

# **JOURNAL FÜR ENTWICKLUNGSPOLITIK**

herausgegeben vom Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik  
an den österreichischen Universitäten

vol. XXII 4–2006

## **BILDUNG UND ENTWICKLUNG?**

Schwerpunktredaktion: Margarita Langthaler  
Pia Lichtblau

mandelbaum *edition südwind*

**Journal für Entwicklungspolitik (JEP)**  
**Austrian Journal of Development Studies**

Herausgeber: Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik an den  
österreichischen Universitäten

Redaktion: Gerald Faschingeder, Karin Fischer (verantwortlich),  
Margit Franz, Inge Grau, Irmi Maral-Hanak, Franziska Herdin,  
Karen Imhof, Johannes Jäger, Bettina Köhler, Franz Kolland,  
René Kuppe, Bernhard Leubolt, Barbara Nothegger, Andreas Novy,  
Christof Parnreiter, Petra Purkharthofer, Kunibert Raffer, Anselm Skuhra

Board of Editors: Dieter Boris (Marburg), John-ren Chen (Inns-  
bruck), Hartmut Elsenhans (Leipzig), Jacques Forster (Genève),  
John Friedmann (St. Kilda), Peter Jankowitsch (Paris), Friedrich Katz  
(Chicago), Helmut Konrad (Graz), Ulrich Menzel (Braunschweig),  
Jean-Philippe Platteau (Namur), Dieter Rothermund (Heidelberg),  
Heribert Steinbauer (Wien), Paul Streeten (Boston), Osvaldo Sunkel (San-  
tiago de Chile)

Produktionsleitung: Pia Lichtblau  
Umschlaggestaltung: Pia Lichtblau  
Titelfoto: Vera Brandner, vera@ipsum.at

## Inhaltsverzeichnis

- 4 MARGARITA LANGTHALER, PIA LICHTBLAU  
Einleitung: Bildung und Entwicklung
- 27 BIRGIT BROCK-UTNE  
Development Cooperation in the Field of Education – Between  
Neoliberal Economics and Alternative Educational Models
- 52 RUI YANG  
The Commodification of Education and Its Effects on  
Developing Countries: A Focus on China
- 70 DARIO AZZELLINI  
Bildung und Hochschulbildung für alle  
*Transformation des Bildungssystems in der Bolivarischen Republik  
Venezuela*
- 96 ANNE HICKLING-HUDSON, JORGE CORONA GONZALEZ,  
ELVIRA MARTIN SABINA  
Education in Newly Independent Countries  
*Problematic Models and the Significance of the Cuban  
Alternative*
- 126 Rezension
- 130 Schwerpunktredaktion, Autorinnen und Autoren
- 134 Impressum

**MARGARITA LANGTHALER, PIA LICHTBLAU**

**Einleitung: Bildung und Entwicklung**

*„The [education] strategy must start with a direct definition of the needs of the masses, without reference to the European model; it must necessary be egalitarian; it must be essentially self-reliant; it must help to awaken a capacity for autonomous technical innovation.” (Samir Amin, 1975)*

Im globalen Diskurs um Armutsbekämpfung und Entwicklung wird immer wieder die strategisch wichtige Rolle von Bildung zur Erreichung dieser Ziele betont. Bildung ist als Entwicklungsziel und -instrument unumstritten und hat in diesem Sinne in alle internationalen Rahmenvereinbarungen, allen voran die Millenniumsziele, Eingang gefunden. Das vorliegende Heft sowie dieser einleitende Artikel gehen der Frage nach, inwieweit der so postulierte Selbstverständnis tatsächlich haltbar ist. Bildung als zentrales Entwicklungsinstrument unabhängig vom gesellschaftlichen Kontext anzusehen spart die zentrale Fragestellung aus, welche Bildung für welche Form der Entwicklung notwendig ist. Diese Diskussion wird im internationalen Diskurs bestenfalls im Sinne eines Abwägens zwischen Primar-, Sekundar und Tertiärbildung, Schul- und Berufsbildung, Bildung für Kinder oder Erwachsene geführt. Welche Form von Bildung wo und wofür gebraucht wird, welche Inhalte und pädagogischen Konzepte zur Anwendung kommen sollten und welche Gesellschaftsmodelle das gewählte Bildungsmodell zu entwickeln unterstützen soll, wird in der internationalen Diskussion kaum thematisiert.

Im Gegensatz dazu will das vorliegende Heft genau diesen Fragen nachgehen. Einleitend soll ein Überblick über die gegenwärtige Bildungssituation der Länder des Südens, grundlegende bildungstheoretische Überlegungen sowie die Entwicklung der Bildungssysteme und der Bildungsförderung im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit gegeben werden. Birgit Brock-

Utne geht in ihrem Beitrag genauer auf die Frage ein, ob Bildungszusammenarbeit neoliberalen Sachzwängen oder alternativen Bildungsmodellen dienlich ist und führt dies am Beispiel der für Afrika brennenden Frage der Unterrichtssprache aus. Rui Yang beleuchtet die Auswirkungen des weltweiten Trends zur Bildungsökonomisierung auf Entwicklungsländer am Beispiel Chinas. Anne Hickling-Hudson et al. untersuchen das kubanische Bildungssystem als alternatives Modell in einer postkolonialen Gesellschaft und Dario Azzellini stellt die gegenwärtige venezolanische Bildungsreform und ihre gesamtgesellschaftlichen Zielsetzungen vor.

## **1. Bildungssituation der Länder des Südens**

Trotz jahrzehntelanger Bildungsbemühungen sind die Bildungsdefizite in den Entwicklungsländern offensichtlich. Die aktuelle Bildungssituation der Länder des Südens ist von niedrigen Einschulungsraten, hohem Erwachsenenanalphabetismus, niedriger Bildungsbeteiligung in der Sekundar- und Tertiärbildung sowie mangelnder Infrastruktur und niedriger Bildungsqualität geprägt. Die Disparitäten zwischen den Industrie- und Entwicklungsländern sind nach wie vor deutlich, insbesondere in den Regionen Afrika südlich der Sahara und Südasien.

Laut UNESCO *Education for All Global Monitoring Report 2007* sind die Einschulungsraten der Entwicklungsländer in den letzten Jahren gestiegen, liegen aber mit 85 % noch deutlich unter jenen der Industrieländer (96 %). Insbesondere Afrika südlich der Sahara hat mit 65 % eine sehr niedrige Quote. Regionale und geschlechtsspezifische Disparitäten sind hier offensichtlich.

Die Anzahl der AnalphabetInnen weltweit hat sich zwar ebenfalls verringert, liegt jedoch noch immer bei 780 Millionen bzw. 18 % der erwachsenen Bevölkerung weltweit. In Afrika südlich der Sahara beträgt die AnalphabetInnenrate 39 % (Frauen 47 %), in Süd- und Westasien 41 % (Frauen 54 %) (UNESCO 2006f.: 236).

Auch beim Zugang zur Sekundarbildung und zu Universitäten sind gravierende Mängel zu beobachten. Während in den Industriestaaten 91 % der Schülerinnen und Schüler der entsprechenden Altersgruppe eine Sekundarschule besuchen, beläuft sich diese Zahl für die Entwicklungsländer auf

52 %, wobei sie im subsaharischen Afrika bei nur 24 % liegt (UNESCO 2006f.: 293). In den Industrieländern besuchen rund 65 % der jungen Menschen im entsprechenden Alter eine Institution höherer Bildung. In den Entwicklungsländern sind es rund 16 %, in Afrika südlich der Sahara nur 5 %.

Im Grundschulbereich führt die mangelnde Bildungsqualität zu hohen Schulabbruchsraten bzw. zu fehlendem Lernerfolg. Aufgrund struktureller Finanzknappheit sind die Rahmenbedingungen im Grundschulsektor schwierig. LehrerInnenmangel, hohe KlassenschülerInnenzahlen (mitunter hundert Kinder und mehr), schlechte Infrastruktur, fehlendes Lehrmaterial sowie schwierige familiäre und soziale Situationen führen insbesondere in ländlichen Gegenden zu niedriger Unterrichtsqualität. In manchen Regionen, vor allem im südlichen Afrika, stellt auch die hohe HIV/Aids-Rate ein massives Problem dar, das den LehrerInnenmangel verschärft und viele Kinder am Schulbesuch hindert. Lehrinhalte und mitunter die Unterrichtssprache, die das Lebensumfeld der Kinder weder widerspiegeln noch berücksichtigen, lassen die formale Schulbildung für eine spätere Erwerbstätigkeit bedeutungslos erscheinen, was den Schulerfolg mindert oder überhaupt zu Schulabbruch führt.

Auf dem Gebiet der höheren Bildung sowie von Wissenschaft und Forschung besteht ebenfalls ein deutliches Gefälle zwischen den Ländern des Nordens und des Südens, das speziell für die *Least Developed Countries* bzw. für die Region Afrika südlich der Sahara deutlich ausgeprägt ist. Die Wissenschafts- und Forschungslandschaft in diesen Ländern zeigt massive strukturelle Schwächen und eine starke Fragmentierung der Institutionen. Dies führt zu einer tendenziellen Abhängigkeit von ausländischen Fördermitteln, zur unter dem Begriff *Braindrain* bekannten massiven Abwanderung von Hochqualifizierten und Fachkräften und folglich zu einer Vergrößerung des Nord-Süd-Gefälles, da Ergebnisse und Erkenntnisse der internationalen Forschung oft nicht aufgenommen und verarbeitet werden können.

Insgesamt sind die Bildungssysteme vor allem in den ärmsten Ländern nur eingeschränkt in der Lage, die ihnen zugeschriebenen Funktionen zu erfüllen bzw. Lösungsansätze für die spezifischen Entwicklungsprobleme des jeweiligen Landes zu erarbeiten.

## 2. Gesellschaftliche Funktionen von Bildung

Unter den unterschiedlichen Funktionen von Bildung betonen wir vor allem die Ausbildungsfunktion (Sicherstellung des Lebensunterhaltes) und die Ermächtigungsfunktion (selbstbestimmte Entfaltung des Menschen). Für eine Gesellschaft sind Bildungssysteme einerseits Instrumente zur Sicherstellung des gesellschaftlich benötigten Arbeitsvermögens, andererseits Mechanismen zum Aufbau und Erhalt der jeweils erwünschten Gesellschaftsordnung. Bildung kann daher nicht außerhalb der jeweils herrschenden soziokulturellen und politisch-ökonomischen Machtverhältnisse gedacht werden. Vor diesem Hintergrund muss ihr prinzipieller Doppelcharakter verdeutlicht werden: Bildung als Mittel zur persönlichen und gesellschaftlichen Emanzipation einerseits und Bildung als Mittel zur Reproduktion der bestehenden gesellschaftlichen Strukturen andererseits.

Für den/die Einzelne/n ist Bildung eine der Grundvoraussetzungen, um als autonomes Individuum ein selbstbestimmtes und unabhängiges Leben zu führen, sich kulturell, sozial und politisch zu betätigen und so aktiv die eigene Lebensrealität und Umwelt mitzugestalten. In diesem Sinne ist Bildung Ermächtigung. Über Bildung erwerben wir die nötigen Sachkenntnisse und Analysefähigkeiten, um Machtstrukturen und Unterdrückungsverhältnisse zu erkennen und zu hinterfragen, in weiterer Folge Alternativen zu entwerfen und eigene Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und sich so seiner selbst als politisches Subjekt bewusst, ein mündiger Mensch zu werden. Damit formt Bildung eine Grundlage einer funktionierenden Demokratie: „[...] eine Demokratie, die nicht nur funktionieren, sondern ihrem Begriff gemäß arbeiten soll, verlangt mündige Menschen. Man kann sich verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen.“ (Adorno/Becker 1970: 112)

Dieses emanzipatorische Potential ist allerdings nur eine Facette von Bildung, sie kann ebenso die Anpassung und Unterordnung des Individuums bewirken und trägt so wesentlich zum Erhalt gesellschaftlicher Zwänge und hegemonialer Machtstrukturen bei (Kunert 1997: 61). Eine radikale Position diesbezüglich vertritt Louis Althusser, wenn er das Schulsystem in die Reihe der „ideologischen Staatsapparate“ einreicht. Seiner Ansicht nach erfüllen diese die Aufgabe der Reproduktion der herrschenden Arbeitsverhältnisse über die Vermittlung der herrschenden Ideologie, die der Ideolo-

gie der Herrschenden entspricht. Im Vergleich zu anderen gesellschaftlichen Institutionen wie Familie, Kirche, Gewerkschaft, Medien etc. kommt dabei dem Schulsystem eine dominante Rolle zu, da kein anderer dieser Apparate über einen ähnlich gesicherten und umfangreichen Einfluss, wie er durch die Schulpflicht gegeben ist, verfügt (Althusser 1970). Nach Pierre Bourdieu eignet sich das Unterrichtssystem deshalb so gut zur Reproduktion bestehender Klassenstrukturen, weil es die Übermittlung von Macht und Privilegien hinter dem Deckmantel von Neutralität zu verbergen versteht (Bourdieu 1973: 93).

Während Althusser vom „schulischen ideologischen Staatsapparat“ spricht, beschreibt Paulo Freire mit seinem „Bankierskonzept der Bildung“ die konkrete pädagogische Umsetzung einer derartigen, auf Anpassung ausgerichteten Bildung (Freire 1996). Demnach spielt nicht nur eine große Rolle, was vermittelt wird, sondern auch wie dieser Prozess organisiert ist. Das Bankierskonzept ist charakterisiert durch eine Subjekt-Objekt-Beziehung zwischen LehrerIn und SchülerIn mit einer klaren Hierarchisierung und einer völligen Passivität der lernenden Person (vgl. Mayo 2006: 62). Emanzipatorische Bildung ist unter solchen Bedingungen nicht möglich, vielmehr führt die „Bankiersbildung“ zur Reproduktion hierarchischer Gesellschaftsstrukturen und undemokratischer, von Unterdrückung gekennzeichneter sozialer Beziehungen (Mayo 2006: 88). Bildung rangiert somit zwischen den beiden Polen „Befreiung“ und „Macht- und Herrschaftssicherung“ (Sünker 1997: 28). Tatsächlich bewegen sich Bildungsprozesse zwischen diesen beiden Extremen, weshalb sie emanzipatorische und stabilisierende Funktionen zur gleichen Zeit erfüllen (Bernhard 1997: 65).

Für Entwicklungsländer hat Bildung als strategisches Instrument für den Entwicklungsprozess potentiell eine enorme Bedeutung. Gleichzeitig ist sie allerdings auch ein besonders machtabhängiges und gesellschaftlich umstrittenes Feld, das aufgrund des kolonialen Erbes, der weitaus größeren Fragilität der Bildungssysteme im Vergleich mit dem Norden sowie der weltweiten Machtasymmetrien dazu tendiert, ausschließlich oder vorrangig ein Reproduktionsinstrument der gegebenen ökonomischen und gesellschaftlichen Verhältnisse – auch auf Weltebene – zu sein. Unter ungünstigen Bedingungen kann Bildung in den Entwicklungsländern daher ihre Funktionalität für den Entwicklungsprozess verlieren.



### 3. Bildung zur Befreiung

Die heutigen Bildungssysteme der Länder des Südens gehen in den meisten Fällen direkt oder indirekt auf die kolonialen Bildungssysteme zurück. Trotz regionaler Unterschiede aufgrund unterschiedlicher Kolonialsysteme und lokaler Bedingungen wiesen diese einige allgemeine Charakteristika auf. Gemeinsam ist ihnen zunächst, dass die vorkolonialen Bildungssysteme weitgehend oder vollständig durch das westliche formale Bildungsmodell ersetzt wurden. Die Hauptfunktion der kolonialen Bildungssysteme bestand darin, die kolonialen Gesellschaftsstrukturen zu reproduzieren. Unmittelbares Ziel war es meistens, eine verhältnismäßig geringe Zahl geringfügig ausgebildeter Beamter für die Kolonialverwaltung zu produzieren, während der Großteil der Bevölkerung von der Teilnahme ausgeschlossen war (Ki-Zerbo 1990; Bray 1997).

Die Bildungsgeschichte der Länder des Südens nach der Erlangung der Unabhängigkeit ist weitgehend von einer Kontinuität der kolonialen Bildungssysteme gekennzeichnet. Der postulierte Bruch mit diesen wurde meistens nur im Bereich der Bildungsbeteiligung durchgeführt – oberstes Ziel des Großteils der postkolonialen Bildungsreformen war eine massive Bildungsexpansion. Inhaltlich, strukturell, methodisch und administrativ wurden hingegen die Vorgaben der Kolonialsysteme übernommen (Bray 1997).

In zahlreichen Ländern des Südens wurden jedoch auch Versuche unternommen alternative Bildungsmodelle umzusetzen. Diese entwickelten sich zumeist aus dem breiteren Kontext politischer und/oder sozialer Unabhängigkeits- oder Emanzipationsbewegungen und können daher nicht unabhängig von deren politischen und gesellschaftlichen Zielsetzungen betrachtet werden. Viele dieser Modelle beinhalteten starke Rückgriffe auf indigene Formen gesellschaftlicher Organisation und Bildung. Darüber hinaus waren sie stark von europäischen Quellen beeinflusst, v.a. den politisch-philosophischen Konzeptionen eines sozialistischen Gesellschaftsmodells sowie der Reformpädagogik.

Ein bekanntes Beispiel für die Verschmelzung europäischer und indigener Ansätze zu einem neuen Gesellschafts- und Bildungsmodell ist die *Education for Self-Reliance*, die in Tansania unter der Präsidentschaft von Julius Nyerere als Teil des afrikanischen Ujamaa-Sozialismus entwickelt wurde

(Nyerere 1979). Kernelement war die Ausrichtung auf die Bedürfnisse der Landbevölkerung sowie die Aufhebung der typisch europäischen Trennung zwischen Schule, Arbeitswelt und gesellschaftlichem Leben. Dem wurde auf Grundlage afrikanischer stark informell geprägter Bildungstraditionen das Modell integrierter Schul- und Produktionsstätten mit gemeinsamer Planung aller Schul- und Lebensbelange entgegengesetzt (Noormann 2002).

Die *Pädagogik der Unterdrückten* Paulo Freires (1996) zählt zu den wichtigsten reformpädagogischen Konzeptionen im Süden. Freire hat maßgeblich die pädagogische Bewegung *Educación popular* in Lateinamerika beeinflusst, deren Zielsetzung es war über Bildung zur Befreiung von Unterdrückung und Ausbeutung beizutragen (Liebel 2002). In Freires pädagogischer Konzeption stellt das dialogische Prinzip die Grundlage für die Subjektwerdung des Menschen, d.h. seiner Befreiung von Unterdrückung, dar. Ausgangspunkt des Lernprozesses ist die eigene Wirklichkeit des/der Lernenden, die es zu verstehen gilt, um sie verändern zu können. Veränderung beginnt mit der Bewusstwerdung (*conscientização*) der eigenen Lebensrealität. Freire begreift Lernen als einen Erkenntnisakt zwischen Praxis und Reflexion, deren antagonistische Gegenüberstellung er ebenso überwinden will wie jene zwischen LehrerInnen und SchülerInnen.

Die meisten der alternativen Bildungsmodelle konnten sich langfristig nicht durchsetzen, von einigen Ausnahmen wie Kuba abgesehen. Kubas weithin anerkannte Bildungserfolge basieren u.a. auf einer engen Anbindung der schulischen an die berufliche Bildung, auf einer umfassenden Erwachsenenbildung und einer starken Berücksichtigung der ländlichen Bevölkerung und ihrer Bildungsbedürfnisse (Bodenhöfer 1983; Hickling-Hudson 2002). In der jüngsten Vergangenheit muss daneben auf die bildungspolitischen Erfolge von Venezuela verwiesen werden, das in Zusammenarbeit mit Kuba eine sowohl quantitativ wie qualitativ umfassende Bildungsreform umzusetzen im Begriff ist. In beiden Fällen ist jedoch deutlich, dass nicht vorrangig bildungsspezifische Maßnahmen für den Erfolg entscheidend sind, sondern die Tatsache, dass Bildung als wesentliches Instrument zum Aufbau einer auf soziale Gerechtigkeit ausgerichteten Gesellschaft verstanden wird und einen dementsprechend zentralen Stellenwert in der Entwicklungsstrategie der beiden Länder einnimmt (siehe dazu Hickling-Hudson et al. sowie Azzellini in diesem Heft).

Reformpädagogische Ansätze sind heute in alle Bereiche der Pädagogik vorgedrungen. So wird Lernen allgemein als lernerInnen- und nicht mehr lehrerInnenzentrierter Prozess verstanden und dialogischen Unterrichtsmethoden vor traditionellen der Vorzug gegeben. Gerade die Entwicklung der *Educación popular* zeigt allerdings, dass die Herauslösung einzelner pädagogischer Elemente aus ihrem übergeordneten Rahmen eines gesellschaftlichen Emanzipationsprojekts oft zur Instrumentalisierung geführt hat. In einem Prozess der Neuinterpretation werden befreiungspädagogische Methoden wie Partizipation und Selbstbestimmung zur Rechtfertigung des Abbaus staatlicher Bildungsstrukturen zugunsten der Privatisierung und zur Einhebung von Schulgebühren verwendet. Die Integration einzelner reformpädagogischer Prinzipien in Bildungssysteme, die nicht in einen gesamtgesellschaftlichen auf soziale Gerechtigkeit ausgerichteten Prozess der Gesellschaftsveränderung eingebunden sind, stellt keine Garantie für eine tatsächliche Verbesserung der Lebensumstände unterprivilegierter Bevölkerungsschichten dar. Im Gegenteil, sie wird oft sogar zur Legitimation sozial differenzierender und selektiver Bildungsmodelle verwendet (Mejia 1997, zitiert in Liebel 2002: 59).

#### **4. Kommodifizierung der Bildung**

Die weltweite Tendenz zur Kommodifizierung der Bildungssysteme beeinflusst heute die Rahmenbedingungen, unter denen Bildungspolitik und Bildungsförderung in Entwicklungsländern stattfindet, erheblich. Von diesem Trend sind alle Länder betroffen, auch wenn sich regional bzw. zwischen den Bildungsebenen große Unterschiede zeigen. Das Phänomen der Kommodifizierung von Bildung äußert sich einerseits im stark ansteigenden Handel mit Bildungsdienstleistungen, andererseits in der verstärkten Einführung von Marktmechanismen in den öffentlichen, nicht-kommerziellen Bildungsstrukturen.

Vom Handel mit Bildungsdienstleistungen, der erst durch Liberalisierungsprozesse möglich wurde, sind vor allem die tertiäre Bildungsebene sowie der Bereich der Aus- und Weiterbildung betroffen (Datta 2004). Die Übertragung der Entscheidungsbefugnisse über das nationale Bildungssystem von demokratisch legitimierten Strukturen an den Markt bedeutet

für das einzelne Land die Einschränkung seiner bildungspolitischen Gestaltungsmöglichkeiten. Dies gilt insbesondere für kleine bzw. besonders arme Entwicklungsländer, die nicht über die administrativen Möglichkeiten und die politische Macht verfügen, um ihre Interessen gegenüber kommerziellen Anbietern aus dem Ausland zu schützen (Langthaler/Scharer 2005: 6f.).

In wirtschaftlicher Hinsicht kommt der weltweite Handel mit Bildungsdienstleistungen vor allem den großen OECD-Ländern wie den USA, Großbritannien, Deutschland und Australien zugute (OECD 2004). Empirisch lassen sich die massive Verschiebung von finanziellen Ressourcen sowie die Abwanderung von Studierenden und gut Ausgebildeten aus dem Süden in den Norden feststellen.

Private Bildungsanbieter werden in Entwicklungsländern bzw. in der Bildungszusammenarbeit meist als eine mögliche Lösung für nicht ausreichende staatliche Bildungsbudgets begrüßt. Der Ausweitung des Bildungsangebots steht jedoch einerseits eine unausgewogene Weiterentwicklung des gesamten Bildungssystems gegenüber, da das private Bildungsangebot meist nur wenige gewinnversprechende Disziplinen abdeckt; andererseits führen die hohen Kosten zur Verstärkung sozialer Disparitäten. Der Zugang zu Bildungseinrichtungen von guter Qualität wird für arme Bevölkerungsschichten tendenziell erschwert (Datta 2004).

Ähnlich wirken sich die zunehmenden Marktmechanismen in den öffentlichen Bildungssystemen aus. Rationalisierungsdruck führt zu Kürzungen in öffentlichen Bildungshaushalten und folglich zu sinkender Qualität der öffentlichen Systeme. Die sozialen Eliten reagieren mit verstärkter Nachfrage nach qualitativ hochwertiger privater Bildungsversorgung, was ein nach sozialen Kriterien differenzierendes duales Bildungssystem entstehen lässt.

Rationalisierungsdruck führt darüber hinaus zur Privatisierung staatlicher Schulbuchproduktion, was in den meisten Fällen deren Übernahme durch große internationale Verlagskonzerne bedeutet. Dies sowie die Liberalisierung staatlicher Bildungsbehörden erschwert die öffentliche Kontrolle über Lehrinhalte und Lehrpläne und führt oft zur Einstellung von Lehrmittelproduktion in lokalen Sprachen (Brock-Utne 2000: 76ff.).

Auf inhaltlicher Ebene führt die Kommodifizierung der Bildung zur Veränderung der Pädagogik: Wesentlich ist die Sichtbarmachung von Leistungen durch deren Quantifizierung (Testergebnisse, Ausstattung etc.),

die den Lern- und Erziehungsprozess in einem ganzheitlichen humanistischen Sinne (z.B. die Förderung kritischen Denkens oder sozialen Verhaltens) in den Hintergrund drängt.

Es zeigt sich, dass die weltweite Kommodifizierung von Bildung die Länder der politisch-ökonomischen Peripherie stärker als die der Zentren in ihren bildungspolitischen Gestaltungsmöglichkeiten einschränkt. Die strukturelle wirtschaftliche Abhängigkeit einerseits und die internationalen Kräfteverhältnisse andererseits erschweren oder verunmöglichen es ihnen eine eigenständige Bildungspolitik zu formulieren.

## **5. Bildung und Entwicklungszusammenarbeit – globale Bildungsinitiativen**

In der Anfangsphase der Entwicklungszusammenarbeit wurden Investitionen in die Infrastruktur gegenüber Bildungsförderung Vorrang gegeben. Hingegen begann in der folgenden Phase der späten 1960er und 1970er Jahre die Bildungsförderung vor allem in Form von Stipendienprogrammen für die Ausbildung an westlichen Universitäten. Im Sinne von Investitionen in Humankapital wurde Bildung entscheidende Bedeutung bei der Schaffung von Wirtschaftswachstum zugeschrieben (Bodenhöfer 1983).

Im Laufe der 1970er Jahre setzte eine gegenteilige Tendenz ein. Steigende Arbeitslosenraten unter Schul- und UniversitätsabsolventInnen und die Einsicht, dass Ausbildung nicht automatisch zu Wirtschaftswachstum führt, setzten dem Bildungsoptimismus ein jähes Ende. Durch die wachsende Verschuldung vieler Länder des Südens in der Rezession der 1980er Jahre stieg der Druck auf die öffentlichen Haushalte (Little 1992).

Die Strukturanpassungsprogramme der internationalen Finanzinstitutionen führten in vielen Entwicklungsländern zu einem Stopp oder Rückgang der Bildungsexpansion, zunächst an den Universitäten, später auch im Primarschulsektor. In den 1980er Jahren begann die Weltbank den Entwicklungsländern über Kredit- oder Entschuldungskonditionalitäten Maßnahmen zur Kostenreduktion zu verordnen, v.a. die strategische Konzentration der Bildungsinvestitionen auf den Primarschulsektor sowie die Wiedereinführung von Schul- und Studiengebühren.

Auf die Bildungsmisere der 1980er Jahre reagierte die UNO mit der Lancierung der Initiative *Education for All*. Damit begann der Trend zu multilateralen Initiativen bzw. globalen Rahmenvereinbarungen, die heute die internationale Bildungszusammenarbeit prägen.

### **5.1 *Education for All***

Die Initiative *Education for All* (EFA) wurde im März 1990 auf der *World Conference on Education for All* in Jomtien in Thailand ins Leben gerufen. Delegierte aus 155 Ländern sowie VertreterInnen von über 150 Organisationen unterzeichneten die *World Declaration on Education for All* und das *Framework for Action* zur Implementierung der in der Deklaration definierten Ziele auf nationalem, internationalem und globalem Level (UNESCO 1990a, 1990b). Das wichtigste Ziel der Erklärung spiegelt sich in ihrem Untertitel wider: *Meeting Basic Learning Needs* (UNESCO 1990a), der den Bruch mit einem technokratischen Bildungsverständnis verdeutlicht und das Grundrecht auf Bildung unterstreicht. Er rückt darüber hinaus die Lernenden als Subjekte ins Zentrum der Aufmerksamkeit. In Bezug auf Entwicklung betont die Deklaration die gegenseitige Abhängigkeit: ohne Bildung keine Entwicklung, aber ohne Entwicklung auch keine Bildung (UNESCO 1990a).

Die Weltbildungskonferenz von Jomtien wird heute mit der Durchsetzung einer so genannten „*expanded vision of education*“ in Verbindung gebracht, einer ganzheitlichen Vision von Bildung, die davon ausgeht, dass die Erreichung der dort formulierten internationalen Bildungsziele nur mit einer massiven Expansion auf allen Ebenen – konzeptionelle Grundlagen sowie Methoden des Bildungserwerbs und der Bildungsvermittlung, Bildungssysteme, Ressourcen, Partnerschaften – erreicht werden kann. Zur Grundbildung gehören demnach grundlegende Kompetenzen wie Lesen, Schreiben, Rechnen, mündliche Ausdrucksfähigkeit und problemlösendes Denken sowie grundlegende Lerninhalte, Wissen, Fähigkeiten, Wertvorstellungen und Einstellungen, die Menschen brauchen, um ihre Fähigkeiten zur vollen Entfaltung zu bringen. Darüber hinaus betont die Jomtien-Vision von Grundbildung die Integration unterschiedlicher Bildungsbereiche wie frühkindliche Entwicklung, formale sowie non-formale und informelle Bildung, Berufsbildung und Erwachsenenbildung (Langthaler 2005: 7).

Im nachfolgenden Jahrzehnt wurden Fortschritte erzielt, die vereinbarten Bildungsziele konnten jedoch nicht erreicht werden. Neuerlich bestätigt wurde die Verpflichtung zur Erreichung des primären Zieles von *Education for All* – Grundbildung für alle bis 2015 – schließlich im Jahr 2000 auf dem *World Education Forum* in Dakar.

Die Ergebnisse der vorangegangenen Evaluierung fielen eher ernüchternd aus. Es waren zwar Verbesserungen zu verzeichnen, allerdings lediglich hinsichtlich quantitativer Faktoren wie beispielsweise der Einschulungsrate. Das Ausmaß geschlechterspezifischer Ungleichheiten konnte zwar in den meisten Regionen verringert werden (UNESCO 2000a: 10ff.), doch wird im *Final Report* der Weltbildungskonferenz neuerlich betont, dass der Bildung von Frauen und Mädchen höchste Priorität eingeräumt werden muss (UNESCO 2000a: 18). Auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse wurden im Rahmen der Konferenz der *Framework for Action* überarbeitet und die sechs Ziele neu formuliert (vgl. UNESCO 2000b: 8).

Darüber hinaus wurden die verstärkte Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen AkteurInnen, die Koppelung von Bildungs- mit Armutsbekämpfungsstrategien sowie die dringend notwendige Mobilisierung finanzieller Ressourcen betont. Als potentielle GeldgeberInnen werden explizit die Weltbank, regionale Entwicklungsbanken sowie der Privatsektor genannt. Die Haltung gegenüber privaten GeldgeberInnen ist generell eher positiv, über direkte finanzielle Unterstützung hinaus schlägt der Bericht eine Reihe zusätzlicher Möglichkeiten vor, zu denen neben einer besseren GeberInnenkoordination auch der Erlass von Schulden gehört (UNESCO 2000b: 10).

Als eine der großen Errungenschaften des Weltbildungsforums in Dakar wird allgemein die erhöhte Aufmerksamkeit für Bildungsfragen auf Weltebene angesehen. BildungsexpertInnen kritisieren jedoch, dass in der Praxis Grundbildung für alle auf Primarschulbildung für Kinder verengt wird, während gerade für Armutsminderung Sekundarbildung und Erwachsenenbildung wesentliche Faktoren sind (Tomasevski 2003: 102). Inhaltlich wird darüber hinaus die Sinnhaftigkeit von Bildungsreformen mit starren quantifizierenden Zielformulierungen in Zweifel gezogen. Diese würden die erforderliche inhaltliche Diskussion zu Bildungsfragen unterminieren (Janzen 2005; King/Rose 2005; Lang-Wojtasik 2005; Torres 2001, 2004).

## 5.2 Die *Millennium Development Goals*

In der auf der 55. UN-Generalversammlung im September 2000 verabschiedeten *Millenniumserklärung* verpflichteten sich alle Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen, sich gemeinsam für eine Stärkung der UNO einzusetzen. Die Erklärung betont, dass gegenwärtig Kosten und Nutzen der Globalisierung sehr ungleich verteilt sind und die Umgestaltung der Globalisierung notwendig ist (UNO 2000).

Aus den formulierten Strategien wurden in der Folge die acht *Millennium Development Goals* (MDGs) entwickelt, die bis 2015 umzusetzen alle UNO-Mitgliedstaaten sich verpflichtet haben. Diese werden wiederum in 18 quantifizierbare *targets* heruntergebrochen, die anhand von 48 Indikatoren überprüft werden können (UNDP 2006a). Darin enthalten sind auch zwei der EFA-Ziele. Grundbildung für alle wird in Goal 2 gefordert, Goal 3 wird im *target* konkretisiert mit: „Eliminate gender disparities in primary and secondary education preferably by 2005, and at all levels by 2015.“ (UNDP 2006c)

Teile der Zivilgesellschaft stellen grundsätzlich den quantifizierenden Ansatz der MDGs, der Strukturfragen (z.B. die Verteilung von Reichtum) bzw. eine seriöse Ursachenanalyse für Armut außer Acht lässt, in Frage. Im Spezifischen wird auf die Einschränkung von Gendergerechtigkeit und dem *empowerment* von Frauen auf die Reduktion von geschlechtsspezifisch ungleichen Einschulungsraten hingewiesen. Auch die Forderung nach Grundbildung für alle wird ganz klar auf Primarschulbildung für Kinder eingeschränkt (UNDP 2006b). In der Praxis der Bildungszusammenarbeit haben die MDGs die sehr viel umfassendere Bildungskonzeption des EFA-Prozesses als Referenzrahmen in den Hintergrund gedrängt.

