

# Education for All - fünf Jahre nach Dakar



World Conference  
on Education for All

5-9 March 1990  
Jomtien, Thailand

Education for All  
THE QUALITY  
IMPERATIVE

## Aus dem Inhalt:

- Chancen und Grenzen für das Erreichen der Dakar-Ziele
- Quantitative und qualitative Bestandsaufnahmen zu „Bildung für Alle“
- Education for All in Asien, Afrika und Lateinamerika
- Perspektiven für den Dakar-Prozess bis 2015

**EDITORIAL**

Um das Ziel ‚Grundbildung für alle‘ weltweit zu erreichen, müssen vielfältige Bildungsangebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene gefördert werden. Auf dem World Education Forum (WEF) in Dakar 2000 wurden die quantitativen und qualitativen Ziele der Jomtien-Konferenz 1990 (EFA – Education For All) einerseits präzisiert, andererseits der Zeitraum zur Erreichung der Ziele bis 2015 verlängert. In den Millennium Development Goals (MDGs) zwei und drei sind die Zielmarken einer Universal Primary Education (UPE) und einer Gleichberechtigung der Geschlechter festgeschrieben worden, die eine Stärkung von Frauen und Mädchen impliziert. Es ist bereits jetzt in nationalen und internationalen Berichten absehbar, dass die quantitativen Ziele bis zum Jahre 2015 nur von etwa 83 Ländern erreicht werden. Weitere 43 Länder werden vor-

aussichtlich eines der Ziele verfehlen und 28 Länder sind ernsthaft gefährdet, keines der Ziele zu erreichen.

Mit diesem Heft wollen wir nicht mit den Berichten internationaler Organisationen wie UNESCO oder OECD konkurrieren, sondern exemplarisch fünf Jahre nach der Konferenz von Dakar Zwischenbilanz ziehen, welche Entwicklungen es im Bereich der Grundbildung gibt.

*Christopher Colclough*, Direktor der UNESCO-EFA-Global Monitoring Reports, gibt einen Überblick über den aktuellen Stand und die Aussichten zur Erreichung der in Dakar bekräftigten und zugesetzten Ziele. *Amartya Sen* beschäftigt sich mit dem defizitären Zustand im Grundschulsystem Indiens. Seine Schlussfolgerungen basieren zwar auf einer Untersuchung, die nur in Regionen des Bundesstaates Westbengalen durchgeführt wurde, da aber

die Ergebnisse denen anderer Untersuchungen ähneln, ließen sich gewisse Erkenntnisse über die Mängel des Systems gewinnen und daraus Konsequenzen ableiten.

Weitere Aufsätze berichten über die Entwicklungen des Post-Dakar-Prozesses in verschiedenen Ländern. *Asit Datta* beschäftigt sich mit Bangladesch, *Herbert Bergmann* mit Jemen, *Sara J. Ruto* und *John Mugo* mit Kenia und *Wolfgang Küper* mit Peru. Darüber hinaus setzen wir in diesem Heft die Kontroverse über Globales Lernen mit einem Beitrag von *Douglas Bourn* und einer Reaktion von *David Selby* fort.

Eine anregende Lektüre wünschen

Asit Datta  
Gregor Lang-Wojtasik  
Hannover und Nürnberg  
im Januar 2005

# Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

28. Jahrgang

März

1

2005

ISSN 1434-4688D

Christopher Colclough	<b>2</b>	Prospects for achieving education for all
Amartya Sen	<b>7</b>	Deficiencies of Primary Education in India
Asit Datta	<b>13</b>	Zur Situation der Grundschulbildung in Bangladesch
Herbert Bergmann	<b>17</b>	Education For All five years after Dakar. The long road of Yemen
Sara J. Ruto / John K. Mugo	<b>21</b>	Free Primary Education in Kenya. The elusive dream – about to be reached?
Wolfgang Küper	<b>24</b>	Education For All in Südamerika fünf Jahre nach Dakar. Die Situation in Peru
Douglas Bourn	<b>29</b>	‘Interconnectedness versus Interdependence’. Reflections in response to David Selby
David Selby	<b>35</b>	Responding to Globalisation and the Global Condition. Technocratic Skills or Normative Ideals for Transformation?
BDW	<b>40</b>	Family Literacy/Globalisierungspartner Kommune?/Bildungsfachleute aus Tansania/, „Break the silence“/Positionspapier des BMZ/Fachtagung zu Qualität
VENRO	<b>45</b>	Das Jahr 2005. Ein Schlüsseljahr für die Armutsbekämpfung!
	<b>46</b>	Kurzrezensionen
	<b>53</b>	Informationen

**Impressum****ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 28. Jg. 2005, 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), Helmut Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Torsten Jäger, Linda Helfrich, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrensheit, 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), Christine Schmidt (Infos)**Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.**Titelbild:** UNESCO, Asit Datta*Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt.*

Christopher Colclough

# Prospects for achieving education for all

*Zusammenfassung: Der Autor berichtet über den Stand der Entwicklungen zur Erreichung der in Dakar formulierten Education For All (EFA) Ziele und ausgewählter Millennium Development Goals (MDG). Dabei konzentriert er sich auf die Aspekte Gender und Bildungsqualität.*

*Abstract: The author refers about the actual developments to achieve the Dakar-Education For All (EFA) goals and selected Millennium Development Goals (MDG). He concentrates on the aspects of Gender and quality.*

In the year 2005, the world will assess where it stands on reaching gender parity in primary and secondary education, the first milestone on an ambitious agenda made at the turn of the century for a 15-year period. First are the six Education for All (EFA) goals to which over 160 countries committed at the World Education Forum in Dakar, Senegal (2000). They encompass all stages of learning, from early childhood and primary education to youth skills and adult literacy, with a cross-cutting emphasis on achieving good quality. Second are the Millennium Development Goals (MDG): they encompass universal primary education and gender equality, a fact underscoring the powerful links between education and poverty reduction. Without education, there can be no equitable social and economic development.

Although pressure to meet the basic learning needs of all came into the international limelight at the World Conference on Education for All held in Jomtien, Thailand (1990), the movement gained fresh impetus in Dakar a decade later when a large coalition of governments, civil society stakeholders, bilateral and multilateral donors reiterated their commitments. Taking stock of progress over the 1990s, they recognized that results had fallen short of expectations. Conflict, economic crisis and the HIV/AIDS pandemic had even pulled the education record of some countries backwards. To bolster commitment and provide effective support to national efforts, participants in Dakar recommended that progress should be regularly monitored, an exercise that had not been conducted year on year in the 1990s.

This led to the publication by UNESCO of an annual independent monitoring report as an instrument to hold governments and the global community to account. By charting progress against the six Dakar goals, highlighting effective strategies, signalling emerging challenges and promoting international action, the report provides a valuable reference and advocacy tool for informing policy (UNESCO 2002; 2003; 2005).<sup>1</sup>

On current trends, the world is not on track to achieve the six Dakar goals by 2015. From the outset, however, it should be stressed that the EFA goals are achievable: policies exist to speed up progress. They typically involve legislation, resources and planning, underpinned by long-term, genuine commitment. Although national governments are the lead players in raising education provision, many countries also require much higher levels of support from the international community. This stands in line with the Dakar pledge that no country seriously committed to education will be thwarted by a lack of resources. This article will survey each of the six goals to sketch a global picture of progress. Emphasis will subsequently be placed on policies to secure gender equality and better quality education. If learners are to draw personal and social benefits from their education, basic conditions must be in place to ensure that they acquire both cognitive skills, and attitudes and values for responsible citizenship.

Monitoring implies the availability of accurate, timely and consistent data. Such data are also vital for evidenced-based education policy and for the rigorous evaluation of practice. Disaggregated data are needed to identify areas of greatest inequality and to facilitate better national and local planning. In practice, some major limitations exist in the coverage of data, making it difficult to monitor several dimensions of EFA both nationally and globally.

## The Dakar goals: review of progress

### *Goal 1: Expand early childhood care and education (ECCE)*

Research demonstrates that these programmes exert a strong influence on future school performance, particularly when they reach children from disadvantaged backgrounds. In the majority of countries, the gross enrolment ratio in pre-primary education is still below 50 %. Attendance rates are considerably higher for urban children than for those living in rural areas. Evidence from household surveys suggests that girls' attendance is higher than boys'. In many developing countries, ECCE programmes are staffed by teachers with low qualifications. As a result of unequal opportunities, a child in sub-Saharan Africa can expect only 0.3 years of pre-primary schooling, compared to 1.6 years in Latin America and the Caribbean and 2.3 years in North America and Western Europe.

## *Goal 2: Achieve universal primary education (UPE) by 2015*

There was much progress in enrolment during the 1990s, both over the whole decade (1990 – 2001) and its last third (1990 – 2001). By 2001, net enrolment ratios (NER)<sup>2</sup> had increased in nearly all the countries that had started the decade below 70 %. In twenty countries, NERs increased to beyond 90 % in 2001 and several of those that still had not reached 90 % in 2001 nevertheless had shown dramatic progress since 1998, with increases of over 10 percentage points (Burundi, Ethiopia, Guinea, Lesotho, Morocco, Mozambique and Sao Tome and Principe). On the other hand, in about one fifth of all countries providing data, NERs declined more than two percentage points between 1990 and 2001. In many cases these were Central and Eastern European or Central Asian countries, but also some in sub-Saharan Africa that experienced prolonged economic crisis during the decade.

The global pace of progress remains too slow to achieve UPE by 2015. If past trends continue, the world net enrolment ratio will be about 85 % in 2005 and 87 % in 2015. The number of out-of-school children is declining – but only slowly –, having fallen from 106.9 million in 1998 to 103.5 million in 2001. Sub-Saharan Africa and South and West Asia together account for almost three quarters of these unenrolled children.

Once children are enrolled, it is crucial that they remain at school long enough to complete the curriculum and acquire basic skills. Yet large numbers of children are ‘pushed out’ by high costs of schooling or an unfriendly classroom environment, or are ‘drawn out’ to help in household economic activities before completing the fifth grade. The survival rate to grade 5 is below 75 % in thirty countries (out of 91 for which data are available) and below 66 % in half of the sub-Saharan African countries.

Furthermore, in most developing countries, a large proportion of primary-school graduates do not make the transition to the post-primary level, although at least some secondary education is compulsory in 144 of the 183 countries with

### **Education For All (EFA) Jomtien goals**

1. Meeting Basic learning needs
2. Shaping the vision
3. Universalising access and promoting equity
4. Focussing on learning
5. Broadening the means and scope of basic education
6. Enhancing the environment for learning
7. Strengthening partnerships
8. Developing a supporting policy context
9. Mobilizing resources
10. Strengthening international solidarity

Fig. 1: Selections of World Declaration on Education For All and Framework for Action to meet basic learning needs (adopted by the World Conference on Education For All Meeting Basic Learning Needs. Jomtien, Thailand, 5 – 9 March 1990).

available data. Expanding the supply of secondary education is urgent in Latin America and the Caribbean as well as in many developing countries of East Asia and the Pacific.

A good synthetic measure of enrolment patterns is obtained by combining enrolment ratios by age at the different levels of the education system. Dramatic disparities prevail: a child in sub-Saharan Africa can expect to attend five to six fewer years of primary and secondary schooling than a child in Western Europe or the Americas.

## *Goal 3: Improve opportunities for youth and adult learning*

Efforts to raise the level of skills among youths and adults are marginal in the few developing countries that have conducted evaluations of skills development programmes. Progress remains difficult to assess on a global basis.

## *Goal 4: Improve literacy rates by 50 % by 2015*

According to the latest available estimates, there were nearly 800 million adult illiterates in 2002, representing 18 % of the adult population. Two facts stand out. First, almost

### **EFA-Jomtien targets in different dimensions**

1. Expansion of early childhood care and developmental activities, including family and community interventions, especially for poor, disadvantaged and disabled children;
2. Universal access to, and completion of, primary education (or whatever higher level of education is considered as ‘basic’) by the year 2000;
3. Improvement in learning achievement such that an agreed percentage of an appropriate age cohort (e.g. 80 percent of 14 year-olds) attains or surpasses a defined level of necessary learning achievement;
4. Reduction of the adult illiteracy rate (the appropriate age group to be determined in each country), to, say, one-half its 1990 level by the year 2000, with sufficient emphasis on female literacy to significantly reduce the current disparity between male and female illiteracy rates;
5. Expansion of provisions of basic education and training in other essential skills required by youth and adults, with programme effectiveness assessed in terms of behavioural changes and impacts on health, employment and productivity;
6. Increased acquisition by individuals and families of the knowledge, skills and values required for better living and sound and sustainable development, made available through all education channels including the mass media, other forms of modern and traditional communication, and social action, with effectiveness assessed in terms of behavioural change.

Fig. 2: Selections of World Declaration on Education For All and Framework for Action to meet basic learning needs (adopted by the World Conference on Education For All Meeting Basic Learning Needs. Jomtien, Thailand, 5 – 9 March 1990).

**Education For All (EFA) Dakar goals**

1. Expanding and improving comprehensive *early childhood care and education*, especially for the most vulnerable and disadvantaged children.
2. Ensuring that by 2015 all children, particularly girls, children in difficult circumstances and those belonging to ethnic minorities, have access to and complete *free and compulsory primary education* of good quality.
3. Ensuring that the learning needs of all young people and adults are met through equitable access to appropriate learning and *life skills* programmes.
4. Achieving a 50 % improvement in levels of *adult literacy* by 2015, especially for women, and equitable access to basic and continuing education for all adults.
5. Eliminating *gender disparities* in primary and secondary education by 2015, and achieving *gender equality* in education by 2015, with a focus on ensuring girls' full and equal access to and achievement in basic education of good quality.
6. Improving all aspects of the *quality of education* and ensuring excellence of all so that recognized and measurable learning outcomes are achieved by all, especially in literacy, numeracy and essential life skills.

**Millennium Development Goals (MDGs)**

**Goal 2: Achieve UPE (Universal Primary Education)**

*Target 3:* Ensure that, by 2015, children everywhere, boy and girls alike, will be able to complete a full course of primary schooling

**Goal 3: Promote gender equality and empower women**

*Target 4:* Eliminate gender disparity in primary and secondary education, preferably by 2005, and to all levels of education no later than 2015

Fig. 3: The Dakar Framework and selected Millennium Development Goals (UNESCO 2003/2004)

two-thirds of adult illiterates are women. Second, severe illiteracy is concentrated in the three regions where school systems are the weakest: sub-Saharan Africa, the Arab States and South and West Asia. Of the world's adult illiterates, 70 % of them live in nine countries belonging mostly to sub-Saharan Africa and East and South Asia, notably India, China, Bangladesh and Pakistan. Literacy rates tend to be higher among youth (the 15 – 24 age group) than adults because of the recent expansion of access to basic education. Youth literacy rates are above 70 % in all regions, ranging from 2 % in East Asia and the Pacific to 28 % in South and West Asia.

***Goal 5: Achieve gender parity at primary and secondary levels by 2005 and throughout education by 2015.***

Although many countries have made significant progress towards gender parity at primary and secondary levels over the past decade, large gaps remain, particularly in the Arab States, sub-Saharan Africa and South and West Asia. On current trends, almost 60 % of the 128 countries for which data are available are likely to miss reaching gender parity at primary and/or secondary levels by 2005. Girls' participation remains substantially lower than boys' (a gender parity index below 0.97) in seventy-one out of 175 countries at the primary level. Gender disparities become more extreme at secondary level and in higher education. Of eighty-three developing countries with data for all three levels, half have achieved gender parity at primary level, fewer than one-fifth at secondary and only four at tertiary.

***Goal 6: Improve the quality of education at all levels.***

Countries that are farthest from achieving goals one to five are also farthest from achieving goal six, the focus of the *2005 Global Monitoring Report*. Several indicators provide information on quality. Public expenditure on education

represents a higher proportion of GDP (Gross Development Product) in rich countries, where the EFA goals are already achieved, than in poorer ones, where the coverage of under-resourced systems needs to be both expanded and improved. Spending has increased over the past decade in many developing countries, notably in East Asia and the Pacific and in Latin America and the Caribbean. Pupil/teacher ratios remain higher than is desirable in many countries of sub-Saharan Africa (regional median: 44:1) and South and West Asia (40:1). In many low-income countries, teachers do not meet even the minimum standards for entry into the profession, and many have not fully mastered the curriculum. The HIV/AIDS pandemic is severely undermining the provision of good education and contributing significantly to teacher absenteeism. Data from national and international test scores show that low achievement is widespread in most developing regions.

## The EFA Development Index (EDI)

The Report has developed a composite index – the Education for All Development Index – which measures the extent to which countries are meeting four of the six EFA goals: UPE, gender parity, literacy and quality. Several countries – including some of the poorest – sharply improved their EFA achievement levels between 1998 and 2001, including Liberia, Mozambique, Togo and Yemen, each of which saw an increase of 15 % or more between these two years. This indicates that poverty is not an unavoidable barrier to rapid progress towards EFA. On the other hand, massive educational deprivation continues to be concentrated in sub-Saharan Africa, the Arab States and South and West Asia.

- Forty-one countries (one-third of those for which the index can be calculated), all of them in North America and Western Europe and Central and Eastern Europe, have achieved the goals or are close to doing so.

- Fifty-one countries have EDI values between 0.80 and 0.94.<sup>3</sup> In about half of these, mostly in Latin America, the quality of education is lagging behind the other goals.

- Thirty-five countries are far from meeting the goals, with EDI values below 0.80. Twenty-two of these countries are in sub-Saharan Africa. Three very high-population countries of South Asia – Bangladesh, India and Pakistan – are also in this group.

One of the greatest challenges facing large numbers of developing countries is both to expand education systems and to improve their quality. This involves implementing policies that address why children – in particular girls – are denied their right to education, and why learning achievement is so low after several years in school. The following sections review key policies for reducing gender disparities and improving the quality of education.

## Addressing the demand for education

The decision to send a child to school is taken in the home. Traditions, poverty and power-sharing in the family can seal a girl's fate. Early marriage, whether to lighten a family's burden or to secure a daughter's future, often cuts schooling short. Conflict, HIV/AIDS, disability, conflict and child labour practices put millions of children at an extreme disadvantage.

For many households, the cost of schooling is prohibitive. In spite of human rights instruments which commit states to provide free and compulsory education at primary level, school fees continue to be levied at primary level in at least 101 countries around the world. In more than three-quarters of the countries which are at risk of not achieving gender parity in primary schooling, fees were still charged at primary level in 2003. In recent years, a number of countries % including Kenya, Lesotho, Malawi, Uganda and Zambia % have introduced free primary education, resulting in dramatic enrolment hikes. In some cases (e.g. Kenya), this has led to a doubling or more of student numbers, placing huge pressure on the system in terms of classrooms, materials and teachers.

Families often depend on their children's labour. According to recent estimates, 18 % of children aged 5 – 14 are economically active, amounting to some 211 million children, about half of whom are girls. This figure is conservative: it does not include children engaged in domestic chores that do not lead to marketable output.

Policies and strategies to change these circumstances must stretch beyond the education system itself. First, broad legislative change is essential for gender equality to take root: family law reform and equal opportunities legislation can lay the foundations for more equitable societies. Second, carefully targeted policies must be introduced to shift the balance of incentives so that parents can afford to send their children to school. Scholarships, school-feeding programmes and cash transfers to families to cover the forgone wage of a working child have a documented impact on schooling. Brazil's national Bolsa Escola programme, for example, provides income subsidies to families with school-age children on condition that each child attends school at least 90 percent of the time.

Over two million children benefit from the scheme. A study from India reveals a 15 % increase in girls' attendance when the local school provided a midday meal.

Consequently, the state plays an important role in creating an enabling environment for promoting gender equality, investing in redistribution and mitigating the burden of external shocks, such as the effects of conflict, economic crisis and HIV/AIDS.

## The quality dynamic

At the same time, what happens in the school – the dynamics of the teaching and learning process – requires foremost policy attention. Strategies to improve the quality of learning must be gender aware: an education system in which there is gender inequality or discrimination against particular groups on ethnic or cultural grounds is not a high-quality system.

Focusing on quantitative data will not deliver EFA. In many parts of the world, an enormous gap prevails between the numbers who are graduating from schools and those among them who have managed to master a minimum set of cognitive skills. Results from international achievement tests (SACMEQ, PIRLS and PASEC)<sup>4</sup> show that in many low income countries, more than one third of children have limited reading skills after several years in school.

Governments of low-income countries face difficult choices. Much can be achieved, however, by making better use of existing resources and focusing on targeted interventions that respond to specific weaknesses.

First, investment in teachers is critical. Countries that have achieved high learning standards – the Republic of Korea and Cuba are two striking examples – have invested steadily in the teaching profession. Others, such as Egypt, have recently taken steps to increase expenditure on teacher salaries, reduce class sizes and improve training. The number of female teachers – crucial role models in countries where large gender gaps prevail – remains extremely low in many countries. In Africa, women hold only one-third or less of teaching posts. In some African countries, up to 60 % of primary school teachers have received no pedagogical training. Furthermore, teacher earnings are lower in real terms in 2000 than they were in 1970, and often too low to provide an acceptable standard of living. Training models for teachers often need to be reconsidered to strengthen school-based and pre- and in-service training rather than rely on lengthy, traditional, institutional pre-service training.

Second, commonly used styles and methods of teaching do not serve children well

Practitioners broadly agree that teacher-dominated pedagogy, which place students in a passive role is undesirable, yet it is the norm in the vast majority of classrooms in sub-Saharan Africa and elsewhere. Flagship programmes can be found in all regions<sup>5</sup> but they are often difficult and costly to scale up. Many educators advocate structured teaching – a middle way that combines direct instruction, guided practice and independent learning. Regular assessment are also crucial to better learning: countries such as Ghana, South Africa and Sri Lanka have adopted a more comprehensive system of

assessments to complement the formal exams

Third, students are not spending enough time learning. The broadly agreed benchmark of 850 – 1,000 hours of instruction per year for all pupils is not reached in many countries. In some cases, the average annual number of schooling hours has decreased sharply over two decades, reflecting the pressure of meeting higher demand for schooling under tight resource constraints. Test scores clearly show that the amount of class time spent on mathematics, science and language strongly affects performance in these subjects.

Fourth, the quality of learning materials strongly affects what teachers can do. National book policies can provide a framework for the growth and development of local publishers and enable schools to choose which books they use.

Fifth, schools can be given greater freedom provided that accountability frameworks are well defined

Head teachers and principals can influence the quality of schools strongly. Generally, accountability at the school level needs to be mirrored by greater central accountability: governments should publish information on expenditure and resource levels disaggregated to district levels and made available locally.

Sixth, relationships among different parts and aspects of the education sector can be exploited to help improve quality

ECCE, literacy and gender sensitive policies in education directly improve its quality and outcomes.

## Resources for better learning

Research evidence clearly suggests that additional resources do make a difference in developing countries, especially when they are invested in more teachers, more textbooks and more learning time. In countries with the highest pupil ratios, barely one third of students who start primary school reach grade 5. At the same time, the international community must provide stronger support to the EFA process. Bilateral aid currently stands at \$1.5 billion per year. Although recent pledges suggest that this figure could reach \$3.5 billion in the next five years, this is still far short of the estimated additional \$5.6 billion needed to reach the objectives of universal primary education and gender parity alone by 2015. The likely shortage of resources places a particular premium on ensuring that aid is used as effectively as possible and that it is directed towards the countries that need it most.

## Conclusion

Quantity and quality must be considered as compliments, not substitutes in the drive to achieve EFA. Successful qualitative reforms require prime attention to the teaching profession, a strong leading role by government and policy continuity over time. Many reforms to improve quality are self-financing: they will result in more efficient systems, with lower drop-out and repetition rates.

Achieving the education for all goals is both a moral and social imperative. The right to education is enshrined in major conventions and accepted internationally. The two most

recent conventions – on the Elimination of all Forms of Discrimination against Women (1979) and on the Rights of the Child (1990) – contain the most comprehensive set of legally enforceable commitments concerning both rights to education and to gender equality. When countries comply with these rights, they are also acting in their own economic and social interest. Study after study has demonstrated the positive impact of girls' education on economic growth, fertility rates, health and farm productivity. It is the single most effective preventive weapon against HIV/AIDS. This is why achieving all the MDG goals – reducing poverty, improving health, sanitation and environmental management – depends to a large extent on giving children, youth and adults learning opportunities enabling them to shape the future.

### Annotations

**1** The Reports are online at [www.efareport.unesco.org](http://www.efareport.unesco.org); for more information: [efareport@unesco.org](mailto:efareport@unesco.org).

**2** Enrolment of the official age group for a given level of education, expressed as a percentage of the population in that age group.

**3** The EDI value can range from 0 to 1. The closer the value is to 1, the less distant a country is from meeting the goals, and hence the greater its EFA achievement.

**4** SACMEQ = Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Educational Quality; PIRLS = Progress in International Reading Literacy Study; PASEC = Programme for the Analysis of the Educational Systems of CONFEMEN Countries (it is a programme for francophone Africa countries)

**5** Examples include Escuela Nueva in Colombia, Egypt's Community Schools, Mali's Convergent Pedagogy and schools run by the Bangladesh Rural Advancement Committee.

### References

**UNESCO:** Education for All Global Monitoring Report 2002: Is the World on Track? Paris 2002.

**UNESCO:** Education for All Global Monitoring Report 2003/4. Gender and Education for All: The Leap to Equality. Paris 2003.

**UNESCO:** Education for All Global Monitoring Report 2003/4. The Quality Imperative. Paris 2005.

Christopher Colclough, born 1946, received his PhD in economics from Cambridge University; director of 2002, 2003/4 and 2005 Education for All Global Monitoring Reports. A long time professor of Economics at the Institute of Development Studies (University of Sussex), he has served as an adviser on education policies to many governments in Africa, Asia and the Pacific. He is the principal author of "Achieving Education for All in Africa: Costs, Commitment and Gender" (London: Ashgate 2003). From January 2005, Professor Colclough will become the inaugural Director of the Centre for Commonwealth Education, University of Cambridge.



Herbert Bergmann

# Education For All five years after Dakar

## The long road of Yemen

*Zusammenfassung: Obwohl es positive Entwicklungen im Bildungsbereich Jemens und anderer arabischer Länder gibt, ist unklar, ob die Dakar-Ziele erreicht werden können; insbesondere die Mädchenbildung ist ein kritischer Faktor. Neben Informationen über das jemenitische Bildungswesen informiert der Beitrag über die Herausforderungen der MENA-Region am Beispiel Jemens, Schwierigkeiten in der Mädchenbildung und die Basic Education Development Strategy als ein Weg zur Erreichung der Dakar-Ziele.*

*Abstract: Although there are positive developments in the education of Yemen and other Arabic countries, it is yet unclear if the Dakar-goals can be achieved; especially the education of girls' is a critical aspect. The article informs about the education system of Yemen, the challenges of the MENA-region, using the example of Yemen, difficulties of girls' education and the Basic Education Strategy as a trace to reach the Dakar-goals.*

### Introduction

Everywhere in the Arab World, the education indicators have improved (see Fig. 1). In contrast to the period after the World Conference on Education in Jomtien (1990), there has been a series of follow-up activities after the Dakar World Forum that took up, implemented and reinforced the recommendations of the Dakar Framework of Action. The development of basic education worldwide can be followed in UNESCO's annual Global Monitoring Reports. It shows impressive advances (UNESCO 2002; 2003; 2004).

Concerning the Dakar Goals in its meaning for Yemen, the three causally linked goals of Education For All with a qualified primary level completion, the elimination of gender discrimination in education, and the reduction of adult illiteracy are of strategic significance. The causal links are such that striving for the first goal entails the other two, elimination of gender discrimination by definition and therefore relatively soon, and eliminating adult literacy in the long term.

### The History of Education in Yemen

The history of modern education in Yemen is very short, although formal education probably existed on the territory

of present-day Yemen since the advent of Islam in the 7<sup>th</sup> century, probably also earlier on in the context of the old kingdoms that thrived on the frankincense trade. At the latest, it must have appeared with the advent of Judaism and Christianity before the appearance of Islam. Modern education developed along two different paths. The later People's Democratic Republic of Yemen (PRDY) became a British colony in the 19<sup>th</sup> century (1839). In 1866, the first school was established, in 1937, there were four schools with a middle school section. At the end of the colonial period, South Yemen counted about 44,000 pupils, 71% of them at the primary level. „The UK was forced to withdraw from Aden in 1967. The National Liberation Front (NLF), which took over the South, became radicalized, and the socialist People's Democratic Republic of Yemen (PDRY) was formed in 1970“ (Braun/Hummelsheim 2002, p. 7). Education became compulsory along the lines of education of the socialist block (Bartel/Scheffler/Scholz 1995). In the North, the history of education starts with the overthrow of the Imamate<sup>1</sup> in 1962. It developed from a very modest start, and now counts about 4,545,000 students and about 14,000 schools (Ministry of Education 2003/2004). It has all the elements of a modern system of education. The situation of the country is particularly precarious because of the high population growth of around 3.4% per year with its heavy and growing demand for human and other resources.

### Regional Developments and the unification of the education-system

Given the history of Yemen, there are two distinct development paths of modern formal education, one in the part colonised by Britain that later became the People's Democratic Republic of Yemen (PDRY = South Yemen), and one in the territory of the Imamat. In both states, educational development was uneven and varied a lot between urban and rural areas, and between regions dominated by tribes as compared to regions where the state had a stronger presence. These early differences remain visible until today. In the Former South Yemen, the policy of obligatory education was followed in the cities, particularly in Aden, while it was poorly implemented in the tribal areas to the east of Aden (Shabwa, Hadramout). On the territory of the former Imamate, the development of

Country or territory	Adult Literacy Rate (15+)				Youth Literacy Rate (15-24)				GER Primary Education				Gross Intake Rate				INDEX	
	1990		2000-2004		1990		2000-2004		1998		2001		1998		2001			
	Fem.	GPI	Fem.	GPI	Fem.	GPI	Fem.	GPI	Fem.	GPI	Fem.	GPI	Fem.	GPI	Fem.	GPI		
Palestinian Autonomous Territories									106.4	1.01	104.6	1.01	104.9	1.01	100.1	1.01	102.4	
Syrian Arab Republic	47.5	0.58	74.2	0.82	66.9	0.73	93.0	0.96	98.9	0.92	107.8	0.93	104.4	0.94	120.6	0.97	98.9	
Lebanon	73.1	0.83			88.6	0.93			104.3	0.96	100.9	0.96	92.8	0.93	95.9	0.98	98.4	
Qatar	76.0	0.98	82.3	0.97	93.0	1.05	95.8	1.02	106.1	0.97	103.8	0.96	112.4	0.98	108.1	1.01	97.5	
Jordan	72.1	0.80	85.9	0.90	95.3	0.97	99.5	1.00	96.7	1.00	98.7	1.00	99.2	1.00	103.2	1.01	96.8	
Iraq	19.7	0.38			24.9	0.44			89.3	0.82	88.7	0.82	104.5	0.88	103.8	0.88	96.3	
Libyan Arab Jamahiriya	51.1	0.62	70.7	0.77	82.7	0.84	94.0	0.94	114.8	0.98	114.1	1.00					92.9	
United Arab Emirates	70.6	0.99	80.7	1.07	88.6	1.08	95.0	1.08	87.2	0.96	90.3	0.96	88.4	0.97	101.5	0.99	91.9	
Bahrain	74.6	0.86	84.2	0.92	95.0	0.99	98.9	1.01	101.0	1.01	97.5	0.99	97.5	1.03	86.6	0.96	91.8	
Kuwait	72.6	0.92	81.0	0.96	87.2	0.99	93.9	1.02	102.2	1.01	94.1	0.99	99.0	1.00	94.8	0.99	91.0	
Tunisia	46.5	0.65	63.1	0.76	75.2	0.81	90.6	0.93	111.6	0.95	109.3	0.96	100.5	1.00	99.3	1.01	90.6	
Algeria	41.3	0.64	59.6	0.76	68.1	0.79	85.6	0.91	102.0	0.92	104.3	0.93	100.2	0.98	100.1	0.98	87.4	
Morocco	24.9	0.47	38.3	0.61	42.0	0.62	61.3	0.79	79.9	0.81	110.6	0.89	112.2	0.94	115.2	0.97	81.4	
Oman	38.3	0.57	65.4	0.80	75.4	0.79	97.3	0.98	84.1	0.96	82.2	0.98	80.9	1.00	74.4	1.01	79.8	
Egypt	33.6	0.56	43.6	0.65	51.0	0.72	66.9	0.85	92.0	0.96	94.0	0.94	87.1	0.96	94.4	0.98	74.7	
Saudi Arabia	50.2	0.66	69.5	0.83	78.6	0.86	91.6	0.96	67.6	0.97	66.3	0.97	64.9	0.99	67.4	0.99	73.7	
Mauritania	23.9	0.52	31.3	0.61	36.1	0.65	41.8	0.73	83.9	0.94	84.6	0.96			110.2	0.96	67.0	
Sudan	31.5	0.53	49.1	0.69	54.0	0.71	74.2	0.88	50.1	0.85	54.0	0.85			47.7	0.82	56.3	
Yemen	12.9	0.23	28.5	0.41	25.0	0.34	50.9	0.60	52.5	0.56	64.3	0.66	64.3	0.72	79.1	0.76	55.7	
Djibouti	39.7	0.59			64.2	0.78			31.5	0.71	34.8	0.76	27.3	0.74	34	0.76	34.4	

Fig. 1: Selected Literacy and Enrolment Indicators for the Middle East and North Africa (MENA) (UNESCO 2004)

education was slower and had less political backing. It was strong in the large cities, i.e. the capital Sana'a, the port city of Al Hodeida, and cities like Ibb and Ta'iz in the mountains. It was much weaker in the tribal strongholds east of the mountains (Marib), and to the North towards the border with Saudi Arabia.

The PDRY had organised a series of schools along party and ideological lines. To keep up with this, the Arab Republic of Yemen (North Yemen) had allowed the development of a privately run, religious system of education. It had its origin in the Coranic schools for boys in the Imamate. In the wake of the events of September 11, 2001, they were suspected to serve as recruitment and training ground for the Al Qaida network, much like the madrassas in Pakistan, and this provided additional momentum for integration.

## Education Indicators in Yemen and the Region

In order to assess the current state of affairs of education in Yemen, data from the recent EFA Global Monitoring Report (2005) are used (see Fig. 1). We show only *indicators concerning the female population* as this is the critical dimension in the region, and for two points in time. For each of the four indicators selected, we also present the Gender Parity Index (GPI)<sup>2</sup>. The following indicators are used: (1) The adult literacy rate (for the population of 15 years and above), which represents “the weight of the past”; (2) the youth literacy rate (for the population between 15 and 24 years), which shows – compared to the first indicator – the effect of schooling during the past decades on the young generation; (3) the Gross Enrolment Rate (GER) for the primary level; (4) the Gross Intake

Rate (GIR) for the primary level. Since this is usually higher than the GER, it shows what could be achieved if all those entering Grade 1 could be kept in school. This is “the promise of the future”. Fig. 1 shows these indicators for all countries of the MENA<sup>3</sup> region. The following two figures (Fig. 2 and 3) show them for three countries, Syria at the high end of the distribution, Morocco at a middle position, and Yemen.

Comparing the four indicators (Fig. 2), it is obvious that Yemen is making progress. Its development path is similar to that of Syria, but Syria started at a higher level. There is a serious flaw with the enrolment rates in Yemen due to the unreliability of population data.

Gender parity (Fig. 3) shows a remarkable improvement concerning the level of education, measured by the literacy rates, as well as the participation in education, measured by GER and GIR. The difference between the GIR and the GER points to an uneven drop-out in the early school years in disfavour of the girls. At very high levels of female enrolment (Syria), the GPI stabilises at values close to 1.0. The movement of the indicators shows that, as usual, the demand for the education of boys precedes the demand for girls' education, but girls follow.

## Demand for Education

The demand for education is increasing. It varies a lot among the Governorates. As usual, the urban areas lead the drive for more and better education, where the value of education is the most obvious. The demand is gender specific, particularly in rural areas. The GPIS by district shows this very clearly.<sup>4</sup>

The lackmus test for educational development in any Islamic country is *girls' education*,<sup>5</sup> as this is a difficult issue. The

religious-ideological position concerning women in Islamic countries, however, makes this a much more acute issue.

## Causes – the Cultural-Religious Factor

Gender roles are strongly stereotyped. Women are more or less confined to the house. They run the household, are supposed to bear many children and have to take care of them. In rural areas, the women play a major role in agricultural and animal husbandry tasks. Marriage is arranged between families, and the family of the bridegroom pays a bride price to the parents of the bride. In this context, and particularly in rural areas, the need for the education of girls is not evident. This attitude is reinforced by a very common, rigid interpretation of Islam, and by the fear that any modern education is “unislamic” and corrodes the morals of the younger generation. Certain Muslim clerics reinforce such attitudes.

As the education indicators show, in urban areas, these factors loose some of their power. And even among the young women in small rural towns, the demand for education as a way out of the customary confinement has been on the rise for quite some time.<sup>6</sup>

## Education Policy and Planning in Yemen

Yemen is on its way to reform its education system. The country is signatory to the Dakar Framework of Action and the Millennium Goals. Education sector policy needs to be guided by a political strategy, based on sound education planning. Education Planning is relatively new in Yemen. Although quite a number of people were trained at the IIEP during the nineties, hardly none of them was employed by the Ministry of Education (MoE). Thus, at the moment, the capacity to support the policy function of the MoE is limited.

