

JOURNAL FÜR ENTWICKLUNGSPOLITIK

herausgegeben vom Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik
an den österreichischen Universitäten

vol. XXII 4–2006

BILDUNG UND ENTWICKLUNG?

Schwerpunktredaktion: Margarita Langthaler
Pia Lichtblau

mandelbaum *edition südwind*

Inhaltsverzeichnis

- 4 MARGARITA LANGTHALER, PIA LICHTBLAU
Einleitung: Bildung und Entwicklung
- 27 BIRGIT BROCK-UTNE
Development Cooperation in the Field of Education – Between
Neoliberal Economics and Alternative Educational Models
- 52 RUI YANG
The Commodification of Education and Its Effects on
Developing Countries: A Focus on China
- 70 DARIO AZZELLINI
Bildung und Hochschulbildung für alle
*Transformation des Bildungssystems in der Bolivarischen Republik
Venezuela*
- 96 ANNE HICKLING-HUDSON, JORGE CORONA GONZALEZ,
ELVIRA MARTIN SABINA
Education in Newly Independent Countries
*Problematic Models and the Significance of the Cuban
Alternative*
- 126 Rezension
- 130 Schwerpunktredaktion, Autorinnen und Autoren
- 134 Impressum

MARGARITA LANGTHALER, PIA LICHTBLAU

Einleitung: Bildung und Entwicklung

„The [education] strategy must start with a direct definition of the needs of the masses, without reference to the European model; it must necessary be egalitarian; it must be essentially self-reliant; it must help to awaken a capacity for autonomous technical innovation.“ (Samir Amin, 1975)

Im globalen Diskurs um Armutsbekämpfung und Entwicklung wird immer wieder die strategisch wichtige Rolle von Bildung zur Erreichung dieser Ziele betont. Bildung ist als Entwicklungsziel und -instrument unumstritten und hat in diesem Sinne in alle internationalen Rahmenvereinbarungen, allen voran die Millenniumsziele, Eingang gefunden. Das vorliegende Heft sowie dieser einleitende Artikel gehen der Frage nach, inwieweit der so postulierte Selbstverständnis tatsächlich haltbar ist. Bildung als zentrales Entwicklungsinstrument unabhängig vom gesellschaftlichen Kontext anzusehen spart die zentrale Fragestellung aus, welche Bildung für welche Form der Entwicklung notwendig ist. Diese Diskussion wird im internationalen Diskurs bestenfalls im Sinne eines Abwägens zwischen Primar-, Sekundar und Tertiärbildung, Schul- und Berufsbildung, Bildung für Kinder oder Erwachsene geführt. Welche Form von Bildung wo und wofür gebraucht wird, welche Inhalte und pädagogischen Konzepte zur Anwendung kommen sollten und welche Gesellschaftsmodelle das gewählte Bildungsmodell zu entwickeln unterstützen soll, wird in der internationalen Diskussion kaum thematisiert.

Im Gegensatz dazu will das vorliegende Heft genau diesen Fragen nachgehen. Einleitend soll ein Überblick über die gegenwärtige Bildungssituation der Länder des Südens, grundlegende bildungstheoretische Überlegungen sowie die Entwicklung der Bildungssysteme und der Bildungsförderung im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit gegeben werden. Birgit Brock-

Utne geht in ihrem Beitrag genauer auf die Frage ein, ob Bildungszusammenarbeit neoliberalen Sachzwängen oder alternativen Bildungsmodellen dienlich ist und führt dies am Beispiel der für Afrika brennenden Frage der Unterrichtssprache aus. Rui Yang beleuchtet die Auswirkungen des weltweiten Trends zur Bildungsökonomisierung auf Entwicklungsländer am Beispiel Chinas. Anne Hickling-Hudson et al. untersuchen das kubanische Bildungssystem als alternatives Modell in einer postkolonialen Gesellschaft und Dario Azzellini stellt die gegenwärtige venezolanische Bildungsreform und ihre gesamtgesellschaftlichen Zielsetzungen vor.

1. Bildungssituation der Länder des Südens

Trotz jahrzehntelanger Bildungsbemühungen sind die Bildungsdefizite in den Entwicklungsländern offensichtlich. Die aktuelle Bildungssituation der Länder des Südens ist von niedrigen Einschulungsraten, hohem Erwachsenenanalphabetismus, niedriger Bildungsbeteiligung in der Sekundar- und Tertiärbildung sowie mangelnder Infrastruktur und niedriger Bildungsqualität geprägt. Die Disparitäten zwischen den Industrie- und Entwicklungsländern sind nach wie vor deutlich, insbesondere in den Regionen Afrika südlich der Sahara und Südasien.

Laut UNESCO *Education for All Global Monitoring Report 2007* sind die Einschulungsraten der Entwicklungsländer in den letzten Jahren gestiegen, liegen aber mit 85 % noch deutlich unter jenen der Industrieländer (96 %). Insbesondere Afrika südlich der Sahara hat mit 65 % eine sehr niedrige Quote. Regionale und geschlechtsspezifische Disparitäten sind hier offensichtlich.

Die Anzahl der AnalphabetInnen weltweit hat sich zwar ebenfalls verringert, liegt jedoch noch immer bei 780 Millionen bzw. 18 % der erwachsenen Bevölkerung weltweit. In Afrika südlich der Sahara beträgt die AnalphabetInnenrate 39 % (Frauen 47 %), in Süd- und Westasien 41 % (Frauen 54 %) (UNESCO 2006f.: 236).

Auch beim Zugang zur Sekundarbildung und zu Universitäten sind gravierende Mängel zu beobachten. Während in den Industriestaaten 91 % der Schülerinnen und Schüler der entsprechenden Altersgruppe eine Sekundarschule besuchen, beläuft sich diese Zahl für die Entwicklungsländer auf

52 %, wobei sie im subsaharischen Afrika bei nur 24 % liegt (UNESCO 2006f.: 293). In den Industrieländern besuchen rund 65 % der jungen Menschen im entsprechenden Alter eine Institution höherer Bildung. In den Entwicklungsländern sind es rund 16 %, in Afrika südlich der Sahara nur 5 %.

Im Grundschulbereich führt die mangelnde Bildungsqualität zu hohen Schulabbruchsraten bzw. zu fehlendem Lernerfolg. Aufgrund struktureller Finanzknappheit sind die Rahmenbedingungen im Grundschulsektor schwierig. LehrerInnenmangel, hohe KlassenschülerInnenzahlen (mitunter hundert Kinder und mehr), schlechte Infrastruktur, fehlendes Lehrmaterial sowie schwierige familiäre und soziale Situationen führen insbesondere in ländlichen Gegenden zu niedriger Unterrichtsqualität. In manchen Regionen, vor allem im südlichen Afrika, stellt auch die hohe HIV/Aids-Rate ein massives Problem dar, das den LehrerInnenmangel verschärft und viele Kinder am Schulbesuch hindert. Lehrinhalte und mitunter die Unterrichtssprache, die das Lebensumfeld der Kinder weder widerspiegeln noch berücksichtigen, lassen die formale Schulbildung für eine spätere Erwerbstätigkeit bedeutungslos erscheinen, was den Schulerfolg mindert oder überhaupt zu Schulabbruch führt.

