

Bühler, Hans; Gerhardt, Heinz-Peter; Karcher, Wolfgang; Mergner, Gottfried
**Stellungnahme zu den Sektorkonzepten der Bundesregierung zu
Grundbildung, Berufliche Bildung und Hochschulbildung**

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 16 (1993) 4, S. 25-30



Quellenangabe/ Reference:

Bühler, Hans; Gerhardt, Heinz-Peter; Karcher, Wolfgang; Mergner, Gottfried: Stellungnahme zu den Sektorkonzepten der Bundesregierung zu Grundbildung, Berufliche Bildung und Hochschulbildung - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 16 (1993) 4, S. 25-30 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-64132 - DOI: 10.25656/01:6413

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-64132>

<https://doi.org/10.25656/01:6413>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

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

Mitglied der


Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

ZEP

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik ◦ 16. Jahrgang ◦ Dezember 1993 ◦ Heft 4 ◦ ISSN 0175-0488 D ◦ Preis: 9,50 DM



Aus dem Inhalt:
Diskriminierte Minderheiten
Erwachsenenbildung
Ökologische / Ökonomische Vernetzung

Antirassistische Bildungsarbeit

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik

16.Jahrgang

Dezember

4

1993

ISSN 0175-0488D

Inhalt:

- | | | |
|------------------|-----------|--|
| Uwe Krebs | 2 | Diskriminierte Minderheiten als Natur- und Kulturphänomen
Biologische Wurzeln, kulturelle Erscheinung und pädagogische
Beeinflußbarkeit. Teil 2 |
| Ulrich Bausch | 8 | "... aber ein richtiger Deutschstämmiger ist für mich halt schon
was anderes ..."
Erfahrungen antirassistischer Arbeit in der Erwachsenenbildung |
| Asit Datta | 15 | Wir leben in einer Welt. Wir lernen für Eine Welt |
| Portrait | 21 | Arbeitskreis Pädagogik bei Brot für die Welt |
| ZEPpelin | 22 | "Bescheidenheit ist eine Zier, doch weiter kommt man ohne
ihr..." |
| | 24 | Rätsel-Ecke |
| Hans Bühler u.a. | 25 | Stellungnahme zu den Sektorkonzepten der Bundesregierung zu
Grundbildung, Berufliche Bildung und Hochschulbildung |
| | 31 | Rezensionen |
| | 38 | Kurzrezensionen |
| | 39 | Informationen |

Impressum: ZEP - Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 16.Jg 1993 Heft 4. Die Zeitschrift erscheint im Verlag Schöppe & Schwarzenbart Tübingen / Hamburg. **Herausgeber:** Gesellschaft zur Förderung der Entwicklungspädagogik GFE. **Schriftleitung:** Alfred K. Tremel **Redaktionsanschrift:** 2055 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. **Redaktions-Geschäftsführer:** Dr. Arno Schöppe, Tel. 040/6541-2921. **Ständige Mitarbeiter:** Prof.Dr. Asit Datta, Hannover; Dr. Hans Gängler, Dortmund; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dipl.Päd. Ulrich Klemm, Ulm; Prof.Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Annette Scheunpflug M.A., Hamburg; Klaus Seitz M.A., Nellingsheim; Barbara Toepfer, Weimar/Marburg; Prof.Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg. **Kolumne:** Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Veronika Prasch (Österreich); Barbara Toepfer (ZEPpelin). **Technische Bearbeitung/EDV:** Sigrid Görgens, Esther Neumann, Heike Selinger, Kerstin Tschinkel **Anzeigenverwaltung:** Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 72070 Tübingen, Tel.: 07071/22801. **Verantwortlich i.S.d.P.:** Der geschäftsführende Herausgeber. **Titelbild:** Fotoagentur Gocht, Tübingen. Wir bedanken uns für die kostenfreie Überlassung der Abdruckrechte **Abbildungen:** falls nicht bezeichnet: Privatfotos. **Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt**

Anmerkung: Generische Maskulina und Feminina werden im Text, falls von den Autoren nicht anders vermerkt, dem Sprachgebrauch im Deutschen entsprechend, geschlechtsneutral verwendet.

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 36,- Einzelheft DM 9,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; Zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Verlagsanschrift: Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 72070 Tübingen, Tel.: 07071/22801. ISSN 0175-0488 D

Hans Bühler / Heinz-Peter Gerhardt / Wolfgang Karcher
/ Gottfried Mergner

Stellungnahme zu den Sektorkonzepten der Bundesregierung zu Grundbildung, Berufliche Bildung und Hochschulbildung

Vorbemerkung

Das Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung hat 1992/93 drei Sektorkonzepte zur Förderung der Entwicklungszusammenarbeit im Bildungsbereich in Neufassungen herausgegeben: zur Grundbildung, zur beruflichen Bildung und zum Hochschulwesen¹. Durch die darin niedergelegten Ziele und Förderungsinstrumente wird die Entwicklungszusammenarbeit seitens der Bundesregierung bestimmt und die der Nichtregierungsorganisationen nicht unerheblich beeinflusst.

