

Müller, Josef

Lang-Wojtasik, Gregor (2000). Bildung für Alle! Bildung für Alle? Zur Theorie nonformaler Primarschulbildung am Beispiel Bangladesh und Indien. Münster: LIT Verlag, 273 Seiten. [Rezension]

Tertium comparationis 8 (2002) 2, S. 164-168

urn:nbn:de:0111-opus-33720

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Rezensionen

Lang-Wojtasik, Gregor (2000). *Bildung für Alle! Bildung für Alle? Zur Theorie non-formaler Primarschulbildung am Beispiel Bangladesh und Indien*. Münster: LIT Verlag, 273 Seiten.

Gregor Lang-Wojtasik legt mit dieser Studie eine kürzere Fassung seiner Dissertation vor, die unter dem Titel „Non-Formal Education (NFE) als Chance für und Zugang zu Bildung für sozial und gesellschaftlich benachteiligte Kinder – eine qualitative Untersuchung auf dem Indischen Subkontinent“ im Sommersemester 2000 am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover angenommen wurde.

Seine Untersuchung ist u.a. Ergebnis von Feldforschungen in Indien und Bangladesh und ihrer qualitativen Auswertung. Dabei geht es auf dem Hintergrund der in vielen Entwicklungsländern unternommenen Versuche, das Schulwesen stärker an Bedarf und Lebenswirklichkeit von Eltern und Kindern anzupassen, um Alternativen zum formalen Primarschulwesen, konkret um die Schulen von „Samuday“ (= „Gemeinschaft“), einer kleinen, nichtstaatlichen Organisation (NGO) in Nordbihar (Indien), und von „Proshika“ (= „Training-Education-Action“), einer der drei großen im Erziehungswesen tätigen, nicht-staatlichen Organisationen in Bangladesh.

Da Bildungsforschung im konstruktivistischen Sinn reflexive Forschung sein muss (Horst Siebert), befasst sich die Untersuchung zunächst sehr eingehend mit wichtigen Vorfragen qualitativ-interpretativer Nord-Süd-Forschung. Dabei geht es einmal um den so genannten Projekttourismus, bei dem der Forscher die Ergebnisse seiner Forschung vor Reisebeginn schon im Kopf hat. Es geht um die Rolle des Experten, der im Auftrag von „Nord-Süd“-Institutionen Forschung, Begutachtung und Kontrolle gesellschaftlicher Rahmenbedingungen des „Südens“ im Kontext von Entwicklung vornehmen soll und für den die „Beforschten“ nicht viel mehr als Informanten sind (S. 77). Dabei betrachten umgekehrt auch die „beforschten Zielgruppen“ den ausländischen Forscher primär als Experten, der Ratschläge erteilt und als potentieller „Geber“ infrage kommt. Damit ist, so Lang-Wojtasik, das Forschungsergebnis von vornherein gefährdet. Um dies zu vermeiden, bezog der Autor nicht nur die Perspektiven seiner „Gegenüber“, der Vertreter der Schulträger, der Schüler und Schülerinnen und der Dorfgemeinschaft in die Ermittlung von Ergebnissen ein, sondern diskutierte diese Ergebnisse eingehend mit ihnen. Mit Bezug auf den idealtypischen Forschungsansatz der Handlungs- bzw. Aktionsforschung nennt Lang-Wojtasik dieses Vorgehen „kommunikative Validierung“ (S. 81). Das heißt konkret, die vorhandenen Grenzen im Forschungsprozess sichtbar und die Ergebnisse von Untersuchungen den „Beforschten“ für ihren Arbeits- und Lebenskontext zugänglich zu machen.