## 5.3 Die *Fast Track Initiative*

Die *Fast Track Initiative* (FTI) wurde 2002 vom *Development Committee* der Weltbank beschlossen, um schnell und unbürokratisch technische und finanzielle Unterstützung für jene Entwicklungsländer bereitzustellen, die trotz entsprechender Politik und Strategie das Ziel der universellen Grundbildung, wie es in Goal 2 der MDGs festgelegt wurde, bis 2015 verfehlen würden (UNESCO 2006a). Eine erste Zielgruppe, bestehend aus 23 Ländern mit geringem Nationaleinkommen und niedrigen Einschulungsraten, wurde ausgewählt (UNESCO 2006b), 18 dieser Länder erfüllten schließ-



lich tatsächlich die Bedingungen, um in den Genuss der Unterstützung durch die FTI zu kommen. Diese Bedingungen erfordern, dass das jeweilige Land ein *Poverty Reduction Strategy Paper* (PRSP) sowie einen entsprechenden nationalen Bildungsplan vorweist. Länder, die einen solchen Plan noch nicht erarbeitet haben, können mittlerweile im Rahmen des *Analytical Fast Track Process* um technische Unterstützung zur Erstellung ansuchen (Mundy 2006: 37). Zur Beurteilung des nationalen Bildungsplans wurde ein Schema von Indikatoren entwickelt, anhand dessen der Zugang zur sowie die Qualität der Bildung gemessen wird (Mundy 2006: 37).

Kritik an der FTI bezieht sich einerseits auf den ausschließlichen Fokus auf die im MDG 2 festgeschriebene Grundbildung für Kinder. Dieser führt einerseits zu einer Verengung des Bildungsbegriffs in der Diskussion und in weiterer Folge zur Vernachlässigung einer ganzheitlichen Herangehensweise zur gleichwertigen Unterstützung aller Bildungssektoren, wie sie dem Ansatz von EFA entspräche. Auch die starke Betonung der leicht quantifizierbaren Einschulungs- und Abschlussraten stößt nicht auf einhellige Zustimmung, da befürchtet wird, dass dadurch weniger Augenmerk auf qualitative Aspekte gelegt werden könnte. Das in der FTI verfolgte Konzept der Unterstützung der Primarbildung wirkt insgesamt kurzfristig und isoliert von längerfristig erforderlichen Reformen ganzer Bildungssysteme (UNESCO 2006d). Die Konzentration auf Primarbildung als Strategie zur Armutsbekämpfung setzt daher nicht an einem Entwicklungsbegriff an, der strukturelle Probleme fokussiert, sondern vertritt vielmehr einen individualistischen Ansatz, der „Entwicklung“ als Problem von einzelnen Individuen bzw. Staaten sieht (Mundy 2006: 44f.). Darüber hinaus wird scharfe Kritik an den unzureichenden Finanzmitteln geübt, was einige BildungsakteurInnen der Zivilgesellschaft dazu gebracht hat, die FTI als in der Praxis kaum wirkungsvoll zu bezeichnen (Education International 2003: 29f.; Rose 2003).

#### **5.4 Dekade der Alphabetisierung**

Die UN-Dekade für Alphabetisierung (2003–2012) wurde zur Unterstützung des EFA-Prozesses ausgerufen und zielt darauf ab, die Zahl von 861 Millionen AnalphabetInnen weltweit, von denen zwei Drittel Frauen sind, bis 2015 zu halbieren. Dazu sollen die Menschen mit den Kulturtechniken der *literacy* vertraut gemacht sowie so genannte *literate societies* aufge-

baut werden (UNO 2002). Das Konzept der *literacy* geht deutlich über die Grundkompetenzen des Lesens, Schreibens und Rechnens hinaus. Es wird ausdrücklich betont, dass „literacy culturally, linguistically and even temporally diverse“ sein kann (UNESCO o.J.). Das Konzept umfasst alle nötigen Fähigkeiten zur Kommunikation in der Gesellschaft, wodurch auch der Umgang mit Informationstechnologien eingeschlossen ist.

Obwohl der herrschende Bildungsdiskurs die Bedeutung der Bekämpfung des Analphabetismus immer wieder betont, spielt die Alphabetisierungsdekade – auch gemessen an den Fördermitteln (vgl. UNESCO 2005b: 16f.) – eine sehr untergeordnete Rolle.

### **5.5 UN-Dekade *Education for Sustainable Development* (ESD)**

Schon im Jahr 1992 maß die Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung der Rolle von Bildung in Bezug auf die Erhaltung der Umwelt große Bedeutung bei (UNIS 2005). Zehn Jahre später, auf dem Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung 2002 in Johannesburg, verpflichteten sich die UNO-Mitgliedstaaten dazu, den Gedanken der nachhaltigen Entwicklung im Rahmen der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung in ihren Bildungssystemen zu verankern (UNESCO 2006e). Das Ziel ist „[to] encourage changes in behaviour that will create a more sustainable future in terms of environmental integrity, economic viability, and a just society for present and future generations.“ (UNESCO 2005a: Annex I, 1f.) In den Unterzielen wird auch hier der Bezug zu den MDGs hergestellt (UNESCO 2005a: Annex I, 2).

Das zugrunde liegende Konzept der Nachhaltigkeit, auf dem jegliche Bildungsarbeit im Rahmen der Dekade aufbauen soll, umfasst Themengebiete aus den drei Sphären Umwelt, Gesellschaft (einschließlich Kultur) und Wirtschaft. Neben klassischen Themen des Umweltschutzes sollten also auch Bereiche wie Menschenrechte, Gleichstellung der Geschlechter, Frieden, Armutsbekämpfung sowie globale Probleme wie HIV/Aids, Migration etc. behandelt werden (UNESCO 2005a: 1, Annex II, 3).

Darüber hinaus wird betont, dass eine nachhaltige Zukunft nur auf Basis verstärkter politischer Partizipation erreicht werden kann und Grundbildung daher Fähigkeiten des kritischen Denkens, der Formulierung von Fragestellungen sowie analytische und organisatorische Fähigkeiten vermitteln muss (UNESCO 2005a: Annex II, 4).

Der entwicklungspolitische Bildungsdiskurs schenkt der ESD bemerkenswert wenig Aufmerksamkeit. Eine Erklärung dafür ist, dass das an sich breite Konzept von Nachhaltigkeit in der praktischen Umsetzung größtenteils auf den Aspekt der Umweltbildung verengt wird (González-Gaudio 2005: 244).

### **5.6 Zur Analyse der globalen Bildungsinitiativen im Rahmen der Bildungszusammenarbeit**

Während die UNESCO über die Initiative *Education for All* ein ganzheitliches Grundbildungskonzept entwickelte, hat die Praxis der Bildungszusammenarbeit in den letzten Jahren und Jahrzehnten eine weitgehende Verengung auf den Primarschulsektor gebracht. Dadurch konnten quantitative Verbesserungen in diesem Bereich erzielt werden, es zeichnen sich jedoch massive Vernachlässigungen in anderen Bereichen, vor allem in der Erwachsenenbildung und in der Hochschulbildung, ab.

In jüngster Zeit und vor dem Hintergrund der globalen Wissensgesellschaft kam es in der internationalen Bildungszusammenarbeit zu einer gewissen Rückwendung zur Förderung tertiärer Bildung sowie von Wissenschaft und Forschung. Angesichts fehlender Berücksichtigung der Rahmenbedingungen wie etwa der globalen Bildungskommodifizierung bleibt zu befürchten, dass sich hier wiederum das Weltbank-Modell durchsetzen wird. In jüngeren Strategiepapieren (The World Bank 2002, 2003) empfiehlt die Weltbank den Entwicklungsländern ihre Tertiärsysteme vorrangig auf die rasche Ausbildung flexibler Arbeitskräfte zur Stärkung ihrer wirtschaftlichen Standortvorteile auszurichten. Damit wird es wohl kaum möglich sein, die globale Arbeitsteilung, die den Entwicklungsländern die Rolle eines Reservoirs billiger und schlecht ausgebildeter Arbeitskräfte zuweist, zu überwinden. Ebenso wenig ist eine solche Strategie dazu geeignet, die dringend notwendigen personellen, doch vor allem institutionellen Kapazitäten zu entwickeln, um ein auf eine langfristige und ganzheitliche Entwicklung ausgerichtetes Bildungs- und Wirtschaftssystem aufzubauen.

Insgesamt kann über die Bildungsförderung im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit gesagt werden, dass sie, auch aufgrund der Vereinheitlichungsprozesse zwischen den GeberInnenorganisationen und des wachsenden Trends zu multilateralen Initiativen, methodisch und inhaltlich immer stärker von großen Finanzinstitutionen, vor allem der Weltbank, ge-

prägt ist. Die Kritik vieler BildungsexpertInnen und von großen Teilen der Zivilgesellschaft (Action Aid 2005; Brock-Utne 2000, 2003; Klees 2001, 2002a, 2002b) zielt daher darauf ab, dass die gängige Bildungsförderung und Initiativen wie EFA oder die FTI durch ihre Anlehnung an nationale Armutsbekämpfungsstrategien und die damit verbundenen Kredit- oder Entschuldungskonditionalitäten den Entwicklungsländern im Wesentlichen eine Bildungspolitik vorschreiben, die an neoliberale Rahmenbedingungen gebunden ist. Dies führt meist zu knappen öffentlichen Ressourcen für Bildung, die insbesondere im Bereich der LehrerInnenausbildung und der Arbeitsbedingungen von Lehrpersonal die Form von Kürzungen und prekären Arbeitsverhältnissen annehmen. Kreditkonditionalitäten führen mitunter zu direkten Einschränkungen der Souveränität der Entwicklungsländer über ihre Bildungspolitik, beispielsweise was die Mittelallokation für die unterschiedlichen Bildungsebenen betrifft.

Fragwürdig erscheint zudem die Tendenz nationale Bildungsstrategien durch Rahmenvereinbarungen mit starren Zielvorgaben und Indikatoren übermäßig zu beeinflussen. Im internationalen Diskurs hat dies dazu geführt, dass das in der UN-Menschenrechtserklärung verankerte Menschenrecht auf Bildung in der Praxis auf ein Entwicklungsziel reduziert wurde, womit deutlich weniger Verbindlichkeiten assoziiert werden. Die Verantwortung für die Zielerreichung liegt bei den Entwicklungsländern selbst – was den komplexen Ursachen für Unterentwicklung und Bildungsdefizite keinesfalls Rechnung trägt und bei einem (sehr wahrscheinlichen) Misserfolg die reichen Länder von Verantwortung freispricht.

Die Anbindung der Bildungsreformen an Armutsbekämpfungsstrategien sowie die Tendenz zur Anwendung von Instrumenten wie Budgethilfen und Sektoransätzen zeigen eine neue Form der Einflussnahme durch die GeberInnenorganisationen auf die Politik der Entwicklungsländer. Ganzheitliche Entwicklungs- oder (Bildungs)Sektorprogramme der Empfängerländer sollen dabei durch Auszahlung von Entwicklungshilfemitteln der Geberländer direkt in die Budgets der Empfängerländer unterstützt werden. Was dazu dienen sollte, die Fragmentierung der Entwicklungszusammenarbeit in einer Vielzahl kleiner Projekte zu überwinden, führt jedoch in der Praxis zur direkten und teils massiven Beeinflussung von zentralen politischen Entscheidungen der Entwicklungsländer. Denn erscheinen die Entwicklungs- und Sektorprogramme nicht kreditwürdig, bleiben auch die

Mittel aus. Diese Form politischer Einflussnahme wird im herrschenden Diskurs allerdings kaum als solche deklariert. Im Gegenteil, Modebegriffe wie *ownership* (Eigenverantwortlichkeit), Partnerschaft und Partizipation suggerieren die Eigenständigkeit der Entwicklungsländer. Umsetzungsschwierigkeiten werden meist auf den technischen Begriff der Kapazitätsmängel reduziert.

## 6. Schlussfolgerung

Im Gegensatz zum herrschenden Diskurs zeigt die Praxis von Bildungspolitik und Bildungszusammenarbeit in den Entwicklungsländern, dass deren Möglichkeiten, selbstbestimmt über ihre Bildungspolitik zu entscheiden, zunehmend eingeschränkt werden. Die auf der technischen Ebene verbleibende Rhetorik kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass tatsächlich die politische Einflussnahme zugenommen hat. Offenkundig wird dies unter anderem daran, dass Länder wie Kuba oder jüngst Venezuela, die in kürzester Zeit die internationalen Bildungsziele auf Grundlage eigenständig erarbeiteter Bildungsstrategien erreicht haben, im herrschenden Diskurs keine Berücksichtigung finden, geschweige denn als Modelle in Betracht gezogen werden. Da die Gründe für die fehlende Aufmerksamkeit kaum fachlicher Natur sein können, ist anzunehmen, dass es dem internationalen Diskurs nicht opportun erscheint, sich mit Gesellschafts- und Bildungsmodellen, die sich bewusst vom liberalen Modell unterscheiden, auseinander zu setzen.

Der technisierte Bildungsdiskurs schreibt auch die in den letzten Jahrzehnten stattgefundenene Entkopplung von Bildungs- und Gesellschaftsreformbestrebungen fest und beraubt damit die Bildungsdiskussion ihres potentiell emanzipatorischen Gehaltes. Demgegenüber erscheint Freires Postulat einer „Bildung als Praxis der Befreiung“ aktueller und notwendiger denn je. Möglich wird dies jedoch nur über Bildungskonzeptionen sein, die nicht vor einer „Politisierung“ im Sinne gesellschaftlicher Positionierung zurückschrecken. Die Leitfrage einer tatsächlich befreienden Bildungsdiskussion kann in diesem Sinne nicht treffender formuliert werden, als dies Samir Amin vor dreißig Jahren tat: „What education for what development?“ (Amin 1975)

## Literatur

- Action Aid International (Hg., 2005): Contradicting Commitments. How the achievement of Education for All is being undermined by the IMF. <http://www.actionaidusa.org/pdf/ContradictingCommit8663C.pdf>, 12.12.2005.
- Adorno, Theodor W./Becker, Hellmuth (1970): Erziehung wozu? In: Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 110-125.
- Althusser, Louis (1970): Ideologie und ideologische Staatsapparate. <http://www.bbooks.de/texte/althusser/>, 16.12.2004.
- Amin, Samir (1975): What education for what development? In: *Prospects* V (1), 48-53.
- Bernhard, Armin (1997): Bildung. In: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz (Hg.): Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 62-74.
- Bodenhöfer, Hans-Joachim (1983): Bildung und Entwicklung – Erfahrungen und neue Ansätze. In: Braunstein, Dieter/Raffer, Kunibert (Hg.): Technologie, Bildung und Abhängigkeit. Die kulturelle Dependenz der Entwicklungsländer. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik, 29-45.
- Bourdieu, Pierre (1973): Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In: Bourdieu, Pierre/Passeron, J. C.: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 88-137.
- Bray, Mark (1997): Education and Decolonization: Comparative Perspectives on Change and Continuity. In: Cummings, William/McGinn, Noel (Hg.): International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students and Nations for the Twenty-First Century. Oxford: Elsevier Science, 103-119.
- Brock-Utne, Birgit (2000): Whose Education for All? The Recolonization of the African Mind. New York/London: Falmer Press.
- Brock-Utne, Birgit (2003): Formulating Higher Education Policies in Africa: The Pressure from External Forces and the Neoliberal Agenda. In: *Journal of Higher Education in Africa* 1 (1), 24-56.
- Datta, Asit (2004): Ware Bildung. Folgen der Globalisierung für den Süden. In: *ZEP* 27 (3), 27-30.
- Education International (Hg., 2003): Education for All. Is Commitment Enough? Education International Report 1, Brüssel.
- Freire, Paulo (1996): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- González-Gaudio, Edgar (2005): Education for Sustainable Development: Configuration and Meaning. In: *Policy Futures in Education* 3 (3), 243-250.
- Hickling-Hudson, Anne (2002): Re-visioning from inside: getting under the skin of the World Bank's Education Sector Strategy. In: *International Journal of Educational Development* 22, 565-577.

- Jansen, J. D. (2005): Targeting education: The politics of performance and the prospects of "Education For All". In: *International Journal of Educational Development* 25/2005 (4), 368-381.
- King, Kenneth/Rose, Pauline (2005): Transparency of tyranny? Achieving international development targets in education and training. In: *International Journal of Educational Development* 25/2005 (4), 362-367.
- Ki-Zerbo, Joseph (1990): *Éduquer ou périr*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Klees, Steven J. (2001): World Bank Development Policy: A SAP in a SWAPs Clothing. In: *Current Issues in Comparative Education* 3 (2).
- Klees, Steven J. (2002a): The Implications of the World Bank's Private Sector Development Strategy for Education: Increasing Inequality and Inefficiency. University of Maryland. [http://www.servicesforall.org/html/tools/Klees\\_PSD\\_Paper\\_1-15-02.shtml](http://www.servicesforall.org/html/tools/Klees_PSD_Paper_1-15-02.shtml), 13.9.2006.
- Klees, Steven J. (2002b): World Bank education policy: new rhetoric, old ideology. In: *International Journal of Educational Development* 22, 451-474.
- Kunert, Hubert (1997): Erziehung. In: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz (Hg.): *Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 57-62.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2005). Qualität, Qualitätsmessung und Qualitätssicherung im Kontext von Education for All. In: *ZEP* 28 (2), 29-30.
- Langthaler, Margarita (2005): Die internationale Bildungsinitiative Education for All im Rahmen der Bildungszusammenarbeit. ÖFSE Working Paper. Wien. [http://www.oefse.at/Downloads/publikationen/Bildungsinitiative\\_Education\\_for\\_All\\_im\\_Rahmen\\_der\\_BZA.pdf](http://www.oefse.at/Downloads/publikationen/Bildungsinitiative_Education_for_All_im_Rahmen_der_BZA.pdf), 15.11.2006.
- Langthaler, Margarita/Scharer, Veronika (2005): Bildungsökonomisierung in den Entwicklungsländern. Formen, Auswirkungen und Implikationen für die Bildungszusammenarbeit. ÖFSE Working Paper. Wien. <http://www.oefse.at/Downloads/publikationen/Bildung.pdf>, 15.11.2006.
- Liel, Manfred (2002): Educación Popular und befreiungspädagogische Praxis mit Kindern und Jugendlichen in Lateinamerika. In: Datta, Asit/Lang-Wokjtasik, Gregor (Hg.): *Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten*. Frankfurt am Main/London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 49-62.
- Little, Angela (1992): *Education and Development: Macro Relationships and Microcultures*. Sussex: Institute of Development Studies.
- Mayo, Peter (2006): Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis. Hamburg: Argument.
- Mundy, Karen (2006): Education for All and the new development compact. In: *Review of Education* 2006 (52), 23-48.
- Noormann, Harry (2002): ‚Menschen können sich nur selbst entwickeln‘. Anmerkungen zu Nyereres Vorstellung von Bildung und Entwicklung. In: Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.): *Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische*

- gische Ansätze aus vier Kontinenten. Frankfurt am Main/London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 127-141.
- Nyerere, Julius K. (1979): Afrikanischer Sozialismus. Aus Reden und Schriften von Julius K. Nyerere. Frankfurt am Main: Otto Lembeck.
- OECD (2004): Internationalisation and Trade in Higher Education. Paris.
- Rose, Pauline (2003): The Education Fast Track Initiative. A Global Campaign Review for progress, and recommendations for reform. Report prepared for Action Aid on Behalf of the Global Campaign for Education. <http://www.campaignforeducation.org/resources/Nov2003/GCEActionAidFTIreport.pdf>, 12.12.2005.
- Sünker, Heinz (1997): Politik, Bildung und soziale Gerechtigkeit. Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- The World Bank (Hg., 2002): Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education. Washington DC.
- The World Bank (Hg., 2003): Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy. Challenges for Developing Countries. Washington DC.
- Tomasevski, Katarina (2003): Education denied. Costs and Remedies. London/New York: Zed Books.
- Torres, Rosa María (1999): One Decade of Education for All: The Challenge Ahead. Buenos Aires: UNESCO/IIEP.
- Torres, Rosa María (2001): What happened at the World Education Forum? In: Adult Education and Development 2001 (56), 1-14.
- Torres, Rosa María (2004): Educación para todos, catorce años después. In: Observatorio de Educación para el Control Social de las Políticas Públicas IV, Especial, Noviembre. <http://www.observatorio.org/colaboraciones/rmtorres.html>, 12.12.2005.
- UNDP (2006a): <http://www.undp.org/mdg/basics.shtml>, 10.10.2006.
- UNDP (2006b): <http://www.undp.org/mdg/goal2.shtml>, 10.10.2006.
- UNDP (2006c): <http://www.undp.org/mdg/goal3.shtml>, 10.10.2006.
- UNESCO (1990a): World Declaration on Education for All. Meeting Basic Learning Needs. [http://www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/background/jomtien\\_declaration.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml), 3.10.2006.
- UNESCO (1990b): Framework for Action. Meeting Basic Learning Needs. Guidelines for implementing the World Declaration on Education for All. [http://www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/background/07Bpubl.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/07Bpubl.shtml), 3.10.2006.
- UNESCO (2000a): Final Report. World Education Forum, Dakar, Senegal. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2000b): Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005a): Report by the Director-General on the United Nations Decade of Education for Sustainable Development: International Implementation Scheme and UNESCO's Contribution to the Implementation of the Decade. Paris: UNESCO.



- UNESCO (2005b): Education for All Global Monitoring Report 2006. Literacy for Life. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2006a): [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=33165&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=33165&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html), 23.10.2006.
- UNESCO (2006b): [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=16684&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=16684&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html), 23.10.2006.
- UNESCO (2006d): [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=16687&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=16687&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html), 10.10.2006.
- UNESCO (2006e): <http://www.unesco.at/user/news/nachhaltigkeitsdk1.htm>, 13.2.2006.
- UNESCO (2006f.): Education for All Global Monitoring Report 2007. Strong foundations: early childhood care and education. Paris: UNESCO.
- UNESCO (o.J.): United Nations Literacy Decade (UNLD) and LIFE. [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=41139&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=41139&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html), 5.11.2006.
- UNIS (2005): Eröffnung der UNO-Dekade für Erziehung zu nachhaltiger Entwicklung 2005-2014. <http://www.unis.unvienna.org/unis/de/pressrels/2005/unis-inf63.html?print>, 28.11.2005.
- UNO (2000): Millenniums-Erklärung der Vereinten Nationen. Verabschiedet von der Generalversammlung der Vereinten Nationen zum Abschluss des vom 6. – 8 September 2000 abgehaltenen Millenniumsgipfels in New York. <http://www.eduhi.at/dl/millenniumerklaerung.pdf>, 10.12.2006.
- UNO (2002): United Nations Literacy Decade: education for all. Resolution adopted by the General Assembly. 88th plenary meeting, 19 December 2001. o.O: UNO. [http://portal.unesco.org/education/en/file\\_download.php/7a7d1ec1686411521f7840d7f41b2e9cResolution+English.pdf](http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/7a7d1ec1686411521f7840d7f41b2e9cResolution+English.pdf), 4.11.2006.

## **Abstracts**

Bildung ist als Entwicklungsziel und -instrument unumstritten, ihre strategisch wichtige Rolle wird immer wieder hervorgehoben. In diesem Sinne hat Bildung auch in alle internationalen Rahmenvereinbarungen, allen voran die Millenniumsziele, Eingang gefunden. Im globalen Diskurs um Armutsbekämpfung, Entwicklung und Bildung wird allerdings angenommen, dass Bildung gewissermaßen automatisch zu Armutsreduktion, Verbesserung der Lebenssituation und somit Entwicklung beitrage. Ob die-

ser Automatismus tatsächlich haltbar ist, von welchem Bildungsverständnis die verschiedenen globalen Bildungsinitiativen ausgehen und welche Rolle alternative Ansätze einerseits sowie die zunehmende weltweite Kommerzialisierung von Bildung andererseits spielen, wird im vorliegenden Artikel behandelt.

Education has been widely recognised as both a fundamental goal of as well as crucial instrument for development. Consequently, education is part of a number of international framework agreements, above all the UN Millennium Development Goals. The global rhetoric generally assumes that education automatically contributes to poverty reduction and the improvement of the standard of living, especially of poor and marginalised people. Contrary to this assumption, the present article seeks to analyse under which condition education contributes to development. Against this background, it seeks to point out the educational conceptions on which the global education initiatives are based and discusses the role of alternative approaches on the one hand as well as underlying conditions such as the global trend of commercialisation of education on the other.

Margarita Langthaler  
Österreichische Forschungstiftung für Entwicklungshilfe  
Berggasse 7  
1090 Wien  
m.langthaler@oefse.at

Pia Lichtblau  
Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik  
Berggasse 7  
1090 Wien  
pia.lichtblau@mattersburgerkreis.at

**BIRGIT BROCK-UTNE**

**Development Cooperation in the Field of Education –  
Between Neoliberal Economics and Alternative  
Educational Models**

*A Special Focus on Norwegian Aid to Tanzania*

**1. Introduction**

The neoliberal agenda of the World Bank has had an effect on all development cooperation in the field of education. In this article I shall focus on the effects of the neoliberal agenda on equity within the education sector, especially in Africa. I shall show how even a “like-minded donor” like Norway in the mid 1980s joined the bandwagon of the World Bank. There has been a “Worldbankification” of Norwegian development aid (Hole et al. 2005). The coordination of development aid to the education sector seems to be done by the World Bank rather than by the developing countries themselves. In the latest principles for aid to the education sector in developing countries the Norwegian Foreign Ministry speaks with the same voice as the World Bank. There is no discussion any more of the type of education to be given. There is an assumption that the type of education introduced by the colonialists and promoted by donors is what developing countries need. What possibilities have alternative educational concepts of surviving in the neoliberal environment? Here I am thinking of models building on the culture and language of the local community. I am thinking of models that are inquiry based and learner-centred.

## 2. Privatization of education and cost-sharing

Anyone interested in studying the pressure put on African countries to follow the neoliberal agenda within the field of education has to study the World Bank document called Education Policies for Sub-Saharan Africa (EPSSA) (World Bank 1988). Here concepts like cost-sharing (having the poor to pay for an education which was earlier provided by the state) and diversification of education (opening up for market-driven forces and privatization) are key-concepts (Brock-Utne 2000). The document follows the structural economic policies of the World Bank insisting on reduced government spending, privatization and liberalization. The neoliberal agenda outlined in this almost twenty year old document has since that time been followed up in other important policy documents like Education for All (EFA), Fast Track Initiative (FTI) or Poverty Reduction Strategy Papers (PRSP). It should be pointed out that some of the more cited recent World Bank documents, like the new Education Sector Strategy Update (ESSU) (World Bank 2006) contain some rhetorical changes in comparison to earlier documents. The World Development Report 2004 relates to strategies such as tuition subsidies to poor families and elimination of primary school fees. Also, the EFA documents have a rhetoric that differs from the one of the World Bank (e.g. call for abolishment of fees in primary education and a reference to alternative educational concepts such as learner-centrism etc.). However, the neoliberal agenda remains. The ESSU (World Bank 2006: 1) builds on the World Bank's 1999 sector strategy for education (World Bank 1999) but claims to show "greater concern about the huge learning gaps across and within countries". No acknowledgement is, however made of the fact that the learning gaps are due partly to the structural adjustment policies forced down the throat of poor countries by the World Bank and the International Monetary Fund (IMF). The learning gaps are also caused by the use of an unfamiliar language as the language of instruction. This fact is not acknowledged at all in the Education Sector Strategy Update of 2006. The key elements of the ESSU are the use of a Results Measurement System developed by International Development Association (IDA), a branch of the World Bank.

The EFA principles have been worked out in two large donor initiated international conferences, one in Jomtien in Thailand in 1990 (Brock-Utne

2000) and the other one in Dakar, Senegal in 2000. The aim seems to have been to have donors and developing countries invest more in primary education. In 2002 the World Bank launched the Fast Track Initiative to help countries reach certain targets when it came to the Education for All policies (Vestbø 2006). The World Bank describes the Fast Track Initiative as “a partnership of developing countries and donors created in June 2002 to help low-income countries achieve the Millennium Development Goal of universal completion of primary education by 2015.” (World Bank 2006: 7)

Neither the EFA declarations nor the documents around the FTI pay much attention to the language in which children are to be educated. A point to which I shall return.

In September 1999 the World Bank announced that governments hoping to receive loans, development assistance or reduction of their debt had to develop so-called Poverty Reduction Strategy Papers (PRSP). The blueprint given for writing these PRSP is held within the same neoliberal ideology which one finds in the structural adjustment programs. The rhetoric is, however different. While the Structural Adjustment policies looked as (and were) tough conditionalities for the developing countries to follow, the donor’s rhetoric of the PRSP claim for country ownership. The language has changed. Now developing countries are asked to show “recipient responsibility”. They are made responsible for the failures of a policy, which are not of their making. Norway has demanded of Tanzania and Mozambique, which are main partner countries of Norway in Africa, that they write PRSP and participate in the harmonized PRSP processes (Hole et al. 2005). A group of Swedish NGOs has made a criticism of the PRSP strategy called: *Reducing poverty or repeating mistakes?* (Cash/Sanchez 2003). The group criticizes the neoliberal ideology of the PRSP leading to cuts in government expenditure, liberalization and privatization. Apart from this criticism, the Swedish critics also comment on the language that is being used in the local hearings on the poverty reduction strategies. They maintain that a democratic participation can be ruled out if the deliberations around PRSP take place in a language people do not normally use. In countries like Nicaragua and Cambodia the PRSP were first written in English, in spite of the fact that that language is not even the official language of the governments. In Cambodia this resulted in the plans being analyzed and discussed among foreign consultants while

most Cambodians (including the program officers in the Ministries) were totally unable to understand the documents, let alone discuss them.

In EPSSA, the World Bank voices the opinion that a revitalization of education in Africa and a selective expansion (which to them primarily means increased enrollment of primary school pupils) cannot take place without major structural adjustments in the way education has been financed in most African countries. These adjustments represented, when they were introduced, major breaks with the policies of most African countries. When African countries got their independence a major promise African leaders made to their people was a rapid expansion of free basic education for the masses of Africans. In a country like Tanzania Nyerere saw to it that also secondary and tertiary education was free though limited to few students. This was seen as an important principle in order to have young people from poor environments and rural areas participate. Whether children should get a good education should not be dependent on the income of their parents. These countries have wanted to look at education as a social service and a right for all people and have wanted to use education to eliminate regional and class differences instead of creating or increasing such differences. In line with neoliberal thinking the authors of EPSSA advocate the establishment of more private schools at the primary and secondary levels, a policy which creates a dual school system, in which the powerful elites have their children in private schools where classes are small, teachers have good salaries and there is plenty of instructional materials while the public, government-financed schools continue to be poorly financed and overcrowded, teachers poorly paid and learning material in great demand.

The policy called by the innocent name “cost-sharing”, under which parents/families are required to pay fees when their children are in school, has many of the same undesirable effects as the creation of private schooling. This fact is partly acknowledged in EPSSA but the introduction of the policy is still advocated: “It is probably inevitable that parents’ contribution to the costs of primary education, and particularly secondary education, will increase, despite very real concerns about the impact of this on overall equity and efficiency.” (World Bank 1988: 95) Why is it “probably inevitable”? Is there anything the powerful industrialized countries of the North, with all their wealth and international agencies like the World Bank and the IMF, could do to prevent the pessimistic trend away from a policy of equity to one

of survival of the fittest? The countries of the North could cancel all debts, could allow the developing countries to protect their own markets and create more equal and fair terms of trade<sup>1</sup>. After a lot of harm has been done through the World Bank policies on school fees, the World Bank has reconsidered its position on user fees in primary education (World Bank 2004a; 2004b) while still recommending it for the other educational sub-sectors.

The cost-sharing policy entails the use of fees, having parents pay for instructional materials and university students pay their own living expenses, and a shift from boarding schools to day schools. Such measures are likely to increase social inequities, regional inequalities, and inequalities between sexes. When the World Bank advocates a shift from boarding schools to day schools, it argues that living expenses should be carried by parents. It is said that these expenses do not belong to the education sector, since they are expenses, which would have had to be met by the students or their parents had they not gone to school. Yes, but in that case the students would have been working instead! This argument is not taken into account. A study in Tanzania by George Malekela has shown that students, and especially girls, do much better in boarding schools than in day schools (Malekela 1983). When in boarding school they have more time to study since they do not have to do so many household chores. They have light, so they can study also at night, and have enough food to eat.

### **2.1 The effects of cost-sharing – an example from Tanzania**

Schooling will always have to be paid for and is never “free”. The question is: Who should pay for the education? If schooling is “free”, all taxpayers pay for schooling. Those who earn most, and often have the fewest school children, pay the most. Free schooling becomes an equity measure and a way of redistributing a society’s resources from the richer to the poorer. The re-introduction of school fees and so-called cost-sharing measures mean that the poor parents, who often have many children, have to bear a disproportionate share of the burden of their education. Often they will not be able to do so, and greater inequities will occur, both because some children will not be able to attend school and because the resources available in school will vary greatly depending on local community wealth levels. An example from Tanzania illustrates what happens with equity between social classes and between boys and girls when school fees are reintroduced. The pressu-

re on the Tanzanian government by the IMF/the World Bank and bilateral donors to reintroduce school fees, liberalize the textbook sector and open up for private primary schools, started in the mid-1980s.

During the colonial period the issue of school fees was one of the issues in Tanzania around which mass discontent was mobilized against the colonial authorities. To provide equal access to secondary schooling in Tanzania, school fees were abolished in 1964. Primary school fees remained until 1973, as they were considered minimal compared to secondary school fees. They were, however, abolished in 1973 (Galabawa 1990). The abolition of school fees was one of the measures to ensure the legitimacy of the post-colonial state. On the advice of the World Bank and the IMF primary school fees were restored in Tanzania in 1984 as a development levy<sup>2</sup>. Tuition fees were introduced at the secondary level in 1985 (Samoff/Sumra 1992). The reintroduction of school fees in Tanzania has been received as an extremely unpopular measure by the Tanzanian population. The heated debates in Parliament and the pronounced discontent of parents and students at the raising of the secondary school fees is an indication of such discontent.

Difficulty in the payment of school fees is a gender issue as well as a class issue. Suleman Sumra and Naomi Katunzi found that the reintroduction of school fees in secondary schools affected girls more than boys, and girls from the middle and lower classes much more than girls from the upper classes (Sumra/Katunzi 1991). The table below shows the results for children from less well-to-do homes. Their sample consisted of 235 secondary school girls and 84 secondary school boys drawn from three locations, one in Dar es Salaam, one in Kilimanjaro, and one in Handeni.

#### **Percentage of Students Reporting Difficulties in Paying School Fees**

Students From:	Girls	Boys
Middle class families	20.6%	12.1%
Lower class families	53%	30.3%

Source: Sumra and Katunzi (1991)



If students come to school without fees having been paid, they are sent home. In Handeni Secondary School, of the students not reporting during the first week, 68 percent were girls, and of those who were sent away, 80 percent were girls (Sumra/Katunzi 1991: 27). As one girl stated: “I have been sent home three times, twice this year. Last year I was sent away once. This year when I went to collect money, my father informed me that the money was spent to pay my mother’s hospital bill. My brother was given the fees first and I was asked to wait till my father could sell his coffee again.” (Quoted in Sumra/Katunzi 1991: 27)

While students are looking for school fees, the lessons continue at school. Here is an excerpt from an interview with another secondary school student in Tanzania: “I remain behind my colleagues because I waste lot of time going back home to collect school fees. Teachers are unwilling to offer compensatory classes. I copy notes from my friends without understanding what they mean.” (Sumra/Katunzi 1991: 27)

## **2.2 Even the “like-minded donors” join the bandwagon**

The expression “like-minded donors” is an expression that in donor parlance has come to denote the Nordic countries, Holland and Canada. These countries have in earlier times come up with fewer conditionalities to the developing countries and listened more to their concern. It used to be said in Tanzania that when Julius Nyerere felt that the World Bank/IMF were unreasonable, he would take a direct phone to his friend Olof Palme in Sweden and ask him for help and support.

