ÖFSE
ÖSTERREICHSCHE FORSCHUNGSSTIFTUNG
FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG
A-1090 Wien, Berggasse 7 • Tel.: +43 1 317 40 10 • e-mail: office@oefse.at • Internet:http://www.oefse.at

WORKING PAPER 6

BILDUNGSÖKONOMISIERUNG IN DEN ENTWICKLUNGSLÄNDERN

FORMEN, AUSWIRKUNGEN UND IMPLIKATIONEN FÜR DIE BILDUNGSZUSAMMENARBEIT

Margarita Langthaler

Mitarbeit von Veronika Scharer

FEBRUAR 2005

finanziert durch die
Österreichische
Entwicklungszusammenarbeit

Inhalt

1. Einleitung....3
2. Globale Rahmenbedingungen und Trends im Bildungssektor....5
3. Die Bildungssituation in den Entwicklungsländern....8
4. Bildungsökonomisierung in den Entwicklungsländern....12
4.1. Formen der Bildungsökonomisierung....12
Primar- und Sekundarsektor....12
Postsekundärer Sektor....13
4.2. Auswirkungen der Bildungsökonomisierung....15
5. Implikationen für die Bildungszusammenarbeit....18
5.1. Weltbankpositionen....18
5.2. Strategien anderer Geber....24
6. Abschließende Bemerkungen....27
Bibliographie....28

1. Einleitung

Vor dem Hintergrund der Globalisierung haben in den letzten Jahrzehnten auch im Bildungssektor wesentliche Veränderungen stattgefunden. Diese gelten als allgemeine weltweite Trends sowohl für Industrie- als auch Entwicklungsländer. Allerdings nehmen die Auswirkungen unterschiedliche Formen bzw. Dimensionen an.

Unter den Veränderungen im Bildungsbereich werden im Allgemeinen drei Phänomene unterschieden, die sich zwar überschneiden, aber durchaus nicht deckungsgleich sind. Es sind dies die Internationalisierung, die Liberalisierung und die Kommerzialisierung bzw. Ökonomisierung der Bildungssysteme.

Die **Internationalisierung** betrifft vor allem den Sektor der höheren Bildung und drückt sich in stark gesteigerter Mobilität von Studierenden und Lehrenden, in verstärkter internationaler Zusammenarbeit auf institutioneller Ebene sowie in der Erarbeitung von internationalen akademischen Standards aus.

Liberalisierung bezeichnet die Neudefinition der staatlichen Verantwortung für den Bildungssektor. Während traditionell der Staat als ausschließlicher oder doch zumindest mehrheitlicher Bereitsteller von Bildungseinrichtungen fungierte, wird diese Rolle in einem liberalisierten System zunehmend privaten Anbietern überlassen. Die Verantwortung des Staates liegt einer liberalistischen Konzeption zufolge vor allem darin, den Markt zu regulieren und zu kontrollieren.

Das Phänomen der **Ökonomisierung der Bildungssysteme** wiederum schließt einerseits den weltweit stark angestiegenen profitorientierten Handel mit Bildungsdienstleistungen ein. Andererseits wird damit auch der Trend zur Einführung von Marktmechanismen in nichtkommerziellen Systemen bezeichnet.

Diese Veränderungen im Bildungsbereich haben eine kontroverse Diskussion ausgelöst, die oft im Rahmen der generellen Debatten um die neoliberalen Wirtschaftskonzepte der Globalisierung geführt wird. Der Bildungssektor wird dabei als Teil der Basisdienstleistungen betrachtet, der, wie staatliche Gesundheits- oder Wasserversorgung, zunehmend unter Privatisierungsdruck gerät. Die Auswirkungen dieser Trends auf die Entwicklungsländer sind vor dem Hintergrund des allgemeinen Ziels der Armutsbekämpfung Gegenstand noch nicht abgeschlossener Debatten. Während Befürworter auf gesteigerte wirtschaftliche Effizienz der Dienstleistungen verweisen, melden Kritiker demokratiepolitische Bedenken an und warnen gerade vor dem Hintergrund der angestrebten Armutsminderung vor sozialer Unverträglichkeit.

Die Prozesse im Bildungsbereich weisen zahlreiche Parallelen zu anderen sozialen Dienstleistungssektoren auf. Allerdings müssen auch die Unterschiede in Betracht gezogen werden. Das hängt vor allem damit zusammen, dass Bildung nicht nur Basisdienstleistung ist, sondern für den Entwicklungsprozess sowohl des Individuums als auch von Gesellschaften eine zentrale Rolle spielt. Durch die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Werten eröffnet Bildung den Menschen die Möglichkeit als handelndes Subjekt das eigene Leben zu gestalten und an gesellschaftlichen Prozessen teilzunehmen. Auf gesellschaftlicher Ebene erfüllt Bildung eine doppelte Funktion: Bildungssysteme sind einerseits berufliche Ausbildungsstätten, andererseits Instrumente zum Aufbau von Staaten und zur Gestaltung und Lenkung der Gesellschaft. Im Entwicklungsprozess der Länder des Südens hat Bildung von jeher eine entscheidende Rolle gespielt.

Aufgrund dieser multiplen Rolle der Bildungssysteme in Entwicklungsländern laufen Privatisierungs- und Kommerzialisierungsprozesse im Bildungssektor im Allgemeinen partieller, langsamer und differenzierter ab als in anderen Bereichen sozialer

langsamer und differenzierter ab als in anderen Bereichen sozialer Basisdienstleistungen. Die Auswirkungen mögen weniger unmittelbar in Erscheinung treten, sie können aber unter Umständen die Funktionalität der Bildungssysteme und folglich den Entwicklungsprozess eines Landes nachhaltig beeinflussen.

Das vorliegende Dokument geht kurz auf die weltweiten Trends ein, beleuchtet die aktuelle Bildungssituation der Entwicklungsländer und versucht die wichtigsten Formen der Bildungsökonomisierung in den Entwicklungsländern herauszuarbeiten. Die Auswirkungen auf die Bildungssysteme im Süden werden anschließend kontrovers diskutiert. Den Abschluss bildet ein Überblick über Strategien und Politikansätze der internationalen Bildungszusammenarbeit im Zusammenhang mit der Bildungsökonomisierung, wobei das Hauptaugenmerk auf der Strategie der Weltbank liegt.

2. Globale Rahmenbedingungen und Trends im Bildungssektor

Die globalen Rahmenbedingungen, in die sich der derzeitige Trend zur Bildungsökonomisierung einschreibt, sind im Wesentlichen von neoliberalen Wirtschaftsstrategien geprägt. Ein wichtiges Element dieser Strategien ist das Eindringen des internationalen Handels in bisher nicht kommerzialisierte Bereiche, wie etwa den Dienstleistungsbereich. Bi- oder multilaterale sowie internationale Handelsabkommen bilden daher Teilelemente dieser Strategien. Die Globalisierung sowie der massiv angestiegene Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien haben Auswirkungen auf den Ausbildungsbedarf der Wirtschaft. Wie für Produktionsstätten zeigt sich auch im Bildungsbereich eine Tendenz, die Ausbildung spezifischer technischer Fachkräfte aufgrund der qualitativ niedrigeren Kosten in Entwicklungsländer auszulagern. Dadurch wird eine zunehmende Vereinheitlichung von Ausbildungsstandards notwendig. Zahlreiche multinationale Konzerne wie McDonalds, Microsoft oder Monsanto unterhalten aus diesem Grund ihr eigenes weltweites Netz von Ausbildungsstrukturen und -programmen (Mihyo 2004, S. 4 ff).

Diese Entwicklungen erklären den in den letzen Jahren rapide angewachsenen Stellenwert von Bildung als weltweit handelbare Dienstleistung, insbesondere in den Teilsektoren der beruflichen Weiterbildung sowie der höheren Bildung. Die Weltbank schätzt das finanzielle Volumen des globalen Bildungsmarktes auf US$ 2 Billionen (2000 Mrd.). Allein die ausländischen zahlenden Studierenden repräsentieren ein Handelsvolumen von US$ 27 Mrd. (Patrinos 2002). 2001 gab es weltweit 1,6 Millionen internationaler Studierender, davon konzentrierte sich der Großteil in nur sechs Ländern: 30 % in den USA, 14 % in Großbritannien, 13 % in Deutschland, 9 % in Frankreich, 7 % in Australien und 4 % in Japan (OECD Policy Brief 2004).

Neben den zahlenden Studierenden aus dem Ausland haben vor allem zwei Dienstleistungen auf dem weltweiten Bildungsmarkt Bedeutung: grenzüberschreitende, meist elektronische Fernkurse sowie die Eröffnung von kommerziellen Bildungsinstitutionen durch ausländische Investoren.

In nicht-kommerziellen Bildungssystemen zeigen sich die Ökonomisierungstendenzen in der Einführung von Marktmechanismen, was Auswirkungen auf die Binnenstruktur der Systeme, auf ihre Inhalte und Funktionsweisen hat. Die diesbezüglichen Umgestaltungsbestrebungen entsprechen weitgehend den Reformen der öffentlichen Verwaltungen unter dem Schlagwort des „New Public Management“, die seit Ende der 1980er Jahre in vielen Ländern durchgeführt werden. Ziel dieser Reformen ist die Reduzierung der öffentlichen Mittelaufwendung bei gleichzeitiger Qualitätssteigerung, wobei Qualität als Effizienz im wirtschaftlichen Sinne definiert wird. Dies soll vor allem durch zwei Instrumente bewerkstelligt werden: Wettbewerb (zwischen den Institutionen und innerhalb der Institutionen) sowie Privatisierung (von Institutionen und von Kosten, etwa durch Studiengebühren) (Klausenitzer 2002).

Auf inhaltlicher Ebene führt die Ökonomisierung der Bildung zur Veränderung der Pädagogik: Wesentlich sind sichtbare und messbare Leistungen, die in der Anwerbung von Kunden verwendbar sind (Testergebnisse, Schulgebäude, Ausstattung etc.). Das führt in verstärktem Maße zu einem Konkurrenzverhalten zwischen einzelnen Institutionen sowie zwischen Lehrpersonal und Institutsleitung. In den Lehrmethoden und -inhalten führt die Ökonomisierung zu einer Vernachlässigung von Disziplinen, die ökonomisch nicht als rentabel gelten, wie etwa die Human- und Geisteswissenschaften. Der Lern- und Erziehungsprozess in einem ganzheitlichen humanistischen Sinne (z.B. die Förderung kritischen Denkens oder sozialen Verhaltens) wird durch das Erzielen messbarer Ergebnisse ersetzt.

Die gesellschaftliche Folge der Ökonomisierung ist eine tendenzielle Zweiteilung des Bildungssystems in teure Institutionen von hoher Qualität, die einer Elite vorbehalten bleiben,

und billige bzw. unentgeltliche Institutionen, deren Qualität aufgrund von Unterfinanzierung mangelhaft ist, für die Masse der Bevölkerung (Seitz 2003).

In der öffentlichen Wahrnehmung wird Bildung tendenziell ihrer gesellschaftlichen Bedeutung entkleidet und auf ihre rein ökonomischen Werte reduziert. Vor dem Hintergrund der Wissensgesellschaft gewinnt Bildung für das Individuum als finanzielle Investition bzw. Kapital zur Sicherung der Lebensgrundlage an Bedeutung. Allerdings erfährt der Prozess der Vermittlung von Bildung eine Neuinterpretation, die ihn von einer gesellschaftlichen Angelegenheit zu einer privaten macht. Die Verantwortung für den Bildungserwerb, die Kosten sowie Chancen und Risken der jeweiligen „Bildungsinvestition" werden zunehmend von der öffentlichen Hand auf das Individuum übertragen.

Dem weltweiten Handel mit Bildungsdienstleistungen bzw. den angestrebten Reformen der Bildungssysteme stehen jedoch in vielen Ländern Gesetze und Regulierungen im Wege, die Bildung weitgehend wenn nicht ausschließlich als öffentliche Verantwortung definieren. Die Liberalisierung der nationalen Bildungssysteme ist daher eine Voraussetzung für die globale Bildungsökonomisierung. Liberalisierung soll vor allen Dingen die Rolle des Staates neu formulieren, die nach dem neoliberalen Modell darin besteht, den Bildungssektor zu regulieren, nicht notwendigerweise jedoch Bildungsdienstleistungen zur Verfügung zu stellen. Dies soll privaten Anbietern überlassen werden, für die der Staat aufgefordert ist, ein förderliches Investitionsklima zu schaffen.

Das Handelsabkommen der Welthandelsorganisation WTO im Dienstleistungssektor (GATS) ist das wichtigste internationale Rahmenabkommen auf diesem Gebiet. Ziel von GATS ist es, die Liberalisierung des Bildungssektors auf Grundlage international festgelegter Normen in allen Mitgliedsstaaten der WTO zu fördern. Handel im Bildungsbereich gab und gibt es allerdings schon vor und außerhalb von GATS.