## Strategy Development and Instruments of Education Planning

In 2002, the country designed a national strategy, the Basic Education Development Strategy (BEDS) with the support of German development co-operation. This strategy covers the period till 2015 and is thus in line with the MDG-(Millennium Development Goals)-time frame. It refers explicitly to the Dakar Framework of Action. It focuses exclusively on Basic Education. This covers grades one to nine, i.e. the primary and the lower secondary level. The specific characteristic of the BEDS is a strong element of participation. It was designed through a long participatory process. During 18 months, it involved stakeholders from all Governorates (actually 20 at that time), representing the administration, local councils, teachers, and civil society. More than 120 people participated at various stages of drafting the document. The strategy contains action plans for work in eight areas: (1) teacher

*Fig. 2: Literacy and Enrolment Rates for three selected countries*

education and guidance, (2) curricula and assessment, (3) School management, (4) education finance, (5) education management and decentralization of education, (6) girls' education, (7) school building, and (8) community participation. It has a detailed time frame, and the outline of an investment plan. In 2002, it was presented to the public through the First National Education Conference in Sana'a (October, 26<sup>th</sup> - 29<sup>th</sup>, 2002). In 2003, it was formally approved by the Cabinet. One of the distinguishing features of the strategy is the high level of genuine ownership at central and Governorate level. Due to the long participatory process and the low profile of external support in its elaboration, major actors see it as genuinely Yemeni.

Every year, the MoE conducts an annual school survey. This survey yields up-to-date data on students, teachers, and school infrastructure at all levels. The resulting national database is an ideal basis for policy support provided data are of good quality, and available on time. Since 2003, the survey is being decentralised to the Governorates (provinces). Provincial databases are being developed to fulfil the function of an EMIS (Education Management Information System) with the capacity to supply management data to the districts and schools. There are plans to develop a prognostic tool based on emerging time series. Such a tool is necessary to explore policy options for reaching the Millennium Development Goals in education.

## What can Yemen reach until 2015?

With a concerted effort, Education for All might be feasible up to 2015. The current emphasis of all donors on quality could advance the country on the path towards primary education completion with good quality. One thing is obvious: the Dakar goal of gender equality at the primary level till 2005

*Fig. 3: Gender Parity in selected countries*

will not be achieved. However, education for all is by definition only possible if all girls enter and remain in schools. As mentioned above, there are approaches and instruments in place to foster girls' education through community mobilisation. At the moment, it seems that traditional religious sentiments and norms are still on the rise. If this continues and grows stronger, the movement in favour of girls' education will be weakened, and there might even be setbacks in urban areas. Nobody can foresee yet, what kind of developments are possible. If, however, the situation stabilises, there are good chances that trends that have started to assert themselves continue and gain momentum. This, however, depends on political and economic factors beyond the control of national governments – also in other countries of the in the MENA region. Bearing this in mind one can ask: Quo vadis Yemen?

### Annotations

<sup>1</sup> The Imamat was a theocratic monarchy of more than thousand years, founded on a local variety of Islam. The last ruler excluded the country deliberately to protect the population of the western and socialist influences, assessed as unmoral.

<sup>2</sup> Combining the rates and the GPI, the rates for the male population can easily be calculated.

<sup>3</sup> MENA = Middle East and North Africa.

<sup>4</sup> These are not shown here but have been calculated in the course of developing EMIS (Education Management Information System) at the Governorate level.

<sup>5</sup> To a certain extent, this is also true in Western countries. The slow generalisation of secondary education to girls in Germany after World War II illustrates this point.

<sup>6</sup> An account of a German development worker from the early eighties shows this already very clearly: Frese-Weghöft 1986.

### References

- Bartel, Heinz/Scheffler, Christine/Scholz, Günter:** Quo vadis Jemen? Das Bildungssystem der Volksdemokratischen Republik Jemen. Frankfurt 1995.
- Braun, Gerald/Hummelsheim, Stefan:** Preliminary Draft of the Final Version, unpublished consultancy report. Rostock 2002.
- Frese-Weghöft, Gisela:** Ein Leben in der Unsichtbarkeit – Frauen im Jemen. Reinbek 1986.
- Ministry of Education:** Technical Office, General Direction of Statistics and Planning, General Report on the school survey 2003/2004 (original in Arabic).
- UNESCO:** Education for All Global Monitoring Report 2002. Is the world on track? Paris 2002.
- UNESCO:** Education for All Global Monitoring Report 2003/4. Gender and Education for All. The leap to equality. Paris 2003.
- UNESCO:** Education for All Global Monitoring Report 2005. The Quality Imperative. Paris 2004.

Dr. Herbert Bergmann, born 1943, is currently working in Yemen as an Adviser on EMIS, Education Planning, Capacity Building in the bilateral Yemeni-German Basic Education Improvement Programme (BEIP). He has spent most of his career with GTZ abroad or as an education project planner at head office. In the late nineties, he worked three years at the World Bank head office as a long term consultant.



Amartya Sen

# Deficiencies of Primary Education in India

*Zusammenfassung und Vorbemerkungen: Amartya Sen hat aus einem Teil des Geldes, das er mit der Verleihung des Nobelpreises für Ökonomie 1998 erhielt, eine Stiftung namens Pratichi Trust<sup>1</sup> in Indien und Bangladesh gegründet. Die Ziele der Stiftung sind: Beseitigung des Analphabetentums und der Unwissenheit, Aufhebung der Benachteiligung von Frauen und Sicherung einer gesundheitlichen Grundversorgung. Die Stiftung hat den ersten Bericht über den Zustand der Grundschulbildung 2002 vorgelegt. Die Untersuchung wurde zwar nur in drei Landkreisen (Districts) des Bundesstaates Westbengalen (WB) durchgeführt. Deshalb könnte man einerseits die Ergebnisse nicht einmal für WB als repräsentativ bezeichnen, so Sen, andererseits aber zeigen die Befunde Ähnlichkeiten mit den Untersuchungen von PROBE/Centre for Development Economics (1999). Insofern weisen die Ergebnisse auf den Gesamtzustand der Grundschulsituation in Indien hin. In seiner Einleitung zeigt der Autor, worin die zentralen Probleme der Grundschulbildung in Indien liegen und er macht konkrete Vorschläge, wie die Mängel beseitigt werden können. Wir drucken hier eine gekürzte und überarbeitete Fassung der Einleitung des Berichts (Sen 2002).<sup>2</sup>*

*Abstract: The author donated a part of his money from Nobel Prize, awarded to him 1998, to establish Pratichi Trust 1999 in India and Bangladesh. The general aim of the Trust is to work towards removal of illiteracy and ignorance, the lack of basic health care and gender-disparity. The Trust has presented a report on primary education, based on an empirical research in three districts of West Bengal. Though the results are not representative even for the federal state, there are some striking similarities with the results of other studies, writes Sen in introduction. We publish here a slightly abridged version of Sen's initiating article.*

Primary Education in India suffers from many deficiencies. The paucity of financial resources is obviously a principal problem: there are not enough schools and the facilities available in the ones that exist are often very limited. But there are several other problems as well. A major difficulty lies in the weak institutional structure of primary schools. Extensive inefficiencies in operation in general are reinforced by particular inequities in the failure to provide fair opportunity to children from less privileged backgrounds. The difficulties are especially severe in bringing first generation school attenders into a sympathetic and equitable system of primary

education. Improving the operation and management of primary schools is a major challenge for the Indian society and economy (PROBE/Centre for Development Economics 1999; Drèze/Sen 1995; 2002).

The investigation reported has been confined to West Bengal – more specifically three districts in West Bengal. Even though the work of Pratichi Bhavan will not be confined to this state alone (indeed the intention is to tackle problems of school education in India as a whole, and even elsewhere in the developing world), the initial focus on West Bengal is related to thematic concerns, in addition to locational proximity.

First, there have been several imaginative moves by the Government of West Bengal in recent years to spread the net of school education more widely and firmly. An important example is the use of newly devised “Shishu Shiksha Kendras” (SSK)<sup>3</sup>. There have been somewhat similar moves elsewhere in the country, and undoubtedly more will come, so that the experience of West Bengal – its achievements and failures – should be of relevance not only within the state, but also elsewhere in India. There are also lessons from the experiences of other states (such as Kerala – and more recently – Madhya Pradesh) on which policy making in West Bengal can, in turn draw, and this will be among the subject matter of future reports of the Trust (and of Pratichi Bhavan). There is a great deal to be gained within India from learning from each other’s successes and failures, and this applies as much to school education as to any other field.<sup>4</sup>

Second, West Bengal has a distinguished record in rural reorganization through institutional innovation, well illustrated by its leading role in land reform, and in advancing the functioning of panchayats<sup>5</sup> (and more recently in the speedy implementation of women’s leadership in a significant proportion of the panchayats). Schooling is quintessentially a feature of local governance, and it is particularly important, in this context, to examine not only what is being achieved, but also what barriers and drawbacks are holding things up, and making the initiatives and resources far less effective than the need be. If primary education in West Bengal is in a somewhat problematic state (as we argue it is), the political, social and economic resources of the state should allow speedy remedying, once the principal problems are clearly identified.

There are significant indications of new initiatives in a number of different areas of governance in West Bengal at this time, and it is argued in this report that a powerful new

initiative is badly needed right now to reorganise primary schooling in this state. The focus of this report is specially on the identification of problem areas, and of lines of possible remedy. These findings and proposals will be further scrutinized in the work to follow.

The initial focus of our investigation has been on three districts of West Bengal: Birbhum, Medinipur and Puruliya. Schools were selected from villages in six randomly chosen blocks in each district. Altogether 18 primary schools (PS) were intensively studied, along with 17 Sishu Shiksha Kendras (SSK), six of each (PS and SSK) from each district (except for the district of Birbhum where it has been possible to study only five SSK so far). While it is clear that the findings are of general interest, it is important to emphasize that the sample size is quite small. Also the findings relate directly to the three districts only, in which the survey were conducted, and their significance for West Bengal as a whole is suggestive, rather than definitive. Furthermore, the choice of villages from the respective blocks was partly related to convenience, even though the blocks themselves were randomly chosen. *The fair degree of uniformity that we have found in the observations indicates that perhaps there is more of a basis for general conclusions here (at least at the suggestive level), but a general caution about the possibly unrepresentative nature of the findings must be borne in mind.*

## Finance, salaries and class conditions

The low level of financial commitment to elementary education has been a perennial problem in India (Sen 1971; 1972; Drèze /Sen 1995; 2002 and).<sup>6</sup> Even though there is much greater recognition now of the need for more funding for school education, the level of financial stringency is still quite severe. The recent boost in the salary of public servants (leaving far behind those who are served by the public servants, such as agricultural and industrial labourers) has included a very substantial rise in the remuneration of school teachers (as public servants), all over India. The primary school teachers in West Bengal now tend to get 5.000 Rs – 10.000 Rs<sup>7</sup> per month, in the form of salary, dearness allowance and house

rent. This is an obvious cause for celebration at one level (indeed, I remember being personally involved, as a student at Presidency College fifty years ago, in agitations to raise the desperately low prevailing salaries of school teachers). On the other hand, the very big increases in recent years have also made school education vastly more expensive, making it much harder to offer regular school education to those who are still excluded from it.<sup>8</sup>

There is also a an issue of class division here. Indeed, there is some evidence that the class barriers that deeply impair the delivery of school education to the underdogs of society may be further reinforced by the increase in economic and social distance between the teachers and children from the poorer (and less privileged) families, unless particular care is taken to address that divide through class-sensitive policies. This is one of the major issues that emerge from this report.

It is worth noting in this context that in comparison with the remuneration of 5.000 – 10.000 Rs per month that the primary school teachers get, the teachers in Shishu Shiksha Kendras are paid only 1.000 Rs a month. Even at that low remuneration level, SSKs still seem to be able to attract able and dedicated teachers, who – at least according to some evidence – seem less alienated from the least privileged children. While celebrating the enhanced remuneration of the primary school teachers, special attention has to be paid to the ways and means of enhancing the interests of primary education in general and of equity for the least privileged children in particular. It is particularly important to examine what may be justly expected of primary school teachers, taking into account their relative position in the class structure (particularly in the rural society), and their special responsibility in delivering primary education to children from disadvantaged backgrounds, across the barriers of our deeply divisive class structure.

## Positive features: Parental interests, progress and innovations

I begin first with the good news. The inquiries indicate several reasons for gratification. First, in contrast with the much-discussed problem of low aspiration levels of parents from poor and illiterate families, the findings here suggest that the value of school education is widely appreciated across the board. Indeed, 96 percent of the respondents believed that boys should acquire elementary education, and 82 percent affirmed their belief that girls too should do the same. Going further, 84 percent believed that elementary education should be made compulsory; indeed none of the others expressed the opposite view – they were unable to answer the question firmly.<sup>9</sup> *More education for children – for girls as well as boys – is sought by illiterate parents not only for economic reasons, but also as a part of necessary social change. We were struck by the reflective and mature nature of these aspira-*



*Staatliche Grundschule für Adivasi in Westbengalen (Foto: Asit Datta)*

tions. The bottleneck is almost entirely on the side of supply – not demand.

Second, in line with the findings in the National Sample Survey and in the recent (2001) Census, our enquiry found many newly established primary schools and SSKs, with evident expansion of opportunities for basic education. Things are definitely moving forward. The problem is not one of cranking up a stationary vehicle, but of making it go better and faster.

Indeed, in line with the great interest of families in having their children educated, we found that in our sample only three percent of children in the age group 6 – 11 were never enrolled in either a school or a Sishu Sikhsa Kendra. Impressively enough, 96 percent of children in that age group were, in fact, enrolled in either of these educational institutions (with three percent never enrolled and one percent dropped out). The real problems arise elsewhere, *in particular in the low level of actual attendance in schools and in the low quality of education received* (on which more presently).

Third, despite the fact that we persistently heard complaints, from parents and from other members of the community, about the functioning of primary schools in general and about the irresponsibility of teachers in particular, we encountered, in the course of our inquiry, a great many teachers who were clearly committed to their work and very concerned to find ways and means of improving the performance of schools. There is a fund of dedication and goodwill there that can be better utilized if the sense of dedication felt by some teachers can be extended to others and if the prevailing arrangements for teachers-parents relations can be very substantially improved.

Fourth, the dedication of the teachers in the Sishu Shiksha Kendras was frequently praised, and it is easy to see *these women teachers very often treat the young children almost as members of their own family*. In providing a caring atmosphere and efficient work through mobilizing a neglected and previously unutilised resource, the SSKs stand out as great achievers at extremely little cost. Even though the whole relation between primary schools and the SSKs must be scrutinized more fully (as will be presently discussed), there is clear evidence that this innovation has opened up an important new possibility.

## Evidence of serious deficiencies

Despite these positive features, the overall picture of primary education that emerges from our inquiry is rather disturbing. First, only 41 percent parents said that they were „satisfied“ with the work of the teachers in primary schools. The proportion of satisfaction is higher with SSKs, viz. 54 percent, but is still rather low. Among those who did not say that they were satisfied, a substantial proportion in each case confessed to being positively „dissatisfied“ with the teachers’ performance. Even if we agree to take in our stride the nine percent of parents who said they are positively „dissatisfied“ with the work of the SSK teachers (a grumbling rate below ten percent may be hard to avoid, among us Bengalis, if I am any judge), we can hardly ignore the fact that nearly a quarter of

the parents (24 percent) are firmly „dissatisfied“ with the performance of primary school teachers. Furthermore, whatever may be the tendency to grumble, the fact that the „dissatisfaction“ rate is nearly three times regarding primary school teachers compared with SSK educators must indicate a very serious reason to be worried about the working of primary schools.

*Second, on the day of the visit by the researchers, only half of the registered students (51 percent to be exact) were found to be present in the school.* Again, the ratio was significantly higher for the SSKs, even though that number too (64 percent) was less than what could be expected on the basis of likely incidence of natural causes of absence, such as illness.

Third, no less distressing is the fact that on the day of our visit, we found 14 percent of the SSK teachers themselves being absent, and *the ratio of absenteeism of primary school teachers was a more alarming 20 percent*. Despite the existence of a great many dedicated teachers, there is clearly some substance in the frequently aired complaint, which we often heard from the parents, that teachers quite often do not show up. This is, of course particularly distressing when the school has only one or two teachers, since even the safety of the children can be in doubt.

## Reliance on private tuition

There is perhaps no better an indicator of the under-performance of primary schools than the use of private tuition on which most students – whoever can afford it – seem to rely. The role of private tuition as a filler of a serious gap is brought out by a comparison of achievement which we were able to make. We examined 34 children from classes three and four in primary schools, of whom 20 took private tuition and 14 did not. *The percentage of children who could write their names proved to be 80 percent for those taking tuition, whereas the ratio was only seven percent for those who did not have the benefit of being privately tutored. We may well ask: what, then, do they learn in school?*

*Overall, 45 percent of the children in the schools surveyed take private tuition*, and we found firm evidence that those who did not were primarily prevented by penury, rather than being (except in very few cases) adequately satisfied by what they get from the schools. As may be expected, the proportion opting for private tuition is considerably lower for students in private schools compared with those in state schools. Obviously, part of the „pay off“ of spending money on private schools takes the form of saving the alternative cost of private tuition.

*In effect, successful primary education has ceased to be free, and this is nothing less than a violation of a basic right guaranteed by the Constitution. It is also an immensely discriminating system, in which the foundational principle of equal entitlement to primary education is violated, against the interest of children from the poorer and less privileged families.*

## The reach of class divisions

If the need for private tuition shows the inefficiency of the primary schooling system, and its differential use reveals the pattern of inequality related to class and affluence, there are also other features that we observed which bring out the inefficiency and the inequity of the ongoing arrangements.

First, the differential use of private tuition, in fact, compounds a more structural problem, to wit, the difficulty of children from poorer and often illiterate families to make good use of schooling facilities because of the lack of an established educational tradition within the family, and because of the inability of those parents to guide the children with homework and supplementary preparation. In fact, precisely those children who have the greatest difficulty in making use of the general teaching in primary schools (because of the absence of the facility of home support) are able to make least use of the regrettable necessity of private tuition. The class-based disadvantage is, thus, further intensified by the ineffectiveness of school education.

Second, we encountered some disturbing evidence that primary school teachers often show much less regard for the interests of children from poorer and lower caste backgrounds. We observed much greater teacher absenteeism in schools with a majority of children from scheduled castes and scheduled tribes<sup>10</sup> (75 percent), compared with other schools (33 percent). Also, in some schools with children from 'lowly' families, the teachers, on a regular basis, do not take classes on certain days of the week (in one case, 'no classes on Saturdays and Mondays'), and sometimes the hours are arbitrarily reduced (in one case the teacher arrives at 11.30 am and leaves at 1.30 pm). There is clearly less fear of effective censure when the children come from a disadvantaged background. The teachers seem to see themselves, in many cases, as belonging to a different class altogether from the much poorer parents of many of their students.

*Third, this point relates to another: a much lower involvement of parents from disadvantaged backgrounds in parent-teacher-meetings, and their severe under-representation in the Village Education Committees. Those who need most that their 'voices' be heard, lack that power fairly comprehensively. The oppressive class system of the Indian society extends well into the field of school education.*

When we add to this the cases we encountered of the teachers' speaking disparagingly about the habits (often eating habits) of the Scheduled Tribe families, there is an immensely disquieting picture that emerges. Further, in one school among the 18 we investigated, we were surprised to find that Scheduled Tribe students were made to sit separately from the others. Given the great stride that West Bengal has made in countering class divisions (through land reforms and panchayats), the persistence – indeed intensification – of class barriers in the schooling system must be a matter of particular shame. Again, I must note that we did also encounter many individual teachers who were strongly committed to reach across the class barriers, and who were also very aware that their high salaries in addition to their educational achievements already put them at a social distance from many – often most – of their students. But the overall picture of the

oppressive role of class divisions in school education is quite appalling.

## Policy modifications

There are many policy issues which seem to need serious and urgent attention at this time.

### *Teacher absenteeism*

The high incidence of teacher absenteeism and other forms of neglect cannot be countered just through moral exhortation. Institutional collaboration would be needed in this. The teachers' unions have been very successful in pressing for the rights of the teachers in different fields (varying from prompt payment of salaries to desired transfers), but given their pivotal role in the sphere of social interaction, there is an urgent need for a fresh approach to unionism. Unlike the SSK teachers, who get only a fraction of what primary school teachers get, the PS teachers earn a comparatively substantial remuneration (and also receive it with impressive regularity, unlike the SSK teachers whose emoluments can come, we were told, rather sporadically). There is a strong case for the acceptance of much greater responsibility by school teachers as an occupation group, including the unions that represent them.

### *School inspection*

The system of school inspection seems to have fallen into disuse or very irregular use. Many of the schools we visited had not been inspected even once in the preceding year, and we learned from the Chairman of a District Primary Education Council that some schools have not been visited even once in two or three years. When we talked with School Inspectors, we found some sense of despair and also some evidence of a fear of teachers and their unions. The inspection system needs a major overhaul.

### *Private tuition*

The evil of private tuition must be uncompromisingly overcome. While this cannot be achieved overnight, given the low quality of school teaching, it has to be borne in mind that the safety valve of private tutoring – available to the more wealthy children from more powerful families – makes the teachers less concerned about not getting enough done in school and about the discontent of children from more affluent – and more influential – parts of the society.

*One evil breeds another, and the equity of private tuition not only reflects the inefficiency of the school system, it also helps to reinforce that inefficiency.* Perhaps the strongest argument for banning private tuition lies in the recognition that its presence makes the more influential – and richer – parents less concerned about the quality of normal schooling (since they can always arrange extra teaching for their own children with the help of private tutors). If private tuition becomes unavailable, the more powerful families will become more dependent on the schools for the education of their children (as the poorer – and less influential – families already are), and the likely pressure that this may generate ion the

running of schools may well be critically important for their efficient functioning.

The West Bengal government has already taken a firm initiative in prohibiting private tuition by school teachers, and this has to be accompanied by moves that make private tuition redundant. The evil takes the form not only of 'double emoluments' earned by teachers in charging their own students for private tuition outside the class (more common, it appears, in secondary schools than in primary ones), but also that of extreme ineffectiveness of school education which makes private tuition a 'regrettable necessity' (this applies extensively to primary schools as well, even when the private tutoring is done by persons other than the respective teachers themselves). This is, again, a matter for serious consultation and collaborative action involving the teachers, their unions, the educational planners and the rather despairing and somewhat terrified tribe of School Inspectors.

### *Parents-teachers committees*

One way of adding to the incentive system in schooling would be to give more legal power to the parents-teachers committees, even perhaps making the renewal of school appropriations conditional on their approval. Since the parents-teachers committees are typically specific to particular schools, in contrast with Village Education Committees (which have a less specialized domain), the case for a fresh beginning by substantial broadening of the role of parents-teachers committees in the operation of specific schools is particularly worth considering. For effectiveness, there would also be a need to establish firm guidelines on the representation of parents from different class backgrounds, and also some insistence on approvals being made in actual meetings of parents-teachers committees rather than in fictitious ones.

The parents-teachers committees have not, of course, played any such role in the past. But there is a constructive possibility here, with fresh empowerment of parents, especially from disadvantaged backgrounds. This may appear to be too radical a move to be implementable straightforwardly, but our findings strongly suggest the urgent case for a positive move of this kind. The existing primary school system is crying out for a radical reform.

### *Success of female teachers*

One of the observations that emerges very clearly from this investigation is the comparatively greater success of female teachers over male teachers. The women teachers distinguished themselves not only in the SSKs, but also in the primary schools. In fact, 83 percent of the parents of children in primary schools, in our sample across the three districts, agreed that 'female teachers are more caring'. In making policy reforms this diagnosis of comparative success would have to be borne in mind.

### *Lack of facilities*

The lack of facilities in the primary schools is a problem in many cases. One of the schools we studied had no building at all, and eight of them had two classrooms to accommodate four classes with an inescapable need for displacement. Shortage of funding is still a problem for a number of schools.

### *Lack of facilities in SSKs*

The lack of facilities is particularly acute for the Sishu Sikhs Kendras. Even though the SSKs are, in many ways, very cost effective and also quite successful (at least comparatively speaking), the differences in facilities between the primary schools and the SSKs are a matter for concern, not just on the part of the SSK teachers themselves (several of them were vocal on this subject). Since the lower salary is part of the rationale of the SSK system, and it does mobilize resources that would not be otherwise used, it is particularly important to remove, as far as possible, the comparative neglect of the non-salary-based needs of SSKs. This includes the irregularity in remunerating the teachers, the absence of facilities for students (they get only a textbook grant, but none of the other benefits that come with being a primary school student), the lack of facilities for teaching at the location of the SSK themselves, the absence of mid-day meals or other forms of feeding (we even found some cases in which a child was not being transferred for fear of losing the food ration...), and so on. Children of SSKs get only free books, whereas primary school pupils get dry food rations as well as free books, and also free uniforms for girl students from scheduled castes and scheduled tribes. The SSKs are a success, but they can be more successful at a little extra expense, in a way that serves the interest of the children (providing food certainly would do in many different ways).

### *'Mid-day meals'*

There is a strong case for making the so-called 'mid-day meals' real mid-day meals. This was one of the recommendations made in our preliminary report that was released to the press in Kolkata on 10<sup>th</sup> November 2001, and since then the Supreme Court itself has demanded that this be done. Like in much of the rest of India, *the prevailing system of 'mid-day meals' in West Bengal has nothing to do with either mid-day or with a meal*; indeed they do not even involve any cooking. A ration of three kg of uncooked rice is given to students attending school regularly (taking 80 percent attendance as a cut off), but there is much abuse of the system (not unlike what we know from the experience of other such practices elsewhere).

It will cost only a little more to provide actual mid-day meals, which will (1) contribute greatly to the nutrition of the children, (2) much enhance school attendance, and (3) also reduce the abuse and corruption typically associated with the distribution of dry rations, which are more easily fungible. We found some evidence of poorer children, who often have to survive on one meal a day, being generally in bad health, and also unable to do school work properly because of under-nutrition and hunger. Nutritional supplementation is not only important in itself (India has a higher incidence of child undernourishment than most other regions in the world, including Sub-Saharan Africa), but it will also effectively complement the effectiveness of school education. Also, the incentive effects of the provision of actual mid-day meals (rather than something that is merely 'called' that) can be quite important for the attendance of children (as mentioned earlier, *we found only 51 percent of the registered children actually in the school on the days we visited them*).<sup>11</sup>

## A concluding remark

Even though the coverage of our present study is regionally restricted the uniformity of the problems that are identified suggests that the schooling system in West Bengal is ready for some radical reform. There is an urgent need for taking class divisions more seriously and also insisting on the exercise of responsibility by public servants who serve the underdogs of society. The overarching rights of children from economically and socially disadvantaged backgrounds. The changes needed, while radical, should be much in conformity with the commitment that has already been shown in other fields in West Bengal, including land reform and local governance.

There have been substantial pay-offs from recent innovations, particularly the introduction of Sishu Shiksha Kendras, where the costs are lower and the effectiveness apparently greater. However, the students receive far less support in the SSKs than in primary schools, and some of these gaps can be reduced, without overturning the cost effectiveness of SSKs. The reliance on SSKs should not reduce the recognition of the urgency of reforming and enhancing the main avenue of primary education, viz. primary schools.

Free education has ceased to be a right of all children, particularly because of the artificially generated need for private tuition. The prevalence of this evil practice reveals the inefficiency of basic school work as well as the inequity of delivering adequate education only to those who can pay for it. This problem is present in many other parts of India as well, and the solutions that are worked out in West Bengal should be of great interest and relevance to the rest of the country also.

Increasing efficiency as well as equity in the use of resources in primary education is important as the need for expanding the overall resource allocation in favour of primary education. A radically enhanced set of commitments is needed from the primary teachers, who no longer receive exploitative wages. Responsibility goes with reward, and it is critically important for the teachers not to form a new privileged class who stand at a great social and economic distance from the children whom they teach. Solidarity is partly a matter of political and moral commitment, but also correlate of institutional arrangements, and it is necessary to examine both. Our findings, preliminary as they are, point firmly to some central issues that need to be addressed with some urgency for the delivery of primary education in West Bengal.

### Annotations

1 Pratichi = (literally) The West (Asit Datta).

2 By courtesy of the PRATICHI-Trust we print an abridged version of the introduction to the Pratichi-Report – Rana, Kumar/Rafique, Abdur/Sengupta, Amrita (Pratichi Research Team: The Pratichi Education Report. The Delivery of Primary Education: A Study in West Bengal. Delhi: TLM Books (128 pages, \$ 5,00). Copies of the report can be obtained directly from the publishers. Orders can be sent to A-708, Anand Lok, Mayur Vihar 1, Delhi-110091 . Telephone/Fax: 0091-11 22752375); bookshop@littlemag.com.

3 Shishu Vikas Kendra = (literally) Child Education Centre (Asit Datta).

4 The importance of learning from the rich variety of experiences within India is one of the principal themes of the studies jointly conducted by Dreze/Sen 1995; 1996; 2002.

5 Panchayat = Village Parliament (Asit Datta).

6 On this see also the papers by Jean Drèze and Haris Gazdar, V.K. Ramachandran, Sunil Sengupta In: Drèze/Sen 1996.

7 Exchange rate (Juli 2004) Euro to Rupees: 1 EUR = 64 Rs; Purchasing power: 1 EUR = 3 Rs (Asit Datta).

8 For a comparative international perspective on this see Mehrotra/Buckland 2001.

9 These findings are very similar to what has been found elsewhere in India; see particularly PROBE/Centre for Development Economics 1999.

10 Scheduled Casts (SC)/Scheduled Tribes (ST) = special communities regarded to be backward. As such they get according to the Indian Constitution certain privileges e.g. 25% of all seats are reserved for these groups in all public institutions (Asit Datta).

11 The additional food needed for this purpose should not be an insurmountable barrier. Indeed, for a country with more than 60 million tonnes of food in public stocks (without an adequately reasoned justification), there are also more ambitious schemes that could be devised. This is one of the subjects covered in my Nehru Lecture, given on 13<sup>th</sup> November 2001, in New Delhi (on 'Class in India'), and in an essay published in the Little Magazine., December 2001. The additional fiscal burden on the States is a more immediately relevant issue, but again not beyond the realm of feasibility.

### References

- Drèze, Jean/Sen, Amartya (eds.):** Indian Development: Selected Regional Perspectives. Delhi: Oxford University Press 1996.
- Drèze, Jean/Sen, Amartya:** India: Development and Participation. Delhi: Oxford University Press 2002
- Drèze, Jean/Sen, Amartya:** India: Economic Development and Social Opportunity. Delhi: Oxford University Press 1995.
- Drèze, John/Sen, Amartya:** India: Development and Participation. London: New Delhi University Press 2002.
- Drèze, John/Sen, Amartya:** India: Economic Development and Social Opportunity. Oxford: Clarendon Press 1995.
- Mehrotra, Santosh/Buckland, Peter:** Managing School Teacher Costs for Access and Quality in Developing Countries: A Comparative Analysis. In: Economic and Political Weekly 36(8.12.2001).
- PROBE/Centre for Development Economics:** PROBE Report. New Delhi: Oxford University Press 1999.
- Sen, Amartya:** Aspects of Indian Education. In: Chaudhuri, P. (ed.): Aspects of Indian Economic Development. London: Allen and Unwin 1972.
- Sen, Amartya:** Aspects of Indian Education. Text of Lal Bahadur Shastri Memorial Lecture 1970. In: Malik, C. (ed.): Management and Organization of Indian Universities. Simla: Indian Institute of Advanced Study 1971.
- Sen, Amartya:** Introduction. In: Rana, Kumar/Rafique, Abdur/Sengupta, Amrita: The Delivery of Primary Education. A Study in West Bengal. The Pratichi Education Report. New Delhi 2002, p. 1 – 12.

Prof. Dr. Amartya Sen, born 1933 in Santiniketan/India, nobel prize laureate for economics 1998; taught among others at the Delhi School of Economics, London School of Economics, at the Universities of Oxford and Cambridge (em. Prof. of Trinity College, Cambridge); currently teaches at the School of Economics, Harvard University, USA; he is among other activities Honorary Adviser to OXFAM and UNDP; publications (selection): Equality of what? (Oxford 1980); Poverty and Famines (Oxford 1981); Commodities and Capabilities (Amsterdam 1985); Markets and Freedom (Oxford 1993); Omnibus (mit Jean Drèze) (Delhi 1994); Der Lebensstandard (Hamburg 2000); Ökonomie für den Menschen (München/Wien 2000).



Asit Datta

# Zur Situation der Grundschulbildung in Bangladesch

*Zusammenfassung: Bangladesh gehört zu den sogenannten E-9 Staaten, in denen die meisten Analphabeten in absoluten Zahlen leben. Am Beispiel von Bangladesch zeigt der Autor, welche Ursachen dieser Tatsache zugrunde liegen. An der Struktur des kolonialen Bildungssystems hat sich wenig geändert. Damit verbunden ist die Vernachlässigung der Grundschulen.*

*Abstract: Bangladesh belongs to the so-called E-9 states, where most of the illiterates live. The example of Bangladesh illustrates the root-causes of the misery. The colonial structure of the Education system is still almost intact. The result is, that the primary level is the most neglected stage in the Education system of Bangladesh.*

## Vorbemerkungen

Einerseits ist es problematisch mit Zahlen und Statistiken zu beginnen, andererseits können wir uns ohne Zahlen kaum orientieren. Problematisch sind die Statistiken aus vielerlei Gründen, z.B. sagen 1) Durchschnittszahlen wenig über die Kluft zwischen Arm und Reich (beim Einkommen) oder über den Anteil von älteren Menschen und Kindersterblichkeit (bei der Lebenserwartung) eines Landes aus, 2) für die selbe Rubrik gibt es häufig unterschiedliche Zahlen in verschiedenen Statistik-Büchern, 3) bei amtlichen Zahlen besteht die Gefahr der Beschönigungen, besonders dann wenn die statistischen Ämter nicht von der Regierung unabhängig sind, noch mehr wenn eine Regierung nicht demokratisch gewählt ist, (4) auch die renommierten Statistik-Bücher wie die von den UN-Organisationen oder der Weltbank oder der Fischer Almanach sind auf amtliche Zahlen oder anderen Quellen des Landes oder auf Schätzungen angewiesen.

Andererseits – ohne Zahlen, also ohne Vergleiche – ist es sehr schwer, sich ein Bild von einem relativ unbekannten oder nicht vertrauten Land zu machen. Es ist z.B. hilfreich zu wissen, dass Bangladesch mit einer Fläche von einem Drittel Deutschlands gut 50 % mehr Menschen beherbergt. Auch solche Zahlen können irreführend sein, weil man sich daraus ein Bild von einem Land macht, das nicht immer mit der Realität übereinstimmt (im Überblick: Datta 1994). Da wir aber ohne Zahlen nicht auskommen stelle ich einige Zahlen aus The World Guide 2003/2004 zusammen (ITEM 2003, S. 122 – 124).

## Das formale Schulsystem in Bangladesch

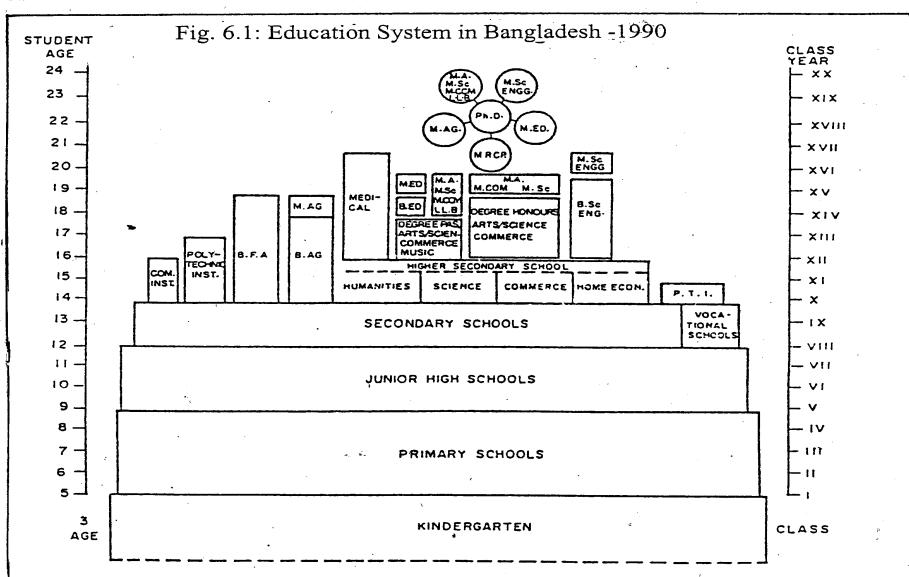
Die Schulsysteme aller Länder sind nicht gleich. Selbst in Europa, sogar innerhalb der EU, sind sie nicht einheitlich. Aus diesem Grund wird das formale Schulsystem von Bangladesch grafisch dargestellt (Abb. 2).

Die ehemaligen britischen Kolonien des indischen Subkontinents (Indien, Bangladesch und Pakistan) haben mit kleinen Abweichungen und Veränderungen das koloniale Bildungssystem beibehalten (Datta 1989).

