

Naumann, Jens

Die Bildungspolitik der Weltbankgruppe. Von technokratischen Wachstumsprioritäten zur landbezogenen Volksbildung

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. 283-289. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft ; 16)



Quellenangabe/ Reference:

Naumann, Jens: Die Bildungspolitik der Weltbankgruppe. Von technokratischen Wachstumsprioritäten zur landbezogenen Volksbildung - 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. 283-289 - URN: nbn:de:0111-pedocs-231258 - DOI: 10.25656/01:23125

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231258>

<https://doi.org/10.25656/01:23125>

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 Bildungspolitik der Weltbankgruppe

Von technokratischen Wachstumsprioritäten zur landbezogenen Volksbildung

Im Frühjahr 1980 hat die Weltbank ihren dritten „Weltbildungsbericht“ unter dem Titel „*Education Sector Policy Paper*“ vorgelegt¹; die Vorläufer wurden in den Jahren 1971 bzw. 1974 veröffentlicht. Der Zweck des Berichts besteht darin, vor dem Hintergrund einer Einschätzung der Bildungssituation und ihrer Entwicklungstendenzen in den Ländern der Dritten Welt die – wachsende – Geschäftstätigkeit der Weltbankgruppe im Bildungsbereich darzustellen und zu rechtfertigen. Bevor im folgenden dieser Bericht zusammengefaßt und charakterisiert wird, sollen zunächst einige Informationen über die Weltbankgruppe vorangeschickt werden².

Die Weltbank (*International Bank for Reconstruction and Development*) wurde 1945 als Regierungsbank zur Förderung des Wiederaufbaus in den vom Krieg zerstörten Ländern sowie allgemeiner Entwicklungsprojekte gegründet. Sie gehört den Regierungen der Mitgliedsländer (heute 134), die unterschiedlich hohe Anteile des Bankkapitals gezeichnet haben. Die Stimmrechte in den Entscheidungsgremien der Bank sind nach den Kapitalanteilen gewichtet; die USA haben 21 Prozent der Stimmen, die Bundesrepublik und Frankreich 5,5 bzw. 4%, Saudi-Arabien und Kap Verde 1,6 bzw. 0,08%. Die europäischen sozialistischen Staaten gehören der Bank nicht an. Die Bank finanziert ihre Kreditgewährungen vor allem aus eigenen Mittelaufnahmen an internationalen Kapitalmärkten. Ein erheblicher Teil der Weltbankmittel stammt im übrigen aus nicht entnommenen Gewinnen und Rückzahlungen der gewährten Darlehen. Seit inzwischen mehr als 20 Jahren sind die Weltbankdarlehen für Entwicklungsländer in einem fortgeschrittenen Stadium des wirtschaftlichen und sozialen Wachstums bestimmt. Die Darlehen sind im allgemeinen 5 Jahre tilgungsfrei und müssen nach spätestens 20 Jahren zurückgezahlt sein. Die Zinshöhe orientiert sich an den Kosten der Mittelbeschaffung. Die Darlehen werden nur für produktive Zwecke an Regierungen vergeben bzw. müssen von den betreffenden Regierungen garantiert werden.

Als Reaktion auf die Ende der fünfziger Jahre geäußerte Kritik der Entwicklungsländer an den häufig zu harten und teuren Geschäftsbedingungen der Weltbank wurde 1960 das Tochterunternehmen *International Development Agency* (IDA) gegründet, an dem sich heute 121 Länder beteiligen. Die IDA-Mittel stammen aus Subskriptionen, Sonderbeiträgen der reicheren Mitgliedsländer sowie Übertragungen aus den Gewinnen der Weltbank. IDA-Kredite werden ausschließlich Regierungen gewährt, haben eine Laufzeit von 50 Jahren (davon 10 Jahre tilgungsfrei), keine Verzinsung und eine sehr niedrige Bearbeitungsgebühr. (Bereits 1956 wurde ein weiteres Tochterunternehmen – die Internationale Finanzkorporation – zur Förderung mittelständischer Kleinunternehmen gegründet.) Die jährlich bewilligten Darlehen der Bank betragen Ende der siebziger Jahre rund 7 Milliarden Dollar, die der IDA gut 3 Milliarden Dollar (zum Vergleich: Die öffentliche Entwicklungshilfe der BRD, d. h. solche aus öffentlichen Mitteln, betrug 1979 knapp 3,5 Milliarden Dollar).