Die Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt" hat die in diesen Sektorkonzepten niedergelegten Vorstellungen und Vorschläge erörtert. Die Verfasser haben die folgenden Überlegungen auf der Basis dieser Diskussionen in der Absicht einer kritischen Politikberatung erarbeitet.

Zunächst wird zu den einzelnen Sektorkonzepten Stellung genommen, dann folgen einige grundsätzliche Bemerkungen zu allen drei Papieren.

I. Zum Sektorkonzept "Förderung der Grundbildung"

1. In dem Konzept sind einige wichtige Maßnahmen berücksichtigt, um Grundbildung in der Grundschule und der Sekundarstufe I zu verbessern. Einige Beispiele: - die Auflistung von Förderansätzen, insbesondere die Einbeziehung von armen und marginalisierten Bevölkerungsgruppen sowie von Mädchen und Frauen (Abschnitt 6.4.2), die wiederholten Hinweise auf die Notwendigkeit der Integration von schulischer und außerschulischer Grundbildung (Abschnitt 6.1). Allerdings sollte für Frauen nicht nur deren "Bedeutung in Landwirtschaft und Kleinhandel" (Abschnitt 3.2) mitbedacht

werden, sondern sie müssen auch Zugang zu technischer Grundbildung erhalten,

- der Hinweis, daß Grundfertigkeiten eine wichtige Rolle spielen, "um sich mit Hilfe von schriftlichem Material die erforderlichen Grundkenntnisse in Bereichen wie Gesundheit, Ernährung, Landwirtschaft oder Kleinhandel anzueignen" (Abschnitt 3.2), oder der volkswirtschaftliche Hinweis auf den Zusammenhang von ausreichender Grundbildung und weiterführenden Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten (Abschnitt 2.3),

- die Hinwendung von quantitativer Ausweitung der Grundbildung zu deren "Qualität".

2. Im Sektorkonzept Grundbildung wird die Verbesserung des Status quo von Grundbildung betont, jedoch wird grundlegenden Weichenstellungen ausgewichen. Die finanziellen und politischen Rahmenbedingungen werden - zumindest für die Mehrzahl der Länder in Afrika südlich der Sahara - zu optimistisch eingeschätzt oder sind politisch zu einseitig an den Interessen der Reichen orientiert:

a) Bildungspolitik, insbesondere Grundbildung, ist für Politiker in wenig industrialisierten Ländern ein lästiges Übel geworden, dem sie sich vielfach durch Privatisierung oder durch die Rückgabe von Schulen an die Kirchen zu entziehen suchen. Bildungspolitik als Ziel und Aufgabe nachkolonialer Politik, die auf mehr soziale Gerechtigkeit für alle Mitglieder der Gesellschaft zielt, wird damit den Kräften des Marktes oder dem Zufall der "caritas" überlassen.

b) Primarschulen werden weiterhin als "Quantité négligeable" verstanden, weil sie nicht dem unmittelbaren Interesse der politischen Machtgruppen entsprechen, die durch eine höhere Schulbildung für ihre Kin

der den erreichten Status "vererben" wollen.

c) Überhaupt kein Wort fällt im Sektorkonzept zu der fragwürdigen Rolle von Vorschulen, die derzeit einen Boom in vielen Städten in Ländern des Südens erfahren, weil reiche Eltern ihren Kindern durch dieses vorgezogene Bildungsangebot einen Vorsprung für deren Schulkarriere sichern wollen.

d) Kinder und Jugendliche sollten nicht nur als Objekte von Entwicklungsbemühungen gesehen, sondern vor allem als *Subjekte* ihrer eigenen Bildungsbedürfnisse und Bildungsinteressen anerkannt werden. Daraus ergeben sich erhebliche Konsequenzen für den Lehr- und Lernprozeß.

3. Darüber hinaus werden im Sektorkonzept wichtige Aspekte zur Sicherung der Qualität einer Grundbildung für alle außer acht gelassen.

a) Es bestehen erhebliche Unterschiede zwischen den sozioökonomischen Kontexten, in denen man Grundbil-

den Kinder müssen bisher eine kontinuierliche Grundbildung allzu oft unterbrechen oder gar abbrechen, um sich ihren Lebensunterhalt zu verdienen.

b) Der Aufwand für den Schulbesuch ist für die Mehrzahl der Eltern nicht mehr zu leisten, denn nicht nur die privaten und kirchlichen Schulen, sondern immer mehr auch die staatlichen Schulen verlangen von den Eltern erhebliche Zuschüsse. Angesichts der rapiden Verschlechterung der wirtschaftlichen Situation für die Mehrzahl der Eltern in armen Ländern im Süden muß der Vorschlag für den "Förderungsansatz" einer "Beteiligung von Kommunen und Eltern an der Regelung von Schulfinanzierung und schulischen Angelegenheiten" (Abschnitt 6.4.2) zynisch wirken.

