



## TIMSS, PISA, IGLU und das untere Leistungsspektrum in der Weltgesellschaft<sup>1</sup>

*Jens Naumann*

*Westfälische Wilhelms-Universität Münster*

### *Abstract*

So far, the discussion about the meaning and relevance of the results of the latest wave of (high quality, advanced) internationally comparative empirical competence surveys in the IEA-tradition (TIMSS, PISA, PIRLS) has been heavily biased in favor of the small group of rich, industrialized OECD-countries and – among them – the even smaller group of countries with medium to top average competence levels. However, the surveys also include a number of non-European, non-OECD, poorer countries and their number is scheduled to increase in future survey rounds.

This article draws attention to the fact that most of the poor and middle-income countries exhibit rather poor to extremely poor average competence levels, with large minorities (if not majorities) of their pupils performing (often much) below the analytically accepted minimum ‘competence level I’. It is argued that – based on increasing empirical evidence from many technically less sophisticated, but still similar studies – these poor to very poor results are typical for the pupils in most poorer countries of the world.

The article discusses some major theoretical, conceptual, analytical and political problems of accommodating this disconcerting finding against the background of some important paradigms of the educational and social sciences orienting educational and development policies (especially so: ‘pro-poor-strategies’). In particular, it is argued that

- with regard to learning outcomes/school-based competence achievements the crucial link between ‘language of instruction’ and ‘language of origin’ of the pupils has not been sufficiently taken into account, both in research and in politics and practice;
- while international educational cooperation and development aid has been important in influencing the emergence of the modern world-system (in education as much as in any other realm), its structural organization remains poor and its level of intensity is disturbingly uneven (much too low on average), especially so with regard to ‘Education-for-all’/pro-poor-strategies.

### 1 Einleitung

Ganz offensichtlich haben große empirische Schulleistungsuntersuchungen (TIMSS, PISA, IGLU) in der Tradition der IEA in Deutschland während der letzten fünf Jahre in hohem Maße die bildungspolitische Diskussion beeinflusst und geprägt (Baumert et al., 1997; Baumert, Bos & Watermann, 1998; Baumert, Bos & Lehmann, 2000; Baumert et al., 2001; Bos et al., 2003). Dies ist eine historisch neue Entwicklung, weil sich

Deutschland in den davor liegenden vierzig Jahren kaum an den zahlreichen Vorläuferuntersuchungen beteiligt hat. Offensichtlich ist es so, dass inzwischen sowohl die allgemeine interessierte Öffentlichkeit wie vor allem auch die Bildungsforschung in Deutschland einen Punkt erreicht haben, wo derartige Studien mit größerem Interesse rechnen dürfen und künftig regelmäßiger durchgeführt werden, um auf diese Art und Weise ein verlässliches Instrument der kritischen Selbstbeobachtung des Bildungssystems in internationaler Perspektive zu etablieren (siehe dazu auch OECD, 2003b). Zur kritischen Einschätzung der Qualität der öffentlich-politischen und der wissenschaftlichen Debatte über diese Studien gehört,

- dass es wegen der fehlenden Durchführung von Vorläuferstudien bisher unmöglich ist, längerfristige detaillierte Trendeinschätzungen der Entwicklung der Stärken und Schwächen des deutschen Bildungssystems vorzulegen;
- dass es gelegentlich übertriebene Hoffnungen auf (und auch Ängste vor) detaillierte(n) Erfassungen von Kausalketten gibt, die punktgenau umgesetzt werden könnten in konkrete politische Interventionsprogramme zur schnellen technokratischen Veränderung von Strukturen und Prozessen;
- dass es eine merkwürdige Begrenzung der Diskussion auf den Vergleich der Lernerfolge in Deutschland mit denen der benachbarten Länder und vor allem der kleinen Spitzengruppe gibt.

Aus dieser Perspektive heraus ist festzustellen, dass ein erheblicher Teil der bundesdeutschen Diskussion durch alarmistische Deutungen des ‚mittleren Rangplatzes‘ Deutschlands in dieser Vergleichsgruppe geprägt ist. Eine derartige Fokussierung ist unangemessen zeitpunktbezogen und berücksichtigt weder für Deutschland noch für die Vergleichsländer mittel- und längerfristige Entwicklungstrends, die Gründe für das Erreichen von Spitzenpositionen (z.B. von einigen asiatischen und nordeuropäischen Ländern) oder das ‚Abstürzen‘ auf den gegenwärtigen Stand (z.B. der Russischen Föderation). Vor allem aber bleibt völlig undiskutiert, aus welchen Gründen eine Reihe von in der Regel ärmeren Ländern deutlich schlechtere bis hin zu katastrophalen Lernergebnissen verzeichnen.

Generell gilt es festzuhalten, dass an allen von der IEA angestoßenen und verantworteten vergleichenden Untersuchungen in den letzten vierzig Jahren eine kleine, langsam wachsende Minderheit von Entwicklungsländern der mittleren und höheren Einkommenskategorie teilgenommen hat (ihre Zahl wird in den jetzt geplanten künftigen Untersuchungen weiter anwachsen). Neben den IEA-Studien im engeren Sinne mit ihrer vergleichsweise kleinen Teilnehmerzahl von Entwicklungsländern wurden seit den späten 70er Jahren in einzelnen oder kleinen Gruppen von lateinamerikanischen, afrikanischen und asiatischen Ländern vom Grundmodell der IEA-Studien inspirierte Untersuchungen durchgeführt (insgesamt dürfte es sich bis zur Jahrtausendwende um weitere mindestens 50 bis 60 Länderstudien handeln, von denen etwa die Hälfte – mit steigender Tendenz – seit Anfang der 90er Jahre durchgeführt wurde)<sup>2</sup>. Die Ergebnisse dieser Studien deuten darauf hin, dass wahrscheinlich die Mehrzahl der rund 150 Länder, die bisher noch nicht Teil der methodisch anspruchsvollen PISA-, TIMS-, IGLU-Studien waren, ähnlich wie die wenigen berücksichtigten ‚schwachen Länder‘, schlechte bzw. sehr schlechte Lernerfolge zu verzeichnen haben (in diese

Richtung deutet auch der jüngste PISA-Bericht, OECD & UNESCO-UIS, 2003). Ich möchte im Folgenden einige der analytisch-empirischen, theoretischen und politischen Implikationen dieser Ergebnisse und Tendenzen diskutieren.

## 2 Stufen der individuellen Kompetenz- und Performanzentwicklung und der Beitrag der formalen Bildung

Vor dem Hintergrund des oben charakterisierten Problemfeldes, lässt sich die Entwicklung der relevanten wissenschaftlichen Diskussionen der letzten 50 bis 80 Jahre kurz folgendermaßen zusammenfassen:

Die Piagetsche Stufentheorie der individuellen Entwicklung von der sensomotorischen über die prälogische, die konkret-operationale hin zur formal-operationalen Phase (in invarianter, universaler Reihenfolge) in ihrer biologistischen Frühform wurde unter dem Eindruck von Argumenten der ‚kulturhistorischen Schule‘ und weiterer kongenialer Theorien erweitert und relativiert. Zunächst – vor allem seit den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts – durch soziologisch-ethnologische Argumente hinsichtlich der Bedeutung der Entwicklung des soziokulturellen Umfeldes und durch pädagogisch-didaktische Überlegungen zur Unterstützung und Beförderung des Prozesses der kognitiv-moralischen Dezentrierung und des schrittweisen Aufbaus komplexerer Denkstrukturen und der damit zusammenhängenden Fähigkeit, Symbolisierungen zunehmend abstrakterer Art zu handhaben und zu synthetisieren. Jüngere Ergebnisse der hirnhysiologischen und genetischen Forschung haben die Prämissen der biologisch-organischen Verankerung des Modells verfeinert und ergänzt, wobei die menschheitlich-universale Bedeutung der soziologischen und pädagogischen Argumentation nicht reduziert, sondern gestärkt wurde (Cavalli-Sforza, 1999; Chomsky, 1977; Diamond, 1998; Stringer & McKie, 1996). Dieses weiterentwickelte ‚Piaget-Vygotski-Kohlberg-Modell‘ (PVK-Modell) ist zur Jahrtausendwende weltweit in Akademikerkreisen und in der interessierten Öffentlichkeit breiter verankert, als es je nach dem Zweiten Weltkrieg war (obwohl es weiterhin im Norden wie im Süden viele bewusste und unbewusste Anhänger älterer rassistisch-biologistischer und nationalistisch-kulturalistischer Sozialisationstheorien gibt).

Nach diesem Modell wird davon ausgegangen, dass weltweit alle Menschen – von Papua-Neuguinea über Asien und Afrika, über die früher als Varianten der Arier bezeichneten Europäer bis hin zu den Inuit – demselben individuellen Entwicklungsmuster folgen, wobei gleichzeitig auf der kollektiven Ebene gemeinsame einzel- und weltgesellschaftliche Trends deutlicher werden (u.a. Modernisierungs- und Entwicklungskonzepte, Menschenrechte, weltweite Bildungsexpansion, Entstehung eines ‚weltweiten Curriculums‘) (Braslavsky, 2003; Meyer, 1999; McEneaney & Meyer, 2000; Meyer & Ramirez, 2000; UNESCO, 2000).

Der weltweit identischen sensomotorischen Entwicklungsphase im Baby-Alter folgt ab etwa dem zweiten Lebensjahr die prälogische Phase, in der über das schrittweise Erlernen der (Mutter-)Sprache die Grundlage für den Umgang mit sozial konstruierten Symbolen und den ihnen zugrunde liegenden Regeln gelegt wird. In dieser Kleinkindphase (bis etwa zum sechsten bis achten Lebensjahr) ist das Denken, Fühlen

und Handeln, die ‚innere‘ und ‚äußere‘ Sprache noch vergleichsweise undifferenziert, begrenzt und unvollständig, in hohem Maße fantasiegeladen und wenig regelgeleitet. Auf der Stufe des konkret-operativen Denkens (die mindestens bis zum elften bzw. zwölften Lebensjahr anhält) bleiben die gedanklichen Operationen von Kindern weiterhin an anschaulich erfahrbare Inhalte gebunden. Im Rahmen dieser Entwicklungsphase beginnt das Kind, in Gedanken mit den konkreten Objekten und Bezügen systematischer und logischer zu operieren (Reihen- und Mengenaufstellung, -erweiterung, -einteilung, -unterscheidung); das Denken wird reversibel; die Fähigkeit zum (gedanklichen) physischen und sozialen Perspektivenwechsel wird aufgebaut; Zeitkonzeptionen werden differenzierter. Auf der Stufe der formalen Operationen (die frühestens ab dem elften bzw. zwölften Lebensjahr erreicht werden kann) sind die Heranwachsenden in der Lage, nicht mehr nur mit konkret vorstellbaren Inhalten und Bezügen, sondern auch mit abstrakten Konzepten und Symbolen logisch zu operieren; ein hohes Maß an Dezentrierung, Empathiefähigkeit und moralischer Reflexivität ist erreicht.

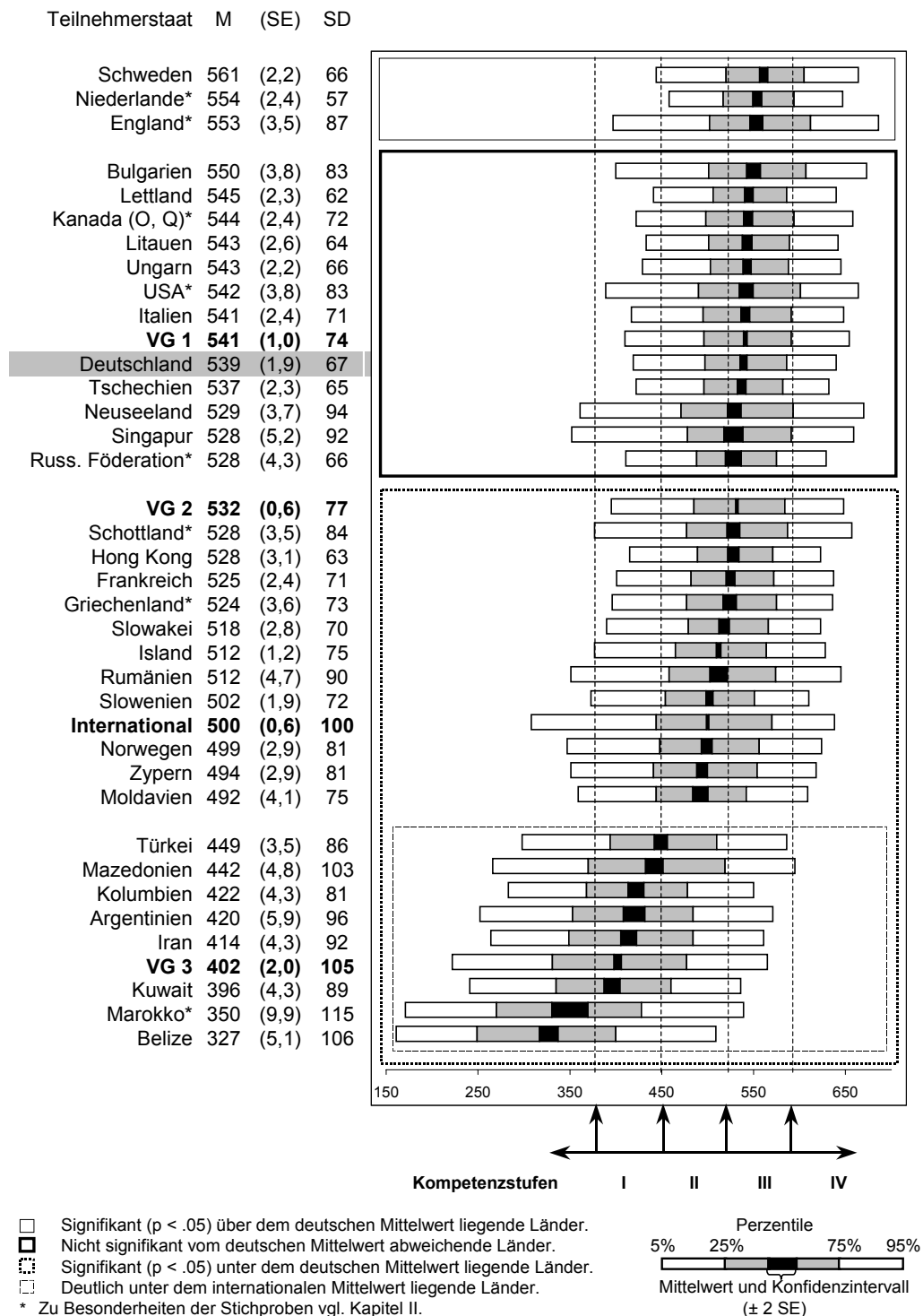
Von allen Kindern und Jugendlichen in allen Gesellschaften wurde und wird zumindest das untere, in der Regel das mittlere Kompetenzniveau der Phase der konkreten Operationen erreicht, dies insbesondere auch ohne die individuelle oder kollektive Verfügbarkeit von Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben und ohne moderne formale Schulen, ja selbst ohne irgendwie organisierte traditionelle orale Lernarrangements. Für das Erreichen der oberen Kompetenzebenen der konkret-operationalen Phase, vor allem aber das Erreichen des Kompetenzniveaus der formalen Operationen müssen jedoch förderliche Lernbedingungen organisierter oder informeller Art gegeben sein. Dies bedeutet insbesondere, dass das Erreichen der oberen konkret-operationalen und der folgenden formal-operationalen Entwicklungsstufe

- weder das Ergebnis eines biologischen Reifungsprozesses ist, den Menschen in einem bestimmten Alter erreichen;
- noch institutionell-pädagogische Garantien bestehen: so führt der formal erfolgreiche Abschluss der Sekundarstufe oder eines Studiums durchaus nicht automatisch und immer zum Erreichen der formal-operationalen Stufe;
- noch bedeutet das individuelle Erreichen der höheren konkret-operationalen oder der formalen Stufe in einem bestimmten Teilbereich kultureller Fähigkeiten, dass benachbarte oder gar alle anderen kulturellen Bereiche und Domänen ebenfalls auf so hohem Niveau gemeistert werden.

Die TIMS-, PISA- und IGLU-Studien verwenden alle explizit das Konzept von vier (PISA u. IGLU) bzw. fünf (TIMSS) aufeinanderfolgenden Kompetenzstufen für die jeweils untersuchten Fähigkeitsbereiche und Klassenstufen bzw. Altersgruppen. Dabei werden diese Kompetenzstufen bzw. die durch sie bezeichneten Bereiche der von den Schülern erworbenen Testpunkte nirgends explizit oder gar formalisiert zu den Entwicklungsstufen und ihren Untergliederungen des oben skizzierten ‚PVK-Modells‘ in Beziehung gesetzt. Gleichwohl ist die konzeptionelle Nähe der Kompetenzstufen der Schulleistungsstudien zum allgemeineren ‚PVK-Ausgangs- bzw. Referenzmodell‘ offensichtlich: Die unterschiedlich komplexen Testaufgaben sind so konstruiert und in eine Reihenfolge gebracht, dass sie de facto insbesondere zu den Untergliederungen

der konkret-operationalen Entwicklungsphase ‚parallel laufen‘, d.h. die Testaufgaben können als fachspezifische Annäherungen an das untere und mittlere sowie das höhere Niveau der ‚konkret-operationalen Phase‘ und schließlich des Erreichens der ‚formal-operationalen Phase‘ interpretiert werden.<sup>3</sup>

Abbildung 1: Testleistungen der Schülerinnen und Schüler in den Teilnehmerstaaten – Gesamtskala Lesen (aus Bos et al., 2003, S. 102)



Die Testfragen, die sich auf die Kompetenzstufe I beziehen, sind ‚lebensweltbezogen‘ und ‚konkret‘ und erfordern einfache Operationen, gefolgt von komplexeren konkreten Operationen unter Anwendung von fachlichen Lösungsroutinen und begrifflichen Systematisierungen, bis hin – bei den schwierigen Aufgaben für die Sekundarstufe – zum Niveau der ‚formalen Operationen‘, dem dezentrierten, reflektierten und kreativen Umgang mit verschiedenartigen abstrakten Problemlösungsmodellen. So wurden die Kompetenzstufen der Lesefähigkeit am Ende der vierten Jahrgangsstufe in der IGLU-Studie wie folgt definiert (vgl. Abb. 1): Stufe I: gesuchte Wörter in einem Text erkennen (Skalenbereich 375–450 Testpunkte); Stufe II: angegebene Sachverhalte aus einer Textpassage erschließen (Skalenbereich 451–525 Testpunkte); Stufe III: implizit im Text enthaltene Sachverhalte aufgrund des Kontextes erschließen (Skalenbereich 526–600 Testpunkte); Stufe IV: mehrere Textpassagen sinnvoll miteinander in Beziehung setzen (Skalenbereich über 600 Testpunkte). Die empirischen Ergebnisse der Untersuchung zeigen folgendes Bild: In den Industrieländern liegen die durchschnittlichen Leistungen der SchülerInnen in der schwächeren Ländergruppe im Bereich des oberen Drittels der Kompetenzstufe II (z.B. Moldavien, Zypern, Norwegen) bis zum Beginn der Kompetenzstufe III (z.B. Frankreich, Hongkong, Schottland), in den beiden oberen Gruppen der Industrieländer reicht der Durchschnittswert vom Beginn der Kompetenzstufe III (Russische Föderation, Singapur, Neuseeland) bis zur Mitte der Kompetenzstufe III (Schweden, Niederlande, England).

Hinsichtlich der relativen Größenordnung der SchülerInnen mit schwächeren oder schwachen Leseleistungen (auf dem Niveau I oder darunter) ist das Bild der drei Gruppen von Industrieländern recht unterschiedlich und uneinheitlich: In England (mit einem Durchschnittswert in der kleinen Dreier-Spitzengruppe) rangieren ca. 10 % der SchülerInnen auf dem Kompetenzniveau I (und weitere 5 % darunter); diese Werte entsprechen in etwa denen von Bulgarien, den USA, Deutschland, der Russischen Föderation in der ersten ‚normalen Vergleichsgruppe‘ von Industrieländern und denen von Frankreich, Hongkong, Griechenland und der Slowakei in der zweiten ‚normalen Vergleichsgruppe‘ von Industrieländern.

Bemerkenswert ist, dass es in der ersten und zweiten ‚Vergleichsgruppe‘ von Industrieländern eine Reihe von Fällen gibt, in denen der Anteil von SchülerInnen auf dem Kompetenzniveau I oder darunter recht hoch ist: So in Neuseeland und Singapur in der ersten Gruppe (ca. 20 %), in Schottland, Island, Rumänien, Slowenien, Norwegen, Zypern und Moldawien in der zweiten Gruppe (zwischen 20 und 30 %).

Ein davon noch einmal deutlich unterschiedliches Bild bietet die kleine Gruppe der berücksichtigten Entwicklungsländer. Die durchschnittliche Leseleistung liegt im günstigsten Fall am Übergang der Stufe I zur Stufe II (Türkei), in den ungünstigsten Fällen deutlich unterhalb des Beginns der Kompetenzstufe I (Marokko, Belize). In diesen Ländern befinden sich zwischen 25 und 32 % der SchülerInnen auf der basalen Kompetenzstufe I, während zwischen 25 % (z.B. Türkei, Mazedonien) bis hin zu 45–70 %, deutlich, zum Teil sehr weit unterhalb der Kompetenzstufe I liegen (Kuwait, Marokko, Belize). Hier werden unsere modernen Bildungsstatistiker sprach- und begriffslos: Während die bezeichneten vier Kompetenzstufen sich auf Skalenbereiche von jeweils 75 Testpunkten beziehen, bleibt hier ein Skalenbereich von 215 Testpunk-

ten begrifflich undifferenziert und spielt in der Analyse unserer modernen Weltverhältnisse keine Rolle („... die im Dunklen sieht man nicht“). Das heißt, dass in den wenigen berücksichtigten (de facto in den meisten) Entwicklungsländern beträchtliche Minderheiten, wenn nicht Mehrheiten der SchülerInnen in der hier untersuchten vierten Klasse (de facto in vielen Ländern auch am Abschluss der Primarschule) das Dekodieren von Wörtern nur ansatzweise und partiell beherrschen (nur einfache bzw. häufige Buchstabenkombinationen in kurzen, häufig benutzten Wörtern werden erkannt). Dies ist die Population von SchülerInnen, aus denen sich die große Minderheit, wenn nicht Mehrheit von funktionalen Analphabeten am Ende der Primarschulzeit rekrutiert; ihre nur rudimentär vorhandene Dekodierfähigkeit impliziert auch eine kaum vorhandene bzw. sehr rudimentäre Schreibfähigkeit und beides zusammen eine sehr begrenzte Lernfähigkeit im beginnenden Fachunterricht (Mathematik, Sachkunde, Geographie und Geschichte usw.).

Was bedeuten diese unterschiedlichen Ergebnismuster? In den Industrieländern existiert eine vergleichsweise enge Passung zwischen dem ‚PVK-Stufenmodell‘ der kognitiv-moralischen Entwicklung einerseits, den schulischen Curriculumstrukturen und ihren Progressionen und den außerschulischen Sozialisationsbedingungen der Kinder und Jugendlichen andererseits. Vor diesem Hintergrund machen die empirischen Ergebnisse der Leistungsmessungen in Industrieländern ‚Sinn‘ und sind – in Grenzen – theoretisch und pädagogisch-praktisch interpretierbar.

Diese Passung existiert in den meisten Entwicklungsländern für sehr viele Kinder und Jugendliche nicht, deshalb sind die ‚korrekten und validen‘ Ergebnisse dieser vergleichenden schulischen Leistungsmessungen schwer interpretierbar. Die Ergebnisse der empirischen Lernerfolgsstudien in armen Ländern sind noch immer eine revolutionäre Neuigkeit in pädagogischen und bildungspolitischen Kreisen des Südens und des Nordens. Obwohl man von den aufgedeckten Schwächen auf eine diffuse und qualitative Weise schon lange wusste, ist doch das Ausmaß der faktischen Irrelevanz und Un erreichbarkeit der heutigen schulischen Curricula und ihrer Progressionen im heute gegebenen formalen, modernen Schulsystem in hohem Maße ernüchternd und alarmierend. Bei den hier charakterisierten Leistungsmessungsstudien wurden bisher

- schulische Leistungsdimensionen mit schriftlichen Instrumenten in der Unterrichtssprache erhoben, ohne dass zusätzliche andere Instrumente zur Beschreibung des Stands der Persönlichkeitsentwicklung nach dem PVK-Modell auch nur für stichprobeninterne Kontrollgruppen eingesetzt wurden, um Kompetenzen in der Herkunftssprache, die kognitive und moralische Dezentrierung und die kognitive Mobilität zu erfassen. In den meisten Entwicklungsländern ist die Unterrichtssprache für große Minderheiten (bis hin zu großen Mehrheiten) der SchülerInnen weder identisch mit ihrer ‚starken Muttersprache‘, noch mit der (den) ‚mittelstarken‘, lebensweltlich relevanten Verkehrssprache(n). Die enormen Schwierigkeiten beim Erwerb basaler Sprachkompetenzen in der dominierenden fremden Unterrichtssprache sind einer der Hauptgründe für die niedrigen oder nicht existierenden Lernerfolge vieler Kinder im gegebenen formalen Schulsystem. Bemerkenswerterweise wurde diese Sprachenproblematik in den großen empirischen Lernerfolgs-

- studien jahrzehntelang überhaupt nicht und neuerlich erst auf völlig unzureichende Weise berücksichtigt (dies gilt – im europäischen Kontext – selbst für Luxemburg).
- immer nur SchülerInnen formaler staatlicher Schulen oder ihnen gleichgestellter Privatschulen untersucht, bisher wurden noch nie Kontrollgruppen von Kindern/Jugendlichen berücksichtigt, die verschiedenartige nichtanerkannte, mehr oder weniger informelle Schulen besuchen, Schulabbrecher oder Teilnehmer von Alphabetisierungskursen in der üblichen Unterrichtssprache oder anderen weitverbreiteten Sprachen sind, oder aber nie an einem irgendwie gearteten formalen Lernarrangement teilgenommen haben.<sup>4</sup> Mit anderen Worten, die ‚Basislinie von Kompetenzen‘ ist unbekannt; insofern bleibt für viele SchülerInnen offen, ob und inwiefern ihnen die ‚real existierende Schule‘ hilft, kompetenter zu werden, sie irrelevant ist, oder aber womöglich schadet.

### 3 Schwachstellen der Berücksichtigung des sozioökonomischen und des soziokulturellen Hintergrunds der Lernenden in empirischen Lernerfolgstudien

Heyneman und Loxley (1982) haben vor rund zwanzig Jahren die empirisch-statistische ‚Ente‘ in die Welt gesetzt, dass der sozioökonomische Hintergrund der Lernenden in Entwicklungsländern ihren schulischen Lernerfolg weniger stark beeinflusst als in Industrieländern und die Schulqualität einen deutlich größeren Anteil an der erklärten Varianz des Lernerfolgs habe. Zwar wurde relativ schnell entdeckt, dass diese ‚Ente lahm‘ war (die ‚Armen‘ erreichen das Schulsystem als letzte, fliegen als erste wieder heraus), aber auch zeitgenössische Lernerfolgstudien weisen unvermeidbare analytische Defizite auf. Zwar hat sich unter den empirischen Bildungsforschern (des ‚Nordens‘, denn sie sind es immer noch, die für Anlage und Durchführung dieser großen Untersuchungen verantwortlich sind) herumgesprochen, dass Armut nicht über Geldeinkünfte gemessen werden kann, insgesamt aber bleiben die Fortschritte der empirischen Armutforschung der letzten zwanzig Jahre bei den empirischen Bildungsforschern weitgehend unberücksichtigt (vgl. Tab. 1).<sup>5</sup>

Es sollte in den 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts eigentlich nicht mehr passieren, dass in repräsentativen Lernerfolgsuntersuchungen<sup>6</sup> weder der aktuelle noch der strukturelle Gesundheits- und Ernährungsstatus der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt wird und der differentielle ökonomische Status über eine Liste von 15 Gegenständen erhoben wird, die potenziell im Haushalt vorhanden sein können (die vom Auto und Fernseher über den Wasserhahn bis zur offenen Feuerstelle reicht, von denen die ungewichtete Anzahl der vorhandenen Gegenstände als Indikator in die multiplen Regressionen eingeht; all dies in einem Land, von dem wir aus Haushaltserhebungen und anderen Studien wissen, dass saisonal schwankend zwischen 30 und 70 % der Bevölkerung unterhalb der ‚absoluten Armutsgrenze‘ von 1 \$ pro Tag und Person leben und gut 20 % der Kinder von Langzeitfolgen von Unter- und Fehlernährung betroffen sind).<sup>7</sup> Es darf nicht sein, dass in einem Land (wie Senegal), wo die Unterrichtssprache nur von 2 % der SchülerInnen als Muttersprache gesprochen wird, der Sprachstatus (erste, zweite, dritte, vierte Sprache) der SchülerInnen entweder überhaupt nicht erho-



ben wird (INEADE in Senegal, aber auch SACMEQ in süd- und ostafrikanischen Ländern) oder völlig unangemessen in die Auswertung eingeht (PASEC). Bei künftigen Lernerfolgsuntersuchungen im PISA-Stil sollte bewusst versucht werden, bessere Querverbindungen zur inzwischen wohl etablierten sozialwissenschaftlichen Armutsforschung im Sinne der Methoden und Ergebnisse der ‚Berichte über die Menschliche Entwicklung‘ herzustellen: Im Idealfall über die wechselseitige Verbindung von Haushalts-, Gesundheits- und Bildungssurveys durch aussagefähige Anker-Items, gegebenenfalls ergänzt durch die regionale und sachlich-inhaltliche Anpassung bei der Stichprobenkonstruktion, um die Anknüpfung an vorliegende Untersuchungsergebnisse zu erlauben (für Kreuzvalidierungen, für wechselseitig interessierende Kontrollgruppen, für die Identifizierung wechselseitig interessanter regionaler oder fachlich-inhaltlicher Explorationsstudien; die erwähnte PASEC-Cornell-INRA-Kooperation sieht Schritte in dieser Richtung vor).

Bei Schulleistungsstudien steht typischerweise die negative Wirkungsrichtung ‚Armut‘ → ‚Bildung‘ im Mittelpunkt des Interesses, wobei (auch) in einflussreichen deutschen Forscherkreisen häufig die Meinung vertreten wird, man solle sich bei der Modellkonstruktion vor allem auf den Variablenkomplex ‚Schul-/Unterrichtsorganisation‘ → ‚Bildungserfolg‘ konzentrieren, weil der Variablenkomplex ‚Schul-/Unterrichtsorganisation‘ die politisch-praktisch beeinflussbaren Variablen umfasse, während der analytisch mächtigere Variablenkomplex ‚soziale Herkunft/Klassenlage‘ politisch kaum oder nicht zu beeinflussen sei. Diese unter empirischen Bildungsforschern noch immer weit verbreitete Meinung war und ist sozialwissenschaftlich unhaltbar und politisch auf krude Weise reaktionär, und dies im ‚Süden‘ noch viel stärker als im ‚Norden‘.

An dieser Stelle soll auch kurz auf die gegenläufige Wirkungsrichtung ‚Bildung‘ → ‚Verringerung von Armut/Verbesserung der Lebensbedingungen‘ eingegangen werden, weil dieser Zusammenhang nach wie vor politisch-praktisch und theoretisch-analytisch von großer Bedeutung ist: Offensichtlich besteht er in der erhofften Richtung und zwar nicht nur und nicht einmal in erster Linie für die Absolventen von Sekundar- und Hochschulbildung (und damit für relativ kleine Funktionseliten), sondern insbesondere auch im Bereich der Grundbildung von Menschen, die den armen und ärmsten Bevölkerungskreisen angehören. Stellvertretend für viele dementsprechende Studien und Befunde sei hier auf Amartya Sen verwiesen, der sich in seinem Buch ‚Ökonomie für den Menschen‘ auf mehrere Studien über die Lebensqualität von Frauen armer und ärmster Haushalte in Indien bezieht (Sen, 2002, insb. Kap. 8). Dabei stellt er fest, dass die Variable ‚Bildung‘ (grob gemessen durch die Dauer des Grundschulbesuchs) sowie die Variable ‚Erwerbstätigkeit außerhalb des Haushalts‘ stets statistisch stabile und beachtliche positive Zusammenhänge mit der Lebensqualität aufweisen, wenn sie auf Distriktebene aggregiert analysiert werden, während dieselben Zusammenhänge auf der Analyseebene einzelner Haushalte und ihrer Mitglieder schwächer sind oder aber nicht existieren. Dieses Ergebnis ist konsistent mit den oben geschilderten stark variierenden, häufig sehr niedrigen individuellen Lernerfolgen und verweist gleichzeitig auf die Bedeutung von Bildung als ‚öffentlichem Gut‘ im lokalen kollektiven Kontext.

Tabelle 1: Indikatoren für Lebensqualität und Bildungsniveau in ausgewählten Ländern

	Bevölkerung in Mio.	Konsum-/Einkommen (säquivalent) pro Kopf			Unterernährung von Kindern < 5 Jahren, %	Kindersterblichkeit pro 1.000 der unter 5-Jährigen		Müttersterblichkeit pro 100.000 Lebendgeburten		
		Jahr der Erhebung	unter 1 \$ pro Tag % der Bev.	Armutslücke bei 1 \$		unter 2 \$ pro Tag % der Bev.	1980	1998	1980	1990-1998
	1999	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Brasilien	168	1997	5,1	1,3	17,4	6	80	40	154	160
China	1.250	1998	18,5	4,2	53,7	16	65	36	44	65
Indien	998	1997	44,2	12,0	86,2	53 <sup>a</sup>	177	83	500	410
Indonesien	207	1997	15,2	2,5	66,1	34	125	52	800	450
Kenia	29	1994	26,5	9,0	62,3	23	115	124	510	590
Marokko	28	1990/91	<2	<0,5	7,5	10	152	61	372	230
Mexiko	97	1995	17,9	6,1	42,5	14 <sup>b</sup>	110 <sup>c</sup>	22	92	48
Mongolei	3	1995	13,9	3,1	50,0	9	150 <sup>c</sup>	60	...	150
Russ. Föd.	147	1998	7,1	1,4	25,1	3	36 <sup>c</sup>	20	...	50
Sambia	10	1996	72,6	37,7	91,7	24	149	192	...	650
Senegal	9	1995	26,3	7,0	67,8	22	279 <sup>c</sup>	121	530	560
Türkei	64	1994	2,4	0,5	18,0	10	133	42	207	130 <sup>d</sup>
Uganda	21	1992	36,7	11,7	77,2	26	180	170	300	510

Quellen: a), b): S. 106 f., b) für abweichenden Zeitpunkt bzw. Landesteil, c): Bezugsjahr 1970 S. 224-226, d): S. 224 in UNDP, 2000. Spalten 1-8, 10: World Bank, 2000, S. 274-287; Spalte 9: World Bank, 1989, S. 286.

Anmerkung: Spalte 5: Armutslücke: Abstand des durchschnittlichen Einkommens von der 1 \$ Grenze in Cent bzw. Prozent.

Fortsetzung Tabelle 1: Indikatoren für Lebensqualität und Bildungsniveau in ausgewählten Ländern

	Alphabetisierungsrate (% der > 15-Jährigen)		Netto-Beschulungsrate (in % der relevanten Altersgruppe)				
	1985	2000	Primarschule		Kinder, die die 5. Klasse erreichen, % der Anfänger (1995–1997)	Sekundarschule	
	(11)	(12)	1980	1997		1980	1997
Brasilien	78,4	85,2	80	97	72 <sup>k</sup>	46	66
China	71,9	84,1	84	100	94	63	70
Indien	45,2	57,2	65	77	68 <sup>k</sup>	41	60
Indonesien	74,7	86,9	89	99	88	42	56
Kenia	63,8	82,4	91 <sup>f</sup>	85 <sup>i</sup>	60 <sup>g</sup>	20 <sup>h</sup>	24 <sup>i</sup>
Marokko	33,5	48,9	62	77	75	36	38
Mexiko	85,3	91,4	98	100	86	67	66
Mongolei	97,8	98,9	100	85	...	89	56
Russ. Föd.	99,0	99,6	92	100	...	98	88
Sambia	63,3	78,1	77	72	81 <sup>k</sup>	35	42
Senegal	24,5	37,3	37	60	85	19	20
Türkei	73,9	85,1	81	100	...	42	58
Uganda	50,8	67,1	57 <sup>e</sup>	100 <sup>e</sup>	...	5 <sup>j</sup>	9 <sup>e</sup>

Quellen: Spalten 11, 12, 15: UNDP, 2002, S. 210–213; Spalten 13–17: World Bank, 2000, S. 284 f.; e): UNDP, 2002, S. 212; f), g): World Bank, 1999, S. 204, g) bezogen auf 1980; h), i): Brutto-Beschulungsrate, i) für 1995 UNESCO, 1998, S. 3–33; k): jüngere Bezugsjahre UNDP, 2003, S. 198–200.

Eine erfolgreiche (!) Grundbildung kann erwiesenermaßen einen erheblichen mittel- und langfristigen Beitrag zur ‚Entwicklung als Freiheit‘ der armen und ärmsten Menschen leisten. Darüber hinaus können Kindergärten und Primarschulen eine herausragende strategische Rolle in kurzfristig und schnell wirksamen Programmen zur zeitweiligen (saisonalen) oder permanenten Minderung von Bedrohungen der Lebensqualität der Armen spielen (im Extrem völlig unabhängig vom Lernerfolg der ‚basalen Kulturtechniken‘):

- Die förderlichen Langfristwirkungen sind auf die breiteren Informations- und Kommunikationsfähigkeiten selbstbewusster und selbstständiger gewordener Persönlichkeiten zurückzuführen, wodurch sie ihre Interessen und Wünsche allein oder in Koalition mit anderen, im Familienverbund und darüber hinaus, eher mit Nachdruck artikulieren können und die ihnen formal zustehenden Partizipationschancen und -rechte eher wahrnehmen können. Dafür sind relativ gute Lese- und Schreibfähigkeiten in der Amts- und Unterrichtssprache (alternativ oder zusätzlich: in wichtigen Verkehrssprachen) sehr wichtig, idealerweise als individuell verfügbare Fähigkeiten, aber auch noch als nur sozial-arbeitsteilig verfügbare kollektive Kapazität im Familienverbund und in leicht zugänglichen lokalen Gruppen.
- Die relativ größten positiven Langfristwirkungen konnten für soziokulturell und -ökonomisch benachteiligte Bevölkerungsgruppen nachgewiesen werden (darunter – mit erheblichen regional-kulturellen Unterschieden – vor allem für Frauen und Mädchen). Als Indikatoren werden vor allem Veränderungen in der schichten- und geschlechtsspezifischen Säuglings- und Kindersterblichkeit, dem Morbiditäts- und physischen Entwicklungsstatus von Kindern sowie Fertilitäts- und Müttersterblichkeitsraten verwendet.
- Die potenziell hohe strategische Bedeutung von Kindergärten, Primarschulen (und lokalen Gesundheitsstationen) für kurzfristig und schnell wirksame Programme zur Reduzierung von zeitweiligen oder endemischen Lebensrisiken der Armen ergibt sich in vielen armen Ländern aus dem Umstand, dass nur zwischen 5 bis etwa 30 % der Bevölkerung im ‚formalen modernen Wirtschaftssektor‘ arbeiten und dort in mehr oder weniger gut funktionierenden formalen Systemen der sozialen Sicherung erfasst werden und erreichbar sind. Dies bedeutet, dass sehr große Mehrheiten der Bevölkerung ganz überwiegend oder vollständig auf kleine lokale, informelle Netzwerke zur Abmilderung von Lebensrisiken angewiesen sind und nationale und internationale Hilfsprogramme – soweit sie notwendig sind und auch tatsächlich etabliert werden – regelmäßig mit großen logistischen und administrativen Problemen ihrer zielgruppenorientierten Umsetzung konfrontiert sind. Kindergärten, Schulen und Krankenstationen (mit ihrem Personal, ihren Gebäuden und Einrichtungen, ihren Klienten) werden als logistische, administrative und politisch mitentscheidende ‚Brückenköpfe‘ für sozial-, bildungs- und gesundheitspolitische ‚Pro-Poor‘ – Programme von großer Wichtigkeit, wenn sie national und regional mindestens 20 bis 30 % ihrer funktionalen Zielgruppen erreichen; dann beginnen sie nämlich auch schrittweise die armen und ärmsten Bevölkerungskreise in nennenswerter Weise in ihre Arbeit zu integrieren (wobei dann immer noch das Problem offen bleibt, ob und wie die über diese Institutionen nicht erreichbaren Menschen

– überproportional die Ärmsten der Armen – einbezogen werden können). Je nach nationalen und internationalen (finanz-)politischen Prioritäten und Möglichkeiten gehören allgemeine Schulspeisungsprogramme, Impf- und Entwurmungsaktionen, vom Kindergarten- bzw. Schulbesuch der Kinder (vor allem: der Mädchen) abhängige Lebensmittelbeihilfen für bedürftige Haushalte, finanzielle Schülerstipendien oder allgemeine Haushaltszuschüsse zu den zeitlich und regional mehr oder weniger umfassend realisierten Standardrepertoires.<sup>8</sup>

### 3.1 Sprachkompetenzen, Schul- und Testleistungen

Der Umstand, dass in vielen Ländern die Herkunftssprache der SchülerInnen für große Minderheiten (häufig sogar: Mehrheiten) nicht die Unterrichtssprache ist, stellt den Hauptgrund für niedrige schulische Lernerfolge dar, nicht nur für die ‚basalen Kulturtechniken‘ (Lesen, Schreiben, Rechnen), sondern auch für den beginnenden Fachunterricht der Grundstufe und den der Sekundarstufe (bis hin zum Lernen und Studieren an den Hochschulen). Dies ist ein Hauptgrund dafür, dass in vielen Ländern weniger als 30 % (bis hin zu nur 5 %) der Schulanfänger die Aufnahme- bzw. Übergangsprüfung zur Sekundarschule schaffen und große Anteile der SchülerInnen die Primarschule als funktionale Analphabeten abschließen bzw. sie vorzeitig verlassen.<sup>9</sup>

Obwohl die UNESCO weltweit und viele Bildungspolitiker auf der nationalen Ebene seit den 50er Jahren des vorigen Jahrhunderts über die Jahrzehnte hinweg immer wieder das Hohe Lied der ‚Alphabetisierung in der Muttersprache‘ gesungen haben, hatte sich in der Unterrichtspraxis jahrzehntelang herzlich wenig geändert (wohl aber in der didaktischen Ideologie, den Lehrplänen und Lehrerhandbüchern, weil diese die ‚nördlichen‘ bzw. ‚modernen‘ Zielvorstellungen vom kindzentrierten Unterricht, von Eigentätigkeit und selbstständigem Lernen der SchülerInnen im modernen, formalen Schulsystem weltweit übernommen haben).

Auf der (unterrichts-) sprachpolitischen Bühne änderte sich bis in die 70er Jahre nichts. Danach kam sehr zögerlich Bewegung in die grundschuldidaktische Diskussion. Inzwischen gibt es in einer Reihe von Ländern langsam gereifte innovative Großexperimente mit mehreren hundert Schulen, in denen in den ersten zwei Jahren die Grundalphabetisierung in lokalen ‚Muttersprachen‘ (bzw. verbreiteten Verkehrssprachen) begonnen wird, bevor ab der zweiten oder dritten Klasse das Erlernen der Amtssprache als Fremdsprache einsetzt und diese schließlich zur Unterrichtssprache wird (z.B. ‚Pédagogie convergeante‘ in Mali, ‚Education bilingue‘ in Burkina Faso). Die Ergebnisse dieser Experimente sind beeindruckend: Die erfolgreichen Abschlussprüfungen der Alternativsysteme liegen um ca. 50 bis über 200 % über den Erfolgsquoten der herkömmlichen modernen Schulen mit der Amtssprache als Unterrichtssprache von Anfang an (siehe dazu u.a. Ndoye, 2003; Traoré, 2001).

Die Gründe für diese schleppende Entwicklung sind vielfältig: Erst in den 60er Jahren begann in vielen Ländern bzw. im Weltsystem die moderne linguistische Grundlagenforschung für bis dahin nicht transkribierte Sprachen, gefolgt von ersten sprachpolitischen Grundsatzentscheidungen zur Akzeptanz ‚indigener Sprachen‘ und ersten kleinen, schlecht vorbereiteten und wenig unterstützten Schulexperimenten. Bis heute

wird in der nationalen Bildungsplanung so gut wie aller Länder (wie auch in den meisten internationalen/multilateralen Bildungsplanungsinstitutionen) die regional unterschiedliche Koexistenz verschiedener wichtiger Sprachen nicht berücksichtigt; folglich gehörte die Vielfalt der Herkunftssprachen der SchülerInnen und der eventuell dementsprechende Einsatz mehrerer Verkehrssprachen in der Grundschule auch nicht zu den Standardstatistiken der UNESCO.

„Wie der Herr, so's Gescherr“ ... deshalb waren auch empirische Lernerfolgstudien in der Vergangenheit für diese Probleme völlig unsensibel, erst langsam gibt es erste Schritte zur analytisch-empirischen Berücksichtigung dieser Problematik (vgl. World Education Forum, 2000; World Bank, 2002). Auf jeden Fall sollte in empirischen Lernerfolgstudien erhoben werden,

- welches die starken Sprachen der SchülerInnen sind;
- welche Rolle diese starken Sprachen im sozialen Leben des schulischen Einzugsbereichs spielen;
- ob und wie das Curriculum, die (Sprach-/Lese-)Bücher, das faktische Lehrer- und Schülerverhalten in formalen Lehr-/Lernsituationen und im normalen Schulalltag mit der Mehrsprachigkeit umgehen, von der offenen und groben Unterdrückung, über die Duldung bis zur bewussten und aktiven integrativen Koexistenz.

Falls es in einzelnen Ländern Großexperimente mit der Berücksichtigung verschiedener Verkehrssprachen im Bereich der Grundschule gibt, sollten diese Spezialpopulationen in der Stichprobe repräsentativer Surveys durch Oversampling besonders berücksichtigt werden, um detaillierte Analysen zu erlauben.

#### 4 Die Bedeutung nationaler, lokaler und internationaler Finanzierungsmechanismen und Organisationsstrukturen für Bildungspolitik und Lernerfolge

Eine wichtige Schlussfolgerung aus der ‚ergebnisorientierten‘ sozialwissenschaftlichen Survey-Forschung (im Wesentlichen: Haushalts-, Gesundheits- und Lernerfolgssurveys) der letzten drei Jahrzehnte ist, dass es keine Patentrezepte für ‚effiziente‘ und ‚gerechte‘ Finanzierungs- und Organisationsstrukturen gibt. Weder öffentlich-staatliche (zentralisierte oder dezentrale), noch überwiegend ‚private‘ (gewinnorientierte oder nicht-kommerzielle) Organisationsformen bieten eine automatische Garantie für das Erreichen einer akzeptablen oder erwünschten Kombination von Gerechtigkeits- und Effizienzkriterien. Vielmehr scheint es wichtig zu sein, Wechselwirkungen zwischen den drei Interessen- und Machtpolen

- der BürgerInnen/Klienten/Konsumenten von öffentlichen Dienstleistungen;
- der unmittelbaren Produzenten der Dienstleistungen (z.B. einzelne Schulen, Krankenstationen und -häuser, Wasserver- und -entsorger etc.);
- der regelsetzenden und kontrollierenden politisch-administrativen und finanzierungsmächtigen Institutionen

in ein vernünftiges Verhältnis der transparenten und verantwortlichen jeweiligen Interessens- und Erwartungsartikulation zu bringen.

Praktisch alle großen Lernerfolgssurveys in armen Ländern wurden und werden bisher als ‚technische Hilfe‘ im Rahmen der bi- oder multilateralen ‚Bildungshilfe‘ bzw. ‚externen Bildungsfinanzierung‘ finanziert. Dies entspricht der bedeutenden Steuerungsrolle, die öffentlichen Instanzen auf nationalstaatlicher und/oder überstaatlicher Ebene als Treuhändern sozialer und kollektiver Interessen für die Entwicklung moderner öffentlicher Bildungssysteme üblicherweise zugesprochen wird. Die Lernerfolgssurveys sind insofern Teil der langfristig beobachtbaren Tendenz zur Entstehung eines ‚weltweiten Curriculums‘ in den institutionell ähnlicher werdenden öffentlichen Bildungsstrukturen im Weltsystem.

Hier soll abschließend auf große analytisch-empirische Probleme aufmerksam gemacht werden, die sich regelmäßig bei dem Versuch ergeben, empirische Indikatoren für die absolute und relative Bedeutung verschiedener Formen der öffentlichen finanziellen Förderung von Bildungsprozessen zu entwickeln und ihren relativen Steuerungserfolg zu analysieren (World Bank, 2003, Kap. 7, 10, 11).

Zu den Standardverfahren solcher Beschreibungen und Analysen gehört nun seit rund 50 Jahren die möglichst vollständige Erfassung jährlicher öffentlicher (sehr viel seltener privater) Bildungsausgaben nach Schularten bzw. Bildungsgängen und Ausgabearten (für verschiedene Formen von Personal, Investitionen und Reparaturen, von laufenden Sachausgaben etc.), um auf dieser Grundlage u.a. Analysen standardisierter Durchschnittsausgaben (pro Schule, LehrerIn, SchülerIn, AbsolventIn) durchzuführen. Da es in der Regel keine Alternativen gibt, werden diese Informationen über Ausgaben auch sehr häufig als Indikatoren für Kosten interpretiert.

Will man mit Hilfe derartiger Angaben über Ausgaben bzw. Kosten analysieren, wie hoch diese zu einem bestimmten Zeitpunkt für verschiedene Schularten sind (z.B. pro Schule, SchülerIn, AbsolventIn, gegebenenfalls untergliedert nach Herkunftsmilieu oder – neuerdings – Lernerfolg), wie sie sich über die Jahre verändern, ob Ausgabenerhöhungen oder -verringerungen zu quantitativen und/oder qualitativen Änderungen der Bildungsprozesse und ihrer Ergebnisse führen, dann ergeben sich grundsätzlich – in armen wie in reichen Ländern – eine Reihe technischer Probleme: Sind die Ausgabendaten vollständig (oder wenigstens konsistent unvollständig), ist ihre Gliederung nach Ausgabearten bzw. Zwecken für die vergleichenden Analysen hinreichend differenziert und hinreichend ähnlich, können eventuelle Preissteigerungen im Zeitablauf herausgerechnet werden (von den eventuellen Auswirkungen zeitlich, regional und national unterschiedlicher Korruption und Schlamperei einmal völlig abgesehen)?

Damit sind normale Mängel und Grenzen der Aussagefähigkeit amtlicher Haushaltsstatistiken von (verschiedenen) Gebietskörperschaften angedeutet, die sich typischerweise hinderlich auf bildungsökonomische Zusammenhangsanalysen und ihre Interpretation auswirken.

Hinzu kommt nun allerdings für praktisch alle kleineren und mittelgroßen Entwicklungsländer ein zusätzliches großes Strukturproblem der Analyse der öffentlichen Bildungsfinanzierung (genereller: der Finanzierung staatlich-öffentlicher Aufgaben), ein Problem, das seit Jahrzehnten in der einschlägigen nationalen und internationalen Fachliteratur weitgehend oder völlig verdrängt wird: Neben den jeweiligen veröffentlichten (relativ bekannten und relativ häufig analysierten) Staatshaushalten existieren

nur in groben Umrissen bekannte ‚funktionale Parallelhaushalte der bi- und multilateralen öffentlichen Entwicklungshilfe‘. Diese werden auf der Empfängerseite (jeweilige einzelstaatliche Regierungen und ihre Ministerien, gegebenenfalls ihnen nachgelagerte Gebietskörperschaften, gegebenenfalls auch Nicht-Regierungsorganisationen) und auf der Geberseite (pro Empfängerstaat neben mehreren multilateralen Entwicklungsbanken sowie Programmen der UNO und ihrer Sonderorganisationen vor allem in der Regel mehrere (bilaterale) Geberregierungen bzw. ihre staatlichen und nichtstaatlichen Entwicklungshilfeorganisationen) separat verwaltet und abgerechnet und erscheinen nicht oder nur teilweise auf der Einnahmen- und Ausgabenseite der Staatshaushalte der Empfängerstaaten; darüber hinaus variieren die einzelstaatlichen buchhalterischen Zuordnungsregeln der Geberstaaten für ‚Zwecke‘, ‚Funktionen‘ und ‚Sektoren‘ (seit rund 40 Jahren bemüht sich die OECD, die Angaben über die Entwicklungshilfefinanzierung ihrer (Geber-)Mitgliedsstaaten auf grob vergleichbare Weise zu systematisieren) (OECD, 2003a).

Nur für wenige große Entwicklungsländer mit niedrigem Pro-Kopf-Einkommen (China, Indien, Indonesien) spielt die geschilderte Problematik kaum eine Rolle, weil sie nur zwischen 6 und 10 % des Haushaltsvolumens ihrer Zentralregierung als Entwicklungshilfe erhalten. Aber rund 60 mittelgroße Entwicklungsländer mit niedrigem Pro-Kopf-Einkommen erhalten öffentliche Entwicklungshilfe in der Größenordnung von 20 bis 40 % des Jahreshaushalts ihrer Zentralregierungen, während für weitere gut 30 arme Länder diese Unterstützung mehr als 40 % bis hin zu über 100 % ihres Staatshaushalts ausmacht. Und was allgemein für die Entwicklungshilfe insgesamt gilt, gilt grosso modo in derselben Weise für die Unterkategorie der Bildungshilfe (dies ist der wichtigste Grund dafür, dass in rund 100 Entwicklungsländern staatliche Bildungsausgaben für sich genommen sehr unvollständige Indikatoren für tatsächliche ‚Bildungskosten‘ darstellen).

Die angegebenen Kennziffern über die relative und absolute Bedeutung der öffentlichen Entwicklungshilfe im Allgemeinen und der Bildungshilfe im Speziellen können als Hinweis dafür dienen, wie stark die Geberseite in Vergangenheit und Gegenwart durch ihr Tun und durch ihr Lassen die Rolle des öffentlich-staatlichen Sektors in den armen Ländern beeinflusst hat (World Bank, 2003, Kap. 11).

In weltweiter Perspektive belief sich die externe Bildungsfinanzierung (Entwicklungshilfe im engen Sinne plus Bildungskredite zu kommerziellen Bedingungen) Ende der 90er Jahre insgesamt auf rund 6,5 Milliarden Dollar und entsprach damit weltweit nur knapp 3 % der staatlichen Bildungsaufwendungen aller Entwicklungsländer (mit den oben angedeuteten enormen Unterschieden zwischen den sehr großen und kleineren Ländern mit niedrigem Pro-Kopf-Einkommen), deutlich weniger als 1980 (knapp 4,5 %). Rund 40 % dieses Betrages wurde von multilateralen Entwicklungsbanken finanziert, rund 55 % von bilateralen staatlichen Gebern (überwiegend als Kredite und Darlehen), der Rest (als Zuschüsse) von Organisationen und Programmen der Vereinten Nationen. Damit hat sich seit 1980 eine sehr deutliche Verschiebung zu Gunsten der Entwicklungsbanken auf Kosten des Anteils der bilateralen staatlichen Finanzierung ergeben. Inflationsbereinigt entsprach der ‚reale Wert‘ der externen Bildungsfi-



finanzierung Ende der 90er Jahre etwas weniger als der Hälfte des realen Wertes von 1990 und etwa 15 % der realen externen Bildungsfinanzierung vor 20 Jahren.<sup>10</sup>

Nach programmatischen Berechnungen des UNDP (1992, 1994, 1999) wäre eine Steigerung der öffentlichen multi- und bilateralen Entwicklungshilfe auf rund das Viereinhalbfache ihres gegenwärtigen Volumens nötig (gut das Dreifache des Jahreshaushalts der EU), um den heutigen Anforderungen nachhaltiger globaler Entwicklung auf minimale Weise zu entsprechen. Die gegenwärtig durchgesetzte Form der Globalisierung mit ihrem Trend zur konkurrenzmotivierten Reduzierung nationaler Kapitalsteuern und der bewussten Verhinderung weltweiter Abgaben, Kapital- und Einkommenssteuern lässt eine derartige Perspektive in immer weitere Ferne rücken.

#### *Anmerkungen*

1. Anlässlich des 60. Geburtstages von Prof. Hansjörg Scheerer, Ph.D. veranstaltete die Lehrinheit Erziehungswissenschaft des FB 6 der Universität Münster am 23.5.2003 ein Kolloquium zum Thema ‚PISA und seine nationalen und internationalen Konsequenzen‘. Dies ist die ausgearbeitete Fassung meiner dort vorgetragenen Thesen.
2. Zu diesen Studien gehören u.a. PASEC (CONFEMEN), SACMEQ, MLA (UNESCO) und das lateinamerikanische Laboratory Projekt (UNESCO Orealc). Viele dieser Studien sind schwer zugänglich, nur die PASEC-Daten können bisher ohne weiteres auf CD angefordert werden. Für Überblicke vgl. Küper (2003) und Ouane und Singh (2004).
3. Diese Interpretation der Ergebnisse von Testaufgaben, die entsprechend der ‚Item Response Theory‘ von Rasch konstruiert wurden, ist ungewöhnlich und allein schon deshalb diskussionswürdig; aus meiner Sicht argumentiert Lehmann (1999) so wie ich.
4. Frau Dr. Katharina Michaelowa, HWWA hat mir kürzlich mitgeteilt, dass künftige PASEC-Erhebungen in Kooperation mit Cornell-INRA mit Hilfe mündlicher Erhebungsinstrumente in weit verbreiteten Verkehrssprachen Kontrollgruppen von nicht eingeschulten Kindern und Jugendlichen berücksichtigen werden.
5. Ich denke dabei vor allem an Erhebungsinstrumente, Indikatoren und länderbezogene Ergebnisse der seit rund 35 Jahren in einer wachsenden Zahl von Ländern (manchmal mehrmals) durchgeführten repräsentativen Haushaltssurveys sowie der damit relativ eng verbundenen Gesundheitsurveys (UNDP, 1992; Worldbank, 2000, 2003).
6. Die folgenden Beispiele beziehen sich nicht auf Defizite der PISA- oder IGLU-Studien (deren jetziges Erhebungsprogramm für Hintergrundvariablen ich im Detail bisher nicht kenne), sondern auf Probleme jüngerer Lernerfolgsuntersuchungen in Senegal: Die (erste) Senegal-Länderstudie der Primarstufe von PASEC (Barrier, Robin, Ngom & Tall, 1997), die einer weltbankfinanzierten Studie des Dakarer Bildungsministeriums in Kooperation mit der Universität Lüttich folgte (INEADE, 1998, 1999) sowie ministerielle Untersuchungen über den Erfolg von Alphabetisierungskursen und – in kritischer Distanz dazu – eine eigene Untersuchung von formalen und informellen Bildungsgängen der Grundbildung im ländlichen Raum von Diourbel (vgl. auch Wiegelmann & Naumann, 1999; Naumann & Wolf, 2001).
7. In der erwähnten PASEC-Cornell-INRA-Kooperation soll diese Problematik künftig besser berücksichtigt werden.
8. UNICEF und das World Food Programme (WFP) führen in Kooperation mit den jeweils zuständigen Ministerien seit wenigen Jahren anspruchsvolle länderspezifische Surveys zum Monitoring ihrer armuts-/bildungspolitischen Interventionsprogramme durch. Zur Zeit (2004) wird beispielsweise in Afghanistan vom WFP in Kooperation mit UNICEF und dem nationalen Bildungsministerium ein landesweit repräsentativer Schulsurvey vorbereitet, der neben den ‚üblichen Variablen‘ der Bildungsbeteiligung der Schülerinnen und Schüler und der Schul- und Unterrichtsorganisa-

- tion auch die Messung des Lernerfolgs vorsieht. – Derartige Surveys waren in der Vergangenheit Teil der informellen Informationsbeschaffungsstrategien von staatlichen, zwischenstaatlichen und ‚privaten‘ politischen Akteuren. Seit wenigen Jahren werden derartige Surveys schrittweise zu neuen, institutionalisierten Formen der kollektiv-gesellschaftlichen Selbstbeobachtung.
9. Vgl. Bos et al., 2003; Brock-Utne, 2002; OECD, 2003b; World Bank, 2003, Kap. 7. Genauere Analysen des sehr großen Anteils abgebrochener bzw. (qualitativ) gescheiterter Grundschulkarrieren fehlen weitgehend.
  10. UNESCO, 2000, S. 120; diese (höchst problematische) Datenzusammenstellung der UNESCO besteht überwiegend aus OECD-DAC- und Weltbank-Daten, die ihrerseits recht inkonsistent und unvollständig sind und mit unterschiedlichen Abgrenzungen arbeiten. Der EFA Global Monitoring Report (2002, S. 165–185) bietet eine ausführlicher kommentierte Darstellung der externen Bildungsfinanzierung für den kürzeren Zeitraum seit 1990, die einerseits die Grenzen der Aussagefähigkeit der verfügbaren Daten unterstreicht, andererseits die skizzierten Makrotrends bestätigt.

### Literatur

- Barrier, E., Robin, D., Ngom, El H. & Tall, A. (1997). *Evaluation du système éducatif sénégalais. Enseignement élémentaire*. Dakar: INEADE; Sèvres, CIEP.
- Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2000). *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn; Bd. 2, Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Bos, W. & Watermann, R. (1998). *TIMSS/III: Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich. Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse* (Studien und Berichte, Bd. 64). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Lehmann, R. H., Lehrke, M., Schmitz, B. Clausen, M., Hosenfeld, I., Köller, O. & Neubrand, J. (1997). *TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.). (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Braslavsky, C. (2003). *Payload and accessories: The content of education in a multi-ethnic and multi-cultural world* (Paper presented at the policy forum “Planning for diversity: Education in multi-ethnic and multicultural societies”, IIEP-UNESCO, Paris, 6/2003).
- Brock-Utne, B. (2002). *Language, democracy and education in africa* (Discussion Paper, 15). Uppsala: Nordic Afrika Institute.
- Cavalli-Sforza, L. L. (1999). *Gene, Völker und Sprachen. Die biologischen Grundlagen unserer Zivilisation*. München: Hanser.
- Chomsky, N. (1977). *Reflexionen über die Sprache*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- CONFEMEN (Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage). *PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN)*. Verfügbar unter: <http://www.confemen.org>.
- Diamond, J. (1998). *Arm und Reich. Die Schicksale menschlicher Gesellschaften*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- EFA Global Monitoring Report. (2002). *Education for all. – Is the world on track?* Paris: UNESCO.

- Heyneman, S. P. & Loxley, W. A. (1982). Influences on academic achievement across high and low income countries: A re-analysis of IEA-data. *Sociology of Education*, 55, 13–21.
- INEADE. (1998). *INEADE/SEDEP/Projet SNERS: rapport final de synthèse*. Dakar, Sénégal.
- INEADE. (1999). *Evaluer, comprendre pour mieux agir en classe*. Dakar, Sénégal. Vol.2, 124 S.; vol. 3, 146 S.; vol. 4, 47 S.
- Küper, W. (2003). Folgen von PISA und anderen Schulleistungsvergleichen für Länder Lateinamerikas. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 26 (1), 9–16.
- Lehmann, R. H. (1999). Literacy education in industrialized and developing countries: Changes of perspective and assessment approaches. *Tertium Comparationis*, 5 (1), 16–31.
- McEneaney, E. & Meyer, J. W. (2000). The content of curriculum. An institutionalist perspective. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp. 189–211). New York: Kluwer.
- Meyer, J. W. (1999). *Globalization and the curriculum: Problems for theory in the sociology of education*. Lisbon: University of Lisbon (paper presented at the International Symposium, University of Lisbon, 11/1999). Verfügbar unter: <http://www.yale.edu/ccr/meyer1.doc> [3.8.2003].
- Meyer, J. W. & Ramirez, F. O. (2000). The world institutionalization of education. In J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (pp. 111–132). Frankfurt a.M.: Lang.
- Naumann, J. & Wolf, P. (2001). La performance des systèmes Africains d'enseignement primaire: Critique et nouvelle analyse de données PASEC pour le Sénégal. *Perspectives*, 31 (3) 443–463.
- Ndoye, M. (2003). Bilingualism, language policies and educational strategies in Africa. *IIEP Newsletter*, 21 (3), 4.
- OECD. (2003a). *The DAC Journal: Development co-operation report 2002 – Efforts and policies of the members of the development assistance committee*, 4 (1), Paris: OECD.
- OECD. (2003b). *Education at a glance: OECD indicators*. Paris: OECD.
- OECD & UNESCO-UIS. (2003). *Literacy skills for the world of tomorrow: Further results from PISA 2000. Executive summary*. Verfügbar unter: <http://www.pisa.oecd.org/Docs/Download/ExecutiveSummaryPISAplus.pdf> [1.10.2003].
- Ouane, A. & Singh, M. (2004). Large scale assessments and their impact for education in the South. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 27 (1), 2–8.
- SACMEQ. *Southern and Eastern African consortium for monitoring educational quality*. Verfügbar unter: <http://www.unesco.org/iiep/eng/networks/sacmeq/sacmeq.htm>
- Sen, A. (2002). *Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft*. München: DTV.
- Stringer, C. & McKie, R. (1996). *Afrika – Wiege der Menschheit. Die Entstehung, Entwicklung und Ausbreitung des Homo Sapiens*. München: Limes.
- Traoré, S. (2001). *La pédagogie convergente: son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*. Genève: BIE.
- UNDP. (1992). *Human development report 1992. Global dimensions of human development*. New York: Oxford University Press.
- UNDP. (1994). *Human development report 1994. New dimensions of human security*. New York: Oxford University Press.
- UNDP. (1999). *Human development report 1999. Globalization with a human face*. New York: Oxford University Press.
- UNDP. (2000). *Bericht über die menschliche Entwicklung. Menschenrechte und menschliche Entwicklung*. Bonn: Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen.
- UNDP. (2002). *Bericht über die menschliche Entwicklung. Stärkung der Demokratie in einer fragmentierten Welt*. Bonn: Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen.
- UNDP. (2003). *Human development report 2003. Millennium development goals: a compact among nations to end human poverty*. New York: Oxford University Press.
- UNESCO. (1998). *UNESCO statistical yearbook 1998*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (Hrsg.). (2000). *World education report 2000*. Paris: UNESCO.

- Wiegelmann, U. & Naumann, J. (1999). Analyser pour améliorer: Nouvelles recherches sur les défis de l'éducation de base au Sénégal. *Tertium Comparationis*, 5 (1), 72–97.
- World Bank (1989). *World Development Report 1988*. New York: Oxford University Press.
- World Bank (1999). *World Development Report 1999/2000: knowledge for development*. New York: Oxford University Press.
- World Bank (2000). *World Development Report 2000/2001: Attacking Poverty*. New York: Oxford University Press.
- World Bank (2002). *World Bank Support for Provision of Textbooks in Sub-Saharan Africa 1985–2000* [Africa Region Human Development Working Papers Series].
- World Bank (2003). *World Development Report 2004: Making Services Work For Poor People*. New York: Oxford University Press.
- World Education Forum (2000). *Dakar, Senegal 26–28 April 2000, Building social integration through bilingual and mother tongue education*. Issues Paper.  
Verfügbar unter: [http://www.unesco.org/education/efa/wef\\_2000/strategy\\_sessions/session\\_III-3.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/wef_2000/strategy_sessions/session_III-3.shtml)