In der gewählten Terminologie „formal, non-formal, informal education“ bezieht sich der Autor auf die internationale, englisch geführte Diskussion seit den späten sechziger Jahren, die Philipp Coombs und Manzoor Ahmed initiiert haben. Dabei bedeutet „formal education“ das zielgerichtete, systematische, gegliederte Schulwesen. „Non-formal education“ ist im Gegensatz dazu die zwar auch zielgerichtete und systematische, aber wesentlich flexiblere Erziehung *außerhalb* der Schule. „Informal education“ ist das fallweise Lernen im täglichen Leben, das zwar wichtig, aber nicht systematisch und

organisiert ist. Die alternativen Ansätze zur Primärschule greifen Charakteristika der non-formal education, wie flexible Orientierung am Bedarf und der Lebenswirklichkeit der Zielgruppen, auf, sind im Sinne der klassischen Terminologie aber keine non-formal primary education (NFPE), da non-formal mit gutem Grund „außerhalb der Schule“ und jede primary education eben in der Schule stattfindet. Natürlich kennt Lang-Wojtasik diese Diskussion. Er referiert sie sogar (S. 12 ff). Trotzdem entscheidet er sich für „non-formal primary education“, kurz NFPE, und nicht für den deutlicheren Terminus „alternative primary education“. In der internationalen Diskussion finden sich beide Begriffe.

Der Autor erweist sich generell als profunder Kenner der internationalen Diskussion, aber auch des „internationalen Jargons“. Die Studie setzt beim Leser solide Kenntnisse dieses „Jargons“ voraus. Um den „emphatischen theoretischen Konnotationen“ des Unterschieds zwischen Bildung und Erziehung zu entgehen, verwendet Lang-Wojtasik grundsätzlich das englische „Education“ (S. 8 f). Dieser Begriff umfasst sowohl Bildung als auch Erziehung. Die Begriffe Lernen, Didaktik, Curriculum, Methodik und Pädagogik sind auf diesen Terminus bezogen. Eine weitere Eigentümlichkeit, die das Lesen eher erschwert, ist die bewusst gewählte „geschlechtsneutrale“ Sprache (S. 6), vor allem die Verwendung von Substantiva mit großem „I“ (LehrerIn, AdressatIn etc.).

Es ist Ziel der Studie, beispielhafte und typische Projekte erfolgreicher Arbeit in verschiedenen Regionen des indischen Subkontinents zu untersuchen und miteinander zu vergleichen (S. 108). Schwerpunkt ist dabei die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Alter von 6 bis 15 Jahren. Aber auch Vorschulprogramme und Alphabetisierungsmaßnahmen für Erwachsene der untersuchten Organisationen werden einbezogen. Der Schwerpunkt liegt allerdings auf schulischen Bildungsmaßnahmen, wobei Schule nicht mit unserer Grundschule gleichzusetzen ist. Bei „Proshika“ in Bangladesh geht es darum, in einem 3-Jahres-Kurs Kinder im Alter von 8 bis 10 Jahren in die sechste Klasse der staatlichen Schule zu führen. Das Ziel von „Samuday“ in Bihar (Indien) ist es, sozial diskriminierten und marginalisierten Kindern irgendeine, weitestgehend selbstbestimmte, Form von Grundbildung zu ermöglichen, die sie mit funktionellem Wissen ausstattet. Die Ergebnisse seiner Feldforschungen referiert der Autor in einer tabellarischen Gegenüberstellung der beiden nicht-staatlichen Organisationen (S. 125–143).

In einem sehr ausführlichen fünften Kapitel untersucht er die Chancen von sozial und gesellschaftlich benachteiligten Kindern, Zugang zu „Education“ zu bekommen. Dabei stellt Lang-Wojtasik die Aktivitäten der beiden schwerpunktmäßig ausgewählten Organisationen in den größeren Zusammenhang von Bildungsprogrammen anderer nicht-staatlicher Organisationen in Indien und Bangladesh und der Ergebnisse der internationalen Diskussion zum Thema „alternative“ Schulen. Beispielhaft sollen hier nur einige der in diesem Kapitel behandelten Themen aufgegriffen werden, so die Frage nach *Ziel und Erfolg*, eine Frage, die schwer zu beantworten ist, da vielfach unklar bleibt, woran Erfolg gemessen werden soll. Geht es nur um die möglichst große Zahl derer, die anschließend eine „normale Schule“ besuchen, oder geht es um die Verbesserung der konkreten Lebenswirklichkeit im Dorf? Ein anderes Thema sind die *Adressat/innen* von „NFPE“, die Schulkinder zwischen fünf und zwölf Jahren, die teilweise schon in Arbeitsprozesse eingebunden sind, aber auch deren Eltern und die ganze Dorfgemeinschaft sowie deren Motivation und Erreichbarkeit. Die alternativen Schulen gelten generell als *kostengünstiger*. Dies ist teilweise auch richtig. Jedoch ist zu be-