Interviews I held with officials in the Ministry of Education in the spring of 1992 revealed that, according to them there had been a sad shift in policy of the Nordic countries around 1985 (Brock-Utne 2000). Before that time Tanzania felt that they could seek support from the Nordic countries if they did not like the conditionalities set up by the World Bank. It seemed to them that after that date the Nordic countries had joined the bandwagon of the World Bank. I later found the following explanation in a government White paper in Norway (St.Meld.nr.74 1984-85:27): “The Nordic countries insisted that an agreement with the IMF had to be reached if Tanzania should get any external resources whatsoever [...] *and that any extra support from the Nordic countries without such an agreement would not be given.*” (italics added, my translation).

The government officials I interviewed were upset about the fact that Norway had bought into a World Bank concept, the National Education Trust Fund, which would provide funds only to private secondary schools and only where some initiative had been taken locally. This would mean the creation of greater inequality in the education system in Tanzania they maintained. Later evaluations of this initiative have proved the government officials right (Galabawa/Alphonse 1993; Samset/Katunzi 1995). They were likewise upset about the fact that Sweden pressured them to privatize their schoolbook sector.

### **2.3 Coordination of aid – by whom?**

In the fall of 2004 the Norwegian Association for Development Studies arranged a meeting on education and development in the city of Bergen and a plenary panel in which Olav Kjørven and I participated. Our debate later continued in written form in the journal *Forum for Development Studies* (Kjørven 2004a; Brock-Utne 2004; Kjørven 2004b). Kjørven in his intervention was concerned with “donor cooperation, harmonising donor procedures”. He writes that “it has been agreed that the local donor groups will decide when the sector program is credible and advise on the financing contributions.” (Kjørven 2004a) He admits that “donor technical assistance has largely remained outside of the control of the national government.” Donor coordination is hardly of benefit to the developing countries if the coordination is done by the donors on their terms. When a poor country forced to repay a debt it in reality has repaid several times, is to meet a group of powerful donors, the word “partnership” is a misnomer. Hassan Keynan, an education specialist from Somalia, characterizes the donor/recipient relationship as a “Beautiful Tyranny misnamed Partnership” (Brock-Utne 2000: vi). There are two problems when it comes to coordination of aid to the education sector in developing countries:

- When all the donors speak with one voice, it is difficult for the developing countries to find donors who will be more likely to understand their concerns.
- The second problem has to do with the question of who should coordinate. Whose logical frameworks should be used? How much is the national government and the national Ministry of Education in the “driver’s seat?”

Ulla Kann, who just after independence in Namibia held the position as aid coordinator in the Ministry of Education and Culture in Namibia tells that she thought she understood what she was supposed to do when she signed the contract. It was clearly stated that she was to assist the Ministry in coordinating the inputs of the various donors and show loyalty to the Ministry and the Government of Namibia. But during her time in the position as aid coordinator she was forced to realize “that aid coordination was considered by the donors to be an issue for donors. But I did not, and still do not, agree with that understanding.” (Kann 1997: 5)

## **2.4 Educational strategy with a World Bank imprint**

With buzz words like “harmonization” and “alignment” donor policies tend even more to align behind neoliberal World Bank policies. The Norwegian government in 2003 issued a policy document meant to guide Norwegian aid to the education sector. This was under a conservative coalition government. The Minister of Development was from the Christian party and the Secretary of State, Olav Kjørven, likewise. He had also worked in the World Bank. The policy document was called “Education – Job Number 1” (MFA 2003). In the fall of 2005 Norway got a different coalition government consisting of the Social Democrats, the Centre party and the Socialist Left party. That government has not yet (Fall 2006) issued new principles for development aid to the education sector.

Neither in the policy paper “Education – Job Number 1” nor in the intervention made by Secretary of State Olav Kjørven (2004a) in the plenary debate and printed in *Forum for Development Studies* is the main concept “education” looked at critically. The policy paper claims: “Education is a precondition for development.” (MFA 2003: 6) Is this true? It may be true, or it may not be true. That depends totally on *what type of education* is promoted. It is not enough to say that it should be education of good quality. Such a claim begs the question: What is meant by quality? My main problem with the policy paper is the lack of a professional, critical and informed discussion of key concepts. In spite of the colourful art works made by children in developing countries which brighten up the policy paper, it represents a definite set-back compared to the policy paper “Basic Principles” made by NORAD in 1995 (NORAD 1995). The following is a quote from the 1995 policy paper (NORAD 1995: 1):

“History shows that education has several conflicting functions:

- Education can be a progressive force where oppressed groups gain identity, self-respect and skills for their advancement. But education can also be used to indoctrinate and for oppressive control.
- Education can function as a tool for creating equity. But through education one can also legitimate and strengthen discrimination – of gender, social classes and groups.
- Education can build cooperation and solidarity. At the same time education is an instrument for social selection based on individual performance.”

This type of thinking, one does not find in World Bank policies. It is also totally absent in the newest strategies from the Norwegian government. These strategies look like they have been copied from a World Bank blueprint written by bureaucrats without any professional expertise within educational thinking and research. The important concept “quality of education” which the newest strategies make frequent use of and which also Kjørven uses, lacks further definition and discussion. What is quality education? A minimum prerequisite should be that it is a type of education that builds on what the student already knows and takes his or her culture, language and experiences into account.

### **3. When the most important educational question is overlooked**

There seems to be general agreement that students learn better when they understand what the teacher is saying. We are just four and a half million people in Norway, but we see it as a matter of course that our children are taught through the medium of the Sami or Norwegian languages not only in primary school, but also throughout secondary school, professional colleges and universities. We even have two written varieties of Norwegian, both used in school, and a variety of dialects, which can be used orally in our classrooms. In the north we have an indigenous population, the Sami people, with a very different language than Norwegian. For about hundred years they were treated the way African children are still treated in many places in Africa. They came to school and could not speak or understand Norwegian, which was the language of instruction. They were even punished for speaking their own Sami language. Around 1880 teachers were in-

structed not to use any Sami language with Sami children even when the teachers could speak that language themselves. For a hundred years a strict Norwegianisation policy was followed in the areas where the Sami people live. Henry Minde quotes a Sami woman who in a Norwegian newspaper in 2001 noted: “If it has taken 100 years to Norwegianise the Samis, then it will perhaps take another 100 years to make us Samis again.” (Minde 2005: 6) The Sami children were taught to look down on their own language and their own culture. Sami teachers who were not able to demonstrate good results in the change of language to Norwegian were not given a wage increase.

This changed around the 1980s with the Alta controversy of 1979-81, which became a symbol of the Sami fight against cultural discrimination and for collective respect, for political autonomy and for material right. This was also a time when the Sami language was restored as the language of instruction in schools with Sami children. Since that time Sami children use the Sami language as language of instruction both in primary and secondary school and learn Norwegian as a subject. There is also a Sami institution of higher learning where one can study in Sami. The University of Tromsø has courses in the Sami language, and all signs on buildings are in both Sami and Norwegian.

In many of the developing countries, which receive support from Norway, students sit day in and day out in school and understand nothing of what is going on. Paulo Freire defined the practice of imposing a foreign language upon the learner for studying another subject as a violation of the structure of thinking (Freire 1985). Yet this is the situation most African children find themselves in today (Brock-Utne 2000; 2001; 2002; Brock-Utne et al. 2003). The former colonial powers use a large part of their aid budget to promote their own languages as languages of instruction in the schools in Africa. Their policy has found backing in the World Bank. Alamin Mazrui mentions that a World Bank loan to the Central African Republic, allegedly intended to improve the quality and accessibility of primary education, came with a package of conditions that required the nation to import its textbooks directly from France and Canada (Mazrui 1997). It has been estimated that due to similar World Bank projects and linkages, over 80 percent of schoolbooks in “francophone” Africa are now produced directly in France (Nnana 1995: 17). Walter Bgoya (1992) has given a detail-

led account of how the English Language Support Project in Tanzania benefited British publishers like Longmann and Macmillan but did nothing to promote the Tanzanian publishing industry (Bgoya 1992). Neither did it make it any easier for Tanzanian students to be learning through English. The greatest educational problem in Africa today is the use of unfamiliar languages as languages of instruction.

For two years I was hired as a consultant by the Ministry of Foreign Affairs to make some AGEI (African Girls Education Initiative) project visits to schools in Africa, which got Norwegian support through UNICEF. I sat at the back of classrooms in Uganda, Swaziland, Namibia, Niger, Mali and Guinea. Everywhere I found the same tragic situation, children and teachers who had great difficulties expressing themselves in the foreign medium of instruction, whether it was French or English. Teachers would use code-switching (switching between the foreign medium and a local one which was more familiar to the children) and would tell me that this was the only way they could get the students to understand. Use of this strategy is, however, outlawed in most countries in Africa. If the student uses a familiar local language to answer a question in an exam paper, s/he is awarded zero points, even though the answer may be completely correct. In Guinea government representatives told me how grateful they were to the German and Swiss development agencies that helped them with their new policy of using their own local African languages as languages of instruction and gave support to have textbooks published in these languages. Neither in "Education – Job Number 1" (MFA 2003) nor in the intervention by the Secretary of State in the Foreign Ministry Kjørven (Kjørven 2004a) is there any mention of the greatest educational problem in Africa: the foreign medium of instruction which is a barrier to all learning. This is disappointing from a nation so proud of its own language. Norway joins forces with the World Bank, the former colonial powers and the tiny African elite (about 5 percent) who have a good command of the imperial languages. This policy works to the detriment of the masses, of the poor people in the developing countries. Kjørven writes: "Norway will strengthen development of good quality textbooks." Good quality textbooks are textbooks written in a language students understand and master and with a content responsive to their environment.

The “Education for All” strategy formulated in Jomtien in 1990 was meant to target the poor (Brock-Utne 2000; 2005a; 2005b). In an article on education for all, policy lessons from high-achieving countries Santosh Mehrotra draws our attention to what he sees as the most important characteristic of those developing countries that really target the poor and have the highest percentage of the population with a completed basic education: “The experience of the high-achievers has been unequivocal: the mother tongue was used as the medium of instruction at the primary level in all cases.” (Mehrotra 1998: 479)

Yet in the 2000 World Education Forum in Dakar there was, according to Nadine Dutcher no mention of the language issue in the plenary sessions of the conference (Dutcher 2004). There is also little consideration of the language issue in the resulting documents from the Forum. There is limited reference in official documents to the fact that millions of children are entering school without knowing the language of instruction. Many of these children are in Africa. Dutcher holds: “It is shocking that the international dialogue on Education for All has not confronted the problems children face when they enter school not understanding the medium of instruction, when they are expected to *learn* a new language at the same time as they are learning *in and through* the new language. *The basic problem is that children cannot understand what the teacher is saying!* We believe that if international planners had faced these issues on a global scale, there would have been progress to report. However, instead of making changes that would lead to real advancement, the international community has simply repledged itself to the same goals, merely moving the target ahead from the year 2000 to 2015.” (Dutcher 2004: 8, emphasis in original)

With the help of expatriate consultants teacher guides are being worked out and teacher training courses given to have African teachers become more “learner-centred”, to help them activate their students and engage them in critical thinking and dialogue. Teachers are asked to abandon a teacher style where students just copy notes from the blackboard, learn their notes by heart and repeat them at tests. Little thought has been given to the fact that this teaching style might be the only one possible when neither the teacher nor the students command the language of instruction. Africa is called anglophone, francophone or lusophone according to the languages introduced by the colonial masters and still used as official languages. These langu-

ages are, however, not the languages spoken in Africa. They are comfortably mastered only by 5 to 10 percent of the people. The great majority of Africans use African languages for daily communication. Africa is afrophone.

From a socio-political aspect, the use of African national languages in the educational process represents, for those African states making the option, a sign of political sovereignty with regard to the old colonial power, as well as an assertion of their cultural identity, denied in the past by the colonialists through the harsh relegation of African languages to the inferior status of “vernaculars”.

The World Bank referring to an undated paper from SACMEQ (n.d.) notes that regional studies in Africa have found that as few as ten percent of children master the intended curriculum (World Bank 2006: 75). This information does not make the authors of the World Bank report discuss whether the reason for this could be that the curriculum has an unfamiliar content and is presented in an unfamiliar language.

My main criticism of the policy paper “Education – Job Number 1” is the lack of a problem oriented critical approach to the difficult task of aiding developing countries when it comes to education. I also lack a Norwegian imprint. What do we as Norwegians have to offer? Maybe the most important thing we have to offer is a history of an equality oriented, state financed educational system built on the use of the Norwegian languages as the language of instruction not only at primary and secondary level but at the tertiary level as well. Though we have a nasty hundred years history of trying to norwegianise the Sami people and outlaw their language as a language of instruction in school, the Sami language has now been restored as a language of instruction in primary, secondary and higher education. The Norwegian society has tried to repay its debt to the Sami population by a massive investment in producing textbooks and training teachers in the Sami language.



#### 4. Alternative educational models

What possibilities are there for alternative educational models to take root in countries forced into accepting the neoliberal agenda? There are hardly any possibilities. Curriculum development centres, which were built up in many places in the developing countries after they got their independence, have been dismantled (Brock-Utne 2000). Donors have come in with their own curriculum packages, which they want to see introduced in schools in Africa, programs in life skills and in HIV-Aids education. A good example of donor involvement is given by Mbunda. He tells how: “Nearly all curriculum integration projects based at the Ministry of Education and Culture headquarters or TIE (Tanzania Institute of Education) are run by donor funds, without which they will stop. At TIE, for example, there is the Family Life Education Project funded by UNFPA; the Environmental Education Project funded by GTZ; AIDS Control Education funded by WHO. The donor pressure on what should be included in the content is tremendous.” (Mbunda 1997: 183)

He tells how the donors through their aid have an enormous influence on the curriculum, especially in those subjects and themes that they are interested in. Donors have exerted great pressure to have the themes they are interested in become full-fledged subjects in primary school. Mbunda tells how the government has tried to counteract this pressure and instead agreed to have the themes the donors wanted included in the new integrated subjects both at primary and secondary levels. But the donor pressure continues: “So far the most affected subjects include the English and French languages, Unified Science (certain themes), Social Studies (certain themes), and primary teacher education. The projects were introduced with conditions laid down by both the donor and the implementing agency. Threats of withdrawing funds or other action to be taken by the donor where the implementing agency fails to honour the laid-down conditions are common.” (Mbunda 1997: 184)

The donors support what they deem important. It may often not coincide with the wishes of the recipient. In Swaziland I saw how the government, which received funding for one education project from USAID, obsessed with learning assessment and using American consultants, quickly

tried to redefine the same project to have to do with basic education targeting the girl child to secure funding from Norway.

The system of competitive bidding, which is forced on developing countries by institutions like the World Bank and IMF, has led to curriculum material being developed by American firms instead of local curriculum centres. For instance Uganda some years back was forced to put out a tender for the construction of new instructional material for their Education for All initiative. The curriculum development centre in Uganda put in a bid but did not win the tender. The tender went to the American firm, Creative Associates located in Washington DC, close to the World Bank. The teacher guides made by this firm instructed teachers all over Uganda to use English only from grade 2 even though the official language policy of Uganda says that the local languages shall be used in the three first grades in rural areas (Brock-Utne 2000). The former colonialists have supplied textbooks printed in their countries and in their languages. The language question is of course central to the whole issue of an alternative education. A type of learning environment where students are active, build on their own knowledge and are inquisitive assumes the use of familiar languages as languages of instruction.

#### **4.1 The language used in an inquiry based model of learning**

Ranaweera the former Director of Education at the Curriculum Development Centre, Ministry of Education, in Sri Lanka writes about the great advantages to the population of Sri Lanka of the introduction of Sinhala and Tamil as the languages of instruction to replace English – *especially* for the teaching of science and technology: “The transition from English to the national languages as the medium of instruction in science helped to destroy the great barrier that existed between the privileged English educated classes; between the science educated elite and the non-science educated masses; between science itself and the people. It gave confidence to the common man that science is within his reach and to the teachers and pupils that a knowledge of English need not necessarily be a prerequisite for learning science.” (Ranaweera 1976: 423)

Ranaweera tells that the change of medium of instruction in science and mathematics always lagged behind the other subjects, because of special difficulties like the absence of scientific and technical terms, textbooks

and proficient teachers. Yet he found the need to switch over to the national languages to be greatest in the science subjects. He gives two reasons for this claim: First, science education was considered the main instrument through which national development goals and the improvements of the quality of life of the masses could be achieved. Thus, there was a need to expand science education. He tells that the English medium was a great constraint, which hindered the expansion of science education. Second, he mentions that in order to achieve the wider objectives of science education, such as in calculation of the methods and attitudes of science, the didactic teaching approach had to be replaced by an activity- and inquiry-based approach which requires greater dialogue, discussion and interaction between the pupil and the teacher and among the pupils themselves: Such an approach makes a heavy demand on the language ability of the pupils and will be more successful if the medium of instruction is also the first language of the pupils (Ranaweera 1976: 417).

Ranaweera's argument of bringing science to the people through the languages people naturally command is an argument *for* democracy and for a new and active teaching approach. The current trend in Sri Lanka, where the use of English as a language of instruction, especially in science and technology is again being promoted, works *against* the democratizing trend adhered to by Ranaweera. The World Bank claims that in order "to promote social cohesion in Sri Lanka, the Bank is supporting [...] the introduction of English as the medium for education in schools designated as "Amity Schools". (World Bank 2006: 37) The promotion has, however, been rather unsuccessful. Punchi found that students shed away from the classes taught in English even though there were incentives connected to attending them (Punchi 2006). Punchi suggests as a better way of promoting social cohesion in Sri Lanka that the Sinhala speaking children learn Tamil and the Tamil speaking children learn Sinhala in school (Punchi 2001). These are the languages of Sri Lanka spoken by all the people. English is a foreign language used by the elite.

#### **4.2 A culturally sensitive model of learning**

Will the use of an indigenous language as a language of instruction in school be a guarantee for survival of local cultures? Foreign thoughts from foreign cultures in an artificially created environment can be conveyed

through local languages. Local culture and curricular content can likewise be conveyed through foreign languages.

In an article on the impact of formal education on the Huaorani of Amazonian Ecuador Laura Rival argues against those who think that the cultural heritage of children will be preserved solely by providing literacy in the mother tongue. “No culture can be reduced to its linguistic expression”, she claims (Rival 1993: 131). I have argued that languages should be preserved not only to retain culture. Language is more than culture. But likewise culture is not only language. Rival shows what the norms deeply enshrined in the institution of western schooling do to forest life when a school is introduced among a hunter and gatherer group like the Huaorani in the middle of the tropical forest. The institution of schooling itself separates children from their parents, reduces the time they have to learn from the older community members, learn what is necessary and valuable in the kind of society they live. It breaks up the day in a hitherto unknown way and forces a community into a more sedentary life than what they have normally led.

In a paper on the relationship between language and culture I have presented and discussed the following four models (Brock-Utne 2006):

	<b>Foreign language</b>	<b>Local language</b>
Foreign content	A) Textbooks written and published abroad in a foreign language adopted for use without any modification	B) Direct translations of e.g. textbooks and curriculum material made abroad
Local content	C) Some well-known authors write from Africa in the ex-colonial languages. Some textbooks have also been produced in foreign languages but with local content	D) Texts taken from the local culture written in the local language

Of these four models model A is the least desirable, but unfortunately the one most in use in Africa, while model D is the most desirable but in little use.

### **4.3 A model built on local culture and local language**

Though model D above is unfortunately the one we see the least, it does exist. An interesting educational program, known as the Village School Program, was in 1994 put in place for the Ju/'hoansi San children in the Nyae Nyae area in the northeastern part of the Otjozondjupa region in Namibia (Brock-Utne 1997; 2000). The project was supported by the Swedish development agency, SIDA. The general aim of the Village School Project was to provide basic education in the mother tongue for the first three years of school. The philosophy of the Village School Program is that school facilities should be close to where the children live. The school should not divide children from parents. For four of the five village schools school buildings were constructed. In the fifth school the teacher taught under a tree (Pfafte 2002). The older people are integrated in the village schools. Religion is not taught in the schools since the learners receive their own religious instruction from home. The teachers are from the community and speak the language of the children.

The educational program is geared to the culture of the learner. The language of instruction is the local language Ju/'Hoan. The Ju/'hoansi San children are known not to attend school, but they attend the Village School Program of the Nyae Nyae Foundation. The reason for this may be the cultural sensitivity of the program. Part of the reason why the Ju/'hoansi San have not wanted their children to attend school is that schools have practiced corporal punishment (such punishment has now been outlawed in Namibian schools). Corporal punishment is a practice which goes completely against the Ju/'hoansi San culture. In the Village School Program such punishment has never been practiced. When the learners get fidgety or bored, the lessons are simply stopped. They then do something else or stop completely for the day (Brock-Utne 1995; 2000).

According to personal communication from the Nyae Nyae Foundation, the 220 children in the Village School Program are far ahead of other learners because they learn in their mother tongue and are exposed to culturally sensitive teaching material and teachers whom everyone respects

(Brock-Utne 1995; 2000). The production of teaching material was done within the program and great emphasis has been placed on local curriculum development. Joachim Pfaffe tells that during the course of the project literacy primers of the Ju/'hoan language were developed, based on traditional stories of the Ju/'hoan people. These were collected in the villages of Nyae Nyae by the student teachers themselves. During the subsequent development process of the readers, the original stories were accompanied by illustrations and also didactically adapted for initial literacy teaching. Pfaffe tells how: "Following the production of the Ju/'hoan literacy primers, their subsequent translation into English promoted the cultural richness of the Ju/'hoan people, and made it accessible to a wider audience. Moreover, the English readers are now offering possibilities for contextually appropriate teaching of English as a foreign language." (Pfaffe 2002: 161)

The teaching of English as a foreign language will follow model C in my table, while the teaching of all other subjects will follow model D. The likelihood that a program like the one put up by the Nyae Nyae Foundation will be introduced on a larger scale, is though highly desirable, unfortunately small.

## **5. Conclusion**

In this article I have focused on the effects of the neoliberal agenda on equity within the education sector, especially in Africa. I have shown how even a "like-minded donor" like Norway in the mid 1980s joined the bandwagon of the World Bank. I have shown how the pressure put on African countries to follow the neoliberal agenda within the field of education is already outlined in the 1988 World Bank document *Education Policies for Sub-Saharan Africa (EPSSA)*. Here concepts like cost-sharing (having the poor to pay for an education which was earlier provided by the state) and diversification of education (opening up for market-driven forces and privatization) are key-concepts. The document follows the structural economic policies of the World Bank insisting on reduced government spending, privatization and liberalization. The neoliberal agenda outlined in this document has, since that time, been followed up in other important policy documents called *Education for All (EFA)*, *Fast Track Initiative (FTI)* or *Poverty*

Reduction Strategy Papers (PRSP). With buzz words like “harmonization” and “alignment” donor policies tend even more to align behind neoliberal World Bank policies. I have in this article shown the effects of the donor policy “cost-sharing” in a poor country like Tanzania. There is growing inequality between rich and poor. Some parents can afford schooling for their children, others cannot.

The Norwegian government in 2003 issued a policy document meant to guide Norwegian aid to the education sector. This policy document is analysed here. The important concept “quality of education” which this strategy makes frequent use of lacks further definition and discussion. There can be no quality education unless education builds on what the student already knows and takes his or her culture, language and experiences into account. I have shown how the most important question there is when it comes to education in developing countries, namely the language of instruction, has been overlooked by most donors and institutions like the World Bank. In Sri Lanka before they introduced the national languages as languages of instruction the English medium was a great constraint, which hindered the expansion of science education. In order to achieve the wider objectives of science education, the didactic teaching approach had to be replaced by an activity- and inquiry-based approach, which requires greater dialogue, discussion and interaction between the pupil and the teacher and among the pupils themselves. Such an approach makes a heavy demand on the language ability of the pupils and is unlikely to be successful unless the medium of instruction is also the first language of the pupils. Towards the end of the article I present and discuss four models on the relationship between language and culture showing that the best model is when both the content of the curriculum and the language are familiar to the student. There is a good pedagogical principle which states that it is wise to start with the familiar and reach out to the unknown. This principle needs to be followed up also when it comes to education for development.

- 1) These were the wishes voiced by the South (the less industrialized, mostly formerly colonized countries) at the 1990 EFA conference in Thailand (Brock-Utne 2000).
- 2) To be fair to the World Bank, we should remark that the World Bank seems able to learn from its mistakes (but without admitting that they have been mistaken and only after much harm has been done in poor countries). The 1995 *Review* states that no fees should normally be charged at primary level (World Bank 1995). This is reiterated by Burnett and Patrinos (1996).

## References

- Bgoya, Walter (1992): The Challenge of Publishing in Tanzania. In: Altbach, Philip (ed.): *Publishing and Development in the Third World*. London/New York: Hans Zell Publishers, 169-190.
- Brock-Utne, Birgit (1995): The Teaching of Namibian Languages in the Formal Education System of Namibia. A consultancy report requested by the Ministry of Basic Education and Culture in Namibia through the National Institute for Educational Development (NIED) and with the support of the Namibia Association of Norway (NAMAS).
- Brock-Utne, Birgit (1997): Language of instruction in Namibian schools. In: *International Review of Education* 43 (2/3), 241-260.
- Brock-Utne, Birgit (2000): *Whose Education for All? Recolonizing the African mind?* New York: Falmer Press.
- Brock-Utne, Birgit (2001): Education for All - In Whose Language? In: *Oxford Review of Education*, 27 (1), 115-134.
- Brock-Utne, Birgit (2002): Language, Democracy and Education in Africa. In: Discussion Paper no.15. Uppsala: Nordic Africa Institute, 47.
- Brock-Utne, Birgit (2004): Education - Job Number.1 – What Education and for Whom? In: *Forum for Development Studies* 31 (2), 371-379.
- Brock-Utne, Birgit (2005a): Language-in-Education Policies and Practices in Africa with a Special Focus on Tanzania and South Africa – Insights from Research in Progress. In: Lin, Angel M.Y./ Peter, Martin (eds): *Decolonisation, Globalisation, Language-in-Education Policy and Practice*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 175-195.
- Brock-Utne, Birgit (2005b): The Continued Battle over Kiswahili as the Language of Instruction in Tanzania. In: Brock-Utne, Birgit/Kofi Hopson, Rodney (eds.): *Languages of Instruction for African Emancipation: Focus on Postcolonial Contexts and Considerations*. Dar es Salaam: Mkuki na Nyota., 51-88.
- Brock-Utne, Birgit (2006): The Interrelationship Between Language and Culture. In: Halvorsen, Torill Aagot (ed): *Evaluation of Education – On Whose Terms? Report from the NETREED Conference 2005*. Report no.2. 2006. Oslo: Institute for Educational Research, 115 – 129. Can be retrieved from: [www.netreed.uio.no](http://www.netreed.uio.no)
- Brock-Utne, Birgit/Zubeida, Desai/Qorro, Martha (eds., 2003): *Language of Instruction in Tanzania and South Africa*. Dar es Salaam: E & D Publishers.
- Burnett, Nicholas/Patrinios, Harry A. (1996): Response to Critiques of Priorities and Strategies for Education. In: *International Journal of Educational Development* 16 (3), 273-276.
- Cash, Katherine/Sanchez, Diana (2003): Reducing poverty or repeating mistakes? A civil society critique of Poverty Reduction Strategy Papers. <http://www.globalpolicy.org/soecon/develop/2003/12prspmistakes.pdf>, 30.11.2006.
- Dutcher, Nadine (2004): *Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.



- Freire, Paulo (1985): *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.
- Galabawa, Justin (1990): *Implementing Educational Policies in Tanzania*. In: World Bank Discussion Papers. Africa Technical Department Series No.86. Washington DC: The World Bank.
- Galabawa, Justin.C.J./Alphonse,N.R. (1993): *The National Education Trust Fund: Implementation, Initial Take Off, Constraints and Sustainability*. In: A Consultancy Report prepared for NORAD, Dar es Salaam.
- Hole, Vegard/Jones, John, Y./Klyve, Christoffer Ringnes (2005): *Worldbankification of Norwegian Development Assistance*. A report by IGNIS and the Development Fund. November 2005. Oslo: IGNIS and the Development Fund.
- Kann, Ulla (1997): *Aid Coordination. A Personal Retrospective from Botswana and Namibia*. Paper presented at the Oxford International Conference on Education and Development 1997. „Education and Geopolitical Change“. 11-15 September 1997.
- Kjørven, Olav (2004a): *Norwegian Support for Education for All*. In: *Forum for Development Studies* 31 (2), 355-371.
- Kjørven, Olav (2004b): *Rejoinder to Brock-Utne on Education - Job Number 1 – What Education and for Whom? Norwegian Support for Education for All*. In: *Forum for Development Studies* 31 (2), 389-391.
- Malekela, George (1983): *Access to Secondary Education in Sub-Saharan Africa: The Tanzanian Experiment*. Ph.D.Thesis. University of Chicago.
- Mazrui, Alamin (1997): *The World Bank, the Language Question, and the Future of African Education. Race & Class*. In: *A Journal for Black and Third World Liberation* 38 (3), 25-49.
- Mbunda, Alois (1997): *Curriculum under pressure: Tanzania's experiences*. In: Avenstrup, Roger (ed.): *Shaping Africa's Future through Innovative Curricula*. Windhoek: Gamsberg Macmillan, 178-184.
- MFA (Norwegian Ministry of Foreign Affairs) (2003): *Education – Job Number 1. Norwegian Strategy for Delivering Education for All by 2015*.
- Minde, Henry (2005): *Assimilation of the Sami – Implementation and Consequences*. Gáldu Cála. *Journal of Indigenous Peoples Rights* 2005 (3).
- NORAD (1995): *NORADs Support to the Education Sector with Focus on Primary Secondary and Basic Adult Education. Basic Principles*. 27.02.1995. Oslo: NORAD.
- Nnana, Marie-Claire (1995): *Livres scolaire: vers une guerre nord-sud?* In: *Afrique Education*.
- Pfaffe, Joachim (2002): *Developing an Indigenous Medium from Scratch. The Experience of Ju/'Hoan, Namibia*. In: Owino, Francis (ed.) *Speaking African. African Languages for Education and Development*. Cape Town: CASAS, 161-174.
- Punchi, Lakshman (2001): *Resistance Towards the Language of Globalization – The Case of Sri Lanka*. In: *International Review of Education* 47 (3/4), Special issue on Globalisation, Language and Education, 361-378.

- Punchi, Lakshman (2006): Resistance Towards the Language of Globalization – the Case of Sri Lanka. Doctoral thesis. Faculty of Education, University of Oslo.
- Ranaweera, A. Mahinda (1976): Sri Lanka: Science Teaching in the National Languages. In: Prospects VI (3), 416-423.
- St.meld.nr.74. (1984-1985): Om Norges samarbeid med utviklingslandene i 1984. (Government White Paper: On Norway's cooperation with the developing countries in 1984).
- Rival, Laura (1993): State Schools against Forest Life: The Impact of Formal Education on the Huaorani of Amazonian Ecuador. In: Allsop, T./Brock, Colin (eds.): Key Issues in Educational Development. Wallingford: Triangle books, 131-145.
- SACMEQ [Southern Africa Consortium for Measuring Education Quality] (n.d): Program for Analysis of Education Systems in CONFEMEN countries (PASEC). <http://www.sacmeq.org/>, 12.7.2006.
- Samoff, Joel/Sumra, Suleman (1992): From Lighting a Torch on Kilimanjaro to Living in a Shanty Town: Education and Financial Crisis in Tanzania. Paris: UNESCO.
- Samset, Knut/Katunzi, Naomi (1995): The National Education Trust Fund. A Consultancy Report prepared for NORAD, Dar es Salaam.
- Sumra, Suleiman/Katunzi, Naomi (1991): The Struggle for Education: School Fees and Girls Education in Tanzania. WED Report. No.5. 68.
- Vestbø, Kari (2006): Verdensbanken og Utdanning for Alle – Fast Track initiativet - Illusjonen om eierskap. (The World Bank and the Education For All Fast Track Initiative – the illusion of a partnership) In: Brock-Utne, Birgit/Bøyese, Liv (eds.): Å greie seg i Utdanningssystemet i Nord og i Sør. Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk og i området utdanning - utvikling. (How to survive in the Educational system in the North and in the South. Introduction to multicultural and comparative education and to the area education and development). Bergen: Fagbokforlaget, 281-286.
- World Bank (1988): Education Policies for Sub-Saharan Africa: Adjustment, Revitalization and Expansion. Report No. 6934: Document of the World Bank. Washington DC: World Bank.
- World Bank (1995): Priorities and Strategies for Education. Washington DC: A World Bank Review.
- World Bank (1999): Education Sector Strategy. Washington DC: World Bank.
- World Bank (2004a): School Fees: A Roadblock to EFA. Washington DC: World Bank.
- World Bank (2004b): User Fees in Primary Education. Washington DC: World Bank.
- World Bank (2006): Education Sector Strategy Update. Achieving Education For All, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness. Presented to the Board of Directors on November 17, 2005. Washington DC: World Bank.
- World Development Report (2004): Making Services Work for Poor People. Washington DC/Oxford: World Bank/Oxford University Press.

## Abstracts

Der Artikel behandelt die Auswirkungen des Neoliberalismus auf Chancengleichheit in der Bildung, insbesondere in Afrika. Er zeigt, dass sogar ein „*like-minded donor*“ wie Norwegen sich Mitte der 1980er Jahre der Politik der Weltbank angeschlossen hat, sodass von einer „*Worldbankification*“ der norwegischen Entwicklungszusammenarbeit gesprochen werden kann. Eine Diskussion darüber, welche *Art* von Bildung nötig wäre, findet nicht mehr statt. Es wird angenommen, dass die in der Kolonialzeit etablierte und von den Geberländern geförderte Bildung für Entwicklungsländer gut genug ist. Aber inwieweit können Kinder in Afrika lernen, wenn der Unterricht in einer Sprache abgehalten wird, die nicht einmal das Lehrpersonal wirklich beherrscht? Welche Möglichkeiten haben alternative Bildungskonzepte, in dieser neoliberalen Umgebung zu bestehen? Wie können in einer solchen Situation lernerzentrierte, dialogische Unterrichtsmethoden umgesetzt werden?

This article focuses on the effects of the neoliberal agenda on equity within the education sector, especially in Africa. It shows how even a “like-minded donor” like Norway in the mid 1980s joined the bandwagon of the World Bank. There has been a “Worldbankification” of Norwegian development aid. There is no discussion any more of the *type* of education to be given. There is an assumption that the type of education introduced by the colonialists and promoted by donors is what developing countries need. But how much are children in Africa able to learn when instruction is given in a language neither they nor their teachers command well? What possibilities have alternative educational concepts of surviving in the neoliberal environment? How possible is it in such a situation to introduce learner centred teaching methods and dialogue?

