

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Felix von Cube

Schule zwischen Gott
und Marx

Konfessionelle Lernziele in einer
pluralistischen Gesellschaft

Wolfgang Küper

Bildung und Wissenschaft
in der Entwicklungspolitik

Carl Joseph Schulte

Zum Begriff „Aufgaben
der Entwicklungshilfe“

B 25/74

22. Juni 1974

Felix von Cube, geb. 1927, o. Professor für Erziehungswissenschaft, insbesondere Schulpädagogik, an der Universität Heidelberg, stellvertretender Vorsitzender des Bundesfachausschusses für Kultur- und Bildungspolitik der FDP.

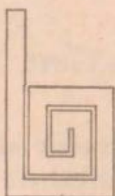
Veröffentlichungen: Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens, Stuttgart 1970⁴; Was ist Kybernetik?, dtv 1972; Technik des Lebendigen, dva 1970; Gesamtschule — aber wie?, dva 1972; zahlreiche Aufsätze zur Pädagogik und Bildungspolitik.

Wolfgang Küper, geb. 1937, Dr. phil., Studium der Germanistik, Geschichte und Politikwissenschaft; Tätigkeit im höheren Schuldienst, Mitarbeit bei sozialwissenschaftlichen Forschungsinstituten, u. a. dem Arnold-Bergstraesser-Institut für kulturwissenschaftliche Forschung in Freiburg; seit 1971 Mitarbeiter im Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit.

Veröffentlichungen u. a.: Erziehungswesen und Entkolonialisierung. Politische Entwicklung und Entwicklung des Erziehungswesens im Übergang von kolonialer Herrschaft zur vollen staatlichen Unabhängigkeit in Tansania 1954 bis 1966, Diss., Freiburg 1969; Die sozio-ökonomische Stellung der Frau in den westafrikanischen Staaten Elfenbeinküste, Ghana, Dahome, Bde. 1, 2, Bonn 1969; Die entwicklungspolitische Bedeutung des christlichen allgemeinbildenden Schulwesens in Afrika (zus. mit Patrick V. Dias und Heribert Weiland), Freiburg 1971; Tansania. Ländermonographien — neue Reihe, Deutsche Afrika-Gesellschaft e. V. Bonn, 1973; Bibliographie zur sozialwissenschaftlichen Erforschung Tansanias, München 1974 (zusammen mit V. Hundsdörfer).

Carl Joseph Schulte, geb. 1932, Dr. jur. et Dipl.disc.pol.; Dozent für Sozialwissenschaften an der Heimvolkshochschule Rendsburg, ehemaliger Länderreferent im Technischen Förderungsprogramm der Bundesrepublik Deutschland für Entwicklungsländer.

Veröffentlichungen: Ständiger Mitarbeiter der Zeitschrift für Sozialreform (ZSR); u. a.: Vorschläge der Eherechtskommission zur Verbesserung der sozialen Sicherung der Ehegatten, ZSR 1973, S. 16 ff.; Bericht der Bundesregierung über die Maßnahmen zur Verbesserung der Situation der Frau, ZSR 1973, S. 193 ff.; Zur sozialen Sicherung deutscher Fachkräfte in Entwicklungsländern, ZSR 1973.



Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung,
53 Bonn/Rhein, Berliner Freiheit 7.

Leitender Redakteur: Dr. Enno Bartels. Redaktionsmitglieder:
Paul Lang, Dr. Gerd Renken, Dipl.-Sozialwirt Klaus W. Wippermann.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, 55 Trier, Fleischstraße 61—65, Tel. 06 51/4 80 71, nimmt entgegen:

- Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;
- Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, einschließlich Beilage zum Preise von DM 11,40 vierteljährlich (einschließlich DM 0,59 Mehrwertsteuer) bei Postzustellung;
- Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 5,50 zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer.

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung des Herausgebers dar; sie dienen lediglich der Unterrichtung und Urteilsbildung.

Schule zwischen Gott und Marx

Konfessionelle Lernziele in einer pluralistischen Gesellschaft

Noch nie war die Politisierung der Schule so offenkundig wie heute. Der Streit um die Rahmenrichtlinien in Hessen, aber auch in Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen oder Bremen, geht seit Jahren durch Presse, Funk und Fernsehen. Konservative Gruppen werfen den Richtlinien vor, sie seien sozialistisch, marxistisch, antikapitalistisch, systemzersetzend. Vertreter der neuen Lernziele hingegen behaupten, daß durch ihre Richtlinien die Forderungen des Grundgesetzes überhaupt erst verwirklicht würden: Die Lernziele seien auf die Verwirklichung des mündigen Menschen in unserer Demokratie gerichtet.

Ich meine, daß der Lernzielstreit, der sich durch alle Fächer und durch sämtliche politischen Gruppen hindurchzieht, auf der falschen Ebene ausgefochten wird. Gewiß ist es das gute Recht konservativer Kreise, den Richtlinien vorzuwerfen, sie seien marxistisch; die Kritiker dieses Lagers sollten jedoch nicht vergessen, daß in den meisten Bundesländern als oberste Erziehungsziele „Ehrfurcht vor Gott“ oder „Erfüllung des christlichen Sittengesetzes“ stehen, und zwar nicht nur in den Richtlinien, sondern im Gesetz!

Es geht doch offenbar darum, daß heute marxistisch orientierte Kräfte dieselben Rechte und dieselben Privilegien für sich in Anspruch nehmen, die sich die konservativen schon vor Jahrzehnten genommen haben.

Heute, wo der Wertpluralismus unserer Gesellschaft immer deutlicher in Erscheinung tritt, und wo die unterschiedlichen politischen Gruppen versuchen, ihren Einfluß möglichst früh in der Schule wirksam werden zu lassen, muß das Problem der konfessionellen Lernziele — konfessionell im weitesten Sinne! — grundsätzlich geregelt werden. Schließlich handelt es sich bei der Setzung von Lernzielen nicht um politische Werbung, die sich an mündige Menschen wendet, Menschen, die selbst urteilen und entscheiden können, es handelt sich viel-

mehr um die frühzeitige Verinnerlichung bestimmter Werte bei Kindern und Jugendlichen.

Sollen spezielle politische oder weltanschauliche Gruppen unserer pluralistischen Gesellschaft das Recht haben, ihre Wertvorstellungen in der Schule verbindlich zu machen? Sollte sich die staatliche Schule überhaupt jeder Gesinnungsbildung enthalten oder sollten nur die grundgesetzlichen Normen und Werte verbindlich gemacht werden?

Der Lernzielstreit betrifft alle Bürger unserer Gesellschaft, nicht nur die jeweiligen Eltern oder Schüler, und muß daher in aller Breite

Wolfgang Küper:

**Bildung und Wissenschaft
in der Entwicklungspolitik S. 15**

Carl Joseph Schulte:

**Zum Begriff
„Aufgaben der Entwicklungshilfe ... S. 27**

und mit allen Konsequenzen offengelegt und diskutiert werden.

Zur Diskussion des Lernzielstreites und zum Zwecke einer eventuellen Regelung seien vier Fragen aufgeworfen, die ich dann im einzelnen zu beantworten versuche.

1. Welche politischen Absichten lassen sich hinter den einzelnen Zielen und Inhalten der Lernzielkataloge erkennen?
2. Wie kam es zu der scharfen Kontroverse? Warum hat der Streit um die Lernziele erst 1970 begonnen und nicht schon 1950 oder 1960?
3. Warum hat die Erziehungswissenschaft den Streit nicht längst entschieden?

Werden nicht seit Jahren wissenschaftliche Experten bemüht? Gibt es nicht bereits eine aufwendige Curriculumforschung?

4. Gibt es eine politische oder rechtliche Lösung des Lernzielkonflikts? Handelt es sich dabei um eine einmalige Entscheidung oder um die laufende Regelung eines fortdauernden Konflikts?

Ich meine, daß diese Fragen bis jetzt nicht hinreichend beantwortet wurden. Es besteht vielmehr eine erhebliche Unklarheit über die wirklichen Hintergründe des Lernzielstreits und über die Möglichkeiten seiner Regelung.

Um die erste Frage — worum es im Lernzielstreit überhaupt geht — beantworten zu können, möchte ich zunächst einige Beispiele von neuen Lernzielen nennen. Dabei kommt es im Augenblick weniger auf den Inhalt dieser Ziele an, als vielmehr auf die Tatsache, daß die jeweiligen Inhalte sehr unterschiedlich bewertet werden.

Ich selbst werde mich hier einer Stellungnahme enthalten, damit der Streit um die Lernziele möglichst deutlich vor Augen tritt.

Ein erstes Beispiel entnehme ich dem Lernzielbereich „Schichtgebundene Sozialformen in der Familie“ aus den hessischen Rahmenrichtlinien. Ich verwende dabei die erste Fassung dieser Richtlinien, da hier die politischen Absichten noch unverfälscht, d. h. ohne erzwungene Kompromisse, zum Ausdruck gebracht werden.

Unter dem Thema Familie wird in den Rahmenrichtlinien die Ansicht vertreten, daß der Schüler nicht meinen solle, die Eltern könnten sich — insbesondere in Konfliktfällen — nach eigenem Willen entscheiden. Ihr Verhalten sei vielmehr sozial determiniert. Wörtlich heißt es: „... die Einsicht in die Abhängigkeit der Situation innerhalb der Familie von der Berufsstellung der Eltern, ihrer sozialen Herkunft, von Wertvorstellungen, die in der Zeit, in der die Eltern selbst aufwuchsen, als verbindlich galten, bietet eine Möglichkeit, unmittelbar erfahrene Anforderungen distanzierter zu beurteilen und ihnen dann mehr Verständnis entgegenzubringen.“

Dazu schreibt Hanna-Renate Laurien, Staatssekretärin im Kultusministerium des Nachbarlandes Rheinland-Pfalz: „Dies steht im Abschnitt für die Dreizehn- und Vierzehnjährigen und macht aus Kindern offenbar verstehende Richter der sozial gebundenen Eltern. Von Liebe, von Gefühl reden wir nicht, das ist doch nur ein repressives Relikt kapitalistischer Zeiten.“

Frau Laurien beanstandet insbesondere die Fragen, die unter der Rubrik „Unterrichtsprak-

tische Hinweise“ zu finden sind. Hier liest man unter anderem:

„Wer dominiert in der Familie?

In welchen Aktionsformen äußert sich diese Dominanz?

Wie ist der Kontakt zwischen Eltern und Kindern? (Mahlzeiten, abends, tagsüber, am Wochenende, in den Ferien)

Wie verhalten sich die Eltern untereinander?

(Formen des Konfliktaustrags, Anlässe für Streit, welche Rolle spielt dabei Alkohol...)

Wie wirkt sich die Situation am Arbeitsplatz auf das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern aus? (Feierabendaggression, Schlafgewohnheiten z. B. bei Schichtarbeit)“

Nach Frau Laurien handelt es sich hier um einen gezielten Einbruch in die Privatsphäre — auch wenn dies von den Autoren der Richtlinien bestritten wird.

Schärfer noch lehnen die Gutachter des hessischen Elternvereins die angeführten Lernziele ab. „Solche polit-pädagogischen Eingriffe in die Elternbeziehung waren bisher nur von den Nationalsozialisten und den Kommunisten bekannt.“

Betrachten wir ein zweites Beispiel kontroverser Vorstellungen: den Lernzielbereich Wirtschaft aus den hessischen Rahmenrichtlinien. Als Lernziel steht hier unter anderem: „Die Schüler sollen lernen, den eigenen Standort in wirtschaftlichen Auseinandersetzungen zu bestimmen und prüfen, inwieweit über die Solidarisierung mit gleichermaßen Betroffenen eine Chance zur Interessenwahrnehmung besteht (z. B. Gewerkschaften).“

Dazu noch einmal Frau Laurien: „Schule als Werbung für den deutschen Gewerkschaftsbund... ist das Pluralismus? Darf man nicht Mitglied des Beamtenbundes oder gar — entsetzlicher Gedanke — leitender Angestellter, Unternehmer oder nicht organisierter Arbeiter sein? Parteiliche Stellungnahme in Konflikten, Vorherrschaft des Konfliktdenkens, verfälscht hier Schule zur Schulung!“

Die angegebenen Formulierungen in den Rahmenrichtlinien und andere — etwa die von der „uneingeschränkten Entscheidungsgewalt der Unternehmer“ — veranlassen Frau Laurien zu folgender Feststellung: „Bildungspolitik erscheint nur in der SPD-Variation... ein Aufruf zu mehr Gleichheit, nicht zu mehr Freiheit.“

Ein anderer prominenter Kritiker der Rahmenrichtlinien, Uwe Diederichsen, Ordinarius für Bürgerliches Recht in Göttingen, schreibt: „Was im Lernzielkatalog ‚Menschen arbeiten‘ zum Arbeitsrecht gesagt wird, ist dilettantisch: die meisten Menschen seien gezwungen, ‚vom Verkauf ihrer Arbeitskraft zu leben‘, die Lohnabhängigen könnten ‚in Solidarität auf betriebliche Entscheidungen Einfluß nehmen‘. Mit solchen Formeln aus dem vorigen Jahrhundert läßt sich der Ausbau des modernen Arbeitsrechts mit seinen zahlreichen Fürsorgepflichten des Arbeitgebers und der betrieblichen Mitbestimmung nicht erfassen.“

Insgesamt spricht Diederichsen in bezug auf die hessischen Rahmenrichtlinien von einem „kryptomarxistischen Vorverständnis ihrer Verfasser“. Wörtlich schreibt er: „In der Behandlung des Rechts erweist sich der Lernzielkatalog ‚Ordnungen und Regelungen‘ der hessischen Rahmenrichtlinien als rechtsfeindlich und damit als eines freiheitlichen Rechtsstaates unwürdig.“

Das ist eine herbe Kritik; sie muß allerdings auch im Zusammenhang mit folgendem Lernziel gesehen werden: „Die Schüler sollen prüfen, ob es Situationen gab oder gibt, in denen geklärt werden muß, ob zur Sicherung oder Verbesserung demokratischer Verhältnisse notwendig ist, formaldemokratische Spielregeln oder Rechte vorübergehend außer Kraft zu setzen.“

Als Alfred Dregger, Vorsitzender der CDU in Hessen, diesen Satz in der Verfassungsdebatte vom 14. Februar 1974 vor dem Bundestag zitierte, wurde er von der Bundestagspräsidentin, Frau Renger, unterbrochen. Tatsächlich enthält diese Formulierung eine erhebliche politische Brisanz: Geprüft werden kann ja immer nur an Hand bestimmter zugrunde gelegter Kriterien. An Hand welcher Kriterien soll aber geprüft werden, wann formaldemokratische Spielregeln außer Kraft zu setzen sind? Gibt es hinter dem Grundgesetz noch höhere Instanzen, und welche wären diese? (Ich meine — diese Stellungnahme sei mir gestattet —, daß das angegebene Lernziel eine gewisse Verachtung formal-demokratischer Spielregeln erkennen läßt, eine Verachtung, die man bei Sozialutopisten jeglicher Schattierung vorfinden kann.)

Ein weiteres Beispiel eines umstrittenen Lernziels entnehme ich dem Lernzielentwurf für politische Bildung aus Nordrhein-Westfalen: „Es soll die Fähigkeit und die Bereitschaft entwickelt werden, sich und anderen durch Abbau

von gesellschaftlichen Zwängen Genußmöglichkeiten zu schaffen und diese zu erweitern. Denn in der industriellen Leistungsgesellschaft wird Genuß vielfach durch nicht notwendige Triebunterdrückung vorenthalten.“

Hierzu schreibt Konrad Krämer, Präsident der katholischen Elternschaft Deutschlands: „Diese Sätze (man liest sie am besten sorgfältig noch ein zweites Mal) sind weder einer Werbeanzeige zur Steigerung des Alkoholverbrauchs noch der Einladung zum Besuch eines Eroscenters entnommen. Sie stammen auch nicht aus einer programmatischen Erklärung der Hippiebewegung der späten sechziger Jahre. Nein — es ist zwar unglaublich aber wahr: diese Forderung nach gesteigertem Lustgewinn findet sich in einem Richtlinienentwurf für den politischen Unterricht, den der Kultusminister unseres größten Bundeslandes, Jürgen Girsogen, einem begrenzten Personenkreis zur Erörterung zugeleitet hat.“

In einem anderen Lernziel dieses Entwurfs ist davon die Rede, daß der Schüler sich von „nicht rational begründbaren Gehorsamsforderungen, z. B. Ritualen, Kulturen, Ideologien“ distanzieren solle.

Hierzu schreibt Krämer: „Das Bild der Kirche wird im politischen Unterricht der Zukunft also mit wenigen Strichen gezeichnet: sie ist eine unbegründet gehorsamfordernde und mit Hilfe der Massenmedien manipulierende Einrichtung. Dagegen muß logischerweise mit revolutionären Mitteln Widerstand geleistet werden . . .“

Die Kontroverse wird aber auch in anderen weltanschaulichen oder moralischen Bereichen geführt. Hierzu noch ein Fall aus der Sexualerziehung:

1970 fanden in Berlin die Eltern einer Tochter, die damals in die zweite Klasse der Grundschule ging, in der Jungen und Mädchen gemeinsam unterrichtet werden, im Deutschheft ihres Kindes folgenden Satz: „Ich wasche meine Scheide.“ Der Lehrer hatte zur Übung des fallrichtigen Sprechens die Schüler im Deutschunterricht Satzreihen bilden lassen, wie: ich wasche mein . . . Gesicht, Hals, Ohren, Brust, Bauch, Po, Penis bzw. Scheide, . . . usw.

Die Eltern klagten auf Unterlassung eines derartigen Sexualkundeunterrichts mit der Begründung, daß hier in das natürliche Recht der Erziehung durch die Eltern eingegriffen werde. Die Schule dürfe ihre hoheitlichen Befugnisse nur zur Erreichung öffentlich rechtlicher Zwecke

oder Interessen ausüben. Eine derart private Angelegenheit wie die Sexualerziehung dürfe nicht durch Aufnahme in die Lehrpläne zum öffentlichen Anliegen gemacht werden. Hierdurch zwingt die Schule die Kinder zu einem Sollverhalten in sexuellen Bereichen, das keinesfalls — insbesondere im Hinblick auf die schriftliche Fixierung derartiger Dinge — der gegenwärtigen Sittenauffassung entspreche.

Das Verwaltungsgericht Berlin wies die Klage als unbegründet ab. Die dagegen eingelegte Berufung blieb ohne Erfolg. In der Begründung stellte das Oberverwaltungsgericht den informativen Charakter der Sexualerziehung heraus und das öffentliche Interesse an der sexuellen Aufklärung. Die Schule als Angelegenheit des Staates sei befugt, die entsprechenden Lernziele zu setzen und zu erreichen.

Interessant wird der Fall dadurch, daß ein prominenter Jurist, Prof. Hans-Ulrich Evers, gegen Begründung und Ergebnis der Entscheidung Bedenken angemeldet hat. Er schreibt:

„Das Oberverwaltungsgericht hat versucht, die Bedeutung der sechs- bis achtjährigen Kindern zuteilwerdenden Wissenvermittlung herunterzuspielen. Dem ist zu widersprechen. Der Satz ‚Ich wasche meine Scheide‘ ist nicht, wie das Oberverwaltungsgericht dartut, lediglich die Beschreibung eines hygienischen Vorgangs... Der Satz belehrt Kinder, sich mündlich und schriftlich auch in Gegenwart des anderen Geschlechts und in Gegenwart Erwachsener über Angelegenheiten ihres Intimbereiches zu äußern... Über Jahrhunderte galten andere Normen. Viele Eltern werden auch heute anderer Auffassung darüber sein, welche Grenzen Religion, Scham, Sitte und Anstand der Erörterung intimer und sexueller Angelegenheiten ziehen und ihr Kind im Sinne ihrer eigenen Auffassung erzogen wissen wollen. Über Wert und Unwert der divergierenden Auffassungen ist hier nicht zu handeln. Für die Bestimmung der Grenzen der Schulgewalt ist entscheidend, daß die Rechtsordnung den Intim- und Sexualbereich des Menschen als Teil seiner Privatsphäre unter den verfassungsrechtlichen Schutz des Grundgesetzes stellt...“

Lassen wir es bei diesen Fällen bewenden; sie reichen aus, um darzustellen, worum es im Streit um die Lernziele geht: Es geht darum, daß mächtig oder einflußreich gewordene Gruppen in unserer Gesellschaft — seien es mehr sozialistisch orientierte oder mehr liberale — entsprechend ihrer politischen Kon-

zeption neue Lernziele für die Schule setzen wollen. Dabei ist klar, daß konservative Kräfte die bisherigen Lernziele zu bewahren versuchen. Man darf schließlich nicht vergessen — und das ist den Kritikern der neuen Richtlinien in aller Deutlichkeit zu sagen —, daß die bisherigen Lernziele eine sehr einseitige christliche und kapitalistische Intention aufweisen. In vielen Bundesländern steht „Ehrfurcht vor Gott“ als oberstes Erziehungsziel sogar im Gesetz! In den Bildungsplänen ist die Rede von Einordnung und Unterordnung, von Duldsamkeit, Fleiß und Sauberkeit. Vor allem aber wird immer wieder Ehrfurcht und Gehorsam gefordert.

Niemand wird bestreiten können, daß die konservativen Kräfte in unserer Gesellschaft über Jahrzehnte hinweg ihre politischen Wertvorstellungen durch die Lernziele in die Schule hineingetragen haben. Heute sind es nicht nur die konservativen Kräfte, die ihre Lernziele durchsetzen wollen, heute sind es sämtliche Parteien, Verbände, Vereine oder andere politische Gruppen. Sie alle wollen ihre Vorstellungen zu verbindlichen Lernzielen machen. Dabei halte ich es für ein unwürdiges Versteckspiel, wenn die politischen Gruppen unserer Gesellschaft ihre Ziele verschleiern oder wenn sie leugnen, ihre Werte durch die Schule tradieren zu wollen. Insbesondere halte ich es für ein unwürdiges Versteckspiel, wenn die Autoren der hessischen Rahmenrichtlinien ihre marxistischen Zielvorstellungen nicht beim Namen nennen. Schließlich ist in den Richtlinien häufig genug von Klassen die Rede, von Widersprüchen in unserer Gesellschaft (statt von Interessengegensätzen), vom Verkauf der Arbeitskraft, von einer uneingeschränkten Milieutheorie oder von der schichtspezifischen Determiniertheit des Denkens und Verhaltens. Daß das Wort Klassenkampf nicht ausgesprochen wird, kann unter diesen Umständen nur taktische Gründe haben.