1 WORLD BANK: *Education Sector Policy Paper*. Washington, D. C., April 1980 (143 S.).

2 Vgl. WELTBANK: *Jahresbericht 1979*. Washington, D. C., 1979 (207 S.). Für die Entwicklungsgeschichte der Weltbank zur Entwicklungsbank vgl. R. F. MIKESELL: *The emergence of the World Bank as a development institution*. In: A. L. K. ACHESON/J. F. CHANT/M. F. J. PRACHOWNY (Eds.): *BRETTON WOODS Revisited; Evaluations of the International Monetary Fund and the International Bank for Reconstruction and Development*. Papers Delivered at a Conference at Queen's University, Kingston, Canada. London: Macmillan 1972, S. 70–84; R. TETZLAFF: *Multinationale Entwicklungspolitik und die Entwicklungspolitik der internationalen Organisationen am Beispiel der Weltbank*. In: B. TIBI/V. BRANDES (Hrsg.): *Handbuch 2: Unterentwicklung*. Frankfurt a. M. 1975, S. 349–369.

Die Bank hat unter der Präsidentschaft des frühen amerikanischen Verteidigungsministers R. S. McNAMARA seit Ende der sechziger Jahre eine bemerkenswerte Neuorientierung und Erweiterung ihrer Investitionspolitik erfahren: Die statutarische Festlegung auf Investitionen „in produktiven Bereichen“ wird inzwischen sehr extensiv interpretiert und schließt bewußt sehr diffus und langfristig anfallende soziale Erträge mit ein. Diese Neuorientierung in Richtung auf die stärkere Beachtung von (Infrastruktur-)Investitionen, die auch den Grundbedürfnissen der breiten Bevölkerungsmassen entgegenkommen, bedeutet eine größere Distanz der Weltbankgruppe von den noch immer überwiegend liberal-kapitalistischen weltwirtschaftlichen Optionen der westlichen Industrienationen. Es besteht aber nach wie vor eine starke Abhängigkeit der Bank speziell vom US-amerikanischen Kongreß.

Seit der Ölkrise von 1973 hat sich zwischen dem Internationalen Währungsfonds (IMF) und der Weltbankgruppe der Konflikt zwischen einerseits kurzfristig orientierter Handels- und Währungspolitik (IMF) und andererseits dazu teilweise in Widerspruch stehender langfristiger Strukturpolitik der Weltbankgruppe verschärft. Ob sich die Weltbankgruppe weiterhin wird leisten können, programmatisch – und vor allem praktisch-konkret – ihren „neuen Kurs“ zu verfolgen, hängt zum einen entscheidend von den innerpolitischen Kräfteverhältnissen in den USA ab, zum anderen davon, ob die westeuropäischen Industrieländer sowie die OPEC-Staaten bereit sind, die Bank – und insbesondere die IDA-Tochter – stärker zu unterstützen.

Die Bildungsinvestitionen der Weltbank im Rahmen der Bildungshilfe

Das Gesamtvolumen der externen Bildungshilfe ist in den sechziger und siebziger Jahren langsam angewachsen, belief sich aber 1975 mit einer Größenordnung von rund 2,8 Milliarden US-Dollar auf nicht mehr als etwa 9% der gesamten Bildungsausgaben der Entwicklungsländer (vgl. den Bildungsbericht der Weltbank, Kap. 8, S. 73–77). Die Bildungshilfe macht nur einen kleinen Prozentsatz der gesamten öffentlichen Entwicklungshilfe aus: rund 12% im Durchschnitt der OECD-Mitgliedsländer, wobei der Prozentsatz von Land zu Land stark variiert. Japan und die USA (sowie die BRD) widmen weniger als 3%, Norwegen und Frankreich 28 bzw. 34% ihrer öffentlichen Entwicklungshilfe der Bildungshilfe. Der Löwenanteil der gesamten Bildungshilfe – 1975: 65 Prozent – wird über zweiseitige Regierungsvereinbarungen kanalisiert, rund 14% werden von privaten gemeinnützigen Organisationen aufgebracht, rund 21% von internationalen Organisationen, davon die Hälfte (1975 knapp 280 Millionen US-Dollar) von der Weltbankgruppe. Damit ist die Weltbankgruppe seit Mitte der siebziger Jahre – nach Frankreich mit 1975 rund 700 Millionen US-Dollar – der an absoluten Beiträgen gemessene wichtigste „Geber“ von Bildungshilfe (1978 betrug das Darlehens-/Kreditvolumen der Gruppe für Bildungszwecke 516 Millionen US-Dollar.)

