

Datta, Asit

**Bildung für Alle - Bildung als Ware. Widersprüchliches in der Bildung in
Entwicklungsländern: Bekämpfung des Analphabetismus und "Big business" -
Anmerkungen zur UN-Konferenz in Dakar**

Tertium comparationis 8 (2002) 1, S. 36-43

urn:nbn:de:0111-opus-29190

Erstveröffentlichung bei:



<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de



Bildung für Alle – Bildung als Ware Widersprüchliches in der Bildung in Entwicklungsländern: Bekämpfung des Analphabetismus und „Big business“ – Anmerkungen zur UN-Konferenz in Dakar

Asit Datta

Universität Hannover

Abstract

The processes which can be found in the development of the educational systems in (some) developing countries show an up to now not very much noticed Janus-face: On the one hand the discussions which take place at the UN-conferences about the development of education – last in 2000 in Dakar – are based on an insecure statistical foundation. A lot of the information cannot withstand a critical inquiry. So we may assume that the real position of the educational system is even worse than the official statistics show us. On the other hand we find in developing countries processes of a commercialisation of education, which are not yet recognized in the political discussions but could be interpreted as signs of a far-reaching change in – at least parts of – the educational systems in many of these countries.

1 Einleitung

Insbesondere nach der UN-Konferenz in Dakar¹ im Jahre 2000 ist „Education for All“ (EFA) bzw. „Bildung für Alle“ ein in der bildungspolitischen Diskussion im Entwicklungszusammenhang bekannter und häufig verwendeter Begriff. Dieser Beitrag will auf zwei widersprüchliche Entwicklungen aufmerksam machen, die bei einer unvoreingenommenen Beobachtung von Entwicklungen im Bildungssektor in Entwicklungsländern ins Auge fallen: Einerseits gibt es viele Bemühungen zur Bekämpfung des immer noch weit verbreiteten Analphabetismus, die – glaubt man den offiziellen Zahlen – durchaus erfolgreich zu sein scheinen; andererseits sind Prozesse zu beobachten, die auf ganz andere Veränderungen hinweisen, auf die allgemeine Anerkennung einer hohen allgemeinen Bildung, für die viele bereit sind, (privates) Geld zu investieren.

Nachfolgend werden deshalb zwei Thesen vertreten, die auf den ersten Blick widersprüchlich zu sein scheinen: Die erste These besagt, dass die offiziellen Bildungsstatistiken zwar eine gewisse Orientierung über die Entwicklungen im Bildungssektor

der Entwicklungsländer geben, dass man aber mehr Hintergrundinformationen haben muss und vor allem wissen muss, wie dabei bestimmte Begriffe – etwa Alphabetisierung bzw. „Literacy“ – definiert und gemessen werden, um die Zahlen richtig einschätzen zu können. Die zweite These besagt, dass Bildung – vor allem höhere Bildung – in manchen Entwicklungsländern mittlerweile zu einem „Big business“ geworden ist, bei dem man als Geschäftsmann Privatschulen einrichten und dann mit staatlicher Unterstützung gute Verdienste einstreichen kann.

Als Vorbemerkung für die kritische Einschätzung von jüngeren Zahlen über die Bildungsentwicklungen in Entwicklungsländern wird kurz erläutert, welche Vorgeschichte die Konferenz in Dakar hat und welche Ziele mit „Education for All“ verfolgt wurden bzw. werden.

Auf einer der größten UN-Konferenzen wurde unter dem Titel „Education for All“ (EFA) in Jomtien im Jahre 1990 beschlossen, folgende Ziele bis zum Jahre 2000 zu erreichen (stark verkürzt):

- Ausweitung der frühkindlichen Erziehung,
- Zugang für alle Kinder mindestens zur Grundschule,
- Verbesserung der Lernergebnisse, so dass mindestens 80 Prozent einen zuvor definierten Lernlevel erreichen,
- Reduzierung der Analphabetenquote Erwachsener auf die Hälfte (ausgehend von den Zahlen des Jahres 1990),
- Ausweitung von Möglichkeiten zur Basiserziehung für Jugendliche und Erwachsene mit dem Ziel einer Verhaltensänderung, um so bessere Gesundheit, mehr Beschäftigung und höhere Produktivität zu erreichen,
- für Individuen und Familien einen besseren Zugang zu Wissen und Fertigkeiten, damit so ein stärkeres Verständnis für die Werte eines besseren Lebens und einer nachhaltigen Entwicklung ermöglicht werden. Dafür sollen alle Bildungskanäle einschließlich Massenmedien, traditioneller Übermittlungsformen und sozialer Aktionen eingesetzt werden (vgl. World Education Forum (WEF) 2000a: 13).

