

# ZEP

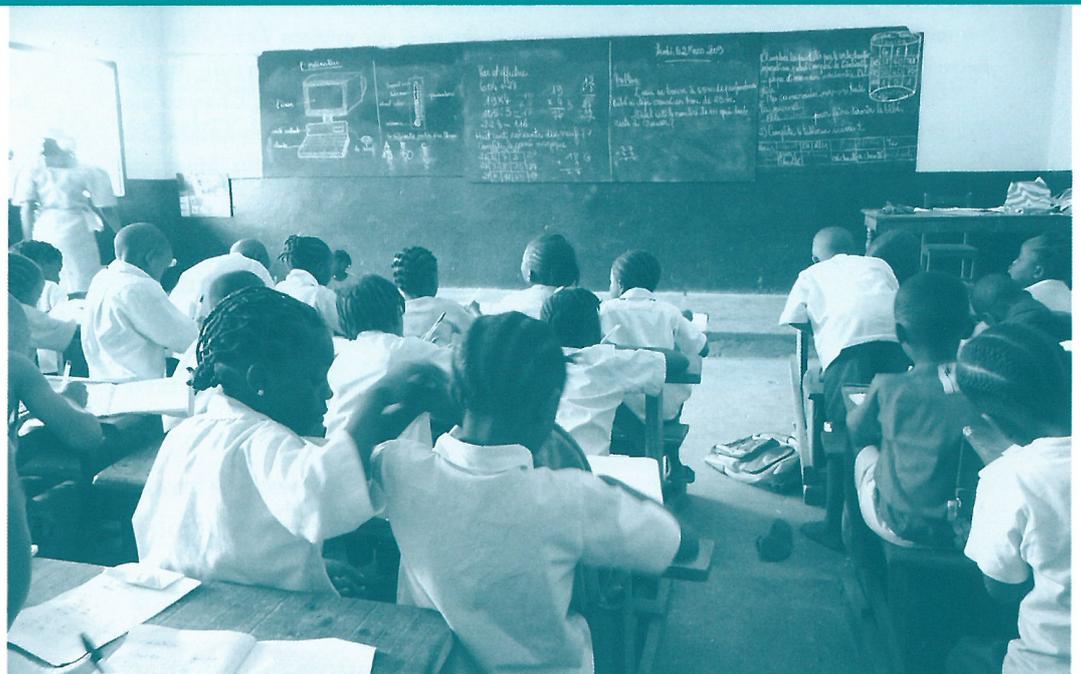
Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission  
Vergleichende und Internationale  
Erziehungswissenschaft

## 3'10

**Dakar +10**  
**Internationale**  
**Perspektiven auf den**  
*Education for All-Prozess*

- EFA als Herausforderung und Chance
- Erfolg und Misserfolg von Bildungsprogrammen in Indien
- Staatliche und nichtstaatliche Bildungsinitiativen in Bangladesch
- EFA-Impulse aus Kenia und Ägypten
- Bilinguale Erziehung in Lateinamerika
- Bildung für alle in Deutschland



Auf der Weltbildungskonferenz von Dakar haben sich die UN-Mitgliedsstaaten im Jahre 2000 vorgenommen, Bildung für alle bis zum Jahre 2015 zu erreichen. Dazu wurden die sechs Ziele von Jomtien auf den Prüfstand gestellt und zugespitzt. Zwei Drittel der vorgegebenen Zeit sind bereits verstrichen. Dies nehmen wir zum Anlass – ähnlich wie vor fünf Jahren – eine Bilanz zu ziehen.

Bedauerlicherweise können wir auch heute nicht Vollzug melden oder wenigstens behaupten, dass die Ziele zu zwei Dritteln erfüllt wären, denn die Zahlen des aktuellen EFA-Monitoring-Reports sind auf den ersten Blick wenig ermutigend: 56 Millionen Kinder werden auch 2015 keinen Zugang zur Primarbildung haben und 759 Millionen Erwachsene werden nicht lesen und schreiben können. Zwei von drei erwachsenen Analphabeten werden Frauen sein. Gleichzeitig gibt es aber auch kleine Erfolge, die wir mit dieser ZEP-Ausgabe ins Zentrum der Betrachtung rücken wollen.

In einem einleitenden Beitrag führen Asit Datta und Gregor Lang-Wojtasik in das Thema ein. Vor dem Hintergrund der Visi-

onen von Jomtien und Dakar betrachten sie das Thema als (bildungs-)politische Herausforderung und pädagogische Chance der Schule am Beginn des 21. Jahrhunderts. Kevin Watkins, Direktor des EFA-Monitoring-Reports, stellt die zentralen Aussagen des aktuellen Bildungsberichts dar und benennt zentrale Herausforderungen für die kommenden Jahre.

Die folgenden Beiträge beschäftigen sich mit Entwicklungen einzelner Länder in Asien, Afrika, Lateinamerika und Europa. Die Bildungsforscherin Vimala Ramachandran unterstreicht am Beispiel Indiens den engen Zusammenhang zwischen Quantität und Qualität schulischer Bildung und erläutert auf der Basis verschiedener Fallstudien Faktoren, die zu Erfolg und Misserfolg von Bildungsprogrammen beitragen können. Samir Ranjan Nath, Rasheda K. Choudhury und K.M. Emanul Hoque sind bildungsforschend für zwei der größten nicht-staatlichen Organisationen in Bangladesch tätig. Aus dieser Perspektive reflektieren sie Chancen und Grenzen staatlicher und nicht-staatlicher Bildungsinitiativen. John Kabutha Mugo und

Sara Jerop Ruto fokussieren in ihrem Beitrag Erfolge im kenianischen Bildungswesen am Beispiel der Nomaden und Viehzüchter und denken darüber nach, welche Schritte unternommen werden müssten, um Bildung für alle bis 2015 erreichen zu können. Ibrahim Abouleish, Träger des Alternativen Nobelpreises von 2003, erläutert das Konzept von SEKEM als Beispiel einer nachhaltigen Entwicklung auch im Bildungsbereich. Matthias L. Abram verdeutlicht die Notwendigkeit bilingualer Erziehung für die Identitätsbildung als Basis erfolgreicher Bildungsarbeit in ausgewählten Ländern Lateinamerikas. Bernd Overwien weist auf die Schwierigkeiten hin, die in Deutschland spätestens seit dem Bericht des UN-Sondergesandten Muñoz bezüglich des Menschenrechts auf Bildung bekannt sind und zeigt Grenzen und Chancen möglicher Perspektiven auf.

*Eine anregende Lektüre wünschen  
Asit Datta und Gregor Lang-Wojtasik*

Hannover/Weingarten im August 2010

### Impressum

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik  
ISSN 1434-4688

### Herausgeber:

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

**Schriftleitung:** Annette Scheunpflug

### Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Allg. Erziehungswissenschaft I,  
EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

### Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555,  
48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40  
E-Mail: info@waxmann.com

### Redaktion:

Barbara Asbrand, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheid, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt.

### Technische Redaktion:

Claudia Bergmüller (verantwortlich) 0911/5302-735, Sarah Lange/Alexandra Burger (Rezensionen, Infos)

**Anzeigenverwaltung:** Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

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

**Titelbild:** © Claudia Bergmüller

**Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:** erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,-, Einzelheft EUR 6,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn.

# ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission  
Vergleichende und Internationale  
Erziehungswissenschaft

3'10

- |         |    |  |
|---------|----|--|
|         |    | <b>Asit Datta/Gregor Lang-Wojtasik</b>   |
| Themen  | 4  | Dakar + 10: Herausforderungen als Chancen  |
|         |    | <b>Kevin Watkins</b>   |
|         | 8  | Reaching the marginalized – the key to Education for All   |
|         |    | <b>Vimala Ramachandran</b>   |
|         | 12 | Turning government schools around – lessons from promising initiatives?  |
|         |    | <b>Samir Ranjan Nath/Rasheda K. Choudhury/K.M. Enamul Hoque</b>  |
|         | 16 | Quality EFA in Bangladesh: Progress and Challenges   |
|         |    | <b>John Kabutha Mugo/Sara Jerop Ruto</b>   |
|         | 20 | Dakar + 10: The Elusive EFA Goal   |
|         |    | <b>Ibrahim Abouleish</b>   |
|         | 24 | Der Bildungsimpuls von SEKEM   |
|         |    | <b>Matthias L. Abram</b>   |
|         | 28 | Die zweisprachige, interkulturelle Bildung in Lateinamerika  |
|         |    | <b>Bernd Overwien</b>  |
|         | 32 | Bildung für alle in Deutschland  |
| Porträt | 35 | Young Leaders for Sustainability   |
| VENRO   | 36 | Millenniumsentwicklungsziele – Noch fünf Jahre bis 2015:<br>Wie Deine Stimme gegen Armut im Vorfeld des<br>„Weltarmutgipfels“ Öffentlichkeit schafft |
| VIE     | 37 | Neues aus der Kommission/11. Konferenz der International<br>Society for Ecological Economics (ISEE) 2010   |
|         | 39 | Rezensionen  |
|         | 43 | Informationen  |

**WAXMANN**

Asit Datta/Gregor Lang-Wojtasik

## Dakar + 10: Herausforderungen als Chancen

### Zusammenfassung:

Die Autoren skizzieren vor dem Hintergrund der Visionen von Jomtien und Dakar die zentralen Herausforderungen des Education-For-All-Prozesses und betten dies schultheoretisch ein.

### Abstract:

In the frame of the Jomtien- and Dakar-visions the authors present a sketch of the central challenges of the Education-For-All-process and place it within the discourse on school-theory.

### Vorbemerkungen

Betrachtet man die Zielmarken von Jomtien (1990) und Dakar (2000), so schwingt darin ein kaum zu überbietender Optimismus mit, der für Pädagoginnen und Pädagogen zwar Grundlage ihrer Arbeit, für Politiker/-innen aber eher ungewöhnlich ist. So sind die völkerrechtlichen Erklärungen von Jomtien und Dakar bis heute in ihrer Aktualität konkurrenzlos, wenn es um die Benennung von Notwendigkeiten zur Erreichung von Bildung für alle geht. Wenn wir heute auf zehn Jahre nach Dakar zurückblicken, so sollten wir dabei die 20 Jahre nicht aus den Augen verlieren, die seit der Konferenz von Jomtien zurückgelegt wurden.

### Die Visionen von Jomtien und Dakar

Zur Erinnerung: Im ‚International Literacy Year‘ 1990 trafen sich Regierungsvertretende aus 155 Staaten, Repräsentatinnen und Repräsentanten von internationalen Organisationen, Nichtregierungsorganisationen und verschiedene andere hochrangige Expertinnen und Experten, um im thailändischen Jomtien zu beschließen, dass innerhalb von zehn Jahren weltweit ‚Bildung für alle‘ wahr werden sollte (UNESCO 2000). Möglicherweise waren sich die Teilnehmenden der Konferenz bereits während der Beschlussfassung darüber bewusst, dass die hehren Ziele (Abb. 1) vor allem Hoffnung verbreiten sollten. Fakt ist, dass zehn Jahre später in Dakar die Bestandsaufnahme ernüchternd ausfiel und sich eher ein verhaltener Optimismus breit machte.

Verändert hat sich vor allem Folgendes: 1) Durch die Absichtserklärungen war ein größeres globales Bewusstsein für die Mobilisierung von Aktivitäten zur Verbesserung der Bildung entstanden. 2) Das Bildungsmonitoring wurde ausgebaut und es wurde so möglich, umfassend die Grenzen und Chancen von Bildungsanstrengungen empirisch gestützt in den Blick zu nehmen. 3) Damit eröffneten sich Möglichkeiten, sehr klare Zuspitzungen der Zielmarken zu formulieren, um sich den erhofften Zielen anzunähern und den Handlungsbedarf immer wieder auf die politische Agenda zu setzen (Lang-Wojtasik 2002). In diesem Zusammenhang sei z.B. auf die Entwicklung des EDI (EFA De-

#### 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

#### 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.

*Abb. 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).*

velopment Index) hingewiesen, mit Hilfe dessen eine umfassende Beschreibung von (Miss-)Erfolg bei der Annäherung an die EFA-Ziele statistisch in den Blick genommen werden kann. Speziell die Berücksichtigung ausgewählter Dakar-Ziele in den Millennium Entwicklungszielen werteten die Bedeutung des gesamten Prozesses auf völkerrechtlicher Ebene enorm auf (Abb. 2). Gleichzeitig ist sichtbar, dass das Verständnis von Grundbildung für alle (Kinder, Jugendliche und Erwachsene) immer mehr auf die Primarbildung konzentriert wurde. Angesichts der weiteren Fixierung auf die Ärmsten der Armen und die Mäd-

#### 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

Abb. 2: The Dakar Framework and Millennium Development Goals (UNESCO 2003/2004).

chen, spitzte Torres (2001, S. 211) seinerzeit zu: „[...] dass Bildung für Alle weiter reduziert werden soll zu einer Erziehung der (ärmsten) Mädchen! [...]“. In diesem Zitat schwingt die Grundproblematik des gesamten EFA-Prozesses mit. Es geht weniger darum, ob die ärmsten Mädchen gezielt gefördert werden sollen, als vielmehr darum, dass es viel mehr Mittel bräuchte, um die Gesamtvision realistisch umsetzen zu können.

Bei aller Kritik soll gewürdigt werden, dass im gesamten Prozess die Interdependenz von Bildungsquantität und -qualität als zentrales Handlungsfeld immer wieder in den Blick und auf den Prüfstand gehoben wurde, um Erfolge im Gesamtprozess darstellen zu können.

#### Erfolge und Misserfolge

Neben dem angesprochenen weltweiten Bildungsmonitoring hat spätestens mit dem EFA-Prozess – neben einer formalen Institutionalisierung der Bildung und einer Vereinheitlichung schulischer Curricula – weltweit auch eine neue Bildungsemantik Einzug gehalten, die einerseits in den vier Säulen der Bildung (Deutsche UNESCO-Kommission 1997) deutlich wird und andererseits mit der Durchsetzung internationaler Schulleistungsvergleichsuntersuchungen (TIMSS, PISA, PIRLS/IGLU etc.) als universal betrachtet werden kann (Lenhart 2000).

Spätestens seit dem Erscheinen der ersten PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001) ist in Deutschland bekannt, dass es verschiedene Misserfolge in der modernen Schule gibt, die angesichts einer Bildung für alle als Herausforderungen

auch im Norden der Welt angegangen werden müssen; z.B. straffe Koppelung sozialer Herkunft oder dem Migrationshintergrund mit den Schulleistungen. Auch der Output von jährlich etwa 25% Risikoschülern ist seither ein empirisch gesichertes Alarmsignal. Die aktuellen Debatten konzentrieren sich vor allem auf die Schulqualität, also das sechste EFA-Ziel.

Betrachtet man den EFA-Gesamtprozess, so wird bzgl. der Umsetzung von Education for All Folgendes deutlich: 56 Mio. Kinder haben auch im Jahre 2015 keinen Zugang zur Schule, 759 Mio. Erwachsene werden nicht lesen und schreiben können, zwei von drei erwachsenen Analphabeten werden auch 2015 Frauen sein (UNESCO 2010).

Dies sind keine ermutigenden Aussichten. Gleichwohl dürfen die Erfolge nicht übersehen werden. Seit 1999 hat die Gesamtzahl der ‚out-of-school-children‘ um 33 Mio. abgenommen. Wenn man das Wachstum der Weltbevölkerung der letzten zehn Jahre mitberücksichtigt, ist der Erfolg nicht unerheblich. Zudem haben einige Länder wie Bangladesch oder Benin besondere Fortschritte in allen Bereichen vorzuweisen – bei den Einschulungsraten, der erfolgreichen Beendigung der fünften Klasse und bei der Verringerung der Geschlechterunterschiede. Dennoch bleiben die Dakar-Ziele für viele Länder unerreichbar, hauptsächlich, weil das Geld fehlt. Selbst wenn die 46 ärmsten Länder zusätzlich sieben Mrd. US\$ oder 0,7% des BSPs jährlich aufbringen würden, wären dies jährlich 16 Mrd. US\$ pro Jahr zu wenig. Dies liegt nach Meinung der Berichtersteller des Monitoring Reports am Nicht-Einhalten der Versprechen der Geberländer, die sie im Jahre 2000 und danach mehrmals gegeben haben. Gemessen an den Finanzen, die die reichen Länder „zur Rettung“ der Banken verwendet haben, ist das versprochene Geld eine relativ unbedeutende Summe; gleichwohl ist diese zusätzliche Hilfe notwendig, um die angestrebten Ziele bis 2015 erreichen zu können. So ließe sich zugespitzt formulieren: Obwohl es nicht um einen sportlichen Wettbewerb geht, lassen sich Erfolge auch ohne Zielerreichung vorweisen.

Nachdem offensichtlich wurde, dass der Erfolg nicht nur an Primäreinschulungsraten gemessen werden kann, wurden andere Kriterien berücksichtigt; Abbrecherquoten oder der Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern mit erfolgreichem Abschluss der fünften Klasse. Möglicherweise lassen sich so Teilergebnisse abbilden, über die Ursachen sagen diese Kriterien wenig aus und es ist eine Menge an Arbeit nötig, durch eine handlungsbezogene Analyse zukünftige Prämissen herauszuarbeiten.

Der Bildungserfolg hängt von vielen Faktoren ab – wie dies etwa im Allgemeinen Rahmenmodell der PISA- oder IGLU-Studien deutlich wird, in dem die komplexen Zusammenhänge von In- und Output bezogen auf schulische Leistungen dargestellt werden (Baumert/Stanat/Demmrich 2001, S. 33; Lankes et al. 2003, S. 16). Es geht z.B. um den sozio-ökonomischen Status der Eltern, um die Bildungsnähe/-ferne der Eltern (ob sie z.B. in der Lage sind, den Kindern bei den Schulaktivitäten zu helfen) und nicht zuletzt um die Qualität der Schule. Als herausragend wird seit jeher die Rolle der Lehrkräfte eingeschätzt (z.B. Rutter et al. 1980; OECD 2004; vgl. den Beitrag von Nath/Choudhury/Hoque in diesem Heft). Es geht um ihre Motivation und Fähigkeit, die Kinder und Jugend-

lichen für die Welt von morgen zu begeistern. Allerdings sind insbesondere in den armen Ländern die Lehrkräfte in der Regel schlecht ausgebildet, arbeiten in vielen Ländern nur Teilzeit, werden schlecht bezahlt (auch wenn sie vollbeschäftigt sind) und haben häufig übermäßig hohe Wochenarbeitsstunden (Siniscalco 2002). In reichen Ländern mag die Klassengröße in Grundschulen bezogen auf die mittlere Leseleistung eine geringere Rolle spielen, was in IGLU 2006 und in aktuellen Re-Analysen von Wilfried Bos deutlich wird (Hornberg et al. 2007, S. 52; Klassengröße 2010). In armen Ländern ist die Klassengröße ein grundsätzlicher Belastungsfaktor. Denn es macht einen Unterschied, ob man bei einer Klassengröße von ca. 22 (in den Industriestaaten) oder von 60–80 Schülerinnen und Schülern (wie in vielen Ländern des Südens) unterrichtet. In ländlichen Gebieten in Indien z.B. hat eine Grundschule ein bis zwei Lehrkräfte für fünf Klassen (Ramachandran 2005). Am Beispiel Indiens lässt sich anschaulich darstellen, warum Lehrkräfte demotiviert sind, häufig fehlen und kein Pflichtbewusstsein haben (ebd.). Ein großes Problem – sowohl für die Lehrenden als auch für Schüler/-innen ist die Sprache. Obgleich viele Sprachen vom Aussterben bedroht sind, gibt es immer noch etwa 6000 bis 7000 Sprachen auf dieser Welt; allerdings werden nur 400 Sprachen als Unterrichtsmedium genutzt. Dies beutet, dass viele Schüler/-innen von Anfang an in einer fremden Sprache unterrichtet werden. Lehrkräfte nehmen häufig keine Rücksicht auf Kinder, deren Muttersprache nicht die Unterrichtssprache ist. Dadurch haben Kinder nicht nur Probleme in der Identitätsentwicklung, sondern leiden auch massiv unter der Sprachendiskriminierung. In Kenia (Amtssprachen: Swahili und Englisch) gilt dies z.B. selbst für große ethnische Minderheiten wie Kikuyu, Luhya und Kamba, wie Asit Datta in Gesprächen mit dortigen Kollegen erfahren hat. In Südafrika sind zwar elf als Amtssprachen anerkannt, dennoch geben aus Angst vor Diskriminierung oder in der Hoffnung auf bessere Berufschancen für Kinder viele Eltern

wahrheitswidrig ihre Muttersprache als Englisch oder Afrikaans an, wie Neville Alexander gegenüber Asit Datta berichtete. In Indien existieren 1652 Sprachen, davon sind 22 Amtssprachen (Manorama Yearbook 2009, S. 550), aber nicht zwangsläufig Unterrichtssprachen. Je höher man in den Schulstufen steigt, desto geringer wird die Sprachenauswahl. Betuchte Eltern, die es sich leisten können, schicken ihre Kinder gleich zu Englisch-Medium Schulen. In Lateinamerika gibt es 500 indianische Sprachen, die Unterrichtssprache ist jedoch meistens Spanisch (Ausnahme Brasilien, wo Portugiesisch das Medium ist) (vgl. Abram in diesem Heft).

Das größte Hindernis für den Schulbesuch von Kindern in den armen Ländern ist die Armut. An dieser Stelle ist es nicht möglich, die komplexe Fragestellung einer Messung von Armut darzustellen. Trotz der Zweifel an der Weltbank-Grenze für absolute Armut (1,25 US\$ Tag/Person) und Armut (2,00 US\$ Tag/Person) ist es ein Faktum, dass weltweit eine Mrd. Menschen unter Hunger leiden und 2,6 Mrd. Menschen in Armut leben. Nach der Finanzkrise ist allein in Südasien die Zahl der hungernden Menschen von 300 auf 400 Mio. angewachsen (UNICEF 2010, S. 40f.). Selbst wenn die Armen trotz aller Widrigkeiten ihre Kinder in die Schule schicken, kommen diese Kinder meistens in Schulen, die hinsichtlich der Bildungsqualität als problematisch einzuschätzen sind; schlechte Ausstattung, unzumutbare Klassengrößen sowie schlecht ausgebildete, unwillige Lehrpersonen, die häufig nicht zum Unterricht erscheinen. Diese Tatsachen sind seit langem bekannt. Sie wurden sehr eindrücklich in einer Studie von Oxfam (Watkins 1999; Datta 2000/2002) dargestellt.

### **Schule als Mythos und Refugium – Dakars Herausforderungen als Chancen**

Mit der Schule in der Moderne (Blömeke et al. 2009) sind seit jeher Mythen und Hoffnungen bzgl. ihrer Aufgaben und Funktionen verbunden, die selten empirisch validiert werden können.

Dazu gehört z.B., dass in der Schule gesellschaftsrelevantes Wissen vermittelt, Kinder geschützt oder der kulturelle Fortbestand garantiert werden kann (Klemm 2009). Trotz der beschriebenen realgeschichtlichen Fakten von zehn Jahren Dakar- und 20 Jahren Jomtien-Vision hat sich die mehr als 4000 Jahre alte Erfindung Schule in der Moderne parallel zur Etablierung des Nationalstaates als Massenphänomen ideengeschichtsdurchgesetzt (Meyer/Ramirez 2000). Die Schule ist in der globalisierten Gesellschaft eine Einrichtung, die auf drei Ebenen bedeutsam ist: Sie ist Institution im Strom sozialen Wandels, Organisation zum begrenzten Umgang mit gesellschaftlicher Umwelt und Interaktionsort als Ermöglichungs-



*Sekundarschule in Douala, Kamerun (© Claudia Bergmüller)*

tatsache sozialen Handelns. In diesen drei Perspektiven bietet sie eine herausragende Chance, Anschlussmöglichkeiten an die stetig wachsende Variationsvielfalt der heutigen Welt zu eröffnen. Sie erscheint als ein gestaltbares Refugium in einer neuen Unübersichtlichkeit. Damit werden Chancen eröffnet, mit denen die moderne Welt des 21. Jahrhunderts als kreativ gestaltbar erscheint (Lang-Wojtasik 2008).

Um diese visionär anmutenden Gedanken umsetzbar zu machen, braucht es eine tragfähige finanzpolitische Grundlage, die bisher auf allen maßgeblichen internationalen Konferenzen eingefordert und bestärkt wurde. Konkret: Bildung für alle bedeutet Primarschulen und weiterführende Bildungseinrichtungen für alle ohne Kürzungsgedanken. Denn ohne intensive Investitionen in den Bildungsbereich verpuffen die schönsten Ideen der Gestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft. Das gilt für alle Länder auf diesem Planeten.

Die Idee einer qualitativ hochwertigen Grundbildung für alle ist älter als die völkerrechtlichen Verlautbarungen von Jomtien oder Dakar. Spätestens seit den verschiedenen reformpädagogischen Bewegungen im Norden und Süden (Röhrs 2001; Datta/Lang-Wojtasik 2002) sind z.B. die Notwendigkeit motivierter Lehrkräfte und innovativer Methodik bekannt.

Die Notwendigkeit einer hochwertigen Bildungsqualität wird auch angesichts der UNESCO-Forderung nach Inklusiver Erziehung und Bildung deutlich (UNESCO 2009), die weit über die Integration von Menschen mit Behinderung hinausgeht, sondern mit dem Erfordernis der Inklusion, also der Berücksichtigung der Individualität jedes Lernenden Ernst macht. Zwar ist die Herausforderung der Heterogenität von Lernenden keine wirklich neue pädagogische Erkenntnis – wenn man etwa an die Überlegungen von Comenius, Trapp oder Schleiermacher denkt – gleichwohl erscheint es am Beginn des 21. Jahrhunderts mehr als wahrnehmbar, dass Heterogenität die Schule der Moderne in einer pluralisierten Gesellschaft vor ganz neue Herausforderungen stellt (Lang-Wojtasik im Erscheinen). Vor diesem Hintergrund ist es weniger eine Frage danach, ob die Ziele von Dakar umgesetzt werden sollen, sondern wie dies mit welchen Schritten umgehend für ALLE (!) geschehen kann. Zunächst haben wir es also mit einer finanzpolitischen Herausforderung zu tun, die bildungspolitisch verpackt ist. Ohne Bildungseinrichtungen und aufrichtige Investitionen bleiben die bekannten Herausforderungen bestehen. Pädagogisch und damit qualitativ relevant wird das Ganze, wenn wir über die Lernbedürfnisse und über die Bildungsqualität sprechen. Vor diesem Hintergrund können die benannten Herausforderungen zu Chancen gewendet werden. Pädagogik lebt von Hoffnung – machen wir uns also erneut auf den Weg: Bildung für alle bis 2015, 2025, 2035!?

### Literatur

- Baumert, J./Stanat, P. et al. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 15–68.
- Blömeke, S./Sacher, W. et al. (Hg.) (2009): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn.
- Datta, A. (2000): Zweigeteilte Bildung. In: epd-ep 17-18/2000, S. 28–30.
- Datta, A. (2002): Bildung für Alle – Bildung als Ware. In: Tertium Comparationis 1/2002, S. 36–43.
- Datta, A./Lang-Wojtasik, G. (Hg.) (2002): Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. Frankfurt a.M.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.) (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Berlin.

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

Hornberg, S./Gaut, G. et al. (2007): Lehr- und Lernbedingungen in den Teilnehmerstaaten. In: Bos, W./Valtin, R.(Hg.) et al.: IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster et al., S. 47–79.

Klassengröße (2010): „Klassengröße nicht wichtig. Sonderauswertung zur IGLU-Studie“; veröffentlicht unter: [www.bildungsklick.de](http://www.bildungsklick.de), 19.04.2010.

Klemm, U. (2009): Mythos Schule. Warum Bildung entschult und entstaatlicht werden muss. Eine Streitschrift. Lich.

Lang-Wojtasik, G. (2002): Bildung für alle? Grundbildung in globaler Perspektive. In: Kreienbaum, M.-A./Gramelt, K. et al. (Hg.): Bildung als Herausforderung. Leben und Lernen in Zambia. Frankfurt a.M., S.141–160.

Lang-Wojtasik, G. (2008): Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne. Weinheim/München.

Lang-Wojtasik, G. (im Erscheinen): Heterogenität, Inklusion und Differenz(ierung) als schultheoretische und allgemeindidaktische Herausforderungen – historisch-systematische Überlegungen. In: Schieferdecker, R. (Hg.): Weltgesellschaft – Demokratie – Schule. Münster.

Lankes, E.-M./Bos, W. et al. (2003): Anlage und Durchführung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und ihrer Erweiterung um Mathematik und Naturwissenschaften (IGLU-E). In: Bos, W./Valtin, R.(Hg.) et al.: Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster et al., S. 7–28.