Während etwa 80% der Bildungshilfe bilateraler Geber sowie der meisten Sonderorganisationen der UNO für „Technische Hilfe“ (Experten, Lehrer, Stipendiaten) aufgewendet wurden, konzentrierte sich die Weltbankgruppe auf die Finanzierung von Gebäuden und Einrichtungen. Bis in die frühen siebziger Jahre förderten sowohl die bi- wie auch die multilateralen Geber fast ausschließlich das Sekundarschulwesen und den Tertiären Sektor. Nur UNICEF konzentrierte sich auf den Primarschulbereich. Seitdem hat sich eine leichte Verschiebung zugunsten des Primarschulsektors und Projekten der nichtformalen Bildung ergeben.

Die Selbstdarstellung der Bank unterscheidet die folgenden drei Phasen ihres Engagements im Bildungsbereich (vgl. Kap. 9, S. 78–85): (1) 1963–1970: Der erste Bildungskredit wurde 1962 gewährt; die Prioritätenfestlegung für die sechziger Jahre sah die (fast) ausschließliche Förderung von Gebäuden und Einrichtungen für technische und berufs-

orientierte Bildung sowie das allgemeinbildende Sekundarschulwesen vor, soweit es zur Linderung von wahrgenommenen *manpower*-Bedarfsflücken diene. (2) 1971–1974: Der erste Weltbildungsbericht der Bank (*Education Policy Paper*) von 1971 empfiehlt die Anfertigung umfassender Länderstudien als Voraussetzung für Gewährung von Darlehen/Kredit. Die Bank finanziert in verstärktem Maß „*Software*-Elemente“, wie die Unterstützung von Planung, Verwaltung, Curriculumreform, und beginnt erstmals, Projekte der nicht-formalen Bildung (unter anderem Radio und Fernsehen) zu fördern. (3) 1975 bis 1978: Der zweite Weltbildungsbericht wird Ende 1974 veröffentlicht; er diagnostiziert für die Vergangenheit eine Überbetonung des Sekundär- und Tertiärbereichs und fordert den verstärkten Ausbau des Primarschulwesens sowie der nicht-formalen Bildung, um eine breit verankerte, den Lebensbedingungen und Grundbedürfnissen der Bevölkerungsmehrheit angepaßte Volksbildung zu erreichen.

Die jeweils neuen Akzentsetzungen der Bank haben bis zum Ende der siebziger Jahre insgesamt zu einer inhaltlichen und finanziellen Erweiterung der Bildungsinvestitionen der Gruppe geführt. Noch immer nimmt die Förderung von Gebäuden und Einrichtungen mit knapp 50% der Mittel eine überaus gewichtige Rolle ein, aber die Förderung der Primarschulbildung mit gut 30% der Mittel, die verstärkte Förderung von *Software*-Infrastrukturelementen wie Planung, Verwaltung und Curriculumreform (7%) sowie die Unterstützung von Bildungskomponenten in Entwicklungsprojekten anderer Sektoren (Stadtentwicklung, Landwirtschaft usw.) verdeutlicht den Kurswechsel. Gleichwohl haben die Bildungsinvestitionen in den siebziger Jahren die 5%-Marke des gesamten Darlehens-/Kreditvolumens der Bankgruppe kaum überschritten. – An mehreren Stellen wird im Bericht darauf verwiesen, daß die UNESCO (mit der die Weltbank im Bildungsbereich seit Anfang der siebziger Jahre intensiv zusammenarbeitet) auf der konzeptionell-normativen Ebene einen größeren Einfluß habe als die Bank und die Entwicklung der Perspektiven letzterer entscheidend mitgeprägt habe.