Warum sollte man die Ziele verschleiern? Marxistische Wertvorstellungen sind in unserer Gesellschaft erlaubt — ebenso wie christliche, liberale oder nationale —, und daß marxistische Gruppen ihre Werte an der Schule durchsetzen wollen, ist ebenso verständlich wie dieselbe Absicht bei den christlichen, liberalen oder nationalen Konfessionen oder Parteien.

In unserer pluralistischen Gesellschaft stehen die Schule nun einmal zwischen den politischen Kräften und Ansprüchen, sie stehen — grob gesagt — zwischen Gott und Marx

Man kann auch sagen: Bei den neuen Richtlinien geht es — ebenso wie bei den alten — um die Fortsetzung des politischen Kampfes auf dem Felde der Erziehung und der Schule.

Dabei muß man wissen, daß eine frühzeitige Verinnerlichung von Werten besonders wirkungsvoll ist. Die Kirche weiß das seit Jahrhunderten. Nicht umsonst setzt sie die christliche Erziehung schon am ersten Lebenstag an, nicht umsonst hat sich die Kirche der Erziehung in der Schule bemächtigt und sich hierfür der Unterstützung des Staates bedient.

Fassen wir zusammen, so können wir die Frage, worum es im Lernzielstreit eigentlich geht, folgendermaßen beantworten:

Beim Streit um die Lernziele geht es um den Einfluß, den die unterschiedlichen politischen und konfessionellen Gruppen unserer Gesellschaft auf die Schule und damit langfristig auf die Entwicklung unserer Gesellschaft nehmen wollen. Es geht um einen politischen Machtkampf, der über die Gesellschaft der kommenden Jahre und Jahrzehnte entscheidet.

Kommen wir nun zu unserer zweiten Frage: Wie kam es zu dieser scharfen Kontroverse? Warum hat der Streit um die Lernziele erst 1970 begonnen und nicht schon 1950 oder 1960? Zur Beantwortung dieser Frage ist es zweckmäßig, den Lernzielstreit unter zwei Aspekten zu sehen: unter dem Aspekt der Politisierung der Schule schlechthin und unter dem Aspekt der pluralistischen Lernziele der heutigen Gesellschaft.

Tatsächlich war die Schule schon immer ein wichtiges Instrument der Politik. Es ist ja geradezu selbstverständlich, daß eine Gesellschaft oder eine gesellschaftliche Gruppe, die sich eine Schule leistet, die Absicht hat, mit Hilfe dieser Institution ihre Werte und Normen zu überliefern: Die herrschenden Werte einer Gesellschaft waren schon immer auch die herrschenden Lernziele der entsprechenden Schule. Man denke hier an die Ziele des Nationalismus, des Kapitalismus oder des Liberalismus, man denke an religiös-metaphysische Vorstellungen, die für die Schulen verbindlich gemacht wurden. Der autoritären Gesellschaftsform entsprechend traten solche Ziele immer mit dem Anspruch der absoluten Gültigkeit auf; es wurde Gehorsam gefordert, Ehrfurcht und Glaube.

Eine Politisierung der Schule hat es also schon immer gegeben. Die Lernziele waren allerdings kraft der herrschenden Werte und der

politischen Macht kein Streitobjekt der öffentlichen Diskussion. Genau das ist neu am Lernzielstreit der Gegenwart! Nach unserer Verfassung besteht überhaupt erstmals die Chance, daß unterschiedliche politische Gruppen ihre Wertvorstellungen in die Schule hineinbringen können. Dadurch bekommt die Politisierung der Schule ein neues Gesicht: Der Kampf um politische Macht und um politischen Einfluß in der Schule wird öffentlich ausgetragen. Der Lernzielstreit der Gegenwart ist somit nichts anderes als der Ausdruck des in unserer Verfassung verankerten Wertepluralismus und des Bestrebens der entsprechenden politischen Gruppen, ihre Ziele in der Schule zu setzen und durchzusetzen.

Warum aber wurde dieser Streit der Werte, der für die politischen Parteien und Verbände eine Selbstverständlichkeit ist, nicht schon längst auch im Bereich der Schule ausgefochten? Warum hat der Lernzielstreit nicht schon 1960 oder 1950 begonnen?

Die Frage läßt sich beantworten, wenn man sich die drei Phasen der politischen Entwicklung der Bundesrepublik und die sich jeweils anschließenden Phasen der pädagogischen Entwicklung vor Augen hält:

Die erste Phase, die bis in den Anfang der sechziger Jahre hineinreicht, war durch das Anknüpfen an bewährte Traditionen gekennzeichnet. Es war die Ära der christlichen Tradition, des christlichen Humanismus, des wirtschaftlichen Aufstiegs durch kapitalistische Methoden, es war die Ära Adenauers und der CDU: Vielleicht kann man sagen, daß diese Werte, die den Krieg überdauerten, mit besonderer Ehrfurcht bedacht wurden. Es war eine Phase, in der überkommene Autoritäten und deren metaphysische Legitimation nicht in Frage gestellt wurden.

Die Lernziele der Bundesländer — damals sagte man noch Bildungsziele — entsprachen diesen konservativen Einstellungen. Insofern wurde der vom Grundgesetz her mögliche Spielraum unterschiedlicher Werte sehr einseitig ausgefüllt.

Die zweite Phase der politischen und pädagogischen Entwicklung in der Bundesrepublik geht vom Anfang bis zum Ende der sechziger Jahre. Diese Phase läßt sich am besten durch das Wort Kritik kennzeichnen. Es war die Zeit der Negation des Bestehenden, die Zeit der Antiautoritären im weitesten Sinne. Man denke dabei nicht nur an die Rebellion der Studenten und Schüler — auch festgefügte

Hierarchien wie beispielsweise die Kirche wurden von dieser Welle der Kritik, der Ablehnung, des Ungehorsams erfaßt. Ich erinnere hier an Hubertus Halbfas und Hans Küng.

In der Pädagogik wurde Alexander Neill zum Symbol der antiautoritären Erziehung. „Das Unglück der Menschheit“, schrieb Neill, „liegt im Zwang von außen, mag er vom Papst kommen, vom Staat, vom Lehrer oder von den Eltern.“

Rückblickend erscheint diese Phase der Kritik, der Emanzipation, der Ablehnung alter Autoritäten, eine sehr verständliche Reaktion auf die lange Jahre unangefochten herrschende Tradition. Es ging ja damals — zumindest Anfang der sechziger Jahre — noch gar nicht so sehr um neue Zielvorstellungen, um neue politische oder pädagogische Konzeptionen, es ging vielmehr um das Infragestellen der bisherigen Herrschaftsformen schlechthin. Die im kritischen Lager versammelten Gruppen hatten in der Kritik selbst, im Streben nach Emanzipation, nach Loslösung aus alten Bindungen eine breite gemeinsame Basis. Das verbindende Element der Kritik am Hergebrachten überwog noch die Differenzierung in Sozialisten, Marxisten, Kommunisten, Liberale und andere Gruppen.

Die kritische Phase der sechziger Jahre blieb nicht ohne Auswirkung auf die Lernziele in der Bundesrepublik. In sämtlichen Bundesländern wurden — mit einigen Jahren Verspätung — die bestehenden Bildungsziele durch Forderungen nach Kritik und Emanzipation ergänzt. So ist es in Bayern — seit 1972 — „Ziel des Sozialkundeunterrichts, den Heranwachsenden zur Kritik und Urteilsfähigkeit in politischen Fragen zu erziehen“. In Nordrhein-Westfalen ist — seit 1973 — „das kritische Bewußtsein der Kinder früh zu aktivieren“; „Normen und Wertvorstellungen sollen kritisch überprüft werden“. Ähnliche Lernziele sind zu Beginn der siebziger Jahre in allen Bundesländern aufgestellt worden. Interessant ist dabei, daß die Forderung nach Kritik oft unvermittelt neben den alten Bildungszielen wie Ehrfurcht und Anpassung steht. Der Lernzielkonflikt war somit schon angelegt; er trat jedoch nach außen hin noch nicht so deutlich in Erscheinung.

Die dritte Phase der politischen und pädagogischen Entwicklung setzt mit dem Ende der sechziger Jahre ein; sie kann als die Ausdifferenzierung des Wertpluralismus charakterisiert werden. Aus der Kritik überkommener

Werte und Normen entwickelten sich politische Gruppen mit unterschiedlichen Auffassungen über Demokratie und Freiheit, über Gleichheit und Gerechtigkeit. Jeder kennt das Spektrum von links bis rechts, von sozialistisch bis konservativ, von marxistisch bis liberal; jeder kennt die Polarisierung der politischen Lager, aber auch die Angst vor Extremismus und Radikalismus.

Im Augenblick erleben wir die Konsequenz dieses politischen Pluralismus für die Lernzielsetzung an der Schule. Die neuen Richtlinien in Hessen, Nordrhein-Westfalen und einigen anderen Ländern setzen eindeutig sozialistische Akzente; sie sind bewußt als politisches Langzeitprogramm zur Veränderung der Gesellschaft in einer ganz bestimmten Richtung entworfen. Daran ändert auch der weitere Gebrauch der Begriffe Kritik und Emanzipation nichts. Man kann leicht feststellen, daß diese Begriffe in einer ganz bestimmten Interpretation verwendet werden.

Selbstverständlich rufen die neuen Lernziele die anderen politischen Kräfte unserer Gesellschaft auf den Plan. Jetzt werden Privilegien verteidigt oder neue Ansprüche angemeldet. Man mag zu den neuen Lernzielen stehen, wie man will — eines haben die Richtlinien jedenfalls bewirkt oder werden es noch bewirken: die Erkenntnis, daß die Setzung verbindlicher Lernziele in einer pluralistischen Gesellschaft ein äußerst brisantes politisches Problem ist, ein Problem, das einer dauerhaften Regelung bedarf. Es bedarf deswegen einer dauerhaften Regelung, weil der Pluralismus in unserer Gesellschaft ein notwendiges und konstitutives Element darstellt.

So wie die politischen Kräfte bisher versuchten, ihre Werte und Normen an der Schule verbindlich zu machen, geht es allerdings nicht: Man kann weder unterschiedliche Lernziele zur gleichen Zeit verbindlich machen, noch ist es zulässig, eine politische Gruppe mit staatlichen Privilegien auszustatten. Für das Kind würde das bedeuten, daß es entweder zu widersprechenden Zielen gleichzeitig erzogen würde oder daß es in einseitiger Weise mit ganz bestimmten Werthaltungen indoktriniert würde. So geht es also nicht! Der Lernzielstreit muß auf andere Weise geregelt werden!

Wir kommen jetzt zur Untersuchung der dritten Frage, der Frage, warum die Wissenschaft den Lernzielstreit nicht längst entschieden hat. Es werden doch immer wieder Sachverständige bemüht, es werden wissenschaftliche Gut-

achter bestellt, es werden aufwendige Lernzielforschungen betrieben.

Hier stoßen wir auf ein Problem, das einer Klärung dringend bedarf, das Problem, was die Wissenschaft für die Politik leisten kann und was sie nicht leisten kann. Das Problem taucht nicht nur im Lernzielstreit auf, es spielt in allen gesellschaftlichen Bereichen — sei es die Gesamtschule oder die Rechtsreform — eine wichtige Rolle. Dabei hört man immer wieder die Überzeugung, daß die Wissenschaft auch für die Zielsetzung zuständig sei: Der Pädagoge müsse wissen, welche Lernziele zu setzen sind, der Jurist müsse sagen können, ob der § 218 wegfallen soll oder nicht, der Kernphysiker müsse darüber entscheiden, wie die Atomkraft zu verwenden ist usw.

Tatsächlich ist jedoch die Wissenschaft nicht in der Lage, Ziele zu setzen. Die Wissenschaft deckt Ursachen, Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten in den verschiedenen Wirklichkeitsbereichen auf. Ihre Aussagen können von allen Menschen in gleicher Weise an der Logik und der Erfahrung überprüft werden. Wissenschaftliche Aussagen enthalten keine Wertung; sie sind entweder wahr oder falsch.

Die Wissenschaft macht also überprüfbare Aussagen über das, was ist, sie kann jedoch keine Aussagen machen über das, was sein soll. Eine Forderung — ein „Sollwert“ — stellt ja immer eine zukünftige Möglichkeit dar; Möglichkeiten sind aber weder wahr noch falsch, zu jeder Möglichkeit lassen sich andere Möglichkeiten angeben.

Die Forderung, zum christlichen oder zum sozialistischen Menschen zu erziehen, ist weder wahr noch falsch. Man kann solche Ziele begrüßen oder ablehnen, man kann sie aber nicht beweisen oder widerlegen. Keine Wissenschaft kann sagen, ob Religion oder Latein an der Schule gelehrt werden soll oder nicht, ob privates Eigentum an Produktionsmitteln sein soll oder nicht. Ziele sind immer persönliche Wertsetzungen — auch wenn kleinere oder größere gesellschaftliche Gruppen denselben Werten anhängen. Letztlich bekennt sich jeder einzelne zu dieser oder jener Wertvorstellung — oder er verzichtet auf seine Entscheidungsfunktion.

Auch die in der Erziehungswissenschaft auftretenden Zielvorstellungen sind nichts anderes als persönliche Wertsetzungen — ob es sich dabei um „sittliche Erweckung“ handelt, um die „Fähigkeit, Partei zu ergreifen“ oder

um „kritisches Verhalten“ und „Selbstbestimmung“. Es ist daher ein müßiger Ansatz, wenn sich Curriculumforscher bemühen, Lernziele zu „finden“; Ziele können weder „gesucht“ noch „erforscht“ werden — sie werden gesetzt! Dabei ist selbstverständlich zwischen Setzung und Durchsetzung zu unterscheiden. Die Setzung ist willkürlich (im wörtlichen Sinne), die Durchsetzung ist eine Frage der persönlichen oder politischen Macht.

In dem Augenblick freilich, in dem die Ziele formuliert sind, können sie unter den verschiedensten Aspekten untersucht werden: auf Widerspruchsfreiheit, auf prinzipielle Erreichbarkeit, auf die Interessenlage der Zielsetzer, auf historische oder gesellschaftliche Hintergründe usw. Daß solche Untersuchungen mit wissenschaftlichen Methoden durchgeführt werden können, steht außer Zweifel. Hier werden ja logische und empirische Maßstäbe zugrunde gelegt, es werden Vergleiche durchgeführt, Ursachen und Zusammenhänge aufgedeckt und Konsequenzen gezogen.

Gewiß liefern die Zieluntersucher auch Informationen, die die Zielsetzer eventuell zur Revision ihrer Entscheidungen veranlassen können. Das ändert jedoch nichts an der Tatsache, daß die Zielsetzung selbst ein Akt der persönlichen Wertentscheidung ist. Hält man sich diese klare Trennung von Wissenschaft und Politik vor Augen, mit anderen Worten, sieht man deutlich, was die Wissenschaft leistet und was sie nicht leistet, so muß man die Behauptung, die Wissenschaft könne Ziele setzen, als bewußte Irreführung bezeichnen.

Als Musterbeispiel für eine solche angeblich wissenschaftliche Ableitung zitiere ich den Beweis für die Notwendigkeit des Religionsunterrichts aus dem Artikel „Der Religionsunterricht im weltanschaulich neutralen Staat“ von Axel von Campenhausen: „Das Christentum ist ein wesentlicher Faktor unserer Überlieferung, eine Wurzel der gegenwärtigen geistigen Situation, und deshalb nicht aus der Schule auszuschließen. Allein die Erfahrung scheint doch immer wieder zu bestätigen, daß ein lebendiges Eindringen in das Wesen, Wirken und Wollen der Kirche ohne ein verstehendes Eingehen auf ihre letzten Ziele und Antriebe kaum jemals wirklich gelingt. Man wird also auch unter allgemeinen Bildungsgesichtspunkten dem herkömmlich geistlich bestimmten konfessionellen Unterricht den Vorzug geben dürfen. Der Religionsunterricht ist also von der geschichtlichen Aufgabe der Schule her gefordert.“

Wenn man mit solchen scheinlogischen Folgerungen seine eigenen Zielvorstellungen abzusichern versucht, so muß man sich gefallen lassen, daß andere Zielsetzer sich derselben Methode bedienen. Tatsächlich kann man mit derselben Methode zeigen, daß der Atheismus „von der geschichtlichen Aufgabe der Schule her gefordert ist“, der Marxismus, der Nationalismus oder was auch immer gewollt wird — man braucht nur die Wörter auszuwechseln!

Mit einer solchen Scheinlogik, wie sie die Hermeneutiker und Dialektiker verwenden, wird zwar der Anschein von Wissenschaftlichkeit erreicht, in Wirklichkeit geht es jedoch um die Setzung und Durchsetzung bestimmter Wertvorstellungen.

Ganz eindeutig ist der politische Mißbrauch des Wissenschaftsbegriffs bei den Marxisten. Im marxistisch-leninistischen Wörterbuch der Philosophie (1972) wird Wissenschaft als „eine spezifische Form des gesellschaftlichen Bewußtseins definiert, ein besonderes Gebiet der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, eine soziale Institution und unmittelbare Produktivkraft der Gesellschaft sowie theoretische Grundlage der Leitung der Gesellschaft“.

Hier wird ganz offen Wissenschaft mit Sozialismus gleichgesetzt, hier wird von „wissenschaftlicher Weltanschauung“ gesprochen, von „richtigem“ und „falschem Bewußtsein“ usw. Dabei sollte man sich über eines im klaren sein: Die Bezeichnung politischer Tätigkeit als Wissenschaft kann nicht mehr auf der Ebene der Wissenschaft im Sinne einer logischen und empirischen Überprüfbarkeit diskutiert werden. Hier handelt es sich vielmehr um eine politische Strategie: Der Begriff Wissenschaft wird umfunktionierte zur Rechtfertigung und Durchsetzung bestimmter gesellschaftlicher Vorstellungen. Dabei haben die sogenannten bürgerlichen Wissenschaftler bis jetzt noch das Glück, wenigstens als Wissenschaftler bezeichnet zu werden; bei einer Gleichsetzung von Wissenschaft und Sozialismus werden sie dieses Privileg sicher nicht behalten.

Zusammenfassend kann man die Frage nach der Rolle der Wissenschaft im Lernzielstreit der Gegenwart etwa so beantworten: Die Wissenschaft untersucht, ob die Ziele erreichbar sind, welche Konsequenzen sich aus der Erreichung der Ziele für den einzelnen und für die Gesellschaft ergeben; die Wissenschaft steckt den Rahmen ab für Entscheidungsmöglichkeiten; die Lernziele selbst können jedoch nicht wissenschaftlich gesetzt werden. Ob ein Lernzielsetzer für mehr Selbstbestimmung eintritt

oder für mehr Kollektivismus, für mehr Kritik oder für mehr Anpassung, ist keine Frage der wissenschaftlichen Ableitung, sondern eine Frage der persönlichen oder politischen Wertvorstellung. Ziele können somit nicht bewiesen werden, auch nicht objektiv begründet — wie es so oft heißt —, sie können lediglich engagiert vertreten werden.

Die persönliche Entscheidung kann auch nicht durch Appelle an Einsicht, an Bildung oder an Vernunft abgenommen werden. Tatsächlich gehen doch die Meinungen über das, was Vernunft ist, ebenso weit auseinander wie weltanschauliche oder religiöse Überzeugungen. Ist es beispielsweise vernünftig, die Pille zu verbieten? Sind die alten Lernziele vernünftig oder die neuen?

Aus dem Unvermögen der Wissenschaft, den Lernzielstreit zu entscheiden, und aus der mangelnden Objektivität von Vernunft oder Einsicht ergibt sich folgende Konsequenz: Das Problem der unterschiedlichen Lernziele und deren Verbindlichkeit in der Schule kann nur auf politischer und rechtlicher Ebene geregelt werden.

Kommen wir nun zu unserer vierten Frage: Gibt es eine politische oder rechtliche Lösung des Lernzielkonflikts?

Zur Beantwortung dieser Frage halten wir uns zunächst das Problem des Wertpluralismus in unserer Gesellschaft noch einmal vor Augen:

In unserer pluralistischen Gesellschaft gibt es politische Parteien, Verbände und andere Gruppen mit unterschiedlichen Werten und Zielen. Dieser Pluralismus ist ein konstruktiver Bestandteil unserer Gesellschaftsordnung: Er garantiert Dynamik, Entwicklung und Auseinandersetzung; er garantiert eine lebendige Demokratie. Dabei müssen sich die politischen Gruppen jedoch im klaren darüber sein, daß sie ihre Zielvorstellungen, ihre Werte und Normen nur innerhalb ihres eigenen Wertsystems metaphysisch oder moralisch legitimieren können; eine für alle Gruppen verbindliche Legitimation im Sinne objektiver oder wissenschaftlich ableitbarer Werte gibt es nicht.

Gewiß wird in der Bundesrepublik Deutschland der Pluralismus der Werte durch das Grundgesetz eingeschränkt — nur ein Utopist kann der Meinung sein, daß eine Gesellschaft auch solche Zielvorstellungen zuläßt, die ihre eigene Existenz untergraben. Man wird jedoch sagen dürfen, daß das Grundgesetz einen erheblichen Freiheitsspielraum für politische Interessen und Aktivitäten beläßt.