Trotz statutarischer Gleichstellung aller Mitgliedsstaaten spiegeln sich die globalen Machtverhältnisse innerhalb der WTO deutlich wider. Viele Entwicklungsländer verfügen über keine eigenen Vertreter beim WTO-Sitz in Genf, während jede der führenden Handelsnationen durch zahlreiche Experten vertreten wird (Clark 2003, S. 199). Fehlende Kapazitäten und Strukturen erschweren es den Ländern des Südens die statutarisch gegebenen Möglichkeiten auszuschöpfen, was in der Praxis dazu führt, dass Handelsabkommen wie das GATS in erster Linie den Interessen der führenden Wirtschaftsnationen bzw. transnationalen Konzernen dienen. Gegebene Machtasymmetrien auf dem Weltmarkt werden in der Regel verfestigt.

Was den Bildungssektor betrifft, unterscheidet GATS fünf Kategorien:

- ⇨ Primärbildung
- ⇨ Sekundärbildung
- ⇨ Höhere Bildung
- ⇨ Erwachsenenbildung
- ⇨ Andere Bildung

GATS definiert vier Möglichkeiten mit einer Dienstleistung zu handeln, die so genannten „Modes". Das Abkommen soll so genannte Liberalisierungsbarrieren im jeweiligen Bereich verringern oder eliminieren:

1. Grenzüberschreitende Erbringung:
   Bsp.: distance learning; e-learning; virtuelle Universitäten
   Liberalisierungsbarrieren: nationale Regulierungen zu distance learning; elektronische oder rechtliche Barrieren für die Verwendung des Internets um Bildungsleistun-

gen bereitzustellen; etc.

2. Konsum im Ausland:
   Bsp.: Studierende, die in ein anderes Land gehen, um dort zu studieren.
   Liberalisierungsbarrieren: Maßnahmen zur Limitierung der Mobilität von Studierenden (Visum, Arbeitserlaubnis, Anerkennung von Qualifikationen, Quoten für ausländische Studierende, etc.)

3. Geschäftliche Präsenz:
   Eröffnung von kommerziellen Einrichtungen in einem anderen Land.
   Bsp: Twinning Partnerships; Franchising; Vereinbarungen mit lokalen Institutionen; Filialen
   Liberalisierungsbarrieren: Nicht-Anerkennen der ausländischen Institution durch die nationalen Autoritäten; Maßnahmen zur Limitierung ausländischer Investitionen; Beschränkungen des Anteils an ausländischem Lehrpersonal.

4. Anwesenheit natürlicher Personen:
   Eine Person verbringt eine gewisse Zeit in einem anderen Land, um eine Dienstleistung anzubieten.
   Bsp.: Arbeit von Lehrpersonal, Professoren und Forschern im Ausland
   Liberalisierungsbarrieren: Immigrationsregulierungen, Aufenthaltsbedingungen, Anerkennung von Qualifikationen, etc.

GATS ist ein umfassendes Abkommen mit unterschiedlichen Kategorien von Normen und Vereinbarungen. In der Folge sollen lediglich die für die Bildungsdiskussion wesentlichen Bestimmungen genannt werden. Dazu zählt v.a. die Gleichbehandlung von heimischen und ausländischen Anbietern (Art. XVII), die ein Land unter Umständen dazu verpflichten an private Anbieter staatliche Subventionen in der selben Höhe wie an öffentliche Institutionen zu zahlen, sowie die Sicherung von Liberalisierungszugeständnissen (Art. XXI) und das Prinzip fortschreitender Liberalisierung (Art. XIX). Artikel XIX besagt, dass sich ein Land prinzipiell dazu verpflichtet, in fortlaufenden Verhandlungsrunden immer mehr Dienstleistungssektoren zu öffnen, während Artikel XXI die Rücknahme einmal gemachter Liberalisierungen erschwert oder verunmöglicht, da diese mit sehr hohen Kompensationszahlungen belegt werden können (Knight 2002, Mihyo 2004).

Die genannten Bestimmungen sind für die Bildungsdiskussion deshalb von Bedeutung, weil sie tendenziell die Möglichkeit eines Landes zur regulierenden Gestaltung seines Bildungssystems einschränken.

Bislang hat Bildung eine untergeordnete Rolle in den GATS-Verhandlungen gespielt. Interesse am Bildungssektor zeigen vor allem die vier führenden Handelsmächte, die USA, Japan, die Europäische Union und Kanada, während die Länder des Südens kaum Angebote oder Forderungen eingereicht haben (Knight 2004, S. 20).

3. Die Bildungssituation in den Entwicklungsländern

In den meisten Entwicklungsländern sind die Bildungssysteme in der einen oder anderen Form ein Erbe der kolonialen Bildungsstrukturen, deren Auswirkungen oft bis heute spürbar sind. Die kolonialen Bildungssysteme schlossen die autochthone Bevölkerung größtenteils von der Teilnahme an Bildung aus bzw. ermöglichten Bildung insoweit, als sie für den Kolonialstaat von wirtschaftlichem Nutzen war.

Nach den Unabhängigkeiten wurde der Bildung in vielen Entwicklungsländern jedoch ein hoher Stellenwert eingeräumt, nicht nur, weil die angestrebte wirtschaftliche Entwicklung ausgebildete Arbeitskräfte brauchte. Vielmehr maß man der Bildung und einem funktionierenden nationalen Bildungssystem sowohl für die Entwicklung eines Landes als auch für den Aufbau und die Festigung eines Nationalbewusstseins große Bedeutung bei. Diese Entwicklung ist in den afrikanischen Staaten, deren Unabhängigkeit nur wenige Jahrzehnte zurückliegt, gut zu beobachten. In einigen Ländern, etwa in Tansania oder in Guinea, versuchte man Bildungssysteme aufzubauen, die explizit der afrikanischen Realität Rechnung tragen sollten. Oft wurden aber gerade diese Bildungsmodelle von den Industriestaaten, vor allem der jeweiligen Kolonialmacht, nicht unterstützt bzw. konterkariert.

In den 1980er Jahren erlebten viele Länder des Südens eine starke Rezession. Unter dem Druck der internationalen Finanzinstitutionen mussten so genannte Strukturanpassungsprogramme, oft als Vorbedingung für weitere Kreditgewährungen, durchgeführt werden. Wesentlicher Bestandteil dieser Programme waren massive Kürzungen der öffentlichen Ausgaben, auch im Bildungsbereich. Im Primarschulsektor sanken in der Folge aufgrund von Budgetkürzungen, Lehrermangel und (Wieder)Einführung von Schulgebühren die Einschulungsraten, die in manchen Ländern durchaus hoch gewesen waren (z.B. in Tansania von 90 % im Jahr 1980 auf 53,2 % im Jahr 1993, Brock-Utne 2000, S. 25ff). Die Institutionen höherer Bildung wurden in den meisten Entwicklungsländern und insbesondere in Afrika seit den 1980er Jahren finanziell und strukturell stark vernachlässigt, was aufgrund verschlechterter Bedingungen für die Lehrerausbildung sowie die Bildungsplanung und -forschung wiederum negative Auswirkungen auf den Primar- und Sekundarsektor hatte. Zudem wurde die in vielen Ländern angestrebte Berücksichtigung lokaler Inhalte und Sprachen im Bildungssystem weitgehend gestoppt.

Angesichts der Besorgnis erregenden Bildungssituation der Entwicklungsländer definierte die UNO Anfang der 1990er Jahre im Rahmen der internationalen Konferenz „Bildung für Alle" 1990 in Thailand das internationale Ziel, die Grundschulbildung für alle Kinder zu ermöglichen. Die UN-Nachfolgekonferenz 2000 in Dakar sowie die UN-Millenniumsziele des Jahres 2000 bekräftigten diesen Anspruch. Dadurch konnte in vielen Entwicklungsländern die Situation im Grundbildungssektor und v.a. die Einschulungsrate von Mädchen erheblich verbessert werden. Im Allgemeinen liegen die Einschulungsraten in den Entwicklungsländern aber noch deutlich unter jener der Industrieländer, wie die folgende Tabelle zeigt.

Tab. 1: Einschulungsraten Primarschulbildung 1990 und 2001

	1990			**2001**		
Land/Region	**Insges.**	männlich	weiblich	**Insges.**	männlich	weiblich
Entwicklungsländer	**79,8 %**	85,8 %	73,5 %	**82,5 %**	85,3 %	79,5 %
Afrika südlich der Sahara	55,0 %	59,0 %	51,0 %	62,8 %	66,4 %	59,2 %
Lateinamerika & Karibik	86,9 %	87,4 %	86,3 %	95,7 %	95,6 %	95,9 %
Arabische Staaten	76,3 %	83,8 %	68,5 %	81,1 %	85,1 %	76,9 %
Süd- und Westasien	72,7 %	86,6 %	57,8 %	79,0 %	84,7 %	73,0 %
Ostasien und Pazifik	96,0 %	97,7 %	94,1 %	93,7 %	93,7 %	93,6 %
Zentralasien	81,4 %	81,8 %	81,0 %	94,1 %	95,0 %	93,2 %
Industrieländer	96,9 %	96,7 %	97,2 %	95,6 %	95,4 %	95,9 %

Quelle: UNESCO: EFA Global Monitoring Report 2003/4, S. 334/335 und 2005, S. 292/293

Die Anzahl der erwachsenen AnalphabetInnen weltweit hat sich seit 1990 verringert, lag jedoch im Jahr 2000 noch immer bei rund 862 Millionen (UNESCO 2003/4 Summary Report, S. 10). Der Großteil der erwachsenen AnalphabetInnen lebt in Südostasien und in Afrika südlich der Sahara.

Tab. 2: Geschätzte Anteile der AnalphabetInnen an der Weltbevölkerung in Prozent (Bezugsgruppe Menschen mit 15 Jahre und mehr) für 1990 und die Periode 2000 - 2004

		1990		2000 - 2004		
	Insges.	Männer	Frauen	**Insges.**	Männer	Frauen
AnalphabetInnenrate weltweit	24,6 %	18,2 %	30,9 %	18,3 %	13 %	23,5 %
Entwicklungsländer	33 %	24,1 %	42,1 %	23,6 %	16,6 %	30,7 %
Industrie- u. Transitionsländer	2 %	1,5 %	2,5 %	1,4 %	1,1 %	1,4 %

Quelle: UNESCO: Global Monitoring Report 2005, S. 268

Auch beim Zugang zur Sekundarbildung und zu den Universitäten bzw. anderen postsekundären Ausbildungsinstitutionen sind gravierende Mängel zu beobachten. Während in den Industriestaaten fast 90 % der Schülerinnen und Schüler der entsprechenden Altersgruppe eine Sekundarschule besuchen, beläuft sich diese Zahl für die Entwicklungsländer auf 48,5 %, wobei sie im subsaharischen Afrika bei nur 21,3 % liegt (UNESCO 2005, S. 317). In den Industrieländern besuchen rund 54,6 % der jungen Menschen im entsprechenden Alter eine Institution höherer Bildung. In den Entwicklungsländern sind es rund 11,3 %, in Afrika südlich der Sahara gar nur 2,5 %.

Tab. 3: Inskriptionsraten Tertiärbildung 2001

Region	
Entwicklungsländer	11,3 %
Afrika südlich der Sahara	2,5 %
Lateinamerika & Karibik	25,7 %
Arabische Staaten	22,0 %
Süd- und Westasien	k. A.
Ostasien und Pazifik	13,4 %
Zentralasien	30,7 %
Industrieländer	54,6 %

Quelle: UNESCO: EFA Global Monitoring Report 2005, S. 324/325

In der Grundbildung sind, wie auch die Daten zeigen, dank internationaler Bemühungen quantitative Verbesserungen zu verzeichnen. Mangelnde Qualität führt jedoch mitunter zu hohen Schulabbruchsraten bzw. zu fehlendem Lernerfolg. Aufgrund struktureller Finanzknappheit sind die Rahmenbedingungen im Grundschulsektor schwierig. Lehrermangel, hohe Klassenschülerzahlen (mitunter hundert Kinder und mehr), schlechte Infrastruktur und Ausstattung, fehlendes bzw. mangelhaftes 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 Lehrermangel verschärft und viele Kinder am Schulbesuch hindert. Lehrinhalte und mitunter die Unterrichtssprache, welche die Realität der Kinder weder widerspiegeln noch berücksichtigen, lassen die formale Schulbildung für die konkreten Lebensumstände und insbesondere eine spätere Erwerbstätigkeit bedeutungslos erscheinen, was den Schulerfolg mindert oder überhaupt zu Schulabbruch führt.

Aufgrund der strukturellen Schwäche der staatlichen Institutionen ist in vielen Entwicklungsländern der Anteil privater Bildungsversorgung in der Primar- und Sekundarstufe höher als in den Industrieländern, wie die folgende Tabelle zeigt.

Tab. 4: Schulbesuchsraten in privaten Institutionen 2001

Land/Region	Primarschule	Sekundarschule
Entwicklungsländer	**10,9 %**	**14,9 %**
Afrika südlich der Sahara	9,2 %	13,3 %
Lateinamerika & Karibik	14,2 %	22,2 %
Arabische Staaten	7,4 %	7,6 %
Süd- und Westasien	3,8 %	14,4 %
Ostasien und Pazifik	8,2 %	16,1 %
Zentralasien	0,6 %	0,9 %
Industrieländer	4,2 %	7,1 %

Quelle: UNESCO: EFA Monitoring Report 2005, S. 368

In der nicht-staatlichen Bildungsversorgung muss allerdings zwischen profitorientierten und nicht-profitorientierten Bildungsinstitutionen unterschieden werden, wobei letztere in den Entwicklungsländer oft eine lange Tradition haben und häufig auf die Arbeit mit armen bzw. marginalisierten Bevölkerungsgruppen ausgerichtet sind. Das gilt teilweise für religiöse Schulen und in zunehmendem Maße für die von NGOs betriebenen Schulen. Die hohen Raten privaten Schulbesuchs drücken jedoch meist die Existenz eines dualen Bildungssystems aus, in dem die private Versorgung mit hohen Qualitätsstandards aufgrund der Kosten den sozialen Eliten vorbehalten bleibt.

