

Brock-Utne, Birgit

Bildung für Alle oder Schulung für Wenige?

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25 (2002) 4, S. 16-21



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Brock-Utne, Birgit: Bildung für Alle oder Schulung für Wenige? - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25 (2002) 4, S. 16-21 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-62008

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

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

25. Jahrgang Dezember 4 2002 ISSN 1434-4688D

- | | | |
|-------------------------|----|--|
| Claudia
Lohrenscheit | 2 | Zum Zusammenhang von Menschenrechten <i>und</i> Bildung |
| Astrid Kaiser | 6 | Didaktik der Menschenrechtsbildung |
| Karl-Peter
Fritzsche | 10 | UNESCO-Lehrstuhl für Menschenrechtserziehung. Kulturelles Kapital und kritisches Potenzial |
| Simone Wittek | 14 | Bildung und Kinderrechte. Das Children's Resource Centre in Kapstadt |
| Birgit Brock-Utne | 16 | Bildung für Alle oder Schulung für Wenige? |
| Nils Rosemann | 22 | Die rechtlichen Grundlagen von Menschenrechtserziehung |
| Volker Lenhart | 27 | Menschenrechtsbezogene Sozialpädagogik: Kinderarbeit |
| Ulrich Klemm | 31 | „Das Wohl des Kindes ist vorrangig zu berücksichtigen“. Die Frage nach Menschen- und Kinderrechten in der Schule |
| Porträt | 35 | Sandra Reitz: Menschenrechtserziehung bei amnesty international |
| BDW | 37 | Sektionstagung 2003 / Arme Länder zahlen hohen Preis für wachsende Wissenslücke / Kilemi Mwiria / Globales Lernen im Schulprofil |
| VENRO | 40 | Bericht aus der VENRO-Arbeitsgruppe „Entwicklungspolitische Bildung“ |
| | 42 | Rezensionen / Unterrichtsmaterialien / Informationen |

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25. Jg. 2002, Heft 4

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 € 20,- Einzelheft € 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, Helmuth Hartmeyer, Richard Helbling, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheit, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Horst Siebert, Barbara Toepfer

Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik, Matthias Huber, Katrin Lohrmann 0911/5302-735.

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

Titelbild: Ruth Cameson

Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Birgit Brock-Utne

Bildung für Alle oder Schulung für Wenige?

Zusammenfassung: Der Beitrag stellt die Frage, was unter dem Begriff 'Bildung für Alle' zu verstehen ist und analysiert eine Grundsatzstudie der Weltbank von 1988 zur Zukunft des Schul- und Hochschulbereichs in Schwarzafrika. Er behandelt außerdem die Weltkonferenzen zum Thema 'Bildung für Alle' und fragt danach, was für eine Ausbildung gemeint ist und für wen. Welche Kultur findet man in den Curricula und in welcher Sprache findet der Unterricht statt? Birgit Brock-Utne analysiert die Spannungen, die zwischen externen Standards und internen Kulturen existieren und analysiert den Qualitätsbegriff der Weltbank. Weiterhin werden Globalisierungsprozesse im Bildungsbereich angesprochen: Wem dient der internationale Trend von zunehmendem Marktliberalismus, der jetzt auch im Bildungssystem immer deutlicher wird? Bedeutet diese 'Globalisierung' nur Anglizierung/Amerikanisierung oder - was die afrikanischen Länder betrifft - Neu-Kolonisierung? Wer sind die supranationalen Ausbilder, die globale Curricula und Prüfungen von Schulleistungen und Examina bestimmen?

Was heißt 'Bildung für Alle'?

Für alle, die sich mit Ausbildung und Erziehungswissenschaft in den Entwicklungsländern beschäftigen, ist der Begriff 'Bildung für Alle' (EFA- Education for All oder EPT- Education Pour Tous) ein ganz zentraler Begriff.

In den zwei Dekaden vor 1980 wurde die Zahl von Schülern in den Grundschulen in Asien und Lateinamerika verdoppelt, während sie in Afrika verdreifacht wurde. Diese Entwicklung wurde in der Dekade nach 1980 dramatisch reversiert. Das hing zunächst damit zusammen, dass die Entwicklungsländer zu wenig für ihre Waren und Rohstoffe bekamen und die gewachsenen Schulden zurückzahlen mussten. Weil die Entwicklungsländer Schwierigkeiten damit hatten und darum bitten mussten, die Schulden aufzuschieben, sind die Geber in die Position gekommen, ihre Bedingungen zu setzen, die alle in Richtung Marktliberalismus gingen. Die Entwicklungsländer wurden durch die Strukturanpassungsreformen der Weltbank und dem IWF dazu gezwungen, öffentliche Kosten auch für das Gesundheits- und Erziehungswesen zu reduzieren.

Im Laufe der 80er Jahre wurden mehr als zwei Drittel der afrikanischen Staaten südlich der Sahara dazu gezwungen,

reelle Reduktionen in ihren Ausbildungsbudgets zu machen. Diese Reduktionen haben zu riesigen Klassen, unterbezahlten Lehrerinnen und einem Mangel an Schulbüchern und Lehrmitteln geführt. Die Entwicklungsländer wurden durch die Weltbank dazu aufgefordert, mehr Privatisierung und so genannte Kostenverteilung in die Schulen einzuführen. Diese Strategie hat aber dazu geführt, dass viele Schüler nicht mehr in die Schule kamen. Ihre Eltern konnten die steigende Kosten für Schuluniformen, Schreibtische und Lehrmittel nicht mehr bezahlen. Die Arbeitskraft der Kinder wurde auch zu Hause benötigt. Schüler und Eltern sehen die Schule oft als so irrelevant an, dass man den Rückzug von der Schule als eine rationelle Wahl ansehen kann. Die informelle Ausbildung, die die Kinder durch Teilnahme in der Arbeit ihrer Eltern und anderer Erwachsener bekommen haben, könnte wertvoller scheinen, um später das Lebensbrot zu verdienen. Internationale Organisationen, die eine Verantwortung für die immer schlechtere Schulsituation in Entwicklungsländern gefühlt haben, fingen am Ende der achtziger Jahren an, sich ernsthaftere Sorgen zu machen.