Die Unterzeichnerstaaten der Erklärung, darunter 165 Entwicklungsländer, verpflichteten sich, alles zu tun, um diese Ziele zu erreichen. Gleichzeitig sagten sie zu, zwischenzeitlich Länderberichte über die ablaufenden Prozesse zu erstatten. Neben Regionalkonferenzen fanden drei überregionale Konferenzen statt: in Paris (1991), Neu Delhi (1993) und Amman (1996).

Die Beteiligung der Unterzeichnerstaaten an diesen Konferenzen war, trotz der eingegangenen Verpflichtung, sehr gering. Die Teilnahmezahl stieg zwar von gut 20 Prozent in Paris über knapp 17 Prozent in Neu Delhi auf fast 60 Prozent in Amman, aber selbst von diesen Teilnahmestaaten lieferte etwa die Hälfte der anwesenden Staaten keine Länderberichte – trotz der unterzeichneten Erklärung. An diesem Verhältnis (Zahl der anwesenden Staaten zu den gelieferten Länderberichten) hat sich auch in Dakar, wo sich 185 Staaten beteiligten, nichts geändert.

Schon auf der Konferenz in Jomtien war den Beteiligten klar, dass die für das Jahr 2000 formulierten Ziele bis zu diesem Zeitpunkt nicht zu erreichen waren. Vielmehr wurde die Absicht verfolgt, die Staaten in die Pflicht zu nehmen und sie moralisch unter Druck zu setzen, ihr Möglichstes zu tun. Die Dakar-Konferenz 2000 hatte die

Aufgabe, trotz der unrealistischen EFA 2000-Ziele, einerseits festzustellen, welche Erfolge die Staaten insgesamt zu verzeichnen haben und andererseits zu überlegen, welche weiteren Maßnahmen vorzunehmen seien, um das angestrebte EFA-Ziel zu erreichen bzw. festzuhalten, bis wann es zu erreichen ist.

2 Bildungsentwicklung bis 2000 – Bildung noch nicht für alle

Unmittelbar vor und zur Konferenz in Dakar veröffentlichte die UNESCO eine Reihe von Berichten und Dokumenten². Darin zeigt sich die UNESCO „verhalten optimistisch“. Mit diesem „verhalten optimistisch“ ist z.B. gemeint, dass

- die Erwachsenenalphabetisierungsrate von 1970 (63 Prozent) über 1990 (75 Prozent) bis heute (80 Prozent) kontinuierlich zugenommen habe,
- sich auch die Alphabetisierungsrate der Frauen von 1970 (55 Prozent) auf 74 Prozent heute relativ gut entwickelt habe und
- sich von 1970 (1,5 Mrd.) bis heute (3,4 Mrd.) die Zahl der Erwachsenen-Alphabeten verdoppelt habe (UNESCO 2000b: 8).

Das Notebook (UNESCO 2000b) verschweigt dabei nicht, dass, in absoluten Zahlen, die Summe der Erwachsenen-Analphabeten von 1970 (860 Mio.) bis heute (875 Mio.) eher zugenommen hat und dass die Geschlechterungleichheit (zwei Drittel der Analphabeten sind Frauen) fast konstant geblieben ist (UNESCO 2000b: 9).

Diese an sich positiven Entwicklungen sind allerdings mit Vorsicht zu genießen, wie ich nachfolgend aufzeigen möchte. An einigen Beispielen will ich zeigen, was damit gemeint ist, dass die offiziellen Zahlen zwar eine gewisse Orientierung geben, man zur richtigen Einschätzung aber bestimmte Hintergrundinformationen mit einbeziehen muss, etwa die Definition und den Gebrauch zentraler Begriffe wie Alphabetisierung bzw. „Literacy“ oder das Zustandekommen der statistischen Angaben.