Die Grafik zeigt allenfalls eine grobe Richtung. Genau genommen, auch hypothetisch, sind die Kinder, selbst wenn sie ohne Wiederholung glatt die ersten fünf Klassen erfolgreich durchlaufen, beim Abschluss der Grundschule nicht 9, sondern 10 Jahre alt. Die Kinder durchlaufen aber selten ohne Wiederholungen alle fünf Klassen. So stellten die Forscher der CAMPE-Gruppe 1999 fest, dass viele Kinder im Alter zwischen 11 bis 15 Jahren noch in der Grundschule zu finden waren (Chowdhury et al 1999).<sup>1</sup>

Fläche:	130,170 qkm
Bevölkerung:	144 Mio.
Geburtenrate:	2,3%/Jahr (1985 – 2000)
Stadtbevölkerung:	24,5% (2000)
Lebenserwartung:	61 Jahre
Müttersterblichkeitsrate:	354 pro 100.000 Geburten (2001)
Säuglingssterblichkeitsrate:	51 pro 1000 Lebendgeburten (2001)
Kindersterblichkeitsrate (unter 5 Jahre):	77 pro 1000 Lebendgeburten (2001)
Alphabetisierungsrate:	41% (2000)
Auslandsschulden:	über 15 Mrd. US\$
Schuldendienst:	10,1% des Exports
Sprache:	Bangla
Religionen:	87% Muslime, 11% Hindus, 1% Buddhisten, 1% Christen und andere

Abb. 1: Zahlen über Bangladesch (Quelle: The World Guide 2003/2004)



Source: GOB (1992): Bangladesh Education in Statistics 1991, edt. By Bangladesh Bureau of Statistics, Dhaka, p. 114)

Abb. 2: Das Bildungswesen von Bangladesch

## Bedeutung der Grundschule bei der Beseitigung des Analphabetentums

Nicht nur bei der Beseitigung des Analphabetentums spielt die Grundschulbildung eine wesentliche Rolle. Nach der Veröffentlichung der ersten Ergebnisse der PISA-Studie, bei der die deutschen SchülerInnen im Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften relativ schlecht abschnitten, waren alle Erziehungswissenschaftler des Landes in der Analyse einig, dass die Ursachen für das schlechte Ergebnis in der Vernachlässigung der Grundschule liegen (Baumert 2001; Datta 2002).

Im Prinzip machen die sogenannten E-9 Staaten<sup>2</sup> den selben Fehler wie die Bundesrepublik Deutschland. Sie geben das wenigste Geld für die Grundschule und das meiste für die Hochschule aus. Die Investition pro Schüler/in und Jahr steigt mit der Schulstufe. Nur gehen sie von einer beschämend niedrigen Zahl aus. Bangladesch z. B. gibt pro Grundschulkind und Jahr US\$ 8,00 aus (zum Vergleich werden in GB US\$ 3.553,00 in D US\$ 4.000,00 in DK US\$ 7.000,00 pro Grundschulkind und Jahr ausgegeben) (vgl. epd-Entwicklungspolitik 17-18/2000, S. 29; DER SPIEGEL 45/2002, S. 72). Selbst wenn man die Kaufkraftparität wohlwollend hoch schätzt [1US\$ = 4 Takas], geben die Industriestaaten etwa gut ein Tausend mal mehr pro Kind und Jahr aus.

Die Angabe 8,00 US\$ pro Kind und Jahr ist wiederum eine Durchschnittszahl, darin sind die Ausgaben für die Kinder der Reichen (erheblich mehr in Form von Subventionen und Steuernachlass) als auch die der Armen enthalten (Watkins 1999, S. 148ff).

So bleibt für die öffentlichen Schulen fast nichts übrig. Folglich ist es durchaus verständlich, warum fast die Hälfte der männlichen Erwachsenenbevölkerung und sieben von 10 weiblichen Erwachsenen in Bangladesch nicht lesen und schreiben können (ITEM 2003, S. 124), wobei die Definition

der „literacy“ (Alphabetisierung) nicht so einheitlich geregelt ist.

## Wer ist ‘Literate’?

Die UNESCO hat sich nach einer fast 40jährigen kontroversen Diskussion auf eine einfache Definition festgelegt: A person is literate, who can both read and write with understanding a short simple statement of his/her everyday-life (World Education Forum 2000).

Die Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), die im Bildungsbereich eng mit der UNESCO arbeitet, hat eine fünfstufige Skala zur Messung der Lesefähigkeit entwickelt. Diese Skala lag übrigens auch der vorhin erwähnten PISA-Studie zugrunde. Die niedrigste Stufe 1 dieser Skala ist vergleichbar etwa mit der Definition der UNESCO (siehe oben). Die Anforderungen steigen von Stufe zu Stufe. Bei der Stufe 5 muss man in der Lage sein, einen komplexen wissenschaftlichen Text zu verstehen und im eigenen Worten wiederzugeben. In den Industriestaaten erreichen zwischen 15 und 25 % der Erwachsenenbevölkerung diese Stufe (OECD 1996, S. 35ff).

Campaign for Popular Education (CAMPE), ein Zusammenschluss der im Bildungsbereich tätigen NGOs in Bangladesch, definiert ‘Literacy’ etwas anders. CAMPE gibt alle zwei Jahre einen Überblick über die Bildungssituation in Bangladesch heraus. In dem letzten Bericht kategorisiert CAMPE zwar die Fähigkeit zum Lesen, Schreiben und Rechnen auch in fünf Stufen, diese sind aber mit den OECD-Stufen nicht kompatibel. CAMPE unterscheidet zwischen literate, non-literate, semi-literate, literate at the initial level, literate at the advanced level (CAMPE 2003, S. 2).

Die erste und die letzte Stufe von CAMPE kann man annähernd mit der Stufe 1 und 2 der OECD gleichsetzen. Alle anderen CAMPE-Stufen liegen unterhalb der Stufe 1 von der OECD. Nach einer Untersuchung aller 64 Distrikte des Landes stellt CAMPE fest, dass nur 41,4 % der Bevölkerung „literates“ sind. Es gibt große Unterschiede zwischen Männer und Frauen und zwischen Stadt und Land. Überraschend, ja erschreckend ist die Feststellung der Studie, dass Menschen selbst nach erfolgreicher Beendigung der fünf Grundschulklassen zu 36 % non- bzw. semi-literate bleiben (ebd., S. 5; 7).

## Grundschulbildung in Bangladesch

Eine Grundschule ist nicht gleich eine Grundschule. Zakaria unterscheidet sieben (mit dem Kindergarten sogar acht) verschiedene Arten von Grundschulen. CAMPE bezeichnet fünf Typen: staatliche, nicht staatliche, Non-Formal, Madrassas<sup>3</sup>

und Schulen, die an die Sekundarschulen angegliedert sind (Zakaria 1999, S. 95 – 105). In der Regel, schreibt Zakaria, gehen die Kinder der Mittelschicht in die allgemeine Schule (gemeint sind staatliche oder staatlich registrierte – A.D.), die Kinder der Reichen in die English-Medium-Schools (EMS) und die der Armen in die Madrassas (Chowdhury et al 1999; Zakaria 1999, S.97.<sup>15</sup> Serajul Islam Choudhury sieht eine Dreiteilung des Bildungssystems so: Das allgemeine Schulsystem produziert meistens arbeitslose Ausgebildete, das EMS kulturfremde Kräfte und die Madrassas produzieren dagegen unzeitgemäße und für fundamentalistische Gedanken anfällige Menschen (Zakaria, ebd).

Im Großen und Ganzen kann Choudhury Recht haben. Wenn man aber den Schulerfolg daran misst, welche Absolventen welcher Schultypen bessere Chancen haben, hochbezahlte – sowohl staatliche als auch nicht staatliche – Berufe zu ergreifen, also die dünne Schicht der Elite zu bilden, dann haben die EMS eine eindeutige und einsame Spitzenposition. In Großbritannien (GB) besuchen etwa 10 % aller SchülerInnen eine teure Privat- oder Internatschule, nur 3 % der Studierenden absolvieren ihr Studium an den Universitäten Oxford, Cambridge oder London School of Economics. Aus diesem Personenkreis werden 50 % aller Spitzenpositionen in GB besetzt. Dieses Verhältnis dürfte in Bangladesch – im Prinzip auch in Indien und Pakistan – noch zugespitzter sein.

Die Regierung (Government) von Bangladesch (GOB) hat neun verschiedene Typen von Grundschulen (einschließlich Kindergarten) des Landes aufgelistet. Leider geht der Anteil an EMS aus dieser Liste nicht hervor (ebd.). Dieser Anteil dürfte aber nicht mehr als 1 % sein. Die EMS sind teure Privatschulen, die Schulgebühren und sonstige Kosten sind so hoch, dass auch ein(e) Universitäts-Professor/in es sich nicht leisten kann, zwei Kinder in eine EMS zu schicken. Der Anteil der Non-Formalen Grundschulen, die von den NGOs wie BRAC oder PROSHIKA betrieben werden, dürfte etwa bei 3 – 5 % liegen. Die Madrassas haben einen Anteil von gut 14 %. Der Rest gehört zu der Kategorie des allgemeinen Schulsystems (darunter staatliche 50 %, nicht staatlich, aber registrierte/eingetragene 30 %) (ebd.).



*Staatliche Grundschule in Westbengalen (Foto: Asit Datta)*

d.h. ungenügende Räume, fehlende Lernmaterialien wie Textbücher, Hefte usw.;

- zu große Klassenfrequenz; d.h. über 60 Schüler/innen in einer Klasse, was ein unzumutbares Lehrer/innen-Schüler/innen-Verhältnis bedeutet,

- mangelndes Engagement und schlechte Ausbildung der Lehrkräfte,

- „Absenteeism“ (Abwesenheit der Lehrkräfte und der SchülerInnen vom Unterricht)

- unregelmäßiger Unterricht,

- die Unsitte des Privatunterrichts (eine zusätzliche Einnahmequelle für die Lehrkräfte)

- Vernachlässigung/Ausbleiben der Elternarbeit: folglich nicht Beteiligung der Eltern an für sie wichtigen Entscheidungen der Schule,

- Korruption und Nepotismus der Behörde bei der Einstellung von Lehrkräften – besonders auf dem Lande,

- Ungenügende staatliche Aufsicht

(Chowdhury et al 1999, S. 19 ff; Sen 2002, S. 1ff).

Laut einer Untersuchung der UNESCO und ILO haben 45 % der Grundschul-Lehrer/innen nicht einen Sekundarstufe II-(Higher Secondary)-Abschluss und 18 % keinerlei professionelles Training (Simiscalco 2002, S. 25).

## **Schlussfolgerungen und Konsequenzen**

Natürlich kann man die Forderung von Zakaria „nach einem einheitlichen Bildungssystem für alle, eingebettet in Kulturtradition“ voll unterstreichen. Nur wie macht man das?

In 10 Punkten hat die CAMPE-Studie von 1999 alles aufgelistet, was verbessерungsbedürftig ist, z. B. Erhöhung der Einschulungsrate, Aufhebung der Geschlechterdisparität, Ver-

## **Ursachen für die mangelnde Qualität des allgemeinen Schulsystems**

Offenbar leiden nur die Schulen für Mittelschicht- und Armenkinder unter der mangelnden Qualität der Schulen. Ein eindeutiges Indiz dafür ist der Anteil der Kinder (36 %), die auch nach einem ‚erfolgreichen‘ fünfjährigen Schulbesuch weiterhin Non- bzw. Semi-Literate bleiben (vgl. Anm. 13). Ohne hier auf die einzelnen Gründe näher einzugehen, verweise ich auf die Studie ‚Hope not Complacency‘ (Dhaka 1999). Die Forschergruppe von CAMPE hat in dieser Studie die Gründe umfassend aufgelistet:

- Problematische Einschulungsrate; d.h. nicht alle Kinder werden eingeschult; immer noch werden weniger Mädchen als Jungen eingeschult,

- mangelnde Ressourcen und Ausstattung der Schulen;

besserung der Qualität vom Unterricht, regelmäßige Teilnahme von Lehrkräften und Schüler/innen am Unterricht, bessere Schulaufsicht u. ä., die von der o. e. Mängelliste leicht abgeleitet werden können. Besonders wichtig scheinen mir die Vorschläge zur Partizipation der Eltern an Entscheidungen in den Schulen, verbesserte Lehrerausbildung, kostenlose und rechtzeitige Versorgung der SchülerInnen mit Lernmaterialien und regelmäßige Supervision. Die Studie stellt zwar fest, dass das Elternhaus eine gewichtige Rolle bei dem Schulerfolg der Kinder spielt und dass die Kinder der armen und bildungsfernen Eltern am meisten benachteiligt sind, schlägt aber leider nicht vor, wie diese Benachteiligung aufzuheben ist (Chowdhury et al 1999, S.34).

Es gibt aber einige Lichtblicke. Man kann von den Erfolgen der Non-Formalen Schulen der NGOs wie BRAC und PROSHIKA viel lernen (z. B. dass für den Schulerfolg die Partizipation der Eltern und das Engagement der Lehrpersonen maßgebend sind). Die Eltern beteiligen sich dann, wenn der Inhalt des Unterrichts für sie verständlich und mit dem Alltag der Kinder zu tun hat, also wenn der Inhalt des Unterrichts für die Eltern transparent ist.

Wie Erfahrungen aus der Praxis von BRAC und PROSHIKA zeigen, ist für das Engagement der Lehrpersonen nicht das Gehalt allein maßgebend, auch der Abschluss der Sekundarstufe II als Zugangsqualifikation für den Beruf als Lehrer/in einer Grundschule spielt keine wesentliche Rolle. Viel wichtiger ist, ob die Lehrperson gewillt und in der Lage ist, eine Beziehung auf persönlicher Ebene mit den Kindern aufzubauen und auf deren Alltagssorgen einzugehen (Lang-Wojtasik 2001, S. S. 144ff).

Die Untersuchungsergebnisse der Pratichi-Stiftung scheinen diese Annahmen zu bestätigen. Pratichi ist zwar auch in Bangladesch tätig, aber die erste Untersuchung hat die Stiftung in Westbengalen durchgeführt. Es gibt sehr viele Ähnlichkeiten in Ergebnissen der Untersuchung mit denen der CAMPE-Untersuchung von 1999. U.a. ist ein Ergebnis, dass Frauen eher als Männer in der Lage sind, mehr Engagement zu entwickeln, mehr Verantwortung zu übernehmen, bessere Lehrer/in-Schüler/innen-Beziehung aufzubauen. All dies selbst wenn sie viel weniger Geld als üblich (als das normale, gesetzlich garantierte Lehrergehalt) bekommen (Sen 2002, S.9). Alle Mängel können nicht allein durch mehr finanzielle Zuwendung beseitigt werden.

Um Missverständnissen vorzubeugen sei hier noch einmal betont, dass die Verbesserungen des allgemeinen Schulwesens nicht umsonst zu bekommen sind. Um ein egalitäres Schulsystem aufzubauen braucht man Geld, Ressourcen und eine Umkehrung der bisherigen Praxis. Die Ausgaben des Geldes dürfen nicht mit den Schulstufen steigen, sondern es muss das meiste Geld für die Verbesserung der Grundschulen investiert werden. Dies fordern Erziehungswissenschaftler nach der PISA-Studie auch in Deutschland, das mehr als das 1000-fache Geld pro Kind und Jahr in der Grundschule ausgibt.

Das Geld allein wird es nicht richten und die Bildung allein kann die Ungleichheit der Gesellschaft nicht aufheben. Aber dies wäre der erste Schritt zur Verwirklichung der Ziele, die in Jomtien, Dakar und New York (UN-Millenniumsziele) feierlich deklariert wurden: Bildung für alle.

## Anmerkungen

**1** CAMPE hat für das Jahr 2003/2004 einen weiteren Bericht vorgelegt, der in Kürze erscheinen wird. CAMPE ist ein Zusammenschluss der NGOs von Bangladesh, die im Bildungsbereich arbeiten. Wenn man ein kritisches und realistisches Bild der Grundschulsituation in Bangladesh braucht, kann man sich auf CAMPE verlassen. Nicht nur deshalb, weil namhafte Wissenschaftler/innen des Landes im Auftrag der Organisation arbeiten, sondern CAMPE vor der Veröffentlichung den Bericht von externen Experten überprüfen/gegenlesen lässt. Jedem CAMPE-Bericht geht eine gründliche Untersuchung voraus. Bezug des Berichts: rasheda@campebd.org.

**2** Zu den E-9 Staaten gehören: Ägypten, Bangladesch, Brasilien, Indien, Indonesien, Mexiko, Nigeria und Pakistan. 75% der Weltbevölkerung und 66% aller Analphabeten leben in E-9 Staaten (UNESCO 2000, S. 10).

**3** Madrassas = Koranschulen, in denen auch allgemeines Grundwissen vermittelt wird.

## Literatur

**Baumert, Jürgen et al (Hg):** PISA 2000. Opladen 2001.  
**CAMPE (ed.):** Education Watch 2002. Dhaka 2003.

**CAMPE (ed.):** Education Watch Report 2003/4: Quality with Equity: The Primary Education Agenda. Dhaka: CAMPE/United Press 2004.

**Chowdhury, Mushtaque R./Choudhury, Rasheda K./Nath, Samir R. (ed.):** Hope not Complacency, State of Primary Education in Bangladesh. Dhaka: CAMPE 1999.

**Datta, Asit:** Bangladesch. In: Nohlen, Dieter/Nuscheler, Franz (Hg): Handbuch der Dritten Welt. Bonn 1994<sup>3</sup> (Bd.7), S. 162 – 191.

**Datta, Asit:** Bildung am Beispiel Bangladesch. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 12(1989)4, S. 8 – 11.

**Datta, Asit:** PISA und die öffentliche Resonanz. In : Erziehung & Wissenschaft Niedersachsen (2002)3, S. 15 – 18.

**DER SPIEGEL** (2002) 45

**Epd-Entwicklungspolitik** (2000)17 – 18

**ITEM – Institut del Tercer Mundo (Hg):** The World Guide 2003/2004. Montevideo/Oxford 2003, S. 122 – 124.

**Lang-Wojtasik, Gregor:** Bildung für alle! Bildung für alle? Zur Theorie non-formaler Primarbildung am Beispiel Bangladesch und Indien. Hamburg: LIT 2001.

**OECD (ed):** Education at a Glance. Paris 1996, S. 35ff.

**Sen, Amartya:** Introduction. In: Rana, Kumar/Rafique, Abdur/Sengupta, Amrita: The Delivery of Primary Education. A Study in West Bengal, The Pratichi Education Report. New Delhi 2002, S. 1ff.

**Siniscalco, Maria T.:** A Statistical Profile of the Teaching Profession. Paris/Geneva: UNESCO/ILO 2002.

**Watkins, Kevin:** Education now. Break the Cycle of Poverty. Oxford: Oxfam 1999, S. 148ff.

**World Education Forum (ed):** Education for all assessment. Paris 2000.

**Zakaria, Golam Abu:** Bildung und Erziehung in Bangladesch. In: Afrikanisch-Asiatische Studentenförderung (Hg): Bildung, Ausbildung und Weiterbildung in Afrika und Asien. Jahrbuch 1999. Frankfurt/M. 1999, S. 95 – 105.

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



Herbert Bergmann

# Education For All five years after Dakar

## The long road of Yemen

*Zusammenfassung: Obwohl es positive Entwicklungen im Bildungsbereich Jemens und anderer arabischer Länder gibt, ist unklar, ob die Dakar-Ziele erreicht werden können; insbesondere die Mädchenbildung ist ein kritischer Faktor. Neben Informationen über das jemenitische Bildungswesen informiert der Beitrag über die Herausforderungen der MENA-Region am Beispiel Jemens, Schwierigkeiten in der Mädchenbildung und die Basic Education Development Strategy als ein Weg zur Erreichung der Dakar-Ziele.*

*Abstract: Although there are positive developments in the education of Yemen and other Arabic countries, it is yet unclear if the Dakar-goals can be achieved; especially the education of girls' is a critical aspect. The article informs about the education system of Yemen, the challenges of the MENA-region, using the example of Yemen, difficulties of girls' education and the Basic Education Strategy as a trace to reach the Dakar-goals.*

### Introduction

Everywhere in the Arab World, the education indicators have improved (see Fig. 1). In contrast to the period after the World Conference on Education in Jomtien (1990), there has been a series of follow-up activities after the Dakar World Forum that took up, implemented and reinforced the recommendations of the Dakar Framework of Action. The development of basic education worldwide can be followed in UNESCO's annual Global Monitoring Reports. It shows impressive advances (UNESCO 2002; 2003; 2004).

Concerning the Dakar Goals in its meaning for Yemen, the three causally linked goals of Education For All with a qualified primary level completion, the elimination of gender discrimination in education, and the reduction of adult illiteracy are of strategic significance. The causal links are such that striving for the first goal entails the other two, elimination of gender discrimination by definition and therefore relatively soon, and eliminating adult literacy in the long term.

### The History of Education in Yemen

The history of modern education in Yemen is very short, although formal education probably existed on the territory

of present-day Yemen since the advent of Islam in the 7<sup>th</sup> century, probably also earlier on in the context of the old kingdoms that thrived on the frankincense trade. At the latest, it must have appeared with the advent of Judaism and Christianity before the appearance of Islam. Modern education developed along two different paths. The later People's Democratic Republic of Yemen (PRDY) became a British colony in the 19<sup>th</sup> century (1839). In 1866, the first school was established, in 1937, there were four schools with a middle school section. At the end of the colonial period, South Yemen counted about 44,000 pupils, 71% of them at the primary level. „The UK was forced to withdraw from Aden in 1967. The National Liberation Front (NLF), which took over the South, became radicalized, and the socialist People's Democratic Republic of Yemen (PDY) was formed in 1970“ (Braun/Hummelsheim 2002, p. 7). Education became compulsory along the lines of education of the socialist block (Bartel/Scheffler/Scholz 1995). In the North, the history of education starts with the overthrow of the Imamate<sup>1</sup> in 1962. It developed from a very modest start, and now counts about 4,545,000 students and about 14,000 schools (Ministry of Education 2003/2004). It has all the elements of a modern system of education. The situation of the country is particularly precarious because of the high population growth of around 3.4% per year with its heavy and growing demand for human and other resources.

### Regional Developments and the unification of the education-system

Given the history of Yemen, there are two distinct development paths of modern formal education, one in the part colonised by Britain that later became the People's Democratic Republic of Yemen (PDY = South Yemen), and one in the territory of the Imamate. In both states, educational development was uneven and varied a lot between urban and rural areas, and between regions dominated by tribes as compared to regions where the state had a stronger presence. These early differences remain visible until today. In the Former South Yemen, the policy of obligatory education was followed in the cities, particularly in Aden, while it was poorly implemented in the tribal areas to the east of Aden (Shabwa, Hadramout). On the territory of the former Imamate, the development of

Country or territory	Adult Literacy Rate (15+)				Youth Literacy Rate (15-24)				GER Primary Education				Gross Intake Rate				INDEX	
	1990		2000-2004		1990		2000-2004		1998		2001		1998		2001			
	Fem.	GPI	Fem.	GPI	Fem.	GPI	Fem.	GPI	Fem.	GPI	Fem.	GPI	Fem.	GPI	Fem.	GPI		
Palestinian Autonomous Territories									106.4	1.01	104.6	1.01	104.9	1.01	100.1	1.01	102.4	
Syrian Arab Republic	47.5	0.58	74.2	0.82	66.9	0.73	93.0	0.96	98.9	0.92	107.8	0.93	104.4	0.94	120.6	0.97	98.9	
Lebanon	73.1	0.83			88.6	0.93			104.3	0.96	100.9	0.96	92.8	0.93	95.9	0.98	98.4	
Qatar	76.0	0.98	82.3	0.97	93.0	1.05	95.8	1.02	106.1	0.97	103.8	0.96	112.4	0.98	108.1	1.01	97.5	
Jordan	72.1	0.80	85.9	0.90	95.3	0.97	99.5	1.00	96.7	1.00	98.7	1.00	99.2	1.00	103.2	1.01	96.8	
Iraq	19.7	0.38			24.9	0.44			89.3	0.82	88.7	0.82	104.5	0.88	103.8	0.88	96.3	
Libyan Arab Jamahiriya	51.1	0.62	70.7	0.77	82.7	0.84	94.0	0.94	114.8	0.98	114.1	1.00					92.9	
United Arab Emirates	70.6	0.99	80.7	1.07	88.6	1.08	95.0	1.08	87.2	0.96	90.3	0.96	88.4	0.97	101.5	0.99	91.9	
Bahrain	74.6	0.86	84.2	0.92	95.0	0.99	98.9	1.01	101.0	1.01	97.5	0.99	97.5	1.03	86.6	0.96	91.8	
Kuwait	72.6	0.92	81.0	0.96	87.2	0.99	93.9	1.02	102.2	1.01	94.1	0.99	99.0	1.00	94.8	0.99	91.0	
Tunisia	46.5	0.65	63.1	0.76	75.2	0.81	90.6	0.93	111.6	0.95	109.3	0.96	100.5	1.00	99.3	1.01	90.6	
Algeria	41.3	0.64	59.6	0.76	68.1	0.79	85.6	0.91	102.0	0.92	104.3	0.93	100.2	0.98	100.1	0.98	87.4	
Morocco	24.9	0.47	38.3	0.61	42.0	0.62	61.3	0.79	79.9	0.81	110.6	0.89	112.2	0.94	115.2	0.97	81.4	
Oman	38.3	0.57	65.4	0.80	75.4	0.79	97.3	0.98	84.1	0.96	82.2	0.98	80.9	1.00	74.4	1.01	79.8	
Egypt	33.6	0.56	43.6	0.65	51.0	0.72	66.9	0.85	92.0	0.96	94.0	0.94	87.1	0.96	94.4	0.98	74.7	
Saudi Arabia	50.2	0.66	69.5	0.83	78.6	0.86	91.6	0.96	67.6	0.97	66.3	0.97	64.9	0.99	67.4	0.99	73.7	
Mauritania	23.9	0.52	31.3	0.61	36.1	0.65	41.8	0.73	83.9	0.94	84.6	0.96			110.2	0.96	67.0	
Sudan	31.5	0.53	49.1	0.69	54.0	0.71	74.2	0.88	50.1	0.85	54.0	0.85			47.7	0.82	56.3	
<b>Yemen</b>	<b>12.9</b>	<b>0.23</b>	<b>28.5</b>	<b>0.41</b>	<b>25.0</b>	<b>0.34</b>	<b>50.9</b>	<b>0.60</b>	<b>52.5</b>	<b>0.56</b>	<b>64.3</b>	<b>0.66</b>	<b>64.3</b>	<b>0.72</b>	<b>79.1</b>	<b>0.76</b>	<b>55.7</b>	
Djibouti	39.7	0.59			64.2	0.78			31.5	0.71	34.8	0.76	27.3	0.74	34	0.76	34.4	

Fig. 1: Selected Literacy and Enrolment Indicators for the Middle East and North Africa (MENA) (UNESCO 2004)

education was slower and had less political backing. It was strong in the large cities, i.e. the capital Sana'a, the port city of Al Hodeida, and cities like Ibb and Ta'iz in the mountains. It was much weaker in the tribal strongholds east of the mountains (Marib), and to the North towards the border with Saudi Arabia.

The PDRY had organised a series of schools along party and ideological lines. To keep up with this, the Arab Republic of Yemen (North Yemen) had allowed the development of a privately run, religious system of education. It had its origin in the Coranic schools for boys in the Imamate. In the wake of the events of September 11, 2001, they were suspected to serve as recruitment and training ground for the Al Qaida network, much like the madrassas in Pakistan, and this provided additional momentum for integration.

## Education Indicators in Yemen and the Region

In order to assess the current state of affairs of education in Yemen, data from the recent EFA Global Monitoring Report (2005) are used (see Fig. 1). We show only *indicators concerning the female population* as this is the critical dimension in the region, and for two points in time. For each of the four indicators selected, we also present the Gender Parity Index (GPI)<sup>2</sup>. The following indicators are used: (1) The adult literacy rate (for the population of 15 years and above), which represents “the weight of the past”; (2) the youth literacy rate (for the population between 15 and 24 years), which shows – compared to the first indicator – the effect of schooling during the past decades on the young generation; (3) the Gross Enrolment Rate (GER) for the primary level; (4) the Gross Intake

Rate (GIR) for the primary level. Since this is usually higher than the GER, it shows what could be achieved if all those entering Grade 1 could be kept in school. This is “the promise of the future”. Fig. 1 shows these indicators for all countries of the MENA<sup>3</sup> region. The following two figures (Fig. 2 and 3) show them for three countries, Syria at the high end of the distribution, Morocco at a middle position, and Yemen.

Comparing the four indicators (Fig. 2), it is obvious that Yemen is making progress. Its development path is similar to that of Syria, but Syria started at a higher level. There is a serious flaw with the enrolment rates in Yemen due to the unreliability of population data.

Gender parity (Fig. 3) shows a remarkable improvement concerning the level of education, measured by the literacy rates, as well as the participation in education, measured by GER and GIR. The difference between the GIR and the GER points to an uneven drop-out in the early school years in disfavour of the girls. At very high levels of female enrolment (Syria), the GPI stabilises at values close to 1.0. The movement of the indicators shows that, as usual, the demand for the education of boys precedes the demand for girls' education, but girls follow.

## Demand for Education

The demand for education is increasing. It varies a lot among the Governorates. As usual, the urban areas lead the drive for more and better education, where the value of education is the most obvious. The demand is gender specific, particularly in rural areas. The GPIS by district shows this very clearly.<sup>4</sup>

The lackmus test for educational development in any Islamic country is *girls' education*,<sup>5</sup> as this is a difficult issue. The

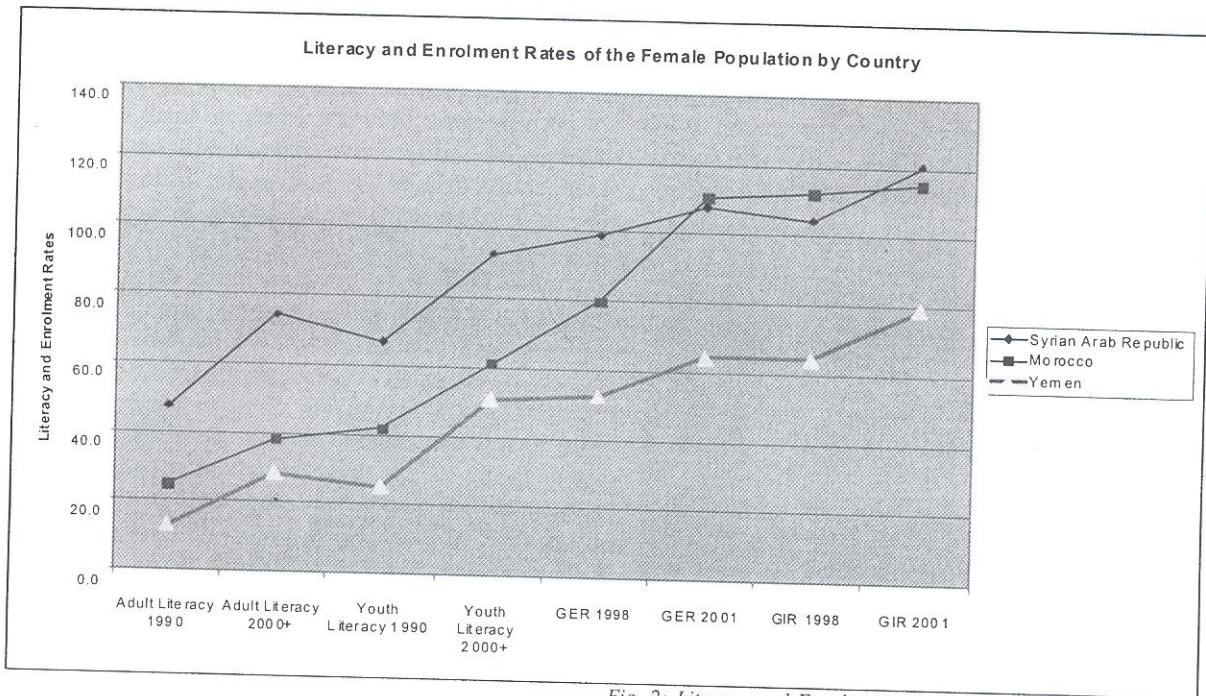


Fig. 2: Literacy and Enrolment Rates for three selected countries

religious-ideological position concerning women in Islamic countries, however, makes this a much more acute issue.

“Islamic” and corrodes the morals of the younger generation. Certain Muslim clerics reinforce such attitudes.

As the education indicators show, in urban areas, these factors loose some of their power. And even among the young women in small rural towns, the demand for education as a way out of the customary confinement has been on the rise for quite some time.<sup>6</sup>

## Causes – the Cultural-Religious Factor

Gender roles are strongly stereotyped. Women are more or less confined to the house. They run the household, are supposed to bear many children and have to take care of them. In rural areas, the women play a major role in agricultural and animal husbandry tasks. Marriage is arranged between families, and the family of the bridegroom pays a bride price to the parents of the bride. In this context, and particularly in rural areas, the need for the education of girls is not evident. This attitude is reinforced by a very common, rigid interpretation of Islam, and by the fear that any modern education is “unis-

## Education Policy and Planning in Yemen

Yemen is on its way to reform its education system. The country is signatory to the Dakar Framework of Action and the Millennium Goals. Education sector policy needs to be

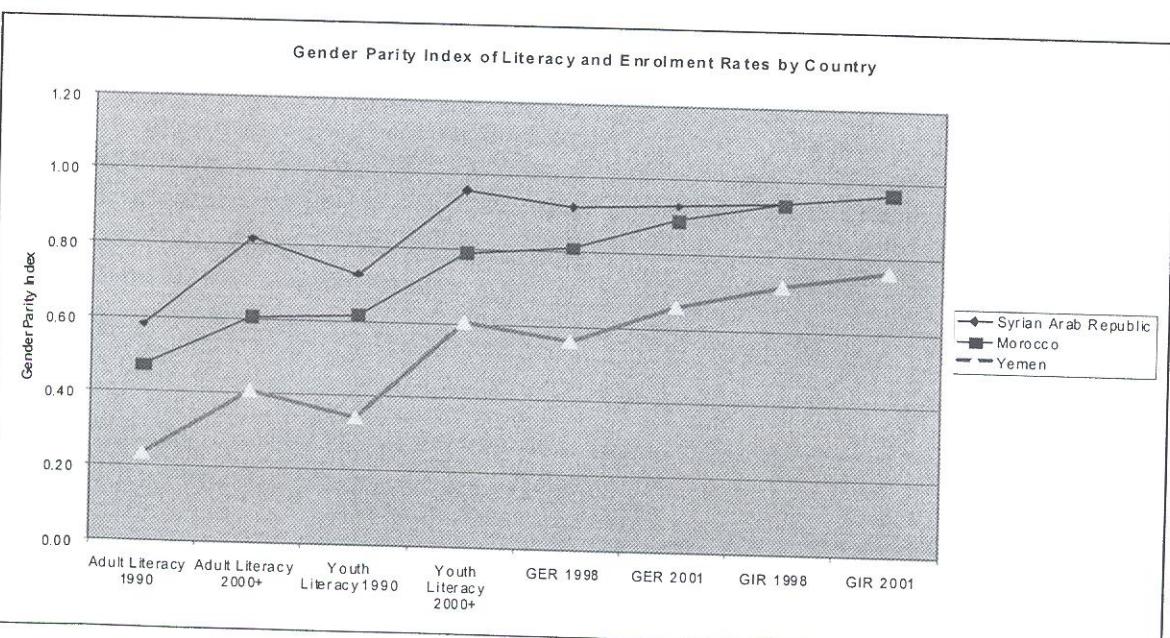


Fig. 3: Gender Parity in selected countries

guided by a political strategy, based on sound education planning. Education Planning is relatively new in Yemen. Although quite a number of people were trained at the IIEP during the nineties, hardly none of them was employed by the Ministry of Education (MoE). Thus, at the moment, the capacity to support the policy function of the MoE is limited.

## Strategy Development and Instruments of Education Planning

In 2002, the country designed a national strategy, the Basic Education Development Strategy (BEDS) with the support of German development co-operation. This strategy covers the period till 2015 and is thus in line with the MDG-(Millennium Development Goals)-time frame. It refers explicitly to the Dakar Framework of Action. It focuses exclusively on Basic Education. This covers grades one to nine, i.e. the primary and the lower secondary level. The specific characteristic of the BEDS is a strong element of participation. It was designed through a long participatory process. During 18 months, it involved stakeholders from all Governorates (actually 20 at that time), representing the administration, local councils, teachers, and civil society. More than 120 people participated at various stages of drafting the document. The strategy contains action plans for work in eight areas: (1) teacher education and guidance, (2) curricula and assessment, (3) School management, (4) education finance, (5) education management and decentralization of education, (6) girls' education, (7) school building, and (8) community participation. It has a detailed time frame, and the outline of an investment plan. In 2002, it was presented to the public through the First National Education Conference in Sana'a (October, 26<sup>th</sup>-29<sup>th</sup>, 2002). In 2003, it was formally approved by the Cabinet. One of the distinguishing features of the strategy is the high level of genuine ownership at central and Governorate level. Due to the long participatory process and the low profile of external support in its elaboration, major actors see it as genuinely Yemeni.

Every year, the MoE conducts an annual school survey. This survey yields up-to-date data on students, teachers, and school infrastructure at all levels. The resulting national database is an ideal basis for policy support provided data are of good quality, and available on time. Since 2003, the survey is being decentralised to the Governorates (provinces). Provincial databases are being developed to fulfil the function of an EMIS (Education Management Information System) with the capacity to supply management data to the districts and schools. There are plans to develop a prognostic tool based on emerging time series. Such a tool is necessary to explore policy options for reaching the Millennium Development Goals in education.

## What can Yemen reach until 2015?

With a concerted effort, Education for All might be feasible up to 2015. The current emphasis of all donors on quality

could advance the country on the path towards primary education completion with good quality. One thing is obvious: the Dakar goal of gender equality at the primary level till 2005 will not be achieved. However, education for all is by definition only possible if all girls enter and remain in schools. As mentioned above, there are approaches and instruments in place to foster girls' education through community mobilisation. At the moment, it seems that traditional religious sentiments and norms are still on the rise. If this continues and grows stronger, the movement in favour of girls' education will be weakened, and there might even be setbacks in urban areas. Nobody can foresee yet, what kind of developments are possible. If, however, the situation stabilises, there are good chances that trends that have started to assert themselves continue and gain momentum. This, however, depends on political and economic factors beyond the control of national governments – also in other countries of the in the MENA region. Bearing this in mind one can ask: Quo vadis Yemen?