Lenhart, V. (2000): Bildung in der Weltgesellschaft. In: Scheunpflug, A./Hirsch, K. (Hg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt a.M., S. 47–64.

Manorama (2009): Manorama Yearbook 2009. Kottayam.

Meyer, J.W./Ramirez, F.O. (2000): The World Institutionalization of Education. In: Schriewer, J.(Hg.): Discourse Formation in Comparative Education. Frankfurt a.M., S. 111–132.

OECD (Hg.) (2003): Financing Education. Investments and Returns. Analysis of the World Education Indicators 2002, Paris.

OECD (Hg.) (2005): Teachers matters: Attracting, Developing, and Retaining Effective Teachers. Paris.

Ramachandran, V. (2005): Why School Teachers are demotivated and disheartened. In: Economic and Political Weekly 21st May 2005, p. 2141–2144.

Röhrs, H. (2001): Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. Weinheim/Basel: Beltz (6. Aufl.).

Rutter, M. et al. (1980): Fünfzehntausend Stunden. Weinheim/Basel.

Siniscalco, M.T. (2002): A statistical profile of the teaching profession. Geneva/Paris.

Torres, R.M. (2001): Was passierte eigentlich auf dem Weltbildungsforum in Dakar? In: Hinzen, H./Müller, J. (Hg.): Bildung für Alle – lebenslang und lebenswichtig. Die großen internationalen Konferenzen zum Thema Grundbildung: Von Jomtien (Thailand) 1990 bis Dakar (Senegal) 2000. Ihre Ergebnisse, ihre Wirkungen und ihr Echo. Bonn (Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung; 27), S. 204–222.

UNESCO (2000): The International Consultative Forum on Education For All 1990 – 2000. An Evaluation. A Report to the EFA Steering Committee. Paris.

UNESCO (2009): Inclusive Education: The Way of the future. Final Report. Paris 2009; veröffentlicht unter: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/ICE\\_FINAL\\_REPORT\\_eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_eng.pdf), 30.01.2010.

UNESCO (2010): Education For All. Reaching the marginalized. EFA Global Monitoring Report 2010. Paris.

UNICEF (2010): Report 2010: Kinder. Die Vergessenen der Finanzkrise. Frankfurt a.M.

Watkins, K. (1999): Education now: Break the Cycle of Poverty. Oxford.

### Dr. Asit Datta

geb. 1937, Dr. phil. habil., Prof am Institut für Erziehungswissenschaft, Philosophische Fakultät der Leibniz Universität Hannover (LUH). Mitgründer der Arbeitsgruppe INTERPÄD (Interkulturelle Bildung und Entwicklungspädagogik) an der LUH und Vorsitzender (1985–2002, seit 2002 Vors. h.c).

### Dr. Gregor Lang-Wojtasik

geb. 1968, Grund- und Hauptschullehrer, Promotion über non-formale Bildung in Indien und Bangladesch (Hannover), Habilitation über Schultheorie in der Weltgesellschaft (Nürnberg); seit 2007 Professor für Erziehungswissenschaft an der PH Weingarten, Leiter des dortigen International Office; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte u.a.: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Schulentwicklung, Qualitativ-interpretative Bildungsforschung, Systemtheoretische Erziehungswissenschaft, Didaktik der Primar- und Sekundarstufe I.

Kevin Watkins

## Reaching the marginalized – the key to Education for All

### **Abstract:**

The article recalls the goals of Dakar-2000-conference as a benchmark for the assessment of progress within the EFA-process. The central challenges are envisaged being apparent and it is shown at what stages the need of action is most prominent till 2015 to reach the marginalized in successful and sustainable ways.

### **Zusammenfassung:**

Der Beitrag erinnert an die Ziele der Konferenz von Dakar im Jahr 2000 als Bezugspunkt der Bewertung von Fortschritten im Prozess der Bildung für alle. Beschrieben werden die zentralen Herausforderungen, die anlässlich des Erscheinens des EFA-Monitoring-Reports augenscheinlich sind und es wird aufgezeigt, an welchen Stellen dringender Handlungsbedarf besteht, um die Benachteiligten erfolgreich und nachhaltig erreichen zu können.

### **Preliminary remarks**

The goals adopted in 2000 at the World Education Forum in Dakar remain the benchmark for assessing progress towards Education for All. Much has been achieved: some of the world's poorest countries have registered advances on many fronts, demonstrating that national leadership and good policies make a difference. But the world is unequivocally off track for the Dakar goals and the battle to achieve universal primary education by 2015 is being lost. The 2010 Education for All Global Monitoring Report 'Reaching the marginalized' argues that changing this picture will require a far stronger focus on inequality and the most marginalized groups in society. Gender remains a priority area because of the persistence of institutionalized disadvantage for young girls and women. Strategies aimed at equalizing opportunity in education will also have to address disadvantages rooted in poverty and social discrimination. The monitoring evidence points clearly to the need for a greater sense of urgency on the part of governments and donors. With less than five years to the target date, the window of opportunity for putting in place the investment and policies needed to bring the education goals within reach is closing.

### **Marginalization as challenging barrier to education**

Millions of children are denied their human right to education for the simple reason that their parents cannot afford to keep them in school. Social and cultural barriers to education form another formidable obstacle. In many countries, the education of girls is widely perceived as being of less value than that of boys,

with traditional practices such as early marriage adding another layer of disadvantage. Members of ethnic minorities often face deeply entrenched obstacles to equal opportunity. Denied an opportunity to learn in their own language and faced with social stigmatization, they are set on an early pathway to disadvantage. Millions of children with disabilities across the world also face far more restricted opportunities than their peers, as do children living in regions affected by conflict.

None of these disadvantages operates in isolation. Poverty, gender, ethnicity and other characteristics interact to create overlapping and self-reinforcing layers of disadvantage that limit opportunity and hamper social mobility. The interaction between marginalization in education and wider patterns of marginalization operates in both directions. Being educated is a vital human capability that enables people to make choices in areas that matter. The lack of an education restricts choices. It limits the scope people have for influencing decisions that affect their lives. People lacking literacy and numeracy skills face a heightened risk of poverty, insecure employment and ill health. Poverty and ill health, in turn, contribute to marginalization in education. So does the fact that the marginalized have only a weak voice in shaping political decisions affecting their lives.

Reaching marginalized children requires political commitment backed by practical policies. When governments met in 1990 at the World Conference on Education for All in Jomtien, Thailand, they recognized the need to overcome extreme inequalities holding back progress in education. They declared that 'consistent measures must be taken to reduce disparities' and called for active commitment to reach 'underserved groups', including the poor, remote rural populations, ethnic, racial and linguistic minorities, refugees and migrants, and those affected by conflict (UNESCO 1990, Article 3). The Dakar Framework for Action reaffirmed the commitment to 'explicitly identify, target and respond flexibly to the needs and circumstances of the poorest and the most marginalized' (UNESCO 2000, IV, para. 52). While some countries have made impressive efforts to back up such words by extending educational opportunities to their most marginalized populations, action has generally fallen far short of the commitments made at Jomtien and Dakar. Marginalization has remained a peripheral concern. The assumption has been that national progress in education would eventually trickle down to the most disadvantaged. After a decade of steady but uneven national progress, it is time to abandon that assumption. In many countries, large swathes of society are being left behind as a result of inherited disadvantages. Breaking down these disadvantages will require a far stronger focus on the hard to reach.

Tackling marginalization is a matter of urgency on several counts. The targets for 2015 adopted in the Dakar Framework for Action – including universal primary education – will not be achieved unless governments step up their efforts to reach the marginalized. Sustaining progress in basic education and creating the foundations for advances in secondary education will require a renewed drive to extend opportunity to individuals and groups facing the most deeply entrenched disadvantages. Progress in combating marginalization in education would dramatically improve the discouraging scenario in many countries. The case for action on marginalization goes beyond the 2015 targets. Extreme and persistent deprivation in education carries a high price for societies as well as for individuals. In the increasingly knowledge-based and competitive global economy, depriving people of opportunities for education is a prescription for wastage of skills, talent and opportunities for innovation and economic growth. It is also a recipe for social division. Marginalization in education is an important factor in the widening of social and economic inequalities. Working towards more inclusive education is a condition for the development of more inclusive societies.

Overcoming marginalization must be at the heart of the Education for All agenda. Education should be a driver of equal opportunity and social mobility, not a transmission mechanism for social injustice. The familiar routine of governments endorsing equal opportunity principles, reaffirming human rights commitments and signing up for international summit communiqués on education is not enough. Overcoming marginalization requires practical policies that address the structures of inequality perpetuating marginalization – and it requires political leaders to recognize that marginalization matters.

### Identifying and measuring marginalization

Measuring marginalization in education is not straightforward. Household surveys and other data provide insights into the relationship between poverty, ethnicity, health, parental literacy and other characteristics on the one side and education on the other. But while these are all characteristics associated with marginalization, they do not operate in isolation. The marginalized in education are often poor and female, and from an ethnic minority living in a remote rural area. Understanding how different layers of disadvantage interact is a first step towards breaking the cycles of disadvantage that push people into marginalization. The new DME (Deprivation and Marginalization in Education) data set assembled for the 2010 Report is a statistical tool that helps chart the dimensions of marginalization and identifies patterns of individual and group disadvantage. The data are drawn from Demographic and Health Surveys and Multiple Indicator Cluster Surveys covering eighty developing countries, including 38 low-income countries. Data from these sources have been reconstituted to concentrate on key dimensions of education marginalization.

Time spent in education is one of the most important determinants of life chances in all societies. There is no internationally agreed benchmark for education deprivation. However, people with fewer than four years of schooling are unlikely to have mastered basic literacy or numeracy skills, let alone built a foundation for lifelong learning. Those with fewer than two years are likely to face extreme disadvantages in many areas of their lives. Of course, learning achievement ultimately depends as

much on the quality of education as on time spent in school. But the four year and two year thresholds are bottom lines that this analysis treats as indicators for ‘education poverty’ and ‘extreme education poverty’, respectively. The Report uses these thresholds to provide a snapshot of education deprivation for a selection of mostly low-income countries. It covers a reference group of young adults aged 17 to 22. Even taking into account average attendance, this is far enough beyond the standard primary school completion age to provide a credible picture of who has completed four years of education.

Three broad themes emerge. The first is the scale of global deprivation and inequality. In rich countries, the vast majority of young adults in this age range will have accumulated ten to 15 years of education. In 22 of the countries covered by the DME data, 30% or more of 17- to 22-year-olds have fewer than four years of education; in eleven of these countries, the figure rises to 50%. 19 of the 22 countries are in sub-Saharan Africa, with Guatemala, Pakistan and Morocco making up the remainder.

The second theme concerns cross-country differences. On average, as one would expect, the share of the population with fewer than four years or fewer than two years of education falls as the national average for years of education rises. Countries averaging more than eight years of education typically have fewer than 10% falling below the four-year threshold. This broad association conceals as much as it reveals, however. For example, Egypt averages more years of education than Kenya but has a larger share of 17- to 22-year-olds with fewer than four years of education. Such comparisons point to deeply entrenched national inequalities that are obscured by national average figures. Comparisons of the depth of education poverty point in the same direction. In countries with very low average years of education, the majority of people falling below the four-year threshold also have fewer than two years of education. However, Pakistan has a lower share of the population with fewer than four years than Rwanda, but a 50% higher share with fewer than two years. These comparisons illustrate the variation in the degree to which all sections of society share in average progress in education.

The third theme to emerge from figure 1 is the scale of national disparities based on income and gender. Wealth-based inequalities are a universal source of disadvantage in education. Being born into the poorest 20% significantly raises the risk of falling below the four-year threshold. In almost half of the countries including Cambodia, Ghana, Guatemala, India, Nicaragua, Nigeria and Yemen, the incidence of four-year education deprivation among the poor is double the national average. In the Philippines, being poor increases the likelihood of a 17- to 22-year-old having fewer than four years in education by a factor of four compared with the national average.

### Marginalization in education is driven by social inequalities

Marginalization in education is the product of a toxic cocktail of inherited disadvantage, deeply ingrained social processes, unfair economic arrangements and bad policies.

Being born into poverty is one of the strongest factors leading to marginalization in education. Some 1.4 billion of the world’s people survive on less than US\$ 1.25 a day. Many are parents struggling to keep their children in school. Household

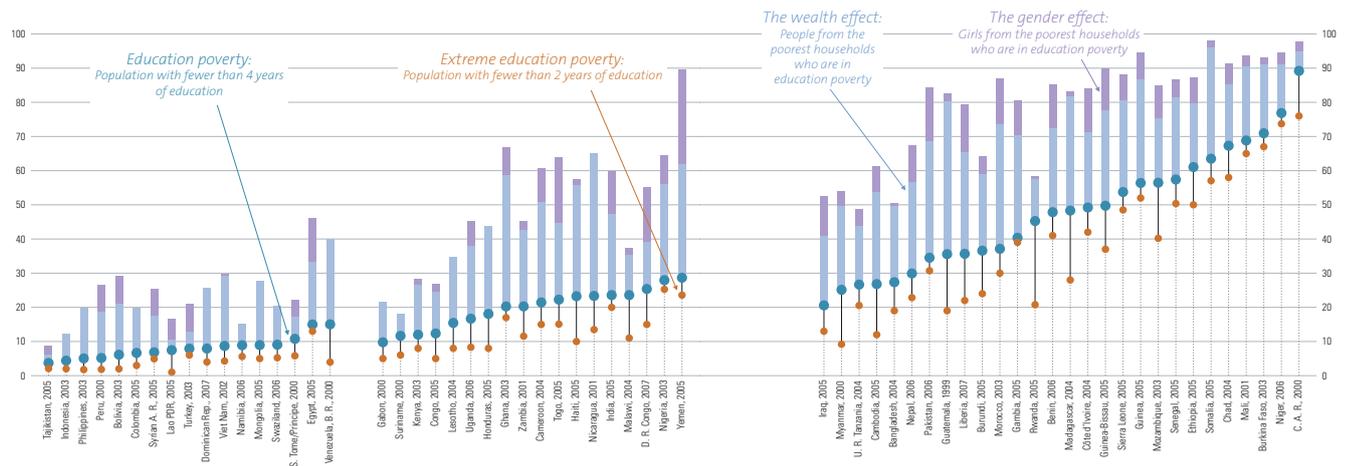


Figure 1: measuring education poverty across countries  
 % of national population, the poorest households, and girls in poorest households aged 17 to 22 with fewer than four years and fewer than two years of education, selected countries, most recent year  
 Source: UNESCO-DME (2009).

surveys point to parental inability to afford education as a major factor behind non-attendance. Household poverty goes hand in hand with vulnerability. Even a small economic shock caused by drought, unemployment or sickness, for example, can force parents into coping strategies that damage children's welfare. Girls are often the first to feel the effects. In Pakistan and Uganda, climate-related shocks result in far more girls being taken out of school than boys.

Child labour is another corollary of poverty that hurts education. There are an estimated 166 million child labourers in the world. Many of these children are locked in a losing battle to combine work with education. In Mali, around half of all children aged seven to 14 report that they are working. With labour activities taking up an average of 37 hours a week, most of these children do not attend school. Language and ethnicity lead to marginalization in education through complex channels. Poverty is an important part of the equation. In Ecuador and Guatemala, malnutrition rates among indigenous children are twice the level for non-indigenous children.

Other factors powerfully reinforce the effects of social deprivation. One reason that many linguistic and ethnic minority children perform poorly in school is that they are often taught in a language they struggle to understand. Around 221 million children speak a different language at home from the language of instruction in school, limiting their ability to develop foundations for later learning. At the same time, language policy in education raises complex issues and potential tensions between group identity on the one hand, and social and economic aspirations on the other. Parents in many countries express a strong preference for their children to learn in the official language, principally because this is seen as a route to enhanced prospects for social mobility.

Stigmatization is a potent source of marginalization that children bring with them to the classroom. From Aborigines in Australia to the indigenous people of Latin America, failure to provide home language instruction has often been part of a wider process of cultural subordination and social discrimination. Caste systems in South Asia also disadvantage many children. Research from India is instructive. It shows that children from low-caste

households score at far lower levels when their caste is publicly announced than when it is unannounced – an outcome that underlines the debilitating effects of stigma on self-confidence. Livelihoods and location are often strongly linked with social disadvantage in education. One reason pastoralists in South Asia and sub-Saharan Africa register such high levels of deprivation in education is that their livelihoods involve children travelling long distances. Immobile school infrastructure is ill equipped to respond to the needs of highly mobile groups and the schooling provided is often irrelevant to their lives. Slums are also focal points for education deprivation. This is partly because of poverty and partly because many governments fail to provide slum dwellers with the legal rights required to establish an entitlement to education.

Conflict is a potent source of marginalization in education. Worldwide, around 14 million children aged five to 17 have been forcibly displaced by conflict, often within countries or across borders, into education systems lacking the most rudimentary education facilities. Less easy to measure than the impact on school attendance are the effects on learning of trauma associated with armed conflict. In 2008 and 2009, Israeli military actions in Gaza led to the deaths of 164 students and twelf teachers, and severely damaged or destroyed 280 schools and kindergartens. In an area where 69% of adolescents were already reported as experiencing post-traumatic stress before the latest episode of violence, many children returned to school carrying with them the effects of anxiety and emotional shock.

Some sections of society face problems rooted in public perceptions and official neglect. Children living with disabilities suffer from social attitudes that stigmatize, restrict opportunity and lower self-esteem. These attitudes are frequently reinforced within the classroom, where teachers often lack the training and resources needed to deliver a decent education. Children living with HIV and AIDS, and those who have been orphaned by the disease or are living with affected household members, also face distinctive pressures. Some of these pressures originate in economic hardship and the need to provide care. Others can be traced to practices rooted in social discrimination and to the effects of loss experienced by AIDS or-

phans. Evidence from many countries suggests that education planners are not responding effectively to these problems.

### Reaching and teaching the marginalized

There is no single blueprint for overcoming marginalization in education. Policies need to address underlying causes such as social inequality, gender disparities, ethnic and linguistic disadvantages, and gaps between geographic areas. In each of these areas, equalizing opportunity involves redressing unequal power relationships. The inequalities that the marginalized face start in early childhood and continue through school age years. They are deeply engrained and highly resistant to change. Yet progress is possible with sustained political commitment to social justice, equal opportunity and basic rights. Three broad sets of policies can make a difference. They can be thought of as three points in an inclusive-education triangle.

### Accessibility and affordability

Removing school fees is necessary to make education more affordable for the poorest, but is not sufficient to remove cost barriers. Governments also need to lower indirect costs associated with uniforms, textbooks and informal fees. Financial stipend programmes for identifiably marginalized groups – such as those developed in Bangladesh, Cambodia and Viet Nam – can help provide incentives for education and enhance affordability. Bringing schools closer to marginalized communities is also vital, especially for gender equity – a point demonstrated by the sharp decline in out-of-school numbers in Ethiopia. More flexible approaches to providing education and multigrade teaching in remote areas could bring education within reach of some of the world's most marginalized children. Non-government organizations often play an important role in extending access to hard-to-reach populations, including child labourers, out-of-school adolescents and children with disabilities.

In Bangladesh, one non-government organization has developed a system of 'floating schools' in order to reach the Bede (River Gypsy) community, whose livelihood depends on their moving about on boats. The provision of non-government organizations is most successful when it is integrated into national systems, allowing children to continue their studies in formal schooling or to gain meaningful employment.

### The learning environment

Getting marginalized children into school is just a first step. Ensuring that they receive a good education poses significant policy challenges. Targeted financial support and programmes to facilitate improved learning in schools in the most disadvantaged regions can make a difference, as can programmes that draw well-qualified teachers to the schools facing the greatest deprivation. Language policy is another key area. Reforms in Bolivia have emphasized the important role of intercultural and bilingual education in providing ethnic and linguistic minority children with good-quality schooling, and in overcoming social stigmatization. Ensuring that children with disabilities enjoy opportunities for learning in an inclusive environment requires changes in attitude, backed by investment in teacher training and learning equipment. The Convention on the Rights of Persons with Disabilities provides a framework for delivery that should serve as a guide to public policy.

### Entitlements and opportunities

Many of the measures needed to overcome marginalization in education operate at the interface between education policy and wider strategies for change. Legal provisions can play a role in overcoming discrimination and realizing the right to education. Some marginalized groups, such as the Roma in Europe, have successfully challenged the legality of policies that result in institutionalized segregation. Legal provisions are likely to prove most effective when backed by social and political mobilization on the part of marginalized people – New Zealand's Maori language movement and Bolivia's indigenous movements are cases in point. Social protection is a critical pathway to mitigating the vulnerability that comes with poverty. Conditional cash transfer programmes in Latin America, for example, have a strong track record in improving school attendance and progression. Several countries in sub-Saharan Africa are also investing in social protection programmes. One large-scale example is the Productive Safety Net Programme in Ethiopia, which provides guaranteed employment for communities affected by drought, with positive educational effects. Increased investment in such programmes can enhance equity and accelerate progress towards the Education for All goals. However, equity and cost-effectiveness considerations require detailed attention to the design of interventions, targeting and levels of support. Redistributive public spending is one of the keys to expanded entitlements and opportunities. Because marginalization in education is associated with poverty, the regions most affected often have the least capacity to mobilize resources. Most countries have some redistributive element in public finance, but typically it is underdeveloped. The programme of federal government transfers in Brazil is an example of an attempt to narrow large state-level financing gaps in education, with some positive effects.

Overcoming marginalization in education is an imperative for human rights and social justice. It is also the key to accelerated progress towards the Education for All goals set at Dakar. No government seriously committed to the goals can afford to ignore the deep social disparities that are stalling progress in education. Nor can it ignore the wider consequences of marginalization in education for social cohesion and future prosperity. That is why the 2010 Education for all Global Monitoring Report Reaching the marginalized stresses the urgency of all countries developing strategies for more inclusive education linked to wider strategies for overcoming poverty, social discrimination and extreme inequality.

### References

- UNESCO (1990): World Declaration on Education for All. Adopted by the Conference on Education for All. Jomtien, Thailand, 5–9 March. UNESCO.
- UNESCO (2000): The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments. Including Six Regional Frameworks for Action. Adopted by the World Education Forum. Dakar, 26–28 April. UNESCO.
- UNESCO (2010): Education For All. Reaching the marginalized. EFA Global Monitoring Report 2010. Paris.
- Watkins, K. (1999): Break the cycle of poverty. Education Now. Oxford.

### Kevin Watkins

is Director of the EFA Global Monitoring Report. He was previously Director and lead author of the UNDP's Human Development Reports and, until 2004, Head of Research at Oxfam. In 2000 he served on the drafting committee of the Dakar Framework for Action. He is currently a Senior Visiting Research Fellow with the Global Economic Governance (CEG) programme, University College, Oxford University.

Vimala Ramachandran

## Turning government schools around – lessons from promising initiatives?<sup>1</sup>

### Abstract:

The author underlines that the access to and the quality of education are interlinked; she explains factors of success of a future-oriented education on the Indian Subcontinent in the area of intersection of formal and non-formal education on the basis of various empirical studies.

### Zusammenfassung:

Die Autorin unterstreicht, dass der Zugang zu und die Qualität von Bildung eng zusammen gehören; sie erläutert Erfolgsfaktoren einer zukunftsgerichteten Bildungsarbeit auf dem indischen Subkontinent im Schnittfeld formaler und non-formaler Bestrebungen auf der Basis verschiedener empirischer Studien.

### Preliminary remarks<sup>2</sup>

For many years now, especially since Dakar educational thinkers and practitioners have pointed out that access to school and the quality of education in the school are two sides of the same coin. Access without learning means little. The biggest challenge facing governments across the world is to make government schools work and ensure children learn. This challenge has been formidable in India. A significant number of organisations in both the government and non-government sector attempted to energise government schools. This paper attempts to synthesize these experiences of small and larger projects to turn the government school system around and make it more accountable to the learning of children.<sup>4</sup>

### Understanding the complexity of educational challenges

The first step towards turning the education system around is to acknowledge the problem in all its complexity. The first lesson that we can draw from successful initiatives is that the government across the board, from the school to the administrative head, need to acknowledge that children are not learning. This was the starting point in Chennai Municipal Corporation (Tamil Nadu) tried to introduce a child-centred and participatory approach to learning. They encouraged teachers and administrators to spend time in schools and explore what and how much were children actually learning. When teachers and administrators were given a chance to officially acknowledge low learning levels then they were more willing to look at alternative classroom processes. When teachers and administrators were convinced of the need for an activity based learning ap-

proach – adapted from the experience of Rishi Valley<sup>4</sup> – was introduced. The success of this initiative encouraged the Government of Tamil Nadu to upscale the Activity Based Learning (ABL) from schools in 260 Chennai Corporation schools in 2005 to 37,486 government and government aided primary schools across the state in 2007.

The Learning Guarantee Programme (LGP) initiated by the Azim Premji Foundation<sup>5</sup> in collaboration with the Government of Karnataka started by looking at the real situation on the ground and getting a clear picture of the scale of the challenge ahead (Ramachandran 2006). Here too teachers and administrators started off assessing themselves what the real situation was on the ground. Similarly, the Andhra Pradesh Quality Improvement Programme (QIP) and Child Language Improvement Programme (CLIP) enabled both teachers and administrators to move away from impersonal numbers, grapple with learning levels of children in schools and share lessons with each other, including the village education committee (VEC), and parents of the students (Patni 2006a).

### Equity and marginalization

The second important learning is the need to plan consciously for equity. The school system is highly differentiated and the poorest of the poor – especially in rural and tribal areas, in peripheral urban settlements and in sparsely populated regions – get far less resources than better-endowed areas. The problem is particularly daunting in Muslim minority concentration settlements, tribal areas, among communities where child labour is common, new migrants into cities and communities displaced during internal conflict and violence, construction of large hydro-electric projects etc. Starting with the pioneering work of M.V. Foundation of Andhra Pradesh<sup>6</sup> in the early 1990s to the efforts of the Government of Assam in 2005, the national child labour project (NCLP) of ILO through 1990s and 2000 – the strategy was to reach out to the most disadvantaged first, using methods and techniques that are specially designed for them. These programmes provided alternative learning routes such as bridge courses<sup>7</sup> for mainstreaming children into formal schools, launching intensive social campaigns to reach communities as well as employers and above all address the livelihood concerns of the families concerned, through convergent support from related departments. The government later adopted the concept of a 'bridge course' and it is now official policy to provide learning or 'catch-up' oppor-

tunities for children who drop out and facilitate their return to formal schooling.

While the role of the state is certainly necessary, affirmative policies and resource allocations in the education field, well-intentioned policies and programmes are not sufficient to make sure every child can realise their right to education. It is here that the agency of the individual comes into play; macro strategies to ensure equal access and quality fail when there is low teacher motivation, negative teacher attitudes and prejudices coupled with insensitivity of key players. In this context the M.V. Foundation tried to bring teachers on board by creating an association of teachers who work towards elimination of the practice of child labour.<sup>8</sup> This is noteworthy because an effort was made to reach out to teachers as citizens, educating them about child rights and empowering them to make a difference in the communities that they live and work in (Patni 2006b).

### **Community based approach**

The third lesson that we can draw is that community-based forums like village education committees or Parent-Teachers Associations (PTA) play a key role in ensuring accountability. Over the years there was recognition that even though these committees exist, they do not have any real power to ensure the school and teacher accountability or better performance (Govinda 2003). The steps taken by the Nagaland Government's Communitisation Programme for devolving powers to local bodies – i.e. tribal councils –, serves as an excellent example of achieving the objective of promoting government-community partnership for education at the grassroots level through local bodies and committees (Singh/Matum 2006). The objective was to give teeth to the goal of empowered community involvement. For the first time the concept of community participation went beyond devolving of responsibilities to actual transfer of power to local self-government institutions. Under this programme, the community was empowered through delegation of powers to the VEC to manage and supervise government schools, and ensure accountability of government employees. Under the Communitisation Act, VECs now disburse teacher salaries, and can invoke the 'no work, no pay' principle and take appropriate disciplinary action against erring teachers. Using these salary deductions, the committee funds other school-based activities. In one stroke, the Government of Nagaland both devolved responsibilities and transferred powers to local committees.