Auf dem Gebiet der höheren Bildung sowie von Wissenschaft und Forschung besteht ebenfalls ein deutliches Gefälle zwischen den Ländern des Nordens und des Südens, das speziell für die *Least Developed Countries* bzw. für die Region Afrika südlich der Sahara deutlich ausgeprägt ist. Die Wissenschafts- und Forschungslandschaft in diesen Ländern zeigt massive strukturelle Schwächen und eine starke Fragmentierung der Institutionen. Dies führt zu einer tendenziellen Abhängigkeit von ausländischen Fördermitteln, zur unter dem Begriff *Brain drain* bekannten massiven Abwanderung von Hochqualifizierten und Fachkräften und folglich zu einer Vergrößerung des Nord-Süd-Gefälles, da Ergebnisse und Erkenntnisse der internationalen Forschung oft nicht aufgenommen und verarbeitet werden können.

Insgesamt sind die Bildungssysteme vor allem in den ärmsten Ländern nur eingeschränkt in der Lage, die ihnen zugeschriebenen Funktionen zu erfüllen bzw. Lösungsansätze für die spezifischen Entwicklungsprobleme des jeweiligen Landes zu erarbeiten.

2. Gesellschaftliche Funktionen von Bildung

Unter den unterschiedlichen Funktionen von Bildung betonen wir vor allem die Ausbildungsfunktion (Sicherstellung des Lebensunterhaltes) und die Ermächtigungsfunktion (selbstbestimmte Entfaltung des Menschen). Für eine Gesellschaft sind Bildungssysteme einerseits Instrumente zur Sicherstellung des gesellschaftlich benötigten Arbeitsvermögens, andererseits Mechanismen zum Aufbau und Erhalt der jeweils erwünschten Gesellschaftsordnung. Bildung kann daher nicht außerhalb der jeweils herrschenden soziokulturellen und politisch-ökonomischen Machtverhältnisse gedacht werden. Vor diesem Hintergrund muss ihr prinzipieller Doppelcharakter verdeutlicht werden: Bildung als Mittel zur persönlichen und gesellschaftlichen Emanzipation einerseits und Bildung als Mittel zur Reproduktion der bestehenden gesellschaftlichen Strukturen andererseits.

Für den/die Einzelne/n ist Bildung eine der Grundvoraussetzungen, um als autonomes Individuum ein selbstbestimmtes und unabhängiges Leben zu führen, sich kulturell, sozial und politisch zu betätigen und so aktiv die eigene Lebensrealität und Umwelt mitzugestalten. In diesem Sinne ist Bildung Ermächtigung. Über Bildung erwerben wir die nötigen Sachkenntnisse und Analysefähigkeiten, um Machtstrukturen und Unterdrückungsverhältnisse zu erkennen und zu hinterfragen, in weiterer Folge Alternativen zu entwerfen und eigene Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und sich so seiner selbst als politisches Subjekt bewusst, ein mündiger Mensch zu werden. Damit formt Bildung eine Grundlage einer funktionierenden Demokratie: „[...] eine Demokratie, die nicht nur funktionieren, sondern ihrem Begriff gemäß arbeiten soll, verlangt mündige Menschen. Man kann sich verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen.“ (Adorno/Becker 1970: 112)

Dieses emanzipatorische Potential ist allerdings nur eine Facette von Bildung, sie kann ebenso die Anpassung und Unterordnung des Individuums bewirken und trägt so wesentlich zum Erhalt gesellschaftlicher Zwänge und hegemonialer Machtstrukturen bei (Kunert 1997: 61). Eine radikale Position diesbezüglich vertritt Louis Althusser, wenn er das Schulsystem in die Reihe der „ideologischen Staatsapparate“ einreicht. Seiner Ansicht nach erfüllen diese die Aufgabe der Reproduktion der herrschenden Arbeitsverhältnisse über die Vermittlung der herrschenden Ideologie, die der Ideolo-

gie der Herrschenden entspricht. Im Vergleich zu anderen gesellschaftlichen Institutionen wie Familie, Kirche, Gewerkschaft, Medien etc. kommt dabei dem Schulsystem eine dominante Rolle zu, da kein anderer dieser Apparate über einen ähnlich gesicherten und umfangreichen Einfluss, wie er durch die Schulpflicht gegeben ist, verfügt (Althusser 1970). Nach Pierre Bourdieu eignet sich das Unterrichtssystem deshalb so gut zur Reproduktion bestehender Klassenstrukturen, weil es die Übermittlung von Macht und Privilegien hinter dem Deckmantel von Neutralität zu verbergen versteht (Bourdieu 1973: 93).

Während Althusser vom „schulischen ideologischen Staatsapparat“ spricht, beschreibt Paulo Freire mit seinem „Bankierskonzept der Bildung“ die konkrete pädagogische Umsetzung einer derartigen, auf Anpassung ausgerichteten Bildung (Freire 1996). Demnach spielt nicht nur eine große Rolle, was vermittelt wird, sondern auch wie dieser Prozess organisiert ist. Das Bankierskonzept ist charakterisiert durch eine Subjekt-Objekt-Beziehung zwischen LehrerIn und SchülerIn mit einer klaren Hierarchisierung und einer völligen Passivität der lernenden Person (vgl. Mayo 2006: 62). Emanzipatorische Bildung ist unter solchen Bedingungen nicht möglich, vielmehr führt die „Bankiersbildung“ zur Reproduktion hierarchischer Gesellschaftsstrukturen und undemokratischer, von Unterdrückung gekennzeichneter sozialer Beziehungen (Mayo 2006: 88). Bildung rangiert somit zwischen den beiden Polen „Befreiung“ und „Macht- und Herrschaftssicherung“ (Sünker 1997: 28). Tatsächlich bewegen sich Bildungsprozesse zwischen diesen beiden Extremen, weshalb sie emanzipatorische und stabilisierende Funktionen zur gleichen Zeit erfüllen (Bernhard 1997: 65).

Für Entwicklungsländer hat Bildung als strategisches Instrument für den Entwicklungsprozess potentiell eine enorme Bedeutung. Gleichzeitig ist sie allerdings auch ein besonders machtabhängiges und gesellschaftlich umstrittenes Feld, das aufgrund des kolonialen Erbes, der weitaus größeren Fragilität der Bildungssysteme im Vergleich mit dem Norden sowie der weltweiten Machtasymmetrien dazu tendiert, ausschließlich oder vorrangig ein Reproduktionsinstrument der gegebenen ökonomischen und gesellschaftlichen Verhältnisse – auch auf Weltebene – zu sein. Unter ungünstigen Bedingungen kann Bildung in den Entwicklungsländern daher ihre Funktionalität für den Entwicklungsprozess verlieren.

3. Bildung zur Befreiung

Die heutigen Bildungssysteme der Länder des Südens gehen in den meisten Fällen direkt oder indirekt auf die kolonialen Bildungssysteme zurück. Trotz regionaler Unterschiede aufgrund unterschiedlicher Kolonialsysteme und lokaler Bedingungen wiesen diese einige allgemeine Charakteristika auf. Gemeinsam ist ihnen zunächst, dass die vorkolonialen Bildungssysteme weitgehend oder vollständig durch das westliche formale Bildungsmodell ersetzt wurden. Die Hauptfunktion der kolonialen Bildungssysteme bestand darin, die kolonialen Gesellschaftsstrukturen zu reproduzieren. Unmittelbares Ziel war es meistens, eine verhältnismäßig geringe Zahl geringfügig ausgebildeter Beamter für die Kolonialverwaltung zu produzieren, während der Großteil der Bevölkerung von der Teilnahme ausgeschlossen war (Ki-Zerbo 1990; Bray 1997).