Die bildungspolitische Situationseinschätzung der Weltbank und ihre Investitionsprioritäten

Es ist wichtig, sich vor Augen zu halten, daß der Stil und die Darstellungsform dieser bildungspolitischen Situationseinschätzung in hohem Maß von ihrem Verwendungszweck und der in erster Linie angesprochenen Zielgruppe geprägt sind. Der Zweck ist die Begründung und Rechtfertigung des wachsenden Engagements der Bankgruppe im Bildungsbereich; die Zielgruppe ist die entwicklungspolitisch interessierte Öffentlichkeit einschließlich der Verwaltungen und politischen Spitzen verschiedener Ministerien auf seiten der „Geber-“ und der „Nehmerländer“. Daraus erklärt sich (1) der Allgemeinheitsgrad der Argumentation: Durchsetzt mit im Text selbst nicht belegten konkreten Einzelbeispielen verbleibt die Argumentation auf einem hohen Verallgemeinerungsniveau, von dem aus die Problemanlagen großer Regionen („Afrika südlich der Sahara“) oder großer Klassen von Ländern („die Gruppe der ärmsten Entwicklungsländer“) charakterisiert werden; (2) das Gewicht sozial-technologischer Probleme in der Darstellung: So spielt einerseits die Frage alternativer Organisationsformen der Bildungsversorgung größerer Bevölkerungskreise bei gleichen Kosten oder der gleichen Schülerzahlen bei niedrigeren Kosten eine große Rolle, andererseits die Verbesserung der Verwaltung und das Problem der Aufbringung der erforderlichen Finanzmittel; im analytischen Mittelpunkt stehen damit umfassendere Sozial- und Organisationsstrukturen und nicht die

Einzelpersönlichkeit oder Kleingruppen; (3) die Handlungsorientierung des Stils: Entsprechend dem Selbstverständnis der Bank und der in erster Linie angesprochenen Zielgruppe steht der Bericht unter dem (unausgesprochenen) Motto „Probleme sind eine Herausforderung, wenigstens zu versuchen, sie zu lösen“. Gesucht wird nach Handlungsoptionen, für die die Hoffnung begründet ist, daß ihre sozial und privat anfallenden positiven Ergebnisse die Kosten rechtfertigen, und gesucht wird nach Regierungen, die bereit sind, dafür Geld zu investieren (IDA) bzw. eine derartige Verwendung von auf privaten Kapitalmärkten aufgenommenen Mitteln zu akzeptieren (Weltbank). – Dieses deutliche politisch-analytische Profil des Berichts unterscheidet ihn vom Großteil der analytisch-deskriptiven, weniger entscheidungsorientierten Literaturproduktion von UNESCO/Weltbank, die – vor allem im letzten Jahrzehnt – als allgemeine Länderberichte, projektvorbereitende oder evaluierende Studien und als disziplinär orientierte Einzeluntersuchungen entstanden ist³.

Im ersten der sieben Kapitel des situationsbeschreibenden Berichtsteils wird in breitgefächerter Form das Verhältnis von Bildung und wirtschaftlich-sozialer Entwicklung entfaltet. So wird auf die Erfahrung verwiesen, daß weit gestreute Bildungsaktivitäten selbst in Entwicklungsländern ohne politisch geplante soziale Veränderungsprozesse zu einer Erhöhung der sozialen und ökonomischen Mobilität beitragen und die Kräfte des Wandels auf lokaler und nationaler Ebene tendenziell unterstützen. Daher – so wird gefolgert – wäre es falsch, Bildung als einen „Sektor“ der Entwicklungspolitik zu verstehen, parallel zur Industrie oder Landwirtschaft. Vielmehr müsse Bildung als ein Element verstanden werden, das sämtliche Entwicklungsbemühungen gleichsam vertikal und horizontal durchdringe. Damit sei der Fächer entwicklungsförderlicher Bildung sowohl in inhaltlicher als auch in organisatorischer Hinsicht sehr weit. Inhaltlich reiche sie vom lebensnotwendigen Praxiswissen bis zur anspruchsvollen Forschung, organisatorisch vom formalen Schul- und Hochschulwesen bis zu einfachsten informellen und nicht-formalen Unterweisungsformen. Zwar fehlt nicht der in pädagogischen Ohren schmerzhaft klingende, wenn auch richtige Hinweis auf die Abstimmung von Bildungsinvestitionen mit solchen in anderen für das Wirtschaftswachstum unmittelbar wichtigen Bereichen. Aber diese Forderung ist eingebettet – und darin liegt das Neue – in Argumente, die eine ökonomistisch-instrumentalistische Verkürzung aufbrechen sollen: „Allgemeinbildung ist für die Erreichung von Entwicklungszielen genauso wichtig wie Spezialkenntnisse . . .“ und „. . . das Prinzip der Chancengleichheit, bezogen auf Bildung, und das Ziel der volkswirtschaftlichen Entwicklung sind miteinander verträglich. So würde beispielsweise mehr Bildung in ländlichen Bereichen die Chancengleichheit verbessern und gleichzeitig zur . . . Entwicklung und Einkommenssteigerung in ländlichen Bereichen beitragen. Der potentielle Beitrag besser gebildeter Frauen in der Erwerbsbevölkerung und die Wichtigkeit ihrer Bildung für das Wohlergehen der Familie und die Familienplanung sind noch immer Faktoren, die in ihrer Bedeutung für die nationale Entwicklung unterschätzt werden“ (S. 15).