The Pratham (means first) programme is an NGO led initiative in Kutch, Gujarat, to work towards empowering existing VECs (Saxena 2006) Initiated after the 2000 earthquake, which left the school system devastated, this Rural Community Approach Programme covered 500 schools in rural Kutch.<sup>9</sup> It operated on the premise that creating a committee is insufficient unless these committees become proactive and provide the VECs sustained inputs to enable them to play this role. Recognising the importance of the role of elected PRI (Panchayati Raj Institutions<sup>10</sup>) bodies and to overcome any potential conflict with the panchayat<sup>11</sup>, an interface was created between the VEC, panchayats and the larger community through the Shikshan Gram Sabhas.<sup>12</sup> This was a forum where educated older children are invited to volunteer to work with younger ones to improve their reading and writing skills. The perfor-

mance of the children in school is presented in the village meeting in the form of a childwise Dhan Patrak.<sup>13</sup> The Dhan Patrak enables parents to track children's progress. The Pratham experience shows that information on every child can become a powerful tool in the hands of parents and the larger community as represented by the Shiksha Gram Sabha.<sup>14</sup>

### **Transparent Information Policy**

The fourth (rather obvious) insight we got from analysing good practices was that free flow of information upwards, downwards and laterally and freedom to communicate with decision-makers is an important dimension to counter public perception that government and large NGOs are not transparent about their intentions, plans, and actions. Under the Right to Information Act of India, the government is required in law to provide information, but the onus of 'demanding' devolves on civil society. Between evolving the concept in January 2001 and the promulgation of an Ordinance in March 2002, the government made efforts to systematically communicate the main objectives and working mechanisms to the administrative system and local government institutions. This 'broader' consensus building was instrumental in blunting any opposition from teachers unions or the administration.

Azim Premji Foundation's Learning Guarantee Programme (LGP) strategy of communication provides useful lessons (Ramachandran 2006). It evolved a communication strategy with the help of professionals, recognizing that communication was essential to build trust, especially when working in partnership with government on the one hand and local communities on the other and simultaneously reassuring all stakeholders that participation in the LGP was purely voluntary. The CLIP (Children Language Improvement Program) in Andhra Pradesh is noteworthy. Despite not accomplishing 'anything new', it effectively geared up the system to do what it was supposed to i.e., monitor the academic functioning of schools (Patni 2006a). The officials were expected to spend the entire day in the school and stay back to share their experience with the school committee and the panchayat. The State Programme Director publicized his mobile phone numbers to all the schools – including the children. Anyone from any part of the state can call and share an experience or draw attention to a problem.

### **Pedagogical Innovation**

The fifth notable learning is related to energising schools through pedagogic renewal. The Activity Based Learning programme in Chennai (Mahapatra 2006), the Rishi Valley Education Programme (Prashanti/Padma 2006), Active Schools in Latur, Maharashtra<sup>15</sup> (Pattanayak 2006a), the Quality Improvement Programme (QIP) and CLIP of Andhra Pradesh (Patni 2006a), the Pratham Initiative in Gujarat (Saxena 2006) and Integrated Learning Improvement Programme in West Bengal (Sen/Nag 2006) all foreground the agency of the teacher in bringing about change. Working with the teacher as the lynchpin in the process of change demands going beyond formal training and material production – it starts with kindling self motivation and enthusiasm of teachers by appealing to their creativity and desire for satisfaction in their work.

In the Active Schools programme in Latur, Maharashtra, the district authorities exposed selected teachers to good practices

in different parts of the country and then encouraged them to conceptualise their own strategy (Pattanayak 2006b). After a successful experiment in one school, the district authorities expanded it to one school each in 15 clusters and then to 117 schools. Self-learning materials were developed for group activities and timetables reorganised. They introduced Chawdi Vachan<sup>16</sup>, sharing of report cards and discussion with parents on a regular basis. 'Gat sammelan'<sup>17</sup> review the progress and share experiences followed, providing opportunities to use locally available material and to both review progress and share experiences. Teachers played a key role in designing this intervention, resulting in a high degree of ownership and the results are just beginning to show.

The Integrated Learning Improvement Programme (ILIP) of West Bengal combined efforts to improve classroom pedagogy with empowerment and capacity building of teachers (Sen/Nag 2006). The aim was to move away from the didactic of monologue style of imparting education prevalent in most government schools and make them realize that all children can progress within a stipulated time, with the teacher facilitating children to learn amongst themselves.

The Interactive Radio Initiative in Karnataka<sup>18</sup> is a distance education programme targeting students in classes I to V and focuses on Mathematics, Science and Social Studies instruction. Started as a pilot project for classes IV and V, in 2005 the programme expanded to include Classes I to III and today reaches 50,000 primary schools in the State (Vedant 2006). Both teachers and students are engaged every day for about half an hour in a series of radio instructed activities that encourage interaction between students and teachers and amongst the teachers. The radio lesson becomes the point of departure to enliven a classroom experience that could otherwise be quite dry. Radio programmes are shaped to strengthen and support the teacher in her role as a facilitator and provide pivotal guidance to learning in the classroom. The content ensures higher learning gains among children and the activity-based format of the programmes are a regular source of teacher training. Hence, the programmes have a 'dual audience' approach – targeting both child and teacher.

Generally, quality improvement interventions tend to limit themselves to improving basic language and arithmetic skills of children at the elementary level. It is in this context that Agastya Foundation's work in Andhra Pradesh and Karnataka provides valuable insights into how schools can be energised from the outside using science education as a platform (Sharma 2006). It is widely acknowledged that learning science is a creative and fun way to dramatically stimulate children by addressing the child's desire for exploration.

Agastya Foundation decided to concentrate on government schools, to make education more interesting for poor children; i.e. disadvantaged groups. To this end, they worked to wean them away from rote learning and discover the joy of creativity. They did this by addressing curricular issues outside the classroom through science centres, mobile labs, science fairs, library and activities. The Foundation drew upon a resource pool of renowned scientists who were involved in planning the intervention and at the local level encouraged retired science teachers and others interested in science to help the initiative.

## Conclusions

The impact of the Agastya Foundation interventions need to be viewed in the overall context of government schools, where the standards of science teaching are often low, and teachers are not clear on concepts. In fact at the upper primary level, teachers who have not studied science at the high school level often end up teaching science. Student capacity to benefit from the intervention depends upon understanding of basic concepts. One mobile lab instructor admitted that while children could understand basic things such as the difference between domestic and wild animals, they found it difficult to understand abstract concepts in science, despite the very high quality of instruction in the mobile lab. Therefore such a programme needs to be dovetailed with improving science teaching inside the classroom. This was demonstrated way back in the 1980s and 1990s in the Hoshangabad Science Teaching Programme (HSTP) of Eklavya Foundation in Madhya Pradesh where the NGO worked with teachers, inside the schools and also introduced experimentation, exhibitions, science fairs etc. Notwithstanding documented success of the Eklavya's HSTP, the government discontinued the partnership in 2003. Once the NGO partner was asked to exit, the gains made over the years could not be sustained.

The overarching message from this exercise is that interlocking elements formulate the education system and sustainability hinges on the ability of the pioneers to systematically weave in practices and processes into the fabric of the system. Teacher training alone cannot improve teaching and learning processes. Addressing administrative, personnel and other issues alongside accountability systems could help us turn the corner. A systemic, not a piecemeal approach, is needed even though we may start from one point. A virtuous process needs to be set in motion where an innovation – even if limited – demonstrates tangible outcomes resulting in improvement in the input processes in the next round and the initiative gathers greater support within the system. The second round could take the practice to a higher level, further improving outcomes and gaining more champions in the system. This could – if managed right – set in motion a virtuous spiral of change.

Sustaining innovations or going to scale is not just a techno-managerial exercise. It is inherently political. Negotiating with people who have entrenched stakes in maintaining the status quo cannot be underestimated. When 'innovations' are allowed to fade away the education community watches with dismay. The inability of the pioneers to negotiate with the larger system and build in a sense of ownership is partly responsible for the demise of promising practices. We have a lot to learn from failures, unfortunately, the trajectory of failure is rarely documented. Perhaps the time has come to seriously analyse why innovations with promise collapse and what happens when programmes are taken to scale without adequate preparation. Such an exercise may give us greater insight and help government and non-governmental players to take promising practices to scale and ensure sustainability.

## Annotations

- 1 This paper is based on a longer detailed special article Ramachandran/Jandhyala 2007.
- 2 Annotation of the editors: In this article many Indian terms are used, which we have tried to explain those most appropriate for our German readers. Concerning

the reference to Indian states and Union Territories we want to acknowledge that India has today 28 states and seven Union Territories.

- 3 The author along with Kameshwari Jandhyala coordinated the compilation of 17 case studies in 2006/2007 for the Government of India and ILO (International Labour Organisation) and in 2008/2009 the author and the team of researchers from ERU (Educational Resource Unit) travelled around several states of India looking at promising initiatives. Please see [www.eru-india.org](http://www.eru-india.org) for details.
- 4 Rishi Valley is a NGO that was working in Andhra Pradesh.
- 5 Azim Premji Foundation is a corporate CSR (Corporate Social Responsibility) initiative based in Bangalore (Karnataka).
- 6 M.V. Foundation is a NGO that worked tirelessly to end child labour and for the right of every child to education.
- 7 Short term residential schools that enable children who have never been to school or have dropped out to learn in an accelerated manner to help them to catch up with their peer group.
- 8 This was initiated through the Bala Karmika Vimochana Vedika (BKVV), which is a Teachers Forum for elimination of child labour.
- 9 This programme was discontinued within a few years of commencement.
- 10 Panchayati Raj indicates a decentralized way of local government structures.
- 11 Panchayat means 'local parliament'.
- 12 Shikshan Gram Sabha describes the general body of village community for education.
- 13 Dhan Patrak means an educational profile of each child.
- 14 The Shiksha Gram Sabha is the Village Learning Committee.
- 15 This is another earthquake affected area where innovative approaches were tried out in the late 1990s and first five years of 2000.
- 16 Chawdhi Vachan stands for reading skill demonstration before community.
- 17 Gat Sammelan means cluster level meetings.
- 18 This is part of the dot-EDU T4 project, a government initiative for Technology Tools for Teaching and training (T4), a USAID funded initiative implemented by Education Development Centres.

## References

- Das, D. (2004):** Implementation and functioning of the School Monitoring System in Uttaranchal (Sarva Siksha Abhiyan, Government of India). New Delhi.
- Govinda, R. (ed.) (2003):** Community Participation and Empowerment in Primary Education. New Delhi.
- Mahapatra, A. (2006):** Activity Based Learning Programme in the Schools of the Corporation of Chennai. New Delhi.
- Mehrotra, N. (2006):** School Monitoring Profile, Uttaranchal. New Delhi.
- Murlykrishnan, N. (2006):** Reaching working children – Indus project, Virudhnagar, Tamilnadu. New Delhi.
- Patni, B. (2006a):** From QIP to CLIP – the case of AP. New Delhi.
- Patni, B. (2006b):** Transforming AP's Government School Teachers- an MVF intervention. New Delhi.
- Pattanayak, B. (2006a):** Active Schools in Latur. New Delhi.
- Pattanayak, B. (2006b):** Skill based Education in Chandigarh. New Delhi.
- Prashanthi, P./Padma, (2006):** Upscaling an Innovation- the Rishi Valley Experience. New Delhi.
- Ramachandran, V. (2006):** Learning Guarantee Programme, Karnataka. New Delhi: New Delhi.
- Rajagopal, S. (2006):** Combining Deeni Taleem and Duniyavi Taleem-Madrasa Education in Madhya Pradesh. New Delhi.
- Ramachandran, V./Jandhyala, K. (2007):** Energizing Government Schools for Meaningful Access. In: Economic and Political Weekly, 42(2007)48, p. 89–95.
- Saxena, N.(2006):** The Pratham Intervention in Gujarat. New Delhi.
- Sen, S./Nag, S. (2006):** The Integrated Learning Programme of West Bengal. New Delhi.
- Sharma, R. (2006):** Strengthening Science Education, Agastya International Foundation. New Delhi.
- Sheshagiri, K. M. (2006):** School Complexes of Goa. New Delhi.
- Singh, P./Ashok, M. (2006):** Communitisation of Elementary Education in Nagaland. New Delhi.
- Vedant, S. (2006):** Interactive Radio Initiative – the case of Karnataka. New Delhi.

## Vimala Ramachandran

is Director of Educational Resource Unit – a group of researchers and practitioners working on education and empowerment. She was among the team of architects and first National Project Director of Mahila Samakhya (1988–1993) – a Government of India programme on women's education based in the Department of Education, MHRD. She was founder and Managing Trustee of Health Watch from 1994 to 2004. She has published on education, health, gender issues and women's empowerment. She has researched and actively engaged in advocacy for women's and girl's education. Among the important publications are Health and girls education in South Asia: An essential synergy; UNICEF – UNGEI, Kathmandu (2008), Fostering opportunities to learn at an accelerated pace: Why do girls benefit enormously? UNICEF, New Delhi (2004), Hierarchies of Access: Gender and Equity in Primary Education; Sage Publications, New Delhi (2004), Getting children back to school: case studies in primary education; Sage Publications, New Delhi (2003) and Bridging the gap between intention and action – Girls and Women's Education in South Asia, UNE-SCO-PROAP, Bangkok and ASPBAE, New Delhi (1998).

Samir Ranjan Nath/Rasheda K. Choudhury/K.M. Enamul Hoque

# Quality EFA in Bangladesh

## Progress and Challenges

### Abstract:

Bangladesh has been struggling for achieving quality primary education. A number of initiatives have been made by both the government and the non-government agencies during the past two decades. Taking evidences from a number of recent studies, especially series of studies under Education Watch, this paper examines the progress made in various aspects of quality education during the past decades and the challenges remained in reaching the goals.

### Zusammenfassung:

Bangladesh versucht, das Ziel einer qualitativ guten Grundschulbildung für alle zu erreichen. Während der letzten 20 Jahre gab es eine Reihe von Initiativen sowohl von den staatlichen als auch von nicht staatlichen Schulen, die Qualität zu verbessern. Anhand der Untersuchungen von Education Watch versucht der folgende Beitrag aufzuzeigen, welche Erfolge in Bereichen der schulischen Infrastruktur, Lernförderung, Schülerpartizipation, und Lernergebnissen erzielt worden sind.

### Introduction

The Constitution of Bangladesh oblige the government to 'establish a uniform, mass-oriented and universal system of education and extending free and compulsory education to all children to such stage as may be determined by law' [Article 17(a), GoB 1998]. A number of laws have been enacted since Independence to enhance primary education in the country. Under these laws the government took over the responsibility of all the existing primary schools, established school managing committees in all schools and made primary education compulsory to all children (GoB 1973; 1974; 1981; 1990). It took about 20 years after the Independence to have a legal frame of compulsory primary education for five-year duration.

At the same time (in 1990) a grand conference of world leaders was held in Jomtien, Thailand calling the nations to provide 'basic education' to their people by the end of the past millennium (WCEFA 1990). In response to the call, the national governments and the international communities took a number of initiatives. However, the task was unfinished by the deadline. The Dakar conference was held in 2000 to review and renew the goals and targets which came out with a declaration aiming to complete the task (UNESCO 2000). At the same time, the millennium development goals were fixed – two of the eight goals are specifically on education. As commitment to the international goals and targets including a range of ini-

tiatives and due to the national Constitutional obligation, the government of Bangladesh has taken various initiatives to achieve EFA goals throughout the decades of 1990s and 2000s. Non-governmental agencies including the NGOs also supplemented to the State initiatives.

At the State level, a general education project was implemented during 1990–1995. 27 independent projects were implemented during 1997–2004 which were later collectively called as the first primary education development programme. Two important projects under this were UNICEF supported intensive district approach to education for all (IDEAL) and effective schools through enhanced education management (ESTEEM) financed by the British government. The latest and the largest one was the second Primary Education Development Programme (PEDP II). This is a US\$ 1,815 million programme financed by eleven development partners (a third) and the government of Bangladesh (67%). This would end in June 2011. All the projects and programmes were targeted to the students of state owned or state supported primary schools, leaving about a quarter primary school students outside. Besides Islamic religious schools (madrasas), English medium kindergartens and non-formal schools of the NGOs were in operation. The NGOs alone run 40 thousand single teacher non-formal schools throughout the country which started to scale up after the Jomtien conference.

At the initial stage of the above initiatives, increase of enrolment was the only aim of primary education but over time it shifted to achieving quality primary education for all children. Owing to the above interventions, the primary education sector in Bangladesh, in general, made progress in some of the areas. Referring to the Education Watch study findings (see [www.campebd.org](http://www.campebd.org)) including other studies done during the past decade; this paper explores the progress as well as the challenges of primary education in Bangladesh.

### Progress and challenges

Access, enrolment and participation: Nearly two decades have passed since the introduction of Compulsory Primary Education Act but Bangladesh is still struggling to reach the goal of UPE. The net enrolment rate at primary level was 60% in 1990 (BBS/UNICEF 2000) which increased to nearly 80% in 2000 and about 87% in 2005; however, no change was noticed between 2005 and 2008 (table 1). The latest figure corroborates with other estimates as well (DPE 2008, BBS and UNICEF 2007). Although the overall improvement looks impressive but a closer look would show about two percentage points improvement per

year during the first decade and 1.4 percentage points during the next half a decade. This indicates slowing down of the rate of progress. This was probably not too unexpected as the task became harder to reach the final 10% ('the hard-core'). However, the girls were ahead of the boys throughout the decade and the rural children surpassed their urban counterparts.

Strata	Year				Significance
	1998	2000	2005	2008	
	1998	2000	2005	2008	p<0.001
All Bangladesh	77.0	79.8	86.8	86.4	p<0.001
All Girls	78.5	79.9	88.0	87.1	p<0.001
All Boys	75.5	79.8	85.6	85.6	p<0.001
Significance	p<0.001	ns	p<0.001	p<0.01	
Rural areas	76.7	79.6	86.6	86.2	p<0.001
Urban areas	79.0	81.5	88.1	87.6	p<0.001
Significance	p<0.05	p<0.01	p<0.05	p<0.05	

Table 1: Progress in net enrolment rate by area, gender and year  
(Sources: Education Watch Household Surveys 1998, 2000, 2005, 2008; www.campebd.org)  
ns = not significant at p = 0.05

So far no study was done to identify specific reasons for such stagnancy. However, one can conjecture the socio-political circumstances that dominated that period, especially the last two years. 2006 was the last year for a political government and 2007–2008 was a regime for a prolonged non-political caretaker government. As free and fair national election was the main agenda for this government, it was not unlikely that maintaining and manoeuvring for political stability got more attention than social agendas. Primary education may have been affected to an unknown extent owing to involvement of teachers and education officials in preparing fresh voter list and making national identity cards and use of school houses for those purposes. Educational programmes had to be compressed including shortening of contact hours for such activities. The other indicator of participation, viz., attendance, increased seven percentage points during the past eight years. Such an increase might have occurred due to high dropout of those who were irregular in school. The cycle dropout rate was estimated to be about 50% (DPE 2008; Nath/Chowdhury 2009). However, it should be mentioned that the caretaker government undertook some initiatives like fare process in teacher recruitment, provision of flexible school calendar, introduction of citizens' charter, decentralization of administration to some extent, etc. which might take time to act specifically on quality education. The other important issue related to participation is the access to education by the children aged six years. According to the Act 1990, children of that age are supposed to be admitted to class I. We need to ensure enrolment of all such children in class I by 2011 if the second MDG is to be attained but the net intake rate for class I never went beyond 45% at any time during the past decade and it was found below 40% in 2008 (Nath/Chowdhury 2009). The major challenge in this regard was keeping a large portion of these children out-of-school (35% in 2008). This happened mainly due to lack

of parental awareness about the Act or they were not convinced at the start age of schooling. The next level of problem was that of those who were convinced to send their six-year old children to school at age six, 30% actually sent their children for pre-primary classes and 4–5% in the non-graded madrasas. The tendency of the parents to send their children of age six in these institutions have increased over time. It should be made clear that any pre-schooling should be completed before age six. An issue that comes to the fore is the correct estimation of the age. A plausible reason why parents do not send their children to school at the recommended age is their ignorance of the actual age itself. The absence of birth registration (and vital registration) is a serious impediment and should be attended to.

### Learning achievement

To explore the immediate output of primary education provision Education Watch assessed competencies achievement of the students who completed the full course in 2000 and 2008. The same measurement tool was used in both. The average performance of the students increased during the past eight years; with a rate of 0.33 competencies per year. Such improvement was observed irrespective of school type. This indicates that competencies learning of the students through primary education has gradually improved but at a considerably slow pace. The performance of the students varied widely by their school type. The primary-attached high schools and the non-formal schools did best, the government and non-government schools mediocre and the madrasas poor.<sup>1</sup> This has a positive correlation with the teaching learning and other provisions in the schools. It can be easily said that the primary-attached high school students did best because of better physical facilities and teachers' educational qualification, and relatively well-off economic condition of the students' families. The non-formal schools did better due to relatively better teacher preparation and teaching-learning provision, additional care to the students, and better supervision and monitoring of the schools. On the other hand, all these lack in the madrasas and thus the students of these institutions could not do equally well. This indicates inequity in primary education in terms of performance of the students. The other type of inequity was related to gender and area of residence of the pupils. The girls and the rural students could not do well like as their respective counterparts. To remove inequity the probably the best way is to provide equal facilities and create equal learning opportunities in all the primary schools in the country through additional inputs as needed.

Strata	2000	2008	Increase
All Bangladesh	16.1	18.7	2.6
Girls	15.5	18.2	2.7
Boys	16.7	19.3	2.6
Rural area	15.3	18.4	3.1
Urban area	19.1	20.1	1.0

Table 2: Mean number of competencies (out of 27) achieved by students of grade V, 2000–2008 (Source: Education Watch Learning Achievement Test 2000, 2008; www.campebd.org)

Studies based on classroom observations identified this as a serious problem in primary classroom teaching (PSPMP 2001; Nath/Chowdhury 2001; Nath et al. 2004; Nath/Mahbub 2008). Such a situation is obviously related to teachers' training, everyday preparation for teaching and largely commitment to quality teaching. If creative classroom teaching cannot be arranged, learning cannot be creative and hence students cannot grow up as creative citizens. Thus, in order to improve students higher order skills and competencies, more emphasis on creative teaching-learning in the classrooms is an imperative.

#### **Physical facilities and learning provisions**

These are the two critical things that need to be established first in order to create an atmosphere of educational opportunities for the children. Overall physical facilities of the primary educational institutions improved during the past decade. The improvement could be noticed in terms of number of classrooms, quality of construction materials, seating capacity in the classrooms and water and sanitation facilities in the schools. In terms of all physical facilities, the primary-attached high schools were most advantaged. Owing to their attachment with a high school the students of primary sections of these schools got better physical facilities than those of others. Improvement of such facilities in the government and non-government schools indicate investments through the PEDP II. However, the improvement of facilities in the madrasas and the non-formal schools was much slower. The non-formal schools were temporary stop-gap provisions and were thus different from others in terms of physical facilities. But why the madrasas did not improve much? These institutions were mostly established under the auspices of the communities and the government did not have much intervention in them. Because of the religious sentiment attached, no objection was made if these were established violating the rules of the ministry or without ensuring the basic minimums. As part of mainstream primary education provisions, the madrasas should ensure adequate physical and educational facilities necessary for quality education.

#### **The teachers**

If education is known as the backbone of a nation then the teachers are the backbone of any educational system. The teachers directly interact with the pupils in the classrooms; so their education, training, experience and overall preparation are exceedingly important for quality education. It was found that the average number of teachers per student in the government primary schools increased during the past decade. This happened because of major recruitment drive under PEDP II. Improvements also occurred in proportion of female teachers and educational qualification and training of the teachers. The PEDP II also recruited more female teachers than ever and the non-formal schools traditionally recruit females as teachers. Increasing proportion of female teachers was also found in the primary attached high schools. However, the madrasas lagged much behind in this regard. Owing to arrangement of training in two shifts in the Primary Teacher Training Institutions (PTIs) it was found that a large number of the government and non-government school teachers were trained during the past decade. The non-formal school teachers follow a separate mode of training and most of them were found trained. Major deficiency of training was ob-

served in the madrasas where only 10% of the teachers were trained. Nearly half of the teachers in high school-attached teachers were also found untrained. It was found that 42,5% of all primary teachers came late in schools; they, on an average, were late by half an hour. This finding corroborates with others (Nath/Mahbub 2008) which portrayed the process of teachers' disuse of school contact hour through late attendance, gossiping and spending time in the guise of doing official work. It was estimated that 40% of the official contact hour is misused in such manner. The late attendance and consequent disuse of time by the teachers could be demoralizing for the students and hence a threat to school discipline and consequently on quality of instruction.

#### **Factors affecting learning**

The schools should play the most important role in learning but the multivariate analysis of the students' performance revealed that this was not happening in Bangladesh. Separate analysis for three bunches of inputs and process indicators showed that in terms of predictive power, the socio-economic characteristics of the students was the most influential factor in explaining students' learning. The place of additional educational inputs provided by the families was the second and the school related factors came out in the third. When all three types of variables were considered for building a single model the highest predictive value was found for fathers' education followed by incidence of private tutoring. Of the five most powerful inputs only one was related to a school factor. All these clearly indicate that the schools' relative role in students' learning was behind the families' inputs. This has multifarious implications for education development. First, the schools, in general, were not playing their roles as they were supposed to. Second, as a third of the primary students were first generation learners, if the fathers' education plays the most important role in learning instead of the schools, how these learners would perform well? Third, the educated parents were more likely to be economically better-off and they were more likely to look after their children's education and/or provide private tutors (Nath 2008). Having private tutoring as the second most important predictor and the increasing tendency to engage private tutor among the primary students clearly demonstrate that primary education in Bangladesh is increasingly becoming dependent on private tutoring. Experiences from other countries, both low and high-income, show that it is difficult to remove private tutoring for many practical reasons but improvement of the quality of classroom teaching can be an effective tool to keep it at a minimum level (Bray 2006; Bray/Kwok 2003).

#### **Gender issues**

This including the other studies on primary education consistently showed that the girls were ahead of the boys in enrolment in all primary grades. This means that they were more successful than their counterparts in surviving at various grades as well as completing the full-cycle of primary education. This brought a proud feeling with complacency to many. However, this was not the case when the learning outcomes were considered. Education Watch studies and as well as the national assessment of pupils in 2006 reveal that the girls did not perform well as the boys in the tests. The primary education cannot reach its goals without ensuring equal learning achievement of both genders. Social atti-

tudes and practices as well as learning opportunities at school were responsible for this. The girls were expected to do more household work than the boys which leads to having less time for study at home. A study on Mathematics education in primary schools showed that the girls were given less motivation in learning mathematics at home, by the education officials and the teachers (Shahjamal 2000). This may happen in other subjects too affecting the overall learning of the girls. It is thus important to give them an equal opportunity by creating an enabling learning environment both at home and in schools, so that they can learn equally well as the boys. The system as a whole has to be responsive to girls' learning needs. The role of the teachers is very much important in this regard.

The other issues related to gender in education include sex ratio among the teachers, the education officials and in the School Management Centres (SMCs), and role of the females in school development. The non-formal schools, in general, got good result by recruiting more females as teachers and in the SMCs. On the other hand, the madrasa education had less involvement of the females and the students of these institutions showed poorest performance as well. The policy to recruit more female teachers in the government primary schools and the primary-attached high schools should be kept up. Except for the non-formal schools, participation of women in the SMCs, as head of the institutions or as education officials is much less than what it should ideally be. Involving more women in these areas of education and providing them adequate support including training might help bring a balanced environment in the primary schools. This may ultimately create the expected condition for the girls to perform equally well and hence improve overall quality of education.

### Conclusion

With all efforts from the government and the non-governmental agencies, Bangladesh made progress in various indicators of quality of primary education for all. The first noticeable increase was the enrolment of children in schools and gender parity in it. However, dropout rate was found still very high and primary intake rate was also very low. On the other hand, school infrastructure, learning facilities, teachers' educational qualification and proportion of female and trained teachers increased during the past decades. Students learning achievement also improved with a slow rate. However, family background and incident of private tutoring affected more than school factors in learning achievement of the students. Gender equity was achieved in access only but not in learning achievement and other quality indicators. Inequity in terms of school type, area, and socioeconomic status of students still prevailed. An integrated approach with a common curriculum, minimum standard of learning and decentralized policies, plans and implementation strategies can be a safeguard for quality with equity.

### Annotation

1 Government schools are managed and supervised by the primary education authority of the government. The teachers are fully paid by the government. Non-government schools are affiliated to the governments primary education authority. Only the basic salary of the teachers is provided by the government. Non-formal schools are one room single teacher community schools run by the non-government organizations. Primary attached high schools are the secondary schools which have primary sections (grades I-V). These may be government or non-government schools. Madrasas are the schools which emphasis more on Islamic education.