In der letzten Dekade ist die Weltbank für die Entwicklungsländer, und besonders für Afrika, die wichtigste Institution zur Bestimmung der weiteren Entwicklung des formalen Bildungswesens geworden. Was Analysen des Bildungswesens in einzelnen Ländern betrifft, hat die Weltbank völlig die Rolle der UNESCO übernommen. Während die UNESCO eine durchaus internationale Organisation ist, in der die Länder in Abstimmungen je eine Stimme haben, ist die Weltbank völlig von den westlichen Industriestaaten, insbesondere der USA, dominiert. Während die UNESCO die Kompetenz von Erziehungswissenschaftlern ausnützt, ist die Bildungsabteilung der Weltbank vor allem von Ökonomen beherrscht. Das bedeutet auch eine Dominanz von 'rate of return' und Kosten-Nutzen-Analysen. Dieser Gedanke basiert auf der Human-Kapital-Theorie, bei der man Bildung nicht als ein Recht, eine Freude, ein Werkzeug für Unabhängigkeit und Emanzipation sieht, sondern als eine Investition.

Gedanken, die die Bildungsökonomien der Weltbank beherrschen, sind in einer Grundsatzstudie zur Zukunft des Schul- und Hochschulbereichs in Schwarzafrika sehr deutlich zu lesen (World Bank 1988). Dokumente der Weltbank, die auf der Weltkonferenz 'Bildung für Alle' 1990 vorgelegt wurden, vermitteln dieselbe Philosophie wie die Afrika-Studie von 1988.

Die Grundsatzstudie der Weltbank zur Zukunft des Schul- und Hochschulbereichs in Schwarzafrika

Anfang 1988 hat die Weltbank eine Grundsatzstudie zur Zukunft des Schul- und Hochschulbereichs in Schwarzafrika vorgelegt (World Bank 1988). Auf einer Arbeitstagung der Kommission ‚Bildungsforschung mit der Dritten Welt‘ (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) äußerte ein Erziehungswissenschaftler aus Tansania die Einschätzung, dass diese Studie zur ‚Bibel afrikanischer Bildungspolitik‘ wird (Bühler/Karcher/Nestvogel 1989, S. 351). In dieser Einschätzung hat er leider Recht bekommen.

Diese Studie signalisiert deutlich, was die Weltbank unter ‚Bildung‘ versteht, nämlich die institutionelle Beschulung von Kindern nach europäischem Muster in Primar-, Sekundar-, Berufs- und Hochschulen. In einer Analyse dieser Weltbankstudie zur Bildung in Schwarzafrika stellen Bühler/Karcher/Nestvogel (1989) fest, dass afrikanische Geschichte und Kultur in dieser Studie nicht als konstitutiv für Schulen in Afrika berücksichtigt werden. Es fehlen Hinweise auf Curricula: ‚Die universale Gültigkeit von Bildungsinhalten, die in Industrieländern üblich sind, wird unhinterfragt unterstellt‘ (Bühler/Karcher/Nestvogel 1989, S. 355).

Man stellt sich nicht die Frage, wie die, die von der Bildungsforscherin Catherine Odora aus Uganda (1994) gestellt wurde, warum ein Gebäude in einem kleinen afrikanischen Dorf viereckig ist, wenn alle anderen Gebäude in der Umgebung rund sind. Man fragt sich nicht, wie die einheimische Ausbildung, die vor der Kolonialzeit stattgefunden hat und noch sehr lebendig ist, als Teil des gesamten Bildungssystems gesehen werden kann. (Odora 2002)

Die Studie signalisiert auch deutlich, was die Weltbank unter dem Wertbegriff ‚Qualität‘ in der Ausbildung versteht. In einer Analyse dieser Weltbankstudie ist der Gebrauch dieses Begriffs von der Weltbank kommentiert und näher analysiert (Brock-Utne 1993a; 2000). Für Afrika hat die 1988-Studie eine so große Bedeutung auch für alle neueren Studien über Ausbildung in Afrika gehabt, dass ich es als nötig ansah, hier einen Schwerpunkt der Analyse zu legen (ebd.; vgl. auch International Journal of Educational Development, H. 5/2002).

Die Studie von 1988 ist mit Behauptungen von einem so genannten ‚Rückgang der Qualität der Ausbildung in Afrika‘ gefüllt. Die Weltbank entscheidet zuerst, was sie unter dem Begriff ‚Qualität‘ versteht, dann wird beurteilt, wie es den afrikanischen Ländern gelingt, diese Definition der Weltbank von Qualität zu erfüllen. Die Bank definiert außerdem den afrikanischen Ländern, was *nicht* hilft, die ‚Qualität‘ wiederherzustellen. Drei verschiedene Maßnahmen erachten sie als nötig, um die Qualität zu erzielen: ‚Es muss mehr Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien geben; es muss eine erneuerte Verpflichtung zu akademischen Standards geben, hauptsächlich durch Verstärkung der Bewertungssysteme; größere Investitionen müssen zur Instandhaltung von Schulgebäuden und Schulbanken gemacht werden‘ (World Bank 1988, S. 131).