### Annotations

<sup>1</sup> The Imamat was a theocratic monarchy of more than thousand years, founded on a local variety of Islam. The last ruler excluded the country deliberately to protect the population of the western and socialist influences, assessed as unmoral.

<sup>2</sup> Combining the rates and the GPI, the rates for the male population can easily be calculated.

<sup>3</sup> MENA = Middle East and North Africa.

<sup>4</sup> These are not shown here but have been calculated in the course of developing EMIS (Education Management Information System) at the Governorate level.

<sup>5</sup> To a certain extent, this is also true in Western countries. The slow generalisation of secondary education to girls in Germany after World War II illustrates this point.

<sup>6</sup> An account of a German development worker from the early eighties shows this already very clearly: Frese-Weghöft 1986.

### References

- Bartel, Heinz/Scheffler, Christine/Scholz, Günter:** Quo vadis Jemen? Das Bildungssystem der Volksdemokratischen Republik Jemen. Frankfurt 1995.
- Braun, Gerald/Hummelsheim, Stefan:** Preliminary Draft of the Final Version, unpublished consultancy report. Rostock 2002.
- Frese-Weghöft, Gisela:** Ein Leben in der Unsichtbarkeit – Frauen im Jemen. Reinbek 1986.
- Ministry of Education:** Technical Office, General Direction of Statistics and Planning, General Report on the school survey 2003/2004 (original in Arabic).
- UNESCO:** Education for All Global Monitoring Report 2002. Is the world on track? Paris 2002.
- UNESCO:** Education for All Global Monitoring Report 2003/4. Gender and Education for All. The leap to equality. Paris 2003.
- UNESCO:** Education for All Global Monitoring Report 2005. The Quality Imperative. Paris 2004.

Dr. Herbert Bergmann, born 1943, is currently working in Yemen as an Adviser on EMIS, Education Planning, Capacity Building in the bilateral Yemeni-German Basic Education Improvement Programme (BEIP). He has spent most of his career with GTZ abroad or as an education project planner at head office. In the late nineties, he worked three years at the World Bank head office as a long term consultant.



Sara J. Ruto / John K. Mugo

# Free Primary Education in Kenya

## The elusive EFA dream – about to be reached?

*Zusammenfassung: Dieser Beitrag informiert über die Anstrengungen zur Erreichung von Bildung für alle im unabhängigen Kenia. Universale Grundbildung ist bisher für jede Regierung eine Herausforderung gewesen und die Ankündigungen kostenloser Grundbildung haben zu umfassenden Einschulungen geführt, die aber keine nachhaltige Wirkung hatten. Bildung für Alle ist nicht gleichbedeutend mit kostenloser Schule. Um das Ziel von Education for All in Kenia zu erreichen, müssen auch die Relevanz der Inhalte, die Qualität des gesamten Prozesses und Zugänge für die nomadischen Völker und andere marginalisierten Gruppen betrachtet werden. Auch sind kritische Überlegungen über die finanzielle Nachhaltigkeit notwendig, damit nicht auch der auch der aktuelle Versuch „universaler Bildung“ scheitert.*

*Abstract: This article provides a brief examination of the attempts to access basic education to all the citizenry in independent Kenya. UPE has been a long term preoccupation for successive governments which have often made public pronouncements on “free education” that have resulted in massive enrolments. These enrolments have however not been sustained. The article addresses some reasons why previous UPE drives failed and argues that more attention needs to be paid to critical issues of relevance, quality, school type especially for nomadic communities, reaching vulnerable children and sustaining basic education provision from within, otherwise the current free primary education will result in yet another elusive attempt to achieve UPE.*

### Short history of Education For All in Kenya since 1960s

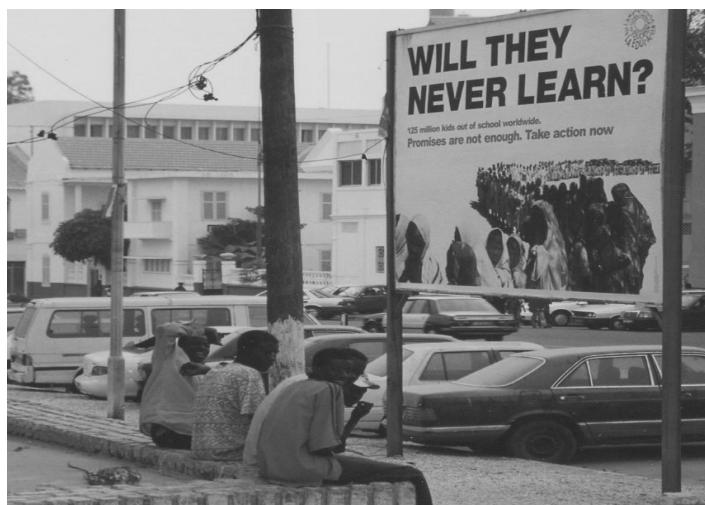
The high social demand for basic education has been a consistent feature since Kenya's independence in 1963. The instrumental value of education as the key to better livelihoods by the Kenyans has been echoed by the state, proclaiming education as the means to economic development. So deep is this conviction in formal education that all the three governments<sup>1</sup> have made attempts to universalise education. *So to say, achieving Education For All has been a long time hope in Kenya.*

The first such attempt was evident soon after independence, when the ruling party KANU (Kenya African National Union) promised free Universal Primary Education (UPE) in

its election manifesto. The Ominde commission was formed in 1964 and mandated to advise the government on the formulation and implementation of national education policy. This commission recommended that UPE implementation start in 1965 and is completed by 1971. However, due to both economic challenges and inadequacy of political commitment, this plan was not attained. Though the government bore the bulk of expenditures in higher education during this decade (Otieno 2003), parents continued to bear the burden of most direct costs in primary education.

In the 1970s, the free primary education (FPE) promise seems to have taken the form of presidential decrees. In 1971, a presidential decree abolished tuition fees in arid and semi arid lands (ASAL), followed by a second decree in 1973, which extended non-payment of fees for pupils in grades 1 – 4 countrywide. In 1978 another presidential decree outlawed the payment of fees in the whole primary school level. Each of the latter two pronouncements resulted in an estimated one million more children in school; numbers that neither education planners nor schools had expected to cater for within such short notice. This mass inflow of children into the schools led to overcrowded classrooms, outstretched learning resources, overworked and often under-trained teachers; factors which undermined the quality of education. The impact of the 1973 and 1978 decrees on the ASAL areas<sup>2</sup> was insignificant as no attempt was made to address the more critical issues limiting access to education such as distance to school and relevance of content to the lives of the people. The kind of initiatives that would match the nomadic lifestyles of these communities such as mobile schools remained invisible. Given that these political statements came without adequate planning, schools could soon not sustain the huge number of pupils. Indirect charges were eventually reintroduced leading to further dropout. Arguably, it is the implementation of the cost sharing policy in 1988 though, which truly marginalized the poor in terms of access to education. The magnitudes of out-of-school children continued to rise especially during the 1990s matching poverty trends. By mid 2002, it was estimated that there were about 3.5 million children out of school.

Yet again, the “Kibaki” government revisited 1973/1978 scenes and reintroduced FPE in January 2003. Similar to former attempts, no consultation with education and economic planners is evident. Otieno (2003) however argues that there are certain salient differences in favour of the current pledge. First, schools have been allocated with specific amounts of funds based on pupil enrolment (Kenya shillings – KSH –



Plakataktion von Oxfam zum Weltbildungsforum in Dakar 2000  
(Foto: Gregor Lang-Wojtasik)

1,020 per annum; 104 KSH = 1 EUR ), meaning that certain scholastic materials per child can be purchased. Secondly, the donor community has been very supportive and injected huge sums of money in FPE. Lastly, there seems to be real political will to make this the final call to universalise primary education in Kenya. According to the plans, universal primary education (UPE) should be attained by this year, 2005. The question then is, will the current FPE strategy finally lead Kenya to the elusive UPE goal by end of this year?

## Strengths of the free primary education programme (2003)

The opening of the primary school doors witnessed a 17.6% increment in enrolment, from 6,131,000 in 2002 to 7,208,100 in 2003 (CBS 2004, p.33). Secondly, the programme won overwhelming enthusiasm from the donor community and the private sector. For example, the World Bank gave a grant of 3.7 billion shillings in June 2003, while the British government through the Department for International Development (DFID) had earlier given a grant of 1.6 billion shillings to boost the programme. Other donors include the Organisation of Oil Petroleum Exporting Countries (OPEC) of 1.2 billion, the government of Sweden (430 million) and UNICEF (250 million) (Aduda 2003). Lessons from history however indicate that donor-dependent programmes are not sustainable. What would happen, if the current donors withdrew their funding?

Another strength of the FPE programme is its effort to reach out to out-of-school children. Some non-formal schools (so far about 50) targeting school-aged children are now being funded, though informally. This attempt to reach out to all children is commendable, since not all can be accommodated in the formal school. However, there is need for formalisation of the funding for these schools. So far, only non-formal schools that offer the national grade 8 examinations are being funded, questioning the role of these schools within the national education policy.

Besides, other strengths of this programme include its keenness on monitoring and evaluation<sup>3</sup>, fundraising from various sources<sup>4</sup> and community assurance systems, whereby strategic people in the villages (mainly from the provincial adminis-

tration) carry out house-to-house campaigns, indicating community ownership of the programme.

## Challenges to the programme

After introducing the programme in January 2003, an immediate challenge was the large numbers of children in the classrooms<sup>5</sup>, a condition that led to problematic classroom management and teacher fatigue. Practices that could counter large classrooms like multi-shift have not been implemented and yet efforts to hire more teachers are limited by funds. The average national pupil-teacher ratio worsened from 34:1 to 40:1 on introduction of FPE (CBS 2004, p.30). This fact, coupled with insufficient learning resources, has greatly comprised quality of education in the public schools.

Secondly, there has been a problem of slow movement of funds. For example, money that should have been disbursed in January 2004 reached the schools in June. This adversely affected the school operations given that this is the only money available to the schools. Besides, the cost of education especially in urban areas is much higher than the provided 1,020 shillings per child per year. Some schools used to have a budget of as high as 3,000 shillings per child. The only solution left is to introduce indirect charges to cover for the difference, or sit helpless and watch standards deteriorate.

Parallel to this is the challenge of attitude among the parents. The notion that education is free has led to negligence of responsibility affecting especially early childhood education, which was left out by the FPE programme. The schools have to handle children who are brought directly to the first grade, without having passed through any Kindergarten or nursery school.

Currently, many of the children who had rejoined school in January 2003 have dropped out. Most of these have dropped out either to work to complement the family's income, or to take care of their siblings or sick parents. Other dropouts consist of the hard-to-reach children like truants and delinquent children, children living and/or working on the streets as well as abused and neglected children, whose special learning needs cannot be addressed in the 'crowded' school. Other challenges to the FPE programme include poverty, unemployment, HIV/AIDS<sup>6</sup>, low transition to secondary school<sup>7</sup>, low value of education among the low class and inadequate educational planning and implementation/management capacity (GOK/UNICEF 2004, p.18).

## Critical issues and perspectives towards EFA

As a result of the wanting quality of education in primary schools, those who can afford have withdrawn their children from the crowded schools and enrolled them in private schools. The implication is that these children have higher chances of progressing to the best secondary schools and the university. Similarly, those children of poor socio-economic backgrounds who had moved from non-formal schools to the "free" public

formal school are returning back, in search of a more homely environment, to access feeding programmes and lower costs as the head teacher of St Johns Community Centre (Nairobi) observes:

"Before FPE we had 550 children but after FPE most of them left. After one year they came back because it was not what they had expected...for children to access education we need to address some issues. The problem is just the same regardless of the type of school. In fact free is not free. Free is expensive. School is free, desk is 2,000 shillings, you need uniform, food is needed so schooling is expensive" (quoted in Ruto, 2004).

This means that the programme has failed to minimize the disparity in access to quality education between the rich and the poor. Indeed, the strategy is entrenching the poor further, and this is a concern that must be addressed. For the poor to really benefit, quality in public primary schools must now be a priority.

In addition to this, there must be specific measures to reach certain categories of children for the UPE goal to be attained. These include foremost child labourers<sup>8</sup>, child domestic workers and children of nomadic communities.<sup>9</sup> A recent study on child domestic workers in Nairobi and Garissa established that none of them had the opportunity to attend a formal school. A few of them went to NFE centres. However, almost all the children aspired to go to school and this should be facilitated through flexible, accommodative educational programmes and enforcement of children rights (Ruto 2004).

Lastly, given that the donor is likely to get exhausted, there is need for high-level planning. To start with, this must entail abandoning the populist, political paradigm in favour of a more pragmatic scheme. Instead of "giving out" the little available resources to the rich and poor alike, the same resources could be utilized more effectively to address the identified blockades against EFA. It is a fact that some schools, for example in some areas of Nairobi (Westlands and the like) can afford to cater for themselves and can make do without the 1,020 shillings per year. In return, these little resources can be directed to the poor socio-economic urban and rural milieu, as well as to the hard-to-rich children and those who cannot be accommodated in the mainstream, say for example orphans, delinquents, children of nomadic communities and those with disabilities. Alongside this, the "free" education must also become compulsory, to be able to accord it its position as a right of the child in the Kenyan society.

Such are the realities that the Kenyan government has to face, if EFA is to be realized by 2015.

nating information on FPE and soliciting for more support from other sectors.

5 A visit to four schools in Nairobi in May 2004 recorded up to 80 children in one classroom with one teacher, especially those schools serving poor urban settlements.

6 Due to the disease, schools are losing teachers without any replacement, while the total number orphans (aged between 0-14 years) is estimated at 1.7 million, 12% of all Kenyan children (Ministry of Home Affairs 2004, p.11).

7 While the primary school is free, the secondary school is still too costly for the poor. This means that children completing primary school (8 years) from poor socio-economic backgrounds cannot continue to the secondary school.

8 There are around 2 million working children, the majority of whom work on family farms (Ministry of Home Affairs 2004, p.6).

9 There is worrying regional disparity in school enrolment especially attributable to nomadic lifestyles. While the highest gross enrolment ratio (GER) in 2003 was recorded in Western province (108.4, with 107.1 girls), North Eastern province had only 15.9 (girls 11).

## References

- CBS – Ministry of Planning and National Development:** Economic Survey. Nairobi: CBS 2004.
- GOK/UNICEF:** Country Programme Action Plan 2004-2008. Nairobi: UNICEF 2004.
- MOEST – Ministry of Education, Science and Technology:** Free Primary Education policy document. Nairobi 2003.
- Otieno, W.B.:** Reform Agenda for Education Sector in Kenya: Setting Beacons for Policy and Legislative Framework: A report commissioned by the Civil Society Working Group on Education. Nairobi 2003
- Aduda, D:** "Education's Shillings 79 billion vote debate" Daily Nation, June 13, 2003, p3 and July 10 2003, p.5.
- Ministry of Home Affairs:** Report on the Rapid Assessment, Analysis and Action Planning Process (RAAAPP) for orphans and other children made vulnerable by HIV/AIDS in Kenya, July 2004. Nairobi 2004.
- Ruto, S.J.:** The Phenomenon of Child Domestic Labourers in Nairobi and Garissa: Implications on their right to education. A study commissioned by UNICEF-Kenya Country Office. Nairobi 2004.



Dr. Sara Jerop Ruto, born in 1967, holds a Dr. phil. from the University of Heidelberg; teaches History of Education and Comparative Education at Kenyatta University, Nairobi; research and publications on disadvantaged children, focussing on child domestic workers (invariably children); currently coordinator of a research-group on integration of community knowledge into the school curriculum in rural Kenya.



Dr. John Mugo, born 1974 in Kenya, holds a Dr. phil. From University of Hannover; working in a project of Development Cooperation for children in Nairobi; lecturer at Dept. of Education at Kenyatta University, Nairobi; main fields of scientific interest: street-children, music, theatre

## Annotations

1 Kenya has had only three presidents since 1963, Kenyatta (1963-78), Moi (1978-2002) and Kibaki (since December 2002).

2 Most parts of Northern and North Eastern Kenya are either arid or semi arid and these areas record the lowest enrolment and completion rates.

3 Funds have been set aside for monitoring FPE. That the monitoring seems to be effective is indicated by a number of newspaper reports where head teachers who misappropriated FPE money have been interdicted.

4 There is a media relations, public communication and advocacy sub group, established based on the recommendations of the 2003 Task Force on FPE which has published a pamphlet (MOEST 2003) disseminating information on FPE and soliciting for more support from other sectors.

Wolfgang Küper

# Education for All in Südamerika fünf Jahre nach Dakar

## Die Situation in Peru

*Zusammenfassung: Entgegen der bisherigen UNESCO-Annahme bestehen große Zweifel, ob in Südamerika und insbesondere in Peru die Dakar- und Millenniumsentwicklungsziele im Bildungsbereich erreicht werden. Die Hauptprobleme sind die Bildungsqualität und die soziale Ungleichheit. Trotz einiger positiver Ansätze scheint es wegen der bestehenden politischen und gesellschaftlichen Bedingungen nicht sehr wahrscheinlich zu sein, dass die Bildungsqualität in Südamerika in absehbarer Zeit verbessert werden kann.*

*Abstract: Despite the hitherto hypothesis of UNESCO it is doubted whether South America and especially Peru could achieve the Dakar- and Millennium Development Goals for education. The main problems are the education-quality and social inequity. Even though South America has shown some positive innovations it is still unlikely that the education-quality could be raised considerably in near future.*

### Die allgemeine Situation in Südamerika

Der Regionalbericht für Lateinamerika und die Karibik zum 3. Monitoringbericht der UNESCO zur allgemeinen Grundbildung (EFA=Educacion for All) von 2005 stellt fest, dass trotz bedeutender Erfolge in der Universalisierung der Primarbildung in der Region die „Qualität ein wichtiges Problem“ bleibe. Während zwar der Überlebensindex im fünften Jahr der Primarschule in über der Hälfte der Länder der Region bei über 89% liege, gäbe es eine enorme Disparität zwischen der globalen Zahl der Schüler und Schülerinnen, die die Primarschule beenden, und denen, die nur ein Mindestmaß an kognitiven Kompetenzen beherrschten. Im Übrigen liege die Überlebensquote in Ländern wie Kolumbien (und El Salvador, Guatemala und Nicaragua) deutlich unter 70% (UNESCO/OREALC 2004, S. 1f.).

Das Bild Lateinamerikas hat sich in diesen ersten Jahren nach Dakar bei der UNESCO modifiziert. Erschienen zunächst die Bildungssysteme gerade in Südamerika weit fortgeschritten, so wird mehr und mehr deutlich, dass man auch hier noch weit davon entfernt ist, allen Kindern eine gute Grundbildung mit entsprechendem Wissen für das Leben zu geben. Dabei liegen die Probleme weniger in der fröhkindlichen Erziehung,

im Geschlechtergefälle, besonders in der Primarschule, oder auch im Analphabetentum der Erwachsenen, sondern vor allem in der niedrigen Qualität und im sozialen Ungleichgewicht der Bildung. Dies wird am Falle Perus besonders deutlich.

### Die mangelhafte Qualität der Bildung in Peru

In Peru, wie überall in Lateinamerika, setzte nach Jomtien eine gewaltige quantitative Erweiterung des Bildungssystems ein. In den 1990er Jahren konnte Präsident Fujimori angesichts dieser zahlenmäßigen Entwicklung erklären, dass Peru in kurzer Zeit das beste Bildungswesen Lateinamerikas erreichen würde. Im Jahre 1997 stufte der UNDP-Erziehungsindex Peru zusammen mit Chile, Argentinien, Uruguay, Guyana und Costa Rica in der obersten Gruppe der am besten entwickelten Länder in Lateinamerika ein. Zu einem ähnlichen Ergebnis kam die Weltbank vier Jahre später (Küper 2003a, S. 52).

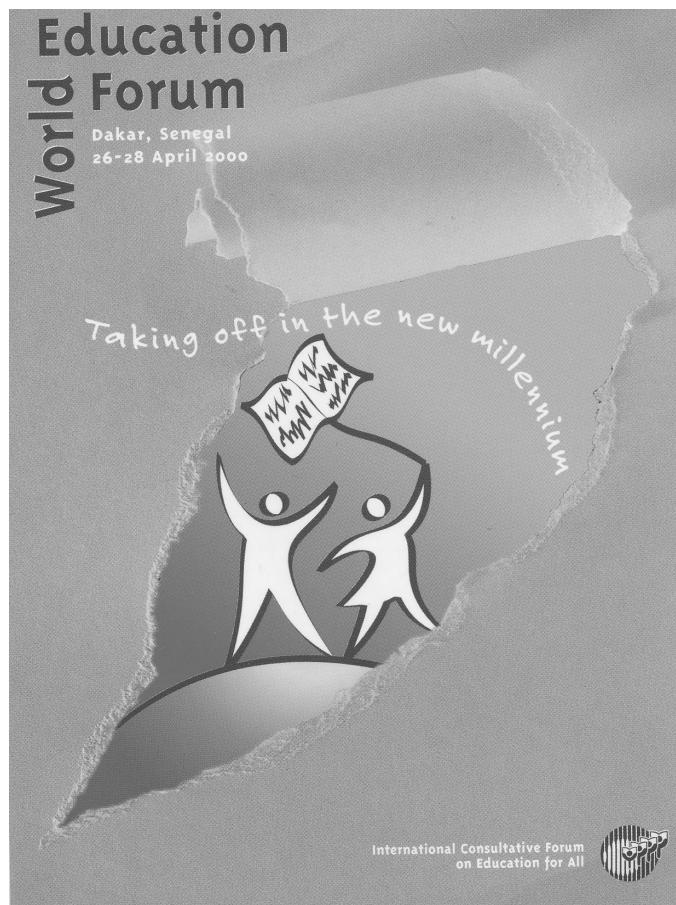
Die vom Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educacion der UNESCO im Jahre 1997 durchgeführte Überprüfung der Schülerleistungen am Ende des dritten und vierten Schuljahres in mathematischen und sprachlichen Kompetenzen brachte ein anderes Ergebnis. Hier kam Peru im Gegensatz zu den UNDP- und Weltbank-Einstufungen in mathematischen Kompetenzen auf den letzten Platz aller zwölf teilnehmenden Länder und in den sprachlichen Kompetenzen auf den zehnten Platz weit hinter Ländern wie Brasilien und Kolumbien (Küper, 2003b, S. 10f.). Diese Ergebnisse waren für das Regime von Fujimori mit seinen großspurigen Ankündigungen im Bildungsbereich so schockierend, dass ihre Publikation untersagt wurde.

Eine Reihe weiterer nationaler und internationaler Untersuchungen haben diese Ergebnisse bestätigt. Das 1995 eingerichtete Sonderprogramm „Mejoramiento de la Calidad de la Educacion Peruana“ (MECEP) des Erziehungsministeriums hat eine „Unidad de Mediacion de la Calidad“ (Einheit zur Messung der Qualität) entwickelt. Zwischen 1996 bis 2002 wurden im Rahmen dieses Programms verschiedene Messungen der Lernleistung von Schülerinnen und Schülern im Primar- und Sekundarbereich durchgeführt. Nur knapp 10% der untersuchten Kinder zeigten eine Beherrschung der geforderten Wortschatz- und Rechtschreibübungen. Nach einer Un-

tersuchung der Schülerleistungen in vier Fachrichtungen der Primarschule (Mathematik, sprachliche Kommunikation, persönliche und soziale Entwicklung und Naturwissenschaften und Umwelt) jeweils im vierten und sechsten Schuljahr im Jahre 1998 wurden erhebliche Unterschiede zwischen staatlichen und privaten Schulen festgestellt. Die Privatschulen schnitten sowohl in der Primar-, als auch in der Sekundarschule besser ab. Es gab bedeutende Unterschiede in den regionalen Varianten und weniger bedeutende Unterschiede zwischen den Geschlechtern (lediglich in mathematischen Kompetenzen der Sekundarschule).

In der letzten nationalen Erhebung von Schülerleistungen im Jahre 2001 konnten nur etwa 10 % der Schülerinnen und Schüler die vorgelegten Texte korrekt interpretieren, auch in den mathematischen Kompetenzen schnitten sie sehr schlecht ab. Zudem gab es einen deutlichen Hinweis auf soziale Disparitäten im Bildungswesen: Während 34,8 % der Kinder insgesamt einfache Texte verstehen konnten, waren es nur 0,3 % in den interkulturellen zweisprachigen Quechua-Schulen (Küper 2003b, S. 14). Während insgesamt 53,8 % unterhalb des Basisverständnisses blieben, waren es in den Quechua-Schulen 98 %. Noch schockierender für die allgemeine Öffentlichkeit des Landes waren die Ergebnisse der ersten Beteiligung Perus an den PISA-Untersuchungen von 2000/02. Peru erreichte den letzten Platz. In der Lesekompetenz schafften 54 % der peruanischen Schüler nur das allerletzte Niveau. Im OECD-Durchschnitt waren dies 6 % (PREAL 2003, S. 7). Zusammenfassend kam ein Bericht von PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe) zu dem Schluss: „In den nationalen Prüfungen des 4. Grades lesen und verstehen kaum ein Drittel der Schüler die Texte angemessen und weniger als ein Viertel beherrschen nur mit einem Minimum den großen Teil der evaluierten mathematischen Kompetenzen. In den internationalen Untersuchungen von PISA verblieb die übergroße Zahl der evaluierten Jugendlichen in den niedrigsten Kategorien der Skalen“ (PREAL 2003, S. 5). Des Weiteren konstatiert der Bericht umfassende soziale Disparitäten: „Obwohl mit abnehmender Tendenz, bestehen große Verschiedenheiten im Hinblick auf Gelegenheiten und Resultate des Lernens entsprechend dem sozioökonomischen Niveau und der Wohnzone“ (ebd.).

Deutlich wird in diesen Untersuchungen, dass quantitative Ergebnisse wenig über den Erfolg eines Bildungswesens aussagen. Selbst wenn alle oder nahezu alle Kinder die Schule besuchen, heißt dies nicht, dass sie dort etwas Sinnvolles lernen oder dass sie diese erfolgreich beenden. Selbst wenn sie weiterführende Bildungseinrichtungen besuchen können, ist unklar, was mit ihnen im Anschluss passiert. Nach einer kürzlich veröffentlichten *Untersuchung* beenden lediglich 74 von 100 in Peru eingeschulten Kindern die Primarschule. Von diesen beginnen 69 die Sekundarschule und 49 beenden sie. 11 dieser Abschließenden besuchen die Universität. Viele der Jugendlichen haben kaum berufliche Perspektiven. Mehr als 300 000 Jugendliche zwischen 18 und 25 Jahren gehen keinem Studium oder einer Arbeit nach. Es entsteht eine gefährliche soziale Situation, die eine Fülle von Maßnahmen erfordert, um das Bildungssystem auf die wirklichen Bedürfnisse dieser Jugendlichen umzustellen (Chiroque Chunga 2004, S. 4).



## Schwache Schülerleistungen auch in anderen Ländern Südamerikas

Diese Situation ist nicht auf Peru beschränkt, sondern gilt auch für andere südamerikanische Länder (UNESCO 2002; 2003; 2004). In Uruguay erzielten 40 % der Schüler/innen der sechsten Primarschulkasse in sprachlichen Kompetenzen unbefriedigende oder sehr unbefriedigende Leistungen, im mathematischen Bereich waren es 60 %. In der PIRLS-Studie<sup>1</sup> von 2001 erreichten 54 % der argentinischen Viertklässler nur Leseleistungen im unteren Viertel der internationalen Skala für Basiskenntnisse und in Kolumbien waren es 58 %. Zum Vergleich: Beim Spitzene reiter Niederlande gehören zu dieser Gruppe nur 2 %. Zwar erzielten die anderen beteiligten lateinamerikanischen Länder in den oberen drei Leistungskategorien bessere Ergebnisse als Peru (6 %) – Brasilien (17 %), Chile (23 %) und Argentinien (31 %). Sie blieben aber weit hinter dem Spitzene reiter Korea (76 %) oder den im unteren Mittelfeld angesiedelten deutschen Schüler/innen zurück (UNESCO 2005, S. 123).

Ernesto Schiefelbein<sup>2</sup> kommt in einem Gutachten zu dem Schluss, dass das Millenniumsentwicklungsziel „Beendigung eines kompletten Primarschulzyklus“ mit akzeptabler Qualität in Lateinamerika nach den vorliegenden Daten nur zu einem Prozentsatz zwischen 32 und 41 erreicht wird. Es seien vor allem zwei sich ergänzende Gründe, die dies erklären könnten:



Weltbildungsforum in Dakar 2000 (Foto: Gregor Lang-Wojtasik)

(1) zwischen 63 und 82 Prozent der in den (weit verbreiteten) Haushaltsbefragungen untersuchten Erwachsenen geben an, eine Primarschule beendet zu haben und (2) die erwähnten Untersuchungen der Lernleistungen ergeben, dass nur etwa die Hälfte davon am Ende der Primarschule die Mindestlernanforderungen erfüllen (Küper 2003a, S. 52).

## Handlungsmöglichkeiten

Obwohl auch im neuesten Monitoring-Report der UNESCO (2004) noch quantitative Erwägungen eine große Rolle spielen, richtet der Bericht sein Hauptaugenmerk vor allem auf die Bildungsqualität. Die Hauptdeterminanten dafür liegen in der Verbesserung der Lernergebnisse. Dabei handele es sich um einen komplizierten Prozess, in dessen Zentrum die Beziehungen zwischen Lernern und Lehrern stünden. Der Lernprozess funktioniere dann, wenn es eine enge Beziehung zwischen den Werten und Zielen dieser beiden Gruppen gäbe. Jedoch sei diese Beziehung stark von den vorhandenen Ressourcen der Schulen abhängig, von ihren Curriculumzielen und den herrschenden Lehrpraktiken (UNESCO 2004, S. 228).

Ähnlich den sieben Aktionsbereichen des aktuellen UNESCO-Berichts (2004, S. 229ff), geht auch das neue regionale UNESCO-Projekt zur Erziehung (Proyecto Regional de Educacion para America Latina y el Caribe) von 2002 – 2017 von verschiedenen strategischen Brennpunkten aus, in denen Aktionen nötig seien:

- Inhalte und praktische Gestaltung des Bildungsprozesses, um Sinngehalte um uns selber, um die übrigen Menschen und um die Welt, in der wir leben, herum zu konstruieren,
- die Lehrkräfte und die Stärkung ihres Kampfes um einen erzieherischen Wandel, damit sie den Notwendigkeiten des Lernens der Schüler entsprechen können,
- die Kultur der Schulen, damit diese sich in Gemeinschaften des Lernens und der Partizipation verwandeln,
- die Verwaltung und die Flexibilisierung der Bildungssysteme, um effektive Lernmöglichkeiten das ganze Leben lang zu gewährleisten,
- die soziale Verantwortung für die Erziehung, um Verpflichtungen für ihre Entwicklung und ihre Resultate zu entwickeln.

Anders als im internationalen Bericht wird in den lateinamerikanischen Strategien die soziale Verantwortung für Erziehung betont.

Die soziale Ungleichheit im Erziehungswesen besteht auch in Südamerika immer noch in vielfältigen Formen der Diskriminierung der Bevölkerung im ländlichen Raum, der ethnischen Minderheiten und der Kinder und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen. Die Armut nimmt zu und trotz aller Beteuerungen kann die Bildung bisher keinen entscheidenden Beitrag zu ihrer Verringerung leisten. Dies führt letztlich dazu, dass sich die Gegensätze in der Gesellschaft vergrößern. Auch hier sind vielfältige Maßnahmen zur organisatorischen und inhaltlichen Veränderung nötig, um allen Kindern eine hinreichend lange und auf ihre kontextuellen Lernbedürfnisse bezogene Bildung zu ermöglichen. Die Wirtschaftskommission der UN für Lateinamerika geht von einer mindestens 12-jährigen Schulpflicht aus, um Fähigkeiten zur Überwindung der Armut zu erwerben. Allerdings sind alle Länder Lateinamerikas weit davon entfernt. Lediglich Argentinien und Chile haben nennenswerte Anteile der Bevölkerung (23 bzw. 22 %) mit diesem Bildungsstand (UNESCO/OREALC 2002, S. 15; 21).

## Nationale Umsetzung der Dakar-Ziele

Mit viel Mühe und reichlich spät ist es in Peru – im Gegensatz zu anderen lateinamerikanischen Ländern<sup>3</sup> – gelungen, einen eigenen EFA-Plan aufzustellen und so die Selbstverpflichtung der Teilnehmerländer des Weltbildungsforums von Dakar zu erfüllen.

Nach der Dakar-Konferenz gab es in Peru zunächst andere politische Schwerpunkte. Der Präsident Fujimori steuerte auf seine nach der Verfassung nicht mögliche dritte Amtzeit zu, die er zwar nach Bündelung aller Kräfte im Juli 2000 antreten konnte, aber nach Enthüllungsvideos seines Star-Beraters Montesinos recht bald beenden musste. Die Übergangsregierung von Präsident Paniagua wollte den Übergang zur Demokratie sicherstellen und keine eigenen größeren politischen Aktionen unternehmen. Erst ab August 2001 konnten sich Präsident Toledo und seine Regierung grundsätzlichen Fragen des Bildungswesens zuwenden, dessen Situation mittlerweile katastrophal war. Der prioritären Behandlung der Bildungspolitik im Regierungsprogramm stand allerdings die zu kurz greifende Umsetzung konkreter Maßnahmen gegenüber. Jedes Jahr gab es einen neuen Minister, der eine mit neuen und der andere mit überhaupt keinen Prioritäten, und die finanzielle Situation ließ eine rasche Einlösung der gegebenen Versprechen auf Erhöhung der Bildungsausgaben nicht zu. Die Krise des Bildungswesens (*emergencia*) wurde offiziell im Jahre 2004 von der Regierung erklärt.

Die Situation ist in anderen lateinamerikanischen Ländern ähnlich. Viele regionale Aktivitäten finden neben chaotischen Prozessen in einzelnen Ländern statt. Die Erziehungsminister treffen sich regelmäßig und vereinbaren neue Pläne oder veröffentlichen neue Erklärungen mit neuen Selbstverpflichtungen. Diese werden wegen ihrer ständigen Wiederholung nur bedingt ernst genommen. Jährlich treffen sich auch die Minister und anschließend die Präsidenten der „Organisation der Ibero-Amerikanischen Länder“ (OEI)<sup>4</sup> und verabschieden

ihre Deklarationen. Von 1981 bis 2000 hatte die UNESCO das Proyecto Principal de Educacion mit regelmäßigen Ministertreffen durchgeführt, das 2000/2001 umfassend evaluiert und im Jahre 2002 in einer großen Konferenz in Kuba auf eine neue Basis gestellt wurde. Des Weiteren existieren die Organisation Amerikanischer Staaten mit einem eigenen Bildungsprogramm und in mehrjährigem Rhythmus stattfindenden Konferenzen sowie regionale Verbünde wie der Andres-Bello-Pakt im Bereich Bildung, Wissenschaft und Kultur (Andenstaaten und Spanien) mit regelmäßigen Ministerkonferenzen und eigenen Bildungszielen.

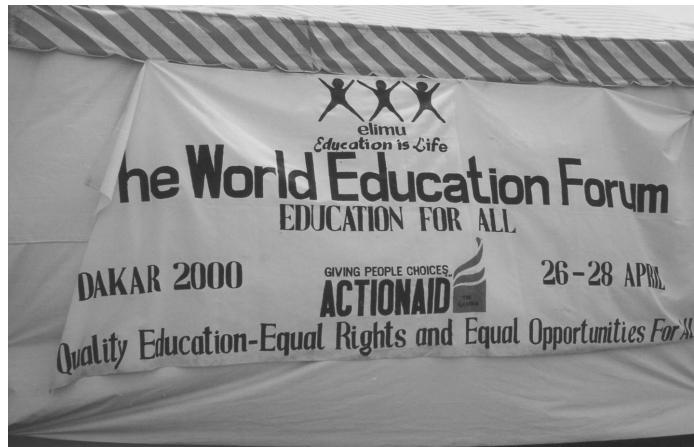
Angesichts dieser Fülle von Konferenzen und häufigen Ministerwechseln mit all ihren Konsequenzen für die personnelten und sachlichen Veränderungen im gesamten Ministerium wissen viele Menschen in den Mitgliedsländern nicht, was beschlossen wird. Folglich ist es schwer, öffentlichen Druck zur Umsetzung getroffener Vereinbarungen auf die nationalen Bildungssysteme auszuüben. Unklar ist auch, inwieweit z.B. die beachtlichen Bildungsanstrengungen in Chile seit 1990 zu einer Verbesserung der Bildungsqualität geführt haben (Küper 2003a, S. 53).

Hinzu kommt, dass jene Maßnahmen, die zu einer Überwindung der sozialen Ungleichheiten beitragen könnten, nur halbherzig angegangen werden. So stehen wenige Reiche als bevorzugte Eliten des Staates einer Mehrzahl marginalisierter Armen gegenüber, zu denen vor allem auch die indigenen Minderheiten gehören.

## Positive Ansätze

Auch wenn die Situation der Bildungswesen in vielen Ländern Südamerikas noch bedrückend ist und eine klare Lösung der Bildungsprobleme selbst in einer im Weltvergleich so relativ fortgeschrittenen Region sich nur bedingt erkennen lässt, gibt es doch Zeichen der Hoffnung. Nahezu alle Länder haben Reformen ihrer Bildungswesen eingeleitet. In Venezuela und Brasilien, vielleicht demnächst auch in Argentinien und Uruguay, wurde eine Gesamtpolitik begonnen, die deutlicher als bisher die Rechte der Armen zu stärken versucht. Es gibt eine Reihe pädagogischer Innovationen auf dem Subkontinent, wie die „Escuela Nueva“ in Kolumbien, die sich bereits über die Welt verbreitet hat, und die Fe- und Alegria-Schulen der Jesuiten, die beide eine kindbezogene Unterrichtung, eine aktive Pädagogik und ein kooperatives Lernen sowie den Erwerb von Fähigkeiten zur Lösung von Problemen zum Ziel haben. Chile hat das Problem der Ungleichheit mit dem Programm P-900 erfolgreich angegangen, das sich auf jene 10 % der Schulen konzentriert, die die schlechtesten Ergebnisse erzielt hatten (UNESCO/OREALC 2004, S. 5).