### References

- Bangladesh Bureau of Statistics/UNICEF (2000):** Progarir Pathey 2000 – achieving the goals for children in Bangladesh. Dhaka: Bangladesh Bureau of Statistics and UNICEF.
- BBS/UNICEF (2007):** Bangladesh multiple indicator cluster survey 2006, Volume I: Technical report. Dhaka: Bangladesh Bureau of Statistics and UNICEF.
- Bray, M. (2006):** Private supplementary tutoring: comparative perspectives on patterns and implications. In: *Compare*, 36(4), p. 515–530.
- Bray, M./Kwok, P. (2003):** Demand for private supplementary tutoring: conceptual considerations and socioeconomic patterns in Hong Kong. In: *Economics of Education Review*, 22(6), p. 611–620.
- Directorate of Primary Education (2008):** School survey report 2007 of second primary education development programme (PEDP II). Dhaka: Directorate of Primary Education.
- Government of Bangladesh (1973):** The Primary Education Laws (repeal) Ordinance 1973. Dhaka: Government of the Peoples' Republic of Bangladesh, Ministry of Law and Parliamentary Affairs.
- Government of Bangladesh (1974):** The Primary Schools (taking over) Act 1974. Act no. viii of 1974. The Bangladesh Gazette, extra, 5 February 1974. Dhaka: Government of the Peoples' Republic of Bangladesh, Ministry of Law and Parliamentary Affairs.
- Government of Bangladesh (1981):** The Primary Education Act 1981, Act no. iv of 1981. The Bangladesh Gazette, extraordinary, 19 October 1981, Dhaka: Government of the Peoples' Republic of Bangladesh, Ministry of Law and Parliamentary Affairs.
- Government of Bangladesh (1990):** The Education (compulsory) Act, 1990. Bangladesh Gazette, Vol. 5, Additional issue, 13 February 1990. Dhaka: Government of Bangladesh (in Bangla).
- Government of Bangladesh (1998):** The Constitution of the Peoples Republic of Bangladesh. Dhaka: Ministry of Law Justice and Parliamentary Affairs, Government of Bangladesh.
- Nath, S.R. (2008):** Private supplementary tutoring among primary students in Bangladesh. *Educational Studies*, 34(1), p. 55–72.
- Nath, S.R./Choudhury, A.M.R. (2009):** State of primary education in Bangladesh: progress made, challenges remained. Dhaka.
- Nath, S.R./Choudhury, A.M.R. (ed.) (2001):** A question of quality: state of primary education in Bangladesh. Volume II Achievement of competencies. Dhaka.
- Nath, S.R./Mahbub, A. (2008):** Inside schools. Dhaka.
- Nath, S.R./Mahbub, A. et al. (2004):** Case studies of quality primary education in Bangladesh. ESTEEM research series, Study 5. Dhaka.
- Primary School Performance Monitoring Project (2001):** Primary education in Bangladesh. Findings of PSPMP 2000. Dhaka.
- Shahjamal, M.M. (2000):** Causes behind gender difference in mathematics: an exploratory study in BRAC schools [dissertation]. Dhaka.
- UNESCO (2000):** The Dakar Framework of Action, Paris.
- WCEFA (1990):** World Conference on Education for All: Meeting Learning Needs. Jomtien, Paris.

### Samir Ranjan Nath

is a Research Coordinator and in-charge of educational research in BRAC (Bangladesh Rural Advancement Committee). He has postgraduate degrees in Statistics and Educational Research Methodology from the Universities of Jahangirnagar and Oxford. He has contributed many journal articles, book chapters and books on various educational issues. He is a major researcher in Education Watch, Bangladesh. Contact: nath.sr@brac.net.

### Rasheda K. Choudhury

is the Executive Director of CAMPE (Campaign for Popular Education), a national coalition of over thousand NGOs working in education in Bangladesh. She studied English Literature in the University of Dhaka. She served as an advisor to the Caretaker Government and was responsible for two ministries. She has contributed many articles in journals and books on education and women rights. She is the founder Member Secretary of the Education Watch, Bangladesh. Contact: rasheda@campebd.org.

### K.M. Enamul Hoque

is a Programme Manager of CAMPE. He has postgraduate degrees in Management, Development Studies, and NGO Leadership and Management from the Universities of BRAC, Dhaka (Bangladesh) and SIT (School for International Training), Vermont (USA). He is a Working Group member of the Education Watch, Bangladesh and Research Board member of the Foundation for Research on Educational Planning and Development (FREPD). He has contributed in journals published at home and abroad. Contact: enam@campebd.org.

John Kabutha Mugo/Sara Jerop Ruto

## Dakar + 10: The Elusive EFA Goal

### Education Provision in the Arid Lands of Kenya

#### Abstract:

One key target set during the Dakar World Forum on Education for All (2000) was to ensure that by 2015 all children, particularly girls, children in difficult circumstances and children of ethnic minorities, have access to and complete free and compulsory primary education of good quality. However, one clear challenge that Kenya faces is the education of children in the arid districts, inhabited by nomadic and pastoralist communities. This paper analyzes the progress made in enhancing access to primary education for these communities, ten years after Dakar. While acknowledging the progress made, a sceptical question is raised: Are these strategies really likely to deliver EFA by 2015?

#### Zusammenfassung:

Das Ziel des Weltbildungsforums in Dakar 2000 war u.a., Zugang zu Schulen für alle, insbesondere für Mädchen und benachteiligte Gruppen, zu erreichen. Zu den marginalisierten Gruppen gehören in Kenia die Nomaden und Viehzüchter in den ariden und semiariden Gegenden im Norden des Landes. Der folgende Artikel stellt einerseits die Fortschritte dar, die das Land seit der Unabhängigkeit im Jahre 1963 in diesen Regionen gemacht hat, und analysiert andererseits, ob Interventionsmaßnahmen zu Erfolgen geführt haben. Die zentrale Frage lautet: Reichen die Strategien, um das Ziel bis zum Jahre 2015 zu erreichen?

#### Introduction

The World Education Forum, held in Dakar in April 2000, came at a time when Africa had failed to meet international targets agreed upon in Jomtien 1990. Many children were still out of school, gender and regional disparities were alarming, learning outcomes were low and adult illiteracy remained at unacceptable levels.

During the conference, it was decried that more than 113 million children had no access to primary education, 880 million adults were illiterate, gender discrimination continued to permeate education systems, and the quality of learning and the acquisition of human values and skills fell short of the aspirations and needs of individuals and societies (UNESCO 2000, p. 1). Subsequently, governments re-affirmed their commitment to pursue the EFA goals by 2015. One of the goals was to ensure that by 2015 all children, particularly girls, children in difficult circumstances and those belonging to eth-

nic minorities, have access to and complete free and compulsory primary education of good quality.

It is now acknowledged that Kenya has made substantial progress in accessing education for all. The 2008 national net enrolment ratio for primary schooling stood at 92,5% (MoE 2009). While this is satisfactory, the current concern is that the face of the unreached populations has not changed; they continue to be children in Arid and Semi Arid Lands (ASAL), rural remote populations and pockets of poverty (such as urban low income families). Arguably, the deciding factor that will determine – if Kenya remains on track to achieve EFA by 2015 – is how to reach these excluded populations.

The challenge of nomadic and pastoralist education is well documented. In Nigeria, low literacy levels among nomadic and migrant communities (0,2–2%) have been attributed to their mobile nature (NNCNE undated). In Somalia, the urban bias has been blamed for lack of access to schooling for nomadic children. In other countries like Sudan and Eritrea, the centrality of child labour in the pastoralist communities' production system, inadequacies of curricula to address needs of communities and infrastructural handicaps are some of the multiple reasons impeding education provision (Ismail 2002).

The incompatibility of the pastoralist and nomadic life with modern-day education remains the issue to resolve. The very fact that the school, like all other institutions, is stationary, points to the barriers to accessing education for children of nomadic communities. Some authors analyze the clash between schooling and the pastoralist lifestyle (Kratli/Dyer 2009; Sifuna 2005). They observe that education systems have failed in their attempt to 'modernize nomads' and 'transform nomadic identity'; they suggest that their education cannot be attained until the structural inadequacies of education systems are addressed.

This paper explores access of primary education in arid and semi-arid lands in Kenya (ASAL), an area predominantly populated by nomadic and pastoralist communities. It examines education policy making that has targeted ASAL, the schooling levels, and strategies for educational access that have been attempted. Concluding remarks will focus on a critique of the strategies, and presents ongoing rethinking.

#### Nomadic and pastoralist communities in Kenya

Nomadic and pastoralist communities occupy Kenya's arid and semi-arid lands, and constitute a region commonly referred to

as northern Kenya. These communities constitute eight language groups, the largest being the Somali (occupying whole of North Eastern Province), Maasai, Pokot, Turkana and Samburu. Others include the smaller communities of Borana, Gabbra, Orma and Rendille, who occupy parts of the Upper Eastern Province (GoK 2008). The region has an estimated population of 10 million people and covers 80% of Kenya's land mass.

Despite its arid nature, the region contributes 50–70% of the country's livestock production (account to around 10% of the Gross Domestic Product) and generates around 90% of tourism revenue (GoK 2006)<sup>1</sup>. However, most of the people are classified as extremely poor, have poor access to social services, and depend on aid from the government, local and international NGOs and other faith-based initiatives (KNBS 2007). For instance, 94% of families have no access to clean drinking water, while 55% lack access to toilets (KNBS 2007). Studies have also noted that these communities have borne a history of political marginalization, viewed by policy makers as a population that lacks in numbers for significant political capital (Ruto/Ongwenyi/Mugo 2009). However, the most unifying factor for these communities is that they lag behind other Kenyan communities in almost all education indicators.

### Education Policy Making for Pastoralist Communities

Over the years, Kenya has maintained focus on education for nomadic and pastoral communities. The Ominde commission of 1964 (the earliest education policy in independent Kenya) recognized the need to focus on ASAL, and identified higher grant allocation, boarding schools and mobile schools as strategies to reverse low enrolment (RoK 1964). It has however been argued that the recommended strategies harboured no sustained potential for addressing the educational needs of pastoral communities (Ngome 2005; Sifuna 2007). The abolishing of primary school fees for these districts introduced in 1971 initially improved access, but failed to create lasting solution for pastoral communities. The boarding schools introduced were soon crowded by children of non-pastoral communities (Sifuna 2007). In the 1990s, Kenya was beset with social, economic and political uncertainties and difficulties, and EFA received little attention during this period (Chege 2006). Indeed school participation in ASAL was more adversely affected due to the fact that ASAL has traditionally relied exclusively on government, missionary and NGO initiatives. Local community effort for education was largely lacking yet it was a government education policy after the adoption of the structural adjustment programmes. Educational growth stagnated during this period.

Renewed energy to address the inadequacies of educational provision was witnessed from 1990 onwards. The combined strategies of policy formulation, presidential decrees and decentralised funding contributed to revamping school participation. For example, in 1993/94, the secondary school education bursary fund was established through a presidential decree. Affirmative action was utilised as more money was reserved for ASAL.

The Dakar forum was therefore held at a time when the government was ready for further rethinking and action. The readiness was evidenced by a series of activities in 2003, namely the launching of the poverty reduction paper; establishing of

the Constituency Development Fund<sup>2</sup>; introduction of free primary education and convening of a national conference on education, training and research. In 2005 the Sessional paper<sup>3</sup> number 1 of 2005 on education, research and training (GoK 2005b), and the five-year Kenya Education Sector Support Programme (2005–2010) (GoK 2005a) were finalised. These policies openly acknowledged nomadic and pastoral communities as units in need of special focus and made special provisions. Additionally the government issued a Sessional Paper on Sustainable Development of Arid and Semi Arid Lands and Draft arid and semi-arid lands Gender Policy Guidelines, both in 2005, followed closely by a draft arid lands policy in 2006 (GoK 2006). Further on, a Ministry of State for the Development of Northern Kenya and Other Arid Lands was established in 2008, to strengthen policy formulation and implementation for the development of pastoral communities. A draft Policy on Alternative Provisions of Education (GoK 2008) was developed the same year.

### The Current State of Education Participation in ASAL

The concerted effort to improve education participation has resulted in consistent increase in access to education in Kenya (table 1).

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Girls	2.939	2.988	3.485	3.579	3.688	3.736	4.012	4.205
Boys	3.002	3.073	3.674	3.815	3.902	3.897	4.217	4.358
Total	5.941	6.062	7.160	7.394	7.590	7.633	8.229	8.583

Table 1: Primary School Enrolment by Gender (000): 2001–2008  
Source: KNBS: Economic Survey 2006; 2009 (<http://www.knbs.or.ke/>)

In addition to this, areas that previously had lower enrolments have witnessed biggest strides in closing the regional gaps in access (table 2 on the next page). The entire North Eastern province is arid and can therefore give an indication of schooling in ASAL in general. This province recorded the biggest increase between 2003 and 2007 (27,3%). However, with a 27,5% net enrolment ratio, it remains the worst performing province (together with Nairobi).

Analysis of school access in the years 2003 and 2007, the gender gap widened in Mandera (17,1–23,6%), Turkana (7,5–10,4%) and Wajir (5,8–7,8%), (Ruto/Ongwenyi/Mugo 2009).

Another recently concluded study (Uwezo 2010) has confirmed educational marginalization of northern districts. For instance, while only average of 5% of children is out of school nationally, the ASAL average is 21%.

In certain arid districts like Pokot and Samburu, 42% of children do not attend school. It has been estimated that about 900 000 children are out of school in parliamentary constituencies categorised as nomadic, 300 000 of them among the Somali communities of North Eastern Province alone (MSDNKAL 2010, p. 9).

PROVINCE	2003			2007			% Increase/Decrease
	Boys	Girls	Total	Boys	Girls	Total	
Coast	66,9	60,1	63,5	84,6	77,0	80,8	27,2
Central	83,6	84,2	83,9	84,4	80,7	82,5	1,7
Eastern	90,4	90,3	90,4	98,7	97,8	98,3	8,7
Nairobi	35,5	40,3	37,7	28,6	29,3	29,0	23,1
Rift Valley	84,1	82,0	83,1	98,3	94,0	97,8	17,7
Western	97,5	93,2	95,3	99,1	98,9	99,0	3,9
Nyanza	96,2	95,4	95,8	98,4	98,2	98,3	2,6
North Eastern	26,1	16,2	21,6	33,1	20,8	27,5	27,3
NATIONAL	80,8	80,0	80,4	94,1	89,0	91,6	13,9

Table 2: Public Primary Schools Net Enrolment Rate (NER) by Province, 2003 and 2007  
Source: Ruto/Ongwenyi/Mugo 2009

Alongside this, only 17% of the mothers among pastoralist communities have ever attended school, against a national average of 79%. The study further established that children of nomadic and pastoralist communities are lagging behind children of other communities in reading Kiswahili, reading English and solving mathematics problems (Uwezo 2010).

The data presented above confirms that progress witnessed in ASAL has been insufficient to lift it from its perennial tradition of under-participation. ASAL areas continue to be afflicted with lower access and retention. These analyses, among other concerns that have been raised, point to a dismal situation, and clearly demonstrate the impossibility of Kenya achieving EFA goals by 2015. The key question however is, what has the Kenyan state been doing to address these challenges of nomadic education, and what effect is it having?

### Public and Private initiatives towards EFA for nomadic and pastoral communities

Over the last decade, effort has been invested to improve education for nomadic and pastoralist children in Kenya. The traditional 'solution' of low cost boarding schools has been augmented with expansion of mobile schools. Novel alternatives, such as the shepherd schools have been attempted just as entry has been made in integrated approaches bringing in Duqsi<sup>4</sup> and Madrassa<sup>5</sup> schools. Parents and communities, who previously had a nonchalant attitude to formal education are supporting education in various ways.

#### Mobile schools

'We used to give him [teacher] a goat or two every month, and he would move with us wherever we went, teaching our children' (Somali Elder, Wajir East; interview conducted during EFA global monitoring, 05.2009). Mobile schools have been supported by a variety of organisations, the church, the World Bank funded Arid Land Resource Management Project (ALRMP) and the government. The Ministry of Education has in recent years become more purposeful in coordinating these schools but it does not have an updated register. Current records indicate that there

are about 90 mobile schools with an enrolment of 4 437 (1 833 boys and 2 604 girls) in nine districts. This figure accounted for around 1,93% of the children attending public primary schools in those districts (MoE 2009a). Mobile schools are modelled to suit the nomadic lifestyle. Basically, the teacher stays and migrates with the nomadic families, offering flexible instruction to children. In some centres, younger children are offered instruction during the day, while older children, who are mostly involved in herding activities, meet in the evening for classes. The teacher has a pack of teaching materials, usually a foldable tent that is carried on camel or donkey back. The mobile schools cover content of pre-school to grade three, after which children are enrolled in main schools with boarding facilities. In most cases, the teacher offers adult classes to the same community. Mobile schools known to the MoE receive grants to support the purchase of materials.

#### Shepherd Schools

Shepherd schools are often designed as stationary centres, mostly attached to a public school, serving children who have to tend the livestock. An example of the shepherd schools is the Lchekuti of Samburu that targets young herders. Lessons are offered in the afternoon/evening either in conventional school or learning centres situated in the manyatta. In Marsabit, evening classes offered in the mobile schools or nearby regular schools target children who look after goats and sheep during the day. In other cases, mobile schools evolve into sedentary schools after nomadic families decide to settle permanently in one place, like the case of Tana River district. With the changing nomadic lifestyle, many families are establishing semi-permanent settlements, serving as points of reference where women and children are left, while men migrate in search of pasture and water. There are no statistics available on how many children are attending these schools.

#### Boarding schools

The boarding school is probably the earliest attempt, documented from the 1950s, to enhance schooling access for children of nomadic and pastoralist communities. To date, there are more than 360 boarding schools serving arid districts. Boarding schools offer the advantage of having a child full-time, and hence securing more time and concentration for learning. The appeal for these schools has increased. However, some parents have been found to make choices against boarding schools, expressing feelings of insecurity mainly for their daughters. Subsequently, having girls-only boarding schools has been found to enhance enrolment of girls. Moreover, boarding schools are mostly inappropriate for younger children, while children who work at home cannot be accommodated within the boarding school arrangement (MSDNKAL 2010b).

#### Looking ahead: New policies and actions

Traditionally, Ministry of Education (MoE) guidelines have suggested low cost boarding schools and mobile schools as the strategy for expanding access. Unfortunately, this strategy is not

comprehensive and neither has it enabled school participation for all children. There is increasing worry about placing children in boarding environments at a tender age. Comparatively, mobile schools present more exciting possibilities. However, these schools are beset with a myriad of challenges. Mobile schools operate outside the Education Act (revised 1981). They face irregular funding, lack regular trained teachers, are excluded from supervisory and quality assurance from MoE, and are inflicted with poor learning conditions and numerous environmental interferences. Children are supposed to transit after 'Grade 3' but lack of schools, or discomfort with the boarding school concept has been an impediment. More critically, these schools were supposed to be solutions to the mobile populations. However, the current organisation of these schools is not able to withstand the effects of mobility. A new rethinking of how to access education to all children in ASAL is needed. The worrying levels of school participation in ASAL lend credence to the view that education is at risk and countries must develop more inclusive approaches linked to wider strategies for protecting vulnerable populations and overcoming inequality (Ruto/Ongwenyi/Mugo 2009).

Two separate, yet inter linked processes are leading in the rethinking process. First, the MoE has finalised the Policy Guidelines on Nomadic Education in Kenya (2010) (GoK 2010). This policy not only allows for more targeted attention but also provides for the establishment of the National Commission for Nomadic Education in Kenya (NACONEK). This commission has been proposed to; formulate policies, mobilize funds, coordinate and evaluate activities, ensure that nomadic education reaches across district boundaries, establish linkages with other Ministries, establish standards and skills to be attained in nomadic schools, and prepare statistics. Second, the Ministry of State for Northern Kenya and other Arid Lands was established in 2008. This ministry is mandated to 'fast track development in Northern Kenya and in arid lands by providing the necessary specialisation and energy in government that will find new solutions' (MSDNKAL 2010a).

The Ministry of Northern Kenya has prioritised the operationalisation of NACONEK. It is working closely with MoE to try practical solutions such as use of Radio, devolved from the presence of a teacher to reach the yet to be reached. There is a conscious effort to utilise concepts of distance education, aided by various electronic media. These new solutions provide some hope that more children will be accessed. It is however unlikely that Kenya shall fully achieve education for all children by 2015.

### Annotation

- 1 Nearly all wild animal parks are found in this region.
- 2 Devolved funds; this stipulates that 10% of the fund may be used for education.
- 3 Sessional papers are the official documents that spell out the country's policy direction in regard to certain developmental issues.
- 4 Duqsi refers to Koran classes held usually for younger children, whereby families employ private teachers to offer classes in neighbourhoods. Such classes take place very early in the morning, before school.
- 5 Madrassa is an Islamic system of education, preferred by some families as alternative to the formal education system.

### References

- Chege, F.N. (2006): Process of adopting EFA goals: The Kenyan Experience. Paper presented during the National Graduate Institute for Policy Studies (GRIPS) Seminar; [www.grips.ac.jp/forum/pdf06/seminar/24mar06/DrChege.pdf](http://www.grips.ac.jp/forum/pdf06/seminar/24mar06/DrChege.pdf), retrieved April 30, 2010.
- GoK = Government of Kenya (2005a): Kenya Education Sector Support Programme (KESSP) 2005–2010. Delivering quality education and training to all Kenyans. Nairobi.
- GoK (2005b): Sessional Paper No. 1 of 2005 on a Policy framework for education, training and Research. Nairobi.
- GoK (2005c): Sessional Paper on Sustainable Development of Arid and Semi Arid Lands. Nairobi.
- GoK (2005d): Draft arid and semi-arid lands Policy Guidelines. Nairobi.
- GoK (2006): National policy for the sustainable development of arid and semi arid lands of Kenya. Nairobi.
- GoK (2008): Draft Policy on Alternative Provisions of Education for ASAL. Nairobi.
- GoK (2010): Policy Guidelines on Nomadic Education in Kenya. Ministry of Education. Nairobi.
- Ismail, A.M. (2002): Challenges and Opportunities to Nomadic Education. The Sudanese and Eritrean Experience. Research Paper presented during the Abuja Conference on Nomadic Education, 16–19 January 2002.
- Kenya National Bureau of Statistics (2007): Kenya Integrated Household Budget Survey. Government Printers. Nairobi.
- Kratli, S. (2000): The bias behind nomadic education. Commentary on UNESCO Courier; [http://www.unesco.org/courier/2000\\_10/uk/apprend.htm](http://www.unesco.org/courier/2000_10/uk/apprend.htm), retrieved April 30, 2010
- Kratli, S./Dyer, C. (2009): Mobile Pastoralists and Education: Strategic Options. Education for Nomads Working Paper 1. IIED.
- Ministry of Education (2009a): Education Facts and Figures 2002–2008. Nairobi.
- Ministry of Education (2009b): Various Reports on Monitoring of mobile schools in Fafi, Lagdera, Wajir West, Wajir East, Ijara, Tana River, Tana Delta, Turkana North and Samburu East Districts.
- Ministry of State for the Development of Northern Kenya and other Arid Lands (2010a): Getting to the hardest-to-reach: A strategy to provide education to nomadic communities in Kenya through distance learning. Unpublished Strategy Paper.
- Ministry of State for the Development of Northern Kenya and other Arid Lands (2010b): Report of the Workshop on Nomadic Education, 26th to 28th January 2010.
- Ngome, C.K. (2005): Mobile school programme for nomadic pastoralists in Kenya: Pilot project in Wajir, Ijara and Turkana Districts. Paper Prepared for ALRMP.
- Nigerian National Commission for Nomadic Education (undated): Situation Report on Nomadic Education; [www.chr.up.ac.za/indigenous/documents/Nigeria/Report/Situation%20Report%20on%20Nomadic%20Education.pdf](http://www.chr.up.ac.za/indigenous/documents/Nigeria/Report/Situation%20Report%20on%20Nomadic%20Education.pdf), retrieved May 25, 2010.
- Republic of Kenya (1965): Sessional Paper No. 10 of 1965 on African Socialism and its Application to Planning in Kenya. Nairobi.
- Ruto, S.J./Ongwenyi, Z.M. et al. (2009): Educational Marginalisation in Northern Kenya. Background paper for the Education for All Global Monitoring 2010. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186617e.pdf>, retrieved May 25, 2010.
- Sifuna, D. N. (2007): The Challenge of increasing access and improving quality: An analysis of universal primary education interventions in Kenya and Tanzania since the 1970s. *International Review of Education*, 53, p. 687–699.
- UNESCO (2000): The Dakar Framework for Action. Adopted by the World Education Forum Dakar, Senegal, 26–28 April 2000. Paris: UNESCO.
- Uwezo (2010): Are our children learning? Annual Learning Assessment Report, Kenya 2010. <http://www.uwezo.net/index.php?i=2>, retrieved May 30, 2010.

### Dr. John Kabutha Mug

is the Chairman of the Department of Special Needs Education at Kenyatta University in Nairobi, Kenya. He holds a PhD from the University of Hanover, Germany, and has conducted research and published in the areas of street children, child labour, disability education, juvenile delinquency and youth crime, and education of marginalized communities in Kenya.

### Dr. Sara Jerop Ruto

is the Country Coordinator of Uwezo Kenya, a national project on assessing learning competencies. She is also Chair of the Women Educational Researchers of Kenya (WERK), and formerly lecturer at Kenyatta University, Kenya. She holds a PhD from the University of Heidelberg, Germany. Her research interests and areas of publication include gender and education, non-formal and alternative education, and education of marginalized communities in Kenya.

Ibrahim Abouleish

## Der Bildungsimpuls von SEKEM<sup>1</sup>

### Zusammenfassung:

Im Folgenden wird SEKEM als ein Beispiel ganzheitlicher, lebenslanger und global nachhaltiger Bildung dargestellt. Dabei ist zentral, dass das dynamische Zusammenspiel von Lehre, Forschung, Wirtschaft und Kultur in der Theorie-Praxis-Verknüpfung zukunftsweisende Impulse für die ägyptische und die Weltgesellschaft anbieten kann.

### Abstract:

The following article describes SEKEM as an example of holistic, life-long and globally sustainable education. It is centrally argued that the dynamics of teaching, research, economy and culture embedded in the interlinkage of theory and practice offer future-oriented impulses for the Egyptian and World society.

### Vorbemerkungen

Bildung gehört zu den nachhaltigsten Maßnahmen im Entwicklungsbereich. Denn nur dort, wo in Bildung investiert wird, eröffnet sich die Möglichkeit, dass Menschen mit der Zeit lernen, ihr Schicksal in die eigenen Hände zu nehmen. Bildung ermöglicht, dass sich Kultur fortwährend erneuern kann, um menschenwürdige Verhältnisse zu schaffen. Bildung führt Menschen aus der Isolation heraus, damit sie fähig werden, sich auszutauschen, zu kooperieren und zu vernetzen.

### Lernend arbeiten, arbeitend lernen

Einer der wichtigsten Leitsätze, der SEKEM (Abouleish 2004; Baumgartner/Bader 2007) seit seiner Gründung begleitet, lautet: lernend arbeiten, arbeitend lernen. Damit ist ein Bildungsimpuls ausgesprochen, der von vorneherein mit den Lebensbedingungen der Menschen verbunden ist. Das ist nicht selbstverständlich, denn im okzidentalen Kulturkreis hat sich ein Bildungsbegriff etabliert, der Theorie und Praxis voneinander getrennt hat.

SEKEM ist von Goethes Geist geprägt, weil er in der Ausprägung verschiedener Kulturformen stets nicht das Trennende, Abgrenzende, sondern das Gemeinsame und Ganze sah.

So ging es uns in SEKEM nicht darum, ein Bildungssystem zu übernehmen und einzurichten, sondern Bildung ganz nah aus den konkreten Verhältnissen heraus zu entwickeln. Immer sollte die Frage leitend sein, was die Menschen in ihrer jeweiligen Situation an ihrem jeweiligen Ort benötigen.

Lernend arbeiten, arbeitend lernen – das ist mehr als ‚learning by doing‘. Dieser Grundsatz erweitert den Begriff des Lernens als Wissensaufnahme und -verarbeitung. Er beinhaltet, dass Menschen in eine Umwelt eingebettet sind, die auf sie wirkt und die sie selbst durch ihre Tätigkeiten verändern. Wenn

dieses Wechselverhältnis bewusst gemacht wird, wenn der tätige Mensch das, was er tut, versucht, besser zu tun, weil er etwas gelernt hat, verändert er die Welt und diese wirkt wiederum auf ihn zurück und erzeugt in ihm neue Lernprozesse. Insofern ist Bildung, wie sie in SEKEM verstanden wird, eine Bewusstmachung und Intensivierung der Beziehung des Menschen zu seiner Umwelt, zu seinen Lebensverhältnissen und so entsteht Entwicklung.

### Bildung auf allen Stufen

Die Absicht von SEKEM ist, ein Modell zu erstellen, von dem Bildungsimpulse ausgehen sollen. Seit der Gründung im Jahre 1977, als nordwestlich von Kairo die Wüste kultiviert wurde, war die Absicht vorhanden, an der Peripherie ein Entwicklungsprojekt aufzubauen, eine soziale Gemeinschaft entstehen zu lassen, die Wirtschaft, Recht und Kultur in einen sozialen Organismus integriert. SEKEM sollte einerseits eine Vorbildfunktion für die ägyptische Gesellschaft übernehmen, andererseits aber auch ein Ort sein, wo im Bereich der Entwicklungsarbeit geforscht werden kann. Jede neue Einrichtung von SEKEM war und ist ein Ergebnis bisheriger Erfahrungen und zugleich ein neues Lernfeld. SEKEM verfügt heute über einen Kindergarten, eine Schule, eine heilpädagogische Einrichtung, ein Ausbildungszentrum für Lehrlinge, eine Institution für Erwachsenenbildung, eine Akademie für Forschung und angewandte Kunst und im Aufbau befindlich die Heliopolis University for Sustainable Development.