Auf dem Gebiet der höheren Bildung sowie von Wissenschaft und Forschung zeigt sich in den Entwicklungsländern, insbesondere in Afrika, ein Bild fragmentierter und fragiler Institutionen. Es besteht ein deutliches Gefälle zwischen den Industrie- und Entwicklungsländern. Laut UNESCO (vgl. UNESCO 2001) stellen die Entwicklungsländer rund 78 % der Weltbevölkerung, jedoch nur 28 % der Wissenschafter und Forscher weltweit. Die Ausgaben für Wissenschaft und Forschung betragen in den Industrieländern im Durchschnitt 2,2 % des BIP, in den Entwicklungsländern hingegen nur 0,6 %. An den weltweiten wissenschaftlichen Publikationen haben die Entwicklungsländer einen Anteil von nur 19,6 %. Insbesondere im subsaharischen Afrika ist diese Disparität deutlich: Die Wissenschafterdichte ist in den reichsten Ländern der Welt 63mal höher als in Afrika und Afrika hat an den weltweiten wissenschaftlichen Publikationen einen Anteil von lediglich 0,7 %. Dieser Anteil ist zudem seit 1990, als er 1 % betrug, gefallen.

Die Disparitäten zeigen sich auch am Beispiel des Zugangs zu den neuen Technologien:

Tab. 5: Anteil der Internetbenützer pro 1.000 Menschen im Jahr 2000

Region	
LDCs	2,8
Afrika südlich der Sahara	9,6
Lateinamerika & Karibik	81,2
Arabische Staaten	28
Südasien	14,9
Ostasien und Pazifik	60,9
Industriestaaten	383,1

Quelle: UNDP: Human Development Report 2004

Aus diesen Zahlen wird die strukturelle Schwäche der Institutionen höherer Bildung sowie von Wissenschaft und Forschung in den Entwicklungsländern und insbesondere in den am wenigsten entwickelten Ländern (LDCs) deutlich. Diese Strukturschwäche führt zu einer tendenziellen Abhängigkeit von ausländischen Fördermitteln, was eine Einflussnahme auf die Forschungsthemen impliziert. Eine der Auswirkungen dieser Situation ist die Dominanz an-

gewandter Forschung, während Grundlagenforschung bzw. Forschung, die sich aus dem lokalen Bedarf ergibt, tendenziell vernachlässigt wird. Die schwachen Strukturen führen auch dazu, dass wissenschaftliche Erkenntnisse und Ergebnisse der internationalen Forschung in der Wissenschaftslandschaft der Entwicklungsländer, insbesondere der LDCs, kaum aufgenommen und verarbeitet werden können und hoch qualifizierte Fachkräfte verstärkt abwandern. Das Ergebnis ist eine weitere Schwächung der südlichen Institutionen gegenüber jenen der Industrieländer, die insgesamt nur sehr eingeschränkt in der Lage sind auf die vielfältigen Ausbildungs- und Forschungsbedürfnisse ihrer Gesellschaften Antwort zu geben.

4. Bildungsökonomisierung in den Entwicklungsländern

Die Kommerzialisierungs- und Ökonomisierungstrends im Bildungssektor gelten prinzipiell für alle Teile der Welt. Es gibt jedoch beträchtliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Weltregionen und oft innerhalb eines Landes. Während manche Regionen als interessante (Bildungs-) Märkte angesehen werden (Teile Asiens, vor allem China, und teilweise Lateinamerika), werden andere, insbesondere das subsaharische Afrika (mit Ausnahme der Republik Südafrika), zunehmend marginalisiert. Zudem ist die Ausgangslage der Bildungssysteme von Region zu Region sehr unterschiedlich, wie auch die Statistiken zeigen (siehe Kapitel 3).

Eine weitere Unterscheidung, die zu treffen ist, betrifft die Bildungssubsektoren. In vielen Entwicklungsländern hat private Bildungsversorgung in allen Bereichen eine lange Tradition. Die neuen Formen kommerzieller Bildungsdienstleistungen, vor allem jene mit ausländischer Kapitalbeteiligung, werden allerdings vor allem in zwei Bereichen angeboten: in der Berufsbildung, und hier v.a. der beruflichen Weiterbildung von Erwachsenen, sowie in der höheren Bildung. Auch in der Sekundarbildung und in der Primarbildung gibt es Ökonomisierungstendenzen, die sich jedoch nicht notwendigerweise in einem wachsenden Angebot privater ausländischer Bildungsinstitutionen ausdrückt.

4.1. Formen der Bildungsökonomisierung

Primar- und Sekundarsektor

Eine direkte Beteiligung von ausländischem Kapital ist im Primarsektor in den Entwicklungsländern selten und auch im Sekundarsektor beschränkt (Datta 2004, S. 28), allerdings ist der Anteil an lokalen privaten Bereitstellern am nationalen Bildungsangebot meist höher als in den Industrieländern (siehe Tabelle 4, Seite 10). Die Ökonomisierung in diesen Subsektoren spiegelt sich vor allem in einer öffentlichen **Rationalisierungspolitik** wider, wobei gerade im Primarsektor widersprüchliche Tendenzen zu verzeichnen sind. Im Rahmen der internationalen Initiative „Bildung für Alle“ wird den Entwicklungsländern zwar empfohlen die öffentlichen Ausgaben für Primarschulbildung zu erhöhen und diese kostenlos zu Verfügung zu stellen, da die Rolle der öffentlichen Bildungsinstitutionen als entscheidend anerkannt wird um eine flächendeckende Versorgung zu gewährleisten. Allerdings beinhalten Entschuldungs- und Kreditangebote von Seiten der internationalen Finanzinstitutionen oft Konditionalitäten, die auch im Bildungsbereich einen Rationalisierungskurs vorschreiben. Darüber hinaus behandelt die nationale Politik in vielen Ländern den Bildungssektor nicht als Priorität bzw. unterstützt sie den privaten und öffentlichen Sektor in unausgewogener Art und Weise. Oft erhalten private Institutionen hohe staatliche Subventionen oder substantielle Steuernachlässe. Beispielsweise gehen in Chile und Indien fast 33 % der gesamten staatlichen Ausgaben für den Primar- und Sekundarbereich an Privatschulen (OECD/UNESCO 2003, S. 117).

Die Rationalisierungspolitik führt oft dazu, dass die **Lehrergehälter** im öffentlichen System drastisch gekürzt werden müssen und die Mittel für die Lehrerausbildung fehlen. In den vergangenen Jahren machte der IWF Gehaltskürzungen für Lehrpersonal beispielsweise in Sambia oder Honduras zur Bedingung für Schuldenerlässe. Da die Lehrergehälter in diesen Ländern bereits unter den durchschnittlichen Lebenshaltungskosten liegen, führten die Maßnahmen zu Protestwellen der Betroffenen und in der Folge zu Lücken in der Bildungsversorgung (Global Campaign for Education 2004 und FOSDEH 2004).

Trotz Empfehlungen der internationalen Gebergemeinschaft an die Regierungen in Entwicklungsländern, von **Schulgebühren** in der öffentlichen Primarschule abzusehen, kommt es in vielen Entwicklungsländern zur Einhebung von Entgelt für den Schulbesuch, wenn auch

nicht immer in direkter Form (vgl. eine ausführliche Länderliste dazu in: Kattan/Burnett 2004). Neben den traditionellen Gebühren gibt es versteckte Maßnahmen zur Kostenbeteiligung der Benützer, etwa Gebühren für Lehrmittel, Schuluniformen oder die Verpflichtung von Eltern und Gemeinden sich an der Aufrechterhaltung des Schulbetriebs durch finanzielle Unterstützung oder Arbeitsleistungen zu beteiligen (Kattan/Burnett 2004).

Die Finanzierungsengpässe im öffentlichen System führen in den meisten Fällen zur Qualitätsminderung dieser Systeme mit negativen sozialen Folgen.

Zu den direkten Auswirkungen der Liberalisierung auf internationaler Ebene im Grundbildungsbereich ist der so genannte „**teacher drain**“ zu zählen. Mit diesem Begriff wird ein Migrationsfluss von Lehrern aus, meist englischsprachigen, Entwicklungsländern in Industrieländer (meist Großbritannien), manchmal auch in besser gestellte Entwicklungsländer bezeichnet. Die GATS-Bestimmung zur Anwesenheit natürlicher Personen (Mode 4) erleichtert diesen Migrationsfluss. Aus Sicht der Entwicklungsländer ist er allerdings problematisch, da volkswirtschaftlich eine wichtige Investition verloren geht und zudem der Lehrermangel verschärft wird (Sives/Morgan/Appleton 2004).

Ein weiterer Aspekt der Bildungsökonomisierung auf der Primar- und Sekundarebene betrifft die **Schulbuchindustrie**. Die staatliche Lehrmittelproduktion wird oft als unrentabel angesehen und folglich, häufig auf Druck der internationalen Finanzinstitutionen, liberalisiert bzw. privatisiert. Insbesondere in kleinen Ländern oder Ländern mit schwierigen sprachlichen Situationen, z.B. in Afrika, übernehmen vielfach ausländische Verlagskonzerne die Herausgabe und Herstellung von Lehrmaterialen. In der Vergangenheit kam es dabei oft zur Einstellung der Schulbuchproduktion in lokalen Sprachen.

Die Kreditkonditionalitäten beinhalten mitunter auch die Liberalisierung staatlicher Bildungsbehörden, was die öffentliche Kontrolle über **Lehrinhalte und Lehrpläne** und deren Ausrichtung auf lokale Inhalte erheblich erschwert. Beispielsweise musste in Tansania in den 1990er Jahren das öffentliche Amt für Lehrmittelapprobation, das für die „Indigenisierung“ des Curriculums und der Lehrmittel zuständig war, auf Druck der Geber als Teil einer Liberalisierungsstrategie abgeschafft werden (Brock-Utne 2000, S. 78). Die ausländische Kontrolle über die Lehrmittelindustrie hat insgesamt eine Schwächung des lokalen Verlagswesens zur Folge, da Schulbücher in vielen Entwicklungsländern rund 90 % der gesamten nationalen Buchproduktion ausmachen (Brock-Utne 2000, S. 76ff).

Postsekundärer Sektor

In der Berufs- und Erwachsenenbildung sowie in der Tertiärbildung führt der Ökonomisierungstrend einerseits zu einer tendenziellen Verlagerung der Leistungserbringung vom Staat auf private, kommerzielle Anbieter, andererseits zur Einführung bzw. zum Ausbau von Marktmechanismen im öffentlichen System.

Insbesondere in der höheren Bildung zeigt sich ein starker Anstieg des **grenzüberschreitenden Bildungsangebots**. Die kommerziell wichtigste Form war bislang der **Konsum im Ausland** (Mode 2 des GATS), d.h. Studierende, die an einer Universität im Ausland gegen Gebühren ein Studium absolvieren. Bei dieser Form der Leistungserbringung gibt es einen Migrationsfluss aus den Entwicklungs- in die Industrieländer, wobei vor allem einige wenige Länder, nämlich die USA, Großbritannien und Australien kommerziellen Gewinn erzielen (OECD 2004, S. 32). Die Bildungsinstitutionen in den Entwicklungsländern und vor allem in den LDCs konnten bislang nur in sehr geringem Maß von der Studierendenmobilität und den sie begleitenden Finanzflüssen profitieren.

Stark zugenommen hat in den letzten Jahren das Handelsvolumen von grenzüberschreitenden Bildungsdienstleistungen (Mode 1 des GATS), vor allem an **elektronischen Fernkur-**

sen. Diese sind sowohl für den Sektor höherer Bildung als auch für die Aus- und Weiterbildung relevant. Vorteile dieser Bildungsdienstleistung werden vor allem in einem gesteigerten Bildungsangebot gesehen.

Eine weitere Form der kommerziellen Bildungsdienstleistung ist die geschäftliche Präsenz, d.h. die Eröffnung von **Bildungsinstitutionen durch einen ausländischen Anbieter** (Mode 3 des GATS). Dies kann etwa in Form von Franchising- oder Twinning-Arrangements mit ausländischen Bildungsinstitutionen geschehen oder auch durch die Eröffnung von Filialen ausländischer Institutionen.

