgehen:

(1) Den Systematisierungsbestrebungen der Sozialforscher hält GROHS als Ergebnis eingehender, auch literarisch abgestützter Interpretationen der einzelnen rituellen Handlungen entgegen, „daß der Ritus sowohl in seinem strukturellen Aufbau als auch in der Zusammensetzung seiner einzelnen Inhalte als eine nur schwer auflösbare Verdichtung symbolischer Strukturen anzusehen ist“ (S. 137). „Es wird somit außerordentlich schwierig, die Aussagen des Ritus in einlinig kausale oder funktionale Bezugsketten einzuordnen“ (S. 183).

(2) Islam, Christentum, veränderte sozio-ökonomische Infrastruktur und Schulen haben zu deutlicher Umformung oder Einschränkung der Riten geführt, und zwar bei Jungen schneller als bei Mädchen und in Städten oder stadtnahen Bezirken stärker als in abgelegenen Gegenden. Doch:

„Weder Islam noch Christentum bieten bisher den Frauen Betätigungsbereiche, die ihre traditionellen rituellen Funktionen ersetzen könnten ... Dort wo die Kisazi-Riten nicht mehr durchgeführt werden, findet zwar die Befreiung von bestimmten Zwängen, jedoch keine wirkliche Emanzipation statt, da auch die traditionell eingebauten Schutzvorrichtungen fortfallen ... Die Riten lassen deutlich erkennen, ... daß Sexualität stets in soziale Zusammenhänge gegenseitiger Verpflichtungen und Verantwortung eingebettet [ist] ... Dort wo diese Einstellungen fortfallen, ohne daß durch andere Erziehungsinstanzen neue Verhaltensmodelle geschaffen werden, besteht die Gefahr, daß die Mädchen hilflos in Situationen geraten, die sie nicht einzuschätzen vermögen. Die Schutzlosigkeit bestimmt sie dazu, zum Sexualobjekt zu werden, zumal dann, wenn entsprechende männliche Einstellungen dieser Hilflosigkeit nicht entgegenwirken, sondern sie ausnutzen. Die Zahl frühzeitig unterbrochener Schul- oder Berufsaus-

bildungen von Mädchen, die schwanger wurden, ist ein beredtes Beispiel hierfür“ (S. 182).

Die vorliegende Studie zeigt, wie grundverschieden eine in sinngebenden religiösen Vorstellungen und Stammessitten ruhende Erziehung durch Familie und Klan ist von der sozial verarmten, ganz überwiegend auf kognitives Training hin angelegten modernen Schulerziehung bei zurückgehender Verbindung mit Familie und Klan. Heute sind die tansanischen Schulbeamten zwar bemüht, Schule und Riten (in eingeschränkter Form) miteinander zu verbinden (S. 179); doch wird dem Leser eher fragwürdig, wie die eingetretenen Schwierigkeiten und Probleme der Sozialisation junger Mädchen zu überwinden sind und wie sich die Rolle der Frauen in einer sich verändernden afrikanischen Gesellschaft neu definieren läßt. Derzeit zerstören Schulen vor allem der Sekundarstufe und Slums die überlieferten Ordnungen afrikanischer Gesellschaften, ohne daß neue, tragfähige Strukturen erkennbar wären, schrieb kürzlich ein langjähriger christlicher Religionslehrer in Tansania. Heute wird allerorts von einer neuen Grundbildung bei Pflege alter Sozialstrukturen gesprochen. Das Ziel ist leichter proklamiert als verwirklicht: Was weiß man denn von *indigenous learning*, und was geschieht wirklich?! Es ist gerade in der deutschen Erziehungswissenschaft dringend notwendig, die Brücke zwischen Ethnologie und Erziehungswissenschaft zu schlagen.

DIETRICH GOLDSCHMIDT

Bernd Heine: *Sprache, Gesellschaft und Kommunikation in Afrika. Zum Problem der Verständigung und sozio-ökonomischen Entwicklung im sub-saharischen Afrika.* (Afrika-Studien. Nr. 103.) München: Weltforum Verlag 1979, 198 S.

Fritz Klepzig: *Kinderspiele der Bantu.* Meisenheim: Anton Hain 1972, 608 S.

Annemarie Bauer: *Kind und Familie in Schwarzafrika. Der Einfluß von Verwandt-*

schafts- und Familienstrukturen auf familiäre Erzieherrollen. (SSIP-Schriften. 42.) Saarbrücken: Breitenbach 1979, 313 S.

Die drei nachfolgend besprochenen Arbeiten stehen in recht unterschiedlichem Verhältnis zum Rahmenthema der Rezension. Gemeinsam ist ihnen (und das begründet ihre Zuordnung), daß sie sich mit einer jeweils spezifischen Materie beschäftigen, die darüber hinaus bislang in deutschen Veröffentlichungen noch nicht explizit zum Gegenstand ausführlicher Erörterungen gemacht wurde. So lassen sich diese Arbeiten zum Zwecke der Beurteilung (noch) nicht an in vergleichbarer Form präsentierten Ergebnissen anderer deutschsprachiger Veröffentlichungen messen. Allein dieser Umstand macht deutlich, daß die deutsche Wissenschaft im Vergleich mit dem international erreichten Stand noch am Anfang steht.

Das Problem der sprachlichen Kommunikation im nationalstaatlichen Rahmen steht im Mittelpunkt der Arbeit von HEINE. Der Verfasser weist sich bereits durch seine Biographie als profunder Kenner dieses Fachgebiets aus: Als soziologisch orientierter Sprachwissenschaftler und Afrikanist war er insgesamt sechs Jahre als Gastdozent und Professor an der Universität Nairobi tätig; inzwischen leitet er das Institut für Afrikanistik an der Universität Köln. Welche Bedeutung die Sprachsoziologie für Länder Afrikas besitzt, skizziert der Autor in einer Einleitung. So ist die Zahl der in Afrika gebräuchlichen Sprachen bisher nicht genau bekannt, wird HEINE zufolge aber auf mehr als eintausend geschätzt (S. 1). Diese Sprachenvielfalt fiel nicht so sehr ins Gewicht, solange die inter-tribalistischen und inter-ethnischen Beziehungen und Austauschverhältnisse in vorkolonialer Zeit noch relativ begrenzt waren. Doch neben die Sprachgemeinschaft oder die Ethnie als ursprüngliche Bezugsgruppe traten im Zuge der historischen und gesellschaftlichen Entwicklung durch eine ge-

steigerte Bevölkerungsmobilität und damit verbundene demographische Veränderungen (vor allem verursacht oder zumindest verstärkt durch die Kolonisierung und schließlich die Herausbildung formal unabhängiger Nationalstaaten) weitere, stammes- und sprachübergreifende Bezugssysteme und Kommunikationsstrukturen. „Diese Prozesse brachten Menschen unterschiedlicher Muttersprachen in engere Beziehungen zueinander und schufen Kommunikations- und Loyalitätsprobleme bis dahin unbekanntes Ausmaßes. Der Umfang dieser Probleme wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, daß in einem kleinen Land wie Kamerun mit einer Einwohnerzahl von etwa fünf Millionen rund 90 verschiedene Sprachen verbreitet sind, wobei keine Sprache von der Mehrheit der Bevölkerung beherrscht wird ...“ (S. 2).

HEINE versucht einen Einblick in die sich daraus ergebenden Probleme sprachsoziologischer Forschung in Afrika zu geben, wobei die behandelten Themen dem Autor zufolge „nur einen weitgehend willkürlichen Ausschnitt aus der Gesamtheit des Problembereiches“ darstellen (S. 3). Den größten Teil der Arbeit umfaßt die Auseinandersetzung mit der Sprache als sozialer Institution. Als bedeutsam für die Behandlung des Themas erweisen sich ferner die Komplexe zur Sozialstruktur, zur Nation und zu Problemen der Sprachpolitik. Demgegenüber werden weitere Kernbereiche der Sprachsoziologie, wie die Sprachplanung oder die Beziehung zwischen Sprachstruktur und Sozialstruktur, nur fragmentarisch in bezug auf bestimmte Teilaspekte behandelt. Die in der Arbeit geleistete Übersicht und Analyse orientiert sich dabei an der Leitfrage, „welche Bedeutung der Sprache in der nationalen Entwicklung zukommt“ (S. 2). Denn nicht zuletzt durch die sprachlichen Verständigungsschwierigkeiten werden sozio-ökonomische und politische Entwicklungen in den Ländern Afrikas oftmals stark beeinträchtigt. So sind weniger als 15% der Menschen in

Ländern des subsaharischen Afrika in der Lage, die Amtssprache des eigenen Staates (mehrheitlich noch immer die Sprache des jeweiligen früheren Kolonialregimes) zu gebrauchen, „in verschiedenen Staaten beherrschen nicht einmal 5% der Landesbevölkerung die europäische Amtssprache“ (S. 166).

Beherrschung und Anwendung der offiziellen Landessprache wird somit zum Schlüssel und Symbol für Privilegierung, bewirkt und rechtfertigt eine höhere Statuszuweisung, damit verbundenes höheres Einkommen und Prestige und dient als Instrument zur Ausübung und Erhaltung von Macht. Doch abgesehen von der Förderung und Legitimierung individueller Ungleichheiten und sozialer Diskrepanzen, stellt dieser Umstand auch im Rahmen gesamtgesellschaftlicher Entwicklung dieser Länder ein Hindernis kaum überschaubaren Ausmaßes dar: „Effektive sprachliche Kommunikation ist eine unerläßliche Voraussetzung für technologische und wirtschaftliche Entwicklung, politische Stabilität sowie für nationale und kulturelle Identitätsfindung. In den meisten afrikanischen Staaten ist diese Voraussetzung nicht gegeben – das sprachliche Kommunikationssystem muß als unzureichend bis katastrophal bezeichnet werden“ (S. 162). – HEINE kann und will keinen Ausweg aus dieser Situation weisen. Eine umfassende Einführung in die sprachpolitischen Schwierigkeiten dieser Länder zu geben, ist dagegen Anliegen seiner Arbeit. Sie muß als Standardwerk im deutschsprachigen Bereich gelten und erfüllt die Anforderungen eines Nachschlagewerkes.

Als bislang ähnlich einzigartig kann in bezug auf die gewählte Thematik – allerdings nur mit Einschränkungen hinsichtlich der Darstellungsweise und der inhaltlichen Behandlung des Sachgebiets – die Arbeit von KLEPZIG eingestuft werden, der sich fast schon pedantisch genau darum bemühte, die Kinderspiele der Bantu zu sammeln, zu klassifizieren und zu beschreiben. Der

Ausdruck Bantu bezieht sich dabei auf die „sprachlich verwandten afrikanischen Volksgruppen im mittleren und südlichen Teil Afrikas, die, hauptsächlich auf der Grundlage des Pflanzenbaues, die Ahnenverehrung und den Fruchtbarkeitsglauben in verschiedener Intensität zur Ausprägung gebracht haben“ (Einleitung). Wenngleich sich damit diese Bezeichnung in ihrem Anwendungsbereich von der südafrikanischen Rassistenterminologie unterscheidet, in der die schwarze Bevölkerung des Landes *per se* als „bantu“ bezeichnet wird (ein Begriff, gegen dessen diskriminierende Anwendung sich die Schwarzen vehement zur Wehr setzen), lassen einige sprachliche Ausdrucksformen (wie z. B. die Bezeichnung der Nama in Namibia als „Hottentotten Südwestafrikas“) sowie einige der angegebenen mündlichen Quellen (die Arbeit enthält ein Verzeichnis von „Gewährsleuten“ des Verfassers in den einzelnen Untersuchungsgebieten, S. 564–588) darauf schließen, daß sich der Verfasser nicht immer kritisch-distanziert und vorurteilsfrei an die Behandlung des Untersuchungsgegenstandes machte.

Dies allein schmälert sicherlich noch nicht das prinzipielle Verdienst der Erstellung einer solch ausführlichen Übersicht, die der Arbeit den Charakter eines Handbuchs verleiht. Zur durchgängigen Lektüre allerdings eignet sich die empirische Zusammenstellung und Beschreibung kaum. Zu oberflächlich bleibt die ausführliche, sich häufig wiederholende Auflistung diverser, regional oftmals nur wenig unterschiedlich ausgeprägter Spielformen und -arten. Eine übergreifende, ordnende Analyse dagegen wird vermißt. Auch die abschließende Gesamtübersicht (S. 523 bis 563), in der die vier unterschiedlichen Teilregionen nochmals zusammenfassend dargestellt werden (Teil I: Kamerun, Gabun, VR Kongo, Zentralafrikanische Republik; Teil II: Zaire, Angola, Ruanda, Burundi; Teil III: Sambia, Rhodesien, Mosambik; Teil IV: Südafrika, Lesotho, Botswana,

Swasiland und Namibia), enthält eigentlich nur wieder eine verkürzte Aufzählung und Beschreibung der jeweiligen spielerischen Ausprägungen und Eigenheiten. Eine gesellschaftsanalytische Interpretation fehlt fast gänzlich, und nur allzu selten und am Rande werden zaghafte, unsystematische Versuche unternommen, Formen des Kinderspiels als Ausdruck und Erscheinung (stammes-)gesellschaftlicher Strukturen zu charakterisieren und einzuordnen. Es ist zu bedauern, daß diese empirische Fleißarbeit die Möglichkeit der analytischen Vertiefung dieser ansonsten weitgehend unbekanntem Materie so völlig ungenutzt ließ.

Davon hebt sich in erfreulicher Weise die Arbeit von BAUER ab, in der Erzieherrollen und familiales Erziehungsverhalten in afrikanischen Stammesgesellschaften unter dem Einfluß von Verwandtschafts- und Familienstrukturen behandelt werden. Die Verknüpfung und Interdependenz von sozio-kultureller Umwelt und Kindeserziehung in afrikanischen Gesellschaften wird dabei eingangs auf genereller Ebene dargestellt, wobei die Autorin vor allem auf die bereits vorliegenden Ergebnisse in der englischsprachigen Fachliteratur zurückgreift. Nach Definitionen und Darlegung von familialen Determinanten und Einflußfaktoren auf die Erziehung und das Erziehungsverhalten in afrikanischen Stammesgesellschaften werden am Beispiel sechs ausgewählter Ethnien die im allgemeinen Teil formulierten Fragestellungen überprüft. Zur empirischen Konkretisierung der Untersuchung dienen drei patrilineare Ethnien (die Gusii im Süd-Westen von Kenia; die Tallensi im Norden der Elfenbeinküste und in Obervolta; die Tiv in Nigeria) und drei matrilineare Ethnien (die Ashanti in Ghana; die Yao in Tansania; die Plateau Tonga in Nord-Rhodesien). Der Arbeit muß dabei in der empirischen Darstellung ein aufklärerischer Wert beigemessen werden, denn sie widerlegt die häufig bestehenden idealisierenden Annahmen, daß es in afrikanischen Stammes-

gesellschaften bei der Sozialisation des Nachwuchses weitaus weniger repressiv oder autoritär zugeht als in den industrialisierten Gesellschaften. Beispiele, auf die BAUER verweist, belegen dagegen, daß es im Bereich der Erziehungsmethoden auch verschiedentlich Praktiken gibt, die mit dem Begriff Kindesmißhandlung zu belegen sicherlich nicht unangemessen wäre: „Bei den Mafa z. B. werden Diebstähle innerhalb der Familie bestraft, indem man den kleinen Dieben Pfeffer in die Augen reibt, oder man hält die zusammengebundenen Hände in brennende Grasbüschel. Schläge sind durchaus üblich“ (S. 238). – Angst stellt häufig eine wesentliche Komponente in der Erziehung dar. Und wie in unserer Gesellschaft den Kleinkindern noch so manches Mal mit dem schwarzen Mann gedroht wird, gehören zu den Methoden der Angsterzeugung in afrikanischen Stammesgesellschaften neben der Beschwörung von Gefahren der natürlichen Umwelt und der Drohung mit Geistern und Hexen oder Ahnen auch die Disziplinierung mittels des Verweises auf den weißen Mann (S. 238).

BAUER relativiert diese Erscheinungsformen (die als besonders negativ gelten können) jedoch ebenso wie die gängige Schönfärberei: „Die übliche Darstellung völliger Geduld in der Erziehung der Kinder ist, wenn nicht falsch, so doch sehr undifferenziert. In vielen Gesellschaften wird das Kind bestraft und beschimpft, meistens

von der Mutter, aber auch von anderen Erwachsenen; in anderen gibt es tatsächlich diese häufig erwähnte Geduld und Milde“ (S. 237f.). Wie die Autorin zu Recht betont, führen schon allein die Variablen der Verwandtschafts- und Familienstrukturen zu vielen Variationen an Erzieherrollen. Diese notwendige Differenzierung der Rollen wird dabei noch um ein erhebliches Maß erweitert, sobald andere sozio-kulturelle Einflüsse auf das Erziehungsverhalten berücksichtigt werden (S. 272). Das grundsätzliche Fazit der Arbeit dagegen dürfte auch unter Einbeziehung dieser Relativierungen in bezug auf die Einstellung zum Kind in den afrikanischen Gesellschaften weitgehend verallgemeinerbar sein: daß nämlich der Status des Kindes eindeutig hoch bewertet ist (S. 273f.). – Auch BAUERs Arbeit eignet sich aufgrund der in deutscher Sprache bisher nur wenig verfügbaren Informationen über dieses Thema zur Empfehlung als einführende Literatur. Die Erschließung einzelner Sachgebiete wird dabei durch ein Register am Ende des Bandes erheblich erleichtert.

Alle drei Werke erfüllen – wenn auch in unterschiedlicher Weise und in verschiedenartiger Qualität – die Voraussetzungen, um zumindest zum gegenwärtigen Zeitpunkt als „Grundlagenliteratur“ ihres Themas im deutschen Sprachraum bezeichnet zu werden.

HENNING MELBER

Kulturwandel und Erziehung in Afrika

Hans Bosse: *Diebe, Lügner, Faulenzer. Zur Ethno-Hermeneutik von Abhängigkeit und Verweigerung in der Dritten Welt.* Frankfurt: Syndikat 1979, 123 S.

Freya Dittmann: *Kultur und Leistung. Zur Frage der Leistungsdisposition bei Luo und*

Indern in Kenia. (SSIP-Schriften. 14.) Saarbrücken: Breitenbach 1973, 287 S.

Samuel Kodjo: *Probleme der Akkulturation in Afrika. Die entwicklungspolitischen Auswirkungen moderner Schulausbildung und Kommunikationsmedien.* Meisenheim: Anton Hain 1973, 375 S.

Helmut Kürten: *Jugendprobleme in einem anderen Kontinent. Westkameruner Schüler zwischen traditioneller und moderner Erziehung.* Dissertation, Universität Basel 1974, 126 S.

Benjamin Leunmi: *Der Kulturkonflikt und die Jugendkriminalität in Afrika.* Bremen: Übersee-Museum 1978, 123 S.

Christoph Staewen / Friderun Schönberg: *Kulturwandel und Angstentwicklung bei den Yoruba Westafrikas.* (Afrika-Studien. Nr. 50.) München: Weltforum Verlag 1970, 434 S.

Es sei vorweg gesagt, daß es sich bei keiner der hier vorzustellenden Veröffentlichungen um eine explizit erziehungswissenschaftliche Arbeit handelt. Gleichwohl behandeln alle Arbeiten – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß – pädagogische Probleme afrikanischer Gesellschaften und sind von daher nicht nur von kultursoziologischer, sondern auch von potentiell erziehungswissenschaftlicher Bedeutung. Im folgenden sollen aus diesem Grunde nach einem Blick auf Gegenstand und Methode der Arbeiten, der die Unterschiedlichkeit der wissenschaftlichen Disziplinen und Ansätze deutlich machen soll, die Konzeptionen der Studien unter dem zweifachen Gesichtspunkt befragt werden, wie die Autoren kulturellen Wandel und/oder Kulturkonflikt in Afrika begreifen und welchen Stellenwert sie dabei traditionellen und modernen Erziehungsprozessen beimessen.

Zum Gegenstand und zur Methode der Arbeiten

BOSSE unternimmt in der jüngsten der hier vorzustellenden Veröffentlichungen den nicht wenig anspruchsvollen Versuch, die subjektive Seite des Kolonialisierungsprozesses als „nicht-reduktionistische Untersuchung des Verhältnisses zwischen Gesellschaft und Individuum“ (S. 21) auf den Begriff zu bringen. Er reklamiert hierfür einen neuen Ansatz, den er „Ethno-Hermeneu-

tik“ nennt, deren Ziel es sei, „die historischen Veränderungen von Gesellschaftsformationen und individuellen Strukturen in ihrem Zusammenhang zu untersuchen. ... Ethno-Hermeneutik beschäftigt sich mit der Beziehung zwischen Reproduktions- und Produktionsbereich“ (S. 19f.). Der Autor versucht sodann, diesen Ansatz methodisch umzusetzen in Form von Re-Interpretationen sowohl klassenanalytisch orientierter Aussagen über die politisch-ökonomische Dependenzsituation unterentwickelter Gesellschaften als auch psychoanalytisch gewonnener Darstellungen der psychischen Situation ihrer Bewohner, besonders anhand der psychoanalytischen Untersuchungen in Afrika von P. PARIN, F. MORGENTHALER und G. PARIN-MATTÉY (siehe zu deren Arbeiten die Rezension von SCHÖFTHALER in diesem Heft). Das letzte Kapitel seiner Arbeit (Kap. 3) stellt den Versuch dar, diese Interpretationsmethode auf den Sozialisationsbereich afrikanischer Gesellschaften anzuwenden.

Gegenstand der Untersuchung von DITTMANN ist der (vermutete) Zusammenhang von Kultur und Leistungsverhalten bei zwei in Kenia lebenden Ethnien: Luo und Indern. Die Untersuchung wurde mit dem Ziel unternommen, „psychologische Faktoren als Determinanten sozio-ökonomischer Leistungen von Kulturgruppen“ (S. 6) zu ermitteln, und zwar unter folgender Prämisse: „Wirtschaftlicher Wohlstand ist ein Ziel, dessen Realisierung eine bestimmte (meist als ‚modern‘ bezeichnete) Lebens- und Arbeitsweise, eine technisierte Umwelt, bestimmte Grundanschauungen und Wertorientierungen und eine bestimmte Persönlichkeitsorganisation voraussetzt“ (S. 4). Methodisch geht die Studie folgendermaßen vor: 1967 wurden in einer gemischtrassigen Schule in Kisumu (Kenia) insgesamt 80 Sekundarschüler der ökonomisch privilegierten Inder (N = 38) und der rückständigeren Luo (N = 42) mit einer Reihe verschiedener Testinstrumente untersucht und die Ergebnisse nach den

Grundregeln der deskriptiven und analytischen Statistik ausgewertet und miteinander verglichen. Der Logik der im Anschluß an MCCLELLAND entstandenen Leistungsmotivationsforschung entsprechend, müßten die Luo-Schüler eine geringere Leistungsorientierung aufweisen als ihre indischen Mitschüler; dies ist jedoch durchweg nicht der Fall. Das mag z. B. an der Untersuchungsstichprobe liegen (repräsentieren 42 Sekundarschüler die Luo-Gesellschaft?) oder an den Forschungsinstrumenten (sind die – wenngleich mit Blick auf den afrikanischen Kontext modifizierten – Testverfahren wirklich *culture-free*?); es mag aber auch im Konstrukt „Leistungsmotivation“ selbst begründet liegen. Kritische Rückfragen dieser Art klingen zwar an einigen Stellen der Arbeit an, führen aber nicht zur eigentlich notwendigen kritischen Einschätzung der Fragestellung der Untersuchung.

Die Arbeit von KODJO behandelt die Auswirkungen europäisch geprägter Schulbildung und Massenmedien in Afrika in länderübergreifender Perspektive und mit dem Blick auf eine theoretisch fundierte Durchdringung der Problematik. Seine Methode kann als Versuch einer ideologiekritischen Bestandsaufnahme der bis dahin aus verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen vorliegenden Aussagen zur Entwicklungs- bzw. Unterentwicklungsproblematik verstanden werden. Dabei werden narrativ und eher zwischen den Zeilen Mechanismen und Prozesse von Kulturimperialismus sichtbar, ohne allerdings vom Autor systematisch als solche bestimmt zu werden.

KÜRTEEN unternimmt in seiner religionspädagogischen Studie den Versuch, traditionelle und moderne Erziehungseinflüsse im weitesten Sinne in ihren oft widersprüchlichen Wirkungen auf Sozialisationsprozesse im Leben Kameruner Jugendlicher zu lokalisieren. Dabei werden, methodisch gesehen, verschiedene Erziehungsinstitutionen (Vater, Mutter, dörfliche Gemeinschaft, Schule, städtische Umwelt usw.) auf

die in ihnen enthaltenen teils divergierenden Normen- und Wertsysteme hin befragt und mit dem pädagogischen Anspruch der christlichen Kirchen seit den Anfängen der Missionierung konfrontiert. Diese Analyse gipfelt in einigen Thesen zum defizitären Charakter kirchlicher Bildungsarbeit in ihrer Wirkung auf die heutige afrikanische Jugend sowie in Folgerungen für zukünftige Religionspädagogik.

Bei LEUNMIS Arbeit handelt es sich um eine kriminologische Analyse der Erscheinungen und Verursachungsfaktoren von Jugendkriminalität in Afrika. Der Autor geht von der These aus: „Die Hauptursache dessen, was man heute in Afrika zu Unrecht als Jugendkriminalität bezeichnet, liegt nach unserer Auffassung im Bereich des Kulturkonflikts“ (S. 5). Dementsprechend unternimmt der Autor methodisch den Versuch, diesen Kulturkonflikt inhaltlich zu bestimmen – allerdings ohne ausreichende Bezugnahme auf den bis dahin vorhandenen entwicklungspolitischen Diskussionsstand in den Sozialwissenschaften. Der Kulturkonflikt in seinen politischen und sozio-ökonomischen Dimensionen (die allerdings nur angedeutet werden) ist für ihn der Ausgangspunkt für „eine ätiologisch richtige Untersuchung der Jugendkriminalität in Afrika“ (S. 87). Das Buch schließt mit Vorschlägen zur Verbesserung der kriminologischen Forschung in Afrika.

Gegenstand der 1964/65 durchgeführten Untersuchungen von STAEWEN/SCHÖNBERG ist der Versuch, Verursachungsfaktoren für die (vermeintlich) gestiegenen Angstreaktionen bei Angehörigen eines afrikanischen Volkes, den Yoruba, zu eruiieren. Hierzu bedienen sich die Autoren der Methode psychoanalytisch orientierter Gespräche mit verschiedenen Personengruppen: 33 Babalawo („Medizinmänner“) und Heiler, 28 Mütter, 6 Angstpatienten, 44 Schüler und Lehrlinge (sog. „Normalpersonen“), 14 (mit Geld entlohnte) Langzeitinformanten, 8 Europäer in leitender Position. Die Ergebnisse dieser Gespräche

werden im Licht traditioneller und moderner Kulturelemente (religiöse Praktiken, frühkindliche Erziehungsmuster, Verhaltensanforderungen der europäisch-technischen Zivilisation u. ä. extensiv interpretiert und mit umfangreichen Schilderungen der Erlebnisse ihrer praktischen Erkundungstätigkeit ausgeschmückt. Interessant und in bezug auf ihre völkerkundliche Relevanz überprüfenswert erscheint mir die Beschaffung und Übersetzung der zum berufsständischen Geheimwissen der Babalawo zählenden Orakelverse und -geschichten, die den Autoren zur Einfühlung in den Kulturkreis der Yoruba dienen. Ihre Interpretationen zur Yoruba-Persönlichkeit sowie ihre Empfehlungen zur Prophylaxe von psychischen Konfliktsituationen sollten jedoch äußerst kritisch gelesen werden.

Kulturwandel und Erziehung

Den meisten der hier vorgestellten Studien gemeinsam ist die Vorstellung, bestimmte konflikthafte psycho-soziale Situationen des Afrikaners auf die Konfrontation der traditionellen afrikanischen Stammeskulturen mit der europäisch-technischen Zivilisation zurückzuführen. In einer solchen Sichtweise erscheint kultureller Wandel mit den in ihm enthaltenen Konfliktsituationen als pathogener Faktor: Er favorisiert abweichendes und kriminelles Verhalten (LEUNMI), ist angstausslösend oder -verstärkend (STAEWEN/SCHÖNBERG), bewirkt Identitätskrisen und Orientierungskonflikte (BOSSE und KÜR TEN). „Der Konflikt fängt an“, schreibt LEUNMI, „wenn die Person oder Gruppe auf der Grenze zwischen mehreren Kulturen bzw. Normensystemen keine Möglichkeit hat oder sieht, sich ganz für die eine oder andere zu entscheiden“ (S. 7). Eine positive Funktion wird dem Kulturwandel für den im Rahmen der Modernisierungstheorie als erstrebenswert erachteten Aufbau psychischer Verhaltensdispositionen im Bereich des Leistungsverhaltens zugeschrieben (DITTMANN). Für KODJO stellt

sich Kulturwandel als durch die Kolonialmächte von außen induziert und gelenkt dar, in dessen Verlauf es zu in der Regel destruktiven Auswirkungen auf das Verhalten und die Sozialstruktur der kolonisierten Völker kommt. Diesen Vorgang thematisiert er als konflikthafte Akkulturationsprozeß. Für BOSSE dagegen ist psycho-soziales Fehlverhalten (vgl. den Titel seines Buchs: „Diebe, Lügner, Faulenzer“) nicht notwendigerweise ein Indikator für Orientierungslosigkeit im Handeln unterdrückter Völker, sondern der kollektive Versuch, Anpassung an die herrschende Fremdkultur zu verweigern. Fehlende ‚moderne‘ Arbeitstugenden (z. B. mangelnder Fleiß) sind demnach weder als Relikte traditioneller Kulturmuster noch als mangelhafte Adaptation an Verhaltensnormen der modernen Kultur zu verstehen, sondern als Ausdruck einer „Gegenkultur“, die sich der oktroyierten Akkulturation zu entziehen sucht.

Fragt man sich, welcher Stellenwert in diesen unterschiedlichen Konzeptionen von Kulturwandel der Erziehung beigegeben wird, so ist zunächst zu konstatieren, daß BOSSE (S. 73 ff.), KODJO (S. 150 ff.) und LEUNMI (S. 18 ff.) dem problematischen Verhältnis von traditioneller afrikanischer Erziehung und dem europäisch geprägten Bildungswesen in Afrika eigene Kapitel widmen. Die Arbeit von DITTMANN untersucht dagegen zwar Schüler und muß bei der Diskussion des kulturellen Hintergrunds der Luo und Inder in Kenia und der Genese von Leistungsorientierung bei den Versuchspersonen auch pädagogische Fragen streifen, enthält aber keine eigentliche Auseinandersetzung mit dieser Problematik. Sinngemäß gilt dieses auch für das Buch von STAEWEN/SCHÖNBERG. Demgegenüber finden sich pädagogische Erörterungen bei KÜR TEN praktisch in allen Kapiteln.

In bezug auf den Zusammenhang von Kultur und Erziehung lassen sich in den hier vorgestellten Veröffentlichungen, ver-

einfach gesagt, zwei Sichtweisen unterscheiden: Einerseits wird Erziehung als ein Kulturelement unter anderen (z. B. Religion, Sozialstruktur usw.) gesehen, das im Zuge des kulturellen Wandels Veränderungen und Konflikten unterliegt wie andere Kulturelemente auch. Offen oder doch weitgehend ungeklärt bleibt hierbei jedoch meist die Frage nach den Verursachungsfaktoren von Kulturkonflikten und den Determinanten kultureller Wandlungsprozesse und mithin der in ihnen enthaltenen Erziehungspraxis. Einer solchen Sichtweise müssen die Arbeiten von DITTMANN und STAEWEN/SCHÖNBERG sowie – mit Einschränkungen – auch von LEUNMI zugeordnet werden. Andererseits erscheint Erziehung als abhängig von Kultur, wobei der Begriff „Kultur“ tendenziell wie ein Synonym für „Gesellschaft“ gebraucht wird; und die gesellschaftlichen Veränderungen der kolonialisierten Völker werden dann ihrerseits in ihrer Abhängigkeit von kolonial geprägten ökonomisch-politischen Herrschaftsverhältnissen thematisiert. Dieser Sichtweise entsprechen eher die Arbeiten von BOSSE sowie – wiederum mit Einschränkungen – von KODJO und KÜRTEEN.

Fragt man abschließend nach dem spezifischen Ertrag, den die verschiedenen Veröffentlichungen für den Erziehungswissenschaftler bereithalten, so läßt sich vielleicht sagen: In der Arbeit von BOSSE sticht positiv der längst überfällige Versuch hervor, die dialektische Verschränkung subjektiver Faktoren und objektiver gesellschaftlicher Bedingungen in abhängigen Gesellschaften theoretisch aufzuarbeiten. Der Autor bemüht hierzu seinen neuen Ansatz, die „Ethno-Hermeneutik“, von der sich auch die erziehungswissenschaftliche Diskussion einiges versprechen könnte. Leider ist die Realisierung dieses Vorhabens über exzessive Anleihen bei der bereits seit Jahrzehnten geführten und m. E. auf der Stelle tretenden psychoanalytischen Diskussion der psycho-sozialen Situation ‚primitiver‘ Gesellschaften nicht hinausgekommen.

Wer einen neuen, zumal „nicht-reduktionistischen“ Ansatz entwickeln will, sollte auch in eine Auseinandersetzung mit vorliegenden neueren Theorien eintreten. Befremdlicherweise fehlt eine solche weitgehend: Die (auch eher beiläufige und partielle) Kritik der Modernisierungsforschung und der orthodox-marxistischen Imperialismuskritik (S. 12 ff.) mag für die Absicht der Studie mit dem Schwerkgewicht auf subjektiven Faktoren noch hingehen. Wenn jedoch die Auseinandersetzung mit den für den Gegenstand der Arbeit konstitutiven Sozialisations-, Lern- und (psychologischen) Entwicklungstheorien sich auf einige pauschalisierende Andeutungen (S. 22, 65, 76) oder Anmerkungen (Kap. 1, Anm. 21; Kap. 3, Anm. 4) beschränkt, so wird das dem – selbstgesetzten – Anspruch dieser Veröffentlichung wohl kaum gerecht.

Da der selbstgesetzte Anspruch der anderen Autoren – außer vielleicht und eher implizit der von KODJO – sich nicht primär im Bereich der Theoriediskussion bewegt und die Studien zum Teil schon älteren Datums sind, bieten sie in dieser Hinsicht dem heutigen Stand der erziehungswissenschaftlichen Diskussion auch nichts Neues und sollen daher hier nicht weiter kritisiert werden. Vonnöten wäre allerdings für eine Weiterarbeit am Problemkreis von Kulturwandel und Erziehung in Afrika nicht nur die längst überfällige Erziehungstheorie-Diskussion im Sinne des BOSSESchen Unterfangens, sondern auch eine Verknüpfung von theoriegeleiteter Reflexion auf der einen und konkret-anschaulichen Darstellungen der Erziehungspraxis auf der anderen Seite. Einen qualitativ-empirischen Einblick in die vielfältige Erziehungswirklichkeit Afrikas findet der Leser z. B. in der Arbeit von KÜRTEEN, der es jedoch hinwiederum an wissenschaftlich begründeter Reflexion mangelt. Gekoppelt mit einer systematischen Diskussion des Zusammenhangs von Kulturwandel und Erziehung unter den Bedingungen politisch-ökonomischer

Fremdherrschaft wären lebensnahe Schilderungen und empirische Befunde dieser Art ein Fundus für die weitere erziehungswissenschaftliche Analyse des Verhältnisses von Erziehung und Gesellschaft in abhängigen Ländern. Grundsätzlich wäre

dabei allerdings (angesichts aller hier vorgestellten Studien) vor einer sich leicht einschleichenden Hypostasierung der Vorstellungen von „Kulturkonflikten“ zu warnen.