Im Bereich der Schule hat sich gezeigt, dass die Einrichtung des ägyptischen Curriculums, das jährlich von staatlichen Schulinspektoren geprüft wird, nicht ausreicht, um eine Bildung zu ermöglichen, die den Menschen für neue Ideen empfänglich macht. Es hat sich erwiesen – und das hat mittlerweile auch die Gehirnforschung bestätigt (Spitzer 2007) – dass Bildung den Menschen in seiner kognitiven, emotionalen und handelnden Existenz gleichermaßen ansprechen muss. Durch die Interaktion dieser drei Bereiche entsteht eine qualitative Steigerung, die eine ausschließlich intellektuelle oder handwerkliche Bildung nicht erzielen kann. Deshalb gehören künstlerische und kunsthandwerkliche Fächer zum Lehrplan. Die entwickelnde Persönlichkeit soll lernen, sich im künstlerischen Tun zu entfalten. Auch die Pädagogen gewinnen in der Begleitung künstlerischer Tätigkeiten wie Malen, Plastizieren, Bewegen, Singen, Musizieren und kunsthandwerkliches Tun wertvolle Hinweise, um ihren Unterricht entsprechend zu individualisieren.

Dass das Gehirn des Menschen mehr ist als ein Speichermedium, haben neuere wissenschaftliche Forschungser-



*SEKEM Berufsschule: Praktische Übungen und Reflexion im theoretischen Unterricht schaffen eine ideale Ausbildungssituation (© SEKEM)*

gebnisse gezeigt. Gegenwärtig wird der Begriff des „social brain“ diskutiert (Dunbar 1998), aus der Erkenntnis heraus, dass der Mensch sich von vorneherein nur in positiven sozialen Kontexten entwickeln kann. Von Anfang an war in SEKEM die Schule auf der Grundlage einer lernenden Gemeinschaft begründet. Jeden Morgen trifft sich die ganze Schulgemeinschaft im Schulhof für einen gemeinsamen Beginn. Jede Woche führen im Saal der Schule die Klassen auf der Bühne auf, was sie sich in der vergangenen Woche erarbeitet haben. Mit dabei sind auch der Kindergarten und die heilpädagogische Einrichtung. Die gegenseitige Wahrnehmung, das gegenseitige Anerkennen, das Erlebnis der älteren Schüler, wenn sie sehen, wie die jüngeren etwas zeigen, das sie früher auch einmal erarbeitet haben, das sind ganz eigene Bildungserlebnisse. Sie tragen dazu bei, die Individualisierung und Selbständigkeit zu fördern.

Das, was Kunst ist, soll aber nicht nur abgesondert in spezifischen Unterrichtsgefäßen gelehrt werden, Kunst ist für den Bildungsimpuls von SEKEM auch eine universelle Methode, um in allen pädagogischen Tätigkeiten den Sinn für Form, Gediegenheit und Schönheit zu fördern.

Für die Erwachsenenbildung steht auf dem Gelände von SEKEM ein eigenes Haus zur Verfügung. Regelmäßig treffen sich dort die Landwirte, die Betriebsarbeiter, die Manager, die administrativen Mitarbeiter usw. In diesen Kreisen wird Weiterbildung so gepflegt, dass jeweils aus den Berichten der aktuellen Arbeit heraus entwickelt wird, was zu lernen ist. Letztlich stehen immer die Fragen im Hintergrund, wie die Qualität der Arbeit verbessert, wie das Commitment zur eige-

nen Tätigkeit intensiviert und wie der eigene Beitrag zum Wohl der Gemeinschaft erhöht werden kann. Indem die Weiterbildung in Form gemeinsamer Gespräche durchgeführt wird, entwickeln die Teilnehmenden Kompetenzen, die zu einem erfolgreichen Konzept eines lebenslangen Lernens gehören: Reflexion, Aufmerksamkeit, Zuhören, Fantasie usw.

### **Von der Grundschule bis zur Berufsausbildung**

Nach acht Grundschuljahren können die Schüler/-innen die Ausbildung in der Oberstufe mit dem Abschluss zum Abitur fortsetzen oder in die Berufsschule (SEKEM Vocational Training Centre) wechseln und aus sieben Berufszweigen auswählen. In Werkstätten und an modern eingerichteten Arbeitsplätzen können sie eine dreijährige Ausbildung durchlaufen, die ihnen Berufschancen ermöglicht. SEKEM hat ein eigenes Bildungskonzept für die Berufsausbildung entwickelt, das eine Verbindung von theoretischem Unterricht und die Vertiefung in der Praxis zum Grundprinzip der Ausbildung macht. Lernen und Arbeiten sind hier auf das engste miteinander verknüpft. In den Werkstätten des Berufsausbildungszentrums werden handwerkliche Fähigkeiten geübt. Bereits in den Übungsphasen werden Werkstücke im Auftrag externer Firmen erstellt. Im zweiten und dritten Lehrjahr gehen die Auszubildenden in die Praxisfelder und lernen in den Firmen die reale Berufswelt kennen. Die Lehrlinge sind aber auch in alle kulturellen Aktivitäten und Darbietungen eingebunden. Sie nehmen am sozialen Leben der gesamten Gemeinschaft teil und lernen, sich als wichtiges Glied eines gelingenden Ganzen zu verstehen. Zwanzig Prozent ihrer Ausbildung umfasst Unterricht in künstlerischen und allgemeinbildenden Fächern, die der Persönlichkeitsbildung dienen sollen.

### **Tertiäre Bildung und Forschung**

Der Bereich der Forschung war seit der Gründung von SEKEM ein wichtiger Zweig. Als die ersten Heilpflanzen angebaut wurden, ergab sich die Notwendigkeit, Forschungsarbeiten zu leisten, wie aus diesen landwirtschaftlichen Ergebnissen qualitativ hochwertige Phytopharmazeutika produziert werden können. In Kooperation mit lokalen und internationalen Partnerorganisationen wird in der Heliopolis Akademie für Kunst, Wissenschaft und Technologie in den Gebieten Kunst, Medizin, Pharmazie, biologisch-dynamische Landwirtschaft, Wirtschaft, Sozialwissenschaft und Technologie geforscht. Interdisziplinäre Forschung mit internationaler Vernetzung wird aufgebaut und unternehmerische Praxisorientierung vorangetrieben.

Die Heliopolis Academy hat unter einem Dach Forschungslaboratorien untergebracht und zugleich finden regelmäßig Ausstellungen, Konzerte und Aufführungen statt. Kunst und Wissenschaft begegnen sich in dieser Institution. Im Trainingszentrum der Heliopolis Akademie werden künstlerische und fachbezogene Fortbildungen angeboten; sowohl für die Mitarbeiter/-innen von SEKEM aber auch für externe Interessenten.

Mit der Gründung der Heliopolis University for Sustainable Development hat SEKEM einen wichtigen und richtungsweisenden Schritt zur Erneuerung der ägyptischen Gesellschaft getan. Die Heliopolis Universität leistet einen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung in allen Lebensgebieten unserer

Gesellschaft. Die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts – wie Klimawandel, Knappheit von Ressourcen, Bevölkerungswachstum, extreme Armut, etc. – erfordern innovative Problemlösungen, um neue, zukünftige Antworten auf die großen Probleme unserer Zeit zu finden. Diese Aufgabe hat die Helipolis Universität (HU) für nachhaltige Entwicklung zu ihrer Existenzbedingung ‚sine qua non‘ erklärt. Die HU basiert auf einem erneuerten Universitätsbegriff, in dem Lehre, Forschung und Praxis eine Einheit bilden.

Durch interaktive Lernmethoden und Studienprogramme nach dem European Credit Transfer System (ECTS), soll die Mobilität der Studierenden und Wissenschaftler ermöglichen werden. Die Beteiligung an interdisziplinärer Forschung auf nationaler und internationaler Ebene von Wissenschaftlern und Studierenden wird angestrebt. Durch die Integration des Lernfeldes Praxis werden dort innewohnende Zukunftspotentiale erfahren. Dieses Konzept impliziert zwei fundamentale Öffnungsprozesse der Universität: Die Öffnung nach außen zur gesellschaftlichen Praxis sowie die Öffnung nach innen zu den schöpferischen Quellen von Wissens- und Willensprozessen.

In den über 30 Jahren hat SEKEM ein umfangreiches Kompetenzportfolio im Bereich der Entwicklungsarbeit erworben. Es soll, gemäß dem Bildungsimpuls von SEKEM, ein sozialer Ort entstehen, in dem Dozierende und Studierende auf

demselben Campus leben, gemeinsam Lehre und Forschung betreiben, gemeinsam Neues entdecken und im Bereich der nachhaltigen Entwicklung Innovationen entwickeln. Die HU möchte von ihrer Struktur und der Art ihrer Hochschuldidaktik her die Möglichkeit schaffen, dass sich neue Impulse aus der Zukunft realisieren können. Deshalb werden in der Umgebung des Campus auch Industrieunternehmen aufgebaut, die in das Forschungsnetz der Universität eingebunden sind. Dadurch entsteht ein ganzheitliches Programm von Lehre, Forschung, Wirtschaft und Kultur.

Geplant sind die Fakultäten Engineering, Business and Economics, Pharmacy, Agriculture, Physiotherapy, Nursing, Social Sciences, Media und Applied Arts. In einem ersten Schritt werden die ersten vier Fakultäten aufgebaut. Die Universität wird auf einem Wüstengelände nordöstlich von Kairo gebaut. An der Gründung der Universität sind ausländische Universitäten mitbeteiligt, es besteht ein ausgedehntes Kooperationsnetz, das garantiert, dass die Ressourcen in allen Bereichen entwickelt werden können.

Mit der HU wird beabsichtigt, die künftigen Spezialisten auch als Generalisten auszubilden, die neben einer breiten Bildung auch über unternehmerische Kompetenz verfügen, um selbständig in ihren Lebensbereichen Veränderungen zu initiieren und zu begleiten.



*Textilausbildung in der SEKEM Berufsschule (© SEKEM)*

### Bildung braucht Visionen

Alle diese Bildungseinrichtungen von SEKEM sind Ergebnis einer großen Vision, die am Anfang stand und immer noch die weitere Entwicklung begleitet. Diese Vision beinhaltet, dass Entwicklung nur da nachhaltig sein kann, wo sie sich an den Prozessen des Lebendigen orientiert. Visionen entspringen einer Sphäre, die frei ist von ökonomischen Zwängen, von ideologischen Dogmen und von den Gespenstern der Vergangenheit. Visionen entstehen, wenn sich der Mensch mit offenem Geist und Herzen der Zukunft zuwendet, weil sie einen unendlichen Möglichkeitsraum darstellt, der die Gegenwart bereichert und vorwärtsbringt. Die SEKEM-Vision vertritt, dass jeder Mensch ein Recht auf Bildung hat, unabhängig von Religion, Geschlecht oder sozialem Stand.

Immer wieder wird SEKEM die Frage gestellt, ob eine solche Vision mit dem Islam vereinbar sei. Wir konnten in allem, was wir taten, immer zeigen, dass im Koran an verschiedenen Stellen darauf hingewiesen wird, dass der Mensch als Statthalter Gottes die Erde pflegen muss und dass alle seine Handlungen gegenüber den Mitmenschen hohen ethischen Ansprüchen zu genügen haben. Indem wir den Menschen und seine sozialen Bindungen, den Menschen und seine zukünftigen Möglichkeiten im Auge haben, fühlen wir uns begleitet von Allah.

Die ägyptische Regierung hat die Entwicklung von SEKEM mit großem Interesse verfolgt. Auf verschiedenen Ebenen ist es zur Zusammenarbeit gekommen, so dass SEKEM als Modellprojekt eine geachtete Stellung innerhalb der ägyptischen Gesellschaft genießt. Die Frage, inwiefern der Bildungsimpuls von SEKEM für ganz Ägypten fruchtbar gemacht werden kann, beantworten wir dahingehend, dass man nicht mit Worten überzeugen muss, sondern mit Taten.

### Der Bildungsimpuls von SEKEM als nationaler und internationaler Auftrag für nachhaltige gesellschaftliche Entwicklung

Zusammenfassend kann der Bildungsimpuls von SEKEM in folgende Kernthesen gefasst werden:

1. Bildung ist für den Menschen da und muss deshalb aus seinem Wesen, seinen Bedürfnissen, seiner Umwelt und seinem kulturellen Kontext heraus entwickelt werden.
2. Bildung konzentriert sich nicht nur auf die Weitergabe von Wissen, sondern ist ein ganzheitlicher Prozess, der die intellektuellen Fähigkeiten, die seelischen Bedürfnisse und das Handeln betrifft.
3. Bildung ist dort fruchtbar und nachhaltig, wo die entsprechenden Institutionen in einen größeren Zusammenhang

eingebettet sind, der durch eine lernende Gemeinschaft getragen wird.

4. Bildung achtet und respektiert die Vergangenheit und die eigenen kulturellen Wurzeln und ist vom Wesen her zukunftsorientiert. Die zu bildende Generation wird später andere und neue Werte entwickeln und soll dafür vorbereitet werden.
5. Visionen machen die innere Substanz der Institutionen aus und durch Bildung werden die Lehrpersonen und die Auszubildenden motiviert und begeistert.
6. Bildung steht jedem Menschen zu, weil jeder Mensch bildungsfähig ist und jeder Mensch seinen Zustand nach seinen je eigenen Möglichkeiten verändern kann.
7. Bildung überwindet alle nationalen, weltanschaulichen, religiösen Unterschiede und führt die Menschen zum Bewusstsein einer gemeinsamen Verantwortung für die ganze Erde und die Menschheit.

### Anmerkung

- 1 SEKEM ist ein altägyptisches Wort und bedeutet „Lebenskraft“. Der Begriff steht für die von Dr. Abouleish gemeinsam mit seiner Familie 1977 gegründete Initiative in der Wüste Ägyptens, die 2003 mit dem Alternativen Nobelpreis (Right Livelihood Award) ausgezeichnet wurde. Ausgehend von der Vision einer Gemeinschaft, in der Menschen aller Nationen und Kulturen in gemeinsamer Arbeit und gemeinsamem Leben die Erde pflegen, konzentriert sich die Initiative auf den biologisch-dynamischen Landbau (Gemüse, Heilkräuter, Getreide und Futtermittel) als Teil eines nachhaltigen Entwicklungskonzeptes, das auf drei Säulen basiert: (Land)Wirtschaft, Kultur und Bildung, Soziale Entwicklung. Die Bildungseinrichtungen reichen von der Elementar- bis zur Hochschulbildung. Die seit 2009 akkreditierte Heliopolis Universität für nachhaltige Entwicklung umfasst neun Fachrichtungen, in denen Bachelor-Studiengänge (Ingenieurwissenschaften, Betriebs- und Volkswirtschaft, Pharmazie, Agrarwissenschaften, Physiotherapie, Krankenpflege, Sozialwissenschaften, Medienwissenschaften, Angewandte Künste) angeboten und die von einem Foundation Program begleitet werden (Natur- und Sozialwissenschaften, Humanwissenschaften und Bildende Künste als Basis einer nachhaltigen Entwicklung). Weitere Informationen: [www.sekem.com](http://www.sekem.com).

### Literatur

- Abouleish, I. (2004): Die SEKEM-Vision: Eine Begegnung von Orient und Okzident verändert Ägypten. Stuttgart.
- Baumgartner, D./Bader, M. (2007): SEKEM. Im Puls der Zukunft: Wie eine Vision Ägypten verändert. Dornach.
- Dunbar, R.I.M. (1998): The social brain hypothesis. In: Evolutionary Anthropology, 6.5.
- Goethe, J.W.v. (1998): West-östlicher Divan, Sämtliche Werke 11.1.2, Münchner Ausgabe. München.
- Humboldt, W.v. (2002): Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, (6. Aufl.), Darmstadt.
- Spitzer, M. (2007): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. München.

### Prof. Dr. Ibrahim Abouleish

geb. 1937 in Ägypten, Studium der Chemie und Medizin an der Universität Graz, Begründer von SEKEM (1977).

Matthias L. Abram

## Die zweisprachige, interkulturelle Bildung (IZE) in Lateinamerika

### Zusammenfassung:

Die Sprache ist ein Hindernis für die Indios in Lateinamerika (LA) bei dem Prozess der Alphabetisierung. Kinder besuchen auf der ganzen Welt Schulen, in denen in einer Sprache unterrichtet wird, die nicht ihre Muttersprache ist. Dies ist auch ein Problem bei der Entwicklung von Identität. In LA gibt es etwa 500 indianische Sprachen, Unterrichtsmedium ist aber Spanisch, mit Ausnahme von Brasilien, wo in Portugiesisch unterrichtet wird. Im Folgenden wird von einem Versuch von bilingualen, interkulturellen Schulen in LA berichtet. Trotz aller Schwierigkeiten ein ermutigendes Beispiel.

### Abstract:

The language is one of the main obstacles for literacy of Indios in Latin America (LA). Throughout the whole world many children go to schools and learn in a language, which is not their own. This is also major problem for development of identity. Indios in LA speak 500 different languages, but Spanish is normally the medium for teaching at schools, with the exception of Brasil, where Portuguese is the medium. Here is a report of bilingual, intercultural schools in LA. Despite many problems this is an example of an encouraging experiment.

### Vorbemerkungen

Von einem Bildungssystem kann in Lateinamerika erst seit der Unabhängigkeit (Independencia) gesprochen werden, in die die indianische Bevölkerung dezimiert, verarmt, ausgebeutet und verachtet hineinkam; so auch ihre Sprachen. Fortschrittliche Regierungen versuchten deshalb, die Indios mit allen Mitteln zu integrieren, was bedeutete, ihnen ihre eigene Sprache und Kultur zu nehmen und sie zu Mestizen zu machen. Durch das gesamte 19. und teilweise auch das 20. Jahrhundert zieht sich die weit verbreitete Auffassung, dass die Länder mit starker indianischer Bevölkerung deshalb so rückständig sind, weil die Indios an ihren Bräuchen festhalten und den Fortschritt damit aufhalten. Beide genannten Jahrhunderte sind von indianischem Widerstand, von Auflehnung und Aufstand durchzogen (Moreno 1978; O'Phelan 1988).

### Die Anfänge in der Neuzeit

In den 1920er Jahren begannen protestantische Missionen in Perú, Schulen in indianischen Gebieten auch in den Sprachen der Indios anzubieten. Es war die Zeit des ‚Indigenismo‘, einer romantischen Wiederentdeckung des ‚Indio‘ in Literatur und Malerei, der Versuch, auf die Lage der indianischen Gemeinschaften aufmerksam zu machen und vor allem, die glorreiche

Vergangenheit vor der spanischen Eroberung als identitätsstiftende Historie zur Fundamentierung der fragilen Identität der nachkolonialen Nationen zu verwenden.

In den 1930er Jahren gründete der Landschullehrer Elizardo Perez mit zwei Mallkus<sup>1</sup>, Avelino Siñani und Mariano Ramos, eine integrierte landwirtschaftliche Schule in Warisata in Bolivien und entwickelte ein Konzept einer auf die ländliche Ökonomie und Lebensart ausgerichteten Ausbildung von aimara Kindern und Lehramtskandidaten (Salazar 2005). Langsam gab es in anderen Ländern Nachahmer. In Ecuador gründete und leitete R. Murgeitio die Ausbildungsstätte Uyumbichu für Dorfschullehrer, wo auch in kichwa unterrichtet wurde. Murgeitio selbst war Schüler der deutschen pädagogischen Mission, die in den 1920er Jahren im Auftrag der liberalen Regierung die Lehrendenausbildung reformiert hatte. Solche Missionen gab es unter anderem in Chile, Kolumbien und Ecuador. Der Einfluss war groß und die Herbart'sche Pädagogik beherrschte über Jahre die Bildungssysteme dieser Länder.<sup>2</sup>

Mexiko unternahm in den 1940er Jahren einen neuen Vorstoß. Nach einer Konferenz in Pázuaro wurde das Interamerikanische Indigenistische Institut (III) gegründet, das in den kommenden Jahren in den meisten lateinamerikanischen Ländern Zweigstellen eröffnen konnte. Es wurde viel geforscht, es wurden Monografien über einzelne indigene Völker erstellt und eine bis heute erscheinende Zeitschrift veröffentlicht. Das Interesse war, wie wir heute feststellen können, noch sehr von Folklore und anthropometrischer wie beschreibender Anthropologie beeinflusst. Trotz seiner paternalistischen Sichtweise hat das Institut neue Wege gewiesen und viele Türen geöffnet. Mexiko hat denn auch als erstes Land angefangen, systematisch zweisprachige Schulen aufzubauen, indigene Lehrer auszubilden und Texte in indigenen Unterrichtssprachen zu erstellen.

In den 1960er Jahren gab es nochmals einen Rückschlag, mit der Allianz für den Fortschritt. Denn nun wurden alle Hebel in Bewegung gesetzt, die ‚rückschrittliche‘ indigene Bevölkerung in den geplanten Fortschritt mit einzubinden. Zum ersten Mal in der Geschichte Lateinamerikas kam die Schule auch in den entlegenen indigenen Gemeinden an. Die Unterrichtssprache und die damit einhergehende Ideologie waren natürlich spanisch und ‚westlich‘; die Indios sollten als Produzenten und Konsumenten in den neuen Aufschwung miteinbezogen werden. In verschiedenen Ländern wurden interessante, landwirtschaftlich orientierte Schultypen eingeführt, so in Guatemala (ab 1944) die integrierten ‚Escuelas tipo Confederación‘ mit einem eigens entwickelten architektonischen Prototyp von Schulbau mit Theater, Mensa, Gemüse-

garten, Turnhalle, etc. In Ecuador wurden Dorfschulen mit Versuchsfeldern und Werkstätten eingerichtet. Die Lehrkräfte waren samt und sonders weiterhin monolinguale Mestizen, bedienten sich aber einiger Dorfbewohner als Assistenten und Übersetzer.

Etwas später fing das Summer Institut for Linguistics (ILV) an, seine Aktivitäten auf alle Amazonasvölker auszudehnen. Dies geschah unter dem Vorwand, die Bibel in die jeweiligen Sprachen zu übersetzen. In einigen Ländern erlangte das ILV reale Machtstellungen im Bildungsapparat, so in Lima, wo es das gesamte Bildungsprogramm für das Amazonasgebiet praktisch autonom verwaltete.

Das ILV organisiert zweisprachige Schule im ersten Schuljahr, die Alphabetisierung der indigenen Kinder wird in deren Muttersprache angeboten, um sie dann möglichst schnell zum Spanischen zu führen und ihre Muttersprache vergessen zu machen. Zugleich sollen sie von ihrem ‚Aberglauben‘ ablassen und zur christlichen Lehre und Zivilisation hingeführt werden. Das schwache Prestige der Sprachen des Amazonasbeckens erfährt so eine Bestätigung und die Sprachen selbst eine Minderwertigkeitsbescheinigung, die enormes Unheil angerichtet hat. Diese Art von ‚Bilingüismo de Transición‘ (Übergangszweisprachigkeit) hat die Errichtung zweisprachiger Bildungssysteme in Lateinamerika sehr belastet.

### **IZE heute**

Etwa zehn Prozent der Bevölkerung in Lateinamerika sind Indios. Mehr als die Hälfte lebt bereits in den Städten. Es werden noch an die 500 Sprachen gesprochen, wovon etwa die Hälfte bedroht sind und etwa 100 Sprachen praktisch dem Aussterben anheimgegeben sind (UNICEF 2010). Die Indios gehören zum ärmsten Quintil der Bevölkerung Lateinamerikas und sie haben nur bescheidenen Zugang zur Universität oder zu technischer und wissenschaftlicher Ausbildung. Heute steht in fast allen Verfassungen des Subkontinents geschrieben, dass die Länder multilingual und plurikulturell sind und in einigen, so in Ecuador und Bolivien, heißt es sogar, dass das Land plurinational sei.

In fast allen Ländern gibt es in den Bildungsministerien eigene Direktionen für IZE. In Ecuador gibt es ein paralleles System. Dort existiert in jeder Provinz eine Schulbehörde für die IZE und eine für die spanischsprachige Schule. Überall werden eigens Lehrkräfte ausgebildet, die meist indigener Herkunft sind, und überall sorgt man für Texte in den Muttersprachen der Kinder meist in den ersten Klassen.

Bekanntlich hat die Grundschule in Lateinamerika am Ende des Jahrtausends praktisch alle Kinder erreicht. Problematisch sind die Abbrecher-Quoten und die bescheidene Qualität der Grundbildung. In etlichen Ländern werden die Lehrkräfte noch auf dem Niveau der Sekundarstufe ausgebildet. Erst in den letzten Jahren strebt man allenthalben Lehrendenseminare auf Universitätsniveau an. Die Curricula sind veraltet und entsprechen nicht den Anforderungen des modernen Lebens; weder auf dem Lande und schon gar nicht in der Stadt.

In Guatemala, Bolivien und Ecuador, den Ländern mit der umfassendsten indigenen Bevölkerung, gibt es bereits genügend indigene Lehrkräfte, die zweisprachigen Unterricht geben könnten, wenn sie wollten. Mit wenigen Ausnahmen sind sie aber in spanischsprachigen Lehrendenseminaren ausgebildet und haben ihre Fächer auf Spanisch studiert. Nicht alle besitzen die Kreativität, die Inhalte in ihre Sprachen zu übersetzen, in

denen sie zudem meist noch Analphabeten sind. Das heißt, sie schreiben ihre eigene Sprache nicht oder kaum. Zudem sind die Inhalte, die in diesen oft auch interkulturell genannten Lehrendenseminaren vermittelt werden, in weitem Ausmaß dem westlichen Wissen zugehörig und beachten die indigenen Kulturen, deren Kenntnisse, Technologie, Überlieferung und Weisheit weniger oder kaum; oft auch nur als Geschichten aus dem Reich der Legende oder als Folklore. So kommt es, dass in all diesen Ländern die IZE meist nur bis zum dritten Grad der Primarschule vordringt und dann strandet.

Zwar gibt es eine Menge von Primarschulen und auch Sekundarschulen, die als interkulturelle weiterbestehen und, obwohl sie nur Spanisch als Unterrichtssprache verwenden, dennoch eine interkulturelle Bildung vermitteln. Interkulturell heißt dabei, dass sie versuchen, die lokale Tradition, die lokale Geschichte und die indigene Weltanschauung aufzuarbeiten und neben den ‚westlichen‘ Inhalten eines meist traditionellen Curriculums zu lehren.

Heute ist die Organisation der IZE überall in den Händen der jungen Generation von indigenen Lehrenden und Fachkräften. Missionare, Experten und Entwicklungshelfer haben sich in die Akademie zurückgezogen. Das hat nicht überall dazu geführt, dass sich eine bessere Pädagogik oder eine mehr auf die Gemeinschaft bezogene Schule eingebürgert hätte.

### **Diskussion einiger aktueller Herausforderungen der IZE**

Es wird sichtbar, dass in der aktuellen Zeit die Eltern der indigenen Kinder nicht mehr in der Lage sind, den vollen Inhalt der Tradition an die junge Generation weiterzugeben, da diese über eine Vielfalt alternativer Informationsquellen verfügt. Insofern hat sich die zweisprachige Schule langsam zum Bundesgenossen der Eltern entwickelt, um den Kindern ihre traditionelle Kultur nahe zu bringen. So wird erhofft, sie für diese zu gewinnen, damit sie sie als die ihren annähmen und sich in dieser Kultur zu Hause fühlen. Wenn die Lehrkräfte in ihrer Aus- und Fortbildung diese Inhalte nicht vertiefen und so versuchen, die mündliche Literatur aufzuschreiben, also die Lehren der Weisen festzuhalten, um sie den Kindern weiterzugeben, kann auch die Schule diese wichtige Funktion nicht erfüllen.

### **Texte**

Allzu oft werden nationale Texte und Textbücher einfach in die indigenen Sprachen übersetzt, ohne sich der Mühe zu unterziehen, Texte aus der Sicht der indigenen Kulturen zu verfassen. Es muss wohl nicht unterstrichen werden, welches der Unterschied zwischen diesen beiden Optionen ist. Andersherum sind es oft indigene Lehrkräfte ohne entsprechende Ausbildung, die die Texte in ihrer Sprache schreiben. Sie produzieren so zwar Texte in den indigenen Sprachen, bei denen der pädagogisch-didaktische Aspekt nicht beachtet wird.