- Bei der Angabe zur Entwicklung der Zahl der alphabetisierten Erwachsenen – die Zahl verdoppelte sich von 1970 (1,5 Milliarden) auf heute (3,4 Milliarden) – muss man berücksichtigen, dass sich die Menschheit im gleichen Zeitraum ebenfalls fast verdoppelte (von 3,5 auf 6 Milliarden), das relativiert den Erfolg etwas.
- Die Alphabetisierungsrate in einer Region ist wichtig, weil viele Probleme, etwa Armut, Unterernährung, Krankheit, hohe Geburten- und Müttersterblichkeitsrate, sich räumlich bzw. sozial fast mit dem Analphabetentum decken (Gillette & Ryan 1983).
- Gleichzeitig ist es sehr schwierig, überhaupt zu definieren, was man unter „Alphabetentum“ (Literacy) versteht (vgl. Jennings 1990: 23). Die UNESCO weist zwar auf die Komplexität des Begriffs hin, definiert ihn aber dennoch relativ schlicht: „*Who can both read and write with understanding a short simple statement on his/her everyday life*“ (World Education Forum 2000a: 38). Die OECD versucht hingegen, den Begriff differenzierter zu fassen. Sie bildet fünf Stufen (Stufe 1 ist die einfache Alphabetisierung bis zu Stufe 5 – höchster Schwierigkeitsgrad – Verständnis von komplexen Texten). Mehr als 80 Prozent der Bevölkerung in Deutschland z.B. kommen bei einem solchen Verständnis nicht über die Stufe 3 hinaus (OECD 1996: 32).

- Obgleich Berichte bzw. Antworten zur Entwicklung der Bildungslage in den Staaten – wie erwähnt – nur von 50 bis 70 Prozent aller Unterzeichnerstaaten vorlagen, wurden die Zahlen für alle hochgerechnet (extrapoliert); dadurch entsteht ein irreführendes Bild (World Education Forum 2000b: 18 f.). Als ein Beispiel können die Informationen zum Lehrer-Schüler-Verhältnis im Primärbereich herangezogen werden: Zwar wird erwähnt, dass es sehr große Unterschiede zwischen den Staaten gibt (von 9:1 bis 72:1), diese werden aber „schön“ gerechnet. So wird behauptet, drei Viertel aller Länder hätten ein Verhältnis von niedriger als 37:1 und nur 11 Prozent der Länder hätten eines von über 50:1. Dies ist zwar richtig, aber unter den Staaten mit einem höheren Verhältnis sind z.B. die meisten Länder in Afrika südlich der Sahara (World Education Forum 2000b: 44 f.). Aber auch diese Zahlen sind Durchschnittszahlen und vermitteln noch eine falsche Vorstellung: Wenn in einem Land die öffentlichen Schulen eine Klassenfrequenz von 80 bis 90 Schüler haben – wie in den ländlichen Gebieten in Bangladesch –, in teureren Privatschulen aber nur eine von 20 bis 25, ergibt sich daraus ein Durchschnitt, der zwar immer noch hoch, aber doch erträglich scheint. So werden Bilder erzeugt, die die soziale Realität nicht wiedergeben.
- Abgesehen von wenigen Ländern – Liberia, Kongo, Sri Lanka, Jamaika und Myanmar –, in denen die Einschulungsrate von 1990 bis 1998 um mehr als 10 Prozent zurück ging, ist sie in fast allen anderen Ländern beachtlich gestiegen. Der Steigerungsrate des Indikators „Einschulungsrate“ messen sowohl die UNESCO als auch das World Education Forum eine viel zu hohe Bedeutung bei (World Education Forum 2000b: 27 f.). Einschulungsraten sagen nämlich wenig über den Schulerfolg aus. So berichtet eine Forschungsgruppe aus Bangladesch, die im Auftrag von im Bildungsbereich tätigen NGOs eine genaue Untersuchung durchführte, dass in Bangladesch die Einschulungsrate zwar enorm gestiegen ist, dass gleichzeitig aber die Rate der *dropouts* und Fernbleiber (Absence) ebenso zugenommen hat. Die Folge ist, dass die für weniger Schüler konzipierten Klassenräume trotz der höheren Einschulungsraten immer noch vollkommen ausreichen. In keiner Klasse waren an Besuchtagen der Forschungsgruppe mehr als 60 Prozent der angemeldeten Schüler und Schülerinnen anwesend (Chowdhury, Chowdhury & Nath 1999: xxv f. u. 64).
- Die UN-Jahrbücher beziehen ihre statistischen Zahlen aus den Angaben der nationalen statistischen Büros. Diese sind häufig direkt der Zentralregierung unterstellt oder indirekt (durch Finanzierung) von ihr abhängig. Beispielsweise behauptet das amtliche *Bangladesh Bureau of Statistics*, die Erwachsenen-Alphabetisierungsrate sei in Bangladesch von 1980 bis 1995 von 32 auf 51 Prozent gestiegen. Die Regierung möchte bis 2000 eine Rate von 62 Prozent erreichen. Die erwähnte Forschergruppe stellt demgegenüber in einem Lese-/Schreibtest, der dem erwähnten OECD-Verfahren ähnelt, fest, dass 1998 die Alphabetisierungsrate der Erwachsenen lediglich 42,5 Prozent betrug (Chowdhury et al. 1999: 1 u. 60).

