

Ingrid Brühwiler / Malick Seck

Internationale Kapitalgeber und Bildungsinvestition in der sogenannten Dritten Welt

Die Beispiele Namibia und Senegal

Auf der Eingangsmauer einer Regionalschule im Ovamboland¹ im Norden Namibias ist ein Emblem zu sehen (siehe Abbildung S. 31). Neben den Symbolen Schulheft mit Federkiel und Sonne steht der Leitsatz: *Education is Power*. Zusätzlich steht rechts dazu: **Our Vision:** *We strive towards excellence.* **Our Mission:** *To educate and to inspire our learners to be worthy citizens by fostering self-respect, respect for others, determination, responsibility and desire to learn.*

Welche Rolle nimmt dieser Leitsatz, riesengroß an die Schulmauer gepinselt, mitten im afrikanischen Nirgendwo ein? Zwar lässt sich wissenschaftlich kaum beantworten, ob Bildung und Macht tatsächlich so eng zusammenhängen, wie es dieser Leitsatz suggeriert oder ob der wertvolle Bürger sich u. a. in Selbstrespekt und Verantwortungsbewusstsein zeigt, aber in diesem Artikel können wir Einblick geben in Effekte westlicher Bildungsinvestitionen in den Staaten Namibia und Senegal.

Namibia

Von den gesamten namibischen Staatsausgaben werden ungefähr 20 % für Bildung verwendet,² was den größten Anteil des

Staatsbudgets ausmacht. Innerhalb dieses Sektors gehen 80 % zulasten von Gehältern und weniger als 20 % bleiben übrig für Gebäude, Lehrmittel, Ausstattung der Klassenzimmer und laufenden Unterhalt.³ Rund 10 % der öffentlichen Ausgaben für Bildung werden von ausländischen Kapitalgebern bereitgestellt.⁴ Auch die Weltbank unterstützt das namibische Schulsystem mit verschiedenen Krediten: Im Bericht *A Chance to Learn. Knowledge and Finance for Education in Sub-Saharan Africa* (2001) ist angegeben, dass generell Projekte unterstützt werden, welche zur ganzen Bandbreite der Basiserziehung beitragen.⁵ Konkret gab die Weltbank im Jahr 2007 der Regierung von Namibia ein Darlehen von 7,5 Mio. US\$ über drei Jahre, welches im Jahr 2010 zurückgezahlt werden muss.

Dieses Darlehen ist die erste Tranche von zwei gleich großen Krediten, welche die Umsetzung des „Education and Training Sector Improvement Programme“ (ETSIP) der namibischen Regierung unterstützen.⁶ Dieses schulreformerische Programm zielt auf eine qualitative und quantitative Bildungsexpansion mit dem Ziel erhöhter Effizienz, damit die nationale Entwicklung vorangetrieben werden kann.⁷ Im

ETSIP-Bericht danken die Autoren schon im Vorwort der Weltbank, der EU, SIDA, der Bank of Namibia und NamPower,⁸ und der Bericht der Weltbank zum gleichen Projekt klingt sehr ähnlich. Es gibt auf der Ziel- und Strategieebene große Übereinstimmung zwischen lokalen Reformern und westlichen Geldgebern.

Die Analyse weiterer namibischer Projekte, wie die Umsetzung der UNESCO-Initiative „Education for All“ (EFA),⁹ Vision 2030 und NDP 3, *learner-centred education* und *Cluster-schools*, macht nicht nur eine hohe Standardisierung im Sinne westlicher Vorstellungen deutlich, sondern auch die Vernetzung der einzelnen Projekte untereinander und mit Ideen westlicher Kapitalgeber. Es zeigt sich immer ein sehr ähnliches Bild: Die Weltbank, die EU/EC und weitere Kapitalgeber prägen die formalen Standards für die verschie-

Malick Seck, Diplomsoziologe und MA in Erziehungswissenschaften, bereitet zur Zeit seine Promotion in den Erziehungswissenschaften vor.