denken, dass gerade bei alternativen, reformorientierten Ansätzen meist beträchtliche Gebermittel im Spiel sind, die die lokalen Kosten natürlich erheblich senken. Was wird aus den Vorhaben, wenn die Projekte auslaufen und die Geber sich zurückziehen? Es ist viel von *Partizipation* die Rede. Partizipation beschränkt sich aber bei den beiden, wie bei vielen anderen nicht-staatlichen Organisationen, auf die Mikro-Ebene, das heißt Dorf und Schulzentrum. Mitbestimmung auf mittlerer und höherer Ebene ist kein Thema. Die Entscheidungsgewalt liegt in der Hand der NGO-Akademiker/innen. Befreiungspädagogische Optionen werden in der Praxis nicht verwirklicht (S. 160). Größere Organisationen wie „Proshika“ verlieren außerdem zunehmend durch ihre ständige Expansion den Kontakt zur Basis und driften in „Service-Work“ ab. *Flexibilität* bezieht sich vor allem auf die organisatorische Gestaltung von Schulzeit, Schulort und Schuljahr, die genauso wie die Bildung von Lerngruppen von den Mitarbeitern der NGO und dem Lehrpersonal zusammen mit den Eltern und der Dorfgemeinschaft festgelegt werden. Die Kinder selbst haben dabei keine Mitsprache. Wegen des engen Bezugs zum staatlichen Schulsystem sind die *Curricula* vor allem bei „Proshika“ „geschlossen“ und passen sich nur geringfügig an die Lebenswirklichkeit im Dorf an. Praxisbezogene oder gar einkommenschaffende Grundkenntnisse und Fertigkeiten, die auf ein Leben im Dorf vorbereiten könnten, spielen kaum eine Rolle. „Skill Training“ findet in keinem der untersuchten Zentren statt. Entsprechend konzentrieren sich die phantasievollen Berufswünsche der Kinder auf „White-Collar-Jobs“, wie Arzt oder Ärztin, Lehrer/in, Ingenieur/in oder Verwaltungsangestellte/r. Keinesfalls wollen Schüler auf dem Acker arbeiten wie ihre Väter oder andere „Analphabeten“. Eine konkrete Berufsperspektive im Sinne handwerklicher Aktivitäten, die in den Dörfern vorhanden sind und die in der indischen Reformpädagogik immer noch eine gewisse Rolle spielen, wird nicht thematisiert. Das kann zu einer Entfremdung zwischen Kindern, Eltern und Dorfgemeinschaft führen.

Schließlich stellt sich der Autor die Frage, inwieweit theoretische Ansprüche und praktische Umsetzung zueinander in Beziehung gesetzt werden können (S. 205). Nicht-staatliche Organisationen erheben ja vielfach einen hohen Reformanspruch: Veränderung der Gesellschaft durch Bildung („Education“) als Werkzeug erlebter Befreiung in Lernprozessen und Interaktion von NFPE-Zentren mit den sie umgebenden Gemeinschaften (S. 209). Diesen Anspruch lösen die beiden untersuchten Organisationen, aber nicht nur sie, nur begrenzt ein. Beide Organisationen sind jedoch für viele sozial benachteiligte Kinder der einzige Zugang zu schulischer Bildung. Da schulische Bildung als *die* Aufstiegsmöglichkeit schlechthin eingestuft wird, werden die Schulzentren von Eltern und Kindern entsprechend positiv bewertet. Zusammenfassend stellt Lang-Wojtasik fest, dass bei „Samuday“ „Education“ zwar theoretisch Bestandteil gesellschaftlicher Veränderung ist, praktisch jedoch als eine Art „Neben-Aspekt“ nicht stattfindender „Befreiung“ im bestehenden Rahmen bleibt. Bei „Proshika“ ist „Education“ ein kontinuierlicher Prozess als Teil eines zirkulären Ganzen verschiedener Interventions- und Veränderungsoptionen (S. 214). Im Verständnis vieler staatlicher Stellen ist NFPE ohnehin ein Vehikel, um Kinder für den gesellschaftlichen „Mainstream“ zurechtzuschleifen, der ein modernistisches Entwicklungsverständnis fördert.