Die Bildungsgeschichte der Länder des Südens nach der Erlangung der Unabhängigkeit ist weitgehend von einer Kontinuität der kolonialen Bildungssysteme gekennzeichnet. Der postulierte Bruch mit diesen wurde meistens nur im Bereich der Bildungsbeteiligung durchgeführt – oberstes Ziel des Großteils der postkolonialen Bildungsreformen war eine massive Bildungsexpansion. Inhaltlich, strukturell, methodisch und administrativ wurden hingegen die Vorgaben der Kolonialsysteme übernommen (Bray 1997).

In zahlreichen Ländern des Südens wurden jedoch auch Versuche unternommen alternative Bildungsmodelle umzusetzen. Diese entwickelten sich zumeist aus dem breiteren Kontext politischer und/oder sozialer Unabhängigkeits- oder Emanzipationsbewegungen und können daher nicht unabhängig von deren politischen und gesellschaftlichen Zielsetzungen betrachtet werden. Viele dieser Modelle beinhalteten starke Rückgriffe auf indigene Formen gesellschaftlicher Organisation und Bildung. Darüber hinaus waren sie stark von europäischen Quellen beeinflusst, v.a. den politisch-philosophischen Konzeptionen eines sozialistischen Gesellschaftsmodells sowie der Reformpädagogik.

Ein bekanntes Beispiel für die Verschmelzung europäischer und indigener Ansätze zu einem neuen Gesellschafts- und Bildungsmodell ist die *Education for Self-Reliance*, die in Tansania unter der Präsidentschaft von Julius Nyerere als Teil des afrikanischen Ujamaa-Sozialismus entwickelt wurde

(Nyerere 1979). Kernelement war die Ausrichtung auf die Bedürfnisse der Landbevölkerung sowie die Aufhebung der typisch europäischen Trennung zwischen Schule, Arbeitswelt und gesellschaftlichem Leben. Dem wurde auf Grundlage afrikanischer stark informell geprägter Bildungstraditionen das Modell integrierter Schul- und Produktionsstätten mit gemeinsamer Planung aller Schul- und Lebensbelange entgegengesetzt (Noormann 2002).

Die *Pädagogik der Unterdrückten* Paulo Freires (1996) zählt zu den wichtigsten reformpädagogischen Konzeptionen im Süden. Freire hat maßgeblich die pädagogische Bewegung *Educación popular* in Lateinamerika beeinflusst, deren Zielsetzung es war über Bildung zur Befreiung von Unterdrückung und Ausbeutung beizutragen (Liebel 2002). In Freires pädagogischer Konzeption stellt das dialogische Prinzip die Grundlage für die Subjektwerdung des Menschen, d.h. seiner Befreiung von Unterdrückung, dar. Ausgangspunkt des Lernprozesses ist die eigene Wirklichkeit des/der Lernenden, die es zu verstehen gilt, um sie verändern zu können. Veränderung beginnt mit der Bewusstwerdung (*conscientização*) der eigenen Lebensrealität. Freire begreift Lernen als einen Erkenntnisakt zwischen Praxis und Reflexion, deren antagonistische Gegenüberstellung er ebenso überwinden will wie jene zwischen LehrerInnen und SchülerInnen.

Die meisten der alternativen Bildungsmodelle konnten sich langfristig nicht durchsetzen, von einigen Ausnahmen wie Kuba abgesehen. Kubas weithin anerkannte Bildungserfolge basieren u.a. auf einer engen Anbindung der schulischen an die berufliche Bildung, auf einer umfassenden Erwachsenenbildung und einer starken Berücksichtigung der ländlichen Bevölkerung und ihrer Bildungsbedürfnisse (Bodenhöfer 1983; Hickling-Hudson 2002). In der jüngsten Vergangenheit muss daneben auf die bildungspolitischen Erfolge von Venezuela verwiesen werden, das in Zusammenarbeit mit Kuba eine sowohl quantitativ wie qualitativ umfassende Bildungsreform umzusetzen im Begriff ist. In beiden Fällen ist jedoch deutlich, dass nicht vorrangig bildungsspezifische Maßnahmen für den Erfolg entscheidend sind, sondern die Tatsache, dass Bildung als wesentliches Instrument zum Aufbau einer auf soziale Gerechtigkeit ausgerichteten Gesellschaft verstanden wird und einen dementsprechend zentralen Stellenwert in der Entwicklungsstrategie der beiden Länder einnimmt (siehe dazu Hickling-Hudson et al. sowie Azzellini in diesem Heft).

Reformpädagogische Ansätze sind heute in alle Bereiche der Pädagogik vorgedrungen. So wird Lernen allgemein als lernerInnen- und nicht mehr lehrerInnenzentrierter Prozess verstanden und dialogischen Unterrichtsmethoden vor traditionellen der Vorzug gegeben. Gerade die Entwicklung der *Educación popular* zeigt allerdings, dass die Herauslösung einzelner pädagogischer Elemente aus ihrem übergeordneten Rahmen eines gesellschaftlichen Emanzipationsprojekts oft zur Instrumentalisierung geführt hat. In einem Prozess der Neuinterpretation werden befreiungspädagogische Methoden wie Partizipation und Selbstbestimmung zur Rechtfertigung des Abbaus staatlicher Bildungsstrukturen zugunsten der Privatisierung und zur Einhebung von Schulgebühren verwendet. Die Integration einzelner reformpädagogischer Prinzipien in Bildungssysteme, die nicht in einen gesamtgesellschaftlichen auf soziale Gerechtigkeit ausgerichteten Prozess der Gesellschaftsveränderung eingebunden sind, stellt keine Garantie für eine tatsächliche Verbesserung der Lebensumstände unterprivilegierter Bevölkerungsschichten dar. Im Gegenteil, sie wird oft sogar zur Legitimation sozial differenzierender und selektiver Bildungsmodelle verwendet (Mejia 1997, zitiert in Liebel 2002: 59).

4. Kommodifizierung der Bildung

Die weltweite Tendenz zur Kommodifizierung der Bildungssysteme beeinflusst heute die Rahmenbedingungen, unter denen Bildungspolitik und Bildungsförderung in Entwicklungsländern stattfindet, erheblich. Von diesem Trend sind alle Länder betroffen, auch wenn sich regional bzw. zwischen den Bildungsebenen große Unterschiede zeigen. Das Phänomen der Kommodifizierung von Bildung äußert sich einerseits im stark ansteigenden Handel mit Bildungsdienstleistungen, andererseits in der verstärkten Einführung von Marktmechanismen in den öffentlichen, nicht-kommerziellen Bildungsstrukturen.

Vom Handel mit Bildungsdienstleistungen, der erst durch Liberalisierungsprozesse möglich wurde, sind vor allem die tertiäre Bildungsebene sowie der Bereich der Aus- und Weiterbildung betroffen (Datta 2004). Die Übertragung der Entscheidungsbefugnisse über das nationale Bildungssystem von demokratisch legitimierten Strukturen an den Markt bedeutet

für das einzelne Land die Einschränkung seiner bildungspolitischen Gestaltungsmöglichkeiten. Dies gilt insbesondere für kleine bzw. besonders arme Entwicklungsländer, die nicht über die administrativen Möglichkeiten und die politische Macht verfügen, um ihre Interessen gegenüber kommerziellen Anbietern aus dem Ausland zu schützen (Langthaler/Scharer 2005: 6f.).