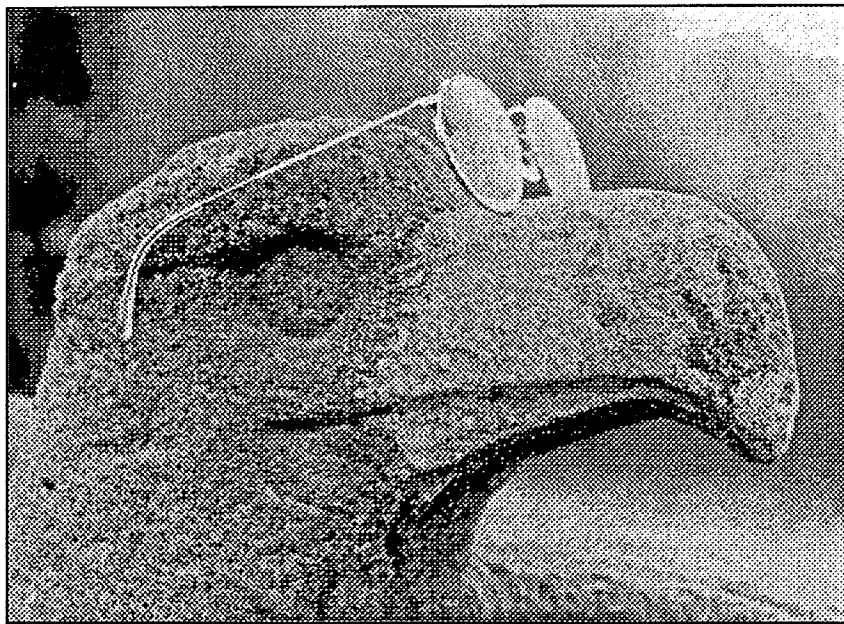
c) Bildungsziele und -inhalte, Unterrichtssprache und Unterrichtsorganisation entsprechen Erwartungen der Privilegierten, die die Grundschulen als soziale Aufstiegsagentur für weiterführende Schulen betrachten. Für arme Bevölkerungsgruppen schwindet aber zunehmend die Chance, daß sozialer Aufstieg ihrer Kinder durch Schulen auch zu ihrer eigenen sozialen Absicherung beitragen kann, denn die hohen Erwartungen - verbunden mit großen finanziellen Belastungen - werden in aller Regel enttäuscht, da nach einer aufwendigen Schullaufbahn nur selten eine bezahlte Arbeit gefunden werden kann. Teures schulisches Lernen, das kaum eine realistische Perspektive auf Verbesserung der Lebensbedingungen bietet, macht angesichts der Härte des täglichen Überlebenskampfes für arme Menschen keinen Sinn mehr. Eltern ziehen ihre Kinder aus der Schule zurück - oft aus zwingenden wirtschaftlichen Gründen -, daher sinken die Einschulungsquoten mit zunehmender Armut der Eltern.

d) Eine Verknüpfung von informellem Sektor und institutionalisiertem Lernen ist möglich, wie an Beispielen von Straßenkindern in Lateinamerika, aber auch der "école-atelier" in Westafrika zu sehen ist: Das Leben der Kinder liefert die Inhalte für die Grundbildung, deren Institutionalisierung bietet die notwendige Sicherheit vor Ausbeutung und Gewalt. Für arme Kinder und für Jugendliche ist zunehmend die unmittelbar erkennbare Relevanz für ihr Leben eine zentrale Motivationsbedingung, um Grundbildung für sich in Anspruch zu nehmen.

4. Betrachtet man die Faktoren, die völlig ungewichtet zur Erklärung der Qualitätsmisere aufgezählt werden (Abschnitt 3.1 a.E.), so ist die enge Verbindung mit der Argumentation der Weltbank leicht erkennbar. Demgegenüber haben 47 Schulpraktiker aus neun westafrikanischen Ländern die Ursachen für die Misere ihrer Schulen wie folgt gewichtet².

Als "extrem wichtig" wurden insbesondere der Gesundheitszustand der Kinder, regelmäßiges und ausreichendes Gehalt sowie Fortbildungsmaßnahmen für

dungsangebote findet: Schulen für die Privilegierten sind besser ausgestattet, haben die besser ausgebildeten Lehrkräfte, die Kinder sind gesünder und haben die kürzeren Schulwege. Schulen der Armen finden sich vor allem auf dem Land, aber auch in den Armutsvierteln der Städte. Sie sind überfüllt und schlecht ausgestattet, die unregelmäßig bezahlten Lehrerinnen können sich auf der Suche nach zusätzlichen Einkommen keinen regelmäßigen Unterricht mehr leisten. Die Schulen sind insbesondere auf dem Land, für Kinder oft zu weit entfernt. Schließlich finden sich keinerlei Hinweise auf eine teilweise notwendige, weil subsistenzsichernde Kinderarbeit und, wie diese in Einklang mit einer Grundbildung für die Betroffenen gebracht werden kann. Viele Millio-