Insbesondere im beruflichen Aus- und Weiterbildungsbereich ist ein starkes Ansteigen privater Anbieter zu verzeichnen, wobei diese nicht notwendigerweise aus dem Ausland stammen. Dies ist unterschiedlichen Faktoren zuzuschreiben, einerseits der gegenüber anderen Subsektoren flexibleren Gestaltungsmöglichkeit des Angebots, was Dauer, Inhalte und Ausrichtung betrifft, vor allem jedoch den niedrigen Investitionskosten und hohen Profitraten. Das Weiterbildungsangebot privater Institutionen umfasst v.a. die Fachbereiche der Computerwissenschaft und der „business studies“. Darüber hinaus erscheinen private Anbieter auf dem Gebiet der Berufsbildung als flexibler und besser auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes abgestimmt als die öffentlichen Einrichtungen, eine Annahme, die jedoch selten von empirischen Untersuchungen untermauert wurde (Akoojee/McGrath 2003, S. 23). Ausländische Anbieter finden sich v.a. auf dem Gebiet der sprachlichen Weiterbildung bzw. von Sprachtests mit internationaler Anerkennung.

Im Bereich höherer Bildung bedeutet das Ansteigen privater Dienstleistungen in vielen Ländern konkret eine Vergrößerung des Angebots, da die Begrenztheit öffentlicher Mittel oft keine Ausweitung der öffentlichen Systeme erlauben würde. Allerdings heben private Institutionen **Studiengebühren** ein, die in der Regel jene öffentlicher Institutionen überschreiten und meistens um ein Vielfaches über dem durchschnittlichen Jahreseinkommen der Bevölkerung liegen. Beispielsweise sind bislang die Studiengebühren an indischen staatlichen Hochschulen relativ niedrig (rd. 600 – 1000 Rupien / Semester). Die neuen ausländischen Universitäten verlangen Studiengebühren von 30.000 bis 50.000 Rupien pro Monat (Datta 2004, S. 29).

Im öffentlichen System drückt sich die Ökonomisierungstendenz in der **Einführung marktwirtschaftlicher Mechanismen** aus. Das führt zum Einen dazu, dass reduzierte oder gleich bleibende öffentliche Mittelvergabe die Einführung oder Erhöhung von Studiengebühren an öffentlichen Institutionen mit sich bringt. Um sozial schwachen Bevölkerungsgruppen den Zugang zu höherer Bildung zu ermöglichen gibt es in zahlreichen Ländern unterschiedliche Maßnahmen der individuellen Bildungsförderung, wie Gutscheine (Vouchers) oder Darlehen. Der soziale und bildungspolitische Effekt dieser Maßnahmen ist in der internationalen Diskussion umstritten und wird weiter unter (siehe Kapitel 5) besprochen.

Profitorientierte private Institutionen beschränken ihr Angebot in der Regel auf wenige finanziell hoch rentable Fächer (vor allem betriebswirtschaftliche und computerwissenschaftliche Kurse). Öffentliche Institutionen sind hingegen einem gesellschaftlichen Bildungsauftrag verpflichtet und müssen weiterhin kostenintensive naturwissenschaftliche und technische Disziplinen, ebenso wie Geistes-, Sozial- und Humanwissenschaften anbieten. Ihre strukturelle Unterfinanzierung führt einerseits zu sinkender Qualität, andererseits zur Suche nach alternativen Finanzierungsmöglichkeiten. Oft werden öffentliche Universitäten daher zu kommerziellen Anbietern von höherer Bildung in anderen Ländern oder von beruflicher Weiterbildung im eigenen Land bzw. sie betreiben, wenn auch in weitaus geringerem Ausmaß, Auftragsforschung für die Industrie. Ntshoe beschreibt diese Entwicklung für Südafrika, wo sie eine Tendenz zur Vernachlässigung der nicht-einkommensschaffenden Tätigkeiten und Bereiche nach sich zieht (Ntshoe 2004).

Marktwirtschaftliche Mechanismen führen darüber hinaus dazu, dass universitäre Einrichtungen wie Bibliotheken, Mensen, Gesundheits- und Sportservices privatisiert oder geschlossen werden (Mihyo 2004, S. 14). Marktmechanismen erhöhen den Wettbewerbsdruck innerhalb der Institutionen und zwischen den Institutionen, was mitunter die Schließung oder Zusammenlegung von Institutionen bedeutet (Akoojee/Mc Grath 2003). **Rationalisierungsdruck** auf Personalkosten sowie die Entstehung eines privaten Parallelsystems mit weitaus besserer Finanzausstattung führt zu einem Braindrain von den öffentlichen in private Institutionen bzw. in die stark wachsende Berufssparte privater Konsulentendienstleistungen. Dies zieht wiederum Qualitätsminderungen im öffentlichen System nach sich.

Auf der Ebene der Bildungsinhalte verweisen Bildungsforscher ebenfalls auf eine Tendenz zur Ökonomisierung. Die tendenziell schwachen Regulierungskapazitäten von Entwicklungsländern führen zu einem Verlust der Kontrolle über **Bildungsinhalte**. Ohne staatliche Regulierung gibt es für ausländische Anbieter keine Motivation die Inhalte ihrer Kurse auf die national definierten Bildungsprioritäten abzustimmen. Der Wettbewerbsdruck zwingt aber auch öffentliche Institutionen dazu, sich den Bedürfnissen des Marktes anzupassen. Die Inhalte werden ökonomisiert. Lokales Wissen, lokale Kenntnisse und Sprachen, lokale kulturelle Werte und Identitäten geraten gegenüber den weltweit dominanten ins Hintertreffen, eine Tendenz die durch die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien noch verstärkt wird. Sinkende akademische Qualität wird auch aufgrund steigenden Drucks, den Universitätsbetrieb auf betriebswirtschaftliche Effizienzkriterien bzw. quantifizierbare Leistungen auszurichten, verzeichnet (Zeleza 2003, S. 166).

4.2. Auswirkungen der Bildungsökonomisierung

Informationen über den Status der Durchdringung des Bildungssektors mit ausländischem Kapital bzw. quantifizierende Studien über die Auswirkungen von Liberalisierungen und GATS in den Entwicklungsländern sind bislang spärlich. Eine Reihe von Bildungsakteuren dieser Länder bringt allerdings aufgrund wahrnehmbarer Tendenzen Skepsis und Befürchtungen zum Ausdruck. Andererseits werden jedoch auch die Möglichkeiten, die sich durch die weltweiten Veränderungen eröffnen könnten, diskutiert.

Insbesondere was GATS betrifft, divergieren die Meinungen mitunter beträchtlich. Die wichtigsten Argumente des Für und Wider dieser Diskussion werden im Folgenden dargelegt (vgl. Knight 2002 und 2004, Zeleza 2003, Mihyo 2004):

a) Zugang zu Bildung

GATS-Befürworter: Durch ausländische Bereitsteller von Bildungsdienstleistungen wird der Zugang zu höherer Bildung erweitert.

GATS-Kritiker: Der Zugang wird eher eingeschränkt, weil die Kosten steigen. Außerdem besteht die Gefahr der Verringerung der öffentlichen Mittel für die Bildung, was zur Entstehung eines Zwei-Klassen-Systems führen kann. Weiters besteht die Gefahr des Verlustes der nationalen Souveränität und der Möglichkeit der Regierung sozialen und kulturellen Schutz zu gewährleisten. Es besteht die Gefahr von Fremdbestimmung und Abhängigkeit von ausländischen Bildungsressourcen.

b) Ausbau nationaler Bildungssysteme

GATS-Befürworter: Wissens- und Technologietransfer sowie vielfältige Formen der Zusammenarbeit zwischen Institutionen im Norden und im Süden erlauben es den Entwicklungsländern ihre Bildungssysteme zu erweitern und zu modernisieren.

GATS-Kritiker: Der Wettbewerbsdruck wird zu einer Vergrößerung der Kluft zwischen Bildungsinstitutionen im Norden und im Süden führen. Von den Ausbau- und Modernisierungsmöglichkeiten werden nur einige wenige Regionen und Institutionen profitieren. Institutionen in marginalisierten Regionen werden noch weniger in der Lage sein dem internationa-

len Stand der Wissenschaft zu entsprechen. Ihre Bildungssysteme werden zunehmend fragmentiert. Die hohen Kosten der neuen Technologien sowie die Frage der intellektuellen Eigentumsrechte (z.B. exorbitante Preise für Wissenschaftsjournale) verstärken diese Gefahr.

c) Akkulturation

GATS-Befürworter: Wachsende Mobilität und der Einfluss der neuen Kommunikations- und Informationstechnologien ermöglichen eine positive Kreuzung und Fusion von verschiedenen Kulturformen.

GATS-Kritiker: Die grenzüberschreitende Bereitstellung von Bildung birgt die Gefahr der Homogenisierung von Kultur und stellt damit eine Bedrohung für indigene Kulturformen und indigenes Wissen dar.

d) Regulierung

GATS-Befürworter: Durch ein starkes Regulierungssystem werden die nationalen Interessen geschützt.

GATS-Kritiker: Es ist fraglich, ob die Entwicklungsländer aufgrund von Kapazitätsmängel einen nationalen Regulierungsrahmen bereitstellen können. Die erforderliche Übereinstimmung eines nationalen Regulierungssystems mit den internationalen Bestimmungen führt aller Wahrscheinlichkeit nach zur Schwächung der nationalen Regulierungs- und Politikfunktionen.

e) Mobilität von Akademikern

GATS-Befürworter: Sehen akademische Vorteile der höheren Mobilität.

GATS-Kritiker: Die erhöhte Mobilität kann zu einem verstärkten Braindrain aus Entwicklungsländern führen, da es im Norden weitaus bessere Arbeitsbedingungen und höhere Gehälter gibt.

f) Chancen und Risken des liberalisierten Handels

GATS-Befürworter: Alle Mitgliedsstaaten der WTO sind gleichberechtigt. Die Liberalisierung der nationalen Bildungssysteme eröffnet daher auch für Entwicklungsländer Möglichkeiten für verstärkten Handel.

GATS-Kritiker: Es ist fraglich, ob Entwicklungsländer überhaupt über die Kapazitäten verfügen, effektiv an einem globalen Handelssystem teilzunehmen und gleichwertiges Mitglied der WTO zu sein. Außerdem besteht die Gefahr, dass durch Handelsregeln wie das GATS die Unterschiede zwischen armen und reichen Länder verstärkt werden. Existierende Ungerechtigkeiten verstärken diese Annahmen: Arme Länder werden dazu gedrängt ihre Handelsbarrieren zurückzunehmen, während die reichen Länder ihre Barrieren bei bestimmten Gütern beibehalten. Die Vertreter der Entwicklungsländer werden oft von wichtigen Verhandlungen der WTO ausgeschlossen oder sie werden gezwungen Vorschläge anzunehmen, die ihren Interessen widersprechen. Viele haben aufgrund der hohen Kosten keine permanente Präsenz bei der WTO.

Auch hinsichtlich der Auswirkungen der neuen Formen von kommerziellen Bildungsdienstleistungen gibt es eine kontroverse Diskussion, die im Folgenden zusammengefasst werden soll.

a) Grenzüberschreitende Dienstleistungen, v.a. Distance learning und e-learning

Vorteile: Die Möglichkeiten für lebenslanges Lernen, nach Maßgabe der jeweiligen individuellen Gegebenheiten („learn as you earn"), werden ausgeweitet. Dies nützt vor allem Frauen, deren Mobilität oft eingeschränkter als die von Männern ist. Durch die Zusammenarbeit mit westlichen Institutionen ergibt sich zudem die Möglichkeit für lokale Institutionen vom Tech-

nologie- und Wissenstransfer zu profitieren sowie Partnerschaften und Kapazitäten aufzubauen.

Nachteile: Durch Mangel an Regulierungskapazitäten von staatlichen Kontrollinstanzen können Inhalt und Qualität vieler Kurse und Abschlüsse nicht mehr überprüft werden. Das erweist sich insbesondere hinsichtlich der Funktionalität von Bildung für die Entwicklungsziele des einzelnen Landes als problematisch, da diese oft nicht berücksichtigt werden.

b) Konsum im Ausland

Vorteile: In den letzten Jahren ist die Mobilität innerhalb der Regionen des Südens gestiegen. GATS eröffnet daher die Möglichkeit zur Schaffung regionaler Bildungsräume und einer Intensivierung des Austausches zwischen den Entwicklungsländern. Beispielsweise fordert die Association of African Universities die Schaffung einer „African Area of Higher Education" (AAU 2004).

Nachteile: In der Vergangenheit bedeutete Konsum im Ausland fast ausschließlich, dass Studierende aus den Entwicklungsländern in Industrieländern studierten, was eine Verschiebung von Ressourcen aus dem Süden in den Norden nach sich zog. Auslandsstudien in Industrieländern verstärken zudem das Risiko von Brain drain.

c) Geschäftliche Präsenz

Vorteile: Das Angebot und damit der Zugang zu höherer Bildung und beruflicher Weiterbildung werden vergrößert. Vor allem in Twinning Arrangements und Joint Ventures besteht außerdem die Möglichkeit zu verstärktem Kapazitäten- und Institutionenaufbau lokaler Einrichtungen.

