

Dittmann-Kohli, Freya

Die Bedeutung psychologischer Konzepte für Bildungsprogramme in der Dritten 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. 77-95. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft ; 16)



Quellenangabe/ Reference:

Dittmann-Kohli, Freya: Die Bedeutung psychologischer Konzepte für Bildungsprogramme in der Dritten 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. 77-95 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231093 - DOI: 10.25656/01:23109

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231093>

<https://doi.org/10.25656/01:23109>

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

Die Bedeutung psychologischer Konzepte für Bildungsprogramme in der Dritten Welt

1. Problemstellung und Erkenntnisinteresse

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

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

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

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

2. Leistungsorientierung

2.1. Relevanz des Konstrukts „Leistungsmotivation“

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

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

2.2. Kulturelle Varianten der Leistungsorientierung

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3. Die Indeterminiertheit des Konstrukts

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

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

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

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

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

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

2.4. Interventionsprogramme

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

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

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

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

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

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

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

3. Pro-soziale Orientierungen

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Intellektuelle Fähigkeiten

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

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

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

4.1. Intelligenztestleistungen

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

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

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

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

4.2. Kognitive Entwicklung

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

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

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

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

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

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

4.3. Problemlösefähigkeit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Zur Problematik „wünschenswerter Persönlichkeitsmerkmale“

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

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

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

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

Literatur

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

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

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