CHRISTEL ADICK

Formale Bildung und Erziehung in sieben Ländern Afrikas

Victor Seneazda: *Schulreform in Ghana als eigenständige Entwicklungsbestrebung.* Dissertation, Universität Heidelberg 1973.

Dominic Kofi Agyeman: *Erziehung und Nationwerdung in Ghana.* (Forschungsberichte. Nr. 45.) München: Weltforum Verlag 1974, 267 S.

Peter Kwadjoe Fordjor: *Das Erziehungswesen und die Problematik der Erwachsenenbildung im Entwicklungsprozeß, dargestellt am Beispiel Ghana unter besonderer Berücksichtigung der Analphabetenfrage.* Hamburg: Fundament-Verlag 1975, 303 S.

Elke Maseela: *Die Entwicklung des Erziehungswesens in Zambia.* Dissertation, Technische Universität Hannover 1973, 218 S.

Heribert Weiland: *Erziehung und nationale Entwicklung in Gabun. Fallstudie zu einem abhängigen Kleinstaat.* (Materialien zu Entwicklung und Politik. Nr. 11.) München: Weltforum Verlag 1975, 244 S.

Hagen Kordes: *Curriculum-Evaluation im Umfeld abhängiger Gesellschaften. Quasi-experimentelle Felduntersuchung eines Schulversuchs zur Ruralisierung der Grund-erziehung in Dahome (Westafrika).* (SSIP-Schriften. 27.) Saarbrücken: Breitenbach 1976, 613 S.

Regina Bendokat: *Der Beitrag der Bildungspolitik zur ländlichen Entwicklung. Dargestellt am Beispiel Rwanda.* Berlin: Duncker & Humblot 1977, 260 S.

Hans-Martin Grosse-Oetringhaus: *Bildung zwischen Apartheid und Widerstand.*

Das Bildungssystem der nichtweißen Bevölkerungsgruppen in Südafrika. Berlin: Sperber-Verlag 1978, 450 S.

Die bisher erstellten Bilanzen zur Ersten und Zweiten Entwicklungsdekade (1960 bis 1980) zeichnen mehrheitlich ein äußerst prekäres Bild von den Entwicklungsbedingungen und -perspektiven der Dritten Welt. Auch die Bildungssysteme der Entwicklungsländer werden zunehmend kritischer unter die Lupe genommen, was insofern bemerkenswert ist, als gerade ihnen lange Zeit *a priori* ein hoher Stellenwert für gesamtgesellschaftliche Entwicklung beigemessen wurde. In der heute konstatablen allgemeinen Verunsicherung bezüglich der Entwicklungsstrategien und der möglichen Entwicklungsfortschritte ist daher die Rezeption der hier zu besprechenden Bildungsstudien besonders notwendig, vor allem dann, wenn sie nach den Ursachen der gegenwärtigen Bildungsmisere fragen und Erkenntnisse über den Zusammenhang von Bildung und entwicklungspolitischem Kontext vermitteln und damit möglicherweise wichtige Hintergrundinformationen für eine auf die Zukunft gerichtete Bildungsforschung über und für die Dritte Welt liefern.

Versucht man, die Gemeinsamkeiten der vorliegenden Studien zu umreißen, so beschränken sich diese darauf, daß sie alle in den 70er Jahren in der Bundesrepublik entstanden und als Fallstudien schwerpunktmäßig auf jeweils ein Land bezogen

sind. Signifikanter sind jedoch ihre spezifischen Unterschiede, und zwar bezüglich ihrer wissenschaftstheoretischen Prämissen und methodologischen Ansätze, der Breite des untersuchten Zeitraums, der kritischen Durchdringung ihrer Materie, des zugrunde gelegten Erkenntnisinteresses sowie hinsichtlich ihrer Schwerpunktsetzungen auf einzelne Bildungssektoren. Diese Heterogenität entzieht sich einer systematischen Ordnung der Bildungsstudien für diese Rezension. Am ehesten bietet sich ein chronologisches Vorgehen an, da das Erscheinungsjahr in einem gewissen Zusammenhang mit dem Forschungsstand steht.

In der ersten Hälfte der siebziger Jahre sind allein drei Dissertationen über Ghana von Ghanaern geschrieben worden, eine Serie, die von SENEAZDA eingeleitet wird. Nach einer (diffusen bis grotesken) Einführung in verschiedene Aspekte und Probleme der Bildungsforschung in Entwicklungsländern vermittelt der Autor einen Einblick in die traditionelle Stammeserziehung sowie in die sozialen Familien- und Dorfstrukturen in Ghana, gibt dann einen deskriptiven Überblick über das ghanaische Bildungswesen von den Anfängen bis zur Gegenwart und schließt mit einer unsystematischen Aufzählung diverser Bildungsprobleme.

Mehr als nur eine reine Deskription setzt sich AGYEMAN zum Ziel. Im Rahmen der Thematik „Erziehung und Nation-building“ versucht er erstens nachzuweisen, daß europäische Bildung nicht unbedingt, wie von Bildungsökonomien und Modernisierungstheoretikern oft behauptet, den Schlüssel zu Modernisierung und Nationwerdung darstellt, sondern daß sie umgekehrt auch den nationalen Zusammenhalt bedrohen kann, und zweitens, daß Stammesentfremdung nicht notwendigerweise die Voraussetzung für die nationale Gesinnung sei. Der Schwerpunkt der Studie liegt dabei auf der Darstellung der nationalen Bewegung in Ghana, den Interessenkonflikten zwischen „herrschender“ und „ge-

bildeter“ Elite sowie auf oft minutiösen Auseinandersetzungen mit sozio-ethnologischen Klassifizierungen und ideologisch-kulturellen Konzepten aus und zu Afrika. Die Studie schließt mit der Auswertung einer Umfrage unter Schülern und Studenten, aus der hervorgeht, daß diese Bildungselite trotz eines latent vorhandenen Tribalismus sich zu einem Nationalismus bekennt und Englisch als Nationalsprache bejaht.

Im Gegensatz zu den Studien von SENEAZDA und AGYEMAN verdient die Studie von FORDJOR aufgrund ihrer systematisch-historischen und kritisch-analytischen Darstellungsweise, als deutschsprachiges Standardwerk zur geschichtlichen Entwicklung des Bildungswesens in Ghana bezeichnet zu werden. FORDJORS Ziel ist es, die Problematik des Erziehungswesens und deren entwicklungspolitische Relevanz darzustellen sowie diese Problematik im Hinblick auf zukünftige Veränderungen und Lösungsmöglichkeiten zu diskutieren. In dem Anliegen, das Bild einer „kulturellen und pädagogischen *tabula rasa*“ Afrikas vor der Kolonialzeit in Frage zu stellen und Anregungen zur Alternative der „bisherigen Praxis der totalen Nachahmung ausländischer Erziehungssysteme“ (S. 10) für Erziehungsreformen zu geben, stellt er das vorkoloniale (überwiegend islamisch geprägte) Bildungswesen Westafrikas das traditionelle Erziehungssystem anschaulich dar. Inwieweit sich in Ghana eine Unterentwicklung im Sinne einer gesellschaftlichen Deformation durch von außen gelenkte Prozesse vollzog, wird im Kapitel zum kolonialen Bildungswesen herausgearbeitet. Seine Analyse des postkolonialen Bildungswesens macht deutlich, daß sich grundlegende koloniale Strukturen bis heute erhalten haben. Seine Forderung nach einer von der gesamten Bevölkerung getragenen Erziehung und Gesellschaftspolitik verleiht er dadurch Nachdruck, daß er unter Bildung mehr als nur das formale Bildungswesen versteht (das ja überall in

der Dritten Welt große Teile der Bevölkerung ausschließt) und auch Formen außerschulischer Bildung, wie Erwachsenenbildung, Alphabetisierung und Massenbildung im Rahmen von *Community Development*-Programmen, und auch die heikle Thematik des Sprachenproblems in seine Analyse einbezieht. Allerdings löst FORDJOR seinen in der Einleitung formulierten kritischen Ansatz nicht immer hinreichend ein. Zum Beispiel finden manche Mißerfolge in den Bildungsbemühungen hier keine Klärung und wirken akzidentiell (und damit jederzeit behebbar), weil sie nicht auf die konkreten gesellschaftlichen Ursachen und Bedingungen bezogen werden. Diese Kritik soll aber nicht verdecken, daß es sich hier um eine engagierte, vieldimensionale Studie handelt, die zum Abbau von Vorurteilen, vor allem bei europäischen Lesern, beitragen kann.

Mit MASEELAS Arbeit haben wir uns wieder ganz in die Anfänge der hiesigen pädagogischen Forschung zu Afrika zurückzusetzen. Als Ländermonographie konzipiert, beschreibt die Autorin zunächst additiv Geographie, Geschichte, Politik und Wirtschaft des Landes. Im 1. Hauptteil erfolgt eine Darstellung des formalen Bildungssystems von den Anfängen der Kolonialzeit bis hin zur postkolonialen Zeit, wobei es sich in weiten Teilen um die Wiedergabe verschiedener Memoranden, Empfehlungen und nationaler Entwicklungspläne handelt. Selten überprüft sie Planungen auf ihre Realisierungen hin, und ihre vagen modernisierungstheoretischen Beurteilungskriterien beschränken sich auf die Funktion von Bildung für die Erfüllung von *Manpower*-Nachfrage und für die (umstrittene) Änderung von Einstellungen (z. B. Abbau von Vorurteilen gegen manuelle Arbeit).

In der Studie von WEILAND wird das modernisierungstheoretische Vorverständnis, das diffus bereits in den anderen Arbeiten (mit Ausnahme von FORDJOR) anklang, zu einem wissenschaftlichen Ansatz präzisiert.

Ähnlich wie bei AGYEMAN handelt es sich hier um die Analyse des Zusammenhangs von Erziehung und politischer Entwicklung, d. h. um ein Forschungsfeld, das ab Mitte der 60er Jahre die (bildungs-)ökonomische Einseitigkeit vorangegangener Studien ablöste. Die klassischen modernisierungstheoretischen Fragestellungen WEILANDS sind gerichtet auf den Zusammenhang von Erziehung einerseits und Elitebildung, politischer Sozialisation, Wirtschaftswachstum und sozialer Mobilität (Chancengleichheit) andererseits. Empirisch getestet wird dieser Ansatz am Beispiel Gabuns. Die Arbeit enthält eine sozio-ökonomische und politische Beschreibung des Landes, eine Darstellung der Institutionen des Bildungssystems und den Versuch, seine theoretischen Fragestellungen für die empirische Untersuchung fruchtbar zu machen. Interessant ist u. a., daß die Vorstellungen der gabunesischen Sekundarschüler von Entwicklung weitgehend mit der offiziellen Politik des Landes (westliche Modernisierung, Einkommenssteigerung durch Erhöhung der Exportproduktion) übereinstimmen.

Gegenstand der Studie von KORDES ist die Evaluation des Ruralisierungsexperiments im heutigen Benin, des Vorläufers einer Serie ähnlicher Grundschulprojekte in mehreren afrikanischen Ländern. Dabei bedient sich KORDES einer höchst komplexen und aufwendigen Evaluationsmethode, die, abgeleitet aus einem system- und handlungsorientierten Ansatz, empirische Kontrolle mit ideologiekritischer Reflexion verbinden soll. Es gelingt ihm, aufzuzeigen, daß der Staat versucht, das gesamtgesellschaftliche System über das Bildungswesen pragmatisch zu steuern, ohne daß dem Versuch eine klare Definition des tatsächlichen oder angestrebten Gesellschaftstypus vorausging. Ebenso sichert er so manche bislang hypothetischen Erkenntnisse sozialempririsch ab (vgl. S. 365 ff.). Bedauerlich ist nur, daß viele interessante Ergebnisse in der Sprach- und Methoden-

akrobatik des Autors unterzugehen drohen und der Leser den roten Faden – sprich: die Fragestellung der Untersuchungen – aus den Augen verliert.

Ausgehend von der Tatsache, daß in vielen, insbesondere ärmeren Entwicklungsländern, zu denen auch Rwanda zählt, die Aussicht auf eine Entwicklung über eine sich selbst tragende Industrialisierung nicht besteht, legt BENDOKAT den Schwerpunkt ihrer Untersuchung auf die Zusammenhänge zwischen Bildungspolitik und ländlicher Entwicklung. Hierzu stellt sie schematisch-historisch die rwandische Entwicklungs- und Bildungspolitik dar, gibt einen Überblick über die verschiedenen ländlichen Bildungseinrichtungen bzw. Bildungsmaßnahmen für die ländlichen Regionen und beurteilt deren Effizienz und Effektivität anhand von eingangs aufgestellten Kriterien. Ihre Schlußthese, daß einerseits die ländliche Bildung nur einen geringen Stellenwert für die Entwicklung hat und andererseits Bildungsmaßnahmen wirkungsvoll nur unter ergänzenden Maßnahmen (und z. T. grundlegenden Veränderungen bisheriger Entwicklungsprioritäten) durchgeführt werden könnten, dürfte über Rwanda hinaus für viele Länder der Dritten Welt gelten.

Ausgesprochen engagiert ist die Studie von GROSSE-OETRINGHAUS, in der er die Ausrichtung des Bildungssystems für nicht-weiße Bevölkerungsgruppen in Südafrika auf die Stabilisierung derzeitiger Machtverhältnisse im Rahmen der Apartheidspolitik analysiert. Die Arbeit ist von dem Bemühen gekennzeichnet, den gesellschaftlichen Kontext in eine systematische Darstellung der historischen Bildungsentwicklung mit-einzubeziehen und die verschiedenen Untersuchungsebenen analytisch so aufzubereiten, daß die realen Interdependenzen ökonomischer, religiöser und psychologischer Elemente sichtbar werden – ein Unterfangen mit hohem Anspruch, das der Autor, gemessen an dem wenigen, was die Sozialwissenschaften und die vergleichende

Erziehungswissenschaft bisher bezüglich interdisziplinärer Forschung hervorgebracht haben, zufriedenstellend einlöst. Über eine ausführliche Wiedergabe von Lernzielen und Schulbuchinhalten gelingt es dem Autor, die besonders subtilen psychologisch-kulturellen Entfremdungs- und Indoktrinationsmechanismen aufzuzeigen, mit denen die Apartheidsideologie die Bildungssysteme für Nicht-Weiße durchdringt. Von besonderer Aktualität ist darüber hinaus auch die Darstellung der staatlichen Ziele einer Bewahrung ethnischer, kultureller und sprachlicher Eigenständigkeit der nicht-weißen Bevölkerungsgruppen. Denn hier wird deutlich, daß Bildungselemente, die in Südafrika die Vorherrschaft der Weißen festigen und eine interethnische Solidarität verhindern sollen, unter anders gearteten historischen, politischen und ökonomischen Bedingungen fortschrittliche, empanzipatorische Züge annehmen könnten.

Nur wenige Studien erfüllen die eingangs formulierten Erwartungen. Wer sich über spezifische Länderfallstudien hinaus mit der Bildungsproblematik Afrikas beschäftigen möchte, sollte m. E. die Arbeiten von FORDJOR oder GROSSE-OETRINGHAUS wählen.

RENATE NESTVOGEL

Patrick V. Dias: *Erziehung, Identitätsbildung und Reproduktion im Zaïre.* (Studien zu Gesellschaft und Bildung, Bd. 5.) Weinheim: Beltz 1979, 350 S.

Ausgangspunkt der Untersuchung ist die gegen frühere Annahmen und Hoffnungen gerichtete These, daß Erziehung die Übel aus der Kolonialzeit – Abhängigkeit und soziale Heterogenität – nicht beseitige, sondern reproduziere; speziell das tertiäre Bildungswesen nachkolonialer Gesellschaften produziere und reproduziere eine Elite und vergrößere und stabilisiere die Klassenunterschiede. Allerdings interessiert sich der Verfasser nicht für die *objektive*

Seite dieses Zusammenhangs – Beziehungen zwischen nachgewiesenem Hochschulabschluß und beruflicher Position, Einkommen u. a. –, sondern für die *subjektiven* gesellschaftlichen und politischen Einstellungen und Selbstbilder, die mit dem studentischen Status verknüpft sind. Thema des Buchs ist also die sozial- oder politpsychologische Charakterisierung von Personen, die sich auf der tertiären Stufe des Erziehungswesens eines Staates befinden, dem einige Jahre zuvor die politische Unabhängigkeit zuteil wurde.

Diese sozial- oder politpsychologischen Einstellungen werden in der theoretischen Interpretation unter eine Identitätsterminologie gebracht, und zwar aus zwei Gründen: Einmal geht der Verfasser von der allgemeinen Sozialisationsvorstellung aus, daß Erziehung als gesellschaftliche Funktion die *Identität* des Sozialisanden bestimmt; zum anderen glaubt er, daß diese Vorstellung, die den Vorteil hat, Individuen über Erziehung mit der Gesellschaft in Beziehung zu setzen, in jungen Staaten besonders angemessen sei, die selber noch ihre Identität suchten. So bestimmt er als Ziel seiner Arbeit, „einen konzeptuellen Rahmen zur Untersuchung der psycho-sozialen Identität sozialer Gruppen abzustecken, die sich innerhalb einer Institution befinden, die selbst mit einem Strukturidentitätsproblem innerhalb einer im Prozeß der Identitätsfindung begriffenen Gesellschaft konfrontiert ist“ (S. 19). Tatsächlich aber bleibt diese zwischen Gesellschaft und Staat einerseits und studentischer Identität andererseits vermittelnde Institution „Universität“ sehr abstrakt; statt daß die Besonderheiten der Universitäten *Lovanium* in Kinshasa (über die viel gestritten und geschrieben wurde), der *Université Officielle du Congo* in Lubumbashi, der *Université Libre du Congo* in Kisangani und später der zairischen Nationaluniversität *Unaza*, die aus den drei vorgenannten Universitäten gebildet wurde, beschrieben würden, figuriert „die“ Universität hier nur als eine

Institution, welche die höchste Stufe des Bildungswesens darstellt und auf welche die anderen Stufen ausgerichtet sind.

Der Verfasser hat die Arbeit bewußt nicht als vergleichende Studie über *Student Politics* in Afrika, sondern bewußt als zairische Fallstudie konzipiert; es treten daher an die Stelle interafrikanischer Vergleiche Ausführungen über die Geschichte und besonders die Kolonialgeschichte des heutigen Zaïre. In diesem Rahmen gelingt ihm zwar eine knappe, aber das Wesentliche treffende Darstellung des kolonialen Erziehungswesens (daß von kolonialer Universitätspolitik kaum die Rede sein kann, ist nicht die Schuld des Verfassers, sondern der belgischen Kolonialherren); jedoch erscheint die Darstellung der Auswirkungen der Kolonialisierung auf die Individuen in dem Abschnitt „Fremdherrschaft und Identitätsverlust“ als verfehlt: Zunächst macht es sich der Autor zu leicht, wenn der dem Kolonisierten die Identität schlechtweg *abspricht*; diese braucht dann nicht mehr beschrieben und untersucht zu werden. Gehört es nicht auch zur Identität, wenn sich der Kolonisierte – im Fall gelungener Kolonisation – als „faul“ oder „unzivilisiert“ bzw. „noch lange nicht zivilisiert“ empfindet? Auch in dem Versuch der Erfassung kolonialer Entfremdung scheint es sich der Verfasser zu leicht zu machen, wenn er auf die Beschreibung der Entfremdung in „westlichen“ Gesellschaften mit der Vereinzelung als Zentralphänomen rekurriert und sogar auf amerikanische *alienation scales* verweist. Tatsächlich waren die *évolués* (Einheimische, welche die höchsten Stufen des kolonialen Bildungs- und Beschäftigungssystems erreicht hatten, die ein Einheimischer erreichen konnte) in Arbeitszusammenhängen vergesellschaftet, in *cercles d'évolués* organisiert und hatten Familien- und Stammbindungen; sie organisierten Streiks, und schließlich gelang es ihnen auch, eine Allianz mit den Volksmassen für die Unabhängigkeitsforderung zustande zu bringen. Die Schwierigkeit bei der Erfassung der kolonialen Entfremdung zeigt sich auch darin, daß er zur Kennzeichnung des Zustandes der *évolués* von vornherein unangemessene Begriffe aus der westlichen Individualpsychopathologie wie „psychotisch“ oder „psychisch neurotisierend“ (S. 47) zu Hilfe nimmt.

Was den eigentlichen Untersuchungszeitraum, die Zeit nach der politischen Unabhängigkeit (1960) betrifft, so ist zunächst als positiv hervorzuheben, daß der Verfasser die politischen Einstellungen der Studenten nicht isoliert von der politischen Szenerie des Landes darstellt; die Refe-

renzen und die Bedeutung der politischen Einstellungen gewinnen damit Konkretheit. Es scheint mir gerade ein positives Moment der Arbeit zu sein, daß Politik und politisches Bewußtsein zwar aufeinander bezogen sind, aber im allgemeinen nicht durcheinander erklärt werden. So ist es möglich, die Studentenpolitik nicht nur als Mitspielerin, sondern auch als Gegenspielerin der Regierungspolitik zu registrieren.

Bei der Analyse der *gesellschaftlichen* Entwicklung, die der politischen zugrunde liegt und die über Erziehung mit den Subjekten vermittelt ist, scheint es der Autor jedoch zu unterlassen, beiden Seiten zumindest eine relative Selbständigkeit zuzugestehen, die bei aller Bezogenheit auch Fehlkoordinationen und Eigenbewegungen in den Blick treten ließe. Diese Unterlassung führt dann zu einer *direkten* Zuordnung von höchster Ausbildungsstufe und höchster gesellschaftlicher Position, die mit einem Platz innerhalb der Staatsklasse gleichgesetzt wird; sie findet sich etwa in folgender Formulierung und stellt die zentrale These des Buchs dar: „Erziehung – mit der einseitigen Ausrichtung auf die Hochschule – ist eine elitenbildende Institution zur Rekrutierung einer Staatsklasse, die in die Lage versetzt wird, ihre Privilegien zu vermehren, ihre Kontrolle über Staat und Institution zu festigen und eine von Eigeninteresse diktierte Rolle im internationalen System zu spielen“ (S. 87). Hieran ist sicher zunächst richtig, daß die „Staatsklasse“ in unterentwickelten Gesellschaften über besondere Macht und Privilegien verfügt; es kann auch nicht bestritten werden, daß ein Studium den Studierenden in Entwicklungsländern einen Elite-Status zuweist, dem schließlich auch auf der Ebene des Bewußtseins ein elitäres Selbstbewußtsein der Studenten und ein autoritäres Verhältnis der Studenten zum Volk entspricht.

Der oben zitierten, einen strikten Zusammenhang konstruierenden Formulierung fügt sich jedoch nicht die zairische

Realität, und zwar im wesentlichen aus drei Gründen: *Zunächst* steht an der Spitze der zairischen Gesellschaftspyramide nicht eine Staatsbürokratie, sondern eine (nicht selten personenidentische) Allianz von Händlern und Bürokraten. Von dieser Händlerklasse, welche unter dem Mobutu-Regime die besten Entwicklungschancen vorfand, welche die Bürokratie ebenso korrumpiert, wie sie das Volk durch Spekulation aussaugt, welche die Landflucht anheizt usw., ist in dem ganzen Buch kaum die Rede. *Sodann* hat sich inzwischen die Akademikerproduktion in Zaïre nicht nur gegenüber dem gesellschaftlichen Bedarf, sondern auch gegenüber der staatlichen Absorptionskapazität derartig verselbständigt, daß es heute fast zur Ausnahme gehört, wenn ein Diplomierter eine Anstellung bekommt, die seiner Ausbildung entspricht, von seinen Aspirationen ganz zu schweigen. Es wird in dem Buch ein falscher Eindruck erzeugt, wenn in ihm nur vom *Collège des commissaires généraux* (Hochschulmitglieder, denen im September 1960 kurzerhand Regierungsverantwortung übertragen wurde) und von den Intellektuellen im späteren mobutuistischen Präsidialamt die Rede ist. *Schließlich* wird die These des Verfassers, der Besitz von Hochschuldiplomen prädisponiere – objektiv wie im Bewußtsein der Studenten – automatisch zur Einnahme von staatlichen Führungspositionen, durch den Umstand in Frage gestellt, daß Anstellung im Staatsdienst im allgemeinen Bewußtsein und z. T. wohl auch in der Realität ebensosehr von Korruption, Stammeszugehörigkeit u. a. abhängt wie von nachgewiesenen intellektuellen Qualifikationen. So ist das, was der Autor kritisiert, im heutigen Zaïre eher ein Wunschbild: „Es hat außerdem einer technokratisch-technologischen Ideologie Vor-schub geleistet, derzufolge das im Erziehungswesen erworbene Wissen und die dort erlernten Fähigkeiten unverzichtbare Vorbedingungen sind für die Übernahme politischer Führungsfunktionen innerhalb des

Staatsapparates und zur Bewältigung von Problemen, die sich im Rahmen einer nationalen wirtschaftlichen Entwicklung stellen“ (S. 257).

Die Berechtigung dieser Kritik erscheint noch von einem anderen Standpunkt aus als fraglich. Gewiß ist die „technokratisch-technologische Ideologie“ auch Klassenideologie der Intelligenzija, wie der Verfasser interpretiert, doch ist darin ebenso die Idee gesellschaftlichen Fortschritts und gesellschaftlicher Entwicklung enthalten, die in einem Entwicklungsland eine ganz andere Bedeutung haben als in einem hoch entwickelten Industriestaat. Da keine Auseinandersetzung mit alternativen Vorstellungen zur sozialen Rolle von Wissenschaft in Entwicklungsländern (etwa Ideen von MAO ZEDONG oder auch PAOLO FREIRE) erfolgt, ist man geneigt, den Progressivitätsanspruch der Studenten gegen die Kritik des Verfassers in Schutz zu nehmen und in dieser eine unangemessene Übertragung von Theoremen der kritischen Theorie zu sehen. Hinzu kommt noch die politische Kontextbedingung, daß die Untersuchung zu einer Zeit durchgeführt wurde, als mit der Installierung des Mobutu-Regimes und der Zentralisierung der politischen Macht den Studenten zunehmend politische Mitspracherechte entzogen und sie auf pure Technologie zurückgedrängt wurden.

DIAS setzt sich unnötig einer weiteren Kritik aus, indem er sich nicht damit begnügt, Aussagen über kongolesische Studentenpolitik für die Jahre um 1968 herum zu machen, sondern statt dessen Anspruch auf Aktualität erhebt. Dies wird teils ausdrücklich gesagt (S. 118), teils dadurch suggeriert, daß im Titel des Buchs von „Zaire“ und nicht von „Demokratischer Republik Kongo“ die Rede ist, sowie auch dadurch, daß politische Ereignisse bis zum Jahr 1979 erwähnt und kommentiert werden.

Zwar kann der Autor argumentieren, daß es nicht seine Aufgabe sei, politikwissenschaftliche Analysen der späteren Entwicklung des mobutustischen Zaire zu liefern, obwohl vom „Plan Mobutu“ (einem westlichen Hilfsprogramm zum

Wiederaufbau der völlig verrotteten zairischen Wirtschaft und zur Rettung des Mobutu-Regimes), der an Bedingungen geknüpft ist, welche die ökonomische Souveränität des Landes völlig zur Farce werden lassen, unbedingt hätte gesprochen werden müssen; wenn nur vom „glühenden Nationalismus“ Mobutus die Rede ist, wird ein völlig falscher Eindruck erzeugt. Es wäre für den Zusammenhang des Buchs jedoch wichtig gewesen, für die spätere Zeit die Aussage zu modifizieren, daß es „keine lang anhaltende oppositionelle Einstellung“ der Studenten gegenüber dem Regime gäbe; trotz der Repression sind seit 1969 die Studentenrebellionen in Zaire nicht abgerissen. Obgleich der Autor den Zairen die „Fähigkeit zur konzertierten Aktion“ (S. 247) abspricht, hören seit 1977 die Lehrerstreiks nicht auf. Möglicherweise besteht der Grund dafür, daß der Autor hier nicht vorsichtiger ist, darin, daß er es für ausgemacht hält, daß die Studenten, die in die Staatsklasse hineinstrebten, zu dem Mubutu-Regime, das diese repräsentiere, höchstens in einer Führungskonkurrenz stehen könnten.

Die merkwürdige Situation, daß die Befragung 1968 durchgeführt wurde und die Ergebnisse bis 1979 gültig sein sollen, wird dadurch erklärt, daß später, vor allem nach der Unterdrückung der Studentenrevolten von 1969 und 1971, keine Bereitschaft zur Beantwortung politischer Fragen mehr bestanden habe. Dies ist zwar generell zutreffend (allerdings funktioniert in letzter Zeit die Einschüchterung nicht mehr ganz), doch kann der Autor versichert sein, daß sein Fragebogen mit den Fragen nach den persönlichen und Berufsaspirationen, Einstellungen zu kongolesischen National-eigenschaften, internationalen politischen Vorbildern, interpersonalen Werten und Polaritätenprofilen verschiedener Begriffe auch zu Zeiten der höchsten Unterdrückung hätte verteilt werden dürfen und daß es keine Probleme bei seiner Ausfüllung durch die Studenten gegeben hätte. Probleme treten eigentlich erst bei der Lektüre und der Interpretation der Ergebnisse auf.

Was soll man damit anfangen, daß das „Hochschulstudium als einigermaßen stark und tief, jedoch als sehr erwünscht und wahrhaft“ (S. 179) erlebt wird? Was heißt es, daß der Begriff „Ahnenbräuche“ auf

einer Sieben-Punkte-Skala zwischen „angenehm“ und „unangenehm“ den Wert „3,2“ erhält (S. 228)? Offensichtlich ist der Rezensent nicht der einzige, der hier Probleme hat: Einerseits erwähnt der Verfasser indigniert „anonyme Flugblätter“ (S. 127), die bei der Ausfüllung des Fragebogens verteilt worden seien, ohne allerdings – obwohl sie vielleicht mehr über studentisches Bewußtsein hätten aussagen können als die Fragebogenresultate selbst – ihren Inhalt mitzuteilen. Andererseits ist der Verfasser zu sehr freien Interpretationen und Interpolationen der Daten genötigt, um überhaupt einen Sinn aus ihnen herauszuholen. Auch die höchst komplexe statistische Weiterverarbeitung der Daten führt nur in seltenen Fällen zu weiterführenden Einsichten, etwa dann, wenn gezeigt wird, warum Frankreich bewundert wird (diese Tatsache ist nach den militärischen Einsätzen Frankreichs für das Mobutu-Regime nicht mehr aktuell). Völlig absurd wird es, wenn die Korruptheit, die inzwischen für zairische Studenten die meistgenannte Eigenschaft ihrer Nation geworden ist, unter Berufung auf CATTELL Zeichen eines „niedrigen Über-Ich, G-“ (S. 217) sein soll. Offensichtlich rühren diese Absurditäten von den von außen herangetragenen Fragestellungen her. Oder hat vielleicht die Überzeugung, daß die Anwendung „wissenschaftlicher“ Verfahren auch wissenschaftliche Resultate erbringen müsse, eine Rolle gespielt? Auch wird die Fähigkeit des Verfassers, durch eine einfühlsame und im Kontext gut orientierte Interpretation noch einiges an Sinn zu retten, durch die Orientierung an formalen Kriterien der statistischen Verfahren (Faktorisierbarkeit von Items als Kriterium ihrer Brauchbarkeit, S. 112) beeinträchtigt.

Umgekehrt resultieren die wirklich interessanten Ergebnisse der Arbeit nicht aus der Anwendung des Fragebogens, sondern aus der Interpretation von Dokumenten. Zu erwähnen wäre hier vor allem der Aufweis der Ambivalenz des studentischen Anti-Imperialismus aus der kritischen Interpretation der Abstraktheit der entsprechenden Manifeste. Auch die kritische Interpretation der mobutuistischen Authentizitäts-Ideologie als einer populistischen Ideologie, welche die realen Cliques- und Klassenprivilegien verdecken soll, ist sehr realitätshaltig.

Der Arbeit sind ausführliche Literaturverzeichnisse beigelegt, die eine echte bibliographische Hilfe darstellen. Allerdings fehlen einige Titel, die in dem hier abgewandelten Zusammenhang wesentlich gewesen wären wie etwa die offiziöse Darstellung des „Mobutuismus“ durch den auch erwähnten NGUZA KARL-I-BOND (Studia Diplomatica 1976) oder der Essay über „Kultur und Entfremdung in Afrika“ (1971) des kongolesischen Exilpolitikers ANICET KASHAMURA. Auch werden große Mengen von Fakten und Zahlen zur kongolesischen bzw. zairischen Geschichte mitgeteilt, in die sich allerdings – sehr vereinzelt – Fehler eingeschlichen haben: So wurde Kolwezi nicht 1977 von der Befreiungsarmee FLNC erobert und im zweiten Shaba-Krieg 1978 gegen sie verteidigt; richtig ist, daß Kolwezi 1977 nicht angegriffen und 1978 „erobert“ wurde, wobei allerdings eine Volkserhebung ebenso wichtig war wie der Angriff der FLNC selbst.

Insgesamt stellt das Buch mit seinem Versuch, Erziehungsphänomene der Dritten Welt mit sozialpsychologischen Sachverhalten in Beziehung zu bringen und sie in einen politischen und gesellschaftlichen Kontext zu stellen, einen Fortschritt gegenüber früheren Arbeiten und eine lohnende Lektüre dar.

FRIEDHELM STREIFFELER

Bibliographie deutschsprachiger Veröffentlichungen (1970–1980) zum Thema „Erziehung und Bildung in der Dritten Welt“

Die nachfolgende Auswahlbibliographie orientiert sich am Rahmenthema des vorliegenden Beiheftes. Sie gibt einen Überblick über deutschsprachige Veröffentlichungen, die sich mit Bildungsproblemen und deren Umfeld in Ländern der Dritten Welt beschäftigen. Der Bibliographie kommt vor allem die Funktion zu, deutschen Erziehungs- und Sozialwissenschaftlern über die Grenzen des eigenen Fachs hinaus den Zugang zu den bereits in deutscher Sprache publizierten Arbeiten zu erleichtern.

Eine solche bibliographische Übersicht kann nur selektiv und ohne Anspruch auf Vollständigkeit sein. Dennoch wird damit der Versuch unternommen – bezogen auf den Bereich der Bildungsthematik –, an die allgemeinen Schwerpunktbibliographien zu Entwicklungsländern des Sonderheftes 13 der „Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie“ aus dem Jahr 1969 anzuknüpfen. Der Erfassungszeitraum ist dabei auf Veröffentlichungen von 1969/70 an begrenzt. Lediglich im Bereich unveröffentlichter Hochschularbeiten (die nur unvollständig erfaßt werden konnten) wurden auch Studien vor 1969 berücksichtigt.

