

Datta, Asit

Bildungsvergleiche im Nord-Süd-Kontext

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 27 (2004) 1, S. 13-15

urn:nbn:de:0111-opus-61384



in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

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

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

Nutzungsbedingungen / 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



Zeitschrift für
internationale
Bildungsforschung
und
Entwicklungspädagogik

27. Jahrgang · Heft 1 · 2004 · ISSN 1434-4688 D · Preis: 6,00 €



Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt"

Qualitätsmonitoring im Nord-Süd-Kontext

Aus dem Inhalt:

- Schulleistungsvergleichsuntersuchungen im Süden
- Bildungsvergleich zwischen Nord und Süd
- Evaluation

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

27. Jahrgang März **1** 2004 ISSN 1434-4688D

- | | | |
|--------------------------------------|-----------|---|
| Adama Ouane /
Madhu Singh | 2 | Large Scale Assessments and their Impact for Education in the South |
| | 9 | Die PISA-Erhebung in Ländern des Südens |
| Asit Datta | 13 | Bildungsvergleiche im Nord-Süd-Kontext |
| Priska Sieber | 16 | Evaluation des nationalen Schulentwicklungsprojekts in Serbien |
| Audrey Osler | 22 | Education for Global Citizenship |
| Anke Poenicke | 27 | Gibt es Stämme in Afrika? Hinweise zur Darstellung eines Kontinents |
| Porträt | 32 | Markus Diebold: Das neue Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen an der PH Zentralschweiz |
| BDW | 34 | Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft/Global Education Week 2003/
Das Recht auf Bildung für alle |
| | 36 | Kurzrezensionen |
| | 43 | Unterrichtsmaterialien |
| | 44 | Informationen |

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 27. Jg. 2004, Heft 1

Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift: ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,- Einzelheft EUR 6,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheid, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Barbara Toepfer

Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik (verantwortlich) 0911/5302-735, Claudia Bergmüller (Rezensionen), Matthias Huber (Infos)

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

Titelbild: Urheber konnte nicht ermittelt werden

Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt.

Asit Datta

Bildungsvergleiche im Nord-Süd-Kontext

Zusammenfassung: Der Beitrag beschreibt die spezifischen inhaltlichen und methodischen Herausforderungen bei der Erarbeitung von large-scale-assessments im Nord-Süd-Kontext.

Ulrich Klemm (2003) hat in dieser Zeitschrift auf die bildungspolitischen Verdienste der OECD hingewiesen. Gerade im Bereich der Definition von Begriffen wie Alphabetisierung, Standardisierung und Messung von Fähig- und Fertigkeiten wie Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften hat die OECD große Verdienste erworben. Dies ist besonders dann zu würdigen, wenn man bedenkt, dass z.B. die UNESCO 40 Jahre gebraucht hat, um zu definieren, was ein ‚Analphabet‘ ist.

Besonders hervorzuheben ist die Entwicklung einer neuen Methode zur Messung der Lesefähigkeiten, die die OECD schon 1996 bei Erwachsenen angewendet hat und die auch der PISA-Studie zugrunde lag (OECD 1996, S. 31 ff.). Die unterste Kompetenzstufe ist etwa mit der UNESCO-Definition vergleichbar, wobei die Anforderungen präziser als bei der UNESCO gestellt werden. Bei der höchsten Kompetenzstufe muss eine Person in der Lage sein, komplizierte, wissenschaftliche Texte zu verstehen und in eigenen Worten wiederzugeben. Die Entwicklung solcher Standards und Messkriterien sind nützlich und auch international einsetzbar. Schwieriger wird es sein, solche Kriterien für soziale und kulturelle Bereiche zu entwickeln, da sie sehr stark von den regionalen Kontexten abhängig sind. Hierauf werde ich noch eingehen.

Es ist einigermaßen unerklärlich, warum die PISA-Studie so große öffentliche Aufmerksamkeit auf sich gezogen hat. Ulrich Klemm hat zu Recht darauf hingewiesen, dass forschungspolitisch gesehen, PISA eine unter vielen Studien ist, die die OECD seit ihrer Gründung 1961 veröffentlicht hat (Klemm 2003, S. 23). Auch das schlechte Abschneiden von Deutschland kann nicht der Grund sein, da früher das Ergebnis nicht viel besser war (vgl. z.B. Baumert/Bos/Lehmann 2000).