Die damit angesprochenen Zusammenhänge werden in den folgenden Kapiteln des Bildungsberichts der Weltbank – gestützt auf aggregierte Statistiken über die Bevölkerungsentwicklung und Bildungsbeteiligungsquoten – ausgeführt. Bemerkenswert sind dabei

3 Vgl. etwa den Sammelband von analytischen Studien, die im Auftrag der Weltbank erstellt wurden: J. SIMMONS (Ed.): *The Education Dilemma. Policy Issues for Developing Countries in the 1980s.* Oxford 1980 (262 S.).

vor allem zwei Dinge: einerseits die Ausgeglichenheit der Problemschilderung, andererseits die Hervorhebung des Problems der Chancengleichheit, insbesondere in den ärmsten Entwicklungsländern. Ausgeglichen ist der Text in dem Sinne, daß eigentlich nirgends der Eindruck suggeriert wird, die „Götter des Olymp in Washington“ könnten sowohl die Probleme wie auch die jeweils richtige Lösung, während die irdischen Kleingeister der Bildungs- und Wirtschaftspolitik sich unverständlicherweise irrational verhielten – ein Vorwurf, der nicht ganz unberechtigterweise noch dem zweiten Bericht gemacht wurde⁴. So werden bestimmte Planungsmethoden bzw. Analysetechniken (zum Beispiel *manpower*-Bedarfsanalysen, Ertragsratenberechnungen) – und damit natürlich auch Problemstellungen – in ihrer pragmatisch und wissenschaftlich begrenzten Relevanz eingeführt, ohne die Argumentation zu dominieren. Insofern spiegelt der Bericht das in den siebziger Jahren sehr verbreitete bildungspolitische Engagement der Bank wider: Die Zuwendung zum Problem der Allgemeinbildung, zur Volksbildung der breiten Massen, die überwiegend im Bereich der traditionellen Landwirtschaft oder im „informellen städtischen Sektor“ leben und arbeiten, die damit in den Mittelpunkt rückenden Fragen nach der Anbindung und Verknüpfung moderner Prinzipien und Orientierungen mit häufig sehr vielfältigen traditionellen Kulturelementen und Sozialstrukturen (Sprachenproblematik, Rolle der Frau) – all dies spricht gegen Patentrezepte und allgemeingültige Lösungen. Gleichwohl bleibt die Handlungsorientierung erhalten, werden verschiedenartige Neuausrichtungen der künftigen Bildungspolitik in quantitativer und qualitativer Hinsicht vorgeschlagen.