Bei der Anwendung von Auswahlkriterien als Richtschnur zur Aufnahme von Titeln im „Grenzbereich“ konnte angesichts der Komplexität von Bildungsprozessen und insbesondere unter Berücksichtigung der vielfältigen übergreifenden gesellschaftlichen Determinanten und Einflußfaktoren auf das Erziehungswesen in Entwicklungsländern kein eindeutig verbindliches Muster entwickelt werden. Die vorliegende Auswahl ist demgemäß zwangsläufig von subjektiven Entscheidungen beeinflusst, und zwar um so stärker, je weiter die in Frage kommenden Publikationen von der unmittelbaren Bildungsproblematik entfernt sind. Ausgeklammert werden mußten vor allem wichtige Beiträge der Ethnologie, die oftmals das notwendige sozio-kulturelle Hintergrundwissen und das erforderliche Vorverständnis spezifischer Kulturformen beinhalten, innerhalb derer Bildungsprozesse angesiedelt sind und wirksam werden. In diesem Zusammenhang sei auf die ethnologische Schriftenreihe des Syndikat Verlags (Frankfurt/Main) verwiesen, die einen Beitrag zu diesem Aspekt zu leisten vermag. Weitgehend unberücksichtigt blieben auch aktuelle Themen, wie die Entwicklung adäquater Technologien in den Entwicklungsländern und für sie. Das weite Feld der Bildungsförderung wurde nur fragmentarisch in bezug auf die Bundesrepublik erfaßt. Ausgeklammert wurde auch ein Großteil der Diskussion auswärtiger und ausländischer Kulturpolitik gegenüber Ländern der Dritten Welt. Der gemäß partnerschaftlicher Entwicklungszusammenarbeit so wichtige Rückkoppelungsprozeß im Sinne einer intensiven und aufklärerischen Befassung mit entwicklungspolitischen Problemen in deutschen Bildungseinrichtungen mußte ebenso ignoriert werden. Das heißt, die Vermittlung von Kenntnissen und Bewußtsein über die Dritte Welt in Unterricht und Bildungsarbeit in der Bundesrepublik sowie die Erarbeitung damit verbundener neuerer didaktischer Konzepte sind, soweit dazu bereits Veröffentlichungen vorliegen, nicht in der Auswahl berücksichtigt. – Ein beträchtlicher Teil der Literatur konnte ledig-

lich erfaßt, nicht jedoch selbst eingesehen werden. Soweit bibliographische Angaben aus Sekundärquellen verwendet worden sind, können diese deshalb mitunter unvollständig sein. Dies trifft auch für in Druck oder in Vorbereitung befindliche Veröffentlichungen zu, soweit diese schon vorab erfaßt werden konnten.

Wie auch die Beiträge dieses Beiheftes exemplarisch verdeutlichen, kann die gegenwärtige Diskussion des Themas nicht auf die fremde Literatur vor allem in englischer Sprache verzichten und hat nur selten die Möglichkeit, auf bereits existierende deutschsprachige Auseinandersetzungen mit der Problematik zurückzugreifen. Es sei deshalb als Orientierungsgrundlage und einführende Übersicht hinsichtlich des Bereichs fremdsprachiger Literatur auf die von der „Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung (DSE)“ regelmäßig erstellten Bibliographien zu entwicklungsländerbezogenen Themen verwiesen, die sich u. a. auch mit dem Bildungsbereich befassen. Diese können auf Anfrage von der DSE bezogen werden. Angesichts der Tatsache, daß es bislang zum Thema der Bibliographie noch keine eigenständige wissenschaftliche Fachzeitschrift in deutscher Sprache gibt, verdient auch die monatliche Publikation „Entwicklung und Zusammenarbeit (E + Z)“ der DSE Erwähnung. Wengleich die darin erscheinenden Beiträge wegen ihres allzu begrenzten Umfangs keine Berücksichtigung in der Bibliographie finden konnten, ist zumindest auf folgende Ausgaben von E + Z hinzuweisen, die sich schwerpunktmäßig mit dem Bildungswesen in der Dritten Welt befassen: Nr. 6/7 von 1970, Nr. 5/1972, Nr. 12/1976 und Nr. 10/1977.

Von der relativ großen Zahl mittlerweile erstellter Bildungsgutachten im Entwicklungsländerbereich ist nur ein geringer Teil erfaßt worden. Dies liegt nicht nur im Mangel an Informationen über das vorhandene Material begründet. Aufnahmekriterien waren vielmehr auch der Grad der Zugänglichkeit sowie Gegenstand und Art der Behandlung. Die zahlreichen Gutachten im Auftrag von Förderungsorganisationen, wie vor allem der „Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ)“, können teilweise dort selbst eingesehen werden. Ebenso ist Interessenten an Gutachten im Bereich der Bildungshilfe eine entsprechende Anfrage beim „Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ)“, den politischen Stiftungen sowie den kirchlichen Einrichtungen im Bereich entwicklungspolitischer Zusammenarbeit zu empfehlen.

Die Bibliographie unterscheidet neben einer Grobgliederung nach Kontinenten (0. Allgemeines, 1. Afrika, 2. Asien, 3. Lateinamerika) zur weiteren Unterteilung lediglich nach einem formalen Kriterium: der Art der Veröffentlichung (001 ff. Buchveröffentlichungen, 301 ff. Aufsätze in Zeitschriften und Sammelbänden, 601 ff. „graue Literatur“, 701 ff. Hochschularbeiten, 801 ff. Bibliographien). Bei deutschen Übersetzungen fremdsprachiger Literatur wurde auf die Angabe der Originalveröffentlichungen verzichtet. Als Anhang wurde ein Länderregister erstellt, das die Auswahl regionalspezifischer Titel erleichtern und die Systematisierung ergänzen soll. Zugleich vermittelt dieses Register auch einen groben Überblick über die bisherigen geographischen Schwerpunkte der wissenschaftlichen Beschäftigung.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt gewinnt die entwicklungsländerbezogene Bildungsthematik auch in Form von Fachbibliographien an Bedeutung. So sei noch auf verschiedene Aktivitäten und Ergebnisse verwiesen, auf die im Rahmen der Bibliographie nicht mehr zurückgegriffen werden konnte: (a) die Erarbeitung einer Bibliographie zum Thema „Psychologische Aspekte beruflicher Erziehung in Afrika“ durch eine Arbeitsgruppe der „Sozialpsychologischen Forschungsstelle für Entwicklungsplanung“ an der Universität

des Saarlandes unter Leitung von HERMANN W. SCHÖNMEIER; (b) die Zusammenstellung einer Literaturübersicht zu Veröffentlichungen über das Bildungswesen in Ländern Afrikas durch die „Dokumentations-Leitstelle des Instituts für Afrika-Kunde“ in Hamburg unter Leitung von MARIANNE WEISS; (c) die Erfassung und Kommentierung deutschsprachiger Literatur zu Erwachsenenbildung und Berufsbildung in der Dritten Welt für den Zeitraum seit 1960 als Diplomarbeit an der Universität Oldenburg durch MARIA BALG (siehe dazu 0.701 a); (d) die Dokumentierung und Auswertung der Diskussion des Ansatzes von PAULO FREIRE durch Vermittlung eines Überblicks über dazu inzwischen vorliegende Rezeptionen dessen Modells im Rahmen einer Dissertation von BIRGIT WINGENROTH (siehe dazu 0.707); (e) die Überarbeitung der Bibliographie von WOLFGANG KÜPER zu „Hochschulen, Wissenschaft und Entwicklung in Afrika“ (siehe dazu 1.803).

0. Allgemeines

Bücher

- 0.001 BECKER-PFLEIDERER, BEATRIX: Sozialisationsforschung in der Ethnologie. Eine Analyse der Theorien und Methoden. Saarbrücken 1975, 169 + XXXI S.
- 0.002 BENDIT, RENÉ/HEIMBUCHER, ACHIM: Von PAULO FREIRE Lernen. Ein neuer Ansatz für Pädagogik und Sozialarbeit. München 1977, 272 S.
- 0.003 BERSTECHE, DIETER: Zur Theorie und Technik des internationalen Vergleichs. Das Beispiel der Bildungsforschung. Stuttgart 1970, 123 S.
- 0.004 BOSSE, HANS: Diebe, Lügner, Faulenzer. Zur Ethno-Hermeneutik von Abhängigkeit und Verweigerung in der Dritten Welt. Frankfurt a. M. 1979, 123 S.
- 0.005 BOSSE, HANS: Verwaltete Unterentwicklung. Funktionen und Verwertung der Bildungsforschung in der staatlichen Entwicklungspolitik. Frankfurt a. M. 1978, 549 S.
- 0.006 BUCHMANN, MICHAEL A.: Berufsstrukturen in Entwicklungsländern. Entwicklungsmuster der Berufsstruktur und die Chancen ihrer Prognose. Tübingen/Basel 1979, 439 S.
- 0.007 CABRAL, AMILCAR/GUEBOZA, ARMANDO/VIEIRA, SERGIO, et al.: Rasse, Kultur und Nationale Befreiung. Hrsg. von EDUARDO DE SOUSA FERREIRA. Bonn 1976, 88 S.
- 0.008 DABISCH, JOACHIM: Pädagogische Auslandsarbeit der Bundesrepublik Deutschland in der Dritten Welt. Saarbrücken 1979, 258 S.
- 0.009 DANCKWERTS, DANKWART/PFÜTZE, HERMANN/LECHNER, NORBERT/STIEBITZ, RÜDIGER: Die Sozialwissenschaften in der Strategie der Entwicklungspolitik. Frankfurt a. M. 1970, 176 S.
- 0.010 DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR TECHNISCHE ZUSAMMENARBEIT (Hrsg.): Bildung und Wissenschaft in Entwicklungsländern. Die Maßnahmen der staatlichen Bildungs- und Wissenschaftsförderung. Eschborn 1975, 242 S.
- 0.011 DIECKMANN, BERNHARD: Zur Strategie des systematischen internationalen Vergleichs. Probleme der Datenbasis und der Entwicklungsbegriffe. Stuttgart 1970, 192 S.
- 0.012 DOLFF, HELMUT/WEINBERG, JOHANNES (Hrsg.): Experimente und Veränderungen. Tendenzen der Erwachsenenbildung in Europa und Übersee. Braunschweig 1969, 181 S.
- 0.013 ECKENSBERGER, LUTZ: Methodenprobleme der kulturvergleichenden Psychologie. Saarbrücken 1970.
- 0.014 ENGELS, BENNO/LAASER, ULLRICH (Hrsg.): Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. Eine Zwischenbilanz. München 1978, 569 S.
- 0.015 ESSER, KLAUS/MUSTO, STEFAN A.: Programmhilfe zur Förderung der funktionalen Grund-erziehung in Entwicklungsländern. Berlin 1973, 151 S.
- 0.016 FAURE, EDGAR, et al.: Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek bei Hamburg 1973, 377 S.
- 0.017 FREIRE, PAULO: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Stuttgart/Berlin 1971, 219 S. und Reinbek bei Hamburg 1973, 157 S.
- 0.018 FREIRE, PAULO: Pädagogik der Solidarität. Wuppertal 1974, 104 S.
- 0.019 FREIRE, PAULO: Erziehung als Praxis der Freiheit. Stuttgart/ Berlin 1974, 170 S.
- 0.020 FREUND, WOLFGANG S./SIMSON, UWE (Hrsg.): Aspekte der auswärtigen Kulturpolitik in Entwicklungsländern. Die Dritte Welt, Sonderheft 1972 (erschienen 1973), 312 S.

- 0.021 FRÖBEL, VOLKER/HEINRICH, JÜRGEN/KREYE, OTTO (Hrsg.): Die Armut des Volkes. Verelendung in den unterentwickelten Ländern. Auszüge aus Dokumenten der Vereinten Nationen. Reinbek bei Hamburg 1976², 173 S.
- 0.022 GOLDSCHMIDT, DIETRICH (Hrsg.): Technologie in Entwicklungsländern. Möglichkeiten eigenständiger Entwicklung, Probleme des Transfers, neue Wege der Ausbildung, Chancen wirtschaftlicher Zusammenarbeit. Jahrestagung der Vereinigung Deutscher Wissenschaftler 1976. München 1978, 244 S.
- 0.023 GOLDSCHMIDT, DIETRICH/SCHÖFTHALER, TRAUGOTT (Hrsg.): Soziale Struktur und Vernunft. JEAN PIAGETS Modell entwickelten Denkens in der Diskussion kulturvergleichender Bildungsforschung. Frankfurt a. M. 1981.
- 0.024 GOTTSSTEIN, KLAUS (Hrsg.): Wissenschaft und Technologie für die Dritte Welt. München 1979, 261 S.
- 0.025 GRIESWELLE, DETLEF: Studenten aus Entwicklungsländern: Eine Pilot-Studie. München 1978, 130 S.
- 0.026 GRONEMEYER, MARIANNE/BAHR, HANS-ECKEHARD (Hrsg.): Erwachsenenbildung Testfall Dritte Welt: Kann Erwachsenenbildung Überlebensprobleme lösen helfen? Opladen 1977, 266 S.
- 0.027 HAMM-BRÜCHER, HILDEGARD: Bildung ist kein Luxus. Plädoyer gegen die Resignation in der Bildungspolitik. München 1976, 214 S.
- 0.028 HAVEMANN, HANS: Die Entwicklungsuniversität als Instrument internationaler Zusammenarbeit in Wissenschaft und Technik. Baden-Baden 1973, 284 S.
- 0.029 HENTIG, HARTMUT VON: Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? München/Stuttgart 1972, 139 S.
- 0.030 HENTIG, HARTMUT VON: Die Wiederherstellung der Politik. Cuernavaca revisited. Stuttgart/München 1973, 208 S.
- 0.031 HERNANDEZ, JESUS ARISTÚ: Pädagogik des Seins. PAULO FREIRES praktische Theorie einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung. Gießen/Lollar 1977, 176 S.
- 0.032 HOFMANN, HEINRICH: Die Statistik in der Dritten Welt. Probleme und Perspektiven. München 1979, 66 S.
- 0.033 HUPPERT, JÜRGEN: Bedarfsorientierte Bildungsplanung in Entwicklungsländern – Zur Problematik der Ausrichtung des Bildungswesens an den ökonomischen Ausbildungserfordernissen. Düsseldorf 1971, 189 S.
- 0.034 ILLICH, IVAN: Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft. Reinbek bei Hamburg 1972, 155 S.
- ILLICH, IVAN: Die Entscholung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems. Reinbek bei Hamburg 1973, 121 S. und München 1972, 160 S.
- 0.036 INSTITUT FÜR GESELLSCHAFTSPOLITIK AN DER HOCHSCHULE FÜR PHILOSOPHIE MÜNCHEN (Hrsg.): Entwicklung durch Bildung. Mannheim/Ludwigshafen 1973, 110 S.
- 0.037 INTER NATIONS (Hrsg.): Bildung und Wissenschaft, Sonderthema Partnerschaft in Bildungshilfe, Bemühungen der Bundesrepublik Deutschland zur Lösung von Bildungsproblemen in Zusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Bonn-Bad Godesberg (1975) 6.
- 0.038 JOERGES, BERNWARD: Beratung und Technologietransfer – Untersuchungen zur Frage der Professionalisierbarkeit gesellschaftsüberschreitender Beratung. Baden-Baden 1975, 245 S.
- 0.039 JOUHY, ERNEST/BÖHME, GÜNTHER/DEUTSCHER, ECKHARD: Abhängigkeit und Aufbruch. Was soll Pädagogik in der Dritten Welt? Frankfurt a. M. 1978, 76 S.
- 0.040 KHAN, KHUSHI M./MATTHIES, VOLKER (Hrsg.): „Hilfs-Wissenschaft“ für die Dritte Welt oder „Wissenschafts-Imperialismus“? Kritische Diskussionsbeiträge zu Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen der Entwicklungsforschung. München 1976, VI/416 S.
- 0.041 KNOLL, JOACHIM H.: Internationale Erwachsenenbildung im Überblick. Düsseldorf 1974, 181 S.
- 0.042 KNOPF, DETLEF/MÖLLER, DORIS/SCHMIDT, MICHAEL: Alltagsorientierung in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Eine kritische Analyse von PAULO FREIRES Konzept der ‚conscientización‘. Bensheim 1978, 315 S.
- 0.043 KÖNIG, RENÉ (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Band 8: Beruf – Industrie – Sozialer Wandel in unterentwickelten Ländern. Stuttgart 1977, XII, 354 S.
- 0.044 KÜPER, WOLFGANG: Bildung und Wissenschaft in Entwicklungsländern. Die Maßnahmen der staatlichen Bildungs- und Wissenschaftsförderung. Eschborn 1976, 242 S.

- 0.045 LAASER, ULLRICH: Bildung und Entwicklung. Überlegungen zum Zusammenhang von Bildung und Entwicklung: Erfahrungen, Perspektiven, Trends. Hamburg 1980, 99 S.
- 0.046 LEIRMAN, WALTER/PÖGGELER, FRANZ (Hrsg.): Erwachsenenbildung in fünf Kontinenten. Bestandsaufnahme und Vergleich. Stuttgart 1979, 416 S.
- 0.047 MALIK, M. USMAN (Hrsg.): Brain-Drain und Reintegration – Ein internationales Problem. Bonn 1974.
- 0.048 MANN, BERNHARD: Die pädagogisch-politischen Konzeptionen MAHATMA GANDHIS und PAULO FREIRES. Eine vergleichende Studie zur entwicklungsstrategischen politischen Bildung in der Dritten Welt. Frankfurt a. M. 1979, 184 S.
- 0.049 MEYER-DOHM, PETER (Hrsg.): Bildungsökonomische Probleme der Entwicklungsländer. Tübingen/Basel 1978, XIV, 378 S.
- 0.050 MOLT, WALTER: Die Pädagogik von MAHATMA GANDHI. Meisenheim am Glan 1970, 109 S.
- 0.051 NYERERE, JULIUS/ILLICH, IVAN/FREIRE, PAULO: Alternative Bildungskonzepte aus der Dritten Welt. Bonn 1971, 61 S.
- 0.052 POLLAK, WOLF: Bausteine einer besseren Welt. Projekte der gewerblichen Berufsausbildung in Entwicklungsländern. Technische Hilfe der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a. M. 1973, 312 S.
- 0.052a POSTLETHWAITE, T. NEVILLE/WEILER, HANS/ROEDER, PETER MARTIN (Hrsg.): HOFFMANN, JENS (Bearb.): Schulen im Leistungsvergleich. Bedingungen für erfolgreiches Lernen – Ergebnisse der Internationalen IEA-Untersuchungen in sechs Unterrichtsfächern. Stuttgart 1980, 155 S.
- 0.053 REIMER, EVERETT: Schafft die Schule ab! Befreiung aus der Lernmaschine. Reinbek bei Hamburg 1972, 137 S.
- 0.054 RHIE, JOUNG-CHUN: Community Development durch Selbsthilfegruppen – Eine sozial-ökonomische, sozialpsychologische und kommunikationswissenschaftliche Untersuchung zum Problem der effektiven Gestaltung von Selbsthilfegruppen in Entwicklungsländern. Saarbrücken 1977, 233 S.
- 0.055 RÖHRS, HERMANN: Forschungsstrategien in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Weinheim 1975, 206 S.
- 0.056 RÖPKE, JOCHEN: Primitive Wirtschaft, Kulturwandel und die Diffusion von Neuerungen. Theorie und Realität der wirtschaftlichen Entwicklung aus ethnosozilogischer und kultur-anthropologischer Sicht. Tübingen 1970.
- 0.057 ROTHE, FRIEDRICH KARL: Erziehung und Ausbildung in den Entwicklungsländern. Essen 1972, 163 S.
- 0.058 SCHIPULLE, HANS-PETER: Ausverkauf der Intelligenz aus Entwicklungsländern? Eine kritische Untersuchung zum Brain Drain. München 1973, 403 S.
- 0.059 STUDY GROUP IN THE ECONOMICS OF EDUCATION AND EDUCATIONAL INVESTMENT AND PLANNING PROGRAMME „EIP“ (OECD): Weltproblem Chancengleichheit – Bildungsplanung als Gesellschaftspolitik. Deutsch herausgegeben und eingeleitet von HELGA THOMAS. Frankfurt a. M. 1970, 184 S.
- 0.060 WILHELM, JOACHIM/FUTTERLIEB, HARTMUT: Erziehung zur Solidarität. Materialien zu PAULO FREIRES politischer Alphabetisierung. Freiburg 1975, 58 S.

Aufsätze

- 0.301 BAUMANN, RITA: Bildung in Entwicklungsländern (Rezension). In: Vergleichende Pädagogik 13 (1977), S. 207–211.
- 0.302 BAUMANN, RITA/MEHNERT, WOLFGANG: Zu einigen Aspekten der Umgestaltung des Inhalts von Bildung und Erziehung in national befreiten Staaten. In: Vergleichende Pädagogik 12 (1976), S. 113–126.
- 0.303 BAUMANN, RITA/MEHNERT, WOLFGANG: Bildung und UNESCO (Rezension). In: Vergleichende Pädagogik 11 (1975), S. 216–219.
- 0.304 BAUMANN, U./LENHART, VOLKER/ZIMMERMANN, AXEL: Bildungsreform in Entwicklungsländern. Bericht über die Tagung der Deutschen Sektion der Comparative Education Society in Europe (Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). In: Pädagogische Rundschau 24 (1970), S. 219–230.
- 0.305 BEISSNER, ROLF-DIETER: Zum Problem der Adaption von Unterrichtsmaterialien in Entwicklungsländern. In: Unterrichtswissenschaft 6 (1978), S. 200–204.

- 0.306 BENNER, DIETRICH: Zur Fragestellung einer Pädagogik der Entwicklungsländer. In: Internationales Afrika-Forum 7 (1971), S. 473–483.
- 0.307 BIERWIRTH, GERHARD: Entwicklung als Kommunikationsproblem. Zu Möglichkeiten und Grenzen der Massenmedien in Entwicklungsländern. In: Die Dritte Welt 4 (1975), S. 35–48.
- 0.308 BÖHME, GÜNTHER: Vorüberlegungen zu einer Pädagogik der Dritten Welt. In: ERNEST JOUHY/GÜNTHER BÖHME/ECKHARD DEUTSCHER: Abhängigkeit und Aufbruch. Was soll Pädagogik in der Dritten Welt? Frankfurt a. M. 1978, S. 43–53.
- 0.309 BOSSE, HANS: Bildungsforschung als Determinante von Unterentwicklung? Zur wissenschaftlichen Politikberatung im Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit. In: KHUSHI M. KHAN/VOLKER MATTHIES (Hrsg.): „Hilfs-Wissenschaft“ für die Dritte Welt oder „Wissenschaftsimperialismus“? München 1976, S. 295–317.
- 0.310 BOSSE, HANS: Innere Kolonisierung und anticolonialer Kampf. Zur ethno-hermeneutischen Interpretation von Autobiographien und zur Problematik selbstbestimmter Entwicklung. In: GERHARD GROHS, et al. (Hrsg.): Kulturelle Identität im Wandel. Beiträge zum Verhältnis von Bildung, Entwicklung und Religion. Stuttgart 1980, S. 280–291.
- 0.311 BOSSE, HANS/RUDERSDORF, KARL-HEINRICH: Erziehung und Abhängigkeit. Der Bildungstransfer aus der Bundesrepublik Deutschland in Gesellschaften der Dritten Welt und die Bildungsforschung. In: Leviathan 4/1 (1976), S. 14–52.
- 0.311a BRAUN, GERALD: Die Schule als Produktionsstätte von Arbeitslosigkeit. Anmerkungen zu Bildung und Beschäftigung in der Dritten Welt. In: Bildung und Erziehung 33 (1980), S. 433–440.
- 0.312 BRETZLER, GERRIT: Die deutsche Sprache als Bestandteil der auswärtigen Kulturpolitik in Entwicklungsländern. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 26 (1976), H. 2, S. 52–62.
- 0.313 BUCHMANN, MICHAEL: Entwicklungsmuster der Arbeitskräftestruktur? Arbeitskräfteprognosen und die bildungsökonomische Bedeutung internationaler Querschnittsvergleiche für Entwicklungsländer. In: PETER MEYER-DOHM (Hrsg.): Bildungsökonomische Probleme der Entwicklungsländer. Tübingen/Basel 1978, S. 45–114.
- 0.314 DANCKWORTT, DIETER: Neue Ansätze für funktionale Alphabetisierung. In: International Review of Education XXI (1975), S. 111–114.
- 0.315 DANCKWORTT, DIETER: Der internationale Bildungstransfer: Ergebnisse einer Umfrage. In: BENNO ENGELS/ULLRICH LAASER (Hrsg.): Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. Eine Zwischenbilanz. München 1978, S. 79–94.
- 0.316 DEUTSCHER, ECKHARD: Vernunft – Zweckrationalität – Wandel. Bildungstheoretische Fragestellungen einer „Pädagogik in der Dritten Welt“. In: ERNEST JOUHY/GÜNTHER BÖHME/ECKHARD DEUTSCHER: Abhängigkeit und Aufbruch. Was soll Pädagogik in der Dritten Welt? Frankfurt a. M. 1978, S. 55–76.
- 0.317 ECKENSBERGER, LUTZ H.: Der Beitrag kulturvergleichender Forschung zur Fragestellung der Umweltpsychologie. In: GERHARD KAMINSKI (Hrsg.): Umweltpsychologie – Perspektiven, Probleme, Praxis. Stuttgart 1976, S. 73–98.
- 0.318 ECKENSBERGER, LUTZ H.: Kulturvergleich als interdisziplinärer sozialwissenschaftlicher Forschungsansatz. Seine Bedeutung und methodische Probleme aus psychologischer Sicht. In: Materialien aus der soziologischen Forschung. Verhandlungen des 18. Deutschen Soziologentages vom 28. 9. – 1. 10. 1976 in Bielefeld. Darmstadt/Neuwied 1978, S. 351–399.
- 0.319 ECKER, SUSANNE/PETRITSCH, MECHTHILD/RICHTER, RUDOLF: Massenmedien in Entwicklungsländern. In: IBE-Bulletin (1975), H. 19, S. 24–44.
- 0.320 EISENLOHR, EDDA/LIEKENBROCK, HELMUT: Zur Alphabetisierung der Unterdrückten. Über die ‚funktionale‘ Alphabetisierungsmethode des Brasilianers PAULO FREIRE. In: Angepaßte Technologie – Ein Diskussionsbeitrag. Bensheim 1974, S. 97–104.
- 0.321 ENGELS, BENNO: Grundsätze der deutschen Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. In: BENNO ENGELS/ULLRICH LAASER (Hrsg.): Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. Eine Zwischenbilanz. München 1978, S. 9–24.
- 0.322 EPPLER, ERHARD: Kulturbeziehungen und Entwicklung. Die vernachlässigte Nord-Süd-Problematik in der auswärtigen Kulturpolitik. In: GERHARD GROHS, et al. (Hrsg.): Kulturelle Identität im Wandel. Beiträge zum Verhältnis von Bildung, Entwicklung und Religion. Stuttgart 1980, S. 386–400.
- 0.322a ERNY, PIERRE: Ein Traum von dem, was trotz Armut sein könnte . . . Bausteine für eine pädagogische Utopie. In: Bildung und Erziehung 33 (1980), S. 441–456.
- 0.322b FREMEREY, MICHAEL: Erziehung und Entwicklung als Gegenstand deutscher Forschung:

- Rückblick auf eine annähernd 20jährige Suche nach Zusammenhängen, Erklärungen und Perspektiven. In: *Bildung und Erziehung* 33 (1980), S. 475–496.
- 0.323 FREUDENTHAL, HANS: Schülerleistungen im internationalen Vergleich. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 21 (1975), S. 889–910.
- 0.324 FRÖHLICH, DIETER: Multilingualismus und der Aufbau der Nation. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 21 (1969), Sonderheft 13, S. 472–490.
- 0.325 GALTUNG, JOHAN: Erziehung und Abhängigkeit: Bildungssystem und Weltwirtschaftsordnung. In: BENNO ENGELS/ULLRICH LAASER (Hrsg.): *Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. Eine Zwischenbilanz*. München 1978, S. 545–569.
- 0.326 GERLACH, KNUT: Prognosen des Arbeitskräftebedarfs als Bildungsplanungsregel. Ein Vergleich zwischen Industrie- und Entwicklungsländern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 18 (1972), S. 63–73.
- 0.327 GOETZE, DIETER: ‚Entwicklungsgesellschaft‘ und Kulturanthropologie: Zu einer Protheorie der Entwicklung. In: *Die Dritte Welt* 6 (1978), S. 323–344.
- 0.327a GOLDSCHMIDT, DIETRICH: Forderungen an eine Förderungspolitik auf dem Gebiet der Bildungsforschung in Entwicklungsländern. In: *Deutsche Gesellschaft für Friedens- und Konfliktforschung* (Hrsg.): *Forschung für den Frieden*. Boppard 1975, S. 37–43.
- 0.328 GOLDSCHMIDT, DIETRICH: Förderung der Universitäten in der Dritten Welt – Entwicklungshilfe oder Irreleitung? In: ANDREAS FLITNER/ULRICH HERRMANN (Hrsg.): *Universität heute – Wem dient sie? Wer steuert sie?* München 1978, S. 139–170. Ebenfalls in: *Neue Sammlung* 17 (1977), S. 386–403.
- 0.329 GOLDSCHMIDT, DIETRICH: Bildungsforschung und Bildungshilfe. In: BENNO ENGELS/ULLRICH LAASER (Hrsg.): *Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. Eine Zwischenbilanz*. München 1978, S. 245–264.
- 0.330 GOLDSCHMIDT, DIETRICH: Zusammenarbeit in Bildungsforschung und Bildungsplanung zwischen Entwicklungsländern und der Bundesrepublik Deutschland. In: *Bildung und Erziehung* 31 (1978), S. 70–78.
- 0.331 GROHS, GERHARD: Kulturelle Abhängigkeitsverhältnisse. In: *Afrika Heute* (1971), H. 2, S. 29–32.
- 0.332 GROHS, GERHARD: Über die Schwierigkeiten kultureller Emanzipation in Afrika. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch* 24 (1974), H. 1, S. 18–25.
- 0.333 GROSSE-OETRINGHAUS, HANS-MARTIN: Erziehungswesen – Theorie und Praxis einer Erziehung zur Befreiung. In: *Blätter des IZ3W* (1976), H. 51, S. 27–32.
- 0.334 HANF, THEODOR / AMMANN, KLAUS / DIAS, PATRICK V. / FREMEREY, MICHAEL / WEILAND, HERIBERT: Erziehung – ein Entwicklungshindernis? Überlegungen zur politischen Funktion der formalen Erziehung in Asien und Afrika. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 23 (1977), S. 9–33.
- 0.334a HANF, THEODOR: Die Schule der Staatsoligarchie. Zur Reformunfähigkeit des Bildungswesens in der Dritten Welt. In: *Bildung und Erziehung* 33 (1980), S. 407–432.
- 0.335 HEINTZ, PETER: Sozialstruktur und Kulturwandel in den Entwicklungsländern. In: *Entwicklungsprobleme, interdisziplinär*. Bern 1976, S. 17–28.
- 0.336 HORN, JAKOB/PFLUG, BERND: Erwachsenenbildung als Beitrag zur Verbesserung der Lebensbedingungen in Entwicklungsländern: Die Arbeit des deutschen Volkshochschulverbandes. In: BENNO ENGELS/ULLRICH LAASER (Hrsg.): *Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. Eine Zwischenbilanz*. München 1978, S. 489–504.
- 0.337 HÜFNER, KLAUS/NAUMANN, JENS: Internationale Kultur- und Bildungspolitik. In: BENNO ENGELS/ULLRICH LAASER (Hrsg.): *Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. Eine Zwischenbilanz*. München 1978, S. 157–206.
- 0.338 HUPPERT, JURGEN: Indikatorenanalyse und Typisierung in der Bildungsplanung. In: PETER MEYER-DOHM (Hrsg.): *Bildungsökonomische Probleme der Entwicklungsländer*. Tübingen/Basel 1978, S. 115–120.
- 0.339 JALLADE, JEAN-PIERRE: Einkommensumverteilung durch Bildungsfinanzierung. In: *Finanzierung und Entwicklung* 16 (1979), H. 1, S. 33–37.
- 0.340 JOUHY, ERNEST: Wider den Kulturimperialismus. In: ERNEST JOUHY/GÜNTHER BÖHME/ECKHARD DEUTSCHER: *Abhängigkeit und Aufbruch. Was soll Pädagogik in der Dritten Welt?* Frankfurt a. M. 1978, S. 9–42.
- 0.341 KODJO, SAMUEL: Bildungsqualität als Schwerpunkt künftiger entwicklungstheoretischer Diskussion und Forschung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 26 (1974), S. 287–300.

- 0.342 KODJO, SAMUEL: Bildungsqualität als Schwerpunkt künftiger entwicklungstheoretischer Diskussion und Forschung. In: PETER MEYER-DOHM (Hrsg.): Bildungsökonomische Probleme der Entwicklungsländer. Tübingen/Basel 1978, S. 299–319.
- 0.343 KÖNIG, RENÉ: Überlegungen zu einigen sozio-kulturellen Problemen der Ausbildungshilfe am Anfang der zweiten Entwicklungsdekade. In: Die Dritte Welt 2 (1973), H. 1.
- 0.344 KUMERLOEVE, ARND: Der Social Demand Approach und seine Relevanz für die Bildungsplanung der Entwicklungsländer. Eine kritische Analyse aus soziologischer Sicht. In: PETER MEYER-DOHM (Hrsg.): Bildungsökonomische Probleme der Entwicklungsländer. Tübingen/Basel 1978, S. 121–167.
- 0.345 KÜPER, WOLFGANG: Probleme des Bildungs- und Ausbildungssystems als Engpässe bei der wirtschaftlichen Entwicklung. In: Mitteilungen des Orient-Instituts im Verbund der Stiftung Deutsches Übersee-Institut (1977), H. 10, S. 54–62.
- 0.346 KÜPER, WOLFGANG: Bildung und Wissenschaft in der Entwicklungspolitik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, B 25/74, 22. Juni 1974, S. 15–26.
- 0.347 KUSMINA, E. N.: Der Einfluß LENINScher Ideen auf die Pädagogik und Schule der Entwicklungsländer Asiens, Afrikas und Lateinamerikas. In: Vergleichende Pädagogik 6 (1970), S. 275–285.
- 0.348 LAASER, ULLRICH: Quantitative Daten zum Bildungstransfer westlicher Industriestaaten in die Länder der Dritten Welt. In: BENNO ENGELS/ULLRICH LAASER (Hrsg.): Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. Eine Zwischenbilanz. München 1978, S. 25–78.
- 0.349 LAASER, ULLRICH: Die Bildungshilfe des BMZ. Quantitative Struktur der Leistungen für schulische und außerschulische Zwecke. In: BENNO ENGELS/ULLRICH LAASER (Hrsg.): Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. Eine Zwischenbilanz. München 1978, S. 95–156.
- 0.350 LIEKENBROCK, HELMUT: Zur Alphabetisierung der Unterdrückten. Über die ‚funktionale‘ Alphabetisierungsmethode des Brasilianers PAULO FREIRE. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 24 (1972), S. 129–135.
- 0.351 MALETZKE, GERD: Sozialisationsprobleme der Massenkommunikation in Entwicklungsländern. In: FRANZ RONNEBERGER (Hrsg.): Sozialisation durch Massenkommunikation. Stuttgart 1971, S. 356–377.
- 0.352 MEHNERT, WOLFGANG: Nichtkapitalistische Entwicklung und Volksbildung. Einige theoretische Aspekte. In: Vergleichende Pädagogik 5 (1969), S. 2–20.
- 0.353 MEHNERT, WOLFGANG: Zur ‚Sprachenfrage‘ in der Kolonialpolitik des deutschen Imperialismus. In: Vergleichende Pädagogik 10 (1974), S. 52–61.
- 0.354 MEHNERT, WOLFGANG: Zur Verbindung von Schule und Leben, von Unterricht und produktiver Arbeit in der Bildungspolitik national befreiter Staaten. In: Afrika, Asien, Lateinamerika 7 (1979), S. 52–63.
- 0.355 MEYER-DOHM, PETER: Die Rolle der Universität beim Aufbau der Entwicklungsländer. In: Kooperative Entwicklungshilfe. Deutsche und amerikanische Bemühungen beim Aufbau der Entwicklungsländer. Bielefeld 1969.
- 0.356 MEYER-DOHM, PETER: Bildungsökonomische Probleme der Entwicklungsländer. In: PETER MEYER-DOHM (Hrsg.): Bildungsökonomische Probleme der Entwicklungsländer. Tübingen/Basel 1978, S. 3–42.
- 0.357 MEYER-DOHM, PETER: Zur Bedeutung kulturwirtschaftlicher Komplementärinvestitionen in Entwicklungsländern. In: PETER MEYER-DOHM (Hrsg.): Bildungsökonomische Probleme der Entwicklungsländer. Tübingen/Basel 1978, S. 271–283.
- 0.358 MIES, MARIA: Kulturanomie als Folge der westlichen Bildung. In: Die Dritte Welt 1 (1972), S. 23–38.
- 0.359 MINTE, HORST: Massenmedien im Entwicklungsprozeß. Ein Beitrag aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive. In: Vierteljahresberichte (1977), H. 67, S. 1–15.
- 0.360 MOENKS, FRANZ J.: Überlegungen zum Einsatz von pädagogischen Psychologen in der Entwicklungshilfe für Länder der Dritten Welt. In: JOCHEN BRANDTSTAEDTER/GÜNTHER REINERT/KLAUS SCHNEEWIND (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Probleme und Perspektiven. Stuttgart 1979, S. 569–578.
- 0.361 MÜHLMANN, WILHELM E.: Kindheit und Jugend in traditionellen und progressiven Gesellschaften. In: Jugend in der Gesellschaft (1975), S. 79–97.