Die Korrektheit dieser sehr umstrittenen Behauptung wird als selbstverständlich betrachtet. Ebenso auch die Behauptung

der Weltbank zu wissen, was *nicht* zu einer verbesserten Qualität führt (eigene Übersetzung): ‚Es ist unwahrscheinlich, dass folgende Investitionen trotz der potenziell hohen Kosten dieser Maßnahmen eine erkennbare Wirkung auf die pädagogische Qualität der Grundschulausbildung haben: Reduktion der Größe der Schulklassen, die Ausbildung der Grundschullehrer über die Sekundarstufe hinaus sowie die Lehrerbildung mit mehr als minimalem Verständnis für pädagogische Theorie‘ (World Bank 1988, S.57).

Diese Tendenz, künftige Lehrer weniger mit pädagogischer Theorie zu konfrontieren, ist vor einigen Jahren in der britischen Schulpolitik Thatchers entdeckt worden. (Editorial 1994; Edwards 1994). Auch in Norwegen sind neuerdings die Lehrpläne für die Ausbildung von Grundschullehrern in derselben Richtung geändert worden. Die künftigen Lehrer bekommen heute mehr Ausbildung in Fachdidaktik, aber viel weniger in pädagogischer Theorie und allgemeiner Didaktik als früher.

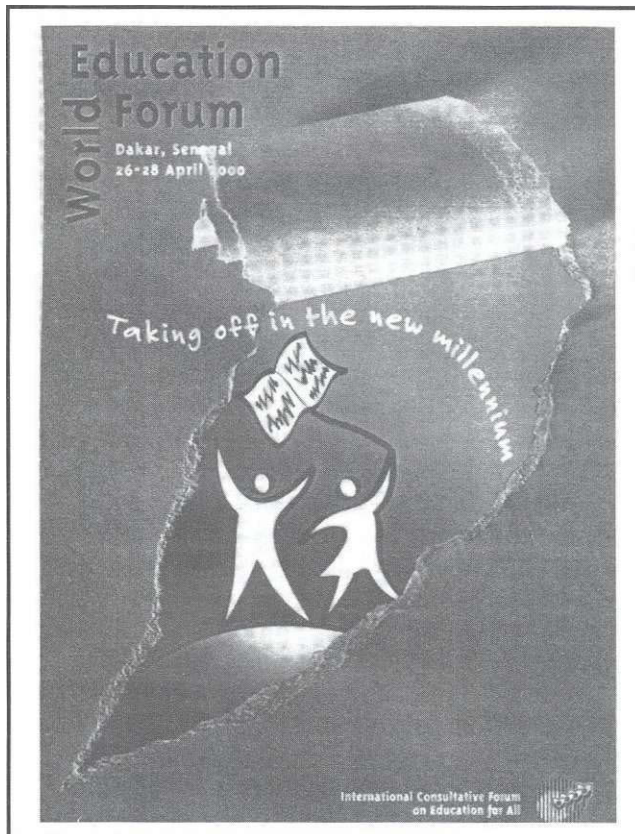
An vielen Stellen dieser Weltbankstudie wird gesagt, dass die formelle Ausbildung eines Lehrers gekürzt werden könnte und dass man die Anforderungen für den Lehrerberuf verringern sollte (World Bank 1988, S. 135). Man argumentiert damit, dass eine solche Taktik eine andere Politik der Weltbank erleichtern würde: Nämlich die, die Löhne der Lehrer zu reduzieren. Man schlägt auch vor, dass Lehrer mehr Stunden pro Tag unterrichten könnten, und man behauptet, eine Klassengröße von 45 Schülern in der Grundschule sei völlig akzeptabel.

Sogar in hoch industrialisierten Ländern gibt es keine professionellen Argumente dafür zu behaupten, ausreichende und gute Lehrmittel und Textbücher seien besser als gute Lehrer. Die Weltbank hat auch eine Tendenz, auf der Benutzung von in Europa geschriebenen und veröffentlichten Textbüchern zu bestehen (Brock-Utne 1995b). Eine Studie, die von der Weltbank selbst bestellt war, aber nicht in der Grundsatzstudie zur Zukunft des Schul- und Hochschulbereichs in Schwarzafrika erwähnt wird, zeigt, dass gute Lehrer mit einer guten Lehrerausbildung auch in Industrieländern, aber besonders in Entwicklungsländern, zur Qualitätsentwicklung beitragen könnten (World Bank 1978, Introduction).

Weltkonferenzen zum Thema ‚Bildung für Alle‘

Im Jahre 1990 ist die Weltbankstudie über die Grundschulausbildung in Entwicklungsländern erschienen (World Bank 1990). Man erkennt leicht in dieser Publikation dieselben Gedanken wieder wie in der Afrika-Studie von 1988. Die Ökonomen der Weltbank behaupten hier, dass Investitionen in die Grundschule die günstigsten seien, um das Bildungswesen der Entwicklungsländer zu verbessern.