© Foto: Achim Heinrichs, Tübingen

Lehrerinnen eingestuft. Bildungsreformansätze und Klassenstärken von nicht mehr als 40 Schülerinnen pro Lehrerin sind für westafrikanische Schulpaktiker *sehr wichtig*. Weiterhin halten sie den Zustand der Schulgebäude, aber auch die Verfügbarkeit von Unterrichtsmedien, eine verständige Schulverwaltung etc. für *wichtig*, um die Qualität von Grundbildung zu gewährleisten.

Vergleicht man diese Vorstellungen mit den Vorschlägen in Sektorkonzept Grundbildung, so drängt sich der Eindruck auf, daß dort die Interessen von Schülerinnen, Lehrerinnen und Eltern kaum vorkommen.

Außerdem werden entscheidende sozio-ökonomische und kulturelle Aspekte nicht angesprochen: Die Spannung zwischen allgemein notwendigen Grundkenntnissen und -fertigkeiten einerseits und der unverzichtbaren konkreten kulturellen Resonanz und der direkten Verwertbarkeit solcher Kenntnisse und Fertigkeiten andererseits stellt ein entscheidendes Problem dar. Inwieweit es gelingt, diese beiden Aspekte auszubalancieren, wird über den Erfolg und Mißerfolg von Grundbildungsansätzen mitentschieden.

III. Zum Sektorkonzept "Berufliche Bildung"

1. Im Vergleich zu seinem Vorläufer (1986) stellt das neue Sektorkonzept Berufliche Bildung eine erhebliche Verbesserung für die Zielgruppen sowie für Inhalte und Formen von Berufsbildungsprojekten dar.

Zu den Neuerungen gehört beispielsweise:

- Eine einseitige Ausrichtung des Konzepts an "Modernisierung" wird nicht mehr propagiert.
- Der informelle Sektor wird als Überlebensökonomie offiziell akzeptiert. Maßnahmen zur Förderung von Zielgruppen in diesem Sektor werden ausdrücklich vorgesehen.
- Der Export des bundesdeutschen "dualen Systems" der beruflichen Bildung wird nicht mehr gefordert. Im Gegenteil, bei der künftigen Gestaltung von Projekten zur beruflichen Bildung soll schwerpunktmäßig von vorhandenen Ausbildungseinrichtungen vor Ort ausgegangen werden.
- Eine einseitige Unternehmer-Orientierung und eine latente Bildungsfeindlichkeit, wie sie aus Formulierungen des alten Sektorkonzepts entnommen werden konnten, tauchen nicht mehr auf.
- In Abkehr von festen Berufsbildern wird eine breit angelegte Handlungsfeldorientierung als mögliches Qualifizierungsziel bezeichnet.
- Es werden vielfältige Förderungsmöglichkeiten mit einem jeweils unterschiedlichen Formalisierungsgrad benannt, deren Anwendung flexibel auf die lokalen Bedingungen abgestimmt werden soll.
- Eine Reihe programmatischer Erklärungen verdienen ausdrücklich Unterstützung. Beispielsweise wird eine

"Beteiligung der Zielgruppen" und die "Berücksichtigung ökonomischer und kultureller Bedingungen" bei den Förderungsvorhaben hervorgehoben (Abschn. 4.2.b). Schließlich soll bei Projekten darauf geachtet werden, daß sie "keine schwerwiegenden nachteiligen Nebenwirkungen auf anderen Gebieten auslösen, z.B. in sozialer oder ökologischer Hinsicht" (Abschn. 4.3.2.).

2. Unabhängig von den oben skizzierten Fortschritten bleiben eine Reihe von Kritikpunkten am neuen Sektorkonzept bestehen:

a) Zwar werden Förderungsalternativen einbezogen und eine programmatische Offenheit betont, aber es besteht doch genügend Raum dafür, die bisherige einseitig am formellen Sektor orientierte Berufsbildungsförderung kaum verändert fortzusetzen.

b) Die Art und Weise, wie die o.g. Grundsätze realisiert werden sollen, bleibt weitgehend offen. Damit besteht die Gefahr, daß solche Formulierungen in der Förderungspraxis nur unzureichend wirksam werden und damit eher der Legitimation der bisherigen Förderpraxis dienen.

c) Berufliche Bildung wird in aller Regel in der Realität nur einen bescheidenen Beitrag zur Verfolgung von Zielen - wie die "persönliche Entfaltung des Menschen zu unterstützen" - leisten können. Mit solchen Formulierungen wird indirekt der Gefahr Vorschub geleistet, die Möglichkeiten beruflicher Bildung erheblich zu überschätzen.