Nachteile: Kommerzielle Einrichtungen aus dem Ausland verlangen meist hohe Gebühren, was mit negativen sozialen Folgen verbunden ist. Zudem besteht die Gefahr, dass nur wenige Fächer angeboten und die Funktion von Bildung als öffentlichem Gut vernachlässigt wird. Bessere finanzielle Bedingungen können einen Braindrain aus den öffentlichen Institutionen nach sich ziehen und insgesamt die öffentlichen Institutionen unter Kommerzialisierungsdruck stellen. Durch Fehlen staatlicher Regulierungskapazitäten kann es außerdem, insbesondere im Bereich der beruflichen Weiterbildung, zu gravierenden Qualitätsmängeln kommen.

d) Anwesenheit natürlicher Personen

Vorteile: Akademischer Austausch wird erleichtert. Die Arbeitsmigration von Beschäftigten im Bildungsbereich bringt durch Mittelrückführung in die Herkunftsländer wirtschaftliche Vorteile.

Nachteile: Die Gefahr des Braindrain wird verstärkt. Insbesondere das Phänomen des „teacher drain" ist im Ansteigen begriffen. Es besteht das Risiko eines verschärften Lehrermangels.

Unabhängig von den neuen Formen kommerzieller Bildungsdienstleistungen, die durch den liberalisierten Bildungshandel auf internationaler Ebene entstehen, verstärken die globalen Rahmenbedingungen die Tendenz zur allgemeinen Ökonomisierung und Kommerzialisierung auch der traditionellen Bereiche der Bildungssysteme. Kritiker sehen dadurch einen Prozess in Gang gesetzt, der auf der sozialen, bildungs- und demokratiepolitischen Ebene bedenklich ist. Die größte Gefahr wird in der bereits beschriebenen Tendenz zur Entstehung eines nach sozialen Kriterien differenzierenden dualen Bildungssystems gesehen. Die nationalen Bildungssysteme laufen so Gefahr die bestehenden sozialen Disparitäten zu reproduzieren und zu verschärfen anstatt sie zu verringern.

Demokratiepolitisch führt die Bildungsökonomisierung, vor allem jedoch die Liberalisierung dazu, dass die Entscheidungsgewalt für das Bildungssystem und seine Inhalte tendenziell vom Staat auf den Markt übertragen wird. Dies ist einerseits vor dem Hintergrund angestrebter partizipativer und demokratischer Gesellschaftsformationen bedenklich. Zudem entstehen

bei den herrschenden asymmetrischen Kräfteverhältnissen auf dem Weltmarkt Wettbewerbsnachteile für die Entwicklungsländer, was die Gefahr einer weiteren Schwächung ihrer nationalen Bildungssysteme gegenüber jenen der Industrieländer birgt.

Bildungspolitisch kann der Ökonomisierungstrend dazu führen, dass die nationalen Bildungssysteme ausschließlich oder vorrangig auf Grundlage ökonomischer Effizienzkriterien entwickelt werden, sie in der Folge nationale und lokale Bildungsaufgaben nicht mehr oder nur noch eingeschränkt erfüllen können und dadurch langfristig ihre Funktionalität für den Entwicklungsprozess des jeweiligen Landes in Frage gestellt wird.

5. Implikationen für die Bildungszusammenarbeit

In der internationalen Entwicklungszusammenarbeit wird die Rolle von Bildung für Armutsbekämpfung und nachhaltige Entwicklung inzwischen als zentral angesehen. Bildungsförderung nimmt in den meisten Strategien der multilateralen und nationalen Geberagenturen eine prioritäre Stellung ein. Die internationalen Organisationen, allen voran die UNO, bekräftigen dieses Prinzip durch die Lancierung internationaler Rahmeninitiativen wie „Bildung für Alle“ und der Millenniumsziele, welche die Umsetzung von universeller Grundbildung bis zum Jahr 2015 als eines der Ziele einer globalen Entwicklungspartnerschaft formulieren.

Vor diesem Hintergrund ist die weltweite Tendenz zur Bildungsökonomisierung und -kommerzialisierung durch ihren Einfluss auf die Bildungssysteme in den Entwicklungsländern für die internationale Bildungszusammenarbeit (BZA) von Bedeutung. Wesentliche Grundsatzfragen wie etwa die Finanzierung von Bildung, der Zugang zu Bildung und die Qualität von Bildung, die Rolle von Bildung bei der Armutsbekämpfung und die Bedeutung höherer Bildung in der weltweiten Wissensgesellschaft werden durch die Ökonomisierungstrends im Bildungsbereich beeinflusst. Mit Ausnahme der UNESCO und der Weltbank ist jedoch eine explizite Bezugnahme auf die globalen Bildungszusammenhänge in der Geberdiskussion selten bzw. fragmentarisch. Dennoch beeinflussen sie implizit die Formulierung von BZA-Strategien: Meist werden die veränderten bildungspolitischen Rahmenbedingungen als gegeben angenommen, ohne deren Mechanismen und Auswirkungen zu untersuchen bzw. zu hinterfragen.

Da die Weltbank innerhalb der Gebergemeinschaft in vielerlei Hinsicht eine Leitfunktion einnimmt, soll im Folgenden exemplarisch auf ihre BZA-Strategie, wo diese Relevanz für die Bildungsökonomisierung hat, eingegangen werden. Die besprochenen Argumente werden kontrovers diskutiert. Abschließend soll ein Überblick über Elemente der Bildungsökonomisierung in anderen Geberstrategien gegeben werden.

5.1. Weltbankpositionen

Eine häufig geäußerte Kritik an den Bildungsstrategien der Weltbank ist, dass sich diese grundlegend und fast ausschließlich auf ökonomische Kriterien stützen und die gesellschaftlichen Funktionen von Bildung strukturell vernachlässigen (Brock-Utne 2000, Hickling-Hudson 2002, Klees 2002a). Dies ist seit den Strukturanpassungsprogrammen der 1980er Jahre und der darauf folgenden Ausrichtung auf Grund- bzw. Primarschulförderung zu beobachten. Theoretische Grundlage für diese Strategie war die auf Schultz und Becker zurückgehende Humankapitaltheorie, die Investitionen in Ausbildung als einen wesentlichen Faktor für die Entstehung von Wirtschaftswachstum ansieht. Laut Berechnungen der Weltbank sind Investitionen im Primarschulsektor weitaus rentabler als im Sekundar- oder Tertiärsektor, woraus über Jahrzehnte die Politikempfehlung bzw. Bedingung für Kreditvergabe an die Länder des Südens abgeleitet wurde, ihre finanziellen und bildungspolitischen Bemühungen auf den Primarbereich zu beschränken (Brock-Utne 2000, S. 45). Die Ergebnisse dieser Ra-

te-of-Return-Berechnungen für die einzelnen Bildungsteilsektoren werden heute angezweifelt (Brock-Utne 2003, S. 38).

Kritische Bildungsexperten betonen, dass es falsch sei, anzunehmen, Investitionen in die Bildung würden automatisch zu wirtschaftlichem Wachstum führen. Denn mangelhafte Bildung sei nicht nur eine Ursache für Armut, sondern auch eines ihrer Symptome bzw. Folgen. Darüber hinaus führe die Beschränkung auf Primarbildung in den Ländern des Südens zu einer Verfestigung der gegenwärtigen Arbeitsteilung auf globaler Ebene, die den armen Ländern die Rolle eines Pools von billigen, rudimentär ausgebildeten und flexiblen Arbeitskräften zuschreibt (Hickling-Hudson 2002, S. 567; Klees 2002).

Mit dem Diskurs von den weltweiten Wissensgesellschaften, in denen Wissen als zentrales Kapital angesehen wird, hat die Weltbank begonnen, die Exklusivität von Grundbildungsförderung wieder in Frage zu stellen. Mit dem 2002 veröffentlichten Positionspapier „Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education" wendet sie sich erneut der Förderung von höherer Bildung zu. Allerdings sind für diesen Positionswechsel und die neuen Strategieformulierungen wiederum ökonomische Kriterien maßgebend. Der Ansatz, Bildung auf ihre ökonomischen Funktionen zu reduzieren, wird nicht grundlegend in Frage gestellt. Dies zeigt sich auch in der Empfehlung der Weltbank an die Entwicklungsländer, ihre Bildungssysteme auf Lebenslanges Lernen auszurichten, um in der weltweiten Wissensökonomie bestehen zu können (vgl. die 2003 erschienene Publikation „Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy"). Das ursprünglich humanistische Konzept des Lebenslangen Lernens wird dabei auf die Anwendbarkeit von Ausbildung im wirtschaftlichen Verwertungsprozess reduziert.

Dieser Widerspruch zwischen ökonomischen Kriterien und bildungspolitischem Anspruch wird in vielen Aspekten der Weltbank-Strategie deutlich. Einerseits erkennt die Weltbank im Grundbildungsbereich die zentrale Rolle öffentlicher Bereitstellung an und rät letztendlich von Schulgebühren ab, da der kostenlose Schulbesuch sich als wesentlicher Faktor erwiesen hat um die Einschulungsraten zu heben. Ebenso ergeht an die Regierungen der Entwicklungsländer im Allgemeinen die Empfehlung die Ausgaben für Grundbildung zu erhöhen. Demgegenüber setzen jedoch Rationalisierungsvorgaben die öffentlichen Budgets unter Druck.

In der Folge sollen die von der Weltbank vorgeschlagenen Modelle kontrovers besprochen werden. Dabei ist zu beachten, dass Strategieüberlegungen aus anderen Weltbankbereichen deren Bildungsstrategie wesentlich beeinflussen. Von Bedeutung ist vor allem das 2001 erschienene „Private Sector Development Strategy Paper", da alle anderen Teilsektoren der Weltbankgruppe auf die PSD-Strategie abgestimmt sein müssen (Küblböck 2004, S. 2).

Benützergebühren

In der Vergangenheit hat die **Weltbank** Benützergebühren in Bildungseinrichtungen auch im Grundbildungssektor befürwortet. Wie Erfahrungen und Studien gezeigt haben, sind jedoch gerade Schulgebühren eines der größten Hindernisse für den Schulbesuch insbesondere von armen Bevölkerungsgruppen und Mädchen. Die Weltbank sieht daher seit einigen Jahren von der Empfehlung ab, Benützergebühren im Primarschulsektor einzuheben. Es gibt allerdings kein explizites Strategiedokument, insbesondere hinsichtlich indirekter Benützerkosten, in diese Richtung.

Andererseits jedoch sind Benützergebühren ein wesentliches Element der PSD-Strategie. Dies kommt deutlich in den anderen Bildungssektoren zum Tragen, für welche die Weltbank explizit oder implizit die Kürzung öffentlicher Mittelzuteilungen und den Rückgriff auf Gebühren zur Finanzierung empfiehlt. Das gilt sowohl für den Sekundar- und Tertiärsektor, insbesondere jedoch für die berufliche Aus- und Weiterbildung im Sinne des Lebenslangen Ler-

nens. Vor allem im Bereich höherer Bildung beruft sich die Weltbank in ihrer Argumentation auf die Feststellung, dass volkswirtschaftlich betrachtet sozial besser gestellte Schichten unverhältnismäßig von der öffentlichen Finanzierung der Bildungssysteme profitieren würden. Studiengebühren in der höheren Bildung werden als eine Form der sozialen Umverteilung angesehen (Patrinos 2002, S. 3). Der Zugang zu Bildungsinstitutionen für sozial schwache Bevölkerungsschichten soll über Gutscheinsysteme, Stipendien und Darlehen sichergestellt werden. Im Primar- und Sekundarschulbereich gelten flächendeckend verwendete Gutscheinsysteme darüber hinaus als Maßnahme zur Wettbewerbsförderung zwischen Bildungseinrichtungen. Damit wird insgesamt eine Qualitätssteigerung des Bildungsangebots angestrebt.

Kritiker der Weltbankstrategien betonen, dass Gutscheinsysteme die negativen sozialen Auswirkungen von Benützergebühren nur bedingt abfedern können. In der Praxis haben sie eher zu einem verstärkten Selektionsprozess geführt und gerade die ärmsten Familien konnten kaum von diesen Modellen profitieren (Klees 2002a, GTZ 2004). Auch die Erwartungen hinsichtlich höherer Bildungsqualität und Bildungsinnovation hätten sich im Allgemeinen nicht erfüllt. Eine Studie der Weltbank (Gauri/Vawda 2003) stellt vielmehr fest, dass solche Modelle auf pädagogischer Ebene Vereinheitlichungsprozesse gefördert haben. Die zusätzlich erforderlichen Verwaltungsstrukturen bei flächendeckender Anwendung stellen die Entwicklungsländer zudem vor Kapazitätsprobleme.

Für die höhere Bildung versuchen Erziehungswissenschafter wie Birgit Brock-Utne und Steven Klees das Weltbank-Argument zu widerlegen, dass eine Kostenbeteiligung durch die Benützer einen sozialen Umverteilungseffekt hätte. In der Vergangenheit haben sich Studiengebühren negativ auf die Bildungsbeteiligung von sozial schwachen Bevölkerungsgruppen in Tertiärinstitutionen ausgewirkt. Die Weltbank selbst (2002) räumt ein, dass Darlehenmodelle zu punktuell wirken, als dass sie tatsächlich einen breiten Zugang ermöglichen könnten. Außerdem hat die Praxis gezeigt, dass gerade die Bedürftigsten geringen Zugang zu den Darlehen hatten. Zudem sind in manchen Regionen, bspsw. in Afrika, die Raten von Akademikerarbeitslosigkeit hoch bzw. ist das reale Lohnniveau von Akademikern derart gesunken, dass Darlehensrückzahlungen nach dem Studienabschluss Probleme bereiten bzw. sich die hohen Kosten einer „Investition“ in Tertiärbildung für die individuelle Lebensplanung nicht auszahlen (Brock-Utne 2003, S. 33).