Birgit Brock-Utne  
Institute for Educational Research  
University of Oslo  
P. O. Box 1092 Blindern  
0317 Oslo  
birgit.brock-utne@ped.uio.no

**RUI YANG**

**The Commodification of Education and Its Effects on  
Developing Countries: A Focus on China**

**1. Introduction**

The commodification of education seems to be the order of the day. In most English-speaking countries, in many parts of Europe, in Latin America and Southeast Asia, the free market philosophy has entered the educational sphere in a big way. Market relevance is becoming the key orientating criterion for the selection of discourses, their relation to each other, their forms and their research (Bernstein 1996). Privatisation is increasingly seen as the solution to the problems and failings of public education. Within current policy discourse, the disciplines of competition and profit are taken to provide an effective and efficient alternative to bureau-professional regimes of deliberation and procedure, which have organised and delivered public education in most developed and developing countries over the last 50-100 years. "The private" is idealised and romanticised, while the bureau-professional regime of public welfare provision is consistently and unthinkingly demonised (Ball 2005).

This movement has profound implications, from primary schools to universities. Its impact is particularly damaging to education in countries with a substantial population of poor people. Evidence for this can be found everywhere in China. Tragic stories often make headlines in the press regarding the despair of working parents that they can never afford to pay their child's education fees. Such situations are far from unique in China, where a rapid transition is undergoing from free education to a fee-based system. The transition takes a heavy toll on China's poor families, of whom many see education as their only way out of poverty.

China's situation demonstrates how serious these issues are and their detrimental social effects especially in developing countries due to the strikingly different social cultural traditions from those of developed nations and the lack of relevant infrastructure required by the commodification of education to operate appropriately. In the following article, the focus will be on the current status in China to explore the processes of commodification. Since it is now ranging worldwide and infiltrates every aspect of education, our critical narrative and analysis of the Chinese experience will shed light on a better understanding of the general situation in the developing world.

## **2. The concept of commodification**

The term commodification originates from Marx's notion of commodity fetishism. Marx viewed commodity fetishism as the simplest and most universal example of the way in which the economic forms of capital concealed underlying social relations. The concept "discusses social relations conducted as and in the form of relations between commodities or things" (Bottomore et al. 1991: 87). This "fantastic form of the relation between things" (Marx 1952: 31) transforms human properties, relations and actions, into things independent of persons and governing their lives. In fetishising commodities, we are denying the primacy of human relationships in the production of value (Slater/Tonkiss 2001). The process of commodification generates a different organisation of the social where corporations are the typical form of organisation and commodities and services the form of relationship.

Commodification is generally used to describe how consumer culture becomes embedded in daily lives through an array of subtle process (Gottdiener 2000). Its effects within the public services are ineluctable. The useful trope of commodification can be easily overstretched and promiscuously applied and thus lose its bite and power (Ball 2005). We are seeing a profound change in the underlying set of rules governing the production of discourses and the conditions of knowledge, a general transformation in the nature of social relations – based on the removal of many of the key boundaries which have underpinned modernist thought and a concomitant collapse of moral spheres and a total subordination of moral obligations to economic ones

(Walzer 1984), a “dislocation” in Bernstein’s words (Bernstein 1996: 88). The questions have shifted from “is it true?” or “is it just?” to “is it saleable?” and “is it efficient?” (Lyotard 1984: 52)

The phenomenon of commodification is thus not essentially different from other closely related ones including commercialisation, privatisation, corporatisation and marketisation. They share the belief in market ideologies, the attempt to introduce the language, logic, and principles of private market exchange into public institutions, and the increasing control of corporate culture over every aspect of life as a result of the rising trend of neo-liberal globalisation that has ushered great changes in social affairs particularly over the past two decades. “Capital is in command of the world order as never before.” (McLaren 2005: 27)

It is economism that defines the purpose and potential of education. This is to make public schools/universities into value/commodity producing enterprises, what Rikowski refers to as “capitalisation” (Rikowski 2003). They “become institutionally rearranged on a model of capitalist accumulation” (Shumar 1997: 31). This includes both exogenous and endogenous privatisation respectively referring to the bringing in of private providers to deliver public services and the re-working of existing public sector delivery into forms which mimic the private and have similar consequences in terms of practices, values and identities (Hatcher 2000).

Commodification happens at administrative and instrumental levels. The administrative level requires running the institute like an enterprise, focusing on budgetary cost-effect, seeking resources, product evaluation and corresponding adjustment, new hiring policy and new relationship between teachers and students. The instrumental level treats the whole process of teaching and learning as cost-effect driven, focusing on learning/teaching as a necessary step for producing a product, re-adjusting the purposes of learning and teaching, depersonalisation in the whole process of learning/teaching, and utility-oriented curricular objectives.

There are three components here: a preoccupation with economic policy and objectives, with education seen as a branch of economic policy rather than a mix of social, economic and cultural policy; the economic content of public policy based on market liberalism; and operational control of ministers over education with emphasis on managerial efficiency at the expense of public service. Such economic rationalism has deep roots in Western

thought, in particular in the English liberalism of Thomas Hobbes and John Locke in the 17th century and in Adam Smith's concept of the "invisible hand" of the market in the 18th century. It also has some roots in the Cartesian "separation of the ultimate requirements of truth-seeking from the practical affairs of everyday life" (Lloyd 1984: 49), which has resulted in the commodification of knowledge serving the instrumental ends of the globalised knowledge economy.

The intensified injection of market principles into educational institutions also has much to do with human capital theory. Nobel Laureates Theodore Schultz (1961) and Gary Becker (1964) propounded the new economics of education. According to them, all investments in education, be they private or public, are guided by profitability. It is the profit motive exhibited in the concern for the 'rate of return' to the money spent on education that is the main factor behind one's investment decisions in education. The private investments are based on the private 'rates of return' calculated by counting the private costs and gains that are expected as the result of acquiring one kind of education rather than another. The objective of education is the same, be it for individual or for society as a whole, to get the best economic value for the money and effort spent.

### **3. Current debates in China**

After being closed to international intercourse for decades, China abandoned its planned system and adopted a policy of opening to the outside world at the Third Plenary Session of the Eleventh Central Committee of the Communist Party of China held in December 1978. Since then, Western ideas and theories have flooded into China. With a fresh memory of the rigid static options, the Chinese have been particularly keen on market ideologies, lacking a comprehensive, systematic study of them. Education policy, management and governance are pressured to improve service delivery and better governance (Kaufmann et al. 2005). Chinese schools and universities relied entirely on government funding, and their management was highly centralised by the state. Now they have been pushed by

the government to change their governance paradigm to adopt a doctrine of monetarism characterised by freedom and markets replacing Keynesianism (Apple 2000). Revitalising the engagement in education of non-state sectors, including the market, the community, the third sector and civil society has been promoted by the government (Meyer/Boyd 2001). Commodification of educational institutions becomes an instrument of economic and social policy.

It is now politically correct in China to advocate market-driven reform in education. The phenomenon of commodification of education is phrased as “*jiaoyu chanyehua*” (Wang 2005), literally meaning the industrialisation of education. Problems in this respect are a hot topic. While China’s Ministry of Education has repeatedly denied publicly that it supports this policy, a recently retired former vice-minister acknowledges that many areas hold the view that education should be commercialised, and have sold good public schools to private citizens in the name of economic reforms.

There lacks a consensus among Chinese policy elites about what “industrialisation of education” means. The dominant view underlying China’s policy-making and, in particular, implementation is that it respects “natural laws of a market economy” including business-style management, market-oriented operations, and commercially viable products (Luo/Ye 2005). Such a view is particularly favoured by Chinese mainstream economists, who argue that it is a correct way to run education as an industry in order to lead China’s education onto a right path because issues involving supply and demand must be handled according to market rules, and education is no exception. They stress educational development as an effective way to stimulate consumption and investment (Lao 2003), and education is a new stimulus for economic growth in the 21st century (Xiao, 1999). User-pays education should be encouraged to stimulate economic growth (Mao, 1999).

Meanwhile, critical voices are becoming louder in China, echoing what has been found elsewhere (Molnar 1996; Froese-Germain 2000). They criticise the economists and business people for energetically advocating the “money-for-knowledge” deal with the wrong emphasis on transforming schools into cash machines through introducing commercial operations.



According to them, the issue of the massive cost of education should never be used to justify the commercialisation of education. They reiterate the detrimental effects of commercialisation of education in China's long-term cultural and scientific development (Ji 2006).

The debates are ongoing and have been much publicised. Although the Ministry of Education has repeatedly expressed its opposition to commercialisation of education, the government's "groping for stones to cross the river" in its educational policy-making has demonstrated that China's education reforms within recent two decades have always been along the market line (Ross/Lou 2005).

#### **4. Policy arrangements along the market line**

China's educational reforms are aligned with those in economic sector. Despite the fact that China's first comprehensive educational reform policy was launched officially in 1985, reformative actions started as early as 1978. Building up close links between education and the market has been the most prominent orientation, together with decentralisation in finance and management in the reform of education.

Under the planned economy from the late 1940s to the late 1970s, strict manpower planning eliminated market elements in the labour structure. China's profound social economic reforms in the past decades have always required education to make corresponding moves to suit the new socio-economic environments. During the three decades of the top-down statist approach, education at all levels was free. Private education did not exist. One major dilemma faced by the highly centralised education system was the huge shortage of funding on the one hand and government allocation as the sole financial resource on the other. Moreover, without the active participation of the wider society, education failed to function effectively, and waste of various sorts in education was substantial. Therefore, for the past two and a half decades, great efforts have been made to introduce the function of the market in education.

The initial breakthrough occurred in 1980 when for the first time vocational schools emerged to cater for employment opportunities - jobs outside of the state plan - in the tertiary sector of the economy. Schools for self-

employment proliferated afterwards. The impact of the market was most evident in higher education, when universities and colleges offered contract training in exchange for fees, market-oriented experiment endorsed by the Decision on the Reform of the Educational Structure issued by the Chinese Communist Party Central Committee (CCPCC) in 1985 (hereafter referred to as the 1985 Decision), and became part of the reform. As the market gained more significance in China, especially in the more developed coastal and urban areas, more substantial reform policies were introduced to make structural changes in education. The Programme for Education Reform and Development in China jointly issued by the CCPCC and the State Council in 1993 (hereafter referred to as the 1993 Programme) reaffirmed the 1985 Decision's commitment for central government to refrain from direct control of education. Instead, government was to act as a facilitator. With the phasing out of the planned economy and the diminishing role of the state, the government became increasingly reluctant to continue to subsidise students. Fees started to become a reality.

It did not take very long for Chinese educational institutions to face the market on all fronts. By 2002, only 49 % of higher education funding came from governments, 27 % was tuition fees. Formalised into Article 53 of the Education Law in 1995, this reform has had pronounced effects on the equity of educational expenditures. China's paltry educational spending (in proportion to its GDP) is distributed very unevenly especially between rural and urban areas. The highest provisional primary educational expenditures per student in Shanghai are now 10 times greater than the lowest. The ratio has roughly doubled in the past decade (Tsang 2002), resulting in further losses of educational opportunities among the disadvantaged groups. The market-oriented measures only allow the fittest to excel, and further widen regional disparities, leaving the poor especially those in the inland and the remote rural regions in difficulties (Yang 2004).

The "industrialisation of education" is an aspect of China's market-oriented reforms, reflecting radicalism in a far-from-sophisticated market. China's education policies are produced by economists to "meet the needs of a socialist economy". In 1992, the Decision on the Development of the Tertiary Industry issued by the CCPCC stated clearly that education was part of tertiary industry and those who invested in it would own and benefit from it. The CCPCC and the State Council raised the idea of education

as a stimulus for economic growth in their Decision on Further Educational Reform to Promote Quality Education in 1999. Private investment on education was encouraged and the first auction of a public school took place in Zhejiang. The successful bidder was to invest in the private school to attract children whose parents were rich enough to pay high fees. The Decision on Reform and Development of Basic Education in 2001 and the Decision on Further Reform of Basic Education in Rural Areas in 2002 provided the basis for ownership transfer from public to private. By December 2002, the “industrialisation of education” had been fully legitimated in China, a country that still claims to be socialist society.

Specifically, two policy developments have contributed directly to the institutionalisation of the educational industry in China. The first is the establishment of the higher education tuition fee policy, as part of commodification of education in China when it first embraced human capital theory to acknowledge the economic value of education, with an understanding of education from a public good to a private one that can be purchased on the basis of the buyer’s perceived need and financial capacity. Tuition fees increased dramatically from 4.34 % of the cost of a course in 1992 (around 600 yuan) to 12.12 % (around 3,000) in 1993 and 25 % in 1998 (Zhang 1998: 246). Public universities charged 4,000 yuan in 1999, while the average incomes of each peasant and urban resident in the east region were respectively 3,344.6 and 9,125.92 yuan, and 1,604.1 and 4472.91 yuan respectively in the west. The charges accelerated to about 6,000 yuan in 2005. Some private institutions and the for-profit campuses affiliated to public universities charged well above 10,000 yuan. However, the targeted diversification of education funding in China’s policy discourse has never materialised.

The second policy development in regard to “industrialisation of education” is the organisational change in educational production. The changed understanding of education has led to a growing exchange of education commodities, which has direct impact on the organisation of educational production. Since the 1980s, the organisational changes of Chinese educational institutions have taken various forms. The first is derivation. A new part committed to market operation has emerged, that is, the profit-making branches of public institutions, supported by government funding yet operating as private business. The second is function differentiation. The existing organisation allows part of itself to operate based on state framework

while the other part on market principles. The third is change of ownership. Some public educational institutions are turning into private, with corresponding changes in their organisational cultures. The fourth refers to new organisations, which constitute the education industry aiming at profit and operating as business.

## **5. The social effects of commodification and Chinese government's inaction**

The dramatic trend towards commercialisation of education in China mainly materialises itself in mushrooming for-profit educational institutions from primary schools to universities. As commercialisation of education is an initiative of the Chinese government, education fees are a logical consequence of state policies. Schools fees are justified as a way to achieve “cost recovery” which is supposed to contribute to the reduction of the government's burden in financing education, by way of school choice fees, sponsorship fees, uniform fees, and course material fees, to name but a few. Fees have skyrocketed in recent years as the result of commercial operations introduced by an increasing number of schools and universities (Yang 2004).

Consequently education has become the most profitable industry in China, second only to real estate (Zhang, 2004). This has led to corruption. Education is now among those industries with ancillary fees and illegal profiting. In 2001, Liaoning investigated fee collection activities in 85 secondary schools and ferreted out 130 million yuan unauthorised and excessive fees. In 2002, Shanghai audited 150 schools in 2002 and found 72.4 million yuan fees were illegal. In 2003, audits of nearly 3,000 primary and 1500 secondary schools in Jiangxi found 125 cases of illegally collected fees worth 2 million U.S. dollars. Nationwide, the government uncovered over 20 million U.S. dollar's worth of illegally collected school fees. In 2004, authorities disciplined 2,488 people in the educational field, and dismissed 359 school principals.

Illegal charges go even further in higher education. The national government audited 18 institutions in 2003 and found 868 million yuan was illegal, which was 14.5 % of all their charges and a 32 % increase over 2002

(Luo/Ye 2005). In order to generate income, many universities have recently been resorting to developing “university towns”, where there is a concentration of branch campuses of public universities to operate as private business. These towns are located in many parts of China, mainly in the wealthier areas. In 2004, 249 university branch campuses were established, with an intake of 680,000 students. Many of the “university towns” have financial irregularities. The Oriental University City in Langfang, Hebei, for example, owed a scandalous 2.2 billion yuan in debt.

Illegitimate education-related fees are rife, undisguised, and justified by the belief that education undertakings can be commercialised to pursue the biggest profits. Rampant illegal fee collection in education is both profiteering and an abuse of public power. Availability of education at all levels does not mean accessibility for many poor youngsters if they and their families do not have the capacity to pay in the first place. The most detrimental effects of illegal profits fall upon the 300 million schoolchildren and their families. Many parents are forced to tolerate education profiteering due to their strong desire to see their child get ahead in life. They cut back on food and clothing and spend much of their household income on their child’s education. In rural areas the ratio is much higher. This enormous burden redirects a large chunk of their family income into education costs, a large portion of which does not fund education but instead enriches corrupt officials (DongpingYang 2004). As many families find it hard to save, their children’s “free and compulsory” state-provided compulsory education is under threat.

Many of those involved in illegal charges justify their actions by quoting the “market principle,” arguing that their school prices should conform to the market, and claim that “beneficiaries must invest in their own education.” As a direct result from the increase of education costs and illegal charges, disparities in educational inequality is widening between social classes and urban-rural communities. Inequalities in educational opportunities are epitomised in the gap between enrolment and admission rates at various stages of schooling. The gap widens as levels of education reach higher, taking the shape of an inverted pyramid. By 1986 when the Law of Compulsory Education was passed, primary and junior secondary education (the compulsory period in China) had already been universalised in urban areas. In contrast, compulsory education had not been universalised in 10 % of rural areas by 2000. The admission rate to senior secondary schools increased

from 40 % in 1985 to 55.4 % in 1999 in urban areas, while decreased from 22.3 to 18.6 % during the same period in rural areas (Yang 2006b).

In higher education, the urban-rural inequalities are even more pronounced. A large-scale study undertaken jointly by the World Bank and the Chinese Ministry of Education in April 1998 showed that on average the difference of educational opportunities between urban and rural areas was 5.8 times nationwide, with 8.8 and 3.4 times respectively in national and provincial universities. The disparities became more striking from 1994 to 1997. There is an inverted pyramid shape of the disparities among different social strata in Chinese higher education: the more prestigious the institutions are the lower percentage of the rural students is. Children from family backgrounds of factory workers and professionals/civil servants were respectively 5, 25 and 37 times more likely to receive higher education at average institutions in 1980 than their peers from countryside. Overall, the opportunity ratios for peasants to send their children to ordinary Chinese higher education institutions in comparison to workers, civil servants, businesspeople and professionals were 1:2.5:17.8:12.8:9.4. The ratios turn into 1:4:31.7:22.6:17.4 for the first-tier national ones. Generally, rural children are 5.6 times less likely to be able to receive higher education than their urban counterparts (Zhang/Liu 2005).

The profiteering also shakes the foundation of China's education and deprives many children of their right to education. It challenges some long-standing Chinese traditions of education, including student-teacher relationship, educational purposes, and attitudes towards knowledge. Education was highly valued in the Confucian tradition. The fundamental purpose of education is to cultivate students' moral character and teaching is more than a job, indeed seen as something of a calling (Gao 1999). Such a perception has been seriously undermined by the ongoing commodification of education. Since commodification of education adds a financial element to the qualifications of attending private schools and public and private universities, it also pertains directly to the role money plays in getting into education in the first place, which blocks opportunities for many aspiring poor to start with.

Here it is important to point out the Chinese government's inaction. The Chinese state has always been strong in education, even against a backdrop of rhetorical decentralisation and devolution for years (Yang 2004). As policy can also be defined as what governments choose not to do (Hodgwood and Gunn 1984), the state's inaction shows its role in promoting the commodification of education, in view of the dramatic current situation. For years, government expenditure on education has fluctuated between 2-3.5 % of GDP (UNDP 2005), a far cry from what has been recommended by the UNESCO, and lower than the 4 % promised by the government in its 1993 Program. The percentage plateaued at around 2 % during the 1990s when commercialisation of education was like a ranging fire, reflecting the government's tacit consent to it. As a result of the reallocation of educational resources based on a principle of financial capacity to pay fees, China's public education contributes to social divides, instead of promoting equity and equality.

## **6. Concluding remarks**

The commodification of education is not simply a technical change in the management of the delivery of educational services. It involves changes in the meaning and experience of education, what it means to be a teacher and a learner. It changes who we are, our relation to what we do, and the framework of possibilities within which we act. It is thus a process of social transformation, a change that is part of a more general set of movements in the terrain of the social (Ball 2005). With the emphasis on the lucrative nature of the education business, its effect is detrimental.

The present situation shows that education is an area ripe for financial profit. The extent of commercialisation is growing fast not only in China but also in many other parts of the world. In Australia, for example, it is so well advanced and rapidly destroying Australia's reputation as a credible place to learn that Currie calls for government action to place limits on its degree to protect certain essential education values (Currie 2005).

Like in China, the educational sector has been more commonly described as an industry in India. The economic reforms have resulted in freezing the public funds to many institutions and in stagnating the expenditure on

education. Corporatisation has transformed the education sector into an enterprise for profits. The tradition of academic freedom is under pressure from private interests (Quinn 2004).

In Malaysia, the oldest university was corporatised in 1998, followed by all eight public universities (Lee 1998). Corporatised universities are allowed to borrow money, enter into business ventures, set up companies, acquire and hold investment shares, and raise funds through a variety of revenue-generating activities including raising tuition fees and renting out facilities. The penetration of corporate culture into the university generates great anxiety among academics.

China's practice demonstrates the crucial importance of context in international policy transfer. What is good for the goose is not necessarily good for the gander (Salerno 2006). Developing countries will benefit from the prevailing neoliberal form of globalisation only if they possess what most of them manifestly lack – sound institutions. Without the necessary support of institutional infrastructure and socio-cultural traditions, the commodification of education affects them even more seriously. Poor people within these countries have been particularly disadvantaged due to the combination of the shortage of democracy and widespread corruption in these societies.

The case of China also shows the lack of a focus on the local policy context (Steiner-Khamsi 2005) and a policy agenda steered by the global/West, linking closely to the fact that indigenous knowledge in developing countries and the imported Western knowledge have never been on an equal footing. This raises the question of what counts as 'scholarship' (Yang 2006a), and reminds us that real/proper knowledge is only produced by some particular countries in a particular way (Appadurai 2001). With absorption of Western knowledge as the pressing matter of the moment, policy makers and researchers in developing countries are taking on the Western rather than negotiating it in relation to their own local customs and tradition.

Therefore, the commodification of education affects poorer countries much more. For example, The Breton Woods institutions have always included in their advice package to Nigeria the need to reduce government overheads by making Nigerians pay for their education. They suggest that the introduction of market forces into education will raise the performance of the education system. The premise, however, has been based on faith rather



than hard facts. After a decade of school reform initiatives informed by the faith, increasing empirical studies suggest those policies have a stratifying effect, by social class and by ethnicity, even when they are explicitly designed to remedy inequality (Fuller et al. 1996; Whitty et al. 1998).

Public education is a public good. It is one of the principle means available to foster a deeper and more harmonious form of human development and thereby to reduce poverty, exclusion, ignorance, oppression and war (Delors 1996). As a public good and a contribution to the development of a just society, education is important to all. We urge fellow educators, prospective teachers, and concerned citizens to unite and resist the aggressive invasion of corporate culture, market principles, and commercial values in education. There are a number of challenges we must face successfully if we are to maintain the notion of education as a fundamental good that benefits all in a civilised society. Otherwise, just development will remain a fond dream forever especially for developing countries.

## References

- Appadurai, Arjun. (ed., 2001): Globalisation. Durham: Duke University Press.
- Apple, Michael (2000): Between Neoliberalism and Neoconservatism: Education and Conservatism in a Global Context. In: Burbules, Nicholas C. / Torres, Carlos Alberto (eds.): Globalisation and Education: Critical Perspectives. New York: Routledge, 57-78.
- Ball, Stephen (2005): The Commercialisation of Education in England: Towards a New Form of Social Relations. Keynote address to the Japan-UK Education Forum, Kyoto.
- Becker, Gary S. (1964): Human Capital. Chicago: University of Chicago Press.
- Bernstein, Basil (1996): Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique. London: Taylor & Francis.
- Bottomore, Tom/Harris, Laurence/Kiernan, V.G./Miliband, Ralph (eds., 1991): A Dictionary of Marxist Thought. Oxford: Blackwell Reference.
- Mao, Yushi (1999): To run education as an industry is the correct way. In: Chinese Youth Daily, 9. 6. 1999, 5. (in Chinese).
- Currie, Jan (2005): Privatisation and commercialisation: Two Globalising Practices Affecting Australian Universities. In: Arimoto, Akira/Huang, Futao/Yokoyama, Keiko (eds.): Globalisation and Higher Education. Hiroshima: Research Institute for Higher Education, Hiroshima University, 23-37.
- Delors, Jacques (1996): Learning: The Treasure Within. Paris: UNESCO.

- Zhang, Fangquan (2004): Educational marketisation has turned into a malignant tumour. In: *Epoch Times*, 2. 3. 2004, 7.
- Froese-Germain, Bernie (2000): Market-Based Education Reform: Lessons for Canada. In: *The ATA Magazine* 80 (2), 25-30.
- Fuller, Bruce/Elmore, Richard/Orfield, Gary (eds., 1996): *Who Chooses? Who Loses? Culture, Institutions, and the Unequal Effects of School Choice*. New York: Teachers College Press.
- Gao, Mingshi (1999): *A History of Chinese Education System*. Taipei: Lianjing. (in Chinese)
- Gottdiener, Mark (ed., 2000): *New Forms of Consumption: Consumers, Culture and Commodification*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Hatcher, Richard (2000): Profit and Power: Business and Education Action Zones. In: *Education Review* 13 (1), 71-77.
- Hogwood, Brian/Gunn, Lewis (1984): *Policy Analysis for the Real World*. Oxford: Oxford University Press.
- Ji, Baocheng (2006): An Urgent Need to Eliminate the Impact of Educational Commercialisation. In: *China Education Daily*, 31.3.2006, 3. (in Chinese)
- Kaufmann, Daniel/Kraay, Aart/Mastruzzi, Massimo (2005): *Governance Matters IV: Governance Indicators for 1996-2004*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Lao, Kaisheng (2003): Challenges to the Public-Welfare Nature of Education. In: *Educational Research* 24 (2), 3-9. (in Chinese)
- Lee, Molly N. N. (1998): Corporatisation and Privatisation of Malaysian Higher Education. In: *International Higher Education* 10 (1998), 7-8.
- Lloyd, Genevieve (1984): *The Man of Reason: "Male" and "Female" in Western Philosophy*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Luo, Yan/Ye, Fugui (2005): The Elimination of Educational Industry? In: Dongping Yang (ed): *Report on China's Educational Development: 2005*. Beijing: Social Sciences Academic Press, 168-181. (in Chinese)
- Lyotard, Jean-François (1984): *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Marx, Karl (1952): *Capital* (Edited by Friedrich Engels). Chicago: Encyclopaedia Britannica, Inc.
- McLaren, Peter (2005): *Capitalists and Conquerors: A Critical Pedagogy Against Empire*. New York: Roman and Littlefield Publishers.
- Meyer, Heinz-Dieter/Boyd, William L.. (2001): *Education Between States, Markets and Civil Society: Comparative Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Molnar, Alex (1996): *Giving Kids the Business: The Commercialisation of America's Schools*. Boulder: Westview Press.
- Xiao, Zhuoji (1999): Education: a new stimulus for economic growth. In: *People's Daily*, 1. 7. 1999, 3. (in Chinese).
- Quinn, Robert (2004): Defending 'Dangerous' Minds. In: *Items & Issues* 5 (1-2), 1-5.

- Rikowski, Glenn (2003): The Business Takeover of Schools. In: *Mediaactive: Ideas Knowledge Culture* 1, 91-108.
- Ross, Heidi A./Lou, Jingjing (2005): Globalising Chinese Higher Education: Groping for Stones to Cross the River. In: *Indiana Journal of Global Legal Studies* 12 (1), 227-250.
- Salerno, Carlo (2006): Cost Sharing in Higher Education Financing: Economic Perils in Developing Countries. In: *International Higher Education* 43, 7-9.
- Schultz, Theodore (1961): Investment in Human Capital. In: *The American Economic Review* 1(2), 1-17.
- Shumar, Wesley (1997): *College for Sale: A Critique of the Commodification of Higher Education*. London: Falmer Press.
- Slater, Don/Tonkiss, Fran (2001): *Market Society: Markets and Modern Social Theory*. Cambridge: Polity Press.
- Steiner-Khamsi, Gita (2005): Non-Travelling 'Best Practice' for a Travelling Population: The Case of Nomadic Education in Mongolia. In: *European Educational Research Journal* 4 (1), 22-35.
- Tsing, Mun C. (2002): Financing Compulsory Education in China: Establishing and Strengthening a Substantial and Regularised System of Intergovernmental Grants. In: *Harvard China Review* II (3), 15-20.
- United Nations Development Programme (UNDP) (2005): *China Human Development Report 2005: Development with Equity*. New York: UNDP.
- Walzer, Michael (1984): *Spheres of Justice: A Defence of Pluralism and Equality*. Oxford, Martin Robertson.
- Wang, Shanmai (2005): On Educational Industry. In: *China Education Daily*, 26.4.2005, 6. (in Chinese)
- Whitty, Geoff/Power, Sally/Halpin, David (1998): *Devolution and Choice in Education: The School, the State and the Market*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Yang, Dongping (2004): Corruptness in Education. In: *Chinese Education & Society* 37 (1), 89-100.
- Yang, Rui (2004): Toward Massification: Higher Education Development in the Peoples Republic of China since 1949. In: Smart, John (ed.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Dordrecht: Kluwer, 311-374.
- Yang, Rui (2006a): What Counts as "Scholarship"? Problematising Education Policy Research in China. In: *Globalisation, Societies and Education* 4 (2), 207-221.
- Yang, Rui (2006b): Economic Growth, Political Change and the Challenges for Chinese Education. In: Pink, W/Nobit, G. (eds.): *The International Handbook of Urban Education: Asia Pacific Section*. Dordrecht: Springer (forthcoming)
- Zhang, Minxuan (1998): Changing Conceptions of Equity and Student Financial Support Policies. In: Agelasto, Michael/Adamson, Bob (eds.): *Higher Education in Post-Mao China*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 237-258.

Zhang, Yuling/Liu, Baojun (2005): Professional Strata and Higher Education Opportunities in China. In: Journal of Beijing Normal University 3 , 25-31. (in Chinese)

## Abstracts

Die Kommodifizierung von Bildung ist eine der Entwicklungen, die zurzeit im Bereich des Sozialen stattfinden. Es handelt sich nicht nur um eine technische Veränderung der Art und Weise, wie Bildung bereitgestellt wird, sondern um soziale und kulturelle Veränderungen, die das Wesen sowie die Bedeutung von Bildung insgesamt betreffen. Hintergrund dieser Entwicklungen ist die rasche Expansion kapitalistischer Prinzipien, die zunehmend alle Sektoren und Bereiche weltweit durchdringen. In diesem Zusammenhang wird Privatisierung als Lösung für die Probleme des öffentlichen Bildungssystems angesehen. Bildung wird zur Ware. Durch die Fetischisierung von Waren geraten die menschlichen Beziehungen in der Warenproduktion ins Hintertreffen. Werte verlieren an Bedeutung, was zählt ist quantifizierbare Leistung. Von Chinas Erfahrungen ausgehend, untersucht der vorliegende Artikel den Prozess der Kommodifizierung von Bildung. Er stellt fest, dass die Form der Bildungsbereitstellung, die Werte und soziale Beziehungen durch quantifizierbare Leistungen ersetzt, der gesellschaftlichen Entwicklung in den Ländern des Südens abträglich ist.

The commodification of education is a process within a general set of contemporary movements in the terrain of the social. In terms of policy discourse, this is not simply a technical change in the modes of delivery of education but a social and cultural change in what education is, what it means, and what it means to be educated. Within such a policy context, the fundamental principle of capitalism is expanding rapidly and sectorally across many parts of the world. Privatisation is seen as the solution to the problems and failings of public education. Education is treated as a commodity. By fetishising commodities, the primacy of human relationships in the production of value is denied. Beliefs and values are no longer important. It is output that counts. Using China's experience as an example, this article interrogates the process of commodification of education. It argues

that the management of the delivery of educational services that displaces beliefs and values is particularly detrimental to social development in developing countries.

Rui Yang  
 Monash University  
 Faculty of Education  
 Wellington Road  
 Clayton, Victoria 3800  
 Australia  
 rui.yang@education.monash.edu.au

<b>DAS ARGUMENT</b>		<b>ZEITSCHRIFT FÜR PHILOSOPHIE UND SOZIALWISSENSCHAFTEN</b>	
<b>268 Großer Widerspruch China</b>	<b>267 Global Geschichte denken</b>		
<b>Politische Ökonomie, Sozialstruktur und Recht</b> O.Negt, St.Schmalz, H.Cho, G.Lüthje, G.C.Delgado, R.Geffken, H.Peters	<b>R.Heigl</b> Globalgeschichte für transnationale soziale Bewegungen		
<b>Arbeits- und Umweltkämpfe</b> A.Chan, R.Munro, M.Zhang, J.Harris, M.Li, D.J.Wen	<b>K.H.Tjaden</b> Arbeitspapier zur Zivilisationstheorie		
<b>Geschlechterverhältnisse</b> T.-H.Hong, B.Gransow, X.Weij, Ch.Wichterich, N.Spakowski	<b>R.Czeskleba-Dupont</b> Wie weiter mit der Weltsystem-Analyse?		
<b>Ideologie und Politik</b> Th.Heberer, A.Senz, Th.Hock, Y.Weij, Ch.Tian, D.Salomon, U.Eifler	<b>L.Lambrecht</b> Weltgeschichte - das Beispiel der Neolithischen Revolution		
<b>Kultur, Kunst und Lebensweise</b> W.Cao, H.Liu, E.Müller, X.Zhang, F.Flörsheimer, W.Haible u.a.m.	<b>außerdem:</b> Z.Bauman, T.Reinhart, É.Balibar & J.-M.Lévy, W.F.Haug u.a.m.		
Argument Versand, versand@argument.de, www.argument.de Reichenberger Str. 150, 10999 Berlin, Tel.: +49 (0)30/ 611 39 83, Fax: - 42 70			

**DARIO AZZELLINI**

**Bildung und Hochschulbildung für alle**

*Transformation des Bildungssystems in der Bolivarischen Republik  
Venezuela*

Der vorliegende Aufsatz analysiert die Bildungsreformen, die in Venezuela seit Antritt der Regierung unter Hugo Chávez im Februar 1999 in die Wege geleitet wurden. Nach einem kurzen historischen Überblick bis 1999 folgt eine Erörterung der grundlegenden Linien der Bildungspolitik. Daran schließt die Darstellung des neuen Modells der *Escuelas Bolivarianas* (Bolivarianische Schulen) an sowie der *Misiones* (Missionen) genannten Sonderprogramme im Bildungssektor, welche einen Schwerpunkt der Umsetzung des Anspruchs „Bildung für alle“ darstellen: Die *Misión Robinson I, II und III* für die Alphabetisierung und den Grundschulabschluss und die *Misión Ribas* für die weiterführende Schule. Darauf folgt die Beschreibung der Umsetzung der in der 1999 verabschiedeten Verfassung garantierten kostenlosen „Höheren Bildung für alle“ mittels der *Misión Sucre* und der *Universidad Bolivariana de Venezuela* (Bolivarianische Universität Venezuelas, UBV) sowie des Berufsbildungsprogramms *Misión Vuelvan Caras*.