Die Weltkonferenz ‚Bildung für Alle‘ fand in Jomtien/Thailand vom 5. bis 8. März 1990 statt. Diese Konferenz kam durch eine Zusammenarbeit zwischen Weltbank, UNESCO, UNICEF und UNDP zustande. Erziehungswissenschaftler/-innen aus der Dritten Welt wie Catherine Odora Hoppers (1998) aus Uganda haben bemerkt, dass die Konferenz zwar als ‚Weltkonferenz‘ bezeichnet wurde, sich jedoch vor allem nur der Bevölkerung der Dritten Welt zugewandt hat. Mehr als 1500



Education for all! (Abb.: UNESCO)

Teilnehmer haben sich auf der ‚Bildung für Alle‘ Konferenz in Jomtien getroffen. Es kamen Stellvertreter von 155 Regierungen, 20 interstaatlichen und 150 nicht-staatlichen Organisationen. 48 Panel-Diskussionen und etwa 70 Ausstellungen wurden arrangiert. Der wirkliche Zweck der Konferenz war, die Regierungen in den Entwicklungsländern, so wohl also auch die internationalen und bilateralen Geber, dazu zu bringen, den negativen Trend zu ändern, der dazu geführt hatte, dass immer weniger Schüler in den Entwicklungsländern ihre Grundschulausbildung überhaupt anfangen. Immer mehr Schulanfänger haben die Grundschule abgebrochen, oder sie mit sehr schlechten Noten und Lernresultaten verlassen. Der Slogan wurde: ‚Bildung für Alle bis zum Jahr 2000‘.

Im Jahre 2000 wurde eine neue Konferenz über ‚Bildung für Alle‘ arrangiert, diesmal in Dakar in Senegal. Man hat hier konstatiert, dass für viele Länder, besonders in Afrika, die Zielsetzung nicht erreicht wurde, und man hat zu erneuertem Einsatz aufgefordert und einen neuen Slogan geschaffen: ‚Bildung für Alle bis zum Jahr 2015‘.

Was für eine Ausbildung und für wen?

Wenn man sich mit dem Begriff ‚Bildung für Alle‘ so beschäftigt, wie es die Wissenschaftler/-innen und Entwicklungsadministrator/-innen tun, dann sieht man, dass der Begriff auf verschiedene Weisen interpretiert wird und werden kann. Auf der Jomtien-Konferenz waren die Stellvertreter der Entwicklungsländer der Meinung, dass EFA - (‚Education For All‘ auch ‚Basic education‘ genannt) nicht ausschließlich der Grundschule den Vorzug geben dürfe. Der Begriff müsse auf

jeden Fall die non-formale Bildung, Erwachsenen- und Berufsausbildung einschließen.

Einige Entwicklungsländer, wie zum Beispiel Botswana, hätten gern gesehen, dass der Begriff ‚Bildung für Alle‘ auch die Sekundarstufe mit einschließt. Viele waren auch der Meinung, dass sie selbst entscheiden müssten, wie sie den Begriff ‚Bildung für Alle‘ definieren. Es sollte sich später zeigen, dass die Entwicklungsländer nicht die Macht hatten, diesen Begriff zu definieren. Viele Stellvertreter der Entwicklungsländer befürchteten, dass ‚Bildung für Alle‘ eine reduzierte Rolle der höheren Ausbildung bedeuten würde, die die Entwicklungsländer aber benötigen, um ein Gegenkonzept gegenüber den westlichen Experten aufzubauen zu können. Sie befürchteten eine intellektuelle Rekolonisierung ihrer Länder, bei der die Bevölkerung der Entwicklungsländer nur Produzenten von Rohstoffen sein sollten und in diesem Sinne nur einige grundlegende Rechen- und Schreibfertigkeiten brauchten. Während der Jomtien-Konferenz hat es so ausgesehen, als sei es den Entwicklungsländern tatsächlich gelungen, eine Erweiterung des Begriffs ‚Bildung für Alle‘ zu erreichen, so dass der Begriff mehr als Grundschulausbildung einschließen würde.

Analysen, die über die Darlehen der Weltbank, wie auch über die Prioritäten der Geber nach der Jomtien-Konferenz gemacht worden sind, haben deutlich gezeigt, dass die Furcht der Entwicklungsländer, dass der Grundschulausbildung auf Kosten der höheren Ausbildung Priorität gegeben würde, berechtigt war (vgl. besonders Buchert 1993). Wer die Macht hat, definiert den Begriff.

Wie soll nun diese Grundschulausbildung aussehen? Wer wird den Inhalt bestimmen? Welche Sprache soll als Unterrichtssprache benutzt werden? Auf welcher Kultur basiert Bildung für Alle‘?

Die Frage nach der Kultur

Eine Folge des Afrika-Dokuments der Weltbank (1988) war die Gründung der Organisation DAE (Donors to African Education), die sich später zu ADEA (Association for the Development of Education in Africa) entwickelt hat. Eine Folge der Jomtien-Konferenz war die Gründung des EFA Sekretariats. Auch wenn ADEA mehr von Afrikanern beherrscht ist, sind beide Organisation von Gebern gegründet, koordiniert und abhängig. Die dänische Historikerin Lene Buchert (1993) hat eine Analyse der Muster der derzeitigen ausländischen Hilfsprogramme gemacht und zieht folgende Schlussfolgerung: „Lehrinhalte sind ein Gebiet, das sehr stark von einer zunehmend von Gebern bestimmten Koordination beeinflusst ist, die auf den Zielen und Prioritäten der ‚Education for All‘-Strategien basiert. Wie bei strukturellen Anpassungsprogrammen besteht die Gefahr, dass die vom Geber koordinierten Ausbildungsprogramme quer durch die Unterschiede in den einzelnen Empfängerländern hindurch und ohne Berücksichtigung der ganzheitlichen Sektorüberlegungen des betroffenen Landes entwickelt werden. In Jomtien wurde viel Gewicht auf Kosten, Effizienz und Effektivität gelegt. Dies mag noch einmal eher einen westlichen Lehrplan unterstreichen als lokal zurecht gelegte Lehrpläne, die auf einheimi-

sehen Kenntnissystemen, Sozialisierungsmethoden und lokalem Bedarf an speziellen Fähigkeiten basieren. Dadurch werden lokal entwickelte Erneuerungsexperimente in den Empfängerländern verhindert" (Buchert 1993, S.10, eigene Übersetzung).