Abschließend charakterisiert der Autor aufgrund seiner eigenen Forschungen und Besuche und unter Einbezug der internationalen Diskussion den gesamten Ansatz „Non-Formal-Primary-Education (NFPE)“ u.a. folgendermaßen (S. 222):

- Trägerorganisationen von NFPE in Indien und Bangladesh sind nicht-staatliche Organisationen in der Tradition von Befreiungspädagogik und integrierter ländlicher Entwicklung. Gleichzeitig gibt es ein Interesse des Staates an der scheinbar kostengünstigen (aber nicht kostenneutralen) Alternative NFPE.
- Das theoretische Bekenntnis zur Befreiungspädagogik wird nur begrenzt umgesetzt. Das Prinzip der Selbstbestimmung der Lernenden spielt bei den Adressaten, den sozial und gesellschaftlich benachteiligten Kindern, de facto keine Rolle. Pädagogische Überlegungen sind nur marginal vorhanden. Partizipation im Sinne von Mitbestimmung bezieht sich vor allem auf die Ebene der Eltern und der Communities.
- Die Management-Strukturen sind dezentralisiert. Die Programme sind in den Communities verankert.
- Flexibilität bezieht sich vor allem auf Zeit, Ort und Schuljahr. Curricula orientieren sich an einer angenommenen Relevanz für die Adressat/innen (Dorforientierung). Es gibt kein ausgewogenes Verhältnis von Kopf- und Handarbeit. Erwerb beruflicher Kompetenz spielt keine Rolle.
- Lehrende sind „Facilitators“. Schlüsselpersonen im Klassenraum und Mittler/innen zwischen Schule/NFPE-Centre und Community.
- NFPE ist für marginalisierte und unterprivilegierte Kinder der spezifische und einzige Zugang zur „Education“.

Die Arbeit von Lang-Wojtasik ist eine außerordentlich sorgfältige, gelegentlich sogar überfrachtete Untersuchung alternativer Ansätze schulischer Grundbildung, die eine zunehmend wichtige Rolle bei der Erreichung des international proklamierten Ziels „Bildung für Alle“ spielen. Sie setzt sich kritisch mit der Realität von „Non-Formal-Primary-Education“ auseinander. Die Auswahl von „Samuday“ ist allerdings problematisch. „Samuday“ ist allenfalls typisch für eine wohltätige, von einem Gründerehepaar trotz aller „Befreiungsrhetorik“ nach eigenen Vorstellungen geleitete, nicht-staatliche Organisation. Für den indischen Subkontinent ist „Samuday“ nicht repräsentativ. „Lok Jumbish“, eine Volksbewegung, die mit schulischen Programmen für Kinder und Jugendliche und außerschulischen Programmen für Erwachsene im indischen Bundesstaat Rajasthan die Ziele einer „Bildung für Alle“ verwirklichen will, wäre für Indien sicher repräsentativer und wegen der Verbindung von staatlichen und nicht-staatlichen Initiativen sowie der Unterstützung durch einen großen internationalen Geber (SIDA, Schweden) sicher für eine Untersuchung zum Thema „Bildung für Alle“ interessanter gewesen. „Lok Jumbish“ ist dem Autor bekannt.

