

Gregor Lang-Wojtasik

Bildung für alle? Grundbildung in globaler Perspektive

Bildung ist weltweit als ein bedeutsamer Faktor zur Entwicklung von Gesellschaften und zum konstruktiven Umgang mit Herausforderungen der Menschheit anerkannt. In verschiedenen Ländern des Südens¹ ist gleichwohl deutlich geworden, dass durch Bildung alleine Armut nicht überwunden werden kann. Das Recht auf Bildung wird in Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte proklamiert (Bundeszentrale 1991, 38f). Verschiedene internationale Deklarationen orientieren sich daran. Hervorzuheben ist die UN-Kinderkonvention, die von fast allen Ländern dieser Erde unterzeichnet wurde – ausgenommen Somalia und USA (Unesco 2000d, 107-109) – und in Artikel 28 das Recht auf Bildung festschreibt (Bundesministerium 1999, 20f).

Trotzdem sind am Beginn des 21. Jahrhunderts viele Länder dieser Welt – v.a. im Süden – weit davon entfernt, Grundbildung als Ausgangspunkt weiterführender Bildung und lebenslangen Lernens für alle umsetzen zu können. Nach wie vor gelten weltweit mehr als 800 Millionen der über 15-jährigen Menschen als Analphabeten, von denen die Mehrzahl Frauen sind (Unesco 2000d, 113). Es wird geschätzt, dass bis zum Jahr 2015 nur knapp 82 % der Weltbevölkerung als alphabetisiert werden gelten können (ebd., 114). In vielen Ländern des Südens können nicht alle Kinder eingeschult werden oder brechen die Schule vor Erreichen eines Abschlusses ab.

In Sambia z.B. galten im Jahr 2000 nach Weltbank-Angaben von den über 15-Jährigen nur 85,2 % der Männer und nur 71 % der Frauen als alphabetisiert (Worldbank 2002). Andere Quellen sprechen von insgesamt 40 % Analphabeten (Kindernothilfe 2001, 24). Von 1995 bis 1997 wurden nach UNDP-Angaben nur 75 % der Kinder im schulfähigen Alter in Primarschulen eingeschult (UNDP 2001, 176). Der Primary School Index von 85 im Zeitraum 1995 - 97 (1985 = 100) weist auf eine Rückentwicklung der Einschulungen hin (ebd.). Andere Quellen gehen

¹ Wenn im Folgenden von 'Ländern des Südens' die Rede ist, so ist dies eine Hilfskonstruktion für den Begriff 'Dritte Welt'. Diese gibt es spätestens nach Ende des Kalten Krieges und der damit einhergehenden Blockkonfrontation (Erste, Zweite, Dritte Welt) nicht mehr. Auch ist die Bewegung der blockfreien Staaten im Sinne eines 'dritten Weges' bedeutungslos geworden. Gemeint ist aber nicht, dass sich grundsätzlich etwas an den Problemen für diese Länder oder im Kontext des Nord-Süd-Verhältnisses verändert hat.

davon aus, dass 31 % der Kinder im Grundschulalter keine Schulen besuchen, von denen die Mehrzahl Mädchen seien. Bemerkenswert sei die Stadt-Land-Kluft (Kindernothilfe 2001, 25). Wie viele der Kinder die Schule abschließen ist unklar (UNDP 2001, 176).²

Neben der Einschulungs- und Abbrecher-Problematik kommt hinzu, dass viele Jugendliche und Erwachsene durch Alphabetisierungsprogramme nicht in dem Maße erreicht werden können, dass eine signifikante Veränderung der Grundfähigkeiten des Lesens, Schreibens, Rechnens und anderer Überlebenskompetenzen feststellbar wäre.

Bildungs- und Ausbildungsförderung, zu der der Schlüsselbereich Grundbildung gehört, zählt zu den drei Schwerpunktbereichen deutscher und internationaler Entwicklungspolitik. Im vorliegenden Aufsatz soll die internationale Politik zur Implementierung der Grundbildung dargestellt und kritisch diskutiert werden. Es wird die Forderung nach 'Bildung für alle' und der Diskurs um Grundbildung vor dem Hintergrund der beiden Weltbildungskonferenzen von Jomtien/Thailand (1990) und Dakar/Senegal (2000) skizziert. Im Anschluss wird Armut als bleibende Herausforderung der meisten Länder des Südens (Grundbedürfnisbefriedigung, HIV/Aids, Zugang zu Bildung) – mit Beispielen aus Sambia – fokussiert und werden entwicklungs- sowie bildungspolitische Konsequenzen formuliert. Ein kritischer Blick auf die Dekade von Jomtien nach Dakar leitet über zu perspektivischen Überlegungen der Grundbildung anhand nicht-staatlicher Alternativen (Non-Formal Education) und dem zugrundgelegten Lernbegriff.

I. Bildung für alle!?

'Bildung für alle!' als plakativer Slogan einer durchgesetzten Grundbildung ist kein neues Ziel der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts. Vielmehr handelt es sich um eine Forderung im Kontext der Unabhängigkeitsbestrebungen aus kolonialer Herrschaft und sich modernisierender Gesellschaften. 'Bildung für alle!' ist Ausgangspunkt vielfältiger reformpädagogischer Bestrebungen und Konzeptionen (Datta/Lang-Wojtasik 1999, S. 4; 2002). Gleichwohl hat die bekannte Forderung eine neue Dimension vor dem Hintergrund der

² Achtung Statistiken! Wenn in diesem Aufsatz Zahlen genannt werden, so sollen diese keine festschreibende, sondern eine illustrierende Funktion haben. Jede Statistik ist mit Vorsicht zu genießen, da genau geprüft werden müsste, wer, wann, welche Daten, mit was für einem Ziel erhoben hat. Dies kann an dieser Stelle aus Platzgründen nicht geschehen.

beiden Weltbildungskonferenzen von Jomtien/Thailand ('Education For All' 1990) und Dakar/Senegal ('World Education Forum' 2000) bekommen, da hier eine erneute Anstrengung unternommen werden sollte, gemeinsame Kräfte zu bündeln und der bekannten Vision näher zu kommen.

1. Jomtien und Dakar

Im 'International Literacy Year' 1990 trafen sich Regierungsvertreter aus 155 UN-Staaten, Repräsentanten von 33 internationalen Organisationen, von 125 Nichtregierungsorganisationen (NGOs) und verschiedene andere Vertreter (Bildungsexperten u.a.) in Jomtien zur Konferenz 'Education for All', die v.a. von UNDP, UNESCO, UNICEF und der Weltbank finanziert wurde (UNESCO 2000c, 5). Auf dieser Zusammenkunft verabschiedeten sie eine Resolution, mit der sie sich verpflichteten, 'Bildung für alle' bis zum Jahr 2000 zu ermöglichen.

Die 'Jomtien-Vision', wie sie in der 'World Declaration on Education for All. Meeting basic learning needs' (UNESCO 1991, 87-96) formuliert wurde, bedeutete einen neuen Aufbruch im internationalen Diskurs um Grundbildung. In einem erweiterten Verständnis (vgl. die weiter unten beschriebenen Charakteristika) wurde Grundbildung zu einem Fokus internationaler Entwicklungspolitik erklärt. Zehn Jahre nach Jomtien trafen sich erneut Repräsentanten derselben Statusgruppen, um in Dakar auf dem 'World Education Forum' Bilanz zu ziehen und über weitere Perspektiven nachzudenken.

Die offizielle Stimmung im Vorfeld der Dakar-Konferenz lässt sich folgendermaßen charakterisieren: "Es hat große Errungenschaften gegeben. In dreierlei prozessualer Hinsicht kann die 'Jomtien-Dekade' als ein Erfolg betrachtet werden: 1.) Mobilisierung globaler Aktivitäten zur Verbesserung der Bildung; 2.) Entwicklung einer Bildungsinformationsbasis und analytischer Kapazitäten; 3.) Herausfindung und Klärung der Bereiche, in denen weitere konzertierte Aktivitäten notwendig sind. Aber: 1.) Verpflichtung und Engagement waren ungleichmäßig; 2.) nicht alle Ziele wurden mit dem nötigen Nachdruck verfolgt; 3.) trotz allgegenwärtiger Verbesserungen hat es in einigen Ländern während der 90er Jahre keine Bildungsreformen oder aber sogar rückläufige Entwicklungen gegeben" (UNESCO 2000a, 11).

In vielen Ländern dieser Welt wurden die in Jomtien beschlossenen Ziele bis zum Jahr 2000 nicht erreicht (UNESCO 2000a; d). Als Teilnehmer der

Konferenz von Dakar hatte ich den Eindruck eines 'verhaltenen Optimismus'. Möglicherweise war den meisten Teilnehmenden bereits in Jomtien klar, dass der 10-Jahres-Zeitraum zu kurz und die formulierten Ziele zu hoch gesteckt waren. Deutlich wurde dies bereits auf den verschiedenen internationalen und regionalen Zwischenkonferenzen (UNESCO 2000c, 14-16). Auch war ersichtlich, wie gering der Einfluss internationaler Beschlüsse auf nationale und regionale Entwicklungen ist (z.B. epd-Entwicklungspolitik 2000; Hinzen/Müller 2001; UNESCO 2000b). Viele Länder korrigierten ihre Zielmarken um fünf oder zehn Jahre nach oben. Der Konferenz von Dakar kann also die Funktion eines weiteren 'Mutmachers' zugeschrieben werden. Die 1990 in Jomtien formulierten Ziele sollen jetzt – in modifizierter Form – bis zum Jahr 2015 erreicht werden (Datta/Lang-Wojtasik u.a. 2000).

2. Was ist Grundbildung?

Beide Konferenzen legten ein innovatives Verständnis von Grundbildung zugrunde. Demnach soll durch Grundbildung die Voraussetzung für lebenslanges Lernen geschaffen werden (Delors 1997, 104). Explizit umfasst der Begriff *Grundbildung* schulische und außerschulische Erstausbildung im Sinne einer „Eintrittskarte ins Leben“, die zunächst auf Kinder im Alter von drei bis 12 Jahren bezogen ist (Delors 1997, 101), aber auf Grundbildungsbereiche aller Altersgruppen angewandt werden muss – außerschulische (Jugend-)Bildung, Erwachsenenbildung, Alphabetisierungsprogramme usw. (Artikel 1, 1 der World Declaration on Education for All, UNESCO 1991, 89; Delors 1997, 103). Grundbildung für alle wird als absolute Notwendigkeit angesehen. Dabei ist der Zweck von Bildung „[...] die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und nicht nur ihr Einsatz als Produktionsmittel. Deshalb sollte Grundbildung all das Wissen umfassen, das notwendig ist, um später andere Bildungsstufen zu erreichen [...]“ (Delors 1997, 67).

Verschiedene *Charakteristika* illustrieren, dass die 'Grundbildungsvision von Jomtien' weitreichender gegenüber herkömmlichen, eingeführten Auffassungen von Grundbildung ist. Denn *Grundbildung soll...*

1. auf Kinder, Jugendliche und Erwachsene bezogen sein
(*Altersunabhängigkeit*).

2. sowohl innerhalb, als auch außerhalb der Schule stattfinden
(*örtlich unbegrenzt*).
3. nicht begrenzt auf eine bestimmte Lebensphase sein
(*Perspektive lebenslanges Lernen*).
4. sich nicht an der Erreichung vorab definierter Erziehungsgrade im Rahmen von Schuljahren oder Zeugnissen orientieren
(*tatsächlicher Lernfortschritt als Maßstab*).
5. auf die Befriedigung grundlegender Lernbedürfnisse sowie die Vermittlung von Basiskonzepten/-kompetenzen und nicht auf Fächerbezogenheit abzielen (*Lernbedürfnisorientierung*).
6. traditionales und nicht nur formal-schulisches Wissen umfassen
(*Anerkennung jeden Wissens*).
7. sich um unterschiedliche Lernangebote aufgrund kulturell und gruppenbezogener Verschiedenheit von Lernbedürfnissen bemühen
(*diversifizierte Lernangebote*).
8. von dynamischer Veränderung und permanent-immanenter Reform statt periodischer Schul- und Lehrplanreform ausgehen
(*ganzheitliche Reformorientierung*).
9. adressatenorientierte und -bestimmte Inhalte und Methoden haben, die nicht administrativ, sondern partizipativ entschieden werden
(*Adressatenorientierung*).
10. Lernen statt Lehren fokussieren (*Lernorientierung*).
11. sich nicht nur auf das Erziehungsministerium beschränken, sondern alle Regierungsbereiche umfassen, die sich mit Bildung befassen
(*multisektorale Bildungspolitik*).
12. von einer Verantwortung für Bildung durch Staat und Gesellschaft ausgehen, die gesamtgesellschaftliche Konsensbildung und Koordination verlangt (*umfassende Bildungsverantwortung*)
(Torres/Corragio 2001, 186; UNESCO 2000c, 29).

Vergleicht man die Zielkataloge von Jomtien und Dakar (vgl. Torres 2001, 212), so wird deutlich, dass sich verschiedene inhaltliche und formale Ausrichtungen im Rahmen der 'Jomtien-Dekade' verschoben haben. *Positiv* sind z.B. die Anerkennung von Bildung als Menschenrecht, die Betonung unentgeltlicher, verpflichtender und qualitativ guter Primarschulerziehung, die Sichtbarkeit und Messbarkeit von Lernergebnissen, der Schwerpunkt auf der Überwindung geschlechtsbedingter Unterschiede im Primar- und

Sekundarbereich sowie die volle Integration der Erwachsenenbildung in nationale Bildungssysteme und -politiken (Torres 2001, 210). Dem stehen *negativ* einzuschätzende Gesichtspunkte gegenüber. Z.B. wird 'Grundbildung für alle' – auf dem Hintergrund der zehn Jahre zwischen Jomtien und Dakar – nicht mehr auf die grundlegenden Lernbedürfnisse aller Altersgruppen (Kinder, Jugendliche und Erwachsene) in lebenslanger Perspektive bezogen, sondern konzentriert sich mittlerweile auf die Primärerziehung für Kinder. Hinzu kommt ein Armutsfokus, der sich auf die 'Ärmsten der Armen' bezieht und dadurch die anderen in Armut lebenden Menschen vom Grundbildungsdiskurs praktisch ausschließt. Zusammen mit der starken Betonung der Mädchenförderung ließe sich überspitzt formulieren: "[...] dass Bildung für Alle weiter reduziert werden soll zu einer Erziehung der (ärmsten) Mädchen! [...]" (Torres 2001, 211). Der Grundbildungsvision von Jomtien und Dakar stehen nach wie vor gesellschaftliche Fakten gegenüber, die die Umsetzung von 'Bildung für alle' in Frage stellen. Bezogen auf den afrikanischen Kontinent kann von einem "Fehlschlag auf der ganzen Linie" (Sovoessi 2002, 25) gesprochen werden.

II. Bleibende Herausforderung – Armut

Armut – wie sie auch immer definiert werden mag (Nuscheler 1998) – dominiert und verhindert sozio-ökonomische Entwicklungen in vielen Ländern des Südens. Wer arm ist und keine Ressourcen hat, für den ist der Zugang zu Bildung erschwert oder verschlossen. Wer keinen Zugang zu Bildung hat, kann sich nur bedingt aus Armut befreien, an Gesellschaft partizipieren und nationale Entwicklung mitgestalten. Es stellt eine ungeheure Herausforderung dar, diesen Teufelskreis zu durchbrechen. Viele Länder können ihrer Bevölkerung dies nicht aus eigener Kraft ermöglichen, weil ihnen die finanziellen Mittel fehlen. Die internationale Gemeinschaft hat im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit eine Bringschuld, unabhängig von eigenen Interessen Unterstützung zu ermöglichen. Ihr Bekenntnis ist konsequent, "dass auch vor dem Hintergrund der fortschreitenden Globalisierung aller Lebensbereiche und der ungerechten Ausgangssituation zwischen Industrieländern und Entwicklungsländern Armut und wachsende Ungleichheit zu den Grundproblemen des beginnenden neuen Jahrhunderts gehören. Sie liegen an der Wurzel vieler anderer globaler Risiken und Gefährdungen" (Bundesministerium 2001, 1).

Als eng zusammenhängende Herausforderungen, die zukunftsfähige Entwicklungen verhindern, lassen sich heute v.a. formulieren:

- Massive Zunahme der Weltbevölkerung und damit einhergehende Probleme der Sicherung von Grundbedürfnissen,
- Ausbreitung von HIV/Aids sowie
- Analphabetismus und mangelnder sowie geschlechtsspezifisch ungleicher Zugang zu Bildungsmöglichkeiten.

Diese werden im Folgenden als Herausforderung für Entwicklungsprozesse und Bildung zugespitzt.

1. Zunahme der Weltbevölkerung und Grundbedürfnisbefriedigung

Die Weltbevölkerung wird nach Schätzungen des UNDP von 5,86 Mrd. (1999) auf 7,048 Mrd. (2015) Menschen ansteigen. Der größte Teil davon wird in den Ländern des Südens zu verzeichnen sein (UNDP 2001, 157). Ohne an dieser Stelle die gesamte Debatte um 'Welthandel und Welthunger' (Datta 1994) neu aufzurollen, sei festgehalten, dass die Zunahme der Bevölkerung v.a. eine Herausforderung für Länder des Südens darstellt. Dies hat mit der ungleichen Ressourcenverteilung zwischen Nord und Süd sowie innerhalb einzelner Länder zu tun.

Hinsichtlich der *Grundbedürfnisbefriedigung* sei Folgendes erwähnt: "800 Millionen Menschen auf der Welt sind dauerhaft unterernährt. 1,3 Milliarden Menschen haben ein Tageseinkommen, das weniger als einen US-Dollar beträgt. Ein Viertel der Bevölkerung der Entwicklungsländer lebt am Rand des Existenzminimums – in elenden Wohnverhältnissen, ohne sichere Arbeit, verschuldet, ohne Gesundheitsversorgung und ohne Zugang zum formalen Bildungswesen" (Gaidetzka 1998, 6). Hinzu kommt, dass viele Menschen des Südens nach wie vor keinen Zugang zu sanitären Einrichtungen oder sauberem Trinkwasser haben (UNDP 2001, 158-161).

Wenn ein großer Teil der Bevölkerung dauerhaft um das eigene Überleben kämpfen muss, stellt es eine enorme Schwierigkeit dar, nachhaltige nationale Entwicklungsprozesse zu initiieren und voranzutreiben. Denn es hat massive Konsequenzen, wenn die Mehrheit der Bevölkerung – wie z.B. in Sambia – unter 15 Jahre alt ist (UNDP 2001, 156), aber aufgrund nicht befriedigter Grundbedürfnisse – in Sambia gelten z.B. 45% der Bevölkerung als unterernährt (ebd., 164) – sein Potenzial für die Entwicklung einer Gesellschaft nicht entfalten kann. Auch die Zukunftsperspektiven von Gesellschaften sind als düster einzuschätzen, in

denen – wie in Sambia – fast 64% der Bevölkerung (nach der Weltbank-Definition) bzw. 86% der Bevölkerung (nach nationalen Kriterien) als arm gelten (UNDP 2001, 150) und die Lebenserwartung bei 41 Jahren liegt (ebd., 143).

2. HIV/Aids

Weltweit haben sich 58 Millionen Menschen mit *HIV/Aids* infiziert oder sind bereits daran erkrankt (Bundesministerium 2001, 1).

Diese Tendenz hat vor allem dann einen erheblichen Einfluss auf nationale Entwicklungsprozesse, wenn die junge, erwerbstätige Bevölkerung davon betroffen ist, da diese massiv die Entwicklung ihres Landes vorantreiben könnte. Für die Schaffung von Bildungsmöglichkeiten hat dies Konsequenzen hinsichtlich der Rekrutierung und langfristigen Beschäftigung von Lehrkräften sowie die Kontinuität von Bildung, wenn sich die Zusammensetzung von Schulklassen aufgrund von Krankheit und Tod ständig verändert und über allen gemeinsamen Anstrengungen das 'Damoklesschwert des Todes' hängt. Gleichzeitig ermöglicht (Grund-)Bildung aber einen Rahmen von Aufklärungsmöglichkeiten, um z.B. in Sambia, das zu den am meisten betroffenen Ländern gehört (fast 20% der 15 - 45jährigen sind infiziert; UNDP 2001, 164) "promiskuitives heterosexuelles Sexualverhalten" (Meyns 1993, 491) als Hauptübertragungsfaktor zu thematisieren und überwinden zu helfen.

3. Analphabetismus und Zugang zu Bildung

Umfassender Zugang zu *Bildungsmöglichkeiten und Alphabetisierung* sind nach wie vor nicht verwirklicht. Denn weltweit haben von den 800 Millionen Kindern unter sechs Jahren immer noch weniger als ein Drittel Zugang zu frühkindlicher Betreuung und Erziehung (early childhood care), 113 Millionen Kinder – davon 60 % Mädchen – keinen Zugang zu Primarbildung, 880 Millionen Erwachsene – davon mehrheitlich Frauen – sind Analphabeten (Dakar Framework for Action 2000, 1; UNESCO 2000b, 8-11).

Nationale Entwicklungsprozesse sind kaum vorstellbar, wenn ein großer Teil der Bevölkerung kontinuierlich von gesellschaftlicher Partizipation ausgeschlossen ist, für die Grundbildung und Alphabetisierung eine Grundlage darstellen. Hinzu kommt, dass die in der Folge wirtschaftlicher Probleme durch internationale Organisationen initiierten

Strukturanpassungsprogramme Länder zwingen, die kostenlose Ausbildung der Bevölkerung einzustellen – wie z.B. im Falle von Sambia (Meyns 1993, 491) –, was zu einer Verschlechterung der Bildungssituation führt (nationale Ausgaben in Sambia für Bildung 1985 - 87: 3,1 und 1995 - 97: 2,2% des Bruttosozialproduktes; UNDP 2001, 172). Obwohl nachgewiesenermaßen durch den Zugang zu Bildung von Frauen und Mädchen verschiedene positive Entwicklungen und fördernde Faktoren (z.B. geringere Geburtenrate, produktivere Arbeit, partizipative Gestaltung einer Zivilgesellschaft) begünstigt werden (Deutsche Welthungerhilfe/terre des hommes 1999, 29), gibt es nach wie vor eine gravierende Geschlechterdisparität.

III. Konsequenzen

Um Armut überwinden zu können und damit eine Teilhabe der Mehrheit der Weltbevölkerung an globaler Entwicklung zu ermöglichen, sind verschiedene internationale, nationale und regionale Anstrengungen nötig.

1. Entwicklungspolitische Antworten

Als makropolitische Mindestforderungen – im Anschluss an das entwicklungspolitische 'Aktionsprogramm 2015' der deutschen Bundesregierung – sind zu nennen:

- Erhöhung der wirtschaftlichen Dynamik und aktiven Teilhabe der Armen;
- Sicherung und Durchsetzung des Rechts auf Nahrung, was die Durchführung von Agrarreformen einschließt;
- Schaffung fairer Handelschancen für die Länder des Südens;
- Abbau von Verschuldung und Finanzierung von Entwicklung;
- Gewährleistung sozialer Grunddienste und Stärkung sozialer Sicherung;
- Förderung einer intakten Umwelt und Sicherung des Zuganges zu lebensnotwendigen Ressourcen;
- Verwirklichung der Menschenrechte und Respektierung von Kernarbeitsnormen;
- Förderung der Geschlechtergleichheit;
- Sicherung der Partizipation der Armen an aktiver Demokratie und Stärkung verantwortungsvoller Regierungsführung;
- Friedliche Konfliktaustragung und Förderung von Abrüstung sowie menschlicher Sicherheit (Bundesministerium 2001, 3 - 7)

Dieser Forderungskatalog könnte an verschiedenen Stellen kritisch beleuchtet werden, was hier nicht in Gänze geschehen soll. Vielmehr kann festgehalten werden: Die genannten Forderungen bleiben Lippenbekenntnisse, wenn nicht – neben der Bereitschaft zu strukturellen Veränderungen in einzelnen Ländern – auch die weltwirtschaftlichen Rahmenbedingungen fundamental modifiziert und umfassende Finanzierungen gesichert werden. Hier sind v.a. die G-8-Staaten und die internationalen Organisationen (IWF, Weltbank, WTO) gefragt. Dazu gehört auch eine massive Erhöhung der Entwicklungshilfe. Von der international geforderten Entwicklungshilfe-Quote von 0,7% des Bruttosozialproduktes ist aber z.B. die deutsche Bundesregierung weit entfernt (Deutsche Welthungerhilfe/terres des hommes 1999, 19).

2. Bildungspolitische Antworten

Natürlich ist die Umsetzung einer Entwicklungsmaßnahme – hier 'Bildung für alle' – nicht nur eine Frage des Geldes. Gleichwohl stellt eine ausreichende Finanzierung den Rahmen dar, in dem sinnvolle Bildungsarbeit stattfinden kann. Ein Blick auf die Entwicklungen im Süden zeigt, dass nach wie vor 75% der Bildungsausgaben von Regierungen, 10% von externen Gebern und 15% aus dem privaten Sektor stammen. Jedoch werden nur 10%, die Geber zur Verfügung stellen, für Grundbildung verwendet (Müller 2001, 30). Obwohl die Bildungs- und Ausbildungsförderung zu den drei Schwerpunktbereichen z.B. deutscher Entwicklungszusammenarbeit zählt und darin Grundbildung eine Schlüsselstellung einnehmen soll (Bundesministerium 2000, 3) wird die Finanzierungspolitik dieser Prämisse nur bedingt gerecht. Die deutsche Entwicklungshilfe (EH) im Bereich Grundbildung stieg nach Jomtien zwar beträchtlich an (1990: 180 Mio./2,9 % der EH; 1995: 383 Mio./7% der EH). Danach sank der Anteil, stieg jedoch wieder leicht (Bundesministerium 2000, 4; Müller 2001, 30f). Trotz gewisser Steigerungen muss nüchtern zur Kenntnis genommen werden: "Für viele Politiker sowohl der Geber- wie der Nehmerländer ist die Grundbildung im Zusammenhang mit Entwicklungshilfegeldern von untergeordnetem Interesse" (Deutsche Welthungerhilfe/terre des hommes 1999, 29). Der prozentuale Anteil deutscher Entwicklungshilfe am Bruttosozialprodukt ist seit 1990 stetig zurückgegangen (ebd., 19).

Darüber hinaus muss immer sehr genau darauf geachtet werden, wer mit welchem Interesse das Ziel von 'Bildung für Alle' und damit einhergehende Maßnahmen propagiert – zwei exkursive Anmerkungen.

3. Exkurs: Ökonomisierung der Bildung

Da es nicht möglich ist, alle Menschen durch formale Bildungssysteme zu beschulen bzw. zu alphabetisieren, gibt es einen Ruf nach Förderung und Privatisierung von Bildung. Durch zunehmende Privatisierung ist eine Aushöhlung des Grundrechts auf Bildung zu befürchten. Kosten für Privatschulen können nicht von allen Bevölkerungsgruppen aufgebracht werden. Insofern ist eine weitere Vertiefung der "Teilung im Bildungswesen in gute, teurere private Schulen für Kinder der wohlhabenden Familien und schlechte, überfüllte staatliche Schulen für die Armen [...] in den meisten Entwicklungsländern" (Datta 2000, 28) zu erwarten.

Die Weltbank – als Beispiel einer internationalen Organisation – hat ihre Kredite für Bildung nahezu verdoppelt (1,9 Mrd./Jahr), den prozentualen Anteil von Grundbildung an ihren Krediten von 27 auf 44% erhöht (Müller 2001, 30f). Hinter der verstärkten Förderung von Grundbildung (Wolfensohn 2001) verbirgt sich die "Human-Kapital-Theorie", die davon ausgeht, "dass über die Steigerung vor allem der technischen Qualifikationen der Menschen die Produktivität der Betriebe und damit auch das wirtschaftliche Wachstum der Gesamtgesellschaft gesteigert werden könne" (Klausenitzer 2001, 242). 'Bildung für alle' meint in diesem Zusammenhang weniger eine pädagogisch fundierte Grundbildungsförderung, die die 'Bildung' des einzelnen Menschen in den Mittelpunkt stellt. Vielmehr ist zu befürchten, dass das Ziel verfolgt wird, durch eine "Verbetriebswirtschaftlichung des Bildungswesens" und "tendenzielle Entpädagogisierung" (ebd., 244) die langfristigen Rückzahlungsverpflichtungen des Südens an den Norden zu sichern.

4. Exkurs: Digitale Kluft

Auch im internationalen Bildungsdiskurs haben die neuen Technologien und ihr Einsatz für die menschliche Entwicklung Hochkonjunktur (z.B. UNDP 2001). Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang auf die 'digitale Kluft' (Bundesministerium 2001, 3; Torres 2001, 214). Damit ist die wachsende Diskrepanz zwischen Nord und Süd hinsichtlich des Zuganges

zu neuen Informations- und Kommunikationstechnologien gemeint. Bezogen auf den 'Bildung-für-alle'-Prozess geht es vor allem um die durch EDV zu schaffende Verfügbarkeit über umfassende Datenquellen und damit zusammenhängende Vernetzungsfragen, um vereinbarte Ziele auch überprüfbar und vergleichbar zu machen.

Es ist sicherlich richtig und wichtig, auch über die Entwicklungen in diesem Bereich nachzudenken und Wege zu suchen, wie eine weitere Benachteiligung des Südens gegenüber dem Norden vermieden werden kann. Bedenklich ist jedoch – und das war nicht nur mein Eindruck in Dakar –, dass der Zugang zu neuen Medien in verschiedenen Statements einen größeren Stellenwert bekommt, als z.B. die Anstrengungen zur Schaffung einer qualitativ hochwertigen Grundbildung, an der alle partizipieren können. Das Nachdenken über den Zugang zu neuen Technologien für alle wird zu einer Farce, wenn dadurch die generelle Handlungsagenda eine fundamentale Umstrukturierung im Sinne einer finanziellen Umschichtung, aber nicht Erhöhung erfährt. Solange die Umsetzung von 'Grundbildung für alle' in weiter Ferne liegt, erscheint die Forderung internationaler Organisationen – die von vielen NGOs unterstützt wird – nach weltweiter Förderung neuer Technologien vor dem Hintergrund begrenzter Finanzmittel der Geberorganisationen und Länder als Schlag ins Gesicht jener Menschen, die täglich um ihr Überleben kämpfen (vgl. ausführlich Lang-Wojtasik 2000, 32).

Globale Gerechtigkeit bleibt meines Erachtens eine Wunschvorstellung, solange ein Teil der Menschheit über seine Verhältnisse und damit auf Kosten anderer Menschen lebt.

IV. Dakar – 10 Jahre nach Jomtien

Trotz erheblicher Anstrengungen vieler Länder in der Folge von Jomtien ist es – wie bereits ausgeführt – nicht gelungen, die 1990 formulierten Ziele annäherungsweise zu erreichen und die Vision veränderter Verständnisse von Grundbildung und Lernen ernsthaft umzusetzen. Die skeptische Haltung gegenüber der Dakar-Konferenz vor dem Hintergrund des 'hoffnungsvollen Aufbruchs' von Jomtien wird exemplarisch in den Worten einer Kollegin deutlich, die auf Einladung der für Grundbildung zuständigen UNESCO-Sektion am World-Education-Forum teilnahm: "Was passierte eigentlich in Dakar?" fragen viele Leute. Sowohl vor wie nach dem Weltbildungsforum in Dakar, Senegal [...] zirkulierte in der

Öffentlichkeit nicht viel Information über das Forum. In den Tagen danach gab es, besonders in den Ländern, die Journalisten entsandt hatten, um über das Ereignis zu berichten, einige Berichte in den Zeitungen. In vielen Fällen musste man sich jedoch über Kosten und Nutzen eines einwöchigen Trips nach Afrika wundern, an dessen Ende es allenfalls Beschreibungen, persönliche Geschichten und Reiseberichte gab, die typisch für diese Ereignisse sind; aber keine substantiellen analytischen Untersuchungen über die komplexe Welt der Bildung und ihre zahllosen Beziehungen, Positionen, Machtkonflikte, Interessen und Spiele" (Torres 2001, 204).

Bei aller Kritik an internationalen Tagungen im Allgemeinen und jener von Dakar im Besonderen, bei allen enttäuschten Hoffnungen und nicht erreichten Erwartungen – die Unterzeichnenden der Dakar-Resolution haben sich erneut auf verschiedene Zielmarken verständigt, die in den Ländern der Unterzeichnerstaaten bis zum Jahre 2015 erreicht werden sollen. Daran können und sollten sie gemessen werden. Natürlich sind dazu eindeutige Erfolgskriterien und klar definierte Zeitrahmen im Kontext von Monitoringprozessen nötig, wie sie insbesondere von NGOs immer wieder eingefordert werden³ und auch in den Selbstverpflichtungs-Empfehlungen der Abschlussdeklaration formuliert wurden.⁴

Die *sechs Ziele* von Dakar sind weitgehend Ratifikationen des in Jomtien verabschiedeten Kataloges, die bis zum Jahr 2015 erreicht werden sollen:

- *Early Childhood Care* – Ausweitung und Verbesserung umfassender frühkindlicher Betreuung und Erziehung, v.a. für gefährdete und benachteiligte Kinder;
- *Grundbildung* – Zugang zu und Abschluss von freier, obligatorischer und qualitativ guter Primarbildung für alle Kinder, insbesondere Mädchen sowie Kinder in gefährdeten Lebenssituationen und Angehörige ethnischer Minderheiten;

³ "A comprehensive review should be planned for 2006 to identify progress against the major international targets of education. Both national and donor action plans should specify mid-term targets for each EFA-goal, and specify explicit additional resourcing and contingency commitments if these targets are missed. If the mid-term review shows that a substantial number of countries continue to be off-track then an official UN Conference on Education with Heads of State should be convened for 2010 (NGO Declaration on Education for All 2000, 4); vgl. auch Global Campaign for Education 2000, 5.

⁴ "(xi) systematically monitor progress towards EFA goals and strategies at the national, regional and international levels" (Dakar Framework for Action 2000, 3).

- *Lernbedürfnisse* – gleichberechtigter Zugang zu angemessenen Lernangeboten und Ausbildung in Basisqualifikationen (life skills), um die Lernbedürfnisse von Jugendlichen und Erwachsenen abzusichern;
- *Alphabetisierung* – 50%ige Verbesserung der Alphabetisierungsrate innerhalb von 10 Jahren, v.a. bezogen auf Frauen, indem gleichberechtigter Zugang zu Lern- und Fortbildungsangeboten für Erwachsene ermöglicht wird;
- *Gleichberechtigte Bildung* – Beseitigung der bestehenden Geschlechterungleichheiten im Primar- und Sekundarbereich bis 2005 und Überwindung aller Geschlechterdisparitäten im Bildungsbereich bis 2015, v.a. durch schwerpunktmäßige Ermöglichung eines uneingeschränkten und gleichberechtigten Zuganges zu und Abschluss von Grundbildung durch Mädchen;
- *Qualität der Bildung* – Verbesserung aller Aspekte von Bildungsqualität, Sicherstellung der Erreichung erkennbarer und messbarer Lernergebnisse durch alle, v.a. im Bereich Lesen, Schreiben, Rechnen, life skills (Dakar Framework for Action 2000, 5f; Hinzen/Müller 2001, 40f).

V. Perspektiven einer zukunftsgerichteten Grundbildung

In diesem Aufsatz sollen zwei Aspekte besonders herausgestellt werden, deren Weiterentwicklung und theoretische Fundierung im Hinblick auf die Erreichung der Dakar-Ziele als prioritär eingeschätzt wird: Nicht-staatliche Bildungsalternativen und ein neues Verständnis von Lernen. Es wird weitergehend zu prüfen sein, ob diese eine Bedeutung nur für den Süden haben oder global beansprucht werden können. Immerhin haben z.B. die Ergebnisse von PISA gezeigt, dass die Vermittlung grundlegender Kompetenzen und Fähigkeiten ein internationales Problem darstellt.

1. Nicht-staatliche Alternativen durch Non-Formal Education

Um die Ziele von Dakar zu erreichen ist bereits in der 'Jomtien-Dekade' deutlich geworden, dass formale Bildungssysteme in vielen Ländern dieser Aufgabe nicht gewachsen sind. Im Grundbildungsdiskurs (s.o.) wird davon ausgegangen, dass diese schulische und außerschulische Bildung umfasst (Delors 1997, 101) und eine dreigeteilte Strategie verfolgen muss (formale, non-formale, informelle Lern- und Bildungsformen/-angebote). Dies, um nicht länger verschiedene sozial und gesellschaftlich benachteiligte

Gruppen vom Zugang zu Bildung und Lernmöglichkeiten auszuschließen. Bedeutsam sind in diesem Zusammenhang Bildungsangebote von Nichtregierungsorganisationen (NGOs),⁵ die Non-Formal Education als Teil integrierter Entwicklungskonzeptionen anbieten (Lang-Wojtasik 2001, 8 - 35).

Zunächst ist Non-Formal Education „[...] any organized, systematic, educational activity carried on outside the framework of the formal system to provide selected types of learning to particular subgroups in the population, adults as well as children. Thus defined, non-formal education includes, for example, agricultural extension and farmer training programs, adult literacy programs, occupational skill training given outside the formal system, youth clubs with substantial educational purposes, and various community programs of instruction in health, nutrition, family planning, cooperatives, and the like“ (Coombs/Ahmed 1974, 8). Sie wird in der Regel theoretisch gegenüber Informal Education auf der Ebene von Lernprozessen und gegenüber Formal Education auf der Ebene der Bildungsorganisation abgegrenzt (Lang-Wojtasik 2001, 10 - 14). Diese Trennung wird in der Praxis nicht immer durchgehalten und erschwert eine fundierte Theoriebildung der Non-Formal Education. Trotz ihrer Vielfältigkeit gibt es gewisse Charakteristika, die sich gegenseitig ergänzen:

- Alle sozial und gesellschaftlich benachteiligten Menschen aller Altersgruppen als Adressaten;
- Partizipation und Dezentralisierung als Grundkonstanten (v.a. ländlicher) integrierter Entwicklungskonzepte, die durch NGOs organisiert wird;
- Orientierung an Ansätzen von Befreiungs-/Reformpädagogen;
- *Functional Literacy* als Teil von Entwicklungsstrategien.

Die *Functional Literacy* als Ziel und ‘Motor’ von Bildungs- und Entwicklungsprozessen lässt sich durch folgende – nicht ausschließliche – Merkmale beschreiben, die zwar zunächst bezogen auf den indischen Subkontinent formuliert wurden, aber auch dem internationalen Diskurs standhalten:

- *Struktur*: Flexibilität und Offenheit (Anmeldung, Dauer, Zeit, Methodik) und Basisorientierung (bottom-up), Dezentralisierung (Finanzen,

⁵ Auf die Debatte um NGOs wird hier nicht eingegangen; s. Lang-Wojtasik 2001, 30-32

- Management-Strukturen/Monitoring und Evaluation), Diversifizierung (Angebotspalette, inkl. Berufsbezogenheit);
- *Adressaten*: Kontextualität, (lokale) Relevanz (Curriculum, Adressaten-Bedürfnis-Orientierung);
 - *Bildung und Gesellschaft*: Verbindung mit Aspekten menschlicher Entwicklung als Life Long Learning Process;
 - *Alter*: Klare Altersgruppenunterscheidungen, um den spezifischen Lernbedürfnissen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gerecht zu werden;
 - *Gender*: Thematischer Frauen-Fokus und Empowerment (Bewusstseinsbildung für Frauen);
 - *Lernprozesse*: Verwendung partizipatorischer Pädagogik, die sich an der lokalen Umgebung orientiert; Nachdruck auf selbstständigem Lernen und Learning-Centred Education, in der das Verhältnis sowie die Interaktion von Lehrperson und Lernenden eine Schlüsselrolle spielt;
 - *Sprache*: Dominanz- und/oder Muttersprache (Dilemma zwischen Vermittlung und Funktionalität);
 - *Management*: Umfassende und effiziente sowie dezentrale und Community-verankerte Planung, Entwicklung, Durchführung, Realisierung, Beobachtung, Begleitung und Auswertung (inner- und außerschulisch);
 - *Forschung*: Dezentrale und partizipatorische Begleitforschung; angelehnt an Ansätze der Aktions-/Handlungsforschung;
 - *Finanzierung*: Kostengünstigkeit gegenüber dem formalen System;
 - *Nachsorge*: Klare Post-Literacy-/Education-Strategie und Rück- oder Hinführungsfähigkeit zum staatlichen, formalen Education-System (Lang-Wojtasik 2001, 47f).

NGOs wird in ihrer Bildungsarbeit ein größerer Erfolg als staatlichen Stellen im Rahmen formaler Bildung attestiert. Ob dies in allen Fällen so ist, kann hier nicht beantwortet werden. Bei aller Kritik – z.B. am Beispiel ausgewählter NGOs in Bangladesh und Indien (Lang-Wojtasik 2001, 107-230) – kann festgehalten werden, dass von Non-Formal Education in verschiedenen Bereichen bedeutsame innovative Impulse und Beiträge für Bildungsprozesse und Entwicklungen von Gesellschaften ausgehen. Insofern ist ihre Förderung insbesondere im Hinblick auf marginalisierte gesellschaftliche Gruppen zu fordern und ausdrücklich zu fördern.

Vergleicht man das veränderte Verständnis von Grundbildung (s.o.) und die Prämissen von NFE, wird deutlich, dass sich in dieser 'alternativen' Bildungsform viele Aspekte einer innovativen Grundbildung wiederfinden.

2. Lebenslanges Lernen und Lernbedürfnisse

Grundbildung soll Basis lebenslangen Lernens sein, um Lernbedürfnisse spezifischer Adressaten befriedigen zu können. Aktuelle Konzeptionen *lebenslangen Lernens* basieren in der Regel auf vier querschnittartigen Säulen, die als Gesamtheit und interagierend zu verstehen sind. Alle sollen altersunabhängig auf Bildungsmaßnahmen anwendbar sein (Delors 1997, 73-83):

1. *Lernen, Wissen zu erwerben*; Allgemeinbildung, ausgewählte Vertiefungen, Lernen zu lernen;
2. *Lernen zu handeln*; berufliche Qualifikationen und persönliche Kompetenzen;
3. *Lernen zusammenzuleben/Lernen, mit anderen zu leben*; Verständnis für andere und gegenseitiger Respekt, gewaltlose Konfliktlösung;
4. *Lernen für das Leben*; Entfaltung von Persönlichkeit, Autonomie, Urteilsvermögen, Verantwortungsbewusstsein, Erinnerungsvermögen, Urteilskraft, Sinn für Ästhetik, manuelle Fertigkeiten, kommunikative Fähigkeiten.

Bei aller Aufgeschlossenheit gegenüber diesen vier Prämissen bleibt die Frage, wer überhaupt bestimmt, was Lernbedürfnisse sind und wie diese festgelegt werden können. Denn Lernen ist ein individueller Prozess, der nicht determiniert werden kann. Gleichwohl können Lernmöglichkeiten angeboten werden. Ob diese die je besonderen Bedürfnisse der Adressaten befriedigen, steht auf einem anderen Blatt. Insofern ist der Forderung nach Partizipation von Adressaten im Bildungsprozess nur dann zuzustimmen, wenn damit auch eine selbstbestimmte Auswahl und Mitgestaltung von Lernmöglichkeiten gemeint ist. Dies stellt insbesondere vor dem Hintergrund einer globalen Entwicklung zur Weltgesellschaft und damit verbundener Entwicklungen in sachlicher, sozialer und zeitlicher Hinsicht eine Herausforderung im Süden und Norden dar (im Detail: Scheunpflug 1996; Scheunpflug/Hirsch 2000).

VI. Zusammenfassung und Ausblick

Bildung für alle und Grundbildung als ihre Basis sind nach wie vor visionäre Forderungen in vielen Ländern dieser Welt. Ihre Umsetzung stellt vor dem Hintergrund von Armut eine bleibende Herausforderung dar.

Die hoffnungsvolle 'Jomtien-Vision' mag einem gewissen 'Dakar-Pragmatismus' gewichen sein. Trotzdem muss anerkannt werden, dass sich die Staatengemeinschaft gemeinsam mit Vertretern internationaler Organisationen und NGOs erneut auf einen Zielkatalog geeinigt hat. Natürlich entspricht die Formulierung von Zielen noch keiner Agenda. Insofern werden die Unterzeichnerstaaten an der Formulierung und Umsetzung nationaler Strategien sowie internationaler Verpflichtungen zu messen sein. Hierzu sind regelmäßige Überprüfungen nötig, die insbesondere von NGO-Vertretern eingefordert und in die Selbstverpflichtungs-Empfehlungen von Dakar aufgenommen wurden.

Deutlich ist, dass formale Bildungssysteme allein die enormen Herausforderungen nicht meistern können. Das Innovationspotenzial von NGOs bekommt hier eine herausragende Bedeutung. Gleichwohl ist auch Vorsicht angebracht, die Möglichkeiten von NGOs nicht zu überschätzen. Die Umsetzung von 'Bildung für Alle' ist nur ein – wenn auch herausragender – Mosaikstein, um Herausforderungen der Menschheit konstruktiv begegnen zu können. Dabei scheint es bedeutsam zu sein, nicht nur etwas an Rahmenbedingungen zu verändern, die statistisch messbar sind (Alphabetisierungsraten, Einschulungs- und Abbrecherquoten usw.), sondern auch über die Schaffung adäquater Lernmöglichkeiten nachzudenken, also die Grundbildungsdebatte didaktisch und lerntheoretisch zu durchdringen.

Es bleibt die visionäre Erkenntnis, dass 'Lernfähigkeit unser verborgener Reichtum ist' (Delors 1997) – auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Dafür ist Grundbildung eine unabdingbare Voraussetzung.

Literatur

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1999): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderkonvention im Wortlaut mit Materialien. Texte in amtlicher Übersetzung. Bonn. 6. Auflage

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2000): Entwicklungszusammenarbeit im Bereich der Grundbildung. herausgegeben anlässlich des Welt-Bildungs-Forums in Dakar vom 26. - 28. April 2000. Bonn

- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2001):
Armutsbekämpfung – eine globale Aufgabe. Aktionsprogramm 2015. Der Beitrag
der Bundesregierung zur weltweiten Halbierung extremer Armut. Kurzfassung.
Bonn
- Bundeszentrale für politische Bildung (1991): Menschenrechte. Dokumente und
Deklarationen. Bonn
- Coombs, Philip H./Ahmed, Manzoor (1974): *Attacking Rural Poverty. How Nonformal
Education Can Help* (a research report for the World Bank prepared by the Inter-
national Council for Educational Development; edited by Barbara Baird Israel).
Baltimore/London: The John Hopkins University Press
- Dakar Framework for Action (2000). *Education For All: Meeting Our Collective Com-
mitments. Draft to be finalized and adopted at the World Education Forum, Dakar,
Senegal, 26 – 28 April 2000*
- Datta, Asit (1994): *Welthandel und Welthunger*. München. 6. Auflage
- Datta, Asit (2000): Zweigeteilte Bildung. In: *epd-Entwicklungspolitik*, a.a.O., S.28–30
- Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor/Schade, K. Friedrich/Stang, Bettina (2000): Die
Zukunft der Grundbildung. Zum Schwerpunkt dieser Ausgabe, In: *epd-
Entwicklungspolitik*, a.a.O., S.24
- Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor (1999): Grundbildung für alle! Grundbildung für
alle? Die Bedeutung non-formaler Bildung in Indien und Bangladesh, In:
Afrikanisch-Asiatische Studentenförderung e.V. (Hg.): *Bildung, Ausbildung und
Weiterbildung in Afrika und Asien. Jahrbuch 1999*. Frankfurt/M., S.1 - 28
- Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.; 2002): *Bildung zur Eigenständigkeit.
Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten*. Frankfurt/M
- Delors, Jaques (1997): *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum*. UNESCO-Bericht
zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Berlin
- Deutsche Welthungerhilfe / terre des hommes (Hg.; 1999): *Die Wirklichkeit der
Entwicklungshilfe. Siebter Bericht 1998/99. Eine kritische Bestandsaufnahme der
deutschen Entwicklungspolitik (internationales EUROSTEP-Projekt von
Nichtregierungsorganisationen)*. Bonn/Osnabrück
- epd-Entwicklungspolitik* (2000) 17 – 18
- Gaidetzka, Petra (1998): Die Armen zuerst, In: Misereor (Hg.): *Armut. Ein Sach- und
Lesebuch*. Unkel/Bad Honnef: Horlemann, S.6 - 8
- Global Campaign for Education (2000): *The Global Action Plan for Education*. Brüssel
- Hinzen, Heribert/Müller, Josef (Hg.) (2001): *Bildung für Alle – lebenslang und
lebenswichtig. Die großen internationalen Konferenzen zum Thema
Grundbildung: Von Jomtien (Thailand) 1990 bis Dakar (Senegal) 2000. Ihre
Ergebnisse, ihre Wirkungen und ihr Echo*. Bonn (Internationale Perspektiven der
Erwachsenenbildung 27)

- Kindernothilfe (2001): Schulen statt Schulden! Verschuldung, Strukturanpassung und das Bildungswesen in Sambia. Unterrichtsmaterialien für den fächerübergreifenden Unterricht. Sekundarstufe II. Duisburg
- Klausenitzer, Jürgen (2001): Bildung und globaler Paradigmenwechsel. Die Rolle der Weltbank in der Bildungspolitik. In: Die Deutsche Schule (2001)93, 2, 242 - 245
- Lang-Wojtasik, Gregor (2001): Bildung für alle! Bildung für alle? Zur Theorie non-formaler Primarbildung am Beispiel Bangladesch und Indien. Hamburg (Kooperativ-reflexiv – Beiträge internationaler Bildungsforschung; 1)
- Lang-Wojtasik, Gregor (2000): Kein Freibrief für NROs. Kritische Anmerkungen zur Projektpraxis. In: epd-Entwicklungspolitik, a.a.O., S.31 - 33
- Meyns, Peter (1993): Zambia. In: Nohlen, Dieter/Nuscheler (Hg.): Handbuch der Dritten Welt. Bd.5: Ostafrika und Südafrika. Bonn. 3. Auflage , S.477 - 495
- Müller, Josef (2001): Von Jomtien nach Dakar. In: Hinzen/Müller a.a.O., S.13 - 36
- NGO Declaration on Education for All (2000). Dakar, 25. April 2000
- Nuscheler, Franz (1998): 'Ausrottung der Armut' – eine entwicklungspolitische Donquichotterie? Jedoch: Es gibt Chancen, die Armut deutlich zu verringern. In: Misereor (Hg.): Armut. Ein Sach- und Lesebuch. Unkel/Bad Honnef, S.10 - 52
- Scheunpflug, Annette/Hirsch, Klaus (Hg.) (2000): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt/M
- Scheunpflug, Annette (1996): Die Entwicklung zur Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 19(1996)1, S.9 - 14
- Sovoessi, Jacob (2002): Bildung für alle? Afrikas steiniger Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25(2002)1, S.25 - 27
- Torres, Rosa Maria (2001): Was passierte eigentlich auf dem Weltbildungsforum in Dakar? In: Hinzen/Müller a.a.O., S.204 – 222
- Torres, Rosa Maria/Corragio, J. L. (2001): Die Bedeutung von Grundbildung, In: Hinzen/Müller, a.a.O., S.186
- UNDP (2001): Human Development Report 2001. Making new technologies work for human development. New York/Oxford
- UNESCO (2000a): Education For All 2000 Assessment. Global Synthesis. Paris
- UNESCO (2000b): Education For All 2000 Assessment. Statistical Document. Paris
- UNESCO (1991): Education for all: Purpose and Context. Roundtable Themes I (prepared by Sheila M. Haggis). Paris
- UNESCO (2000c): The International Consultative Forum on Education For All 1990 – 2000. An Evaluation. A Report to the EFA Forum Steering Committee. Paris

UNESCO (2000d): World Education Report. The Right to Education. Towards Education for All throughout Life. Paris

Wolfensohn, James D. (2001): Zeit zum Handeln – Bildung gehört ins Zentrum des Entwicklungsprozesses. Rede des Präsidenten der Weltbank vor dem Weltbildungsforum in Dakar am 27. April 2000. In: Hinzen/Müller, a.a.O., S.83 - 88

Worldbank (2002): World Development Indicators database; veröffentlicht unter <http://devdata.worldbank.org/external/CPProfile.asp?CCODE=ZMB&PTYPE=CP>, 23.4.2002