Wenn ich in diesem Zusammenhang häufig Beispiele aus Indien und Bangladesh zitiere, dann deshalb, weil ich mich einerseits dort besser auskenne, und weil andererseits Indien und Bangladesh zu den sogenannten „E 9-Staaten“³ gehören, die zusammen zwei Drittel der Weltbevölkerung und drei Viertel aller Analphabeten der Welt aufweisen (World Education Forum 2000a: 24; UNESCO 2000b: 10). Trotz der hier aufgeführten kritischen Bemerkungen über die Zahlen und Statistiken zur Bildungsentwicklung bleiben sie wichtig für eine Orientierung in diesem Bereich. Beispielsweise ist es wichtig zu wissen, dass auch in den Entwicklungsländern die Kosten für Bildung zu 63 Prozent von der Regierung, zu 35 Prozent vom privaten Sektor (Schüler/Eltern, Arbeitgeber, NGOs und Unternehmer) und nur zu 2 Prozent vom Ausland (staatliche und nicht staatliche Geberorganisationen) getragen werden (UNESCO 2000b: 26). Auch diese Zahlen werden hier genauer analysiert.

3 Öffentliche und private Bildung – zwei Welten

Der Besuch von Schulen ist nur die eine Seite der Prozesse im Bildungssektor, nicht nur in Entwicklungsländern. Der Erfolg des Schulbesuchs ist eine andere Seite. Hier zeigt sich, dass die von der UNESCO und dem WEF angelegten Messkriterien für den Erfolg in den Schulen eines Staates fragwürdig sind. Außerdem ist darüber aufzuklären, dass auch hier sehr unterschiedliche Bedingungen in verschiedenen Schulen herrschen, die in den Durchschnittszahlen natürlich nicht ausgedrückt werden können.

Schulerfolg wird von der UNESCO und dem WEF für die Grundschule etwa daran gemessen, wie viele Schüler eines Landes die 5. Klasse „überlebt“ haben sowie danach, wieviel Prozent der Schüler nach der Einschulung ohne *dropouts* und ohne Wiederholen die 5. Klasse erfolgreich abgeschlossen haben (vgl. World Education Forum 2000a: 46 f., 2000b: 36).

Dabei gehen in die Dokumente und Berichte Durchschnittszahlen ein, die die Unterschiede zwischen öffentlichen, privaten und NGO-Schulen und zwischen Stadt und Land verwischen. Dass große Unterschiede bestehen, zeigt die oben angesprochene CAMPE-Studie aus Bangladesh (Chowdhury et al. 1999: 35 ff.).