d) Zwar wird die Förderung von Zielgruppen aus dem informellen Sektor konzeptionell der Förderung der gewerblichen Berufsbildung gleichgestellt. Doch ist zu befürchten, daß dieser neue Bereich marginal bleibt. Denn einerseits erscheint eine Förderung von Zielgruppen aus dem informellen Sektor ungleich schwieriger als eine Förderung der gewerblichen Berufsbildung im formellen Sektor, weil die Lebens- und Wirtschaftsbedingungen in ersteren labil sind und dadurch u.a. die Gefahr besteht, über eine Förderung einzelner Personengruppen andere erheblich zu benachteiligen. Andererseits bereitet ein hoher Abfluß von Mitteln in dem bisherigen Förderungsbereich keinerlei Schwierigkeiten, ja dieser wird sogar gefordert - auch von Regierungen aus dem Süden. Schließlich ist zu befürchten, daß dieser Bereich auch keine annähernd gleichgewichtige Lobby wie der Bereich der gewerblichen Berufsbildung besitzt.

Auf dem Wege über private Träger könnte es in einer Reihe von Fällen zu einer stärkeren Kommerzialisierung im Bereich der beruflichen Bildung kommen, mit der Folge, daß wirtschaftlich und sozial schwache Bevölkerungsschichten noch weiter diskriminiert werden. Eine solche Tendenz ist in dem neuen *policy paper* der Weltbank zu erkennen (Vocational and Technical Edu-

cation and Training, Washington, D.C.; 1991).

e) Im Sektorkonzept wird die Einbeziehung von *Alltagsproblemen* und ihre Bewältigung u.a. mit Hilfe beruflicher Bildung befürwortet (Abschn. 4.3.3). Dazu zählen die Beschaffung von Rohmaterial, der Transport sowie der Zugang zu Krediten und Märkten. Dies erscheint zunächst einleuchtend. Allerdings verbirgt sich hinter der neutralen Formulierung von "Alltagsproblemen" der Umstand, daß diese in vielfältiger Weise durch Benachteiligung auch von Seiten staatlicher Stellen herbeigeführt oder verschärft werden. Die aktive Beteiligung staatlicher Stellen an der Aufrechterhaltung extremer sozialer Ungleichheit wird im Sektorkonzept ausgeblendet. Die Machtverhältnisse als zentrale strukturelle Bedingung für das Entstehen und Fortbestehen von Armut und Ungleichheit werden nicht angesprochen.

f) Das Verhältnis von beruflicher Bildung zu allgemeiner Bildung, insbesondere zur Schulbildung, wird im Sektorkonzept nicht behandelt. Damit bleibt unklar, wie berufliche Handlungskompetenz vermittelt werden kann und soll, wenn Jugendliche etwa Probleme mit grundlegenden Kulturtechniken haben. Zwar wird angedeutet, daß die Persönlichkeit für die berufliche Kompetenz von Bedeutung ist, doch wird dies nicht weiter präzisiert. Dadurch entsteht die Gefahr, daß eine zu große Betonung auf die Vermittlung *instrumenteller* Qualifikationen gelegt wird, die jedoch allein zur Entwicklung beruflicher Kompetenz nur einen bescheidenen Beitrag zu leisten vermögen. Häufig sind Kompetenzen wie Durchhaltevermögen, Kreativität, Kommunikationsfähigkeit und soziale Integration unverzichtbare Bedingungen für einen - wenn auch bescheidenen - beruflichen Erfolg. Berufliche Bildungsmaßnahmen müßten daher in vielen Fällen auf eine Integration von Komponenten allgemeiner und im engeren Sinne beruflicher Bildung angelegt sein.

g) Von zentraler Bedeutung für eine dauerhafte Förderung einer breitenwirksamen beruflichen Bildung sind die im jeweiligen Lande selbst, d.h. konkret vor Ort vorhandenen Erfahrungen und Kompetenzen von Millionen von Menschen. Ein dementsprechendes Verständnis wird im Sektorkonzept zwar angedeutet, doch insgesamt zu wenig hervorgehoben. Damit bleibt die Gefahr bestehen, daß importierte Konzepte zugrunde gelegt werden.

h) Der in der entwicklungspolitischen Diskussion beliebte, aber schillernde Begriff der *Systementwicklung* wird auch im neuen Sektorkonzept verwendet. Allerdings wird ausdrücklich hervorgehoben, daß dieser Begriff "nicht auf Zentralisierung und Bürokratisierung der Berufsbildung" zielt, sondern eher auf eine Förderung von überschaubaren Teilbereichen bzw. auf eine

regionale Orientierung. Demgegenüber weist die verbreitete Definition von "Systementwicklung" in eine ganz andere Richtung. Dort wird der System-Begriff eher zur Vereinheitlichung und damit auch zur Zentralisierung verwendet. Dies allerdings ist das Gegenteil von dem, was im Sektorkonzept im übrigen anvisiert wird. Handelt es sich bei dem System-Begriff vielleicht um ein offizielles *Denkgebot* des Ministers, der daher nicht ausgelassen, sondern allenfalls ein wenig undefiniert werden darf?