Nach einer Analyse der Muster gegenwärtiger ausländischer Hilfsprogramme für Entwicklungsländer der drei bilateralen Hilfsorganisationen DANIDA, SIDA und DGIS kommt Lene Buchert zu dem Schluss, dass der primäre Ausgangspunkt dieser Hilfsorganisationen nicht die in den einzelnen Empfängerländern identifizierten Bedürfnisse sind. Im Gegenteil: Die in Jomtien geforderte Qualität der Grundbildung und die Gleichsetzung mit Grundschulbildung scheint bei ihnen Fuß gefasst zu haben. Der Begriff ‚Qualität‘ wird in diesem Zusammenhang so definiert, wie es die Weltbank schon in der „Bibel afrikanischer Bildungspolitiker“ getan hat (Brock-Utne 2000).

In einem Aufsatz über Ausbildung und Entwicklung analysiert die britische Professorin Angela Little (1992) die Spannungen, die zwischen externen Standards und internen Kulturen existieren. Kulturelle Definitionen optimaler Schulleistungen variieren von Land zu Land. Das gilt auch für die Strategien, diese Schulleistungen zu prüfen. Little hat eine zunehmende Tendenz zur Internationalisierung der Prüfungen von Schulleistungen und Examina bemerkt und fragt: „Wenn ‚internationale Standards‘, was häufig ausländische Standards bedeutet, die im Westen produziert worden sind, allmählich über die nationalen oder regionalen und subnationalen Standards die Oberhand gewinnen, was bedeutet dann dies für die national und kulturell bedingten Lehrpläne? Wird eine internationale Technik für die Bewertung des Unterrichts allmählich eine internationalisierte Lehrplanreform hervorrufen? Wie viel weiter wird die Kluft zwischen der Kultur derjenigen, die die Ausbildung bewerten und die Prüfungen und Lehrpläne entwickeln (d.h. der ‚supranationalen‘ Ausbilder) und die Kultur des Kindes werden, dessen Lernen das Ziel dieser Ausbildung ist?“ (Little 1992, S.20; eigene Übersetzung).

Vor zwanzig Jahren, als einige der ostafrikanischen Staaten, wie zum Beispiel Tansania, damit beschäftigt waren, ihr eigenes Bildungswesen auf ihre eigene Kultur aufzubauen, haben sie sich gegen Lehrpläne und Bewertungssysteme des Westens - meistens der früheren Kolonialmächte - gewehrt (Brock-Utne 2000).

In einem Seminar über erziehungswissenschaftliche Forschung in Tansania, das im Jahre 1984 an der Universität von Dar es Salaam veranstaltet wurde, war die Frage der Qualität des Bildungssystems das Hauptproblem der Aussprache. (Ishumi, u.a. 1985). Die Teilnehmer diskutierten, was „die ‚Qualitätsbegriffe‘ in einem Land bedeuten können, wo die weitere Bedeutung dieses Begriffs in mehr besteht als nur in den schulischen Leistungen“ (Ishumi u.a. 1985, S.12).

Hinsichtlich des Imports amerikanischer Forschung über Interaktionen im Klassenzimmer, waren die Forscher sehr skeptisch. Diese Annäherungsweisen sind in sehr speziellen kulturellen Milieus in den nördlichen Industriestaaten entstanden" (Ishumi u.a. 1985, S. 13).

Die Hilfsorganisationen der nördlichen Länder mögen die besten Absichten haben, wenn sie ein Programm starten, wie

das ‚Basic and Primary Education Program‘ (BPEP), das 1992 im Nepal in Gang gesetzt wurde. Sie wollten der Zielsetzung der Jomtien-Konferenz entgegenkommen. Sie fühlten sich verpflichtet, „die Qualität der Unterrichtsmethoden zu verbessern und den grundlegenden pädagogischen Bedürfnissen (basic educational needs) im Nepal entgegenzukommen“ (Conrad 1994, S.1) Der Ausdruck ‚Qualität der Unterrichtsmethoden‘ ist, wie ich schon durch die Analyse Grundsatzstudie der Weltbank zur Zukunft des Schul- und Hochschulbereichs in Afrika (1988) gezeigt habe, jedoch ein sehr stark ideologisch geprägter Begriff.

BPEP enthält Strategien um die idealen Zielsetzungen, die 1990 in der Weltkonferenz in Thailand formuliert wurden, zu verwirklichen (Brock-Utne 2000). Die Haupt-Komponenten des Projekts enthalten Lehrplanentwicklung und Lehrbuchproduktion neben einer Verbesserung des generellen Prüflingssystems. Also das, was die Weltbank in der 1988-Studie unter Qualität im Unterricht versteht. Man wird sich besonders um die Entwicklung einer effizienten Abschlussprüfung nach dem 5. Schuljahr bemühen. Das BPEP ist ein Modellprogramm, das als ein universal gültiges Programm in Bezug auf die Verbesserung der Qualität der Unterrichtsmethoden - jedoch ohne Beachtung der charakteristischen Kulturbedingungen eines Landes - angesehen wird. Die dänische Wissenschaftlerin Joan Conrad, die gegenüber dem BPEP in Nepal sehr kritisch eingestellt ist, bedauert ausdrücklich, dass „die sehr große Ähnlichkeit solcher Programme an sich sehr beunruhigend“ (Conrad 1994, S. 20) ist.