Das neu aufgebrochene Lernzielproblem besteht darin, daß die einzelnen politischen Gruppen versuchen, ihre Werte für die Schule verbindlich zu machen. Gewiß haben das auch frühere Gesellschaften getan. Udemokratische und damit nicht pluralistische Gesellschaften konnten jedoch die Schule sehr leicht für ihre Zwecke einsetzen: Die Indoktrination war einseitig; eventuelle Konflikte wurden durch politische Macht abgewürgt. Heute melden alle politischen Gruppen ihre Ansprüche an, die Schüler frühzeitig zu ihrer Werthaltung zu führen oder zu bekehren.

Reden wir in diesem Sinne von konfessionellen Lernzielen, so besteht der besondere Zündstoff darin, daß sich die Lernzielsetzer an Kinder und Jugendliche wenden. Sie werben für ihre politischen Überzeugungen nicht bei mündigen und kritischen Bürgern, sie wenden sich vielmehr an unmündige und weitgehend noch unkritische Schüler. Diese sind der Beeinflussung sehr viel leichter zugänglich, ja, sie können sich ihr unter Umständen gar nicht entziehen. Jeder weiß, daß eine frühzeitige Internalisierung von Werten das Verhalten des Menschen weitgehend prägen kann; man denke an religiöse oder moralische Einstellungen, an sexuelle Verhaltensweisen, an innere Leistungszwänge und ähnliches.

Frühzeitige Indoktrination bedeutet somit langfristige Gesellschaftspolitik!

Daß die einzelnen politischen Gruppen die Absicht haben — ich sage nicht, das Recht! — ihre Werte in die staatliche Schule einfließen zu lassen, ist also nur konsequent. Waren es bisher vor allem konservative Kräfte unserer Gesellschaft, in erster Linie die Kirchen, die diese Absicht verwirklicht haben, so treten heute eine ganze Reihe anderer politischer Kräfte auf den Plan, die dasselbe Privileg für sich in Anspruch nehmen.

Bevor wir nun mit politischen und rechtlichen Argumenten — nicht mit inhaltlichen! — an den Lernzielstreit herangehen, sei noch einmal betont, daß dieser Konflikt in unserer pluralistischen Gesellschaft selbst angelegt ist. Er ist also nicht vorübergehend, er ist vielmehr konstitutiv und dauerhaft. Ja, der Konflikt ist, sofern man unsere Verfassung bejaht, auch wünschenswert. Man stelle sich nur vor, es gäbe keinen Lernzielstreit! Das hieße doch wohl, daß eine einzige politische Gruppe den Sieg davongetragen hätte, und das hieße wiederum das Ende der pluralistischen Gesellschaft.

Der Lernzielkonflikt ist also dauerhaft. Das bedeutet, daß man sich nach einer dauerhaften und dynamischen Regelung umsehen muß, nach einer Regelung, die eine faire Auseinandersetzung der politischen Kräfte erlaubt und kontrolliert.

Wie schwierig das Problem ist, läßt sich schon daran erkennen, daß beispielsweise ein Mehrheitsentscheid ganz andere Konsequenzen hätte als in anderen politischen Bereichen. Der erwachsene Bürger verkräftet es, vier Jahre von der CDU regiert zu werden und anschließend vier Jahre von der SPD. Verkräftet es aber auch das Kind, vier Jahre in Ehrfurcht vor Gott erzogen zu werden und dann vier Jahre — man verzeihe mir diese Glosse! — in Ehrfurcht zu Marx? Dasselbe kann übrigens viel rascher passieren, wenn die Eltern von Mainz nach Wiesbaden ziehen.

Versucht man, eine dauerhafte Regelung des Lernzielkonflikts zu finden, so kann es sich selbstverständlich nur um eine formaldemokratische und nicht um eine inhaltliche handeln. Den Ausdruck „formaldemokratisch“ verwende ich dabei keineswegs abwertend, im Gegenteil: demokratische Regeln müssen formal sein, sonst würden sie ja den Bürger bevormunden.

Um eine formale Regelung zu finden, könnte man zunächst daran denken, sämtliche affektiven Lernziele aus der Schule herauszuhalten.

Unter einem affektiven Lernziel versteht man ein solches, bei dem Überzeugungen, Einstellungen, Werthaltungen, Gesinnungen usw. erzeugt werden sollen. Ein affektives Lernziel ist beispielsweise folgendes (ich zitiere aus den Richtlinien für die Volksschule in Nordrhein-Westfalen, 1967): „Der katholische Religionsunterricht will innerhalb der gesamten religiösen Erziehung in den Seelen der Kinder eine geschlossene katholische Gedanken- und Wertwelt aufbauen, eine feste katholische Haltung bilden, wobei die Erziehung und Führung zum praktisch-religiösen Leben immer letztes Ziel ist.“

Ein anderes affektives Lernziel gilt für das Land Bremen. Dort sollen die Schüler unter dem Thema „Wohnen“ lernen, „wie der demokratische Anspruch sozialer Gerechtigkeit eingelöst werden kann“. Zu diesem Zwecke sollen sie „Aktionen zur Veränderung starten“. Die Durchführung dieses Lernziels führte zu einem Rechtsstreit wegen unzulässiger Eingriffe in die Privatsphäre der Bürger.

Der vorgeschlagene Verzicht auf affektive Lernziele würde bedeuten, daß sich die Schule

auf kognitive Ziele zu beschränken hätte. Unter kognitiven Lernzielen versteht man solche, die sich auf Kenntnisse und Erkenntnisse beziehen. Kognitive Lernziele sind etwa, „quadratische Gleichungen lösen können“, „erkennen, daß es unterschiedliche Wirtschaftssysteme gibt“, „erkennen, daß es politische Gruppen mit unterschiedlichen Wertvorstellungen gibt“ usw.

Neben den affektiven und kognitiven Lernzielen unterscheidet man noch die pragmatischen oder psychomotorischen. Hier geht es um Fertigkeiten wie Schreibmaschinenschreiben oder Schwimmen. Gewiß treten die Lernziele meist in enger Verbindung auf, dennoch ist die Einteilung nützlich und aufschlußreich.

Der Vorschlag, in der Schule grundsätzlich nur kognitive oder pragmatische Lernziele zuzulassen, hätte folgenden Vorzug: Die bloße Kenntnis der christlichen Konfessionen, der marxistischen, der liberalen und anderen Positionen bedeutet keine Verinnerlichung einer bestimmten Einstellung oder gar eine Festlegung einer bestimmten Verhaltensweise. Die Kinder und Jugendlichen würden also über die pluralistischen Werte unserer Gesellschaft aufgeklärt; sie würden wissen, daß es verschiedene Religionen gibt und wie diese historisch entstanden sind, sie würden wissen, wie die Programme der Parteien und Verbände lauten, sie würden aber nicht in einer bestimmten Richtung beeinflußt oder gar indoktriniert werden. Es würde keine Religion an der Schule geben, sondern Religionswissenschaft, es würde keine sozialistische Gesinnung geweckt, sondern über die verschiedenen Formen des Sozialismus informiert und diskutiert werden.

Der Vorzug bestünde also darin, daß keine politische Gruppe ein Privileg hätte, Kinder und Jugendliche zu indoktrinieren und in ihrer speziellen Richtung zu beeinflussen. Ein solches Privileg widerspräche ja gerade dem Pluralismus in unserer Gesellschaft, es widerspräche aber auch dem Prinzip der Mündigkeit. Schließlich wird ja durch eine derartige Wertinternalisierung kritische Distanz verhindert und freie Entscheidung weggenommen.

Fassen wir den Gedanken, nur kognitive Lernziele in der Schule zuzulassen, noch einmal zusammen: Eine völlige Verbannung der affektiven Lernziele aus der Schule — seien sie nun offen formuliert oder versteckt — würde den Lernzielstreit erheblich entschärfen. Der Schüler würde über die pluralen Vorstellungen

unserer Gesellschaft informiert werden, er hätte aber selbst die Möglichkeit, seine Entscheidungen zu treffen.

An dieser Stelle könnte man den Einwand machen, eine solche lupenreine kognitive Ausbildung sei nicht möglich, da jeder Lehrer seine Wertvorstellung in irgendeiner Form — un- sei es auch unbewußt — ins Spiel bringe würde. Außerdem seien auch andere Erziehungsinstanzen wie Eltern oder Massenkommunikationsmittel wertgeladen und manipulativ.

Der Einwand ist indessen nicht stichhaltig: Es macht doch einen erheblichen Unterschied, ob ich ausdrücklich versuche, bestehende Werte zu reflektieren und zu diskutieren, ob ich versuche zu informieren, Alternativen aufzuzeigen und zu relativieren, oder ob ich versuche, ganz bestimmte Werte zu indoktrinieren. Hier handelt es sich um grundlegend verschiedene Strategien, da es sich um grundlegend verschiedene Ziele handelt. Daß die Lehrer ihre eigenen Wertvorstellungen zur Geltung bringen wollen, ist selbstverständlich; aber man kann doch vom Lehrer erwarten, daß er seine eigenen Überzeugungen als solche deutlich macht. Außerdem sind Schüler, die über längere Zeit hinweg in dieser Form aufgeklärt wurden, durchaus in der Lage, die Werte als subjektiv zu erkennen. Es muß doch nur einmal die kritische Haltung geweckt werden, das Mißtrauen gegen die Verabsolutierung von Meinungen und die Fähigkeit, Informationen und Werte zu unterscheiden.

Der Gedanke, daß sich die Schule jeglicher Gesinnungsbildung zu enthalten habe, erscheint auf den ersten Blick bestechend; er scheint auch der Vorstellung des mündigen Menschen zu entsprechen. Dieser soll ja die unterschiedlichen Werte und politischen Konzeptionen kennen, aber er soll seine eigene Meinung bilden können und seine eigenen Entscheidungen treffen.

Die Beschränkung auf kognitive Lernziele würde auch eine praktikable, politische und rechtliche Lösung des Lernzielstreits darstellen. Keine politische Gruppe würde bevorzugt oder benachteiligt. Schließlich hat der Staat auch gar kein Recht, irgendeiner Partei oder einer anderen politischen Interessengruppe in einer von ihm zur Pflicht gemachten Veranstaltung, nämlich der Schule, ein Lernzielprivileg einzuräumen. Ich halte es daher für rechtswidrig, Lernziele wie „Ehrfurcht vor Gott“ oder „Erfüllung des christlichen Sittengesetzes“ in die

Verfassung zu schreiben. Das ist genauso rechtswidrig wie es entsprechende Forderungen im marxistischen Sinne wären.

So einsichtig der Gedanke sein mag, nur kognitive Lernziele zuzulassen, er läßt ein existentielles Anliegen unserer Gesellschaft außer acht: die Vermittlung unserer grundlegenden freiheitlichen und demokratischen Werte an die nachfolgenden Generationen. Man darf ja nicht vergessen, daß wir bei aller Pluralität der Werte eine gemeinsame Basis an Grundwerten besitzen. Auf dieser Basis beruht die Einheit der Bundesrepublik, auf dieser Basis funktioniert die Demokratie, die Gesetzgebung, der Pluralismus der Werte, die Regelung von Konflikten. Nun sind sich wohl alle Politiker, sofern sie das Grundgesetz überhaupt bejahen, darin einig, daß unsere Gesellschaft das Recht hat, ihre grundlegenden Werte durch Erziehung zu überliefern. Tatsächlich ist es ja richtig, was engagierte Vertreter unserer Demokratie immer wieder sagen, daß nämlich die Grundwerte der Demokratie selbst einer affektiven Zustimmung bedürfen.

Zu den Grundwerten gehört sicher das Prinzip der Demokratie selbst als Herrschaft des Volkes und zugleich als Kontrolle der Macht, zu den Grundwerten gehören die Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit und der sozialen Verpflichtung des Staates, die Werte der Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung, der Meinungsfreiheit und der Toleranz.

Nur durch ein Engagement für diese Grundwerte, nur durch eine Verinnerlichung dieser Werte in jedem einzelnen Bürger bleibt die Demokratie lebendig. Diese Erkenntnis ist seit langem bekannt. Sie bedeutet insbesondere, daß die verbindlichen Grundwerte unserer Gesellschaft auch in der Schule verbindlich gemacht werden dürfen, ja, verbindlich gemacht werden müssen. Damit kann der Vorschlag, nur kognitive Lernziele in der Schule zuzulassen, nicht aufrechterhalten werden. Die gemeinsamen Grundwerte müssen auch als affektive Lernziele die Erziehung in der Schule bestimmen.

Der Vorschlag, nur die gemeinsamen Grundwerte als affektive Lernziele in der Schule verbindlich zu machen, löst jedoch einen neuen Konflikt aus: Wer entscheidet denn darüber, ob eine bestimmte Auffassung von Demokratie zu den verbindlichen Grundwerten gehört? Wir erfahren ja ständig — zuletzt in der Verfassungsdebatte vom Februar dieses Jahres — wie schwierig es ist, zwischen einer verbind-

lichen Auffassung des Grundgesetzes, einem zugelassenen Wert unserer Verfassung und eventuell nicht zugelassenen Zielvorstellungen zu unterscheiden. Man denke beispielsweise an sozialistische Interpretationen von Demokratie, an eventuelle Verbote extremer Parteien, an Radikale im öffentlichen Dienst und ähnliches.

Die Schwierigkeiten liegen aber oft auch im Detail. Erinnern wir uns an den Einspruch von Eltern gegen den in der Schule verwendeten Satz „Ich wasche meine Scheide“! Das Oberverwaltungsgericht war der Auffassung, daß in der Schule offen über geschlechtliche Themen gesprochen werden soll — auch gegen die Überzeugung einiger Eltern. Der Jurist Professor Evers ist hingegen der Meinung, daß die Behandlung sexueller Themen zum Intimbereich der Familie gehöre und daß daher entsprechende Lernziele für die Schule nicht verbindlich sein dürften. Die letzte Entscheidung darüber, ob ein Lernziel dem verbindlichen, dem zugelassenen oder dem nicht zugelassenen Bereich angehört, liegt beim Verfassungsgericht in Karlsruhe.

Fassen wir die bisherigen Überlegungen zusammen:

Die staatliche Schule in der pluralistischen Gesellschaft hat über sämtliche Werte und Normen zu informieren, anders ausgedrückt: die Ziele und Programme der politischen oder konfessionellen Gruppen müssen in jedem Falle als Objekte des Unterrichts auftreten. Darüber hinaus hat der Staat das Recht, ja sogar die Pflicht, die in der Verfassung niedergelegten Grundwerte auch als affektive Lernziele verbindlich zu machen. Über die Frage, ob eine bestimmte Interpretation der Grundwerte zu den verpflichtenden Lernzielen gehört, entscheidet in letzter Instanz das Verfassungsgericht.

Nun gehen wir noch einen Schritt weiter: Es erscheint mir durchaus sinnvoll, die zugelassenen Werte nicht nur als kognitive Lernziele für die Schule aufzustellen, sondern auch als affektive — dann allerdings nur als Angebot und nicht als Pflicht. Der Vorschlag ist insofern einsichtig, als man den Schüler nicht gleichzeitig zum Christen und zum Atheisten erziehen kann, zum Kapitalisten und zum Marxisten. Der Vorschlag entspräche insofern der Verfassung, als keiner politischen oder konfessionellen Gruppe das Privileg eingeräumt wird, ihre speziellen Ziele in der Schule verbindlich zu machen.

Freiwillige Veranstaltungen mit affektiven Lernzielen sollten dabei nicht nur von engagierten Lehrern durchgeführt werden, sondern auch von Vertretern der jeweiligen politischen oder konfessionellen Gruppen. Andererseits meine ich jedoch, daß das Angebot an affektiven Lernzielen und den entsprechenden Veranstaltungen von der Schule kontrolliert werden müßte — sie hat schließlich die Verantwortung für den Pluralismus und die Zulässigkeit der dargebotenen Wertvorstellungen.

Die vorgeschlagene Regelung, daß die einzelnen politischen und konfessionellen Gruppen ihre Wertvorstellungen auch als affektive Lernziele in der Schule anbieten können, bringt eine Reihe neuer Probleme mit sich:

Man denke etwa an die Gewichtung der einzelnen Gruppen. Sollen die konfessionellen Lernziele nach statistischen Maßstäben angeboten werden oder nach dem Prinzip der Gleichberechtigung? Man denke ferner an die Auffassungskraft der Kinder und Jugendlichen. In einer Schule mit pluralistischem Angebot werden die Schüler ja mit recht unterschiedlichen, zum Teil auch gegensätzlichen Werten affiziert. Das kann für Kinder in den ersten Schuljahren zu einer Verwirrung führen, unter Umständen auch zu einer seelischen Belastung. Andererseits hat die Schule gerade auch die Aufgabe, auf die Tatsache der pluralen Wertvorstellungen in unserer Gesellschaft vorzubereiten. Man muß also mit zunehmender Reife der Schüler auch das Angebot der Werte erweitern und vertiefen.

Die Hauptschwierigkeit der vorgeschlagenen Regelung liegt zweifellos an der Bestimmung der jeweiligen Grenze zwischen verbindlichen, zugelassenen und unzulässigen Lernzielen. Konflikte in diesen Grenzbereichen können nur auf rechtlicher Ebene entschieden werden.

Würde man diese Regelung des Lernzielstreits auf traditionelle Bildungspläne anwenden, so käme man zu dem Ergebnis, daß Lernziele wie „Ehrfurcht vor Gott“ oder „Erfüllung des christlichen Sittengesetzes“ weder in der Verfassung noch in den Bildungsplänen stehen dürften. Hier handelt es sich eindeutig um spezielle Wertvorstellungen, die nicht zu den verbindlichen Grundwerten unserer Verfassung gehören.

Würde man diese Regelung des Lernzielstreits auf die hessischen Rahmenrichtlinien anwenden, käme man zu folgendem Ergebnis: Die kognitiven Lernziele müßten an einigen Stellen korrigiert werden. So dürfte beispielsweise

nicht einfach von „schichtgebundenen Sozialformen in der Familie“ die Rede sein, sondern von unterschiedlichen Theorien über das Ausmaß einer solchen Gebundenheit.

Die affektiven Lernziele, die marxistisch orientierte Einstellungen betreffen, dürften nicht dem verbindlichen Lernzielbereich angehören. Dasselbe gilt für die einseitige Stellungnahme für die Gewerkschaft. Eine solche wäre nach dem vorgeschlagenen Modell nur im Bereich des Angebots zulässig.

Mindestens ein Lernziel der Rahmenrichtlinien scheint mir außerhalb der Zulässigkeitsgrenze zu liegen: Ich meine die Aufforderung an die Schüler, zu prüfen, ob es Situationen gibt, in denen die formaldemokratischen Spielregeln vorübergehend außer Kraft zu setzen wären.

Man könnte der vorgeschlagenen Regelung des Lernzielstreits, nur die gemeinsamen Grundwerte als affektive Lernziele in der Schule verbindlich zu machen, vorwerfen, sie sei zu starr und verhindere eine weitere Entwicklung unserer Demokratie. Ich glaube, daß dem aus zwei Gründen zu widersprechen wäre:

Einmal treten nach dieser Regelung sämtliche politischen Wertvorstellungen unserer Gesellschaft sowie auch politische Konzeptionen anderer Völker und Gesellschaftssystemen als Objekte des Unterrichts auf.

Zum ändern liegt in der Interpretation der Grundwerte durch die Lernzielsetzer eine nicht zu unterschätzende Dynamik. Hier können durchaus Tendenzen für eine gesellschaftliche Entwicklung gesetzt werden.

Schließlich werden die in unserer Gesellschaft zugelassenen Wertvorstellungen auch in der staatlichen Schule zugelassen. Der Schüler erfährt so den Pluralismus der Werte nicht nur kognitiv, er kann sich den Überzeugungsversuchen auch auf affektiver Ebene stellen. Politische oder konfessionelle Gruppen, denen es nicht ausreicht, ihre speziellen Lernziele in der staatlichen Schule nur anbieten zu können, haben die Möglichkeit, ihre Ziele in privaten Schulen zu verwirklichen.

Was meines Erachtens unter allen Umständen verhindert werden muß, ist die Konfessionalisierung der staatlichen Schule durch politische Gruppen, die sonst in unserer Demokratie vor mündigen Menschen konkurrieren müssen. Keine dieser Gruppen — seien es Kirchen oder Parteien — darf das Recht haben, unmündige Schüler von vornherein auf ihre Seite zu ziehen.

Bildung und Wissenschaft in der Entwicklungspolitik

I. Die Lage im Sektor Bildung und Wissenschaft in den Entwicklungsländern: Probleme und Fakten

Edgar Faure, Vorsitzender der von der UNESCO berufenen „Internationalen Kommission für die Entwicklung der Erziehung“, hat im Vorwort des 1972 vorgelegten Kommissionsberichtes die Situation der Bildungssysteme¹⁾ der Entwicklungsländer wie folgt zusammengefaßt:

„Wo das Erziehungssystem jungen Datums ist und ausländische Modelle kopiert, wie es gewöhnlich in Entwicklungsländern der Fall ist, kommt es zu starken Anomalien. Die Länder der Dritten Welt haben sich nach dem Ende der Kolonialzeit mit Begeisterung in den Kampf gegen die Unwissenheit gestürzt, in dem sie mit Recht die eigentliche Voraussetzung für eine dauerhafte Befreiung und einen wirklichen Aufstieg sahen. Sie haben geglaubt, daß es genügt, den Kolonisatoren irgendwie das Instrument der technischen Überlegenheit zu entreißen. Sie stellen nun fest, daß diese Modelle (die übrigens oft schon für diejenigen nicht mehr brauchbar sind, die sie für ihre eigenen Zwecke entworfen haben) nicht auf ihre Bedürfnisse und Probleme zugeschnitten sind. Ihre Bildungsinvestitionen übersteigen ihre finanziellen Möglichkeiten. Sie produzieren mehr Graduierte, als ihre Wirtschaft aufnehmen kann, wodurch innerhalb bestimmter Gruppen eine Arbeitslosigkeit entsteht, die nicht nur zu mangelnder Rentabilität führt, sondern auch zu psychischen und sozialen Schäden, deren Ausmaß bereits das soziale Gleichgewicht bedroht. Da die betroffenen Länder auf keinen Fall grundlegende Ziele aufgeben wollen, für die sie so viel geopfert,

gelitten und gekämpft haben, wird eine ‚zerstörerische Revision‘ notwendig.“²⁾

Von diesen Feststellungen ausgehend, lassen sich die *Hauptprobleme der Bildungssysteme in den Entwicklungsländern* wie folgt aufzeigen:

1. In den Bildungssystemen der Entwicklungsländer dominieren ausländische Modelle, die ausgerichtet sind auf die Bildungsbedürfnisse traditioneller elitärer Minderheiten oder neuer Eliten und auf Positionen im modernen Sektor (insbesondere in der Administration). Sie dienen der Selbstrekrutierung der Führungsschichten (der urbanisierten Bourgeoisie), nicht aber den Bedürfnissen der großen Masse (der Unterprivilegierten) in den ländlichen Gebieten. Damit erhalten und verstärken sie den bestehenden Dualismus zwischen Stadt- und Landbevölkerung.