Privatisierung bzw. Privatsektorbeteiligung

Privatsektorbeteiligung ist laut der PSD-Strategie grundsätzlich anzustreben. Die **Weltbank** empfiehlt sie für alle Teilbereiche der Bildungssysteme, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß. Grundannahme für diese Empfehlung sind tendenziell sinkende öffentliche Ausgaben für den Bildungssektor, die als Tatsache angesehen werden. Dadurch sind Entwicklungsländer nicht in der Lage das Ziel „Bildung für Alle“ zu erreichen. Privatschulen und private Dienstleistungen könnten hier eine Lücke schließen. Als weitere Gründe für Privatisierungsförderungen werden niedrige Qualität und Effizienz des öffentlichen Systems aufgrund fehlenden Wettbewerbs angeführt. Durch Privatsektorbeteiligung könnten zudem öffentliche Mittel eingespart werden, welche gezielt für die Bildungsbeteiligung sozial schwacher Schichten (z.B. durch Gutscheinsysteme, siehe oben) einsetzbar wären.

Privatsektorbeteiligung kann in traditioneller Form durch Privatschulen erfolgen, bzw. in neuen Formen, beispielsweise durch privates Management von öffentlichen Schulen (so genannte „contract schools“), durch Auslagerung gewisser Dienstleistungen an Private (Verpflegung, Reinigung, Sicherheit etc.), durch Stipendien und Gutscheine für den Besuch von Privatschulen sowie durch Privatbeteiligung an der Erstellung und/oder Verwaltung von Lehrplänen, Lehrmaterialien oder Infrastruktur. Die Weltbank empfiehlt insbesondere für den Grundschulbereich diese Public-Private-Partnerships, weil sie in Hinblick auf ihre soziale Verträglichkeit leichter regulierbar sind als rein private Bildungsversorgung.

Kritiker verneinen, dass Privatschulen grundsätzlich und bei gleichen Bedingungen bessere Qualität liefern würden als öffentliche Schulen. Dies sei im Allgemeinen dann der Fall, wenn Privatschulen die bessere Ausgangslage hätten. Auch hinsichtlich der Kosteneffizienz wird darauf verwiesen, dass bei privater Versorgung oft Teile der Gesamtkosten nicht einberechnet würden, etwa der Beitrag der Eltern. Insgesamt würden jedoch Privatschulen die sozialen Disparitäten im Bildungssystem tendenziell verstärken (Klees 2002a).

Der positive Effekt der unterschiedlichen Formen von Privatsektorbeteiligung wird ebenfalls in Zweifel gezogen. Öffentliche Schulen unter privatem Management („contract schools") hätten sich in der Praxis nicht als kosteneffizienter erwiesen als öffentliche Schulen. Zudem habe sich oft die bedenkliche Tendenz gezeigt, dass sich aufgrund des Rationalisierungsdrucks die Arbeitsbedingungen für das Lehrpersonal verschlechterten und ein scharfer Selektionsprozess zu Lasten von benachteiligten Kindern begonnen wurde, da diese das Leistungsniveau und somit die Effizienz der Schule negativ beeinflussen könnten.

Privatsektorbeteiligung an Lehrmittelerstellung wird als problematisch erachtet, da der Rentabilitätsdruck in der privaten Schulbuchindustrie oft die Berücksichtigung lokaler bzw. nationaler Inhalte und Sprachen nicht erlaubt (vgl. S. 13).

Output-based Approach und Bildungsinhalte

Ein von der **Weltbank** empfohlenes Instrument für Kostenreduktion und bessere Kosteneffizienz ist die Zuteilung von Finanzmitteln auf Grundlage quantifizierbarer Ergebnisse (Output). Dazu gibt es im Bildungsbereich unterschiedliche Modelle, die neben den Verwaltungsstrukturen auch die Leistungen des Lehrpersonals messen sollen. Im Wesentlichen erfolgen diese in Form von standardisierten Tests. Datenerhebung, Standardisierungen, Monitoring und regelmäßige Überprüfungen auf Kosten-Nutzen-Effizienz werden als essentielle Maßnahmen für Bildungssektorreformen angesehen.

Hinsichtlich der Bildungsinhalte sprechen Weltbank-Strategiepapiere im Allgemeinen davon, dass Bildung an Qualität und Relevanz gewinnen muss. Damit ist im Wesentlichen die Ausrichtung von Bildung auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarkts gemeint. Rahmengebend für Reformen der Bildungsinhalte und der Lernkultur ist die Humankapitalentwicklung. Patrinos (2002, S. 1) zeichnet dafür folgendes Schema nach. Bildung sollte sich von

abgeschlossenen Ausbildungszeiten	zu	Lebenslangem Lernen
Informationsbasierten Lernsystemen		Anwendung von Wissen
Auswendig Lernen		Analyse und Synthese
Dinge lernen, weil sie eventuell von Nutzen sein könnten		einem System, das just-in-time Lernen fördert
Anleitungsorientiertem Lernen		auf Eigeninitiative orientiertem Lernen
einem höchst zentralisierten System		einem dezentralisierten System

entwickeln.

Demgegenüber betonen kritische Bildungsforscher, dass die Anwendung von Ergebnis- und Output-Orientierung im Bildungssystem in pädagogischer Hinsicht zu einer Homogenisierung geführt hätte. Die verstärkte Ausrichtung auf Wissensanwendung anstelle von mechanischer Aneignung wird von vielen Bildungsexperten zwar begrüßt, allerdings wird kritisiert, dass

diese auf Anwendbarkeit im marktwirtschaftlichen Verwertungsprozess sowie auf messbare Leistungen reduziert wird. Dadurch werden Bildungsinnovationen, Förderung von schwachen Schülern sowie wirtschaftlich nicht verwertbare Wissensgebiete und Kompetenzen marginalisiert, was insbesondere für lokales und indigenes Wissen negative Folgen hat. Die Funktion von Bildung als öffentliches Gut und das Recht auf Bildung in einem humanistischen Sinn des Wissenserwerbs werden in Frage gestellt bzw. privilegierten Schichten vorbehalten.

Ähnlich negative Effekte hat die Output-Orientierung von Leistungsüberprüfung des Lehrpersonals, die zu Lasten der Unterrichtsqualität im pädagogischen Sinne und insbesondere zu Lasten von schwächeren Schülern geht.

Höhere Bildung

Seit einigen Jahren betont die **Weltbank**, dass höhere Bildung für die wirtschaftliche Entwicklung der Länder des Südens unumgänglich ist. Um diesen Anforderungen Genüge tun zu können, müssen die tertiären Bildungssysteme der Entwicklungsländer an die globalen Wettbewerbsbedingungen angepasst werden. Das bedeutet einerseits institutionelle Diversifizierung, d.h. die Förderung nicht-universitärer und privater Einrichtungen, die schneller auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes reagieren können. Andererseits sollen Tertiärsysteme je nach Land bzw. Region auf die nationalen Stärken (comparative advantages) ausgerichtet werden, d.h. auf die Erfordernisse der nationalen Wirtschaft. Besondere Förderung sollen dabei angewandte Wissenschaften bzw. die neuen Technologien genießen.

Hinsichtlich der Finanzierung wird empfohlen neue Finanzquellen zu erschließen (z.B. kommerzielle Tätigkeiten, Benützergebühren, Privatsektorbeteiligungen). Öffentliche Finanzierung ist zwar weiterhin die Hauptquelle, doch sollte der Staat private Institutionen und Privatsektorbeteiligungen gezielt fördern, um die öffentlichen Budgets zu entlasten.

Auf globaler Ebene will die Weltbank einen Beitrag zur Erstellung internationaler Regulierungs- und Akkreditierungsrahmenbedingungen leisten um Studierende vor kommerziellen Bildungsangeboten minderer Qualität zu schützen. Diese sollen jedoch keine Barrieren für die weitere Ausbreitung des internationalen Handels mit Bildungsdienstleistungen darstellen.

Die Hinwendung der Weltbank zu Förderung von tertiärer Bildung wird von kritischen Bildungsexperten grundsätzlich begrüßt, da die jahrzehntelange restriktive Politik in diesem Bereich viele Systeme höherer Bildung in den Entwicklungsländern stark geschädigt hat. Allerdings zeigt sich, dass auch diese Neuorientierung rein ökonomischen Überlegungen Rechnung trägt. In einem System globalisierter Wissensökonomien schreibt die Weltbank-Konzeption von höherer Bildung den Entwicklungsländern die Rolle von Wissensempfängern und im günstigsten Fall Verarbeitern, nicht jedoch Produzenten zu (King 2001). Sie fördert die Fragmentierung der nationalen Bildungssysteme, in denen ökonomisch nicht oder nicht unmittelbar verwertbare Disziplinen vernachlässigt werden. Es besteht die Gefahr, dass durch eine solche Entwicklung die globale Arbeitsteilung reproduziert und verstärkt, nicht jedoch verändert wird. Darüber hinaus bieten solcherart reformierte Bildungssysteme keinen Platz für die Förderung lokalen Wissens und lokaler Kulturformen.

Bildungssektorreform

Tendenziell propagiert die **Weltbank** ein Modell von Bildungssystemen, das sich dem für andere Basisdienstleistungssektoren (vgl. PSD-Strategie) annähert, wenn es auch aufgrund der komplexeren Struktur von Bildungssystemen flexibler ist: Der Staat hat Regulierungsfunktion, während die Versorgung vom Markt geregelt werden soll. Dadurch steigt der Wettbewerb, was sich positiv auf Kosten und Qualität auswirkt. Gezielte öffentliche Interventionen zur Unterstützung Bedürftiger sollen die soziale Verträglichkeit sicherstellen. Durch die Aus-

richtung des Bildungssystems auf die Bedürfnisse der Wirtschaft und somit auf Wirtschaftswachstum leistet es einen Beitrag zur Armutsreduktion.

Wesentliche Aspekte dieser Reformen sind die Dezentralisierung, die Einbeziehung von Gemeinden, gesteigerte Effizienz durch Monitoring und verbesserte Management-Methoden sowie Umstrukturierung der Personalpolitik. Dadurch sollen Ressourcen eingespart bzw. effizienter eingesetzt werden.

In der Primar- und Sekundarstufe machen die Lehrergehälter im Allgemeinen den größten Anteil der Kosten aus. Viele Entwicklungsländer sehen sich in der Praxis zudem mit der Problematik konfrontiert, aufgrund stark steigender Einschulungsraten die Anzahl der Lehrer sprunghaft erhöhen zu müssen. In dieser Situation empfiehlt die Weltbank meistens auf so genannte „contract teachers", Lehrer in prekären Dienstverhältnissen (oft ohne Ausbildung), zurückzugreifen. Kürzungen oder Einfrieren von Lehrergehältern sind mitunter Konditionalitäten für die Kreditvergabe von Seiten der Geber.

Hinsichtlich der Ressourcenverteilung wird den Entwicklungsländern grundsätzliche eine Erhöhung der öffentlichen Ausgaben für Bildung, bzw. Primarschulbildung nahe gelegt. Für Sektorreformpläne wird meist eine Verschiebung von Budgetmitteln aus einem Teilsektor in einen anderen, etwa von der höheren Bildung in den Primarschulbereich, empfohlen. Mitunter ist die Mittelneuverteilung auch eine Konditionalität.

Mit der Hinwendung zu Programmansätzen in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit ist der Stellenwert von Instrumenten wie SWAps und Sektorreformplänen in der Bildungszusammenarbeit (BZA) gestiegen. Die Weltbank ist an etlichen SWAps beteiligt. Die Fast Track Initiative (FTI) zur Unterstützung reformwilliger Entwicklungsländer bei der Umsetzung von „Bildung für Alle" stützt sich ebenfalls grundlegend auf dieses Instrument. SWAps und FTI sind konzeptionell eng an die PRSPs angelehnt bzw. sind existierende und approbierte PRSPs eine Voraussetzung für die Finanzierung eines SWAps durch die Geber. Durch diese enge Verbundenheit ist der makroökonomische Rahmen, in dem sich die Bildungspolitik der meisten Entwicklungsländer bewegt, jener, der von den PRSPs vorgeschrieben wird.

Kritische Bildungsexperten begrüßen die von der Weltbank und anderen Gebern geförderten Bildungssektorreformen in den Entwicklungsländern zwar grundsätzlich im Sinne des Ziels universeller Grundbildung. Die Instrumente, die dabei zur Anwendung kommen, werden hingegen mitunter in Frage gestellt. Klees (2002b) und Hickling-Hudson (2002) weisen auf den makroökonomischen Rahmen vieler Bildungssektorreformen und SWAps hin, der in zahlreichen Aspekten den kritisierten Strukturanpassungsprogrammen gleicht und mitunter eine rigide Rationalisierungspolitik vorschreibt. Im Bildungssektor kann dies zu strukturellen Verschlechterungen von Arbeitsbedingungen und Ausbildung des Lehrpersonals sowie Gehaltskürzungen führen, was negative Auswirkungen auf die Bildungsqualität hat. Da in vielen Entwicklungsländern die Lehrergehälter zudem unter den durchschnittlichen Lebenshaltungskosten liegen, sind solche Maßnahmen auch in Hinblick auf das Ziel der Armutsminderung fragwürdig.