Ingrid Brühwiler ist Doktorandin an den Universitäten Luxemburg und Bern und arbeitet im Rahmen eines vom Schweizerischen Nationalfonds alimentierten Projekts über die Frage der Finanzierung des Schulsystems am Ende der Frühen Neuzeit.

denen Schulprojekte durch die Finanzierung, was sich auf formaler Ebene in der Themenwahl (Annahme des kausalen Zusammenhangs von einerseits Bildung und andererseits besserer Gesundheit, Armutsbekämpfung, höherem Einkommen und der Erziehung zum demokratischen Bürger) und den Plänen zur Umsetzung – aber nicht der tatsächlichen Realisierung – zeigt. Der Zusammenhang von Bildung und Lebensstandard wird ausnahmslos als gegeben betrachtet und weder kritisch hinterfragt noch empirisch geprüft. Das drückt sich in der Semantik der namibischen Schulpolitik aus, in welcher Begriffe wie *access*, *quality*, *efficiency*, *equity* und *democracy* dominieren; ein weiterer Beleg des großen Einflusses westlicher Kapitalgeber auf die Schulreformen auf formaler Ebene.¹⁰

Wie sieht nun aber die konkrete Umsetzung aus? Vier Schulen in verschiedenen Regionen Namibias wurden untersucht. Bei allen Schulen wurde mindestens ein Tag lang der konkrete Unterricht beobachtet und es wurden Interviews mit Lehrpersonen, Schulleitern und Vertretern des Ministeriums geführt. Ein konkretes Beispiel zum Schulunterricht mit Viertklässlern soll dies verdeutlichen: „Mit 10-minütiger Verspätung beginnt der Unterricht mit einem Lied in Rukwangali. Laut Stundenplan folgt nun eine Doppelstunde in Rukwangali, der Muttersprache der meisten dieser Kinder. Die meisten SchülerInnen machen im Unterricht eifrig mit. Viele rufen *mitiri, mitiri* (Lehrer, Lehrer), weil sie unbedingt die Antwort geben wollen. Auf dem Plakat, das mit Magnetenknöpfen an die Wandtafel geheftet wird, zeigt eine Schülerin mit dem Stecken auf den Text, der nun Silbe um Silbe vorgelesen wird. Während dieser Zeit schreibt der Lehrer an einem neuen Rukwangali-Plakat. Zwei Mal muss der gleiche Text von der ganzen Klasse vorgelesen werden, dann wird wiederum der gleiche Text von je einem Gruppentisch vorgelesen, d. h. nochmals 6 Mal. Die anderen Gruppen hören jeweils zu oder schauen aus dem Fenster, was zur Abwechslung sogar spannend ist, da eine Klasse einige Male um den Schulblock herumrennen muss. Das neue Plakat hängt der Lehrer nach ca. 20 Minuten neben das alte und nun wird es auch im Anschluss an das alte vorgelesen,



Leitsatz und Emblem an einer Schule im Ovamboland im Norden Namibias (© IB).

da es ein weiterer Abschnitt eines grösseren Textes ist. Der Lehrer übernimmt nun den Stecken vom Mädchen und wiederum wird Silbe um Silbe vorgelesen. Wenn er mit der Betonung nicht zufrieden ist, korrigiert er. Der gleiche Text muss nun in einer Zweiergruppe, welche jeweils vor die Wandtafel gehen muss und ebenfalls mit dem Stecken auf die einzelnen Silben zeigend, laut vorgelesen werden. Bei 44 SchülerInnen dauert das ziemlich lange, d. h. der gleiche Text wird insgesamt ungefähr eine Stunde lang laut vorgelesen.“¹¹

Auswendig lernen von immer gleichen Aufgaben nimmt hier, aber auch an den anderen besuchten Schulen, sehr viel Unterrichtszeit ein. Ob das didaktisch guter oder schlechter Unterricht ist, spielt hier weniger eine Rolle als der Umstand, dass die Unterrichtszeit keineswegs effizient genutzt wird und Effizienz ein Ziel des Erziehungsministeriums und der internationalen Kapitalgeber ist. Aber auch weitere Ziele, wie z. B. die im ETSIP-Bericht geforderten *democracy*, *quality* und *effectiveness*¹² sind bei dieser Unterrichtssequenz gar nicht und auch in anderen Schulen im alltäglichen Unterricht oft nur schwer erkennbar. Generell kann gezeigt werden, dass auf Unterrichtsebene – das heißt in der konkreten Umsetzung – die formalen Ziele der Regierung und westlicher Kapitalgeber entweder gar nicht oder nur ansatzweise umgesetzt werden. Die

Reform endet auf der formalen Ebene und hat kaum Effekte im konkreten Schul- und Unterrichtsalltag.¹³