‚Bildung für Alle‘ in welcher Sprache?

In vielen Entwicklungsländern wird der Unterricht in einer Sprache gegeben, die die Schüler außerhalb der Schule kaum hören und nie verwenden. In einer Konferenz über ‚Education Pour Tous en Afrique‘, die Ende Mai 2002 an der St. Denis Universität in Paris stattfand, hat Prof. Pai Obanya, der viele Jahre der Leiter der UNESCO-Bureau für West-Afrika war, behauptet, man hätte oft geglaubt, die afrikanischen Schülerinnen seien dümmer als sie sind, weil sie die Unterrichtssprache nicht verstanden hätten. Die Schülerinnen werden gezwungen, eine Sprache als Unterrichtssprache zu benutzen, die sie nicht beherrschen. Diese Sprache wird zu einer Barriere zum Lernen aller Fächern. Es sollte selbstverständlich sein, dass Schülerinnen besser lernen, wenn sie verstehen, was der Lehrer sagt.

In verschiedenen Beiträgen (Brock-Utne 2000; 2001; 2002) habe ich gezeigt, wie in vielen Ländern Afrikas, wo man nach der Unabhängigkeit daran gearbeitet hat, die einheimischen Sprachen als Unterrichtssprachen zu benutzen, in der letzten Zeit die kolonialen Sprachen wieder einen Vorrang bekommen haben. In den früheren französischen Kolonien in Afrika kämpften die Franzosen dafür, ihre Sprache als Unterrichtssprache zu festigen.

In Madagaskar, wo man nach der Unabhängigkeit viele Jahre die einheimische Sprache, Malgasy, die alle dort beherrschen, als Unterrichtssprache auch in der Sekundarstufe benutzt hatte, sah sich die Regierung im Jahre 1989 dazu gezwungen, die französische Sprache wieder als Unterrichtssprache in der

Sekundarstufe einzuführen. Ich habe in diesem Jahr einige Gymnasien in Madagaskar besucht. Die Rektoren, mit denen ich gesprochen habe, haben alle bedauert, dass man diesen Rückzug gemacht hat. „Wir waren aber dazu gezwungen“, hat mir einer gesagt, „weil wir keine Lehrbücher in Malgasy mehr hatten. Diese waren durch großen Gebrauch kaputt gegangen. Wir hatten kein Geld, um neue Bücher in Malgasy zu kaufen. Die französische Regierung hat uns aber diese neuen Bücher als so genannte Entwicklungshilfe geschenkt.“ In den früheren englischen Kolonien in Afrika sieht man eine zunehmende Anglizifizierung. In Tansania, wo nach der Unabhängigkeit Pläne gemacht worden sind, Swahili als Unterrichtssprache nicht nur in der Primarstufe, sondern auch in der Sekundar- und Tertiärstufe einzuführen, sind diese Pläne, teilweise durch den Einfluss des British Councils, gescheitert. (Brock-Utne 1993a; 2000; 2001; 2002). Mit der Einführung des Mehrparteiensystems, wurde das Fach ‚siasa‘ (politische Wissenschaft), das früher auch in der Sekundarstufe auf Swahili unterrichtet worden ist, umgetauft und heißt jetzt ‚civics‘. Es wird auf Englisch unterrichtet mit Lehrbüchern, die aus Großbritannien stammen (Brock-Utne 2000; 2002; Mkwizu 2002).

Namibia hat bei der Unabhängigkeit Englisch als die nationale Sprache, die auch als die gemeinsame Unterrichtssprache nach den drei ersten Klassen der Primarstufe gilt, gewählt (Brock-Utne 1995c). Konsequenzen dieser Wahl für die Mehrheit der namibischen Schüler, die afrikanische Sprachen sprechen, scheinen weniger bedeutend zu haben als die Kommunikation einer kleinen Gruppe Namibier mit dem Ausland (Phillipson 1992).

Die zunehmende Anglizifizierung geht Hand in Hand mit einer zunehmenden Tendenz von Marktliberalismus im Bildungsbereich. Wolfgang Mitter (1996) hat Recht wenn er erwähnt, dass man die Wortführer marktorientierter Bildungsreformen ebenso wie die meisten Initiatoren entsprechender bildungspolitischer Strategien und praxisbezogener Aktivitäten in den Vereinigten Staaten und in Großbritannien findet. In einer Analyse der Politik der freien Schulwahl und der marktorientierten Schulreform in Großbritannien und den Vereinigten Staaten stellt auch William Lowe Boyd (1993) fest, dass das Marktmodell eigentlich in den USA beheimatet ist.