Aus folgenden Gründen ist es ratsam, mit den PISA-Ergebnissen vorsichtig umzugehen. Besonders problematisch scheint es mir, die PISA-Kriterien bei den 15-Jährigen in einem Nord-Süd-Vergleich anzuwenden.

Die Verantwortlichen der PISA-Studie behaupten nicht, dass sie den allgemeinen Bildungsstand der 15-Jährigen aller untersuchten Länder feststellen. Sie haben bislang nur drei Teilbereiche untersucht: Lesekompetenzen, Mathematik und Naturwissenschaften. Aus den Ergebnissen der o.e. Bereiche

kann man gewisse allgemeine Rückschlüsse ziehen, die die Studie auch leistet, wie die Benachteiligung von Migrantenkindern oder von Kindern aus bildungsfernen Bevölkerungsschichten in Deutschland oder Belgien.

Finanzielle Zuwendung für Bildung im Norden und im Süden

Wie TIMSS 1997 (Baumert/Bos/Lehmann 2000) im Ländervergleich Bulgarien und Frankreich gezeigt hat, ist es zwar möglich, auch mit weniger Geld bessere Ergebnisse in einem Fach wie Mathematik zu erzielen, dies ist aber eher eine Ausnahme als die Regel. Zugegebenermaßen führen umfangreichere finanzielle Zuwendungen und bessere Ausstattungen nicht zwangsläufig zu besseren Ergebnissen. Dieses gilt jedoch nur, wenn die Finanzunterschiede nicht allzu groß sind, wie dies zum Beispiel im Nord-Süd-Vergleich häufig der Fall ist. Innerhalb der OECD-Länder gibt es zwar auch Unterschiede, z.B. kaufkraftbereinigt (ppp = purchasing power parity) gibt die Schweiz 6.600 US\$, Schweden gut 5.700 US\$, Deutschland gut 3.800 US\$ pro Schüler/Jahr im Primarbereich aus (E&W 4/2003, S. 27), im Durchschnitt geben die OECD-Länder gut 5.000 US\$ pro Schüler/Jahr für dieselbe Schulstufe aus. Zum Vergleich geben alle Länder des WEI-Programms¹ – die meisten gehören zu den sogenannten Schwellenländern, also nicht die Ärmsten der Armen – zwischen 5 % und 20 % des OECD-Durchschnitts ebenfalls kaufkraftbereinigt pro Schüler/ Jahr in der Primarstufe aus. Während Chile und Argentinien das meiste Geld in diesem Bereich investieren, 1.500 bzw. 2.000 US\$ ppp pro Schüler/Jahr, geben Indonesien, die Philippinen, Jamaika, Zimbabwe, Indien und die Volksrepublik China gerade noch zwischen 100 und 400 US\$ ppp aus (UNESCO/OECD 2003, S. 48). Dies hat nicht nur eine qualitative, sondern auch eine quantitative Auswirkung.

Es gibt offensichtlich eine Korrelation zwischen der finanziellen Investition im Primarbereich und der durchschnittlichen Dauer des Schulbesuchs, z.B. in Tunesien und Indien etwa vier, in der Volksrepublik China etwa sechs Jahre (ebd., S. 26 ff.). Angesichts dieser Tatsache ist die Nutzung von PISA-Daten aus Ländern des Südens zweifelhaft. Was sollen die Daten aus den Ländern aussagen, in denen eine Mehrzahl der 15-Jährigen nicht einmal einen Zugang zur Schule hat?

Am Rande sei angemerkt, dass das gute Abschneiden der Volksrepublik China oder Indiens im tertiären oder im hoch

wissenschaftlichen Bereich im internationalen Vergleich damit zusammenhängt, dass diese Länder im tertiären Bereich ungleich viel Geld investieren, wie z.B. die Volksrepublik China (ebd., S. 48), oder wie Indien sehr hart selektieren. Renommierte Institute wie die Delhi School of Economics, das Indien Institute (II) of Statistics (IIS), das IIT (Technology), das IIM (Management) oder das ICT (Computer Technology) wählen aus 100.000 qualifizierten Bewerbern hundert bis einhundert aus.

