

Laaser, Ullrich

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

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. 49-66. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft ; 16)



Quellenangabe/ Reference:

Laaser, Ullrich: Bildung und Systemwandel in der Dritten Welt. Perspektiven einer entwicklungsbezogenen Bildungsforschung - 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. 49-66 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231079 - DOI: 10.25656/01:23107

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231079>

<https://doi.org/10.25656/01:23107>

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

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-WOLFINGER 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 Staatesystems 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.