In wirtschaftlicher Hinsicht kommt der weltweite Handel mit Bildungsdienstleistungen vor allem den großen OECD-Ländern wie den USA, Großbritannien, Deutschland und Australien zugute (OECD 2004). Empirisch lassen sich die massive Verschiebung von finanziellen Ressourcen sowie die Abwanderung von Studierenden und gut Ausgebildeten aus dem Süden in den Norden feststellen.

Private Bildungsanbieter werden in Entwicklungsländern bzw. in der Bildungszusammenarbeit meist als eine mögliche Lösung für nicht ausreichende staatliche Bildungsbudgets begrüßt. Der Ausweitung des Bildungsangebots steht jedoch einerseits eine unausgewogene Weiterentwicklung des gesamten Bildungssystems gegenüber, da das private Bildungsangebot meist nur wenige gewinnversprechende Disziplinen abdeckt; andererseits führen die hohen Kosten zur Verstärkung sozialer Disparitäten. Der Zugang zu Bildungseinrichtungen von guter Qualität wird für arme Bevölkerungsschichten tendenziell erschwert (Datta 2004).

Ähnlich wirken sich die zunehmenden Marktmechanismen in den öffentlichen Bildungssystemen aus. Rationalisierungsdruck führt zu Kürzungen in öffentlichen Bildungshaushalten und folglich zu sinkender Qualität der öffentlichen Systeme. Die sozialen Eliten reagieren mit verstärkter Nachfrage nach qualitativ hochwertiger privater Bildungsversorgung, was ein nach sozialen Kriterien differenzierendes duales Bildungssystem entstehen lässt.

Rationalisierungsdruck führt darüber hinaus zur Privatisierung staatlicher Schulbuchproduktion, was in den meisten Fällen deren Übernahme durch große internationale Verlagskonzerne bedeutet. Dies sowie die Liberalisierung staatlicher Bildungsbehörden erschwert die öffentliche Kontrolle über Lehrinhalte und Lehrpläne und führt oft zur Einstellung von Lehrmittelproduktion in lokalen Sprachen (Brock-Utne 2000: 76ff.).

Auf inhaltlicher Ebene führt die Kommodifizierung der Bildung zur Veränderung der Pädagogik: Wesentlich ist die Sichtbarmachung von Leistungen durch deren Quantifizierung (Testergebnisse, Ausstattung etc.),

die den Lern- und Erziehungsprozess in einem ganzheitlichen humanistischen Sinne (z.B. die Förderung kritischen Denkens oder sozialen Verhaltens) in den Hintergrund drängt.

Es zeigt sich, dass die weltweite Kommodifizierung von Bildung die Länder der politisch-ökonomischen Peripherie stärker als die der Zentren in ihren bildungspolitischen Gestaltungsmöglichkeiten einschränkt. Die strukturelle wirtschaftliche Abhängigkeit einerseits und die internationalen Kräfteverhältnisse andererseits erschweren oder verunmöglichen es ihnen eine eigenständige Bildungspolitik zu formulieren.

5. Bildung und Entwicklungszusammenarbeit – globale Bildungsinitiativen

In der Anfangsphase der Entwicklungszusammenarbeit wurden Investitionen in die Infrastruktur gegenüber Bildungsförderung Vorrang gegeben. Hingegen begann in der folgenden Phase der späten 1960er und 1970er Jahre die Bildungsförderung vor allem in Form von Stipendienprogrammen für die Ausbildung an westlichen Universitäten. Im Sinne von Investitionen in Humankapital wurde Bildung entscheidende Bedeutung bei der Schaffung von Wirtschaftswachstum zugeschrieben (Bodenhöfer 1983).

Im Laufe der 1970er Jahre setzte eine gegenteilige Tendenz ein. Steigende Arbeitslosenraten unter Schul- und UniversitätsabsolventInnen und die Einsicht, dass Ausbildung nicht automatisch zu Wirtschaftswachstum führt, setzten dem Bildungsoptimismus ein jähes Ende. Durch die wachsende Verschuldung vieler Länder des Südens in der Rezession der 1980er Jahre stieg der Druck auf die öffentlichen Haushalte (Little 1992).

Die Strukturanpassungsprogramme der internationalen Finanzinstitutionen führten in vielen Entwicklungsländern zu einem Stopp oder Rückgang der Bildungsexpansion, zunächst an den Universitäten, später auch im Primarschulsektor. In den 1980er Jahren begann die Weltbank den Entwicklungsländern über Kredit- oder Entschuldungskonditionalitäten Maßnahmen zur Kostenreduktion zu verordnen, v.a. die strategische Konzentration der Bildungsinvestitionen auf den Primarschulsektor sowie die Wiedereinführung von Schul- und Studiengebühren.

Auf die Bildungsmisere der 1980er Jahre reagierte die UNO mit der Lancierung der Initiative *Education for All*. Damit begann der Trend zu multilateralen Initiativen bzw. globalen Rahmenvereinbarungen, die heute die internationale Bildungszusammenarbeit prägen.

5.1 *Education for All*

Die Initiative *Education for All* (EFA) wurde im März 1990 auf der *World Conference on Education for All* in Jomtien in Thailand ins Leben gerufen. Delegierte aus 155 Ländern sowie VertreterInnen von über 150 Organisationen unterzeichneten die *World Declaration on Education for All* und das *Framework for Action* zur Implementierung der in der Deklaration definierten Ziele auf nationalem, internationalem und globalem Level (UNESCO 1990a, 1990b). Das wichtigste Ziel der Erklärung spiegelt sich in ihrem Untertitel wider: *Meeting Basic Learning Needs* (UNESCO 1990a), der den Bruch mit einem technokratischen Bildungsverständnis verdeutlicht und das Grundrecht auf Bildung unterstreicht. Er rückt darüber hinaus die Lernenden als Subjekte ins Zentrum der Aufmerksamkeit. In Bezug auf Entwicklung betont die Deklaration die gegenseitige Abhängigkeit: ohne Bildung keine Entwicklung, aber ohne Entwicklung auch keine Bildung (UNESCO 1990a).

Die Weltbildungskonferenz von Jomtien wird heute mit der Durchsetzung einer so genannten „*expanded vision of education*“ in Verbindung gebracht, einer ganzheitlichen Vision von Bildung, die davon ausgeht, dass die Erreichung der dort formulierten internationalen Bildungsziele nur mit einer massiven Expansion auf allen Ebenen – konzeptionelle Grundlagen sowie Methoden des Bildungserwerbs und der Bildungsvermittlung, Bildungssysteme, Ressourcen, Partnerschaften – erreicht werden kann. Zur Grundbildung gehören demnach grundlegende Kompetenzen wie Lesen, Schreiben, Rechnen, mündliche Ausdrucksfähigkeit und problemlösendes Denken sowie grundlegende Lerninhalte, Wissen, Fähigkeiten, Wertvorstellungen und Einstellungen, die Menschen brauchen, um ihre Fähigkeiten zur vollen Entfaltung zu bringen. Darüber hinaus betont die Jomtien-Vision von Grundbildung die Integration unterschiedlicher Bildungsbereiche wie frühkindliche Entwicklung, formale sowie non-formale und informelle Bildung, Berufsbildung und Erwachsenenbildung (Langthaler 2005: 7).