Diese Probleme lassen sich auch im internationalen Vergleich im Primarbereich, wie etwa bei IGLU² (Bos u.a. 2003), erkennen. Denn dort sind die Unterschiede besonders gravierend. Zu den Rahmenbedingungen gehören Einschulungsraten, Verweildauer, Klassengröße, Lehrerqualifikation und -gehälter und nicht zuletzt öffentliche Gelder, die im Bildungssektor investiert werden. Die Verteilung des Geldes auf die verschiedenen Schulstufen (primar, sekundar und tertär) sowie in öffentlichen und privaten Schulen/Instituten deuten auf die Ziele des Landes hin (siehe die Beispiele der Volksrepublik China und Indiens).

Unterschiedliche Rahmenbedingungen

Klassengröße/Lehrer-Schüler-Verhältnis

Jeder, der einmal unterrichtet hat, weiß, dass die Effektivität des Unterrichts wenn nicht ausschließlich, aber doch nicht unwesentlich von der Klassengröße bzw. von dem Lehrer-Schüler-Verhältnis (L-S-V) abhängt. Das durchschnittliche L-S-V in den OECD-Ländern im Primarbereich ist 1:17,9 (UNESCO/OECD 2003, S. 203). In Afrika südlich der Sahara ist das L-S-V 1:38,2, in Südasien 1:45,4 (Siniscalco, S. 11), wobei die Durchschnittszahlen in Afrika oder Asien eine andere Bedeutung haben als in den OECD-Ländern. Wenn man Südkorea ausnimmt (1:32,1) dann reicht die Bandbreite in den OECD-Ländern von 1:10,4 (DK) bis 21,4 (IRL), hingegen in Afrika südlich der Sahara streckt sie sich von 1:30 (Botswana, Kap Verde, Ghana, Mauretanien) bis 1:70 (Kongo, Gabun, Mali), in Südasien 1:58 (Afghanistan), 1:47 (Indien) (ebd., S. 203).

Dass diese Durchschnittszahlen wenig aussagen, wissen wir seit ‚education now‘ (Oxfam 2000, S. 91ff). Auch aus eigener Erfahrung weiß ich, dass eine öffentliche (von der Kommune, vom Panchayat³ verwaltete) Dorfschule in Indien ein L-S-V von 1:80 haben kann, während sich eine gute Privatschule in einer Metropole mit 1:20 begnügt.

Lehrergehälter

Durchschnittlich erreichen die Grundschullehrer in den OECD-Ländern nach 15 Dienstjahren knapp 30.000 US\$ ppp/Jahr. Die Lehrer der WEI-Programm-Länder verdienen – auch kaufkraftbereinigt etwa ein Drittel davon, wobei die Bandbreite auch hier sehr groß ist – von 2.148 US\$ ppp/Jahr (Indonesien) bis 14.505 US\$ ppp/Jahr (Tunesien) (UNESCO/OECD, S. 207).

Auch die wöchentlichen Unterrichtsstunden, die ein Lehrer in der Primarstufe zu erteilen hat, scheinen mit dem Reichtum und der Armut eines Landes zusammenzuhängen. Je ärmer ein Land, desto höher ist die Pflichtstundenzahl. Durch-

schnittlich hat ein Lehrer in Bangladesch in der Primarstufe 37 Unerrichtstunden/Woche zu erteilen, in Norwegen demgegenüber 23 (Siniscalco 2002, S. 30), wobei die Klassengröße in den ärmeren Ländern das vier- bis fünffache ist. Die Lehrergehälter scheinen allerdings nicht so maßgebend für den Erfolg zu sein.

Die Beispiele von Rahmenbedingungen können beliebig fortgesetzt werden – von den nicht qualifizierten Lehrern über die Dauer der Lehrerausbildung, der Raumausstattung bis hin zu Schulbüchern und -materialien.

Viele Bereiche bleiben offen

Nach einer Empfehlung der INES⁴ entschied 1992 das CERF⁵, vier Netzwerke zu beauftragen, Konzepte und Methoden zu entwickeln, um Bildungsleistungen mit neuen Indikatoren in verschiedenen Bereichen zu messen: a) Messen von Lernergebnissen (PISA und IGLU sind in diesem Bereich tätig); b) Zusammenhang von Bildung und Beschäftigung; c) Indikatoren für Qualität der Schulen und Schulentwicklung; d) Erwartungen und Einstellungen der im Bildungsbereich beteiligten Gruppen (OECD 1995, S. 5).