- 0.362 MUSTO, STEFAN A.: Die Fremdbestimmung des Bewußtseins – Normative Wirkungen der sozialwissenschaftlichen Forschung und Planung in Entwicklungsländern. In: Vierteljahresberichte (1974), H. 56, S. 125–145.
- 0.363 OSTERLOH, KARL-HEINZ: Sprachverhalten und Sozialisation in vorindustriellen Kulturen. Zur Diskussion der sprachlichen Unterentwicklung. In: Die Dritte Welt 3 (1974), S. 332–355.
- 0.364 OSTERLOH, KARL-HEINZ: Vorindustrielle Verhaltensweisen aus historisch-psychoanalytischer Sicht. In: Die Dritte Welt 1 (1972), S. 335 ff.
- 0.365 OSTERLOH, KARL-HEINZ: Traditionelle Lernweisen und europäischer Bildungstransfer. Zur Begründung einer adaptierten Pädagogik in den Entwicklungsländern. In: Neue Sammlung 17 (1977), S. 219–236.
- 0.366 OSTERLOH, KARL-HEINZ: Eigene Erfahrung – fremde Erfahrung. Für einen umweltorientierten Fremdsprachenunterricht in der Dritten Welt. In: Unterrichtswissenschaft 6 (1978), S. 189–199.
- 0.367 *Partnerschaft in Bildungshilfe*. Bemühungen der Bundesrepublik Deutschland zur Lösung von Bildungsproblemen in Zusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. In: Bildung und Wissenschaft (1975), H. 6, S. 75–88.
- 0.367a PEREIRA DE QUEIROZ, MARIA ISAURA: Erziehung als eine Form des internen Kolonialismus in Klassengesellschaften. In: Anuario – Jahrbuch für Bildung, Gesellschaft und Politik. Band 1/78. Münster 1978.
- 0.368 PREISWERK, ROY: Kulturelle Identität, Self-Reliance und Grundbedürfnisse. In: Das Argument (1980), Nr. 120, S. 167–178.
- 0.369 QUEDNAU, HORST W.: Das Konzept der modularen Berufsausbildung. Ein Forschungsprojekt der IAO für Entwicklungsländer. In: Die berufsbildende Schule 29 (1977), S. 421–427.
- 0.370 RÖHRS, HERMANN: Naturvölker, ihre Erziehung und Bildung. In: Lexikon der Pädagogik. Bd. 3. Freiburg/Basel/Wien 1971, S. 200f.
- 0.371 RÖHRS, HERMANN: Die Pädagogische Diplomatie – ein unterentwickeltes Aufgabenfeld. In: Bildung und Erziehung 25 (1972), S. 26–33.
- 0.372 RÖHRS, HERMANN: Bildungsstrategische Interdependenz zwischen Industrie- und Entwicklungsländern. In: Vereinte Nationen (1977), H. 2, S. 46–50.
- 0.373 RÖSEL, JAKOB: Ideologiekritik: Bildungshilfe (2 Teile). In: Blätter des IZ3W (1973), H. 30, S. 10–17, und (1974), H. 32/33, S. 28–33.
- 0.374 RÖSEL, JAKOB: Bemerkungen zur interdisziplinären Entwicklungsländerforschung. In: Internationales Asienforum 5 (1974), S. 243–253.
- 0.375 SCHINDELE, HANNO: Fördernde und hemmende Bedingungen und Wirkungen der Alphabetisierung in der Dritten Welt. In: GERHARD WURZBACHER (Hrsg.): Störfaktoren der Entwicklungspolitik. Empirische Materialien zur Entwicklungsländerforschung. Stuttgart 1974, S. 213–228.
- 0.376 SCHMIDT, WALDTRAUT: Beiträge des Bildungswesens zur sozialökonomischen Umgestaltung von Entwicklungsländern. In: Wissenschaftliche Beiträge des Instituts Ökonomik der Entwicklungsländer an der Hochschule für Ökonomie Berlin 6 (1971), H. 2, S. 53–92.
- 0.377 SCHMIDT-FRÜGEL, WALDTRAUT: Zur Auseinandersetzung und Umsetzung von Bildungskonzeptionen im Zuge der nichtkapitalistischen Entwicklung von Entwicklungsländern. In: Nichtkapitalistischer Entwicklungsweg. Aktuelle Probleme in Theorie und Praxis. Berlin (DDR) 1973.
- 0.378 SCHÖFTHALER, TRAU GOTT: Vergleichende Sozialisationsforschung als Herausforderung und als Chance für die Soziologie. In: Materialien aus der soziologischen Forschung. Verhandlungen des 18. Deutschen Soziologentages vom 28. 9. – 1. 10. 1976 in Bielefeld. Darmstadt/Neuwied 1978, S. 400–444.
- 0.379 SCHÖFTHALER, TRAU GOTT: Über die Mehrdeutigkeit von Ethnozentrik in der Weltgesellschaft. In: GERHARD GROHS et al. (Hrsg.): Kulturelle Identität im Wandel. Beiträge zum Verhältnis von Bildung, Entwicklung und Religion. Stuttgart 1980, S. 322–330.
- 0.380 SCHÖNBERG, KARL: Die Bedeutung des außerschulischen Bildungswesens im Entwicklungsprozeß. In: PETER MEYER-DOHM (Hrsg.): Bildungsökonomische Probleme der Entwicklungsländer. Tübingen/Basel 1978, S. 241–262.
- 0.381 SCHULZ, MANFRED/HILBRINK, ALBERT: Landfunk und Beratung im Entwicklungsförderungsverbund. In: Zeitschrift für ausländische Landwirtschaft 16 (1977), S. 160–179.
- 0.382 SEIBEL, HANS DIETER: Offene und geschlossene Gesellschaften. Überprüfung einer Hypothese im interkulturellen Vergleich: Melanesien und Polynesien. In: Zeitschrift für Soziologie 7 (1978), S. 273–298.

- 0.383 SEIBEL, HANS DIETER: Leistung in vorindustriellen Gesellschaften. In: *Africa-Spectrum* (1972), S. 5–20.
- 0.384 STIEBITZ, RÜDIGER: Über die zentrale Rolle der Auslese im Kulturimperialismus. In: DANKWART DANCKWERTS/HERMANN PFÜTZE/NORBERT LECHNER/RÜDIGER STIEBITZ: *Die Sozialwissenschaften in der Strategie der Entwicklungspolitik*. Frankfurt a. M. 1970, S. 158–176.
- 0.385 STÖBER, JÖRG: Massenmedien und Wirtschaftswachstum in Entwicklungsländern. In: PETER MEYER-DOHM (Hrsg.): *Bildungsökonomische Probleme der Entwicklungsländer*. Tübingen/Basel 1978, S. 284–296.
- 0.386 STRASDOWSKY, RONALD: Westliche Ideen in der Lehrerausbildung der Entwicklungsländer. In: *Unterrichtswissenschaft* 6 (1978), S. 205–213.
- 0.387 TANGJAN, S. A.: Probleme der Überprüfung der Bildungsaufgaben und des Bildungsinhaltes in Entwicklungsländern. In: *Vergleichende Pädagogik* 14 (1978), S. 2–17.
- 0.388 TIBI, BASSAM: Akkulturation, Modernisierung, Verwestlichung und auswärtige Kulturpolitik. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch* 24 (1974), H. 1, S. 10–17.
- 0.388a VIERDAG, GERDA: Bildung zur Selbsthilfe. Freiräume und Grenzen entwicklungsorientierter Erwachsenenbildung. In: *Bildung und Erziehung* 33 (1980), S. 457–466.
- 0.389 VOGT, HANS DIETER: Die deutschen Auslandsschulen im Spannungsfeld von auswärtiger Kulturpolitik und Bildungshilfe. In: BENNO ENGELS/ULLRICH LAASER (Hrsg.): *Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. Eine Zwischenbilanz*. München 1978, S. 207–244.
- 0.389a WEILAND, HERIBERT: Bildung in Entwicklungsprojekten. Ein ungenutzter Freiraum für Reformen. In: *Bildung und Erziehung* 33 (1980), S. 467–474.
- 0.390 WIRSIG, R.: Probleme des interkulturellen Vergleichs in der Ethnologie. In: *Sociologicus* 25 (1975), S. 97–122.
- 0.391 ZIMMER, JÜRGEN/GEISLER, WOLFGANG (Hrsg.): Jeder Bürger ein Lehrer – Jedes Haus eine Schule. Beiträge zur Entkolonialisierung des Lernens. In: *betrifft: erziehung* 7 (1974), H. 6, S. 15–33.

Graue Literatur

- 0.601 ARNOLD, WOLFGANG/KODJO, SAMUEL/RENESE, ERNST-ALBRECHT VON: *Qualitativer und quantitativer Bedarf der Entwicklungsländer in den Bereichen: Bildung, Wissenschaft und Technologie*. Bochum 1972, V + 108 S.
- 0.602 BOSSE, HANS/RUDERSDORF, KARL-HEINRICH: *Bildung, technologische Erziehung und Abhängigkeit. Die entwicklungspolitische Erziehungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland*. Heidelberg 1973, V + 285 S.
- 0.603 BUCHMANN, MICHAEL/KUMERLOEVE, ARND/SCHÖNBERG, KARL: *Sozioökonomische Strategien für die nationale Bildungsplanung in Entwicklungsländern*. Bochum 1973, IV + 122 S.
- 0.604 BÜSE, JÜRGEN E./TREYDTE, KLAUS-PETER: *Evaluierung von Projekten der Erwachsenenbildung in den Entwicklungsländern. Versuch eines systematischen Ansatzes mit zwei Fallstudien*. Bonn-Bad Godesberg 1971, 148 S.
- 0.605 DEUTSCHE STIFTUNG FÜR ENTWICKLUNGSLÄNDER (Hrsg.): *Materialien zur Förderung des Erziehungswesens in Entwicklungsländern*, bearbeitet von DIETER DANCKWORTT/EDDA EISENLOHR, et al. Bonn 1970, 101 S.
- 0.606 DEUTSCHE STIFTUNG FÜR ENTWICKLUNGSLÄNDER (Hrsg.): *Zur Entwicklungsproblematik unter dem Aspekt der Erziehungshilfe. Thesen für die Neudiskussion einer Neufassung des ‚Bildungshilfegutachtens‘ im Wissenschaftlichen Beirat des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit*. Hamburg/Bochum/Bonn 1970.
- 0.607 DEUTSCHE STIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG (Hrsg.): *Probleme des außerschulischen Erziehungswesens in Entwicklungsländern*, von JOSEF MÜLLER. Bonn 1974, 38 S.
- 0.608 DEUTSCHE STIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG (Hrsg.): *Funktionale Alphabetisierung im Rahmen der Erwachsenenbildung. Internationales Symposium in Zusammenarbeit mit dem International Institute for Adult Literacy Methods, Teheran und dem Deutschen Volkshochschul-Verband vom 15. – 25. August 1973 in Berlin*. Berlin 1974, 43 S.
- 0.609 DEUTSCHE STIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG (Hrsg.): *Die entwicklungspolitische Funktion der Entsendung deutscher Dozenten an Hochschulen in Entwicklungsländern. Deutsche Tagung vom 13.–18. 12 1973 in Bad Honnef*. Bonn 1974, 198 S.

- 0.610 DEUTSCHE STIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG (Hrsg.): Probleme der Lehrmittelversorgung in Entwicklungsländern, von EDDA EISENLOHR. Bonn 1974, 74 S.
- 0.611 DEUTSCHE STIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG (Hrsg.): Ergebnisbericht der zweiten Klausurtagung zur Erarbeitung von Prinzipien und Kriterien für die Förderung der funktionalen Grunderziehung in Entwicklungsländern vom 28. 2. bis 1. 3. 1974 in Bonn, von MICHAEL BAUER. Bonn 1974, 82 S.
- 0.612 DEUTSCHE STIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG (Hrsg.): Förderung der Erwachsenenbildung in Entwicklungsländern. Expertengespräch vom 17. – 18. März 1976 in Bonn, bearbeitet von JOSEF MÜLLER. Bonn 1976, 27 S.
- 0.613 DEUTSCHE STIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG (Hrsg.): Deutsche Bildungsforschung in Entwicklungsländern. Tagung vom 28. – 30. April 1976 in Bonn, bearbeitet von WOLFGANG GMELIN. Bonn 1976, 81 S.
- 0.614 DEUTSCHE STIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG (Hrsg.): Zusammenarbeit im Bereich Grunderziehung. Protokoll der Sitzung des Fachbeirats der Unterabteilung Erziehung und Wissenschaft am 25. 10. 1976 in Bonn. Bonn 1977, 25 S.
- 0.615 DEUTSCHE STIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG (Hrsg.): Probleme der Hochschulförderung. Erfahrungen aus Regionaltagungen mit deutschen Mitarbeitern an Hochschulen in Entwicklungsländern. Auswertungsgespräch am 28. April 1977 in Bonn, Kurzbericht von HARTMUT GLIMM. Bonn 1977, 14 S.
- 0.616 DEUTSCHE STIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG (Hrsg.): Zusammenarbeit bei der Dokumentation über das Erziehungswesen der Entwicklungsländer. Kurzbericht über ein Expertengespräch am 23. Mai 1978 in Bonn. Bonn 1978, 19 S.
- 0.617 DEUTSCHE STIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG (Hrsg.): Förderung der Grunderziehung in Entwicklungsländern. Konzepte und Leistungen bi- und multilateraler Geber im Kontext der internationalen Diskussion, von JOSEF MÜLLER. Bonn 1978, 223 S.
- 0.618 DEUTSCHE STIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG (Hrsg.): Trends der Hochschulentwicklung und Hochschulförderung in Entwicklungsländern, von JÜRGEN HEISING. Bonn 1978.
- 0.619 DEUTSCHE STIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG (Hrsg.): Das UNESCO-Programm zur Alphabetisierung. Eine Untersuchung im Anschluß an die Mittelfristige Programmplanung der UNESCO für den Zeitraum 1977–1982, die Programm- und Budgetplanung für 1979–1980 und die Empfehlungen für die Generalkonferenz 1978, von JOSEF MÜLLER. Bonn 1979, 42 S.
- 0.620 DEUTSCHE STIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG (Hrsg.): Distance Education in Entwicklungsländern. Erkenntnisse aus zwei internationalen Tagungen, zusammengestellt von JÜRGEN HEISING. Bonn 1980, 156 S.
- 0.621 GERLACH, KURT: Vorüberlegungen zu Maßnahmen der Entwicklungshilfe im tertiären Bildungsbereich. Zur ökonomischen Bedeutung der Ausbildung im tertiären Bildungsbereich für den wirtschaftlichen Entwicklungsprozeß. Eschborn 1976, 24 S.
- 0.622 HAMBURGER WELTWIRTSCHAFTSARCHIV (Hrsg.): Entwicklung des Bedarfs von Führungskräften in einem Entwicklungsland als Grundlage für die Planung und Durchführung von Management-Programmen. Hamburg 1973.
- 0.623 HANF, THEODOR: Was ist und zu welchem Ende treibt man international vergleichende Erziehungsforschung? In: THEODOR HANF/WOLFGANG MITTER: International vergleichende Bildungsforschung. Zur Theorie und Forschungspraxis erziehungswissenschaftlicher Komparatistik. Frankfurt a. M. 1979, S. 1–21.
- 0.624 INTERNATIONALES ZENTRALINSTITUT FÜR DAS JUGEND- UND BILDUNGSFERNSEHEN: Bildungssatelliten für Entwicklungsländer. München 1972, 121 S.
- 0.625 MEYER-DOHM, PETER/SCHUNK, ALBERT/DABAG, MIHRAN: Optimale Beziehungen deutscher wissenschaftlicher Institutionen zu Partnern in Entwicklungsländern – Beispiele: Argentinien, Türkei. Bochum 1973, XI, 202 + 131 S.
- 0.626 ÖSTERREICHISCHE FORSCHUNGSSTIFTUNG FÜR ENTWICKLUNGSHILFE: Leitlinien wirksamer Bildungshilfe. Gutachten im Auftrage des Bundeskanzleramtes. Wien 1976.
- 0.627 ROTH, KLAUS: Gesellschaftspolitik und Erwachsenenbildung. Zur Theorie und Praxis in den Heimvolkshochschulen der FES in Entwicklungsländern. Bonn-Bad Godesberg 1975, 69 S.
- 0.628 RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM (Hrsg.): Sozioökonomische Strategien für die nationale Bildungsplanung in Entwicklungsländern. Projekt II, Arbeits- und Ergebnisbericht. Bochum 1973, II + 34 S.

- 0.629 SCHÖNMEIER, HERMANN WOLFGANG: Möglichkeiten der Leistungserfassung von Absolventen technischer Ausbildungsstätten und Entwicklung von Verfahren der Leistungsbeurteilung. Ein Beitrag zur Evaluierung von Vorhaben, die von der Regierung der BRD in Entwicklungsländern gefördert werden. Aachen/Saarbrücken 1971, 344 S.
- 0.630 VEREINIGUNG DEUTSCHER WISSENSCHAFTLER: Disparitäten der Wissenschaftsentwicklung in den Industrie- und Entwicklungsländern. Tagungsberichte 8. – 10. Oktober 1971. Hamburg 1972, 36 S.

Hochschularbeiten

- 0.701 APPEL, THOMAS: PAULO FREIRE – JULIUS K. NYERERE: Normen und Erziehungsziele zweier sozialrevolutionärer Bildungskonzeptionen in der Dritten Welt. Analyse und Kritik. Diplomarbeit, Pädagogische Hochschule Niedersachsen 1975.
- 0.701a BALG, MARIA: Annotierte Bibliographie und Analyse deutschsprachiger Literatur zur Erwachsenenbildung und Berufsbildung in der Dritten Welt. Diplomarbeit, Universität Oldenburg 1980.
- 0.702 GERLACH, KNUT: Der Entwicklungsbeitrag von Bildungsinvestitionen unter Berücksichtigung verschiedener Entwicklungsstadien- und Konzeptionen. Universität Göttingen 1969, VII, 150 S.
- 0.703 LAASER, ULLRICH: Bildungstransfer und Systemwandel. Theorie und Praxis industriestaatlichen Bildungstransfers in die Länder der Dritten Welt. Dissertation, Universität Hamburg 1980, 389 S.
- 0.704 PETERSEN, D.: Bewertungsprobleme bei Bildungsinvestitionen in Entwicklungsländern unter besonderer Berücksichtigung der sozialen Zusatzerträge. Dissertation, Universität Bochum 1969, 149 S.
- 0.705 RADKE, DETLEF: Die Förderung des Wirtschaftswachstums in Entwicklungsländern durch eine ökonomisch konzipierte Bildungsplanung. Dissertation, Universität Bochum 1969/Berlin 1970, 141 S.
- 0.706 SCHINDELE, HANNO: Alphabetisierungsbestrebungen in der Dritten Welt: Erfolgsvoraussetzungen und Wirkungen in entwicklungssoziologischer Sicht. Dissertation, Universität Erlangen-Nürnberg 1973, 314 S.
- 0.707 WINGENROTH, BIRGIT: Die politische Alphabetisierung PAULO FREIRES in Theorie und Praxis. Eine internationale Dokumentation. Dissertation, Universität Frankfurt a. M. 1980.

Bibliographien

- 0.801 Ausgewählte Literatur zum Thema: Akkulturation und Kulturwandel in Afrika, Vorderer Orient, Asien, Ozeanien, Australien, USA und Lateinamerika. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 24 (1974), S. 118–146.
- 0.802 DEUTSCHE STIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG (Hrsg.): Entwicklungsländer-Studien. Bibliographie der deutschen Entwicklungsländer-Forschung. Bonn, seit 1969 jährlich.
- 0.803 DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION: Die deutschsprachige UNESCO-Literatur. Bibliographie 1946–1972, zusammengestellt von WILLY GORZNY und CHRISTIANE KOSCHWITZ unter Mitarbeit von WERNER KAUPERT. Köln/Pullach 1973, 222 S.
- 0.804 IMFELD, AL: Entwicklungspolitik. Eine annotierte Bibliographie. Stein/Mfr. und Wuppertal 1978, 168 S.

1. Afrika

Bücher

- 1.001 ACKERMANN, LEA: Erziehung und Bildung in Rwanda. Probleme und Möglichkeiten eines eigenständigen Weges. Frankfurt a. M. 1978, 257 S.
- 1.002 ADICK, CHRISTEL/GROSSE-OETRINGHAUS, HANS-MARTIN/NESTVOGEL, RENATE: Bildungsprobleme Afrikas – Zwischen Kolonialismus und Emanzipation. Berlin 1979, 160 S.
- 1.003 AGYEMAN, DOMINIC KOFI: Erziehung und Nationwerdung in Ghana. München 1974, IV, 267 S.
- 1.004 AMILCAR-CABRAL-GESELLSCHAFT (Hrsg.): Erziehung in Guinea-Bissau. Heidelberg 1977, 63 S.

- 1.005 AUTORENKOLLEKTIV des Herder-Instituts der Karl-Marx-Universität Leipzig unter Leitung von WOLFGANG MEHNERT: Zehn Jahre Addis-Abeba-Plan – Entwicklungstendenzen der Volksbildung in Afrika. Berlin (DDR) 1971, 108 S.
- 1.006 AXT, FRIEDRICH: Das Sekundarschulwesen der Republik Senegal. Frankfurt a. M./Bern/Las Vegas 1979.
- 1.007 AXT, FRIEDRICH: LÉOPOLD SÉDAR SENGHOR und die Erziehungspolitik der Republik Senegal. Frankfurt a. M./Bern/Las Vegas 1979.
- 1.008 BAUER, ANNEMARIE: Kind und Familie in Schwarzafrika. Der Einfluß von Verwandtschafts- und Familienstrukturen auf familiäre Erzieherrollen. Saarbrücken 1979, 313 S.
- 1.009 BENDOKAT, REGINA: Der Beitrag der Bildungspolitik zur ländlichen Entwicklung. Dargestellt am Beispiel Rwanda. Berlin 1977, XI, 260 S.
- 1.010 CHABOU, MOULEY DRISS: Die Elementarschule in Algerien. Entstehung und geschichtliche Entwicklung der französischen Elementarschule für Algerien 1830–1962. Ratingen 1969, 305 S.
- 1.011 CYFFER, NORBERT, et al. (Hrsg.): Afrikanische Sprachen und Kulturen – ein Querschnitt. Hamburg 1971.
- 1.012 DECKELMANN, HARTMUT: Fernsehen in Afrika. Kultureller Imperialismus oder Erziehung für die Massen? Berlin 1978.
- 1.013 DIAS, PATRICK V.: Erziehung, Identitätsbildung und Reproduktion in Zaire. Weinheim/Basel 1979, 350 S.
- 1.014 DICK, MANFRED: Probleme der nationalen Identität in Liberia. Bielefeld 1970.
- 1.015 DITTMANN, FREYA: Technische Ausbildung in Kenia. Erfolgskontrolle einer Handwerker-schule. Saarbrücken 1972, 79 S.
- 1.016 DITTMANN, FREYA: Kultur und Leistung. Zur Frage der Leistungsdisposition bei Luo und Indern in Kenia. Saarbrücken 1973, 287 S.
- 1.017 EGGERT, JOHANNA: Missionsschule und sozialer Wandel in Ostafrika: Der Beitrag der deutschen evangelischen Missionsgesellschaften zur Entwicklung des Schulwesens in Tanganjika 1891–1939. Bielefeld 1970, 334 S.
- 1.018 ENTWICKLUNGSPOLITISCHE KORRESPONDENZ: Sondernummer 1/1977: Erziehung in Guinea-Bissau. 28 S.
- 1.019 FEDTKE, JOACHIM: Wirtschafts-, Arbeits- und Berufserziehung in Tansania. Ein Beitrag zur Pädagogik der Entwicklungsländer. Hamburg 1971, IV, 271 S.
- 1.020 FORDJOR, PETER KWADJOE: Das Erziehungswesen und die Problematik der Erwachsenenbildung im Entwicklungsprozeß, dargestellt am Beispiel Ghana unter besonderer Berücksichtigung der Analphabetenfrage. Hamburg 1975, 303 S.
- 1.020a FREIRE, PAULO: Dialog als Prinzip. Erwachsenenalphabetisierung in Guinea-Bissau. Wuppertal 1980, 176 S.
- 1.021 GROHS, ELISABETH: Traditionelle Erziehung und Schule in Nordnigeria. Eine Untersuchung unter Heranziehung von Lebensläufen nordnigerianischer Schulkinder. Saarbrücken 1972, 112 + XXXIX S.
- 1.022 GROHS, ELISABETH: Kisazi. Reife-Riten der Mädchen bei den Zigua und Ngulu Ost-Tanzanias. Berlin 1980, 226 S.
- 1.023 GROSSE-OETRINGHAUS, HANS-MARTIN: Erziehung und Bildung in Südafrika – Das Bildungssystem der ‚nichtweißen‘ Bevölkerungsgruppen in der Republik Südafrika. Bonn 1978, 182 S.
- 1.024 GROSSE-OETRINGHAUS, HANS-MARTIN: Bildung zwischen Apartheid und Widerstand. Das Bildungssystem der nichtweißen Bevölkerungsgruppen in Südafrika. Berlin 1978, 450 S.
- 1.025 HEINE, BERND: Sprache, Gesellschaft und Kommunikation in Afrika. München 1979, 216 S.
- 1.026 HEPP, GERD: Erziehung und Politik im unabhängigen Madagaskar (1960–1973). Eine Fallstudie. Frankfurt a. M. 1976, 307 S.
- 1.027 HINZEN, HERIBERT: Erwachsenenbildung und Entwicklung in Tanzania. Eine Darstellung und Analyse ihrer konzeptionellen Vorstellungen und praktischen Maßnahmen. Hamburg 1979, 454 S.
- 1.028 HRACH, HANS-GEORG: Republik Südafrika. Black Training – Von Arbeitskräfteproblemen zu Reformansätzen. Bonn-Bad Godesberg 1976, 45 S.
- 1.029 HUNSDÖRFER, VOLKHARD: Die politische Aufgabe des Bildungswesens in Tanzania – Entwicklungen von der Arusha-Deklaration 1967 zur Musoma-Deklaration 1975. Saarbrücken 1977, 293 S.

- 1.030 ILLY, HANS F.: Politik und Wirtschaft in Kamerun. Bedingungen, Ziele und Strategien der staatlichen Entwicklungspolitik. München 1976, 440 S.
- 1.031 KLEPZIG, FRITZ: Kinderspiele der Bantu. Meisenheim am Glan 1972, 608 S.
- 1.032 KLITGAARD, S. A.: Schul- und Lehrbücher in West-, Zentral- und Ostafrika. Hamburg 1976.
- 1.033 KODJO, SAMUEL: Probleme der Akkulturation in Afrika. Die entwicklungspolitischen Auswirkungen moderner Schulausbildung und Kommunikationsmedien. Meisenheim am Glan 1973, X, 375 S.
- 1.034 KOLODZIG, GUDRUN: Das Erziehungswesen in Tanzania. Historische Entwicklung und Emanzipation von der kolonialen Vergangenheit. Saarbrücken 1978, 230 S.
- 1.035 KORDES, HAGEN: Curriculum-Evaluation im Umfeld abhängiger Gesellschaften. Quasi-experimentelle Felduntersuchung eines Schulversuchs zur Realisierung der Grunderziehung in Dahome (Westafrika). Saarbrücken 1976, XXV, 613 S.
- 1.036 KORNADT, HANS-JOACHIM / VOIGT, ERIKA: Situation und Entwicklungsprobleme des Schulsystems in Kenia. Teil 2: Empirischer Beitrag zur sozialpsychologischen Funktion der Schule, besonders der Sekundarschule. Stuttgart 1970, 263 S.
- 1.036 a KRAUTER, ARMIN: Bildungswesen in Kenya. (Marburger Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Bd. 14.) München 1981, 460 S.
- 1.037 LABAN, ABDEL MONEIM: Einige Aspekte der Akkulturation und des sozialen Wandels in Ägypten von 1900–1952. Frankfurt a. M. 1977, XVIII, 282 S.
- 1.038 LESSNER-ABDIN, DIETLINDE: Regionales Ungleichgewicht und Bildungswesen: Der Sudan. Weinheim 1979.
- 1.039 LEUNMI, BENJAMIN: Der Kulturkonflikt und die Jugendkriminalität in Afrika. Bremen 1978, 123 S.
- 1.040 MBITI, JOHN S.: Religion und Philosophie in Afrika. Göttingen 1974.
- 1.041 MBITI, JOHN S.: Afrikanische Religion und Weltanschauung. Berlin/New York 1974, XV, 375 S.
- 1.042 MELBER, HENNING: Schule und Kolonialismus: Das formale Erziehungswesen Namibias. Hamburg 1979, 336 S.
- 1.043 MOCK, ERWIN: Afrikanische Pädagogik. Chancen und Möglichkeiten einer ‚entwicklungsorientierten authentisch afrikanischen Pädagogik, untersucht am Beispiel des frankophonen Schwarzafrika. Wuppertal/Aachen 1979, 368 S.
- 1.044 NAJMAN, DRAGOLJUB: Bildung in Afrika. Vorschläge zur Überwindung der Krise. Wuppertal 1976, 192 S.
- 1.045 NESTVOGEL, RENATE: Verstärkung von Unterentwicklung durch Bildung? Schulische und außerschulische Bildung im Kontext gesamtgesellschaftlicher Entwicklung in Kamerun. Bonn 1978, X, 397 S.
- 1.046 NOWAK, MARGIT: Erwachsenenbildung und sozialistische Alternativen in Tanzania. Voraussichtlich Frankfurt a. M. 1981, ca. 120 S.
- 1.047 NYERERE, JULIUS K.: Bildung und Befreiung. Aus Reden und Schriften von November 1972 bis Januar 1977. Frankfurt a. M. 1977, 139 S.
- 1.048 PARIN, PAUL/MORGENTHALER, FRITZ/PARIN-MATTHÉY, GOLDY: Die Weißen denken zuviel. Psychoanalytische Untersuchungen in Westafrika. München (ca. 1972), 475 S.
- 1.049 PARIN, PAUL/MORGENTHALER, FRITZ/PARIN-MATTHÉY, GOLDY: Fürchte deinen Nächsten wie dich selbst. Psychoanalyse und Gesellschaft am Modell der Agni in Westafrika. Frankfurt a. M. 1971 und 1978, 582 S.
- 1.050 RÖHRS, HERMANN: Afrika – Bildungsprobleme eines Kontinents. Stuttgart 1971. 276 S.
- 1.051 ROTHE, FRIEDRICH KARL: Stammeserziehung und Schulerziehung. Eine Feldstudie zum Kulturwandel in der Republik Sudan. Braunschweig 1969, 160 S.
- 1.052 SCHÖNMEIER, HERMANN: Berufliche Orientierung somalischer Jugendlicher. Die Wahrnehmung der beruflichen Umwelt. Saarbrücken 1976, XIX, 455 S.
- 1.053 SCHULTZ, MAGDALENA: Frühkindliche Erziehung in Afrika südlich der Sahara. Saarbrücken/Fort Lauderdale 1980.
- 1.054 SCHÜTTE, HEINZ: Soziale Probleme der Jugend in armen Ländern. Überlegungen an Beispielen aus Ost- und Zentralafrika. München 1971.
- 1.055 SIMSON, UWE: Auswärtige Kulturpolitik als Entwicklungspolitik. Probleme der kulturellen Kommunikation mit der Dritten Welt am Beispiel des arabischen Raums. Meisenheim am Glan 1975, X, 134 S.

- 1.056 STAEWEN, CHRISTOPH/SCHÖNBERG, FRIDERUN: Kulturwandel und Angstentwicklung bei den Yoruba Westafrikas. München 1970, 434 S.
- 1.057 UHLIG, CHRISTIAN: Madagaskar. Diskrepanzen zwischen Bildungspolitik und Arbeitsmarktentwicklung. Bonn-Bad Godesberg 1977, 49 S.
- 1.058 WEILAND, HERIBERT: Erziehung und nationale Entwicklung in Gabun. Fallstudie zu einem abhängigen Kleinstaat. München 1975, 244 S.
- 1.059 WOLFF, JÜRGEN: Bildungsplanung für Entwicklungsländer: Ein Modell und seine Anwendung auf den Kongo-Kinshasa. Bielefeld 1969, 154 S.
- 1.060 ZAPOTOCZKY, KLAUS: Abbau sozio-kultureller Distanzen. Beiträge zu einer Theorie optimaler Entwicklungsschritte bei Stammesgesellschaften. Feldstudie beim Stamm der Wobe (Elfenbeinküste). Wien/New York 1974, 341 S.
- 1.061 ZIMMERMANN, BERNHARD: Auslandsstudium und nationale Orientierung senegalesischer Akademiker. Saarbrücken 1972, XXXV, 212 S.

Aufsätze

- 1.301 ADICK, CHRISTEL: Pädagogische Idylle und Wirtschaftswunder im deutschen Schutzgebiet Togo. Zur Entstehung eines kolonialen Bildungswesens in Afrika. In: Die Dritte Welt 5 (1977), S. 27–46.
- 1.302 ARDANT, PHILIPPE: Bilanz der französisch-marokkanischen kulturellen Zusammenarbeit. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 25 (1975), H. 4, S. 75–81.
- 1.303 *Aus der Diskussion zum afrikanischen Seminar* (Über die Aufgaben der Lehrgewerkschaften bei der funktionellen Alphabetisierung vom 15. bis 17. März 1971 in Khartum). In: Lehrer der Welt. Berlin (DDR) (1971), H. 4, S. 19–36.
- 1.304 BASSO, JACQUES: Die französisch-tunesische Kooperation. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 25 (1975), H. 4, S. 98–107.
- 1.305 BAUER, MICHAEL: Stärkung des Problemlösungspotentials der Dritten Welt als Notwendigkeit und Alternative: Chancen und Risiken einer Förderung der Zusammenarbeit mit der Afrikanischen Curriculum-Organisation. In: BENNO ENGELS/ULLRICH LAASER (Hrsg.): Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. Eine Zwischenbilanz. München 1978, S. 441–466.
- 1.306 BAUMANN, RITA: Zur Entwicklung der Sekundarschulbildung in Afrika. In: Vergleichende Studien. Berlin (DDR) (1971), H. 1, S. 49–71.
- 1.307 BAUMANN, RITA: Zu einigen Problemen der Entwicklung des Bildungswesens in der VAR. In: Vergleichende Pädagogik 7 (1971), S. 15–27.
- 1.308 BAUMGÄRTNER, HANS: NUSAS am Scheideweg – Weiße Studenten im Widerspruch einer rassistischen Klassengesellschaft. In: afrika heute / III. welt. November 1974/Februar 1975), 11/12, S. 60–64. Ebenfalls abgedruckt in: Opposition in Südafrika. Bonn 1975.
- 1.309 BECK, H.: Die Funktion imperialistischer ‚Bildungshilfe‘ der BRD in Afrika. In: Deutsche Außenpolitik 17 (1972), S. 696–712.
- 1.310 BENHAMIDA, KHEMAIS: Kulturelle Identität und Unterricht. Versuch einer Analyse der gegenwärtigen Situation in Tunesien. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 25 (1975), H. 4, S. 56–61.
- 1.311 BORISENKOW, W. P.: Von Addis Abeba bis Lagos: Bildung in Afrika. In: Vergleichende Pädagogik 13 (1977), S. 291–297.
- 1.312 BOSSE, HANS: Die ‚weiße Schule‘ macht die Afrikaner krank. Westliche Bildung in einer fremden Kultur. In: Materialien zur Politischen Bildung 5 (1977), H. 4, S. 54–59.
- 1.313 BUCH, LUISE VON: Afrikanisches Denken und westliches Lernen. Schwierigkeiten und Aufgaben der Erwachsenenbildung nach Erfahrungen in Malawi und Kamerun. In: Internationales Afrika Forum 10 (1974), S. 574–579.
- 1.314 BUDE, UDO: Arbeits- und Umweltbezogene Curricula im Rahmen Afrikanischer Primarschulreformen. In: Handbuch für Entwicklungshilfe. Baden-Baden 1974.
- 1.315 BUDE, UDO: ‚Stop Education for Frustration Now‘. Die Empfehlungen des Dzobo-Committee zur Reform der Primar- und Sekundarschulen in Ghana. In: Die Dritte Welt 3 (1974), S. 375 bis 389.
- 1.316 BUDE, UDO/BERGMANN, HERBERT: Zum systematischen Einsatz erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Forschung zur Vorbereitung einer Reform des Primarschulwesens: Fallbeispiel Kamerun. In: BENNO ENGELS/ULLRICH LAASER (Hrsg.): Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. Eine Zwischenbilanz. München 1978, S. 329–352.

- 1.317 BUETTNER, THEA: Nigerias Hochschulen im Aufbruch. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft. Berlin (DDR) 19 (1971), H. 1, S. 92–100.
- 1.318 CHABOU, MOULEY DRIS: Die Mädchenerziehung in Algerien zwischen 1944 und 1962. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 20 (1970), H. 2, S. 160–162.
- 1.319 CLAUSEN, URSEL: Die Berufsausbildung für Erwachsene in Algerien. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 20 (1970), H. 2, S. 163–166.
- 1.320 CLIGNET, REMI/SWEEN, JOYCE: Traditionelle und moderne Lebensstile in Afrika. In: Soziologie der Familie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 22 (1970), Sonderheft 14, S. 285–322.
- 1.321 COLONNA, FANNY: Die Bildung einer ‚Elite des Wissens‘ in Algerien und die Konsequenzen: 1900–1940. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 25 (1975), H. 4, S. 38–45.
- 1.322 CYFFER, NORBERT: Sprachplanung in Nigeria. In: Afrika-Spectrum 12 (1977), S. 239–262.
- 1.323 DESSELBERGER, HERMANN: Kolonialherrschaft und Schule in Deutsch-Ostafrika. In: WERNER PFENNIG/KLAUS VOLL/HELMUT WEBER (Hrsg.): Entwicklungsmodell Tansania: Sozialismus in Afrika. Frankfurt a. M./New York 1980, S. 230–253.
- 1.324 DRECHSLER, HELMUT: Über die Durchsetzung des Rechts auf Bildung in der Revolutionären Volksrepublik Guinea. In: Vergleichende Pädagogik 15 (1979), S. 184–197.
- 1.325 EIKENBERG, CHRISTIAN: Berufsausbildung und Fachkräftebedarf in Algerien. In: Afrika-Spectrum 8 (1973), S. 29–41.
- 1.326 ELWERT, GEORG: Animation zur Selbsthilfe: von Bauern getragene Alphabetisierungsgemeinschaften in Benin. In: BENNO ENGELS/ULLRICH LAASER (Hrsg.): Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. Eine Zwischenbilanz. München 1978, S. 353–388.
- 1.327 ETIENNE, BRUNO: Bilanz der französisch-algerischen Kooperation. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 25 (1975), H. 4, S. 86–98.
- 1.328 FATOYINBO, AKINTOLA: Hochschulreform der afrikanischen Universität. In: Dokumente 26 (1970) 1–2, S. 42–47.
- 1.329 FLORY, MAURICE: Kulturelle Identität und Interdependenz der Hochschulmodelle. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 25 (1975), H. 4, S. 70–74.
- 1.330 FRIEDLÄNDER, MARIANNE: Zur Sprachpolitik in Dahomey und Guinea. In: Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung 28 (1975), S. 298–310.
- 1.331 GAAD, MUNA: 100 Jahre Bildungswesen für die Frauen. Arabische Republik Ägypten. In: Frauen der ganzen Welt 27 (1973), H. 4, S. 30–33.
- 1.332 GARDINER, R. K. A.: Die Universität in Afrika. In: Afrika heute (1970), H. 2, S. 29–32.
- 1.333 GERLACH, KNUT: Probleme der Bildungsplanung in Entwicklungsländern – Das Beispiel Tanzania. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft XVIII (1972), S. 353 bis 372.
- 1.334 GOLDSCHMIDT, DIETRICH: Schwarzafrika auf dem Weg zur eigenen Identität? Vorschlag für die Entwicklung einer Didaktik der kulturellen Transformation. In: Notwendige Bücher – HEINRICH WILD zum 65. Geburtstag. München 1974, S. 107–110.
- 1.335 GREVEN, MICHAEL TH.: Gast in Ife – Erfahrungen an einer afrikanischen Universität. In: Frankfurter Hefte 35 (1980), H. 3, S. 29–38.
- 1.336 GROHS, GERHARD: Zur Aufnahme afrikanischer Traditionen in afrikanischen Ideologien. In: GERHARD GROHS, et al. (Hrsg.): Kulturelle Identität im Wandel. Beiträge zum Verhältnis von Bildung, Entwicklung und Religion. Stuttgart 1980, S. 268–279.
- 1.337 GROSSE-OETRINGHAUS, HANS-MARTIN: Die Realisierung der Apartheid-Politik im Erziehungssystem der nichtweißen Bevölkerungsgruppen in der Republik Südafrika. In: Zeitschrift für Missionswissenschaft und Religionswissenschaft (1974).
- 1.338 GROSSE-OETRINGHAUS, HANS-MARTIN: Theorie und Praxis einer Erziehung zur Befreiung. Pädagogische Erfahrungen aus Guinea-Bissau, Angola und Mozambique. In: Demokratische Erziehung 1 (1975), H. 5, S. 89–98.
- 1.339 GROSSE-OETRINGHAUS, HANS-MARTIN: Bericht über das Erziehungssystem in den befreiten Gebieten von Guinea-Bissau. In: Ästhetik und Kommunikation 5 (1974), H. 15/16, S. 174 bis 179.
- 1.340 GROSSE-OETRINGHAUS, HANS-MARTIN: ‚Schrei deinen Zorn hinaus‘ – Afrikanische Literatur im Erziehungssystem der Schwarzen Südafrikas. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 29 (1979), H. 2, S. 205–212.
- 1.341 GRUND, ULLA: Das Bildungswesen Kenias – unter besonderer Berücksichtigung wirtschaftspädagogischer Aspekte. In: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik 6. Freiburg 1969, S. 293–315.

- 1.342 HANF, THEODOR: Erziehungsreform im Kongo. Eine Fallstudie zur gesellschaftlichen Problematik der Übertragbarkeit moderner Bildungsmodelle auf Entwicklungsländer. In: Zeitschrift für Politik 16 (1969), S. 465–475.
- 1.343 HANF, THEODOR: Erziehung und politischer Wandel in Schwarzafrika. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 21 (1969), Sonderheft 13, S. 276–327. Wiederabdruck in: DIETER OBERNDÖRFER (Hrsg.): Systemtheorie, Systemanalyse und Entwicklungsländerforschung. Berlin 1971, S. 517–573.
- 1.344 HANF, THEODOR/DIAS, PATRICK V./MANN, WOLFGANG/WOLFF, JÜRGEN H.: Strukturalreform des Primarschulwesens in Ruanda: Die Verschiebung des Einschulungsalters als Ansatz struktureller Erziehungsreform. In: BENNO ENGELS/ULLRICH LAASER (Hrsg.): Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. Eine Zwischenbilanz. München 1978, S. 421–440.
- 1.345 HANF, THEODOR/VIERDAG, GERDA: Erwachsenenbildung in Afrika. In: WALTER LEIRMAN/FRANZ PÖGELER (Hrsg.): Erwachsenenbildung in fünf Kontinenten. Stuttgart 1979, S. 334–358.
- 1.346 HARTSHORNE, K. B.: Möglichkeiten und Grenzen der Ausbildung Schwarzer in Südafrika. In: HEINZ-DIETRICH ORTLIEB/ARNDT SPANDAU (Hrsg.): Südafrika. Revolution oder Evolution? Studien zur Lebenslage der Schwarzen. Hamburg 1977, S. 255–270.
- 1.347 HEBEL, ARMIN: Erziehungssystem und studentischer Widerstand in der Republik Südafrika (2 Teile). In: Antiimperialistisches Informationsbulletin (1972), H. 10 und 11/12.
- 1.348 HEIDERMANN, INGRID: Anmerkungen zur sozialwissenschaftlichen Forschung in Ostafrika 1969/70. In: Vierteljahresberichte (1970), Nr. 40, S. 223–229.
- 1.349 HEINRICH, EDITH: Die quantitative Entwicklung des Primarschulwesens auf der Grundlage des Addis-Abeba-Plans. In: Vergleichende Studien. Berlin (DDR) (1971), H. 1, S. 19–48.
- 1.350 HINTZE, ROLF-HENNING: Guinea-Bissau: Schule der Befreiung. In: betrifft: erziehung 7 (1974), H. 8, S. 25–29.
- 1.351 HINZEN, HERIBERT: Außerschulische Grunderziehung durch Radiolerngruppen als Instrumente der Bildungshilfe: Erfahrungen und Perspektiven am Beispiel Tansanias. In: BENNO ENGELS/ULLRICH LAASER (Hrsg.): Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. Eine Zwischenbilanz. München 1978, S. 389–421.
- 1.352 HINZEN, HERIBERT: Tanzania: Zehn Jahre ‚Education for Self-Reliance‘. In: Unterrichtswissenschaft 6 (1978), S. 214–230.
- 1.353 ILLY, HANS F.: Die Ruralisierung des Primarschulwesens im frankophonen Kamerun: Erfahrungen und Perspektiven. In: BENNO ENGELS/ULLRICH LAASER (Hrsg.): Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. Eine Zwischenbilanz. München 1978, S. 307–324.
- 1.354 ILLY, LORE F.: Afrikanische Familienstrukturen zwischen ‚Tradition‘ und ‚Modernität‘: Fallstudie Kamerun. In: Die Dritte Welt 4 (1975), S. 368–390.
- 1.355 IRELE, ABIOLA: ‚Negritude‘ und ‚African Personality‘. In: Internationales Afrika-Forum 6 (1972), S. 452–460.
- 1.356 JÄGER, WIELAND: Leistungsorientierung und Modernisierungsbereitschaft in traditionellen Stammesgesellschaften. In: Africa-Spectrum 8 (1973), S. 46–62.
- 1.357 JAKOB, KLAUS/YUSEF, MAZHAR: Probleme auf dem Gebiet Arbeitskräfte und Bildung in der VAR. In: Wirtschaftswissenschaft 18 (1970), S. 1202–1212.
- 1.358 KAMPHAUSEN, HANNES: Bemerkungen zur geistigen Situation afrikanischer Eliten aus der Sicht der Akkulturations- und Heilerwartungsproblematik. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 21 (1969), Sonderheft 13, S. 93–121.
- 1.359 KODJO, SAMUEL: Betrachtung über einige Aspekte der Hochschulbildung in Afrika – Das Beispiel des französischsprachigen Afrika. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 21 (1969), Sonderheft 13, S. 587–605.
- 1.360 KÖHLER, HANS-PETER: Erste Schritte zur Überwindung des kolonialen Erbes im Bildungswesen der Volksrepublik Angola. In: Vergleichende Pädagogik 14 (1978), S. 422–426.
- 1.361 KORDES, HAGEN: Das zwiespältige Abenteuer ausländischer Bildungshilfe in der Armen Welt, dargestellt am Beispiel der ‚Ruralisierung‘ von Grundschulen in Dahomey. In: Wirtschaft und Zusammenarbeit 12 (1972), S. 12–16.
- 1.362 KORDES, HAGEN: Zur Ruralisierung der Grunderziehung in Westafrika. In: Vierteljahresberichte (1975), Nr. 60, S. 129–160.
- 1.363 KORDES, HAGEN: Dimensionen von Ruralisierung und Curriculumrevision: Vergleichende Analyse am Beispiel Tansanias und Benins. In: BENNO ENGELS/ULLRICH LAASER (Hrsg.):

- Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. Eine Zwischenbilanz. München 1978, S. 265–306.
- 1.364 KREUSER, WOLFGANG: Technische Ausbildung in Verbindung von Theorie und Praxis am Beispiel Tanzania. In: DIETRICH GOLDSCHMIDT (Hrsg.): Technologie in Entwicklungsländern. Möglichkeiten eigenständiger Entwicklung, Probleme des Transfers, neue Wege der Ausbildung, Chancen wirtschaftlicher Zusammenarbeit. München 1978, S. 97–106.
 - 1.365 KÜHN, PETER: Aktuelle Tendenzen der ägyptischen Bildungspolitik. In: Asien Afrika Lateinamerika, 7 (1979), S. 633–642.
 - 1.366 KUNKEL, PETER: Afrikanische Grundschulprobleme: Das Beispiel Zaire. In: Afrika-Spektrum 10 (1975), S. 35–54.
 - 1.367 KÜPER, WOLFGANG: Die höhere Bildung in Afrika im Dienst der Entwicklung. Ein Beitrag zur Peripherisierung der höheren Bildung. In: Afrika-Spektrum 12 (1977), S. 285–296.
 - 1.368 KÜPER, WOLFGANG: Entwicklung und Stand des höheren Bildungswesen in der Republik Zaire. In: Internationales Afrika-Forum 10 (1974), S. 580–598
 - 1.369 KÜPER, WOLFGANG: Das Erziehungswesen in Ostafrika. Herkunft und gegenwärtige Probleme. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 21 (1971), H. 1, S. 26–37.
 - 1.370 LAABS, HANS-JOACHIM: Aufschwung des Bildungswesens im revolutionären Äthiopien. In: Vergleichende Pädagogik, 15 (1979), S. 28–37.
 - 1.371 LECA, JEAN: Kulturelle Identität im Maghreb: Der Fall Algerien. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 25 (1975), H. 4, S. 45–55.
 - 1.372 LEUNMI, BENJAMIN: Kulturkonflikt und Erziehung in Afrika. In: Afrika-Spektrum 10 (1975), S. 13–34.
 - 1.373 MACHEL, SAMORA: „Unsere Schulen sollen dem Volk dienen“. Rede des 1. Sekretärs des ZK der FRELIMO und Staatspräsidenten von Mosambik vor dem Kongreß über Erziehung und Bildung, Maputo, 15. März 1977. Dokumentationsdienst südliches Afrika Nr. 7, Bonn 1977, 12 S.
 - 1.374 MARX, WERNER: Zu Aspekten einer Demokratisierung des Schulwesens in Algerien. In: Vergleichende Pädagogik 10 (1974), S. 155–167.
 - 1.375 MARX, WERNER: Das Bildungswesen in der Volksrepublik Kongo. In: Vergleichende Pädagogik 13 (1977), S. 303–308.
 - 1.376 MDAGHRI, DRISS ALAQUI: Maghrebische Zusammenarbeit und kulturelle Beziehungen zu Europa. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 25 (1975), H. 4, S. 108–116.
 - 1.377 MECK, MARGARETE: Bildung und Sozialfragen. In: WALTER LEIFER (Hrsg.): Kenia – Geographie, Vorgeschichte, Geschichte, Gesellschaft, Kultur, Erziehung, Gesundheitswesen, Wirtschaft, Entwicklung. Tübingen/Basel 1977, S. 309–341.
 - 1.378 MELBER, HENNING: Erziehung zum Vertrauen in die eigene Kraft. Anspruch und Wirklichkeit. In: WERNER PFENNIG/KLAUS VOLL/HELMUT WEBER (Hrsg.): Entwicklungsmodell Tansania: Sozialismus in Afrika. Frankfurt a. M./New York 1980, S. 402–422.
 - 1.379 MENCK, KARL WOLFGANG: Manpowerplanung in der Republik Sudan. In: Afrika-Spektrum 13 (1978), S. 21–34.
 - 1.380 MITSCHKE-COLLANDE, PETER VON: Ingenieuraufgaben in einem Entwicklungsland. In: GERHARD GROHS, et al. (Hrsg.) Kulturelle Identität im Wandel. Beiträge zum Verhältnis von Bildung, Entwicklung und Religion. Stuttgart 1980, S. 342–350.
 - 1.381 NESTVOGEL, RENATE: Bildung und Gesellschaft im kolonialen Algerien: die Dekulturation der algerischen Bevölkerung. In: Die Dritte Welt 7 (1979), S. 273–301
 - 1.382 NESTVOGEL, RENATE: Algerische Agrarrevolution und landwirtschaftliche Bildungspolitik. In: Vierteljahresberichte (1979), Nr. 76, S. 151–174.
 - 1.383 NIESEL, HANS JOACHIM: Die afrikanische Universität von morgen. In: Africa-Spektrum 8 (1973), S. 102–105.
 - 1.384 NIESEL, HANS JOACHIM: Die Rolle der Universität bei der kulturellen Entwicklung in Afrika. In: Afrika-Spektrum 12 (1977), S. 215–220.
 - 1.385 NOWAK, MARGIT: Funktionale Alphabetisierung, Massenmobilisierungskampagnen und gesellschaftliche Entwicklung: Ernährungskampagnen in Tansania. In: WERNER PFENNIG/KLAUS VOLL/HELMUT WEBER (Hrsg.): Entwicklungsmodell Tansania: Sozialismus in Afrika. Frankfurt a. M./New York 1980, S. 444–453.
 - 1.386 NYERERE, JULIUS K.: Erziehung zur Selbstständigkeit. In: Afrikanischer Sozialismus. Aus den Reden und Schriften von JULIUS K. NYERERE. Stuttgart 1974, S. 19–39.

- 1.387 NYERERE, JULIUS K.: Erziehung zum Vertrauen auf die eigene Kraft. In: *betrifft : erziehung* 7 (1974), H. 6, S. 28–31.
- 1.388 ODA, SOLOMON: Tanzania: Sozialismus und Bildung. „Vertrauen auf die eigene Kraft“ in der Praxis. In: *betrifft : erziehung* 7 (1974), H. 6, S. 23–27.
- 1.389 PAUSEWANG, SIEGFRIED: Empirische Sozialforschung in einem Entwicklungsland. Von den Erfahrungen eines Soziologen in Äthiopien. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 12 (1969), Sonderheft 13, S. 606–625.
- 1.390 PREISWERK, A. ROY: Neokolonialismus oder Selbstkolonisierung? Die Kulturbegegnung in den europäisch-afrikanischen Beziehungen. In: *Europa Archiv* 28 (1973), S. 845–853.
- 1.391 PROBOLL, SIEGFRIED: Zur Entwicklung des Bildungswesens in Kenia seit 1960. In: *Vergleichende Pädagogik* 7 (1971), S. 151–167.
- 1.392 RÖHRS, HERMANN: Die Schul- und Bildungsfrage in Liberia. In: *Pädagogische Forschung und Pädagogischer Fortschritt*. Bielefeld 1970, S. 69–82.
- 1.393 RÖHRS, HERMANN: Bildungsprobleme in Afrika. Rezension einiger Neuerscheinungen. In: *Internationale Zeitschrift für Pädagogik* 19 (1973), S. 265–268.
- 1.394 RÜGER, ADOLF: Bildungspolitik und Hochschulreform in der Republik Mali. In: *Asien-Afrika-Lateinamerika* 1 (1973), S. 85–100.
- 1.395 SACHS, WOLFGANG: Klassenbildung und Erziehungswesen in Tansania. In: WERNER PFENNIG/KLAUS VOLL/HELMUT WEBER (Hrsg.): *Entwicklungsmodell Tansania: Sozialismus in Afrika*. Frankfurt a. M./New York 1980, S. 423–443.
- 1.396 SCHNEIDER, HORST/TELSCHOW, LIESELOTTE: Zur Entwicklung des Bildungswesens in der Vereinigten Republik Tansania. In: *Asien – Afrika – Lateinamerika* 3 (1975), S. 461–476.
- 1.397 SCHOELLER, WOLFGANG: Ökonomische Verhältnisse und hochschuldidaktische Probleme in Tansania: Ein Erfahrungsbericht. In: WERNER PFENNIG/KLAUS VOLL/HELMUT WEBER (Hrsg.): *Entwicklungsmodell Tansania: Sozialismus in Afrika*. Frankfurt a. M./New York 1980, S. 454–464.
- 1.398 SCHÖNMEIER, HERMANN W.: Ausbildungsverhältnisse somalischer Familien: Zur Kategorisierung unabhängiger Variablen mit Hilfe der Clusteranalyse. In: JOHANN SCHNEIDER/MARIANNE SCHNEIDER-DÜKER (Hrsg.): *Interpretationen der Wirklichkeit. Beiträge aus kulturpsychologischer, pädagogischer und psychodiagnostischer Forschung*. Saarbrücken 1977, S. 37–62.
- 1.399 SENGHOR, LÉOPOLD SÉDAR: Afrikanisches Denken und die moderne Welt. „Negritude“ als Humanismus des 20. Jahrhunderts. In: *Internationales Afrika-Forum* 7 (1971), S. 43–53.
- 1.400 SENGHOR, LÉOPOLD SÉDAR: Erziehung und Bildung in Afrika. Botschaft des Präsidenten der Republik Senegal. In: *Internationales Afrika-Forum* 5 (1969), S. 659–663.
- 1.401 SIEVERS, ANGELIKA: Die Lehrerausbildung in Nigeria. Ein Beispiel für die Phasen der Bildungshilfe in Tropisch-Afrika. In: *Pädagogische Rundschau* 2 (1973), S. 916–929.
- 1.402 SIGXASHE, W. S.: Zwei Jahrzehnte Bantu-Erziehung in Südafrika. In: *Vergleichende Pädagogik* 10 (1974), S. 43–51.
- 1.403 SISLIAN, JACK HEINZ: Staatenbildung und Erziehung in der arabischen Welt. In: *Bildung und Erziehung* 23 (1970), S. 310–320.
- 1.404 SUNDSTRÖM, G.: Probleme juristischer Bildung als Teil des Entwicklungsprozesses: Erfahrungen an der Rechtsfakultät der Haile Selassie I. Universität, Addis Abeba. In: *Internationales Afrika-Forum* 7 (1971), S. 316–319.
- 1.405 SUPPLITT, GERLINDE: Ujamaa-Sozialismus in Tanzania. Funktionen der Bildungspolitik. In: *betrifft : erziehung* 7 (1974), H. 6, S. 19–22.
- 1.406 TELSCHOW, LIESELOTTE: Bildungspolitik der nigerianischen Bundesmilitärregierung. In: *Vergleichende Pädagogik* 12 (1976), S. 416–420.
- 1.407 UHLIG, CHRISTIAN: Diskrepanzen zwischen Bildungspolitik und Arbeitsmarktentwicklung. Das Beispiel Madagaskar. In: PETER MEYER-DOHM (Hrsg.): *Bildungsökonomische Probleme der Entwicklungsländer*. Tübingen/Basel 1978, S. 201–238.
- 1.408 UHLEMANN, HORST: Der Kampf gegen den Analphabetismus in Afrika. In: *Vergleichende Studien* (1971), H. 1, S. 73–108.
- 1.409 WALZINGER, PETER/LUDWIG, HEINZ-GERT: Das marokkanische Erziehungswesen. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch* 20 (1970), H. 2, S. 153–158.
- 1.410 WEISER, EWALD: Die Grundlagen der Bildungsreform in der Republik Guinea. In: *Vergleichende Pädagogik* 12 (1976), S. 409–414.

- 1.411 WEISER, EWALD: Bildungsentwicklung auf dem afrikanischen Kontinent. Konferenz der Erziehungsminister afrikanischer Staaten in Lagos. In: *Vergleichende Pädagogik* 13 (1977), S. 297—303.
- 1.412 WOLFF, JÜRGEN H./WALZINGER, PETER: Erziehungswesen in Algerien. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch* 20 (1970), H. 2, S. 148—152.

Graue Literatur

- 1.601 AVENARIUS, HERMANN: Öffentliche Verwaltung und dienstliche Fortbildung in Kenia. Frankfurt a. M. 1978.
- 1.602 AVENARIUS, HERMANN/FREMEREY, MICHAEL: Jugendarbeit in Ostafrika — das Leadership Development Programme der Young Men Christian Associations in Kenia, Tansania und Uganda. Frankfurt a. M. 1976.
- 1.603 BAUER, ANNEMARIE: Die Rolle der Bildungshilfe bei der Afrikanisierung des Bildungswesens von Togo. Köln 1973, 253 S.
- 1.604 BIEGER, KLAUS-WOLFGANG / GOLDSCHMIDT, DIETRICH / KREUSER, WOLFGANG: Die Entwicklung einer Ingenieur-Fakultät an der Universität Dar-es-Salaam unter Mitwirkung der BRD. Berlin/Hannover/Köln 1970, XXVIII, 83 S.
- 1.605 BODENHOEFER, HANS-JOACHIM/HIRCHE, HERBERT/MOSSDORF, ERNST: Möglichkeiten technischer Hilfe im Bereich beruflicher Bildung an die Vereinigte Republik Kamerun. Gutachten, Bundesstelle für Entwicklungshilfe. Frankfurt a. M. 1973, V, 202 S.
- 1.606 BUDE, UDO/ILLY, HANS/KORDES, HAGEN: Primarschulreform in Kamerun (1973). Entscheidungsprozeß, Curriculumentwicklung, Systemorganisation. Gutachten im Auftrag des BMZ. Münster/Bonn 1973, 22+45+17+36 S.
- 1.607 BÜSE, JÜRGEN/SCHRÖTTER, DIETER VON: Ziele und Methoden der Fortbildung von Führungskräften der ghanaischen Gewerkschaften. Bonn/Freiburg 1970, 172 S.
- 1.608 CLAUS, BURGHARD: Ein regionales Entwicklungshilfe-Programm für die Südwest-Region Madagaskars. Teil B: Regional- und Sektoranalysen, Band B 6: Analyse der Sektoren Gesundheit und Bildung. Berlin 1974, V, 92 S.
- 1.609 CLAUS, BURGHARD: Bildungsökonomische Evaluierung des Lerotholi Technical Institute in Maseru/Lesotho. Berlin 1976.
- 1.610 DESSELBERGER, HERMANN: Schule und Ujamaa. Untersuchungen zur Wirtschaftsentwicklung und zum Ausbau der Primarschulen in der Tanga-Region/Tansania. Universität Gießen 1975, 135 S.
- 1.611 DEUTSCHE STIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG (Hrsg.): Chancen und Risiken einer Förderung und Zusammenarbeit mit der Afrikanischen Curriculum Organisation, von MICHAEL BAUER. Bonn 1977, 25 S.
- 1.612 DEUTSCHE STIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG: (Hrsg.): Ansätze zur Grund-erziehung in Entwicklungsländern. Fallstudien aus Ostafrika. Eine Zwischenbilanz zum Thema Grunderziehung nach zwei Veranstaltungen in Nairobi (1976) und Berlin (1977), von JOSEF MÜLLER. Bonn 1977, 57 S.
- 1.613 DEUTSCHE STIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG (Hrsg.): Ziele und Tätigkeiten der African Curriculum Organisation (ACO). Dargestellt anlässlich des Workshop on Techniques of Curriculum Development in Dar-es-Salaam, Tansania, im November/Dezember 1977, von PAI OBANYA. Bonn 1978, 8 S.
- 1.614 DEUTSCHE STIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG (Hrsg.): Afrikanisch-Deutsche Zusammenarbeit in Bildungsforschung und Planung. Bericht über eine Tagung am 6. und 7. September 1977, veranstaltet von der DSE in Zusammenarbeit mit der African Curriculum Organisation (ACO) und der Arbeitsgruppe Deutsche Erziehungswissenschaft und Internationale Bildungsforschung (ADEIB), von PETER SACHSENMEIER. Bonn 1978, 69 S.
- 1.615 DEUTSCHE STIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG (Hrsg.): Curriculumentwicklung und Evaluierung in frankophonen Ländern Afrikas. Bericht über die Vorbereitungstagung in Dakar für das ‚Seminaire de Formation à l'Intention des Pays Africains Francophones et Lusophones‘, von WOLFGANG GMELIN. Bonn 1978, 21 S.
- 1.616 DEUTSCHE STIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG (Hrsg.): Innovative Ansätze zur Lehrerbildung in Afrika. Ein systematisierter Bericht von HEINZ-PETER GERHARDT. Bonn 1979.

- 1.617 DIAS, PATRICK V./KÜPER, WOLFGANG/WEILAND, HERIBERT: Die entwicklungspolitische Bedeutung des christlichen allgemeinbildenden Schulwesens in Afrika. Drei Bände, Freiburg 1971. Teil 1: Theoretisch-methodischer Ansatz, Ergebnisse der Fallstudien zu Tansania und Gabun, allgemeine Schlußfolgerungen (PATRICK V. DIAS), 163 S.; Teil 2: Tansania (WOLFGANG KÜPER), 586 S.; Teil 3: Gabun (HERIBERT WEILAND), 251 S.
- 1.618 EUROPÄISCHE INDUSTRIEGRUPPE FÜR RAUMFAHRTSTUDIEN PARIS: Möglichkeiten zur Befriedigung bestimmten Unterrichtsbedarfs in Ländern Schwarz-Afrikas durch audio-visuelle Mittel. 1. Homogene Zonen Afrikas in bezug auf ihren Bedarf an landwirtschaftlichem Unterricht. Paris 1972, 50 S.
- 1.619 EUROPÄISCHE INDUSTRIEGRUPPE FÜR RAUMFAHRTSTUDIEN PARIS: Möglichkeiten zur Befriedigung bestimmten Unterrichtsbedarfs in Ländern Schwarz-Afrikas durch audio-visuelle Mittel. 2. Parametrischer Vergleich anwendbarer audio-visueller Systeme. Paris 1973, 57 S.
- 1.620 GERLACH, KURT: Probleme der Bildungsplanung in Tansania. Regensburg o. J.
- 1.621 HANF, THEODOR, et al.: Erwachsenenbildung in Afrika. Eine Studie zur Bildungshilfe des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Acht Bände, Frankfurt a. M./Freiburg 1973. Bd. 1: Afrikanische Erwachsenenbildner und Ausbildung in Deutschland. Eine empirische Erhebung. 49 S. Bd. 2: Das 10. Afrikaseminar des DVV. Beobachtungen und Erhebung. 22 S. Bd. 3: Erwachsenenbildung in Madagaskar. Eine Fallstudie. 24 S. Bd. 4: Erwachsenenbildung in der Elfenbeinküste. 38 S. Bd. 5: Erwachsenenbildung im Sudan. 40 S. Bd. 6: Erwachsenenbildung in Zaire. 57 S. Bd. 7: Erwachsenenbildung in Mauritius. 18 S. Bd. 8: Analysen – Konzeptionen – Möglichkeiten. 65 S.
- 1.622 HANF, THEODOR/VIERDAG, GERDA: Erwachsenenbildung in Afrika. Gutachten für das BMZ. Frankfurt a. M./Freiburg 1973, 49 S.
- 1.623 HANF, THEODOR/VIERDAG, GERDA: Erwachsenenbildung in Afrika. Modelle – Konzeptionen – Möglichkeiten. Frankfurt a. M./Freiburg 1975, 205 S.
- 1.624 HANF, THEODOR/HEIMER, FRANZ-WILHELM: Möglichkeiten beruflicher Ausbildung in Burundi, Kongo-Brazzaville, Kongo-Kinshasa und Rwanda. Fünf Bände, Brüssel/Freiburg 1969.
- 1.625 HANF, THEODOR/VIERDAG, GERDA: ‚People’s College‘, ‚The World’s Educational Supplement‘. Perspektiven und Probleme eines Medienprojektes für Unterricht und Erwachsenenbildung in der Republik Südafrika. Frankfurt a. M. 1977, 80 S.
- 1.626 HANF, THEODOR/DIAS, PATRICK V./MANN, WOLFGANG/WOLFF, JÜRGEN: Erziehung und Entwicklung in Ruanda. Probleme – Aporien – Perspektiven. Freiburg/Frankfurt a. M. 1973, XXII, 293 S.
- 1.627 HUNSDÖRFER, VOLKHARD: Der Integrationsansatz zwischen formalem Bildungswesen und außerschulischen Grunderziehungsaktivitäten in Tanzania. Freiburg 1974, XXI, 353 S.
- 1.628 KARBERG, WALTER: Studie über Lehrmaterial und Lehrmethoden an afrikanischen Sozialschulen. Bonn 1970, 84 S.
- 1.629 KEWELOH, WERNER: Erwachsenenbildung in Äthiopien, Nigeria und Tansania. Bonn-Bad Godesberg 1974, 31 S.
- 1.630 LOST, BÄRBEL: Zur gegenwärtigen Entwicklung des Bildungswesens in der Arabischen Republik Ägypten. Informationen über hochschulpolitische Entwicklungen im Ausland. Berlin (DDR) (1975) 9, 10 S.
- 1.631 LOST, BÄRBEL: Einige bildungspolitische Maßnahmen in der Arabischen Republik Ägypten seit Anfang der 70er Jahre. Informationen über hochschulpolitische Entwicklungen im Ausland. Berlin (DDR) (1975) 10, 9 S.
- 1.632 MÜLLER, KURT/DÖRING, FALK: Die Wissenschaft im Dienst der Entwicklungspolitik kommunistischer Länder in Afrika. Bonn-Bad Godesberg 1970, 148 + 25 S.
- 1.633 RÜGNER, P. M. (Hrsg): Bildungsökonomische Evaluierung der Technischen Fakultät der Haile Sellassie I University, Addis Abeba. Berlin 1970, 204 S.
- 1.634 SCHIFF, HANS-PETER: Erwachsenenbildung in Somalia. Bonn-Bad Godesberg 1975, 35 S.
- 1.635 STRIZEK, HELMUT: Zur ‚Ruralisation‘ des malischen Schulwesens. Bonn-Bad Godesberg 1974, 18 S.
- 1.636 TELSCHOW, LIESELOTTE: Zur Konzeption der revolutionär-demokratischen Führungskräfte in der Republik Guinea für die Entwicklung des Bildungswesens. Informationen über hochschulpolitische Entwicklungen im Ausland. Berlin (DDR) (1975) 12, 11 S.

- 1.637 WEILAND, HERIBERT/FREMEREY, MICHAEL: Das Jugendbildungszentrum Afienya. Eine Wirkungsbeobachtung der Jugendbildungsmaßnahmen der Friedrich-Naumann-Stiftung in Ghana. Freiburg 1974.
- 1.638 WEILAND, HERIBERT/BRAUN, GERALD: Jugendbildung in Kenia. Wirkungsbeobachtung der von der Friedrich-Ebert-Stiftung geförderten Lehr- und Reparaturwerkstätte des National Youth Service in Nairobi. Freiburg 1975.
- 1.639 WEILAND, HERIBERT/SCHMITT, KARL: Jugendbildung in Marokko. Eine Studie über Möglichkeiten der Unterstützung von Jugendbildungsmaßnahmen durch die Friedrich-Naumann-Stiftung. Freiburg 1978.
- 1.640 WOHLMUTH, KARL: Integration der Bildungsplanung in die Entwicklungsplanung. Eine Untersuchung am Beispiel Sambias. Wien 1975, 227 S.

Hochschularbeiten

- 1.701 ADICK, CHRISTEL: Die Funktion der freien Jugendarbeit in Kenia. Diplomarbeit, Universität Münster o. J. (um 1972), 181 S.
- 1.702 ADICK, CHRISTEL: Bildung und Kolonialismus: Eine Studie zu den Entstehungszusammenhängen eines europäisch geprägten Bildungswesens in Afrika am Beispiel Togos (1850–1914). Dissertation, Universität Hannover 1979, 483 S.
- 1.703 AGYEMAN, DOMINIC KOFI: Die gebildete Elite als Träger der nationalen Bewegungen in ehemals Britisch-Westafrika. Diplomarbeit, Universität München 1966.
- 1.704 AHMED, MOKHTAR: Analyse der Ausbildung und Situation der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft Ägyptens unter den Bedingungen einer sich wandelnden Gesellschaft. Dissertation, Universität Münster 1972, 208 S.
- 1.705 ASSAH, E. C.: Bildungsplanung und sozialökonomische Entwicklung in Togo. Dissertation, Technische Universität Berlin 1976.
- 1.706 BACHELIER, F.: Berufliche Orientierung somalischer Jugendlicher – das Leistungssyndrom. Diplomarbeit, Universität Saarbrücken 1976, 220 S.
- 1.707 BALDEAUX, DIETER: Grundsätze einer Berücksichtigung sozialer Fakten in der Entwicklungsplanung afrikanischer Staaten südlich der Sahara – dargestellt am Beispiel der Länder Ghana, Nigeria und Tanzania. Dissertation, Universität Bochum 1975, 260 S.
- 1.708 BAUMANN, RITA: Probleme der Entwicklung des Bildungswesens in der VAR (Ägypten). Dissertation, Universität Leipzig 1971, 229 S.
- 1.709 FRITZ, WOLFGANG: Das Erziehungswesen Guinea-Bissaus im Spannungsfeld politischer Interessen. Magisterarbeit, Technische Universität Berlin 1979, 142 S.
- 1.710 GRUND, ULLA: Die Erziehung im Rahmen der wirtschaftlichen Entwicklung Kenias seit der Unabhängigkeitserklärung 1963. Dissertation, Universität Köln 1968, 220 S.
- 1.711 HUNSDÖRFER, VOLKHARD: Bildung und gesellschaftliche Entwicklung in Tanzania 1975 bis 1979. Dissertation, Universität Mainz 1979.
- 1.712 KODJO, SAMUEL: Bildungsplanung in Afrika südlich der Sahara unter besonderer Berücksichtigung des Universitätsunterrichts in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Ein Beitrag zur Bildungsökonomie. Dissertation, Universität Köln 1968, 281 S.
- 1.713 KUMERLOEVE, ARND: Die Theorie der Negritude als Form eines kulturellen Nationalismus. Diplomarbeit, Universität München 1971.
- 1.714 KÜPER, WOLFGANG: Erziehungswesen und Entkolonialisierung: Politische Entwicklung des Erziehungswesens im Übergang von kolonialer Herrschaft zur vollen staatlichen Unabhängigkeit in Tanzania 1954–1966. Dissertation, Universität Freiburg 1968/70, 385 S.
- 1.715 KÜRSCHNER, RAINER: Probleme der funktionalen Alphabetisierung in Mali. Zulassungsarbeit für das Lehramt an Gymnasien, Universität Heidelberg 1979.
- 1.716 KÜRTEH, HELMUT: Jugendprobleme in einem anderen Kontinent. Westkameruner Schüler zwischen traditioneller und moderner Erziehung. Dissertation, Universität Basel 1974, 126 S.
- 1.717 MALTUSCH, CHRISTIANE: Anfänge und Entwicklungstendenzen der afrikanischen Erwachsenenbildung, dargestellt am Beispiel Ghanas und Nigerias. Freie Universität Berlin 1975, VI + 82 S.
- 1.718 MARX, WERNER: Zur Gestaltung eines nationalen und demokratischen Schulwesens in Algerien (1962–1973). Dissertation, Universität Leipzig 1975.
- 1.719 MASEELA, ELKE: Die Entwicklung des Erziehungswesens in Zambia. Dissertation, Technische Universität Hannover 1973, 218 S.

- 1.720 MEHNERT, WOLFGANG: Schulpolitik im Dienste der Kolonialherrschaft des deutschen Imperialismus in Afrika (1884–1914). Habilitationsschrift, Universität Leipzig 1965.
- 1.721 MEYER, B.: Wissen und Kontrolle: Zur Geschichte und Organisation islamischen Elite-Wissens im Zentralsudan. Dissertation, Universität Hamburg 1975.
- 1.722 MEYER, REINHOLD: Die französische Politik der Coopération Culturelle et Technique und die Nationale Entwicklung. Funktionale Erziehung in Niger/Dept. Maradi. Dissertation, Universität Hamburg 1973, 322 S.
- 1.723 NIESEL, HANS-JOACHIM: Kolonialverwaltung und Missionen in Deutsch-Ostafrika 1890 bis 1914. Dissertation, Freie Universität Berlin 1971, 391 S.
- 1.724 OYUGI, EDWARD A.: Vorüberlegungen zu einer Theorie der Bildungsforschung und Bildungspolitik in Ost-Afrika. Beitrag zur vergleichenden Erziehungswissenschaft in den Entwicklungsländern. Dissertation, Universität Köln 1971, 127 S.
- 1.725 PROBOLL, SIEGFRIED: Probleme der Entwicklung des Bildungswesens in Tansania (Tanganjika) und Kenia. Dissertation, Universität Leipzig 1971, 189 S.
- 1.726 SCHÖNMEIER, INGRID: Das Erziehungsverhalten der Mara. Ein spezieller empirischer Beitrag zur Innovationsproblematik, dargestellt am Vergleich von traditionellem und modernem Sozialisierungsprozeß in einem Bergstamm Kameruns. Diplomarbeit, Universität Saarbrücken 1966.
- 1.727 SENEAZDA, VICTOR: Schulreform in Ghana als eigenständige Entwicklungsbestrebung. Dissertation, Universität Heidelberg 1973.
- 1.728 UHLEMANN, HORST: Sprachpolitische Probleme als Bestandteil nationaler Bildungspolitik in den Republiken Guinea und Senegal – eine vergleichende Betrachtung. Dissertation, Universität Leipzig 1970.
- 1.729 WEILER, HANS N.: Koloniale Erziehung und afrikanische Umwelt: Zur erziehungspolitischen Diskussion in der britischen Kolonialverwaltung seit 1920. Dissertation, Universität Freiburg 1965.
- 1.730 WOLF, BERTA: Erzieherische Funktionen der Grundschule in einem Entwicklungsland – untersucht am Beispiel Obervoltas. Dissertation, Universität Wien 1969.
- 1.731 ZIMMERMANN, BERND: Afrikanische Intellektuelle und Nationwerdung. Magisterarbeit, Universität München 1968.

Bibliographien

- 1.801 BOOGÄRTS, MARCEL/BRUCH, MARTIN/SEILER, ALOIS: Bibliographien zur Erziehung, Politik und Geschichte im Kongo-Kinshasa. Bielefeld 1969, 169 S.
- 1.802 HUNSDÖRFER, VOLKHARD/KÜPER, WOLFGANG: Bibliographie zur sozialwissenschaftlichen Erforschung Tansanias: 1968–1972. München 1974, 213 S.
- 1.803 KÜPER, WOLFGANG: Hochschulen, Wissenschaft und Entwicklung in Afrika – Eine Bibliographie. Eschborn 1976, 48 S.
- 1.804 PETERS, HEIKE: Ausgewählte neuere Literatur zu African Manpower Problems. In: Afrika Spectrum 8 (1973), S. 42–45.
- 1.805 PFLUG, BERND: Englischsprachige ‚Graue Literatur‘ zur Afrikanischen Erwachsenenbildung. Bonn 1974, 19 S.
- 1.806 PFLUG, BERND: ‚Graue Literatur‘ zur Afrikanischen Erwachsenenbildung. Bonn 1975, 29 S.
- 1.807 SCHRÖTTER, DIETER VON/WOLFF, JÜRGEN H.: Bibliographie ausgewählter neuerer sozialwissenschaftlicher Literatur über Schwarzafrika. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 21 (1969), Sonderheft 13, S. 717–766.
- 1.808 WALZINGER, PETER: Ausgewählte Bibliographie der sozialwissenschaftlichen Literatur über Nordafrika. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 21 (1969), Sonderheft 13, S. 767–787.

2. Asien (einschließlich Ozeanien)

Bücher

- 2.001 BAUMBERGER, ELO/BAUMBERGER, JÜRIG: Beethoven kritisieren! Konfuzius verurteilen! Was geschah in China 1973/74? Reinbek bei Hamburg 1975, 144 S.
- 2.002 BAUMBERGER, ELO/BAUMBERGER, JÜRIG: Lernen für die Revolution. München 1976, 111 S.
- 2.003 BAYAT-SARMADI, DARIUSCH: Erziehung und Bildung im Schahname von Firdousi. Eine Studie zur Geschichte der Erziehung im alten Iran. Freiburg 1970, 240 S.
- 2.004 BEPLER, MARIE LUISE/ERLING, JOHNNY/FORSTER, HELMUT/MICHEL, WOLFGANG (Hrsg.): Mit den überlieferten Vorstellungen radikal brechen. Dokumente über die Fortführung der Revolution im Erziehungswesen in China. Heidelberg 1974, 159 S.
- 2.005 BEYER, HORST: Indiens postkoloniales Bildungssystem zwischen Reform und struktureller Stagnation. Tübingen/Basel 1976. X, XIV, 257 S., A 24.
- 2.006 BEYER, ULRICH: Entwicklung im Paradies. Sozialer Fortschritt und die Kirchen in Indonesien. Frankfurt a. M. 1974, 252 S.
- 2.007 BOESCH, ERNST EDUARD: Zwischen zwei Wirklichkeiten. Prolegomena zu einer ökologischen Psychologie. Bern/Stuttgart/Wien 1971, 499 S.
- 2.008 BUBENIK-BAUER, IRIS: Kollektive Kleinkindererziehung. Aspekte der Erziehung in der Volksrepublik China. Bremen 1977, 114 S.
- 2.009 DEUTSCH-CHINESISCHE FREUNDSCHAFTSGESELLSCHAFT (Hrsg.): Zur Erziehung in China. München 1974, 64 S.
- 2.010 DRAGUHN, WERNER: Entwicklungsbewußtsein und wirtschaftliche Entwicklung in Indien. Wiesbaden 1970, 288 S.
- 2.011 DSCHAI, BIÄN: Kurzer Abriß des Kulturwesens in China. Peking 1975, 60 S.
- 2.012 FISCHER, HARALD/KROCKOW, CHRISTIAN GRAF VON/SCHUBNELL, HERMANN: China. Das neue Selbstbewußtsein. Erziehung, Gesellschaft und Bevölkerung. München 1978, 320 S.
- 2.013 FRANKE, WOLFGANG (Hrsg.): China Handbuch. Unter Mitarbeit von BRUNHILD STAIGER. Düsseldorf 1974, 32 + 1768 Spalten.
- 2.014 FREMEREY, MICHAEL: Studenten und Politik in Indonesien: Eine Analyse zur Rolle der jungen indonesischen Intelligenz im politischen Prozeß. München 1978, IX, 198 S.
- 2.015 FUHR, REINHARD: Das Erziehungswesen in West-Pakistan. Bielefeld 1969, 62 S.
- 2.016 *Für den Aufbau von sozialistischen Hochschulen der Naturwissenschaften und der Technik kämpfen.* Peking 1971, 83 S.
- 2.017 HANF, THEODOR: Erziehungswesen in Gesellschaft und Politik des Libanon. Bielefeld 1969, 397 S.
- 2.018 HEINRICH, EDITH: Zur Entwicklung des Bildungswesens in den jungen unabhängigen Staaten Asiens auf der Grundlage des Karatschi-Plans. Vergleichende Studien 4/1973. Berlin (DDR) 1973, 86 S.
- 2.019 HILDEMANN, INGRID, et al. (Hrsg.): China. Protokoll einer Reise. Essen 1975, 83 S.
- 2.020 HOFFMANN, RAINER: Entmaoisierung in China. Zur Vorgeschichte der Kulturrevolution. München 1972, 239 S.
- 2.021 HOFFMANN, RAINER: Maos Rebellen. Sozialgeschichte der Chinesischen Kulturrevolution. Hamburg 1977, 227 S.
- 2.022 HSIA, ADRIAN: Die chinesische Kulturrevolution. Zur Entwicklung der Widersprüche in der chinesischen Gesellschaft. Neuwied/Berlin 1971, 326 S.
- 2.023 *Kampf – Kritik – Umgestaltung: Proletarische Schule und Universität in China.* Berlin 1971, XX, 201 S.
- 2.024 KESSEN, WILLIAM (Hrsg.): Kindheit in China. München/Wien 1976, 279 S.
- 2.025 MAUGER, PETER, et al.: Erziehung und Ausbildung in China. Stuttgart 1975, 174 S.
- 2.026 MIES, MARIA: Indische Frauen zwischen Patriarchat und Chancengleichheit. Rollenkonflikte studierender und berufstätiger Frauen. Meisenheim am Glan 1973, XIV, 266 S.
- 2.027 MÜLLER, JOHANNES: Integration von Bildung und gesellschaftlicher Entwicklung in Indonesien. Kritische Überlegungen zum Problem der Wertprämissen in Bildungspolitik und Bildungsplanung. Frankfurt a. M./Bern 1977, 480 S.
- 2.028 NECKERMANN, ERHARD/WAGNER, RUDOLF G. (Hrsg.): Wer erzieht wen? Dokumente zur Revolution im Erziehungswesen der Volksrepublik China. Berlin 1976, 239 S.
- 2.029 NEE, VICTOR/LAYMAN, DON: Das Problem der Trennung von Hand- und Kopfarbeit in der chinesischen Kulturrevolution. Frankfurt a. M. 1971, 74 S.

- 2.030 NEELSEN, JOHN PETER: Schichtungsmodelle, Schichtungstheorien und die sozialstrukturelle Rolle von Erziehung. Eine theoretische Diskussion und eine empirische Fallstudie aus Indien. Wiesbaden 1976, XII, 240 S.
- 2.031 NEUGEBAUER, ERNST: Anfänge pädagogischer Entwicklungshilfe unter dem Völkerbund in China 1931 bis 1935. Hamburg 1971, 422 S.
- 2.032 RIOS, CARLOS CASTILLO/SCHICKEL, JOACHIM: Erziehung in China. Die Einheit von Lernen und Produktion. Reinbek bei Hamburg 1977, 286 S.
- 2.033 RÖHRS, HERMANN/LENHART, VOLKER: Deutsche Entwicklungshelfer in der Lehrerausbildung Afghanistans. Eine Evaluationsstudie. Meisenheim am Glan 1978, 143 S.
- 2.034 RUPPERT, WOLFGANG: Mathematik in China. Wien 1976, 140 S.
- 2.035 RUPPERT, WOLFGANG/WANG, ERICH: Naturwissenschaft und Technik in China. Wien 1975, 95 S.
- 2.036 SAWITZKI, HANS-HENNING: Die Elitegruppe der Akademiker in einem Entwicklungsland. Dargestellt am Beispiel Afghanistans. Meisenheim am Glan 1972, VIII, 143 S.
- 2.037 SIEMENS, JOCHEN: Abhängigkeit und Unterentwicklung von Ceylon/Sri Lanka. Eine strukturell historische Untersuchung. Frankfurt a. M./Bern 1980. 338 S.
- 2.038 STÖBER, JÖRG: Regionalorientierte Bildungsplanung für Entwicklungsländer. Ein Planungsansatz und seine Konkretisierung für die Südregion Thailands. Tübingen/Basel 1978, IX, 173 S.
- 2.039 ULRICH, RÜDIGER: Eine Studie über den Schulbau in West-Malaysia. Das Schulbauprogramm für ‚Secondary Technical and Vocational Education and Training‘. Rationalisierungsmaßnahmen für die Planung und Durchführung. Stuttgart 1974, 184 S.
- 2.040 WAGNER, RENÉ: Kommunistische Jugenderziehung in China. München 1974, 116 S.
- 2.041 WEGGEL, OSKAR: Massenkommunikation in der Volksrepublik China (mit besonderer Berücksichtigung des Zustandes seit der Kulturrevolution). Hamburg 1970. 152 S.
- 2.042 WITTIG, HORST ERICH: Bildungswelt Ostasien. Pädagogik und Schule in China, Japan und Korea. Paderborn 1972, 253 S.

Aufsätze

- 2.301 BAUMANN, RITA: Zur Bildungspolitik des Irak. In: Vergleichende Pädagogik 13 (1977), S. 77–80.
- 2.302 BAUMANN, RITA/RICHTER, ILSE: Entwicklungstendenzen und Probleme im Bildungswesen des Irak unter besonderer Berücksichtigung der Massenbildung. In: Asien – Afrika – Lateinamerika 7 (1979), S. 251–260.
- 2.303 BEYER, HORST: Bildungssystem und Unterentwicklung in Indien. In: GERHARD WURZBACHER (Hrsg.): Störfaktoren der Entwicklungspolitik. Empirische Materialien zur Entwicklungsländerforschung. Stuttgart 1974, S. 183–212.
- 2.304 BLANDOW, DIETRICH: Zur Entwicklung von Elementen einer polytechnischen Bildung in Indien. In: Polytechnische Bildung und Erziehung 15 (1973), S. 212–217.
- 2.305 BLANDOW, DIETRICH/BOLZ, REINHARD: Über Entwicklungstendenzen im indischen Bildungswesen. In: Vergleichende Pädagogik 9 (1973), S. 61–74.
- 2.306 BORMANN, CORNELIUS: Das Massenmedium Fernsehen und die Menschenmassen in Indonesien. In: Fernsehen und Bildung 8 (1974), S. 274–284.
- 2.307 DAHA, REZA: Bildungs- und Ausbildungsprobleme bei der iranischen Landbevölkerung. In: Pädagogische Rundschau 33 (1979), S. 110–123.
- 2.308 DILGER, BERNHARD: Das Bildungswesen der Volksrepublik China beim Tode MAO TSE-TUNGS. In: Forschungen zur osteuropäischen Geschichte. WERNER PHILIPP zum 70. Geburtstag. Wiesbaden 1978, S. 47–62.
- 2.309 ECKENBERGER, LUTZ H./REINSHAGEN, HEIDE: Transkulturelle Erziehung und Attraktivität technischer Berufe. Eine Untersuchung der Berufsstereotype afghanischer Schüler technisch-gewerblicher Ausbildungsstätten. In: JOHANN SCHNEIDER/MARIANNE SCHNEIDER-DÜKER (Hrsg.): Interpretationen der Wirklichkeit. Beiträge aus kulturpsychologischer, pädagogischer und psychodiagnostischer Forschung. Saarbrücken 1977, S. 5–35.
- 2.310 ELWERT, GEORG: Aktuelle Trends der Hochschulentwicklung in der Volksrepublik China. In: SIGMAR GROENEVELD (Hrsg.): Materialien zur Chinadiskussion. Saarbrücken 1979.
- 2.311 FRANZ, HELMUT: Versuche zur Verringerung der Differenzen zwischen Intelligenz und Handarbeitern (Arbeiter und Bauern). In: WERNER PFENNIG/KLAUS VOLL (Hrsg.): Entwicklungs-

- probleme und Lösungsversuche in der Volksrepublik China. Maos Erbe im Widerspruch. Berlin 1977, S. 119–133.
- 2.312 FREMEREY, MICHAEL: Student und Politik in Indonesien: Die Rolle der Studentenorganisationen. In: MANFRED TURLACH (Hrsg.): Gesellschaft und Politik in Süd- und Südostasien. Bonn-Bad Godesberg 1973, S. 107–119.
- 2.313 GEHRKE, ULRICH: Universitäten und höhere Lehranstalten Irans in der amtlichen Statistik. In: Orient 12 (1971), H. 3, S. 83–89.
- 2.314 GONG, LIU-ZIE: Wie ich die Lernschule verlernte. Teil 1 und 2. In: päd. extra (1978), H. 1 u. 2, S. 40–46 u. S. 47–55.
- 2.315 GRÜNDLER, ULRICH: Erziehungswesen und Entwicklungspolitik in West-Malaysia. In: Vierteljahresberichte (1973), Nr. 52, S. 127–142.
- 2.315a HANF, THEODOR: Die Hochschulen in den gesellschaftlichen Konflikten des Libanon. In: ULRICH HAARMANN/PETER BACHMANN (Hrsg.): Die islamische Welt zwischen Mittelalter und Neuzeit. Beirut und Wiesbaden 1979, S. 230–253.
- 2.316 HARTMANN, HORST: Das Bildungswesen in Indien. Leistungen, Probleme und Zielsetzungen. In: Indo Asia. Vierteljahreshefte für Politik, Kultur und Wirtschaft Indiens 14 (1972), S. 45–51.
- 2.317 HARTMANN, HORST: Bildungsplanung in Indien. In: Indo Asia. Vierteljahreshefte für Politik, Kultur und Wirtschaft Indiens 14 (1972), S. 222–227.
- 2.318 HEINRICH, EDITH: Zehn Jahre Bildungsentwicklung in Asien. Bilanz und Perspektive (Rezension). In: Vergleichende Pädagogik 11 (1975), S. 91–97.
- 2.319 JÄSCHKE, ERNST: Kirchenschulen und staatliche Schulen. In: ROLF ITALIAANDER (Hrsg.) Heißes Land Niugini. Erlangen 1974, S. 250–276.
- 2.319a KEIM, WOLFGANG/KEIM, URSULA: Neue Entwicklungstendenzen im chinesischen Erziehungswesen nach MAOS Tod. In: Die Deutsche Schule 71 (1979), S. 780–796.
- 2.320 KHÔI, LÊ THÂN: Die Überwindung des Analphabetentums und die Revolution: Die Erfahrungen der Demokratischen Republik Vietnam. In: Prospects, UNESCO Paris, VI (1976), H. 1, S. 115–124.
- 2.321 KLEPIKOW, W. S.: Wege der Volksbildung in China. In: Vergleichende Pädagogik 5 (1969), S. 149–159.
- 2.322 KRUSCHE, DIETRICH: Der deutsche Lehrer in Asien. Ein Beitrag zum Problem der Überbrückung kulturhistorischer Distanz. In: Internationales Asienforum 2 (1971), S. 242–254.
- 2.323 LANGEWELLPOTT, CHRISTEL: Wer erzieht wen um? – Ein Beitrag zur Ideologiekritik der pädagogischen Wissenschaft in der Volksrepublik China. In: Pädagogik und Schule in Ost und West 24 (1976), H. 1, S. 18–28.
- 2.324 MACHETZKI, RÜDIGER: Die Erziehung in der Volksrepublik China: Einheit von Theorie und Praxis? In: EDUARD J. M. KROKER (Hrsg.): China. Auf dem Weg zur ‚Großen Harmonie‘. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1974, S. 157–179.
- 2.325 MROSSKO, KURT-DIETRICH: Schulen als Fremdkörper: Probleme des öffentlichen Erziehungssystems in Papua New Guinea. In: Die Dritte Welt 4 (1975), S. 405–412.
- 2.326 *Nach der Errichtung einer sozialistischen Universität der Naturwissenschaften und Technik streben.* In: Peking Rundschau 7 (1970), Nr. 32, S. 17–29.
- 2.327 NEELSEN, JOHN PETER: Die soziale und politische Rolle der Studenten in Indien. In: MANFRED TURLACH (Hrsg.): Gesellschaft und Politik in Süd- und Südostasien. Bonn-Bad Godesberg 1973, S. 81–106.
- 2.328 NEELSEN, JOHN PETER: Erziehung und retrogressive Entwicklung. Zur Rolle der Erziehung in marktwirtschaftlich, parlamentarisch-demokratisch verfaßten Entwicklungsländern, exemplifiziert am Falle Ceylons. In: Materialien aus der soziologischen Forschung. Verhandlungen des 18. deutschen Soziologentages vom 28.9.–1.10. 1976 in Bielefeld. Darmstadt/Neuwied 1978, S. 445–527.
- 2.329 NGU, NA THE: Das Volksbildungswesen der Demokratischen Republik Vietnam in der Periode des Widerstandskampfes gegen den amerikanischen Imperialismus. In: Pädagogik 28 (1973), S. 932–938.
- 2.330 NHO, VO THUAN: Demokratische Republik Vietnam: Die Erziehung der jungen Generation in der demokratischen Republik Vietnam unter den Bedingungen des antiimperialistischen Kampfes. In: Pädagogik 29 (1974), S. 951–960.
- 2.331 PETERS, IRMA: Einige Aspekte der Verbindung von Schule und Produktion in der VR China in den Jahren des ‚Großen Sprungs nach vorn‘ (1958/59). In: Asien – Afrika – Lateinamerika 7 (1979), S. 436–444.

- 2.332 PRETZELL, KLAUS-ALBRECHT: Einrichtungen des Erziehungswesens in Malaysia. In: Dokumentationsdienst Asien. Mitteilungen. Hamburg 3 (1973), H. 2, S. 1–6.
- 2.333 PRICE, RONALD FRANCIS: China nach der Kulturrevolution: Erziehung im Dienste proletarischer Politik. In: Bildung und Erziehung 26 (1973), S. 165–174.
- 2.334 RECUM, HASSO VON: Bildungs- und Entwicklungsprobleme Afghanistans. In: Mitteilungen und Nachrichten. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (1972), Nr. 67/68, S. 1–16.
- 2.335 RHEE, KYU HO: Die Lage der Pädagogik in Korea. In: Pädagogische Rundschau 24 (1970), S. 468–477.
- 2.336 SAWITZKI, HANS-HENNING: Alte und neue Eliten in einem Entwicklungsland. Die Akademiker in der afghanischen Gesellschaft. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 21 (1969), Sonderheft 13, S. 237–256.
- 2.337 SCHARIFI, HADI: Erziehung im Spannungsfeld von Tradition und Modernität am Beispiel Persiens. In: Pädagogische Rundschau 30 (1976), S. 813–825.
- 2.338 SCHICKEL, JOACHIM: China 1970: Die Selbsterziehung der Massen oder Die Pädagogik revolutionieren. In: Kursbuch 24. Berlin 1971, S. 181–198.
- 2.339 SCHICKEL, JOACHIM: Die Volksrepublik China: Erziehung durch proletarische Autorität. In: Frankfurter Hefte 26 (1971), S. 275–280.
- 2.340 SCHICKEL, JOACHIM: Das gegenwärtige China – eine neue pädagogische Provinz. In: Universitas 28 (1973), S. 993–998.
- 2.341 SONDHI, K. L.: Das indische Bildungssatelliten-Projekt (SITE). In: Fernsehen und Bildung 5 (1971), S. 50–55.
- 2.342 SPENGLER, TILMAN: ‚Wissenschaft des Volkes‘. Politische Steuerung des Wissenschaftsbetriebes in China. In: Die gesellschaftliche Orientierung des wissenschaftlichen Fortschritts. Herausgegeben vom Max-Planck-Institut zur Erforschung der Lebensbedingungen der wissenschaftlich-technischen Welt. Frankfurt a. M. 1978, S. 251–337.
- 2.343 STEININGER, HANS: Tradition, Eigenständigkeit und Fortschritt im Erziehungswesen der Volksrepublik China. In: WINFRIED BÖHM/JÜRGEN SCHRIEWER (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik und systematischen Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1975. S. 250–262.
- 2.344 STEINVORTH, KLAUS: Die Not des Lehrers in Indien. In: Indo-Asia. Vierteljahreshefte für Politik, Kultur und Wirtschaft Indiens 15 (1973), S. 230–233.
- 2.345 STÜBER, JÖRG: Regionalorientierte Bildungsplanung in Entwicklungsländern. Vorbemerkungen zu einer Bildungsplanung für die Südregion Thailands. In: PETER MEYER-DOHM (Hrsg.): Bildungsökonomische Probleme der Entwicklungsländer. Tübingen/Basel 1978, S. 171–200.
- 2.346 THOSS, HENRY: Zur Bildungspolitik in Sri Lanka während der zweiten Etappe der nationalen Befreiungsrevolution. In: Asien – Afrika – Lateinamerika 5 (1977), S. 412–428.
- 2.347 WEISER, EWALD: Wege zur Reformierung der Primar- und Sekundarschule in der Republik Sri Lanka. In: Vergleichende Pädagogik 11 (1975), S. 183–192.
- 2.348 WITTIG, HORST ERICH: Erziehung in Nordkorea. In: Pädagogik und Schule in Ost und West 18 (1970), S. 7–10.
- 2.349 WITTIG, HORST ERICH: Produktionsarbeit, ideologische Schulung und militärische Ausbildung – Grundprinzipien der chinesischen Bildungsreform. In: HERMANN RÖHRS (Hrsg.): Die Schulreform in den Industriestaaten. Frankfurt a. M. 1971, S. 231–241.
- 2.350 WÜLBERN, JAN-PETER: Bildungspolitik in Afghanistan – eine Zwischenbilanz. In: Internationales Asienforum 5 (1974), S. 179–194.
- 2.351 ZIMMERMANN, UTA: Die Bildungspolitik der Regierung der Union von Burma. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin 21 (1972), S. 227–233.

Graue Literatur

- 2.601 AICH, P.: Die indische Universität – Eine soziologische Erhebung über die Produktion von Kadern eines entkolonialisierten Landes. Manuskript, o. O., 1972.
- 2.602 BETHKE, JÖRG V./MENCK, KARL WOLFGANG/BORRMANN, AXEL: Ermittlung des Bedarfs an Führungskräften in einem Entwicklungsland (Indonesien). Grundlagen für die Planung und Durchführung von Management-Programmen. Hamburg 1974, 6 + 143 + 29 S.

- 2.603 BEYER, HORST/HERTEL, H./LINDAU, J.: Projektverlauf und Evaluation des Technical Training Centre – Fudi – verbunden mit der Wirtschafts- und Ausbildungsentwicklung der Region Chota Nagpur in Bihar/Indien. Evaluationsstudie für ‚Brot für die Welt‘ des Instituts für Soziologie und Sozialanthropologie der Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg 1972.
- 2.604 BROUDRÉ-GRÖGER, JOACHIM, et al.: Evaluierung der gewerblich-technischen Berufsausbildung in Nepal. Eine Gegenüberstellung von inputs und outputs der gewerblich-technischen Ausbildungsstätten, des qualitativen und quantitativen Arbeitskräftebedarfs und der soziopolitischen Determinanten. Berlin 1971, 193 S.
- 2.605 DIAS, PATRICK V.: Erziehung in Indien zwischen sozialer Reproduktion und Revolution. Theoretisch-methodischer Ansatz und Bibliographie. Freiburg 1975.
- 2.606 FREMEREY, MICHAEL/WEILAND, HERIBERT/DOM, THEODORIC L.: Möglichkeiten deutscher auswärtiger Kulturpolitik im Bereich des indonesischen Hochschulwesens. Freiburg 1973.
- 2.607 GREENOUGH, RICHARD: Probleme des Bildungswesens in Nepal. Herausgegeben von der Deutsch-Nepalischen Gesellschaft. Köln 1970, 21 S.
- 2.608 HANF, THEODOR/SCHMITT, KARL/VIERDAG, GERDA: Das Sozialisationspotential katholischer Hochschulen in den Philippinen. Eine empirische Studie. Frankfurt a. M. 1977, 56 S.
- 2.609 HAUDE, DETLEV: Die Hochschulen in den ASEAN-Ländern: Beitrag zur Lösung des Massenbildungsproblems oder neue Elitenbildung. Literaturbericht – im Auftrag des BMZ. Bonn 1977, 51 S.
- 2.610 JEROSCH, R./SAMPATH, S.: Technische Hochschule Madras. Zwei Fallstudien über Verlauf und Ergebnisse eines Bildungsprojektes im Rahmen der Deutschen Technischen Zusammenarbeit mit Indien. Eschborn 1978, 242 S.
- 2.611 KARCHER, WOLFGANG: Die Universitas Kristen Indonesia. Eine Analyse ihrer Aufgaben, Arbeitsweise und Finanzierung. Berlin und Konstanz 1977, V, 231 S.
- 2.612 KOCHWASSER, FRIEDRICH H. (Red.): Beziehungen im Bereich von Bildung und Wissenschaften zwischen dem Lande Baden-Württemberg und dem Kaiserreich Iran. Stuttgart 1976, 140 S.
- 2.613 LEMPELIUS, CHRISTIAN: Indonesien. Erziehungssektor – Teilanalyse. Hamburg 1974, IX, 73 S.
- 2.614 LEWIN, R./WARMBRUNN, B.: Zur Entwicklung des Hochschulwesens der Republik Irak. Informationen hochschulpolitischer Entwicklung im Ausland. Berlin (DDR) (1973) H. 3, 11 S.
- 2.615 PFLUG, BERND: Erwachsenenbildung in Indien. Bonn-Bad Godesberg 1974, 18 S.
- 2.616 RÜDIGER, ULRICH: Eine Studie über den Schulbau in West-Malaysia. Das Schulbauprogramm für ‚Secondary technical and vocational education and training‘. Rationalisierungsmaßnahmen für die Planung und Durchführung. Universität Stuttgart 1974, 184 S.
- 2.617 VIERDAG, GERDA/HANF, THEODOR/FREMEREY, MICHAEL: Jugendbildung in Indonesien. Eine Fallstudie zur städtischen Jugendarbeit in Bandung. Frankfurt a. M. 1976, 108 S.
- 2.618 VIERDAG, GERDA/HANF, THEODOR/TAGAZA, NORMA C.: Regionale Jugendleiterausbildung in Asien. Ein Bericht und eine empirische Erhebung zu einem Ausbildungsprogramm der UN-Economic and Social Commission for Asia and the Pacific und der Konrad-Adenauer-Stiftung. Frankfurt a. M. 1977, III, 74, 14 S.
- 2.619 VORAPIPATANA, KOWIT/MILLONIG, HARALD/PFLUG, BERND: Erwachsenenbildung in Thailand. Bonn-Bad Godesberg 1975, 85 S.

Hochschularbeiten

- 2.701 BASSIRI, SCHAHIN: Grundschule im Iran: Ziele und Verwirklichung. Historische Betrachtung und empirische Untersuchung. Dissertation, Universität Köln 1978.
- 2.702 DJAWIED, S.: Die Alphabetisierung im Iran vor ihrem sozioökonomischen Hintergrund. Dissertation, Universität Köln 1969.
- 2.703 GHASEMLOU, BAHMAN: Bildungsökonomische und sozialpolitische Implikationen der Erwachsenenbildung von Analphabeten im Iran. Dissertation, Universität Hamburg 1973.
- 2.704 GOMEZ, ROSARIO: Massenkommunikation und Bewußtseinsbildung der Inder. Möglichkeiten und Grenzen am Beispiel des indischen Radio Rural Forums. Dissertation, Universität Münster 1973, 357 S.
- 2.705 GRUMBACH, JOACHIM: Die indische Universität – dargestellt am Beispiel der Osmania University, Hyderabad – mit einer Untersuchung zur universitären Autonomie in Indien. Dissertation, Universität Bochum 1973, XXV, 195 S.

- 2.706 HARDJONO, TINI: Der Deutschunterricht in Indonesien. Dissertation, Universität Hamburg 1973.
- 2.707 KAMPSCHULTE, THEODOR: Der funktionale Beitrag der nicht-formalen Bildung zur ländlichen Entwicklung in den Ländern der Dritten Welt: dargestellt am Beispiel Mitteljavas in Indonesien. Dissertation, Universität Bochum 1977, 207 S.
- 2.708 KIM, IN KU: Der Deutschunterricht an den Sekundarschulen in Korea. Eine kritische Analyse seiner Geschichte und seines gegenwärtigen Zustandes, verbunden mit Betrachtungen über die Möglichkeiten seiner Revision im Zusammenhang einer Reform des koreanischen Bildungswesens. Dissertation, Universität Hamburg 1973.
- 2.709 KRISCHKE-RAMASWAMY, MOHAN MEINHART: Revitalisierende Pädagogik: Konzepte zur kulturellen Erneuerung im Indien des 20. Jahrhunderts; ein Beitrag zur Kultur- und Persönlichkeitsforschung. Dissertation, Universität Göttingen 1977, VII, 254 S.
- 2.710 KRÖBER, GERDA: Das Matai-System in Samoa: Rekonstruktion seiner traditionellen Ausprägung und Analyse seiner Resistenz gegenüber dem Akkulturationsdruck. Dissertation, Freie Universität Berlin 1976, 183 S.
- 2.711 LINDAU, J.: Probleme des technisch-gewerblichen Erziehungswesens in Indien. Diplomarbeit, Universität Nürnberg 1972.
- 2.712 MOSCHTAGHI, HUSCHANG: Das Erziehungswesen im Iran zwischen Modernität und Tradition. Dissertation, Universität Freiburg 1966.
- 2.713 MSCHATY, MICHAEL: Der Entwicklungsstand des syrischen Bildungswesens, Darstellung und Kritik. Dissertation, Universität Saarbrücken. Augsburg 1972, 323 S.
- 2.714 REINSHAGEN, HEIDE: Berufsstereotype bei afghanischen Schülern; Veränderungen der Attraktivität der Berufe während der Ausbildung. Diplomarbeit, Universität Saarbrücken 1972.
- 2.715 SALIBA, MAURICE: Das Privatschulwesen im Libanon – eine historische, morphologische und soziologische Studie. Dissertation, Universität Hamburg 1974.
- 2.716 SARIF, GUL JANAN: Das afghanische Schulwesen. Zu seiner geschichtlichen Bedingung und gegenwärtigen Problemlage. Dissertation, Universität Frankfurt 1972, 287 S.
- 2.717 SOBHANI, MEHRDAD: Entwicklung, Stand und Probleme des landwirtschaftlichen Erziehungs- und Bildungswesens im Iran. Dissertation, Universität Bonn 1967, 117 S.
- 2.718 THAN, HTAY HTAY: Zur Weiterentwicklung des Chemieunterrichts in der Union von Burma durch vertiefte theoretische Fundierung und Entwicklung chemiespezifischer geistiger Fähigkeiten. Dissertation, Universität Leipzig 1971, 126 S.
- 2.719 THOSS, HENRY: Zur Bildungspolitik in Sri Lanka (Ceylon) während der zweiten Etappe der nationalen Befreiungsrevolution 1948 bis 1974. Dissertation, Universität Berlin (DDR) 1976.
- 2.720 YALDAI, SARKHADUM: Studien zur Bekämpfung des Analphabetentums im Iran im Zusammenhang mit der ‚Weißen Revolution‘. Dissertation, Universität Köln 1975.
- 2.721 YOUNG-JA, KIM: Die Entstehung des modernen Schulwesens in Korea und der westliche Einfluß. Dissertation, Universität Salzburg 1977.

Bibliographien

- 2.801 AHMED, UTA: Bibliographie des deutschen Pakistan-Schrifttums bis 1974. Hamburg 1975, 302 S.
- 2.802 AMMAN, KARL: Ausgewählte Bibliographie der sozialwissenschaftlichen Literatur zum Arabischen Vorderen Orient. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 21 (1969), Sonderheft 13, S. 796–816.
- 2.803 BERGER, NINA/SCHILLINGER, URSULA/SATOR, ROLF: Bibliographie über Türkei – Iran – Afghanistan. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 21 (1969), Sonderheft 13, S. 788–795.
- 2.804 CWIK, HANS-JÜRGEN: Erziehungs- und Bildungswesen in Asien und Ozeanien (Auswahlbibliographie). Hamburg 1977, X + 140 S.
- 2.805 DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHUL-VERBAND (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Thailand. Bibliographie, zusammengestellt von BERND PFLUG. Bonn-Bad Godesberg 1974, 33 S.
- 2.806 DILGER, BERNHARD/HENZE, JÜRGEN: Das Erziehungs- und Bildungswesen der VR China seit 1969. Eine Bibliographie. Bochum und Hamburg 1978, 561 S.

- 2.807 DOM, THEODORIC L./FREMEREY, MICHAEL: Bibliographie ausgewählter neuerer sozialwissenschaftlicher Literatur über Südostasien (Indonesien, Philippinen, Thailand, Malaysia, Singapur). In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 21 (1969), Sonderheft 13, S. 652–679.
- 2.808 KANTOWSKY, DETLEF/KULKE, ECKEHARD/RÖSEL, JAKOB: Bibliographie ausgewählter neuerer sozialwissenschaftlicher Literatur über Indien. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 21 (1969), Sonderheft 13, S. 626–651.

3. Lateinamerika (einschließlich Karibik)

Bücher

- 3.001 BAUER-STIMMANN, INGRID: Der gegenwärtige Erziehungsstand in Bolivien. Hamburg 1971, 284 S.
- 3.002 BERGER, MANFREDO: Bildungswesen und Dependenztheorien. Eine empirische Darstellung der Beziehungen zwischen Bildungswesen und Gesellschaft in Brasilien. München 1977, 264 S.
- 3.003 *Erziehung auf peruanisch* – Das Bildungsprogramm der Revolutionsregierung. Wuppertal 1974, 164 S.
- 3.004 ESSER, KLAUS, et al.: Hochschulentwicklung und -integration in Zentralamerika am Beispiel regionaler Ausbildungs- und Forschungszentren. Berlin 1974, 176 S.
- 3.005 ESSER, KLAUS/MUSTO, STEFAN A.: Das kolumbianische Bildungswesen. Berlin 1974, VII, 115 S.
- 3.006 FANGER, ULRICH/RAUSCH, RENATE/LÜHR, VOLKER: Probleme der Erwachsenenbildung in Zentralamerika. Stuttgart 1970, 196 S.
- 3.007 FREITAG, BARBARA: Die brasilianische Bildungspolitik. Resultante oder Agens gesellschaftlicher Wandlungsprozesse? München 1975, XVIII, 263 S.
- 3.008 GAMARRA-ROMERO, JUAN-MANUEL: Universität und Gesellschaft in Lateinamerika. Unter besonderer Berücksichtigung der Studentenbewegung der zwanziger Jahre in Peru. Frankfurt a. M. 1977, 358 S.
- 3.009 GERHARDT, HEINZ-PETER: Zur Theorie und Praxis PAULO FREIRES in Brasilien. Frankfurt a. M. 1978, VII, 266 S.
- 3.010 ILLICH, IVAN: Almosen und Folter. Verfehelter Fortschritt in Lateinamerika. München 1970, 156 S.
- 3.010a KILGUS, HERMANN: Ländliche Primarschule und Lehrerausbildung in Ecuador. Anuario – Jahrbuch für Bildung, Gesellschaft und Politik, Band 4/80. Münster 1980, 381 S.
- 3.011 LENHARD, RUDOLF: Das brasilianische Bildungswesen. Grundlagen – Tendenzen – Probleme. Weinheim/Basel 1978, X, 302 S.
- 3.012 LIEKENBROCK, HELMUT: Primarschule oder Erwachsenenbildung? Eine Untersuchung zur Rangfolge der Prioritäten im brasilianischen Bildungswesen. Bern 1975, III, 162 S.
- 3.013 LÖBER, HANNS-GEORG: Persönlichkeit und Kultur auf Trinidad. Ein Vergleich zwischen Afrikanern und Indern. Saarbrücken 1976, 456 S.
- 3.014 MUSTO, STEFAN A./ESSER, KLAUS/STRAUMANN, PETER: Die peruanische Erziehungsreform. Berlin 1974, VII, 132 S.
- 3.015 MUSTO, STEFAN A./FOERSTER, THOMAS/HEISE, HERMANN: Erziehung und Entwicklung in Costa Rica. Berlin 1975, V, 163 S.
- 3.016 PAIVA, VANILDA PEREIRA: Nationalismus und Bewußtseinsbildung in Brasilien. Insbesondere bei PAULO FREIRE. Frankfurt a. M. 1980, ca. 350 S.
- 3.017 POHL, HEINRICH: Strategien regionaler Bildungs- und Entwicklungsplanung in Lateinamerika. Empirische Konkretisierung am Beispiel der Hochschulplanung für Brasilien. München 1975, 213 S.
- 3.018 RAULS, MARTINA: Schulische Bildung und Unterentwicklung in Paraguay. Saarbrücken 1979, 185 S.
- 3.019 RÖMPCYK, ELMAR: Erwachsenenbildung als Faktor sozialen Aufbruchs. Länderstudie Venezuela. Wentorf bei Hamburg 1973, 170 S.
- 3.020 ROTHER, KLAUS: Wirtschaft und Berufserziehung in Venezuela. Berlin 1972, 117 S.

- 3.021 SCHIMPF-HERKEN, ILSE: Erziehung zur Befreiung? PAULO FREIRE und die Erwachsenenbildung in Lateinamerika. Berlin 1979, 341 S.
- 3.022 SCHRADER, ACHIM/BERGER, MANFREDO/SCHRADER, BIRGIT: Landschule in Brasilien. Frankfurt a. M. 1972, 236 S.
- 3.023 SCHULZE, WALTRAUD/SCHULZE, HEINZ (Hrsg.): Volkserziehung in Lateinamerika. Von der Theorie PAULO FREIRES zur politischen Praxis der Unterdrückten. Berlin 1978, 257 S.
- 3.024 STÜCKRATH-TAUBERT, ERIKA (Hrsg.): Erziehung zur Befreiung. Volkspädagogik in Lateinamerika. PAULO FREIRE: Rezeption und Kritik. Reinbek bei Hamburg 1975, 220 S.
- 3.025 WESTPHALEN, JÜRGEN (Hrsg.): Neue Wege der Berufsausbildung in Lateinamerika. Hamburg 1969, 118 S.
- 3.026 ZWIEFELHOFER, HANS: Integration von Bildungs- und Wirtschaftsplanung in Venezuela. Allgemeine und regionale Probleme. Berlin 1972, 246 S.

Aufsätze

- 3.301 ALVISA, DAISI RIVERO: Über einige Aspekte des Geschichtsunterrichts auf Kuba. In: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 17 (1975), S. 230–235.
- 3.302 AWRAMENKO, LEONIK KIKOLAJEWITSCH: Lateinamerika. Volksbildung und die Probleme der sozialwissenschaftlichen Entwicklung. In: Jahrbuch der Diplomatischen Akademie Wien 13 (1977/78), S. 28–34.
- 3.303 BECKER-ROSS, INGRID, et al.: Erwachsenenbildung in Lateinamerika, ein Mittel zur Entwicklung? In: Friedensanalysen (1976), S. 184–205.
- 3.304 BRASLAVSKY, CECILIA: Lateinamerika im Spiegel der UNESCO (Rezension). In: Vergleichende Pädagogik 14 (1978), S. 329–334.
- 3.305 BRAVO, JORGE: Ansatzpunkte und Erfolge im Ausbildungswesen. In: Finanzierung und Entwicklung 9 (1972) H. 2, S. 22–27.
- 3.306 COUTINHO, ANTONIO CARLOS VEREZA: Bemerkungen zur Kultur- und Erziehungspolitik Brasiliens. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 24 (1974), H. 4, S. 49–53.
- 3.306a CUNHA, LUIZ ANTONIO: Thesen zur brasilianischen Bildungspolitik. In: Anuario – Jahrbuch für Bildung, Gesellschaft und Politik, Band 2/79. Münster 1979.
- 3.306b CUNHA, LUIZ ANTONIO: Die Professionalisierung der Sekundarschule in Brasilien. In: Anuario – Jahrbuch für Bildung, Gesellschaft und Politik, Band 3/79. Münster 1979.
- 3.307 FANGER, ULRICH: Erziehung in Lateinamerika – Schulsysteme im Übergang zwischen Tradition und Entwicklungsauftrag. In: Österreichische Zeitschrift für Lateinamerika (1974), H. 7, S. 6–27.
- 3.308 FANGER, ULRICH: Bildung zwischen Überangebot und Leistungsschwäche. In: Lateinamerika-Ploetz. Freiburg/Würzburg 1978, S. 232–244.
- 3.308a FILHO, ARGEMIRO PROCOPIO: Der Caipira und die Schule in der brasilianischen Agrargesellschaft. In: Anuario – Jahrbuch für Bildung, Gesellschaft und Politik, Band 2/79. Münster 1979.
- 3.309 FREITAG, BARBARA: Bildungsreform und Bildungsrealität in Brasilien. In: Lateinamerika-Studien (1977), H. 3, S. 71–99.
- 3.310 GARCIA, LUIS PRADO: Die kommunistische Erziehung der älteren Schüler in Kuba. In: Vergleichende Pädagogik 12 (1976), S. 268–279.
- 3.310a GEIDE, PETER: Bildung und Erziehung in der sandinistischen Revolution. In: Demokratische Erziehung 6 (1980), S. 404–412.
- 3.311 GEISLER, WOLFGANG: Cubas Schulen auf dem Lande. Escuela en el campo: Cubas Gemeinwesenschulen. In: betrifft: erziehung 7 (1974), H. 6, S. 31–33.
- 3.312 GIESSMANN, E.: Die Entwicklung der Schulbildung in Kuba. In: Vergleichende Pädagogik 2 (1966), S. 427–441.
- 3.313 GOTTMANN, CHRISTA/GOTTMANN, GÜNTHER: Erziehungsfernsehen für Erwachsene in Brasilien. Aus der Werkstatt eines Entwicklungshilfeprojektes. In: AV Praxis 22 (1972), H. 6, S. 27–34.
- 3.314 GUTIÉRREZ, RAUL: Republik Kuba: Analyse der Aufgaben bei der Erziehung der sozialistischen Persönlichkeit in Kuba. In: Pädagogik 29 (1974), S. 961–979.
- 3.315 HAGEMANN, RUTH: Entwicklung des kubanischen Schulsystems 1959–1972. In: Das Argument (1973), Nr. 80, S. 84–106.

- 3.316 HAMM-BRÜCHER, HILDEGARD: Peru statuiert ein bildungspolitisches Exempel. In: Lateinamerika 1 (1974), H. 1, S. 13–18.
- 3.317 HEIMER, FRANZ-WILHELM: Erziehung, Gesellschaft und Politik in Brasilien. In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977), S. 35–55.
- 3.318 JANSEN, REINHARD: Die Schulreform in Brasilien. In: Der Deutsche Lehrer im Ausland 21 (1974), H. 3, S. 65–69.
- 3.319 KÄSSMANN, WALTER: Die deutsche pädagogische Mission und die innere Reform des Primarschulwesens in Kolumbien. In: BENNO ENGELS/ULLRICH LAASER (Hrsg.): Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. Eine Zwischenbilanz. München 1978, S. 467–488.
- 3.320 KLEIN, HORST: Sprachpolitik in Lateinamerika am Beispiel Peru. In: Studium Linguistik (1977), H. 3, S. 20–26.
- 3.321 KRAFT, LOTHAR: Bildungsfernsehen in Brasilien. In: Fernsehen und Bildung 6 (1972), S. 379–415.
- 3.322 KRATOCHWILL, GERMAN: Deutsch-paraguayische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Bildungsforschung. In: BENNO ENGELS/ULLRICH LAASER (Hrsg.): Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. Eine Zwischenbilanz. München 1978, S. 531–544.
- 3.323 LIEKENBROCK, HELMUT: Schulreform und Lehrerbildung in Brasilien. In: Pädagogik und Schule in Ost und West 21 (1973), H. 4, S. 121–127.
- 3.324 LIEKENBROCK, HELMUT: Die Brasilianische Alphabetisierungsbewegung. In: Pädagogik und Schule in Ost und West 23 (1975), H. 4, S. 159–164.
- 3.325 LIEKENBROCK, HELMUT: Erwachsenenbildung in Brasilien. Über den Zusammenhang mit der Primarschulexpansion und der Grunderziehung. In: Pädagogische Rundschau 30 (1976), S. 209–222.
- 3.326 LOS SANTOS, ASELA DE: Die weitere Vervollkommnung der Allgemeinbildung und der allgemeinbildenden Schule in Kuba. In: Vergleichende Pädagogik 12 (1976), S. 2–11.
- 3.327 LÜHR, VOLKER: Sozio-kulturelle Faktoren der Unterentwicklung in Lateinamerika. In: Vorgänge 14 (1975), Nr. 5, S. 42–54.
- 3.328 MATTHEWS, THOMAS: Das Hochschulwesen im karibischen Raum. In: Beiträge zur Soziographie Haitis. Dortmund 1970, S. 55–64.
- 3.329 MEHNERT, MONIKA: Berufliche Erwachsenenqualifizierung in Venezuela. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Band 3, Düsseldorf 1973, S. 83–102.
- 3.330 MEHNERT, WOLFGANG: Zum bildungspolitischen Kampf der antiimperialistisch-demokratischen Kräfte Lateinamerikas. In: Vergleichende Pädagogik 5 (1969), S. 239–253.
- 3.331 MEHNERT, WOLFGANG: Chile zwischen bürgerlicher und demokratischer Schulreform. In: Vergleichende Pädagogik 7 (1971), S. 5–14.
- 3.332 MEHNERT, WOLFGANG: Demokratische Umgestaltungen im Bildungswesen Chiles. In: Vergleichende Pädagogik 9 (1973), S. 155–162.
- 3.333 MEHNERT, WOLFGANG: Das Bildungswesen Kubas im Jahre 1973 – eine Bilanz großer Erfolge. In: Vergleichende Pädagogik 2 (1975), S. 318–323.
- 3.334 MONTT, LUISA: Die Bildungspolitik der Unidad Popular in Chile. In: Demokratische Erziehung 1 (1975), H. 2, S. 93–97.
- 3.335 MUSTO, STEFAN A.: Das bolivianische Landschulwesen. In: Vierteljahresberichte (1973), Nr. 52, S. 143–167.
- 3.336 MUSTO, STEFAN A.: Entwurf einer Reform des ländlichen Bildungswesens in ausgewählten Regionen Boliviens. In: Planung regionaler Entwicklungsprogramme. Berlin 1973, S. 153 bis 206.
- 3.337 MUTH, JAKOB: MOBRAL – Alphabetisierung in Brasilien. In: Bildung und Erziehung 27 (1974), S. 380–384.
- 3.338 MUTH, JAKOB: Schule und Hochschule in Brasilien. Die Situation bis 1971. In: Die deutsche Schule 67 (1975), S. 551–557.
- 3.338a NEVES, CLARISSA BAETA: Post-Graduierung im brasilianischen Hochschulwesen. Entwicklung und Ergebnisse 1965–1975. In: Anuario – Jahrbuch für Bildung, Gesellschaft und Politik, Band 3/79. Münster 1979.
- 3.339 PETERS-LEUSCHNER, HELWIN: Die Lehrerbildung in Chile betrat neue Wege. Erfahrungen und Erlebnisse eines chilenischen Dozenten unter der Unidad Popular. In: Vergleichende Pädagogik 2 (1975), S. 53–58.
- 3.340 POLLMANN, DORLIES: Die kubanische Erziehungsrevolution. In: Demokratische Erziehung 2 (1976), S. 517–524.

- 3.341 RETAMAL, ORLANDO: Die Konzeption eines nationalen Erziehungssystems in den Gesellschaften des unterentwickelten, abhängigen Kapitalismus – Erziehung in Chile von 1970 bis 1973. In: *Demokratische Erziehung* 3 (1977), S. 694–702.
- 3.342 RONCERAY, HUBERT DE: Das Erziehungssystem Haitis. In: *Beiträge zur Soziographie Haitis*. Dortmund 1970, S. 65–84.
- 3.343 ROSTAN, WERNER: Bildungsfragen eines Entwicklungslandes. In: *Unterricht heute* 23 (1972), S. 533–543.
- 3.344 ROSTAN, WERNER: Neuer Mensch in alten Schulen. Bildungspolitik in Peru. In: *DIAKONISCHES WERK DER EKD* (Hrsg.): *Reform und Revolution in den Anden*. Stuttgart o. J.
- 3.345 RUDOLPH, KLAUS: Zur Problematik der Ausbildung industrieller Kader im Rahmen der Entwicklung der kapitalistischen Produktionsweise in Brasilien. In: *Lateinamerika* 20 (1971), H. 10, S. 17–40.
- 3.346 SCHAALE, DIETER: Das Bildungswesen in Peru seit 1972. In: *Vergleichende Pädagogik* 12 (1976), S. 420–429.
- 3.347 SCHELLING, CORNELIA VON: Alphabetisierung als politische Erziehung in Brasilien. In: *Berichte zur Entwicklung in Spanien, Portugal und Lateinamerika* 1 (1976), H. 3, S. 15–30.
- 3.348 SEEGER, WOLFGANG: Das Bildungfernsehen in den spanisch-sprachigen Ländern Lateinamerikas. In: *Fernsehen und Bildung* 6 (1972), S. 355–378.
- 3.349 STEGER, HANNS-ALBERT: Perspektiven der Hochschulplanung in Lateinamerika. In: *Zeitschrift für Lateinamerika* (1971), H. 1, S. 9–20.
- 3.350 STEGER, HANNS-ALBERT: Technik und Universität in Lateinamerika. In: *Zeitschrift für Lateinamerika* (1975), H. 4, S. 29–39.
- 3.351 STEGER, HANNS-ALBERT: Hochschulplanung im Metropolitanbereich von Mexiko. In: *Lateinamerika-Studien* (1976), H. 1, S. 90–134.
- 3.352 TATTENBACH, FRANZ: Drei Methoden der Erwachsenenbildung durch Massenmedien in Lateinamerika. Ein kritischer Bericht. In: *Civitas* 13 (1974), S. 281–296.
- 3.353 THIMM, ANDREAS: Die Universitäten Lateinamerikas und ihre Rolle im Prozeß der sozialen Reform. In: *Internationales Europa-Forum* 4 (1970), S. 212–218.
- 3.353a VAHL, TEODORO ROGÉRIO: Die Privatisierung des Hochschulwesens in Brasilien. In: *Anuario – Jahrbuch für Bildung, Gesellschaft und Politik*, Band 1/78. Münster 1978.
- 3.354 VOGT, HANS-DIETER: Das bolivianische Schulwesen. In: *Pädagogik und Schule in Ost und West* 21 (1973), H. 6, S. 202–206.
- 3.355 *Vom I. Parteitag der Kommunistischen Partei Kubas: Resolution über die Bildungspolitik*. In: *Vergleichende Pädagogik* 13 (1977), S. 90–93.
- 3.356 WAGENSCHHEIN, MARTIN: Dialogische Allgemeinbildung in Mittelamerika. In: *Neue Sammlung* 15 (1975), S. 179–185.
- 3.357 WENDT, DIETHARD: Lehren und Lernen in Bolivien. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 22 (1970), S. 27–32.
- 3.358 WULF, CHRISTOPH: Das ESEP-System im Kontext der peruanischen Erziehungsreform. Über die Notwendigkeit einer reformierten berufsbezogenen Sekundarschule und den Beitrag deutscher Bildungsförderung zu ihrer Realisierung. In: BENNO ENGELS/ULLRICH LAASER (Hrsg.): *Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. Eine Zwischenbilanz*. München 1978, S. 505–530.

Graue Literatur

- 3.601 ALBORNOZ, ORLANDO/BECKMANN, JAN/GLEICH, ALBRECHT VON/KRATOCHWIL, GERMÁN, et al.: *Ausbildung und Beschäftigung von Ingenieuren und Naturwissenschaftlern in Venezuela*. Hamburg/Eschborn 1977, IV, 320 S.
- 3.602 BENOIT, ANDRÉ/EHRINGHAUS, BARBARA/MANN, WOLFGANG/RECUM, HASSO VON: *Die deutsche pädagogische Mission und die Reform des kolumbianischen Grundschulwesens*. Freiburg 1975, III, 77 S.
- 3.603 BENOIT, ANDRÉ/HEIMER, FRANZ-WILHELM: *Bildung, Forschung und Dokumentation im Dienste der lateinamerikanischen Gewerkschaftsbewegung*. Freiburg 1976, 3 Bände.
- 3.604 BÖHMER, GERD: *Überblick über einige Teilbereiche des venezolanischen Bildungswesens*. Caracas 1972, 22 S.
- 3.605 CORVALAN, G., et al.: *Erziehungswesen und Entwicklung in Paraguay. Zusammenfassung*

- der Arbeitsberichte Nr. 1–4 eines deutsch-paraguayischen Projekts der Bildungsforschung. Hamburg 1978, 50 S.
- 3.606 DEHMEL, PETER/METZGER, ULF, et al.: Bildungsreform in Kolumbien, Ecuador, Peru, Paraguay und in der Bundesrepublik Deutschland. Eschborn 1978, 99 S.
- 3.607 DEUTSCHE STIFTUNG FÜR ENTWICKLUNGSLÄNDER (Hrsg.): Grundinformationen zur Soziographie und Bildungssituation in den Ländern: Bolivien, Chile, Ecuador, Kolumbien, Peru. Probleme des Primarschulwesens und der Lehrerbildung in den Andenländern. Internationales Seminar in Berlin vom 4. bis 27. 9. 1970, bearbeitet von ERIKA SCHWEFEL. Berlin 1970, 60 S.
- 3.608 DEUTSCHE STIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG (Hrsg.): Stand und Entwicklungstendenzen im Bereich der Akademischen Ausbildung und Forschung in Lateinamerika. Expertengespräch am 7. November 1974 in Bonn. Kurzbericht, bearbeitet von HARTMUT GLIMM. Bonn 1974, 57 S.
- 3.609 DEUTSCHE STIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG (Hrsg.): Lateinamerikanische Universitäten in der Zusammenarbeit mit der Bundesrepublik Deutschland. Internationale Tagung vom 18.–25. Juni 1975 in Quirama (Medellin), Kolumbien. Bonn 1976, 145 S.
- 3.610 DIPPEL, ROLF/KRAMER, ULRICH/WOLFF, KLAUS: Aufbau und Finanzierung der in Südamerika von der gewerblichen Wirtschaft getragenen industriellen Ausbildungssysteme und ihre Anpassung an das jeweils erreichte Niveau der industriellen Entwicklung. Aachen 1970. Band 1: Schlußfolgerungen und Zusammenfassung der Länderberichte, IV, 47 S.; Band 2: Länderberichte Brasilien, Kolumbien, Chile, X, 431 S.
- 3.611 EISENLOHR, EDDA: Die Mitarbeit von DED-Entwicklungshelfern im technisch-handwerklichen Ausbildungsbereich in Ecuador. Herausgegeben vom Deutschen Entwicklungsdienst. Bonn-Bad Godesberg 1971, 67 S.
- 3.612 ESSER, KLAUS/MUSTO, STEFAN A.: Das bolivianische Landschulwesen. Analyse und Förderungsvorschläge. Berlin 1971, 67 S.
- 3.613 FORSCHUNGSINSTITUT DER FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG/CENTRO DE ESTUDIOS DEMOCRÁTICOS DE AMÉRICA LATINA (Hrsg.): Bildung, Anthropologie, Indigenat und Entwicklung (Seminar vom 2.–15. März 1975). Santa Bárbara de Heredia 1975, 100 S.
- 3.614 GRENZ, WOLFGANG/KRATOCHWIL, GERMÁN/MEYER, MANFRED: Teleducación in Lateinamerika. Die Projekte des Instituts für Internationale Solidarität der Konrad-Adenauer-Stiftung zum Einsatz der Massenmedien im Erziehungswesen. Hamburg 1974, IX, 160 und 245 S.
- 3.615 MEDEIROS, LAUDELINO/LENHARD, RUDOLF: Schulbildung im ländlichen Gebiet von Santa Cruz do Sul. Dortmund 1970, 174 S.
- 3.616 POHL, HEINRICH: Strukturprobleme einer neuen Universität unter dem Vorzeichen der brasilianischen Hochschulreform. Dortmund 1970, 160 S.
- 3.617 RIEDMILLER, SIBYLLE: Soziolinguistische Grundlagen für die Implementierung der zweisprachigen Erziehung im Hochland von Peru. Auswertung einer soziolinguistischen Situationsanalyse der V. Verwaltungsregion des peruanischen Erziehungsministeriums. Eschborn 1977, 39 S.
- 3.618 RÖMPCZYK, ELMAR: Erwachsenenbildung als notwendiger Faktor des sozialen Aufbruchs. Gesehen im Rahmen des sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Umfeldes der venezolanischen Bevölkerung. Bochum 1971, 217 S.
- 3.619 SCHAALÉ, DIETER: Zur Reform des Hochschulwesens in Peru. Informationen über hochschulpolitische Entwicklungen im Ausland. Berlin (DDR) 1976, H. 2, 15 S.
- 3.620 SCHELLING, CORNELIA VON: Die Alphabetisierungsmethoden von MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) und PAULO FREIRE: Zwei unterschiedliche brasilianische Erziehungskonzeptionen. Eggenberg 1975, 40 S.
- 3.621 SCHENKEL, PETER: Die Massenmedien Lateinamerikas und ihre bildungspolitische Bedeutung. Band 4: Eine Landesstudie in Chile. Bonn-Bad Godesberg 1972, 182 S.
- 3.622 SCHRADER, ACHIM: Bildungspolitik in Brasilien 1961 und 1971. Vom ‚Liberalismus‘ zur ‚Entwicklungsbürokratie‘. Bielefeld 1973, 78 S.
- 3.623 SCHRADER, ACHIM: Landschule in Ecuador. Eine Sozialkunde des Primarschulwesens. Eschborn 1977, 100 S.
- 3.624 SCHWAMBORN, FRIEDHELM: Hochschulwesen und Wissenschaftsförderung in Brasilien. Rio de Janeiro 1974, 54 S.
- 3.625 WULF, CHRISTOPH: Studie zum Projekt: Beratung des Erziehungsministeriums: Berufsbezogenes Sekundarwesen (ESEP) in Peru. Siegen 1977, 275 S.

Hochschularbeiten

- 3.701 BARGHOORN, ADOLF-WILHELM: Entwicklung und Stand der forst- und holzwirtschaftlichen akademischen Ausbildung und Forschung in Lateinamerika und Vorschläge zu deren künftiger Weiterentwicklung. Dissertation, Universität Hamburg 1972, V, 428 S.
- 3.702 BECKER-ROSS, INGRID/HOTZEL, WOLFGANG/KÄRNER, HARTMUT/SAMLowski, MICHAEL: Die Funktion von Erwachsenenbildung und Arbeitsbeschaffungsprogrammen zur Integration marginaler Gruppen, untersucht an den Programmen PPPU und PPPR des SENA und an kooperativen Arbeitsgruppen auf dem Land und in der Stadt in Kolumbien. Dissertation, Universität Bremen 1977, 885 S.
- 3.703 CEBALLOS, INGRID: Der gegenwärtige Stand der Volkserziehung in Kolumbien. Dissertation, Universität Hamburg 1966, VIII, 223 S.
- 3.704 CUNHA, ROGÉRIO ALMEIDA: Pädagogik als Theologie. PAULO FREIRES pädagogisches Konzept als Ansatz für eine systematische Glaubensreflexion lateinamerikanischer Christen. Dissertation, Universität Münster 1975, 605 S.
- 3.705 DIPPEL, ROLF: Über die Reform der Berufserziehung in einem Entwicklungsland, dargestellt am Beispiel Chile in den Jahren 1960–1970. Dissertation, Technische Hochschule Aachen 1972, 255 S.
- 3.706 HARTMANN, GÜNTER: Christliche Basisgruppen im Nordosten Brasiliens und ihre Bedeutung für den geschichtlichen Lernprozeß des Volkes. Dissertation, Universität Oldenburg 1978.
- 3.707 KRAMER, ULRICH: Der Nationale Dienst für Berufsausbildung (SENA) in Kolumbien. Auswertung der Ergebnisse einer Feldstudie zur Fortentwicklung des Wissing-Modells für ein berufliches Ausbildungssystem in Entwicklungsländern. Dissertation, Technische Hochschule Aachen 1972, VIII, 212 S.
- 3.708 LIEKENBROCK, HELMUT: Primarschule oder Erwachsenenbildung – Eine Untersuchung zur Rangfolge der Prioritäten im brasilianischen Bildungswesen. Dissertation, Pädagogische Hochschule Rheinland/Abt. Köln 1973.
- 3.709 LÜHR, VOLKER: Allgemeinbildende Massenkommunikationen als Instrument der Entwicklungspolitik – eine Fallstudie aus Mittelamerika. Dissertation, Berlin 1969, 378 S.
- 3.710 NAVARRO, IVAN: Funktion der Erwachsenenbildung in Chile – Probleme und Perspektiven. Dissertation, Pädagogische Hochschule Niedersachsen 1977.
- 3.711 PASTEKNIK DE GRAINGER, INES: Übergang auf weiterführende Schulen in Argentinien – eine empirische Untersuchung. Dissertation, Universität München 1973.
- 3.712 SCHIMPF-HERKEN, ILSE: Die Methode der politischen Alphabetisierung von FREIRE im Rahmen der Erwachsenenbildung in Chile von 1954–1973. Ein Beitrag zum Verhältnis von Erziehung und Politik in abhängigen Ländern. Dissertation, Universität Bremen 1977, 572 S.
- 3.713 SCHLEICH, BERND: Die peruanische Erziehungsreform von 1972. Ein Beitrag zum sozialen Wandel einer peripheren Gesellschaft. Diplomarbeit, Universität Göttingen 1975, 284 S.
- 3.714 VAHL, TEODORO ROGÉRIO: Die Privatisierung des Hochschulwesens in Brasilien. Dissertation, Pädagogische Hochschule Westfalen-Lippe 1978, 370 S.
- 3.715 VOGT, HANS DIETER: Das bolivianische Schulwesen. Geschichte, Gegenwartsstand und Probleme. Diplomarbeit, Universität Oldenburg 1974, 199 S.

Bibliographien

- 3.801 FANGER, ULRICH / HEIMER, FRANZ-WILHELM / THIMM, ANDREAS / ZIERVOGEL, BARBARA: Bibliographie ausgewählter neuerer Literatur über Lateinamerika. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 21 (1969), Sonderheft 13, S. 680–716.
- 3.802 NICKEL, H. J.: Unterentwicklung als Marginalität in Lateinamerika. Einführung und Bibliographie zu einem lateinamerikanischen Thema. München, LXXVII, 231 S.
- 3.803 ZIERVOGEL, BARBARA: Bibliographie zu Politik und Gesellschaft Kolumbiens: Neue Studien 1958–1969. Freiburg 1969.

Länderregister zur Bibliographie

Aufgeführt sind nur die Länder, denen Titelnummern beigeordnet werden konnten. Die allgemeine oder länderübergreifende Literatur wurde nicht systematisch in bezug auf darin enthaltene Länderbeispiele ausgewertet und findet deshalb in diesem Register überwiegend keine Berücksichtigung.

1. Afrika

Ägypten	1.037, 1.307, 1.331, 1.357, 1.365, 1.404, 1.630, 1.631, 1.633, 1.704, 1.708
Äthiopien	1.050, 1.370, 1.389, 1.629
Algerien	1.010, 1.050, 1.318, 1.319, 1.321, 1.325, 1.327, 1.371, 1.374, 1.381, 1.382, 1.412, 1.718
Angola	1.002, 1.338, 1.360
Benin (Dahomé)	1.035, 1.326, 1.330, 1.361, 1.363
Burundi	1.624
Elfenbeinküste	0.004, 1.049, 1.060, 1.621
Gabun	1.058, 1.617
Ghana	1.002, 1.003, 1.020, 1.050, 1.315, 1.607, 1.637, 1.707, 1.717, 1.727
Guinea	1.324, 1.330, 1.410, 1.636, 1.728
Guinea-Bissao	0.007, 1.002, 1.004, 1.018, 1.020a, 1.338, 1.339, 1.350, 1.709
Kamerun	1.002, 1.030, 1.045, 1.313, 1.316, 1.353, 1.354, 1.605, 1.606, 1.716, 1.726
Kenia	1.015, 1.016, 1.036, 1.036a, 1.341, 1.377, 1.391, 1.601, 1.602, 1.612, 1.638, 1.701, 1.710, 1.725
VR Kongo	1.375, 1.624
Lesotho	1.609
Liberia	1.014, 1.050, 1.392
Madagaskar	1.026, 1.057, 1.407, 1.608, 1.621
Malawi	1.313
Mali	0.004, 1.048, 1.394, 1.635, 1.715
Marokko	1.302, 1.409, 1.639
Mauritius	1.621
Mozambique	1.002, 1.338, 1.373
Namibia	1.042
Niger	1.722
Nigeria	1.021, 1.050, 1.056, 1.317, 1.322, 1.335, 1.401, 1.406, 1.629, 1.707, 1.717
Obervolta	1.730
Ruanda	1.001, 1.009, 1.344, 1.624, 1.626
Sambia	1.640, 1.719
Senegal	1.006, 1.007, 1.061, 1.399, 1.400, 1.728
Somalia	1.052, 1.398, 1.634, 1.706
Sudan	1.38, 1.051, 1.379, 1.621, 1.721
Südafrika	1.002, 1.023, 1.024, 1.028, 1.050, 1.308, 1.337, 1.340, 1.346, 1.347, 1.402, 1.625
Tanzania	0.004, 0.051, 0.391, 1.002, 1.017, 1.019, 1.022, 1.027, 1.029, 1.034, 1.046, 1.047, 1.050, 1.323, 1.333, 1.337, 1.351, 1.352, 1.363, 1.364, 1.378, 1.380, 1.385, 1.386, 1.387, 1.388, 1.395, 1.396, 1.397, 1.405, 1.602, 1.604, 1.610, 1.612, 1.617, 1.620, 1.627, 1.629, 1.707, 1.711, 1.714, 1.725, 1.802
Togo	1.002, 1.050, 1.301, 1.603, 1.702, 1.705
Tunesien	1.304, 1.310
Uganda	1.602, 1.612
Zaire	1.013, 1.059, 1.342, 1.366, 1.368, 1.621, 1.624, 1.801

2. Asien (einschließlich Ozeanien)

Afghanistan	2.033, 2.036, 2.309, 2.334, 2.336, 2.350, 2.714, 2.716, 2.803
Birma	2.351, 2.718

VR China	0.027, 2.001, 2.002, 2.004, 2.008, 2.009, 2.011, 2.012, 2.013, 2.016, 2.019, 2.020, 2.021, 2.022, 2.023, 2.024, 2.025, 2.028, 2.029, 2.031, 2.032, 2.034, 2.035, 2.040, 2.041, 2.042, 2.308, 2.310, 2.311, 2.314, 2.319a, 2.321, 2.323, 2.324, 2.326, 2.331, 2.333, 2.338, 2.339, 2.340, 2.342, 2.343, 2.349, 2.806
Indien	0.050, 2.005, 2.010, 2.026, 2.030, 2.303, 2.304, 2.305, 2.316, 2.317, 2.327, 2.341, 2.344, 2.601, 2.603, 2.605, 2.610, 2.615, 2.704, 2.705, 2.709, 2.711, 2.808
Indonesien	2.006, 2.014, 2.027, 2.306, 2.312, 2.602, 2.606, 2.611, 2.613, 2.617, 2.706, 2.707, 2.807
Irak	2.301, 2.302, 2.614
Iran	2.003, 2.307, 2.313, 2.337, 2.612, 2.701, 2.702, 2.703, 2.712, 2.717, 2.720, 2.803
Rep. Korea.	2.042, 2.335, 2.708, 2.721
VR Korea	2.042, 2.348
Libanon	2.017, 2.315a, 2.715
Malaysia	2.039, 2.315, 2.332, 2.616, 2.807
Melanesien.	0.382
Nepal	2.604, 2.607
Pakistan	2.015, 2.801
Papua-Neuguinea	2.319, 2.325
Philippinen.	2.608, 2.807
Polynesien	0.382
Samoa	2.710
Sri Lanka (Ceylon)	2.037, 2.328, 2.346, 2.347, 2.719
Syrien	2.713
Thailand	2.007, 2.038, 2.345, 2.619, 2.805, 2.807
Vietnam	2.320, 2.329, 2.330

3. Lateinamerika (einschließlich Karibik)

Argentinien	0.625, 3.711
Bolivien	3.001, 3.335, 3.336, 3.354, 3.357, 3.607, 3.612, 3.715
Brasilien	3.002, 3.007, 3.009, 3.011, 3.012, 3.016, 3.017, 3.022, 3.306, 3.306a, 3.306b, 3.308a, 3.309, 3.313, 3.317, 3.318, 3.321, 3.323, 3.324, 3.325, 3.337, 3.338, 3.338a, 3.345, 3.347, 3.353a, 3.610, 3.615, 3.616, 3.620, 3.622, 3.624, 3.706, 3.708, 3.714
Chile	3.331, 3.332, 3.334, 3.339, 3.341, 3.607, 3.610, 3.621, 3.705, 3.710, 3.712
Costa Rica	3.015
Ecuador	3.010a, 3.606, 3.607, 3.611, 3.623
Haiti	3.328, 3.342
Kolumbien.	3.005, 3.319, 3.602, 3.606, 3.607, 3.610, 3.702, 3.703, 3.707, 3.803
Kuba.	3.301, 3.310, 3.311, 3.312, 3.314, 3.315, 3.326, 3.333, 3.340, 3.355
Mexiko.	3.351
Nicaragua	3.310a
Paraguay.	3.018, 3.322, 3.605, 3.606
Peru	0.027, 3.003, 3.008, 3.014, 3.316, 3.320, 3.344, 3.346, 3.358, 3.606, 3.607, 3.617, 3.619, 3.625, 3.713
Trinidad	3.013
Venezuela	3.019, 3.020, 3.026, 3.329, 3.601, 3.604, 3.618

Contents and Abstracts

The Third World as Subject of Educational Research

Interdisciplinary Studies, Theoretical Contributions, Empirical Reports, Book Reviews, Bibliography.

In 1976, the German Foundation for International Cooperation held a conference on "German Educational Research in Developing Countries". At this conference an interdisciplinary working group was established to promote research activities in the Federal Republic of Germany on educational issues of the Third World, and to initiate research cooperation between German educational theorists and researchers and their colleagues in developing countries. A start was made through various cooperative activities between the German Foundation for International Cooperation and the African Curriculum Organisation (ACO). In 1978, the German working group was converted into an official research commission of the German Association for Educational Research: "Educational Research with the Third World". One major objective of the working group and now the new commission is to provide the German academic community with a survey on the state of the art in the main fields of research related to education in the Third World and to draw its attention to areas for future research. The present volume represents the result of this endeavor.

DIETRICH GOLDSCHMIDT: *A Survey of Educational Research on the Third World in the Federal Republic of Germany and Its Future Tasks* 17

A short account is given of the historical situation of the Federal Republic of Germany in its relation to the Third World compared to that of other former European colonial powers and the USA. Research on education in the Third World carried out in the Federal Republic of Germany since the end of World War II is outlined. The principles and the reality of aid for education and of support for Third World research by German government agencies are discussed. Reference is made to the results of scientific research, the political conditions, and the practical experiences which provide the basis for future research. Proposals for future research are presented as "messages", based on the conclusions of the contributions in part I and II of this volume.

Part I: Development and Education: Theories, Analyses, Dilemmas

PATRICK V. DIAS: *The Role of Education, Educational Assistance, and Educational Research in the Development of Third World Countries* 33

The socio-economic background and function of educational systems in the industrial societies are discussed in the light of their early historical development. These, in turn,

have conditioned the educational systems of the Third World countries under colonial-imperial domination. The post-colonial governments, fundamentally populist, were forced to take over the inherited system. This takeover symbolized liberation, which, despite political independence, could not be achieved in the domain of economics, technology and culture. Expansion was aided and fostered by international agencies, economists and other social scientists. Their underlying ideologies and functionalist theories are documented by the attached list of publications on education and development. The developments during the sixties and seventies have shown that the educational policies pursued in the developing countries have created considerable problems and have led to increasing heterogeneity of the educational subsystems as well as to economic and cultural dependence. The impasses and contradictions within the educational systems cannot be overcome without rethinking and bold reform. In conclusion, the paper deals with some aspects of the role of the science of education in the educational process and with research needs. Foremost among these are the aims and objectives of alternative education and the function of didactics: content and structure of curriculum and educational and interpersonal communication processes. A reform strategy is necessary since education is an essentially dialectical process whose liberating potential needs to be safeguarded.

ULLRICH LAASER: *Theories of Education and Socio-Economic Change in the Third World* 49

The article takes the form of a brief introductory literature review. It focusses on the position of education in commonly held theories of society and social development, and it investigates how these theories determine the current as well as future directions for educational research applied to Third World countries. Topics of discussion are, firstly, bourgeois theories: structural functionalism, systems theory, theory of behavior and symbolic interaction, and conflict theory. Secondly, arising from marxism-leninism, theories of dependence and of capitalist intervention are dealt with. The contrasting approaches raise the question how elements of the different paradigms can be used together in actual research. The literature is scanned a second time ordered according to academic disciplines: economics, political science, and social psychology. The relationship between education and development reveals itself as considerably more complicated than was realized during the period of decolonization.

ERNEST JOUHY: *Power Structure and Education in the Third World. Comments on the Contributions by DIAS and LAASER* 67

History proves that the development of a class structure is intimately linked to the growth of hierarchical formal education systems. This can also be observed as a fundamental evolutionary trend in the process of decolonization and revolutionary change in the Third World. The fundamental ideas and value systems which sustain national and social liberation in the former colonies derive from the culture of the European enlightenment, which is also responsible for Western cultural imperialism. The imperialist heritage in the economy, political structure, and education is linked dialectically with the search for autonomous national identity through formal and informal education. This results in conflicts and problems which require a thorough analysis.

Achievement motivation, pro-social orientations and problem solving competencies are analyzed with respect to their implications educational programs in Third World countries and with respect to dispositions resulting from traditional socialization settings. These personality characteristics are relevant to qualitative educational planning not only because of their relationship to (desirable) individual behavior and national development but also because research results on socialization have been used to construct learning programs or educational directions for the acquisition of such qualifications. The use of such principles is discussed with regard to the need for (a) to clearly determine specific purposes and situations, (b) to recognize difficulties in application and take notice of already prevalent dispositions, and (c) to specify the characteristics of the psychological construct for the desired qualification. Various suggestions are made how to develop achievement orientations and problem solving competencies in public schools. Obstacles to the use of psychological concepts are discussed, e. g. lack of clarity as to the validity of Western concepts for non-Western cultures and their lack of firm establishment in a universal and comprehensive personality theory which could explain the interrelationships of various educational goals.

For a long time the broad meaning and the importance of informal education was not understood. In new interdisciplinary research programs it is given greater consideration than was the case a few years ago. However, these research programs are more perspective designs than operational concepts. The individual disciplines have, up to now, engaged themselves in a highly varying degree in the investigation of informal educational processes: In the case of sociology an appropriate analytical strategy has yet to be developed. The ethnologists often find it difficult to free themselves from their descriptive tradition; they come closest to the problem when they join forces with comparative cultural psychologists who, as is the case with psychologists in general, currently seem to have the greatest degree of sensibility and professionalism in disclosing informal educational processes. If one could successfully close the "sociology gap" in ecological research, a combination of the precision of ethnological theory with the understanding of the problem obtained from the culture and cognition debate and of modernization research could provide a valid basis for a theory of informal education. In a medium-term perspective, it seems promising to engage in theoretical work dealing with the institutionalization of educational processes, the relationship between common knowledge and "traditional thinking", case studies on the management of cultural conflicts as well as to gather information with regard to conditions which affect policies of educational intervention.

Educational research in cooperation with countries of the Third World must consider similarities between the poverty and misery in these countries and in the slums of industrialized cities. The established educational system, which was developed in industrialized countries, is contributing to the reproduction and legitimation of social inequalities. The usual "alternative" or free schools and similar institutions developed in industrialized countries are

inappropriate for transfer purposes. Most of them reflect the needs of the "haves" but not of the "have not" slum population. Educational research has to examine how the needs and interests of the currently disadvantaged, i. e. the illiterates, drop-outs and people lacking proper vocational qualifications, can be satisfied by the educational system. However, some suggested solutions which are discussed seem to be inadequate. This leads to general questions which need to be investigated through educational research including educational and social scientists in the Third World.

Part II: Institutions as Agents in Education: Schools, Tertiary Education, Mass Media

VOLKER LENHART / HERMANN RÖHRS: *Towards a Theory of Schooling in the Third World* 129

In the context of the current discussion of schooling in the Third World, a theoretical model is considered which distinguishes between the vocational, integrative, and social aspects of schools on the one hand, and teaching methods, structure, and administration on the other. The model could be universally applied if it allowed for the fact that the Third World consists of dependent developing countries possessing a great variety of social structures. The relationship between schools and other social institutions is especially important. The role of present day schools in providing job qualifications is discussed on the basis of a rough classification system. Conclusions are then drawn concerning school reforms aiming at vocational training which would lessen dependence and encourage development. The social function of education should be considered above all in connection with family and community structures. Instead of mere "westernization", a universal theory of education in Third World countries should first deal with the family and community structures which have developed organically before producing viable suggestions for modernization. A prerequisite for this is research on traditional patterns of education.

HAGEN KORDES: *Curriculum and Development. On the Conditions for a Successful Cooperation between Curriculum Researchers in Germany and in the Third World* . . . 145

The curriculum is the planned pedagogical pacemaker for the development of individual potentials and social progress. Educational scientists in industrialized countries often realize this only after they have obtained an insight into Third World educational processes or have worked there. The author emphasizes the necessary contribution of intercultural curriculum research to the progress of curriculum work in Europe and in the USA. However, international curriculum work cannot be separated from the background of geopolitical contradictions and conflicts between more and less developed socioeconomic systems. For too long, Western educational science was caught up in colonial and neo-colonial thinking. When considering transfer of curriculum work from one country to another, it becomes indispensable to examine its particular components. Only thus, it is possible to perceive adequately the principles and perspectives for a curriculum which is appropriate both to the individual and to the state of development in his country.

JOSEF MÜLLER: *Basic Education in the Third World* 169

"Basic education" describes the world's greatest educational need. However, the concept of basic education lacks statistical and documentary definition and remains highly subjective in educational as well as in political and developmental terms. Basic education,

comprising primary school and out-of-school programs to meet the minimum learning needs of youth and adults, must be seen as but one element in the process of change and development. Schooling must relate in structure and curriculum to the community, the environment, the labour market, and the cultural heritage. The school must provide general education and basic knowledge, while specific skills and know-how can only be developed in actual work situations. This is the task of out-of-school-programs which should be seen as complementing school rather than as an alternative to it. A flexible link between formal (school) and informal (out-of-school) basic education would be the most effective, i. e. a comprehensive approach whereby both systems support and complement each other. Today, however, such integrated approaches only exist as pilot projects. Major problems are still unresolved, especially at the level of educational planning and curriculum research.

KARL-HEINZ FLECHSIG / REINHARD FUHR: *Methods and Tools of Instruction: Models of Intervention and Research Tasks* 187

Changes in the design of goal-oriented learning processes are only one aspect of the reform of educational systems in Third World Countries. The concept "methods of instruction" involves more than the means for reaching defined objectives or teaching techniques, since the prevalent methods have a cultural and historical origin. Frontal teaching prevails in the classrooms of the Third World as well as in those of the industrial countries. Any method of instruction which causes change in frontal teaching is therefore an "intervention". The paper presents Third World educational projects which make use of mass media, of possibilities for learning outside the classroom, and of mobile teaching units as well as projects which try to solve the language problem, integrate work and learning, and projects which employ paraprofessional teachers. Based on this analysis further research tasks are formulated.

MICHAEL OMOLEWA: *Examination and Qualification Systems in the Third World* 197

Due to the impact of colonialism and the consequent influence of the industrialized nations, qualification and examination systems closely modelled after the European example were successively imported and institutionalized in Third World countries. In course of time, they gradually supplanted the traditional African qualification systems in the formal education sector of these countries. A historical analysis is followed by the presentation of characteristics of the current situation. The empirical evidence is largely based on the case of Nigeria. The critical inventory shows that in spite of criticism and reservations with regard to the present examination and qualification systems, no viable alternative has yet been evolved.

FRANK ACHTENHAGEN / HEIDRUN BURFEIND / REINHARD FUHR: *Research Tasks Concerning Qualification Systems: An Epilogue to the Essay by M. OMOLEWA* 211

On the basis of some theses concerning the connection between qualification systems, examinations, and curricula, three areas for research are indicated: (1) How and under what conditions can qualification systems be designed which are relevant for occupations in both the traditional as well as the modern sector of the economy? (2) By what means can the usual examination system be restricted and supplemented so that the examinations gain a greater relevance with regard to subsequent employment (e. g. assessment of perform-

ance at the place of work)? (3) Can research indicate ways in which the educational system can be freed from its one-sided orientation towards the qualification and examination system and thereby from its function of establishing a hierarchy within the population?

HEINZ-PETER GERHARDT: *The Role of the Teacher and Its Reflection in Teacher Training* 215

The paper analyzes new concepts regarding the teacher's role and his training in the light of the historical and social background of teachers in primary and secondary schools. The paper considers issues, research results, and case studies in African countries which are frequently referred to by African and international experts. It is pointed out that the new concepts and tasks for the teacher should have consequences for future recruitment and teacher training patterns. Proceeding mainly from African innovations in this field, the author emphasizes the necessity for better integration of teachers into the national and regional fabric of society. Such an integration could be achieved by involving concerned parents, pupils and teachers in the planning and execution of education. As a long-term aim for teacher training the author suggests that teacher training institutions be integrated into the main stream of higher education. For a transitional period in-service-training may meet the most urgent needs. The paper calls for more long-range research endeavors in the field which would hopefully provide a long-term perspective. It suggests that institutions specifically suited to administer and inspect schools be established. They would help to ensure continuity in the reform of teacher training and would provide a pattern enabling new concepts to prevail.

MATTHIAS WESSELER: *The Tertiary Sector of Education in Third World Countries* . 235

There is concern about huge enrolment figures, increasing costs, and the questionable relevance of many institutions of higher learning in almost all countries of the Third World. This has raised questions about the extent to which higher education has adapted to changing needs in development. There is considerable evidence that in many countries the inherited colonial system of higher education has failed to maintain a strong relationship to social and economic development. An increasing number of universities, especially in Africa, are searching for new ways in which they may serve nation building and consolidation of values and in which they may provide intellectual leadership. That is how they hope to redirect their traditional functions of the advancement, communication, and application of science to national and local needs. The adaptation of science to traditional techniques and of the humanities to regional sociocultural traditions as well as the formulation of a strategy for "self-reliance" have become key issues. Nevertheless, the need for international support and cooperation will remain in order to bridge, at least to some extent, the widening gap between international scientific standards and the urgent search for local solutions to vital problems.

JENS NAUMANN: *The Potential Contribution of Radio and Television to Informal Education in African Countries* 251

Most of the African countries south of the Sahara belong to the group of developing countries facing the most serious difficulties and handicaps. In fact, 16 out of 25 least developed countries of the world are African. Since reaching independence most of the African countries have implemented major changes in their educational systems, both

quantitatively and in some cases qualitatively, making education more responsive to the needs and conditions of the individual countries concerned. Yet, most of these countries will not be able to provide universal primary education by the end of this century; in fact, many of them are unable to afford the most modest primary education for more than 30 per cent of the school-aged population. Attention is drawn to the actual and potential role of radio and television as elements of modern nationwide communication systems. Criticisms levelled against earlier attempts at intensive uses of radio and television for formal education miss the point in a sense. Countries are often too poor to afford a further extension of formal education; with illiteracy rates of 70 per cent or more plus a pronounced linguistic and ethnic diversity, questions about the present and the future role of radio and television in informal contexts should be asked.

Part III: Reports, Book Reviews, Bibliography

Reports

- DIETER DANCKWORTT: *Educational Assistance by the Federal Republic of Germany: Programs, Contributions, Communication Problems vis-à-vis Educational Research Institutions and Their Members* 265
- WOLFGANG GMELIN: *International Organizations for the Promotion of Research Concerned with Education in Developing Countries* 271
- T. NEVILLE POSTLETHWAITE: *Cooperation of Industrialized and Developing Countries as Exemplified by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* 274
- DIETER BERSTECHER / MICHEL DEBEAUVAIS: *The International Institute for Educational Planning (IIEP): Priorities in Research and Training* 278
- JENS NAUMANN: *The World Bank's Policy Regarding the Promotion of Education* 283
- KARL-HEINZ FLECHSIG: *The Commission "Educational Research with the Third World" (Set up by the German Association for Educational Research)* 289
- DIETRICH GOLDSCHMIDT / VOLKER LENHART: *Report about the First African-German Conference on "The Role of Research in Educational and Social Development", Held in Mauritius, February 18-27, 1980* 291

Book Reviews

- German Assistance in the Field of Education and Cooperation in Science and Technology (JENS NAUMANN - HEINZ-PETER GERHARDT) 299
- Origin and Development of the Education Systems in Former German Colonies in Africa (ULRICH BENDELE / HENNING MELBER - WOLFGANG SACHS) 303
- Research on Education in Tanzania (ELISABETH GROHS / GERHARD GROHS) . . . 310
- Traditional Socialization and Education (TRAUGOTT SCHÖFTHALER - DIETRICH GOLDSCHMIDT - HENNING MELBER) 316

Cultural Change and Education in Africa (CHRISTEL ADICK)	324
Formal Education in Seven African Countries (RENATE NESTVOGEL – FRIEDHELM STREIFFELER)	329
Bibliography	
HENNING MELBER: Bibliography of German Publications (1970–1980) on "Education in the Third World"	337
Contributors' Adresses	382

Die Mitarbeiter dieses Heftes

Redaktionsausschuß der Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: FREYA DITTMANN-KOHLI, DIETRICH GOLDSCHMIDT, HENNING MELBER, JENS NAUMANN, TRAU GOTT SCHÖFTHALER, CHRISTOPH WULF.

ACHTENHAGEN, FRANK, Dr. rer. pol., Dipl.-Hdl., Assessor, geb. 1939; Professor; Direktor des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen. *Anschrift:* Nikolausberger Weg 9b, 3400 Göttingen.

ADICK, CRISTEL, Dr. phil., Dipl.-Päd., geb. 1948; Wissenschaftliche Assistentin am Fachbereich 2 (Erziehungswissenschaften) der Universität/Gesamthochschule Siegen. *Anschrift:* Universität/Gesamthochschule Siegen, Fachbereich 2, Adolf-Reichwein-Straße 2, 5900 Siegen 21.

BENDELE, ULRICH, Dr. phil., geb. 1949; Wissenschaftlicher Assistent am Fachbereich 2 (Institut für Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften) der Technischen Universität Berlin. *Anschrift:* Emdener Straße 35, 1000 Berlin 21.

BERSTECHER, DIETER, Dr. rer. pol., geb. 1941; Mitarbeiter am International Institute for Educational Planning (IIEP), Paris. *Anschrift:* IIEP, 7, rue Eugène Delacroix, F-75016 Paris XVI^e.

BURFEIND, HEIDRUN, M. A., geb. 1945; Wissenschaftliche Angestellte am Pädagogischen Seminar der Georg-August-Universität Göttingen. *Anschrift:* Pädagogisches Seminar der Universität Göttingen, Kreuzberggring 24, 3400 Göttingen.

DANKWORT, DIETER, Dr. phil., Dipl.-Psych., geb. 1925; Leiter der Zentralstelle für Erziehung, Wissenschaft und Dokumentation der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung (DSE). *Anschrift:* DSE, Zentralstelle 2, Endenicher Straße 41, 5300 Bonn 1.

DEBEAUVAIS, MICHEL, geb. 1922; Absolvent der Ecole Libre des Sciences Politiques, der Ecole Normale Supérieure und der Ecole Nationale d'Administration; Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Vincennes; Direktor des International Institute for Educational Planning (IIEP), Paris. *Anschrift:* IIEP, 7, rue Eugène Delacroix, F-75016 Paris XVI^e.

DIAS, PATRICK V., Dr. phil., Dr. theol., B.Ed., Dipl.-Psych., geb. 1934; Professor für Pädagogik in der Dritten Welt am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt a. M. *Anschrift:* Pädagogik in der Dritten Welt, Senckenberganlage 31, 6000 Frankfurt a. M. 1.

DITTMANN-KOHLI, FREYA, Dr. phil., Dipl.-Psych., geb. 1942; Lehre und Forschung an inner- und außeruniversitären Institutionen mit den Arbeitsgebieten interkulturelle und pädagogische Psychologie und Jugendforschung. *Anschrift:* Uhlandstr. 141, 1000 Berlin 31.

- ELBERS, DORIS, Dr. phil., Dipl.-Soz., geb. 1940; Professorin für Berufspädagogik für Behinderte an der Universität Dortmund (Abteilung 13, Sondererziehung und Rehabilitation). *Anschrift:* Universität Dortmund, Abteilung 13, Kreuzstraße 155, 4600 Dortmund 1.
- FLECHSIG, KARL-HEINZ, Dr. phil., geb. 1932; Professor für Pädagogik am Pädagogischen Seminar der Georg-August-Universität Göttingen; Vorsitzender der Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). *Anschrift:* Pädagogisches Seminar der Universität Göttingen, Kreuzberggring 24, 3400 Göttingen.
- FUHR, REINHARD, Dr. phil., geb. 1939; Oberstudienrat im Hochschuldienst; Dozent für Pädagogik am Pädagogischen Seminar der Georg-August-Universität Göttingen. *Anschrift:* Pädagogisches Seminar der Universität Göttingen, Kreuzberggring 24, 3400 Göttingen.
- GERHARDT, HEINZ-PETER, Dr. phil., geb. 1949; Gastprofessor am Departamento de Educacao der Bundesuniversität von Rio Grande do Norte (Natal/RN) in Brasilien. *Anschrift:* Günthersburgallee 76, 6000 Frankfurt a. M. 60.
- GMELIN, WOLFGANG, Dr. phil., geb. 1937; Leiter der Unterabteilung Erziehung und Wissenschaft der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung (DSE); Referent für Wissenschaftsförderung. *Anschrift:* DSE, Simrockstraße 1, 5300 Bonn 1.
- GOLDSCHMIDT, DIETRICH, Dr. rer. pol., Dipl.-Ing., geb. 1914; Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung; Honorarprofessor für Soziologie an der Freien Universität Berlin. *Anschrift:* Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33.
- GROHS, ELISABETH, Dr. phil., M. A., geb. 1931; Lehrbeauftragte für Ethnologie und Afrikanische Philologie am Institut für Ethnologie und Afrika-Studien der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz. *Anschrift:* Am Hechenberg 38, 6500 Mainz 42.
- GROHS, GERHARD, Dr. jur., Dipl.-Soz., geb. 1929; Professor für Soziologie; Institut für Ethnologie und Afrika-Studien der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz. *Anschrift:* Am Hechenberg 38, 6500 Mainz 42.
- JOUHY, ERNEST, Dr. phil., geb. 1913; Professor (em.) am Fachbereich Erziehungswissenschaften/Pädagogik in der Dritten Welt der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt a. M. *Anschrift:* Buchenweg 14, 6232 Bad Soden 2.
- KORDES, HAGEN, Dr. phil., geb. 1942; Professor für Curriculumforschung/Wissenschaftstheorie an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. *Anschrift:* Institut für Erziehungswissenschaft, Bispinghof 3, 4400 Münster.
- KULL, HEINZ, Dipl.-Ing., geb. 1939; Wissenschaftlicher Assistent am Fachbereich 8 (Bauplanung und -fertigung) der Technischen Universität Berlin, Fachgebiet Planen und Bauen in Entwicklungsländern. *Anschrift:* Technische Universität Berlin, Fachbereich 8, Straße des 17. Juni 135, 1000 Berlin 12.
- LAASER, ULLRICH, Dr. phil., Dipl.-Psych., geb. 1946; freier wissenschaftlicher Mitarbeiter des Instituts für Überseeforschung in Hamburg. *Anschrift:* Schenefelder Landstraße 213, 2000 Hamburg 55.
- LENHART, VOLKER, Dr. phil., geb. 1939; Professor der Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik am Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. *Anschrift:* Erziehungswissenschaftliches Seminar, Akademiestraße 3, 6900 Heidelberg.

- MELBER, HENNING, Dr. rer. pol., Dipl.-Pol., geb. 1950; Freier wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung; wissenschaftlicher Angestellter der Universität Bremen. *Anschrift:* Mittenwalder Straße 17, 1000 Berlin 61.
- MÜLLER, JOSEF, Dr. theol., geb. 1934; Referent für Grunderziehung bei der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung (DSE), Abteilung Erziehung und Wissenschaft. *Anschrift:* DSE, Simrockstraße 1, 5300 Bonn 1.
- NAUMANN, JENS, Dr. rer. pol., M. A. econ., geb. 1943; Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. *Anschrift:* Tile-Brügge-Weg 17, 1000 Berlin 27.
- NESTVOGEL, RENATE, Dr. phil., geb. 1949; Wissenschaftliche Assistentin am Fachbereich Erziehungswissenschaft (Vergleichende Erziehungswissenschaft) der Universität Hamburg. *Anschrift:* Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, Sedanstraße 19, 2000 Hamburg 13.
- OMOLEWA, MICHAEL, Ph. D., B. A., geb. 1945; Senior Lecturer und Sub-Dean an der Faculty of Education der Universität Ibadan in Nigeria. *Anschrift:* Department of Adult Education, University of Ibadan, Ibadan/Nigeria.
- POSTLETHWAITE, NEVILLE T., Dr. phil., geb. 1933; Professor am Fachbereich Erziehungswissenschaften (Vergleichende Erziehungswissenschaft) der Universität Hamburg; seit 1978 Vorsitzender der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). *Anschrift:* Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, Sedanstraße 19, 2000 Hamburg 13.
- RÖHRS, HERMANN, Dr. phil., geb. 1915; Professor an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg; Direktor des Erziehungswissenschaftlichen Seminars. *Anschrift:* Erziehungswissenschaftliches Seminar, Akademiestraße 3, 6900 Heidelberg.
- SACHS, WOLFGANG, Dr. rer. soc., Dipl.-Theol., geb. 1946; Wissenschaftlicher Assistent am Fachbereich 2 (Institut für Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften) der Technischen Universität Berlin. *Anschrift:* Alt-Moabit 89, 1000 Berlin 21.
- SCHÖFTHALER, TRAU GOTT, Dipl.-Soz., geb. 1949; Wissenschaftlicher Assistent am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Freien Universität Berlin; freier wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. *Anschrift:* Ringbahnstraße 65, 1000 Berlin 42.
- STREIFFELER, FRIEDHELM, Dr. rer. pol., Dipl.-Psych., geb. 1942; 1976–1979 Professor für Sozialpsychologie an der ‚Faculté de Psychologie et des Sciences de l’Education‘ der Nationaluniversität Zaire in Kisangani. *Anschrift:* Eifelblick 12, 5400 Koblenz.
- WESSELER, MATTHIAS, Dr. phil., geb. 1941; Referent für das Kontaktstudienzentrum des Fachbereichs Internationale Agrarwirtschaft der Gesamthochschule Kassel. *Anschrift:* Gesamthochschule Kassel, Fachbereich 21 (Internationale Agrarwirtschaft), Steinstraße 19, 3430 Witzenhausen.
- WULF, CHRISTOPH, Dr. phil., geb. 1944; Professor für Erziehungswissenschaft am Fachbereich 12 (Wissenschaftliche Einrichtung Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft) der Freien Universität Berlin. *Anschrift:* Freie Universität Berlin, Fachbereich 12, WE 1, Habelschwerdter Allee 45, 1000 Berlin 33.