Im nachfolgenden Jahrzehnt wurden Fortschritte erzielt, die vereinbarten Bildungsziele konnten jedoch nicht erreicht werden. Neuerlich bestätigt wurde die Verpflichtung zur Erreichung des primären Zieles von *Education for All* – Grundbildung für alle bis 2015 – schließlich im Jahr 2000 auf dem *World Education Forum* in Dakar.

Die Ergebnisse der vorangegangenen Evaluierung fielen eher ernüchternd aus. Es waren zwar Verbesserungen zu verzeichnen, allerdings lediglich hinsichtlich quantitativer Faktoren wie beispielsweise der Einschulungsrate. Das Ausmaß geschlechterspezifischer Ungleichheiten konnte zwar in den meisten Regionen verringert werden (UNESCO 2000a: 10ff.), doch wird im *Final Report* der Weltbildungskonferenz neuerlich betont, dass der Bildung von Frauen und Mädchen höchste Priorität eingeräumt werden muss (UNESCO 2000a: 18). Auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse wurden im Rahmen der Konferenz der *Framework for Action* überarbeitet und die sechs Ziele neu formuliert (vgl. UNESCO 2000b: 8).

Darüber hinaus wurden die verstärkte Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen AkteurInnen, die Koppelung von Bildungs- mit Armutsbekämpfungsstrategien sowie die dringend notwendige Mobilisierung finanzieller Ressourcen betont. Als potentielle GeldgeberInnen werden explizit die Weltbank, regionale Entwicklungsbanken sowie der Privatsektor genannt. Die Haltung gegenüber privaten GeldgeberInnen ist generell eher positiv, über direkte finanzielle Unterstützung hinaus schlägt der Bericht eine Reihe zusätzlicher Möglichkeiten vor, zu denen neben einer besseren GeberInnenkoordination auch der Erlass von Schulden gehört (UNESCO 2000b: 10).

Als eine der großen Errungenschaften des Weltbildungsforums in Dakar wird allgemein die erhöhte Aufmerksamkeit für Bildungsfragen auf Weltebene angesehen. BildungsexpertInnen kritisieren jedoch, dass in der Praxis Grundbildung für alle auf Primarschulbildung für Kinder verengt wird, während gerade für Armutsminderung Sekundarbildung und Erwachsenenbildung wesentliche Faktoren sind (Tomasevski 2003: 102). Inhaltlich wird darüber hinaus die Sinnhaftigkeit von Bildungsreformen mit starren quantifizierenden Zielformulierungen in Zweifel gezogen. Diese würden die erforderliche inhaltliche Diskussion zu Bildungsfragen unterminieren (Janzen 2005; King/Rose 2005; Lang-Wojtasik 2005; Torres 2001, 2004).

5.2 Die *Millennium Development Goals*

In der auf der 55. UN-Generalversammlung im September 2000 verabschiedeten *Millenniumserklärung* verpflichteten sich alle Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen, sich gemeinsam für eine Stärkung der UNO einzusetzen. Die Erklärung betont, dass gegenwärtig Kosten und Nutzen der Globalisierung sehr ungleich verteilt sind und die Umgestaltung der Globalisierung notwendig ist (UNO 2000).

Aus den formulierten Strategien wurden in der Folge die acht *Millennium Development Goals* (MDGs) entwickelt, die bis 2015 umzusetzen alle UNO-Mitgliedstaaten sich verpflichtet haben. Diese werden wiederum in 18 quantifizierbare *targets* heruntergebrochen, die anhand von 48 Indikatoren überprüft werden können (UNDP 2006a). Darin enthalten sind auch zwei der EFA-Ziele. Grundbildung für alle wird in Goal 2 gefordert, Goal 3 wird im *target* konkretisiert mit: „Eliminate gender disparities in primary and secondary education preferably by 2005, and at all levels by 2015.“ (UNDP 2006c)

Teile der Zivilgesellschaft stellen grundsätzlich den quantifizierenden Ansatz der MDGs, der Strukturfragen (z.B. die Verteilung von Reichtum) bzw. eine seriöse Ursachenanalyse für Armut außer Acht lässt, in Frage. Im Spezifischen wird auf die Einschränkung von Gendergerechtigkeit und dem *empowerment* von Frauen auf die Reduktion von geschlechtsspezifisch ungleichen Einschulungsraten hingewiesen. Auch die Forderung nach Grundbildung für alle wird ganz klar auf Primarschulbildung für Kinder eingeschränkt (UNDP 2006b). In der Praxis der Bildungszusammenarbeit haben die MDGs die sehr viel umfassendere Bildungskonzeption des EFA-Prozesses als Referenzrahmen in den Hintergrund gedrängt.

5.3 Die *Fast Track Initiative*

Die *Fast Track Initiative* (FTI) wurde 2002 vom *Development Committee* der Weltbank beschlossen, um schnell und unbürokratisch technische und finanzielle Unterstützung für jene Entwicklungsländer bereitzustellen, die trotz entsprechender Politik und Strategie das Ziel der universellen Grundbildung, wie es in Goal 2 der MDGs festgelegt wurde, bis 2015 verfehlen würden (UNESCO 2006a). Eine erste Zielgruppe, bestehend aus 23 Ländern mit geringem Nationaleinkommen und niedrigen Einschulungsraten, wurde ausgewählt (UNESCO 2006b), 18 dieser Länder erfüllten schließ-

lich tatsächlich die Bedingungen, um in den Genuss der Unterstützung durch die FTI zu kommen. Diese Bedingungen erfordern, dass das jeweilige Land ein *Poverty Reduction Strategy Paper* (PRSP) sowie einen entsprechenden nationalen Bildungsplan vorweist. Länder, die einen solchen Plan noch nicht erarbeitet haben, können mittlerweile im Rahmen des *Analytical Fast Track Process* um technische Unterstützung zur Erstellung ansuchen (Mundy 2006: 37). Zur Beurteilung des nationalen Bildungsplans wurde ein Schema von Indikatoren entwickelt, anhand dessen der Zugang zur so- wie die Qualität der Bildung gemessen wird (Mundy 2006: 37).

Kritik an der FTI bezieht sich einerseits auf den ausschließlichen Fokus auf die im MDG 2 festgeschriebene Grundbildung für Kinder. Dieser führt einerseits zu einer Verengung des Bildungsbegriffs in der Diskussion und in weiterer Folge zur Vernachlässigung einer ganzheitlichen Herangehensweise zur gleichwertigen Unterstützung aller Bildungssektoren, wie sie dem Ansatz von EFA entspräche. Auch die starke Betonung der leicht quantifizierbaren Einschulungs- und Abschlussraten stößt nicht auf einhellige Zustimmung, da befürchtet wird, dass dadurch weniger Augenmerk auf qualitative Aspekte gelegt werden könnte. Das in der FTI verfolgte Konzept der Unterstützung der Primarbildung wirkt insgesamt kurzfristig und isoliert von längerfristig erforderlichen Reformen ganzer Bildungssysteme (UNESCO 2006d). Die Konzentration auf Primarbildung als Strategie zur Armutsbekämpfung setzt daher nicht an einem Entwicklungsbegriff an, der strukturelle Probleme fokussiert, sondern vertritt vielmehr einen individualistischen Ansatz, der „Entwicklung“ als Problem von einzelnen Individuen bzw. Staaten sieht (Mundy 2006: 44f.). Darüber hinaus wird scharfe Kritik an den unzureichenden Finanzmitteln geübt, was einige BildungsakteurInnen der Zivilgesellschaft dazu gebracht hat, die FTI als in der Praxis kaum wirkungsvoll zu bezeichnen (Education International 2003: 29f.; Rose 2003).