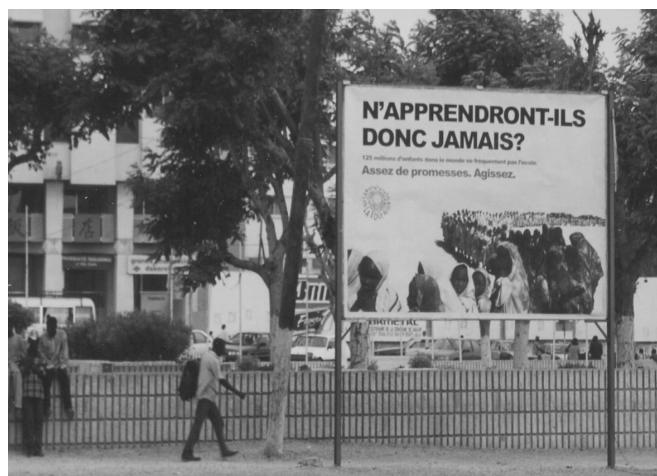
Es gibt starke Bewegungen hin zur frühkindlichen Erziehung, die in vielen Verlautbarungen der Erziehungsminister und Resolutionen von Ministerkonferenzen einen bevorzugten Platz einnehmen. Es existieren unzählige innovative Initiativen und internationale Projekte, wie das von der deutschen Entwicklungszusammenarbeit unterstützte langjährige Vorhaben mit dem Andres-Bello-Pakt zur Produktion einfacher Lehrmaterialien für die Grundschule. Ebenso ist mit deutscher Hil-



(Foto: Gregor Lang-Wojtasik)

fe der gesamte Komplex der interkulturellen zweisprachigen Erziehung seit Jahrzehnten gegen heftige Widerstände gefördert worden, um eine angemessene Bildungsalternative für die indianische Bevölkerung im Andenhochland von Peru und Ecuador zu entwickeln. Diese Bemühungen haben Implikationen für den ganzen Subkontinent gehabt; genauso wie Bemühungen anderer, so des Regionalbüros der UNESCO in Santiago, das in vielen Bereichen hervorragende Arbeit leistet.

Die Bildungsqualität wird nicht nur von den gemessenen kognitiven Schulleistungen bestimmt, sondern ebenso von Werten bzw. der kreativen und emotionalen Entwicklung der Kinder (UNESCO 2004). Hesse hat darauf verwiesen, dass die neueren konstruktivistischen Ansätze zum „situierten“ Lernen auf Arbeiten zum Alltagswissen, als einem Teil des traditionellen Lernens, zurückgingen. Entsprechend seien relevante sachliche und soziale Erfahrungen und sozial und kulturell geteiltes Wissen keine universellen Gegebenheiten. So könnte es sein, dass Lernen nicht mit Hilfe des Vergleichs interindividueller Lernzuwächse gemessen werden könne, sondern Lernleistungen auf die lokalen Anregungsbedingungen und -einschränkungen zu beziehen seien (Hesse 2004, S. 6). Dies würde das schlechte Abschneiden von Südamerika in den internationalen Schulleistungstests relativieren. Damit mag auch zusammenhängen, dass das Civic-Education Projekt der IEA (International Association for the Evaluation of Educa-



Plakat-Aktion von Oxfam zum Weltbildungsforum in Dakar 2000  
Foto: Gregor Lang-Wojtasik

tional Achievement) ergeben hat, dass 14jährige Jugendliche in den Ländern des Südens, und darunter besonders Chile und Kolumbien, „in ihrer Bereitschaft zu Partizipation, zu politischem und sozialem Engagement die gleichaltrigen Jugendlichen in den Industrieländern weit übertreffen“ (Händle 2003, S. 49).

## Ausblick

Kinder brauchen eine freundliche Lernumwelt. Dazu gehört auch eine pädagogisch vernünftige Sprachenpolitik, die es ihnen erlaubt, in ihrer Muttersprache zumindest in den ersten Jahren der Schule zu lernen. Die Schule muss für alle Kinder, mit ihren besonderen Bedürfnissen und vielfältigen Lernbedingungen offen sein. Die Kinder müssen im Zentrum des Lernprozesses stehen. Die einzelne Schule ist der entscheidende Ort für einen erfolgreichen Lehr- und Lernprozess zwischen Lehrenden und Lernenden. Um dies zu erreichen, ist das gesamtgesellschaftliche Bemühen entscheidend, die Gestaltung der kindlichen Zukunft als Herausforderung zu begreifen. Davon sind die meisten Länder Lateinamerikas weit entfernt. Allerdings gibt es mittlerweile auch aus der Region realistischere Töne als noch vor wenigen Jahren. Z.B. weist die UNESCO darauf hin, dass zur Erreichung der Dakar-Ziele in Lateinamerika signifikante Anstrengungen unternommen werden müssen (UNESCO 2004, S. 224).

Lateinamerika und die Karibik, und damit auch die meisten Länder Südamerikas, sind derzeit nicht auf einem Wachstumspfad, der es als möglich ansehen lässt, die international geforderten 6 % des Brutto-Sozialprodukts in Bildung zu investieren. Finanzielle Mittel von außen sind ebenfalls nicht in größerem Maße zu erwarten. Damit ist auch die in den politischen Reden immer wiederkehrende Floskel, den Anschluss an die Globalisierung finden zu wollen, weit von der politischen Realität entfernt. In den letzten Jahren hat sich der Abstand zu den führenden Industriationen vergrößert. Damit sind vielfältige Gefahren bzw. ein gefährlicher sozialer Zündstoff verbunden. Wie lange noch werden die Unterdrückten und Marginalisierten still halten? Soziale Not ist ein Nährboden auch für den Terrorismus (Küper 2003a, S. 53). Bildung und Erziehung können dem vorbeugen, wenn sie entsprechend den internationalen Zielsetzungen eine den Bedingungen der heutigen Welt angepasste Qualität erreichen. Leider sieht es so aus, dass es auch in Südamerika in den nächsten zehn Jahren nicht gelingen wird, allen Kindern einen Primarschulabschluss mit guter Qualität zu geben, ganz zu schweigen von einer ausreichend langen, angemessenen Bildung mit entsprechenden Inhalten und Kompetenzen, um aus der Armut herauszukommen.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> PIRLS = Progress in International Reading Literacy Study

<sup>2</sup> Langjähriger Mitarbeiter von Weltbank und UNESCO sowie zeitweiliger chilenischer Erziehungsminister.

<sup>3</sup> Auf der entsprechenden Internet-Seite der UNESCO sind nur die Länder Bolivien, Brasilien, Ecuador und Paraguay mit solchen Plänen verzeichnet (<http://ept.unesco.cl>).

<sup>4</sup> Zur OIE gehören alle spanisch- und portugiesisch-sprachigen Ländern des Kontinents, inkl. Kuba, und Spanien und Portugal.

## Literatur

**BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung:** Bildung für alle: Gleichstellung der Geschlechter. Der Sprung zur Gleichberechtigung. Deutsche Übersetzung des UNESCO-Summary Report 2003/2004: Education for All Global Monitoring. Bonn 2004 (BMZ Spezial Nr.087).

**Chiroque Chunga, S.:** Ruta Crítica del Estudiante Peruano, Informe 32, Enero 2005, Instituto de Pedagogía Popular. Lima 2004.

**Händle, Ch.:** Politische Bildung: Mangelhaft. CIVIC-Studie bescheinigt Jugendlichen im Süden höhere soziale Kompetenz als deutschen Jugendlichen. In: epd-Entwicklungs politik, 8/9, Mai 2003, S. 48 – 50.

**Hesse, H-G.:** Internationale Schulleistungsvergleiche und interkulturelle Lehr-Lern-Psychologie: zwei einander fremde Forschungsstränge. Ein Plädoyer für ihre Integration. Positionsreferat, gehalten am 28.09.2004 auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Göttingen.

**Küper, W.:** Folgen von PISA und anderen Schulleistungsvergleichen für Länder Lateinamerikas. In: ZEP. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 26. Jg., Heft 1, 2003, S. 9 – 16 (2003a).

**Küper, W.:** Lateinamerikas Bildungsmisere. Welche Chance haben die Bildungssysteme Lateinamerikas im Zeitalter der Globalisierung? In: epd- Entwicklungs politik 8/9, März 2003, S. 51-54 (2003b)

**Ministerio de Educacion del Peru:** Plan Nacional de Educacion para Todos, Foro Nacional de Educacion para Todos. Lima, Junio 2003.

**PREAL – Programa de Promoción de la Reforma Educativa en America Latina y el Caribe:** Informe de Progreso Educativo, Peru (1993-2003). Lima 2004.

**UNDP:** Bericht über die menschliche Entwicklung 2003. Millenniums-Entwicklungsziele: Ein Pakt zwischen den Nationen zur Beseitigung menschlicher Armut. Berlin: Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen 2003.

**UNESCO/OREALC:** America Latina y el Caribe. Panorama regional. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005. Santiago de Chile 2004.

**UNESCO/OREALC:** Gobierno de Chile, Ministerio de Education, Regional Report. Educational Panorama of the Americas. A Summit of the Americas Regional Education Indicators Project. Santiago de Chile 2002.

**UNESCO:** Education for All Global Monitoring Report 2002. Is the world on track? Paris 2002.

**UNESCO:** Education for All Global Monitoring Report 2003/4. Gender and Education for All. The leap to equality. Paris 2003.

**UNESCO:** Education for All Global Monitoring Report 2005. The Quality Imperative. Paris 2004.

Dr. Wolfgang Küper, geb. 1937, von Februar 1999 bis Oktober 2002 Programmleiter Bildung und Gesundheit der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH in Peru und zuständig für ein Kooperationsprogramm der deutschen Entwicklungszusammenarbeit mit dem peruanischen Erziehungsministerium im Bereich der Lehrerbildung; seit Ende 2002 im Ruhestand; zuvor Abteilungsleiter der GTZ für Bildung und Wissenschaft und von 1990 bis 1993 in einem GTZ-Projekt der Zweisprachigen Interkulturellen Bildung in Ecuador tätig; Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften; verschiedene Publikationen zu Fragen von Bildung und Wissenschaft in Afrika und Lateinamerika.



Douglas Bourn

# ‘Interconnectedness versus Interdependence’

## Reflections in response to David Selby

*Zusammenfassung: Der Beitrag ist eine Reaktion auf den Aufsatz von David Selby in der letzten ZEP. Der Autor argumentiert, dass es angesichts der aktuellen Herausforderungen zu einer veränderten Debatte um Lernen, Wissen, Fertigkeiten, Kompetenzen und Werte im Globales Lernen kommen müsse.*

*Abstract: This article reacts to the essay of David Selby in the last ZEP. Considering the actual challenges the author argues, that a different debate on learning, knowledge, skills, competencies and values of Global Education is necessary.*

David Selby has been one of the most influential writers within the English speaking world on global education. His work with Graham Pike, particularly ‘Global Teacher, Global Learner’ was a seminal text for all interested in global and development education in the 1980s and 90s (Pike/Selby 1988).

His writings alongside Pike, Hicks, Steiner and others have been leading figures within the English speaking world in promoting an approach to ‘Global Education’ which is about an holistic approach towards education bring development, peace, human rights, environmental and anti-racist education with a ethical basis (Selby 2000; Hicks/Bord 2000; Hicks 2002; 2003; Steiner 1996).

I found reading Selby’s latest paper in ZEP, ‘The Signature of the Whole: Radical Interconnectedness and its Implications for Global and Environmental Education’ at one level challenging and at another level frustrating. Challenging because I felt he was right to pose the tensions between ‘global and environmental education’, but perplexing because I kept questioning his emphasis on the individual and the need for a deeper and more spiritual approach these areas of education.

Change, Selby suggests has to be holistic to be effective. He also proposes that to secure meaningful change, ‘environmental and global educators need to recognise that they are part of a wider community of counter cultural and liberationist education’.

My immediate response to Selby’s challenges is that the issues he raised need to be framed within the new debates about what is seen as ‘education for sustainable development.’

Here there are the beginnings of debates and discussions about the relationship between the global and the environment, the individual and the community Scott/Gough 2003; Rost 2004; Sterling 2002).

It is however not my intention to reflect on the detail of Selby’s recent article in ZEP, but to consider some of the wider questions about ‘global education’ and why some of the ideas of people like Selby have had such limited influence within educational theory and practice over the past twenty years. I would like to pose the following:

- They take no account of the impact of globalisation and the literature of the past decade or so on what this means for those who have expounded the principles of ‘global education’.

- They are not grounded in clear theoretical framework in terms of approaches towards learning

- There is a perception that somehow there an ideal person called a ‘global educator’ who exists somewhere but is not related in any way to how education exists. They are in some form, pure souls.

- ‘Global education’ is a contested one with many differing views as to what it means. The definition of ‘global education’ outlined by Selby in his earlier ZEP article (Selby 2000) was one that took no account of debates taking place in Europe or Asia.

There are two reasons why these issues are important to debate. Firstly there is a perception in a number of industrialised countries that the whole area of ‘global education’ is idealistic and marginal. This can be most obviously be demonstrated by noting how funding for global and development education in Europe, North America and Australia has been directly linked to the government of the day. Secondly there is a lack of clarity and rigour as to what is ‘global education’ which is particularly apparent in the English speaking educational world.

It is to be suggested here that if ‘global educators’ continue to see themselves as part of a counter culture and remain unclear as to their aims and objectives, then the terrain they wish to engage will, and in some cases is already, being

captured by educational perspectives that do not challenge current dominant ideological notions of the role and purpose of learning.<sup>1</sup>

## **'Global' is here to stay in Education**

Through a range of international and national educational policies and programmes, the term 'global' is becoming part of the everyday language of educationalists, from policy-makers to practitioners. Globalisation is having an impact upon societies and approaches to learning. A response from many industrialised countries has been to promote the concept of the 'learning society' and to ensure that all its citizens are equipped with the knowledge, skills and qualifications they will need for the new century. Education is seen as key to both economic development and social cohesion (Bourn 2001).

As the British Prime Minister, Tony Blair has stated, „Our young people must develop the competence, confidence and contacts which will secure their place and influence in an increasingly globalised society“.

Having the knowledge and skills to understand the 'global society' within which we all live is now accepted as being a necessary part education in many other countries. For example in England there is now an explicit recognition of the need to understand society at local, national and global levels with sustainable development and global citizenship being features of both the aims and purpose of the school curriculum and specific learning themes within a number of subjects.

These trends can be most graphically illustrated in the strategy for international education published by the English Ministry for Education in November 2004. It refers to promoting the concept of 'global citizens' and to 'instil a strong global dimension into the learning experience of all children and young people.' But it also talks about 'equipping employers and employees about the skills needed for a global economy' (DfES 2004).

In higher education, either through degree courses or as part of the wider ethos and purposes of universities, globalisation, sustainable development and wider world agendas are increasingly being referred to as integral features of skills people require for the new century. These agenda are probably being reflected in many countries at the present time – but what does it mean in reality?

Is it about promoting within education and learning a more internationalist outlook, one that promotes a more values based perspective with concerns for democracy and quality of life or is it about education for economic effectiveness?

There may be support from many in education that education is essential to a competitive knowledge-based global economy. But this in itself poses major questions:

- How does the global economy work, and what can people do to influence it?
- What is and should be the relationship between global, regional, national and local economies?
- How does the global economy affect the environment and sustainable development?
- How does decision-making affect citizenship? (Alexander 1998).

Education for whatever age group, and wherever in the world, needs to recognise the impact of globalisation and that we now live in a global society. But what form of education are we talking about? Is it one of resistance, of transformation, of accommodation to globalisation or something yet to be defined?

## **What sort of 'Global for Education'?**

It is suggested here that the perspective needed to address the challenge of globalisation for education is to develop a clear sense of why we need learning for a global society, what it means and how it can be implemented. But above all there should be some underlying rationale for why it is important. It is suggested that 'learning for a global society' should be based on a number of key concepts and to be effective have a methodology that recognises people's needs and respects social and cultural pluralism. The following points developed by a team of educationalists within lifelong learning within the Development Education Association (DEA) in England are useful. People can:

- understand their own situation in a wider context;
- make connections between local and global events;
- develop skills and knowledge to interpret events affecting their lives;
- understand causes of global inequality, justice and solidarity;
- learn from experiences elsewhere in the world;
- identify common interests and develop solidarity with diverse communities;
- combat racism and xenophobia;
- wider horizons and personal development;
- make a difference to their world by participating in society (DEA 2001).

These perspectives and approaches to education are beginning to be taken up by education policy-makers in a number of industrialised countries. In England the following concepts have been agreed within education as being central to the global dimension within education:

Interdependence - Citizenship and Stewardship-Diversity-Sustainable Development- Social Justice-Values and Perceptions-Human Rights (DFES 2000).

## **Role of Development in the Debate about 'Global'**

If globalisation is a key driver for re-thinking about education in the twenty first century and there is recognition within at least some industrialised countries, this in itself poses questions about the wider purpose and role of education. Education can also not ignore its relationship to the changing agendas in the world.

The consequences of global insecurity and the increased divisions between North and South in the world at a time when the world is coming closer together, necessitate that

the ‘human development’ agenda becomes central to these debates about what form of learning in this global society. As development educationalists in Ireland have commented: ‘education for world democracy, human rights and for sustainable human development is no longer an option. Education has a central role to play, especially if we are to build a widespread understanding and ownership of this (development) agenda [...]’ (DE Ireland; [www.dci.gov.ie](http://www.dci.gov.ie)).

The movement for development education, I believe provides a valuable context and background for this thinking. Development education aims to raise awareness and understanding of how the global affects the local and how individuals, communities and societies can and do affect the global. It aims to bring global perspectives into all aspects of learning – from the school classroom to universities to local community activities to the media.

A common definition of development education is:

- enabling people to understand the links between their own lives and those of people throughout the world;
- increasing understanding of the global economic, social and political environmental forces which shape our lives;
- developing the skills, attitudes and values which enable people to work together to bring about change and to take control of their own lives;
- working to achieve a more just and sustainable world in which power and resources are equitably shared (DEA 2003).

Development Education, through the work of non-governmental organisations, community groups and educational bodies in many countries has been one of the leading factors in ensuring that the ‘global’ agenda is now being taken seriously by education policy-makers. Through their practice at a grassroots level and through directly engaging in debates with policy-makers at a national level, in a language that is understandable and relevant to our times, new opportunities have opened up for creative initiatives by teachers and educators to address the challenges that the global society is creating.

## Knowledge, Skills and Values

Selby in his writings has emphasised the importance of the ‘global educator’ about being upfront about their values. He, however, does not put the discussions about values alongside the equally important need to address knowledge and skills. For if ‘global education’ is to be taken seriously and be seen as key response to the agenda of globalisation, then there needs to be an equal recognition of the importance of knowledge and skills alongside values.

This means going beyond perspectives developed by Selby, which Hicks has articulated as the core elements of ‘global education’:

- issues dimension
- spatial dimension
- temporal dimension
- process dimension (Hicks 2003).

Scheunpflug suggests however that a more appropriate approach will be:

- fact dimension: dealing with knowledge and non-knowledge
- temporal dimension: dealing with certainty and uncertainty
- spatial dimension: dealing with local relationships and spacelessness
- social dimension: dealing with familiarity and strangeness.

Scheunpflug goes further and suggests that ‘good global education provides knowledge about the global world society, but they also need to know how to deal with contradictions and complexity and the skills to translate this thinking into concrete action (Scheunpflug 2003).

McKenzie in her work with a range of universities in devising a framework for global perspectives within a range of higher education courses provides a valuable approach that takes account of knowledge, skills and values (McKenzie 2003; see fig. 1).

## What is a Global Educator?

For many who have been engaged with ‘global education’ over the past twenty years may agree with the perspective of Selby that a global educator comes with a different mindset, that of connectivity,

Yet this central tent of ‘global education’ is today becoming accepted as part of mainstream social and political debate. The term ‘connectivity’ is one that is used by many social commentators. In the UK for example, Geoff Mulgan a former policy advisor to Prime Minister Tony Blair has written a number of key texts on this area (Mulgan 1991; 1998) and in an essay for the foundation, Demos, he has commented ‘seeing the connectedness of things is the starting point for understanding a world that otherwise appears baffling’ (McCarthy et al 2004). Similar ideas can be seen in the writing of another figure close to Blair, Charles Leadbetter (2002).

The term ‘interconnectedness’ has also re-emerged in the debates in the USA on the global and international dimension within education. What is noticeable is that there has been a conscious decision to use this term rather than ‘interdependence.’ This implies a lack of recognition of the importance of the impact of globalisation in terms of what happens in one part of the world has an impact elsewhere (see article of Jackson and Bales in Phi Delta Kappan 2004)

Hicks whilst recognising his debt to Selby suggests that ‘global education’ needs be both personal and political. He recognises the need for critical perspectives that link to holistic experiences but he also suggest that global education needs to be located within political understanding with an emphasis on equality and justice (Hicks 2003).

Audrey Osler’s perspective on global education emphasises human rights and social justice and is influenced by definitions developed by the Council of Europe’s North-South Centre: ‘Global education encompasses the strategies, policies and plans that prepare young people and adults for living together in an interdependent world. It is based on the principles of co-operation, non-violence, respect for human rights,

<h2>Knowledge and Understanding</h2> <p><b>Social justice and equity</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cause and effects of inequalities within and between societies</li> <li>- Changing perspectives on the process of social change</li> <li>- Views on eradication of poverty</li> </ul> <p><b>Diversity</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Values and cultures in specific societies and across global society</li> <li>- Interaction of different values and beliefs in our lives</li> <li>- Evolving conceptions of human and planetary rights and freedoms</li> </ul> <p><b>Globalisation and Interdependence</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretations of the process and effects of globalisation</li> <li>- Shifting patterns of local-global relationships</li> <li>- responses to the process of globalisation</li> </ul> <p><b>Sustainable Development</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Local-global people-environment relationships</li> <li>- Steps to sustainable development</li> <li>- Measuring and monitoring sustainability</li> </ul>	<h2>Cognitive Skills</h2> <p><b>Critical Thinking</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Detect bias, opinion and stereotypes</li> <li>- Determine key elements in complex issues</li> <li>- Identify tensions and consonance in complex issues, problems and questions</li> </ul> <p><b>Analytical Thinking</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Collect information/data from sources</li> <li>- Synthesise data/information from sources</li> <li>- Evaluate data/information from sources</li> </ul> <p><b>Reflective Thinking</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Review cycles of thought and action</li> <li>- Critically appraise cycles of thought and action</li> <li>- Plan new cycles of thought and action based on what has been learnt</li> </ul> <p><b>Strategic Thinking</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Advance an optimal solution to a particular problem, question or issue</li> <li>- Propose the means by which a resolution may be attained</li> <li>- Anticipate likely problems and consider unanticipated outcomes</li> </ul>
<h2>Values and Attitudes</h2> <p><b>Individual self-esteem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sense of identity and self-worth</li> <li>- Awareness of pride in individuality</li> <li>- Open-mindedness and curiosity</li> </ul> <p><b>Empathy and respect</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Empathy with others views and needs</li> <li>- Respect for others' views and needs</li> <li>- Associate perspectives and predicaments</li> </ul> <p><b>Commitment to social justice and equity</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sense of fairness</li> <li>- Concern for justice</li> <li>- Willingness to speak up for others</li> </ul> <p><b>Valuing and respecting diversity</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Value difference and diversity</li> <li>- Welcome opportunities to learn from other cultures and societies</li> <li>- Respect human rights</li> </ul> <p><b>Commitment to sustainable development</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- concern about over-consumption</li> <li>- concern for the future of the planet</li> <li>- commitment to sustainable livelihoods</li> </ul> <p><b>Commitment to action</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Belief that people can make a difference</li> <li>- Being prepared to take a stand on important issues</li> <li>- Being prepared to work for a more equitable world</li> </ul>	<h2>Social and Practical Skills</h2> <p><b>Communication</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Listen to and summarise an argument</li> <li>- Verbally present an argument</li> <li>- Argue a case through essays and papers</li> </ul> <p><b>Education and Public Information</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Research the needs and interests of a particular target group</li> <li>- Develop an information/education programme relevant to a particular target group</li> </ul> <p><b>Participation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participate in decision-making processes</li> <li>- Act sensitively in decision-making processes</li> <li>- Involve different actors in the decision-making processes</li> </ul> <p><b>Leadership</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manage change with a given group of actors</li> <li>- Enthuse, involve and support relevant actors</li> <li>- Make difficult but reasoned decisions</li> </ul>

Fig. 1: Knowledge, skills and values of Global Education (McKenzie 2003)

cultural diversity, democracy and tolerance. It is characterised by pedagogical approaches based on human rights and a concern for social justice that encourages thinking and responsible participation' (Osler/Vincent 2002).

There are many other definitions of global education. Some international development NGOs argue that it is development education in the era of globalisation, others that it is the global dimension to the affective educations (Bourn 2003). In the USA, it has been reduced to 'efforts to bring about changes in the content, in the methods, and in the social context of education in order to prepare students for citizenship in a global age' ([www.globaled.org](http://www.globaled.org)).

## Global Educator and Education for Social Change

If global and development education have models of learning at their core, then they need to be models which are not only participatory and transformative, they need to recognise the ideological constructions within which learning takes place.

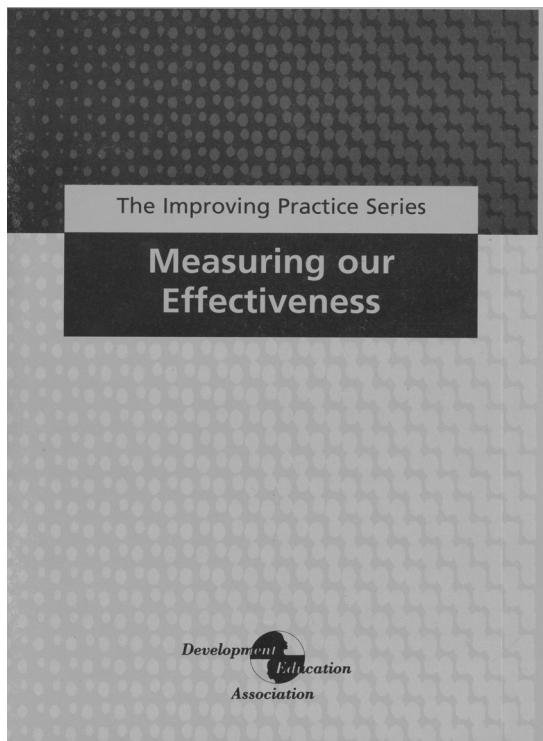
Learning is generally been understood to be the process through which individuals go in acquiring their knowledge, skills, attitudes, values, beliefs, emotions, sense' (Jarvis 2003). However Jarvis goes on to suggest that 'human learning occurs when individuals are consciously aware of a situation and respond, or try to respond, meaningfully to what they experience and then seek to reproduce or transform it and integrate the outcome into their own biographies. In this instance, biography is the totality of our experience, which is an integrated'.

Learning therefore by its very nature implies change. The Campaign for Learning stated in 1998 that : ' Learning is a process of active engagement with experience. It is what people do to make sense of the world. It may involve an increase in skills, knowledge or understanding, a deepening of values or the capacity to reflect. Effective learning needs to change, development and a desire to learn more' (quoted in Dillon 2003).

As Dillon suggests learning is not about transmission of knowledge and skills in a passive manner. Rather we build (construct) knowledge through social interaction (Dillon 2003). Beck has suggested the need to address the rapidly changing society, the need for learning to be not about 'facts' and 'knowledge' to seeking to understand and be critically aware of the things to be studied. This he suggests is so central to learning within a global society (Beck 2000).

Therefore debates about the relationship of global education to social change, need to be located within discussions about the role and purpose of education in a society, what is it there for and what is it trying to achieve. Key indicators on these debates in a number of countries have been around citizenship education and sustainable development. These initiatives pose how does education relate to achieving a more socially aware and politically engaged citizenry and how can education relate to creating an understanding of the need for improving people's quality of life.

The role of education in response to the agendas of a glo-



bal society can also been seen from material produced in the USA from some right-wing educationalists on 'The World in Our Classroom' which has been a direct response to impact of September 11<sup>th</sup>. It even goes on to talk about promoting a stronger values base within schools. But, and this is the big, but – whose values? It suggests that what is needed is a greater understanding of the importance and central need for American values to be taken up elsewhere in the world- so good global citizens are American citizens? (ASCD 2002).

There are of course counter debates going on as well. Stephen Sterling suggests that education for sustainable development inevitably leads on to transforming the vision and purpose of education (Sterling 2001).

## Conclusion

Selby has, as has been indicated in this article, made an important contribution in the past to thinking about global education, but there is a need now to move on, to recognise the new political and educational context and above all a need for greater clarity and rigour about what we mean by the terms we have been using for many years.

We need also to pro-actively engage nationally and internationally in the debates about the future role of education. Whilst debates may vary according to different countries and cultures, four underlying opportunities are emerging within which we all need to be engaged:

1. Learning and skills for the era of globalisation, the global economy and global society;
2. Learning for a sustainable future in the context of the decade for Education for Sustainable Development
3. Learning and understanding within societies which are undergoing major changes as a result of migration, increased cultural diversity and threats of insecurity

4. Skills and competences required to be an active and caring citizen (Bourn 2003).

As Scheunpflug (2003) has commented, ' global education offers not only skills to live in a globalised world but also to transform our global world into a world of justice and sustainability.' In a number of countries in Europe and elsewhere in the world there are growing debates about the role of education in the era of globalisation and what are the skills and knowledge required for people to effectively engage in the global society of the twenty first century. It is therefore not enough as Selby suggests to talk about connections and to propose a more holistic approach. To me a holistic approach has to be located within societal change and not just personal change. Moreover, the term 'Interdependence' has to be the term to underpin global perspectives within education.

There is a need to directly engage and relate the principles and practices behind what has been defined as global education into mainstream debates about education and learning. If those who are supporters of global education do not, the space will be filled by educationalists who either reduce the 'global' to economic competitiveness or promoting a values base which propagates one view of the world.

### Annotations

1 See especially some of the articles in Educational Leadership: Vol.60,no.2, October 2002 – special issue on 'The World in the Classroom - journal of ASCD in USA.

### References

- Alexander, T.:** Are we ready for the Age of Global Learning? In: The Development Education Journal 5.1(1998).
- ASCD – Association for Supervision and Curriculum Development:** Educational Leadership 60(2002)2 „The World in the Classroom“. Alexandria, Virginia (USA) 2002.
- Beck, U.:** What is Globalisation? Cambridge: Polity Press in association with Blackwell 2000.
- Bourn, D.:** Global Perspectives in Lifelong Learning. In: Research in Post-Compulsory Education 6(2001)3.
- Bourn, D.:** Quality Learning and Global and Development Education, paper presented to North-South Centre conference on Evaluation and Global Education, available on [www.coe.int](http://www.coe.int) (2003).
- Castells M.:** The Information Age. Oxford: Blackwell 1998 (vol. 3: The End of the Millennium).
- DEA – Development Education Association:** Learning for A Global Society London: DEA 2001.
- DEA – Development Education Association:** Annual Report. London: DEA 2003.
- DEFRA – Department for Environment, Food & Rural Affairs:** Sustainable Development Education Panel. Fifth Annual Report, London: DEFRA 2003.
- DfES – Department for Education and Skills:** Developing A Global Dimension for the School Curriculum. London: HMSO 2000.
- DfES – Department for Education and Skills:** Putting the World into World Class Education. London: HMSO 2004.
- Dillon, J.:** On Learners and Learning in Environmental Education: missing theories, ignored communities. In: Environmental Education Research 2(2003)3.
- Dillon, J./Grace, M./Oulton, C.:** Some Critical Reflections on the Teaching of Controversial Issues in Science Education. In: The Development Education Journal 10(2004)3.
- Fisher, S./Hicks, D.:** World Studies 8-13. Edinburgh: Oliver and Boyd 1985.
- Held D. (ed):** A Globalising World: Culture, Economic, Politics, Buckingham: Open University 2000.
- Held, D./McGrew, A./Goldbatt, D./Perraton, J.:** Global Transformations. London: Polity 1999.
- Hicks, D./Bord, A.:** Learning About Global Issues. In: Environmental Education Research 2000.
- Hicks, D.:** Lessons for the Future: The Missing Dimension in Education. London: Routledge/Falmer 2002.
- Hicks, D.:** Thirty Years of Global Education. In: Education Review 2003.
- Hicks, D.:** The Future of Global Education – unpublished lecture 2003.
- Jarvis, P./Holford, J./Griffin, C.:** The Theory and Practice of Learning. London: Kogan Page 2003.
- Leadbetter, C.:** Up the Down Escalator. London: Viking 2002.
- McCarthy, H./Miller, P./Skidmore, P. (ed):** Network Logic: who governs in an interconnected world. London: Demos 2004.
- McKenzie, A.:** Global Perspectives in Higher Education: London: DEA 2003.
- Mulgan, G.:** Communication and Control: networks and the new economies of communication. Cambridge: Polity Press 1991.
- Mulgan, G.:** Connexity: responsibility, freedom, business and power in the new century. London: Vitage 1997.
- Osler A./Vincent, K.:** Citizenship and the Challenge of Global Education. London: Trentham 2002.
- Osler, A.:** Globalisation and Citizenship Education. In: Kent, A./Morgan, A. (ed.): The Challenge of the Global Dimension in Education. London: Institute of Education 2004.
- Phi Delta Kappan –‘Special Section on International Education’.** USA: Bloomington November 2004.
- Pike, G./Selby, D.:** Global Teacher, Global Learner. Sevenoaks: Hodder & Stoughton 1988.
- Richardson, R.:** Learning for Change. Stoke on Trent. London: Trentham 1990.
- Rost, J.:** Competencies for Global Learning. In: The Development Education Journal 11 (2004)1.
- Scheunplug, A.:** Learning and Skills for a Global Society: the Education Context. In: O'Loughlin, E./Wegimont, L. (ed.): Learning for a Global Society – Proceedings of GENE Conference, London 2003, Lisbon: North-South Centre 2003.
- Scott W./Gough, S.:** Sustainable Development and Learning, London: Routledge/Falmer 2003.
- Selby, D.:** Global Education as Transformative Education. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP) 23(2000)3.
- Steiner, M. (ed.):** Developing The Global Teacher. London: Trentham 1996.
- Sterling, S.:** Sustaining Education. Dartington: Green Books 2002.
- Wang, L. (ed.):** Global Perspectives – Statement on Global Education for Australian Schools. Australia: Curriculum Corporation 2002.

### Websites

- [www.dfid.gov.uk](http://www.dfid.gov.uk)
- [www.dea.org.uk](http://www.dea.org.uk)
- [www.developmenteducation.ie](http://www.developmenteducation.ie)
- [www.globaleduc.org](http://www.globaleduc.org)

Dr. Douglas Bourn, born 1951 in Suffolk in England; Director of the Development Education Association in England since its foundation in 1993; prior to that head of a youth organisation and senior manager in an environmental organisation; obtained his Ph.D on Labour Party Ideas on Education from Keele University in England; advised the education ministry and international development ministries in England on development education since 1997; publications on education policies of Labour Party, research reports on Global Youth Work, 'A World of Difference', published in 1995, and articles in a range of international academic journals on development education and learning for a global society.



David Selby

# Responding to Globalisation and the Global Condition

## Technocratic Skills or Normative Ideals for Transformation? A Critique of Douglas Bourn's Conception of Global Education

*Zusammenfassung: Dieser Beitrag reagiert auf die Erwiderung von Doug Bourn auf den Beitrag von David Selby in der letzten Ausgabe der ZEP. Der Autor gibt einen Überblick der verschiedenen Einschätzungen Globaler Bildung – „globale Wettbewerbsbildung, reformerische globale Bildung und transformative globale Bildung“ – und verortet die Position von Bourn zwischen einer Wettbewerbs- und Reformagenda. Selby argumentiert, dass solch eine Position zu nah an die Forderungen technokratischer oder skills-orientierter Bildung herankommt, die von Globalisierung und den Bedürfnissen eines globalen Marktplatzes beeinflusst ist. Er sieht einen solchen Ansatz auch als zu konform mit einer ‚Kultur der Erfüllung‘, die derzeit innerhalb der Bildung Großbritanniens vorherrsche. Selby plädiert für eine transformative globale Bildung, deren erste Prämisse ist, ‚dass wir auf einem Planeten und nicht in einem Markt leben‘.*

*Abstract: This article reacts to the response of Doug Bourn to David Selbys article in the last number of ZEP. David Selby overviews different renditions of global education ‘Global Competitiveness Education, Reformist Global Education, Transformative Global Education’ and locates Bourns position as falling between the competitiveness and reformist agendas. He argues that such a positioning brushes too closely against calls for technocratic and skills-based education that are influenced by globalization and the needs of the global marketplace. He also sees such an approach as overly conforming to the ‘culture of compliance currently prevailing within UK education. Selby argues for a transformative global education, the first premise of which is ‘that we live on a planet, not in a market’.*

Since returning to the United Kingdom from Canada in the summer of 2003, two impressions have from time to time returned to me, one concerning society, one concerning education.