Globalisierung im Bildungsbereich

Im Bildungsbereich bedeutet Globalisierung hauptsächlich Liberalisierung und Privatisierung (Brock-Utne 2000; Carnoy 2000; Jones 1992; 1998). Der britische Ausbildungsökonom Christopher Colclough (1995) hat die Ausbildungspolitik der Weltbank gegenüber Schwarzafrika analysiert. Er hat auf die

Tatsache hingewiesen, dass die so genannte ‚Kostenverteilungspolitik‘, auf der die Weltbank besteht, zu stets größeren Unterschieden zwischen den Menschen führt. Wolfgang Mitter (1996) weist auf dieselbe Tatsache hin: „Letztendlich arbeiten Märkte gemäß der Logik des Profits nur in gewissen Interessegruppierungen, und sie lassen zu, dass die ‚Schwachen‘ an die Wand gedrückt werden. Sie arbeiten, um eine selbstsüchtige, individualistische Kultur zu produzieren, in welcher der wichtigste moralische Imperativ die Belohnung ist, nicht das gemeinschaftliche Wohl. (...) Wir befürchten, dass postmoderne Märkte im Bildungswesen neue Formen von Ungerechtigkeit sowohl erzeugen als auch verbergen. Wir befürchten, dass manche dieser Ungerechtigkeiten sogar noch schwerer zu identifizieren sein werden, weil die globalen Märkte, welche sie erzeugen, außerhalb des Staates stehen und daher außerhalb der normalen Kanäle der Korrektur. In mancher Hinsicht haben wir hier mit einem Teufel zu tun, den wir nicht kennen“ (Mitter 1996, S. 18f).

Eine empirische Studie in Tansania zeigt diese Tendenz. Die tansanischen Erziehungswissenschaftler/-innen Suleman Sumra und Naomi Katunzi (1991; vgl. Brock-Utne 1995a; 2000) fanden, dass die Wiedereinführung von Schulgebühren in der Sekundärschule Mädchen mehr als Jungen und Schüler der unteren sozialen Klassen mehr als der oberen trifft (s. Tabelle).

Wenn die Eltern die Schulgebühren nicht bezahlen können, werden die Schüler nach Hause geschickt und dürfen erst dann zurückkommen, wenn die Eltern in der Lage sind, die Kosten zu bezahlen.

Fazit

Es ist zu vermuten, dass Unterricht einer großen Anzahl von Schülerinnen in kleinen Klassenzimmern, die keine oder irrelevante Lehrmittel erhalten, in einer Sprache unterrichtet werden, die sie kaum verstehen, die dann physisch gestraft werden, weil sie nichts verstehen, zu Unterdrückung führt. Die meisten Schülerinnen lernen, dass sie dumm sind und keine gute Position in der heutigen Gesellschaft verdienen. Wiedereinführung von Schulgebühren und die Privatisierung von Schulen stärkt die Diskriminierung sozialer Klassen und Gruppen. Die Benützung der alten Kolonialsprachen als Unterrichtssprachen, besonders in Afrika, trägt dazu bei, eine kleine Elite vom übrigen Volk abzuspalten. Diese Strategie führt nicht zu ‚Bildung für Alle‘, sondern zur Schulung für Wenige.

Wenn man Globalisierung so definiert, wie ich es hier gemacht habe, hat dies schlimme Nebenwirkungen für die Mehrheit von Menschen, für ärmere Leute in reichen Ländern und

	Für Mädchen in %	Für Jungen in %
Schüler aus Familien der Mittelklasse	20.6	12.1
Schüler aus Familien der Unterklasse	53	30.3

Schwierigkeiten der Familien, Schulgebühren aufzubringen

für die große Mehrheit von Menschen in Entwicklungsländern. Man könnte sich eine andere Art der Globalisierung denken, die von Werten wie Gleichverteilung von Ressourcen, Gleichberechtigung, Respekt für die Umwelt und für Menschenrechte gesteuert wird. Dazu benötigen wir aber weitreichende Veränderungen in dieser Einen Welt. Wir können uns darauf vorbereiten, indem wir versuchen, auch im Westen etwas von anderen Kulturen zu lernen. Der afrikanische Schriftsteller aus Zanzibar, Ali Mazrui, fasst dies für uns in folgender Weise zusammen: „Die westliche Welt muss einen Paradigmenwandel erleben, einen Wandel in der Richtung von kultureller Demut, einer Bereitschaft von anderen beeinflusst zu werden und einer Bereitschaft, eine neue und mehr ausgeglichene internationale kulturelle Ordnung zu schaffen“ (Mazrui 1980, S.69).