Lang-Wojtasik stellt seine Untersuchungen ausdrücklich in den Kontext der internationalen Diskussion und versucht auf diese Weise, über seine eigenen Forschungen und Projektbesuche hinaus, generelle Schlussfolgerungen für NFPE als Ausgangspunkt von „Education“ zu ziehen. Dabei kann er natürlich nur zu Hypothesen kommen, die allerdings plausibel sind. Er hat es vermieden, die zwei von ihm ausgewählten Institutionen, zu denen er offenbar ein positives Verhältnis auf gebaut hat, weich zu zeichnen und hat damit ein realistisches Bild von den Möglichkeiten und den Grenzen der Arbeit nichtstaatlicher Organisationen vorgelegt.

„NFPE-Zentren“ können sicherlich einen Beitrag zum großen Ziel „Bildung für Alle“ leisten, indem sie dazu beitragen „mehr Kinder in die Schule zu schicken“. Einen greifbaren Beitrag zu einem verbesserten Leben auf dem Land leisten sie jedoch nach Lang-Wojtasik nur sehr begrenzt. Dazu müssten sie über den Rahmen von Schule hinausdenken und sich mit der Nachhaltigkeit ihrer schulischen Bemühungen ernsthaft auseinandersetzen.

Schließlich macht die Studie deutlich, dass *die Schule* nur sehr indirekt einen Beitrag zu einem „besseren Leben auf dem Lande“ leisten kann – oder es müsste eine völlig andere Form von Schule sein, eine, die von den Dorfgemeinschaften selber geschaffen ist, ein dörfliches Bildungszentrum „für Alle“, für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, in dem *das* gelernt und vermittelt wird, was wirklich zu einem besseren Leben der ganzen Dorfgemeinschaft führt. Ansätze dafür gibt es bereits, wie Beispiele aus dem Sahel zeigen. Aber auch diese Ansätze sind noch eine Zeit lang auf Hilfe von außen, auch auf Geberhilfe, angewiesen.

Josef Müller

Lutz, Helma & Wenning, Norbert (Hrsg.). (2001). *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 299 Seiten.

Die Suche nach Möglichkeiten des Umgangs mit Identität und Differenz stellt eine zentrale Aufgaben zeitgenössischer kritischer Gesellschaftstheorien dar (vgl. Benhabib 1999). Umso wichtiger scheint es, dass gerade die erziehungswissenschaftliche Disziplin, die in einem hohem Maße an der Veränderung von Identitäten und Differenzen wie auch an deren Produktion beteiligt ist, diesem Thema eine zunehmende Aufmerksamkeit schenkt. So interessieren neben der theoretischen wie auch pädagogisch-praktischen Beschäftigung mit den je Anderen (Frauen, Behinderten, Alten oder Migrant*innen) seit Mitte der 1990er Jahre vor allem jene Fragestellungen die sich gewissermaßen kategorienübergreifend mit theoretischen Leitlinien des pädagogischen Umgangs mit Differenz beschäftigen und damit zu einer differenztheoretischen Grundlegung der Erziehungswissenschaft beitragen können.

Eine Zusammenführung dieser erziehungswissenschaftlich motivierten, dabei Kategorien- wie auch disziplinen- und debattenübergreifenden Auseinandersetzungen erziehungswissenschaftlichen Umgangs mit Differenz bietet nun der 2001 von *Helma Lutz und Norbert Wenning* herausgegebene Sammelband „Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft“. Dass die hier vorgenommene Zusammenstellung weniger eine abschließende Zusammenfassung denn eine vorsichtige Zwischenbilanzierung ermöglichen kann, verdeutlicht bereits der Titel des Sammelbandes: „Unterschiedlich Verschieden“ kündigt einen binär codierten Differenzbegriff auf und verweist stattdessen auf ein komplexes „Differenzbündel“, dessen Fäden über ihre unendlichen Verknüpfungen und ihre jeweiligen (paradoxen) Effekte und Bedingungen ebenso unterschiedliche wie unbegrenzte Zugänge zum Thema Differenz evozieren können.