The first is that the United Kingdom, England especially so, has not fully shaken off the vestiges and mindset of Empire. The analogy of the person who has lost an arm is sometimes advanced. While the person lives on for many years after the loss of the arm, their mind never quite adjusts to the loss and continues to send messages as though the arm were still there. Anachronistic imperialistic impulses afflict

left, right and centre in British politics, as well as those who would not consider themselves particularly political. Those impulses lie behind much of the negativity towards the European Union and the proposed European Constitution, and towards joining the Euro; they lie behind the language of party political cut and thrust in which politicians frequently invoke the British way as best; they lie behind the (somewhat forlorn) assumption that England should as of right rule the world on the soccer pitch.

The second concerns the culture of compliance that has come to permeate education in the last eighteen years, a culture for schools of centrally controlled curriculum; a culture for schools, and for further and higher education institutions, of accountability and performance measurement decreed by central government and overseen by organs of central government. This culture has promoted ‘back to basics’ within school-age education, a marketplace-oriented thrust within educational reform with a heavy ‘learning for global competitiveness’ skills emphasis, a largely conformist conception of the purposes and scope of citizenship education, and the insidious de-professionalization of the teacher. Both impressions re-surfaced on reading Douglas Bourn’s paper.

### Anglocentrism

Bourn purports to be putting forward a conception of global education that, in contradistinction to my own, is global in spread in its acknowledgment of international debate and writing, suggesting that my earlier ZEP article (Selby 2000b) takes “no account of debates taking place in Europe or Asia”. He also asserts that the ideas of global educators such as myself have had “limited influence within educational theory and practice over the past twenty years” because they are idealistic, marginal and lack clear theoretical frameworks for learning.

A perusal of the references offered by Bourn by and large suggests that, as far as he is concerned, the world stops at the

British coastline. Of the thirty-eight works he references, less than a handful emanate from outside the United Kingdom. The evidence he draws upon, oftentimes quoting extensively, suggests that Britain is the arena where most things that matter in global education are happening. He neither details nor references the debates taking place in Europe and Asia to which he alludes.

Had Bourn undertaken a rigorous international literature search, he would have found that clear and detailed theoretical expositions and curricular and learning frameworks for my rendition of global education are, indeed, there, and that they lay out knowledge, skills and attitudinal/values goals as well as strategies for embedding global education in the curriculum. One such framework is offered within my first ZEP article (Selby 2000b, p. 9) but he would have found others (Pike/Selby 1988, p. 63 – 69; 1999a, p. 9 – 20; 1999b; 2000, p. 11 – 26). Had he cared to look, he would have found plenty of discussion of knowledge and skills and their inter-relationship with attitudes and values. He would also have found clarity, albeit always of a provisional nature, about aims and objectives.

A framework discussed in the 2000 ZEP article, the four-dimensional model for global education, has informed national curriculum renewal in a range of countries.<sup>1</sup>

The 1993 – 1998 UNICEF MENA (Middle East and North Africa) Global Education Initiative in conjunction with the Ministries of Education of Jordan and Lebanon is an early example. As Lebanon emerged from its 1975 – 1989 civil war, a period during which curriculum reform was frozen, the staff of the International Institute for Global Education of the University of Toronto, where Graham Pike and I were then based, worked alongside a Lebanese National Core Team appointed by the Ministry of Education to undertake national curriculum and pedagogical renewal in basic education building upon the four-dimensional model, as well as to develop linked pre-service and in-service teacher education programs. When King Hussein of Jordan instigated a process of democratization, he reaffirmed “the active role of education in the process of democratic change” (Jordan Times, 24 November 1993, p. 4). The Jordanian Global Education Initiative, again based upon the four-dimensional model, became the vehicle to drive the Jordanian Educational Reform Plan for quality basic education. A description and evaluation of the Initiative in both countries is to be found in *Global Education: Making Basic Learning a Child-Friendly Experience* (Pike/Selby 1999a). Principal outcomes of the evaluation in both countries concerned increased student self-direction in learning, significant shifts in the teacher/student relationship towards openness and mutual trust, radical shifts in teachers’ perceptions of their role and vocation, and significant increases in students’ socio-affective capacities as well as in their skills and conceptual attainment (Pike/Selby 1999a, p. 111 – 127). The Global Education Initiative in Syria, again based on the four-dimensional model, and

again involving a partnership between UNICEF and the Ministry of Education, followed suit (1995 and continuing). This has been a principal driver of national curriculum and pedagogical reform in Syria with similar, independently evaluated, outcomes (Sultana, 2000). In Iran, the UNICEF/Ministry of Education Global Education and Life Skills Education Project (2000 to date), initially involving the development of a new curriculum and its delivery using interactive and experiential pedagogy from grade one to 10 in twenty schools in five provinces, has proven so successful that, in Autumn 2003, the Ministry announced that the approach would inform the new national curriculum of Iran (Azin Movahed, UNICEF Iran Education Officer, personal communication). Again, the four-dimensional model has framed the curriculum development process, just as it has a similar process of national curriculum renewal under the UNICEF CARK<sup>2</sup> Global Education Project (2001 to date) in Kazakhstan, Kyrgyzstan, Tajikistan and Uzbekistan. Early evaluations within the CARK region again point to significant gains for students, teachers, and schools (Harris/Dyer 2004; Lloyd/Brewster 2004; Christophers/Gabriel, 2004). Each of the initiatives outlined above has involved a National Core Team acting as cultural gatekeeper and, following initial immersion in global education theory and practice allied with capacity building, driving forward implementation and movement to scale within the national education system.

Each national project outlined above has spawned its own academic and professional literature on global education, with its own distinctive perspectives and debates, Asian perspectives and debates of which Bourn appears unaware.

In Europe the same model informed the 1998 – 2001 initiative of the Albanian Institute of Pedagogical Studies (the curriculum, teaching and learning arm of the Ministry of Education) in its infusion of global education across the Albanian history, language, mathematics, natural science, and civic education curriculum of grades five, six and seven. “The teaching environment of the school has been improved through the application of interactive methods in teaching and learning. [...] The project has reinforced the tendency of subject integration. [...] The participation of teachers in the project has increased their professional level” (Selby et al. 2000, p. 9). The project has also influenced a range of other reform initiatives in Albania (Ashton 2000; Remacka 2002). In Armenia, the four-dimensional model, and pedagogical frameworks derived from it, drove the 1998 – 2001 development of the national grade one to 10 Life Skills Curriculum, now in full operation (Ashton 2001; Soukhudyán 2000). The impacts of the model upon educational developments in Brazil, Canada, the Czech Republic, and Japan, as well as some of the countries discussed above, are explored in a forthcoming book (Motani/Selby 2006). The Brazilian experience is particularly worthy of note in that the impact has been principally within non-formal education contexts and initiatives, such as in building socio-

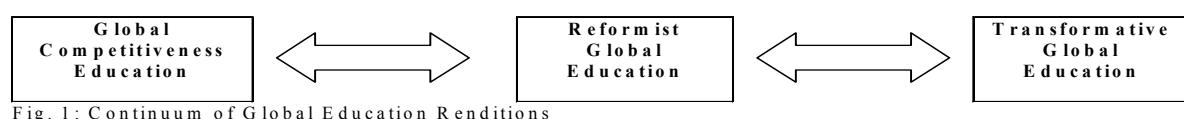


Fig. 1: Continuum of Global Education Renditions

environmental awareness and participatory democracy amongst the residents of a São Paulo social housing cooperative, developing awareness of environmental mal-practice and, hence, promoting action to ensure a sustainable fishery in a South-East coastal community, and involving twelve thousand at-risk teenagers in the greening of a city in São Paulo State (Santos 2004, p. 119 – 156).

I trust that the above places Bourn's offhand belittling of holistic and transformative global education, and his confident but under-researched assertion that it has lacked much by way of significant impact in the real world, in some perspective. It is worth recalling what Robert Moore, an influential figure in the Canadian International Development Agency in the 1990s, said about the field of global education. What global education needs most, he averred, is 'practical visionaries'. It is possible to be holistic, transformative and counter-cultural and, yet, effect significant real change.

## Global Education within a Culture of Compliance

Bourn suggests that the challenges I raise in my recent ZEP paper (Selby 2004) "need to be framed within the new debates about what is seen as 'education for sustainable development'". He later boldly asserts that, in England, the following concepts, *inter alia*, "have been agreed within education as being central to the global dimension within education": Citizenship and Stewardship, Sustainable Development.<sup>3</sup> He cites, approvingly, the "human development agenda". Under the sub-title, "Global" is here to stay in Education", he writes of the importance of "knowledge, skills and qualifications" for the global learning society and references himself in support of his statement that "Education is seen as key to both economic development and social cohesion." He suggests that myself and likeminded global educators "take no account of the impact of globalization" although globalization is a "key driver for re-thinking about education in the twenty-first century." That said, he remains equivocal as to whether global education should be directed towards resisting, transforming or accommodating to globalization. "In higher education", he writes, "[...] globalization, sustainable development and wider world agendas are increasingly being referred to as integral features of *skills* people require for the new century" [my italics; D.S.]. He concludes by identifying "four underlying opportunities" for engagement in debate. These include: "Learning and skills for the era of globalization"; "Learning for a sustainable future in the context of the decade for Education for Sustainable Development" and "Skills and competences required to be an active and caring citizen."

Fig.1 depicts a continuum I employ to map different renditions of global education. *Global Competitiveness Education* is a variety of global education designed to equip the learner with the competencies for engagement in global society and life in the global marketplace. It embraces globalization uncritically; emphasizes education for economic development and social cohesion, conceiving of the

latter as a *sine qua non* of strong economic performance; has a strong knowledge, skills and qualifications emphasis while de-emphasizing values; and is muted in its criticism of the global condition. *Reformist Global Education* has an agenda falling within what Toh Swee-Hin (1993, p. 9 – 11) calls a "liberal-technocratic paradigm on global literacy" characterized by, amongst other things, a liberal appreciation of other cultures (often leaving the voice of the other, and the authenticity of our feelings towards the other, unexpressed and unexplored); an over-concentration on, and superficial embrace of, the notion of interdependence; a management interpretation of how to deal with the disequilibria of interdependence and the deleterious effects of globalization ('technocratic social engineering upon planet Earth'), and uncritical assumptions concerning the inexorability of human progress. It embraces a values set appropriate for tampering with, rather than turning around, the global system. *Transformative Global Education* is explicitly and rigorously ethical, applying the values of emancipation and liberation consistently to personal, social and political acts; it links a deepening of the individual's interior life to solidarity with crucial struggles for justice, dignity and freedom; it stresses confronting structural violence as vital for planetary survival; it makes ecological security integral to liberation; it adopts a conscientizing and empowering pedagogy to move hearts and minds (Selby 2000b; Toh Swee Hin 1993, p. 12 – 15). In its biocentric expression, it de-centres the human project per se and places the biosphere (which includes human life) at the centre of the planetary project (Selby 2000a).

The majority of Bourn's statements fall at or between the global competitiveness education and reformist global education nodes on the continuum.

Bourn's constant reiteration of the importance of knowledge, skills and qualifications, allied with regularly recurring sections in which he is *sotto voce* on values, is indicative. It affirms a status quo supportive educational paradigm in which critical thinking, leading to action, is presented as an aim but remains an unlikely outcome. Research and a commonsensical reading of the world make it abundantly clear that, a mountain of knowledge and basketful of skills notwithstanding, people remain for the most part passive and largely indifferent in the face of clear threats to planetary well being, such as climate change. Attitudes, together with emotional engagement and exploration of inner ecology, are key if the learner is to harness knowledge and skills for pro-active social involvement (Kollmuss/Agyeman 2002). "Skills and competencies" do not, in and of themselves, lead to active and caring citizenship. As I think my article in the last ZEP (Selby 2004) makes clear, deep social transformation and deep personal transformation stand in dynamic and mutual relationship. Unless they do, there is no transformation. Transformative social change is fundamentally ecological, modeling processes of change upon processes within the eco-systems of nature (Capra 2003, p. 200). It involves mindfulness of the dynamical relationships between *structure* (physical/institutional embodiments), *pattern* (configurations of relationships between components as well as configurations of relationships between processes), and *process* (the flow of the system through the whole, linking structure and pattern, as the

system continually unfolds) (Capra 1996, p. 159 – 162; 168). Within such an understanding, interdependence is an insufficient underpinning concept for renditions of global education of transformative intent in that, while the concept addresses structures and the relationships between structures, it ignores the process aspects of pattern as well as the flow of the whole. Bourn may be right that “‘Interdependence’ has to be the term to underpin global perspectives within education”, but a “perspective within” is a pretty limited aspiration, falling significantly short of what a ‘dimension’ and far short of what a paradigm can bring to education.

His call for critical engagement notwithstanding, Bourn uncritically embraces the idea of education for sustainable development, making no attempt to explain his understanding of the term. In this, too, he clearly aligns himself with the liberal technocratic school of thought, while also locating himself squarely within the government-driven culture of compliance that has come to characterize much of British education.

The British government has roundly embraced education for sustainable development. In September 2003, the Department for Education and Skills published a *Sustainable development action plan for education and skills* (DFES 2003) designed to promote discussion of “how we generate the skills, knowledge and understanding to allow us to fulfill our duty as global citizens”, while in January 2005 the Higher Education Funding Council for England published a consultation document on a support strategy and action plan for sustainable development in higher education (HEFCE 2005). Additionally, the DFES has published a document, laying out three goals for education: “Equipping our children, young people and adults for life in a global society and work in a global economy”; “Engaging with our international partners to achieve their goals and ours”; “Maximizing the contribution of our education and training sector, and university research to overseas trade and inward investment” (DFES 2004, p. 3). Anxious for a place in the mainstream, Bourn and likeminded global educators have swallowed the lexicon and ideology of global marketplace competition and sustainable development, not seeing that they are part of the planetary problem rather than the solution.

Most pieces of writing on education for sustainable development begin by taking for granted that the term is understood and uncontested or by re-quoting the well-worn definition of the World Commission on Environment and Development: “development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their needs” (WCED 1987). This raises a number of serious issues.

First, whose expertise, language and values are going to be given most voice as we define and enact sustainable development? The bulk of economists are pretty clear, even razor sharp, in what they mean. They see sustainable development as sustained growth in the economy. Their meaning of development emerges directly from the growth principle. So are political and social scientists. For them ‘sustainable institutions’ or ‘sustainable societies’ are ones that hold on to enough public support to be self-renewing. Whether they are kindly to the environment remains a secondary consideration. Environmentalists or ecologists

who embrace the term ecological sustainability are less definite. They see ecological sustainability as a matter of identifying the carrying capacity of an ecosystem in terms of the level of resource extraction it can bear. Unlike the economists, theirs is not an exact science and new understandings of ecosystems as volatile rather than steady state have only served to increase their inexactitude.

So, you have a situation where economists, in particular, are very certain and go about promoting development, and where environmentalists, in particular, are very uncertain but go about promoting sustainability. So understood, environmentalists have embraced sustainable development and environmentally conscious educators have embraced education for sustainable development but not on a level playing field. Donald Worster has written: “In the much-acclaimed partnership between advocates of ecological sustainability and development, who is going to lead whom? I fear that in that partnership it will be ‘development’ that makes most of the decisions, and ‘sustainable’ will come trotting along, smiling and genial, unable to assert any firm leadership, complaining only about the pace of travel. Sustainability is, by and large, an economic concept on which economists are clear and ecologists are muddled. If you find that outcome unacceptable, as I do, then you must change the elementary terms of the discussion.” (Worster 1995, p. 424).

‘Development’ has become such a part of economic discourse that other renditions of its meaning we might bring to the table – for instance, cultural development, personal development, and spiritual development – are all too easily drowned.

If we accept the finiteness of the planet – that the planet is not an inexhaustible cornucopia – and if we interpret ‘sustainable development’ as ‘sustainable growth’, then the term becomes an oxymoron, a contradiction in terms. You cannot continue having sustained growth within something that is finite. Given the above considerations, some prefer the terminology ‘education for sustainability’ or ‘education for sustainable futures,’ both of which go some way towards taking the development out of sustainability (Sauve 1995). Others propose that we explore notions of ‘education for retreat’ or ‘education for contraction,’ involving a rethinking of goals, values, competencies, and notions of the ‘good life’ that would be necessary for a society turning its back on growth and consumerism, where GNP (Gross National Product) might be replaced by GNH (Gross National Happiness) as an indicator of the good society (Bakshi 2005).

Second, there are anxieties over what definitions of education for sustainable development explicitly or implicitly say about our valuing of nature.

There has long been controversy and argument over why we want to save nature. A bald example concerns the tropical rainforests. ‘Save the forests’, some exclaim in that the plants might carry a cure for human diseases such as Aids. ‘Save the forests’, others say, not because of their potential usefulness to humans but because the plants and creatures there have intrinsic value – value in their own right – given they have their own urges, motivations, and life trajectory to fulfill. This argument is often put as one between those, on the one hand, adopting a human-centric view of nature, in which value is given according to human needs, and a bio-centric

or eco-centric view of nature, in which the needs of the biosphere take primacy.

Definitions and explanations of sustainable development are largely underpinned by the assumption that the natural world is primarily there to meet the material demands of the human species. Returning to the WCED definition above, we can be sure that 'future generations' refers to future generations of humans. Throughout the WCED report, and in most sustainability documents since then, the use of the word 'our'<sup>4</sup> refers to people exclusively. Extending the same point, the concept of sustainability, at least in most renditions, embraces the assumption that humans have both the ability and capacity to manage the future of the Earth. It is in our power and purview, it is assumed, to do the sustaining. There is an implicit managerialism, a continuance of the Earth mastery dimension of the mechanistic worldview, in the concept of sustainable development, which reveals itself in Bourn's easy embrace of the Christian/Judaic concept of stewardship as core to global education. His conception of global education is planet-light and certainly fails to give due recognition to critiques of the overt and covert anthropocentrism of much writing in the field.

## Conclusion

Transformative global education addresses globalization directly, not liking what it sees in terms of the deleterious impact of the global marketplace on communities, cultures, long-valued ways of life, and the natural environment. It is suspicious of a shriveled conception of the field that overly courts the marketplace in its emphasis on skills and qualifications. It calls for an organic planetary framing for education, the first premise of which is that we live on a planet, not in a market, and that all of us, and not least educators, need to inform our thinking, proposals and endeavors with a deep mindfulness of life processes.

### Annotations

**1** Bourn fails to identify expressly that the model emanates from Graham Pike and myself, the later variations by Hicks and Scheunplug he cites and references notwithstanding.

**2** Central Asian Republics and Kazakhstan.

**3** He does not say who has been party to and who has embraced the agreement but implies unanimity.

**4** 'Our needs', 'our communities', 'our world'.

### References

- Ashton, C. (ed.):** Evaluation Report: Life Skills Project Implementation in the Armenian Education System. Yerevan: UNICEF 2001.
- Ashton,C. (ed.):** Global Education Project: Evaluation Report for Second Phase. Tirana: UNICEF 2000.
- Bakshi, R.:** Gross National Happiness. In Resurgence, 228, January/February 2005, p. 28 – 29.
- Capra, F.:** The Hidden Connections. A Science for Sustainable Living. London: Flamingo 2003.
- Capra, F.:** The Web of Life. A New Scientific Understanding of Living Systems. New York: Anchor/Doubleday 1996.
- Christophers, J./Gabriel, N.:** UNICEF (CARK) Global Education Project, Kazakhstan, 10-15 May Mission Report. Astana: UNICEF 2004.
- DFES – Department for Education and Skills:** Putting the World into World-Class Education: An International Strategy for Education, Skills and Children's Services. London: DFES 2004.

**DFES – Department for Education and Skills:** Sustainable Development Action Plan for Education and Skills. London: DFES 2003.

**Harris, C./Dyer, A.:** Global Education Interim Project Review and Field Observations. Taskket: UNICEF 2004.

**HEFCE – Higher Education Funding Council for England:** Sustainable Development in Higher Education: Consultation on a Support Strategy and Action Plan. London: HEFCE 2005.

**Kollmuss, A./Agyeman, J.:** Mind the Gap: Why do People act Environmentally and What are the barriers to Pro-environmental Behavior? In: Environmental Education Research, 8(3), (2002), p. 240 – 260.

**Lloyd, S./Brewster, H.:** UNICEF CARK Global Education Initiative: Interim Project Review and Field Observations. Bishkek: UNICEF 2004.

**Motani, Y./Selby, D. (eds.):** With an Eye to the World: Global Citizenship Education in Ten Countries. Toronto: University of Toronto 2006.

**Pike, G./Selby, D.:** Global Education: Making Basic Learning a Child-Friendly Experience. Amman: UNICEF MENA 1999 (a).

**Pike, G./Selby, D.:** Global Teacher, Global Learner. London: Hodder & Stoughton 1988.

**Pike, G./Selby, D.:** In the Global Classroom 1. Toronto: Pippin 1999 (b).

**Pike, G./Selby, D.:** In the Global Classroom 2. Toronto: Pippin 2000.

**Remacka, L.:** Global Citizenship Education in Albania. Unpublished M.Ed. Major Research Paper, Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto 2002.

**Santos, M.:** Discovering New Paths for Global Citizenship Education in Brazil: Three Case Studies. Unpublished M.A. thesis, Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto 2004.

**Sauve, L.:** Environmental Education Between Modernity and Postmodernity: Searching for an Integrating Educational Framework. In Canadian Journal of Environmental Education, 4, Summer 1999, p. 9 – 35.

**Selby, D./Pike,G./Myteberi,F./Llambiri,S./Dautaj,A./Gjokutaj,M./Rexha,B:** Global Education: Preparation of Children to Face up to Challenges of 21<sup>st</sup> Century. Tirana: UNICEF 2000.

**Selby, D.:** A Darker Shade of Green: The Importance of Ecological Thinking in Global Education and School Reform. In Theory into Practice, XXXIX (2) (2000a) S. 88 – 96

**Selby, D.:** Global Education as Transformative Education. In Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 23 (3) (2000b), p. 2 – 10.

**Selby, D.:** The Signature of the Whole. Radical Interconnectedness and its implications for Global and Environmental Education. In Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 27 (4) (2004), p. 23 – 32.

**Soukhudyan, M.:** Life Skills Education in Armenia. Paper presented at The Future of Our Children Education for Peace International Meeting, University of Geneva, 4-8 September 2000.

**Sultana, R.G.:** The Global Education Initiative: Syria's Flying Carpet. Amman: UNICEF MENA 2000.

**Toh, Swee-Hin:** Bringing the World into the Classroom. Global Literacy and a Question of Paradigms. In Global Education (Alberta Global Education Project, 1(1), January 1993, p. 9 – 17.

**WCED – World Commission on Environment and Development:** Our Common Future London: Oxford University Press 1987.

**Worster, D.:** The Shaky Ground of Sustainability. In Sessions, G. (ed.). Deep Ecology for the 21<sup>st</sup> Century. Boston: Shambhala, 1995, p. 417 – 427.



David Selby is Professor of Continuing Professional Development in the Faculty of Education, University of Plymouth, United Kingdom. From June 2005 he will be Director of the University's new Centre for Sustainable Futures as Professor of Education for Sustainability.

## „Family Literacy“

### Pilotprojekt in Hamburg

Jedes Jahr verlassen 80.000 Jugendliche in Deutschland die Schule ohne Abschluss und haben als Schulabrecher große Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben. Es soll etwa vier Millionen funktionale Analphabeten in Deutschland geben. Als einer der bedeutendsten Risikofaktoren für den Schriftspracherwerb gelten mangelnde Erfahrung mit Sprache und Schrift in der Vorschulzeit. Eine alltägliche Lesekultur und Schriftverwendung in der Familie gelten als eine elementare Voraussetzung zur Prävention von späterem funktionalem Analphabetismus. Dabei ist bedeutsam, dass die Schulen nicht aufholen können, was in den Familien versäumt wird. Auch die PISA-Studie hat empirisch nachgewiesen, dass gerade in Deutschland der Schulerfolg der Kinder in hohem Maße abhängig vom Bildungshintergrund der Eltern ist und besonders Migrantensfamilien hinsichtlich des Erwerbs von Lese- und Sprachkompetenzen gefährdet sind.

Diese alarmierenden Tatsachen haben das UNESCO-Institut für Pädagogik und das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg bewogen, ein Pilotprojekt zur Förderung der Literalität von Eltern und Kindern mit Migrationshintergrund ins Leben zu rufen. Das Projekt wird im Rahmen des Modellversuchsprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FürMiG) von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsfragen und Forschungsförderung für fünf Jahre gefördert.

Beide Institutionen interpretieren die PISA-Ergebnisse auch als eine Forderung nach einer geöffneten Schule („Schulen als Bildungszentren“), in der der aktiven Einbeziehung von Eltern und anderen Kontakt Personen eine wichtige Rolle zukommt. Gefordert sei die Entwicklung und Verwirklichung innovativer Konzepte, wie sie im Rahmen von „Family Literacy“ umgesetzt werde, die bereits in vielen Ländern verbreitet sei, großes öffentliches Ansehen vor allem im angloamerikanischen Raum genieße und umfassend finanziell unterstützt werde. In diesem Projekt geht es um die generationsübergreifende Förderung der Schriftsprachkompetenz von Familien, wobei insbesondere die Fähigkeiten der Eltern gestärkt werden, den Schriftspracherwerb der eigenen Kinder zuhause zu unterstützen. Darüber hinaus konzentriert sich das Projekt auf die Weiterqualifizierung der Pädagogen zur Förderung der gefährdeten Kinder.

Das Besondere an diesem in Deutschland weitgehend unbekannten Ansatz ist, dass er Elemente der Erwachsenenbildung (bzw. Elternbildung), der Vor- und Grundschulerziehung und der Lehrerfortbildung miteinander verbindet. Ein weiterer Vorzug besteht darin, dass die Eltern besonders motiviert sind, an sich zu arbeiten, weil sie ihren Kindern helfen wollen.

Das UNESCO-Institut für Pädagogik und das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung haben im Sommer 2004 ein Pilotprojekt an neun Standorten (sieben Schulen und zwei Kindertagesstätten) in sozialen Brennpunkten Hamburgs begonnen. Das Projekt richtet sich an Eltern fünffähriger Vorschulkinder, überwiegend mit Migrationshinter-

grund. Um die sensible Anfangsphase des Schriftspracherwerbs in Schule und Elternhaus nachhaltig weiter zu begleiten, wird das Projekt im Schuljahr 2005/2006 in der ersten Klasse fortgeführt. In der praktischen Umsetzung basiert das Konzept auf drei Säulen: Aktivitäten mit Eltern, gemeinsame Aktivitäten mit Eltern und Kindern sowie stärkere Einbeziehung der Eltern in den Schulalltag. Nach der Evaluierung der zweijährigen Pilotphase soll es gegebenenfalls in Hamburg und bundesweit ausgeweitet, erprobt und in die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer/innen, Sozialpädagog/innen und anderen pädagogisch tätigen Berufsgruppen eingebracht werden.

(Red./UNESCO-Institut für Pädagogik  
/Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung)

Info: m.elfert@unesco.org; Gabriele.Rabkin@li-hamburg.de

## Globalisierungspartner Kommune?

### Die Bedeutung der Kommunen in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit

Mit über 120 Dauerteilnehmer/innen fand die neunte Bundeskonferenz der Kommunen und Initiativen erstmals vom 18. – 20. November 2004 unter der Trägerschaft von 21 Organisationen in Magdeburg statt. „Die internationale Kooperation, der Austausch von Wissen und solidarisches Handeln sind eine Grundvoraussetzung für die Lösung der sozialen, ökonomischen und ökologischen Probleme. Wenn wir internationale Kooperation ernst nehmen, dann müssen in diesem Prozess auch die Kommunen eine wichtige Rolle spielen. Und zwar nicht als Anhänger ihrer nationalen Regierungen, sondern als eigenständige politische Ebene“ (Herbert Schmalstieg, Oberbürgermeister von Hannover).

Die Tagung war nicht nur ein Ort der Begegnung verschiedener Vertreter/innen aus kommunaler Verwaltung und Politik, von Spaltenverbänden und Nichtregierungsorganisationen, Dienstleistern und Wissenschaft. Vielmehr wurden hier konkrete Ideen zur sozial gerechteren Ausgestaltung der Globalisierung und der weitreichenden Gestaltungsmöglichkeiten kommunaler Entwicklungszusammenarbeit diskutiert.

Als Ergebnis der Konferenz wurden die Magdeburger Empfehlungen im Rahmen von sechs verschiedenen Arbeitsgruppen erarbeitet. Darin heißt es u.a.: „Der Beitrag der Kommunen zu internationalen Entwicklungsprozessen ist beachtlich. Trotz knapper kommunaler Ressourcen und Finanznot engagieren sich BürgerInnen und Verwaltungen vielerorts in der Entwicklungszusammenarbeit. Über Städtepartnerschaften und kommunale Kooperationsprojekte werden Lebensbedingungen im Süden und im Norden verbessert, demokratische Prozesse unterstützt, innovative Denksätze gefördert und Verständnis für unterschiedliche Blickwinkel globaler Probleme und ihrer Lösungen geschaffen.“ Dennoch werden die Kommunen erst in der jüngsten Vergangenheit zunehmend als bedeutende

**BDW BDW BDW**

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft / Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt

Partner in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit wahrgenommen, so konstatierten viele Teilnehmer und Redner. Mit dem Zusammenschluss der beiden kommunalen Weltverbände IULA und UTO zum weltweiten Dach UCLG (United Cities and Local Governments) mit Hauptsitz in Barcelona ist dieser Entwicklung Rechnung getragen worden und so wird es darauf ankommen, dass die internationalen Organisationen der EZ auch mit diesem Verband intensiver zusammenarbeiten. Die Servicestelle der InWEnt hat sich dies fest vorgenommen.

„Entwicklungspolitik beginnt vor Ort“, so Staatssekretär Erich Stather, der die Konferenz eröffnete. Nachhaltige Veränderungsprozesse werden in den Kommunen eingeleitet und umgesetzt. „Die Bürgergesellschaft und der Dialog zwischen Zivilgesellschaft, Wirtschaft und Politik sind am effektivsten in den Kommunen umzusetzen“. Lokale Entscheider spielten als zuverlässige Partner eine zunehmende Rolle in der Friedenssicherung und Krisenbewältigung, denn sie könnten Demokratisierungsprozesse initiieren und stabilisieren. Eine Vernetzung staatlicher und kommunaler Entwicklungszusammenarbeit schaffe darüber hinaus Synergie-Effekte und stärke die dauerhafte Wirkung lokaler Aktionen.

Die Empfehlungen von Magdeburg, die alle kommunalen Spitzenverbände und Nichtregierungsorganisation mittragen, rufen die Kommunen auf, ihre wesentlichen Entwicklungspotenziale zu erschließen und sich als verlässliche Partner für Bürger, Unternehmen und Forschungseinrichtungen zu erweisen. Für das Erreichen konkreter Entwicklungzziele müs-

sen bürokratische Barrieren abgebaut und bürgerschaftliches Engagement gefördert werden. MigrantInnen, so die Erklärung der Teilnehmer, müssen in die kommunale Politikgestaltung einbezogen und der interkulturelle Dialog kommunale Pflichtaufgabe werden. Die Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteure auf lokaler Ebene ermöglicht eine global gerechte Entwicklung: in Städtepartnerschaften und Projektkooperationen, im Klimabündnis oder der Unterstützung fairer Handelsstrukturen. Besonders erfolgreich wird diese durch den Einsatz einer fundierten Bildungs- und Informationsarbeit, zu deren stärkerer Förderung Bund und Länder aufgefordert werden.

Mit Prof. Bohnet und Dr. Dirk Messner wurde die gut besuchte Konferenz abgerundet. Sie stellten die Millennium Development Goals (MDGs) und die EU-Osterweiterung in den Mittelpunkt ihrer Beiträge. Mehr als 170 Staats- und Regierungschefs aus Entwicklungs- und Industrieländern hatten im Jahr 2000 erstmals gemeinsam ein Aktionsprogramm verabschiedet. Die ersten Bilanzen nach fünf Jahren Laufzeit machen deutlich, dass die bisherigen Anstrengungen gesteigert werden müssen, sollen diese Ziele erreicht werden. „Eine sozial gerechte Gestaltung der Globalisierung kann nur als gemeinsame Anstrengung aller Politikebenen erreicht werden, dies ist ohne Mitwirkung der Kommunen als Hauptträger gesellschaftlicher Integration und der Beteiligung ihrer Bürgerinnen und Bürger nicht denkbar“, so Dirk Messner.

Die Bilanz der Bundeskonferenz fällt insgesamt positiv aus.

## Bildungsfachleute aus Tansania unterstützen Reformmaßnahmen im deutschen Bildungssystem

In dieser Woche sind in Düsseldorf zehn Experten aus Tansania eingetroffen, die die in Nordrhein-Westfalen angelaufene Bildungsreform ‚Gemeindenahme Schulentwicklung‘ unterstützen sollen. Es handelt sich um Fachleute aus der Bildungsverwaltung, um Erziehungswissenschaftler, Bildungsökonomen und einige Schulleiterinnen und Schulleiter. Sie alle zeichnen sich durch ihre besonderen Erfahrungen mit gemeindenahen Schulentwicklungsprogrammen aus, die in Tansania jahrelang erprobt wurden.

Das deutsche Bildungswesen war vor einigen Jahren im Zuge der internationalen Schulleistungsvergleiche wie PISA in eine ernste Krise geraten. Es wurde festgestellt, dass das Schulsystem die sozialen Ungleichheiten der Schüler feststellt, dass in vielen Schulen, besonders in den Hauptschulen, ein Drittel und mehr Schüler oft sogar mehrmals eine Klasse wiederholen und die Schule ohne Abschluss verlassen. Das Programm ‚Gemeindenahme Schulentwicklung‘ in NRW ist der Versuch, die Lernmotivation der Schüler zu erhöhen und die Wiederholer- und Drop-out-Raten zu senken. Dabei dient das tansanische Modell als Vorbild, soll jedoch an die deutschen Verhältnisse angepasst werden.

Diesem Zweck dient zunächst eine gemeinsame Fachkonferenz, auf der die tansanischen Experten, die anschlie-

ßend für einige Jahre im Düsseldorfer Schulministerium arbeiten werden, ihre Erfahrungen vorstellen. Die Konferenz, die am Montag in der nordrhein-westfälischen Staatskanzlei in Düsseldorf begann, wurde vom Botschafter der tansanischen Vertretung in Deutschland feierlich eröffnet. Dieser wies auf die über hundertjährigen engen Verbindungen zwischen Tansania und Deutschland hin und übergab dem für die Bildungsreform in NRW zuständigen Staatssekretär die Zusage, dass sich Tansania mit einem Darlehen von einer Mio. Euro nach den Konditionen der afro-europäischen Entwicklungsbank an der Bildungsreform in NRW beteiligen wird.

Tansania gehört auch zu den afrikanischen Ländern, die noch in diesem Jahr die ersten Pflegehelferinnen und -helfer nach Deutschland entsenden werden. Ein entsprechendes Abkommen regelt diese Hilfsmaßnahme für den aktuellen und überaus drängenden Pflegenotstand in Deutschland. Die Regierung von Tansania hatte im letzten Jahr ihr Gesetz über den nationalen Jugenddienst dahin geändert, dass junge Leute aus Tansania als Ersatz auch ein Pflegejahr in Europa absolvieren können. Die Kosten dafür übernimmt der tansanische Staat.

© C. Adick

Die TeilnehmerInnen werteten die gesamte Veranstaltung mit einer 1,8. Mit den Trägern der Servicestelle und denen der Bundeskonferenz wird es eine Nachbereitung geben, auf der auch der Blick nach Vorne gerichtet ist: Was wird aus diesen Konferenzen? Dazu sind gerade die Magdeburger Empfehlungen und deren Umsetzung in den nächsten Jahren entscheidend. Hierzu sind alle Akteure aufgerufen.

*(Ulrich Nitschke/Michael Marwede)*

Info und Kontakt: [www.service-eine-welt.de](http://www.service-eine-welt.de), [info@service-eine-welt.de](mailto:info@service-eine-welt.de).

## „Break the Silence“

### Hilfe für vergessene Länder

Eine von Ärzte ohne Grenzen Anfang 2004 in Auftrag gegebene Untersuchung zeigt, dass einige der weltweit ärmsten Länder (Bangladesch, Demokratische Republik Kongo, Inguschetien, Zentralafrikanische Republik, Tschad, Turkmenistan, Mauretanien, Malawi, Burundi, Sierra Leone), die besonders stark von Katastrophen wie Krankheit, Hunger, Flüchtlingselend, Krieg sowie schlechter medizinischer Versorgung, hoher Kindersterblichkeit, Hunger und Leid betroffen sind, in Österreichs Printmedien praktisch nicht vorkommen und das Wissen über Leben und Leiden in diesen Ländern immer geringer wird. Um diesem Trend entgegenzuwirken, hat die Organisation Ärzte ohne Grenzen aus Anlass des zehnjährigen Bestehens ihrer österreichischen Sektion eine breit angelegte Informationskampagne an den Schulen, in den Medien und auf den Straßen ins Leben gerufen. Das Ziel ist, Menschen in den vergessenen Ländern eine Stimme zu geben, Die Menschen streben nach Auffassung der Organisation nicht nur an den jeweiligen Katastrophen, sondern auch daran, vergessen zu werden.

Ein Teil der Aktion ist ein Kreativ-Wettbewerb für Jugendliche, mit dem diese motiviert werden sollen, eigene Ideen zu entwickeln und damit öffentlichkeitswirksam auf die humanitäre Situation der Menschen in den „Vergessenen Ländern“ aufmerksam zu machen. „Break the Silence“ ist in diesem Verständnis eine Antwort auf die ständig wachsenden Anfragen von Jugendlichen und Lehrer/innen, die mehr über humanitäre Hilfe und Ärzte ohne Grenzen erfahren wollen. Die Aktion wird vom Unterrichtsministerium unterstützt und als Teil des Lehrplans empfohlen. Sie wird von mobilkom austria finanziell unterstützt.