Zu beachten ist, dass auch nicht alle Privatschulen gleich sind. Es gibt z.B. billige, teure und sehr teure Privatschulen. In der Regel lässt sich sagen: je teurer desto besser, weil man sich mit mehr Geld besser ausgebildete Lehrer, kleinere Klassen, bessere Infrastruktur usw. leisten kann. Für viele Staaten gibt es so etwas wie eine Zweiteilung der Gesellschaft im Bildungswesen: gute und teure Privatschulen für Kinder aus wohlhabenden Familien und schlechte, überfüllte staatliche Schulen für die Armen. Diese Situation ist in den meisten Entwicklungsländern als ganz „normal“ einzuschätzen. Kevin Watkins von der Organisation *Oxfam* berichtet, dass z.B. in Bolivien 60 Prozent der reichen Familien ihre Kinder zu Privatschulen schicken, während 94 Prozent der Kinder von Armen auf den qualitativ ungleich schlechteren staatlichen Schulen sind (Watkins 1999: 149).

Die These, Privatschulen seien viel effizienter als öffentliche Schulen, kann stimmen. Allerdings sind dort die Kosten auch vielfach höher. In Peru müssen Eltern z.B. zehnmal mehr Geld pro Kind aufwenden, wenn es eine Privatschule besucht, als es für den Besuch einer staatlichen Schulen notwendig wäre (ebd.).

Entgegen der allgemeinen Meinung ist dabei allerdings festzuhalten, dass Privatschulen keineswegs nur privat finanziert werden. In manchen Staaten erhalten sie sogar eine höhere finanzielle Unterstützung als staatliche Schulen. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass – insbesondere in Lateinamerika – das Privatschulwesen verstärkt Subventionen in Form von Steuernachlässen für die Eltern bekommt (ebd.).

Deshalb ist auch die oben erwähnte Kostenaufteilung für den Bildungssektor noch einmal näher zu betrachten. Eine genauere Aufklärung ist allerdings recht schwierig. So ist es schwer herauszufinden, wieviel von dem 63-Prozent-Anteil des Staates als Subvention an Privatschulen geht (von Land zu Land verschieden). Ebenso unklar ist, ob unter dem 35-Prozent-Anteil des Privatsektors Geldwerte der Sach- und Arbeitskraftspenden der Eltern mitberechnet werden. In Kenia z.B. müssen Eltern bei der Errichtung von Schulgebäuden mithelfen. Obgleich in Indien der Besuch der staatlichen Schulen „kostenfrei“ ist, berechnet ein Forscherteam die durchschnittlichen (versteckten) Kosten für den Besuch einer staatlichen Grundschule auf RS 318,- pro Kind und Jahr (The probe team 2000: 105). Im Übrigen geht z.B. in Indien von dem 63-Prozent-Anteil des Staates drei Viertel an die tertiäre (d.h. universitäre) Bildung. Der Zugang zum tertiären Bereich ist aber durch einen harten Wettbewerb und eine brutale Selektion sehr erschwert und kommt deshalb nur einem geringen Teil der Bevölkerung zugute. Wer es bis dahin geschafft hat, bekommt mit hoher Wahrscheinlichkeit einen guten Job – auch im Ausland. Nicht nur in der Informationstechnologie, sondern u.a. in der Medizin, der Biochemie, der Luftfahrt und den Geisteswissenschaften gehört die universitäre Ausbildung in Indien zur Weltspitze.⁴ Von dem 2-Prozent-Anteil der Bildungskosten, der von ausländischen Geberorganisationen bzw. anderen Staaten kommt, gehen nur 2,8 Prozent in den Primärbereich (World Education Forum 2000e: 25).⁵ Dies zeigt, dass die Verteilung der Gelder im Bildungssektor auf Privatschulen bzw. den öffentlichen Bildungsbereich noch wenig über die „Streubreite“ der Ausgaben aussagt, über die Frage, welche Bevölkerungsteile von dem Geld profitieren. Davon sind, wie das Beispiel zeigt, auch die ausländischen Bildungsausgaben betroffen, sie fließen gerade nicht in die als so wichtig angesehene elementare Bildung.

4 Bildung in Entwicklungsländern – auf dem Weg zum „Big business“?

Im Windschatten der Diskussionen über Analphabetenraten, Förderung der elementaren Bildung, dropout-Raten und Alphabetisierungsprojekte für Frauen entwickelt sich möglicherweise eine Facette von Bildung in Entwicklungsländern, die weder die UNESCO noch andere interessierte Organisationen im Blick haben – die Kommerzialisierung bestimmter Privatschulbereiche mit der Möglichkeit, hohe Profite einzustreichen.

Zu diesen Entwicklungen gibt es bis heute keine statistischen Angaben in den UN-Statistiken. Was ich wiedergeben kann, beruht auf persönlichen Erfahrungen und Beobachtungen bei meinem letzten Besuch im Februar 2000. Meine Informationsquellen sind Kollegen aus Universitäten, Schulen, Journalistinnen und Unternehmer.

Die Kommerzialisierung des Bildungssektors umfasst verschiedene Bereiche. So wurde mir u.a. berichtet, dass in Indien auf dem Lande jemand Grundschullehrer/in werden kann, wenn er bzw. sie mit einer Summe in der Höhe von fünf Jahresgehältern Personen besticht, die für Einstellung zuständig sind. Die Qualifikation der Person, ob

sie etwa eine Lehrerausbildung hat oder nicht, spielt dabei keine Rolle. In Bangladesh erfuhr ich, dass dieses Verfahren auf dem gesamten Subkontinent (also auch in Pakistan und Bangladesh) üblich ist. Ein solches Vorgehen ist auf den ersten Blick merkwürdig, denn die Grundschullehrer verdienen in diesen Staaten nur einen Hungerlohn. Trotz dieses geringen Einkommens ist der Posten lukrativ, weil man damit in den Genuss von Nebenverdiensten durch Privatunterricht kommt. Es scheint dabei das Motto zu gelten, dass eine Lehrkraft ohne Legitimation als Lehrer auch keinen solchen Nebenverdienst erzielen kann.

Die Erscheinung der ungleichen Verdienstmöglichkeiten ist nicht auf den ländlichen Raum beschränkt. Auch in den städtischen Sekundarschulen der Stufen I und II (Klassen 5–10 und 11/12), bei denen die Einstellungen der Lehrer nach Qualifikation und ohne Korruption vorgenommen werden, verdienen die Lehrkräfte durch Privatunterricht etwa das 10- bis 30-fache des in öffentlichen Schulen sehr niedrigen monatlichen Gehalts.

Viel eindrucksvoller als diese auch in anderen Regionen zu beobachtenden Ungleichheiten zwischen öffentlichem Einkommen und Nebeneinnahmen sind die neuen Schulen. Als ich im Februar 2000 in Kalkutta ankam, fiel mir in dem Stadtteil, in dem ich gewöhnlich bei meinem Bruder wohne, auf, dass es sehr viele nagelneue Schulen gibt. Auf meine Nachfrage erläuterte mein Bruder, der Prinzipal eines internationalen *Business College* ist:

„Wenn du Geld hast, kannst du mit den Schulen viel Geld verdienen. Wenn du US \$ 5 Millionen investieren kannst, hole ich dir ein paar namhafte Personen aus Wissenschaft und Politik als Gründungskomitee; das Komitee bürgt für einen ordentlichen Ablauf. Dann baut ihr ein Schulgebäude auf, du kaufst dir einige gute Lehrer und Lehrerinnen ein (d.h. du wirbst sie von anderen guten Schulen mit besseren Gehältern ab). Wenn du mit Spenden, Schulgebühr etc. fünf Jahre durchhältst, die Schüler und Schülerinnen im Ergebnis beim Zentralabitur den Landesdurchschnitt erreichen (je besser desto vorteilhafter), dann bist du drin, hast du die Anerkennung (affiliation), dann kannst du die Gebühren erhöhen und dann hast du einen Jahresnettogewinn – nach Steuern – von gut 20 Prozent der ursprünglichen Investitionen. Das ist nicht nur in dem Stadtviertel in Kalkutta so, sondern überall in Indien, zumindest in den Großstädten.“ Die Aussage meines Bruders wurde von verschiedenen Experten in Kalkutta und Neu Delhi (wo ich ähnliche Erscheinungen sah) bestätigt (u.a. von Kolleginnen der renommierten Jawaharlal Nehru Universität, JNU).