i) In ähnlicher Weise schillernd ist der Begriff der *Geber-Koordination* (Abschn. 4.2.e). Während dieser von der Weltbank eindeutig als Koordination unter den Geldgebern verstanden wird (a.a.O., 1991, S. 66ff), wird er im Sektorkonzept verharmlosend als eine "gemeinschaftliche Aufgabe der Entwicklungsländer und der Geber" verstanden. Bei dieser Formulierung werden mögliche Interessenkonflikte schlicht ausgeblendet.

k) Die Abschnitte zur Personalqualifizierung, zur Lehr- und Lernmittelversorgung sowie zur Gewerbeförderung (4.3.5) erscheinen weitgehend auf die bisherige Praxis der gewerblichen Berufsbildung zugeschnitten und berücksichtigen damit zu wenig Aspekte anderer Bereiche. Besonders über diese Abschnitte könnte die erwähnte Gefahr Realität werden, daß ein großer Teil der bisherigen Praxis nur unwesentlich verändert fortgesetzt wird. In diesem Zusammenhang ist auch zu fragen, warum nicht parallel zum Bereich der Gewerbeförderung eine mögliche Verbindung von Maßnahmen der beruflichen Bildung mit Initiativen zu einer Gemeinwesenförderung behandelt worden ist. Zur Gemeinwesenförderung gehören beispielsweise der Bau von Straßen, Schulen, Wasserleitungen, sanitären Einrichtungen, Gesundheitsstationen oder die Einrichtung von öffentlichem Nahverkehr.

IV. Zum Sektorkonzept "Hochschule"

1. Die Hinweise im Sektorpapier "Hochschule" auf ein Wissen, das im jeweiligen Land "angepaßt" einsetzbar ist, sind zu begrüßen. Doch entstehen dadurch in dem Papier Widersprüche, denn das in den Industriestaaten akkumulierte Wissen bedeutet internationale ökonomische und politische Macht. Außerdem haben die Hochschulen in wenig industrialisierten Ländern auch Qualifikationsaufgaben für einen weltweiten arbeitsteiligen Produktionszusammenhang zu übernehmen. Viele der angepaßten Technologien erfordern zudem ein hohes Maß an komplexer Grundlagenforschung, die nur mit einem sehr hohen Aufwand zu realisieren wäre.

Außerdem werden zu recht zum ersten Mal eigene Kooperationsmittel für die Hochschulen selbst gefördert. Es wäre wünschenswert, wenn solche Mittel zunehmend auch für die Kooperation in der Lehrerausbil-

dung und für - von Hochschulen begleitete - Reformprojekte im Bildungsbereich zur Verfügung stünden.

2. Kritisch ist insbesondere folgendes anzumerken:

a) Das Sektorkonzept legt die Auffassung nahe, daß auf fast allen Gebieten des Hochschulwesens in wenig industrialisierten Ländern ein Entwicklungsbedarf bestehe (Abschnitt 2.2). Zudem wird der Auffassung Vorschub geleistet, daß in der BRD für all diese Gebiete Expertise zur Verfügung stehe. Demgegenüber könnte z.B. in bezug auf "Dienstleistungen der Universität für die Gesellschaft" die deutsche Hochschule sicherlich von Hochschulen in Lateinamerika und im asiatischen Raum lernen.

Hier wäre eine Beschränkung auf international anerkannte Leistungen der deutschen Hochschulen organisatorisch und inhaltlich anzurufen, anstatt aus einem umfassenden Kompetenz- und Regelungsanspruch heraus z.T. fragwürdige Modelle der anglo-amerikanischen Universität (z.B. Studiengebühren) als Expertise der Bundesrepublik anzubieten.

b) Zu fragen ist, ob der in dem Konzept implizit vorherrschende Projektansatz der Zusammenarbeit im Hochschulwesen nicht eher einem Politikdialog und einem die einzelnen Teile des Bildungswesen ansatzweise vernetzenden Bildungsbereichskonzeptes weichen sollte. Viele "weiße Elefanten" der Hochschulzusammenarbeit hätten vermieden werden können, wenn eine bessere Einbindung in die jeweiligen Bildungslandschaften angestrebt und erreicht worden wäre. Gerade die Kurzfristigkeit vieler Projekte steht der Notwendigkeit zu langfristigen Kooperationen zwischen Hochschulen entgegen.

c) Die Bundesregierung betreibt "Entwicklungszusammenarbeit" im Hochschulsektor aus einer Vielzahl von Eigeninteressen z.B. in den Bereichen Kulturpolitik, Wirtschaftspolitik, Ressourcen- und Einflußsicherung etc. Diese Interessen werden tendenziell hinter denen der wenig industrialisierten Länder versteckt.