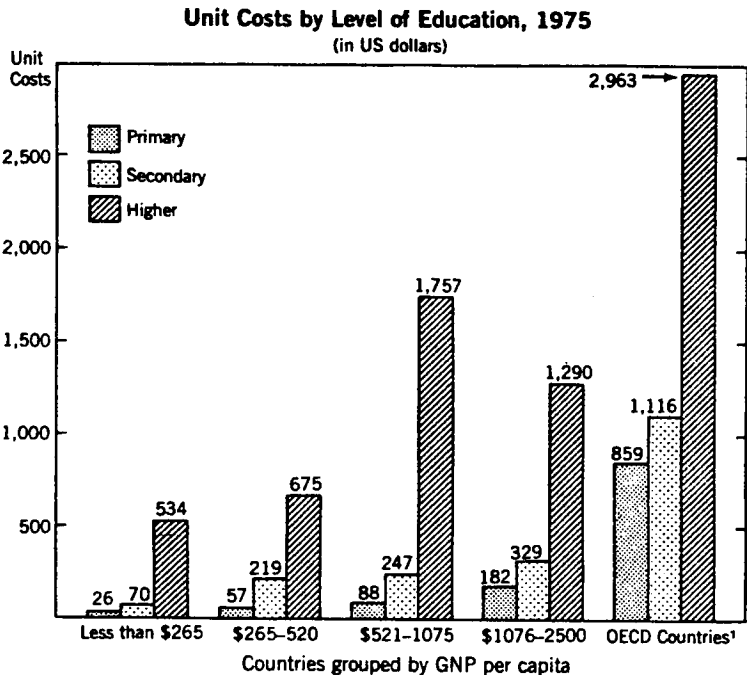
Am deutlichsten wird dies durch die Betonung der Wichtigkeit einer Politik der Chancengleichheit (Kap. 3), die sich insbesondere gegen die Benachteiligung der Frauen und das wachsende Stadt-Land-Gefälle zu richten habe (S. 24): „Es gibt keinen im Entwicklungszusammenhang wichtigeren Diskriminierungsfaktor als die Benachteiligung von Mädchen und Frauen. Wenn man davon ausgeht, daß das anhaltende Bevölkerungswachstum das größte Einzelhindernis für die Verbesserung der Lebensbedingungen ist, und wenn man bedenkt, daß der soziale und ökonomische Status sowie das Bildungsniveau der Frauen die Fruchtbarkeit sehr stark beeinflußt, dann kommt der Chancengleichheit für Frauen eine zentrale Bedeutung zu.“ Der Einfluß anderer Diskriminierungsfaktoren auf die Bildungsbeteiligung – regionale Faktoren, Stadt- bzw. Landlage, sozio-ökonomischer Status, gelegentlich auch ethnische Herkunft – sei schwerer abzuschätzen, weil sie häufig als Bündel aufträten. Aber auch sie stellten eine Herausforderung dar, der sich die Bildungspolitik zu stellen habe.

In den folgenden Kapiteln über Fragen der internen Effizienz (Kap. 4) und das Verhältnis von Bildung und Arbeit (Kap. 5) taucht die Chancengleichheitsproblematik dann in abgewandelter Form wieder auf, wenn es um die Einschätzung der Chancen der Effizienzsteigerung geht (beispielsweise durch die Erhöhung der Lehrer-Schüler-Relation, die Einführung des Schichtunterrichts, die Aufgabe des Jahrgangsklassenprinzips usw.) oder um unterschiedliche curriculare und organisatorische Optionen, um den städtischen informellen Sektor besser zu erreichen oder die ländlichen Lebensbedingungen stärker zu berücksichtigen.

⁴ Vgl. P. WILLIAMS: Education in developing countries: the view from Mount Olympus. In: P. WILLIAMS (Ed.): Prescription for Progress? A Commentary on the Education Policy of the World Bank. Papers and a Report of Proceedings of a Seminar held at the University of London, Institute of Education, in May 1975. Windsor 1976, S. 20–39.

Kap. 6 über Verwaltung und Managementprobleme legt besonderes Gewicht auf die Notwendigkeit verbesserter statistischer Informationen als Teil einer insgesamt stärker auf das Zusammenwirken zentraler und dezentraler, nachgeordneter Verwaltungseinheiten ausgerichteten Sichtweise. Außerdem wird vor dem Hintergrund einer extrem zugunsten der Industrieländer verzerrten Landschaft der Bildungsforschung dafür plädiert, das Forschungspotential auszubauen.