5.4 Dekade der Alphabetisierung

Die UN-Dekade für Alphabetisierung (2003–2012) wurde zur Unterstützung des EFA-Prozesses ausgerufen und zielt darauf ab, die Zahl von 861 Millionen AnalphabetInnen weltweit, von denen zwei Drittel Frauen sind, bis 2015 zu halbieren. Dazu sollen die Menschen mit den Kulturtechniken der *literacy* vertraut gemacht sowie so genannte *literate societies* aufge-

baut werden (UNO 2002). Das Konzept der *literacy* geht deutlich über die Grundkompetenzen des Lesens, Schreibens und Rechnens hinaus. Es wird ausdrücklich betont, dass „literacy culturally, linguistically and even temporally diverse“ sein kann (UNESCO o.J.). Das Konzept umfasst alle nötigen Fähigkeiten zur Kommunikation in der Gesellschaft, wodurch auch der Umgang mit Informationstechnologien eingeschlossen ist.

Obwohl der herrschende Bildungsdiskurs die Bedeutung der Bekämpfung des Analphabetismus immer wieder betont, spielt die Alphabetisierungsdekade – auch gemessen an den Fördermitteln (vgl. UNESCO 2005b: 16f.) – eine sehr untergeordnete Rolle.

5.5 UN-Dekade *Education for Sustainable Development* (ESD)

Schon im Jahr 1992 maß die Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung der Rolle von Bildung in Bezug auf die Erhaltung der Umwelt große Bedeutung bei (UNIS 2005). Zehn Jahre später, auf dem Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung 2002 in Johannesburg, verpflichteten sich die UNO-Mitgliedstaaten dazu, den Gedanken der nachhaltigen Entwicklung im Rahmen der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung in ihren Bildungssystemen zu verankern (UNESCO 2006e). Das Ziel ist „[to] encourage changes in behaviour that will create a more sustainable future in terms of environmental integrity, economic viability, and a just society for present and future generations.“ (UNESCO 2005a: Annex I, 1f.) In den Unterzielen wird auch hier der Bezug zu den MDGs hergestellt (UNESCO 2005a: Annex I, 2).

Das zugrunde liegende Konzept der Nachhaltigkeit, auf dem jegliche Bildungsarbeit im Rahmen der Dekade aufbauen soll, umfasst Themengebiete aus den drei Sphären Umwelt, Gesellschaft (einschließlich Kultur) und Wirtschaft. Neben klassischen Themen des Umweltschutzes sollten also auch Bereiche wie Menschenrechte, Gleichstellung der Geschlechter, Frieden, Armutsbekämpfung sowie globale Probleme wie HIV/Aids, Migration etc. behandelt werden (UNESCO 2005a: 1, Annex II, 3).

Darüber hinaus wird betont, dass eine nachhaltige Zukunft nur auf Basis verstärkter politischer Partizipation erreicht werden kann und Grundbildung daher Fähigkeiten des kritischen Denkens, der Formulierung von Fragestellungen sowie analytische und organisatorische Fähigkeiten vermitteln muss (UNESCO 2005a: Annex II, 4).

Der entwicklungspolitische Bildungsdiskurs schenkt der ESD bemerkenswert wenig Aufmerksamkeit. Eine Erklärung dafür ist, dass das an sich breite Konzept von Nachhaltigkeit in der praktischen Umsetzung größtenteils auf den Aspekt der Umweltbildung verengt wird (González-Gaudio 2005: 244).

5.6 Zur Analyse der globalen Bildungsinitiativen im Rahmen der Bildungszusammenarbeit

Während die UNESCO über die Initiative *Education for All* ein ganzheitliches Grundbildungskonzept entwickelte, hat die Praxis der Bildungszusammenarbeit in den letzten Jahren und Jahrzehnten eine weitgehende Verengung auf den Primarschulsektor gebracht. Dadurch konnten quantitative Verbesserungen in diesem Bereich erzielt werden, es zeichnen sich jedoch massive Vernachlässigungen in anderen Bereichen, vor allem in der Erwachsenenbildung und in der Hochschulbildung, ab.

In jüngster Zeit und vor dem Hintergrund der globalen Wissensgesellschaft kam es in der internationalen Bildungszusammenarbeit zu einer gewissen Rückwendung zur Förderung tertiärer Bildung sowie von Wissenschaft und Forschung. Angesichts fehlender Berücksichtigung der Rahmenbedingungen wie etwa der globalen Bildungskommodifizierung bleibt zu befürchten, dass sich hier wiederum das Weltbank-Modell durchsetzen wird. In jüngeren Strategiepapieren (The World Bank 2002, 2003) empfiehlt die Weltbank den Entwicklungsländern ihre Tertiärsysteme vorrangig auf die rasche Ausbildung flexibler Arbeitskräfte zur Stärkung ihrer wirtschaftlichen Standortvorteile auszurichten. Damit wird es wohl kaum möglich sein, die globale Arbeitsteilung, die den Entwicklungsländern die Rolle eines Reservoirs billiger und schlecht ausgebildeter Arbeitskräfte zuweist, zu überwinden. Ebenso wenig ist eine solche Strategie dazu geeignet, die dringend notwendigen personellen, doch vor allem institutionellen Kapazitäten zu entwickeln, um ein auf eine langfristige und ganzheitliche Entwicklung ausgerichtetes Bildungs- und Wirtschaftssystem aufzubauen.

Insgesamt kann über die Bildungsförderung im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit gesagt werden, dass sie, auch aufgrund der Vereinheitlichungsprozesse zwischen den GeberInnenorganisationen und des wachsenden Trends zu multilateralen Initiativen, methodisch und inhaltlich immer stärker von großen Finanzinstitutionen, vor allem der Weltbank, ge-

prägt ist. Die Kritik vieler BildungsexpertInnen und von großen Teilen der Zivilgesellschaft (Action Aid 2005; Brock-Utne 2000, 2003; Klees 2001, 2002a, 2002b) zielt daher darauf ab, dass die gängige Bildungsförderung und Initiativen wie EFA oder die FTI durch ihre Anlehnung an nationale Armutsbekämpfungsstrategien und die damit verbundenen Kredit- oder Entschuldungskonditionalitäten den Entwicklungsländern im Wesentlichen eine Bildungspolitik vorschreiben, die an neoliberale Rahmenbedingungen gebunden ist. Dies führt meist zu knappen öffentlichen Ressourcen für Bildung, die insbesondere im Bereich der LehrerInnenausbildung und der Arbeitsbedingungen von Lehrpersonal die Form von Kürzungen und prekären Arbeitsverhältnissen annehmen. Kreditkonditionalitäten führen mitunter zu direkten Einschränkungen der Souveränität der Entwicklungsländer über ihre Bildungspolitik, beispielsweise was die Mittelallokation für die unterschiedlichen Bildungsebenen betrifft.