d) Aus der Perspektive: "Wie sieht das internationale System des 21. Jahrhunderts aus und in welcher Weise werden einzelne kulturelle Räume an dessen Ausformung partizipieren?" könnte eine Fülle von potentiell Konfliktstoff vermieden und könnten Zukunftsaufgaben gemeinsam angegangen werden. Die notwendige gemeinsame Verantwortung für die wissenschaftlich-technologische Entwicklung auf der Erde wird in dem Papier nicht zum Ausdruck gebracht. Die gemeinsamen Aufgaben von Geistes- und Sozialwissenschaftlern mit Natur- und Ingenieurwissenschaftlern werden kaum herausgestellt. Zufriedenheit mit dem Erreichten herrscht vor.

e) Wo bleibt in diesem Zusammenhang z.B. die Überwindung des einseitigen deutschen Kultur- und Wissen-

schaftsexports - z.B. DAAD-Lektoren, Goethe-Institute - durch die Einrichtung von Kulturlektoraten an deutschen Hochschulen? Besetzt durch ausländische Gastwissenschaftler aller Disziplinen könnte die Einrichtung solcher Stellen die Selbstdarstellung anderer Kulturkreise innerhalb der deutschen Universitätslandschaft fördern.

Es geht dabei um eine der Komplexität gerecht werdende Aneignung des Weltkulturwissens durch deutsche und ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. Notwendig wären: Die Möglichkeit von Lehrstuhlvertretungen auch durch ausländische Kolleginnen, die Finanzierung beider Seiten bei Beteiligung an gemeinsamen Forschungsprojekten im In- und Ausland, eine Ausweitung der Praktikantinnen- und Forschungsaufenthalte für Studierende.

f) Schließlich erscheint eine wirksame interministerielle Koordinierung der Hochschulzusammenarbeit in Bund und Ländern notwendig. In vielen Programmen würde eine bessere Abstimmung zwischen den beteiligten Ministerien (BMZ, AA, BMFT u.a.), den Ländern und den Mittler- und Förderorganisationen Ressourcen- und Reibungsverluste reduzieren.

V. Grundsätzliche Bemerkungen

Eine kritische Stellungnahme zu den Konzepten der Bundesregierung zur "Entwicklungszusammenarbeit" im Bildungsbereich sollte auch *zurückblicken*: Die vorliegenden Sektorkonzepte sind von der kritischen Bildungsdiskussion der vergangenen Jahre beeinflusst. Sowohl im Grundbildungsbereich (z.B. Verbesserung der Qualität, statt nur der Quantität des Unterrichts) wie im berufsbildenden Bereich (z.B. Berücksichtigung des informellen Sektors) oder im Universitätsbereich (die Hochschule in wenig industrialisierten Ländern als Ort der gesellschaftlichen Kritik) gibt es Hinweise auf den Einfluß kritischer wissenschaftlicher Positionen.

Zukunftsorientiert ist zu fragen, ob sich auch die bildungspolitischen Ziele geändert haben. Dabei ist Skepsis angebracht: In den sehr heterogenen Papieren des BMZ werden die politischen und pädagogischen Handlungsebenen analytisch nicht getrennt. Der politische Kontext, in dem pädagogisches Handeln erfolgt, wird ebenso wenig präzisiert wie die politischen Voraussetzungen, unter denen bildungspolitische Maßnahmen überhaupt erst wirksam werden können. So befindet sich beispielsweise der Bildungsbereich in wenig industrialisierten Ländern in einer widersprüchlichen Situation: Das Bildungssystem hängt von den ökonomischen und politischen Bedingungen ab, es ist insbesondere das Ergebnis von Bedingungen gesellschaftlicher Armut. Deren Abbau kann nicht auf der Ebene bildungspolitischer Maßnahmen gelingen, sondern setzt ent-

scheidende politische, ökonomische und soziale Veränderungen voraus. Hier hätte auf die entscheidende Bedeutung internationaler Ursachen für Verarmungsprozesse in Ländern des Südens hingewiesen werden müssen.

Gleichzeitig hat die internationale Forschung ergeben, daß nur dann, wenn die politischen, ökonomischen und sozialen Voraussetzungen in gewissem Umfang gegeben sind, sich die Hoffnung entwickeln kann, daß positive Veränderungen im Bildungsbereich auch positiv auf die Entwicklung der jeweiligen Gesellschaft zurückwirken. Der Abbaulehrerstruktur in Schulen kann z.B. neue gesellschaftliche Lernpotentiale freisetzen.

Das Problem einer strukturbedingten Unterfinanzierung von Schulsystemen und Berufsausbildungseinrichtungen in wenig industrialisierten Ländern wird nicht angesprochen. Die Folgen einer dadurch geförderten Vermittlung von wenig nützlichem Wissen und möglicherweise auch eine Förderung von sozialer Entfremdung sind weitgehend bekannt. Daraus sollten sich Überlegungen zu einer sozial, kulturell und auch sonst angepaßten und finanzierbaren Bildungspolitik ergeben, auf die sich auch die Sektorkonzepte zu beziehen hätten.