**1. Historischer Kontext**

Nach dem Sturz der Diktatur von Marcos Pérez Jiménez im Jahr 1958 erklärten die an die Macht gekommenen bürgerlichen Kräfte, die von der UNESCO 1956 definierten Ziele einer Verallgemeinerung der Bildung in das Zentrum ihrer Sozialpolitik zu stellen und „die Volkserziehung in all ihren Aspekten, von der Vorschule bis zur Universität“ fördern zu wollen (Bravo 2001: 38f., Ü.d.A.). In der Verfassung von 1961 wurde ein „Recht auf Bildung“ verankert: Der Staat werde „ausreichend ausgerüstete Schulen,

Institutionen und Dienste schaffen“ und die „von den öffentlichen Einrichtungen angebotene Bildung“ werde „in allen ihren Etappen kostenfrei sein“ (Contreras 1999: 24f., Ü.d.A.).

Von 1958 bis 1961 wurden in Venezuela verstärkt Grundschulen und Lyzeen gebaut. Von 12 % der Gesamtbevölkerung, die 1958 eine Bildungsstätte besuchten, stieg der Anteil bis 1961 auf 17 %, also um durchschnittlich 21,66 % jährlich. Darauf folgte von 1962 bis 1978 eine Phase jährlicher Ausdehnung um 6,2 % (das Bevölkerungswachstum betrug ca. 3,5 %), die den Wert der in einer Bildungsstätte befindlichen Bevölkerung auf 29 % ansteigen ließ. Von 1979 bis 1987 lag das Wachstum der Integration in die Schulbevölkerung nur noch geringfügig über dem Bevölkerungswachstum. Der Spitzenwert der im Bildungssystem befindlichen Bevölkerung wurde 1987 mit 32,2 % erreicht (jedoch wohl nur, weil ab 1987 auch die TeilnehmerInnen der Berufsbildungsmaßnahmen des staatlichen *Instituto Nacional de Cooperación Educativa*, Nationales Institut für Bildungskooperation, INCE, mitgezählt wurden). Ab 1988 sank der Anteil stetig, 1994 betrug er 31 % und sank in der Folge weiter (Bravo 2001: 123).

Diese Entwicklung fiel zusammen mit einer ökonomischen Krise. Nach Jahren hoher Einnahmen aus dem Erdölsektor (1974–1982) verzeichnete Venezuela ab 1983 als einziges Land Lateinamerikas bis 1998 nur Null- oder Minuswachstum. Ein Prozess der Massenverarmung setzte ein (Azzellini 2006: 101ff.). Dies hatte auch massive Auswirkungen auf den allgemeinen Ernährungs- und Gesundheitszustand der Kinder, was einen Schulbesuch erschwerte (Contreras 1999: 31ff.).

Tatsächlich existierte aber auch das kostenlose öffentliche Schulsystem vor 1999 nur noch auf dem Papier, denn die öffentlichen Schulen erhoben individuell festgelegte Schulgebühren, um so die staatlichen Finanzierungslücken zu stopfen. Demnach war aus ökonomischen Motiven der Anteil der Kinder, die nach der Grundschule eine weiterführende Schule besuchten, gering (Contreras 1999: 25). Nach einer 1999 veröffentlichten Studie wurden 32 % der Kinder im schulpflichtigen Alter nicht eingeschult, während von den eingeschulten Kindern nur 71 % die Schulpflicht erfüllten und die sechste Klasse abschlossen (Castellano 2001: 84).

Zugleich führten die geringen Gehälter für LehrerInnen und die unregelmäßige oder sogar ausbleibende Auszahlung, dass das Lehrpersonal ebenfalls unterernährt und meist überarbeitet war und sich auch in puncto

Lehrinhalte und -formen nicht weiterbilden konnte (Contreras 1999: 61ff). Mangels ausreichender Schulgebäude wurde im Schichtbetrieb – vormittags und nachmittags – gelehrt. Viele LehrerInnen arbeiteten zwei Schichten, um ihren Lebensunterhalt zu sichern. Die Qualität der Schulbildung litt massiv unter diesen Umständen.

Ähnlich verlief die Entwicklung im Sektor der öffentlichen Hochschulbildung. So war in den 1960er und 1970er Jahren auch für Angehörige der Unterschichten in gewissem Maße der Zugang zur Universität gegeben und stellte eine Möglichkeit des sozialen Aufstiegs dar (Azzellini 2006: 162f.). Das venezolanische Gesellschaftssystem, das stark von Parteien, korporatistischen Gewerkschaftsverbänden und sich ausweitenden staatlichen Institutionen geprägt war, erwies sich in dieser Phase sozial durchlässiger als das vieler anderer lateinamerikanischer Länder. Von 1974 bis 1982, der Phase hoher Erdölpreise und der Expansion der venezolanischen Ökonomie, wurde zwar die öffentliche Hochschulbildung ausgedehnt (Escontrela/Saneugenio 2000: 78), doch die Studienplätze reichten nicht aus:

„Ab Mitte der 1970er tauchte in den öffentlichen Universitäten Venezuelas die Studienplatzbeschränkung auf. In den 1970er Jahren betraf es noch 100, 500, 1.000 und gegen Ende der 1970er 5.000 Studierende, die keinen Studienplatz an den öffentlichen Universitäten erhielten. Im Verlauf der 1980er, 1990er Jahre und auch bis heute, dem ersten Jahrzehnt des neuen Jahrtausends, wuchs diese Zahl exponentiell. Im Jahr 2005 beträgt die Anzahl derer, die eine Schulbildung bis zur 12. Klasse abgeschlossen haben, 360.000. Die öffentlichen autonomen Universitäten in Venezuela können aber nur 60.000 aufnehmen.“ (Azzellini 2006: 162, Interview mit Julio Vivas, akademischer Direktor der UBV)

Durch die hohe Anzahl der SchülerInnen mit Hochschulreife im Verhältnis zu der geringen Anzahl von Studienplätzen reproduzierte sich der Ausschluss der Armen auch im Hochschulsektor. Aufgrund der schlechten Qualität der öffentlichen Schulbildung wurde der Universitätszugang für sozial schwache Personen zunehmend schwieriger, da jene, die sich keine Privatschule leisten konnten, selten die Zugangsprüfungen zur öffentlichen Hochschule bestanden (Hernández/Herrera 2001: 30). Bekamen 1984 noch 70 % der aus dem ärmsten Fünftel der Bevölkerung stammenden Bewerber einen Studienplatz an den öffentlichen Universitäten, so sank ihre Anzahl bis 1998 auf 19 % (MPD 2003). Ein Grund dafür lag darin,



dass die Nachfrage nach Hochschulbildung schneller stieg als die Studienkapazitäten. Von 1984 bis 1998 stiegen die Bewerbungen insgesamt um 56 %, während die Zulassungen nur um 30 % zunahmen und an den öffentlichen Hochschulen sogar in absoluten Zahlen sanken (MES 2005). Prozentual nahm der Anteil der zugelassenen BewerberInnen aus den unteren Schichten stark ab, während der aus den Oberschichten zunahm. Besuchten 1981 noch 28,5 % der Jugendlichen von 20 bis 24 Jahren aus dem ärmsten Fünftel der Bevölkerung eine Hochschule, waren es 1997 nur noch 16,4 % (und 2002 wieder 20,8 %), aus dem zweitärmsten Fünftel waren es 1981 23,7 % und 1997 nur noch 20 % (und 2002 27,8 %). Aus dem reichsten Fünftel hingegen waren es 1981 33,3 % und 1997 43,8 % (und 2002 sogar 54,7 %) (CEPAL 2005).

So entstanden zahlreiche kostenpflichtige private universitäre Institute, die paradoxerweise von den Armen genutzt wurden, deren Familien große Opfer leisteten, um wenigstens einem Familienmitglied eine Hochschulbildung zu ermöglichen. In diesen privaten Instituten war die Qualität der Ausbildung meist sehr schlecht, doch auch an den kostenlosen oder nur geringe Studiengebühren erhebenden öffentlichen Universitäten (wobei aufgrund der schlechten Infrastruktur auch hier zusätzliche Kosten entstanden, die für Studierende aus armen Schichten hohe Ausgaben darstellten) war die Qualität der Ausbildung ungenügend, darüber hinaus waren sie völlig überbelegt. Aufgrund der schlechten Lehr- und Lernumstände schafften es 30 bis 35 % der Studierenden nicht einmal ein Seminar pro Semester zu absolvieren bzw. zu bestehen. Ebenso fehlten in fast allen Studiengängen sowohl Praxiserfahrung (Hernández/Herrera 2001: 29) als auch jede gesellschaftlich-humanistische Bildung. Die Bildungsinhalte sowie Lehrformen richteten sich nicht nach den Bedürfnissen der Bevölkerung, eine Partizipation in Bildungsinhalten oder -formen gab es nicht, ebenso wenig war ein wirkliches nationales pädagogisches Rahmenprogramm verfügbar. Der Bildungssektor war geprägt von parteipolitischem Klientelismus und von einer auf den elitären Zirkel beschränkten Ausarbeitung öffentlicher Bildungspolitiken (Bonilla-Molina 2005: 2).

## 2. *República Bolivariana de Venezuela* – **Priorität Bildung**

Bildung wird in Venezuela seit der Amtsübernahme von Hugo Chávez im Februar 1999 eine strategische Rolle im gesellschaftlichen Transformationsprozess zugeschrieben. Der allgemeine Zugang zu einer kostenlosen Bildung wird in den Diskursen der Regierung zudem als Begleichung einer historischen „sozialen Schuld“ des Staates bezeichnet. Die Bedeutung der Bildung für die Emanzipation wird in Kampagnen und von vielen ExponentInnen des bolivarianischen Prozesses in Kampagnen unterstrichen. Sinnbildlich dafür steht auch die Aufwertung des häufig als Frühsozialist charakterisierten Simón Rodríguez, dem Lehrer des antikolonialen Kämpfers und venezolanischen und Nationalhelden Simón Bolívar. Rodríguez vertrat bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Position, das Bildungssystem müsse national und staatlich sein und der Zugang dürfe weder von der Zahlungskraft der SchülerInnen noch von der sozialen Stellung der Eltern abhängen (Rodríguez zit. nach Contreras 1999: 26). Zudem trat er für eine eigenständige Entwicklung ein: „Wo sollen wir nach Modellen suchen? Das spanische Amerika ist ein Original. Das müssen auch seine Institutionen und seine Regierung sein. Und eigen müssen auch die Wege sein, diese zu entwickeln. Wenn wir nicht neu erfinden, dann irren wir.“ (Rodríguez zit. nach Contreras 1999: 112, Ü.d.A.)

Die 1999 unter Beteiligung von sozialen und politischen Basisorganisationen ausgearbeitete und in einer Volksabstimmung mit 72 % verabschiedete neue Verfassung (vgl. Azzellini 2006: 23ff.) legt auch im Bereich Bildung eine neue Orientierung fest. Laut Artikel 102 ist Bildung „ein Menschenrecht und eine fundamentale soziale Pflicht“ und der Staat verpflichtet, ein entsprechendes öffentliches und kostenloses Bildungswesen aufzubauen. Bildung sei eine „öffentliche Dienstleistung“ mit dem Ziel, das „kreative Potential eines jeden menschlichen Wesens zu entwickeln, in voller Ausübung seiner Persönlichkeit, in einer demokratischen Gesellschaft, beruhend auf der ethischen Wertschätzung der Arbeit und auf der aktiven, bewussten und solidarischen Partizipation an den sozialen Transformationsprozessen“. In Artikel 103 wird zusätzlich das Recht aller – inklusive Inhaftierter – auf eine „integrale, qualitative und permanente Bildung unter gleichen Bedingungen und mit Chancengleichheit“ sowie eine Schulpflicht bis zur „mittleren diversifizierten“ Bildung festgehalten. In Artikel 121 wird zu-

dem das Recht der indigenen Bevölkerung auf ein eigenes interkulturelles sowie zweisprachiges Bildungssystem unter Berücksichtigung der Besonderheiten festgelegt.

Die Verfassung stellt, wie Muhr/Verger (2006) richtig anmerken, an sich schon eine Herausforderung an den von der Weltbank dominierten Diskurs dar, der die Losung „Grundbildung für alle“ („basic education for all“) für arme Kinder in einen minimalistischen vier- bis sechsjährigen Grundschulbesuch und das Erlernen grundlegender funktionaler Fertigkeiten für die Arbeitswelt verwandelt habe. Während die globalisierten Bildungspolitiken darauf abzielten, das Traditionelle zu „erhalten und zu verbessern“, habe Venezuela die Herausforderung angenommen zu „überdenken und zu transformieren“ (Muhr/Verger 2006).

Entgegen dem weltweit dominanten Diskurs der „Bildung für alle“ – demzufolge Ausgaben und Bemühungen im Bildungssektor auf die Grundbildung zu konzentrieren sind, während der Bereich der höheren Bildung zunehmend privatisiert wird –, gilt in Venezuela der Anspruch „Höhere Bildung für alle“ sowie die Ablehnung der Privatisierung. Mit der Ausweitung der Hochschulbildung auf die Armen – ein Aspekt, der in den Millenniumszielen der UNO unerwähnt bleibt – erfülle Venezuela nicht nur wesentlich weitreichendere Menschenrechte, sondern setze international neue Standards (Muhr/Verger 2006). Bei Fortsetzung der bisherigen Tendenz erwartet das UN-Entwicklungsprogramm UNDP in Venezuela eine Verallgemeinerung der neunjährigen Grundbildung bis 2007 (ABN 2006b).

Die Bildungsausgaben, die 1996 auf den Tiefstand von 2,6 % des BIP gesunken waren, stiegen bis 2001 auf 4,3 % des BIP und betrug 2005 nach unterschiedlichen Angaben zwischen acht (Ultimas Noticias 2005) und 14–15 % des BIP (Muhr/Verger 2006). Da allerdings das BIP im gleichen Zeitraum (mit Ausnahme des Rückgangs 2002 und 2003, bedingt durch Putsch und Erdölsabotage) beträchtlich gestiegen ist, haben die Bildungsausgaben auch nominell stark zugenommen. Die Angaben variieren im laufenden Jahr 2006 aufgrund von Sonderfinanzierungen, die nicht im Haushaltsplan aufgeführt sind. Da der Haushalt in den vergangenen Jahren stets auf einer konservativen Schätzung des durchschnittlichen Erdölpreises festgelegt wurde (so z.B. für 2005/2006 29 US Dollar pro Barrel bei einem tatsächlichen Durchschnittspreis von über 45 US Dollar), ergeben sich im Laufe des Jahres enorme liquide Finanzmittel, die zusätzlich ein-

gesetzt werden. Hinzu kommen direkte Leistungen an das Bildungssystem durch staatseigene Industrien, wie etwa die direkte Finanzierung und Organisation von Bildungsprogrammen durch z.B. das staatliche Erdölunternehmen PDVSA.

Seit 1999 wurden über 15.000 Schulen neu gebaut oder renoviert und neu ausgerüstet, tausende LehrerInnen wurden neu eingestellt. Die neu errichteten Schulen sind *Escuelas Bolivarianas* (Bolivarianische Schulen), die bereits existierenden Schulen werden nach und nach in *Escuelas Bolivarianas* umgewandelt. Durch den Ausbau des Schulsystems und die Abschaffung der Schulgebühren konnten über 1,5 Millionen Kinder und Jugendliche zusätzlich in das Schulsystem integriert werden.

Darüber hinaus wurden ab Mitte 2003 zahlreiche *Misiones* in die Wege geleitet, um allen Menschen die Möglichkeit einer kostenlosen Bildung zu bieten. In den unterschiedlichen Bildungsprogrammen befinden sich insgesamt vier Millionen Personen (ABN 2006c). Die *Misiones* decken von der Alphabetisierung bis zum Universitätsstudium alle Bildungsetappen ab und verfügen über keinerlei Zulassungsprüfungen oder Beschränkungen, außer den jeweils vorangehenden Schulabschluss erreicht zu haben bzw. geht der *Misión Sucre* eine Art einjähriger Anpassungskurs voraus, mit dem die verschiedenen Studierenden, die nicht direkte SchulabgängerInnen sind, auf einen einheitlichen Grundwissenstand in verschiedenen Bereichen gebracht werden sollen. Die *Misiones* begannen nach Stabilisierung der politischen und ökonomischen Situation (zuvor hatte es eine massive Kapitalflucht gegeben, die durch die Einführung fester Wechselkurse zum Dollar und aufgrund der Devisenkontrolle durch die Zentralbank gestoppt wurde; hinzu kamen der Putsch vom April 2002 und der „UnternehmerInnenstreik“ von 2002/2003). Die *Misiones* genannten Sozialprogramme betreffen nicht nur Bildung, sondern u.a. auch Gesundheit, Ernährung, Unterstützung indigener Gruppen und Berufsbildungskurse (für einen Überblick siehe: <http://www.misionvenezuela.gov.ve>). Diese Programme erhalten den Namen *Misiones*, weil sie versuchen, innerhalb kurzer Zeit einen möglichst großen Effekt zu erzielen, indem sie sich gezielt auf die Nutzung sozialer Organisation wie etwa bestehende Basiskomitees, Stadtteilgruppen oder politische, meist revolutionäre Organisationen stützen. Vor Ort werden sie, mit Unterstützung der staatlichen Institutionen, von bestehenden Basisorganisationen durchgeführt und/oder es wird eine Organisation im Rahmen der *Misiones*

gefördert. Der Aufbau neuer Strukturen und Institutionen seitens der lokalen, regionalen und staatlichen Regierungsebenen eigens für bestimmte Aufgaben sowie die Einstellung neuer MitarbeiterInnen stellt zudem eine Art Bypass am Verwaltungsapparat der Ministerien und alten Institutionen dar, die – aufgrund ihrer Bürokratisierung und der hohen Anzahl von vor 1999 aus parteipolitischen Präferenzen eingestellten MitarbeiterInnen – häufig ungenügend funktionieren und z.T. die transformatorischen Projekte der neuen Regierung geradezu blockieren und sabotieren. Die Missionen sind agiler und ermöglichen mehr Partizipation der Bevölkerung als die Strukturen und Verfahrensweisen der Ministerien und traditionellen Institutionen, auch wenn sie diesen formal unterstehen. Wie in anderen in Transformation befindlichen Bereichen von Wirtschaft und Gesellschaft in Venezuela besteht auch im Bildungssektor der Ansatz darin, das Neue aufzubauen, zu stärken und auszudehnen, um so das Alte schrittweise obsolet zu machen und abzuschaffen.

Die Bildungsdebatte der vergangenen Jahre war in Venezuela von zwei großen Strömungen geprägt. Einerseits die neoliberale Strömung, die neben zahlreichen Ex-MinisterInnen von Angehörigen der Oberschichten und oberen Mittelschichten, von katholischen Bildungsorganisationen sowie Gruppen und Allianzen wie etwa den „Zivilorganisationen Bildungsnationalversammlung“ (*Asocaciones Civiles Asamblea Nacional de Educación*) vertreten wird, und andererseits eine transformatorische Strömung, welche die Bildungspolitik der vergangenen Jahre prägte. Diese transformatorische Strömung teilt sich wiederum in zwei Hauptströmungen (ähnlich wie auch andere Sektoren im venezolanischen Transformationsprozess): Eine, die aus Basisorganisationen und -versammlungen besteht, die sich nicht parteipolitisch zuordnet und Netzwerkcharakter hat, und eine weitere, die sich aus den linken Parteien speist. Erstere steht in enger Verbindung zu Basisbewegungen und vertritt eine Herangehensweise, die in der Partizipation den horizontalen Dialog und Charakter der öffentlichen Versammlung mit direkter Teilnahme betroffener Sektoren vorzieht. Zweitere – zu der auch der Minister für Bildung und Sport Aristóbulo Istúriz (2002 bis heute) zu zählen ist – tendiert zu einer stärker institutionellen Sichtweise, die die Partizipation in der Debatte unter verschiedenen VertreterInnen von Organisationen mit repräsentativem Charakter situiert. Beide Strömungen koexistieren in den meisten Institutionen und Projekten bzw. prägen sie in

unterschiedlichem Maße. Daher ist nicht von einer klaren Linie in den venezolanischen Bildungsreformen auszugehen, sondern eher von einer Stoßrichtung und einem Rahmen. Zwar wird der Zugang zu Bildung massiv ausgeweitet und gefördert, doch aus den Differenzen in der Herangehensweise der beiden linken Haupttendenzen resultiert auch ein unterschiedliches Verständnis bezüglich Lehrformen und -inhalte, der Rolle des Staates sowie in anderen Punkten – wie am Beispiel des Partizipationsbegriffs verdeutlicht wurde (Bonilla-Molina 2005).

## 2.1 Bolivarianische Schulen

Bolivarianische Schulen sind Ganztagschulen, in denen die Kinder und Jugendlichen bis zur sechsten Klasse bis zu drei Mahlzeiten täglich (Frühstück, Mittagessen und einen Nachmittagssnack) erhalten und neben dem Unterricht ein umfassendes Sport- und Kulturprogramm wahrnehmen können. Die Lehrmethoden der Bolivarianischen Schulen beruhen auf Konzepten der Befreiungspädagogik, verbinden Theorie und Praxis und nehmen eine Integration der Schule in die umliegende Gemeinde vor. Besondere Schwerpunkte liegen auf Gruppenarbeit, interaktiven Aktivitäten, auf der Förderung eines Umweltbewusstseins und der Gleichheit bezüglich Bedingungen und Chancen der Kinder und Jugendlichen (MED 2005).

Als Bestandteil der Bolivarianischen Schulen wird das bereits vorher existierende Vorschulnetz für Kinder von vier bis sechs Jahren rasant ausgebaut und soll bis 2010 alle Kinder aufnehmen können. Für die Ein- bis Dreijährigen werden hingegen *Simoncitos* eingerichtet. In ihnen sollen bis 2010 mindestens 30 % der Altersgruppe einen Platz erhalten. Nach und nach werden seit dem Schuljahr 2004/2005 auch *Liceos Bolivarianos* (Bolivarianische Lyzeen, siebte bis zwölfte Klasse) und *Escuelas Técnicas Robinsonianas* (Robinsonsche Technische Schulen; Robinson war das Pseudonym, mit dem Simón Rodríguez seine politischen Schriften firmierte) aufgebaut. Im Juni 2006 begann der simultane Bau von 80 *Ciudades Educativas Integrales Bolivarianas* (Integrale Bolivarianische Bildungsstädte) im gesamten Land. Diese sollen von *Simoncitos* über *Escuelas* und *Liceos Bolivarianos* sowie *Escuelas Técnicas Robinsonianas* bis hin zu universitären Instituten alle Stufen des reformierten Bildungssystems umfassen (ABN 2006a).

Als „partizipative, autonome und demokratische Schulen“ sollen die Bolivarianischen Schulen mit den „sozialen, kulturellen und ökonomischen

Charakteristiken des Landes, der Region und der Gemeinschaft“ einhergehen, über einen flexiblen Lehrplan verfügen und eine neue Form der Verwaltung der Schule unter Beteiligung von LehrerInnen, SchülerInnen, Eltern und Gemeinden entwickeln. Das Lehrpersonal soll ständig weitergebildet werden (MED 2005).

Lehrformen und Lehrinhalte wurden verändert. So etwa im Hinblick auf die eigene Geschichte. Z.B. war zuvor in venezolanischen Schulen bezüglich 1492 von „Entdeckung“, „Indios“ und „Stämmen“ die Rede (Contreras 1999: 154). Wie das offizielle historische Verständnis an sich wurde auch der Lehrplan verändert. Während der 12. Oktober 1492, Tag der Landung von Christoph Kolumbus in Amerika, von nahezu allen anderen lateinamerikanischen Staaten offiziell als Feiertag zu Ehren des Seefahrers und teilweise sogar als *día de la raza* (Tag der Rasse), Beginn des Mestizentums, begangen wird, wurde der Tag in Venezuela zum *día de la resistencia indígena* (Tag des indigenen Widerstandes) erklärt. Erinnerung wird an den Kampf der Urbevölkerung gegen die Kolonialisierung, Ermordung und Versklavung der indigenen Bevölkerung.

In der Woche um den 12. Oktober sieht der Lehrplan die Beschäftigung mit den Ereignissen sowie mit der indigenen Bevölkerung des Landes (die weniger als 3 % ausmacht) in allen Jahrestufen vor. In der *Escuela Bolivariana Luis Miñoso Martínez* in der Erdölstadt Puerto La Cruz konnte ich im Oktober 2005 beobachten, wie von der ersten bis zur sechsten Klasse alle Kinder an Themen über den 12. Oktober arbeiteten. In der sechsten Klasse waren die verschiedenen indigenen Gruppen Venezuelas Unterrichtsstoff, in der fünften Klasse wurde gebastelt, in der ersten gemalt. Es wurden Aufsätze über die Konsequenzen des historischen Datums geschrieben und für den Schulbeginn hatten Kinder Reden und Geschichten vorbereitet, mit denen sie von einer kleinen Bühne im Hof die Bedeutung des indigenen Widerstandes erläuterten.

In jeder Hinsicht beispielhaft ist das an Bolivarianische Schulen gekoppelte Projekt der *territorios productivos* (produktiven Territorien), mit dem versucht wird, den Anbau ursprünglich einheimischer Pflanzensorten zu intensivieren und das althergebrachte Wissen darüber zu systematisieren. Es handelt sich dabei um Gegenden mit verstärktem Aufkommen einheimischer Nutztier- und Nutzpflanzenarten. Ende 2005 existierten im gesamten Land etwa 500 produktive Territorien in insgesamt 16 Bundesstaaten und

mit der Beteiligung neun verschiedener indigener Gruppen. Das Projekt geht davon aus, dass es in vielen Regionen noch Anbau- und Ernährungsstrategien gibt, die lokal von den Bäuerinnen und Bauern definiert werden. Diese betreiben eine nachhaltige Nutzung der natürlichen Ressourcen, verfügen über besondere Kenntnisse und das Wissen um angepasste Technologien. Es sind dies Aspekte, die als grundlegend angesehen werden, für eine Ernährungssouveränität mit ökologischem und sozialem Gleichgewicht. Das Wissen wird mittels verschiedener partizipativer Methoden von den Kindern und Jugendlichen der Schulen über Gespräche mit zumeist älteren Gemeindemitgliedern gesammelt, die noch über das entsprechende Wissen verfügen (Núñez 2005). Allerdings gibt es bisher keine Institution, die für ein umfassendes Programm, basierend auf den Erkenntnissen der *territorios productivos*, zuständig wäre. Die Finanzierung der Arbeit erfolgt über das Kulturministerium.

In ländlichen Regionen weit verbreitet und wichtig ist außerdem die Möglichkeit der individuellen Festlegung des Ferienkalenders. So können die Ferien – von Eltern, Kindern und LehrerInnen gemeinsam bestimmt – in landwirtschaftlich intensive Arbeitsphasen gelegt werden, damit mithelfende Kinder nicht im Unterricht fehlen.

Die Umsetzung der Ansprüche der Bolivarianischen Schulen fällt aber nicht überall so positiv aus. So bewegt sich die Partizipation der Eltern, LehrerInnen, SchülerInnen und Gemeinschaft im Spannungsfeld zwischen einerseits dem Selbstorganisationsgrad und andererseits inwieweit die Beteiligung von der Schulverwaltung gefördert und gewollt wird. Im günstigsten Fall bilden alle Gruppen Komitees, die aktiv an der Gestaltung teilnehmen.

Das Bildungs- und Sportministerium selbst gibt folgende Probleme bei der Umsetzung an: Defizit der finanziellen Mittel, um überall Infrastruktur, Ernährungsprogramm und Ausstattung der Bibliotheken zu garantieren; Verzögerungen in der Verwaltung; verlangsamter Fluss der zugewiesenen Mittel; Widerstand gegenüber Veränderungen auf verschiedenen Ebenen der Verwaltung; Schwierigkeiten bei der intersektoralen Koordination; Schwächen in der Weiterbildung des Lehrpersonals; nicht ausreichendes Personal zur Supervision und Schwächen im Evaluierungssystem (MED 2005).



## 2.2 *Misión Robinson*

Die Alphabetisierungskampagne *Misión Robinson* war die erste Mission im Bildungssektor. Sie begann im Rahmen des *Plan de Alfabetización Nacional* (Nationaler Alphabetisierungsplan, PAN) am 1. Juli 2003 mit dem Ziel 1,5 Millionen VenezolanerInnen im Alter von über zehn Jahren zu alphabetisieren. Die AnalphabetInnenrate Venezuelas lag zwar – mit 6,12 % 2001 (Muhr/Verger 2006) – unter dem lateinamerikanisch-karibischen Durchschnittswert von 10,3 % (UNESCO 2006), war aber dennoch ein Faktor, der stark zur sozialen und ökonomischen Marginalisierung vieler Menschen beitrug. Um möglichst vielen die Teilnahme an den Alphabetisierungskursen zu ermöglichen, wurden an die meisten TeilnehmerInnen für die Dauer des Kurses kleine Monatsstipendien von umgerechnet 100 Dollar vergeben. Ein Betrag, der auch in Venezuela nicht zum Leben reicht, jedoch ermöglicht, dass die TeilnehmerInnen zumindest ihren Familien nicht zur Last fallen. Die Alphabetisierung wurde mit zwei- und dreisprachigem Lehrpersonal und Materialien in den entsprechenden indigenen Sprachen sowie Spanisch bzw. Portugiesisch auch in einem Großteil der indigenen Gemeinden durchgeführt.

Die *Misión Robinson* gründet auf einer 2001 von der kubanischen Pädagogin Leonela Relys entwickelten Methode, die von der UNESCO ausgezeichnet wurde (im Jahr 2002 bekam das von Kuba in Haiti nach der Methode durchgeführte Alphabetisierungsprogramm den King Sejong Literacy Prize der UNESCO, vgl. UNESCO 2002. 2003 wurde auch das internationale Programm als Ganzes mit dem Preis ausgezeichnet, vgl. UNESCO 2003). Mit dieser Methode ist es möglich, in nur zwei Monaten Lesen und Schreiben zu lehren und zu lernen. Die Erfolgsquote beträgt 97 % und im Falle eines Scheiterns wird der Kurs wiederholt. Das videogestützte Lehrverfahren *Yo si puedo* (Ja, ich kann) wurde inhaltlich der venezolanischen Realität angepasst. Es geht vom Bekannten (den Zahlen) zum Unbekannten (den Buchstaben) und basiert auf einer integrativen Methode in drei Etappen: Übung, Lehren von Lesen und Schreiben sowie Konsolidierung. Im Schneeballverfahren bildeten 70 kubanische PädagogInnen etwas mehr als 100.000 Freiwillige als AlphabetisiererInnen aus (<http://www.misionvenezuela.gov.ve/02Robinson/02MisionCifras.htm>), die über das Land zogen. Die Klassenstärke wurde, um eine individuelle Betreuung zu ermöglichen, auf höchstens zehn festgelegt.

Die erste Unterrichtsstunde am 1. Juli 2003 hielt Präsident Chávez persönlich, sie wurde landesweit im Fernsehen übertragen und er forderte die Bevölkerung zur Teilnahme auf. 2004 wurde zusätzlich ein Forschungs- und Dokumentationszentrum geschaffen, um die *Misión* in ihrem Verlauf zu evaluieren und zu verbessern. Die Alphabetisierung wurde bald in *Misión Robinson I* umbenannt, während zugleich mit der *Misión Robinson II* die Möglichkeit den Grundschulabschluss nachzuholen angeboten wurde.

Am 28. Oktober 2005 erklärte der venezolanische Erziehungsminister Venezuela, den UNESCO-Parametern folgend, zum analphabetismusfreien Territorium (UNESCO 2005). 1.482.533 Menschen – 55 % davon Frauen – wurde in Rekordzeit Lesen und Schreiben beigebracht (Padilla 2005). Damit liegt die Analphabetismusrate im Land bei etwa 1 % (ABN 2005). Im Vergleich dazu wurden von 1990–1998 im Rahmen von Alphabetisierungsprogrammen nur 76.948 Personen alphabetisiert (Tovar 2005). Das in *Education for All* formulierte UNESCO-Ziel, die Analphabetenrate unter Erwachsenen bis 2015 um 50 % zu senken (vgl. UNESCO 2001) wurde so von Venezuela bereits Ende 2005 weit übertroffen. Die Alphabetisierung läuft indes weiter. Mittlerweile liegt die Anzahl der Alphabetisierten bei 1.539.307 Personen (MED 2006). Alle erfolgreichen AbsolventInnen erhalten eine Sammlung mit 22 didaktischen Lesematerialien, die grundlegende Aspekte der venezolanischen Geschichte und des Transformationsprozesses behandeln (z.B. endogene Entwicklung, Partizipation etc.).

Aufbauend auf der Alphabetisierungskampagne wurde mit der *Misión Robinson II* die Möglichkeit für Erwachsene geschaffen, innerhalb von zwei Jahren die Grundschule abzuschließen, die in Venezuela sechs Schuljahre umfasst. Im Rahmen der Methode *Yo si puedo seguir* (Ja, ich kann weitermachen) werden für den Unterricht mit einer Gruppenstärke von höchstens 15 Personen ebenfalls Videos sowie schriftliche Materialien benutzt. Aufgeteilt in zwei Phasen geht es im ersten Jahr um die erste bis vierte Klasse mit den Fächern Mathematik, Sprache, Geschichte, Geografie und Naturwissenschaften. Im zweiten Jahr kommen Englisch und Informatik hinzu. Die TeilnehmerInnen bekommen außerdem eine „Familienbibliothek“ mit 25 Werken der Weltliteratur.

Ein Großteil der TeilnehmerInnen an der *Misión Robinson I* setzt die eigene Bildung im zweiten Teil fort, dazu kommen noch weitere TeilnehmerInnen, denen ein Grundschulabschluss in ihrer Jugend aus meist öko-

nomischen Gründen nicht möglich war. So befinden sich in der *Misión Robinson II* über 1,4 Millionen Personen, die mit über 90.000 Lehrkräften an mehr als 85.000 Orten Unterricht erhalten.

2005 entstand die *Misión Robinson III*, die AbsolventInnen der *Misión Robinson I* in Kooperativen zusammenfasst. Auf diese Weise soll frisch Alphabetisierten die Möglichkeit gegeben werden, parallel zur weiteren Schulbildung auch eine berufliche Perspektive zu erhalten.

### **2.3 *Misión Ribas***

Die *Misión Ribas* (benannt nach dem Unabhängigkeitshelden José Félix Ribas, 1775–1815) schließt an die *Misión Robinson II* an und gibt Erwachsenen die Möglichkeit, innerhalb von zwei Jahren den Schulabschluss der zwölften Klasse und damit der Studienberechtigung nachzuholen, deckt also die siebte bis zwölfte Klasse ab. Potentielle TeilnehmerInnen sind etwa fünf Millionen Menschen in Venezuela. Das Programm begann im November 2003 mit 200.000 „SchülerInnen“, mittlerweile sind es bereits über 700.000. 200.000 von ihnen erhalten ein Stipendium in Höhe von umgerechnet 100 US Dollar monatlich. Über 30.000 Lehrkräfte bieten an 7.772 verschiedenen Orten Kurse an. Viele TeilnehmerInnen der *Misión Robinson II* haben die Absicht erklärt, ihre Schulbildung in der *Misión Ribas* fortzusetzen, so dass für das Jahr 2006 mit etwa zwei Millionen *Ribas*-TeilnehmerInnen gerechnet wird (Misión Ribas 2005).