Gleichfalls wird die Konzentration der meisten Sektorreformen auf Primarschulbildung kritisiert, die vielfach mit einer Mittelverschiebung aus anderen Bildungsbereichen, v.a. aus dem Hochschulbereich, verbunden ist.

Die Dezentralisierung von Entscheidungs- und Verwaltungsstrukturen wird im Sinne stärkerer Mitbestimmung und Demokratisierung begrüßt. Allerdings bedeutet sie im Allgemeinen auch eine Auslagerung von Kosten auf die regionale, lokale und kommunale Ebene, die oft nicht über die erforderlichen Mittel verfügen und wiederum auf den Beitrag der Bildungsnehmer zurückgreifen müssen (Brock-Utne 2000, S. 28). Wenn auch in der Praxis die auf Ge-

meindeebene finanzierten Schulen („community schools“) tatsächlich die einzige Alternative zu lückenhafter staatlicher Versorgung darstellen, stellt sich die Frage, ob diese als kurz- bzw. mittelfristige Abhilfe entstandenen Formen als langfristiges und flächendeckendes Modell angewendet und in diesem Sinne von der BZA gefördert werden sollten. Dadurch wäre der Schulbesuch gerade in marginalisierten Regionen für die betroffenen Familien erneut mit einer Form von Gebühren verbunden (GTZ 2004, S. 33). In vielen Entwicklungsländern sind darüber hinaus regionale und lokale Strukturen den – aufgrund der Output-Orientierung stark gesteigerten – administrativen Anforderungen nicht gewachsen. In der Praxis haben jedoch viele Sektorreformen und SWAps trotz gegenteiliger Ansprüche zu einer Stärkung der zentralen Verwaltungsebenen geführt.

Im Allgemeinen stößt die Neudefinition der Rolle und Aufgabe des Staates vorrangig als Regulierungsorgan und nicht als Versorgungsinstanz des Bildungssektors in vielen Entwicklungsländern an enge Kapazitätsgrenzen der staatlichen Strukturen. Die dem Staat zugedachte Gewährleistung von Chancengleichheit und Armutsausrichtung der Bildungsversorgung wird dadurch in Frage gestellt. Darüber hinaus zeigt die Praxis der Weltbank einen deutlichen Widerspruch zu ihren Policy-Formulierungen: Um private Bildungsinvestoren, insbesondere aus dem Ausland, anzuziehen wird den Regierungen der Entwicklungsländer empfohlen auf strenge Regulierungsbestimmungen zu verzichten.

5.2. Strategien anderer Geber

Explizite Bezugnahmen auf die Bildungsökonomisierung finden sich in den Strategie-Dokumenten der Geberorganisationen selten, wohl werden jedoch einzelne Elemente der Ökonomisierungsdiskussion aufgegriffen. Im Folgenden sollen die Aspekte Benützergebühren, Privatsektorbeteiligung, Bildungssektorreformen und Programmansätze, Bildungsqualität und Handel mit Bildungsdienstleistungen im Überblick behandelt werden.

Besonderes Augenmerk liegt hierbei auf der Bildungsförderung der **Europäischen Union**. Die Bildungszusammenarbeit der Europäischen Kommission wird in ihrer grundlegenden Ausrichtung von zwei Dokumenten festgeschrieben, der „Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament über die Rolle der Allgemeinen und Beruflichen Bildung im Rahmen der Armutsminderung in den Entwicklungsländern“ vom März 2002 sowie der Resolution des Rates zu Bildung und Armut vom Mai 2002. Beide Dokumente betonten die Bedeutung von Bildung, insbesondere der Bildung von Frauen und Mädchen, für die Armutsreduktion, mahnen die Unentgeltlichkeit der Primarschulbildung sowie die Berücksichtigung der ärmsten Bevölkerungsgruppen ein und erklären Primarschulbildung im Rahmen eines holistischen Ansatzes zur Priorität der EU-Bildungsförderung. Methodisch wird die Bildungszusammenarbeit an „gesunde“ makroökonomische Strategien und Armutsbekämpfungspläne der Partnerländer gebunden.

Anders als die Strategie-Dokumente der Kommission und des Rates nimmt die „Entschließung des Europäischen Parlamentes zu Bildung und Armutsminderung in den Entwicklungsländern“ vom Mai 2003 stärker Bezug auf die globale Bildungsökonomisierung und ihre Bedeutung für die Entwicklungsländer. Sie weist auf die Gefahr, die sich aus dem GATS für das universelle Recht auf Bildung für alle ergibt, hin und fordert die Kommission auf, sich dafür einzusetzen, dass Schulbildung nicht als Dienstleistung in das GATS aufgenommen werden soll. Weiters spricht sich das Europäische Parlament für die Gewährleistung adäquater Arbeitsbedingungen und Entlohnung für Lehrer, die Unterstützung der Produktion lokaler Lehrmittel und die Berücksichtigung lokaler Sprachen und eine Reform der PRSPs aus, damit diese unentgeltliche, staatliche Bildung von guter Qualität eher unterstützen als unterminieren.

So wie die Europäische Union lehnen praktisch alle Geber **Schulgebühren** im Grundschulbereich prinzipiell ab und versuchen die Partnerregierungen zur Abschaffung eventuell existierender Gebühren zu bewegen. Manche Strategien betonen in diesem Zusammenhang auch, dass Bildung ein Menschenrecht ist und unterstreichen ihre Bedeutung als öffentliches Gut. Weniger eindeutig sind die Positionen der meisten Geber hinsichtlich von Gebühren in anderen Bildungssektoren. Oft werden diese nicht direkt angesprochen, Modelle der Kostenbeteiligung durch die Benützer allerdings befürwortet.

Privatschulförderung und **Privatsektorbeteiligungen** werden meist, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, befürwortet, allerdings nicht näher beschrieben. Die Europäische Kommission subsumiert Privatsektorbeteiligung unter anderen Formen der Partnerschaften mit Bildungsakteuren, die der Ausweitung des Bildungsangebots dienlich sein könnten (z.B. mit religiösen Vereinen, der Zivilgesellschaft oder NGOs). Die britische DFID spricht dem Privatsektor große Bedeutung für die Bereitstellung von flächendeckender Grundbildung sowie hinsichtlich der Einführung von Innovationen im Bildungsbereich zu und betont seine Rolle explizit für die Produktion und Bereitstellung von Lehrmaterial. Kritische Bildungsexperten erinnern jedoch daran, dass gerade die britische und französische EZA in der Vergangenheit darauf ausgerichtet waren, lokale Lehrmittelproduktion mit Hilfe von Privatisierungsdruck durch solche aus dem eigenen Land zu ersetzen (Brock-Utne 2004). Die Form der anzustrebenden Privatsektorbeteiligung an der Schulbuchproduktion, d.h. ob lokale bzw. regionale oder vielmehr transnationale Modelle gefördert werden sollen, wird nicht näher erläutert. Die deutsche GTZ und die schwedische SIDA betonen hingegen explizit die Unterstützung lokaler Lehrmittelproduktion in lokalen bzw. regionalen Sprachen.
Die meisten Geber bezeichnen die Unterstützung des **Grundbildungssektors** als die eigene Priorität und fordern die Regierungen der Entwicklungsländer zu einer diesbezüglichen Schwerpunktsetzung auf (z.B. die kanadische CIDA). Die Europäische Kommission sowie viele europäische Geber unterstreichen jedoch stärker als die Weltbank die Notwendigkeit holistischer Ansätze der Bildungsförderung. Mitunter werden auch die positiven Auswirkungen ganzheitlicher Bildungsförderung über den rein wirtschaftlichen Nutzen hinaus betont. Einige Geber (z.B. Schweden, Norwegen oder die Schweiz) unterstreichen auch die Notwendigkeit von Förderung auf dem Gebiet von Wissenschaft und Forschung.

Praktisch alle Geber richten ihre Strategien auf die Unterstützung von **Bildungssektorreformen** in den Partnerländern aus, wobei die Tendenz in Richtung **Programmansatz**, also SWAps und Budgethilfen, geht. Die Europäische Kommission sowie andere Geber, etwa die Niederlande, Dänemark und Schweden, haben SWAps und Budgethilfen zu einem vorrangigen Instrument erklärt. Eine Priorität der Europäischen Kommission sowie einiger bilateraler Geber, z.B. Frankreich, ist die Beteiligung an der Fast-Track-Initiative, die ebenso die nationalen Bildungsreformen im Rahmen von „Bildung für Alle“ unterstützt. Konzeptionelle Grundlagen und makroökonomischer Rahmen im Zusammenhang mit den PRSPs dieser Instrumente werden meist als gegeben angenommen bzw. aktiv eingefordert (z.B. Europäische Kommission) und kaum hinsichtlich der von Kritikern erhobenen Bedenken überprüft. Verbesserungsbedarf wird jedoch bezüglich einzelner Aspekte, wie beispielsweise der Beteiligung der Zivilgesellschaft und anderer relevanter Akteure sowie der Dezentralisierung, festgestellt. Unumstritten sind hingegen jene Elemente von SWAps, die den allgemeinen Reformen des öffentlichen Sektors entlehnt sind, also die Einführung von Effizienzkriterien nach einem vorrangig ökonomisch definierten Kosten-Nutzen-Schema und die Ergebnis-Orientierung.

Bildungsqualität und relevante Bildungsinhalte sehen im Allgemeinen alle Geber als wesentliche Anliegen ihrer Strategie an, wobei Qualität in unterschiedlichem Ausmaß nach (wirtschaftlichen) Effizienzkriterien definiert wird. Einige Geber, etwa Norwegen, betonen jene Komponenten stärker, die Bildungsqualität auch an deren sozialer und demokratischer Relevanz und an ihrer Bedeutung für lokale kulturelle bzw. soziale Kontexte festmachen. Die Notwendigkeit der Einführung von quantifizierbarer Leistungsmessung auf allen Ebenen des

Bildungssystems wird im Allgemeinen nicht in Frage gestellt und auch die diesbezüglich erhobenen pädagogischen Bedenken kaum thematisiert.

Die meisten der Geberstrategien behandeln die Auswirkungen der Globalisierung und des wachsenden **Handels mit Bildungsdienstleistungen** auf die Bildungssysteme in den Entwicklungsländern nicht oder kaum. In der Praxis wird hier allerdings den gegebenen Trends Vorschub geleistet. Insbesondere die Politik der Europäischen Union trägt den in der bereits erwähnten Entschließung des Europäischen Parlaments erhobenen Bedenken hinsichtlich von GATS und Handel mit Bildungsdienstleistungen nicht Rechnung. Für die Europäische Union hat die Schaffung eines konkurrenzfähigen europäischen wissensbasierten Wirtschaftsraumes hohen Stellenwert. Die EU-Politik in diesem Bereich zielt daher explizit auf die Steigerung der europäischen Marktanteile am weltweiten Handel mit Bildungsdienstleistungen ab. Dabei werden bestehende Asymmetrien und ihre potentiellen Auswirkungen auf die Entwicklungsländer und vor allem die LDCs weder reflektiert noch berücksichtigt. Die Förderung von Hochschulbildung, Wissenschaft und Forschung der EU ist in erster Linie auf den asiatischen (v.a. China) und lateinamerikanischen Raum ausgerichtet. Förderprogramme für Afrika wurden erst in jüngster Zeit in Aussicht gestellt.

In den Strategiepapieren der bilateralen Geber (z.B. von der kanadischen CIDA oder der britischen DFID) wird auf die Globalisierung kaum Bezug genommen. CIDA oder DFID verweisen auf die gesteigerte Bedeutung von Bildung, Wissen und Zugang zu ICTs in den modernen globalisierten Wissensökonomien, der Rechnung zu tragen ist. DFID unterstreicht die durch die Globalisierung eröffneten Möglichkeiten für Wissens- und Technologietransfer aus dem Norden in den Süden. Negative Auswirkungen ungleicher Handelsdynamiken werden kaum thematisiert. Zu den Ausnahmen zählt beispielsweise die schwedische SIDA, die in ihrer Strategie zur Förderung von Wissenschaft und Forschung (vgl. SAREC 2000) die weltweit veränderten Rahmenbedingungen untersucht, die Risken und Nachteile für Wissenschaft und Forschung, auch hinsichtlich der ICTs, in den Entwicklungsländern betont und gezielte Unterstützung südlicher Strukturen sowie lokaler Wissensformen und nicht als profitabel angesehener Forschungsbereiche postuliert.