Kap. 7 gibt einen Überblick über Kosten- und Finanzierungsprobleme (vgl. hierzu die folgende Abbildung über jährliche Pro-Schüler-Ausgaben nach Bildungsniveau und Ländergruppen) und gelangt angesichts wachsender Finanzierungsschwierigkeiten zu folgender Gesamteinschätzung (S. 71f.): (a) Vordringlich müsse versucht werden, nicht-budgetäre Ressourcen zu mobilisieren, sei es durch die Kombination von Bildungsaktivitäten mit ökonomisch-kommerziellen, sei es durch die Mobilisierung geldwerter Leistungen lokaler Gemeinden. (b) Wenn politisch möglich, sollte der Besuch von Bildungseinrichtungen nach der Primarstufe teilweise durch Gebühren der Schüler und Studenten finanziert werden, wobei als sozialpolitisches Gegengewicht Stipendienprogramme zu entwickeln wären. (c) Schließlich – und diese Feststellung dürfte die Finanzministerien der Industrieländer nervös aufhorchen lassen – werden die meisten Entwicklungsländer weiterhin externe Kapitalhilfe für Bildung benötigen, mehr noch: „Darüber hinaus benötigen einige der ärmsten und am wenigsten entwickelten Länder externe Hilfe zur Finanzierung zusätzlich entstehender laufender Kosten“ (S. 72).



¹The members of the Organisation of Economic Co-operation and Development (OECD) comprise Western Europe, Turkey, Canada, the United States, Japan, Australia, and New Zealand.

Quelle: Education Sector Policy Paper, S. 69.

Im abschließenden Kap. 10 wird die Politik der Bank für die nächsten fünf Jahre umrissen. Die Geschäftstätigkeit im Bildungsbereich soll auf 7,8% des jährlichen Gesamtdarlehens-/Kreditvolumens gesteigert werden, wobei die Bank bei der Verfolgung ihrer Investitionsziele natürlich die differenzierten Erfordernisse der Kreditnehmer berücksichtigen muß (S. 87): (a) In den armen Entwicklungsländern wird die Bank vor allem kostengünstige Grundbildungsprogramme für Kinder und Erwachsene – besonders Mädchen und Frauen – fördern. Weiterhin sollen landwirtschaftlich orientierte Bildungsprogramme Priorität genießen, während eine Förderung der Sekundar- und Tertiärbildung nur in ausgesprochenen Engpaßbereichen erfolgen soll. (b) In den Entwicklungsländern der mittleren Einkommensgruppen wird einerseits die Weiterentwicklung der Sekundar- und Hochschulbildung, andererseits die Förderung von unterprivilegierten städtischen und ländlichen Gruppen im Mittelpunkt stehen. (c) In allen Ländern sollen Maßnahmen zur Steigerung der internen Effizienz des Bildungswesens und zur Verbesserung der Planungs- und Verwaltungskapazitäten betont werden.

Insgesamt gesehen, kann der Weltbankbericht nicht nur als eine lesbare und verständliche Selbstdarstellung und Absichtserklärung der Bank betrachtet werden, sondern auch als eine erste Einführung in die Probleme internationaler Bildungspolitik und externer Bildungshilfe (an dieser Stelle sei auch der ausführliche Anhang mit internationalen Bildungsstatistiken sowie einer Auflistung der Bildungsprojekte der Bank erwähnt). Es wäre wünschenswert, daß der Bericht – möglichst in einer deutschsprachigen Fassung – auch in der Bundesrepublik zur Kenntnis genommen wird, einmal um Urteile und Vorurteile über die Bankgruppe der historischen Entwicklung anzupassen, zum anderen um einen Bezugspunkt z. B. für die bundesdeutsche Debatte über wissenschafts- und bildungspolitische Aspekte der Entwicklungshilfe zu haben⁵.

KARL-HEINZ FLECHSIG

Die Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“

Die Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ ist im Juni 1978 durch Beschluß des Vorstandes der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gegründet worden. Bereits zwei Jahre vorher hatte sich anläßlich einer von der „Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung“ veranstalteten Tagung eine Gruppe von Bildungsforschern zusammengeschlossen, die an Projekten in Zusammenhang mit Ländern der Dritten

⁵ Vgl. auch den Beitrag von J. NAUMANN/H.-P. GERHARD in diesem Heft sowie: Politikverflechtung und auswärtige Kulturpolitik. In: MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Bd. 1. Reinbek 1980, S. 198–212.