Das Programm fußt ebenso wie die *Misión Robinson II* auf videogestützten Lerneinheiten, begleitet von LehrerInnen. Die schriftlichen Lehrmaterialien sind kostenlos. Die *Misión Ribas* umfasst Naturwissenschaften, Geschichte, Geografie, Spanisch, Mathematik, Gesellschaftskunde, Englisch und Informatik.

Die Hauptziele des Bildungsprogramms sind einerseits allen Venezolanerinnen und Venezolanern die Möglichkeit zu geben, die Hochschulreife zu erlangen, um so eine solide Grundlage für den Transformationsprozess im Land aufzubauen, andererseits im Rahmen der nationalen Integration, also der Angleichung der Lebensqualität und -verhältnisse in den unterschiedlichen Regionen Venezuelas, eine Demokratisierung der Bildung vorzunehmen, die allen Menschen eine qualitativ hochwertige Bildung garantiert und – bei Bedarf – den Zugang zu einer Hochschulbildung ermöglicht.

## 2.4 Die *Misión Sucre* und die Bolivarianische Universität Venezuelas

Die *Misión Sucre* (benannt nach Antonio José de Sucre, 1795–1830, Großfeldmarschall im Unabhängigkeitskrieg) und die *Universidad Bolivariana de Venezuela* (UBV) sind die zentralen Projekte zur Transformation der höheren Bildung. Sie wurden 2003 ins Leben gerufen und unterstehen dem Ministerium für Höhere Bildung. Ihre Hauptziele sind der Aufbau eines nationalen Hochschulbildungssystems, das auf integrale und nachhaltige menschliche Entwicklung ausgerichtet ist und soziale Gerechtigkeit mittels der Inklusion der historisch von der Hochschulbildung ausgeschlossenen armen, ländlichen und indigenen Bevölkerung fördert (Muhr/Verger 2006).

Die UBV entstand im Juli 2003 auf Initiative von Präsident Hugo Chávez. Ende 2005 verfügte sie über acht Niederlassungen in verschiedenen Regionen des Landes. Nach Bekanntgabe ihrer Gründung meldeten sich in 15 Tagen 20.000 Studierende für 3.000 Studienplätze an (Azzellini 2006: 164, Interview mit Julio Vivas). Daher wurde wenige Wochen später die *Misión Sucre* angekündigt, die allen einen Zugang zu Hochschulbildung ermöglichen soll.

Ein Zensus kurz darauf ergab die Zahl von etwa 500.000 AbiturientInnen ohne Studienplatz. Im gesamten öffentlichen Hochschulsystem (fünf autonome Universitäten, elf experimentelle Hochschulen und 22 universitäre Institute) studieren 400.000 Personen (Azzellini 2006: 165, Interview mit Julio Vivas). Die *Misión Sucre* hatte also die Aufgabe, die Kapazitäten des venezolanischen Universitätssystems um 100 % zu steigern und eine Methode zu überlegen, die den in den nächsten Jahren durch die Ausweitung des restlichen Schulsystems zu erwartenden bis zu 1,5 Millionen weiteren Studierwilligen eine Hochschulausbildung ermöglichen würde.

Die einzige Möglichkeit, um die Hochschulbildung zu verallgemeinern, ohne vorher alle Einrichtungen dafür bauen zu müssen, war die „Munizipalisierung“ der Hochschulbildung. D.h. die kleinste regionale Verwaltungseinheit, den Bezirk, in eine Universität zu verwandeln, „indem alle erdenklichen physischen Räume, Krankenhäuser, Feuerwehrröten, Grund- und Mittelschulen, religiöse Stätten, Plätze usw. als potentielle Orte der Hochschulbildung angesehen werden“ (Azzellini 2006: 166, Interview mit Julio Vivas). Daher wurden im gesamten Land lokal aus den InteressentInnen für jeden Studiengang jeweils Gruppen von mindestens zehn Personen gebil-

det, die eine Dozentin/einen Dozenten zur Seite gestellt bekommen. Falls lokal kein Kurs zustande kommt, können die Interessierten sich anderen Kursen in ihrer Nähe anschließen. Für die Organisation der Studiengänge stützte sich die *Misión Sucre* zunächst auf die UBV, im September 2005 wurde sie akademisch ganz in die UBV integriert. Sie arbeitet ebenso wie die anderen Bildungsmissionen videogestützt und unter der Anleitung von DozentInnen, die wiederum von ProfessorInnen der UBV betreut werden. Die bisher acht in verschiedenen Regionen des Landes eröffneten Universitätsgebäude sollen fortschreitend vor allem mit Spezialeinrichtungen (z.B. Laboratorien) ausgestattet werden, auf die alle Studierenden zurückgreifen können. Zusätzlich werden nach und nach im gesamten Land *Aldeas Universitarias* (Universitätsdörfer) errichtet. Dezentralisiert und verteilt auf das Land soll in dieser Form nicht nur auch der sozial schwachen und ländlichen Bevölkerung ein Hochschulzugang ermöglicht werden. Die Methode dient darüber hinaus dazu, die Studierenden nicht von ihren Herkunftsgemeinden zu isolieren und zu entfremden.

Bevor die Studierenden der *Misión Sucre* ihr Studium beginnen, müssen sie einen Auffrischkurs (*Programa de Inducción Universitaria*, PIU) absolvieren, in dem die Hauptinhalte der Schulfächer Mathematik, Sprache, Kommunikation und Geschichte Venezuelas erneut durchgenommen werden, um alle auf einen allgemein geltenden Standard zu heben. Zugangsprüfungen zur UBV existieren nicht. Anfang 2006 begann die *Misión Sucre II*, die DozentInnen für die *Misión Sucre I* ausbildet.

Ende 2006 hatten die diversen Ausbildungsprogramme insgesamt 296.781 TeilnehmerInnen (80 % davon Frauen, gemäß Angaben von UBV-Direktor Andrés Eloy Ruíz im persönlichen Gespräch im Oktober 2005). Insgesamt wurden 80.297 staatliche Stipendien in der Höhe von umgerechnet 100 US Dollar erteilt, von denen Ende 2006 79 % weiter ausgezahlt wurden. In 18 % der Fälle war die Auszahlung gestoppt worden und 3 % der Stipendien befanden sich in Revision. 7.921 DozentInnen waren in den verschiedenen Studienprogrammen tätig.

Seit Beginn des Programms im September 2003 bis Ende 2006 haben 316.097 Studierende das PIU-Jahr abgeschlossen, weitere 93.437 durchlaufen es gerade. In dem Programm arbeiten 596 KoordinatorInnen, 3.237 AssistentInnen (*facilitadores*), 1.118 ArbeiterInnen, 1.956 ProfessorInnen an 1.719 im Land verteilten Orten (MINCI 2006).

Marta Casañas, Beraterin für die Munizipalisierung der UBV/*Misión Sucre*, erklärt: „Die Logik erlaubt es zu verstehen, dass – wenn wir eine massive Bildung mit Qualität wollen – wir die Methoden, Formen und Wege ändern müssen, um alle zu erreichen. Wir müssen die Ressourcen, die aktuell verfügbaren Ressourcen und die neuen Informationstechnologien nutzen. Ansonsten werden wir in Erklärungen, auf Gipfeln und auf Kongressen zu Bildungsproblematiken weiterhin von Plänen hören, die nur auf dem Papier bleiben.“ (Casañas 2005: 17, Ü.d.A.)

Die Aufgabe der UBV und der *Misión Sucre* ist ferner die Ausbildung einer hohen Anzahl von qualifizierten Fachkräften, die sowohl beruflich gut vorbereitet als auch humanistisch ausgebildet. Die angebotenen Studiengänge sollen eine Antwort auf die gesamte soziale, ökonomische und politische Problematik Venezuelas geben und sind daher darauf ausgerichtet, die akademischen Fachkräfte auszubilden, die die soziale, ökonomische und kulturelle Transformation des Landes in Richtung „Sozialismus des 21. Jahrhunderts“ tragen sollen (in Venezuela wird ein sozialistisches System neuen Typs angestrebt, zu dessen Grundpfeiler Demokratie und Partizipation gehören sollen. Chávez und andere haben 2005 die Diskussion darum eröffnet). „Kritische Fachkräfte, die ihre Rechte und Pflichten kennen, ebenso die demokratischen Ideale, die einen Sinn für Ethik haben und menschliche Sensibilität besitzen, eine kollektive und solidarische Sichtweise pflegen und nicht nur in der Lage sind, Technologien zu assimilieren, sondern diese auch zu entwickeln und in jeder Hinsicht transformatorische Positionen einnehmen. [...] Die Institution wird gleichermaßen dazu dienen, die Leiter und Funktionäre der gesamten öffentlichen Verwaltung auszubilden und auf dem neusten Stand zu halten. Ebenso wird sie, gemäß den lokalen Plänen und Notwendigkeiten, Professionalisierungskurse, kurze Studiengänge, Bachelor- und Postgraduiertenstudiengänge in den verschiedenen endogenen Zentren anbieten.“ (Caponi 2005: 21, Ü.d.A.)

Die *Misión Sucre* bot 2006 fast 100 verschiedene *programas de formación* (Ausbildungsprogramme) an (siehe <http://www.misionvenezuela.gov.ve/04Sucre/04Municipalizacion.htm>). An den festen Niederlassungen bot die UBV Ende 2005 elf Ausbildungsprogramme an. Allein das „Nationale Ausbildungsprogramm“ für PädagogInnen hat 130.000 Studierende – das zukünftige Lehrpersonal für das bolivarianische Bildungssystem.

Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der Ausbildung integraler GemeindeärztInnen. Das sind AllgemeinmedizinerInnen, die auch in den Bereichen Prävention, Ernährung u.a. ausgebildet sind und zudem besonders im Hinblick auf Krankheitsbilder sozial schwacher Schichten geschult werden. Sie sollen einerseits die im medizinischen Programm, der *Misión Barrio Adentro*, tätigen kubanischen ÄrztInnen ablösen und andererseits eine medizinische Versorgung für die ärmsten Schichten in Venezuela (und in den nächsten 10 Jahren auch in ganz Lateinamerika und der Karibik) verbessern. Dafür wurde in Zusammenarbeit mit Kuba ein Programm gestartet, demzufolge in den nächsten zehn Jahren 200.000 integrale GemeindeärztInnen aus dem und für den gesamten Kontinent ausgebildet werden sollen. Das Studium dauert sechs Jahre. Im Rahmen der *Misión Sucre* werden Jugendliche aus armen Stadtteilen von ÄrztInnen des Gesundheitsprogramms *Misión Barrio Adentro* in der Praxis vor Ort ausgebildet. Begleitend dazu bilden mehrere Studierende Lernzirkel, die wöchentlich Seminare und Vorlesungen in lokalen Lernzentren erhalten, die mit medizinischer Fachliteratur und Computern ausgestattet sind und von ihnen stets genutzt werden können.

Weiter werden Ausbildungen in Umweltverwaltung, Gemeinwesen und in sozialer Verwaltung lokaler Entwicklung angeboten, deren AbsolventInnen an der Basis arbeiten sollen. Der Jurastudiengang der UBV soll JuristInnen zur Verteidigung im Sinne neuen bolivarianischen Rechts ausbilden (z.B. bezüglich Landumverteilung oder der Mit- bzw. Selbstverwaltung von Betrieben durch ArbeiterInnen). Hinzu kommen Agro-Ökologie (alternative Wege zur Ernährungssouveränität), Politik- und Verwaltungswissenschaften (zum Aufbau einer neuen politischen Struktur), Verwaltung des öffentlichen Gesundheitswesens (begleitend zum Aufbau eines nationalen Gesundheitssystems), Informatik (Ausbildung von EntwicklerInnen freier Software für staatliche Unternehmen und Verwaltung) und Architektur im Hinblick auf massiven Wohnungsbau für Arme. Zusätzlich wurde ein Postgraduiertenprogramm entwickelt mit dem zentralen Studiengang „politische Ökonomie des Erdöls“.

In allen Studiengängen müssen „die Studierenden während ihrer gesamten Ausbildung soziale Projekte in ihren Gemeinden durchführen. Nicht als eine weitere Studienanforderung, sondern als Methode, um den Individualismus zu überwinden und zu einer Ethik des Kollektiven zu gelangen.“ (Caponi 2005: 22)

Das Konzept der *Misión Sucre* zeigt über die Grenzen Venezuelas hinaus große Attraktivität. Neben Abkommen mit Bolivien zur organisierten Aufnahme bolivianischer Studierender kommen zahlreiche Anfragen aus Trinidad und Tobago, Guyana, Kolumbien und Brasilien, von denen mehrere Hundert bereits ein Studium im Rahmen der *Misión Sucre* in Venezuela begonnen haben.

Auf Initiative von ErdölarbeiterInnen aus drei Regionen und unterstützt von der *Misión Sucre* und der UBV entstand außerdem eine neue Form der Universität – die *Universidad Bolivariana de los Trabajadores „Jesús Rivero“* (Bolivarianische Arbeiteruniversität Jesús Rivero). Sie bricht mit dem Paradigma der Trennung von Hand- und Kopfarbeit. Das Wissen aus der Praxis der Produktion wird mit der Unterstützung von DozentInnen von den ArbeiterInnen systematisiert und von allen angeeignet. 2.500 ErdölarbeiterInnen studieren bereits und besuchen Kurse in den Bereichen Technik, Informatik, fossile Brennstoffe, Erdölraffinierung, Elektrizität und Elektronik.

Von der Ober- und Mittelschicht wird häufig ein vermeintlicher Qualitätsverfall der Hochschulbildung durch die Ausdehnung beklagt. Eine reale Grundlage hat die Kritik nicht. Ihr Ursprung scheint eher in der Angst vor dem Verlust eines elitären Distinktionsmerkmals zu liegen. Der akademische Direktor der UBV, Julio Vivas, warnt davor, das Problem der Qualität vs. Quantität in ein falsches Dilemma zu verwandeln. Die fachliche Ausbildung in Venezuela beruhe auf dem spanischen Universitätssystem, das auf enzyklopädischem Wissen basiere. „Es ist, als ob man das Telefonbuch lehren will. Es gibt zwei Strategien. Die eine ist, der Studierende lernt es auswendig [...]. Die andere ist, ich bringe ihm bei, das Telefonbuch zu benutzen.“ (Azzellini 2006: 168, Interview mit Julio Vivas). Die Idee der UBV ist es, das akademische Wissen der DozentInnen mit dem empirischen Wissen der Studierenden verschmelzen zu lassen: Neues Wissen soll aufgebaut werden und sich in ständiger Entwicklung befinden.

Die Probleme der UBV und *Misión Sucre* scheinen vielmehr in ihrer bisher oft noch sehr provisorischen Organisation, hierarchischen Funktionsweise und dem häufigen Wechsel der Verantwortlichen zu liegen. Dadurch werden Lehrprogramme häufig gemäß den Vorstellungen einzelner Verantwortlicher geändert. Eine übergreifende Debatte über Lehr- und Lernmethoden hat bisher nicht stattgefunden. Und zu Beginn verlief auch



die Zusammenarbeit zwischen der UBV und der *Misión Sucre* schleppend. Das Direktorium der Universität wurde zweimal ausgetauscht. Mit Andrés Eloy Ruíz wurde 2005 jene Person als Direktor der UBV eingesetzt, die 2003 mit der Entwicklung und dem Aufbau der *Misión Sucre* betraut war. Seitdem wurde die *Misión Sucre* vollständig in die UBV integriert und die Kooperation verläuft weitaus besser.

Das größte Problem liegt aber wohl in der mangelnden Partizipation. Während die Lehrmethoden an der UBV stark partizipativ sind, ist eine Beteiligung der Lehrenden und Studierenden an der Entscheidungsfindung der Leitung und Verwaltung ebenso wenig gegeben, wie an den anderen öffentlichen Universitäten. Dies, obwohl die UBV gerade mit der Vorstellung entstand, die traditionelle Struktur zu verändern und Dozierende wie Studierende aktiv an der Entscheidungsfindung zu beteiligen. Zugleich gibt es darüber Debatten innerhalb der Bolivarianischen Universität und die Intention der Leitung eine weitgehende Partizipation einzuführen. Wie Studierende der UBV in Caracas im Gespräch erläutern (Azzellini 2006: 171ff.), ist die mangelnde Partizipation seitens der Studierenden auch eine kulturelle Frage. Die Studierenden seien gewohnt, nicht zu partizipieren, und selbst denen, die für eine Partizipation eintreten, fehle es an Erfahrung.

### **2.5 *Misión Vuelvan Caras***

Im Rahmen des Umbaus der Wirtschaft und Gesellschaft wird das alternative Modell der „endogenen Entwicklung“ verfolgt. „Die endogene Entwicklung integriert die ausgeschlossene Bevölkerung und entwickelt neue Formen selbstverwalteter Organisierung von Produktion und Gesellschaft, dessen Kern und Substanz die Männer und Frauen jeden Alters und jeder sozialen Herkunft sind, welche dieses Land bewohnen. Sie stützt sich auf die Bildung und Erziehung, auf das in der Bevölkerung verbreitete Wissen und Tun, mit einer starken kulturellen Komponente, und fördert die Transformation der Naturressourcen mittels des Aufbaus von produktiven Ketten, deren Glieder die Phasen der Produktion, des Vertriebs und des Konsums darstellen, mit einem großen Respekt für die Umwelt und einem erhöhten Sinn für ihren Schutz.“ (Valles 2004: 23f., Ü.d.A.)

Eng mit der endogenen Entwicklung und den *Nucleos de desarrollo endógeno* (Kerne endogener Entwicklung) verknüpft ist die *Misión Vuelvan Caras* (Wendet die Gesichter), die im März 2004 begann. Ihr Ziel ist es, 1,2

Millionen Menschen aus den ärmsten Regionen und Stadtteilen des Landes technisch zu schulen. Die TeilnehmerInnen an der *Misión* erhalten während der sechs Monate bis zwei Jahre dauernden Ausbildung ein kleines Stipendium, um die Ausbildung und Integration in die Arbeitswelt zu ermöglichen. Die Ausbildung übernimmt das *Instituto Nacional de Cooperación Educativa* (INCE). Anschließend werden mit den Beteiligten Kooperativen gegründet, die Kredit und technischen Beistand erhalten. Jenseits der Schaffung neuer Arbeitsplätze will die *Misión* eine Transformation des sozioökonomischen Modells in die Wege leiten. Die Kreditvergabe an die Kooperativen der *Misión Vuelvan Caras* wird demnach als die letzte Etappe eines soziopolitischen Prozesses angesehen, der Berufsausbildung, Organisation sowie soziopolitische und produktive Schulung umfasst. Die Kooperativen sollen produktive Ketten bilden, zur endogenen Entwicklung beitragen und damit das neue Wirtschaftsmodell fördern (Azzellini 2006: 106f.).

Die „endogene Entwicklung“ postuliert auch die rationale und nachhaltige Nutzung von Naturressourcen. Entsprechend bildet z.B. die *Misión Vuelvan Caras* in ökologischer Landwirtschaft aus. Im Mai 2005 beendete die erste Welle von 265.000 Personen ihre Ausbildung. Bis Ende 2006 sollen 700.000 weitere Personen, die in der folgenden Zeit eine Ausbildung begonnen haben, diese abschließen (MINEP 2006a).

### **3. Fazit**

Die Bildungsreformen in Venezuela sind weitgehend und umfassend, die Erfolge beachtlich. 13 Millionen Personen, knapp die Hälfte der Gesamtbevölkerung Venezuelas, sind aktuell im Bildungssystem integriert (ABN 2006c) im Vergleich zu knapp 30 % Ende der 1990er Jahre (Bravo 2001: 123). Neun Millionen besuchen das reguläre Schulsystem, während weitere vier Millionen über die *Misiones* integriert wurden.

Die Steigerung der TeilnehmerInnen an Bildungsmaßnahmen liegt in nicht unerheblichem Maße an der Flexibilität im Bildungssektor. So wurden die Bildungsmissionen ins Leben gerufen, nachdem deutlich geworden war, dass sich im Rahmen eines nach traditionellem Muster organisierten Bildungssektors die notwendigen Fortschritte nicht erzielen ließen. Herausragend und allen weltweit dominanten Entwicklungen entgegengesetzt sind

vor allem Intention und Erfolge der „höheren Bildung für alle“. In der Praxis wandelte sich das Vorhaben der Regierung von der Beseitigung der Exklusion zu einer Universalisierung der Hochschulbildung.

Problematisch bleibt allerdings, dass es – trotz Bemühungen und der festen Absicht einen zu entwerfen – nach wie vor keinen nationalen Bildungsplan gibt, d.h. ein fundiertes Gesamtkonzept für den Bildungssektor, sondern sich die Bildungspolitik aus einzelnen, verallgemeinerten Bausteinen zusammensetzt.

Tatsächlich war die Diskussion um Bildungsfragen vor allem in den ersten drei Jahren der Regierung der Chávez (1999–2001) sehr intensiv. Anschließend konzentrierte sich der Bildungssektor – wie das gesamte transformatorische Projekt – auf Abwehrkämpfe. Erst mit den überwältigenden Wahlerfolgen Ende 2004 entstand wieder ein Raum, der langsam mit Debatten gefüllt wird. Um die Debatten zu verbreitern wurde bisher auch dreimal ein *Congreso Pedagógico Nacional* (Nationaler Pädagogikkongress) veranstaltet. Der jüngste wurde Ende Juni 2006 in Caracas eröffnet und zieht als „Wanderkongress“ mit fünf thematischen runden Tischen bis November (er endet am 10. und 11. November im nordöstlichen Bundesstaat Anzoátegui) durch verschiedene Regionen Venezuelas, um so möglichst vielen Personen (LehrerInnen, Eltern, BasisaktivistInnen, Interessierten usw.) eine Teilnahme zu ermöglichen. Dabei geht es um die Fortschritte im Bildungssektor sowie um LehrerInnenausbildung und pädagogische Begleitung, Interkulturalität als Leitprinzip der bolivarianischen Bildung, Sport, Gesundheit und das einschließende Bildungsmodell. Der erste Kongress fand im Jahr 2003 statt und diente einer Grundlagenklärung. Auf dem folgenden Kongress 2005 wurden die konkreten pädagogischen Erfahrungen mit den neuen Schulmodellen diskutiert (Vive TV 2006).

Lag in den ersten Jahren das Hauptproblem in der organisatorischen Unerfahrenheit, so liegt es mittlerweile eher im Wiederauftauchen klientelistischer Praktiken in den mittleren Ebenen des Bildungssystems (Bonilla-Molina 2005: 105), was durch die institutionell orientierten Kräfte – häufig wohl auch ungewollt – verstärkt wird, da diese ein Modell der Partizipation über institutionalisierte Gremien und Interessenvertretungen vorziehen und diese Strukturen einer korporativen und klientelistischen Tradition entstammen.

Ein weiteres Problem bleibt die früher oder später anstehende Reformierung des alten öffentlichen Universitätssystems und die weitere Existenz zahlreicher Privatschulen und -universitäten mit gänzlich anderen Lerninhalten und -methoden; und schließlich auch noch die breite Umsetzung der in der Verfassung formulierten Partizipationsansprüche im gesamten Bildungssektor. Dennoch bleibt abschließend festzustellen, dass die Bildungsreformen in Venezuela auch im globalen Maßstab wegweisend sind.

## Literatur

- Agencia Bolivariana de Noticias (ABN) (2005): Moncada ubica el analfabetismo en 1 % tras la Misión Robinson I. <http://www.abn.info.ve>, 28.10.2005.
- ABN (2006a): Chávez colocará piedra fundacional de 80 ciudades educativas. <http://www.abn.info.ve>, 10.6.2006.
- ABN (2006b): Ministro Istúriz: Venezuela podría universalizar la educación básica en 2007. <http://www.abn.info.ve>, 18.06.2006.
- ABN (2006c): Ejecutivo Nacional invertirá Bs. 1,70 billones en planteles educativos. <http://www.abn.info.ve>, 15.7.2006.
- Azzellini, Dario (2006): *Venezuela Bolivariana. Revolution des 21. Jahrhundert?* Köln: Neuer ISP Verlag.
- Bonilla-Molina, Luis (Hg., 2001): *Colección El Nuevo Maestro Venezolano: Educación, Ruralidad y Cambios.* Táchira: Sociedad Venezolana de Educación Comparada (SVEC).
- Bonilla-Molina, Luis (2005): *Colección El Nuevo Maestro Venezolano: Culturas Escolares, Proyecto Pedagógico y Reforma Curricular.* <http://www.monografias.com/trabajos20/nuevo-maestro/nuevo-maestro.shtml>, 12.6.2006.
- Bravo Jáuregui, Luis (2001): *La escuela venezolana. Educación de masas, políticas y resultados a partir de 1958.* Caracas: comala.com.
- Caponi, Orietta (2005): *Carácter filosófico, ideológico y ético-político del proceso de Municipalización.* Universidad Bolivariana de Venezuela: Universidad de Estado. In: Fernández Pereira, Menry (Hg., 2005): *La Municipalización de la Educación Superior.* Caracas: UBV, 19-22.
- Casañas Díaz, Marta (2005): *Introducción. La universalización de la educación superior. Por una educación masiva de calidad.* In: Fernández Pereira, Menry (Hg., 2005): *La Municipalización de la Educación Superior.* Caracas: UBV, 11-17.
- Castellano de Sjöstrand, María Egilda (2001): *La multidimensionalidad del concepto equidad en la educación superior: problemas y perspectivas.* In: Bolívar, Adriana/ Manterola, Carlos/ Ramos, Consuelo (Hg., 2004): *Humanismo y educación: seducción del futuro.* Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación - Universidad Central de Venezuela.

- CEPAL (2005): Base de Estadísticas e Indicadores Sociales. <http://websie.eclac.cl/sis-gen/badeinso.asp>, 30.6.2006.
- Contreras Ramírez, Enrique (1999): Educación para la nueva República. Caracas: Fundación Editorial Fabricio Ojeda.
- Escontrela Mao, Ramón/Saneugenio S., Amadeo (2000): Contribución al Estudio de la Historia del Sistema Escolar Venezolano. Proceso Socio – Historicos des Sistema Escolar venezolano. Caracas: Ediciones Vicerrectorado Académico.
- Hernández, Carlos Raúl/Herrera, Bernardino (2001): Universidad para el cambio; cambio para la universidad. In: Extramuros 15, 19-49.
- Ministerio de Comunicación e Información (MINCI) (2006): Misión Sucre. <http://www.minci.gov.ve/misionescopia.asp?id=4>, 10.10.2006.
- Ministerio de Educación y Deportes de Venezuela (MED) (2005): Escuelas Bolivarianas. <http://www.me.gov.ve/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=38>, 14.10.2005.
- Ministerio de Educación y Deportes de Venezuela (MED) (2006): Plan de Alfabetización Nacional. <http://www.me.gov.ve/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=36>, 30.09.2006
- Ministerio de Economía Popular (MINEP) (2006): Misión Vuelvan Caras arriba a 2 años de logros. [www.aporrea.org](http://www.aporrea.org), 12.03.2006.
- Ministerio de Educación Superior (MES) (2005): Misión Sucre. Compendio Documental Básico. Caracas: o.V.
- Ministerio de Planificación y Desarrollo (MPD) (2003): 3 Años de la Quinta República. <http://www.mpd.gov.ve/3%20A%D1OS/3Anosde la VRepublica.pdf>, 12.7.2005.
- Misión Ribas (2005): Misión Ribas. Faltblatt des Programms. Caracas: o.V.
- Muhr, Thomas/Verger, Antoni (2006): Venezuela: Higher Education For All. In: Journal for Critical Education Policy Studies 4 (1). <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=63>, 19.4.2006.
- Núñez, Miguel Ángel (2005): Territorios productivos. Semillas y soberanía agroalimentaria. In: Question Dezember 2005 (42). <http://www.voltairenet.org/article132470.html>, 12.1.2006.
- Padilla Bravo, Iván (2005): Venezuela sin ataduras ni vuelta atrás. In: Todos adentro (Beilage zu Ultimas Noticias), 29.10.2005, 10-11.
- Ramos, Consuelo (Hg., 2004): Humanismo y educación: seducción del futuro. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación – Universidad Central de Venezuela, 75-94.
- República Bolivariana de Venezuela (RBV) (1999): Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Caracas: o.V.
- Ríos, Víctor (2004): Venezuela: políticas sociales para otro país posible. [www.rebelion.org/noticia.php?id=4959](http://www.rebelion.org/noticia.php?id=4959), 21.9.2004.
- Tovar, Eudomar (2005): Discurso del Gobernador por Venezuela en la Segunda Sesión Plenaria de la Reunión Anual de la Asamblea de Gobernadores del Banco

- Interamericano de Desarrollo (BID) en Okinawa, Japón, 10 de Abril de 2005. <http://idbdocs.iadb.org/WSDocs/getDocument.aspx?docnum=516604>, 5.11.2005.
- Ultimas Noticias (2005): o.T. In: Ultimas Noticias, 5.11.2005, 9.
- UNESCO (2001): Education for All An Achievable Vision. [http://www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/background/background\\_brochure\\_EFA.shtml#all](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/background_brochure_EFA.shtml#all), 7.11.2006.
- UNESCO (2002): Literacy and Mass Communication Media: An alternative for developing countries : Honourable Mention: King Sejong Literacy Prize [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=5430&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=5430&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html), 7.11.2006.
- UNESCO (2003): International Literacy Prizes: Winners 2003. [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=21420&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=21420&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html), 7.11.2006.
- UNESCO (2005): Venezuela marks its victory over illiteracy. [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=42794&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=42794&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html), 10.10.2005
- UNESCO (2006): LA – Literacy rates, youth (15–24) and adult (15+), by region and gender (September 2006 Assessment). [http://www.uis.unesco.org/ev.php?URL\\_ID=5204&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201](http://www.uis.unesco.org/ev.php?URL_ID=5204&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201), 6.11.2006.
- Valles Caraballo, Christhian (2004): Para crecer desde dentro: Venezuela y el desarrollo endógeno. Caracas: Consejo nacional de la cultura.
- Vive TV (2006): Instalado Tercer Congreso Pedagógico Nacional. <http://www.vive.gob.ve>, 27.6.2006.

## Abstracts

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Umgestaltung des venezolanischen Bildungssystems. Während Schulbildung, und vor allem höhere Bildung, auf globaler Ebene zunehmend privatisiert werden bzw. stetig steigende Gebühren mit sich bringen, wurde in der unter Präsident Chávez 1999 in einer Volksabstimmung angenommenen neuen venezolanischen Verfassung das Recht aller auf eine kostenlose Schul- und Hochschulbildung verankert und der Staat verpflichtet ein Bildungssystem aufzubauen, das nicht privatisiert werden darf. Seit 2003 wurden diverse Misiones genannte massive Bildungsprogramme in die Wege geleitet, mit denen fast 1,5 Millionen Menschen alphabetisiert wurden und Hunderttausende die Möglichkeit erhalten Schulabschlüsse nachzuholen. Zusätzlich wurde ein neues Universitätssystem eingeführt. Neben einer drastischen Ausweitung des Bildungssystems

werden aber auch alternative Lernmodelle und Inhalte sowie Formen der Demokratisierung der Bildungsstrukturen diskutiert und eingeführt.

This article deals with the transformation of the Venezuelan educational system. On the global level school education in general and especially higher school education is either being privatized or faces rising tuition fees. The new Venezuelan constitution which was accepted in a referendum under President Chávez in 1999 states the right to free school and university education whereby the Venezuelan state is obligated to establish an educational system which must remain national. Starting in 2003 massive educational programmes- so called “*misiones*” – alphabetized nearly 1,5 Mio. Venezuelans and gave hundreds of thousands of others the opportunity to make up for their missing (high) school graduation. Additionally, a new university system was introduced. Besides this drastic broadening of the educational system alternative educational methods and contents as well as new ways of democratizing the educational system have been discussed and implemented.

Dario Azzellini  
c/o metrogap  
Lausitzer Str. 10  
10999 Berlin  
dnapress@gmx.net  
www.azzellini.net.

**ANNE HICKLING-HUDSON, JORGE CORONA GONZALEZ,**

**ELVIRA MARTIN SABINA**

**Education in Newly Independent Countries**

*Problematic Models and the Significance of the Cuban Alternative*

**1. Introduction**

Socio-economic disparities prevail in the neo-colonial education systems that remain in many countries and regions, constituting a barrier to effective national development. Taking these disparities as a starting point, this paper considers the Cuban model of education and its current reforms as an alternative way of conceptualizing education and its role in development. The authors, two Cuban scholars and one Jamaican scholar, bring to this topic many years of involvement in planning, implementing and teaching education for national development, and have a particular interest in the global significance of the commitment that Cuba has demonstrated in promoting equity with quality in education. Our argument is that since the neoliberal world economic order does not support the equitable development of education, alternatives such as the Cuban model of education are increasingly important to demonstrate that the vision of equitable and high-quality education, and a sharing of the benefits of this education, can be achieved by a low-income country.

Cuba, not tied to the constraints of neoliberalism but with other economic challenges of its own, has built an effective model of education which has produced an educated and skilled population. The application of these skills to socio-economic improvement has enabled it to achieve the goals of supporting the population with adequate nutrition, excellent health and education services, sophisticated cultural arts provision, and a nearly total eradication of diseases including HIV/AIDS, to an extent that surpasses most other low-income countries. Not only did education withstand the



hardships of the 1989 collapse of the Soviet system that had provided support for Cuba, but also by 2000 it was able to marshal resources to initiate educational improvement, as well as to continue its unique program of educational assistance to and collaboration with other poor countries. It is the continual drive to strengthen education internally, and the commitment to internationalist sharing of education, that constitutes two of the foundational characteristics of the Cuban model.

### **1.1 On a global scale: the disparity crisis in education**

In most nations of Latin America, Africa, Asia, the Caribbean and the Pacific, the education system is organized along the lines of neo-colonial models, which deliver reasonably high quality education to a minority but poor quality to a majority of the population. As demonstrated by case studies in the book *Quality and Equality in Third World Education*, edited by Anthony Welch (2000), efficiency, equity and effectiveness in education all suffer under this model, which is characterized by huge disparities in access and quality. The underlying reasons behind disparities in access to schooling and higher education are not only economic, but also socio-political. In most underdeveloped countries, colonialism has left a legacy of weak, dependent economies, social class stratification characterized by huge economic and cultural divides between rich and poor, and a fragmented and distorted cultural consciousness that makes it difficult for the society to achieve national unity and self-reliance.