Auch die UNESCO widmet den durch die Globalisierung veränderten Rahmenbedingungen für die Bildungssysteme, vor allem die Tertiärsysteme, einige Aufmerksamkeit. In ihrem Positionspapier „Higher Education in a Globalized Society“ betont sie, dass höhere Bildung in einer globalisierten Gesellschaft allgemeinen Zugang zu Bildung garantieren sowie kulturelle Unterschiede und nationale Souveränität respektieren müsse. Ihre eigene Rolle sieht die UNESCO darin, zur Qualitätssicherung des globalen Bildungsangebots und zur Bewusstseinsbildung hinsichtlich der Chancen und Risken, die aus der Bildungsglobalisierung insbesondere für die Entwicklungsländer erwachsen, beizutragen. Zur Umsetzung dieses Vorhabens hat die UNESCO das „Globale Forum über Internationale Qualitätssicherung, Akkreditierung und die Anerkennung von Qualifizierungen“ ins Leben gerufen. Das Forum widmet sich vor allem der Standardisierung, Qualitätssicherung sowie der Verbreitung von Information und der Kapazitätenentwicklung auf nationaler und regionaler Ebene. Die UNESCO unterstützt auch diesbezügliche Bemühungen von Bildungsakteuren in den Entwicklungsländern, etwa der African Association of Universities, die seit einigen Jahren die Auswirkungen des GATS auf die afrikanischen Hochschulsysteme zu einem prioritären Thema macht und die Schaffung einer „African Higher Education Area“ fordert.

6. Abschließende Bemerkungen

Die Ökonomisierung der weltweiten Bildungssysteme ist eine Tatsache. Sie drückt sich einerseits im Ansteigen von handelbaren Bildungsdienstleistungen, andererseits in der Ökonomisierung von Binnenstruktur und Inhalten der Bildungssysteme aus. Über ihre Auswirkungen auf die Entwicklungsländer wird derzeit eine kontroverse Diskussion geführt, in der die verschiedenen Bildungsakteure sowohl Chancen als auch Risken des Trends erörtern. Dabei äußern Kritiker vor allem eine Befürchtung, nämlich dass die Bildungsökonomisierung zu einer Verschärfung und Vertiefung der sozialen Disparitäten im Bildungssystem und darüber hinaus führen wird.

Vor diesem Hintergrund ist es bedauerlich, dass dieses Phänomen innerhalb der internationalen BZA so wenig Beachtung findet, insbesondere angesichts der Verpflichtungserklärung der internationalen Gebergemeinschaft auf Armutsminderung und Bildung für alle, die nicht zuletzt in den UN-Millenniumszielen festgeschrieben sind. Obwohl das Phänomen der Bildungsökonomisierung die Bedingungen für breiten Zugang zu Bildung, Qualität von Bildung und Bildung als Instrument zur Armutsminderung beeinflusst, wird es in den Bildungsstrategien der Geber selten kohärent reflektiert. Die von der Globalisierung geschaffenen Rahmenbedingungen werden entweder als gegeben betrachtet oder durch die Fokussierung auf die operationelle Ebene im jeweiligen Partnerland weitgehend ausgeblendet. Dennoch leistet in der Praxis die BZA-Strategie, vor allem der Weltbank, den Mechanismen der Bildungsökonomisierung tendenziell Vorschub.

Eine systematische Reflexion dieses Phänomens für die internationale Bildungszusammenarbeit scheint daher geboten, wenn diese den Ansprüchen von Armutsminderung und universeller Grundbildung Genüge tun will.

Dies gilt einerseits für die neuen Instrumente der BZA, wie SWAps, nationale Sektorprogramme oder Budgethilfen, deren konzeptionelle Grundlagen sowie konkrete Umsetzung vor dem Hintergrund der Bildungsökonomisierung überprüft werden sollten. Von Nutzen kann es dabei sein, die Erfahrungen mit und Diskussionen über PRSPs und Entschuldungsinitiativen hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf Armutsreduktion, soziale Disparitäten, demokratische Teilhabe und Mitbestimmung sowie Demokratisierung zu reflektieren.

Andererseits sollte für die Diskussion um Für und Wider von Privatisierungen und Privatsektorbeteiligungen in den Bildungssystemen der Entwicklungsländer auf die Erfahrungen anderer Teilbereiche des öffentlichen Sektors zurückgegriffen werden. Beachtung verdienen insbesondere jene Stimmen, die durch Privatisierungen öffentlicher Dienstleistungen eine Verschlechterung ihrer Lebenssituation hinnehmen mussten.

Drittens empfiehlt es sich, den Blick über die operationelle Ebene der Bildungszusammenarbeit hinaus auf die Rahmenbedingungen, innerhalb derer sich Bildungssysteme in Entwicklungsländern entfalten, zu werfen. Ungleiche Handelsdynamiken, asymmetrische Kräfteverhältnisse und verzerrte Wettbewerbsbedingungen sind Aspekte, die tendenziell und potenziell jedes nationale Bildungssystem beeinflussen. Deren Auswirkungen auf die Struktur, die Funktionsweisen und die Inhalte der nationalen Bildungssysteme sollten überprüft werden, wobei das Kriterium letztendlich ist, ob diese Systeme ihre Funktionalität für den Entwicklungsprozess des jeweiligen Landes im Sinne von angestrebter Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und demokratischer Gesellschaftsstruktur erhalten können.

Margarita Langthaler
Mitarbeit von Veronika Scharer

Februar 2005

Bibliographie

African Association of Universities (2004): Accra Declaration on GATS and the Internationalization of Higher Education in Africa. Accra. http://www.aau.org/wto-gats/declaration.htm
Akoojee, Salim; Mc Grath, Simon (2003): Assessing the Impact of Globalisation on South African Education and Training: A Review of the Evidence so far. http://www.genie-tn.net/paper001.pdf

Brock-Utne, Birgit (2004): Education – Job Number 1: What Education and for Whom? In: Forum for Development Studies, No 2, 2004.

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 Vol. 1, No.1, 2003, S.24-56.

Brock-Utne, Birgit (2000): Whose Education for All? The Recolonization of the African Mind. New York & London

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2004): Grundbildung für alle als internationales Entwicklungsziel - eine zentrale Herausforderung für die deutsche Entwicklungspolitik. Ein Positionspapier des BMZ. Bonn

CIDA (2002): Cida's Action Plan on Basic Education. Quebec http://www.acdi-cida.gc.ca/education-e/plan

Clark, John (2003): Worlds Apart. Civil Society and the Battle for Ethical Globalization. London

Datta, Asit (2004): Ware Bildung. Folgen der Globalisierung für den Süden. In: ZEP 27.Jg, Heft 3. Sept. 2004, S. 27-30.

DIFD: The Challenge of Universal Primary Education. Strategies for achieving the international development targets. London 2001.

Education International/Public Services International (Hrsg.) (1999): The WTO and the Millennium Round. What is at stake for Public Education? Common concerns for workers in education and the public sector. http://www.ei-ie.org/pub/english/Others/epbeipsiwto.html

Europäisches Parlament (2003): Bildung und Armutsminderung in den Entwicklungsländern. Entschließung des Europäischen Parlamentes zu der Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament über die Rolle der allgemeinen und beruflichen Bildung im Rahmen der Armutsminderung in den Entwicklungsländern. KOM(2002) 116. P5_TA(2003)0220. 15. Mai 2003

FOSDEH (Hrsg.) (2004): Honduras pushed to the edge. Spring Meetings of the IMF and the World Bank. http://www.eurodad.org/uploadstore/cms/docs/HonddebtMDGs.doc

Gauri, Varun; Vawda Ayesha (2003): Vouchers for Basic Education in Developing Countries. A Principal-Agent Perspective. World Bank Policy Research Working Paper 3005. The World Bank. Washington D.C.

Global Campaign for Education (Hrsg.) (2004): Undervaluing teachers. IMF policies squeeze Zambia's education system.
http://www.oxfam.org/eng/pdfs/dc041001_undervaluing_teachers.pdf

GTZ (Hrsg.) (2004): Bildungsinnovationen und ihre Relevanz für die Entwicklungszusammenarbeit. Eschborn

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(2002), S. 565-577.

Kattan, Raja Bentaouet; Burnett, Nicholas (2004): User Fees in Primary Education. The World Bank. Washington D.C.

King, Kenneth (2001): Knowledge Agencies: Making the Globalisation of Development Knowledge Work for the North and the South? In: Gmelin, Wolfgang; King, Kenneth; McGrath, Simon: Development knowledge, national research and international cooperation. - Edinburgh : Univ. of Edinburgh, Centre of African Studies, 2001, S. 25-51

Ki-Zerbo, Joseph (1990): Eduquer ou périr. Paris: UNESCO/UNICEF

Klausenitzer, Jürgen (2002): „Schule der Globalisierung – Zur Restrukturierung des deutschen Bildungswesens." In: Express, Nr. 9 und 10/2002

Klees, Steven J. (2002): The Implications of the World Bank's Private Sector Development Strategy for Education: Increasing Inequality and Inefficiency, University of Maryland

Klees, Steven J.: „World Bank education policy: new rhetoric, old ideology". In: International Journal of Educational Development 22 (2002), S. 451-474

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2002): Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament über die Rolle der allgemeinen und beruflichen Bildung im Rahmen der Armutsminderung in den Entwicklungsländern. KOM(2002) 116 endgültig. Brüssel
http://europa.eu.int/eur-lex/en/com/cnc/2002/com2002_0116en01.pdf#zoom=100

Knight, Jane (2004): Crossborder Education in a Trade Environment: Complexities and Policy Implications. A background report prepared for discussion at the AAU Workshop on the Implications of GATS for Higher Education in Africa. Ghana

Knight, Jane (2002): Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS, The Observatory on borderless higher education

Küblböck, Karin (2004): Weltbank: Die Private Sector Development Strategy. Inhalte, Analyse, Einschätzung. Wien, ÖFSE

Mihyo, Paschal B. (2004): GATS and Higher Education in Africa: Conceptual issues and development perspectives. Paper presented at the AAU Workshop on the Implications of GATS for Higher Education in Africa. Ghana. http://www.aau.org/wto-gats/papers/mihyo.pdf

Ntshoe, I.M. (2004): „Higher Education and training policy and practice in South Africa: impacts of global privatisation, quasi-marketisation and new managerialism". In: International Journal of Educational Development 24 (2004), 137-154

Norwegian Ministry of Foreign Affairs (2003): Education – Job Number 1. Norwegian Strategy for Delivering Education by All by 2015. Oslo

Patrinos, Harry Anthony (2002): The role of the private sector in the global market for education. The World Bank. Washington DC

Resolution of the Council and Representatives of the Governments of the Member States. Education and Poverty. 2429th Council meeting. 8958/02 (Presse 147). Brussels 30 May 2002
http://register.consilium.eu.int/pdf/en/02/st08/08958en2.pdf

Robertson, Susan; Dale, Roger (2003): This is What the Fuss is About! The Implications of GATS for Education Systems in the North and the South. GENIE - the Globalisation and Europeanisation Network in Education 2003. http://www.genie-tn.net/gats01.pdf

Seitz, Klaus (2003): „Der schiefe Turm von PISA – nur die Spitze eines Eisbergs? Der PISA-Schock und der weltweite Umbau der Bildungssysteme“. In: ZEP, 26.Jg, Heft 1, März 2003, S. 2-8

SIDA (2003): Education for All: a Human Right and Basic Need. Policy for Sida's Development Cooperation in the Education Sector. Stockholm 2001.

SIDA (2000): Research Cooperation I – An Outline of Policy, Programmes and Practice. Stockholm

SIDA (2000): Research Cooperation II – Trends in Development and Research. Stockholm

Sives, Amanda; Morgan, W. John; Appleton, Simon (2004): Teachers as Community Learners: the Potential Impact of Teacher Migration on Education for All and Millennium Development Goals. Paper presented at the International Conference on Adult Education and Poverty Reduction: A global priority. University of Botswana

OECD (Hrsg.) (2004): Internationalisation and Trade in Higher Education. Paris

OECD/UNESCO (Hrsg.) (2003): Financing Education. Investments and Returns. Paris

UNDP (Hrsg.) (2004): Bericht über die Menschliche Entwicklung

UNESCO (Hrsg.) (2003): EFA Global Monitoring Report 2003/4. Paris

UNESCO (Hrsg.) (2004): EFA Global Monitoring Report 2005. Paris

UNESCO (Hrsg.) (2003): Higher Education in a Globalized Society. UNESCO Education Sector Position Paper 2003. Paris

UNESCO Institute for Statistics 2001 (Hrsg.) (2001): The State of science and technology in the world 1996-1997. Paris

Woodhall, Maureen (2003): Financing Higher Education: Old Challenges and New Messages. In: Journal of Higher Education in Africa Vol. 1, No.1, 2003, S.78-100.

World Bank, The (Hrsg.) (2002): Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education. Washington DC

World Bank, The (Hrsg.) (1999): Education Sector Strategy. Washington DC

World Bank, The (Hrsg.) (2003): Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy. Challenges for Developing Countries. Washington DC

World Bank, The (Hrsg.) (o.D.): Private Participation in Education Handbook. Washington DC.
http://www2.ifc.org/edinvest/doc/HandbookTOC.pdf

World Bank, The (Hrsg.) (2000): Task Force on Higher Education and Society 2000: Higher Education in Developing Countries. Washington DC

Zeleza, Paul Tiyambe (2003): Academic Freedom in the Neo-liberal Order. Governments, Globalization, Governance and Gender. In: Journal of Higher Education in Africa Vol. 1, No.1, 2003, S.149-194.

Alle Homepages zuletzt aufgerufen am 24. Februar 2005.