Die bis Mitte November eingereichten Projektskizzen und bis April 2005 ausgearbeiteten Projekte der Jugendlichen werden im Juni 2005 auf einer großen Preisverleihung präsentiert. Im Herbst 2005 wird zum ersten Mal der „medicus“ in der Kategorie Jugend für den besten Beitrag zu „Break the Silence“ verliehen.

*(Red./Ärzte ohne Grenzen)*

Info: [gabi.faber-wiener@aerzteohnegrenzen.at](mailto:gabi.faber-wiener@aerzteohnegrenzen.at);  
[www.aerzte-ohne-grenzen.at](http://www.aerzte-ohne-grenzen.at)

## Positionspapier des BMZ „Grundbildung für Alle als internationales Entwicklungsziel“

Rechtzeitig vor dem Beginn der UN-Dekade Bildung für eine nachhaltige Entwicklung legt das BMZ im Sommer letzten Jahres ein Grundsatzpapier zur Bildungscooperation vor und bezeichnet schon im Untertitel Grundbildung als „eine zentrale Herausforderung für die deutsche Entwicklungspolitik“. Dieses Papier ist zukünftig der Referenzrahmen des Ministeriums für alle Vorhaben in der schulischen und außerschulischen Grundbildung, auch für den Dialog mit Nichtregierungsorganisationen und den Kooperationspartnern im Süden (BMZ 2004, S. 7). Das Papier betont die besondere Rolle von Grundbildung bei der Armutsminderung. Fast zeitgleich zur Veröffentlichung fordert der Bundestag mit den Stimmen aller Parteien die Bundesregierung auf, „ihre Anstrengungen zur Umsetzung der Millenniumserklärung und der internationalen Entwicklungsziele, insbesondere bei der Grundbildung und der Geschlechtergleichstellung, weiter zu steigern“ (Deutscher Bundestag 2004).

Grundbildung, auch in Zusammenhang mit Armutsbekämpfung, wird als wesentlicher Bestandteil der UN-Dekade Bildung für eine nachhaltige Entwicklung gesehen. So erhält das Positionspapier des BMZ eine gewichtige Bedeutung. Mehr als je zuvor kann sich die nun vorliegende neue Grundlegung deutscher Bildungszusammenarbeit auf internationale Beschlüsse und Prozesse gründen, wie den der genannten Dekade, oder die Beschlüsse des Weltbildungsforums von Dakar 2000, mit seinem bis heute fortlaufenden Monitoringprozess. Die 2002 in Monterrey/Mexiko beschlossene „Fast Track Initiative“ der internationalen Geber soll die übernommenen Verpflichtungen aus dem Dakar-Forum auch finanziell unterstützen und bezieht sich wiederum auf die Millenniumsentwicklungsziele der UN, von denen sich einige direkt, andere indirekt auf Bildung beziehen.<sup>2</sup>

Alle diese Anknüpfungspunkte sind Teil der Umfeldbeschreibung des Positionspapiers und auch Begründung dafür, dass in Zukunft verstärkt im Rahmen „sektorweiter Ansätze“<sup>1</sup> gearbeitet wird, in Zusammenhang mit verstärkter Gekoordination und der Einbindung in abgestimmte nationale Strategien, ggf. angebunden an die jeweiligen Pläne zur Armutsrreduzierung (PRSP – Poverty Reduction Strategy Papers).

Das BMZ, das mit dem Papier eine „Strategische Neuaustrichtung der deutschen Entwicklungszusammenarbeit“ (BMZ 2004, S. 25) verfolgt, beschreibt zunächst die heutigen „Dimensionen der Grundbildung“ (BMZ 2004, S. 7) und liefert dann eine zusammenfassende Analyse der derzeitigen Bildungssituation in den Partnerländern. Grundbildung ist als „zentrales Element der nationalen Strategien zur Armutsbekämpfung“ (BMZ 2004, S. 8) nicht nur formale Schulbildung. „Non-formale und informelle Bildungsangebote“ (BMZ 2004, S. 8) verschiedener Formen gehören nach dem Verständ-

**BDW BDW BDW**

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft / Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt

nis des BMZ gerade in der Arbeit mit schwer erreichbaren Adressatengruppen zur Grundbildung dazu.

Kritisch beleuchten die Autoren die aktuelle Situation der formalen Grundbildung, wobei überfüllte Klassenräume, überladene und nicht bedarfsgerechte Curricula, fehlende Bezüge zum Gemeindeumfeld, Probleme mit der Unterrichtssprache, Mängel des Schulmanagements oder fehlende methodische Innovationsfähigkeit konkret benannt werden. Die Schule gehe im Übrigen zu wenig auf die Lebenssituation der Schüler ein, berücksichtige nicht, dass viele von ihnen in die Familienökonomie eingebunden seien und habe auch keine angemessene Antwort etwa auf die wachsende Zahl der AIDS-Waisen. Lehrer arbeiteten in zwei oder drei Schichten und erhielten eine unangemessene Bezahlung (BMZ 2004, S. 9f).

Das Papier hebt die Bedeutung non-formaler Grundbildung hervor. Außerschulische Bildung könne ein funktionierendes System formaler Bildung zwar nicht ersetzen, sei aber in verschiedener Hinsicht flexibler und schaffe Brücken zwischen den lokalen Bedürfnissen und formaler Bildung. Insbesondere arbeitende Kinder und Jugendliche, aber auch „Randgruppen“ seien hiermit erreichbar, wobei ein zu schaffendes „Kerncurriculum“ Schnittstellen zu formaler Bildung schaffen könne (BMZ 2004, S.11).

Der Kritik entsprechend stehen solche Handlungsansätze im Vordergrund der in Zukunft bevorzugten Programme und Maßnahmen, die der Verbesserung der Bildungsinfrastruktur, der Zugangsmöglichkeiten und der Qualität von Grundbildung dienen. Unter dem Begriff der Qualität wird hier ausdrücklich auch die Einbeziehung der Beteiligten betont, mit dem an hervorgehobener Stelle erwähnten Ziel eines verbesserten Zugangs für Mädchen. Dazu gehören auch Maßnahmen, wie die Stärkung entsprechender Institutionen, die Verbesserung der Lehrerausbildung oder Angebote für Kinder und Jugendliche aus Armutsgebieten (BMZ 2004, S. 19ff). In diesem Zusammenhang wird besonders die Rolle der Nichtregierungs-Organisationen hervorgehoben.

Aus der Tradition deutscher Entwicklungszusammenarbeit heraus und im Hinblick auf kohärentere Herangehensweisen wird eine Stärke der deutschen Kooperation betont. Gerade das Ziel der Armutsbekämpfung erfordere ein Nachdenken über Verbindungen zwischen Grundbildung und beruflicher Bildung. Wenn Grundbildung erfolgreicher werden solle, müsse auch über ökonomische Perspektiven nachgedacht werden. Zu einer näher an den Bedürfnissen ärmerer Bevölkerung orientierten allgemeinen Bildung gehöre so auch eine Anbindung an Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung. Berufliche Bildung wird hier in einer Brückefunktion gesehen. Gleichzeitig wird betont, dass diese Sichtweise international nicht selbstverständlich ist und Impulse der deutschen Kooperation an dieser Stelle deshalb eine besonders konstruktive Rolle spielen können (BMZ 2004, S. 24f). In diesem Zusammenhang ist es besonders bedeutsam, dass auch die Entwicklungszusammenarbeit innerhalb der beruflichen Bildung derzeit überdacht wird. Eine stärkere Orientierung auf Armutsbekämpfung soll zu einer größeren Betonung des informellen Wirtschaftssektors als Aktionsfeld der beruflichen Bildung führen. Gleichzeitig wird auch aus der Perspektive

der beruflichen Bildung über einen Brückenschlag zur Grundbildung nachgedacht.<sup>3</sup>

Das Positionspapier zur Grundbildung und auch das noch nicht veröffentlichte zur Neuorientierung der Berufsbildungs-kooperation sind konzeptionell ein eindeutiger Fortschritt im Hinblick auf eine an den Lebensrealitäten armer Bevölkerungs-teile orientierten Bildungskooperation. Dennoch bleiben eine Reihe von Zweifeln, was die Umsetzung anbelangt. Relativ pauschale Korbfinanzierungen und die Orientierung auf sektorweite Ansätze bedürfen eines intensiven Dialoges mit den Partnerländern und daher einer guten Begleitung. Die personelle Situation der durchführenden Organisationen und des zuständigen Ministeriums selbst entsprechen in den für Bildung zuständigen Bereichen diesen Anforderungen wohl kaum. Merkwürdig mutet es auch an, wenn unter den vorgesehenen Durchführungorganisationen für Grundbildung der Deutsche Entwicklungsdienst genannt wird. Der DED hat Anfang der neunziger Jahre Grundbildung zur Querschnittsaufgabe erklärt, was ein weitgehendes Verschwinden von Bildungsangeboten in der Kooperation mit Partnern zur Folge hatte. Es ist zu hoffen, dass sich dies nun ändert. Bei der Arbeit mit Adressaten in besonders schwierigen Lebenssituationen verweist das Positionspapier Grundbildung auf nicht-staatliche und kirchliche Organisationen. Bildung spielt aber etwa in einer keineswegs kleinen Organisation wie „Brot für die Welt“ und auch bei anderen Trägern - zumindest der evangelischen Kirche - eine seit Jahren abnehmende Rolle (Overwien/Lindemann 2003). Auch hier sind also leider ernsthafte Zweifel an der Realisierung der erarbeiteten Positionen angebracht. Was die auch notwendige deutsche Bildungsforschung im Nord-Süd-Kontext anbelangt, kann seit Jahren nur von einem Rückgang ausgegangen werden. Das spezifische Know-how für eine Begleitung der aus entsprechenden Positionspapieren folgenden Bildungsaktivitäten nimmt in der deutschen Forschung und Ausbildung eher ab. Dies alles schränkt die Bedeutung positiver politischer Aussagen leider sehr ein.

Bernd Overwien

### Anmerkungen

<sup>1</sup> SWAP = Sector-Wide-Approach (BMZ 2004, S. 18).

<sup>2</sup> „Ziel 1: Halbierung der extremen Armut und des Hungers bis zum Jahr 2015; Ziel 2: Verwirklichung der allgemeinen Primarschulbildung. Ermöglichen einer Primarschulbildung für alle Kinder dieser Welt bis zum Jahr 2015; Ziel 3: Förderung der Gleichstellung der Geschlechter und der Stellung der Frau. Beseitigung des Geschlechtergefälles in der Primar- und Sekundarschulbildung, wenn möglich bis 2005 und auf allen Bildungsebenen bis spätestens 2015; Ziel 4: Senkung der Kindersterblichkeit; Ziel 5: Verbesserung der Gesundheit von Müttern (BMZ 2004, S. 12)

<sup>3</sup> Nach dem Stand der Diskussion vom Oktober 2004.

### Literatur

**BMZ – Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung:** Grundbildung für alle als internationales Entwicklungsziel – eine zentrale Herausforderung für die deutsche Entwicklungspolitik. Ein Positionspapier des BMZ. Bonn/Berlin 2004.

**Deutscher Bundestag** Drucksache 15/3472 vom 30.6.2004.  
**Overwien, Bernd/Lindemann, Hans-Jürgen:** Für das (Über)Leben lernen. Berufsausbildung für Beschäftigte im informellen Sektor erfordert neue Konzepte. In: Der Überblick 39(2003)1, S. 48 – 51.

## Fachtagung zu Qualität und Qualitätsmessung der Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit

Am 28.1.2005 lud das Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung aus Anlass des Erscheinens des „Education for all – Global Monitoring Report 2005 – The Quality Imperative“ zu einem Fachgespräch von Expertinnen und Experten in seine Berliner Vertretung ein. Der Dialog von Politiker/innen, Durchführenden der Entwicklungszusammenarbeit und Bildungsforscher/innen fand in drei Panels statt. Nach einer Präsentation des EFA-Monitoring Reports durch Steve Packer (stellvertretender Direktor des EFA-Monitoring-Report-Redaktionsteams) und einer kritischen Kommentierung durch Christoph Wulf, ging es um Möglichkeiten und Grenzen der Erhebung von Bildungsqualität durch quantitative und qualitative Verfahren sowie Konsequenzen für die Bildungspolitik und die deutsche Entwicklungszusammenarbeit. An der letzten Runde nahmen Vertreter des BMZ (Bernhard Kühn), der GTZ (Hans-Heiner Rudolph), von InWEnt (Ingrid Jung) und der KfW (Karl-Heinz Fleischhacker) teil. Deutlich wurde in den verschiedenen, sehr offen geführten Diskussionen, dass die Gräben zwischen quantitativer und qualitativer Forschung überwindbar erscheinen. Dazu ist aber weiterhin ein fundierter Austausch über die verschiedenen Paradigmen, Methoden und Reichweiten der Zügänge notwendig, um triangulierende Desings in naher Zukunft umsetzen zu können. Sehr erfrischend waren hier die Inputs von Arnd-Michael Nohl (Juniorprofessor an der FU Berlin) und Katharina Michaelowa (Hamburgisches Welt-Wirtschafts-Archiv). Bei allem Lob, das der aktuelle Global Monitoring Report

verdient, sollten kritische Aspekte nicht aus dem Blick geraten. Christoph Wulf formulierte pointierte Fragen bzw. Anmerkungen und führte so in den ganzen Tag anhaltende anregende Diskussionen ein. Zunächst sei zu klären, was unter Erziehung – jenseits des quantitativen Paradigmas – verstanden werde, in welchem Verhältnis dieses Verständnis zur Qualität und Qualitätsmessung stehe und ob ein auf Schulerziehung eng geführter Erziehungs begriff ausreiche, der familiäre, informelle und mediale Erziehungsprozesse nicht in den Blick nähme. Darüber hinaus würden im Monitoring-Report zentrale UNESCO-Ziele nicht oder nur implizit bearbeitet. Dazu gehörten die Menschenrechte, Friedenserziehung, kulturelle Diversität oder Nachhaltigkeit. Auch der Literacy-Begriff bleibe begrenzt, denn unklar bleibe z.B., welche Bedeutung orale Kulturen im Literacy-Diskurs für die Anschlussfähigkeit des Individuums an die Geschichte seiner Gesellschaft und Lebenswelt hätten. Der mit den Daten erhobene universalisierte Anspruch, berücksichtige zu wenig kulturelle Differenzen in globaler, regionaler und lokaler Hinsicht. Auch sei ungeklärt, was überhaupt ein kultureller Vergleich sei und wie mit dem immer wieder durchschimmernden Cultural Bias eines anglo-amerikanischen Forschungsdesigns umzugehen sei. Die zu geringe Berücksichtigung kultureller Differenzen und von Alterität führten zu einer verkürzten Berücksichtigung von Überlegungen zum Umgang mit dem Fremden. Schließlich gäbe es methodisch eine Konzentration auf quantitative Daten, die auf Qualität bezogen würden. Wünschenswert wäre in Zukunft die stärkere Berücksichtigung qualitativer Datenerhebungen, um quantitative Daten im Sinne von Best-Practice zu ergänzen oder zu kontrastieren.

Die Veranstaltung war hinsichtlich des wahrnehmbaren Austauschbedarfes zwischen Politik, Durchführungsorganisationen und Wissenschaft gelungen. Zu hoffen ist, dass die Wünsche nach Synergien in konkrete Projekte münden.

*Gregor Lang-Wojtasik*

**VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO**

## Das Jahr 2005

### Ein Schlüsseljahr für die Armutsbekämpfung!

Mit den Millenniums-Entwicklungszielen haben sich die Regierungen dieser Welt im Jahr 2000 auf ein gemeinsames Handeln zur Bekämpfung der extremen Armut verpflichtet. Fünf Jahre nach der Verabschiedung der Ziele und zehn Jahre vor der Zielmarke wird die Armutsbekämpfung in diesem Jahr beim G8-Gipfel in Großbritannien im Juli und beim UN-Gipfel im September prominent auf der Tagesordnung stehen.

Weltweit haben sich Organisationen und Initiativen zusammengeschlossen, um in Kampagnen und Aktionen die Regierungen der Industriestaaten zu einem entschlosseneren Handeln bei der Umsetzung der UN-Millenniumsziele zu drängen. Die weltweite Kampagne ist bekannt unter dem Namen „Global Call to Action Against Poverty“. Sie ist aktiv in 80 Ländern, vor allem in den G7-Ländern USA, Kanada, Japan, Großbritannien, Frankreich, Italien und Deutschland.

Die im Verband Entwicklungspolitik (VENRO) zusammengeschlossenen Organisationen werden diese Kampagne im Rahmen der „Weltweiten Aktion gegen Armut“ unterstützen. Zentrales Ziel der Aktion ist es, durch verstärkte öffentliche Aufmerksamkeit Druck auf die Bundesregierung auszuüben. Denn das Jahr 2005 ist gleichzeitig Chance und Herausforderung, auch in Deutschland auf die nach wie vor herrschende große Armut in der Welt und die Verpflichtung der Industrieländer zum Handeln aufmerksam zu machen.

Dafür sollen Kräfte gebündelt werden: Die zahlreichen Aktivitäten der einzelnen entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen und Kampagnen, die für 2005 geplant sind, bieten eine ausgezeichnete Voraussetzung hierfür. Kern der Aktion sind daher möglichst viele themenspezifische und regionale Vorhaben von VENRO-Mitgliedern und anderen interessierten Organisationen und Initiativen sowie gemeinsam getragene zentrale Veranstaltungen im Frühjahr, zum G8-Gipfel im Juli und zum UN-Gipfel im September.

Politisch stehen bei der „Weltweiten Aktion gegen Armut“ die Forderung nach mehr und besserer Entwicklungshilfe, einem gerechten Welthandel und einer umfassenden Entschuldigung der armen Länder im Vordergrund.

Mit Jahresbeginn hat das Aktionsteam für die „Weltweite Aktion gegen Armut“ in der Bonner Geschäftsstelle von VENRO seine Arbeit aufgenommen. Stephanie Angermeier und Heike Salvador (0228-94677-17, s.angermeier@venro.org, h.salvador@venro.org) informieren gerne über Möglichkeiten der Mitwirkung und Unterstützung bei der Aktion und freuen

sich über Hinweise auf geplante Veranstaltungen mit der Dachmarke (Logo und Aktion). Die gesammelten Informationen werden anschließend für alle Akteure über die Internetseite [www.weltweite-aktion-gegen-armut.de](http://www.weltweite-aktion-gegen-armut.de) zugänglich gemacht. Über das Aktionsteam ist auch das Logo für die „Weltweite Aktion gegen Armut“ zu erhalten. Alle Organisationen und Initiativen, die bei ihren Veranstaltungen und Publikationen diese Dachmarke 2005 einsetzen wollen, sind dazu herzlich eingeladen.

Steffen Beitz



## Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

**Carolyn Medel-Añonuevo/Gordon Mitchell (eds.): *Citizenship, democracy and Lifelong Learning*. Hamburg: UNESCO Institute for Education 2003, 190 S., ISBN 928201128-3, EUR 12,00.**

**Carolyn Medel-Añonuevo (ed.): *Lifelong Learning. Discourses in Europe*. Hamburg: UNESCO Institute for Education 2003, 216 S., ISBN 928201130-5, EUR 10,00.**

**Madhu Singh (Hg.): *Adult education in selected countries in the Asian region. A reference for policies, programmes and delivery modes*. Hamburg: UNESCO Institute for Education 2002, 121 S., ISBN 928201127-5, EUR 10,00.**

**Madhu Singh (ed.): *Institutionalising lifelong learning. Creating conducive environments for adult learning in the Asian context*. Hamburg: Unesco Institute for Education 2002, 341 S., ISBN 928201126-9, EUR 30,00.**

**UNESCO (ed.): *Education for All Global Monitoring Report 2002. Is the world on track?* Paris: UNESCO 2002, 310 S., ISBN 923103880-X.**

**UNESCO (ed.): *Education for All Global Monitoring Report 2003/4. Gender and Education for All. The leap to equality*. Paris: UNESCO 2003, 416 S., ISBN 923103914-8.**

**UNESCO (ed.): *Education for All Global Monitoring Report 2005. The Quality Imperative*. Paris: UNESCO 2004, 430 S., ISBN 923103976-8 (Kostenloser Download der Monitoring-Reports: [www.efareport.unesco.org](http://www.efareport.unesco.org)).**

Die 1990er Jahre werden möglicherweise als die Dekade der internationalen Konferenzen in die Geschichte der Vereinten Nationen eingehen. Spätestens seit 1990, dem Jahr der UN-Konferenz über ‚Education For All‘ in Jomtien (Thailand) steht das Thema ‚Bildung‘ auf der internationalen Agenda. 15 Jahre nach dieser Konferenz, fünf Jahre nach dem World Education Forum von Dakar (Senegal) und acht Jahre nach der CONFINTEA V, der UN-Konferenz über Erwachsenenbildung in Hamburg, wird deutlich, dass viele der visionären Ziele noch nicht erreicht worden sind. Die Weltgemeinschaft hat sich bis zum Jahr 2015 eine Menge vorgenommen, was auch in den Millennium Development Goals deutlich wird – die Literacy-Dekade der Vereinten Nationen (2003 – 2012) weist politisch in eine vergleichbare Richtung. Forderungen nach ‚Bildung für alle‘ und ‚lebenslangem Lernen‘ haben gleichwohl eine viel längere Tradition. Ob in aktuellen Debatten die ursprüngliche sozialreformerische Semantik erhalten bleibt, steht auf einem anderen Blatt. Festzuhalten ist, dass Grundbildung – unabhängig davon wann sie erworben wird –, eine unbestrittene Eintrittskarte ins Leben ist und die Möglichkeit bietet, an Prozessen Lebenslangen Lernens partizipieren zu können. In den hier vorgestellten Publikationen geht es um die Umsetzung des Menschenrechtes auf Bildung. Ein Schwerpunkt liegt auf den politischen Rahmenbedingungen, Zielsetzungen und Programmen.

Die ab 2002 herausgegebenen *drei EFA-Monitoring Reports* sind seit Dakar rahmengebende Publikationen im aktuellen Diskurs. Daher werden sie – entgegen der alphabetischen Reihenfolge – als Einstieg dieses Literaturberichts behandelt. Ihre Bedeutung kann an dieser Stelle gleichwohl nur in Aus-

schnitten gewürdigt werden. Die Reports tragen der Forderung von Dakar Rechnung, dass die Erreichung der in Dakar gesetzten Ziele ein umfassendes Monitoring mit wissenschaftlichem Anspruch braucht, um Erfolge quantitativer und qualitativer Art einschätzen zu können. Neben der thematischen Bearbeitung von Schwerpunkten in sechs bis sieben Kapiteln, enthält jeder Bericht eine zugespitzte einführende Zusammenfassung. Darüber hinaus präsentiert jede der Publikationen in einem Anhang die aktuellsten länderspezifischen Daten des UNESCO-Institutes for Statistics über Bildungsentwicklungen im Überblick.

Die bisher vorgelegten drei Berichte haben verschiedene thematische Schwerpunkte. Im ersten Bericht „*Is the world on track?*“ von 2002 geht es um die generelle Erreichung der in Dakar formulierten Ziele und die damit verbundene Umsetzung von Bildung als Menschenrecht sowie damit verbundene Planungs- und Finanzierungsfragen. Der Bericht von 2003/4, „*Gender and Education For All*“ fokussiert die Benachteiligung von Mädchen und Frauen, beschäftigt sich also mit der Erreichung des fünften Dakar-Zieles, in dem im ersten Teil eine Beseitigung der Gender-Ungleichheiten in der Primar- und Sekundarbildung bis 2005 gefordert wird. Neu an diesem Bericht ist die Einführung des EDI (EFA Development Index), mit dem das Erreichen von vier der Dakar-Ziele gemessen und länderspezifisch verglichen werden kann: (1) Universalisierung der Primarbildung (Universal Primary Education), gemessen an der Netto Einschulungsrate, (2) Erwachsenenalphabetisierung für die Altersgruppe 15 und älter, (3) Gender-Gleichheit als Durchschnittswert des Gender Parity Index der Primar- und Sekundarbildung sowie Erwachsenenalphabetisierung, (4) Bildungsqualität als Erreichen der fünften Klasse. Betont wird, dass die Gender-Ungleichheit der Haupthinderungsgrund für das Erreichen der EFA-Ziele sei und dass die Überwindung dieses Problems höchste Priorität für jegliches Nachdenken und Handeln haben müsse.

Im Bericht von 2005 „*The Quality Imperative*“ geht es um Analysen über und Strategien zur Sicherung der Bildungsqualität. Trotz der anerkannten Vielfalt von Qualitätsverständnissen aufgrund verschiedener Bildungstraditionen (z.B. Humanismus, Behaviorismus, kritische Tradition, Erwachsenenbildung, indigenes Verständnis), gäbe es zumindest zwei Prinzipien, die die Messung von Bildungsqualität ermöglichten: die Wissensentwicklung der Lernenden und die Vermittlung allgemein anerkannter Werte für das Zusammenleben innerhalb spezifischer Gesellschaften, die sich auch auf die kreative und emotionale Entwicklung bezögen. Hinzu kämen der Respekt für individuelle Rechte, eine Verbesserung des gleichberechtigten Bildungszuganges und der Lernergebnisse sowie eine verbesserte Relevanz vermittelten Wissens für individuelle Lebenskontexte. Die Auto/innen schlagen ein Modell von fünf aufeinander bezogenen Dimensionen vor, mit dem Bildungsqualität universal beschrieben werden könne (S. 36f): vielfältige Lerneingangsvoraussetzungen (z.B. Eignung, Vorwissen), nationalökonomische und gesellschaftliche Kontexte (soziokulturelle und religiöse Bedingungen, Unterstützung durch die Eltern), materielle und menschliche Ressourcen (z.B. Vorhandensein und Beschaffenheit von Un-

## Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

terrichtsmaterialien), Lehr-Lern-Prozesse (z.B. Unterrichtsdauer, Klassengröße), Ergebnisse und Nutzen von Bildung (z.B. Lese- und Rechenkompetenzen sowie lebensbezogene Fertigkeiten). Darüber hinaus beschäftigen sich die Autor/innen des Berichts mit bisher vorgelegten Studien zum Thema Bildungsqualität und beschreiben die Entwicklungen zur Erreichung der EFA-Ziele mit besonderem Blick auf die Bildungsqualität. Von den 127 Ländern, für die ein EDI berechnet werden kann, haben 51 Länder zwar einen EDI zwischen 0.80 und 0.94, in der Hälfte dieser Länder jedoch (vor allem in Lateinamerika) sei die Bildungsqualität schlechter als die anderen gemessenen Indikatoren. 35 der Länder – mit Werten unter 0.80 – seien weit davon entfernt, die vier in diesem Index abgebildeten Ziele zu erreichen. Neben den Ländern Bangladesch, Indien und Pakistan gehörten zu dieser Gruppe vor allem 22 Länder in Afrika südlich der Sahara. Dies seien auch jene Länder, in denen zusammen mit einigen arabischen Ländern die Geschlechtsunterschiede am gravierendsten seien und der Erreichung von EFA entgegenstünden. Die Autor/innen des Berichts thematisieren des Weiteren nationale politische Strategien und internationale Verpflichtungen für bessere Bildungsqualität und weisen z.B. darauf hin, dass die erforderlichen Finanzerfordernisse nach wie vor nicht erfüllt würden, wenn EFA bis zum Jahr 2015 erreicht werden sollte. Der Bericht gipfelt im „Quality Imperative“, in dem zugespitzt die wichtigsten Ergebnisse seit der Dakar-Konferenz zusammen getragen und einige Implikationen formuliert werden.

Als Quintessenz der drei UNESCO-Berichte kann festgehalten werden: Trotz der Verbesserungen in einigen Bereichen und den Erfolgen einzelner Länder fordern die aktuell zu beobachtenden Entwicklungen zu noch größeren Anstrengungen auf internationaler, nationaler, regionaler und lokaler Ebene heraus, wenn die Ziele von Dakar bis zum Jahr 2015 nachhaltig erreicht werden sollen. Hauptherausforderungen sind die Überwindung der Geschlechterunterschiede sowie die Erhöhung der Einschulungszahlen bei gleichzeitiger Verbesserung der Bildungsqualität.

Die von Carolyn Medel-Abonuevo und Gordon Mitchell herausgegebene Publikation versammelt ausgewählte Beiträge eines dreitägigen Symposiums im Jahr 2002 zum Thema „*Strengthening Democracy and Critical Citizenship through Lifelong Learning*“ aus Anlass des 50. Geburtstages des UNESCO-Instituts für Pädagogik in Hamburg und als Follow-Up der CONFINTEA V. Die zehn Beiträge von Wissenschaftler/innen und NGO-Vertreter/innen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung fokussieren vor ihrem je eigenen Theoriehintergrund unterschiedliche Aspekte des Zusammenhangs von Bildung und Demokratisierung in verschiedenen Teilen der Welt (Irland, USA, Balkanregion, Südafrika und verschiedene Länder West- und Ostafrikas, Belize, Kolumbien, Ukraine). Diese werden im Zusammenhang mit Themen wie z.B. Zivilgesellschaft, Sprachenpolitik, Gewalt- und Konfliktlösung, Homosexualität und Gender, Inter- und Multikulturalität bearbeitet. Dass es einen positiven Zusammenhang zwischen Bildung und Demokratisierung gebe, sei unbestritten. Was aber unter Demokratie verstanden werde, schiene

weniger eindeutig zu sein, vermuten die beiden Herausgeber/innen in ihrer Einleitung. Sie konstatieren eine Dominanz von Studien, die sich auf den formalen Bildungssektor und industrialisierte Länder konzentrierten. Forschung über Bildung im non-formalen Bereich oder in Ländern des Südens sei eher unterrepräsentiert. Verschiedene Beispiele zeigten, dass Demokratie kein Wert an sich sei und auch in der Moderne kriegerische Auseinandersetzungen und ethnische Konflikte präsent seien. Insofern wäre es mehr als sinnvoll, durch Lebenslanges Lernen Demokratie und aktive Partizipation der Menschen zu erneuern oder aufzubauen. Dazu solle die Publikation einen Beitrag leisten.

Der Herausgeberband „*Lifelong Learning Discourses in Europe*“ von Carolyn Medel-Abonuevo fokussiert die Entwicklungen des lebenslangen Lernens in Europa. Dokumentiert werden ausgewählte Ergebnisse der viertägigen, im November 2002 mit 200 Teilnehmenden aus 40 (mehrheitlich ost-europäischen) Ländern in Sofia stattgefundenen Regionalkonferenz über „*Lifelong Learning in Europe: Moving towards EFA Goals and Confintea V Agenda*“. Adama Ouane und Heribert Hinzen weisen in ihrem Vorwort kritisch darauf hin, dass zwar seit dem Faure- und dem Delors-Bericht sowie verschiedener Konferenzen und Verlautbarungen seit den 1990er Jahren der Diskurs um Education For All und Lifelong Learning umfassender geworden sei, dieser aber mit einer Nord-Süd-Kluft einhergehe – Bildung für Alle im Süden und lebenslanges Lernen im Norden. Diesem Trend sollte die Konferenz und die daraus resultierende Publikation entgegenwirken. Nach Einschätzung der Herausgeberin sei es vor allem gelungen, auf regionaler Ebene Beteiligte staatlicher und nicht-staatlicher Einrichtungen sowie Vertreter/innen verschiedener Forschungseinrichtungen zusammenzubringen. Und es sei möglich geworden, die drei Diskurse um lebenslanges Lernen, Bildung für Alle und Erwachsenenbildung zusammenzudenken. Die 15 ausgewählten heterogenen Beiträge der Publikation folgen diesen drei Bereichen. „*Unpacking Lifelong Discourses*“, „*Facing the Challenges of EFA in Europe*“ und „*Reviewing Adult Education Practices*“. Die Beiträge im ersten Block setzen sich mit dem grundlegenden politischen und wissenschaftlichen Diskurs um lebenslanges Lernen in Europa sowie den damit verbundenen Herausforderungen auseinander. Demgegenüber werden im zweiten Block die Umsetzung der EFA-Ziele allgemein für Europa und ausgewählte (süd-)osteuropäische Staaten bearbeitet. Der dritte Block umfasst Beiträge über Grenzen, Chancen und Fortschritte der Erwachsenenbildung in Irland, Serbien, Finnland, Kroatien und Albanien sowie einen Beitrag zur generellen Bedeutung von „*Adult Learners Weeks*“ und „*Lifelong Learning Festivals*“ der 1990er Jahre in Europa. Das Ziel der Sofia-Konferenz war, Verbindungen zwischen den drei Diskursen um Lifelong Learning, Education For All und Erwachsenenbildung zu ermöglichen. Ob dies gelungen ist, lässt sich nur erahnen – z.B. aus den im Anhang neben der Teilnehmendenliste dokumentierten Ergebnissen der Workshops und dem Papier „*Sofia Call to Action*“.

Die Handreichung von Madhu Singh über „*Adult Edu-*

## Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

*cation in selected countries in the Asian region*“ gibt einen Einblick in die Vielfalt der Erwachsenenbildung im asiatischen Raum als Teil der Gesamtzielsetzung Education For All, die sich nicht nur auf Schulbildung, sondern auch auf außerschulische Lernangebote bezieht. Im Sinne der Jomtien- und Dakar-Konferenzen sowie der Confintea V in Hamburg sei Functional Literacy mehr als die Fähigkeit, Lesen und Schreiben zu können. Vielmehr gehe es um einen umfassenden Kompetenzerwerb, der zur Veränderung lokaler Lebens- und Arbeitsbedingungen beitragen könne. Hier hätten non-formale Bildungsangebote eine herausragende Bedeutung. Es gehe um die Schaffung von „literate societies“ und „networks of lifelong learning“ (S. 3). Die Publikation ist in die drei Abschnitte „Policy“, „Programmes and Practices“, „Institutions and Delivery Mechanisms“ gegliedert und dokumentiert Ausschnitte verschiedener Handreichungen staatlicher und nicht-staatlicher Organisationen. Damit soll ein Dialog über Best Practice, zukünftige Strategien, Herausforderungen und Erreichtes begonnen werden. Eine kritische Bewertung der dokumentierten Verlautbarungen ist nicht das Ziel der Herausgeberin. Möglicherweise hätte diese wünschenswerte Ergänzung aber auch den Umfang der Publikation überstiegen.

Der Herausgeberband von Madhu Singh über „*Institutionalising lifelong learning*“ führt in die politischen und institutionellen Rahmenbedingungen formaler, non-formaler und informeller Erwachsenenbildung im asiatischen Raum ein. Dokumentiert werden 36 ausgewählte Beiträge eines dreitägigen „Policy Dialogue on Adult and Lifelong Learning“, der im April 2002 in Hyderabad stattfand und sich mit Ansätzen des Erwachsenenlernens im asiatischen Kontext beschäftigte. Die meisten der Beiträge wurden von Kolleg/innen aus den Ländern Asiens verfasst. Im ersten Abschnitt über „Policy Responses to Meeting Different Adult Learning Needs“ thematisieren sechs Beiträge die allgemeinen Visionen und Perspektiven des Erwachsenenlernens und sieben Länderbeispiele aus Kambodscha, Indien, Nepal, Thailand, Indonesien, Philippinen und Malediven spitzen diese unter verschiedenen Fragestellungen zu. Es geht z.B. um den Beitrag non-formaler Bildung zur Demokratie, den Umgang mit kultureller Vielfalt oder Möglichkeiten des Brückenbauens zwischen formaler, non-formaler und informaler Bildung. Der zweite Abschnitt „Support Structures and Institutional Capacities for Adult and Lifelong Learning“ umfasst drei Beiträge, die sich mit den Lernmöglichkeiten von Erwachsenen und Möglichkeiten der Schaffung von Lernkontexten befassen, was in 12 Länderbeispielen aus Bangladesch, China, Malaysia, Mongolei, Südkorea, Vietnam, Philippinen, Iran, Indien, Usbekistan, Thailand und Sri Lanka vertieft wird. Im dritten Abschnitt „Building a Culture of Quality: Monitoring, Evaluation and Impact Assessment“ geht es in sieben Beiträgen um die Überprüfbarkeit von Lernprozessen sowie -ergebnissen und die dadurch angestrebte qualitativ hochwertige Bildung. Drei der Beiträge beschäftigen sich mit Fragestellungen im Rahmen des indischen Subkontinentes (Bangladesch, Indien, Pakistan). Der vierte Abschnitt dokumentiert das „Hyderabad Statement on Adult and Lifelong Learning“ mit 11 Forderungen vor allem

an die politischen Instanzen der asiatischen Länder. In ihrer Einleitung gibt die Herausgeberin einen kurzen Überblick über die Vision und den Rahmen sowie historische Hintergründe lebenslangen Lernens im asiatischen Raum. Dabei wird deutlich, dass es im Diskurs um Education For All nicht darum gehen kann, Grundschulbildung gegen Bildung für Jugendliche und Erwachsene auszuspielen, sondern dass vielmehr im Sinne von Jomtien allumfassende Lernmöglichkeiten für alle Menschen geschaffen werden müssten. Sie weist auf die veränderten sozioökonomischen Rahmenbedingungen (z.B. aufgrund von Globalisierung, Technisierung, kultureller und linguistischer Diversität oder zunehmenden sozialen, ökonomischen, ethnischen und religiösen Konflikten) und die Perspektive sozialer Gerechtigkeit hin. Schließlich plädiert sie für die Schaffung und Institutionalisierung lebenslangen Lernens durch Netzwerke im asiatischen Raum und auf nationaler Ebene zwischen Regierungen, NGOs sowie weiteren Organisationen, die eine Verbindung zwischen formalen Institutionen und lokalen Bezügen schaffen. Bedeutsam sei auch die Schaffung einer „Culture of Quality“ (S. 8), die durch regelmäßiges Monitoring und Evaluation sicher gestellt werde und eine Überprüfbarkeit der Wirkung von Bildungsprogrammen ermögliche. Dies sei eine gute Voraussetzung dafür, zwischen guten Absichten und Umsetzungsmöglichkeiten zu differenzieren und so die Wirksamkeit angestrebter Reformen kritisch begleiten zu können. Dabei sei zu bedenken, dass eine angestrebte alphabetisierte und lebenslang lernende Gesellschaft an den Prinzipien der Gleichheit orientiert sei. Dies schließe den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten ein und impliziere, alle sozialen und gesellschaftlichen Unterschiede zu überwinden. Sie nennt zusammenfassend verschiedene Herausforderungen für die weitere Arbeit: (1) Die Schaffung eines demokratischen Kontextes, in dem Lernbedürfnisse im Rahmen von Alphabetisierung, Nach-Alphabetisierung und Non-Formaler Bildung für unterprivilegierte Bevölkerungsgruppen erreicht werden können; (2) die Umsetzung des Ziels von „Literacy for All“ – formal und non-formal – im Herzen des jeweils nationalen Bildungswesens; (3) die institutionelle Stärkung pluraler Initiativen außerhalb staatlicher Einrichtungen und NGOs, die zwischen formaler Bildung und den lokalen Lernkontexten vermitteln, um das System non-formaler Bildung institutionell zu stärken; (4) der verstärkte Austausch über Lernerfahrungen zwischen Erwachsenen und Kindern sowie Erwachsenen und Jugendlichen, um z.B. konstruktive Wege zum Umgang mit HIV/Aids zu erschließen; (5) die Zusammenarbeit zwischen formalen und non-formalen Bildungsmöglichkeiten für Kinder, Jugendliche und Erwachsene sowie die Schaffung von Brücken zwischen beiden Systemen auch hinsichtlich der Wissensaneignung und der Überprüfung erworberner Fähigkeiten und Kompetenzen; (6) der Umgang mit den neuen Medien, auch im Rahmen von Distance Education; (7) die Realisierung des Menschenrechtes auf Bildung.