In the postcolonial era all these features inherited from the colonial period have been somewhat altered by the efforts of national liberation movements to achieve more equitable societies, yet aspects of them remain strong enough to constrain national development. This is the foundation of their difficulties in changing the problematic, neo-colonial models of education. The planning, financing and implementation of education are controlled by educated elites from the middle and upper strata of society. They have only to a moderate extent responded to the desire of the people to expand educational opportunities and improve quality. Postcolonial theory investigates the contradiction between the achievement of improvements such as increased access to all levels of education and more culturally conscious curricula, and the continuing fact that few societies have been willing to make the deeply radical changes that would increase equity in the system to the point

where the poor have similar opportunities to those enjoyed by the wealthy (Hickling-Hudson et al. 2004; Tikly 2004). Many children find themselves forced to drop out of the neglected schools for the poor before they reach puberty. They leave because of a combination of poverty and of a devastating experience of failure and humiliation at the hands of the school (Kozol 1992; Welch 2000; Samoff 2003; Tomasevski 2003; Harber 2004). They may suffer for the rest of their lives from the problems of minimal literacy, a low self-image and poor employment prospects, while the nation as a whole suffers from an insufficiently educated workforce, high unemployment, and too few with the skills and confidence to demand and build more equitable economies and societies. This serves to perpetuate the global division of labour, whereby the large, poorly-educated populations in the new nations still provide cheap and low-skilled labour for the globalised industries of the wealthy.

Since March 1990 at the Jomtien conference in Thailand, the Education for All (EFA) process outlined the basic goals necessary to guarantee education as a human right. The goals included the development of adequate early childhood care and education and universal primary education, putting in place structures to meet the learning needs of all young people and adults, and promoting adult literacy, gender equality and education quality. Unesco's yearly monitoring report on the EFA program shows that there are at least 35 countries that cannot meet the modest goal of achieving universal primary education by 2015 (UNESCO 2004). The EFA goals reiterated at the conference in Dakar in 2000 are so far from being achieved that at the present rate, they would not be reached by the end of the 21st century. Although access to schooling has been expanded everywhere, it is still not guaranteed for all, not even at the primary level. UNESCO figures (2005) show that on a global scale:

- 781 million people are non-literate  
(15 % of adults, most of them women).
- 500 million children have no access to pre-school.
- 115 million children of primary school age are out of school  
(1 in 5 world wide; 38 % of these from the poorest households compared to 12 % from the richest.
- 284 million young people have no access to secondary school.

It was pointed out at the EFA conference in Dakar that in order to have basic education for all by 2015, given population increase, it would be necessary to spend US \$8 billion per year (1 billion =1000 million US\$). In the context of the neoliberal economic order, with reduced social spending and increased debt, it is completely impossible for impoverished countries to find this sum. The per capita expenditure of rich countries on education is twenty-six times that of the educational expenditure of poor countries, while at the same time, there is a decreasing trend in Official Development Assistance (ODA), which includes international aid for education (UNDP 2005). The scarcity of finances for education in the impoverished countries leads to a vicious cycle of educational, social and economic underdevelopment reinforcing each other. The cycle has become more acute in the era of neoliberal globalisation, during which wealthy ruling business elites have been able to impose policies on weak economies of the removal of protection for local infant industries, increased privatisation of businesses, reduction or erasure of price controls, cuts in government expenditure on services such as education and health, and user fees for these and other public services. In the view of some analysts this has brought to the poorer countries “economic catastrophe, the slowing down and even reversal of human development” (Tikly 2004:114). It has intensified the polarization between rich and poor on a world scale, especially in the underdeveloped countries, but also in developed countries that have minorities living in impoverished underdevelopment (Samoff 1994; Chossudovsky 2000; Hoogvelt 1997; Burbach 2001).

Knowledge has become a vital asset to economic growth and human development. But the education crisis that enmeshes most underdeveloped countries means that they are unable to encourage the development of the knowledge needed by the population.

## **2. The Millennium Development Goals and related educational changes: Can the world achieve them?**

The definition of development utilised by the United Nations Development Program (UNDP) is that it is a process of equitable and sustainable economic growth, which promotes the survival and development of human

society. Its aim is to bring about social equity, autonomy, freedom of decision-making, equal opportunities, equality between men and women, employment for all, and the conservation and protection of the environment and of nations. The Millennium Development goals (MDGs) constitute a start in stating a consensus that something must be done to tackle global inequity, but would be more comprehensive were they to include cultural development, the right of people to have access to the greatest cultural achievements of humankind – access which is denied to the hungry, the desperate, the minimally educated. An implied but vital link between education and development is evident throughout the eight MDGs accepted by the representatives of all nations through the United Nations:

1. Eradicate extreme poverty and hunger.
2. Achieve universal primary education.
3. Promote gender, equality and empower women.
4. Reduce child mortality.
5. Improve maternal health.
6. Combat HIV/AIDS, malaria and other diseases.
7. Ensure environmental sustainability.
8. Develop a global partnership for development.

Education is a crucial component of each of these goals. The funds needed to accomplish these goals are estimated at US \$150 billion. If the developed countries were sincere about their commitment to help to achieve these goals, they could be met. These countries would only have to give 0.7 % as development aid, as promised years ago, instead of the 0.1 % they are giving currently, and this would add US \$160 billion a year to development. If the obscene spending on arms were cut, if the poor countries were no longer forced to pay interest on loans from rich ones, if rich countries were to remove agricultural subsidies for their farmers, and if even a fraction of the funds yielded out of those strategies were to be spent to help build the economies of the poor countries, then the millennium goals would not only be accomplished, but exceeded, and sustainable development could be under way.

However, huge barriers exist to the achievement of these goals, in particular for underdeveloped countries hard hit by the increasing spread of poverty versus the concentration of wealth among a minority, and the injustices of the current international economic order. UNDP measurements

such as the Human Development Index and the Human Poverty Index show that increasing social disparities are being generated during the era of neoliberalism. They suggest the acute need to search for alternative policies that can reverse these patterns. Every country has to search for policies to suit their circumstances. For in the neoliberal order, there is no way out for underdeveloped countries: their poverty and misery simply increases (Chossudovsky 2000; Burbach 2001; Ramsaran 2002; Samoff 2003; Tikly 2004). The positive image of globalisation is a distorted one when it does not show this.

If the present unjust global order continues, two thirds or more of the world's people will be living in poverty, ill health and hunger. Today, one sixth of humanity is unable to read and write, and another proportion has low literacy skills and minimal education. If they remain uneducated, their ability to contribute to the Millennium Development Goals may be severely limited. The battle of ideas is important for all humanity in supporting the goals and strategies that could contribute to building a better society.

To conceptualise alternative policy in education, it is useful to study concrete educational experiments that have had extraordinary success. Some impoverished countries have improved education by allowing or encouraging decentralized experiments in devising new approaches to schooling. This policy brings about fragmented or piecemeal change, which improves segments of the education system, but may or may not eventually influence broader change in the whole system.

Scholars such as Farrell discuss some successful attempts to alter fundamentally the traditional teacher-directed model of schooling throughout the developing world (Farrell 1999: 170-171). These experiments, emphasising learning rather than teaching, have provided a superior educational experience for highly marginalised people. The experiments have been trying different combinations of teachers including fully trained and partially trained teachers, para-teachers and community resource people. They are using a variety of delivery methods – radio, television, correspondence, and sometimes computers. Teachers and students are together constructing new materials. They are using multi-grade classrooms, child-centred rather than teacher-driven pedagogy, free flows of children and adults between the school and the community, and they are changing the cycle of the school day and year to match work and social imperatives in particular commu-

nities. Major examples include the Escuela Nueva in Colombia, 'Faith and Happiness' schools in Venezuela, the non-formal Primary Education Program of the Bangladesh Rural Advancement Committee (BRAC), and community schools in Pakistan, all of which have spread from localized experiments to thousands of communities which have embraced them as opportunities for high-quality learning (Farrell 1999). Promising as these experiments are, they remain minority experiments in the entrenched neo-colonial structure of the education system of these countries.

Cuba, on the other hand, has achieved outstanding success in bringing about not minority change but comprehensive national educational change that has gone some way towards achieving a combination of equity and high quality. It has used a centralized policy and planning approach, based on a national consensus that is voiced through several levels of popular representation in 'political organization made up of the totality of state institutions and professional and mass political organizations' (Lopez Garcia 2005). Another aspect of Cuba's success is that it has pioneered a system of educational assistance to other poor countries, which is large-scale, comprehensive and collaborative. This paper does not aim to set out a history of education in the Cuban Revolution, which has already been done (eg. Carnoy/Samoff 1990). Rather, it discusses the model of educational development in Cuba, and the current reforms in the system.

### **3. Educational development in Cuba**

The goals and achievements of the educational system of the Cuban Revolution took place during a forty-six year process. This has, of course, experienced problems and errors, and Cuban authorities are still far from being satisfied with the system in terms of quality assurance, because their objective is to provide lifelong education of a high quality for all. However, the approach of Cuba to educational development deserves the attention of the world because of its effectiveness. It is obviously not feasible in its entirety for most countries, because of the absence in them of a supportive political context, but there are significant aspects of it that could be considered in the struggle to find a more successful development path. Cubans, rather than following the policy of decentralised, localised and uncoordinated change,

have changed education by agreeing on national goals of equity and quality, centralising policy to achieve these goals, decentralising management, finance and local practice, and supporting the implementation of the entire system at the highest political levels.

As a result, Cuba is now one of the few low-income countries on the way to achieving an educational structure which facilitates lifelong education for all. It is not possible to claim that this goal has been achieved if there are deep weaknesses in the structure of education, such as illiteracy, wide educational disparity between boys and girls and rich and poor, and between rural and urban areas, inadequacies in national education structures and services, and barriers to equal access such as high user fees which prevent poorer people from utilising educational services. Equal socio-educational opportunity is a necessary condition for lifelong education, and this has been established in Cuba. This concept of lifelong learning is a humanistic one, different from the neoliberal concept that emphasises the duty of citizens to prepare themselves, largely at their own cost, to be a productive part of the economy. Putting in place a system that facilitates access to lifelong learning is the goal of the Cuban transformation programs which are currently being implemented in all levels of education throughout the society, with the active participation of teachers, parents and other citizens.

Suffering a devastating loss of its most important economic partners when the Eastern bloc communist economy collapsed in 1989, Cuba's economy had to undergo painful restructuring from 1989 to 1996 (named the 'Special Period') to find new ways of earning a national income, and different partners to collaborate in new enterprises. Added to this was the constant struggle to survive four decades of an aggressive economic blockade imposed by hostile US administrations and involving third countries, causing the loss to Cuba of an average of US\$2 billion a year for 42 years (Espinoza Martinez 2005:70). In spite of these hardships, the Cuban economy has improved and is steadily growing. Between 1998 and 2002, the growth in GDP was 3.4 %, according to ECLAC, the Economic Council for Latin American and the Caribbean (ECLAC 2003a:2003b, quoted by Espinoza Martinez 2005:81). National income comes from agriculture, tourism, genetic engineering, biotechnology and other areas of science, and today, Cuba's per capita income is about the same as that of Jamaica and many other Caribbean countries with 'market' economies. Governmental support

for maintaining and improving education was unswerving, even during the worst of the Special Period, and now with the growing economy, a new suite of educational reforms is being undertaken to further improve the system. The Cuban president, Fidel Castro, who has played a key role in endorsing and guiding government support for educational reform, sees the current phase of reform as one that is at the same time “striving to perfect the work accomplished up until now, and proceeding on the basis of entirely new ideas and concepts. Today we are seeking for [...] an educational system that increasingly corresponds to the equality, full justice, self-esteem and moral and social needs of all people in the type of society that Cubans have decided to build” (Castro, September 16, 2002).

The fundamental educational changes pursued throughout the Cuban revolution were, firstly, that the content of education was transformed to serve the goals of the revolution for equity and planned socio-economic development, and secondly, that teachers were highly educated in five-year degree programs with further in-service training to carry out these aims. It has often been pointed out (Carnoy/Samoff 1990; Hickling-Hudson 2000) that Cuban education combined the three foundational principles of work, study and research. This has been comprehensively summed up as follows in the words of Oscar Elejalde, who for ten years was Director of Education from Primary to Tertiary levels on Cuba’s Isle of Youth, where thousands of overseas students as well as those born in Cuba were educated:

“*Academic work* is the key pillar of Cuban education. This includes education in all the subjects of the curriculum, plus extra education in political ideas to orient students towards helping with the socio-economic development of their countries. This education in values helps students to build solidarity, commitment, self-determination, collaboration and so on.

*Productive work* trains students in a culture of combining work with study. Students learnt to produce some of their own food, for example. Here, educators stress the development of productivity, responsibility and discipline.

*Research* helped to educate students in a scientific culture, stressing the scientific method and its application in solving practical needs. To graduate, students had to prepare a research paper each academic year, and they presented these papers at student forums designed for age and year level. At universities and polytechnics, they had to produce a thesis in the final



school year, to show their mastery of theory and practice.” (Elejalde, 2006, Interview)

So effective has been the achievement of high quality in education that Cuban primary school students ranked first by a very wide margin in a UNESCO assessment of language and mathematics carried out across 13 Latin American nations: Argentina, Bolivia, Brazil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Honduras, México, Paraguay, Peru, Dominican Republic, and Venezuela (UNESCO-OREALC 2002). According to a Caribbean Education Task Force (2000) of academics and government officials, the following are among factors which have contributed to the high performance of the Cuban educational system, and which represent ‘important lessons to be learned by other countries in the Region’.

**Table 1: Factors contributing to the high performance of the Cuban educational system**

- Sustained high levels of investment in education.
- High levels of non-salary expenditures (approximately 40 % of the education budget).
- Provision throughout the country of low cost, high quality instructional materials, adapted to local realities.
- A consistent policy environment supportive of high-quality education.
- High professional status of teachers; regular in-service professional development through formal and informal methods.
- Involvement of teachers in applied research aimed at improving learning outcomes.
- Emphasis on evaluation and accountability throughout the system and aimed at school improvement through identification of problems and formulating and implementing plans of action.
- A system of ‘emulation’ rather than competition in which collaboration among peers is emphasised, high performing schools serving as a model to others.
- Wide stakeholder participation in school management.
- Strong commitment and support to rural children and those with special needs, ensuring access and provision of incentives to teachers who work in remote areas.
- Linking school and work through “labour education” emphasis on technical vocational education (50 % of students who complete Grade 9 pursue these subjects).
- Provision of “values education” as a core subject in the curriculum.

(Caribbean Education Task Force 2000)

Cuba has already fulfilled UNESCO's Education For All (EFA) objectives. The Education For All Global Monitoring Report of 2005 commissioned case study research into eleven countries that have demonstrated strong commitment to EFA – Bangladesh, Brazil, Canada, Chile, Cuba, Egypt, Finland, Republic of Korea, Senegal, South Africa and Sri Lanka. The research found that four of them are achieving high standards of educational quality: Canada, Cuba, Finland, and the Republic of Korea. Cuba is the only one categorized as a lower-middle income country, while the other three are high-income nations. UNICEF observers note that Cuba is among the countries making the greatest progress towards the goals of the UN Convention on the Rights of the Child (see <http://www.unicef.org.wsc/plan.htm>). A profile of major features of Cuban achievements in education demonstrates the strength of the system. A foundational indicator of its effectiveness is that there is no illiteracy as a social phenomenon. Because of the Literacy Campaign of 1961, and the developments in Adult Education that followed, adults who had previously been deprived of formal education were able to move from basic literacy to post-literacy to equivalent primary and secondary schooling (Carnoy/Samoff 1990: 176-178). Another indicator of effectiveness is the equitable distribution of education throughout the country. This is shown by the 99 % rate of school enrolment for students between 6 and 14 years old, and the widespread network of universities and other post-school institutions in each province. Other indicators include the facilitation of learning through audio-visual aids, two educational television channels, and the production and provision of textbooks and other publications to support the general cultural level of the population. A high proportion of the 18-25 age cohort (over 30 %) completes university level education. Another vital indicator of effectiveness is that teaching is internationally recognised as of extraordinarily high quality, as was demonstrated by the UNESO-OREALC evaluations of 1997 mentioned above.

The strength of Cuba's education system is all the more remarkable when it is compared to the weakness of the system that preceded it. In the 1950s, Cuba had a deformed economic structure and very little technological development. Education, too, showed typical neo-colonial deformities. High-quality, prestigious education was reserved for the privileged minority with high incomes. Higher education, also for the minority, did not match the needs of socioeconomic development. Just over half (56 %) of the child-

ren went to primary school and only 28 % of those continued their studies at the secondary level. According to the 1953 census, 1 million people could not read and write, amounting to 23.6 % of the population over ten years of age. In the rural areas, the percentage rose to 41.7 %, with a higher incidence among women. Educational services were inadequate, yet there were ten thousand teachers without a job.

The Cuban Revolution's expansion of educational services involved a war against illiteracy, creating schools throughout the country, and training teachers capable of working in the most remote and economically depressed areas. At the same time, the development of its higher education subsystem was the cornerstone of the country's ability to utilize highly skilled professionals in the improvement of its economy and social services. Schoolteachers and university lecturers alike implemented a model of education that sought to inculcate habits of integrating theory and practice as well as to promote socialist values. Cuba received thousands of scholarships to send students to study in the Soviet Union and East Germany as well as other East European countries. This led to a rapid development of education and skill levels in Cuba, and reinforced Cuba's deep commitment to the principles and values of a 'solidarity' approach which leads it to provide, in turn, extraordinary levels of assistance in health, education and construction to other developing countries.

During the four decades of sustained social and political endeavour that led to the current high level of educational development, there were four fundamental requirements for success:

- 1) The absolute commitment of the State to the educational project.
- 2) The philosophy of valuing education, and the moral impulse in politics.
- 3) Extensive popular participation in educational initiatives.
- 4) The innovative capacity to change the system in response to the social and economic development of the country and the personal needs of the people.

In his article *Education, Revolution and Revolutionary Morality in Cuba*, Antoni Kapcia analyses the roots of the Revolution's educational ethos. He observes that a foundation of this ethos is Cuba's long-established, profound and consistent belief "in the liberating power of education and culture and [...] in 'moralism', in the moral impulse in politics." (Kapcia 2005: 403-

404) Also relevant to the ethos of Cuba's educational model is the attachment of Cubans to the ideas and example of national heroes such as Jose Marti and Che Guevara, as well as their "deep sense of communal solidarity and struggle" which was reinforced by Cuba's position "as an embattled enclave" (Kapcia 2005: 404).

Cuban educational transformation has gone through three major phases of change during the last four decades (Martín Sabina/Corona González 2005; Gomez 2003; 2004). The first phase was initiated by the 1961 National Literacy Campaign, accompanied by the 1962 University Reform, which established a cultural and practical link between university and society. The second phase, from the 1970s, achieved mass secondary education, the restructuring of higher education and the expansion of a network of universities and post-school polytechnics throughout the country. The third, starting from the late 1990s and continuing today, implements changes in primary, secondary and university education that will expand the extent to which Cuba's cultural resources become available to the whole population. All three phases deepened the achievement of organising education to guarantee free access for all, but this of course is not enough to guarantee the provision of education of a high quality. Quality, as mentioned above, is demonstrated in the integration of study, work and research in education, and can be implemented through pedagogy because of the high level of training and motivation and the regular professional development of Cuba's teachers.

The next section outlines the important structural changes in the third, current phase of education policy. It is based on the involvement and knowledge of two of the authors of this article in policy, planning and implementation of educational reform in Cuba. We analyse the potential of these reforms to bring about a significant improvement of the system by expanding the access of the population to learning and culture.

## **4. Developments in current educational policy and practice in Cuba**

### **4.1 Early childhood education: “Teach your Child”**

This is a massive program of parental involvement in pre-school education, which together with education in kindergartens, encompasses over 99 % of children between zero and five years of age. “Teach your Child” is a non-institutional program, developed as the result of ten years of research on preschool education. It is based on active participation of the parents, the family doctor and other community members. Parents receive advice on the activities they could do with their children, at the different stages of their development, to stimulate them to learn. One of the parents or another family member can act as a teacher, with the help of professional teachers living in the community and of a series of guiding booklets developed by experts. The family doctor checks regularly on the healthy growth of the child. So the teacher, doctor and parents understand the child as a whole and learning becomes more effective in this context. Research is being carried out on the impact of this program.

### **4.2 Primary and secondary education: small classes, individual attention and the comprehensive teacher**

In primary school education, class sizes are being reduced to 20 or less, in order to help the teacher to pay individual attention to each child. A teacher has the option either of staying with the same class of students from the 1<sup>st</sup> grade until the 6<sup>th</sup> grade, or of staying with the class from 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> grade, with another teacher at the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade. The teacher gets to know the students and their families, and can maintain the close and affectionate relationship, which is so important in the early years. This ensures that the diverse needs of all students are addressed. The availability of TV sets, videos and computers in all classrooms helps both teachers and students.

Basic secondary education has undergone the most profound innovations and remodeling. Traditionally, secondary teachers have been trained as curriculum specialists teaching one or two particular subjects. The present trend is to train teachers more in the way that primary teachers are trained, that is, as “comprehensive teachers” who are capable of teaching a range of subjects. They will work with no more than 15 students through grades 7,

8 and 9, and will be in close contact with their parents, offering attention to the developmental needs of each adolescent as well as to the group.

There was much debate between educators over this reform. Some felt that the comprehensive teacher would not be able to ensure a high quality of subject learning at secondary level, while others felt that the proliferation of curriculum subjects was not the best approach in the formation of young adolescents. The decision was that the adoption of the comprehensive teacher approach would facilitate a more integrated curriculum. The change is being accompanied by the retention of specialist teachers to assist in arts, foreign languages and physical education, and information technology is used to fill gaps in knowledge. For example, to improve methods and content knowledge, schoolteachers can watch video classes taught by top-level teachers in any subject. They utilize educative games and computers to help them improve the quality of learning for the students in mathematics, the natural sciences, geography and history. The aim is for the middle secondary teacher to become a holistic educator rather than just a teacher of subjects. They supervise the behavioural and intellectual development of each child, as well as guiding their academic development with the assistance of educational software developed by experts. This change in the approach to secondary teaching is being evaluated for quality assurance each year.

The reduction of class sizes at both primary and secondary level is an educational reform of immense significance. Teachers with 15 to 20 students to a class are much more likely to be able to provide training in social activities which link theory to practice. They are more likely to be able to teach in a way that combines the development of knowledge with an understanding of values and norms, and to promote reflective and flexible ways of thinking to foster stable self-esteem. They can develop a closer relationship with their students, and this enables them to take into consideration their individual differences and family backgrounds in relation with their learning process. The reduction of class size, the training of thousands of new young teachers and the professional evaluation of the new reforms increased the education budget by several million dollars annually. This is demonstrated by the fact that while education comprised 14 % to 16 % of the national Gross Domestic Product between 1990 and 2001; in 2002 it rose to 19 % and in 2003 and 2004 it was above 21 % of GDP (National Office of Statistics, Cuba, see Appendix 1).

**4.3 Special education: a combination of ‘mainstreaming’ and special schooling** Special education services have been ‘mainstreamed’ – that is, provided to children with disabilities/special educational needs, in an integrated way in regular schools. However, some acute problems require more specialized attention than teachers can give. For children with such problems, there are diagnostic centers, and a visiting teacher program in hospital classrooms, in pupils’ homes, and in these diagnostic centers. There are still about 500 special schools, supplied with computers, videos and television, for children who need them. Parents and teachers decide when these children are ready to go into a regular school.

#### **4.4 Teacher education: increased practical experience**

A new teacher education program has been developed which requires more teacher education to take place in communities than was the case before, when it took place mainly in the Pedagogical Universities. The first year is an intensive one-year preparation in accelerated undergraduate study, which improves core skills, personal development and classroom participation. From the second year, each student begins teaching in a school in their own municipality and attends a local university outreach center for lectures. All students are guided by an experienced teacher-mentor who acts as their personal tutor. As well, their lecturers from the Pedagogical Universities visit them at the school, and they visit the outreach center to receive classes from these lecturers. This program is also being evaluated by ongoing research every year.

#### **4.5 The extension of post-school education**

One of the most successful programs treats study as a full-time job. This was established to deal with the problem of young people who left school after the ninth grade and are not employed. Some left because of early pregnancy, others to try to provide extra support for their families. The problem was analyzed by the government, student councils and the Communist Youth organization, and it was decided that this group of young people should be offered the chance to go back to school and be given a monthly payment for this. About 110,000 students between 17 and 29 years of age went into this program. It provides school upgrading and career opportunities for them. Students receive economic support and are officially regarded

as being employed, in an effort to improve their self-esteem. Some retired teachers are teaching in this program, plus existing teachers in the municipality.

An interesting development in the provision of post-school education is the establishment of new polytechnics, which train middle-level technicians in Information Technology. These polytechnics are already showing their potential, particularly in the students' contribution to the production of software, which is being successfully marketed overseas.

An intensive ten-month program to train social workers is delivered by university professors for young people who have completed grade 11 or 12 at senior high school. This is proving to be useful in solving social problems at the community level. Graduates from this ten-month program can enroll in part-time university courses at their Municipal University Branch.

#### **4.6 The extension of higher education**

Cuba's university system in 1959 consisted of three comprehensive universities. The 47 years of the Revolution created a network of 64 comprehensive, medical, technical, pedagogical, sports and arts universities. In the year 2000 there were 150,000 students at the tertiary level in Cuba. The number has now grown to half a million students because of the introduction of the Municipal University Centres (SUMs), an innovation of the University Municipality Branch Program developed since 2000. Today, 50 % of the 18 to 24 year old cohort is enrolled in university studies.

In the country's political-administrative division, the municipalities are the basic management level. A SUM is part of the structure of a nearby university. These branches of the existing network of universities aim to provide additional opportunities within communities for people to undertake university studies. There are more than 3000 SUMs distributed in 169 municipalities, in which school buildings are used in the evenings for university classes (Martín Sabina 2003). The SUMs provide flexible learning to suit students' needs. Some are part time students who continue to work at other jobs, while others are full-time students. Unlike the traditional five-year, full-time university degree, the pedagogic model of the SUM allows study without limits of time or age, until graduation. This model has facilitated an increase in postgraduate as well as undergraduate study. For example, the model is utilized by many teachers who wish to upgrade their



qualifications. 25 % of the existing teaching force is currently enrolled in Masters degree programs offered by the Pedagogical Universities utilizing an 'Open Learning' approach which mixes distance and on-site classes through the SUMs. The university system currently has 25,200 full time academic staff plus 65,427 lecturers in SUM Programs.

To achieve universal higher education, the old concept of the ivory tower has been left behind. The Municipal University Campuses help Cuba to progress beyond the goal of taking the university *towards* the community, and facilitate the goal of the university *in* the community. Municipal University Centres have a small number of full time staff seconded from the central university campus. They work with local professionals who serve as part-time teachers, with advice from full-time academics at the central campus. They have undergone a rigorous process of selection and training. The SUMs offer studies in several tutor-assisted undergraduate distance-learning programs. It is projected that graduates from the SUMs will reach the same standard as those graduating from full-time courses. The successful implementation of this innovation could revolutionize the entire higher education subsystem. Structural transformation at the universities is taking place in order to increase their capacity to deal with this new experience. Universities have to learn to plan and work flexibly under conditions of change, and to make efficient use of teamwork within the academy, both at the central university campus and in the municipality.

This university expansion is the third step in the improvement of education in the Cuban Revolution. The first was the universalization of literacy and primary education. The second was to universalize secondary education. These two stages were accompanied by a vast increase in teacher education at the Pedagogical Universities. Up until the 1990s, enough teachers were trained to allow about 20 % of teachers to have a sabbatical year every five years, in order to upgrade their professionalism and qualifications. The third step, the mass expansion of university education, will play a significant role in ending elitism in education and society. This expansion will provide many more people with the possibility of attaining high levels of culture in a system of lifelong learning. It will also enable the benefits of university research to be percolated with more intensity throughout local communities and workplaces (Martín Sabina 2003). What is envisaged is a circular flow of ideas and knowledge in which the movement for science and technolo-

gical innovation, through organizations such as the Forum of Science and Technology, support the Municipal University Campuses, which in turn contribute to boost existing opportunities (Vecino-Alegret 2006:13).

### **5. International cooperation: Restructuring education for sustainable human development through ‘The Globalization of Solidarity’**

Fundamental education reform is an essential factor in the world’s progress towards achieving a fair and just global society, since educated and active citizenship will facilitate people’s ability to solve the huge problems of humanity.

The world needs to face difficult quantitative and qualitative questions in the task of restructuring education for sustainable human development and good citizenship. Quantitative issues focus on expanding access to and opportunities for education, but overlap with qualitative issues. How, for example, do we allocate the resources and motivate people to become teachers in the numbers required to provide education for all? UNESCO’s figures in 1998 estimate that there are about 57 million schoolteachers in the world. Even with increased teaching through information technology, many millions of new teachers would be necessary to make ‘Education For All’ a real possibility. How will we redesign and build the schools and infrastructure needed for this purpose? How will society decide how many different types and numbers of professionals are to be trained? In what proportion should resources, including Information Technology resources, be allocated to the different levels of education (primary, secondary, adult education, tertiary and post-tertiary) in order to provide lifelong learning for all? Qualitative questions are equally difficult to tackle. Humanities, social science and science specialists, conservatives and progressives, argue over the kind of knowledge and education we should be providing for the youths, the future teachers and professors, and the professionals of the new generation. They may agree rhetorically on the goals of developing in the new generation a culture of solidarity and peace, based on respect for the rights of others, and on cooperation in facing dangers, challenges and barriers to

human advancement, but their strategies for reaching these goals are likely to have vast differences.

Our view is that international cooperation for educational development demands radical action in facing the current deep inequities. Many of the world conferences that have taken place over the past 20 years have agreed on this, but little action has been taken to advance the goals. The actions taken do not match the dimensions of the problems to be solved. Every few years, it is demonstrated that the problems are far from being solved, and the timetable for solving the problems is put forward by several years. This has happened with the 'Education For All' process. Consensus over which problems need to be solved, and how to solve them, is frequently reached at conferences organised by UNESCO, the World Health Organization, the UNDP, UNICEF, and the Food and Agriculture Organization (FAO). The neoliberal policy of cutting national budget spending inherently impedes the crucial policy goal of making education a priority to government and the population. Thus, a neoliberal model excludes the possibility of the world taking the actions and measures necessary to solve socio-educational problems.

In a new world order, the national state should not be a mere guardian of the interests of the transnationals and speculative capital. It should take up the task of fighting to secure for all its citizens the right to education, health, employment and a dignified life. This would be based on a national consensus and would include massive participation from a majority of the population, who should be actors in changing their livelihood. As is the case with Cuba, the nation state ideally should cooperate with other states to help bring about these rights for the whole global population. Because countries have been so debilitated by centuries of colonialism and exploitation, they are unlikely to be able to make changes on the scale needed without systematic aid. As is pointed out in the UNDP's Human Development Report 2005, "International aid is one of the most powerful weapons in the war against poverty. Today, that weapon is underused and badly targeted. There is too little aid and too much of what is provided is weakly linked to human development. Fixing the international aid system is one of the most urgent priorities facing governments at the start of the 10-year countdown to 2015." The problem is to find approaches that promote the practice of ideas expressed by the late Pope, John Paul the Second, when on his visit to

Cuba in the second half of the decade of the 1990s he called for *'the globalization of solidarity instead of neoliberal globalization'*.

Cuba's international aid is neither 'underused' nor 'badly targeted', to quote the UNDP's criticism of the average approach to aid. The main principle of Cuba's approach in internationalism is that of solidarity. Cuba has received a great deal of assistance over the years, and in solidarity it gives assistance to others in a collaborative way, in areas that its partners have requested. It has carried out this principle of solidarity despite the difficulties caused by the US blockade and economic war. The basic ideas underlying collaboration as solidarity are illustrated by the present relationship between Cuba and Venezuela. The general principles of agreement are as follows:

- Absolute respect for the national sovereignty and self-determination of the countries involved.
- No interference in the internal affairs of other nations.
- Respect for national and cultural diversity.
- An approach that takes into consideration the different economic levels, the strengths and weaknesses, of each country, in order to help each other on the basis of solidarity rather than following only the rules of the market.
- Identifying different approaches to bilateral financing and admitting the joining of a third party if this party agrees with the general solidarity principles. The third party could be, for example, UNESCO, UNICEF, the UNDP, or it could be another country.
- Transferring technologies and knowledge without cost to poor countries in need of them, on the basis that knowledge is the patrimony of humanity, and not private property for profit.

This principle of solidarity, based on the ideas of Simon Bolivar and Jose Marti, was expressed in an agreement signed on 14 December, 2004, by the Presidents of Venezuela and Cuba. The agreement, subsequently joined by Bolivia as well, was an initiative of the Venezuelan President, Hugo Chavez. Named "La Alternativa Bolivariana para las Américas", ALBA, (Bolivar's Alternative for the Americas), it is a program aiming for collaboration between Latin American and Caribbean countries based on solidarity, mutual benefits and mutual respect. ALBA represents an alternative to the "Acuerdo de Libre Comercio para las Américas", ALCA (the Free Trade Agreement for the Americas), designed by the government of the USA. The

proposition that all the countries in the region should subscribe to ALCA was defeated at the Regional Summit held in “Mar del Plata”, Argentina, 2006. The region now has a choice between the two approaches, with some opting for ALBA and others for ALCA.

## **6. Cuban solidarity through literacy and post-literacy assistance**

Cuban advisers have participated in literacy and post literacy programs in many countries using a variety of methods, including radio and television. This facilitates the design of high quality programs and the reach of these programs to a large numbers of people at minimum cost. The three pillars of the Cuban method are: mass programs, high quality programs, and low cost programs. Cuba has carried out the programs in Colombia, Brazil, México, Argentina, Guatemala, Haiti and Venezuela, as well as Ethiopia, Nicaragua, Cape Verde, Belize. Each program is negotiated with the country's government. The general principles of solidarity are followed, that is the teaching method (technology transfer) is freely given, and the rest of the cost is shared between Cuba and the particular country, depending on their capabilities. For example, in the case of Venezuela, Cuba provided the method, the TV sets and the booklets required to teach the program, and Venezuela paid for the transport costs accommodation, and personal expense allowances for the Cuban advisers. However, in the case of Haiti, one of the poorest countries in the Americas, the whole literacy program is provided by Cuba with Haiti incurring only a minimal cost.

The Cuban literacy education professors who carry out the internationalist literacy campaigns are highly trained academics. The literacy system that they have designed has four components: preparation of materials, collaboration with and training of staff, video and classroom pedagogy, and evaluation. Firstly, they prepare a series of lessons, working together with educators and cultural experts from the host country to ensure that the material is culturally authentic. National experts become the video presenters of the programs. Secondly, the Cuban literacy educators train local facilitators in adult education pedagogy and assessment. The third component is that facilitators and teaching aides in classrooms with literacy students all

over the country watch the video lesson. As it proceeds, they help the students do the exercises and assess their work. The fourth aspect, evaluation, is based on observation of the students – their behaviour and performance in the class, and attendance, and it includes the self-evaluation of the student. This process of evaluation, 70 % class work and 30 % through a test, is systematically implemented by the facilitator. The objective is for the students to succeed, which they have a high chance of doing since the facilitators pay individual attention to their needs (Canfux 2006).

This kind of literacy program features minimum cost, maximum participation. Facilitators would have required 3 years training or more, plus experience, to design video classes, so it is more efficient to use highly trained professors. The state has to pay for the rooms used, TV time, and the training of facilitators as implementers of the literacy program throughout the country, but the training of facilitators in the old techniques of the face-to-face instruction of small groups would have cost far more (Canfux 2006).