In den Dokumenten der UN oder ihren Berichtsbüchern findet sich bisher nichts über diese Erscheinungen. Meines Wissens gibt es auch keine empirischen Untersuchungen darüber. Wenn aber meine Eindrücke nicht täuschen und die Aussagen der Experten stimmen, dann gilt zunehmend, so paradox es auch für Länder dieser Region klingen mag: „Education is a big business“.

Festzuhalten bleibt, dass – bei aller Bedeutung der Diskussionen im Zusammenhang mit „Education for All“ – die zugrundeliegenden statistischen Angaben überprüft werden müssen und dass man noch einmal genau überprüfen sollte, welche Prozesse mit welchem finanziellen Einsatz unterstützt werden. Hohe staatliche Ausgaben für Bildung sagen wenig darüber aus, ob sich die (Grund-)Bildungssituation eines großen Teils der Bevölkerung verbessert. Staatliche Ausgaben fließen zu einem großen Pro-

zentsatz in elitäre Privateinrichtungen bzw. fördern den nur für wenige zugänglichen tertiären Sektor. Dass sich ganz neue Erscheinungen, wie die kurz erläuterten gewinnorientierten Privatschulen, auch in Entwicklungsländern ausbreiten können, ist kein Beleg für die Verbesserung der „Bildung für alle“. Vielmehr ist es Ausdruck davon, dass sich die Erkenntnis, dass eine gute Ausbildung bzw. eine hohe Allgemeinbildung eine Grundvoraussetzung für sozialen Aufstieg bzw. für eine (internationale) Karriere ist, weltweit durchgesetzt hat.

Anmerkung

1. UN-EFA-Assessment Konferenz in Dakar vom 26.–28. April 2000.
2. World Education Forum 2000b, c, d, e, f und UNESCO 2000a, b.
3. Zu den E 9-Staaten gehören Ägypten, Bangladesh, Brasilien, VR China, Indien, Indonesien, Mexiko, Nigeria und Pakistan.
4. Auf die Ungleichheit der Privatschulen und öffentlichen Schulen gehe ich hier nicht weiter ein, siehe dazu: Datta 2000.
5. Zur ungleichen Bildung in Indien siehe z.B. Steinberger 2000.

Literatur

- Chowdhury, A.M.R., Chowdhury, R.K. & Nath, S.R (Eds.). (1999). *Hope not complacency. State of Primary Education in Bangladesh*. Dhaka: University Press.
- Datta, A. (2000). Ungleiche Bildung. *epd-Entwicklungspolitik*, 17/18.
- Gillette, A. & Ryan, J. (1983). Eleven Issues in Literacy for the 1990s. *Assignment children*, 63–64, 19–43.
- Jennings, J. (1990). *Adult Literacy: Master or Servant? A Case Study from Rural Bangladesh*. Dhaka. OECD. (Hrsg.). (1996). *Bildung auf einen Blick. Analysen*. Paris: OECD.
- Steinberger, K. (2000, 5. September). Arm und elitär. *Süddeutsche Zeitung*.
- The probe team. (Ed.). (2000). *Public Report on Basic Education in India*. New Delhi.
- UNESCO. (Ed.). (2000a). *The Right to Education, Towards Education for all throughout life*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (Ed.). (2000b). *Reporters Notebook on Education*. Paris.
- Watkins, K. (1999). *Education now: Break the Cycle of Poverty*. Washington: Oxfam International.
- World Education Forum. (Ed.). (2000a). *Education for All 2000 Assessment. Global Synthesis*. Paris: UNESCO Publishing.
- World Education Forum. (Ed.). (2000b). *Education for All 2000 Assessment. Statistical Document*. Paris: UNESCO Publishing.
- World Education Forum. (Ed.). (2000c). *Education for All 2000 Assessment. Technical Guidelines*. Paris: UNESCO Publishing.
- World Education Forum. (Ed.). (2000d). *Education for All 2000 Assessment. Executive Summaries*. Paris: UNESCO Publishing.
- World Education Forum. (Ed.). (2000e). *Education for All 2000 Assessment. Thematic Studies*. Paris: UNESCO Publishing.
- World Education Forum. (Ed.). (2000f). *Education for All 2000 Assessment. The Evaluation*. Paris: UNESCO Publishing.