Beim Studium der hier vorgestellten Publikationen der UNESCO und des UNESCO-Instituts für Pädagogik ist offensichtlich, dass sich etwas seit den Konferenzen von Jomtien und Dakar bewegt hat, dass dies aber noch nicht ausreicht,

## Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

um die heeren Ziele zu erreichen, die sich die Weltgemeinschaft gesetzt hat. Die Handreichungen bieten facettenreiche Möglichkeiten sind eine Fundgrube für Menschen, die den Diskurs um Education for All und Lifelong Learning zukunfts-gewandt begleiten wollen.

*Gregor Lang-Wojtasik*

**Günter Altner u.a. (Hg): Jahrbuch Ökologie 2005. München: Beck 2004, 288 S., ISBN 3-406-51105-8, EUR 14,90.**

**Amnesty international/ai (Hg): Jahresbericht 2004, Frankfurt/M. 2004, 672 S., ISBN 3-596-16185-1, EUR 12,90.**

**Joachim Betz/Wolfgang Hein (Hg): Soziale Sicherung in Entwicklungsländern. Neues Jahrbuch Dritte Welt, Opladen: Leske+Budrich 2004, 284 S., ISBN 3-81004002-9, EUR 12,90.**

**Der Fischer Weltalmanach 2005. Frankfurt/M.: Fischer 2004, 799 S., ISBN 3-596-72005-2, EUR 14,90.**

**Der Fischer Weltalmanach: Länderatlas. Frankfurt/M.: Fischer 2004, 233 S., ISBN 3-596-16184-3, EUR 8,90.**

**DER SPIEGEL: Jahrbuch 2005. München: dtv 2004, 640 S., ISBN 3-423-32005-2, EUR 14,50.**

**Deutsche Stiftung Weltbevölkerung (DSW)/UNFPA (Hg): Weltbevölkerungsbericht 2004. Stuttgart: Balance 2004, 141 S., ISBN 3-930723-43-3, EUR 10,90.**

**T. Müller-Heidelberg u.a.(Hg): Grundrechte Report 2004. Zur Lage der Bürger und Menschenrechte in Deutschland. Frankfurt/M.: Fischer 2004, 222 S., ISBN 3-596-16381-1, EUR 9,90.**

**UNDP (Hg): Bericht über die menschliche Entwicklung 2004; Kulturelle Freiheit in unserer Welt der Vielfalt. Berlin/Bonn: UNO 2004, 318 S., ISBN 3-923904-57-6, EUR 25,00.**

**UNICEF (Hg): Zur Situation der Kinder in der Welt 2005: Bedrohte Kindheit. Frankfurt/M.: Fischer 2004, 271 S., ISBN 3-596-16427-3, EUR 9,90.**

**Weltbank (Hg): Weltentwicklungsbericht 2004: Funktionierende Dienstleistungen für arme Menschen. Berlin/Bonn: UNO 2004, 310 S., ISBN 3-923904-56-8, EUR 39,90.**

**Worldwatch Institute/Heinrich-Böll-Stiftung/Germanwatch (Hg): Zur Lage der Welt 2004. Die Welt des Konsums, Münster: Westfälisches Dampfboot 2004, 348 S., ISBN 3-89691-570-3, EUR 19,90.**

The same procedure as every year. Alljährlich machen wir an dieser Stelle auf die Jahr- und Handbücher, Berichte und Reader aufmerksam, die im Laufe des letzten Jahres erschienen sind. Dass dies für die im Bereich der Wissenschaft und Lehre tätigen Kolleg/innen unentbehrliche Nachschlagwerke sind, brauchen wir nicht zu betonen. Wie schon mehrmals erwähnt, sind diese in festen Abständen erscheinenden Bücher nicht nur deshalb nützlich, weil sie die neuesten Daten und Fakten liefern – diese ändern sich innerhalb eines Jahres i.d.R. nicht radikal, sondern weil sie manchmal anders gewichen, deuten und vor allem schwerpunktmäßig sich neuen Themen annehmen und auf Zusammenhänge hindeuten.

Noch eine Vorbemerkung: Die Bücher sind zwar alphabatisch geordnet, werden aber themenspezifisch besprochen.

Fangen wir diesmal ausnahmsweise mit den Standard-Jahrbüchern von SPIEGEL und Fischer an. Wie verschiedentlich erwähnt, unterscheiden sie sich in der visuellen Aufmachung, Struktur, Aufteilung und in der Behandlung von ausgewählten Themen. Der *Spiegel* behandelt in dem Kapitel ‚Dossiers‘ (S. 38 – 153) 10 Themen mit jeweils fünf bis sieben Untertiteln wie Wirtschaft, EU, Umwelt, Weltreligionen, Terrorismus, UNO, Militär, Raumfahrt, Kultur und olympische Spiele, die i.d.R. mit Graphiken und Bildern nicht mehr als zwei Seiten beanspruchen. Im Sonderteil des *Fischer Weltalmanachs* (S. 481 – 784) werden Themen der Welt, EU, internationale Organisationen, Wirtschaft, Umwelt, Kultur und Sport auch jeweils mit Untertiteln ausführlich dargelegt. Beide Jahrbücher enthalten wie immer Länderberichte von A wie Afghanistan bis Z wie Zypern, Basisdaten der Welt; eine Chronik des abgelaufenen Jahres und einen Ausblick. Wenn man sich über Regionen, Länder und Staaten kurz und bündig informieren will, ist der *Länderatlas* eine gute Ergänzung. Zudem bietet die Publikation für jede Region und jeden Staat eine farbige Karte.

Die regelmäßigen Leser/innen der ZEP können sich hoffentlich an unsere Kommentare über die Schwierigkeit von Messung absoluter Armut erinnern (ZEP 1/01, S. 43, ZEP1/04, S. 40). Wir haben wiederholt begründet darauf hingewiesen, dass die von der Weltbank festgelegte Grenze 1 US\$ Pro Kopf/Tag zwar wegen der Schlichtheit sehr populär, aber unzulässig ist. In ZEP 1/04 haben wir das UNDP zitiert, dass das Problem mittlerweile anerkannt worden sei und dass die Weltbank (WB) an der Entwicklung von neuen Kriterien arbeitet. Das Ergebnis sollte in diesem Jahr (also 2005) vorliegen. Das Thema des *Weltentwicklungsberichts* (WEBs) der WB ist zwar diesmal nicht die Bemessung der Armutsgrenze, sondern ‚Funktionierende Dienstleistungen für arme Menschen‘. Dies geht aber nicht ohne feststellen zu können, wer als ein armer Mensch zu gelten hat. Damit sind wir beim Thema. Die WB gesteht, dass es ein schwieriges Unterfangen zu definieren sei, wer arm ist, weil es mehrere Konzepte von Armut gäbe (S. 24). Die WB akzeptiert nun auch eine Armutsgrenze, die auf nationaler Ebene festgelegt wird (ebd). Dies kann weit unter – auch nach der Kaufkraft – der Ein-US\$-Grenze liegen. Der Bericht zeigt, dass die WB auf dem Weg zur Festlegung von neuen Kriterien für die Armutsgrenze ist. Die Armut wird auch daran gemessen, ob die Armen Zugang zur Bildung und Gesundheitsdiensten haben. Aus mehreren Gründen ist der WEB bemerkenswert und eindrucksvoll. Er markiert eine Abkehr der WB von der bisherigen Politik. Dies kann man am deutlichsten an dem Verhältnis zum Staat merken. Während die WB früher die Politik der Privatisierung – je mehr, desto besser – vertreten hat, schreibt der WEB jetzt, dass Dienstleistungen eine öffentliche Aufgabe seien (S. 3). Auch wenn der Staat Schwierigkeiten hat, Dienstleistungen zu erbringen, wäre es falsch, alles dem Privatsektor zu überlassen. Sowohl in der Theorie als auch in der Praxis hat kein Land ohne staatliche Beteiligung die Kindersterblichkeit senken oder die Grundschulbildung signifikant verbessern können (S. 12). Der Staat soll zwar Rechenschaft ablegen, aber in die Pflicht genommen werden. Der WEB stellt acht Varianten vor, wie der

## Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Staat diese Aufgabe erfüllen kann.

Gewissermaßen mit demselben Thema, aber aus einer anderen Perspektive beschäftigt sich auch das *Neue Jahrbuch Dritte Welt*. Nach einem Überblick über soziale Sicherung in Entwicklungsländern von Betz, geht Hein auf Global Public Health ein. Hans Gsänger beschreibt, wie Entwicklungszusammenarbeit für die Armutsbekämpfung konzeptionell gestaltet werden kann und Jütting bietet Lösungsansätze für das Problem der sozialen Sicherung an. Anschließend wird von einzelnen Regionen berichtet: Ost- und Zentralasien, China, arabische Staaten, Nahost, Brasilien und Lateinamerika. Die Beiträge sind heterogen – mal geht es um die Politik für die städtische Mittelschicht in der arabischen Welt, mal um die Veränderungen im chinesischen Arbeitsmarkt, Beschäftigungspolitik in Lateinamerika oder um den Wohlfahrtsstaat Brasilien.

Auch der *Weltbevölkerungsbericht 2004* – Kairo plus zehn: Bevölkerung, reproduktive Gesundheit und weltweite Kampf gegen Armut – beschäftigt sich mehr oder weniger mit demselben Thema. In dem Bericht von DSW/UNFPA wurden vor zwei Jahren präzise ‚Wege aus der Armut‘ beschrieben (vgl. ZEP 1/03, S. 50f). Diesmal geht es einerseits mehr darum, die Ziele und nicht eingelösten Versprechen in Erinnerung zu rufen, andererseits zu klären, wie die Kairoer- und Millenniumsziele verwirklicht werden können. Wie immer werden Themen wie Armut, Umwelt, Gleichberechtigung, reproduktive Gesundheit, HIV/Aids-Prävention und Handlungsprioritäten kurz und verständlich dargestellt. Manche Erkenntnisse sind vielleicht neu, wie das Altern der Weltbevölkerung oder die Armutsförderung durch Ungleichbehandlung oder dass langsames Bevölkerungswachstum die Umwelt schont, diese werden aber didaktisch gut dargelegt.

Was die Umwelt angeht, behandelt das *Jahrbuch Ökologie* diesmal schwerpunktmäßig Energie, Ressourcenkonflikte und nachhaltiges Wirtschaften. Dies bildet den zweiten Teil des Buches. Der erste Teil zeigt Perspektiven auf. Darin wird die Frage der Umweltpolitik der erweiterten EU behandelt. Die anderen Teile sind Umweltgeschichte, Beispiele und Erfahrungen, Spurensicherung, Zahlen und Daten und Selbstdarstellung von Vereinen/Stiftungen. Neben den bekannten Autoren wie Udo Simonis, Gerd Michelsen oder Ernst Ulrich von Weizsäcker sind erfreulicherweise viele junge Autor/innen vertreten. Wie immer sind die positiven Beispiele wie Kurs 21 – Schulen unternehmen Zukunft (Rolf Schulz/Maria-Jolanta Welfens), das grüne Band – eine Erfolgsgeschichte der deutschen Wiedervereinigung (Claudia von Laak), oder ökologisch bauen – gesund wohnen, Beispiele aus Kiel (Roland Klein-Knott) erfrischend und ermutigend.

Etwas überraschend ist das Thema des Berichts ‚Zur Lage der Welt 2004: Die Welt des Konsums‘. Gewiss hat der Konsum mit der Umwelt zu tun, aber warum taucht nur die Welt des Konsums in der Überschrift auf? Sobald man den Bericht aufschlägt, ist der Zusammenhang unübersehbar. Es geht nicht nur um Flugverkehr (Dietrich Brockhagen/Christoph Bals), Konsum/Plastiktüten (Gardner/Assadourian/Sarin), Energieentscheidungen/Computer (Janet Sawin), sondern auch um Wasserproduktivität/anti-bakterielle Seife (Postel/

Vickers), bewusst Essen/Flaschenwasser, Hühner, Schokolade, Garnelen, Limonade (Halweil/Nierenberg), weniger Konsumorientierung/Mobiltelefone (Michael Renner), öffentliche Hand – Großeinkäufer/Papier (Lisa Mastny), Globalisierung, Konsum und Governance/Baumwoll T-Shirts (Hilary French), das gute Leben neu denken (Gardner/Assadourian). Didaktisch ist das Buch einheitlich aufgebaut. Erst wird ein Thema behandelt und dann mit einem bestimmten Beispiel die Auswirkungen auf die Umwelt verdeutlicht. Ein lehrreiches, gut lesbares Buch.

Und wie steht es mit Menschenrechten? Die Antwort findet man wie immer in dem *Bericht von Amnesty International*. Wie die Menschenrechtslage im Jahre 2003 in 155 Staaten war, wird in diesem Bericht detailliert beschrieben. Die Staaten werden zu fünf Regionen zugeordnet. Es gibt einen Überblick jeweils über die Regionen und dann die einzelnen Berichte über die Staaten, die je nach der Menschenrechtslage des Staates unterschiedlich lang sind – über Kanada z.B. nur zweieinhalb Seiten, über die USA hingegen gut acht Seiten. Anzumerken ist, dass der Bericht nur den Zeitraum vom 1.1. bis zum 31.12.2003 umfasst, also die schlimmsten Menschenrechtsverletzungen im Irak oder in Guantanamo noch nicht berücksichtigt worden sind. Ansonsten gibt es nichts Neues im Osten oder im Westen, im Norden oder im Süden. Die VR China z.B. ist nach wie vor mit der höchsten Zahl von Todesstrafen und Hinrichtungen vertreten. Dort gibt es auch massive Einschränkungen bei Meinungs- und Religionsfreiheit, Misshandlungen und Folter, Verstoß gegen die von China ratifizierte Flüchtlingskonvention (S. 321 – 330). Auch Putins Russland kommt nicht gut weg. Zwar ist die Todesstrafe dort in der Praxis abgeschafft, dafür gibt es Folter und Misshandlungen durch Polizeikräfte, unmenschliche Haftbedingungen, Diskriminierung ethnischer Minderheiten, Gewalt gegen Frauen, Einschränkung von Meinungsfreiheit und beim Konflikt um Tschetschenien Hinrichtungen, Folter und Vergewaltigungen. Auch die Übergriffe der Gegenseite sind ebenfalls dokumentiert (S. 520 – 527). Über die EU-beitrittswillige Türkei gibt es nicht viel Gutes zu berichten. Über Folter und Misshandlungen, Straflosigkeit für Übergriffe der Ordnungsmacht, Schikanen gegenüber Menschenrechtsverteidigern, Gewalt gegen Frauen, Tötungen unter umstrittenen Umständen berichtet ai (S. 555 – 561). Und über Deutschland? In dem ai-Bericht gibt es zwar nur vier Seiten, wer aber mehr über die Menschenrechtslage in Deutschland wissen will, dem hilft der *Grundrechte-Report 2004*. In diesem Bericht werden minutös und detailliert Verstöße gegen das Grundgesetz (GG) von Art 1 bis Art. 87a – insgesamt gegen 14 Art. – festgehalten. Es gibt gewagte, überspitzte und manchmal spitzfindige Interpretationen von GG-Artikeln, aber dies geschieht im Sinne von ‚Wehret den Anfängen‘.

Es gibt kaum einen Staat, in dem ethnische Minderheiten nicht diskriminiert werden. Mal mehr, mal weniger. Mal mit Gewalt und Folter, Vergewaltigung und Tötung, mal mit subtileren Methoden. Zu den ethnischen Minderheiten zählen sowohl Migranten, deren Kinder und Kindeskinder, als auch die sogenannten Ureinwohner in Ländern wie Australien, Bra-

**Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension**

slien, Indien. Neuseeland oder USA. Sowohl die einen wie auch die anderen Gruppen werden politisch, ökonomisch und sozial diskriminiert. So ist es nicht verwunderlich, dass das UNDP sich des Themas annimmt. Der Titel des UNDP-Berichts lautet diesmal „*Kulturelle Freiheit in unserer Welt der Vielfalt*“. Dass sich das UNDP des Themas annimmt, ist zwar nicht verwunderlich, weil sich die Organisation mit der menschlichen Entwicklung beschäftigt. Überraschend ist aber doch, weil es bislang das größte Verdienst des UNDPs war, andere Messkriterien als das Einkommen für die menschliche Entwicklung zu erarbeiten wie Quoten der Mütter- und Kindersterblichkeit, Zugang zu Bildung, Wasser, Gesundheitsversorgung, Verfügbarkeit von sanitären Anlagen. Begriffe wie Human Development- oder Human Poverty Index (HDI, HPI) haben wir UNDP zu verdanken. Das Thema des diesjährigen Berichts ist deshalb nicht abwegig, sondern folgerichtig, weil – so die Begründung – kulturelle Freiheit Voraussetzung für eine menschliche Entwicklung sei. Damit knüpft der Bericht ausdrücklich an die Thesen von Amartya Sen an. Der Bericht entlarvt fünf Mythen, die von Mehrheiten einer Gesellschaft benutzt werden, um den Minderheiten kulturelle Freiheiten zu verwehren. Solche Mythen sind z.B. dass multiethnische Länder weniger in der Lage seien, sich weiterzuentwickeln, oder manche Kulturen im Gegensatz zu anderen Kulturen über inhärente demokratische Werte verfügen. Der Bericht begründet eindrücklich mit vielen Fallbeispielen, warum Theorien des kulturellen Determinismus nicht taugen. Ein Grundproblem solcher Theorien ist die Annahme, dass Kultur etwas im Wesentlichen Festgelegtes, Unveränderliches sei. Es wird nicht berücksichtigt, dass es in Gesellschaften zwar eine große Kontinuität von Werten und Traditionen geben kann, Kulturen aber veränderlich und selten homogen sind. Der Bericht verschweigt nicht, dass eine Definition kultureller Freiheit und folglich Entwicklung eines Indexes schwierig sei (S. 36; 40). In 110 Staaten leben Minderheiten, die mehr als 25% der Bevölkerung ausmachen, in weiteren 42 Staaten macht dieser Anteil zwischen 10 – 25% aus. Jeder sechste Mensch gehört zur Kategorie der Minderheiten wegen der Sprache, Religion oder ethnischer Zugehörigkeit (anders als die Mehrheit der Gesellschaft). Der Bericht beschreibt Formen der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Ausgrenzung von Gruppen und legt dar, dass Staaten aktiv multikulturelle politische Handlungskonzepte entwickeln müssen, um Diskriminierungen von Minderheiten zu verhindern. Nur eine Erweiterung kultureller Freiheiten ermöglicht Stabilität, Demokratie und menschliche Entwicklung. Wie immer findet man im Anhang umfangreiche Daten, Fakten, Berechnungsmodelle von HDI, HPI-1, -2 und GDI u.ä. (S. 153 – 318).

Entwickelt sich die Menschheit überhaupt? Wenn man Kinder als Maßstab nimmt, entwickeln wir uns vielleicht trotz oder wegen der Globalisierung rückwärts. Nach dem neuesten Bericht von UNICEF lebt weltweit mehr als eine Mrd. Kinder in Armut. 90 Mio. Kinder leiden Hunger, 400 Mio. haben kein sauberes Wasser, 640 Mio. kein richtiges Dach über dem Kopf, 270 Mio. haben keine Gesundheitsversorgung, 121 Mio. im Grundschulalter können keine Schule besuchen. Kinder sind

nicht nur Opfer bewaffneter Konflikte, sondern unfreiwillig auch Täter. Hundertausende Kinder werden zwangsrekrutiert, entführt oder durch Hunger und Armut gezwungen, im Krieg eingesetzt zu werden – als Soldat, Koch oder Kurier. Andererseits sind in 59 bewaffneten Konflikten, die zwischen 1990 und 2003 in 48 Orten stattfanden, 90 % der Opfer Zivilisten, 80 % davon sind Frauen und Kinder. 20 Mio. Kinder wurden zwischen 1990 und 2000 aus ihrer Heimat vertrieben. Krieg, Chaos und Armut begünstigen wiederum eine Ausbreitung von HIV/Aids. Allein in Afrika südlich der Sahara ist die Zahl der Aids-Waisenkinder von einer Mio. (1990) auf mehr als 12 Mio. (2003) gestiegen.

Auch in den zumeist wohlhabenden OECD-Ländern ist der Anteil von Kindern, die unter der relativen Armutsgrenze leben, in zehn Jahren (1990 bis 2000) gestiegen, in Deutschland z.B. von 4,1 % auf 9 %. Jedes 6. Kind in Großbritannien und jedes fünfte Kind in den USA lebt unter der relativen Armutsgrenze. Der Bericht stellt einen Bezug zwischen den Sozialausgaben eines Staates und der Kinderarmut in den OECD-Staaten her; je weniger ein Staat Gelder für Sozialausgaben bereitstellt, desto größer ist die Armut der Kinder (S. 45).

Aber UNICEF wäre nicht UNICEF, wenn es nicht für jeden einzelnen Bereich konkrete Schritte zur Lösung der Probleme vorschläge. In einem Nachwort „Kinderarmut gehört der Vergangenheit an – wenn die Welt es will“ schreibt Joseph E. Stiglitz als Beispiel „Würden die jährlichen Militärausbgaben um nur ein Prozent reduziert [...] könnten man allen Kindern der Welt eine Grundbildung ermöglichen.“ Sie müssten nicht einmal reduziert werden, sondern es müsste nur auf einen Bruchteil der Steigerungsrate (11% z.B. im Jahre 2003) verzichtet werden. Zur Erinnerung: Um dieses Ziel – Grundbildung für alle bis 2015 – zu erreichen, haben sich alle Mitgliedstaaten der UNO in der Vollversammlung in September 2000 und 187 Staaten in Dakar in April 2000 verpflichtet. Trotz solcher feierlichen Zeremonien scheint die Entwicklung in die entgegengesetzte Richtung zu laufen. So kann man mit Stiglitz nur fragen: Wer ist die Welt, wer will es so?

Asit Datta

**Gregor Lang-Wojtasik/Claudia Lohrenscheit (Hg.): Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. Frankfurt/M.: IKO 2003, 355 S., ISBN 3-88939-675-5, EUR 24,80.**

Die Handreichung bietet einen Überblick über verschiedene Aspekte der „Theorie der Entwicklungspädagogik“ (S. 31ff), des „Globalen Lernens in konzeptionellen Offerten und pädagogischen Handlungsfeldern“ (S. 167ff) sowie „Internationale Bildungsforschung“ (S. 273ff), wie sie sich im letzten Vierteljahrhundert in der facettenreichen deutschen Fachdiskussion niedergeschlagen hat.

Mit dem Herausgeberband wird ein Beitrag zur Auseinandersetzung mit den normativen Bildungszielen in einer sich globalisierenden Welt geleistet. Im ersten Teil geht es um die Frage, für welche Gesellschaft erzogen werden soll und damit um den Zusammenhang gesellschaftlicher Entwicklung und pädagogischer Vermittlung. Der zweite Teil des Buches nimmt

## Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Bezug auf ausgewählte Konzepte der vielfältigen Handlungsfelder Globalen Lernens – v.a. interkulturelle Bildung, Friedenspädagogik und ökumenisches sowie interreligiöses Lernen. Eingeführt wird in didaktische Konzeptionen, die sich auf unterschiedliche Weise mit der Ermöglichung von Lernprozessen vor dem Hintergrund von Globalisierung und Weltgesellschaft beschäftigen. Hinter dem dritten Teil der Publikation steht die v.a. ab den 1980er Jahren verstärkt gestellte Frage nach der Entwicklung von Bildungssystemen in den ärmeren Länder der Welt und mögliche Kooperationen zwischen Norden und Süden.

Die Auswahl repräsentativer Beiträge für Theorie und Praxis des Themenkomplexes ist kein leichtes Unterfangen, die auch den Herausgebern schwer gefallen sein dürfte. Die präsentierten 25 Beiträge bieten gleichwohl einen mehr als gelungenen Querschnitt verschiedener Debatten in diesem heterogenen Theorie- und Praxisfeld. Um sich nicht in dieser Vielfalt zu verlieren, ist es empfehlenswert, die gelungene Einleitung zu lesen, in der auch auf jene Debatten hingewiesen wird, die in der Publikationen ihren berechtigten Platz gehabt hätten.

Alles in allem ist ein Handbuch entstanden, das Theoretikern wie Praktikern gleichermaßen in ihren Wirkungsfeldern mit Nachdruck empfohlen werden kann. In diesem Zusammenhang sei auch auf den umfangreichen Anhang verwiesen, der die Titel und Themen der letzten 25 Jahrgänge, die Themen der Rubriken „Entwicklungspädagogisches Tagesbuch“ (1979 bis 1984), ZEPelin (Kolumne von 1990 bis 1998), „Diskussion, Kommentar, Bildungspolitischer Kommentar“ (1983 bis 2002), „Portrait“ (1984 bis 2002) dokumentiert und die Publikation zu einem unverzichtbaren Nachschlagewerk macht.

Matthias Huber

**Hartmut Böltz: Dimensionen einer Bildung zur nachhaltigen Entwicklung. Grundlagen – Kritik – Praxismodelle. Baltmannsweiler 2002, 278 S., ISBN 3-89676-573-8, EUR 20—.**

In dem vorgelegten Band aus der Reihe „Grundlagen der Schulpädagogik“ beschäftigt sich der Autor mit Bildung zur nachhaltigen Entwicklung aus der Perspektive einer kritisch-konstruktiven Didaktik. Mit diesem Band wird der Anspruch verbunden, einen eigenständigen theoretischen Entwurf von Didaktik der Umweltbildung zu entwickeln, der quer zu den herrschenden Diskurslinien um Nachhaltigkeit, Konstruktivismus oder systemischen Ansätzen liegt.

Zunächst legt Böltz knapp die Entwicklung der Umweltbildung in Deutschland dar, um dann ausführlich auf bisher geäußerte Kritik einzugehen und die wesentlichen Problempunkte zusammenzufassen. Er sieht keine Erfolge hinsichtlich der theoretischen Fundierung der Umweltbildung für grundlegende Bereiche. Weiterhin bemängelt er fehlende Anschlussfähigkeit und zu wenig Reflexionsfähigkeit im Hinblick auf die eigentlichen Ursachen der ökologischen Krise (S. 16 ff.). Prinzipiell dieselben Schwierigkeiten befürchtet Böltz für die Bildung für nachhaltige Entwicklung, weil die beschrie-

ben Problembereiche bisher unbearbeitet geblieben seien (S. 30).

Anschließend legt er seine Idee eines didaktischen Kreuzes dar, mit dem er die Mensch-Natur-Beziehungen beschreiben möchte. Diese Beziehungen nennt er „universelles Moment“ versus „individuelles Moment“, „utopisches Moment“ versus „widerständiges Moment“. Anhand dieser vier Momente möchte er das Mensch-Natur-Verhältnis als seiner Meinung nach zentrale Größe in Umgang mit der Umweltkrise genau analysieren. Nach der ausführlichen Darlegung dieses Verhältnisses reißt er noch einige Ideen zur praktischen Durchführung an, die allerdings hinter seinen selbst aufgestellten Anforderungen wieder zurückbleiben und nicht alle vier Momente berücksichtigen können.

Auffallend ist in dem Band der Umgang mit Bezeichnungen. Zunächst beschreibt der Autor die Geschichte der Umwelterziehung in Deutschland, um dann ohne Kommentar zur Umweltbildung zu wechseln. Angesichts der vorher sorgfältigen Analyse der herrschenden Diskurslinien eine überraschende Nachlässigkeit, die sich aber dann konsequent durch das Buch zieht. Denn im weiteren Verlauf ist stets von „Umweltbildung“ die Rede, auch wenn der Autor sich in Teilen auf die Agenda 21 (manchmal auch ohne Kommentar „Lokale Agenda 21“) bezieht. Ausgeblendet bleiben die Diskurslinien zum Globalen Lernen und die Fragen zur globalen Gerechtigkeit, stets bezieht sich der Autor auf ökologische Kriterien. Weiterhin fällt auf, dass Böltz im Titel den Ausdruck Bildung *zur* nachhaltigen Entwicklung (statt dem eher gebräuchlichen „Bildung *für* nachhaltige Entwicklung“) verwendet, leider bleibt auch dieser Wechsel in seiner Bedeutung undiskutiert.

Die theoretische Breite des Buches, aus der der Autor seine Gedanken und Kategorien entwickelt, ist beeindruckend. Sowohl psychoanalytische als auch sozialwissenschaftliche Ansätze wie die Definition der Risikogesellschaft oder der Erlebnisgesellschaft, oder anthropologische Theorien evolutionärer Prägung werden herangezogen, um auf ihre Aussagekraft für eine Umweltbildung aus bildungstheoretischer Perspektive hin überprüft zu werden. Naturgemäß fällt die Analyse bei einer solchen Vielzahl von Bezugstheorien aber knapp und zu oberflächlich aus, die Auswahl der Ansätze bleibt unbegründet und viele interessante Fragen, die der Autor aufwirft, leider unbeantwortet. Seine Gedankengänge erscheinen dem Leser wegen der fehlenden Begründungen oft nicht nachvollziehbar oder zu unvermittelt. Beispielsweise postuliert er einen „Ablauf eines idealtypischen Diskurses“, ohne vorher einzuführen, warum er diese Schritte als besonders wesentlich ansieht. Insgesamt stellen seine „Dimensionen einer Bildung zur nachhaltigen Entwicklung“ interessante Schlaglichter dar, der versprochene theoretische Gesamtentwurf lässt sich aber noch nicht erkennen.

Christine Schmidt

## Information Information Information Information Information Information Information

### Veranstaltungen

**(red.): Umwelt in der einen Welt:** Vom 21. – 23. März 2005 findet in Bad Kösen eine Tagung der Evangelischen Akademie Sachsen-Anhalt statt. Ziel ist es, Informationen und Methoden zur Bildungsarbeit weiterzugeben.

Info: Evangelische Akademie Sachsen-Anhalt e.V., Schlossplatz 1d; 06886 Lutherstadt Wittenberg; 03491/4988-0, Fax: 400706; ev-akademie-wittenberg@t-online.de.

**(red.): Beschäftigungsförderung und Berufsbildung in Ländern des Südens im Zeitalter der Globalisierung:** Eine Tagung zu diesem Thema findet vom 2. – 4. Mai 2005 in Bad Boll statt. Dabei werden aktuelle Fragen zu Grund- und Beschäftigungsbildung mit Partnern des Südens diskutiert. Veranstalter sind die Evangelische Akademie, GTZ, InWent, Kindernothilfe und TU Berlin.

Info: Evangelische Akademie Bad Boll, Akademienweg 11, 73087 Bad Boll; 07164/79-0 Fax: -440; www.ev-akademie-boll.de, info@ev-akademie-boll.de.

**(red.): Wo nicht nur Kaffee wächst:** Eine Studien- und Begegnungsreise nach Äthiopien organisiert vom 18. Juli bis zum 6. August 2005 die Evangelische Akademie Sachsen-Anhalt. Neben Begegnungen mit Land und Leuten sollen auch Möglichkeiten geschaffen werden, Beispiele des Umweltschutzes und der biologischen Vielfalt kennen zu lernen.

Info: Evangelische Akademie Sachsen-Anhalt e.V., Schlossplatz 1d, 06886 Lutherstadt Wittenberg; (03491) 4988-0; Fax: (03491) 400706; ev-akademie-wittenberg@t-online.de.

### Medien

**(red.): Materialien und Medien zum Globalen Lernen:** BAOBAB (Entwicklungs-politische Bildungs- und Schulstelle Weltbilder – Medienstelle) hat seine neue Materialien- und Medienliste vorgelegt. Die Organisation verleiht Entwicklungspädagogische Unterrichtsmaterialien und Bücher. Sie vermittelt Referent/innen und Ansprechpartner/innen vor Ort.

Bezug: BAOBAB, Berggasse 7, A-1090 Wien. (+1)3193073-0, Fax.: -290 ; www.globaleducation.at, service@baobab.at.

**(red.): Pocket Global:** Was heißt Agenda 21? Was genau meint „Humanitäre Hilfe“? Solche und ähnliche Fragen rund um Globalisierung und Auswirkungen beantwortet leicht verständlich das Lexikon „Pocket Global“, das von Uli Jäger im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung neu aufgelegt wurde (Bereitstellungspauschale: 1 EUR).

Bezug: www.bpb.de/publikationen/91CTAR.

**(red.): Linkliste zum Thema Kinderrecht Grundbildung:** Wer sich im Netz ausführlich zu dem Thema informieren will, kann dazu jetzt auch auf eine kommentierte Linkliste des World University Service zurückgreifen.

Bezug: www.wusgermany.de/index.php?id=grundbildung (ca. 100 KB).

**(red.): Lehrerinfo zur Fastenaktion 2005:** Das Heft „Misereor Lehrerforum“, Ausgabe vom Dezember 2004, beschäftigt sich mit dem Thema der Fastenaktion 2005: teilen verbindet – gemeinsam gegen Krankheit in der Welt. Das Gesundheitsproblem der Armen und Basisgesundheitsdienste als Hoffnungsträger werden in diesem Lehrerforum ausführlich vorgestellt. Dazu ist in dem Heft dann auch eine Anregung für den Unterricht in Jahrgang 9 – 12 enthalten. Für die Klassen 5 – 7 dreht sich das Anregungsmaterial um das Thema „Krank sein – gesund bleiben bei uns und in Afrika“.

Bezug: MVG Medien, Postfach 101545, 52015 Aachen, info@eine-welt-mvg.de; www.eine-welt-mvg.de.

### Sonstiges

**(red.): Schulwettbewerb „AIDS on Stage“:** Gesucht wird des beste Theaterstück zu Henning Mankells Buch „Ich sterbe, aber die Erinnerung lebt“. Die Schüler/innen sollen ein Stück entwickeln, aufführen und auf Video dokumentieren. Einsendeschluss ist der 15.Oktober 2005.

Info: Kinderhilfswerk Plan International, Schulkordinator Jens Raygrotzki, 04061140206, schule@plan-international.org oder unter www.plan-deutschland.de.

**(red.): Theater der Befreiung – iaf-Theatergruppe raduga:** Die Besonderheit dieser Theatergruppe liegt darin, dass sie die Zuschauer zum Mitspielen provoziert. Diese sollen die Möglichkeit bekommen, in eine Rolle hineinzuschlüpfen und das Ende einer Szene umzugestalten. Thema des Stücks mit dem Titel „In zwei Familien“ sind binationale Beziehungen und interkulturelles Zusammenleben.

Kontakt: Theatergruppe raduga; 06131 685479; bassmuss@t-online.de.

**(red.): Planspiel „Vereinte Nationen“:** Eine Projektgruppe von Studierenden der Universität Frankfurt, Tanja Brühl und Klaus Roscher führen an interessierten Schulen ein Planspiel in Englisch für Schüler/innen durch. Dabei wird eine Sitzung der Vereinten Nationen simuliert. Es sollten mindestens 25 Schüler/innen der Sekundarstufe II daran teilnehmen.

Info: World University Service, Linda Helfrich, Goebenstr. 35, 65195 Wiesbaden; Tel.:0611/9446170, Fax: 0611/446489; helfrich@wusgermany.de.

**(red.): Tsunami-Internet-Recherche – Arbeitshilfe zur Information für Schüler/innen und Lehrkräfte:** Im Arbeitsvorhaben „Ökologische Bildung und Globales Lernen“ im Amt für Lehrerbildung ist eine Arbeitshilfe zur Internetrecherche zur Flutkatastrophe im Indischen Ozean erstellt worden. Hier gibt es Links zur Berichterstattung, Reaktionen von Regierungsseite, Aktivitäten aus der Zivilgesellschaft und zu Zeitungen in den betroffenen Staaten.

Info: www.bildung.hessen.de/gl21/arbeitshilfe-tsunami.html.