Aus dieser Dominanz der ausländischen Bildungssysteme konnten sich die Entwicklungsländer bisher nicht befreien, und zwar vor allem wegen

— der fortbestehenden Aspirationen von Eltern und Schülern, denen dieses System (in der Kolonialzeit) als einzige Möglichkeit des Ausbruchs aus dem traditionellen Leben und der Partizipation an den neuen modernen Lebensformen erschien,

— der Tatsache, daß die einheimischen Erziehungsplaner und -administratoren Produkte dieser Systeme sind und andere Systeme erst langsam kennenzulernen beginnen,

— des Umstands, daß zum Ausbau des Bildungssystems eine beträchtliche Hilfe von auswärts nötig und diese um so leichter zu

¹⁾ Der Begriff Bildung wird im folgenden in Anlehnung an den Geschäftsverteilungsplan des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit verwandt zur Bezeichnung des Vorgangs geistiger Formung des Menschen und der Vermittlung von Wissen und Kenntnissen hauptsächlich in schulischen Formen — analog dem englischen „education“.

²⁾ Zitiert nach der deutschen Ausgabe des Kommissionsberichtes, die auch im folgenden zugrunde gelegt wird: Edgar Faure u. a., *Wie wir leben lernen*, Sachbuch rororo 6835; Reinbek bei Hamburg, November 1973, S. 29 f.

bekommen war, je enger das System mit dem eines potentiellen Gebers oder ihm vertrauter Inhalte verbunden war.

2. In den Entwicklungsländern gibt es riesige Massen illiteraler Erwachsener und Kinder, die keine Gelegenheit haben, eine Schule zu besuchen. Andererseits kann eine große Anzahl von Jugendlichen, die einige Jahre formaler Schulbildung erhalten oder gar das gesamte Schulsystem bis zur Universität durchlaufen haben, keine ausbildungsadäquate Beschäftigung finden. Innerhalb der Gruppe der nichtbeschäftigten Schulabgänger und frustrierten Intellektuellen entstehen große soziale und psychologische Spannungen. Damit ist ein gefährliches Potential revolutionärer Bewegungen derer, die ihr Recht zur Partizipation am Fortschritt der menschlichen Gesellschaft fordern, gegeben.

3. Es fehlen nahezu überall in der Entwicklungswelt — von wenigen Ausnahmen abgesehen — hochspezialisierte oder qualifizierte Fachkräfte, die im Stande sind, mit der wissenschaftlichen und technologischen Entwicklung der Welt Schritt zu halten und diese den besonderen Bedürfnissen ihrer Heimatländer anzupassen. Andererseits besteht eine ständige Abwanderung hochqualifizierter Wissenschaftler bzw. Akademiker, die dringend für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung ihrer Heimatländer benötigt würde.

Mit Bezug auf die Gesamtproblematik des Bildungswesens in der Welt hat Coombs vor einigen Jahren von der „Weltbildungskrise“ gesprochen. Ihr Kern sind vielfältige Disparitäten zwischen den Bildungssystemen und ihrer Umwelt. Zwei der wesentlichen Ursachen dieser Disparitäten seien in diesem Zusammenhang angeführt:

— ein „immanentes Trägheitsmoment der Bildungssysteme“ selbst, die sich in ihren inneren Strukturen zu langsam an neue äußere Bedürfnisse anpassen,

— „ein der Gesellschaft immanentes Trägheitsmoment... das dem optimalen Einsatz von Bildung ... für die soziale Entwicklung entgegenstand“³⁾.

Auch wenn Coombs — wohl zu Recht — von einer Krise der Bildung in der ganzen Welt spricht, lassen sich doch deutliche Unterschiede

zwischen der Situation in den Entwicklungs- und in den Industrieländern feststellen. Diese sind zunächst quantitativer Natur. Darüber hinaus steht aber die Entwicklung der Bildungssysteme in den Entwicklungsländern unter Bedingungen, die sich stark von der Entwicklung der bestehenden Systeme in den Industrieländern unterscheiden⁴⁾:

— Die Entwicklung von Bildungssystemen in den Entwicklungsländern geht — entgegen den Verhältnissen in den Industrienationen — der wirtschaftlichen und technologischen Entwicklung dieser Länder voraus.

— Die neuen Bildungssysteme sollen — anders als in der Vergangenheit dieser Länder und in Europa — die Menschen für das Leben in einer Gesellschaft, die erst im Entstehen begriffen ist, vorbereiten.

Die folgenden Zahlen versuchen, die *Situation von Bildung und Wissenschaft in den Entwicklungsländern quantitativ* zu erfassen. Sie sollen das Ausmaß der Unterentwicklung von Bildung und Wissenschaft in den Entwicklungsländern aufzeigen und die Dimensionen der zu lösenden Probleme andeuten.

— Im Jahre 1970 waren 783 Millionen Menschen oder 34,2% der erwachsenen Bevölkerung der Welt (über 15 Jahre) *Analphabeten*. In den Entwicklungsländern waren es 50,2% der erwachsenen Bevölkerung. Dabei sind in den arabischen Staaten (Nordafrika und Westasien) und in Afrika (südl. der Sahara) drei von vier Erwachsenen des Lesens und Schreibens unkundig, in Asien jeder zweite und in Lateinamerika jeder vierte⁵⁾. Falls die gegenwärtigen Trends anhalten, wird sich zwar der relative Anteil der Analphabeten an der erwachsenen Weltbevölkerung bis 1980 auf 29% verringern, absolut wird die Zahl der Analphabeten jedoch auf etwa 820 Millionen ansteigen⁶⁾.

— Nur jedes zweite Kind im schulpflichtigen Alter in Afrika (südl. der Sahara), in den arabischen Staaten und in Asien und drei von vier Kindern in Lateinamerika erhalten überhaupt eine Schulbildung, meist nur für wenige Jahre. Die tertiäre Stufe des Bildungswesens normalerweise die Universität, erreichen Afrika nur einer, in Asien, Lateinamerika und

⁴⁾ Faure, a. a. O., S. 62—64 (wenn auch nicht so eindeutig wie hier auf die Entwicklungsländer bezogen).

⁵⁾ UNESCO Statistical Yearbook 1972, S. 30.

⁶⁾ Faure, a. a. O., S. 91 f.

³⁾ Ph. H. Coombs, *Die Weltbildungskrise*, Stuttgart 1969, S. 18

den arabischen Ländern immerhin vier von hundert Jugendlichen im entsprechenden Alter. In der Bundesrepublik Deutschland liegt die entsprechende Anzahl bei 20 vom 100; in Nordamerika besucht schon fast die Hälfte der jungen Menschen im entsprechenden Alter eine Hochschule ⁷⁾.

— Zwischen 1960 und 1968 ist die Zahl der Kinder zwischen 5 und 14 Jahren, die nicht eingeschult werden konnten, um 17 Millionen oder jedes Jahr um rund 2 Millionen Kinder gestiegen. Wenn sich Bevölkerungswachstum und Schülerzahlen in gleichem Maße wie bisher weiterentwickeln, dann wird bis 1980 die Zahl der Kinder im Schulalter, die keine Schule besuchen, auf ungefähr 230 Millionen ansteigen ⁸⁾.

— Von 100 Kindern, die in den Entwicklungsländern in die Primarschule gelangen, kommen nicht mehr als 30 bis zu ihrem Ende. Nicht einmal die Hälfte aller eingeschulter Kinder absolviert die ersten vier Klassen einer Primarschule, in Afrika und Lateinamerika verlassen mehr als 50 % aller eingeschulter Kinder die Schule bereits nach der zweiten Klasse, ohne dauerhafte Kenntnisse erworben zu haben. In vielen Entwicklungsländern werden 20 bis 40 % des Gesamtetats der Primarschulen ohne jeden bleibenden Nutzen für solche „Schüler“ in Anspruch genommen ⁹⁾.

— Besonders gering ist der Bildungsstand von Frauen und Mädchen. Die Analphabetenrate der Welt (insgesamt 34,2 %) beläuft sich auf 40 % bei Frauen und 28 % bei Männern ¹⁰⁾. Der Anteil von Schülerinnen und Studentinnen ist in den meisten Entwicklungsländern erheblich niedriger als der von Schülern und Studenten und wird auf den höheren Stufen des Bildungswesens immer geringer. In Afrika und in den arabischen Staaten z. B. waren 1968 40 % aller Primarschüler Mädchen, dagegen nur etwa 30 % der Sekundarschüler und 24 bzw. 21 % der Hochschulwür. Wesentlich besser war die Situation lediglich in Lateinamerika mit 49 bzw. 48 bzw. 33 % ¹¹⁾. Diese Werte verdecken die Tatsache, daß die mittelständischen und städtischen Familien in der Regel die Ausbildung ihrer Töchter weit mehr fördern als es die ärmere Stadtbevölkerung

oder gar die Landbevölkerung tun. Deshalb dürfte der Anteil von Mädchen aus diesen Schichten noch wesentlich geringer sein.

— In den Industrienationen kommt im Durchschnitt ein Lehrer auf 25 Schüler; in Lateinamerika ist das Verhältnis 1 : 32, in Asien 1 : 36, in den arabischen Ländern 1 : 38 und schließlich in Afrika 1 : 40 ¹²⁾. Zu dieser unterschiedlichen Verteilung kommen die Unterschiede der beruflichen Qualifikation, insbesondere bei den Primarlehrern. In vielen Entwicklungsländern, besonders in Afrika, ist der Großteil der Primarlehrer in seinem Bildungsstand kaum über den der auszubildenden Schüler hinausgelangt.

— Nur 10 % aller an die Primarschule anschließenden Bildungsgänge haben eine praktische oder professionelle Ausbildungsrichtung. An den Universitäten studiert die Mehrzahl der Studenten Geistes- und Rechtswissenschaften, nur wenige Natur- und Ingenieurwissenschaft oder Medizin. In Afrika, den arabischen Ländern und Lateinamerika sind nur jeweils 20 % aller Studenten zukünftige Natur- oder Ingenieurwissenschaftler ¹³⁾.

— Im Jahre 1968 wurden auf der Welt ca. 200 000 Mio US \$ für das Bildungswesen aufgewandt. Das entspricht etwas über 4 % des Bruttosozialproduktes in der Welt bzw. etwas über 15 % der Gesamthaushalte. Läßt man die Volksrepublik China, Nord-Korea und Nord-Vietnam beiseite, entfallen 90 % der Erziehungsausgaben auf die Industrienationen und weniger als 10 % auf die Entwicklungsländer. Mit einem Drittel der Weltbevölkerung, nur einem Viertel der Jugendlichen und knapp der Hälfte der Schüler der Welt geben die Industrieländer also zehnmals soviel Geld wie die Entwicklungsländer für das Erziehungswesen aus. Dabei steigen die Erziehungsausgaben der Industrieländer stärker an als die der Entwicklungsländer. Damit vergrößert sich der Abstand zwischen den Industrienationen und den Entwicklungsländern auch im Hinblick auf die Entwicklung des Bildungswesens ¹⁴⁾.

— Die Abwanderung von hochqualifizierten Fachkräften aus den Entwicklungsländern (bzw. ihr Verbleib in den Industrienationen nach einem Auslandsstudium) ist größer als

⁷⁾ Faure, a. a. O., S. 85, 108.

⁸⁾ Faure, a. a. O., S. 90 f.

⁹⁾ Faure, a. a. O., S. 97.

¹⁰⁾ Faure, a. a. O., S. 107.

¹¹⁾ Edwin M. Martin, Bericht des Vorsitzenden des Ausschusses für Entwicklungshilfe zur Jahresprüfung 1972, OECD, Dezember 1972, S. 250.

¹²⁾ Faure, a. a. O., S. 106.

¹³⁾ Nach Daten der Weltbank für 50 Entwicklungsländern, in: Education, Sector Working Paper, World Bank, September 1971, S. 7.

¹⁴⁾ Faure, a. a. O., S. 94, 95 und 104.

der Zugang von ausländischen Experten in die Entwicklungsländer. 1967 standen 16 000 ausländische Berater (als Entwicklungsexperten) den Entwicklungsländern zur Verfügung. Im gleichen Jahr sind laut Schätzungen der UNO 40 000 einheimische Fachleute in die Industrienationen abgewandert¹⁵⁾.

— Nur 5 % der gesamten Forschungskapazität der Welt entfällt auf die Entwicklungsländer, 95 % dagegen ist in den Industrienationen zentriert. Die entwickelten Länder geben 2 bis 3 % ihres Bruttosozialproduktes für Forschung aus, die Entwicklungsländer Lateinamerikas, Asien und Afrikas dagegen nur 0,2 bis 0,5 % und die Afrikas noch weniger, und zwar bei einem weit geringeren Bruttosozialprodukt¹⁶⁾. Während in den entwickelten Ländern auf 1 Mio Einwohner rd. 1000 Wissenschaftler entfallen, sind es beispielsweise in Afrika nur 40. Selbst bei optimistischen Schätzungen werden es 1980 nicht mehr als 200 in Afrika und 400 in Asien und Lateinamerika sein. In den Vereinigten Staaten von Amerika kommen 37 Graduierte auf 100 000 Einwohner jährlich, während es in Asien 2, in Lateinamerika 1,4 und in Afrika 0,2 sind¹⁷⁾.

Bei den genannten Zahlen darf nicht übersehen werden, daß die Entwicklungsländer (in bezug auf die angegebenen Werte) keine homogene Gruppe sind. Die Globalziffern enthalten beträchtliche (statistische) Unsicherheiten und Verallgemeinerungen und basieren auf unterschiedlichen Kategorien. Sie überdecken beträchtliche regionale Unterschiede. In den afrikanischen Ländern z. B. schwankt die Scholarisationsrate im Primarschulbereich von 8,7 bis 92 %, die im Sekundarbereich von 0,3 bis 11,8 %. In Asien gaben 1968 ein Land

weniger als 1 % des BSP für das Erziehungswesen aus, 3 Länder dagegen mehr als 5 %. 11 Länder lagen zwischen 1 und 5 % und der Durchschnitt bei 3,7 %¹⁸⁾. Dennoch dürften die angegebenen Zahlen die Gesamtsituation von Bildung und Wissenschaft in der Entwicklungswelt insgesamt wiedergeben.

Der desolate Zustand der bestehenden Bildungssysteme ist in vielen Entwicklungsländern erkannt worden. An mehreren Stellen wurden ernsthafte *Versuche zur Änderung der Situation* unternommen. Es lassen sich — im Anschluß an den Faure-Bericht — drei Hauptrichtungen dieser Versuche zusammenfassen¹⁹⁾:

— die „Reform“ derzeitiger Strukturen des Bildungswesens, ihre Neuordnung bzw. die Modernisierung der pädagogischen Praxis, wobei Reformmaßnahmen in Costa Rica, Mexiko, auf den Philippinen oder in Bolivien, Brasilien, Ägypten, im Iran, in Ruanda, Tunesien und Venezuela anzuführen sind;

— die strukturelle Veränderung im Kern des Bildungswesens, etwa im Bereich der Rekrutierung, des Zugangs zu den verschiedenen Schulstufen oder der Revision von Erziehungsinhalten. Dabei sind vor allem Maßnahmen in Chile, Indien, Indonesien, Peru und Tansania, aber auch in Kuba zu erwähnen;

— die radikale Kritik an den herkömmlichen Systemen im Sinne einer „Sozio-Politisierung“ der Grunderziehung und der „Entschulung“ der Gesellschaft. Diese Richtung, die bis heute im wesentlichen in der Theorie verblieb, wird hauptsächlich vertreten von Paolo Freire und Ivan Illich.

II. Der Beitrag von Bildung und Wissenschaft zur Entwicklung

Bildung ist eines der menschlichen Grundbedürfnisse. Sie dient der Mobilisierung des wichtigsten Hilfsmittels, über das jedes Land dieser Welt zu seiner Entwicklung verfügt, der menschlichen Ressourcen. Im Rahmen der

sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung in den Entwicklungsländern hat der *Aufbau eines leistungsfähigen Bildungswesens zum Ziel*,

— die nationale Unabhängigkeit zu begründen und zu stabilisieren,

— eine wesentliche Grundlage für den wirtschaftlichen Fortschritt zu schaffen,

— den für eine soziale Transformation unerläßlichen Wandel des traditionellen Denkens und Handelns herbeizuführen.

¹⁵⁾ Der Pearson-Bericht, Wien u. a. 1969, S. 246.

¹⁶⁾ Samuel Kodjo u. a., *Materialaufbereitung zur internationalen Bildungs- und Wissenschaftspolitik der zweiten Entwicklungsdekade*, Bochum (1971), S. 10, 11.

¹⁷⁾ Karl Heinz Klingner, Dieter Seul, *World Plan of Action for the Application of Science and Technology*. Zusammenfassende Darstellung, Bochum, Dezember 1971, S. 13 f.

¹⁸⁾ Faure, a. a. O., S. 105, Anm. 47.

¹⁹⁾ Faure, a. a. O., S. 70—72.

Bildung kann das Bewußtsein des Eigendaseins des Menschen wecken und damit die Fähigkeit, seine Lebensbedingungen aus eigener Kraft zu verbessern. Bildung ist eine Grundvoraussetzung wirtschaftlichen Fortschritts, eine notwendige Bedingung für ein Funktionieren des sozio-ökonomischen Systems. Sie kann mobilisierender Faktor im Rahmen bestehender oder zu schaffender aktiver Gesellschaften werden. Entwicklungsgesellschaften sind „lernende Gesellschaften, in denen Erziehung zum Synonym für menschliche Entwicklung schlechthin wird“²⁰⁾.

In allen Gesellschaften vollzieht sich Bildung in einer strukturierten und zumindest teilweise institutionalisierten Form. Bildung als System ist organisierte Form des sozialen Lernprozesses, d. h. der Vermittlung der für den Fortbestand und die Veränderung gesellschaftlicher Strukturen erforderlichen Einstellungen, Haltungen, Fertigkeiten und Kenntnisse. Ein Bildungssystem in diesem Sinne ist integraler Bestandteil aller Gesellschaften dieser Welt geworden²¹⁾.

Wissenschaft ist zumindest teilweise mit anspruchsvoller, institutionell gestützter gehobener Ausbildung gleichzusetzen. Sie ist damit verbunden bzw. darüber hinaus Erforschung gesellschaftlicher und naturgegebener Prozesse bzw. Anwendung bereits vorhandener Erkenntnisse. Im Entwicklungsprozeß hat Wissenschaft insbesondere die Aufgabe, Technologie empirisch nutzbar zu machen, d. h. ihre notwendige Anpassung an spezielle Ausgangslagen und Bedürfnisse vorzunehmen²²⁾.

Ausbau und Nutzung des in einer Gesellschaft vorhandenen bzw. von außerhalb übernommenen Potentials an Wissen und Können verlangt eine Infrastruktur, die nicht wie bei der ökonomischen Infrastruktur direkt meßbare Erträge ergibt, aber eine notwendige Voraussetzung dieser Erträge ist. Bildung und Wissenschaft stellen somit einen sozialen Sektor dar, dessen Produktionsziele „Eigenwertcharakter“ haben, ohne daß sie aus dem sozialen

und ökonomischen Gesamtzusammenhang herausgelöst werden können²³⁾.

Der Beitrag von Bildung und Wissenschaft zur sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung in den Entwicklungsländern ist unbestritten. Zwischen dem wirtschaftlichen Wachstum und dem Bildungsniveau einer Gesellschaft bestehen enge Beziehungen. Menschliches Wissen und Können tragen maßgeblich zum wirtschaftlichen und technischen Fortschritt und damit zum wirtschaftlichen Wachstum bei. Allerdings ist dem in der ersten Entwicklungsdekade weitverbreiteten naiven Glauben von einer direkten Einwirkung von Bildungssystemen auf den Entwicklungsprozeß, von der Bildung als wirtschaftlicher Investition, von der schnell wirksamen Produktivität von Bildungsinvestitionen eine realistischere Einschätzung der Beziehung zwischen Bildung und wirtschaftlicher Entwicklung gefolgt.

Die Beziehungen zwischen Bildungssystem, Arbeitskräftebedarf und -versorgung und wirtschaftlichem Wachstum haben sich als komplexer erwiesen, als sie mit dem einfachen Manpower-Ansatz der Bildungsplanung der sechziger Jahre erfaßt werden konnten. Die Entwicklungsländer haben die Erfahrung gemacht, daß Bildungsinvestitionen ihre Früchte nicht sofort tragen. Sie erfahren vielmehr, daß die Berücksichtigung von Bildungsinvestitionen den Verzicht auf andere unmittelbar produktiv wirksame Investitionen bedeutet. Hinzu kommt die Erkenntnis, daß an die realen Erfordernisse unangepaßte Bildungssysteme nicht nur keine Erträge bringen, sondern das wirtschaftliche Wachstum durch die unwirksame Bindung von Ressourcen behindern oder gar zurückwerfen.

Die gesamtwirtschaftliche Rendite einer (verbesserten) Bildung läßt sich weder in Industriestaaten noch in den Entwicklungsländer exakt ermitteln. Sicher aber besteht eine zeitliche Verzögerung zwischen den Bildungsinvestitionen und ihrer Wirksamkeit, die sich nach Erfahrungen in Deutschland, falls diese übertragbar sind, auf einen Zeitraum von 15 bis 20 Jahren erstrecken dürfte²⁴⁾.

Wissenschaft und technologische Forschung sind unabdingbar für eine kontinuierliche wirtschaftliche und soziale Entwicklung. Die

²⁰⁾ E. Eppler, *Wenig Zeit für die Dritte Welt*, Stuttgart u. a. 1971, S. 40.

²¹⁾ P. V. Dias, *Strategy of International Educational Aid?* Paper für eine Tagung der Deutschen Stiftung für Entwicklungsländer (1969), S. 2 f.

²²⁾ W. Arnold — S. Kodjo — E. A. v. Renesse, *Qualitativer und quantitativer Bedarf der Entwicklungsländer in den Bereichen: Bildung, Wissenschaft und Technologie*, Bochum, September 1972, S. 55.

²³⁾ F. Mühlenberg u. a., *Erstellung eines Systems von länderbezogenen Informationen*, Deutsches Institut für Afrikaforschung e. V., Hamburg 1973, Teil I, S. 159.

²⁴⁾ Karl-Heinz Sohn, *Entwicklungspolitik*, München 1972, S. 53.

Entwicklungsländer müssen eine eigenständige Forschung und Lehre aufbauen, um den Entwicklungsprozeß zu steuern und zum eigenen Nutzen am internationalen wissenschaftlichen Kommunikationsprozeß zu partizipieren. Wissenschaft befähigt den Menschen in immer stärkerem Maße, seine Umgebung seinen Zielen entsprechend umzugestalten. Damit ist das Problem der Entwicklung der Entwicklungsländer mit dem der Entwicklung von Wissenschaft eng verknüpft. In dem über die Wissenschaft zu erfolgenden Dynamisierungsprozeß müssen wissenschaftliche Institutionen und Universitäten in engem Kontakt mit der Praxis und den Gegebenheiten ihrer Umwelt international verfügbare wissenschaftliche Erkenntnisse für den Entwicklungsprozeß verfügbar machen und ihre eigenen neuen Erkenntnisse in die internationale Wissenschaft einspeisen²⁵⁾. Das ist eine Funktion, die über die Lehre und die Ausbildung von Fachkräften für den Arbeitsmarkt hinausgeht und für die Universitäten und Forschungsinstitutionen in den Entwicklungsländern besonders befähigt werden müssen.

Zusammenfassend sei für Maßnahmen zur Stützung des Entwicklungsbeitrages von Bildung in den Entwicklungsländern folgendes festgestellt:

1. Auf allen seinen Stufen kann ein Bildungssystem in den Entwicklungsländern einen Beitrag zur wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung leisten. Der einseitige Ausbau nur eines Teils des Bildungssystems bzw. eine entsprechende (prioritäre) Förderungskonzeption auf seiten eines Gebers wird dieser Tatsache nicht hinreichend gerecht. So wie ein einseitiger Ausbau des Hochschulwesens die aktive Partizipation der breiten Massen am sozialen und politischen Geschehen innerhalb der Gesell-

schaft wenig zu fördern vermag, vernachlässigt die Konzentration auf den Ausbau der Grunderziehung wesentliche personelle und institutionelle Voraussetzungen für den Entwicklungsprozeß. Notwendig ist also ein ausgewogenes Wachstum der Bildungsinstitutionen auf allen Stufen — unter Berücksichtigung der jeweils in einem Land vorfindbaren Bedingungen.

2. Beim Ausbau von Bildungssystemen in den Entwicklungsländern kann es keine Alternative zwischen quantitativen und qualitativen Maßnahmen geben. Weder quantitative Erweiterungen ohne qualitative Verbesserungen noch qualitative Verbesserungen ohne quantitative Auswirkungen werden den Notwendigkeiten der Entwicklung von Bildung gerecht. Zur qualitativen Vertiefung neben den quantitativen Erweiterungen gehören entwicklungsadäquate Inhalte ebenso wie neue Formen, Methoden und Verfahren ihrer Vermittlung und Aneignung.

3. Wenn in diesem Zusammenhang von Entwicklung die Rede ist, ist damit ein dynamischer Prozeß gemeint. Den daraus resultierenden Bildungserfordernissen kann nicht mit abgeschlossenem Bildungsprogramm oder -gängen begegnet werden. Auch für die Menschen in Entwicklungsländern — und gerade für sie — ist Bildung ein lebenslanger Prozeß. Sie haben einen besonders großen Nachholbedarf an Bildung im Hinblick auf die große Zahl derer, die nicht vom Bildungssystem erfaßt wurden, auf die schmalen Kenntnisse der vielen, die nur kurz durch das Bildungssystem gegangen sind, wie auch im Hinblick auf die Adaptation des vermehrten Wissens der Industrienationen. Lebenslange Erziehung ist ein dringendes Erfordernis der weiteren Integration der Bevölkerung der Entwicklungsländer in den dynamischen Entwicklungsprozeß.

III. Der Stand der internationalen Diskussion über Bildungs- und Wissenschaftshilfe

Im Rahmen der nach dem Zweiten Weltkrieg einsetzenden Hilfsmaßnahmen für die Länder der Dritten Welt haben die Bildungs- und Wissenschaftshilfe immer eine besondere Beach-

tung im internationalen Bereich erfahren, insbesondere durch die Aktivitäten der UNESCO. Als Grundlage zur Entwicklung der Bildungssysteme in den Entwicklungsländern erarbeitete die UNESCO zu Beginn der ersten Entwicklungsdekade die großen Regionalentwicklungspläne für Afrika (Addis Abeba), für Lateinamerika (Santiago de Chile) und für Asien (Karachi). Die in diesen Plänen artikulierten

²⁵⁾ Vgl. A. Meyer-Dohm, Wissenschaftliche Beziehungen als Entwicklungsfaktor, in: Horst Sander — Dietrich Stein, Beziehungen deutscher wissenschaftlicher Institutionen zu Partnern in Entwicklungsländern, Stuttgart 1971, S. 22 f.

Vorstellungen und Hoffnungen zur quantitativen Ausweitung der Bildungssysteme konnten sich nicht erfüllen. Vielmehr hat sich am Ende der ersten Entwicklungsdekade eine weltweite Verunsicherung über die weitere Bildungsplanungskonzeption ergeben. Die Erfahrungen der ersten Entwicklungsdekade haben gezeigt, daß eine quantitative Ausweitung von Bildungssystemen allein keine durchgreifenden Auswirkungen auf den Entwicklungsprozeß ausübt oder gar direkt Einfluß auf das wirtschaftliche Wachstum hat. Neben dem (wirtschaftlichen) Produktionscharakter von Bildung ist deren Eigendimensionalität mit politischen, sozialen und kulturellen Inhalten und Zielen erneut ins Bewußtsein getreten. Nicht mehr quantitative, sondern qualitative Probleme der Bildung und ihre Verbindung mit den Gesamtbedürfnissen der Gesellschaft stehen im Mittelpunkt der Diskussion.

Die *Internationale Strategie für die zweite Entwicklungsdekade* der Vereinten Nationen, von der Vollversammlung am 24. Oktober 1970 verabschiedet, hält im Sektor Bildung und Wissenschaft für grundsätzlich notwendig: „die Einschulung aller Kinder im Schulalter, qualitative Verbesserungen auf allen Stufen der Erziehung, ... Ausrichtung der Erziehungsprogramme auf die Erfordernisse der Entwicklung sowie gegebenenfalls Errichtung und Erweiterung wissenschaftlicher und technischer Institute“. Damit sind wesentliche neue international anerkannte Zielsetzungen knapp zusammengefaßt²⁶⁾.

Der *Pearson-Bericht*, der gegen Ende der ersten Entwicklungsdekade eine Bestandsaufnahme bisheriger Ergebnisse der Entwicklungshilfe unternahm und Vorschläge der Entwicklungspolitik der Zukunft ausarbeitete, ging ausführlich auf Probleme der Entwicklungsländer im Bereich von Bildung und Wissenschaft ein. Er bezeichnete die Verstärkung der Forschung und die qualitative Verbesserung der Bildungssysteme als wesentliche zu lösende Probleme der Zukunft im Sektor Bildung und Wissenschaft.

Weiter empfahl der *Pearson-Bericht*, bei Vorhandensein entsprechender Einrichtungen Stipendien- und Studienbeihilfen zum Besuch einheimischer Unterrichtsstätten in den Entwicklungsgebieten zu vergeben. Für die besonde-

ren Bedürfnisse der technologischen Entwicklung sollten nationale oder regionale Forschungsinstitute geschaffen werden, an deren Errichtung sich die Industriestaaten beteiligen sollten.

Inzwischen sind mehrere internationale Organisationen wie die UNESCO, UNICEF oder die Weltbank daran gegangen, ihre Haltung gegenüber den Bildungsproblemen der Welt im einzelnen neu zu bestimmen. Die *Prinzipien*, die dieser Neubestimmung zugrunde liegen, hat Edwin M. Martin in seinem Bericht zur Jahresprüfung 1972 des Ausschusses für Entwicklungshilfe der OECD wie folgt zusammengefaßt:

1. Jedes Land muß selbst entscheiden, welche Bildung es will, für wen sie bestimmt ist, durch welche Instrumente sie vermittelt werden und wer die Kosten tragen soll.
2. Bildungswesen und Gesellschaft beeinflussen sich gegenseitig. Das Bildungswesen dient der Entwicklung des einzelnen und der Gesellschaft, wird aber in seinen Resultaten durch Struktur und Funktionieren des Gesellschaftssystems beeinflusst und begrenzt.
3. Bildung und Erziehung sind ein lebenslanger Prozeß, der weder auf die Jugend beschränkt noch mit einem Male endgültig abgeschlossen ist. Das Monopol der Schule als Vermittlerin von Bildung ist veraltet und unwirtschaftlich.
4. Der Zugang zur Bildung und das Erlernen des Lesens und Schreibens sind nicht mehr ein Grundrecht jedes Menschen allein, sondern auch ein Entwicklungsziel in sich²⁷⁾.

Die UNESCO hat ihre Aktivitäten auf dem Sektor Bildung auf die stärkere Verbindung der Bildungssysteme mit den Bedingungen und Bedürfnissen der Gesellschaft ausgerichtet. Schwerpunkte dabei sind das Recht auf Bildung für alle und die Erneuerung der Bildungssysteme sowie ihre Umwandlung zu einem integrierten System lebenslanger Erziehung. Als wichtigste Aufgabe zur Erneuerung der Bildungssysteme erscheint die kritische Bestandsaufnahme des bestehenden Zustandes und die Definierung einer klaren Bildungspolitik. Um die Explosion heutigen Wissens und den ständig wandelnden Wissensbedürfnissen zu entsprechen, wird eine stärkere Neuorientierung der Curricula für erforderlich gehalten, allerdings unter der Gewährleistung

²⁶⁾ Die entwicklungspolitische Konzeption der Bundesrepublik Deutschland und die Internationale Strategie für die zweite Entwicklungsdekade, hrsg. vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit, Bonn 1973, S. 55.

²⁷⁾ Martin, a. a. O., S. 265.

einer gewissen Stabilität des Systems, die zu seiner Einheit und Kontinuität notwendig ist.

Im Bereich der höheren Bildung versucht die UNESCO eine Bestimmung der Rolle der Universitäten im Entwicklungsprozeß bzw. im gesamten Bildungssystem. Sie legt dabei Gewicht auf die Verbesserung der inneren Struktur sowie der Erneuerung der Lehrinhalte unter Einführung neuer Methoden und Techniken. Dabei wird der internationalen Zusammenarbeit besondere Beachtung geschenkt. Die UNESCO fördert weiter die Entwicklung von Forschung und postgraduierten Studien in den Naturwissenschaften und insbesondere in den Ingenieurwissenschaften. Die Anpassung von Wissenschaft und Technologie an die Entwicklungserfordernisse wird unterstützt, und zwar einerseits durch Forschung in den Entwicklungsländern und andererseits durch Sammlung und Analyse relevanter Daten und Informationen ²⁸⁾.

Besondere Impulse für die neuere internationale Diskussion sind von der durch die UNESCO berufenen *Sachverständigenkommission „für die Entwicklung der Erziehung“* unter dem Vorsitz des früheren französischen Erziehungsministers Faure ausgegangen. Diese Kommission hatte den Auftrag, sowohl für die Industriestaaten wie für die Entwicklungsländer neue Inhalte für das Bildungswesen zu definieren. Die Kommission ging dabei davon aus, daß Bildung das ganze Leben andauert. Die neuen Bildungsstrategien müßten auf die Innovation gerichtet sein und das Schulsystem mit verschiedenen Arten der außerschulischen Wissensvermittlung verbinden und es jeweils den individuellen Gegebenheiten der Umwelt überlassen, in der sich die Gesellschaft und der einzelne entwickeln müssen, Inhalt und Methodik des Lernprozesses zu bestimmen ²⁹⁾.

Unter den wesentlichen Elementen der Reformen und Veränderungen, die die Kommission vorschlägt, befinden sich

— die Überwindung einer Konzeption einer zeitlichen (Schulalter) und räumlichen (Schulgebäude) Begrenzung der Erziehung,

— die Umwandlung der „geschlossenen“ Bildungssysteme in „offene“ mit besonderer Förderung der Vorschulerziehung und einer starken Begünstigung des Elementarbereichs,

— Verbindung von Allgemeinbildung und technischer Ausbildung durch die inhaltliche und methodische Integration der Technik in den Bildungsprozeß,

— die Einrichtung weiterer Institutionen für das Hochschulwesen, etwa zur ständigen Bildung, regelmäßigen Weiterbildung wie auch Spezialisierung und wissenschaftlichen Forschung ³⁰⁾.

In ihrer „Arbeitsstudie für den Bildungssektor“ (Sector Working Paper Education) vom September 1971 hat die *Weltbank* besonderen Wert darauf gelegt, das Kosten-Nutzen-Verhältnis und die Verwaltung der Bildungseinrichtungen zu verbessern und die Ausbildung stärker auf den Bedarf des Arbeitsmarktes abzustellen. In der Vergangenheit hat die Weltbank im wesentlichen im Sektorbereich Bildung und Wissenschaft Projekte der beruflichen und technischen Ausbildung sowie der allgemeinbildenden höheren Schulbildung, und zwar Bau und Ausstattung von Schulgebäuden, gefördert. Sie geht jetzt stärker dazu über, Projekte zu fördern, die dazu dienen, die Bedeutung, Wirksamkeit und Wirtschaftlichkeit des Schulsystems zu verbessern, z. B. in bezug auf die Curriculum-Entwicklung, Planung Herstellung von Lehrmaterialien. Weiterhin ist die Weltbank bemüht, mehr Nachdruck als bisher auf die grundlegende Ausbildung und Schulung der Mehrheit der Bevölkerung zu legen, die bis jetzt wenig oder gar nicht von der Entwicklung des Bildungswesens profitiert hat, und zwar insbesondere in den ländlichen Gebieten ³¹⁾.

Schließlich hat sich der *Ausschuß für Entwicklungshilfe der OECD* in den letzten Jahren auf einer Reihe von Konferenzen mit Problemen der Bildungs- und Wissenschaftshilfe befaßt. Dabei kam man zu dem Ergebnis, daß sich die Bildungshilfe fortan auf die Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Schulsysteme und nicht auf deren weiteren Ausbau konzentrieren sollte. Der stärkeren Ausrichtung des Bildungswesens auf die Belange des Agrarsektors, vor allem in Afrika, müsse größere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Außerdem wurde empfohlen, die Empfänger von Stipendien in stärkerem Maße in den Einrichtungen der Entwicklungsländer selbst auszubilden ³²⁾.

²⁸⁾ UNESCO, General Conference. Seventeenth Session, Paris 1972, 17 C/4. Draft Medium Term Outline Plan for 1973—1978, Paris 1972, S. 74 f., 109 f., 113 f.

²⁹⁾ Nach Martin, a. a. O., S. 260.

³⁰⁾ Faure, a. a. O., S. 306.

³¹⁾ Education, Sector Working Paper, a. a. O., S. 8—11, und: Weltbank/IDA, Jahresbericht 1973, S. 19, 32/33.

³²⁾ Martin, a. a. O., S. 256.

In diesem Zusammenhang erscheint eine Förderung von Initiativen der Entwicklungsländer durch die Geber in folgenden Bereichen besonders nützlich:

- Planung von Bildungssystemen für die einzelnen Länder,
- Unterstützung von Bildungsexperimenten zur Suche nach neuen Lösungen,
- Erfolgskontrolle und Auswertung der Durchführung von Mustervorhaben,
- Koordinierung der Bildungshilfe auf der Basis von integrierten, mehrjährigen Sektorplanungen.

Die Geber könnten, wenn sie es wünschen, die Rolle eines Katalysators im Innovationsprozeß übernehmen, Initiativen der Entwicklungsländer im Bereich der Forschung fördern und einen großen Teil der Analysen durchführen, aufgrund deren die Entwicklungsländer entscheiden können, welche Form des Bildungswesens für sie am besten geeignet ist³³⁾.

Im Bereich von Wissenschaft und Forschung wird die internationale Diskussion bestimmt von dem „*World Plan of Action*“ für die Anwendung von Naturwissenschaften und Technologie von Anfang 1971. Dieser Weltplan stellt die wohl umfassendste Darstellung der anstehenden Probleme dar und bietet gleichzeitig eine Fülle von Vorschlägen zu entsprechenden Lösungen. Seine Ziele sind

— der möglichst schnelle Aufbau der notwendigen Infrastruktur für Wissenschaft und Technologie in den Entwicklungsländern,

— die Verbesserung des Technologie-Transfers und der Förderung der praktischen Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse,

— die Konzentration der wissenschaftlichen und technischen Bemühungen der entwickelten Länder auf Probleme, die für die Entwicklungsländer von besonderer Bedeutung sind.

Zur Behebung des unterschiedlichen wissenschaftlichen und technologischen Ausbaus in Entwicklungsländern und Industrieländern stellt der Weltplan eine Reihe außerordentlich ambitionierter Forderungen auf. Gegen Ende der zweiten Entwicklungsdekade sollen die Entwicklungsländer durchschnittlich 1 % ihres Bruttosozialprodukts für Wissenschaft und Technologie ausgeben. Die Industrieländer sollen ihre Hilfen auf diesem Gebiet so weit steigern, daß sie 1980 ca. 0,05 % ihres Bruttosozialproduktes, oder bei einer Verwirklichung des 1 %-Zieles der Entwicklungshilfe 5 % ihrer gesamten Entwicklungshilfeleistungen, betragen. Weiter sollen die Industrieländer 5 % ihrer eigenen Ausgaben für nichtmilitärische Forschung Problemen widmen, die für die Entwicklungsländer von besonderer Bedeutung sind³⁴⁾.

IV. Die deutsche Bildungs- und Wissenschaftshilfe

Bildungs- und Wissenschaftshilfe umfaßt alle Maßnahmen zur Förderung der Bereiche schulische und außerschulische Bildung, Forschung und Entwicklung sowie deren Anwendung. Ihr Ziel ist die Schaffung bzw. qualitative und strukturelle Verbesserung von Bildungs- und Wissenschaftsinstitutionen. Bildungs- und Wissenschaftshilfe ist in großen Bereichen Förderung von sozialer Infrastruktur.

Im System der deutschen wissenschaftlichen Beziehungen zum Ausland grenzt sich die Bildungs- und Wissenschaftshilfe ab gegenüber

der auswärtigen Kulturpolitik und der wissenschaftlich-technologischen Zusammenarbeit. Die auswärtige Kulturpolitik dient der Präsentation und Repräsentation der deutschen Kultur und Wissenschaft im Ausland, die Bildungs- und Wissenschaftshilfe orientiert sich an den entwicklungspolitischen Interessen und Gegebenheiten der Entwicklungsländer. Die wissenschaftlich-technologische Zusammenarbeit ist Austausch von Partnern auf vergleichbarem Entwicklungsstand, gleichgewichtiges Geben und Nehmen, das vorrangig den Interessen der Fortentwicklung der deutschen Wissenschaft dient. Wissenschaftshilfe ist eine Hilfs-

³³⁾ Martin, a. a. O., S. 268—273 (insgesamt sehr aus der Geberperspektive gesehen, weniger aus der der Entwicklungsländer, deren eigene Vorstellungen und Traditionen Grundlage der Entwicklung sein müssen).

³⁴⁾ Siehe im einzelnen dazu: Karl Heinz Klingner — Dieter Seul, *World Plan of Action for the Application of Science and Technology*. Zusammenfassende Darstellung, Bochum, Dezember 1971.

leistung auf verschiedenen Entwicklungsstufen wissenschaftlicher Institutionen, die sich an den Notwendigkeiten des Einsatzes von Wissenschaft im Entwicklungsprozeß der betreffenden Länder ausrichtet.

Faßt man Bildungs- und Wissenschaftshilfe in der umfassendsten Form (unter Einschluß von z. B. Auslandsschulen, Gewerbeschulen, Stipendienvergabe im Rahmen von Aus- und Fortbildung) zusammen, so spielt dieser Sektor innerhalb der deutschen Entwicklungshilfemaßnahmen eine bedeutende Rolle. Bezogen auf die Maßnahmen im Rahmen eines eigenen Titels für die Bildungs- und Wissenschaftshilfe (686 02) wirkt der Beitrag eher marginal. Dieser Titel umfaßt Maßnahmen für das höhere und allgemeinbildende Erziehungswesen in Entwicklungsländern. Im Gesamtbereich der deutschen Technischen Hilfe im engeren Sinne machte er im Durchschnitt der Jahre 1963 bis 1972 knapp 12 % aus. 186 Projekte unterschiedlicher Art und unterschiedlichen Umfangs wurden abgewickelt bzw. befinden sich noch in der Durchführung. Sie umfassen sowohl komplexe Maßnahmen (Aufbau einer ganzen Fakultät/Hochschule unter Einschluß von Baumaßnahmen) wie relativ einfache Materiallieferungen.

Eine Analyse der bisherigen Maßnahmen läßt eindeutig erkennen, daß das Schwergewicht des Bildungshilfetitels auf dem Subsektor „Höheres Erziehungswesen“ (= Hochschulen) gelegen hat. Demgegenüber wurde einerseits dem allgemeinbildenden Bildungswesen (Primar- und Sekundarbildung) und andererseits dem eigentlichen Wissenschaftsbereich (über Lehr- und damit verbundene Forschungsaufgaben im Hochschulbereich hinaus) nahezu keinerlei Beachtung geschenkt.

Für die bisherige Vernachlässigung des allgemeinbildenden Bildungswesens im Rahmen der deutschen Bildungshilfe gibt es mehrere Gründe. Sowohl von deutscher Seite wie von seiten vieler Entwicklungsländer bestand eine gewisse Scheu, in diesem Bereich aktiv zu werden, u. a. wegen der damit verbundenen politischen und sozialen Brisanz. Weiterhin bestanden trotz der Bemühungen der UNESCO, die quantitative Entwicklung dieses Sektors mit bildungsökonomischen Argumenten zu begründen, Zweifel an der wachstumsfördernden Bedeutung gerade in diesem Bereich. Schließlich fehlten auf seiten der Entwicklungsländer institutionelle und finanzielle Voraussetzungen für die prioritäre Förderung des Grundschulwesens, auf deutscher Seite das nötige

Instrumentarium bzw. Personal zur Durchführung entsprechender Maßnahmen. Ein Großteil der in diesen Gründen zum Ausdruck kommenden Reserven gegenüber einer Förderung des Grundschulwesens muß nach der neueren internationalen Diskussion als überholt gelten.

In der entwicklungspolitischen Konzeption der Bundesrepublik Deutschland für die zweite Bildungsdekade vom 11. Februar 1971 wird unter den Schwerpunktbereichen künftiger deutscher Entwicklungshilfemaßnahmen das „arbeits- und umweltorientierte Bildungssystem zur Aktivierung der Fähigkeit zur Selbsthilfe, vor allem durch Förderung von Berufsbildungsorganisationen sowie unmittelbar anwendbarer und ausbaufähiger Grunderziehung, wobei auch Massenmedien einzusetzen sind“, genannt. In einem besonderen Absatz über die Bildung und Wissenschaft im Rahmen sektoraler Aspekte der Entwicklungspolitik wird ausgeführt, daß Förderungsmaßnahmen auf eine flexible Anpassung der Bildungsinhalte und -methoden an die sich ändernden Erfordernisse des Arbeitsmarktes und der sozialen Umwelt hinwirken sollten. Wirksame Maßnahmen zur strukturellen Änderung des Bildungswesens und zur Entwicklung neuer Lehr- und Lernverfahren sollen Priorität gegenüber Beiträgen zur lediglich quantitativen Erweiterung bestehender Bildungssysteme genießen. Folgende Gebiete der Bildungs- und Wissenschaftshilfe seien verstärkt zu fördern: Erziehungsverwaltung, Erziehungsplanung und -forschung, Bildungsmaßnahmen außerhalb des herkömmlichen Schulwesens unter Einsatz von Massenmedien, flexible Berufsausbildungssysteme, materielle Infrastruktur des Bildungswesens, anwendungsorientierte Forschung⁸⁹⁾.

Die Bundesregierung hat entsprechend einer Ankündigung der entwicklungspolitischen Konzeption am 22. Dezember 1971 ein Grundsatzzprogramm der Bildungs- und Wissenschaftshilfe verabschiedet. Darin werden eine Reihe von Schwerpunkten zur Förderung von Bildung und Wissenschaft in den Entwicklungsländern gesetzt. Im Bereich der Bildungshilfe sind dies

— die funktionale Grundbildung (als Vermittlung von praxis- und umweltbezogenen Grundkenntnissen für junge Menschen und Erwachsene, etwa durch multifunktionale Bildungs- und Sozialzentren, durch die Förderung von

⁸⁹⁾ Die entwicklungspolitische Konzeption, a. a. O., S. 18.

geeigneten Trägern und entsprechende Beratungsgruppen sowie Lehrerfortbildung und den Aufbau von Dokumentationsdiensten),

— die berufliche Bildung (in ländlichen und industrialisierten Regionen auf unterschiedlichem Niveau sowie an den Hochschulen),

— die Unterstützung von Bildungsplanungs- und Bildungsforschungsmaßnahmen und die Förderung von Diensten für das Bildungswesen (wie Bau von Bildungseinrichtungen, Lehr- und Lernmitteln).

Im Bereich der Wissenschaftshilfe liegen die Schwerpunkte

— auf der Förderung von wissenschaftlichen Grundlagen zur Lösung von Problemen wesentlicher entwicklungspolitischer Bedeutung (Förderung von wissenschaftlichen Instituten und gemeinsamen Forschungsvorhaben in den Entwicklungsländern) sowie

— auf der Errichtung von wissenschaftlich-technischen Diensten und Einrichtungen, welche der Anwendung von Wissenschaft und Technologie dienen, darunter neue Aktivitäten wie Aufbau von Dokumentationsdiensten, wissenschaftlichen Bibliotheken oder statistischen Diensten.

Nach dem Grundsatzprogramm soll Kapitalhilfe auch für Investitionen in den Bereichen Bildung und Wissenschaft vergeben werden, insbesondere für wissenschaftliche Einrichtungen, Versuchs- und Modellschulen, Lehreraus- und Fortbildungsstätten sowie für Produktionsstätten von Unterrichtsmaterial. Sur-place und Drittländer-Stipendienprogramme sollen vorrangig gefördert und regional (über Afrika hinaus) erweitert werden. In Ergänzung zu entsprechenden Maßnahmen sollen die auf den Ausbau von wissenschaftlichen Einrichtungen in den Entwicklungsländern bezogenen Programme deutscher Institutionen, wie etwa des Deutschen Akademischen Austauschdienstes, mit den deutschen Bildungshilfeprogrammen abgestimmt und insgesamt so erweitert werden, daß das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit sich auf wenige umfangreiche und erfolgversprechende Maßnahmen und Programme beschränken kann. Im Bereich der Wissenschaftshilfe sollen in Abstimmung mit den Länderhilfsprogrammen identifizierte Schlüsselbereiche der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung durch aufeinander abgestimmte und zusammenhängende Forschungsprogramme gefördert werden ³⁶⁾.

³⁶⁾ Die entwicklungspolitische Konzeption, a. a. O., S. 33 ff.

Die deutsche Bildungs- und Wissenschaftshilfe unterstützt die Entwicklungsländer bei Vorbereitung und Durchführung ihrer Reformen des Bildungssystems. Dabei soll eine stärkere sektorale und regionale Konzentration erfolgen. Bildungs- und Wissenschaftshilfe setzt wie die Entwicklungshilfe überhaupt partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Gebern und Nehmern voraus. Das bedeutet eine entsprechende Eigenanstrengung des Entwicklungslandes. Dadurch dürfen aber nicht die Länder benachteiligt werden, die einer Unterstützung auf diesem Sektor am meisten bedürftig sind. Reformmaßnahmen in einem umfassenden Sinne lassen sich im Bildungswesen nur in wenigen Entwicklungsländern feststellen. Wohl aber gibt es kaum ein Entwicklungsland, in dem sich nicht bescheidene reformerische Ansätze im Bildungswesen erkennen lassen.

Noch entspricht die Praxis der deutschen Bildungs- und Wissenschaftshilfe nicht den Schwerpunkten des Grundsatzprogramms und den allgemeinen Prinzipien der entwicklungspolitischen Konzeption der Bundesregierung. Der deutsche Beitrag zur Lösung der Probleme von Bildung und Wissenschaft in den Entwicklungsländern ist insgesamt gesehen sicher marginal. Vor dem Hintergrund klarerer Abgrenzungen seiner Formen und Möglichkeiten, einer Abstimmung seiner Zielsetzung auf entsprechende Förderungsinstrumente und durch eine verbesserte Planung im Zusammenwirken mit der Aufstellung von Länderhilfsprogrammen kann die deutsche Bildungs- und Wissenschaftshilfe sicher verbessert werden. Dazu sind im Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit durch die Schaffung von Sektorreferaten, darunter das für „Bildung, Wissenschaft und Massenmedien“, im April 1973 neue organisatorische Voraussetzungen geschaffen worden. Ziel der Sektorreferate ist es, durch praxisnahe Grundsätze und Handlungsanleitungen für die Administration die vorhandene Kluft von Programm und Wirklichkeit zu verringern.

Die deutsche Bildungs- und Wissenschaftshilfe wird in Zukunft — mit Aussicht auf wenigstens bescheidenen Erfolg — verstärkt Hilfestellungen geben bei der Steigerung von Problembewußtsein und Reformwillen sowie bei der Förderung der Selbständigkeit der Entwicklungsländer im Bereich von Bildung und Wissenschaft durch den Ausbau ihrer entsprechenden Infrastruktur.

Bildungs- und Wissenschaftshilfe kann nie isoliert ansetzen. Sie muß in sozio-ökonomi-

schen, kulturellen und gesellschaftlichen, aber auch in den fachlichen Bezügen des jeweiligen (technischen) Ansatzes gesehen werden. Bildungs- und Wissenschaftshilfe steht in solchen Bezügen sowohl auf der Seite der Geber- wie der Nehmerländer. Sie wird einen wirksamen Beitrag zur sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung nur leisten können zusammen mit grundlegenden Maßnahmen zur Beseitigung der weltweiten Abhängigkeit der Entwick-

lungsländer von den Industrienationen und eigenen Maßnahmen der Entwicklungsländer zur Beseitigung elitärer Schichtungen und zur Unterstützung emanzipatorischer Bewegungen. Angesichts der insgesamt recht bescheidenen Ansätze in dieser Richtung bleiben der Bildungs- und Wissenschaftshilfe wie der Entwicklungshilfe überhaupt nur vorsichtige Schritte zur Verwirklichung ihrer Zielsetzungen.

Zum Begriff „Aufgaben der Entwicklungshilfe“

I.

Der wissenschaftliche Beirat beim Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit führte 1965 aus, daß als bestimmend für den notwendigen umfassenden Wandel in Entwicklungsländern die geistige Bereitschaft und Fähigkeit für modernes wirtschaftliches Denken, für neue Techniken, Organisationsformen und Verhaltensweisen zu gelten habe¹⁾.

Solche Bereitschaft aus der vorgegebenen kulturellen Situation heraus zu entwickeln, bisher ungenutzte geistige Fähigkeiten auszubilden und möglichst große Teile der Bevölkerung für gewandelte Gesellschaftsformen aufzuschließen, wird vornehmlich als Aufgabe der „Intellektuellen Investition“ angesehen.

Der Begriff „Intellektuelle Investition“ ist erst seit einigen Jahren in Gebrauch; er hat sehr schnell allgemeine Anwendung gefunden. Der Begriff hat zweifellos den Vorteil, daß er einen Ausdruck der ökonomischen Fachsprache — Investitionen — enthält. Mit seiner Hilfe können sich deshalb Juristen, Ökonomen, Soziologen, Pädagogen und Politiker darüber verständigen, daß und inwieweit Mittel für die sozial-ökonomische Entwicklung sinnvoll und notwendig sind, zumal der Nachweis gelang, daß solche Investitionen sich verzinsen²⁾, teilweise sogar weit besser als manche Formen materieller Investitionen. Die Betrachtung solcher Aufwendungen als Investitionen macht es möglich, sie in Beziehung zu setzen zu den

materiellen Investitionen, das richtige Verhältnis beider Arten von Investitionen zu erwägen usw.

Trotzdem kann dieser Begriff nicht ganz befriedigen. Was hier getan wird — sei es durch Erziehung, durch Fortbildung, durch Information oder anderes —, wird ja an Menschen getan. Als Ergebnis solcher „intellectual investments“ erwartet man eine Erhöhung des Sozialprodukts. Der Mensch, in den man auf solche Weise Kapital investiert hat, erscheint hier also nur noch als das Mittel, das man durch diese Investitionen befähigt, ein höheres Sozialprodukt zu erarbeiten³⁾. Zweifellos widerspricht es der Werthaltung vieler Kulturen und Gruppen, den Menschen in dieser Weise als ein bloßes Mittel zu sehen, und zwar als ein manipulierbares Mittel, manipulierbar durch einen „Change agent“. Aber davon abgesehen — es ist ja nicht so (oder vielleicht besser noch nicht so), daß dieses „investment“ an dem Menschen ohne dessen Willen und Zutun vollzogen werden kann — etwa in einer Art von Hypnoseschulung —, sondern er muß dazu bereit, dafür motiviert sein; denn er muß ein gutes Teil selbst dazu tun⁴⁾.

Das gerät bei dem Investment-Denken leicht in Vergessenheit. Schließlich führt solche rein ökonomische Betrachtung in ihrer letzten Konsequenz dazu, daß der Begriff ausgeweitet wird zu „investment in man“ oder „investment in human capital“. Damit gewinnt er nicht gerade an Menschlichkeit, wohl aber an Undeutlichkeit. Jetzt kommen nämlich zu solchen Inhalten wie Ausbildung, Fortbildung usw. noch Gegenstände wie Gesundheitsfürsorge o. a. hinzu — Gesundheitsfürsorge z. B. deshalb, weil es unwirtschaftlich wäre, zuerst in einem Menschen Geld für Ausbildung zu investieren und ihn dann unnötig früh sterben zu lassen⁵⁾.

¹⁾ Grundsätze für eine Bildungshilfe der Bundesrepublik Deutschland an die Entwicklungsländer. Handbuch der Entwicklungshilfe, II A 11 BR 23, Grundsatz 1.3. Loseblattsammlung, Baden-Baden.

²⁾ Der Versuch, die Höhe der Verzinsung zu ermitteln, scheint allerdings noch auf methodische Schwierigkeiten zu stoßen.

So wird man sich — mindestens zunächst — mit den Feststellungen von H. von Recum, Das Bildungswesen als Entwicklungsfaktor, in: Entwicklungstheorie und Entwicklungspolitik, Tübingen 1964, S. 386, begnügen müssen: „... gelungen, Belege dafür zu erbringen, daß der Aufwand für Bildung eine wachstumsfördernde Investition darstellt. ... Immerhin ergeben erste Schätzungen als Faustregel, daß sich Bildungsinvestitionen mindestens so hoch verzinsen wie Investitionen in physisches Kapital.“

³⁾ Das wird meist nicht expressis verbis gesagt, ist aber deutlich feststellbar.

⁴⁾ Vgl. R. F. Behrendt, Soziale Strategie für Entwicklungsländer, Frankfurt/M. 1965, S. 134 ff.

⁵⁾ So z. B. Th. W. Schultz, Transforming Traditional Agriculture, London 1964, S. 199: „The rate of return depends upon the expected life span“.

Aus diesen Gründen ist nach Rheinwald⁶⁾ die Verwendung des Begriffspaares „geistige Förderung“ und „materielle Förderung“ vorzuziehen. Hier erscheint der Mensch nicht als Mittel zum Zweck, sondern als der, den man bei seinen eigenen Bemühungen um geistige, soziale und wirtschaftliche Entwicklung fördert. Und wenn hier mit dem Verzicht auf den Begriff „Investitionen“ der ökonomische Bezug auch weniger sichtbar zum Ausdruck kommt, so ist doch deutlich, daß die Förderung in beiden Bereichen der materiellen Aufwendungen bedarf, daß diese Aufwendungen mit Rücksicht auf den größtmöglichen Wirkungsgrad eingesetzt werden müssen und daß eine optimale Relation der für beide Gruppen einzusetzenden Geldmittel angestrebt werden muß.

Aber es kommt hier weniger auf die zu verwendenden Begriffe als vielmehr darauf an, das Ziel — die Förderung des Menschen — zu sehen. Denn mit Hilfe dieser Zielsetzungen läßt sich jetzt bestimmen, was im einzelnen mit solchen „intellektuellen Investitionen“ geleistet werden muß, welche Einzelfunktionen sie erfüllen müssen, wenn sie zu diesem Ziel führen sollen.

Diese Frage nach den zu leistenden Aufgaben ist deshalb von Belang, weil ihre Beantwortung eine für weiterleitende Überlegungen brauchbare Gliederung des Gesamtkomplexes „intellectual investments“ bzw. „geistige Förderung“ ergibt. Eine Gliederung dieser Art ist im allgemeinen nicht gebräuchlich; meist findet man eine am Institutionellen oder am Methodischen orientierte Gliederung, also die Unterscheidung von:

Forschung, Ausbildung, Fortbildung, Beratung, Massenkommunikation o. ä.

Diese und ähnliche Gruppierungen sind deshalb wenig förderlich, weil Art und Grad von Organisation und Institutionalisierung in den einzelnen Ländern sehr verschieden sind. Vor allem aber kommt es darauf an, was im einzelnen im Rahmen der „intellectual investments“ angestrebt und getan werden kann und soll⁷⁾. Deshalb ist m. E. einer solchen formal-

instrumentalen Gruppierung eine Aufgliederung vorzuziehen, die die Gliederung der „intellectual investments“ nach ihren Einzelfunktionen und damit ihre Problematik erkennen läßt.

Dem Gesetzgeber der Bundesrepublik ist eine solche Gliederung nicht geläufig. Er beschränkt sich darauf, materielle und geistige Förderung als „Aufgabe der Entwicklungshilfe“⁸⁾ oder „förderungswürdige Entwicklungshilfe“⁹⁾ zu bezeichnen, ohne näher zu erläutern, was unter diesen vieldimensionalen Begriffen zu verstehen ist.

Daraus ergeben sich erhebliche Fehlinterpretationen durch die Verwaltung, die aus Gründen der Vereinfachung einer formal-instrumentalen Aufgliederung den Vorzug gibt¹⁰⁾.

Die nachfolgende Gliederung der „Aufgaben der Entwicklungshilfe“ unter dem Teilaspekt der geistigen Förderung kann keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, doch soll versucht werden, diesen vieldimensionalen Begriff in seine Einzelfunktionen zu zerlegen, um so vielleicht besser erkennen zu können, was neben den materiellen Investitionen unter „förderungswürdiger Entwicklungshilfe“ verstanden werden kann.

Dabei ergibt sich m. E. zunächst die Aufgabe:

1. *wirksame Produktionsverfahren, bessere Produktionsmittel und ganz allgemein neue Erkenntnisse zu entwickeln.* Das ist zweifellos Voraussetzung für jede Förderung der Menschen bei ihrer Entwicklung und damit für die Entwicklung selbst. Bei der Frage, von wem diese Aufgabe zu leisten ist, denken wir heute zuerst an die — irgendwie institutionalisierte — Forschung. Sie allein kann jedoch — auch bei bester Organisation und Ausrüstung — nicht all das leisten, was für eine integrale und zügige Entwicklung notwendig ist. Wesentliches müssen dazu auch die im praktischen Geschehen Stehenden beitragen.

⁶⁾ H. Rheinwald, Landwirtschaftliche Entwicklungsplanung in einer wachsenden Gesamtwirtschaft. Vortrag vor einem internationalen Seminar der DSE am 10. August 1966 (hektographiertes Manuskript).

⁷⁾ Vgl. K. H. Pfeffer, Die Bildung sozial-ökonomischer Führungskräfte in Entwicklungsländern, Beihfte der Konjunkturpolitik, Heft 6, Berlin 1960, S. 143 ff.

⁸⁾ Vgl. z. B. 1227 I 8 RVO; § 2 I 10 AVG; Richtlinien des BMI für die Beurlaubung von Bundesbediensteten zur Übernahme von Aufgaben der Entwicklungshilfe usw.

⁹⁾ Vgl. z. B. § 34 d EStG; Entwicklungshilfesteuergesetz; Entwicklungshelfergesetz usw.

¹⁰⁾ Vgl. z. B. das Anerkennungsverfahren nach § 1227 I 8 RVO, das nicht vom Tätigkeitsbereich der Versicherten ausgeht, sondern von Vergaberichtlinien der Finanzmittel der materiellen Entwicklungshilfe; vgl. dazu Echterhölter, BABI 1963 S. 597 ff., und Wild NJW 1972, S. 2167 ff.

2. Eine weitere Teilaufgabe ist das *Vermitteln von Wissen* an die zu fördernden Menschen. Das erfordert jedoch je nach Situation ganz verschiedene Maßnahmen: Bei jungen und heranwachsenden Menschen schulmäßige Ausbildung, bei Erwachsenen Kurse, Demonstrationen, Informationen durch Massenkommunikationsmittel usw.; es steht hier eine ganze Reihe von Möglichkeiten zur Verfügung, daher muß die jeweils zweckmäßigste ausgewählt werden. Wichtig ist, daß es sich — auch bei der Arbeit mit Erwachsenen — keineswegs nur darum handelt, den Menschen die jeweils neuesten Erkenntnisse der Wissenschaft so schnell wie möglich zu vermitteln, sondern auch das beizubringen, was sie für die Bewältigung ihrer Schwierigkeiten brauchen und noch nicht wissen, auch wenn es schon sehr lange bekannt ist.

3. Das *Entwickeln von Können* als weitere Teilaufgabe kann genauso wie das Vermitteln von Wissen für Jugendliche und Erwachsene wichtig sein. Es handelt sich dabei sowohl um Handfertigkeiten als auch um intellektuelle Techniken. Bei Jugendlichen kommen dafür Schulformen verschiedener Art und (vor allem für Handfertigkeiten) praktische Lehre in Frage, für Erwachsene vor allem kürzere oder längere Kurse. Andere Formen der Erwachsenenbildung führen hier meist nicht zum Ziel, weil das Beherrschen von praktischen und intellektuellen Techniken nur durch Üben unter Anleitung und Aufsicht erworben werden kann.

4. *Hilfe beim Lösen von Problemen und beim Treffen von Entscheidungen* zu geben, ist das eigentliche Aufgabengebiet der Beratung. Es kommt nur für die Menschen in Frage, die in eigener Verantwortung Entscheidungen treffen dürfen. Das gilt um so mehr, je höher entwickelt und je freier das betreffende Wirtschaftssystem ist. Dort kann die Notwendigkeit, immer wieder schwerwiegende Entscheidungen treffen zu müssen, sogar zu einer schweren Belastung für die Menschen werden¹¹⁾; dann bedürfen sie dafür dringend einer Unterstützung durch Beratung.

5. Eine wesentliche, vielleicht die wichtigste Aufgabe im Bereich der intellektuellen Inve-

stitutionen ist es, *die Menschen zu aktivem Handeln zu motivieren*, ihre oft diffusen Wunschvorstellungen in zweckgerichtetes Wollen umzumünzen. Dazu gehört nicht nur, daß man ihnen einleuchtende Gründe für eine neue Art des Handelns und dessen Richtung aufzeigt, sondern auch, daß man ihnen bei der Überwindung der hemmenden Kräfte hilft, die sich in ihnen selbst gegen eine solche Änderung ihres Verhaltens entwickeln. Durch das Vermitteln von Wissen, das Entwickeln von Können und eine behutsame Unterstützung beim Treffen von Entscheidungen kann man sicher zur Entwicklung eines zielbewußt gerichteten Wollens und Handelns beitragen. Das allein wird aber in der Regel nicht ausreichen¹²⁾, um sicherzustellen, daß das neue Wissen und Können nun auch *zielbewußt* und wirklich eingesetzt wird.

Sehr oft handelt es sich zunächst darum, die Bereitschaft zum Erwerb von Wissen und Können und zur Teilnahme an den entsprechenden Veranstaltungen zu wecken, und häufig müssen die betreffenden Menschen erst dazu motiviert werden, Informationen zur Kenntnis zu nehmen, sie auf ihre eigene Situation zu beziehen usw. Hier muß dann das Motivieren allen anderen Bemühungen um geistige Förderung vorangehen. Dafür gibt es — wenn auch auf anderer Ebene — aus der Bildungsproblematik unseres eigenen Landes treffende Beispiele.

Je nach Gegenstand und Bereich des erforderlichen Handelns und Wollens bedarf es einer mehr oder weniger starken Motivierung; die dahin gehenden Bemühungen werden um so wichtiger, aber auch schwieriger, je stärker die Motivation sein muß. Es wird deshalb um so größere Anstrengungen erfordern, je weniger sichtbar und greifbar der Erfolg neuen Handelns ist und je größer die hemmenden Kräfte sind, die dem neuen Handeln subjektiv entgegenstehen bzw. sich beim Versuch einer neuen Art des Handelns entwickeln. Schon bei der „Acceptance of new practices“, dem bevorzugten Untersuchungsobjekt der amerikanischen adaptions- und diffusions-Forschung¹³⁾, gibt es in dieser Hinsicht erhebliche Unterschiede.

¹¹⁾ A. Gehlen, Die Seele im technischen Zeitalter, Hamburg 1957, S. 39, stellt fest: „Der Mangel an stabilen Institutionen, die ja im Grunde vorgeformt und sozial eingewöhnte Entscheidungen sind, überbeansprucht die Entschlußfähigkeit, aber auch die Entschlußwilligkeit des Menschen.“ Vgl. auch H. Sachsse, Verstrickt in eine fremde Welt, Baden-Baden, 1965, S. 107.

¹²⁾ Vgl. E. Boesch, Erziehung und Kultur, Ratingen 1964, S. 229: „Ausbildung allein hat noch keine wandelnde Kraft, sondern erst in Zusammenwirken mit geeigneten Motivationen“.

¹³⁾ Vgl. H. Albrecht, Zum heutigen Stand der Adaptionforschung in den Vereinigten Staaten, Hamburg 1963, S. 234 ff.

So werden sich z. B. beim Ersetzen einer bisher verwendeten Getreidesorte durch eine neue, ertragreichere Sorte nur wenige äußere und innere Widerstände zeigen; hier mag deshalb die Einsicht in wirtschaftliche Vorteile als Motiv, wenn nicht genügen, so doch eine erhebliche Rolle spielen ¹⁴⁾.

Schon dem Benützen anderer Werkzeuge mit höherem Wirkungsgrad können hemmende Kräfte entgegenstehen, wie z. B. die Befürchtung, man könnte damit u. U. irgendwelche sozialen Normen verletzen. Läßt nun aber die Wirtschaftsstruktur sogar die Anwendung neuer Anbau- und Produktionsverfahren wünschenswert erscheinen, so kann das Veränderungen voraussetzen oder nach sich ziehen, die tief in das soziale Gefüge eingreifen, z. B. eine andere Aufgabenverteilung zwischen Männern und Frauen, Wegfall von Aufgaben, die dem Ausführenden einen bestimmten Status verliehen hatten usw. ¹⁵⁾. Es leuchtet ein, daß hier dem neuen Handeln ein viel tiefer greifender Wandel vorausgehen muß als beim Wechsel der angebauten Getreidesorten, und mehr noch, daß es sich dabei nicht um graduelle Unterschiede handelt, sondern um etwas dem Wesen nach anderes: Hier ergibt sich aus der Konfrontierung mit den neuen Möglichkeiten des Handelns ein Konflikt, in dem der Mensch zwischen dem Verharren in vertrauten Normen des Handelns und dem Einschlagen des neuen Weges entscheiden und so eine neue Einstellung gewinnen muß. Diese Entscheidung wird um so schwerer, je enger die bisherige Art des Handelns mit dem Wertsystem der betreffenden Kultur verknüpft war.

¹⁴⁾ Vgl. das vielzitierte Beispiel der Einführung der Hybrid-Mais-Sorten in den USA. Hier hat die Diffusions-Forschung recht erhebliche Differenzen in der Schnelligkeit des Übernehmens von der Gruppe der „innovators“ bis zur Gruppe der „laggards“ festgestellt, für welche „differences in profitability“ sicher keine genügend „strong explanatory variable“ sind. Wir haben unzählige Beispiele, auch aus den hochentwickelten Industrieländern, wo selbst einfach zu handhabende Betriebsmittel von verschiedenen Menschen verschieden früh und in verschiedenem Maße eingesetzt werden, obwohl der ökonomische Vorteil für alle gleich groß ist. Vgl. dazu die zurückhaltende Art der Analyse von H. G. Barnett, Wer nimmt Neuerungen an und wer lehnt sie ab?, in: Soziologie der Entwicklungsländer, Köln/Berlin 1962, S. 72 ff.

¹⁵⁾ Vgl. die Beispiele P. V. Blanckenburgs, Die soziologische Analyse agrarökonomischer Phänomene in Entwicklungsländern, München 1966, S. 56, die ihn zu der Feststellung veranlassen: „Starke, die Gesamtentwicklung hemmende Kräfte gehen in den Agrargesellschaften gerade von den Sozialinstitutionen aus.“

Solche neue Einstellungen und die damit verbundenen Änderungen der Verhaltensweisen müssen sich viele Menschen der Entwicklungsländer zu entscheidenden Grundfragen täglichen Zusammenlebens und -arbeitens erwerben, falls sie Wirtschaft und Gesellschaft so funktionsfähig und effizient machen wollen, daß sie ihnen den angestrebten Lebensstandard liefern.

Eine solche Veränderung der Einstellungen ist Voraussetzung für den Erwerb von Eigenschaften, die uns fast selbstverständlich erscheinen, weil sie eben unserem Wertsystem entsprechen ¹⁶⁾.

Weil nun gerade diese Eigenschaften und die ihnen zugrunde liegenden Einstellungen so eng mit der jeweiligen Kultur, ihrer Entwicklung und den hinter ihr stehenden Wertvorstellungen verbunden sind ¹⁷⁾, geht das Erwerben bzw. Vermitteln neuer Eigenschaften und Einstellungen in diesem Bereich in der Regel nur zögernd und mit Schwierigkeiten vonstatten ¹⁸⁾. Diese Einstellungen, an die man hier rührt, sind größtenteils tief in den Menschen verankert und eng in ihr ganzes Leben, z. B. auch in ihre religiösen Vorstellungen, verwoben. Hier einzugreifen ist nicht ganz unbedenklich: wenn man nämlich das bisher gültige Wertsystem, also den „Entwurf, das Dasein zu bewältigen“ ¹⁹⁾, fragwürdig macht, so heißt das, die Menschen der Leitlinien für ihr Handeln und der Wurzeln ihrer Existenz zu berauben ²⁰⁾. Mindestens muß man ihnen neue

¹⁶⁾ Vgl. H. Sachsse, a. a. O., S. 101: „Wir sind gewohnt, in der Technik eine Art unhistorischen Allgemeinwissens zu sehen, das jedem in gleicher Weise zugänglich ist, der nur ein Gehirn hat und es zu gebrauchen versteht. Hier begehen wir aber den Irrtum, Grundbegriffe, Grundhaltungen technischer Arbeit, die uns so in Fleisch und Blut stecken, daß sie in Lehrbüchern und Betriebsanweisungen nicht mehr erwähnt werden, für allgemein anerkannt zu halten — den anderen sind sie keineswegs verständlich.“

¹⁷⁾ Vgl. H. Sachsse, a. a. O., S. 35 ff.

¹⁸⁾ Vgl. H. Sachsse, a. a. O., S. 122; vgl. auch H. v. Recum, a. a. O., S. 390: „Das Vertrautmachen der Menschen in den Entwicklungsländern gerade mit den ‚selbstverständlichen‘ Voraussetzungen industriegesellschaftlichen Lebens ist eine der schwersten Aufgaben ... Dazu sind Wandlungen in der traditionellen Wertestruktur der Entwicklungsländer ... wünschenswert und oft notwendig.“

¹⁹⁾ Vgl. H. Sachsse, a. a. O., S. 125.

²⁰⁾ Vgl. zur Problematik und Rechtfertigung eines solchen Eingreifens u. a.: Von Blanckenburg, a. a. O., S. 58 ff. Er vertritt die Auffassung, es sei in jedem Fall zu erwägen, ob nicht der durch aktive Einflußnahme angerichtete Schaden größer sei als der Nachteil, der aus unverändertem Fortwirken der sozialen Institution erwachsen könnte; bestimmte

Werteinsichten vermitteln; noch besser ist es, wenn es gelingt, das alte mit dem neuen Wertesystem organisch zu verbinden, d. h. eine mehr als nur äußerliche Akkulturation²¹⁾ anzustreben.

Die Bedeutung der sozialen Normen für das Verhalten und für die Änderung des Verhaltens ist Gegenstand vieler Untersuchungen und Darstellungen. Auch auf die Tatsache, daß im Zuge des Kulturwandels und der wirtschaftlich-technischen Entwicklung viele solcher Normen sich auflösen oder ihre Geltung verlieren, ist häufig hingewiesen worden. Kaum irgendwo aber findet man Überlegungen zu der Frage, wie man zur Bildung neuer Normen beitragen kann.

Wenn man die von Gehlen²²⁾ betonte Entlastungsfunktion sozialer Normen bejaht und der Auffassung von Lorenz²³⁾ zustimmt, daß die technische Entwicklung und die Bevölkerungsexplosion der Entstehung vernünftiger sozialer Normen ständig davonläuft, so müßte man dieser Frage größte Aufmerksamkeit widmen.

Es kann Behrendt²⁴⁾ nur beigespflichtet werden, wenn er ausführt, daß sich Menschen im Wandel von Statik und Dynamik nur dann tatkräftig für Neuerungen einsetzen, wenn sie diese als Erzeugnisse ihres eigenen Denkens und ihrer eigenen Beschlüsse und als Mittel zur Verbesserung ihres eigenen Milieus betrachten, denn es gilt die uralte Erfahrung, daß Menschen nur dasjenige als für sie wirklich verpflichtend betrachten und in der Pra-

Bereiche jedoch, z. B. mit der Religion verknüpfte Wertinhalte, sollen „ganz tabu für eine soziotechnischen Ansatz bleiben“. Für die beiden anschließend aufgeführten Beispiele vertritt dann v. Blankenburg allerdings den Standpunkt, „daß ein Eingriff in den Sozialprozeß von außen am Platze sei“.

Vgl. auch R. F. Behrendt, *Soziale Strategie*, a. a. O., S. 79 ff.

²¹⁾ Vgl. R. F. Behrendt, *Autonome und plurale Entwicklungsstrategie*, in: *Offene Welt*, Köln 1965, S. 391 ff.; vgl. auch W. E. Moore, *Die Wirkung der fremden Kultur*, in: *Soziologie der Entwicklungsländer*, Köln/Berlin 1962, S. 119 ff.

²²⁾ Gehlen, *Urmensch und Spätkultur*, Frankfurt/M 1964, S. 42 ff.

²³⁾ Lorenz, *Stammes- und kulturgeschichtliche Ritenbildung*, in: *Heft 1 der Max-Planck-Gesellschaft* 1966, S. 28 ff.

²⁴⁾ Behrendt, *Soziale Strategie*, a. a. O., S. 545 ff.

zis ausführen, womit sie ihre eigenen Interessen, ihre eigenen Ideale und ihre eigene Tätigkeit direkt verknüpfen können. So müssen exogene Beispiele als besser, im Vergleich mit dem Eigenen, Bestehenden bewertet werden, sodann müssen sie als nachvollziehbar erkannt werden, d. h. der hier beobachtete Kulturunterschied muß als überbrückbar aufgefaßt werden und das Risiko darf nicht als prohibitiv, sondern muß als „kalkulierbares Risiko“ betrachtet werden²⁵⁾.

Das ist häufig nur zu erreichen durch den Einfluß und das Beispiel der Personen, die in den jeweiligen lokalen Gruppen das größte Prestige genießen. Schon Lewin²⁶⁾ stellte fest, daß die Anerkennung des neuen Systems von Werten und Ansichten sich gewöhnlich nicht stückweise zustande bringen läßt. Indem der Betreffende in die Zugehörigkeit zu einer Gruppe einwillige, willige er auch in das System der Werte und Ansichten ein.

Gelingt es, die Prestigepersonen der jeweiligen Gruppen miteinzubeziehen, dann kann man hoffen, daß sich aus diesem Lehr- und Lernprozeß langsam neue Verhaltensnormen heranbilden, die den Erfordernissen der Entwicklung adäquat sind. Damit wäre dann ein sehr wichtiger Punkt erreicht; dann brauchte nämlich nicht mehr jeder allein die inneren und äußeren Widerstände für neues Sich-Verhalten zu überwinden, sondern er würde sich damit in der Geborgenheit des von seiner Gesellschaft Akzeptierten befinden.

Was hier not tut, geht also weit über eine „dissemination of knowledge“ hinaus, es erfordert eine sehr eingehende Analyse der Situation, eine sorgfältige Planung des angestrebten Wandlungsprozesses und eine umfassende Vorbereitung der damit betrauten Personen. Gelingt es aber auf diese Weise, die notwendige neue Einstellung in einer Anzahl von Menschen zu verankern, so ergibt sich daraus die Motivation zu allgemeiner Aktivität und adäquaten zielstrebigem Handeln in der jeweils aktuellen Situation, und der Erfolg solchen Handelns trägt dazu bei, die neue Einstellung auch auf andere Menschen zu übertragen. „Attitudes . . . tend to reproduce themselves.“

²⁵⁾ Ders., a. a. O., S. 180 ff.

²⁶⁾ K. Lewin, *Die Lösung sozialer Konflikte*, Bad Nauheim 1953, S. 106 ff.

II.

Im Rahmen eines zeitlich begrenzten Einsatzes deutscher Fachkräfte²⁷⁾ kommt den hier beschriebenen Aufgaben der Entwicklungshilfe ganz verschiedene Bedeutung zu. Solche Einsatzprojekte sollen in einer — wenn auch nicht all zu eng begrenzten — Zeit zum Abschluß bzw. zu einem greifbaren Ergebnis führen. Sie können deshalb nur solche Arten intellektueller Investitionen zum Inhalt haben, die in der für das Projekt vorgesehenen Zeitspanne etwas zum Gelingen beitragen können.

Die an Jugendliche in der Schule vermittelte Allgemeinbildung entspricht diesen Forderungen nur sehr bedingt. Das hier vermittelte Wissen und die hier erworbenen Kulturtechniken des Lesens, Schreibens, Rechnens usw. werden meist zu spät wirksam, als daß sie noch zum Tragen kommen. Es gibt aber eine ganze Reihe von Fertigkeiten, die von Jugendlichen sehr bald angewandt und so mindestens für längerfristige Projekte nützlich werden können. Im Rahmen solcher Projekte müssen bei einer auf Jugendliche ausgerichteten Ausbildungsarbeit Lehr- und Übungsgegenstände im Vordergrund stehen²⁸⁾. Wo es sich ferner um sehr langfristige Projekte zur Verbesserung der Wirtschaftsstruktur handelt, in denen auch die Folgemaßnahmen eingeplant sind, müßte auch die Grundausbildung der jungen Generation in die Planung einbezogen werden als Voraussetzung für die sinnvolle Nutzung und Weiterentwicklung der durch das Projekt geschaffenen neuen Bedingungen. Auch das Entwickeln wirksamerer Produktionsverfahren, besserer Produktionsmittel und neuer Erkenntnisse dauert in der Regel zu lange, als daß man solche Aufgaben in die Projekte einplanen könnte, das heißt natürlich nicht, daß Forschung ausgeschlossen bleiben müsse. Ganz im Gegenteil: Bestimmte Aufgaben, die nur mit wissenschaftlicher Haltung und Methodik erfüllt werden können, sind bei allen Projekten unentbehrlich.

Im allgemeinen wird sich die zu leistende intellektuelle Investition auf die Erwachsenen richten müssen, die in die Projekte einbezogen sind und darin mitarbeiten sollen. Dabei werden die Aufgaben „Vermitteln von Wissen“ und „Entwickeln von Können“ im Vordergrund stehen müssen. Auf welche Gegenstände sich das beziehen sollte, darüber läßt sich generell nur aussagen, daß es sich so direkt wie möglich auf die unmittelbaren, subjektiven Bedürfnisse der betreffenden Menschen und auf die konkrete Situation beziehen sollte. Mit einiger Skepsis muß man dabei wohl der bisweilen geäußerten Forderung begegnen, daß neben Kenntnissen über neue Produktionsmittel und -verfahren auch das Wissen um ökonomisches Handeln und Verhalten vermittelt werden soll. Auch den Landwirten und Arbeitern in den hochentwickelten Ländern fällt es schwer, sich das Maß an Einsicht in die Wirkungsweise der einzelnen Produktionsverfahren zu erwerben und in die ökonomischen Konsequenzen der Veränderung von Faktorkombinationen, das zum selbständigen Treffen richtiger Entscheidungen in diesen Bereichen notwendig ist. Es ist deshalb fraglich, ob es sinnvoll ist, damit vertraut machen zu wollen „how best to combine factor inputs“.

Ebenso ist reine Information, gerade auch nach den Erfahrungen in unserem eigenen Lande, als negativ zu beurteilen. Abgesehen davon, daß in Ländern mit einem hohen Anteil von Analphabeten die Information fast ganz auf das Radio und die persönliche Information beschränkt ist, kann man in den Entwicklungsländern wohl eher mit einem geringeren Erfolg reiner Information rechnen als bei uns²⁹⁾; denn dort unterscheiden sich die neuen Produktionsmittel und -verfahren meist viel stärker von den bisher verwendeten als bei uns; die Menschen werden sich von diesbezüglichen Informationen also noch weit weniger betroffen fühlen als bei uns — es sei denn, der Inhalt der Information wird sehr

²⁷⁾ Die auf dem Abkommen über wirtschaftliche und technische Zusammenarbeit basierende Projektvereinbarung hat in der Regel eine Laufzeit von 5—10 Jahren. Die Dienstverträge der Fachkräfte sind gewöhnlich auf zwei Jahre mit der Möglichkeit der Verlängerung abgeschlossen (Technisches Förderungsprogramm der Bundesrepublik Deutschland für Entwicklungsländer.)

²⁸⁾ Damit ist natürlich die Frage der Allgemeinbildung Jugendlicher als Gegenstand besonderer Programme nicht berührt.

²⁹⁾ Rundfunksendungen haben sich deshalb nur dort als wirksam erwiesen, wo man die Diskussion und die Anwendung des Gehörten in irgendeiner Form organisierte, wie z. B. in Indien in Form des Radio-Farm-Forums oder das Entwicklungshilfeprojekt des Deutschen Volkshochschulverbandes in Verbindung mit dem ICECU in Costa Rica. Hier ist aber die durch die Massenmedien verbreitete Information nur einer der Bestandteile einer Methode, die sich auf Erkenntnisse der Gruppendynamik stützt.

deutlich als Mittel zur Befriedigung eines stark empfundenen Bedürfnisses erkannt.

Notwendig ist hier vielmehr eine Art der Einwirkung, bei der den Menschen das Neue deutlich erkennbar wird als etwas, was in irgendeiner Weise zur Verbesserung ihrer Situation beitragen kann. Es muß ihnen dazu konkret und greifbar genug nahegebracht und in Beziehung zu ihrer Situation gesetzt werden. Es darf sich auch nicht um eine oberflächliche und sporadische Einwirkung handeln, vielmehr müssen Intensität und Dauer der Einwirkung wie bei der Werbung oberhalb eines bestimmten Schwellenwertes liegen. Von breit gestreuter Arbeit, von der Vermittlung abstrakten Wissensstoffes, von einmaligen Aktionen ist also in der Regel nichts zu erwarten; die darauf gerichteten Bemühungen müssen als nutzlos vertan angesehen werden. Notwendig ist vielmehr die geduldige Arbeit mit sorgfältig ausgewählten und für eine längere Zusammenarbeit gewonnenen Gruppen von Menschen ähnlicher Situation. Die bei dieser Art der Einwirkung angewandte Methodik muß stets sorgfältig der jeweiligen Situation angepaßt sein. In der Regel wird daher die Demonstration, die Arbeit an und mit den betreffenden Objekt selbst, im Mittelpunkt stehen müssen. So weit wie möglich sollte daher angestrebt werden, daß die Menschen Gelegenheit zum Selbst-Tun bekommen; soweit mit der Neuerung neue Arbeitsverfahren verbunden sind, muß dabei das schon erwähnte intensive Üben des Neuen erreicht werden.