### **Bescheidenes Prestige der Sprachen**

Wie schon erwähnt, erfreuen sich die amerikanischen Sprachen oft nur eines bescheidenen Prestiges bei den Sprechenden selbst und vor allem bei der nicht-indigenen Bevölkerung. Sie werden als Dialekte, Vernakular-Sprachen und Idiome abgetan, wobei diesen Bezeichnungen jeweils eine negative oder abschätzende Bedeutung beigegeben wird.

Es ist richtig, dass die amerikanischen Sprachen wenig geschrieben werden. In den großen Sprachen, wie quechua, aimara, nahua, k' iché etc., gibt es mittlerweile eine bescheidene Literatur, auch von Dichtern, die verlegt werden. Dazu gehören Ariruma Kowi in Ecuador und Humberto Ak' bal in Guatemala. Es erscheinen Übersetzungen von Werken der Weltliteratur und zunehmend Berichte über soziale und geschichtliche Themen. In den anderen Sprachen, die von weniger Menschen gesprochen werden, gibt es allenfalls Legenden und Mythen; die jungen Indios schreiben kaum.

Obwohl mittlerweile ein Großteil der Sprachen beschrieben ist und es Grammatiken und Wörterbücher für fast alle gibt, bleibt der Gebrauch der Schrift oft auf die Schule beschränkt. Mit wenigen Ausnahmen wird auch der Schriftverkehr der indigenen Organisationen in Spanisch abgewickelt, selten gibt es den Usus, zweisprachige Briefe und Berichte zu veröffentlichen. Neueste Entwicklungen lassen dennoch hoffen. Es scheint, dass in den Städten eine junge Generation heranwächst, die die rassistischen Vorurteile gegenüber den Indios nicht mehr teilt und den indigenen Kulturen gegenüber aufgeschlossen ist. So mehren sich die Forderungen, in den Universitäten und höheren Schulen, Sprachunterricht in indigenen Sprachen anzubieten. Teilweise ist dies bereits der Fall. Weiterhin werden mehr Studiengänge angeboten, die sich indigenen Fragen widmen. In mehreren Verfassungen wird die eine oder andere Sprache als offiziell anerkannt, oft regional begrenzt, aber dennoch neben dem Spanischen etabliert (z.B. in Ekuador und Bolivien.) Für gewisse Berufe werden Kenntnisse in indigenen Sprachen gefordert. In Bolivien, Peru und Ekuador gibt es Fernsehen in kichwa bzw. quechua. Radiosendungen in indigenen Sprachen gibt es seit dessen Einführung auf dem Kontinent. Das Radio ist das eigentliche Medium der indigenen Bevölkerung, denn es wird für alle sozialen Belange verwendet, neuerdings auch für Radio-Kollegs, Fort- und Weiterbildung, natürlich auch für die religiöse und politische Missionierung.

### **Forderungen der indigenen Organisationen**

In den 1980er und 1990er Jahren stand die zweisprachige, interkulturelle Bildung auf den Fahnen der indigenen Organisationen. Während des Aufstandes der ekuadorianischen Indios im Jahre 1990 wurde die IZE als vierter Punkt in den Forderungskatalog aufgenommen (CDDH 2000). Erstmals brachte dagegen Evo Morales in Bolivien kurz nach seinem Amtsantritt die IZE mit neoliberalen Erziehungsreformen in Verbindung. Es folgte die praktische Lähmung der zweisprachigen Bildung, die inzwischen wieder langsam anläuft.

Der CONAIE (Dachverband der indigenen Völker Ecuadors) und den anderen starken Indio-Organisationen geht es natürlich um die Kontrolle eines Teils des Erziehungsapparates und um Macht in den Provinzen. Deshalb ist es eine ihrer wichtigsten Forderungen, die Namen der nationalen Direktoren der IZE dem Minister zur Ernennung vorzulegen. Eine weitere Forderung ist die nach Autonomie innerhalb des Bildungswesens. Über anstehende Fragen der Schulreform und über die Curricula sollen die eigenen Beamten, Fachkräfte und Lehrkräfte entscheiden.

Eine in den letzten Jahren immer wieder erhobene Forderung bezieht sich auf die Interkulturalisierung des anderen

Teils der Bevölkerung, besser gesagt eine Reform, um das gesamte System interkulturell zu gestalten. Zudem gibt es Forderungen nach einer Officialisierung der indigenen Sprachen.

### **Identität, Akkulturation und Mestizaje**

Zum Prozess der Emanzipation der indigenen Völker in Lateinamerika gehört eine starke Betonung ihrer diversen Identität. Seit den frühen neunziger Jahren, etwa seit den Feierlichkeiten zu den 500 Jahren und dem Nobel Friedenspreis für Rigoberta Menchú haben sich die indigenen Völker auf der politischen Bühne zurückgemeldet. Seitdem gewinnen sie zunehmend an Sichtbarkeit und nehmen mehr und mehr am politischen Leben teil. Einige internationale Instrumente haben ein wichtiges, auf Rechten basierendes Fundament für die Emanzipation der Indios geschaffen. Dazu gehören z.B. die ILO Konvention 169 und die Erklärung der Vereinten Nationen über die Rechte der indigenen Völker.

Zur Identität der Indios gehört das Sprechen einer eigenen amerikanischen Sprache. Dennoch gibt es etliche Völker, die ihre Sprache vor Jahrzehnten oder Jahrhunderten verloren haben (z.B. die Lencas in Honduras) und spanisch sprechen. Andere Völker sind dabei, ihre Sprache zu verlieren (z.B. die Zaparos in Ecuador). Unter etlichen Völkern auf dem ganzen Subkontinent sind Programme zur Wiedereinführung der verlorenen traditionellen Sprachen in Gange.

Auf der anderen Seite gibt es eine rasche und vereinzelt sogar galoppierende Akkulturation und Integration der indigenen Migranten in die Armutsviertel der Mestizen in den großen Städten. Hier können aber auch entgegengesetzte Entwicklungen beschrieben werden: In Lima, in Quito oder in Guayaquil bilden sich suburbane Viertel indigener Migranten, wo am Brauchtum, an der Nachbarschaftshilfe, an den Festen und an der Sprache sowie an der Zugehörigkeit zur Herkunftsregion im Hochland festgehalten wird, für die oft auch Vermarktungsfunktionen übernommen werden.

Eine Herausforderung für die IZE sind die Schulen in den suburbanen Vierteln. Hier muss ein anderes Curriculum angeboten werden. Bedeutend ist vor allem der Verweis auf die Landwirtschaft und den ländlichen Raum und seine Symbole. Die Textur und Geschichte muss nun um die Inhalte der neuen Umwelt erweitert werden. Beschrieben wird z.B., wie man ein städtischer, bewusster Indio sein und als solcher leben kann. Mittlerweile gibt es eine Menge solcher Schulen, die auch dazu beitragen, dass sich die Sprache an die urbane Umwelt anpasst.

### **Welche Vorteile bringt die IZE für indigene Kinder?**

Zusammenfassend kann man einige Faktoren herausheben, die in mehreren Evaluierungen belegt worden sind. So etwa in Puno (Rockwell 1989):

- Bilinguale Schulen halten die Mädchen länger als spanischsprachige in der Schule; bilinguale Schulen tragen zur Nivellierung der Genderdifferenz bei;
- in bilingualen Schulen lernen indigene Kinder signifikant besser spanisch als in spanischsprachigen Schulen;
- bilingual erzogene Kinder haben Vorteile in Fächern mit hohem Verbalisierungsanteil (etwa Mathematik);
- bilingual erzogene Kinder lernen besser und schneller dritte und vierte Sprachen.

Zusätzlich erwähnen neuere Evaluierungen die Bedeutung der IZE für die Identitätsbildung der jungen Indígenas und die dadurch gegebene hohe Lern-Motivation in den Bereichen, die die eigene Kultur betreffen. Dies dürfte wohl der wichtigste Erfolg der IZE sein, wenn man das oben beschriebene Szenario von Urbanisierung und Akkulturation als Alternative sieht.

### Perspektiven

Man kann behaupten, dass sich in den letzten 20 Jahren in Lateinamerika das Modell einer Interkulturellen Bildung für indigene Völker bewährt und sicherlich dazu beigetragen hat, dass diese Völker heute sichtbarer und präsenter geworden sind. Zum ersten Mal kommen Wissen und Weisheit, Technologie und Geschichte der indigenen Völker, zumindest ansatzweise, als Inhalte des Lehrens und Lernens in die Schule. Aus den Schulen der IZE kommen die neuen Líderes und Fachkräfte. Obwohl es Beispiele gibt, wie verzweifelt versucht wird, die verlorene oder bedrohte Sprache wiederzugewinnen, ist allgemein zu verzeichnen, dass die Präsenz der Sprachen in den IZE Schulen zurückgeht und in der Tendenz auf eine interkulturelle Schule mit spanisch als vorwiegender Unterrichtssprache zugegangen wird.

### Anmerkungen

- 1 Mallku ist in der aimara Kultur der Führer, der Weise.
- 2 Der Autor hat 1989 in Quito eine Ausstellung über die beiden deutschen pädagogischen Missionen in Ecuador veranstaltet (Abram 1989).

### Literatur

Abram, M. (1989): *Viajeros, Científicos y Maestros, 200 años de los Alemanes en el Ecuador*. Quito, 1989.

Abram, M. (2004): *Estado del Arte de la EBI en América Latina*. Departamento de Educación y Pueblos indígenas, Banco Interamericano de Desarrollo, BID, Washington.

Abram, M. (2005): *Indigene Völker, Bildung und Kultur: Interkulturelle, zweisprachige Erziehung*, in: *Indigene Völker in Lateinamerika und Entwicklungszusammenarbeit*. Eschborn.

Appel, R./Muysken, P. (1987): *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Ariel lingüística, Barcelona, 1996. Zuerst: *Language contact and Bilingualism*. Edward Arnold, Grait Britain.

CDDH (2000): *El Levantamiento indígena y la cuestión nacional*, ABYA YALA. Quito.

García Castanio, J./Granados Martínez, A. (1999): *Lecturas para educación intercultural*. Editorial Trotta. Madrid.

López, L. E. (2005): *De resquicios a boquerones, la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. PROEIB ANDES. La Paz.

Molina, F. (ed.) (2008): *Alternativas en educación intercultural. El caso de América Latina: La educación intercultural y bilingüe*. Actas de un seminario. Lleida.

Moreno, S. (1978): *Sublevaciones indígenas en la Audiencia de Quito*. Quito.

Moya, R./Moya, A. (2004): *Derivas de la interculturalidad. Procesos u desafíos en América Latina*. CAFOLIS-FUNADES.

O'Phelan, S. (1988): *Peru y Bolivia 1700–1783, un siglo de rebeliones anticoloniales*. Cusco.

Quito. López, L. E./Küper, W. (2002): *La Educación Bilingüe Intercultural en América Latina*. Eschborn: GTZ.

Rockwell, E. et al (1989): *Evaluación de la EBI en Puno*. Puno-Lima.

Salazar Mostajo, C. (2005): *Gesta y Fotografía. Historia de Warisata en imágenes*. Lazarsa Editores, Bolivia o.O. (wahrscheinlich La Paz).

UNICEF (2010): *Atlas lingüístico de América Latina, Panamá, Band I*.

Zavala, V. (Coordinadora) (2007): *Avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Estudio de casos*. IBIS – CARE, La Paz, Bolivia.

### Matthias Leonhardt Abram

Studium der Theologie und Philosophie in Innsbruck und Tübingen, seit 1973 in der Internationalen Zusammenarbeit mit indigenen Völkern tätig, besonders im Bereich der interkulturellen, zweisprachigen Bildung. Mehrjährige Mitarbeit in Ecuador, Guatemala und Chile. Heute Berater des Staatssekretariats für Interkulturelle Bildung in Quito, Ecuador.

Bernd Overwien

# Bildung für alle in Deutschland

## Die bleibende Vision gleich verteilter Chancen

### Zusammenfassung:

Der Autor beschäftigt sich mit den Benachteiligungsfaktoren des deutschen Bildungswesens im Kontext des Diskurses um das Menschenrecht auf Bildung.

### Abstract:

The author explains factors of marginalization within the German education system in the context of the discourse on education as a human right.

### Bildung für alle und Benachteiligung

Es bedarf keiner ausführlicheren Erläuterung, dass der Ruf nach „Bildung für alle“ in Deutschland andere Sorgen und Bedürfnisse anspricht, als dies in Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas der Fall ist. Dass aber die Frage nach der Leistungsfähigkeit des deutschen Schulwesens und nach der Herstellung gleicher Bildungschancen für alle überaus berechtigt ist, ist seit langer Zeit bekannt und durch internationale Schulleistungsuntersuchungen deutlich belegt worden. Danach „[...] entscheidet in keinem anderen Industriestaat die sozioökonomische Herkunft so sehr über den Schulerfolg und die Bildungschancen wie in Deutschland.“ (BMBF 2007).

Die Benachteiligung beginnt früh: So ergab eine OECD-Studie, dass Menschen mit relativ niedrigem Einkommen ihre Kinder zu einem vergleichsweise geringen Anteil in Kindertagesstätten unterbringen (OECD 2004, S. 64). Dies hat offenbar auch mit den im internationalen Vergleich relativ hohen Beiträgen zu tun. Betroffen sind hiervon ganz besonders auch Familien mit Migrationshintergrund. Auch auf Grund der internationalen Vergleichsuntersuchungen findet im Bereich der vorschulischen Bildung seit einigen Jahren ein bildungspolitischer Paradigmenwechsel statt. Gerade vor dem Hintergrund des nun – zumindest in einer Reihe von Bundesländern – erfolgenden Wandels von einer Betreuungsperspektive hin zur frühkindlichen Bildung, wird eine Steigerung der Beteiligung von Kindern aus benachteiligten Familien immer wichtiger (ebd., S. 43).

Eine weitere wichtige Hürde im deutschen Schulsystem ist die nach dem vierten Schuljahr (in Berlin und Brandenburg nach dem sechsten Schuljahr) erfolgende Schullaufbahneempfehlung. Eine Reihe von Studien weisen daraufhin, dass Kinder mit einer ‚niedrigen‘ sozialen Herkunft bei vergleichbarer Kompetenz sehr viel weniger häufig eine Gymnasialempfehlung bekommen als Schüler/-innen aus Mittel- und Oberschichtfa-

milien. Die Autoren und Autorinnen der IGLU-Studie fassen dies so zusammen: „Die Befunde zum sozialen Hintergrund des Kindes zeigen, dass in allen hier berichteten Ländern der sozioökonomische Status des Elternhauses, in Baden-Württemberg auch der Migrationsstatus der Familie, einen nicht zu vernachlässigenden Zusammenhang mit der Schullaufbahneempfehlung für das Kind hat“ (Bos et al. 2004, S. 28). Kinder, die den beiden oberen Kategorien des Schichtenspektrums der Untersuchung angehören, haben bei gleichen Ausgangskompetenzen eine 2,6-fach höhere Chance, eine Gymnasialempfehlung zu bekommen, wenn man sie mit Kindern der unteren Kategorien vergleicht (OECD 2003, S. 19).

Im internationalen Vergleich zählen die frühe Selektion und die hierarchisch gegliederte Sekundarstufe zu den auffälligsten Strukturmerkmalen des deutschen Schulsystems. International außergewöhnlich ist auch die Förderschule, die etwa fünf Prozent aller Schüler/-innen besuchen. Diese Schulform ist in Vergleichsländern internationaler Studien nicht vorhanden, weil anderswo Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf in die Regelschule integriert sind. Entsprechende Ansätze in Deutschland kommen nur langsam voran und schlagen sich bisher nicht in Zahlen nieder (Weiß et al. 2001, S. 430 f.). Hier werden auch menschenrechtliche Fragen evident. Denn die Bundesrepublik Deutschland hat die UN-Konvention über die Rechte Behinderter unterzeichnet und sich dabei verpflichtet, dafür zu sorgen, dass Menschen mit Behinderung nicht vom „allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden dürfen“ (Sonderschulen 2008).

Kompetenzmessungen und erreichte Zertifikate werden mehr und mehr auch zum Maß von Bildungsarmut (BMBF 2004, S. 55). Bisher sind Bezüge zwischen Bildungs- und Sozialpolitik in Deutschland noch nicht sehr ausgeprägt. Dabei ist es evident, dass mangelnde Bildung auch zu gesellschaftlichem Ausschluss auf mehreren Ebenen führt. Ländervergleiche (etwa Großbritannien, Finnland, Südkorea) zeigen, dass der Bildungsarmut begegnet werden kann und dass das gegliederte deutsche Schulsystem keinesfalls eine Antwort auf etwaige naturgegebene Verteilungen gesellschaftlicher Intelligenz ist (Allmendinger et al. 2003). Vorstellungen dazu scheinen nach wie vor präsent zu sein. Das deutsche Schulsystem wird heute sogar als „Armutsfalle“ gesehen, also als das Gegenteil einer den sozialen Ausgleich bewirkenden Einrichtung (Edelstein 2007).

Nur wenige Schulsysteme innerhalb der OECD und auch darüber hinaus sind so hochgradig sozial selektiv wie das deutsche. Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und

einem erfolgreichen Verlauf der schulischen Karriere ist in Deutschland wesentlich deutlicher zu sehen, als in den anderen an der Vergleichsuntersuchung beteiligten Ländern. Besonders betroffen davon sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, Kinder aus ärmeren Familien und Kinder und Jugendliche mit ‚Lernbehinderungen‘ bzw. ‚Verhaltensauffälligkeiten‘. Der internationale Vergleich zeigt gleichzeitig, dass es auch anders geht. Denn es muss kein Automatismus eines festgelegten Verhältnisses zwischen sozialer Herkunft und dem möglichen Schulerfolg bestehen. Der Blick auf andere Länder zeigt, dass ein Paradigmenwechsel hin zu mehr Förderung möglich ist. Internationale Statistiken verdeutlichen aber auch, dass dies nicht zum Nulltarif zu haben ist.

### **Der Besuch von Muñoz und die Folgen**

War für deutsche Bildungspolitikern/-innen schon nicht immer leicht, mit der Kritik am deutschen Schulwesen aus den Reihen der OECD fertig zu werden, zeigten sich bei anderer Gelegenheit massive Empfindlichkeiten. Der Besuch des ‚UN Special Rapporteur on the Right to Education‘, Prof. Venor Muñoz Villalobos und seines Teams in Deutschland rührte ganz offensichtlich an den Nerv vieler Akteure. So ließ sich der bayrische Ministerpräsident Stoiber während des politischen Aschermittwochs zu einer zugespitzten Aussage hinreißen: „Dieser Herr Muñoz ist auf seiner Tour direkt aus dem schwarzafrikanischen Botswana zu uns nach Deutschland gekommen. Ich sage ganz deutlich: Verwechseln Sie bitte Deutschland nicht mit Botswana. Und ich füge hinzu: Bayern ist nicht Botswana. Damit das hier ganz klar ist!“ (Stoiber 2006).

Derartige Abgrenzungsbedürfnisse sind schon erstaunlich, aber keineswegs die Ausnahme. Ein Interessensvertreter aus dem Feld der Gymnasiallehrer zeigte ähnliche Reaktionen: „Deutschland auf dem Niveau von Drittländern? Da ist offensive Widerrede patriotische Pflicht. Hat der Menschenrechtsbeauftragte der UNO denn nichts Wichtigeres zu tun? Warum kümmert er sich nicht um Länder, in denen Menschenrechte und Bildung wirklich darniederliegen? Warum kümmert er sich nicht um sein eigenes Land?“ (Kraus o. J.).

Offenbar werden die unverdrossenen Vertreter des dreigliedrigen Schulsystems durch die Tatsache provoziert, dass ein Vertreter der UN das deutsche Bildungssystem auf die Verwirklichung des Rechts auf Bildung hin untersucht. Eine Kritik aus dieser Perspektive, die auf zum Teil altbekannte Tatbestände hinweist, rührt offenbar an einen besonderen Nerv. Im deutschen Bildungswesen gibt es durchaus eine Tradition der konstruktiven Aufnahme internationaler Erfahrungen. Es gibt aber auch starke Widerstände dagegen, wie sie sich etwa am Umgang mit Migrationsfragen oder an der verspäteten Reaktion bildungspolitischer Akteure auf Globalisierungsprozesse insgesamt deutlich machen lassen (Prenzel/Overwien 2007). Die öffentlichen Reaktionen auf den Besuch des UN-Sonderberichterstatters allerdings waren in vielerlei Hinsicht extrem. Sein Besuchsprogramm in Deutschland wurde als Stippvisite abgetan, seine Kompetenzen wurden bezweifelt, seine Person abgewertet. Dabei ging es um nichts anderes, als die Frage, ob das deutsche Bildungssystem international gesetzten und auch von Deutschland akzeptierten Menschenrechtsnormen gerecht wird (Krappmann 2007).

Natürlich ist Deutschland nicht mit Uganda, Kenia oder Botswana zu vergleichen. Dort diskutiert man auf einer ganz anderen Ebene. Es geht beispielsweise um den Zugang und die Qualität der Bildung. Chancengleichheit ist aber auch dort schon eine der nächsten Fragen, die gestellt werden. Verglichen damit findet unsere Diskussion sicher auf einem luxuriösen Niveau statt. Vor den Normen des Völkerrechts – zu denen auch das Recht auf Bildung zählt – stellen sich die Fragen anders und verlagert sich der Vergleichshorizont auch in die Gesellschaft hinein. Bildungsbenachteiligung wird auf diese Weise zu einer Frage der Verwirklichung von Menschenrechten. Das ist neu in der Bildungsdiskussion in Deutschland. Neu ist auch, dass eine Analyse aus menschenrechtlicher Perspektive mit konkreten Handlungsperspektiven versehen wird; hin zu einem Bildungssystem, das das Recht auf Bildung umfassender realisiert.

Aus dieser Blickrichtung fordert der Bericht des UN-Beauftragten einen Wandel von einem selektiven Bildungssystem hin zu einem System, bei dem das Individuum unterstützt wird. Eine größere Unabhängigkeit der Schulen, Verstärkung der demokratischen Schulkultur und eine Verbesserung der Bildungsinhalte und Methoden, insbesondere durch eine systematische Sprachausbildung der Migranten und Migrantinnen seien weitere Schritte in diese Richtung. Es gehe gleichzeitig auch um verstärkte Kindergartenangebote, die Einführung von Ganztagschulen und den Verzicht auf ein gegliedertes Schulsystem, eine andere Ausbildung für Lehrkräfte, die nicht nur in einem Fachgebiet spezialisiert sein sollten, sondern auch auf pädagogischer Ebene und um stärkere Investitionen und mehr Finanzmittel für frühkindliche Unterstützung (Implementation 2006).

Die im Muñoz-Bericht unter der Perspektive der Menschenrechte zusammengefassten Analysen korrelieren in beeindruckender Weise mit den Ergebnissen internationaler Vergleichsuntersuchungen. Zwar steht hinter den OECD-Untersuchungen primär ein ökonomisches Interesse, gleichwohl haben die vorgelegten Ergebnisse in der gesellschaftlichen Diskussion längst die engeren Grenzen des ökonomischen Diskurses überschritten und in erheblichem Maße soziale Fragen aufgeworfen, die mit ökonomischen in einem interdependenten Verhältnis stehen.

### **Perspektiven zwischen Beschränkung und Aufbruch**

Im Rahmen einer Sonderstudie im internationalen PISA-Kontext wurde der Frage nachgegangen, inwieweit sich die Schulerfolge von Migrantenkindern von denen einheimischer Schüler/-innen unterscheiden (OECD 2003). Im Ländervergleich erwies sich Deutschland als ein Land, in dem Migrantenkinder der zweiten Generation geringere schulische Erfolgchancen haben, als die der ersten Generation von Einwanderern. Im Rahmen der Schichtenskalen, die im Bereich von Schulleistungsuntersuchungen eingesetzt werden, werden Jugendliche aus Migrantenfamilien eher im unteren Bereich verortet. Dies bedeutet, dass hier soziale Probleme die der Migration überlagern bzw. verstärken. Zwar kommen Baumert und Schümer im Rahmen einer Analyse der PISA-Daten zu einem Ergebnis, das eher die Sprachkenntnisse in den Vordergrund stellt: „Für die Disparitäten der Bildungsbeteiligung sind primär weder die

soziale Lage der zugewanderten Familien noch die Distanz zur Majoritätskultur als solche verantwortlich. Von entscheidender Bedeutung ist vielmehr die Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem Bildungsgang angemessenen Niveau.“ (Baumert/Schümer 2001, S. 199). Deutlich gemacht werden muss in diesem Kontext aber, dass der sprachliche Anschluss in der Schule und die soziale Herkunft in engem Zusammenhang stehen. Die in der Schule übliche Sprache liegt näher an der Schriftsprache, als an alltagssprachlichen Praktiken. Kinder aus bildungsnäheren Elternhäusern lernen entsprechende Sprachvarianten in erheblich größerem Maße zu Hause, als dies bei Kindern aus bildungsferneren Elternhäusern der Fall sein kann (Gogolin et al. 2003, S. 51). Da Zugang zu Bildung in Deutschland eine hohe Korrelation zum sozialen Status hat, ist also auch hier ein Zusammenhang zu sehen. Gleichzeitig liegt es in der Verantwortung der Bildungspolitik, durch entsprechende Förderung für ein adäquates Sprachniveau zu sorgen.

Dabei sollte eine einseitige Defizitzuschreibung für Migranten und Migrantinnen unterbleiben. Auch unter Migranten und Migrantinnen gibt es eine Statusdifferenzierung und soziale Schichtung, was häufig vergessen wird. Außerdem kann bei verschiedenen Gruppen von erheblichen Selbsthilfepotentialen ausgegangen werden. Auch hier sollte gezielte Unterstützung ansetzen, nicht nur bezogen auf Vorschulbildung und Ganztagschule, sondern auch im Rahmen von Konzepten zweisprachiger Bildung (Gogolin et al. 2003, S. 56 ff.). Von der sozialen Benachteiligung im deutschen Schulsystem sind die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besonders betroffen. Zugewanderte leben häufiger als Nichtgewanderte in schwierigen ökonomischen Verhältnissen. Der Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Lage und der Realisierung von Bildungschancen lässt sich auch in anderen Ländern beobachten. Der Spielraum für die Entkoppelung von sozialer Herkunft und Bildungsmöglichkeiten wird allerdings in Deutschland besonders wenig genutzt. Die Institution Schule wäre prinzipiell durchaus in der Lage, hier Änderungen zu unterstützen (Gogolin et al. 2003, S. 13). Erklärungsmuster für den mangelnden Bildungserfolg von Migrantenkindern richteten sich lange Zeit auf Ursachen bei den Migranten und Migrantinnen selbst. Internationale Vergleichsstudien wie PISA und IGLU lassen nun den Schluss zu, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland erheblich weniger Förderung erfahren, als dies in vergleichbaren Ländern der Fall ist. Auch zeigt sich, dass es nicht hinreichend ist, auf frühe Förderung und die Grundschule allein zu schauen, denn die Sekundarstufe I scheint viele Probleme noch einmal zu vertiefen (Lehmann et al. 2002).

Der Umgang von Teilen der deutschen gesellschaftlichen Eliten mit den PISA-Ergebnissen erscheint keineswegs konstruktiv, wie mit den Reaktionen auf den Muñoz-Bericht deutlich wird. Auch die Reaktionen eines Teils der Hamburger Bevölkerung auf geplante Reformen des Schulsystems in der Hansestadt drücken ein erstaunliches Beharrungsvermögen aus, obwohl hier sogar das gesamte Parlament inzwischen die Reformen stützt. Ein Indikator für die großen Schwierigkeiten beim Abbau sozialer Benachteiligungen ist die Tatsache, dass viele Entscheidungsträger im Lande diesbezüglich schon mit wenig zufrieden sind. Die „Initiative neue soziale Marktwirtschaft“, ein Think Tank, der von der Unternehmervereinigung

Gesamtmittel finanziert wird und sich massiv für „private Initiative“ im Bildungsbereich stark macht, schreibt kleine Verbesserungen der ersten Jahre nach PISA unter der Überschrift „Heilsamer PISA-Schock – nahezu durchweg Verbesserungen“ ganz groß (Initiative 2006). Ändern muss sich der Blick auch der Eliten auf diese Gesellschaft, die gerade im Globalisierungsprozess erheblicher Kohäsion bedarf.