Literatur

- Boyd, W. L.:** Die Politik der freien Schulwahl und marktorientierte Schulreform in Großbritannien und den Vereinigten Staaten. Wie erklären sich die Unterschiede? In: Zeitschrift für Pädagogik 39(1993)1, S. 53 - 69.
- Brock-Utne, B.:** Education policies for Sub-Saharan Africa as viewed by the World Bank. A critical Analysis of a World Bank Report. In: Brock-Utne: Education in Africa. Rapport. Oslo: Institute for Educational Research 1993a, 3, S. 55 - 92.
- Brock-Utne, B.:** Language of instruction in African schools - a socio-cultural perspective. In: Nordisk Pedagogik 13(1993b)4, S. 225 - 247.
- Brock-Utne, B.:** Educating All for Positive Peace: Education for Positive Peace or Oppression? In: International Journal of Educational Development 15(1995a)3, Sept., S. 177 - 197.
- Brock-Utne, B.:** Cultural Conditionally and Aid to education in East Africa. In: International Review of Education 41(1995b)3 - 4, S. 177 - 197.
- Brock-Utne, B.:** The Teaching of Namibian languages in the formal education system of Namibia. A study requested by the Ministry of Basic Education and Culture in Namibia through the National Institute for Educational Development (NIED) and with the support of the Namibia Association of Norway (NAMAS). Windhoek: NIED 1995c.
- Brock-Utne, B.:** States or markets? Neo-liberal solutions in the educational policies of Sub-Saharan Africa. Proceedings from a seminar. In: Rapport, Oslo: Institute for Educational Research 3(1995d).
- Brock-Utne, B.:** *Whose Education for All?* The Recolonization of the African Mind. New York/London 2000.
- Brock-Utne, B.:** Education for All - in Whose Language? Oxford Review of Education 27(2001)1, pp. 115 - 134.
- Brock-Utne, B.:** Language, Democracy and Education in Africa. Discussion Paper no. 15. Uppsala: Nordic Africa Institute 2002.
- Buchert, L.:** Current Foreign Aid Patterns and policies on Education in Developing Countries. The case of DANIDA, SIDA and DGIS. Paper presented at the Oxford conference on The Changing Role of the State in Educational Development 24 - 28 September(1993). Later published in: Scandinavian Journal of Educational Research 39(1995)1, S. 61 - 74.
- Bühler, H./Karcher, W./Nestvogel, R.:** Die Weltbankstudie zur Bildung in Schwarzafrika. In: Internationales Afrikaforum 25(1989)4, S. 351 - 257.
- Carnoy, M.:** Globalization and Educational Restructuring. Paris: International Institute of Educational Planning 2000.
- Colclough, Ch.:** States or markets? In: Brock-Utne, B. (Hrsg): States or markets? Neo-liberal solutions in the educational policies of Sub-Saharan Africa. Proceedings from a seminar. Rapport, Oslo: Institute for Educational Research 3(1995), S. 39 - 79.
- Conrad, J.:** A Discussion of the Concept of Quality in Relation to Educational Planning, Taking Nepal as an Example. Paper presented at the NASEDEC conference on: Quality of Education in the Context of Culture in Developing Countries, Tampere, Finland, 13. - 15. January 1994.
- Editorial:** Mayday! Mayday! In: Journal of Education for Teaching 20(1994), 2, S. 139 - 141.
- Edwards:** The Universities Council for the Education of Teachers: defending an interest or fighting a cause? In: Journal of Education for Teaching 20(1994)2, S. 143 - 153.
- Ishumi, A. G./Komba Donatus, B. Y. M./ Masha, H. J./ Katunzi, N. B./ Mahenge, S. T. (Hg.):** Educational Research in Tanzania. In: Papers in Education and Development, University of Dar es Salaam: Department of Education. February 1985, 10.
- Jones, Ph.:** World Bank Financing of education: Lending, Learning and Development. London and New York 1992, S. 1 - 31; 219 - 268.
- Jones, Ph.:** Globalization and Internationalism Democratic Prospects for World Education. Comparative Education 34(1998)2, S. 143 - 155.
- Little, A.:** Education and Development: Macro Relationships and Microcultures. In: Silver Jubilee Paper, Sussex: Institute of Development Studies (1992)4.
- Mazrui, A.:** The African Condition. A Political Diagnosis. London 1980.
- Mitter, W.:** Staat und Markt im internationalen Bildungswesen aus historisch-vergleichender Sicht - Gegner, Konkurrenten, Partner? Geladener Plenarbeitrag zum Kongress „Bildung zwischen Staat und Markt“, 15. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 11. - 13. März 1996 in Halle an der Saale.
- Mkwizu, M. A.:** The Pedagogical Implications of using English in Teaching Civics in Tanzanian secondary schools. Master thesis. Oslo. Institute for Educational Research 2002.
- Odora, C.:** Indigenous education in East Africa. With special reference to the Acholi of Uganda. In: Brock-Utne, B. (Hrsg): Indigenous forms of Learning in Africa. Rapport. Nr.7, Oslo: Institute for Educational Research 1994, S. 61 - 90.
- Odora Hoppers, C.:** Structural Violence as a Constraint to African Policy Formation in the 1990s: Repositioning Education in International Relations. *Doctoral thesis.* University of Stockholm, Institute for International Education 1998.
- Odora Hoppers, C. (ed).** *Making use of Indigenous Knowledge.* Pretoria: Human Sciences Research Council 64(2002).
- Phillipson, R.:** Linguistic imperialism Oxford 1992.
- Sumra, S. / Naomi K.:** The Struggle for Education: School Fees and Girls Education in Tanzania. WED Report (1991)5.
- World Bank:** Teacher Training and Student Achievement in less Developed Countries. Staff Working Paper. Washington DC: World Bank (1978)310.
- World Bank:** Education Policies for Sub-Saharan Africa: Adjustment, Revitalization and Expansion. Report No. 6934: Document of the World Bank. Washington DC: World Bank 1988.
- World Bank:** Primary Education. A World Bank Policy Paper. Washington DC: World Bank 1990.

Birgit Brock-Utne, geb. 1938, ist Professorin am Institut für Erziehungswissenschaftliche Forschung an der Universität von Oslo und Leiterin der Abteilung für Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft. Derzeit ist sie Gastprofessorin an der Hiroshima Universität in Japan. Sie hat in Friedenserziehung promoviert und am Friedensforschungsinstitut in Oslo gearbeitet. 1986 - 1992 war sie Professorin an der Universität von Dar es Salaam, Tansania und für die deutsche Entwicklungshilfe an den historisch schwarzen Universitäten in Süd-Afrika sowie für das norwegische Außenministerium und UNICEF in Afrika tätig. Zahlreiche Bücher und wissenschaftliche Beiträge über Friedenserziehung, Frauen und Ausbildung, Ausbildung-Entwicklung und Ausbildung in Afrika.