Fragwürdig erscheint zudem die Tendenz nationale Bildungsstrategien durch Rahmenvereinbarungen mit starren Zielvorgaben und Indikatoren übermäßig zu beeinflussen. Im internationalen Diskurs hat dies dazu geführt, dass das in der UN-Menschenrechtserklärung verankerte Menschenrecht auf Bildung in der Praxis auf ein Entwicklungsziel reduziert wurde, womit deutlich weniger Verbindlichkeiten assoziiert werden. Die Verantwortung für die Zielerreichung liegt bei den Entwicklungsländern selbst – was den komplexen Ursachen für Unterentwicklung und Bildungsdefizite keinesfalls Rechnung trägt und bei einem (sehr wahrscheinlichen) Misserfolg die reichen Länder von Verantwortung freispricht.

Die Anbindung der Bildungsreformen an Armutsbekämpfungsstrategien sowie die Tendenz zur Anwendung von Instrumenten wie Budgethilfen und Sektoransätzen zeigen eine neue Form der Einflussnahme durch die GeberInnenorganisationen auf die Politik der Entwicklungsländer. Ganzheitliche Entwicklungs- oder (Bildungs)Sektorprogramme der Empfängerländer sollen dabei durch Auszahlung von Entwicklungshilfemitteln der Geberländer direkt in die Budgets der Empfängerländer unterstützt werden. Was dazu dienen sollte, die Fragmentierung der Entwicklungszusammenarbeit in einer Vielzahl kleiner Projekte zu überwinden, führt jedoch in der Praxis zur direkten und teils massiven Beeinflussung von zentralen politischen Entscheidungen der Entwicklungsländer. Denn erscheinen die Entwicklungs- und Sektorprogramme nicht kreditwürdig, bleiben auch die

Mittel aus. Diese Form politischer Einflussnahme wird im herrschenden Diskurs allerdings kaum als solche deklariert. Im Gegenteil, Modebegriffe wie *ownership* (Eigenverantwortlichkeit), Partnerschaft und Partizipation suggerieren die Eigenständigkeit der Entwicklungsländer. Umsetzungsschwierigkeiten werden meist auf den technischen Begriff der Kapazitätsmängel reduziert.

6. Schlussfolgerung

Im Gegensatz zum herrschenden Diskurs zeigt die Praxis von Bildungspolitik und Bildungszusammenarbeit in den Entwicklungsländern, dass deren Möglichkeiten, selbstbestimmt über ihre Bildungspolitik zu entscheiden, zunehmend eingeschränkt werden. Die auf der technischen Ebene verbleibende Rhetorik kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass tatsächlich die politische Einflussnahme zugenommen hat. Offenkundig wird dies unter anderem daran, dass Länder wie Kuba oder jüngst Venezuela, die in kürzester Zeit die internationalen Bildungsziele auf Grundlage eigenständig erarbeiteter Bildungsstrategien erreicht haben, im herrschenden Diskurs keine Berücksichtigung finden, geschweige denn als Modelle in Betracht gezogen werden. Da die Gründe für die fehlende Aufmerksamkeit kaum fachlicher Natur sein können, ist anzunehmen, dass es dem internationalen Diskurs nicht opportun erscheint, sich mit Gesellschafts- und Bildungsmodellen, die sich bewusst vom liberalen Modell unterscheiden, auseinander zu setzen.

Der technisierte Bildungsdiskurs schreibt auch die in den letzten Jahrzehnten stattgefundene Entkopplung von Bildungs- und Gesellschaftsreformbestrebungen fest und beraubt damit die Bildungsdiskussion ihres potentiell emanzipatorischen Gehaltes. Demgegenüber erscheint Freires Postulat einer „Bildung als Praxis der Befreiung“ aktueller und notwendiger denn je. Möglich wird dies jedoch nur über Bildungskonzeptionen sein, die nicht vor einer „Politisierung“ im Sinne gesellschaftlicher Positionierung zurückschrecken. Die Leitfrage einer tatsächlich befreienden Bildungsdiskussion kann in diesem Sinne nicht treffender formuliert werden, als dies Samir Amin vor dreißig Jahren tat: „What education for what development?“ (Amin 1975)

Literatur

- Action Aid International (Hg., 2005): Contradicting Commitments. How the achievement of Education for All is being undermined by the IMF. <http://www.actionaidusa.org/pdf/ContradictingCommit8663C.pdf>, 12.12.2005.
- Adorno, Theodor W./Becker, Hellmuth (1970): Erziehung wozu? In: Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 110-125.
- Althusser, Louis (1970): Ideologie und ideologische Staatsapparate. <http://www.bbooks.de/texte/althusser/>, 16.12.2004.
- Amin, Samir (1975): What education for what development? In: *Prospects* V (1), 48-53.
- Bernhard, Armin (1997): Bildung. In: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz (Hg.): Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 62-74.
- Bodenhöfer, Hans-Joachim (1983): Bildung und Entwicklung – Erfahrungen und neue Ansätze. In: Braunstein, Dieter/Raffer, Kunibert (Hg.): Technologie, Bildung und Abhängigkeit. Die kulturelle Dependenz der Entwicklungsländer. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik, 29-45.
- Bourdieu, Pierre (1973): Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In: Bourdieu, Pierre/Passeron, J. C.: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 88-137.
- Bray, Mark (1997): Education and Decolonization: Comparative Perspectives on Change and Continuity. In: Cummings, William/McGinn, Noel (Hg.): International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students and Nations for the Twenty-First Century. Oxford: Elsevier Science, 103-119.
- Brock-Utne, Birgit (2000): Whose Education for All? The Recolonization of the African Mind. New York/London: Falmer Press.
- Brock-Utne, Birgit (2003): Formulating Higher Education Policies in Africa: The Pressure from External Forces and the Neoliberal Agenda. In: *Journal of Higher Education in Africa* 1 (1), 24-56.
- Datta, Asit (2004): Ware Bildung. Folgen der Globalisierung für den Süden. In: *ZEP* 27 (3), 27-30.
- Education International (Hg., 2003): Education for All. Is Commitment Enough? Education International Report 1, Brüssel.
- Freire, Paulo (1996): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- González-Gaudio, Edgar (2005): Education for Sustainable Development: Configuration and Meaning. In: *Policy Futures in Education* 3 (3), 243-250.
- Hickling-Hudson, Anne (2002): Re-visioning from inside: getting under the skin of the World Bank's Education Sector Strategy. In: *International Journal of Educational Development* 22, 565-577.