## Literatur

- Allmendinger, J./Leibfried, S. (2003):** Bildungsarmut. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 21–22(2003), S. 12–18.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001):** Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 323–407.
- BMBF (2004):** Bildung und Lebenslagen – Auswertungen und Analysen für den zweiten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin, S. 55–58.
- Bos, W. et al. (Hg.) (2004):** IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik im nationalen und internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse. Hamburg 2004, S. 28; veröffentlicht unter: <http://www.gew-hb.de/Binaries/Binary459/Kurzversion-IGLU-E-LV.pdf>, 22.06.2010.
- Edelstein, W. (2007):** Schule als Armutsfalle – wie lange noch? In: Overwien, B./Prenzel, A. (Hg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen, S.123–133.
- Gogolin, I./Neumann, U. et al. (2003):** Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bonn.
- Implementation (2006):** Implementation of General Assembly Resolution 60/251 of 15 March 2006 entitled “Human Rights Council” Report of the Special Rapporteur on the Right to Education, Vernor Muñoz Addendum Mission to Germany (13–21 February 2006).
- Initiative (2006):** Initiative neue soziale Marktwirtschaft: „Heilsamer PISA-Schock – nahezu durchweg Verbesserungen“, veröffentlicht unter: [http://archiv.instm.de/Umfragen\\_\\_\\_Studien/Studien/Studien/Bildungsmonitor\\_2006\\_-\\_Neue\\_Bildungsstudie\\_der\\_INSM.html](http://archiv.instm.de/Umfragen___Studien/Studien/Studien/Bildungsmonitor_2006_-_Neue_Bildungsstudie_der_INSM.html), 22.06.2010.
- Krappmann, L. (2007):** Vorwort. Der Besuch von Venor Muñoz-Villalobos: Eine menschenrechtliche Perspektive auf das deutsche Bildungswesen. In: Overwien, Bernd/Prenzel, Annedore (Hg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen, S. 9–17.
- Kraus, J. (o.J.):** Der UNO-Querulant aus Costa Rica. Kommentar zum Bericht des UNO-Beauftragten Vernor Muñoz; veröffentlicht unter: <http://www.lehrerverband.de/querul.htm>, 22.6.2010.
- Lehmann, R. et al. (2002):** Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Hamburg. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- OECD (2004):** Early Childhood Policy Review 2002–2004. Hintergrundbericht Deutschland. München, S. 64.
- OECD (2010):** Bildung auf einen Blick 2003, S. 19, veröffentlicht unter: [http://www.bmbf.de/pub/20030916\\_eag\\_langfassung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/20030916_eag_langfassung.pdf), 22.06.2010.
- Prenzel, A./Overwien, B.(2007):** Der Besuch des Sonderberichterstatters und das Recht auf Bildung in der gesellschaftlichen Diskussion. In: Overwien, B./Prenzel, A. (Hg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen, S. 21–33.
- Sonderschulen (2008):** „Sonderschulen in der Kritik Deutschland unterzeichnet Behindertenkonvention – und sperrt 86% besondere Kinder aus Regelschulen aus“. In: die Tageszeitung, 01.08.2008.
- Stoiber, E. (2006):** Rede des Vorsitzenden der Christlich-Sozialen Union. Ministerpräsident Dr. Edmund Stoiber, MdL, 1. März 2006 Dreiländerhalle in Passau.
- Weiß, M./Steinert, B.(2001):** Institutionelle Vorgaben und ihre aktive Ausgestaltung – Die Perspektive der deutschen Schulleitungen. In: Deutsches PISA Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 430–454.

## Dr. Bernd Overwien

geb. 1953; Promotion über beruflichen Kompetenzerwerb und Beschäftigung im städtischen informellen Sektor in Nicaragua (Berlin); Habilitation über Informelles Lernen (Oldenburg); seit 2008 Professor für die Didaktik der Politischen Bildung an der Uni Kassel.

# Young Leaders for Sustainability:

## Nachhaltiges Wirtschaften in der Praxis

Aus allen Ecken, ob Politik, Zivilgesellschaft oder Wirtschaft tönen die Warnrufe vor den Herausforderungen einer globalen Welt. Auf der Suche nach neuen, nachhaltigen Handlungsoptionen stößt man schnell auf die zentrale Rolle mittelständischer und multinationaler Unternehmen für Nachhaltigkeit im globalen Kontext. Diese Unternehmen sind entscheidende Akteure bei der Frage, wie wir unsere Zukunft sozial und umweltgerecht gestalten können. Sie sind sich ihrer Verantwortung zunehmend bewusst, richten Nachhaltigkeitsabteilungen ein und berücksichtigen soziale und umweltrelevante Richtlinien. Kurz: Sie ergreifen Maßnahmen einer nachhaltigeren Unternehmensführung. Diese Entwicklung stellt neue Anforderungen an Studierende bzw. Absolventinnen und Absolventen. Sie sind es, die in Unternehmen potenziell Führungspositionen einnehmen und für die Entwicklung und Implementierung von Nachhaltigkeitsstrategien künftig verantwortlich sein werden. Verantwortungsbewusstes Handeln in den Alltag übersetzen, Innovationen voranbringen und Chancen erkennen sind Kernkompetenzen, die das Führungspersonal von morgen mitbringen muss. Genau diese Kompetenzen gilt es zu vermitteln und zu erweitern.

### Nachwuchskräfte für Wirtschaft und Nachhaltigkeit begeistern

Mit der Zielsetzung, ein Forum für den Aufbau dieser Kompetenzen zu schaffen, wurde am Collective Leadership Institute e.V. das Qualifizierungs- und Praxisprogramm Young Leaders for Sustainability (YLS) ins Leben gerufen. In diesem Programm werden zukünftige Fach- und Führungskräfte mit Unternehmen zusammengebracht, die erkannt haben, dass nachhaltige Unternehmensführung nicht in kurzfristigen Projekten realisiert werden kann, und die lernen wollen, wie sie Nachhaltigkeit als kritischen und wichtigen Erfolgsfaktor darstellen können. YLS vermittelt den Teilnehmenden die Kompetenzen, die nötig sind, um Nachhaltigkeit im wirtschaftlichen Kontext umzusetzen, Innovationen voranzutreiben und Chancen zu nutzen. YLS richtet sich an Studierende bzw. Absolventinnen und Absolventen, die am Beginn ihrer beruflichen Laufbahn stehen und damit bereits Fachwissen mitbringen. In einem mehrmonatigen Projekt im In- und Ausland arbeiten die Young Leaders an einem für die Wertschöpfung der Unternehmen relevanten Projekt. Die Projekte orientieren sich an den drei Dimensionen „ökonomische“, „ökologische“ und „soziale

Nachhaltigkeit“. Im Zentrum von YLS steht aber nicht die Vermittlung von Fachwissen, sondern die Verknüpfung von Fachwissen, Praxiserfahrung und Persönlichkeitsentwicklung. Mehrere Workshops, Seminare und Projektaufgaben begleiten deshalb die Young Leaders for Sustainability in ihrer Entwicklung. Durch die Arbeit in fachlichen Projekt-Clustern (z.B. Energieeffizienz/Ökologie, Sozialstandards/Verantwortung in der Wertschöpfungskette und Stakeholder Dialoge/Capacity Building) bauen die Young Leaders ihr Fachwissen weiter aus. Sie entwickeln ihre Prozess-, Sozial- und Dialogkompetenz und werden durch externes Coaching und Peer Coaching (letztes meint die Begleitung der persönlichen Entwicklung innerhalb

#### Collective Leadership Institute e.V. (CLI)

Das Collective Leadership Institute e.V. (CLI) ist eine Non Profit Organisation und arbeitet in zwei Themenfeldern: „Cross-Sector-Cooperation“, also branchen- und sektorenübergreifende Zusammenarbeit von Wirtschaft, Politik, Zivilgesellschaft und Entwicklungszusammenarbeit, und „Leadership for Sustainability“, also die Entwicklung von „Führungskompetenz für Nachhaltigkeit“ vorwiegend in privatwirtschaftlichen Kontexten. Seit 2005 bietet das CLI z.B. Weiterbildungskurse, Forschung und Beratung zu Ergebnis orientierter Umsetzung von Stakeholder Dialogen und sektorübergreifenden Entwicklungspartnerschaften an und initiiert eigene Projekte und Programme zur Verankerung von Nachhaltigkeitskompetenz (Fach-, Prozess-/Veränderungs- und Sozialkompetenz für nachhaltiges Wirtschaften) in Unternehmen.

der Teilnehmergruppe) unterstützt. Fester Bestandteil des Programms ist die Vermittlung des wirtschaftlichen Nachhaltigkeitsengagements an die Öffentlichkeit: Daher stellen die Teilnehmenden in einer öffentlichen Abschlussveranstaltung ihre Projektergebnisse vor. Sie unterlegen damit den Anspruch des YLS-Programms, deutlich zu machen, dass Nachhaltiges Wirtschaften in der Praxis funktioniert.

YLS wird in 2011 im dritten Jahr durchgeführt. 30 Studierende bzw. Absolventinnen und Absolventen hatten bisher die Möglichkeit, an individuellen Projekten über ihren Fachbereich hinaus mitzuarbeiten. Zu diesen Projekten zählen unter anderem die „Public Private Partnership für Sozial- und Ökostandards in der Gebrauchsartikelindustrie“ (Partner: GTZ und Tchibo, Länder: Deutschland/Thailand), die „Analyse von Lieferketten in Bezug auf soziale und ökologische Aspekte“ (Partner: Ernst & Young, Länder: Deutschland/Indien) oder die Vermittlung von Nachhaltigkeitskriterien in der Wertschöpfungskette (Partner: OTTO, Länder: Deutschland/Bangladesch).

*Sabine Arras, Armin Fleischer, Kristiane Schäfer*

([www.collectiveleadership.com](http://www.collectiveleadership.com))

## VENRO informiert:

### Millenniumsentwicklungsziele – Noch fünf Jahre bis 2015: Wie Deine Stimme gegen Armut im Vorfeld des „Weltarmutgipfels“ Öffentlichkeit schafft

Vor zehn Jahren haben 189 Staaten im Rahmen der Vereinten Nationen (UN) eine Verpflichtung unterschrieben, die den entscheidenden Beitrag zur Reduzierung der weltweiten Armut leisten soll: die Millenniumsentwicklungsziele. Bis 2015 sollen diese Ziele umgesetzt werden. Zentrales Ziel: Halbierung der Armut.

Vom 20. bis zum 22. September 2010 – fünf Jahre vor Ende der Frist tagen die Vereinten Nationen nun in New York. VENROs Aktion „Deine Stimme gegen Armut“ schafft im Vorfeld des Gipfels Öffentlichkeit in Deutschland. Die politisch Verantwortlichen werden aufgefordert, ihre Versprechen zu halten und den Kampf gegen Armut ernst zu nehmen. Die zentrale Forderung der Aktion ist, das Thema zur Chefsache zu machen: Die Bundeskanzlerin wird aufgefordert, als Vertreterin Deutschlands zum MDG-Gipfel zu reisen. Mitnehmen soll sie einen Aktionsplan, der konkrete Maßnahmen beinhaltet.

Das Kampagnensymbol im Jahr 2010 ist die Visualisierung eines Skandals – der Leichenumriss eines Kindes. Der Umriss bleibt abstrakt, schmerzt aber. Die Aussage: Alle drei Sekunden stirbt ein Kind an den Folgen extremer Armut. Mit der Visualisierung des Tatorts, geht der Slogan einher: **TODESURSACHE: IGNORANZ – VERDÄCHTIG: DU.**

Die Kampagne startete im Mai 2010 mit so genanntem „Guerilla-Marketing“. Das Kampagnensymbol wurde in zehn deutschen Städten in Szene gesetzt und erschien überall auf den

Straßen – tausende Flyer, Aufkleber und Postkarten wurden verteilt. Im Juni ging der Spot der Kampagne zunächst online, dann wurde er auch von privaten Fernsehsendern ausgestrahlt. Den Spot produzierten zwölf „Tatort“-Kommissare mit. Auch hier arbeitet die Kampagne vornehmlich mit Bildern: Das Fingerschnippen – alle drei Sekunden – visualisiert die Häufigkeit, das Kampagnensymbol im Hintergrund das Thema: ein totes Kind. Zeitgleich wird die Bevölkerung durch interaktive Aktionen eingebunden: Auf der Aktionslandkarte im Web können Einzelpersonen und Gruppen eigene Videos und Fotos hochladen und ihre Stimme abgeben. Die Stimmabgabe funktioniert in diesem Jahr erstmals auch per SMS. Zeitgleich organisieren Ehrenamtler für die Aktion „Flashmobs“ in Berlin, Köln, München, Hannover und Wetzlar. Inhaltliche Basis der Aktionen bildet die Veröffentlichung des Forderungspapiers „5 vor 2015 – Zeit für einen Aktionsplan zur Erreichung der Millenniumsentwicklungsziele (MDG)“, für dessen Erstellung die großen deutschen Kampagnen im entwicklungspolitischen Bereich zusammenwirkten. Neben dem Aktionsbündnis gegen Aids beteiligten sich auch die Globale Bildungskampagne oder [erlassjahr.de](http://erlassjahr.de). Weitere Informationen und Mitmachangebote finden Sie auch auf der Webseite der Aktion: <http://www.deine-stimme-gegen-armut.de/>.

Mit der Aktion „Deine Stimme gegen Armut“ setzt sich VENRO in Zusammenarbeit mit dem Künstler Herbert Grönemeyer und befreundeten Fachleuten aus der PR- und Medienbranche öffentlichkeitswirksam für die Umsetzung der Millenniumsentwicklungsziele (MDG) ein. Ziel ist es, dass

Bundesregierung und Bundestag ihr Engagement für weltweite Armutsbekämpfung verstärken. Die Aktion ist der deutsche Beitrag zur „Weltweiten Aktion gegen Armut“, einem internationalen Netzwerk, in dem sich Menschen in mehr als 100 Ländern für ein Ende der Armut engagieren. Das weiße Band ist das Symbol der weltweiten Aktion.

*Jana Rosenboom*

Kontakt:

[j.rosenboom@venro.org](mailto:j.rosenboom@venro.org)



*Tatortkommissarin Ulrike Folkerts für „Deine Stimme gegen Armut“*

## Neues aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Gegenwärtig werden zwei Tagungen vorbereitet, auf die an dieser Stelle hingewiesen werden soll:

1. Die Sektion International und Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) trifft sich am 17.–19. März 2011 zu ihrer nächsten *Sektionstagung in Frankfurt am Main*. Die Tagung wird sich thematisch mit der Kategorie des Sozialraums beschäftigen. Im Zuge der Globalisierung, auf Grund der Entwicklung von Transport- und Kommunikationsstrukturen, der dadurch möglich gewordenen Internationalisierung des Kapitals sowie der globalen Homogenisierung von Waren und Lebensstilen, kommt es zu einer grundlegenden Verschiebung im Verhältnis von Raum, Zeit und Gesellschaft. Soziale Räume entstehen unabhängig von Nationalstaaten, während gleichzeitig soziale Ungleichheiten innerhalb der bisherigen Nationalstaaten zunehmen. Dies hat Folgen für sozialpolitische und pädagogische Programme, die sich an den neu entstehenden Sozialräumen orientieren, und auch im wissenschaftlichen Diskurs verändern sich die theoretischen Modelle des Raums. Wurde Raum lange Zeit lediglich als territoriale Vorbedingung bzw. als prägende Umgebung sozialer Zusammenhänge (Container-Modell) verstanden, wird in der neueren Sozialraumforschung ein relationaler Raumbegriff angestrebt. Räumliche Ordnungen werden vermehrt als Ausdruck sozialer Praktiken – als potenziell immer auch veränderbare Strukturierungen (relationaler Raumbegriff) – konzipiert.

Das Ziel dieser Tagung besteht darin, Forschungsarbeiten innerhalb der Interkulturellen Bildungsforschung, der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft und der Forschung über Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung, die sich mit der beschriebenen Dynamik sozial-räumlicher Veränderungen, wie mit der vermehrten ‚Rede vom Sozialraum‘ in unterschiedlichen Kontexten von Bildung und Erziehung beschäftigen, in einen Diskussionszusammenhang zu stellen.

Der ausführliche Call for Paper für diese Tagung kann auf der Website der DGfE eingesehen werden ([www.dgfe.de](http://www.dgfe.de), dort die Sektion International und Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft anklicken). Beitragsanmeldungen sind bis zum 15. November 2010 möglich. Auch Kolleginnen und Kollegen, die sich dem wissenschaftlichen Nachwuchs zurechnen, werden ausdrücklich aufgefordert, Vorschläge für einen Beitrag einzureichen. Alternativ besteht die Möglichkeit, im Rahmen eines Werkstattgesprächs Forschungsvorhaben für Qualifikationsarbeiten in Form 10-minütiger Kurzvorträge zu präsentieren.

2. Die ursprünglich für den Herbst 2010 geplante gemeinsame *Kommissionstagung der Kommissionen Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft und Bildung für nachhaltige Entwicklung* musste aus organisatorischen Gründen auf das Jahr 2011 verschoben werden und soll nun im Juni 2011 in Witzenhausen (bei Kassel) stattfinden. Sie wird sich thematisch mit der Bedeutung internationaler Schulleistungsvergleichsstudien für die Politische Bildung, Demokratiepädagogik, das Globale Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung befassen.

Die Tagung steht in der Tradition vorangegangener Fachtreffen, die sich in der ersten Hälfte der 2000er Jahre mit der Bedeutung internationaler Schulleistungsvergleichsstudien für die vergleichende und internationale Erziehungswissenschaft beschäftigt hatten. Nun soll es darum gehen, die Bedeutung dieser Forschungsrichtung speziell für das Globale Lernen und die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auszuloten. Damit knüpft die Tagung auch an die letzte Kommissionstagung im Herbst 2008 zu ‚Globalem Lernen/BNE in der Schule‘ an. Ein großes Interesse besteht darin, über den Teller der Arbeitsschwerpunkte vieler Kommissionsmitglieder hinaus zu blicken und die Diskussion zu erweitern. Daher werden verwandte pädagogische Felder wie Politische Bildung und Demokratiepädagogik in das Tagungsthema aufgenommen. Für die geplante Tagung sind Beiträge erwünscht, die sich aus theoretischer Perspektive oder auf der Grundlage empirischer Forschungszugänge mit Themen aus den folgenden vier Fragekomplexen beschäftigen:

1. Welche Potenziale bieten internationale Schulleistungsvergleichsstudien für das Globale Lernen, BNE, Politische Bildung, die Demokratiepädagogik und weitere angrenzende Felder?
2. Welche Möglichkeiten gibt es, Kompetenzen, um die es in den genannten pädagogischen Arbeitsfeldern geht, im Rahmen empirischer Kompetenzmessung messbar zu machen?
3. Was bedeutet es für die Konzeptionierung, Theorie und Praxis von Schule und Unterricht, wenn Globales Lernen, BNE oder Demokratiepädagogik nicht in Schulleistungsvergleiche eingeschlossen sind, da sich diese nur auf die Kernfächer Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaft beziehen?
4. Gibt es in internationaler oder europäischer Perspektive Erfahrungen zu Globalem Lernen, BNE, Politischer Bildung oder Demokratiepädagogik, die für den deutschsprachigen Diskurs anregend sein können? Wie stellen sich Globales Lernen und BNE in international vergleich-

chender Perspektive dar? Wie müsste eine international-vergleichende Forschung in diesem Bereich zukünftig aufgestellt sein?

Auch bei dieser Tagung sind Nachwuchswissenschaftler/-innen eingeladen, ihre Projekte im Rahmen einer Posterpräsentation zur Diskussion zu stellen. Dabei können Arbeiten zu allen relevanten Forschungsbereichen der vergleichenden und internationalen Erziehungswissenschaft, zum Globalen Lernen, zu BNE sowie zur Politischen Bildung und zur Demokratiepädagogik vorgestellt werden – auch jenseits des beschriebenen Tagungsthemas.

Der Call for Paper und der genaue Termin der Kommissions-tagung im Juni 2011, der bei Drucklegung der ZEP noch offen war, werden ebenfalls auf der Website der DGfE ([www.dgfe.de](http://www.dgfe.de)), im Menüpunkt der Sektion International und Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft, bekannt gemacht. Die Deadline für Beitragsanmeldungen ist der 31. Januar 2011.

Wir freuen uns über rege Beteiligung!

*Barbara Asbrand*

[b.asbrand@em.uni-frankfurt.de](mailto:b.asbrand@em.uni-frankfurt.de)

## 11. Konferenz der International Society for Ecological Economics (ISEE) 2010 in Oldenburg und Bremen

Nachhaltigkeit in Krisenzeiten voranbringen“, lautete das Motto der weltgrößten Konferenz der ökologischen Ökonomie, die die Universitäten Oldenburg und Bremen vom 22. bis 25. August 2010 gemeinsam ausgerichtet haben. Vier Tage bot sich 750 Teilnehmenden aus knapp 70 Ländern, darunter viele aus Entwicklungs- und Schwellenländern, die Gelegenheit mehr als 600 wissenschaftlichen Vorträgen zuzuhören, zu diskutieren, Wissen auszutauschen und neue Kontakte zu knüpfen. Die Konferenz hat zur Bearbeitung der Frage beigetragen, wie nachhaltige Bedingungen trotz beziehungsweise in Zeiten der andauernden Wirtschafts- und Finanzkrise etabliert werden können und Wirtschaften zukunftsfähig gestaltet werden kann. Zu den insgesamt 13 Themenschwerpunkten der Konferenz zählten unter anderem Klimawandel, erneuerbare Energien, Governance, nachhaltiges Management, Wissen und soziales Lernen sowie nachhaltige Lehre beziehungsweise Nachhaltigkeit in der Lehre.

Zahlreiche Vorträge beschäftigten sich mit nachhaltiger Entwicklung in Entwicklungsländern vor dem Hintergrund des Klimawandels. Das Einbeziehen indigenen Wissens stellte einen eigenen Schwerpunkt mit über 25 Vorträgen im Rahmen einer Special Session dar. Bei den Vorträgen im Bereich „Teaching Ecological Economics“ ging es unter anderem darum, wie das Thema Nachhaltigkeit über die Universitäten hinaus

transportiert werden kann. Als Beispiele dienten hier unter anderem die Fundación Neotrópica in Costa Rica oder das CEE-CEC-Projekt ([www.ceecec.net](http://www.ceecec.net)), welches sich mit der Lehre und dem Lernen von Ökologischer Ökonomie in Nichtregierungsorganisationen beschäftigt.

Zu den Höhepunkten der Konferenz zählten die Vorträge von Pavan Sukhdev, dem Leiter der sogenannten TEEB-Studie (The Economics of Ecosystems and Biodiversity). Die von vielen mit Spannung erwartete TEEB-Studie erscheint im Herbst und beschäftigt sich mit den Kosten von Ökosystemen und der Artenvielfalt vor dem Hintergrund des Klimawandels. Sie wird von Expertinnen und Experten in ihrer Bedeutung mit dem 2006 erschienen Stern-Report zur Ökonomie des Klimawandels gleichgesetzt. Darüber hinaus berichtete der ehemalige ecuadorianische Außenminister Fander Falconí über die Yasuni-ITT Initiative. Sie stellt den Versuch dar, Erdölvorkommen in einem von Urvölkern besiedelten Gebiet Ecuadors zu schützen, indem die internationale Gemeinschaft Ausgleichszahlungen für die Nichtförderung des Öls an den ecuadorianischen Staat zahlt.

Weitere Informationen zur Konferenz sind unter [www.isee2010.org](http://www.isee2010.org) abrufbar. Die Vorträge und Texte der Teilnehmer werden in Kürze ebenfalls auf der Website der Konferenz verfügbar sein.

*Kevin Grecksch*

[kevin.grecksch@uni-oldenburg.de](mailto:kevin.grecksch@uni-oldenburg.de)

## Rezensionen

Einen Begriff wie Umweltflüchtlinge gibt es formal eigentlich nicht. Der Begriff ist nicht wie politische Flüchtlinge nach der Genfer Konvention international definiert. In der Realität wächst die Zahl der Menschen, die gezwungen sind, wegen der Verschlechterung der klimatischen bzw. der Umweltbedingungen (z.B. Desertifikation, Küstenerosion, Wassermangel, Überschwemmungen und Versalzung der Böden) ihren Heimatort zu verlassen. IOM schätzt, dass die Zahl der „Umweltflüchtlinge“ im Jahre 2050 auf 200 Mio. steigen wird. Dieser Zwang zur Migration hat fatale Folgen auf die Entwicklung eines Landes: Beschleunigt sich die Verstärkung/Slum-Bildung, erhöht sich die Gefahr eines Krieges mit verheerenden Folgen auf die Gesundheit, Bildung und Sozialstrukturen unter den Migranten. IOM schlägt u.a. vor, den Begriff Klima-/Umweltflüchtling international zu legitimieren und mehr Forschungen über die Ursachen der Umweltschäden vorzunehmen, um Zusammenhänge besser zu verstehen, einen Marshall-Plan gegen Umweltschäden zu erstellen und danach zu handeln.

Migration und Integration sind die größten Themen der letzten Jahre. Einerseits geht die Zahl der Zuwanderer für Deutschland seit Jahren kontinuierlich zurück. Mittlerweile gibt es mehr Fort- als Zuzüge über die Grenzen Deutschlands (Bamf, S. 17). Andererseits gehen trotz der Finanzkrise die Migrantenströme aus manchen Ländern weiter, berichtet The New York Times (Supplement in: Süddeutsche Zeitung vom 07.06.2010). Obgleich die Migranten in den Krisen Jahren besonders hart betroffen sind (Arbeitslosenquote in den USA für Einheimische 4,7%, für Migranten 9,1%), gehen sie nicht zurück. Die Krise hat zwar den Migrantenstrom verlangsamt, aber nicht unterbrochen. Die Migranten gehen in die Länder, die von der Krise weniger betroffen sind, z.B. in den Nahen Osten und in die arabischen Ölländer. Am Beispiel der Philippinen zeigt der Bericht, dass immer noch Ärzte als Krankenhelfer und Lehrerinnen als Haushaltshilfen auswandern (ebd.).

Für einen Überblick und für Hintergrundinformationen ist das Buch von Keeley gut geeignet. Keeley klärt erst verschiedene Begriffe: Wer ist ein Emigrant (Auswanderer), wer Immigrant (Zuwanderer), wer ist ein irregulärer Migrant, wer ein Flüchtling, ein Asylsuchender, ein Re- oder Transmigrant. In fünf weiteren Kapiteln werden die Geschichte der Migration, Migrationsmanagement, Migration und Bildung, wo unter welchen Bedingungen die Migranten arbeiten und der Zusammenhang von Migration und Entwicklung kurz, präzise und verständlich dargestellt. Ein sehr empfehlenswertes Buch, nicht nur für Laien.

Die OECD-Studie über die Zukunft der Migration analysiert mit „push“ und „pull“-Faktoren wer, warum und wohin in OECD-Länder zuwandert. Die Studie soll einerseits Hilfe für politische Entscheidungsträger der Mitgliedsländer sein, andererseits ist sie sehr nützlich auch für Leute, die in diesem Bereich arbeiten. Unter den „pull“ (Anziehungskraft eines Landes) – Faktoren rechnet die Studie die Alterspyramide (alternde Gesellschaften in den OECD-Ländern) und Lohnunterschiede zwischen den Herkunfts- und Zielländern. Der

**Brown, Oli (2008):** Migration and Climate Change, International Organization for Migration (IOM), 56 S., ISBN: 978-92-9068-405-3, \$ 16,00.

**Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hg.) (2010):** Migrationsbericht 2008, 359 S., Berlin, www.bamf.de, zum Download.

**Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hg.) (2010):** Fortschritte der Integration. Zur Situation der fünf größten in Deutschland lebenden Ausländergruppen, Nürnberg, www.bamf.de, zum Download.

**Guchteneire, Paul de/Pécoud, Antoine/Cholewnski, Ryszard (Hg.) (2009):** Migration and Human Rights. The United Nations Convention on Migrant Worker' Rights, CUP/UNESCO, Cambridge/Paris, ISBN: 978-92-3104-090-0, € 29,52.

**Keeley, Brian (2009):** International Migration. The human face of globalisation, 167 S., Paris: OECD, ISBN: 978-92-64-04728-0, € 15,00.

**OECD (Hg.) (2009):** The Future of International Migration to OECD Countries, 281 S., OECD, Paris, ISBN: 978-92-64-04449-4, € 45,00.

**OECD (Hg.) (2009):** International Migration Outlook, SOPEMI 2009. Managing Labour Migration beyond Crisis, 221 S., OECD, Paris, ISBN: 978-92-64-05661-9, € 33,00.

**OECD (Hg.) (2010):** Factbook 2010. Economic Environmental and Social Statistics, 284 S., OECD, Paris, ISBN: 978-92-64-08356-1, € 50,00.

**UNDP (Hg.) (2009):** Bericht über die menschliche Entwicklung 2009. Barrieren überwinden: Migration und menschliche Entwicklung, 251 S., Berlin: DGVN, ISBN: 978-3-923904-65-5, € 26,30.