UNESCO has estimated that there are 781 million people who are illiterate or semi-literate. Cuba has proposed to UNESCO that at a cost of US \$12 billion (which is much less than world expenditure in wars and commercial advertisements), it would be possible to eradicate illiteracy and semi-literacy in ten years among this number of people, using its program and approach of effective international cooperation. At present, there are only two countries in the underdeveloped world to have eradicated illiteracy, Cuba and Venezuela. Cuban illiteracy was eradicated in 1961. Venezuela, using Cuban advisors and support, has been able to eradicate illiteracy in three years, between 2002 -2005. During these years, 1.5 million people were taught how to read and write. This is the beginning of a process of upgrading the entire educational system of the country from the post-literacy to the tertiary level. Venezuela, in turn, assists Cuba in vital trade agreements, particularly in subsidized access to oil.

Developing countries do not yet have a widespread tradition of cooperation with each other. Cuba, however, has pioneered an approach to cooperation that over the past four decades has involved hundreds of thousands of people from underdeveloped countries working together with Cubans in health, education, construction and other arenas in the effort to develop a better life. In spite of the problems in education, there is potential for development through the means of the kind of ‘South-South’ collaboration that

Cuba has pioneered particularly in Africa, Latin America and the Caribbean (Hickling-Hudson 2000; 2004). For this, the first necessity is for the partner countries to have the political will to help each other. A solidarity approach is required rather than a market approach. The solidarity approach means that the countries will agree to exchange assistance without looking for full international fees. Secondly, it is necessary for the collaborating countries to have identified common interests. Countries of the South have been conditioned to look towards the North for ideas, information and innovation. So the information gap must be overcome: the countries of the South have to learn to find out more from each other about their mutual needs, strengths and weaknesses in education. Thirdly, the funding situation must be worked out; and the collaborating countries will have to negotiate this in relation to their capabilities.

## **7. Conclusion**

The millennium goals of sustainable development, agreed on at the United Nations, have outlined a vision of modest progress for poorer countries. Over the past half century the wealthy, developed countries have financed some programs of educational aid that have been working well in such countries. But it is clear that these programs of aid are like a drop in the bucket compared to the great need for the type of aid and solidarity that would promote systematic and sustainable progress in education. It is also clear that if globalization continues to be shaped by the doctrines of neoliberalism, the goals of achieving a more equitable global society are unlikely to be met. Instead, current trends for increasing poverty and wider disparities between rich and poor will continue.

Given this political situation, the Cuban model of education and its current reforms constitute an alternative way of conceptualizing education and its role in development. Despite the world crisis, the economic aggressions described above and its economic status as an underdeveloped country, Cuba has been able to accomplish and sustain significant achievements in educational development as has been acknowledged by numerous experts, national governments and international agencies such as UNESCO and UNICEF.

Cuba developed its education system with massive help from the former Socialist bloc, and as a result was able to excel in producing large numbers of educated people, including young professionals and skilled technicians, who were charged to apply their knowledge to socio-economic development. In spite of the severe blow of the collapse of Soviet assistance, Cubans surmounted the crisis by instituting a transitional ‘Special Period’ of intense restructuring of their economy and society. During the hardships of restructuring, great efforts were made to maintain the essentials of the educational system, and when the economy started to recover and grow as a result of new strategies and alliances, significant changes were launched in an effort to improve every sector of education. While in primary and secondary education the general global trend is to try to change education by changing the content of study plans, programs and textbooks, Cuba is taking a different approach with the significant change of transforming teachers into comprehensive educators responsible for the continuous overall education and caring support of small class groupings of students, with the help of the new technologies of information and communication. While the global trend is to try to expand higher education through a ‘user pays’ approach, in Cuba the state provides higher education, and the new University Municipality Branch Program is massively expanding access to university studies for thousands of citizens, especially youngsters, using alternative scheduling, as described above, in existing schools and other community facilities.

Cuba’s intense focus on maintaining and improving the breadth and quality of the education system was accompanied by a philosophical commitment to international solidarity, and Cubans showed the will to collaborate in assisting and cooperating in social development projects on a global scale. It is this combination of preparedness, values and vision that has enabled Cuba to pioneer a unique program of collaboration in education with many impoverished countries in Africa, Asian and the Caribbean. The Cuban approach to education demonstrates that equitable and high-quality education can be pursued and achieved by low-income countries, if there is political will and commitment based on solidarity and cooperation, regardless of an underdeveloped status and an adverse international context. Moreover, Cuban solidarity can assist these countries to move faster towards that vision in a global period when their future sustainability depends on massive educational improvements. It is this optimistic belief in the capacity



for collective transformation that the authors share with others who strongly believe that a better world is possible if more and more of us have the conscience and will to build it.

**Appendix 1: Current expenditure in education as a percentage of the national budget and the gross domestic product (millions of Cuban pesos).**

Year	Educational budget.Current expenditure	% of the national current expenditure budget	% of the GDP
1990	1619,5	8,2	15,8
1993	1384,9	9,3	16,5
1994	1334,6	7,0	14,3
1995	1358,7	6,3	16,0
1996	1421,3	6,1	15,2
1997	1464,0	6,2	14,0
1998	1509,7	6,3	14,9
1999	1829,6	7,0	16,5
2000	2094,5	7,4	16,7
2001	2374,0	8,0	18,1
2002	2751,6	9,0	19,8
2003	3296,9	9,9	21,8
2004	3601,0	10,3	21,7

Source: Statistics National Office. Cuba.

**References**

- Arnové, Robert (1997): Neo-Liberal Policies in Latin America. In: Torres Carlos A./Puiggros, Adriana (eds.): Latin American Education: Comparative Perspectives. Boulder: Westview Press, 70–100.
- Burbach, Roger (2001): Globalization and Postmodern Politics. From Zapatistas to High-tech Robber Barons. London: Pluto Press. Jamaica: Arawak Publications.
- Canfux, Jaime (2006): ‘Cuba’s Internationalist Literacy Strategies’. Interview conducted by Anne Hickling-Hudson and Jorge Corona Gonzalez, Havana, 14 July.

- Caribbean Education Task Force (2000): A Caribbean Education Strategy. Discussion Draft. Report No. 20452-LAC. Caribbean Group for Cooperation in Education Development.
- Carnoy, Martin/Samoff, Joel (1990): Education and Social Transition in the Third World. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 152-193.
- Castro, R. Fidel (2002): Keynote address; Official inauguration of the school year 2002-2003, September 16, <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos>, 26.8.2005.
- Chossudovsky, Michel (2000): Global poverty in the late 20th century. <http://www.algonet.se/~d581/features/chossu/global/poverty.html>, 20.8.2005.
- ECLAC (2003a): Preliminary Overview of the Economies of Latin America and the Caribbean 2003. Santiago de Chile: United Nations publication.
- ECLAC (2003b): Current Conditions and Outlook. Economic Survey of Latin America and the Caribbean, 2002-2003. Santiago de Chile: United Nations publication.
- Elejalde, Oscar (2006): 'Educating Overseas Students on Cuba's Isle of Youth'. Interview conducted by Anne Hickling Hudson and Jorge Corona Gonzalez, Havana, 18 July.
- Espinosa Martinez, Eugenio (2005): Ethics, Economics and Social Policies: Cuban Values and Development Strategy. In: Bell Lara, José/Dello Buono, Richard (eds.): Cuba in the 21st Century: Realities and Perspectives. Havana: Instituto Cubana del Libro, 59-99.
- Farrell, Joseph (1999): Changing Conceptions of Equality of Education: Forty Years of Comparative Evidence. In: Arnove, Robert F./Torres, Carlos A.: Comparative Education: the Dialectic of the Global and the Local. Maryland: Rowman and Littlefield, 149-178.
- Gómez, G. Luis (2003): Keynote Address. The Development of Education in Cuba. International Pedagogical Congress, Havana.
- Gómez, G. Luis (2004): Keynote Address. Cuba: The Profound Educational Revolution. 12th World Congress of Comparative Education, Havana, 3-4.
- Harber, Clive (2004): Schooling as Violence: How Schools Harm Pupils and Societies. London & New York: RoutledgeFalmer.
- Hickling-Hudson, Anne (2000): The Cuban University and Educational Outreach: Cuba's Contribution to Post-Colonial Development. In: Teasdale, G.R./Ma Rhea, Zane (eds.): Local Knowledge and Wisdom in Higher Education. New York: Pergamon, 187-207.
- Hickling-Hudson, Anne (2004): South-South Collaboration: Cuban Teachers in Jamaica and Namibia. In: Comparative Education 40 (2), 289-311.
- Hickling-Hudson, Anne/Matthews, Julie/Woods, Annette (2004): Education, Postcolonialism and Disruptions. In: Hickling-Hudson, Anne/Matthews, Julie/Woods, Annette (eds.): Disrupting Preconceptions: Postcolonialism and Education. Flaxton, Brisbane: Post Pressed, 1-18.
- Hoogvelt, Ankie (1997): Globalisation and the Postcolonial World. The New Political Economy of Development. Basingstoke: MacMillan.

- Kozol, Jonathan (1992): *Savage Inequalities: Children in America's Schools*. New York: Harper Perennial.
- Lopez Garcia, D.L. (2005): A Guide for Understanding the Cuban Political System. In: Bell Lara, José/Dello Buono, Richard (eds.): *Cuba in the 21st Century: Realities and Perspectives*. Havana: Insituto Cubana del Libro, 101-114.
- Martín Sabina, Elvira (2003): Higher Education in Cuba in the 2000s. Past and Future. Paper sent to the 47th annual conference of The Comparative and International Education Society (CIES), New Orleans, USA.
- Martín Sabina, Elvira/Corona González, Jorge (2005): Learning and Livelihood Education. Reflections on the Cuban Experience. Paper presented at the 8th UKFIET International Conference on Education and Development, University of Oxford, UK (August 2005).
- Ramsaran, D. (2002): Globalisation and children's rights in the English-speaking Caribbean. In: Barrow, Christine (Ed.): *Children's Rights: Caribbean Realities*. Kingston, Jamaica: Ian Randle, 171-188.
- Samoff, Joel (2003): No Teacher Guide, No Textbooks, No Chairs: Contending with Crisis in African Education. In: Arnove, Robert F./Torres, Carlos A. (eds.): *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 409-445.
- Samoff, Joel (Ed.) (1994): *Coping with Crisis: Austerity, Adjustment and Human Resources*. London: Cassell.
- Tikly, Leon (2004): Globalisation and Education in Sub-Saharan Africa. In: Hickling-Hudson, Anne/Matthews, Julie/Woods, Annette ( eds. ): *Disrupting Preconceptions: Postcolonialism and Education*. Flaxton, Brisbane: Post Pressed, 109-126.
- Tomasevski, Katarina (2003): *Education Denied: Costs and Remedies*. London: Zed Books.
- UNDP (2005): Human Development Report. [http://hdr.undp.org/reports/global/2005/pdf/HDR05\\_complete.pdf](http://hdr.undp.org/reports/global/2005/pdf/HDR05_complete.pdf), 12.6.2006.
- UNESCO (2004): Education for All Global Monitoring Report 2005. The Quality Imperative. Paris: UNESCO. [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=35939&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=35939&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html), 12.6.2006.
- UNESCO (2005): Education for All Global Monitoring Report 2006. Literacy For Life. Paris: UNESCO. [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=43283&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=43283&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html), 12.6.2006.
- UNESCO-OREALC (2002): First International Comparative Study of Language, Mathematics, and Associated Factors for Students in the Third and Fourth Grade of Primary School. 2nd Report. Santiago de Chile: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001231/123143eo.pdf>, 12.6.2006.
- UNESCO/UNICEF (2006): Children Out of School. Measuring Exclusion From Primary Education. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. [http://www.uis.unesco.org/template/pdf/educgeneral/OOSC\\_EN\\_WEB\\_FINAL.pdf](http://www.uis.unesco.org/template/pdf/educgeneral/OOSC_EN_WEB_FINAL.pdf), 12.6.2006.

- Vecino-Alegret, Fernando (2006): The Universalization of the University for a Better World. Keynote Address of the Minister of Higher Education at 'Universidad 2006', the 5th International Congress on Higher Education. Havana, February 13-17, 2006.
- Welch, Anthony (2000): Quality and Equality in Third World Education. In: Welch, Anthony (ed.): Third World Education: Quality and Equality. New York: Garland, 3–28.

## Abstracts

Viele Bildungssysteme in Entwicklungsländern sind auch heute noch durch die negativen Auswirkungen des Kolonialismus geprägt. Fest verwurzelte Ungleichheiten und sozioökonomische Disparitäten führen immer wieder zu Krisen in den postkolonialen Bildungssystemen und reproduzieren bestehende gesellschaftliche Verhältnisse. In weiterer Folge wird auch die globale Arbeitsteilung weiter tradiert: Die Bevölkerungen der sogenannten Entwicklungsländer stellen dabei ein Reservoir an billigen und niedrig qualifizierten Arbeitskräften dar. Vor diesem Hintergrund betrachtet der vorliegende Artikel das kubanische Bildungsmodell sowie dessen gegenwärtige Reformen als einen alternativen Weg, Bildung und ihre Rolle in der nationalen wie globalen Entwicklung zu konzeptionieren. Alternativen wie das kubanische Modell werden angesichts der globalen neoliberalen Hegemonie immer wichtiger, um zu zeigen, dass auch ärmere Länder Visionen von qualitativ hochwertiger Bildung verwirklichen können.

Across the globe, education systems have not yet fully rid themselves of the aftermath of colonialism. Neo-colonial education is characterized by multiple crises that stem from entrenched inequality and socio-economic disparities. These serve to perpetuate the global division of labour whereby large, poorly-educated populations in the new nations still provide cheap and low-skilled labour for the globalised industries of the wealthy. Against this background, this paper considers the Cuban model of education and its current reforms as an alternative way of conceptualizing education and its role in national and global development. Since the neo-liberal world economic order does not support the equitable development of education, alter-

natives such as the Cuban model of education are increasingly important to demonstrate that a low-income country can achieve its vision of high-quality education with equity, and at the same time share the benefits of this education with other countries committed to serious educational reform.

Anne Hickling-Hudson  
School of Cultural and Language Studies in Education  
Queensland University of Technology  
Kelvin Grove, Q. 4059  
Australia  
a.hudson@qut.edu.au

Jorge Corona Gonzalez  
Ministry of Education  
Calle O No.8 entre 17 y 21, Vedado  
La Habana Cuba C.P. 10400  
corona@mined.rimed.cu

Elvira Martin Sabina  
Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación  
Superior (CEPES)  
Universidad de La Habana  
Calle 23 No. 453, Vedado  
La Habana Cuba C.P. 10400  
emartin@cepes.uh.cu

**Wittmann, Veronika: Frauen im Neuen Südafrika. Eine Analyse zur gender-Gerechtigkeit.** Frankfurt am Main: Brandes & Apsel 2005, 458 Seiten, 35 Euro.

Als „Mikrokosmos existenter Weltbeziehungen“ fasst Veronika Wittmann Südafrika auf, da es sowohl eine sogenannte „Erste“ als auch eine „Dritte Welt“ innerhalb seiner Grenzen aufweist.

Angesichts der fortwährenden sozialen Ungleichheiten ist die politökonomische Debatte im Grunde von zwei Polen geprägt: Während der Regierungspolitik des ANC eine „Kapitulation vor dem Neoliberalismus“ (Patrick Bond) vorgeworfen wird, verweist der ANC auf das schwere Erbe der Apartheid und die beschränkten Handlungsspielräume im Zuge der Globalisierung. Veronika Wittmanns Buch begegnet hier zwei zentralen Engführungen in der Analyse der südafrikanischen Transformation. Einerseits erweitert es den Blick um eine gender-politische Perspektive, die ein besonderes Augenmerk auf die multiplen Diskriminierungsformen im südafrikanischen Kontext legt und versucht, die Triade von *race, class and gender* ganzheitlich zu berücksichtigen. Andererseits kommt in der qualita-

tiven Untersuchung das breitgefächerte Spektrum zivilgesellschaftlicher AkteurInnen und NGO-Initiativen für mehr Gender-Gerechtigkeit zur Geltung. Entgegen einer Homogenisierung als „die Zivilgesellschaft“ werden so auch die unterschiedlichen Arbeitsrealitäten und Problemerkahrungen von z.B. *grass-root*-Aktivistinnen in den *Townships* und professionalisierten NGO-Mitarbeiterinnen in der „Ersten Welt“ von Kapstadt sichtbar gemacht.

Der thematische Schwerpunkt liegt auf der Analyse, „inwieweit die post-Apartheidgesellschaft als Kontinuität einer nicht geschlechtsegaliären Gesellschaft angesehen werden kann, oder ob sie sich auf dem Weg hin zu einer gender-sensitiven und gender-bewußten Gesellschaft befindet“ (13f.). Das Buch basiert auf der Dissertation der Autorin und neben der Literaturrecherche primär auf thematisch zentrierten, teil-strukturierten, qualitativen Interviews. Veronika Wittmann untersuchte im Zuge ihres Feldforschungsaufenthalts von August 1999 bis April 2000 vor allem die Region Western Cape. Mit Hilfe der Methode der oralen Befragung sollte den sogenannten *authentic voices* ein maximaler Spielraum gegeben werden. Das so zu Tage geförderte Wissen von „ÜberlebensexpertInnen“ bie-

tet für die Entwicklungsforschung überaus wertvolle Einblicke in die Mikrobereiche der post-Apartheidgesellschaft. In Wittmanns Buch kommen diejenigen zu Wort, die zu selten gehört werden. Die Analyse bleibt jedoch nicht dabei stehen, wie sich die Schwierigkeiten und Widersprüche des Transformationsprozesses in den Alltagserfahrungen der Betroffenen manifestieren. Anknüpfend an die „HerStory“ des Kampfes gegen das Apartheidregime werden die Vielfalt und das immense Potential der Initiativen für ein geschlechteregales Südafrika dargestellt. Das Spektrum an InterviewpartnerInnen speist sich u.a. aus ExpertInnen aus NGOs, CBOs (*Community-Based Organizations*), *grassroots women movements* und WiderstandskämpferInnen. In diesem Sinne bilanziert Veronika Wittmann selbst: „Es ist kein Forschungsprojekt geworden, in welchem lediglich Faktenwissen archiviert und interpretiert wurde, sondern es ist vielmehr eines, in welchem Mensch Platz gefunden haben sich zu artikulieren.“ (314)

Damit sind der „*Gender and Development*“-Ansatz und die Strategie von *gender empowerment* als zwei zentrale theoretische Bezugsrahmen verbunden. Frauen werden dabei weder losgelöst von sozialen

Machtverhältnissen als homogene Gruppe aufgefasst, noch auf eine Rolle als passive Rezipientinnen von Entwicklung reduziert. Der gesamte Entwicklungsprozess steht somit auf dem Prüfstand. Beispielsweise kritisiert die Autorin, dass viele EZA-Organisationen und NGOs *gender empowerment*-Aktivitäten erschweren, weil sie nach wie vor eher mit dem *trickle down effect* als mit dem *bottom up effect* arbeiten. So werden in Südafrika auch jene NGO MitarbeiterInnen, die so gut wie nie *grass roots communities* besuchen, als *e-mail organisers* bezeichnet. Während Wittmann einerseits eine Reihe von bemerkenswerten positiven Veränderungen für Frauen attestiert, sieht sie in den existenten ökonomischen Verhältnissen ein Spiegelbild der alten Machtverhältnisse. Sie versteht *gender empowerment* Aktivitäten als einen entscheidenden Schlüssel zu deren Veränderbarkeit. „Eine nachhaltige Verbesserung der Situation von Frauen ist nur dann zu verwirklichen, wenn damit auch eine Veränderung der bestehenden Machtverhältnisse auf sämtlichen gesellschaftlichen Ebenen einhergeht.“ (25)

Als klassisches Beispiel für übernommene Machtbeziehungen zwischen Frauen führt Wittmann das für Südafrika typische „weiße Ma-

dam, schwarze Maid“ Verhältnis an. Das „Erbe“ des Apartheidregimes ist in diesem Kontext zwiespältig. Einerseits bedingte die Zwangsmigration von schwarzen Südafrikanern im Zuge des Kontraktarbeitersystems die Veränderung der Geschlechterverhältnisse in den *black communities*. Frauen, die in den ländlichen Gebieten geblieben waren, mussten so traditionell männliche Aufgaben übernehmen. „Für Südafrika scheint die Tatsache signifikant zu sein, dass während der Apartheidzeit die traditionelle geschlechtsspezifische Arbeitsteilung innerhalb der ‚black community‘ aufgehört hat, zu existieren. Schwarze Südafrikanerinnen verrichteten gezwungenermaßen Männerarbeit.“ (177) In der weißen Bevölkerungsgruppe kam es hingegen nicht zur grundlegenden Änderung der segregierten Arbeitsteilung, „sondern eher zu der Herausbildung eines Frauenstereotyps, welche die Tätigkeiten des Haushalts nicht mehr selbst verrichtet, sondern nur mehr eine Kontrollfunktion – über die schwarze Hausangestellte – ausübt.“ (ebd) Angesichts gegensätzlicher sozio-ökonomischer Positionierungen von Südafrikanerinnen im hierarchisch strukturierten und nach wie vor schwarz-weiß besetzter Gesell-

schaftssystem stößt auch die Utopie einer *South African Sisterhood* auf Skepsis. Die Zusammenarbeit zwischen schwarzen und weißen Südafrikanerinnen für gender-politische Anliegen bleibt marginal. Die Autorin sieht ihre These bestätigt, dass Frauen auch im neuen Südafrika mehr trennt als vereint.

In der Betrachtung der gegenwärtigen Trends, die zum Vorteil von *gender empowerment*-Aktivitäten sind, werden die neue Verfassung Südafrikas sowie die gesetzlichen und politischen Veränderungen als „positiv diskriminierend gegenüber Frauen“ angesehen. Zwar kam es auf politischer und rechtlicher Ebene zu einer grundsätzlichen Umstrukturierung, doch die Ökonomie ist fast unverändert geblieben. Für die Zukunft ist demnach entscheidend, ob die immense Kluft zwischen niedergeschriebenen Rechten und der sozio-ökonomischen Realität der Mehrheit der SüdafrikanerInnen geschlossen werden kann. Angesichts der Ausgangslage des Transformationsprozesse erscheinen Wittmann die bisher sichtbar gewordenen Resultate dennoch als „schier unglaublich“. Das Buch vermittelt trotz der sorgfältig abgewogenen Ambivalenzen eine zentrale Botschaft: Wer einen Einblick in die Vielschichtig-



keit der post-Apartheidgesellschaft gewinnen will, muss vor allem eines lernen: zuhören.

**OLIVER PRAUSMÜLLER**

# Streifzüge

38/Nov. 2006

Andreas Exner:  
**Markt und Kapital –  
Die Unzertrennlichen und ihre Mutschgerer**

Erich Ribolits:  
**Grundeinkommen –  
Bedingung der Möglichkeit von Bildung?**

Franz Schandl:  
**Vom Verkaufen –  
Notizen zum gesellschaftlichen Stoffwechsel – Teil 2**

Andreas Exner:  
**Reform oder Raiffeisen?  
Fragen zur Solidarischen Ökonomie**

Ulrich Enderwitz:  
**Kommunikation**

Maria Wölflingseder:  
**„Das gute Leben“ –  
Über Fred Wanders Erinnerungen  
und die Bedeutung des Erzählens**

Erscheint 3 x jährlich.

**PROBEHEFT GRATIS!**

Margaretenstraße 71-73/23, A-1050 Wien

E-Mail: [bestellung@streifzuege.org](mailto:bestellung@streifzuege.org)

[www.streifzuege.org](http://www.streifzuege.org)

## Schwerpunktredakteurinnen, Autorinnen und Autoren

**Dario Azzellini** ist Politikwissenschaftler, Autor und Filmemacher. Er arbeitet gegenwärtig an seiner Dissertation zum Thema *Partizipative und protagonistische Demokratie in Venezuela*. Kürzlich veröffentlichte er das Buch *Venezuela Bolivariana- Revolution des 21. Jahrhunderts?* und gemeinsam mit Oliver Ressler den Dokumentarfilm *5 Fabriken – Arbeiterkontrolle in Venezuela*.

**Birgit Brock-Utne** ist Professorin für Bildung und Entwicklung und Leiterin des Studiengangs *Comparative and International Education* an der Universität Oslo. Von 1987 bis 1992 arbeitete sie als Professorin an der Universität von Dar es Salaam in Tanzania und leitet gegenwärtig einige Forschungsprojekte in Afrika.

**Jorge Corona Gonzalez** unterrichtet Politische Ökonomie an der Universität von Havanna. Seine Forschungsschwerpunkte beinhalten Bildungsplanung, Bildungspolitik für Entwicklung und die Auswirkungen der Globalisierung auf Bildung. Er war Präsident des *Pedagogical Institute for Latin America and the Caribbean* und ist momentan Berater für internationale Kooperation des kubanischen Bildungsministeriums und Mitglied des UNESCO *Chair in Educational Sciences*.

**Anne Hickling-Hudson**, geboren und aufgewachsen in Jamaica, unterrichtet internationale und multikulturelle Bildung an der Universität Queensland in Australien und war von 2001 bis 2004 Präsidentin des *World Council of Comparative Education Societies*. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen Themenfelder wie Bildung für nationale und globale Entwicklung, Rassismus und Bildung sowie Herausforderungen an postkoloniale Bildungssysteme.

**Margarita Langthaler** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Österreichischen Forschungsförderung für Entwicklungshilfe (ÖFSE) im Bereich internationale und österreichische Bildungsförderung. Ihre Arbeitsschwer-

punkte sind die Themen Strategien der Entwicklungszusammenarbeit im Bereich Bildung sowie internationale Bildungsinitiativen.

**Pia Lichtblau** ist Mitarbeiterin des Mattersburger Kreises für Entwicklungspolitik und befasst sich schwerpunktmäßig mit der Rolle von Bildung für Entwicklung, alternative Bildungskonzepte, politische Partizipation und Emanzipation sowie den Auswirkungen von Ökonomisierungstendenzen darauf.

**Elvira Martin Sabina** ist Professorin und Vorsitzende *Center for Studies in the Improvement of Higher Education* (CEPES) an der Universität Havanna. Ihre Forschungsschwerpunkte beinhalten die Themen Bildung für nationale und globale Entwicklung, Zugang zu höherer Bildung sowie Genderaspekte in der Bildung. Sie war Vizepräsidentin des *World Council of Comparative Education Societies* und ist momentan Mitglied des UNESCO *Chair of Management and Teaching in Higher Education*.

**Rui Yang** ist Dozent an der *Faculty of Education* der *Monash University* in Australien mit den Schwerpunkten vergleichende und internationale Bildungswissenschaften, höhere Bildung und Bildungspolitik. Als Experte für das Bildungswesen in China besitzt er internationale Reputation.

## **Die letzten Ausgaben**

- 2/03 Neue Internationale Armutsprogramme / New International Poverty Programs
- 3/03 Drei Jahrzehnte Neoliberalismus in Lateinamerika / Three Decades of Neoliberalism in Latin America
- 4/03 Wem gehört das Wasser? / Who owns the Water?
- 1/04 Junge Zugänge / Young Approaches
- 2/04 Gender & Peacebuilding / Gender & Peacebuilding
- 3/04 Kunst – Kultur – Entwicklung / Art – Culture – Development
- 4/04 Multikulturelle Autonomie in Lateinamerika / Multicultural Autonomy in Latin America
- 1/05 „Entwicklung“ im Schulunterricht / ‘Development’ in School Education
- 2/05 Alternative Entwicklungen in Lateinamerika / Alternative Developments in Latin America
- 3/05 Recht auf Nahrung / Right to Food
- 4/05 WTO at the Crossroads
- 1/06 In Memoriam Andre Gunder Frank
- 2/06 Regionale Integration / Regional Integration
- 3/06 Konflikttransformationen und Friedensprozesse / Conflict Transformation and Peacebuilding Processes

## **Die kommenden Hefte**

- 1/07 Approaches to Governance in a Multi-Scale-Perspective
- 2/07 Entwicklungsforschung
- 3/07 Volksbildung heute?
- 4/07 EZA und Sicherheitspolitik

## Informationen für AutorInnen

Manuskripte sind per e-mail zu senden an [office@mattersburgerkreis.at](mailto:office@mattersburgerkreis.at) bzw. auf Diskette oder CD-ROM per Post an: Journal für Entwicklungspolitik, Berggasse 7, A-1090 Wien. Der Beitrag darf komplett den Umfang von 20 Seiten (2-zeilig) nicht überschreiten. Legen Sie je ein kurzes Abstract in Deutsch und Englisch (je ca. 100 Worte) sowie eine Kurzcharakteristik Ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit bei. Am Ende des Beitrags sollte ein Verzeichnis der gesamten verwendeten Literatur stehen. Zitierweise im Text: Geben Sie bitte den Namen, das Jahr und bei wörtlichen Zitaten die jeweilige Seite an.

Das Manuskript muss als Word-Dokument oder in einem anderen Windows-kompatiblen Dateiformat eingesandt werden. Grafiken und Abbildungen sollten in schwarz/weiß gestaltet sein und als tiff bzw. Excel-Datei extra abgespeichert werden.

Redaktionsschluss für das Heft Nr.1 ist der 31.12., für das Heft Nr.2 der 31.3., für das Heft Nr.3 der 30.6. und für das Heft Nr.4 der 30.9.

## Information for Contributors

Manuscripts should be submitted electronically to [office@mattersburgerkreis.at](mailto:office@mattersburgerkreis.at) or by mail on a disc/CD-Rom to Journal für Entwicklungspolitik, Berggasse 7, A-1090 Wien. The complete manuscript should not exceed 20 pages (double spacing). All submissions must contain an abstract in German and English (each should not exceed 100 words) and a short curriculum vitae. The author's name, affiliation and e-mail address should be clearly indicated. A complete bibliography listing every work referenced in the text must be included at the end of the submitted text.

References should have the following format: Name, year of publication and the pagination for text references.

The document must be submitted in Word or another word processing program for windows. Graphs and tables/figures should be designed in black/white and saved as tiff or Excel-files.

The deadlines for submitting manuscripts are as follows:

Issue no. 1: 31.12., issue no. 2: 31.3., issue no. 3.: 30.6., issue no. 4: 30.9.

Gefördert aus öffentlichen Mitteln der

Österreichische  
Entwicklungszusammenarbeit

Journal für Entwicklungspolitik (JEP)

ISSN 0258-2384, Erscheinungsweise: vierteljährlich

Heft XXII, 4-2006, ISBN 3-85476-209-7

Preis des Einzelhefts: Euro 9,80; sFr 17,50

Preis des Jahresabonnements: Euro 39,80; sFr 69,-

Abonnementbezug über die Redaktion:

Journal für Entwicklungspolitik, Berggasse 7, A-1090 Wien,

e-mail: office@mattersburgerkreis.at

Das Abonnement kann unter Einhaltung einer dreimonatigen Kündigungsfrist gekündigt werden.

1. Auflage 2006

© Mandelbaum Verlag Wien/Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik an den österreichischen Universitäten

Alle Rechte vorbehalten. Jede Verwertung bedarf der vorherigen schriftlichen Zustimmung der Redaktion. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung des Verlages wieder.

Satz: Julia Löw, Wien

Druck: Interpress, Budapest

Offenlegung nach § 25 Mediengesetz

Medieninhaber: Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik an den österreichischen Universitäten, Berggasse 7, A-1090 Wien

Grundlegende Richtung des JEP: Wissenschaftliche Analysen und Diskussionen von entwicklungspolitischen Fragestellungen und Berichte über die entwicklungspolitische Praxis. Verantwortlich für Inhalt und Korrekturen sind die AutorInnen bzw. die Redaktion.

## AUFedition / mandelbaum verlag

Britta Cacioppo,  
Eva Geber,  
Traude Korosa (Hg.)

### **AUFbrüche** Feministische Porträts und Lebensbilder

Biographische Skizzen  
von Frauen über Frauen  
aus 30 Jahren AUF-Eine  
Frauenzeitschrift



180 Seiten, 12,5 x 21 cm  
gebunden  
Euro 19,90

2006

[auf@auf-einefrauenzeitschrift.at](mailto:auf@auf-einefrauenzeitschrift.at)

## **AUF**-EINE FRAUENZEITSCHRIFT

4 x im Jahr feministische Positionen

Jahresabo: Österreich 19 Euro

Europa 23 Euro

**KRITIK**

**POLITIK**

**FEMINISMUS**

[www.auf-einefrauenzeitschrift.at](http://www.auf-einefrauenzeitschrift.at)

e-mail: [auf@auf-einefrauenzeitschrift.at](mailto:auf@auf-einefrauenzeitschrift.at)





*PERIPHERIE 104*  
**Kultur und Macht**  
 2006 - 147 Seiten - € 9,10  
 ISBN 3-89691-814-1

PERIPHERIE 104 fragt nach der konkreten Verflechtung zwischen kulturell legitimierten Definitionen und gesellschaftlicher Herrschaftsausübung sowie nach Kultur im Kontext von Macht und Herrschaft im Bereich neo-traditionalistischer Formen kollektiver Identitätsbestimmung. Eine wichtige Dimension ist

schließlich die oft subversiv interpretierte, nicht notwendig aber so intendierte synkretistische Adaption dominanter kultureller Muster und ihre Umdeutung in vielfältigen Kontexten. Mit Beiträgen u.a. von: Andreas Reckwitz, Aram Ziai, Olaf Kaltmeier, Jens Kastner, Gerhard Hauck, Heike Becker.

*Steffi Hobuß; Ulrich Lölke (Hrsg.)*

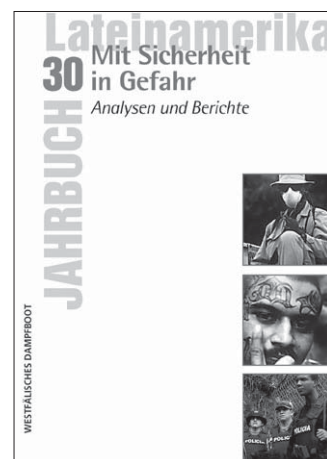
**Erinnern verhandeln**

Kolonialismus im kollektiven  
 Gedächtnis Afrikas und Europas  
 2006 - 246 Seiten - € 24,90  
 ISBN: 3-89691-643-2

*Jahrbuch Lateinamerika 30*

**Mit Sicherheit in Gefahr**

Analysen und Berichte  
 hrsg. von Karin Gabbert/Wolfgang Gabbert/  
 Ulrich Goedeking/Anne Huffschmid/  
 Albrecht Koschützke/Michael Krämer/  
 Christiane Schulte/Ruth Stanley/  
 Juliane Ströbele-Gregor  
 2006 - 195 Seiten -24,90 €  
 ISBN: 3-89691-641-6



*Worldwatch Institute (Hrsg.)*

**Zur Lage der Welt 2006**

China, Indien und unsere gemeinsame Zukunft  
 in Zusammenarbeit mit der  
 Heinrich-Böll-Stiftung und Germanwatch  
 2006 - 320 Seiten - € 19,90  
 ISBN: 3-89691-628-9