- Jansen, J. D. (2005): Targeting education: The politics of performance and the prospects of "Education For All". In: *International Journal of Educational Development* 25/2005 (4), 368-381.
- King, Kenneth/Rose, Pauline (2005): Transparency of tyranny? Achieving international development targets in education and training. In: *International Journal of Educational Development* 25/2005 (4), 362-367.
- Ki-Zerbo, Joseph (1990): *Éduquer ou périr*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Klees, Steven J. (2001): World Bank Development Policy: A SAP in a SWAPs Clothing. In: *Current Issues in Comparative Education* 3 (2).
- Klees, Steven J. (2002a): The Implications of the World Bank's Private Sector Development Strategy for Education: Increasing Inequality and Inefficiency. University of Maryland. http://www.servicesforall.org/html/tools/Klees_PSD_Paper_1-15-02.shtml, 13.9.2006.
- Klees, Steven J. (2002b): World Bank education policy: new rhetoric, old ideology. In: *International Journal of Educational Development* 22, 451-474.
- Kunert, Hubert (1997): Erziehung. In: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz (Hg.): *Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 57-62.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2005). Qualität, Qualitätsmessung und Qualitätssicherung im Kontext von Education for All. In: *ZEP* 28 (2), 29-30.
- Langthaler, Margarita (2005): Die internationale Bildungsinitiative Education for All im Rahmen der Bildungszusammenarbeit. ÖFSE Working Paper. Wien. http://www.oefse.at/Downloads/publikationen/Bildungsinitiative_Education_for_All_im_Rahmen_der_BZA.pdf, 15.11.2006.
- Langthaler, Margarita/Scharer, Veronika (2005): Bildungsökonomisierung in den Entwicklungsländern. Formen, Auswirkungen und Implikationen für die Bildungszusammenarbeit. ÖFSE Working Paper. Wien. <http://www.oefse.at/Downloads/publikationen/Bildung.pdf>, 15.11.2006.
- Liel, Manfred (2002): Educación Popular und befreiungspädagogische Praxis mit Kindern und Jugendlichen in Lateinamerika. In: Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.): *Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten*. Frankfurt am Main/London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 49-62.
- Little, Angela (1992): *Education and Development: Macro Relationships and Microcultures*. Sussex: Institute of Development Studies.
- Mayo, Peter (2006): Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis. Hamburg: Argument.
- Mundy, Karen (2006): Education for All and the new development compact. In: *Review of Education* 2006 (52), 23-48.
- Noormann, Harry (2002): ‚Menschen können sich nur selbst entwickeln‘. Anmerkungen zu Nyereres Vorstellung von Bildung und Entwicklung. In: Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.): *Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische*

- gische Ansätze aus vier Kontinenten. Frankfurt am Main/London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 127-141.
- Nyerere, Julius K. (1979): *Afrikanischer Sozialismus*. Aus Reden und Schriften von Julius K. Nyerere. Frankfurt am Main: Otto Lembeck.
- OECD (2004): *Internationalisation and Trade in Higher Education*. Paris.
- Rose, Pauline (2003): *The Education Fast Track Initiative. A Global Campaign Review for progress, and recommendations for reform*. Report prepared for Action Aid on Behalf of the Global Campaign for Education. <http://www.campaignforeducation.org/resources/Nov2003/GCEActionAidFTIreport.pdf>, 12.12.2005.
- Sünker, Heinz (1997): *Politik, Bildung und soziale Gerechtigkeit. Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- The World Bank (Hg., 2002): *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington DC.
- The World Bank (Hg., 2003): *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy. Challenges for Developing Countries*. Washington DC.
- Tomasevski, Katarina (2003): *Education denied. Costs and Remedies*. London/New York: Zed Books.
- Torres, Rosa María (1999): *One Decade of Education for All: The Challenge Ahead*. Buenos Aires: UNESCO/IIEP.
- Torres, Rosa María (2001): *What happened at the World Education Forum?* In: *Adult Education and Development 2001* (56), 1-14.
- Torres, Rosa María (2004): *Educación para todos, catorce años después*. In: *Observatorio de Educación para el Control Social de las Políticas Públicas IV, Especial*, Noviembre. <http://www.observatorio.org/colaboraciones/rmtorres.html>, 12.12.2005.
- UNDP (2006a): <http://www.undp.org/mdg/basics.shtml>, 10.10.2006.
- UNDP (2006b): <http://www.undp.org/mdg/goal2.shtml>, 10.10.2006.
- UNDP (2006c): <http://www.undp.org/mdg/goal3.shtml>, 10.10.2006.
- UNESCO (1990a): *World Declaration on Education for All. Meeting Basic Learning Needs*. http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml, 3.10.2006.
- UNESCO (1990b): *Framework for Action. Meeting Basic Learning Needs. Guidelines for implementing the World Declaration on Education for All*. http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/07Bpubl.shtml, 3.10.2006.
- UNESCO (2000a): *Final Report. World Education Forum, Dakar, Senegal*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2000b): *Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005a): *Report by the Director-General on the United Nations Decade of Education for Sustainable Development: International Implementation Scheme and UNESCO's Contribution to the Implementation of the Decade*. Paris: UNESCO.

- UNESCO (2005b): Education for All Global Monitoring Report 2006. Literacy for Life. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2006a): http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=33165&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, 23.10.2006.
- UNESCO (2006b): http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=16684&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, 23.10.2006.
- UNESCO (2006d): http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=16687&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, 10.10.2006.
- UNESCO (2006e): <http://www.unesco.at/user/news/nachhaltigkeitsdk1.htm>, 13.2.2006.
- UNESCO (2006f.): Education for All Global Monitoring Report 2007. Strong foundations: early childhood care and education. Paris: UNESCO.
- UNESCO (o.J.): United Nations Literacy Decade (UNLD) and LIFE. http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=41139&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, 5.11.2006.
- UNIS (2005): Eröffnung der UNO-Dekade für Erziehung zu nachhaltiger Entwicklung 2005-2014. <http://www.unis.unvienna.org/unis/de/pressrels/2005/unis-inf63.html?print>, 28.11.2005.
- UNO (2000): Millenniums-Erklärung der Vereinten Nationen. Verabschiedet von der Generalversammlung der Vereinten Nationen zum Abschluss des vom 6. – 8 September 2000 abgehaltenen Millenniumsgipfels in New York. <http://www.eduhi.at/dl/millenniumerklaerung.pdf>, 10.12.2006.
- UNO (2002): United Nations Literacy Decade: education for all. Resolution adopted by the General Assembly. 88th plenary meeting, 19 December 2001. o.O: UNO. http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/7a7d1ec1686411521f7840d7f41b2e9cResolution+English.pdf, 4.11.2006.

Abstracts

Bildung ist als Entwicklungsziel und -instrument unumstritten, ihre strategisch wichtige Rolle wird immer wieder hervorgehoben. In diesem Sinne hat Bildung auch in alle internationalen Rahmenvereinbarungen, allen voran die Millenniumsziele, Eingang gefunden. Im globalen Diskurs um Armutsbekämpfung, Entwicklung und Bildung wird allerdings angenommen, dass Bildung gewissermaßen automatisch zu Armutsreduktion, Verbesserung der Lebenssituation und somit Entwicklung beitrage. Ob die-

ser Automatismus tatsächlich haltbar ist, von welchem Bildungsverständnis die verschiedenen globalen Bildungsinitiativen ausgehen und welche Rolle alternative Ansätze einerseits sowie die zunehmende weltweite Kommerzialisierung von Bildung andererseits spielen, wird im vorliegenden Artikel behandelt.

Education has been widely recognised as both a fundamental goal of as well as crucial instrument for development. Consequently, education is part of a number of international framework agreements, above all the UN Millennium Development Goals. The global rhetoric generally assumes that education automatically contributes to poverty reduction and the improvement of the standard of living, especially of poor and marginalised people. Contrary to this assumption, the present article seeks to analyse under which condition education contributes to development. Against this background, it seeks to point out the educational conceptions on which the global education initiatives are based and discusses the role of alternative approaches on the one hand as well as underlying conditions such as the global trend of commercialisation of education on the other.

Margarita Langthaler
Österreichische Forschungsförderung für Entwicklungshilfe
Berggasse 7
1090 Wien
m.langthaler@oefse.at

Pia Lichtblau
Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik
Berggasse 7
1090 Wien
pia.lichtblau@mattersburgerkreis.at