Senegal

Wie in Namibia wurde auch in Senegal das UNESCO-Programm „Education for All“ (EFA) durch die Regierung implementiert. Weltbankgelder wurden investiert, um die Anzahl der öffentlichen und privaten Primarschulen zu erhöhen. Für die Jahre 2008 bis 2011 werden von verschiedenen Kapitalgebern insgesamt 81,5 Mio. US\$ in verschiedene Erziehungsprojekte gesteckt.¹⁴ Die Einschulungsrate der Mädchen betrug im Jahr 2000 46 %, fünf Jahre später 48,3 %.¹⁵ Die gesamte Einschulungsrate wird vom Erziehungsministerium für das Jahr 2005 mit rund 82 % angegeben.¹⁶ Durch die Unterstützung der Weltbank wurde das senegalesische „Decade Program for Education and Training“ (DPEF) ermöglicht. Die Anzahl der Schulen konnte von 4 338 öffentlichen Schulen im Jahr 2000 auf 6 658 im Jahr 2007 erhöht werden.¹⁷ Das Hauptziel des DPEFs ist die Ausführung des 6. EFA-Artikels, nämlich: “Improving the access of education, improving of the quality of education, promoting equity in school, ensuring their excellence so that recognized and measurable learning outcomes are achieved by all, especially in literacy, numeracy and essential life skills.”¹⁸

Die Zielanforderungen einer erhöhten Einschulungsrate über messbare Lerneffekte zu wichtigen Lebensfähigkeiten, welche messbar gelehrt werden sollen, zeigen auch in Senegal eine hohe Standardisierung mit westlichen Normen auf formaler Ebene.

Wie sieht nun aber wiederum die konkrete Umsetzung dieses Projektes aus? Es wurden verschiedene Schulen in Dakar und Diourbel besucht. Der Vergleich von Lehrplan, Schulbüchern und der Anzahl Schüler pro Lehrer in den verschiedenen städtischen Schulen zeigt vorwiegend eine erfolgreiche und homogene Umsetzung, d. h. die Organisation der Schule scheint bei allen besuchten Schulen sehr ähnlich. Ebenso wurde bei der Primarschule Patte d'oie in Dakar beobachtet, dass die Schüler ein beachtliches Wissen in Mathematik und Lesen zeigen, welches – laut der Lehrpersonen und den Testresultaten¹⁹ – dem Programm DPEF zu verdanken sei.²⁰ Auch liegt die städtische Einschulungsquote bei ca. 87 % (insgesamt Landesdurchschnitt 82 %), sobald aber Landschulen betrachtet werden, sinkt die Einschulungsrate auf rund 52 %.²¹ Die Befragungen an zwei Schulen in Diourbel zeigen, dass nach Plan z. B. in jeder Klasse 70 Kinder sitzen würden, weswegen die Klasse zweigeteilt wurde, so dass eine Gruppe am Morgen Unterricht erhält und die andere Gruppe am Nachmittag, was aber kaum dem Ziel des DPEF entspricht. Ein Lehrer meinte auf die Frage, ob er das neue System DPEF kenne: "We know about the new system (DPEF)... but it seems difficult to apply if the Ministry of Education does not give us enough money. And we don't get either the school books necessary to follow the new curriculum. More than 93 % work with an obsolete program."²²

Es zeigt sich somit, dass auch in Senegal vorwiegend bei den Landschulen die konkrete Umsetzung der Zielsetzungen der verschiedenen Projekte der Weltbank und weiteren westlichen Kapitalgebern nicht oder nur schwerlich klappt.

Fazit

Auf formaler Ebene scheint in Namibia und Senegal tatsächlich eine Harmonisierung durch die Globalisierung stattzufinden. Aber sie bleibt meist auf diese Ebene

beschränkt und hat nur lose Verbindungen auf den konkreten inhaltlichen Ebenen, weil entweder zu wenig Gelder vorhanden sind oder weil kulturelle Praktiken dominieren, mit denen die westlichen Geldgeber nicht zu rechnen scheinen. Daniel Tröhler formuliert dies so: "[...], one can transfer formal structures but not cultural experiences molding basic attitudes that predefine problems as problems and pertinent solutions."²³ Es scheint, dass die investierten Gelder der Weltbank Effekte in den namibischen und senegalesischen Bildungssystemen haben, aber dass sich diese Effekte vorwiegend in Leitsätzen, Projektberichten und einberufenen Konferenzen zeigen, aber die konkrete Umsetzung im Alltagsunterricht von Schulen, wenn überhaupt, rudimentär ankommt. ♦

1 Die Region Ovamboland befindet sich ganz im Norden Namibias an der Grenze zu Angola und ist rund 800 km von der Hauptstadt Windhoek entfernt. Insgesamt leben in Namibia ca. 2 Mio. Menschen, rund die Hälfte sind Ovambos.