Bereits bei der Konzeption von Indikatoren zur Messung von Lernergebnissen hatten die Verantwortlichen Zweifel, inwiefern die erhobenen nationalen Daten international vergleichbar wären. So schreiben Thomas Kellaghan und Aletta Grisay: „However, national assessments raise problems of validity and feasibility in the OECD context because of the variation of their methods of measuring achievements. There are also technical problems of testing process. Meaningful comparisons require that the populations being compared are adequately represented in the study, and that sufficient information is available about the contexts in which the data were obtained“ (Kellaghan/Grisay 1995, S. 41).

Wenn es solche Probleme bereits im Kontext der OECD gibt, wie verlässlich und glaubwürdig sind dann die Daten aus dem Süden? Kann man diese in einer Nord-Süd-Vergleichsstudie heranziehen?

Sozialer und kultureller Bereich

In demselben Buch macht Helmut Fend darauf aufmerksam, dass für die Feststellung von Qualität einer Schule neben Fächerleistung auch die Persönlichkeitsentwicklung und soziale Kompetenz der Schüler gemessen werden müssen (Fend 1995, S. 123ff): „The largely independent theoretical traditions provide ways of measuring how well an education system performs with regard to the social functioning of students. These traditions are found in: religions or secular ethical virtues and values, structural-functional approaches to cross-curricular competencies; compatibility between institutional demands and personality; clinical concepts of ‚healthy‘ personality; and coping with school in a developmental perspective“ (ebd., S. 123).

Fends zentrale Frage lautet: „What do young adults at the end of education need in terms of skills, in order to play a

constructive role as a citizen in society?" Als Antwort zitiert Fend den Bericht der Canegie Foundation 1989: „[...] an educated person must become an intellectually reflexive person; a person „en route“ for a lifetime of meaningful work, a good citizen [...]“ (ebd., S. 136). Auf diese Frage hat m. E. die Delors-Kommission eine präzisere Antwort gegeben: „Education is learning to acquire knowledge, learning to act, learning to live together (to live with ethnic minorities, people of other confessions, religions etc.) and finally learning for the life itself. Education has no begin and no end, education is life-long-learning“ (Delors 1996, S. 85ff.).

Zugegebenermaßen ist es ungleich schwerer soziale, kulturelle oder politische Kompetenzen zu messen als Fächerergebnisse. Noch schwerer ist es, die genannten vier o.e. Bereiche zu evaluieren und am schwierigsten bleibt es, aus erwähnten Gründen Vergleiche anzustellen.

Schlussbemerkung

Um Missverständnisse zu vermeiden wiederhole ich, dass in diesem Aufsatz der vielfältige Nutzen von PISA und IGLU nicht generell in Frage gestellt wird. Ein wichtiges Ziel solcher Studien ist es, Hilfen für politisch-administrative Entscheidungen zu leisten (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 15) und zwar auf nationaler wie auf internationaler Ebene (vgl. Kellaghan/Grisay 1995, S. 41).

Wenn man die Reaktionen der Verantwortlichen für die Bildungspolitik betrachtet, bleibt die Frage der Wirksamkeit der Studien wie PISA und IGLU bislang zumindest offen. Konsequenzen auf internationaler Ebene zu ziehen ist jedoch um ein Vielfaches schwieriger.

