

Goldschmidt, Dietrich

Ortsbestimmung und Aufgaben erziehungswissenschaftlicher Forschung über die Dritte Welt

Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen, Bibliographie. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 17-30. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft ; 16)



Quellenangabe/ Reference:

Goldschmidt, Dietrich: Ortsbestimmung und Aufgaben erziehungswissenschaftlicher Forschung über die Dritte Welt - In: Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen, Bibliographie. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 17-30 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231053 - DOI: 10.25656/01:23105

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231053>

<https://doi.org/10.25656/01:23105>

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

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

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.