All das muß in einer — von den angesprochenen Menschen aus gesehen — vergleichbaren Umgebung erfolgen, also z. B. auf Feldern mit einer Größe und Qualität, wie sie sie selbst haben oder wie sie für sie erreichbar sind. Große Musterbetriebe oder Musterfarmen sind dafür völlig ungeeignet.

Wenn für die Förderung der in die Projekte einbezogenen Menschen das Beispiel der Prestigepersonen ihrer jeweiligen Gruppen Bedeutung erlangen soll, dann muß die Entwicklungshilfe sich zuerst diesen Prestigepersonen zuwenden. Sie für das Vorangehen zu gewinnen, wird häufig gar nicht leicht sein, vor allem dann, wenn sie nicht nur in produktionstechnischen Fragen, sondern im Ändern ihrer Verhaltensweisen vorangehen sollen. Prestigepersonen sind durchaus nicht immer neuerungssüchtig³⁰⁾; viele von ihnen verdanken ihr Prestige gerade dem eisernen Festhalten am Althergebrachten. Es sind meist nicht die jüngsten; das Alter hat sie eigensinnig und das Prestige hat sie selbstbewußt gemacht. Aber sie überragen ihre Dorfgenossen in der Regel an Intelligenz — und wenn es nur das ist, was wir „Bauernschläue“ nennen. Sie werden deshalb einzusehen vermögen, daß sie bei der Unaufhaltsamkeit des Wandels sich ihre Prestigepositionen nur erhalten können, wenn sie sich selbst an die Spitze des Fortschritts setzen. Sie fühlen lassen, daß man ihnen dabei helfen will, wird das beste Hilfsmittel beim Bemühen um die aktive Mitarbeit der Prestigepersonen sein.

III.

Nun besteht aber kein Zweifel, daß ein noch so gut vorbereitetes Projekt, noch so ausgeklügelte Methoden erfahrener Fachkräfte abhängig sind von den lokalen Gegebenheiten, die dem Fortschritt des Projekts förderlich oder hinderlich sein können, evtl. auch das ganze Projekt scheitern lassen. Es ist leicht, mehr oder weniger gut begründete Hindernisse zu beschwören: ein Land, das zu arm an natürlichen Hilfsmitteln ist, um eine Entwicklung zu erlauben; eine zu apathische Bevölkerung, um sozialen Wandlungen zugänglich zu sein; eine Gemeinschaft, die durch innerparteiliche Streitigkeiten und Konflikte so zerrissen ist, daß sie nicht mehr zusammenarbeiten kann;

oder eine Grundeinstellung von Hoffnungslosigkeit und Verzweiflung.

Ausgehend von George M. Foster erschien eine Erhebung angebracht³¹⁾, anhand von 10 vorgegebenen Fragen die Akten und Berichte von 250 repräsentativ ausgewählten deutschen Fachkräften³²⁾ nach Antworten zu durch-

³⁰⁾ Vgl. H. G. Barnett, a. a. O., S. 111 ff.

³¹⁾ George M. Foster, *Traditional Culture and the Impact of Technological Change*, New York 1962, Kap. 5—7.

³²⁾ Die Erhebung wurde 1965 bei Fachkräften des Technischen Förderungsprogramms der Bundesrepublik Deutschland für Entwicklungsländer (sog. Gawi-Fachkräfte) durchgeführt. Bis auf 3% ent-

forschen, welche die größten Hindernisse seien, die auf sozialpsychologischem, soziologischem und ökonomischem Gebiet dem sozialen Wandlungsprozeß im Projekt entgegenstehen. Natürlich war es nicht immer leicht, die Berichte der Fachkräfte den entsprechenden Antwortkategorien zuzuordnen. Bei aller Objektivität in der Interpretation ließen sich Feh-

spricht die Berufsqualifikation und die Länderaufteilung der Zusammensetzung aller Gawi-Mitarbeiter. Diese Fehlerquelle ergibt sich dadurch, daß junge Fachkräfte und reine Untersuchungsdienste, die keinen Kontakt zur Bevölkerung hatten, bewußt nicht erfaßt wurden. Keiner der erfaßten Fachkräfte war weniger als ein Jahr an dem Untersuchungsprojekt tätig.

Diese nebenbei privat durchgeführte Erhebung will keinen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erheben; ihr Zweck bestand darin, gewonnene Erfahrung sichtbar zu machen, die m. W. auch heute noch weitgehend verlorengeht.

lerquellen dadurch nicht vermeiden, daß verschiedene Berichte in zeitlicher Nachfolge ausgewertet werden mußten, die sich über zwei Jahre und mehr hinzogen und in denen auch ein Wechsel im Standpunkt der Beantwortung vorgenommen wurde. Doch in keinem der 28 Fälle, in denen ein Wechsel festgestellt wurde, war eine Schwankung von einem Extrem in das andere feststellbar. Um hier Doppelzählungen auszuschalten, wurde der letzte Standpunkt als maßgebend angenommen, da anzunehmen war, daß die Länge des Aufenthaltes am Projekt eine bessere Einsicht gewährt habe.

Etwa ein Drittel bis die Hälfte aller Fachkräfte in jedem Länderreferat betrachten solche Faktoren wie traditionelle Praktiken und wenig Ausbildung als die größten Barrieren eines sozialen Wandlungsprozesses.

Größe oder kleinste Hindernisse bei der Durchführung des sozialen Wandlungsprozesses, die den Erfolg eines Projektes beeinflussen

	größtes Hindernis	kleinstes Hindernis
1. Traditionelle kulturelle oder religiöse Praktiken im Gesundheitswesen, agrikulturellen oder sonstigen Bereich	60	2
2. Der geringe Stand der Bildung und Ausbildung der Bevölkerung	45	18
3. Das Fehlen von einheimischen Führungspersönlichkeiten	32	5
4. Fehlende Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Einrichtungen, die im Bereich d. Projekts am sozialen Wandlungsprozeß arbeiten	21	12
5. Allgemeine Zufriedenheit der Bevölkerung mit ihrem Schicksal	20	35
6. Der Glaube der Bevölkerung, daß sie ihre Situation nicht verbessern könne	20	40
7. Nicht ausreichende natürliche Hilfsmittel	13	27
8. Innerparteiliche Auseinandersetzung zwischen den Einwohnern und ihre Abneigung zur Zusammenarbeit	10	17
9. Ungleiche Verteilung von Land und Eigentum	5	10
10. Generelles Mißtrauen gegen Fremde	—	73
11. Keine Meinung oder Antwort	24	11
	250	250

Die Aufteilung nach Länderreferaten ergibt folgende Verteilung:

Frage	Insgesamt		Lateinamerika		Mittel-Ost		Fern-Ost		Afrika	
	gr.	kl.	gr.	kl.	gr.	kl.	gr.	kl.	gr.	kl.
1.	60	2	17	2	12	—	18	—	13	—
2.	45	18	11	1	11	3	9	8	14	6
3.	32	5	4	1	7	1	8	2	13	—
4.	21	12	2	1	4	6	7	3	8	2
5.	20	35	3	8	4	7	6	11	7	9
6.	20	40	3	3	4	16	7	13	6	8
7.	13	27	2	5	3	7	5	6	3	9
8.	10	17	2	6	2	1	3	4	3	6
9.	5	10	1	—	1	5	—	3	3	2
10.	—	73	—	22	—	7	—	14	—	30
11.	24	11	7	3	7	2	3	2	7	5
	250	250	52	52	55	55	66	66	77	77

Die Ansicht der Fachkräfte zu den Gegnern des sozialen Wandels spiegelt sich in der folgenden Tabelle wider:

Gegner des sozialen Wandels

	Hauptargument	Argument u. a.
1. ältere Männer	59	128
2. ältere Frauen	48	101
3. jüngere Männer	4	11
4. jüngere Frauen	3	8
5. die Reichsten	42	97
6. die Ärmsten	10	42
7. Alphabeten	3	16
8. Analphabeten	27	67
9. Keine Antwort oder Sonstige	66	143
	250	Doppelzählungen

Die Aufteilung dieser Tabelle nach Länderreferaten zeigt erstaunlicherweise keine wesentlichen Abweichungen innerhalb der einzelnen Regionen.

Die hohe Zahl von 69 Fachkräften, von denen aus den Berichten keine Auskunft zu erhalten war, war Veranlassung, in persönlichen Gesprächen diese Frage (vgl. Tabelle auf S. 36) beiläufig anzuschneiden. Aus den Aufzeichnungen von 11 solcher Gespräche mit Fachkräften aus dem Länderreferat Fern-Ost ergibt sich etwa folgendes Bild, wie es einer der Fachkräfte zusammenfaßt: „Das ist mir zu riskant, in unserem Projekt sind die Lehrer und offiziellen Amtspersonen (local government officials) nicht gerade progressiv — und wenn sie irgendwelche Führungsrollen übernehmen, dann haben sie entweder keine Zeit dafür oder nicht das geringste Verständnis. Die Ämterkumulation ist keine Erfindung, die die Deutschen für sich allein gepachtet haben.“

Teilt man diese Tabelle (auf S. 36) nach Länderreferaten auf, so ergibt sich das keineswegs erstaunliche Ergebnis, daß die Experten in Lateinamerika sich mehr als anderswo der einheimischen (katholischen) Priester und Würdenträger, der Jugend und der progressiv (gewöhnlich linksoppositionell) geltenden Per-

Skala der Prestigepersonen, die von den deutschen Fachkräften zur Einleitung des sozialen Wandlungsprozesses im Projekt herangezogen werden

	Total	gew- techn. Berufe	Landwirt- schaft	Gesund- heits- wesen	Comm. Dev.	Sonstige
Schullehrer	61	28	16	3	4	10
Progressive	32	24	6	—	1	1
Jugend	31	16	14	—	1	—
Offizielle	28	1	22	3	1	1
Priester (einh.)	22	—	11	8	1	2
Missionare	3	—	2	1	—	—
Weise Frauen	2	—	—	1	1	—
Kaufleute (einh.)	1	1	—	—	—	—
Medizinmänner	1	—	1	—	—	—
Keine Auskunft	69	10	38	3	—	18
	250	79	110	19	10	32

sonen als Mittler bedienen. Für das Länderreferat Mittel-Ost gelten örtliche Amtspersonen als die besten und Missionare als weniger gute Vermittler; in Fern-Ost gelten Jugend und Missionare weniger als in Afrika.

Es ist immerhin erstaunlich, daß ein Mediziner aus Lateinamerika in einem offiziellen Bericht zugibt, daß er sich der Vermittlung einer „weisen Frau“ bedient, obschon die anderen Gesundheitsexperten sich dieser Äußerung geflissentlich enthalten. Aus inoffiziellen Gesprächen ist aber ersichtlich, daß deren Rolle zumindest in Afrika unterrepräsentiert scheint, ebenso wie für Fern-Ost (speziell Indien) die Rolle der Sadhus (einheimischer Wanderprediger).

Trotz des Einsatzes von Vermittlern bedarf es großer Überredungs- und Überzeugungskunst, die einheimische Bevölkerung dazu zu bewegen, gewisse Gewohnheiten und Verhaltensweisen zu ändern. Auch hier bedienen sich die Fachkräfte bestimmter Verfahren, die in der Tabelle auf Seite 37 zusammengefaßt und entsprechend ihrer Wertigkeit gemischt mit anderen Verfahren angewendet werden.

Wie aus den Berichten ersichtlich, kommen die hier genannten Hauptverfahren in der Praxis

nicht ganz rein vor, obgleich das eine Verfahren mehr als das andere geschätzt wird.

Auffällig aber ist in den Berichten von 145 Fachkräften das Verschweigen dieser Methoden, was teilweise dadurch erklärt werden kann, daß diese Arbeit doch häufig den einheimischen Counterparts überlassen wird, die der Landessprache weit besser mächtig sind als in der Regel die deutschen Fachkräfte. Es scheint nicht ganz ausgeschlossen, daß durch diese Arbeitsteilung Hoffnungen geweckt werden, die das Projekt nicht erfüllen kann. Leider gehen die Berichte der Counterparts in der Regel an die einheimischen Regierungen und sind daher einer Erhebung nicht zugänglich.

Angesichts dieser Tabellen bekommen gewisse theoretische Überlegungen und eingebildete Hindernisse in unseren aufgetürmten Bergen von Schwierigkeiten bei der Einleitung eines sozialen Wandlungsprozesses Konturen. Die aufgebauchten Probleme, wie Angst und Argwohn gegen Fremde und Fremdes, das Fehlen von Zusammenarbeit und geeigneten Führern, das Fehlen des physikalisch und ökonomisch Notwendigen, innerparteiliche Konflikte, Pessimismus und sogar Apathie, gewinnen zweitrangige Bedeutung. Das besagt nicht,

	Hauptverfahren, bes. hervorgehoben	Verfahren u. a.
Beschreibung des Erfolges, den andere Projekte bereits durch Änderung der Verhaltensweise erreicht haben	28	48
Beschreibung des langfristigen Vorteils bei Änderung des Verhaltens	22	33
Anbieten von bequemeren Geldeinkommen	18	22
Beschreibung der Vorteile, den ihre Kinder in späteren Jahren haben werden	15	27
Berufen auf politische Landesführer, die hinter dem angestrebten Wandel stehen	7	12
Aufzählen der Nachteile des alten Verfahrens	6	24
Interesse ausländischer Autoritäten am sozialen Wandel (auch Politiker)	4	11
Interesse einheimischer Autoritäten am sozialen Wandel (keine Politiker)	2	3
Sonstige	3	18
	105	Doppelzählungen
keine Meinungsäußerung	145	
Total	250	

daß sie unwichtige Faktoren seien oder die Experten sie nicht beachten. Aber die Schwierigkeiten kommen nach Ansicht der Fachkräfte mehr von den traditionellen Praktiken und der fehlenden Bildung und Ausbildung, als es viele Theoretiker der deutschen Entwicklungshilfe wahrhaben möchten³³⁾.

Andererseits geben diese Faktoren dem Entwicklungsprojekt das Profil, und sie können nicht so leicht beseitigt oder geändert werden wie einzelne Projektmethoden oder Taktiken.

³³⁾ Ein Blick in die zahlreichen Gutachten beim Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit beweist fast immer, daß diesen beiden Faktoren nicht die Aufmerksamkeit geschenkt wird, die ihnen nach Ansicht der Praktiker der Entwicklungshilfe gebührt.

Nichtsdestoweniger mag es Wege geben, diese Faktoren anzugreifen, sie zu isolieren oder zu umgehen; dennoch bleiben sie gewichtige Größen, die bei allen Projektangelegenheiten bedacht sein wollen, wenn auch nur ein Teilerfolg im sozialen Wandlungsprozeß erzielt werden soll.

Dabei sollte den Erfahrungen der Experten, wie sie einzelne örtliche Hindernisse überwunden haben, wesentlich mehr Bedeutung zukommen. Vielleicht läßt sich aus der Summe dieser Erfahrungen eine Strategie der Einführung sozialer Wandlungsprozesse entwickeln und als Nebenerfolg ließe sich dann vielleicht über den vieldimensionalen Begriff „Aufgaben der Entwicklungshilfe“ wesentlich mehr aussagen.

Felix von Cube: Schule zwischen Gott und Marx. Konfessionelle Lernziele in einer pluralistischen Gesellschaft

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 25/74, S. 3—14

Die Schule steht heute vor einem fundamentalen Problem, das in seinem Ausmaß und in seiner Bedeutung n. E. weder erkannt noch gelöst ist: dem Problem, daß die verschiedenen politischen und konfessionellen Gruppen unserer pluralistischen Gesellschaft ihre Ziele an der Schule verbindlich machen wollen.

Vor wenigen Jahren noch wurden die Lernziele an der Schule kaum beachtet; sie fügten sich in eine relativ stabile und konservative Interpretation von Demokratie und Erziehung ein.

Heute bilden die politischen und konfessionellen Gruppen ein breites Spektrum zwischen links und rechts. Sie stehen in politischer Konkurrenz und in politischem Kampf. In diesen Kampf wird die Schule heute einbezogen: Parteien, Verbände, weltanschauliche Gruppen aller Art versuchen, ihre speziellen Ziele in der Schule verbindlich zu machen, um so die Schüler von vornherein auf ihre Seite zu ziehen. Damit steht die Schule — grob gesagt — zwischen Gott und Marx.

Nun kann der Lernzielstreit weder machtpolitisch noch wissenschaftlich gelöst werden: machtpolitisch deswegen nicht, weil ein Lernzielprivileg einer bestimmten politischen oder konfessionellen Gruppe dem Pluralismus unserer Gesellschaft widerspräche (insbesondere im Hinblick auf die unmündigen Schüler), wissenschaftlich deswegen nicht, weil die Wissenschaft nur gegebene Zusammenhänge untersuchen, aber keine Ziele setzen kann. (Leider ist dieser Sachverhalt noch immer nicht von allen Politikern und Pädagogen zur Kenntnis genommen worden.)

Eine dauerhafte Regelung des Lernzielstreites ist somit nicht auf inhaltlichen, sondern nur auf einer (vielgeschmähten) formal-demokratischen Basis möglich. Mein Vorschlag besteht darin, als affektive Lernziele nur die im Grundgesetz verankerten Werte in der Schule verbindlich zu machen. Alle anderen Vorstellungen, die vom Grundgesetz her nur zugelassen sind (z. B. religiöse oder marxistische), dürfen nur im kognitiven Bereich obligatorisch sein. Als affektive Lernziele sollten sie indessen angeboten werden. Die Entscheidung darüber, welche Lernziele dem verbindlichen bzw. dem zugelassenen affektiven Bereich angehören, liegt letztlich beim Verfassungsgericht.

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 25/74 S. 15—26

Bildung und Wissenschaft in den Entwicklungsländern befinden sich in einem desolaten Zustand. Dieser wird eingangs sowohl in Hinblick auf seine qualitativen wie quantitativen Dimensionen im einzelnen beschrieben. Davon ausgehend werden Ziele und Beitrag von Bildung und Wissenschaft zur wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung in den Entwicklungsländern angesprochen. Dabei wird zusammenfassend festgestellt, daß Bildungssysteme auf all ihren Stufen wirksame Beiträge zur wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung leisten können, daß es beim Auf- und Ausbau von Bildungssystemen in Entwicklungsländern keine klaren Alternativen von quantitativen und qualitativen Maßnahmen geben kann und daß gerade in den Entwicklungsländern Bildung ein lebenslanger Prozeß sein muß.

In der internationalen Diskussion über die Bildungs- und Wissenschaftshilfe werden eine Fülle von Vorschlägen für die Förderung von Bildungssystemen in den Entwicklungsländern gemacht. Sie lassen sich in der Betonung qualitativer Dimensionen (gegenüber der in der Vergangenheit angestrebten quantitativen Erweiterung), der Unterstützung der Entwicklungsländer bei der Findung eigener Lösungen ihrer Bildungsprobleme sowie einem verstärkten Bezug der Bildungsinhalte und -organisation auf die Probleme der Entwicklung zusammenfassen.

Die deutsche Bildungs- und Wissenschaftshilfe versucht, sich diesen internationalen Vorschlägen entsprechend zu verhalten. Noch liegt ihr Schwerpunkt nahezu ausschließlich im Bereich des höheren Erziehungswesens. Nach der entwicklungspolitischen Konzeption und dem Grundsatzprogramm der Bildungs- und Wissenschaftshilfe der Bundesregierung soll der allgemeinbildende Bereich wesentlich stärker berücksichtigt werden. In der Wissenschaftshilfe soll mehr Wert auf die Förderung von wissenschaftlichen Instituten bzw. wissenschaftlichen Diensten und Einrichtungen mit unmittelbarer entwicklungspolitischer Bedeutung gelegt werden. Noch entspricht die Praxis der deutschen Bildungs- und Wissenschaftshilfe nicht den Prinzipien und Schwerpunkten des Regierungsprogramms. Basierend auf neueren organisatorischen Voraussetzungen versucht sie aber derzeit verstärkt, den Entwicklungsländern eine Hilfestellung bei der Stärkung ihres Reformwillens sowie bei der Förderung ihrer Selbständigkeit in den Bereichen von Bildung und Wissenschaft zu geben.

Carl Joseph Schulte: Zum Begriff „Aufgaben der Entwicklungshilfe“

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 25/74, S. 27—37

An zahlreichen Stellen bundesdeutscher Gesetze stößt man auf die Begriffe „Aufgaben der Entwicklungshilfe“ oder „förderungswürdige Entwicklungshilfe“, ohne daß näher erläutert wird, was unter diesen vieldimensionalen Begriffen zu verstehen ist.

Ausgehend von dem seit einigen Jahren in Gebrauch befindlichen Begriff der „intellektuellen Investition“ bzw. der „geistigen Förderung“ wird versucht, diesen im Gegensatz zur materiellen Investition sehr vernachlässigten Teilaspekt der Entwicklungshilfe in seine Einzelfunktionen zu zerlegen. Dabei ergeben sich folgende Teilaufgaben: wirksamere Produktionsverfahren, bessere Produktionsmittel und ganz allgemein neue Erkenntnisse zu entwickeln; Vermitteln von Wissen und Entwickeln von Können; Hilfe beim Lösen von Problemen und beim Treffen von Entscheidungen zu geben; Menschen zum Handeln zu bewegen.

Im Rahmen eines zeitlich begrenzten Einsatzes deutscher Fachkräfte der Entwicklungshilfe kommt den einzelnen Teilaufgaben ganz verschiedene Bedeutung zu. Dabei sollte wesentlich mehr als bisher auf die Erfahrungen dieser Fachkräfte beim Einleiten eines sozialen Wandlungsprozesses zurückgegriffen werden; vielleicht ließe sich dann auch aus der Summe dieser Erfahrungen eine effektivere Strategie der Entwicklungshilfe sowie eine Konkretisierung des Begriffs „Aufgaben der Entwicklungshilfe“ ableiten.