Bereits die weiter oben zitierte Studie von Oxfam (2000) hat einfache, aber gravierende Unterschiede in der Ressourcenverteilung und den Bildungsergebnissen festgestellt. Die Industriestaaten mit 21 % der Weltbevölkerung bestreiten 84 % der Bildungsausgaben in der Welt. Die restlichen 16 % verteilen sich auf die Länder des Südens wie folgt: Fünf Prozent Lateinamerika, zwei Prozent arabische Länder, je vier Prozent Ost- und Südasiens und ein Prozent Afrika südlich der Sahara (ebd., S. 85). Oxfam hat die Ungleichheit im Bildungsbereich nach einem EPI (Education Performance Index) gemessen. Dafür sind einfache Kriterien maßgebend: Einschulungsrate bei den 6 bis 11-jährigen Kindern, Geschlechtergleichheit (ob es und welche Unterschiede es zwischen Jungen und Mädchen gibt) und Schulerfolg (wie viel Prozent der Schüler über die 4. Klasse hinaus die Schule besuchen). Unter den 104 Ländern aus dem Süden gab es große Unterschiede (ebd., S. 91ff.). Daran hat sich offenbar auch nach dem UNESCO-Bericht von 2002 nichts geändert (UNESCO 2002, S. 196ff.). Solange die Länder des Südens das Minimalziel im Primarbereich nicht erreicht haben, scheint mir eine Nord-Süd-PISA-Studie mit 15-Jährigen fragwürdig zu sein.

Anmerkungen

1 UNESCO und OECD haben 1997 mit Hilfe der Weltbank World Education Indicators (WEI) Programme mit folgenden Ländern begonnen: Argentinien, Brasilien, Chile, Volksrepublik China, Indien, Indonesien, Jordanien, Malaysia, Philippinen, Russland und Thailand. Die International Standard Classification of Education (ISCED9 von

1997 begann mit dem WIE-Programm. Mittlerweile sind acht weitere Länder zum WEI-Programm hinzu gekommen: Ägypten, Jamaika, Paraguay, Peru, Sri Lanka, Tunesien, Uruguay und Zimbabwe (UNESCO/OECD 2003, S. 209).

2 IGLU = Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung.

3 *Panchayat*: ‚Fünfer-Rat‘; Dorfparlament.

4 INES: International Indicators of Education Systems der OECD.

5 CER: Centre for Educational Research and Innovation der OECD.

Literatur

Baumert, J./Bos. W./Lehmann, R. (Hg): Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftliche Studie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn (Bde 1+2). Opladen 2000.

Bos, Wilfried u.a.: Erste Ergebnisse aus IGLU. Schulleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster/New York/München Berlin 2003.

Datta, Asit: Education for All – What have been achieved, what to be done. Visva-Bharati/Santiniketan: CAREER 2003.

Delors, Jacques (Hg.): Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first-Century. Paris: UNESCO, 1996.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich 2001.

Erziehung & Wissenschaft, (E&W) (2003)4.

Erziehung & Wissenschaft, (E&W) (2003)5.

Fend, Helmut: Personality Theories and development Processes: Their Implications for Indicators of the Quality of Schooling. In: OECD, a.a.O., S. 123 – 140.

Kellaghan, Thomas/Grisay, Aletta: International Comparisons of Student Achievement: Problems and Prospects. In: OECD a.a.O. 1995, S. 41 – 61.

Klemm, Ulrich: PISA und die internationale bildungspolitische Diskussion der letzten vierzig Jahre. Stichpunkte zu einem vernachlässigten Kontext. In: ZEP, 26(2003)1, S. 23 – 25.

OECD (Hg.): Lesen kann die Welt verändern. Ergebnisse von PISA 2000. Paris 2003.

OECD (Hg.): Measuring what students learn. Paris 1995.

OECD (Hg.): Bildung auf einen Blick. Paris 1996 – 2003 (erscheint jedes Jahr).

Oxfam (Hg.): Education now. Breaking the cycle of Poverty. Oxford 2000.

Seitz, Klaus: Der schiefe Turm von PISA – nur die Spitze eines Eisbergs? Der PISA-Schock und der weltweite Umbau der Bildungssysteme. In: ZEP, 26(2003)1, S. 2 – 8.

Siniscalco, Marie Teresa: A statistical profile of the teaching Profession. Paris/Geneva UNESCO/ILO 2002.

UNESCO/OECD (Hg.): Financing Education – Investments and Returns. Analysis of the World Education Indicators – Ed 2002. Paris 2003.

UNESCO (Hg.): EFA Global monitoring Report 2002: Education for All. Is the world on Track? Paris 2002.

Dr. Asit Datta, geb. 1937 in Indien, Prof. em., Mitgründer und Vorsitzender (1985-2002) der Arbeitsgruppe Interkulturelle Pädagogik am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover.