

Asit Datta/Gregor Lang-Wojtasik

## Dakar + 10: Herausforderungen als Chancen

### Zusammenfassung:

Die Autoren skizzieren vor dem Hintergrund der Visionen von Jomtien und Dakar die zentralen Herausforderungen des Education-For-All-Prozesses und betten dies schultheoretisch ein.

### Abstract:

In the frame of the Jomtien- and Dakar-visions the authors present a sketch of the central challenges of the Education-For-All-process and place it within the discourse on school-theory.

### Vorbemerkungen

Betrachtet man die Zielmarken von Jomtien (1990) und Dakar (2000), so schwingt darin ein kaum zu überbietender Optimismus mit, der für Pädagoginnen und Pädagogen zwar Grundlage ihrer Arbeit, für Politiker/-innen aber eher ungewöhnlich ist. So sind die völkerrechtlichen Erklärungen von Jomtien und Dakar bis heute in ihrer Aktualität konkurrenzlos, wenn es um die Benennung von Notwendigkeiten zur Erreichung von Bildung für alle geht. Wenn wir heute auf zehn Jahre nach Dakar zurückblicken, so sollten wir dabei die 20 Jahre nicht aus den Augen verlieren, die seit der Konferenz von Jomtien zurückgelegt wurden.

### Die Visionen von Jomtien und Dakar

Zur Erinnerung: Im ‚International Literacy Year‘ 1990 trafen sich Regierungsvertretende aus 155 Staaten, Repräsentatinnen und Repräsentanten von internationalen Organisationen, Nichtregierungsorganisationen und verschiedene andere hochrangige Expertinnen und Experten, um im thailändischen Jomtien zu beschließen, dass innerhalb von zehn Jahren weltweit ‚Bildung für alle‘ wahr werden sollte (UNESCO 2000). Möglicherweise waren sich die Teilnehmenden der Konferenz bereits während der Beschlussfassung darüber bewusst, dass die hehren Ziele (Abb. 1) vor allem Hoffnung verbreiten sollten. Fakt ist, dass zehn Jahre später in Dakar die Bestandsaufnahme ernüchternd ausfiel und sich eher ein verhaltener Optimismus breit machte.

Verändert hat sich vor allem Folgendes: 1) Durch die Absichtserklärungen war ein größeres globales Bewusstsein für die Mobilisierung von Aktivitäten zur Verbesserung der Bildung entstanden. 2) Das Bildungsmonitoring wurde ausgebaut und es wurde so möglich, umfassend die Grenzen und Chancen von Bildungsanstrengungen empirisch gestützt in den Blick zu nehmen. 3) Damit eröffneten sich Möglichkeiten, sehr klare Zuspitzungen der Zielmarken zu formulieren, um sich den erhofften Zielen anzunähern und den Handlungsbedarf immer wieder auf die politische Agenda zu setzen (Lang-Wojtasik 2002). In diesem Zusammenhang sei z.B. auf die Entwicklung des EDI (EFA De-

#### Education For All (EFA) Jomtien goals

1. Meeting basic learning needs
2. Shaping the vision
3. Universalising access and promoting equity
4. Focussing on learning
5. Broadening the means and scope of basic education
6. Enhancing the environment for learning
7. Strengthening partnerships
8. Developing a supporting policy context
9. Mobilizing resources
10. Strengthening international solidarity

#### EFA-Jomtien targets in different dimensions

1. Expansion of early childhood care and developmental activities, including family and community interventions, especially for poor, disadvantaged and disabled children;
2. Universal access to, and completion of, primary education (or whatever higher level of education is considered as 'basic') by the year 2000;
3. Improvement in learning achievement such that an agreed percentage of an appropriate age cohort (e.g. 80 percent of 14 year-olds) attains or surpasses a defined level of necessary learning achievement;
4. Reduction of the adult illiteracy rate (the appropriate age group to be determined in each country), to, say, one-half its 1990 level by the year 2000, with sufficient emphasis on female literacy to significantly reduce the current disparity between male and female illiteracy rates;
5. Expansion of provisions of basic education and training in other essential skills required by youth and adults, with programme effectiveness assessed in terms of behavioural changes and impacts on health, employment and productivity;
6. Increased acquisition by individuals and families of the knowledge, skills and values required for better living and sound and sustainable development, made available through all education channels including the mass media, other forms of modern and traditional communication, and social action, with effectiveness assessed in terms of behavioural change.

*Abb. 1: Selections of World Declaration on Education For All and Framework for Action to meet basic learning needs (adopted by the World Conference on Education For All Meeting Basic Learning Needs. Jomtien, Thailand, 5–9 March 1990).*

velopment Index) hingewiesen, mit Hilfe dessen eine umfassende Beschreibung von (Miss-)Erfolg bei der Annäherung an die EFA-Ziele statistisch in den Blick genommen werden kann. Speziell die Berücksichtigung ausgewählter Dakar-Ziele in den Millennium Entwicklungszielen werteten die Bedeutung des gesamten Prozesses auf völkerrechtlicher Ebene enorm auf (Abb. 2). Gleichzeitig ist sichtbar, dass das Verständnis von Grundbildung für alle (Kinder, Jugendliche und Erwachsene) immer mehr auf die Primarbildung konzentriert wurde. Angesichts der weiteren Fixierung auf die Ärmsten der Armen und die Mäd-

#### EFA-Dakar goals

1. Expanding and improving comprehensive early childhood care and education, especially for the most vulnerable and disadvantaged children.
2. Ensuring that by 2015 all children, particularly girls, children in difficult circumstances and those belonging to ethnic minorities, have access to and complete free and compulsory primary education of good quality.
3. Ensuring that the learning needs of all young people and adults are met through equitable access to appropriate learning and life skills programmes.
4. Achieving a 50 % improvement in levels of adult literacy by 2015, especially for women, and equitable access to basic and continuing education for all adults.
5. Eliminating gender disparities in primary and secondary education by 2015, and achieving gender equality in education by 2015, with a focus on ensuring girls' full and equal access to and achievement in basic education of good quality.
6. Improving all aspects of the quality of education and ensuring excellence of all so that recognized and measurable learning outcomes are achieved by all, especially in literacy, numeracy and essential life skills.

#### Millennium Development Goals (MDGs)

*Goal 2: Achieve UPE (Universal Primary Education)*

*Target 3: Ensure that, by 2015, children everywhere, boy and girls alike, will be able to complete a full course of primary schooling*

*Goal 3: Promote gender equality and empower women*

*Target 4: Eliminate gender disparity in primary and secondary education, preferably by 2005, and to all levels of education no later than 2015*

Abb. 2: The Dakar Framework and Millennium Development Goals (UNESCO 2003/2004).

chen, spitzte Torres (2001, S. 211) seinerzeit zu: „[...] dass Bildung für Alle weiter reduziert werden soll zu einer Erziehung der (ärmsten) Mädchen! [...]“. In diesem Zitat schwingt die Grundproblematik des gesamten EFA-Prozesses mit. Es geht weniger darum, ob die ärmsten Mädchen gezielt gefördert werden sollen, als vielmehr darum, dass es viel mehr Mittel bräuchte, um die Gesamtvision realistisch umsetzen zu können.

Bei aller Kritik soll gewürdigt werden, dass im gesamten Prozess die Interdependenz von Bildungsquantität und -qualität als zentrales Handlungsfeld immer wieder in den Blick und auf den Prüfstand gehoben wurde, um Erfolge im Gesamtprozess darstellen zu können.

#### Erfolge und Misserfolge

Neben dem angesprochenen weltweiten Bildungsmonitoring hat spätestens mit dem EFA-Prozess – neben einer formalen Institutionalisierung der Bildung und einer Vereinheitlichung schulischer Curricula – weltweit auch eine neue Bildungsemantik Einzug gehalten, die einerseits in den vier Säulen der Bildung (Deutsche UNESCO-Kommission 1997) deutlich wird und andererseits mit der Durchsetzung internationaler Schulleistungsvergleichsuntersuchungen (TIMSS, PISA, PIRLS/IGLU etc.) als universal betrachtet werden kann (Lenhart 2000).

Spätestens seit dem Erscheinen der ersten PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001) ist in Deutschland bekannt, dass es verschiedene Misserfolge in der modernen Schule gibt, die angesichts einer Bildung für alle als Herausforderungen

auch im Norden der Welt angegangen werden müssen; z.B. straffe Koppelung sozialer Herkunft oder dem Migrationshintergrund mit den Schulleistungen. Auch der Output von jährlich etwa 25% Risikoschülern ist seither ein empirisch gesichertes Alarmsignal. Die aktuellen Debatten konzentrieren sich vor allem auf die Schulqualität, also das sechste EFA-Ziel.

Betrachtet man den EFA-Gesamtprozess, so wird bzgl. der Umsetzung von Education for All Folgendes deutlich: 56 Mio. Kinder haben auch im Jahre 2015 keinen Zugang zur Schule, 759 Mio. Erwachsene werden nicht lesen und schreiben können, zwei von drei erwachsenen Analphabeten werden auch 2015 Frauen sein (UNESCO 2010).

Dies sind keine ermutigenden Aussichten. Gleichwohl dürfen die Erfolge nicht übersehen werden. Seit 1999 hat die Gesamtzahl der ‚out-of-school-children‘ um 33 Mio. abgenommen. Wenn man das Wachstum der Weltbevölkerung der letzten zehn Jahre mitberücksichtigt, ist der Erfolg nicht unerheblich. Zudem haben einige Länder wie Bangladesch oder Benin besondere Fortschritte in allen Bereichen vorzuweisen – bei den Einschulungsraten, der erfolgreichen Beendigung der fünften Klasse und bei der Verringerung der Geschlechterunterschiede. Dennoch bleiben die Dakar-Ziele für viele Länder unerreichbar, hauptsächlich, weil das Geld fehlt. Selbst wenn die 46 ärmsten Länder zusätzlich sieben Mrd. US\$ oder 0,7% des BSPs jährlich aufbringen würden, wären dies jährlich 16 Mrd. US\$ pro Jahr zu wenig. Dies liegt nach Meinung der Berichtersteller des Monitoring Reports am Nicht-Einhalten der Versprechen der Geberländer, die sie im Jahre 2000 und danach mehrmals gegeben haben. Gemessen an den Finanzen, die die reichen Länder „zur Rettung“ der Banken verwendet haben, ist das versprochene Geld eine relativ unbedeutende Summe; gleichwohl ist diese zusätzliche Hilfe notwendig, um die angestrebten Ziele bis 2015 erreichen zu können. So ließe sich zugespitzt formulieren: Obwohl es nicht um einen sportlichen Wettbewerb geht, lassen sich Erfolge auch ohne Zielerreichung vorweisen.

Nachdem offensichtlich wurde, dass der Erfolg nicht nur an Primäreinschulungsraten gemessen werden kann, wurden andere Kriterien berücksichtigt; Abbrecherquoten oder der Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern mit erfolgreichem Abschluss der fünften Klasse. Möglicherweise lassen sich so Teilergebnisse abbilden, über die Ursachen sagen diese Kriterien wenig aus und es ist eine Menge an Arbeit nötig, durch eine handlungsbezogene Analyse zukünftige Prämissen herauszuarbeiten.

Der Bildungserfolg hängt von vielen Faktoren ab – wie dies etwa im Allgemeinen Rahmenmodell der PISA- oder IGLU-Studien deutlich wird, in dem die komplexen Zusammenhänge von In- und Output bezogen auf schulische Leistungen dargestellt werden (Baumert/Stanat/Demmrich 2001, S. 33; Lankes et al. 2003, S. 16). Es geht z.B. um den sozio-ökonomischen Status der Eltern, um die Bildungsnähe/-ferne der Eltern (ob sie z.B. in der Lage sind, den Kindern bei den Schulaktivitäten zu helfen) und nicht zuletzt um die Qualität der Schule. Als herausragend wird seit jeher die Rolle der Lehrkräfte eingeschätzt (z.B. Rutter et al. 1980; OECD 2004; vgl. den Beitrag von Nath/Choudhury/Hoque in diesem Heft). Es geht um ihre Motivation und Fähigkeit, die Kinder und Jugend-

lichen für die Welt von morgen zu begeistern. Allerdings sind insbesondere in den armen Ländern die Lehrkräfte in der Regel schlecht ausgebildet, arbeiten in vielen Ländern nur Teilzeit, werden schlecht bezahlt (auch wenn sie vollbeschäftigt sind) und haben häufig übermäßig hohe Wochenarbeitsstunden (Siniscalco 2002). In reichen Ländern mag die Klassengröße in Grundschulen bezogen auf die mittlere Leseleistung eine geringere Rolle spielen, was in IGLU 2006 und in aktuellen Re-Analysen von Wilfried Bos deutlich wird (Hornberg et al. 2007, S. 52; Klassengröße 2010). In armen Ländern ist die Klassengröße ein grundsätzlicher Belastungsfaktor. Denn es macht einen Unterschied, ob man bei einer Klassengröße von ca. 22 (in den Industriestaaten) oder von 60–80 Schülerinnen und Schülern (wie in vielen Ländern des Südens) unterrichtet. In ländlichen Gebieten in Indien z.B. hat eine Grundschule ein bis zwei Lehrkräfte für fünf Klassen (Ramachandran 2005). Am Beispiel Indiens lässt sich anschaulich darstellen, warum Lehrkräfte demotiviert sind, häufig fehlen und kein Pflichtbewusstsein haben (ebd.). Ein großes Problem – sowohl für die Lehrenden als auch für Schüler/-innen ist die Sprache. Obgleich viele Sprachen vom Aussterben bedroht sind, gibt es immer noch etwa 6000 bis 7000 Sprachen auf dieser Welt; allerdings werden nur 400 Sprachen als Unterrichtsmedium genutzt. Dies beutet, dass viele Schüler/-innen von Anfang an in einer fremden Sprache unterrichtet werden. Lehrkräfte nehmen häufig keine Rücksicht auf Kinder, deren Muttersprache nicht die Unterrichtssprache ist. Dadurch haben Kinder nicht nur Probleme in der Identitätsentwicklung, sondern leiden auch massiv unter der Sprachdiskriminierung. In Kenia (Amtssprachen: Swahili und Englisch) gilt dies z.B. selbst für große ethnische Minderheiten wie Kikuyu, Luhya und Kamba, wie Asit Datta in Gesprächen mit dortigen Kollegen erfahren hat. In Südafrika sind zwar elf als Amtssprachen anerkannt, dennoch geben aus Angst vor Diskriminierung oder in der Hoffnung auf bessere Berufschancen für Kinder viele Eltern

wahrheitswidrig ihre Muttersprache als Englisch oder Afrikaans an, wie Neville Alexander gegenüber Asit Datta berichtete. In Indien existieren 1652 Sprachen, davon sind 22 Amtssprachen (Manorama Yearbook 2009, S. 550), aber nicht zwangsläufig Unterrichtssprachen. Je höher man in den Schulstufen steigt, desto geringer wird die Sprachenauswahl. Betuchte Eltern, die es sich leisten können, schicken ihre Kinder gleich zu Englisch-Medium Schulen. In Lateinamerika gibt es 500 indianische Sprachen, die Unterrichtssprache ist jedoch meistens Spanisch (Ausnahme Brasilien, wo Portugiesisch das Medium ist) (vgl. Abram in diesem Heft).

Das größte Hindernis für den Schulbesuch von Kindern in den armen Ländern ist die Armut. An dieser Stelle ist es nicht möglich, die komplexe Fragestellung einer Messung von Armut darzustellen. Trotz der Zweifel an der Weltbank-Grenze für absolute Armut (1,25 US\$ Tag/Person) und Armut (2,00 US\$ Tag/Person) ist es ein Faktum, dass weltweit eine Mrd. Menschen unter Hunger leiden und 2,6 Mrd. Menschen in Armut leben. Nach der Finanzkrise ist allein in Südasien die Zahl der hungernden Menschen von 300 auf 400 Mio. angewachsen (UNICEF 2010, S. 40f.). Selbst wenn die Armen trotz aller Widrigkeiten ihre Kinder in die Schule schicken, kommen diese Kinder meistens in Schulen, die hinsichtlich der Bildungsqualität als problematisch einzuschätzen sind; schlechte Ausstattung, unzumutbare Klassengrößen sowie schlecht ausgebildete, unwillige Lehrpersonen, die häufig nicht zum Unterricht erscheinen. Diese Tatsachen sind seit langem bekannt. Sie wurden sehr eindrücklich in einer Studie von Oxfam (Watkins 1999; Datta 2000/2002) dargestellt.

### Schule als Mythos und Refugium – Dakars Herausforderungen als Chancen

Mit der Schule in der Moderne (Blömeke et al. 2009) sind seit jeher Mythen und Hoffnungen bzgl. ihrer Aufgaben und Funktionen verbunden, die selten empirisch validiert werden können.

Dazu gehört z.B., dass in der Schule gesellschaftsrelevantes Wissen vermittelt, Kinder geschützt oder der kulturelle Fortbestand garantiert werden kann (Klemm 2009). Trotz der beschriebenen realgeschichtlichen Fakten von zehn Jahren Dakar und 20 Jahren Jomtien-Vision hat sich die mehr als 4000 Jahre alte Erfindung Schule in der Moderne parallel zur Etablierung des Nationalstaates als Massenphänomen ideengeschichtlich durchgesetzt (Meyer/Ramirez 2000). Die Schule ist in der globalisierten Gesellschaft eine Einrichtung, die auf drei Ebenen bedeutsam ist: Sie ist Institution im Strom sozialen Wandels, Organisation zum begrenzten Umgang mit gesellschaftlicher Umwelt und Interaktionsort als Ermöglichungs-



Sekundarschule in Douala, Kamerun (© Claudia Bergmüller)

tatsache sozialen Handelns. In diesen drei Perspektiven bietet sie eine herausragende Chance, Anschlussmöglichkeiten an die stetig wachsende Variationsvielfalt der heutigen Welt zu eröffnen. Sie erscheint als ein gestaltbares Refugium in einer neuen Unübersichtlichkeit. Damit werden Chancen eröffnet, mit denen die moderne Welt des 21. Jahrhunderts als kreativ gestaltbar erscheint (Lang-Wojtasik 2008).

Um diese visionär anmutenden Gedanken umsetzbar zu machen, braucht es eine tragfähige finanzpolitische Grundlage, die bisher auf allen maßgeblichen internationalen Konferenzen eingefordert und bestärkt wurde. Konkret: Bildung für alle bedeutet Primarschulen und weiterführende Bildungseinrichtungen für alle ohne Kürzungsgedanken. Denn ohne intensive Investitionen in den Bildungsbereich verpuffen die schönsten Ideen der Gestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft. Das gilt für alle Länder auf diesem Planeten.

Die Idee einer qualitativ hochwertigen Grundbildung für alle ist älter als die völkerrechtlichen Verlautbarungen von Jomtien oder Dakar. Spätestens seit den verschiedenen reformpädagogischen Bewegungen im Norden und Süden (Röhrs 2001; Datta/Lang-Wojtasik 2002) sind z.B. die Notwendigkeit motivierter Lehrkräfte und innovativer Methodik bekannt.

Die Notwendigkeit einer hochwertigen Bildungsqualität wird auch angesichts der UNESCO-Forderung nach Inklusiver Erziehung und Bildung deutlich (UNESCO 2009), die weit über die Integration von Menschen mit Behinderung hinausgeht, sondern mit dem Erfordernis der Inklusion, also der Berücksichtigung der Individualität jedes Lernenden Ernst macht. Zwar ist die Herausforderung der Heterogenität von Lernenden keine wirklich neue pädagogische Erkenntnis – wenn man etwa an die Überlegungen von Comenius, Trapp oder Schleiermacher denkt – gleichwohl erscheint es am Beginn des 21. Jahrhunderts mehr als wahrnehmbar, dass Heterogenität die Schule der Moderne in einer pluralisierten Gesellschaft vor ganz neue Herausforderungen stellt (Lang-Wojtasik im Erscheinen). Vor diesem Hintergrund ist es weniger eine Frage danach, ob die Ziele von Dakar umgesetzt werden sollen, sondern wie dies mit welchen Schritten umgehend für ALLE (!) geschehen kann. Zunächst haben wir es also mit einer finanzpolitischen Herausforderung zu tun, die bildungspolitisch verpackt ist. Ohne Bildungseinrichtungen und aufrichtige Investitionen bleiben die bekannten Herausforderungen bestehen. Pädagogisch und damit qualitativ relevant wird das Ganze, wenn wir über die Lernbedürfnisse und über die Bildungsqualität sprechen. Vor diesem Hintergrund können die benannten Herausforderungen zu Chancen gewendet werden. Pädagogik lebt von Hoffnung – machen wir uns also erneut auf den Weg: Bildung für alle bis 2015, 2025, 2035!?

### Literatur

- Baumert, J./Stanat, P. et al. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 15–68.
- Blömeke, S./Sacher, W. et al. (Hg.) (2009): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn.
- Datta, A. (2000): Zweigeteilte Bildung. In: epd-ep 17-18/2000, S. 28–30.
- Datta, A. (2002): Bildung für Alle – Bildung als Ware. In: Tertium Comparationis 1/2002, S. 36–43.
- Datta, A./Lang-Wojtasik, G. (Hg.) (2002): Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. Frankfurt a.M.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.) (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Berlin.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

Hornberg, S./Gaut, G. et al. (2007): Lehr- und Lernbedingungen in den Teilnehmerstaaten. In: Bos, W./Valtin, R.(Hg.) et al.: IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster et al., S. 47–79.