Weil in den Sektorpapieren die pädagogischen und die politisch-ökonomischen Handlungsebenen analytisch nicht getrennt werden, wird die Sicht auf die eigenen Handlungsbedingungen und Handlungsmöglichkeiten getrübt und ideologisch verformt. Dadurch wird die Illusion erzeugt, daß kritische Einwände berücksichtigt worden seien und daß eine bessere Politik - wenn sie nur möglich wäre - angestrebt werde.

Hier liegen die grundlegenden Einwände gegen die drei Sektorkonzepte. Sie werden gegen mögliche Kritik schon im Vorfeld abgeschirmt, indem in ihnen eklektizistisch alle möglichen kritischen Positionen aus früheren Diskussionen eingearbeitet und damit neutralisiert werden: Unterstützung der Frauen, Kritik des technologischen Fortschrittsglaubens, Aufwertung der Subsistenzbereiche, Dezentralisierung und Regionalisierung der "Entwicklungshilfe" usw. Doch nirgends gibt es einen Ansatzpunkt dafür, aus geschichtlichen Erfahrungen und mit konzeptionell klaren Programmen Fehlentwicklungen im Verhältnis der Industrieländer zu den wenig industrialisierten Ländern zu korrigieren oder - wenigstens die Notwendigkeit dazu im Bereich der Bildungspolitik hervorzuheben.

Die politische "Enthaltensamkeit" bei der Konkretisierung gesellschaftspolitischer Rahmenkonzeptionen führt auch dazu, daß die einzelnen Sektorpapiere untereinander kaum Bezüge haben. Zwischen den und innerhalb der drei Sektoren scheinen "Verteilungskämpfe" um geringe Etatmittel durch; die Durchsetzung von

Einzelvorhaben ist teilweise noch erkennbar.

Theoretische Überlegungen zum Bildungssystem und zur Institution Schule fehlen. So wird an keiner Stelle die Selektion angesprochen, durch die eine bildungspolitisch unproduktive Aussonderung von Schülerinnen auf den verschiedenen Schulstufen und die Ausrichtung des Bildungssystems auf die Produktion einer kleinen Bildungselite betrieben wird. Die Etats vieler Bildungsministerien sind immer noch weitgehend auf die Qualifikation weniger Hochschulabsolventen ausgerichtet. Daß es einen internationalen Arbeitsmarkt für qualifizierte Arbeit gibt, durch den die Inhalte und die Selektionsmechanismen auch der Bildungssysteme in den armen Ländern erheblich bestimmt werden, wird ebenso wenig erwähnt wie die zunehmend veränderte gesellschaftliche Funktion von Privatschulen, insbesondere der Kirchen: Die schrumpfenden staatlichen und kirchlichen Subventionen zwingen diese Schulsysteme auf dem Bildungsmarkt, vor allem in den Städten, um eine zahlungsfähige Eltern-Klientel zu kämpfen. "Bildung" als ein wesentliches Element sozialer Gerechtigkeit für alle bleibt dabei auf der Strecke: Die notwendigen Bildungsinvestitionen für die Bevölkerungsmehrheit werden durch gezielte Qualifikationsinvestitionen für den Nachwuchs der herrschenden Gruppen ersetzt. Ein offenkundiges Beispiel dafür sind die Vorschulen.

Ein letztes: In der europäischen Geschichte haben sich im Zusammenhang mit sozialen Bewegungen - insbesondere der Arbeiterbewegung, der Frauenbewegung und der Jugendbewegung - zukunftsweisende und erfolgreiche Bildungsbewegungen entwickelt. So gehören die Geschichte der Erwachsenenbildung und die der Arbeiterbewegung eng zusammen, und die Reformpädagogische Bewegung ist ohne die Jugendbewegung nicht denkbar. Aber auch in afrikanischen Befreiungsbewegungen, in anti-imperialistischen Bewegungen in Lateinamerika, in moslemischen Bewegungen in Asien und in arabischen Ländern verbanden und verbinden sich soziale Bewegungen mit Bildungsreformansätzen. Staatliche Institutionen haben darauf schon immer mit Skepsis oder mit schroffer Ablehnung reagiert.

Doch haben grundlegende Reformen im Bildungsbereich ohne Unterstützung durch soziale Bewegungen in aller Regel keine Chance. Vielleicht ist heute - nach dem Ende des Ost-West-Konflikts - der Zeitpunkt gekommen, den Nord-Süd-Gegensatz auch politisch zu analysieren und den Bildungsbereich aus dieser Analyse nicht mehr auszuklammern.

Anmerkungen:

1. BMZ, Materialien 85; Sektor- und Sektorübergreifende Konzepte II; Bonn: März 1993
2. Bühler, Hans: Une théorie scolaire; Bafoussam 1992