Zustrom beginnt zu verlangsamen, wenn der Lohnunterschied weniger als 30–40% beträgt. Ein Netzwerk aus Migrantinnen und Migranten desselben Herkunftslandes in einem Zielland gilt als ein weiterer „pull“-Faktor. Viele Aufnahmeländer versuchen durch Angebote für tertiäre Bildung ihre demographische Ungleichheit auszubalancieren. Dies hat sowohl positive wie negative Auswirkungen (weil möglicherweise mehr Studenten bleiben als erhofft). Ähnlich erklärt die Studie auch „push“-Faktoren, merkt aber an, dass die Ärmsten der Armen nicht auswandern, also kommen sie auch nicht in die OECD-Länder. Aufschlussreich ist die Studie auch deshalb, weil sie sieben verschiedene Migrationstheorien auflistet und fünf mögliche Zukunftsszenarien erstellt:

- Szenario 1: Alle Länder entwickeln sich gleichmäßig,
- Szenario 2: nur OECD – Länder haben einen lang anhaltenden Boom,
- Szenario 3: Ungleiche Entwicklung, nur OECD-Länder und BRIC florieren, die anderen stagnieren,
- Szenario 4: Die Globalisierung stolpert,
- Szenario 5: OECD-Länder haben Schwierigkeiten während andere Länder sich stetig entwickeln.

Die Studie erläutert jeweils mit Implikationen die Folgen für die einzelnen Szenarien.

SOPEMI ist eine französische Abkürzung und bedeutet ein „systemischer Bericht über Migration“. Die OECD veröffentlicht solche Berichte schon seit 33 Jahren. Der besondere Anlass diesmal war ein Kongress des Politik-Forums in Paris im Juni 2009. Die Migranten sind einerseits in den Krisenjahren besonders hart betroffen, in den meisten Mitgliedstaaten ist die Arbeitslosenquote bei Migranten doppelt so hoch wie bei den Einheimischen. Man kann aber nicht die Zahl der Migranten wie einen Wasserhahn je nach Bedarf zu- oder aufdrehen. So war das Forum damit beschäftigt, Situationsanalyse vorzunehmen und Vorschläge für die künftige Handlung zu unterbreiten. Die wichtigsten Erkenntnisse des Forums: Obgleich das BSP aller Mitgliedstaaten im Durchschnitt 4,3% gefallen ist, ist der Bedarf nach Arbeitsplätzen nicht verschwunden. Auf lange Sicht wird der Arbeitskräfte-Bedarf nicht ohne Migranten zu befriedigen sein. Jetzt gibt es zwar Bedarf nach „low and middle skilled jobs“, später werden aber auch hochqualifizierte Arbeitskräfte benötigt. Deshalb müssen Regierungen viel mehr als bisher für die Integration der Migranten und für die Bildung deren Kinder tun. Das Forum analysiert Bereiche wie Arbeitsplatzbeschaffung durch Migranten, Arbeitslosenquote in verschiedenen Jahren und Ländern, unterschiedliche Arbeitsmarktpolitik unter den Mitgliedsstaaten, Qualifikationen der Migranten, irreguläre Migranten u.a. In 48 Punkten fasst das Forum die Ergebnisse und Empfehlungen zusammen, die nicht nur für politische Entscheidungsträger interessant sind.

Das Factbook, das die OECD jährlich herausgibt, haben wir mehrmals vorgestellt. Es ist ein unentbehrliches Buch, in dem statistische Zahlen in elf Bereichen, jeweils versehen mit einem Überblick und Grafiken, vorgestellt werden. Die Bereiche sind: Bevölkerung und Migration, Produktion und Einkommen, Globalisierung, Preise, Energie, Arbeit, Wissenschaft und Technologie, Umwelt, Bildung, öffentliche Finanzen und Lebensqualität. Jedes Jahr gibt es zusätzlich ein spezielles Thema (Special Focus). Diesmal ist dies: Finanzkrise und Folgen.

Wenn man spezifisch etwas über die Situation der Migration und Migranten in Deutschland erfahren möchte, ist der BAMF-Bericht dafür bestens geeignet. Der Bericht ist in sieben Abschnitten aufgebaut: Überblick über das Migrationsgeschehen in Deutschland, die einzelnen Zuwanderergruppen, Auswanderung aus Deutschland, Migrationsgeschehen im europäischen Vergleich, illegale/irreguläre Migration, Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland, Migration und Entwicklung. Es gibt weiterhin einen Anhang von 101 Seiten mit statistischen Tabellen zu jedem Kapitel. Man kann alles im Detail erfahren – über Herkunftsländer, Altersstruktur der Migranten, Wohnorte, Erwerbstätigkeit, Sprachkurse und Schulbesuche, über Zu- und Fortzüge (682.146 Personen sind im Jahre 2008 nach Deutschland gekommen, 737.889 Personen sind im selben Jahr aus Deutschland fortgezogen) u.v.m. Der einzig irritierende Begriff ist der über illegale Migranten. International gebräuchlich ist der Begriff irreguläre Migranten (dieser wird zwar mit einem Schrägstrich erwähnt), da es aber keine Erklärung für den Gebrauch des neuen Termini gibt, ist man etwas ratlos.

BAMF hat eine weitere neue Studie über die fünf größten in Deutschland lebenden Ausländergruppen vorgelegt. Zahlenmäßig die größte Gruppe ist die der Migranten mit türkischer Herkunft (2008: 1,688 Mio= 25,1% aller Migranten). Danach kommen die Migrantengruppen aus dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawiens (13,8%), Italien (7,8%), Griechenland (4,3%) und Polen (5,9%). Die fünf Gruppen machen 57% aller Migranten in Deutschland aus. Die Studie ist deshalb aufschlussreich, weil sie mit einer repräsentativen Befragung verschiedenen Bereichen der Lebenssituation der genannten Gruppen minutiös nachgeht: Wie lange und wo leben sie in Deutschland, wie sind die Altersstrukturen einzelner Gruppen, wie ist die Ausbildung, welches Verständnis haben sie von der (deutschen und Mutter-) Sprache, wo und was arbeiten sie, über welches monatliche Haushaltseinkommen verfügen sie u.v.m. Die meisten Migranten (ausgenommen sind jene aus Polen) leben in Deutschland im Durchschnitt über 30 Jahre, 80% der polnischen Migranten leben hier weniger als 20 Jahre, 50% davon weniger als acht Jahre in Deutschland. Die Studie stellt einen Fortschritt im Vergleich zu den Ergebnissen ähnlicher Studien von 1980 bis 2001 fest. Gleichwohl weiß die Studie wenig Ermutigendes über die Migranten mit türkischer Herkunft zu berichten. Sie schneiden bei der Ausbildung, beim Sprachverständnis (Deutsch und Türkisch), beim Einkommen schlecht ab. 7% aller Frauen dieser Gruppe sind sogar Analphabetinnen. Mit sieben Empfehlungen zu Bildung, Sprache, Familiennachzug, Einbürgerung, Anerkennung von Berufsabschlüssen, Arbeitsmarkt- und zivilgesellschaftlicher Partizipation schließt die Studie ab.

Vermutlich wissen nur wenige Menschen, dass es eine UN-Konvention über Rechte der arbeitenden Migranten schon seit 1990 gibt. Diese Konvention wurde 1970 vorgeschlagen, 1980 entworfen und 1990 von der Generalversammlung der UNO verabschiedet und gilt bis heute als „bestgeheutes Geheimnis der UNO“. Dies liegt an der dass etwas sperrigen Abkürzung, nämlich ICRMW (= International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families), sondern an der Verweigerung der Mitgliedsstaaten, diese zu ratifizieren. Bekanntlich tritt eine Konvention dann in Kraft, wenn mindesten 20 Mitgliedsstaaten,

diese ratifiziert hat. Während beispielsweise die CEDAW (Konvention gegen Frauendiskriminierung) 1979 verabschiedet worden ist, nach knapp zwei Jahren in Kraft trat und mittlerweile von 186 Staaten ratifiziert worden ist oder die CRC (Kinderrecht-Konvention), die 1989 verabschiedet worden ist, seit 1990 in Kraft getreten ist und von 193 Mitgliedstaaten ratifiziert worden ist, konnte die ICRMW erst in 2003 in Kraft treten und ist bis Juni 2007 von nur 41 Staaten ratifiziert. Selbst von den drei Initiatorstaaten hat bislang nur Argentinien dies getan, die anderen zwei – Kanada und Venezuela – nicht. Dies ist deshalb so verwunderlich, weil es seit 1919, seit der Gründung der ILO unter Menschenliga, immer wieder solche Versuche gegeben hat. ILO hat ähnliche Konventionen (Nr. 97 im Jahre 1949 und Nr. 143 im Jahre 1975) verabschiedet. Die ICRMW ist der Versuch, alle solche Konventionen zu bündeln. Die ICRMW hat neben der Präambel neun Teile und insgesamt 93 Artikel. Das von der UNESCO vorgelegte Buch ist deshalb aufschlussreich, weil es einerseits im Teil 1 die allgemeine und theoretische Notwendigkeit erläutert und andererseits im Teil 2 mit neun Fallstudien die Widerstände der Staaten (Kanada, Mexiko, Südafrika, Großbritannien, Frankreich, Deutschland und Italien) und Staatengemeinschaften (Asien und EU) kritisch analysiert. Im ersten Teil gibt es Aufsätze über die Geschichte der Entstehung, über die Rolle der Zivilgesellschaft und über die Notwendigkeit der Konvention in den Zeiten der Globalisierung. Hingegen haben die Staaten und Staatengemeinschaften nicht nur unterschiedliche, sondern eine allgemeine, vage und nicht zutreffende Begründung anzubieten (z.B. durch die nationalen Gesetze schon abgedeckt), warum sie sich weigern, die Konvention zu ratifizieren, die sie selbst verabschiedet haben. Das Buch enthält vollständige Texte der ICRMW und ILO-Konventionen Nr. 97 und 143.

Wenn man von einem Bericht Unvoreingenommenheit erwartet, gibt es keinen besseren als den des UNDPs. Wie wir wiederholt erwähnt haben, ändern sich die Daten jährlich oder alle zwei Jahre nur ausnahmsweise erheblich. Alljährlich (im Falle vom UNDP jetzt alle zwei Jahre) erscheinende Berichte beleuchten deshalb die Daten unter einem bestimmten Thema neu. Das Thema des neuen UNDP Berichts ist die Migration (s.o.). Helen Clark, Administratorin des UNDPs, schreibt im Vorwort: „In den Teilen der Medien und der öffentlichen Meinung wimmelt es von negativen Stereotypen. Migranten wird unter anderem vorgeworfen, sie würden ‚uns die Arbeitsplätze wegnehmen‘ oder ‚dem Steuerzahler auf der Tasche liegen‘, vor allem in Zeiten der Rezession [...]. Der diesjährige Bericht [...] stellt sich solchen Klischees entgegen. Er bemüht sich um ein breiteres und ausgewogeneres Verständnis von Migration.“

Die unsichere Datenlage: Die Zahl der Menschen, die auswandern, ist schwer zu ermitteln. So variieren die Angaben. Le Monde diplomatique (Atlas der Globalisierung, Berlin 2009, S.16) nennt die Migrantenzahl 191 Mio. (Mio.), Globale Trends (Frankfurt a.M. 2010, S. 138) meint 200 Mio., das UNDP geht von einer Zahl 214 Mio. aus, dazu kommen noch 740 Mio. Binnenmigranten, die innerhalb ihrer Landesgrenze bleiben, aber den Heimatort verlassen, hinzu (S. 27). „Zum größten Teil sind Migrationsdaten sehr lückenhaft, nicht miteinander vergleichbar und sehr schwer zugänglich“, gibt der Bericht offen zu (S. 35). Die Berichterstatter verlassen sich auf Volkszählungen und auf eigene Untersuchungen.

- Einige Vorurteile, die der UNDP-Bericht ausräumt, sind z.B.,
- dass Migranten aus armen Ländern in die reichen Länder zuwandern. Der tatsächliche Anteil solcher Migranten ist nur 37% (S. 28);
  - dass Migranten ins Ausland streben. Das Verhältnis zwischen der grenzüberschreitenden und Binnenmigration ist 1:4 (S. 27);
  - dass die Ärmsten der Armen auswandern. In Wirklichkeit aber haben sie keine Mittel dazu. Die Wahrscheinlichkeit einer Auswanderung (so das Ergebnis einer Untersuchung über Migranten von Mexiko in die USA) steigt mit dem zunehmenden Haushaltseinkommen (über 15.000 \$ pro Jahr, S. 31);
  - dass die Afrikaner wegen der Armut massenhaft auswandern. Nur 3% der Afrikaner leben außerhalb ihrer Landesgrenze, nur 1% in Europa (S. 31).

So ließe sich die Reihe von widerlegbaren Vorurteilen endlos fortsetzen.

Der UNDP-Bericht geht systematisch vor. In einem Überblick werden Fragen zu Ursachen, Wegen und Barrieren kurz erläutert. Danach werden in fünf Kapiteln folgende Themen behandelt:

1. Warum die menschliche Entwicklung die Freiheit der Mobilität braucht;
2. wer zieht wohin, wann und warum;
3. welche Migranten sind Gewinner, welche Verlierer;
4. welche Auswirkungen gibt es auf Herkunfts- und Zielorte;
5. Empfehlungen für politische Maßnahmen, um bessere Ergebnisse für menschliche Entwicklung zu erzielen.

Wie immer gibt es einen Anhang von 77 Seiten mit statistischen Zahlen zu den Kapiteln und über Trends und Indizien über menschliche Entwicklung. Der Bericht ist sowohl für politische Entscheidungsträger als auch für die in diesem Bereich tätigen Wissenschaftler und die NGOs eine große Hilfe.

*Asit Datta*

**Hubbertz, Karl-Peter: Kinderarmut in Indien. Chancen durch Elternbildung und Soziale Arbeit. Oldenburg: Paulo Freire Verlag 2009, 322 S., ISBN 978-3-86585-904-4, € 29,77.**

Der Subkontinent Indien ist am Beginn des 21. Jahrhunderts dabei, weltweit zu einer der führenden Wirtschaftsmächte zu werden. Diese geostrategische Erkenntnis ist einerseits ermutigend, andererseits ist die ‚größte Demokratie der Welt‘ ein Paradebeispiel für die Paradoxien der Globalisierung. Denn bei genauer Betrachtung lässt sich eine Entwicklung hin zur von Jeremy Rifkin prognostizierten 20:80-Gesellschaft beobachten. Je nach Definition leben zwischen 28 und fast 55% der Bevölkerung in absoluter Armut, ca. 76% leben nach UNDP-Angaben von zwei Dollar pro Tag. Lediglich etwa 20% der Bevölkerung können an der neuen Wirtschaftskraft teilhaben.

Karl-Peter Hubbertz interessiert sich in seiner Publikation für die Mehrheit der Bevölkerung, die in der Stadt oder auf dem Land in Armut lebt. Er möchte wissen, welche Erschei-

nungsformen Kinderarmut in Indien am Beginn des 21. Jahrhunderts hat und welche sozialarbeiterischen Interventionsmöglichkeiten es gibt. Dieser Fragestellung nähert er sich in sechs Schritten. Zunächst beschreibt er im Überblick die Situation von indischen Kindern und Familien in Armutsverhältnissen eingebettet in den internationalen Diskurs. Um das Thema kultursensibel bearbeiten zu können, nimmt er im zweiten Kapitel kindliche Entwicklung und Erziehung im kulturellen Kontext Indiens in den Blick. Verschiedene Perspektiven auf indische Familienkonstellationen in der Moderne werden anhand psychoanalytischer, kulturanthropologischer und empirisch-psychologischer Positionen beschrieben. Die beiden ersten Kapitel sind der Ausgangspunkt für ein kontrastierendes Nachdenken über gemeinwesenorientierte Sozialarbeit (Kapitel 3), die vom Autor als Entwicklungsarbeit begriffen, der aber in verschiedenen Interviews mit Skepsis und Distanz begegnet wird. Zentral ist hier aus seiner Sicht die Verbindung von Social Development, Partizipation und Empowerment, um Hilfe zur Selbsthilfe zu einer ‚Entwicklung von unten‘ werden zu lassen. Bei alledem scheinen frühe Interventionen entscheidend zu sein, um nachhaltig wirksame Elternarbeit initiieren zu können, wie Hubbertz im vierten Kapitel verdeutlicht. Dies wird im Kontext internationaler und nationaler Politikverlautbarungen bearbeitet (z.B. Education For All von 2000 oder National Policy on Education von 1986) und auf Indien fokussiert. Resilienz wird in diesem Zusammenhang als Leitbegriff für die kontextuelle Widerstandsfähigkeit von Kindern platziert. Schließlich (Kapitel 5) nimmt Hubbertz das International Child Development Programme (ICDP; Karsten Hundeide) als ein international renommiertes Kompetenztraining für Eltern und Caregivers in den Blick, das er in einem abschließenden sechsten Kapitel in einem Praxisbericht seiner Erprobung in Westbengalen beschreibt.

Die Studie konzentriert sich auf die nordindischen Bundesstaaten Westbengalen, Bihar und Uttar Pradesh. Sie basiert nach Aussage des Autors auf teilnehmenden Beobachtungen, Interviews sowie Gruppengesprächen mit Expert/-innen im Feld der Kinderarmut, des Familienlebens und der Kindererziehung (S. 49ff.); also v.a. Mitglieder von Selbsthilfegruppen, Eltern und Sozialarbeiter/-innen. Die so gewonnenen Erkenntnisse werden mit Ergebnissen anderer nationaler und internationaler empirischer Untersuchungen, einer Recherche zum Thema Kinderarbeit im deutschsprachigen Raum und eigenen Trainingserfahrungen im Rahmen eines Projekts der Indienhilfe (Herrsching) in Beziehung gesetzt.

Eingangs weist der Autor darauf hin, dass die Publikation auch Kapitelweise gelesen werden könne. Ich bin unsicher, ob dann wirklich eine Möglichkeit gegeben ist, die umfassende Abarbeitung des hochkomplexen Themas nachvollziehbar zu machen. Bedauerlicherweise ist es nicht das Interesse des Autors, darüber zu informieren, wie die gewonnenen Daten aufbereitet und ausgewertet wurden. Unklar ist auch, inwieweit die zitierten Personen anonymisiert wurden. Dies erscheint insbesondere bei den Fotos im Mittelteil problematisch (S.157ff.), da hier Bilder mit sehr konkreten Personen gezeigt werden.

Eine Stärke der Arbeit sind die sehr konkreten und plastischen Schilderungen von Situationen und Zusammenhängen der Sozialarbeit in Dörfern und Slums unter Armutsbedingungen. Es wird greifbar, was es heißt, als Moslem oder Dalit im informellen Sektor Kolkatas (S. 35ff.) oder als Musahar (ex-

trem von Armut und Ausbeutung betroffene Gruppe der Dalits) im ländlichen Bihar durch ‚gleaning‘ (Aufgraben von Rattenlöchern, um an deren gesammelte Reisvorräte heranzukommen) (S. 43f.) zu überleben. Es ist der aufrichtige und offensive Umgang mit der spezifischen Forschungssituation im Kontext radikaler Marginalität und Ungleichheit, der die Studie zu einer Fundgrube für Nachfolgeuntersuchungen in vergleichbaren Zusammenhängen macht – z.B. bezogen auf das Konzept von ‚Erziehung‘, das in Interviews zunächst als irrelevant im indischen Kontext erscheint (S. 78f.) oder das bewusste Nachdenken über ‚Sprachliche Verständigungsprobleme‘ und ‚soziale Erwünschtheit‘ in Interviews (S. 279). Es ist auffällig, dass Hubbertz an einer möglichst kultursensiblen Analyse gelegen ist, bei der zwar die Nord-Süd-Diskrepanz nicht überwunden, aber durch Reflexionsphasen auf einer Metaebene immer wieder in den Blick genommen werden kann; z.B. bei der Beschreibung der Early Child Care and Education in Indien (S. 178f.). Er hat in der Regel die Adressat/-innen seiner Studie im Blick; also jene Familien, ‚die um ihre tägliche Portion Reis mit Dal kämpfen müssen‘ (S. 205). Bedauerlicherweise wird der reflexive Anspruch nicht voll durchgehalten, wenn z.B. unreflektiert von ‚Stamm‘ (S. 110; 153; 245) oder ‚traditionale[n] Kulturen‘ (S. 116; 226) gesprochen wird, die Überbleibsel einer kolonial ethnologischen Sprache sind. Dies ist deshalb überraschend, weil an anderer Stelle der aufgeklärte Blick z.B. mit den ‚Lhoda, einem Adivasi-Volk‘ (S. 43) gelingt. Ein letzter Rest des ‚Entwicklungshelfers‘ – oder Unterstützers – ist dann lesbar, wenn an wenigen Stellen pauschale Aussagen bemüht werden; z.B. bei der Erläuterung des ICDP, dass eine ‚hohe Auffassungsgabe sowie Lesefähigkeit voraus[setze], über die viele Eltern in Entwicklungsländern nicht verfügen‘ (S. 210). Bis zum Schluss bleibt Hubbertz auch eine Erläuterung seines Verständnisses von ‚Kultur‘ schuldig. Dies wird dann problematisch, wenn er – obwohl ihm das Dilemma der ‚Bandbreiten-Genauigkeit‘ (S. 77) bewusst ist – vom ‚indischen Kulturraum‘ (ebd.) spricht, bei dem klar ist, dass er sich bereits in den für die Studie relevanten Bundesstaaten als sehr differenziert darstellt.

Erfreulich ist die kritische Absage an prominente Positionen zur Kinderarbeit im lateinamerikanischen Kontext. Hubbertz nimmt diese wohlwollend zur Kenntnis. Er verdeutlicht aber mit Nachdruck, dass zwar Kinder als Subjekte auch im Kontext von Arbeitsprozessen betrachtet werden können, dass aber zugleich mit Nachdruck Schutzräume als Notwendigkeit im indischen Kontext gesehen werden müssen, um Kinder in ihrer Kindlichkeit und Jugendliche in ihrer Jugendlichkeit würdigen zu können (S. 57). Diese Klarstellung hätte noch schärfer ausfallen dürfen, weil sozialromantische Positionen im aufgeklärten Diskurs um Kinderarbeit in Indien keinen Platz haben.

Karl-Peter Hubbertz legt eine hoch interessante Studie vor, bei der die Heranwachsenden als familiäre Subjekte in den Blick kommen. Es geht um eine Stärkung ihrer primären Sozialisationsinstanz, über die eine konstruktive Entwicklung der gesamten Gesellschaft erhofft wird. Die Studie sei all jenen empfohlen, die sich mit Indien jenseits einer Konzentration auf die kommende Wirtschaftsnation, sondern mit der Mehrheit der Menschen in diesem Land beschäftigen wollen, die an dem neuen Wohlstand mehrheitlich nicht werden partizipieren können.

*Gregor Lang-Wojtasik*

## Medien

(red.) **Neues Bildungsmaterial zu erneuerbaren Energien:** Das Bundesumweltministerium hat seinen kostenlosen Service ausgeweitet und ein neues Unterrichtsmaterial für Grundschulen veröffentlicht, um Kinder möglichst früh mit dem Thema der zukunftsfähigen Energieversorgung vertraut zu machen. Themen wie Wärmedämmung, Sonnen- und Windkraft und andere erneuerbare Energien wurden ansprechend und übersichtlich für die Klassenstufen 3 bis 4 aufbereitet. Infos und kostenloser Download: [www.bmu.de/bildungsservice](http://www.bmu.de/bildungsservice).

(red.) **Internetportal „Mehr wissen! Mehr tun!“:** Die Deutsche UNESCO-Kommission stellt auf dem kürzlich eröffneten Internetportal Menschen vor, die ein kleines Stück für mehr Gerechtigkeit, Umweltschutz und fairen wirtschaftlichen Fortschritt getan haben. Außerdem gibt es für Interessenten auch Anregungen zum Prinzip der Nachhaltigkeit. Infos: [www.mehr-wissen-mehr-tun.de](http://www.mehr-wissen-mehr-tun.de).

(red.) **Neuerscheinung „Wert und Werte im Bildungsmanagement“:** Das von Thomas Adam et al. herausgegebene Buch informiert über das gleichnamige 2. Ludwigsburger Symposium Bildungsmanagement im Mai 2009. Die Themen wie verschiedene Aspekte des Bildungscontrolling der Nachhaltigkeit in der Personalentwicklung werden aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet. Infos und Bezug: [www.pedocs.de/volltexte/2010/3067/pdf/Mueller\\_2010\\_Kann\\_man\\_Bildung\\_managen\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2010/3067/pdf/Mueller_2010_Kann_man_Bildung_managen_D_A.pdf).

(red.) **Online-Tool Konsumanic:** Das „Forum Umweltbildung“ will mit seinem neuen Edutainment-Spiel zu bewussten Konsumententscheidungen in der Gesellschaft beitragen. Zur didaktischen Unterstützung in Jugendarbeit und Unterricht wird eine passende Broschüre mit fünf Modulen angeboten. Die Zielgruppe sind Jugendliche im Alter von 15–19 Jahren. Infos: [www.umweltbildung.at/cgi-bin/cms/af.pl?contentid=10839](http://www.umweltbildung.at/cgi-bin/cms/af.pl?contentid=10839).

## Veranstaltungen

(red.) **Tagung zu Globalem Lernen und BNE in Witzenhausen:** Am 25. und 26. November findet die vom Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit/InWEnt geförderte Tagung „Theorie trifft Praxis: Lernen, evaluieren, vernetzen – die Zusammenarbeit von Schule und Nichtregierungsorganisationen“ in Witzenhausen statt. Veranstalter sind BMZ/InWEnt, VENRO, die Universität Osnabrück sowie die Universität Kassel. Infos: [www.globaleslernenimbotanischengarten.de](http://www.globaleslernenimbotanischengarten.de)

(red.) **Umwelt-Filmfestival:** Am 10. Oktober findet erstmals das Umwelt-Filmfestival in Neubrück statt. In den beiden Kategorien Schüler bzw. Studenten und Freie Filmer können Interessierte passendes Filmmaterial einreichen, das am Festival von einer ausgewählten Fachjury prämiert wird. Ziel der Veranstaltung ist es, mit kreativen Ideen auf aktuelle Umweltprobleme aufmerksam zu machen und zum Handeln anzuregen. Infos: [www.umwelt-filmfestival.de/index.php?id=programm](http://www.umwelt-filmfestival.de/index.php?id=programm).

## Sonstiges

(red.) **Initiative „Biologische Vielfalt schützen und nutzen“:** Die vom Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz gestartete Initiative möchte im Internationalen Jahr der biologischen Vielfalt 2010, vor allem Kindern, die Möglichkeit bieten, die Vielfalt in unserer Umgebung zu entdecken. Dafür sind Bürger/-innen aufgerufen, Orte der Vielfalt zu entwickeln und vorzustellen. Infos: [www.hier-waechst-vielfalt.de](http://www.hier-waechst-vielfalt.de).

(red.) **Papieratlas-Wettbewerb 2010:** In diesem Jahr beteiligten sich 85% aller deutschen Großstädte um höchste Recyclingpapiereinsatzquoten. Der Papieratlas bewährt sich im dritten Jahr als Instrument für Städte, ihre Nachhaltigkeitsleistungen anhand von Recyclingpapier aufzuzeigen. Gekürt wird die „Recyclingpapierfreundlichste Stadt Deutschlands“, außerdem wird ein Sonderpreis für die Stadt mit der höchsten Steigerungsrate vergeben. Die Preisverleihung findet am 1. Oktober auf der 12. Beschaffungskongresskonferenz in Berlin statt. Infos: [www.papieratlas.de](http://www.papieratlas.de).

(red.) **Schulwettbewerb „Vielfalt macht Schule“:** Die Initiative „Biologische Vielfalt schützen und nutzen“ veranstaltet diesen Wettbewerb, damit junge Menschen u.a. die Möglichkeit haben, biologische Vielfalt konkret zu erleben und ihr eigenes Konsumverhalten zu überdenken. Der Wettbewerb findet in zwei Kategorien statt: einmal für Grundschulklassen und einmal für die Klassen 5 bis 10 aller Schulformen. Infos: [www.hier-waechst-vielfalt.de/index.php?id=365](http://www.hier-waechst-vielfalt.de/index.php?id=365).

(red.) **10. Jahreskonferenz des Rates für Nachhaltige Entwicklung:** Die Konferenz, die am 27. September 2010 in Berlin stattfindet, stellt den Startschuss für den deutschen Beitrag zur UN-Konferenz über Nachhaltige Entwicklung (Rio+20) im Jahr 2012 dar. Politischen Akteuren wird hierbei erstmals in einem eigenen Themenblock die Möglichkeit gegeben, ihre Ideen für eine wirkungsvollere Nachhaltigkeit zu vertreten. Infos und Anmeldung: [www.nachhaltigkeitsrat.de/konferenz](http://www.nachhaltigkeitsrat.de/konferenz).