2 Was etwa 7 % des Bruttoinlandsprodukts entspricht, vgl. ETSIP, 2007, S. 97

3 EFA, 2002, S. 15

4 SIDA (Schweden), die EU und USAID gehören zu den großen Geberorganisationen. Für die Jahre 2000-2006 wurden jährlich durchschnittlich rund 100 Mio. N\$ als Unterstützung der Bildungsausgaben von ausländischen Geldgebern bereitgestellt (World Bank, *Report Nr. 84*, 2005, S. 74-78). Im Jahr 2000/01 wurden öffentliche Ausgaben von rund 937 Mio. N\$ getätigt (EFA, 2002, S. 7-8). Somit ergeben sich die oben erwähnten 10 % an Investitionen ausländischer Kapitalgeber.

5 *World Bank Report 2001*, S. 69

6 World Bank, *Report no. 38571*, 2007, S. viii

7 World Bank, *Report no. 38571*, 2007, S. 1

8 ETSIP, 2007, S. 1-3

9 EFA = „Education for All“ ist ein Programm der UNESCO, welches weltweit Konferenzen abhält, um die Schulbildung für Kinder zu forcieren.

10 Brühwiler, 2009, S. 97-99

11 Brühwiler, 2009, S. 76

12 ETSIP, 2007, S. 3

13 Vgl. den Beitrag von Daniel Tröhler in dieser *forum*-Ausgabe.

14 CIDA (Kanada, Hauptkapitalgeber), EU, USAID, Weltbank und weitere Geldgeber. World Bank, *Report no. 50202*, 2009, S. iii

15 Bobacar & François, 2007, S. 16

16 Ministère de l'Éducation, 2006, S. 20

17 DPEF, 2008, S. 26

18 Education for All, 2000. www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml (29.9.2010)

19 An den städtischen Schulen wurde der *Test Monitoring in Learning Achievement* (MLA) durch das Erziehungsministerium durchgeführt.

20 Seck, 2010, S. 79

21 Ministère de l'Éducation, 2005, S. 6

22 Seck, 2010, S. 68

23 Tröhler, 2010, S. 17

Literaturverzeichnis

Bobacar, Niane/François, Robert (2007). *Sénégal. Etude de cas. L'éducation pour tous en 2015. Un objectif accessible?* UNESCO.

Brühwiler, Ingrid (2009). *Zur Effektivität globaler Kapitalgeber. Formelle und inhaltliche Effekte der Globalisierung durch westliche Kapitalgeber auf das Schulsystem Namibias zwischen 1990 und 2008.* Lizentiatsarbeit. Universität Zürich.

Decade Program for Education and Training (DPEF/PDEF). (2008). *Rapport National sur la Situation de l'Éducation 2007.* Dakar: DPRE.

Education and Training Sector Improvement Programme (ETSIP). (2007). *Planning for a Learning Nation. Programme Document: Phase I (2006-2011).* Windhoek: Government of the Republic of Namibia.

Education for All (2000). *The Dakar Framework for Action: Meeting our Collective Commitments.* Dakar: World Education Forum 26-28 April 2000. www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml (29.9.2010).

Education for All (2002). *Government of the Republic of Namibia. National Plan of Action 2002-2015.* Windhoek: Ministry of Basic Education, Sport and Culture.

Ministère de l'Éducation (2006). *Evolution du Nombre des Ecoles entre 2000-2005, Indicateurs 2000.* Senegal: MEN.

Seck, Malick (2010). *Analysis of the effects of the World Bank in its process of institutionalization of education in the Third-World countries: the case of education in Senegal.* Master Thesis University of Luxembourg.

Tröhler, Daniel (2010). „Harmonizing the Educational Globe. World Polity, Cultural Features, and the Challenges to Educational Research“. In: *Studies in Philosophy and Education* 29 (2010), S. 7-29.

World Bank Report (2001). *A Chance to Learn. Knowledge and Finance for Education in Sub-Saharan Africa.* Washington D.C.: World Bank.

World Bank Report no. 84. (2005). *Namibia Human Capital and Knowledge Development for Economic Growth with Equity.* Washington D.C.: World Bank.

World Bank Report no. 38571. (2007). *Program Document for a Proposed First Development Policy Loan in the Amount of US\$ 7.5 Million.* Washington D.C.: World Bank.

World Bank Report no. 50202. (2009). *Education for All. Fast Track Initiative in the amount of \$81.5 million for the Government of the republic of Senegal. For a Proposal Catalytic Fund Grant.* Washington D.C.: World Bank.