Klassengröße (2010): „Klassengröße nicht wichtig. Sonderauswertung zur IGLU-Studie“; veröffentlicht unter: [www.bildungsklick.de](http://www.bildungsklick.de), 19.04.2010.

Klemm, U. (2009): Mythos Schule. Warum Bildung entschult und entstaatlicht werden muss. Eine Streitschrift. Lich.

Lang-Wojtasik, G. (2002): Bildung für alle? Grundbildung in globaler Perspektive. In: Kreienbaum, M.-A./Gramelt, K. et al. (Hg.): Bildung als Herausforderung. Leben und Lernen in Zambia. Frankfurt a.M., S.141–160.

Lang-Wojtasik, G. (2008): Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne. Weinheim/München.

Lang-Wojtasik, G. (im Erscheinen): Heterogenität, Inklusion und Differenz(ierung) als schultheoretische und allgemeindidaktische Herausforderungen – historisch-systematische Überlegungen. In: Schieferdecker, R. (Hg.): Weltgesellschaft – Demokratie – Schule. Münster.

Lankes, E.-M./Bos, W. et al. (2003): Anlage und Durchführung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und ihrer Erweiterung um Mathematik und Naturwissenschaften (IGLU-E). In: Bos, W./Valtin, R.(Hg.) et al.: Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster et al., S. 7–28.

Lenhart, V. (2000): Bildung in der Weltgesellschaft. In: Scheunpflug, A./Hirsch, K. (Hg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt a.M., S. 47–64.

Manorama (2009): Manorama Yearbook 2009. Kottayam.

Meyer, J.W./Ramirez, F.O. (2000): The World Institutionalization of Education. In: Schriewer, J.(Hg.): Discourse Formation in Comparative Education. Frankfurt a.M., S. 111–132.

OECD (Hg.) (2003): Financing Education. Investments and Returns. Analysis of the World Education Indicators 2002, Paris.

OECD (Hg.) (2005): Teachers matters: Attracting, Developing, and Retaining Effective Teachers. Paris.

Ramachandran, V. (2005): Why School Teachers are demotivated and disheartened. In: Economic and Political Weekly 21st May 2005, p. 2141–2144.

Röhrs, H. (2001): Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. Weinheim/Basel: Beltz (6. Aufl.).

Rutter, M. et al. (1980): Fünfzehntausend Stunden. Weinheim/Basel.

Siniscalco, M.T. (2002): A statistical profile of the teaching profession. Geneva/Paris.

Torres, R.M. (2001): Was passierte eigentlich auf dem Weltbildungsforum in Dakar? In: Hinzen, H./Müller, J. (Hg.): 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), S. 204–222.

UNESCO (2000): The International Consultative Forum on Education For All 1990 – 2000. An Evaluation. A Report to the EFA Steering Committee. Paris.

UNESCO (2009): Inclusive Education: The Way of the future. Final Report. Paris 2009; veröffentlicht unter: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/ICE\\_FINAL\\_REPORT\\_eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_eng.pdf), 30.01.2010.

UNESCO (2010): Education For All. Reaching the marginalized. EFA Global Monitoring Report 2010. Paris.

UNICEF (2010): Report 2010: Kinder. Die Vergessenen der Finanzkrise. Frankfurt a.M.

Watkins, K. (1999): Education now: Break the Cycle of Poverty. Oxford.

### Dr. Asit Datta

geb. 1937, Dr. phil. habil., Prof am Institut für Erziehungswissenschaft, Philosophische Fakultät der Leibniz Universität Hannover (LUH). Mitgründer der Arbeitsgruppe INTERPÄD (Interkulturelle Bildung und Entwicklungspädagogik) an der LUH und Vorsitzender (1985–2002, seit 2002 Vors. h.c.).

### Dr. Gregor Lang-Wojtasik

geb. 1968, Grund- und Hauptschullehrer, Promotion über non-formale Bildung in Indien und Bangladesch (Hannover), Habilitation über Schultheorie in der Weltgesellschaft (Nürnberg); seit 2007 Professor für Erziehungswissenschaft an der PH Weingarten, Leiter des dortigen International Office; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte u.a.: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Schulentwicklung, Qualitativ-interpretative Bildungsforschung, Systemtheoretische Erziehungswissenschaft, Didaktik der Primar- und Sekundarstufe I.